

**UNIVERSITE DE ROUEN**

U.F.R. DE LETTRES ET SCIENCES HUMAINES

---

**LES ACTIVITÉS D'EMPRUNT**

Opérations de reprise et de (re)formulation dans la production d'un genre textuel  
en français L2, de compétence avancée, domaine roumain.

Thèse de Doctorat Nouveau Régime

présentée et soutenue

en vue de l'obtention du diplôme de Doctorat de Sciences du langage

par

**Danielle OMER**

Sous la Direction de

*Jacques CORTÈS*

*Professeur des Universités*

1999

VOLUME 1

## **REMERCIEMENTS**

Je tiens à remercier Monsieur le Professeur Jacques Cortès qui a toujours manifesté beaucoup de patience à mon égard et a su m'encourager.

Je dois remercier Madame le Professeur Alexandra Cuniță et Madame le Professeur Dolores Toma de l'Université de Bucarest sans qui je n'aurais pas entrepris ce travail.

Je n'oublie pas non plus Madame Svetlana Bodnăraș, Directrice de l'école Jules Michelet et toute l'équipe des professeurs de français qui m'ont très gentiment accueillie et aidée dans mes demandes.

Mes remerciements s'adressent aussi à Maria Candea, ancienne pensionnaire de l'E.N.S. Fontenay, qui a vérifié et corrigé les traductions du roumain.

Enfin que tous mes collègues au Mans soient remerciés pour leur soutien.

# SOMMAIRE

<b>SOMMAIRE .....</b>	<b>2</b>
<b>1. 0. PREAMBULE.....</b>	<b>5</b>
1. 1. LES ECRITS D'APPRENANTS EN FRANÇAIS L2 DE COMPETENCE AVANCEE, EN CONTEXTE SCOLAIRE ROUMAIN. SITUATION DE PRODUCTION ET PRATIQUES. ....	6
1. 2. LES CONDITIONS DE PRODUCTION D'UN GENRE TEXTUEL EN FRANÇAIS L2 DE COMPETENCE AVANCEE, EN CONTEXTE SCOLAIRE ROUMAIN.....	28
1. 3. METHODOLOGIE ADOPTEE DANS LA RECHERCHE .....	39
<b>2. 0. PRESENTATION DU CORPUS.....</b>	<b>43</b>
2. 1. DONNEES GENERALES. ....	43
2. 2. LES REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES. ....	49
2. 3. DONNEES STATISTIQUES SUR LES DOSSIERS DU CORPUS ACTIF.....	66
2. 4. LES SOURCES DU CORPUS ACTIF. ....	70
<b>3. 0. LA CONSTRUCTION DU GENRE DE TEXTE PAR DIFFERENTES TECHNIQUES DE REPRISE.....</b>	<b>75</b>
3. 1. L' ACTIVITE DE REPRISE ET LA TECHNIQUE DE L' « EXTRAIRE-COLLER » (DOSSIER 53) .....	79
3. 2. L' ACTIVITE DE REPRISE ET LA TECHNIQUE DU « COUPER-COLLER » (DOSSIER 11) .....	104
3. 3. LES TECHNIQUES COMPLEMENTAIRES [SCINDER-FUSIONNER-GLISSER] (DOSSIER 21) .....	139
3. 4. PREMIER BILAN .....	155
<b>4. 0. LA (RE)FORMULATION LOCALE CIBLEE SUR OBJECTIF DE LA PRODUCTION TEXTUELLE. ....</b>	<b>157</b>
4. 1. LE TRAVAIL DE REFORMULATION DANS LA PHRASE (DOSSIER 08).....	157
4. 2. LE TRAVAIL DE REFORMULATION AU NIVEAU DES PARAGRAPHERS (DOSSIER 13) .....	180
4. 3. LES EFFORTS PARTICULIERS AU DEMARRAGE ET/OU AU FINAL .....	201

## SOMMAIRE

4. 4. LA PRISE EN CHARGE ENONCIATIVE. ....	221
4. 5. DEUXIEME BILAN .....	229
<b>5. 0. LA (RE)FORMULATION ETENDUE DANS LE CORPS DE TEXTE DU DOSSIER.....</b>	<b>231</b>
5. 1. TENDANCE A LA DISPARITION DE LA STRUCTURE MORPHOSYNTAXIQUE DU TEXTE-SOURCE ET TRAITEMENT DE LA REPRISE DU SENS DANS L'ACTIVITE DE REFORMULATION (DOSSIER 15).....	231
5. 2. LA (RE)FORMULATION PARAPHRASTIQUE (DOSSIER 51).....	267
5. 3. LE PROCEDE DE FUSION A PARTIR DE DEUX TEXTES-SOURCES DONT L'UN EST EN L1 (DOSSIER 10).....	273
5. 4. LA REFORMULATION DES MARQUES DE TEXTUALISATION (DOSSIER 34).....	281
5. 5. LE TRAITEMENT DES GUILLEMETS, MARQUEURS GRAPHIQUES D'INSERTION DU DISCOURS ETRANGER. ....	305
5. 6. TROISIEME BILAN .....	327
<b>6. 0. VERS UNE PRODUCTION LINGUISTIQUE ET TEXTUELLE EN AUTONOMIE.....</b>	<b>329</b>
6. 1. LE ROLE DU VOCABULAIRE DANS LA (RE)FORMULATION PERSONNELLE ....	329
6. 2. LES TRACES DE PROCESSUS D'APPROPRIATION DANS L'ACTIVITE DE (RE)FORMULATION PERSONNELLE ANCREE DANS UNE BIBLIOGRAPHIE .....	339
6. 3. LE TRAITEMENT DE L'ARGUMENTATION DANS L'ACTIVITE DE (RE)FORMULATION PERSONNELLE (DOSSIER 07).....	350
6. 4. QUATRIEME BILAN .....	377
<b>7. 0. BILAN GENERAL. ....</b>	<b>379</b>
7. 1. CLASSEMENT DES EMPRUNTS UTILISES DANS LES DOSSIERS .....	379
7. 2. LES CONTRAINTES DU GENRE TEXTUEL : UNE INCITATION A L'ACTIVITE LANGAGIERE .....	386
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>391</b>
LES REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	391

# SOMMAIRE

BIBLIOGRAPHIE DES OUVRAGES AYANT SERVI AUX EMPRUNTS IDENTIFIES DANS LES DOSSIERS. ....	410
BIBLIOGRAPHIES INTEGRALES DONNEES PAR LES ELEVES. ....	419
<b>INDEX DES NOMS D'AUTEUR .....</b>	<b>427</b>
<b>INDEX DES NOTIONS PRINCIPALES .....</b>	<b>430</b>
<b>TABLE DES MATIERES.....</b>	<b>433</b>
<b>RESUME.....</b>	<b>440</b>

## 1. 0. Préambule

Lorsque des écrivains reconnus réutilisent sous certaines conditions et dans une certaine mesure les productions de leurs prédécesseurs ou de leurs contemporains on parle du discours

*qui, loin d'être une unité close, fût-ce sur son propre travail, est travaillé par les autres textes — « tout texte est absorption et transformation d'une multiplicité d'autres textes » —, traversé par le supplément sans réserve et l'opposition surmontée de l'inter-textualité.* (Ducrot (O.) et Todorov (T.) : 1972, p. 446)

L'émergence du concept d'*intertextualité* dans les années soixante, grâce entre autres à la redécouverte de Bakhtine, a évolué depuis. De l'*intertextualité* qui concernait surtout les interprétations du récepteur/lecteur on en vient au concept de *réécriture* qui concerne cette fois la production textuelle elle-même

*[...] la réécriture est un phénomène objectif : la réalisation d'un nouveau texte à partir d'un texte ou d'un fragment préexistant, au travers de réécritures concrètes, matériellement repérables.* (Gignoux A. C. : 1998, p. 48)

Dans son travail de thèse que l'*Information grammaticale* présentait en mars 1998, Anne Claire Gignoux analyse le travail de réécriture des auteurs du *Nouveau Roman*, travail de réécriture à partir de fragments d'autrui et à partir des propres textes des écrivains eux-mêmes.

Sous l'influence, sans doute, de ce type de recherche et en rapport avec notre expérience d'enseignante nous avons voulu comprendre de quelle nature étaient les activités langagières des apprenants (roumains dans notre cas) qui pratiquent eux aussi la réécriture dans leur production, à un niveau avancé, en français comme langue étrangère, particulièrement lorsqu'ils sont en situation d'autonomie scolaire, c'est-à-dire en autonomie partielle et hétérodirigée<sup>1</sup>, et qu'ils sont invités à produire un texte exceptionnellement long

---

<sup>1</sup> Pour la définition de cette notion, voir p. 30.

et référencé. Bien évidemment, le parallèle entre le public des écrivains et celui des élèves en cours de perfectionnement en langue étrangère s'arrêtera là car par ailleurs plus rien n'est comparable. L'élève est dans une situation de communication psychosociale minorée dans laquelle il doit satisfaire aux objectifs d'apprentissage et d'entraînement à la production de l'écrit d'une langue étrangère.

### **1. 1. Les écrits d'apprenants en français L2 de compétence avancée, en contexte scolaire roumain. Situation de production et pratiques.**

#### **1. 1. 1. Le poids de la didactique des écrits en français L1 sur celle des écrits en français L2 de compétence avancée**

Dans la mesure où nous allons identifier et analyser certaines opérations en production écrite d'apprenants roumains de classes bilingues, à partir d'un exercice précis, à savoir la constitution d'un dossier de civilisation en français langue 2 rédigé par les élèves des classes terminales bilingues du lycée Jules Michelet de Bucarest en juin 1994, nous essaierons au préalable de définir sous quels types d'influence se situe le discours en didactique des écrits du français L2, en compétence avancée.

Tout d'abord, il est remarquable que les textes en didactique de la production écrite en français L2, en général, et particulièrement en compétence avancée, restent assez rares. On constate surtout une forte tendance à l'amalgame entre la problématisation de la production écrite en français L1 et en français L2, en compétence avancée. Si nous prenons le numéro du *Français dans le monde, Recherches et Applications, Des pratiques de l'écrit* consacré aux problèmes de production écrite en français langue étrangère (cf. La présentation du numéro), coordonné par Gisèle Kahn en 1993, les deux perspectives sont prises en compte (quel que soit d'ailleurs le niveau de compétence envisagé), sans essai de différenciation de chacune : il est question notamment des enfants faisant leurs premiers pas

dans la production écrite de leur propre langue (Blanche-Benveniste et Teberosky) et des enfants apprenant le français comme langue étrangère (Walden), des jeunes adultes étudiants non francophones ayant des « besoins » d'écriture en français, des jeunes francophones en situation de semi-échec scolaire — classes de CAP — (Xiao-quan, Weber, Marquillo). Dans la dernière partie du numéro, intitulée *quelques modèles*, les exemples sont exclusivement pris en français langue maternelle<sup>2</sup>. Le paramètre spécifique de « langue étrangère » dans la didactique d'une production écrite n'apparaît pas réellement et plus l'on s'achemine vers la compétence avancée (le niveau 3 de Ali Bouacha : 1987), moins il est pris en compte. La méthodologie de la production écrite au niveau 3 étant peu développée sinon inexistante, les formateurs de formateurs, les cadres administratifs responsables de la politique linguistique et les enseignants (roumains et français) se tournent souvent, dans l'urgence, vers des types d'exercices fabriqués pour des élèves-apprenants en langue maternelle, c'est-à-dire en français pour le domaine du roumain, sans que la méthodologie (français langue maternelle) propre à ces exercices soit adaptée, même un petit peu, pour pouvoir être insérée dans un curriculum propre à l'apprentissage de la langue étrangère. Les élèves-apprenants roumains devant produire en langue étrangère, sans préparation méthodologique spécifique, des exercices demandés généralement à leurs collègues français en langue maternelle, s'orientent spontanément vers un type d'écrit où des habitudes de production écrite en L1 (roumain) s'allient à des objectifs d'écriture en L2 (français).

Par contre, la littérature en didactique du français écrit L1 est très abondante. La revue *Pratiques*, qui est publiée par le Collectif de recherche et d'expérimentation sur l'enseignement du français, consacre, inévitablement, la plupart de ses numéros à des problématiques particulières du domaine de la production écrite en français L1 puisque

---

<sup>2</sup> L'article de Sylviane Léoni s'appuie sur des exercices scolaires de production écrite en français langue maternelle et en italien langue maternelle.



l'expression écrite reste un objectif prépondérant du cours de français au collège et au lycée. L'indigence de la réflexion théorique concernant l'expression écrite du français L2 ainsi que la prolifération des analyses sur les écrits en français L1 ont eu pour conséquence que des outils d'analyse théorique propres au français L1 ont été repris pour être appliqués au français L2, particulièrement en enseignement bilingue où certains ont eu tendance à croire qu'il fallait tout simplement importer la méthodologie du français L1 dans la classe bilingue de français L2 pour obtenir le résultat désiré. Cette confusion continue à être entretenue à des degrés divers, et dans cette mesure, nous aimerions reprendre deux notions très utilisées en didactique des écrits du français L1 afin de les situer par rapport à la problématique que soulève la description des processus de production écrite des dossiers de notre corpus. Il s'agit d'une part du discours de vulgarisation et d'autre part de la notion de paraphrase qui sont beaucoup utilisés en didactique de l'écrit du français L1.

On a l'habitude de caractériser le discours scolaire, celui des manuels et celui des enseignants, comme un discours de vulgarisation. Peut-on pour autant nommer ainsi le discours des élèves, et en particulier celui d'élèves roumains en langue étrangère ?

Selon M. Fr. Mortureux, (Mortureux : 1982) cherchant à caractériser très généralement le discours de vulgarisation,

*« une commune hypothèse s'applique à la production de ces énoncés : on y voit la réénonciation de discours-sources, élaborés par et pour des « spécialistes », en discours seconds destinés à un large public.*

*Ils offriraient donc des paraphrases, en général condensées, et celles-ci auraient pour fonction de lever ou de (contourner?) l'obstacle qu'est censée opposer au « grand public » curieux des nouveautés produites par les chercheurs l'existence des métalangues et terminologies (scientifiques, techniques, politiques...) qui fonctionnent dans les discours sources. Ce qui suppose à l'oeuvre dans la vulgarisation une activité métalinguistique particulièrement appliquée au traitement de ces métalangues et terminologies, et productrice d'effets variés.*

*Pour les linguistes, l'existence et le fonctionnement des discours de vulgarisation renvoient donc à la problématique de la paraphrase et de la traduction, qui mettent toutes deux en jeu, de façon cruciale, le métalangage (au sens d'activité linguistique). » (pp. 3-4).*

D'après cette définition, on comprend bien que le discours d'apprenants roumains de classes bilingues ne peut être « *la réénonciation de discours-sources, élaborés par et pour des 'spécialistes', en discours seconds destinés à un large public.* » Il s'agit beaucoup plus d'un discours composite, où des éléments d'un discours étranger— quelle que soit sa nature — reformulés ou non apparaissent et se juxtaposent au discours propre (embryonnaire ou étoffé) de l'apprenant; ce tout est destiné à l'enseignant-correcteur. C'est pourquoi, la dénomination « *discours de vulgarisation* » ne peut en aucun cas convenir.

Cependant, cette dénomination inadéquate ne signifie pas qu'un tel type de discours ne renvoie pas « *à la problématique de la paraphrase et de la traduction* ». Il renvoie très certainement à celle de la traduction interlinguale puisque les auteurs de ces discours ont, tous, le français comme langue étrangère et que beaucoup ont indiqué des documents en roumain comme références bibliographiques de leur travail écrit. Nous verrons d'ailleurs comment, dans le cadre de notre recherche, les apprenants roumains ont traité le problème de la traduction et s'il y a une spécificité des opérations interlinguales de reformulation. Mais ce n'est pas dans cette direction que portera notre effort principal de recherche, nous essaierons de rendre compte des opérations de reformulation inter mais surtout intralinguale. En ce qui concerne le cas de la paraphrase, il est difficile de porter *a priori* un jugement sans faire une recherche précise dans le corpus. Mais au préalable, il n'est pas inutile de revenir sur cette notion de paraphrase pour la situer par rapport à celle de « reformulation ». Avec l'introduction en France de l'exercice du commentaire, l'enseignant de français langue maternelle a pris l'habitude de mettre régulièrement en garde les élèves contre le « danger » de paraphrase, laquelle est considérée comme un écueil majeur à éviter. Pour cette raison, en France, le discours écrit de l'élève a tendance à être pris, en général et en tous lieux, pour un discours paraphrastique. C'est ce que reconnaît Bertrand Daunay,

dans son article « La paraphrase dans le commentaire littéraire » (PETITJEAN : 1997)

lorsqu'il commence de la manière suivante :

*La paraphrase, notion centrale dans la terminologie de l'évaluation propre au cours de français au lycée, stigmatise ce qui est considéré comme une erreur<sup>3</sup> dans le commentaire du texte littéraire. Mais à vouloir analyser précisément la nature de cette erreur, on se rend compte que la paraphrase fait partie de ces concepts de l'évaluation des productions d'élèves dont la force semble proportionnelle à leur imprécision. (p. 97)*

Pourtant, à la suite des travaux de C. Fuchs (1982), « *l'activité de paraphrase consisterait [...] en l'établissement d'une **relation d'identification**<sup>4</sup>* » (p. 101) [...]

*« C'est en effet sur la base de fonctionnements logico-linguistiques fort variés (apparente tautologie, intersection ou implication de sémantismes...) que, dans un contexte linguistique et une situation extralinguistique donnés, un sujet énonciateur se trouve poser une relation métalinguistique et/ou linguistique par laquelle il identifie deux séquences du point de vue sémantique. Il n'y a donc pas identité en soi des séquences mais mise en relation par et pour un sujet donné » (p. 112).*

Cette mise en relation et identification de séquences (X = Y) au moyen de jugements métalinguistiques a été particulièrement bien mise en valeur dans les discours d'exégèse religieuse. Il est facile de comprendre que, dans ce cas, l'identification se fasse avec le plus d'éclat possible. Dans le discours d'un élève français en langue maternelle, il n'y a aucune raison pour que l'identification métalinguistique s'opère de la même façon, ou même tout simplement qu'elle ait lieu, car certains exercices demandés comme la dissertation ou le commentaire n'ont pas pour fin pédagogique d'être une « *reformulation* (à visée) *explicative* » ou une « *reformulation* (à visée) *imitative* », (Fuchs : 1994 p. 7). Bien qu'il soit nécessaire, par moments, de pratiquer, dans l'exercice de la dissertation et surtout dans celui du commentaire, une paraphrase de certaines phrases ou de certains passages du texte-source lors d'explications à donner, il est en fait reproché aux élèves de français langue maternelle, de choisir un discours de reformulation ou un discours de reprise, la différence

---

<sup>3</sup> En italiques dans le texte.

entre ces deux derniers n'étant pas toujours claire dans l'esprit du correcteur qui les formule. La plupart du temps, les expressions consacrées de « recopiage » et/ou de « paraphrase » sont utilisées pour nommer un de ces deux discours identifiés par l'enseignant qui ne peut recourir qu'à la tradition et à son expérience.

De fait, les apprenants ont rarement à établir *une relation d'identification* ( $X = Y$ ), puisque ce n'est pas l'objectif des exercices classiques de la classe de français (cf. *infra* Fuchs : 1994, p. 14). Il semble que sous les termes « recopiage/paraphrase », le correcteur pointe une reformulation non paraphrastique qui ne conviendrait pas par rapport à l'objectif de l'exercice demandé. Nous utiliserons dans un premier temps l'expression hyperonyme de « *discours de reformulation* », notion très large dans laquelle le discours de l'élève aura sa place. Nous reprendrons en 1. 2. la discussion de ce point-là. S'il n'y a pas de raison pour que le discours paraphrastique caractérise massivement les productions écrites du français L1, il n'y en a pas non plus pour caractériser des écrits en français L2, lesquels sont la résultante d'une conception commune à L1 et L2 des objectifs en production écrite, comme nous allons le constater ci-dessous.

En ce qui concerne les dossiers qui constituent notre corpus, les « *consignes générales pour le dossier et l'épreuve orale* »<sup>5</sup> — données par le Bureau de Coopération Linguistique et Educative (B.C.L.E.) de Bucarest — précisent que

*« Le dossier sera dactylographié et n'excédera pas 3 à 5 pages. Le candidat choisira une seule question précise en se référant aux thèmes proposés et la traitera en apportant un avis personnel. Il ne se contentera pas d'une description ou de la copie naïve d'un livre, mais il analysera la situation, donnera une dimension historique et s'appuiera sur des exemples précis [...] et mentionnera la bibliographie consultée.<sup>6</sup> »*

---

<sup>4</sup> En italiques dans le texte.

<sup>5</sup> « Option de français du baccalauréat session de juin 1994. Consignes générales pour le dossier et l'épreuve orale »; B.C.L.E., Bucarest 28 janvier 1994.

<sup>6</sup> Pour la lecture du texte complet, se reporter aux annexes.

L'objectif d'un tel exercice n'est pas, dans ces conditions, d'être une reformulation paraphrastique. Il s'agit plutôt d'un exercice offrant des similitudes avec celui du commentaire où l'on demande à l'élève

« *une prise de distance<sup>7</sup> et une prise de position par rapport au texte-source, c'est-à-dire un recul critique actif vis-à-vis de ce texte : l'élève doit se dégager du contenu et de l'expression de T, pour les situer et les apprécier [...] dans tous les cas l'élève doit se poser en récepteur critique par rapport à T.* » (C. Fuchs : 1994, p. 14).

La formulation de la consigne rédigée par le B.C.L.E. correspond à un objectif didactique traditionnellement admis de l'enseignement/apprentissage du français langue maternelle, dans les classes de lycée et au-delà. Cependant, il faut distinguer deux types de travail écrit fréquemment demandé aux élèves-apprenants en français langue maternelle au lycée et dans le premier cycle du supérieur. Ou bien l'élève est confronté avec un texte court par rapport auquel il doit produire un commentaire, régi par des contraintes discursives très fortes, qui aboutisse à *une prise de distance et une prise de position*, et pour la réussite duquel, il faut savoir associer, entre autres, de très nombreuses compétences intermédiaires et locales en expression écrite; ou bien l'élève doit produire, en langue maternelle, un travail écrit en autonomie de plusieurs pages, sur un sujet déterminé à l'avance, pour lequel un travail de recherche bibliographique est nécessaire (l'aide du professeur est mise à contribution pour ce point-là). Il s'agit alors de « l'exposé » dont l'évaluation se situe plutôt du côté de l'expression orale, en ce qui concerne les habiletés langagières, et dont l'objectif reste le compte rendu, c'est-à-dire la reformulation simplifiée sans qu'il y ait nécessairement une *prise de distance* et une *prise de position*. Telle qu'elle est formulée, la consigne du B.C.L.E. est l'expression des préoccupations de formateurs d'un public d'apprenants français orienté vers des objectifs en expression écrite de langue maternelle qui permettront d'évaluer la capacité de réaction personnelle admise dans le

cadre très codifié du discours argumentatif plutôt universitaire puisqu'il associe choix d'un sujet, recherches bibliographiques, travail de plusieurs pages et jugement personnel.

En d'autres termes, la consigne de rédaction du dossier semble très ambitieuse et peu adaptée, d'une part à la spécificité de l'écriture en langue étrangère et d'autre part aux pratiques des élèves-apprenants roumains qui ont acquis d'autres habitudes d'écriture dans leur formation à la production écrite en roumain L1.

### **1. 1. 2. La pratique des écrits scolaires en roumain L1.**

Les élèves et les enseignants roumains en français langue étrangère ont été confrontés à une pratique en ce qui concerne le roumain L1, qui ne correspond pas tout à fait aux pratiques dans le système scolaire du lycée en France. Ces habitudes discursives scolaires en roumain sont importantes à comprendre car elles influencent la représentation que les élèves-apprenants peuvent avoir des modèles de textes à produire en langue étrangère. Nous allons essayer, à partir d'un exemple, de percevoir quelle peut être la représentation que se fait un élève-apprenant roumain, d'une classe de lycée, du texte argumentatif type, à travers l'organisation de ses manuels pour la classe de roumain.

Pour des raisons qui tiennent en partie des conceptions éducatives unitaristes de l'ancien système et en partie de la pénurie budgétaire actuelle, il n'existe pas de diversification des manuels selon le profil des classes (humanistes, math/physique etc.). Cependant, les élèves-apprenants des classes de lycée de profil humaniste (en France = L) ont en plus de leur manuel de langue et littérature roumaines un manuel de littérature universelle<sup>8</sup>, pour les deux dernières classes de lycée, [Drimba (O.) (coord), Ionescu (C.), Alecu

---

<sup>7</sup> En gras dans le texte.

<sup>8</sup> La notion de *littérature universelle* est empruntée à Goethe avec la *Weltliteratur*. Cette notion a été reprise et mise en œuvre par la fabrication d'un manuel pour l'école. Ce manuel est complémentaire du manuel de littérature nationale.

(V.) et Lăzărescu (Gh.), (1990) : *Literatura universală, Manual pentru clasele a XI-a și XII-a*<sup>9</sup>, București, Editura didactică și pedagogică]. En comparaison avec les manuels français actuels, il nous semble que le souci d'exhaustivité au regard de l'histoire de la littérature dans le monde et le commentaire au détriment de l'extrait de l'oeuvre sont deux traits marquants qui caractérisent le manuel roumain. Si la littérature américano-européenne du vingtième siècle occupe la moitié du manuel (pp. 218-417), il n'en débute pas moins par l'épopée de Gilgamesh et le manuel a surtout pour fonction de donner des notices biographiques des auteurs, de situer les courants dans lesquels ils s'inscrivent, et d'inscrire les oeuvres dans le courant. Ainsi les manuels n'offrent que très rarement, de tout petits extraits d'auteurs en caractères huit ou dix, difficilement lisibles. Nous proposons ci-dessous l'exemple du traitement complet de Flaubert dans le manuel roumain de « littérature universelle », parce qu'il est suffisamment court pour que nous puissions en rendre compte, que sa rédaction offre une reprise et une reformulation tout à fait courante dans les dossiers de notre corpus et que trois dossiers de ce corpus traitent le sujet *Madame Bovary*. L'article « Flaubert » fait partie du chapitre « Le réalisme en France » (« realismul în Franța » - pp. 172-179) lequel s'insère dans la partie « Le réalisme » (realismul » - pp. 169- 193) :

*Gustave Flaubert (1821-1880), adeptul cel mai hotărât al impersonalității scriitorului, este, spre deosebire de alți scriitori realiști - de Stendhal sau Balzac -, un stilist, un prozator care are cultul expresiei literare adecvate conținutului. Autor al unui roman istoric, Salammbô - minuțioasă reconstituire artistică a vechii Cartagine -, și al unuia cu elemente autobiografice, Educația sentimentală, capodopera sa este romanul Doamna Bovary.*

*Fiică de țărani înstăriți, educată la călugărițe și hrănită cu lecturi romantice, Emma suportă cu greu căsătoria cu medicul de țară cumsecade, dar mărginit, Charles Bovary. Visând o existență romanțioasă și aristocratică, Emma Bovary încearcă să evadeze din mediul banal în care trăiește, prin iubirile succesive pentru Leon și Rodolphe. Meschinăria acestora și amenințarea dezastrului financiar, conștiința eșecului pe toate planurile o împing la sinucidere.*

---

<sup>9</sup> *Littérature universelle, manuel pour les classes de 11e et 12e.*

*Caracterul tipic al acestui personaj și succesul romanului au făcut ca numele său să devină un substantiv comun (« bovarism ») desemnând aspirația iluzorie a unei persoane de a-și depăși condiția, fără a avea capacitatea necesară pentru aceasta.*

*Romanul prezintă o imagine veridică a bugheziei provinciale franceze de la mijlocul secolului al XIX-lea. (pp. 173-174)*

---

**Gustave Flaubert**<sup>10</sup> (1821-1880), l'adepte le plus déterminé de l'écriture impersonnelle est, à la différence d'autres écrivains réalistes comme Stendhal ou Balzac, un styliste, un prosateur qui a le culte de l'expression littéraire adaptée au contenu. Auteur d'un roman historique, *Salammbô* - minutieuse reconstitution artistique de l'ancienne Carthage - et d'un autre roman à traits autobiographiques, *L'éducation sentimentale*, son chef-d'oeuvre reste le roman *Madame Bovary*.

Fille de paysans aisés, éduquée au couvent et nourrie de lectures romantiques, Emma a du mal à supporter le mariage avec le médecin de campagne bien brave mais limité, Charles Bovary. Dans ses rêves d'une existence romanesque et aristocratique, Emma Bovary essaie de s'évader du milieu banal dans lequel elle vit par les amours successives avec Léon et Rodolphe. Leur mesquinerie et la menace d'un désastre financier, la conscience de l'échec sur tous les plans la poussent au suicide.

Le caractère typique de ce personnage et le succès du roman ont transformé son nom en nom commun (« le bovarysme ») qui désigne l'aspiration illusoire de quelqu'un à dépasser sa condition sans en avoir les capacités nécessaires.

Le roman présente une image véridique de la bourgeoisie provinciale française du milieu du XIXe siècle.

---

fin de la traduction

Il s'agit, en quelque sorte, de ce qu'on trouve dans les dictionnaires de littérature, d'oeuvres littéraires, de personnages etc. qui se composent de notices biographiques, de résumés d'oeuvres et de caractérisations de personnages ou d'oeuvres ou encore de courants. C'est un manuel sous la forme d'un compendium plus que sous la forme très fréquente en France d'ouvrage alliant les caractéristiques de la somme et du cahier d'exercices ou de travaux pratiques. Ce qui nous a semblé particulièrement intéressant dans



le traitement de Flaubert par le manuel, c'est le travail de reprise et de reformulation d'une partie du texte par rapport à deux autres auteurs roumains, universitaires de renom, ayant traité ce sujet. Nous donnons ci-dessous le passage repéré dans ses trois versions textuelles et nous avons transcrit en caractères barrés les reprises :

VIANU Tudor (1954) <sup>11</sup>	DRÎMBA Ovidiu (1971) <sup>12</sup>	LĂZĂRESCU Gheorghe (1990)
<p><del>Fieică de țărani</del>  <del>înstăriți, educată în</del>  <del>pensionatele călugărițelor,</del>  Emma Rouault își formează  mentalitatea sub influențele  romantice ale vremii. ...</p>	<p><del>Eroina este o fieică</del>  <del>de țăran, educată la</del>  <del>călugărițe,</del> visînd orizonturi  exotice și un stil de viață  aristocratic, care s-o ridice  deasupra platitudinii vieții  mic-burgeze în mijlocul  căreia este silită să trăiască,  într-un obscur orașel de  provincie, alături de soțul ei,  om cumsecade dar lipsit de  ambiiții, de imaginație și de  subtilitate. Dragostea i se  pare a fi un asemenea mijloc  de ridicare deasupra  banalității și meschinăriei  cotidianului. Astfel Emma  alunecă tot mai grav pe panta  adulterului, pînă cînd,  conștientă de dezastrul său,  moral, cauzat de ratarea  visurilor ei, precum și de  perspectiva unui dezastru de  ordin material financiar,  Emma se sinucide.</p>	<p><del>Fieică de țărani</del>  <del>înstăriți, educată la</del>  <del>călugărițe</del> și hrănită cu  lecturi romantice, Emma  suportă cu greu căsătoria cu  medicul de țară cumsecade,  dar mărginit, Charles  Bovary. Visînd o existență  romanțioasă și aristocratică,  Emma Bovary încearcă să  evadeze din mediul banal în  care trăiește, prin iubirile  succesive pentru Leon și  Rodolphe. Meschinăria  acestora și amenințarea  dezastrului financiar,  conștiința eșecului pe toate  planurile o împing la  sinucidere.</p>

<sup>10</sup> Traduction du passage.

<sup>11</sup> Vianu (Tudor), (1954) : « Flaubert : *Madame Bovary* », dans (1983) : *Opere (11), Studii de literatură universală și comparată*. București, Editura Minerva.

<sup>12</sup> Drîmba (Ovidiu), (1971) : *Istoria literaturii universale* (t. III), București, Editura Didactică și Pedagogică.

<p><del>Fille de paysans aisés,</del>  éduquée dans les pensionats de  couvents, Emma Rouault  construit sa mentalité sous les  influences romantiques de  l'époque.</p>	<p>L'héroïne est <del>fil</del>  paysans, <del>éduquée au couvent,</del>  rêvant d'horizons exotiques et  d'un style de vie aristocratique,  qui l'arrachent à la platitude de  la vie petite bourgeoise dans  laquelle elle est contrainte de  vivre dans une obscure ville de  province à côté de son mari, un  homme bien brave mais  dépourvu d'ambitions,  d'imagination et de subtilité.  L'amour lui semble être le  moyen de sortir de la banalité  et de la mesquinerie du  quotidien. Ainsi, Emma glisse  toujours plus sur la pente de  l'adultère jusqu'à ce que ,  consciente de son désastre  moral, causé par l'échec de ses  rêves ainsi que par la  perspective d'un désastre  d'ordre matériel et financier,  Emma se suicide.</p>	<p><del>Fille de paysans aisés,</del>  éduquée au couvent et nourrie  de lectures romantiques, Emma  a du mal à supporter le  mariage avec le médecin de  campagne bien brave mais  limité, Charles Bovary. Dans  ses rêves d'une existence  romanesque et aristocratique,  Emma Bovary essaie de  s'évader du milieu banal dans  lequel elle vit par les amours  successives avec Léon et  Rodolphe. Leur mesquinerie et  la menace d'un désastre  financier, la conscience de  l'échec sur tous les plans la  poussent au suicide.</p>
--	--	--

Le passage retranscrit de Vianu, écrivain, critique et universitaire de très grand renom en Roumanie, est extrait d'un court article de critique, celui de Drîmba, universitaire, provient d'un ouvrage didactique sur l'histoire de la littérature universelle et le dernier passage est extrait du manuel que nous sommes en train d'examiner. On note tout d'abord une reprise en début de paragraphe portant sur un groupe nominal en apposition au sujet [*Emma Rouault* (Vianu), *Emma* (Lăzărescu)] ou attribut du sujet [*Eroina*/L'héroïne

(Drîmba)]; dans les trois cas, le groupe nominal joue textuellement le même rôle — attaque de paragraphe — et a grammaticalement une fonction comparable— apposé/attribut :

1.*Fiiică de țărani înstăriți, educată în pensionatele călugărițelor* (Vianu)

[fille de paysans aisés, éduquée dans les pensionnats de couvents]

2.*fiiică de țăran, educată la călugărițe* (Drîmba)

[fille de paysans, éduquée au couvent]

3.*Fiiică de țărani înstăriți, educată la călugărițe* (Lăzărescu)

[Fille de paysans aisés, éduquée au couvent]

Bien sûr, on note que les groupes (2) et (3) connaissent des variantes minimales fondées sur le principe de l'ajout ou de la substitution, mais ces variantes restent trop embryonnaires pour que l'on puisse parler de reformulation. Pour finir, il faut ajouter que Drimba (O.), auteur officiel de la variante deux a été le coordonnateur du manuel, donc de la variante trois. Il est alors possible qu'il ait, dans son travail de coordination, retouché le texte de Lăzărescu, auteur officiel de la variante trois. Dans ce dernier cas, il n'en resterait pas moins l'auteur, deux fois de suite, d'une reprise d'un très court passage de Vianu (T.). Il aurait été honnête de reprendre le passage de Vianu en lui mettant des guillemets, mais c'eût été sans compter avec l'utilisation très fréquente des guillemets qui ne servent pas seulement à marquer un passage emprunté à un discours étranger, mais qui, de plus en plus, surtout dans le style didactique, servent de panneau indicateur pour mettre en relief un message important d'un auteur critique très reconnu ou le texte original de l'auteur dont il est question. Ainsi, dans le chapitre « Le réalisme » (« realismul »), Lăzărescu (variante trois), auteur de presque tout le chapitre et Ionescu (C.), auteur de l'article sur H. Ibsen, donnent en encadré une citation de Vianu (T.) et une de Drimba :

« [...] cea mai însemnată dintre creațiile lui Tolstoi, aceea care în lunga evoluție a epicii universale, reprezintă cotitura cea mai hotărâtoare după Homer și Vergiliu, eposul modern *Război și pace* » (T. Vianu) (p. 188)<sup>13</sup>

[...] la plus importante création de Tolstoi, celle qui pour la longue évolution du genre narratif universel représente le tournant le plus décisif après Homère et Virgile, l'épopée moderne *Guerre et paix*.

« Fapt este că prin ideologia, prin concepția sau prin tehnica sa dramatică □ Ibsen a exercitat o influență considerabilă asupra teatrului european și american de mai târziu și chiar din timpul său » (O. Drimba) (p. 193)<sup>14</sup>

Ce qui est incontestable, c'est qu'à travers son idéologie, sa conception ou son art dramatique — Ibsen a exercé une influence considérable sur le théâtre européen et américain postérieur et même contemporain à lui.

Tout au long du manuel, on retrouve de telles citations encadrées, qui ne sont jamais insérées dans le texte, mais en sont complètement isolées et qui servent à donner à l'élève-apprenant roumain une opinion d'une autorité connue et reconnue sur un auteur, une oeuvre ou un courant. Elles fonctionnent comme de grands signaux facilement reconnaissables, par leur mise en page et leur situation dans le texte : elles se placent toujours à la fin et constituent le point conclusif synthétique. Il va alors de soi que toute autre sorte de citation deviendrait ridicule. *Fille de paysans aisés, éduquée au couvent... Emma...* Ce groupe nominal n'apporte rien de neuf ou de décisif dans l'expression de la caractérisation d'Emma Rouault, l'isoler par des guillemets est inutile et constitue une utilisation abusive du droit à la citation. Par contre, se priver de l'expression d'un auteur faisant autorité, c'est risquer d'avoir une formulation moins reconnue. Il est inévitable

<sup>13</sup> *Op. cit.*

<sup>14</sup> *Op. cit.*

qu'une conception de l'enseignement qui repose fortement sur le principe du modèle conduite, entre autres, à l'imitation, c'est-à-dire à la mise en relief de « mots d'auteur » et aux reprises de textes faisant office de vulgate.

En dehors de la reprise du constituant de la phrase de Tudor Vianu, on peut affirmer que le paragraphe de Gheorghe Lăzărescu donné ci-dessus est une reformulation concise du paragraphe de Ovidiu Drimba marquée par la reprise significative de termes — en gras dans notre transcription — associée à des substitutions menant à plus de concision. En voici quelques exemples :

1. ***visînd** orizonturi exotice și un stil de viață aristocratic,* (Drimba)

[rêvant d'horizons exotiques et d'un style de vie aristocratique]

***visînd**<sup>15</sup> o existență romanțioasă și aristocratică.* (Lăzărescu)

[rêvant d'une existence romanesque et aristocratique]

2. *om ~~**cumsecade-dar**~~ lipsit de ambiții, de imaginație și de subtilitate.* (Drimba)

[homme bien brave mais dépourvu d'ambitions, d'imagination et de subtilité]

*medicul de țară ~~**cumsecade-dar**~~ mărginit,* (Lăzărescu)

[le médecin de campagne bien brave mais limité]

Dans ces deux exemples, Lăzărescu reformule par substitution plus concise l'expression de Drimba : *orizonturi* (horizons) et *stil de viață* (style de vie) sont regroupés et deviennent *existență* (existence); *lipsit de ambiții, de imaginație și de subtilitate* (dépourvu d'ambitions, d'imagination et de subtilité) devient *mărginit* (limité). La syntaxe reste la même. Dans la fin du paragraphe de Lăzărescu, la reformulation du paragraphe de Drimba est plus complexe, mais un certain nombre de termes sont repris comme un fil conducteur; ils changent quelquefois de nature mais sont présentés dans le même ordre successif.

<p>Drimba</p> <p><i>Dragostea i se pare a fi un asemenea mijloc de ridicare deasupra <b>banalității</b> și <b>meschinăriei</b> cotidianului. Astfel Emma alunecă tot mai grav pe panta adulterului, pînă cînd, <b>conștientă</b> de dezastrul său, moral, cauzat de ratarea visurilor ei, precum și de perspectiva unui <b>dezastru</b> de ordin material <b>financiar</b>, Emma <b>se sinucide</b></i></p>	<p>Lăzărescu</p> <p><i>Emma Bovary încearcă să evadeze din mediul <b>banal</b> în care trăiește, prin iubirile succesive pentru Leon și Rodolphe. <b>Meschinăria</b> acestora și amenințarea <b>dezastrului financiar</b>, <b>conștiința</b> eșecului pe toate planurile o împing la <b>sinucidere</b></i></p>
<p><sup>16</sup>L'amour lui semble être le moyen de sortir de la <b>banalité</b> et de la <b>mesquinerie</b> du quotidien. Ainsi, Emma glisse toujours plus sur la pente de l'adultère jusqu'à ce que, <b>consciente</b> de son <b>désastre</b> moral, causé par l'échec de ses rêves ainsi que par la perspective d'un <b>désastre</b> d'ordre matériel et <b>financier</b>, Emma se <b>suicide</b>.</p>	<p>Emma Bovary essaie de s'évader du milieu <b>banal</b> dans lequel elle vit par les amours successives avec Léon et Rodolphe. Leur <b>mesquinerie</b> et la menace d'un <b>désastre financier</b>, la <b>conscience</b> de l'échec sur tous les plans la poussent au <b>suicide</b>.</p>

En caractères gras et soulignés, sont mis en valeur les termes de la même famille qui sont repris d'un texte à l'autre et qui témoignent le plus sûrement de la reformulation en association avec l'évacuation par chaque texte d'un certain nombre de faits importants comme la maternité d'Emma Rouault, le bal à la Vaubyessard, le chagrin et la mort de Charles etc.

Une conception des écrits scolaires et universitaires qui se fonde ainsi sur la réutilisation de discours-modèles dont certaines parties sont considérées comme vulgates et d'autres sont érigées en pièces dignes de figurer dans un florilège semble pouvoir caractériser en partie la démarche des autorités scolaires ou universitaires. Ceci est d'autant

<sup>15</sup> A la suite d'une réforme de l'orthographe datant de 1990, le graphème *î* est devenu *â*.

<sup>16</sup> Traduction.

plus vrai que la concurrence entre les maisons d'édition, qui, pour des raisons de parts de marché et de gains, conduit, dans les pays occidentaux, à une action très dure contre de telles pratiques, lesquelles sont traitées comme pratiques délictueuses, n'existait pas en Roumanie jusqu'à une date très récente. On pourrait objecter que nous fournissons un seul petit extrait de tout un manuel sur lequel nous bâtissons une théorie complète de la conception des écrits scolaires et universitaires. Cette objection serait de taille si nous avions analysé tout le manuel dans ce but et extrait l'article sur Flaubert; or, il se trouve que c'est par l'effet du hasard que nous sommes remontée des dossiers d'élèves-apprenants sur *Madame Bovary* au manuel de littérature universelle et jusqu'aux écrits de Tudor Vianu (cités dans un dossier), en passant par Ovidiu Drimba. En statistique, *l'introduction du hasard dans une expérience permet d'éliminer l'influence des facteurs exogènes*<sup>17</sup> (p. 17) et on s'efforce de l'introduire dans les sondages et les tests pour présenter une fiabilité plus grande. Ainsi, notre test nous permettrait d'affirmer que le paragraphe dans l'article de Flaubert du manuel de littérature universelle est, somme toute, très représentatif d'une partie des écrits scolaires et universitaires dans le domaine roumain, langue maternelle. Ce sont ces habitudes discursives que nous essaierons de faire apparaître dans les dossiers des élèves et le travail spécifique en lecture-écriture qui y est associé.

### **1. 1. 3. La pratique des écrits en français L2, domaine roumain.**

Les élèves-apprenants roumains sont certainement influencés, lorsqu'ils écrivent en français, par des pratiques de l'écrit scolaire dans leur langue maternelle, mais ils ont, en outre, la pratique de l'écrit en langue étrangère, en classe de français, surtout lorsqu'ils sont en classe bilingue. En Roumanie, comme dans d'autres pays mieux dotés, les classes bilingues manquent de matériels spécifiques et notamment de manuels adaptés à leur

---

<sup>17</sup> Wonnacott (Th. H.), Wonnacott (R. J.) (1991) : *Statistique -Economie - gestion- sciences- médecine,*

spécificité et à leur niveau. Bien sûr, les enseignants utilisent autant que faire se peut du matériel complémentaire, très rare, comme par exemple des manuels de français pour les classes d'élèves-apprenants français en 3e technique, ou du matériel fabriqué par leurs propres soins. Mais, de toute façon, ils doivent garder à l'esprit que le manuel officiel reste très important; c'est celui qui correspond au programme et sur lequel, par exemple, les candidats à la faculté de langues étrangères, département de français, seront interrogés. Or, la conception didactique de la production écrite en langue étrangère, qui sous-tend l'élaboration de ce manuel (en 6 volumes), datant de 1977, conçu pour l'enseignement secondaire normal, et de fait pour les classes bilingues, ne fait pas travailler les élèves-apprenants sur les différents types de discours et n'a pas pour objectif de donner à l'élève-apprenant les moyens discursifs de produire des textes argumentatifs qui pourraient correspondre aux exigences formulées dans le libellé du sujet, pour la rédaction du dossier de civilisation, par le B.C.L.E. de Bucarest. L'objectif en production écrite, dans les classes supérieures, en dehors de l'exercice de la traduction-grammaire, reste la maîtrise linguistique des phrases complexes et leur mise en texte lors d'exercices courts de rédaction, destinés surtout à l'évaluation de la correction linguistique, comme Widdowson (1978) l'a formulé lorsqu'il a décrit la structure type d'une leçon en langue étrangère dans la perspective d'un objectif en production écrite :

*Au delà des différences de toutes sortes, on peut discerner dans un grand nombre de manuels de langues vivantes, un modèle commun de présentation. Il s'agit de la présence de quatre parties venant à la suite les unes des autres dans chaque unité : un passage de lecture, une série de questions de compréhension, un ensemble d'exercices de grammaire et un exercice de composition quelconque. (p. 127 dans le chapitre « Composition et écriture »)*

Ainsi, si nous poursuivons le traitement de la réception scolaire de *Madame Bovary*, cette fois, dans le dernier volume du manuel de français [Saraş (Marcel) (1983) : *Limba*



franceză, Manual pentru clasa XI-a (anul VII de studiu), București, Editura didactică și pedagogică], nous constatons que la leçon (p. 65) débute par un fragment de *Madame Bovary*, en version simplifiée (*D'après Gustave Flaubert*), qui concerne la scène des Comices agricoles avec la remise d'une médaille à la vieille servante, Catherine Leroux. A la suite du texte, se trouve un glossaire d'aide à la lecture comprenant l'explication ou la traduction de trente-quatre mots ou expressions figurant dans l'extrait. La leçon se poursuit par une période de systématisation lexicale (*LEXIQUE*) puis par des exercices d'exploitation portant sur le vocabulaire, la concession et le but dont nous donnons ci-dessous quelques extraits :

*I. Indiquez le sens des expressions en italiques :*

[...]

*III. A la place des mots en italique mettez des synonymes:*

[...]

*VII. Sur le modèle : « Quoiqu'elle soit vieille, elle travaille encore » reliez chaque couple de propositions à l'aide des conjonctions indiquées :*

[...]

— *Il est effarouché; il ne perd pas la tête. (si...que)*

— *Il a l'air malade; il est très résistant. (quoique)*

[...]

*IX. Reliez chaque couple de propositions à l'aide des conjonctions indiquées afin d'exprimer un rapport de but :*

*Modèle : « Je t'ai donné ce livre pour que tu le lises.*

*Je t'ai donné ce livre, tu le liras. » (pour que)*

[...]

Pour finir, les trois derniers exercices sont en (X), un exercice de thème de 4/5 lignes, à partir d'un court texte qui reformule le fragment proposé au début, et donne un rapport concessif et un rapport final à traduire, en (XI) des questions de compréhension du fragment et en (XII) le *sujet de rédaction* : « *Montrez que chaque trait physique ou moral*

*de cette vieille servante est une accusation à l'adresse des 'bourgeois épanouis' ». Il est très facile de reconnaître les « quatre parties » à la différence près que les questions de compréhension arrivent en XI, c'est-à-dire après « l'ensemble des exercices de grammaire ». Dans ce modèle de leçon, l'élève-apprenant ne dépasse pas le niveau de la phrase complexe et il lui faut travailler exclusivement la compétence linguistique de la phrase, très souvent décontextualisée, comme dans les exemples que nous donnons de l'exercice VII, sans souci d'un entraînement à une compétence textuelle liée à un objectif communicatif.*

Lorsqu'on se penche sur un ouvrage plus récent qui concerne en partie la production textuelle, comme celui du Professeur au département de français de l'Université de Bucarest, TUȚESCU (M.), 1996 : *Du mot au texte, exercices de français pour les avancés*, Bucarest, Edition Cavallioti, destiné

*« [...] aux élèves des classes terminales, à ceux qui préparent leur baccalauréat ou leur concours d'admission en faculté, aux étudiants et aux professeurs de français. » (Avant-propos)*

où, par le titre, il est indiqué qu'un effort particulier est mis en oeuvre pour sensibiliser les apprenants de français avancés à la notion de texte, on constate que dans son organisation, cet ouvrage traite un chapitre concernant la grammaire de textes qui s'ajoute à ceux qui décrivent déjà le fonctionnement du code jusqu'à la phrase. En effet, il ne s'agit pas d'avoir une démarche qui prenne plus en compte les difficultés propres à la production écrite dans une perspective d'acquisition d'une compétence de rédaction, mais d'acquérir des règles de fonctionnement du code incluant, cette fois, les règles du code textuel. D'ailleurs Tuțescu (M.) l'annonce clairement dans son *Avant-propos* :

*L'apprentissage d'une langue ne saurait être seulement affaire d'automatismes, entraînement à la manipulation des structures, mais bien exercice profond de raisonnement, appropriation réfléchie et consciente des structures,*

*règles, mécanismes de fonctionnement qui constituent ce code complexe qu'est la langue [...]*

*Le présent livre relève d'une conception systématique de la langue et témoigne d'une option méthodologique. La théorie du fonctionnement du langage, du niveau lexical (le mot) au niveau discursif et textuel est mise en œuvre dans cette série d'exercices conçus comme instruments d'acquisition et de perfectionnement des structures et des mécanismes langagiers. La plupart de ces exercices sont cognitifs, c'est-à-dire ils explicitent la théorie linguistique qui les sous-tend. (p. 5)*

Cette critique des exercices structuraux s'ancre dans un plaidoyer pour un apprentissage du français par l'apprentissage du code au moyen d'une grammaire moderne, et mise en oeuvre dans de nombreux exercices. Ainsi les grands chapitres du sommaire reprennent la présentation classique du fonctionnement du code allant du plus petit élément, du mot, au plus complexe, au texte. En voici, en guise d'illustration, les titres :

*I - La formation des mots, pp. 7-30*

*II - La structure de la phrase, pp. 31 -166*

*III - La structure sémantique, pp. 167-229*

*IV - La structure textuelle, pp. 230 - 294*

Il s'agit bien là, si nous laissons à Mariana Tuțescu le soin de nommer cet ouvrage comme elle le fait à la fin de *l'Avant-propos*, d'une *grammaire implicite du français conçue en exercices* et en aucun cas d'un manuel où par des techniques et une méthode l'apprenant est amené à acquérir une compétence en production écrite. D'ailleurs cet objectif est bien difficile à atteindre pour un non francophone, en environnement linguistique et scolaire non francophone. Les suggestions de Widdowson (1978), qui permettent par l'apprentissage de notions extra-linguistiques associé à des exercices ne travaillant que sur la *langue en emploi* de parvenir véritablement à une compétence de lecture et d'écriture correspondant à une compétence de communication, ne peuvent être mises en œuvre que dans des sections bilingues où les objectifs, les contenus et les programmes dans les disciplines non linguistiques enseignées en français sont clairement définis et où une méthodologie pour y

parvenir est formulée. Or ces conditions sont rarement réunies quels que soient les pays où un enseignement bilingue est développé (cf. Christ (I.) et Coste (D.), (1995) : *Etudes de linguistique appliquée, Aspects de l'enseignement bilingue*), car le public concerné reste minoritaire et les enseignants de ces sections n'ont pas de véritable formation à l'enseignement en langue étrangère de disciplines non linguistiques.

Ainsi, nous venons de le voir, la pratique des écrits en français langue étrangère, dans le domaine roumain, reste surtout une pratique fondée sur l'apprentissage des règles de fonctionnement du code, décrochée d'objectifs qui prennent mieux en compte ce que Pery-Woodley (1993) appelle *l'écrit-parole* par rapport à *l'écrit-langue* :

*Cette distinction concerne non pas le type de données étudiées mais le regard qui est porté sur elles : ainsi, des textes entiers peuvent être analysés comme de l'écrit-langue si leur contexte et leur fonction ne sont pas pris en compte. (p. 11)*

A vouloir surtout envisager un texte comme un ensemble de phrases morphosyntaxiquement correctes, comme dans le manuel *Limba franceză* ou à analyser des constantes textuelles pour les reproduire sur le même modèle, on court le risque de laisser de côté :

*la description d'éléments de taille et de fonction grammaticale diversifiées considérés cette fois dans leur contexte, y compris dans le contexte pragmatique large de la situation d'écriture (l'écrit-parole). (Op. cit. p. 11)*

L'exigence de la maîtrise d'un certain type *d'écrit-langue* pousse les élèves-apprenants, lorsque l'objectif de production écrite, comme dans le cas de la consigne de rédaction des dossiers de notre corpus, dépasse de loin les possibilités de mise en pratique, à se tourner vers des démarches où les risques de dérapage en ce sens seront minimisés puisqu'elles consisteront à réduire au maximum toute production personnelle de phrases ou d'ensembles de phrases complètes tout en maintenant un objectif de production d'un discours personnel. C'est pourquoi nous analyserons comment les élèves-apprenants

procèdent à différentes opérations d'insertion de leur discours à l'intérieur du discours étranger et inversement. Ce sont ces opérations spécifiques, qui s'inscrivent dans le champ très large du discours de reformulation, que nous allons tenter d'identifier et d'analyser afin de comprendre le type de production écrite réalisée lors de la constitution des dossiers de civilisation de notre corpus, lequel est représentatif de beaucoup d'écrits d'apprenants dans les Pays d'Europe Centrale et Orientale.

## ***1. 2. Les conditions de production d'un genre textuel en français L2 de compétence avancée, en contexte scolaire roumain.***

### **1. 2. 1. Mise au point terminologique**

Avant d'entrer dans le détail de la description des procédés d'écriture des élèves-apprenants de notre corpus, il est important de commencer à cerner deux notions très utilisées depuis un certain nombre d'années en linguistique textuelle et en didactique des langues plus généralement. Il s'agit des notions recouvertes par l'emploi des mots « textes » et « discours » lesquels sont souvent utilisés comme équivalents et surtout comme constituants de synapsies [« type(s) de texte(s), type(s) de discours, genre de texte, genre de discours » etc.] désignant des productions de l'activité langagière qui sont indifféremment nommées à l'aide de ces deux lexies ou qui diffèrent selon qu'il sera question de « texte » ou de « discours ». Dans le cadre de nos objectifs de recherche, nous n'avons pas la prétention de présenter une terminologie opératoire nouvelle pour une conception différente du domaine de la production textuelle, mais nous tenons à préciser la terminologie et la conception sur lesquelles nous allons nous appuyer, avant de passer à l'analyse des processus mis en oeuvre et des marques inscrites dans le corpus des productions écrites, objet final de nos travaux.

Tout d'abord, nous réserverons le mot « texte » au produit de l'action langagière écrite, ce qui s'impose puisque nous ne prenons en compte que ce produit-là. Hormis cette mise au point de détail, nous utiliserons la notion de *genre de texte* que nous empruntons à Jean-Paul Bronckart (1996) et qui se différencie dans la théorie de celui-ci de celle de *type de discours*. En effet, le scripteur d'un texte, dans notre cas l'élève<sup>18</sup>, dans ses efforts vers et pendant la production textuelle doit analyser la situation d'action langagière où il se trouve pour pouvoir circonscrire sa zone d'interaction et opérer des choix lors de son activité de production. Durant ces phases, l'élève-apprenant prend des décisions par rapport à des connaissances déjà emmagasinées et à un savoir-faire scolaire acquis pour produire le texte demandé :

*Les représentations de l'agent ne constituent qu'un point de départ, qu'une **base d'orientation** [...], à partir de laquelle un ensemble de décisions doivent être prises. Celles-ci consistent d'abord à choisir, parmi les modèles disponibles dans l'intertexte, le genre de texte qui paraîtra le plus adapté parmi les modèles disponibles aux caractéristiques de la situation intériorisée, et à choisir encore [...] les types de discours, les séquences, les mécanismes de textualisation et de prise en charge énonciative qui composeront le genre de texte choisi. (BRONCKART (J. P.) : 1997, p. 94)*

Dans la théorie de Bronckart, les **genres de textes** sont des constructions orales ou écrites, à l'organisation modélisée susceptible de variation, attestées historiquement dans la communication sociale, reconnues par l'agent formulant et utilisées par lui comme telles comme aides à la production d'un texte empirique. En ce qui concerne notre corpus, nous n'avons affaire qu'à un seul *genre de texte*, celui du dossier thématique de civilisation que l'élève-apprenant est invité à produire. C'est cette exigence explicitement imposée et propre à la situation scolaire qui constitue la spécificité d'une telle production. Un modèle de *genre*

---

<sup>18</sup> Nous considérons que « élève » est la dénomination officiellement reconnue par les institutions de tutelle du statut du scripteur des dossiers du corpus, statut que ce scripteur prend également en charge dans le choix de ses options en action langagière de production écrite. Cette prise en charge par le scripteur de son statut a des conséquences bien particulières sur son action langagière, c'est pourquoi nous conservons ce

*de texte* est posé comme connu et chacun est invité à l'utiliser pour produire, dans un objectif d'apprentissage de production de ce modèle, un texte empirique où certaines variations par rapport au modèle seront fortement appréciées soit vers une évaluation positive soit vers une évaluation négative. La contradiction entre le *genre de texte* posé à la fois comme modèle connu et comme modèle d'apprentissage est propre à la tension sous-jacente aux actions ciblées de production écrite en situation scolaire.

Dans le contexte scolaire roumain dont nous avons essayé de saisir en 1. 1. certaines caractéristiques fortes, les représentations des élèves-apprenants sont soumises très logiquement aux influences dégagées par les pratiques des écrits en roumain L1 et en français L2. Le fait que les pratiques de reprise en production écrite soient relativement tolérées en roumain L1 influent sur les représentations de la situation d'action langagière intériorisée des élèves-apprenants. De plus, l'objectif d'expression écrite exprimé dans les consignes du dossier (cf. 1. 1. 1.) est particulièrement ambitieux (même quelquefois ambigu) puisqu'il s'agit de produire un texte très long en langue étrangère, sans entraînement régulier préalable et en autonomie scolaire. Cette dernière expression signifie que l'élève est en autonomie partielle et hétérodirigée puisqu'il n'a pas eu l'initiative de l'objectif et qu'il n'aura pas non plus celle de l'évaluation tout en étant laissé à lui-même pour tout ce qui concerne les activités de représentation mentale de la tâche, de planification, de génération et de révision du texte à produire. L'élève inexpert se trouve, de fait, confronté à une situation de demande d'action langagière à laquelle il lui est difficile de répondre sans adopter une stratégie spécifique palliative.

Cette stratégie palliative consiste à utiliser des « matériaux textuels » préexistants afin de construire le genre de texte attendu. Par rapport à la représentation que les

---

terme auquel nous lui associons souvent celui d'apprenant qui est régulièrement utilisé en didactique des langues étrangères.

chercheurs en sciences humaines ont de l'utilisation de ce qu'il est convenu d'appeler l'intertexte et qui leur semble le mode régulier de production d'un genre de texte, le recours aux « matériaux textuels » est une pratique qui n'a pas fait l'objet d'analyses systématiques car l'utilisation sous forme d'importations directes massives<sup>19</sup> de ces matériaux est rejetée pour des raisons de protection de la propriété intellectuelle. De telles pratiques deviennent délictueuses sous le nom de plagiat, lorsqu'elles font dans le domaine commercial l'objet d'un marché; elles sont simplement rejetées et sanctionnées par les évaluateurs de l'institution scolaire sous les noms de « copiage » ou « recopiage » (cf. 1. 1. 1.) Dans ce dernier cas, ce n'est pas tant la notion de propriété intellectuelle qui semble atteinte, puisqu'il n'y a pas de marché, mais celle d'action langagière avec tous les processus qui la composent. L'utilisation jugée massive de « matériaux textuels » est comprise comme une sorte de non-action langagière qu'il n'est pas utile d'examiner dans le détail. C'est principalement sur la remise en question de cette appréciation que nous allons entreprendre notre recherche.

Dans un premier temps, nous allons tenter de retrouver avec le plus de précision possible l'origine et surtout la part exacte des « matériaux textuels » empruntés que nous appellerons *les activités d'emprunt*. Pour comprendre ce que l'élève-apprenant emprunte, ce qu'il laisse de côté, ce qu'il fait subir à ses emprunts et comment il utilise les emprunts à l'intérieur de sa production textuelle, nous proposons une sorte d'échantillon représentatif des activités d'emprunt pratiquées par les élèves.

### **1. 2. 2. Typologie des interventions langagières dans les activités d'emprunt**

Nous avons précédemment utilisé (cf. 1. 1. 1.) les termes de *discours de reprise* et de *discours de reformulation* car ils qualifient souvent tour à tour les techniques d'emprunt

---

<sup>19</sup> Nous utilisons cet adjectif pour exprimer une quantité floue mais jugée très importante et dont l'emploi



et d'écriture de nombreux élèves-apprenants de notre corpus. Nous proposons cependant de nous pencher un peu plus sur ces deux notions centrales dans le cadre de notre travail.

Dans l'activité d'emprunt à un texte, il y a une part de reprise et une part de (re)formulation personnelle qu'il n'est pas facile de distinguer selon les cas. Regardons à partir de l'exemple extrait de l'introduction<sup>20</sup> de Bourgeois (E.) au texte de Michelet, (1898) : *Jeanne d'Arc*, Paris, Hachette et Cie, quelques possibilités d'emprunt qui entraînent dans des proportions variables des reprises, des reformulations et des formulations personnelles.

*Jules Michelet est né à Paris, le 21 août 1798 (1). Les premières années de sa vie, rudes et misérables, développèrent en lui les qualités maîtresses dont était formé son génie, une singulière puissance d'amour et de sympathie, une puissance au moins égale de travail et de volonté.*

(1) Consultez surtout : *Ma Jeunesse et Le Peuple de Michelet lui même.* — *Jules Michelet, par Gabriel Monod.* — *Jules Michelet, sa vie et ses oeuvres, par Othenin d'Haussonville (Revue des Deux Mondes, mai-juin 1876).* — *Jules Michelet, par Spuller.* — *Sainte Beuve, Causeries du lundi, t. II; Nouveaux lundis, t. II*

Voici maintenant des variantes que nous proposons de cet extrait et le classement de chacune d'elle :

**1** - *Jules Michelet est né à Paris, le 21 août 1798. Les premières années de sa vie, rudes et misérables, développèrent en lui les qualités maîtresses dont était formé son génie, une singulière puissance d'amour et de sympathie, une puissance au moins égale de travail et de volonté.*

La variante (1) reprend exactement l'extrait-source en coupant cependant la note de bas de page. Il s'agit d'une reprise dans laquelle la coupure, qui supprime les éléments d'érudition, allège la variante et l'oriente vers une lecture « grand public ». C'est un

---

ici révèle un implicite de représentation de la production d'un genre de texte.

<sup>20</sup> Evidemment le choix de l'extrait-échantillon n'est pas dû au hasard. Nous avons choisi une biographie, comme pour trente-deux de nos dossiers. Elle est rédigée par un universitaire utilisant les procédés rhétoriques de son époque, anciens aujourd'hui, mais particulièrement attrayants pour les élèves-apprenants du corpus.

procédé mécanique de « reformulation » qui ne touche en rien la substance linguistique, ne lui fait subir aucune transformation. Nous considérons que toute opération mécanique de ce type, même si, au bout du compte, le texte repris de cette façon oriente sa tendance discursive différemment de celui de l'original, n'est pas comparable à une opération qui transforme les constituants de la phrase ou les phrases. Nous utiliserons pour cette variante l'expression ***activité de reprise*** <sup>21</sup>.

**2 - Jules Michelet est né à Paris, le 21 août 1798. Sa jeunesse, rude et misérable, développa en lui les qualités maîtresses dont était formé son génie, une singulière puissance d'amour et de sympathie et une puissance au moins égale de travail et de volonté.**

La variante (2) conserve la coupure de la note de bas de page et offre deux opérations de « reformulation » élémentaire : une substitution du syntagme *Les premières années de sa vie* par *Sa jeunesse* plus « technique » et l'ajout du coordonnateur *et* qui explicite le lien d'addition entre les deux constituants *une singulière puissance d'amour et de sympathie/une puissance au moins égale de travail et de volonté*. La substitution entraîne l'accord du verbe au singulier, il s'agit d'une mise en accord morphosyntaxique élémentaire. Ces reformulations servant la concision, la précision et la mise en valeur de l'argumentation ne dépassent pas le cadre de la phrase, ni même celui du constituant de la phrase — excepté les opérations de mise en accord. Nous proposons de nommer une telle variante ***activité de reformulation embryonnaire***.

**3 - Jules Michelet qui naquit à Paris, en 1798, connut une jeunesse rude et misérable qui lui permit de développer les qualités maîtresses formant son génie**

---

<sup>21</sup> Nous n'utilisons pas le terme de *plagiat*, car il assimile la reprise à un délit et s'utilise là où un texte est l'objet d'un marché ce qui ne saurait être le cas d'un devoir d'élève-apprenant. Cf. 1. 2. 1.

*fait d'une singulière puissance d'amour et de sympathie ainsi que d'une puissance au moins égale de travail et de volonté. Ce fut peut-être une chance.*

La variante (3) comprend toujours la coupure de la note de bas de page. Elle associe des opérations de substitution de constituants (*en 1798, une jeunesse, formant son génie*) à celles d'ajout (*fait de, ainsi que de*) et à celles de transformation syntaxique allant au-delà de la phrase (les deux phrases sont réunies en une seule par la transformation de la première phrase simple *Jules Michelet est né à Paris, le 21 août 1798* en relative *qui naquit, en 1798*, et l'ajout du verbe *connut* qui focalise le propos uniquement sur la « jeunesse » de Michelet et non plus sur sa naissance et ses « premières années »). Une autre opération de reformulation est la conséquence de la reformulation transphrastique. Il s'agit de la transformation du verbe de l'ancienne principale *développèrent* en relative comprenant un verbe modal suivi d'un infinitif *qui lui permit de développer*. La substitution de la relative avec *dont* par la construction au participe présent offre une alternative stylistique face aux deux relatives nouvelles. Enfin, cette variante comprend une phrase en production autonome qui joue le rôle de conclusion sur le plan textuel : *Ce fut peut-être une chance.*

Cette variante reformule l'extrait-source pour obtenir une focalisation uniquement sur un propos et faire apparaître le dispositif argumentatif, lequel était elliptique dans l'extrait-source. L'ajout linguistiquement autonome exprime un jugement de valeur nouveau sur la focalisation du propos. Dans cette variante, la plupart des syntagmes nominaux (excepté pour la substitution synonymique *la jeunesse*) sont conservés et fonctionnent comme mots-clés, ce qui rend la part de reprise bien reconnaissable alors que la structure morphosyntaxique a profondément changé. L'ajout linguistiquement autonome est important à ce stade car il fonctionne en étroite relation avec l'objectif de la reformulation. Nous proposons d'appeler cette variante ***activité de reformulation***.

4 - *Historien génial de la fin du siècle dernier, qui n'a toujours pas fini de nous étonner par sa puissance de travail, Michelet entreprend d'écrire une imposante Histoire de France qui eut un retentissement énorme.*

La variante (4) est en général difficile à identifier en tant qu'activité de reformulation, car l'extrait-source n'existe plus qu'à l'état de traces qui sont peu compatibles avec un repérage fondé sur l'analyse linguistique uniquement, comme dans (1), (2) et (3). Il s'agit de (re)formulations personnelles fondées sur des sources qui n'apparaissent plus que sous la forme de problématiques reformulées et/ou qui laissent quelques traces lexicales (*génial* ⇔ « génie », *puissance de travail* ⇔ « puissance [...] de travail »). Nous proposons de nommer cette variante ***activité de (re)formulation personnelle*** fortement **ancrée dans une bibliographie**.

Le tableau récapitulatif de la typologie des interventions langagières lors des activités d'emprunt de « matériaux textuels » reprend les quatre variantes et les regroupe sous deux grandes catégories (*reprise* et *reformulation*), dont les frontières sont floues et qu'il faut plutôt considérer comme un continuum allant de la reprise exacte de « matériaux textuels »<sup>22</sup> à la formulation personnelle s'appuyant sur des textes-sources dont il devient difficile de retrouver les traces, (traces notamment d'ordre lexical).

Les flèches indiquent la direction vers les zones les plus représentatives des techniques de reprise et des techniques de reformulation. Les signes positifs et négatifs marquent une quantité de procédés (*nombreux* ou *rare*s) exprimée par des quantificateurs de la pluralité d'intensité forte, ou neutre (*très* ou  $\emptyset$ ) puisqu'il n'est pas possible en discours d'obtenir des résultats absolus. On a ainsi (+ +/très nombreux, + nombreux, – rares, – – très rares).

---

<sup>22</sup> Nous notons que nous n'avons jamais trouvé d'emprunt de textes empiriques complets.


**Tableau synoptique des interventions langagières au cours des activités d'emprunt**

<b>LES ACTIVITES D'EMPRUNT</b>				
<b>← REPRISE</b>		<b>REFORMULATION →</b>		
	Activité de reprise	Activité de reformulation embryonnaire	Activité de reformulation	Activité de (re)formulation personnelle (s/ bibliographie)
manipulations mécaniques	++	+	-	--
opérations de reformulation élémentaires sur les constituants de la phrase	-	++	+	-
opérations de reformulation complexes et au niveau transphrastique	--	-	++	+
formulations personnelles	--	-	+	++

### **1. 2. 3. La représentation chez l'apprenant de son action langagière.**

La typologie des interventions langagières dans les activités d'emprunt que nous avons proposée est appliquée à une matière textuelle que nous n'avons pas définie précisément. L'échantillon-source représentait-il un texte complet, correspondant à un genre de texte ou bien s'agissait-il d'un passage textuel, extrait d'un texte ? Il va de soi que cette distinction est importante, car toute intervention langagière sur un plan strictement linguistique n'a pas la même portée selon le point d'impact dans l'organisation interne d'un texte. C'est ce que nous voulons prendre en compte maintenant en nous penchant sur la représentation du genre de texte qu'est « le dossier de civilisation » par l'élève-apprenant. La représentation que peut avoir l'élève du genre du dossier est facile à dresser bien que

nous n'ayons pas fait d'enquête à ce sujet. Elle est facile, car il s'agit d'un genre scolaire qui fait par conséquent l'objet d'une codification extrêmement poussée, simple et explicite, formulée par les formateurs de formateurs et les enseignants dans les multiples explications concernant l'aide à la conception du « plan du texte », des « parties du plan » etc.

Nous avons vu en 1. 1. 1. que la consigne pour la rédaction du dossier se référait à la fois au commentaire de texte durant lequel il faut savoir prendre de la distance par rapport au texte à commenter et au bout duquel il est demandé à l'élève de prendre position (*Le candidat choisira une seule question [...] et la traitera en apportant un avis personnel.*) et à la fois à l'exposé qui fait le tour d'une question (*[...] il analysera la situation, donnera une dimension historique et s'appuiera sur des exemples précis*). Dans cette consigne, il n'y a pas explicitement d'aide à la conception du « plan de texte » et des « parties du texte », mais l'élève peut se référer aux conseils d'aide à la rédaction qu'il reçoit durant son cursus en roumain L1 et en français L2 (classe bilingue). Il nous semble que les conseils d'aide à la rédaction en français en compétence avancée, dans le contexte scolaire roumain sont représentatifs dans la brochure Bădescu (I.) et Cosăceanu (A.), (1996) : *Admiterea în învățământul superior, Limba franceză, Cartea admiterii*  , București, Editura Cavallioti. L'examen d'admission au département de français de la faculté des langues étrangères de l'Université de Bucarest comprend quatre parties : 1. version, 2. thème, 3. grammaire, 4. composition. Pour la dernière partie, la composition (celle qui nous intéresse), le livret donne comme objectifs :

### ***Exigences générales***

*En fonction du sujet proposé et des limites indiquées (par exemple : 40-50 lignes), vous devez être capable :*

- *de rédiger une composition cohérente et claire, écrite en français correct.*

---

<sup>23</sup> Trad. : *L'admission dans l'enseignement supérieur, Langue française, Le livre des admissions '96.*

- *de faire la preuve que vous pouvez comparer des points de vue différents.*
- *de présenter un point de vue personnel sur le thème ou la problématique proposée.*
- *d'utiliser toutes vos connaissances de même que votre propre expérience pour illustrer les idées que vous exposez.* (Traduction dr pp. 40-41)

Nous relevons l'exigence sur les plans linguistique et discursif de refus des erreurs et la demande de prise de position par l'élève. Ces deux objectifs sont des constantes dans les exercices de production écrite en langue étrangère, en Roumanie comme dans beaucoup d'autres pays.

Par ailleurs, et à la suite des différents types de plan possibles, des conseils sont donnés (pp. 43-44) pour la rédaction de « l'introduction » et de « la conclusion ». Ces conseils tiennent pratiquement autant de place que les types de plan. Le dernier conseil à ce sujet est le suivant :

*Il est préférable de rédiger intégralement l'introduction et la conclusion au brouillon.* (Traduction dr p. 44)

Ce dernier conseil montre à quel point ces deux phases dans ce genre de texte sont essentielles et combien ce qui se trouve entre les deux devient secondaire. Nous relevons encore à la page 44 dans les conseils pour la rédaction du développement, à laquelle on accorde autant de place qu'à la rédaction du démarrage et du final, le rappel de la nécessité de composer le développement en utilisant l'unité rédactionnelle du paragraphe et en respectant le principe d'une idée par paragraphe. Rien dans ces conseils ne peut paraître très nouveau à d'anciens élèves français, à qui on a, des années durant, développé ces deux ou trois pages pour obtenir d'eux un commentaire de texte, une dissertation en français. Malgré tout, les pratiques de l'écrit scolaire étant légèrement différentes en roumain L1 et rarement mises en oeuvre dans des textes « longs » en français L2, l'élève roumain doit

opérer, dans la représentation du genre de texte auquel il lui faut se référer, une sorte de focalisation sur ce qu'il peut considérer comme les éléments fondamentaux de l'organisation textuelle du dossier. Ainsi **le démarrage, le final, le découpage en paragraphes et la prise de position personnelle** seront les composantes essentielles de la représentation par l'élève-apprenant du genre de texte qu'il lui faudra produire. Pour cette raison-là, les interventions langagières de l'élève-apprenant à partir des sources d'emprunt n'auront pas le même impact selon qu'elles auront lieu à l'intérieur d'un (ou de plusieurs) de ces éléments jugés fondamentaux.

### **1. 3. Méthodologie adoptée dans la recherche**

Nous disposons de trente-quatre dossiers dans notre corpus pour lesquels nous avons retrouvé certaines sources bibliographiques qui ont directement servi à la production linguistique du *genre de texte* du dossier. Toutefois, nous ne disposons pas de toutes les sources directes pour chaque dossier et dans de nombreux cas, nous ne savons pas quel est le degré d'autonomie (ou de dépendance) de la production linguistique et textuelle de certains passages des dossiers par rapport à d'éventuelles sources. Ces zones d'incertitude nous empêcheront, dans certains cas, de pouvoir analyser certains passages textuels des dossiers, car nous n'aurons pas une connaissance suffisante des procédés d'utilisation des sources qui auront présidé à la production linguistique et textuelle de ces passages.

Pour sortir de cette impasse nous allons essayer au cours de notre travail de prendre en compte à la fois le travail de reprise et/ou de reformulation pratiqué dans le tissu textuel des textes-sources dont nous avons présenté en 1. 2. 2. un échantillon et de prendre en compte également les contraintes imposées par la production spécifique du *genre de texte* du dossier de civilisation que nous avons esquissé en 1. 2. 3. En effet, l'élève est obligé de jouer sur les deux tableaux pour produire son texte empirique; ses interventions langagières



sont de nature diverse selon les contraintes imposées par la production du *genre de texte*, la nature de la source, le degré de compétence en L2 et la connaissance préalable du thème choisi.

De fait, un dossier n'est jamais l'illustration absolue d'une des quatre activités de reformulation que nous avons isolées, car pour produire son *genre de texte* l'élève produit quelquefois des *types de discours* spécifiques qui ne sont pas dans la source, il doit intervenir de manière ciblée pour construire l'infrastructure du dossier ou du moins certains niveaux de l'infrastructure. C'est pourquoi nous serons obligée de constater d'une part que la description-définition que nous avons proposée en 1. 2. 2. de chacune des activités de reformulation ne peut se comprendre en termes de quantité de procédés comprenant la quantité nulle et que la nature de la tâche à accomplir requerrait certaines actions en production linguistique et/ou textuelle qui ne rentraient pas dans le tableau que nous avons proposé. Nous insistons bien sur le fait que les dossiers associent souvent sur le plan de la microstructure linguistique ou de la macrostructure textuelle des techniques de reformulation empruntées à deux, trois ou quatre variantes des activités de reformulation exposées ci-dessus tout en recourant quelquefois à une production linguistique et/ou textuelle indépendante des techniques de reformulation que nous avons décrites.

Nous traiterons d'abord les différentes techniques de reprise, c'est-à-dire les opérations mécaniques d'extraction ou de coupure et leurs techniques complémentaires et nous essaierons ensuite de comprendre en quoi ces opérations mécaniques sont la marque de l'appropriation par l'élève-apprenant d'un discours étranger et en corollaire le point de départ de la production d'un discours propre. Cette appropriation qui aboutit à une nouvelle construction du sens repose sur une compétence de production textuelle comprise comme la capacité à produire des phrases et des textes longs et complexes, pour un cadre scolaire, en

langue étrangère, à partir d'une compétence de microlecture associée à une compétence de réécriture textuelle.

Nous analyserons ensuite les techniques de (re)formulation en liaison avec la poursuite d'objectifs locaux de production textuelle portant sur la phrase et/ou sur certaines composantes de texte comme les paragraphes, le démarrage, le final ou la prise en charge énonciative. Avec ces techniques, l'élève-apprenant doit faire intervenir en plus d'une compétence de réécriture textuelle une compétence en production linguistique et textuelle ciblée sur objectifs; l'apprenant est capable, dans la production de textes de mettre en oeuvre sa compétence linguistique en relation avec une compétence de production textuelle en autonomie partielle.

Dans un troisième grand volet, nous passerons aux procédés de (re)formulation étendus dans tout le corps de texte; nous serons alors confrontée aux processus de reformulation du sens, aux techniques de production linguistique et textuelle qui mettent en scène une autonomie linguistique et/ou qui deviennent peu à peu autonomes par rapport au texte-source.

Enfin nous analyserons les processus qui permettent aux élèves d'accéder dans certains cas à une production linguistique et textuelle très libre par rapport aux textes-sources et nous verrons quelle ampleur peuvent prendre ces phases d'autonomie. Nous essaierons de comprendre comment cette autonomie se situe par rapport au texte-source et comment elle retentit sur le traitement de l'argumentation dans les dossiers.

Dans chacun de ces volets nous examinerons comment sont résolues les difficultés propres à la production du *genre de texte* attendu en relation avec la spécificité du/des texte(s)-source(s) utilisé(s).

Notre recherche est avant tout empirique et cherche à rendre compte dans tous ses détails du travail de l'élève dans un processus rédactionnel long en autonomie scolaire

hétérodirigée puisque ses dossiers ont été écrits en dehors de la salle de classe. Nous aimerions, au bout du compte, arriver à un échantillonnage de procédés rédactionnels, représentatif des activités d'emprunt des élèves, qui, en reprenant une source textuelle la reformulent à des degrés divers pour la rendre réutilisable dans le nouveau *genre de texte* où elle doit être insérée. Il conviendra alors d'essayer de définir les conditions qui créent ces activités d'emprunt.

## **2. 0. Présentation du corpus**

### **2. 1. Données générales.**

Dans le cadre de la didactique de l'enseignement d'une langue étrangère, l'enseignement bilingue qui se développe depuis un certain nombre d'années a comme particularité d'avoir intégré l'enseignement/apprentissage de notions extra-linguistiques (Widdowson : 1978) dans l'objectif d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Cette conception repose sur la croyance que cet apprentissage tiendra meilleur compte des paramètres qui sont réunis dans toute situation de communication verbale véritable, un peu comme pour l'apprentissage de la langue maternelle, si les objectifs donnés d'apprentissage sont apparemment hors de la cible elle-même et si cette cible est considérée uniquement comme un moyen pour parvenir à la connaissance. Cette croyance est à mettre en parallèle avec la redécouverte, ces dernières années, du rôle joué par le contexte et la situation lors de tout processus de communication. Plus l'apprenant maîtrisera ces données, meilleure sera sa compétence de communication, car en les intégrant dans son système-expert de gestion de la *parole* il mettra sa compétence linguistique en adéquation maximale avec sa capacité à interpréter dans le mode réceptif et productif.

Un certain nombre de pays, en Europe particulièrement, pour des motifs divers qu'il est inutile de détailler ici, ont mis sur pied un enseignement bilingue du français dans quelques classes de lycées. Ainsi en Roumanie, un tel dispositif a été engagé par le Ministerul Inva]amântului [i {tiin]ei (administration roumaine équivalente de notre Ministère de l'Education Nationale) avec l'appui logistique de l'Ambassade de France par l'intermédiaire du Bureau de Coopération Linguistique et Educative; les élèves de

10e [équivalent de la classe de seconde en France] font, en plus de leur horaire renforcé de langue, la géographie de la France en français, ceux de 11e [classe de première en France], l'histoire de la France et ceux de 12e (classe du baccalauréat), la civilisation française.

Les élèves des classes terminales des lycées roumains, en section bilingue francophone, ont la possibilité de rédiger et de soutenir —devant un jury franco-roumain— un dossier de « civilisation » qui leur donnera en Roumanie la possibilité d'enseigner le français en primaire. D'après les instructions, [cf. p. 10] l'élève doit mentionner la bibliographie. C'est le respect de cette dernière consigne qui va nous permettre en comparant les sources et les dossiers de répertorier et d'analyser les procédés de la reformulation de notre corpus.

Dans treize dossiers, cette consigne a été oubliée ou remise en question<sup>24</sup>. Nous les avons éliminés de notre corpus puisque nous n'avons aucun point d'appui pour analyser le travail de reformulation, et que nous ne faisons pas porter notre effort principal d'analyse sur la recherche mais sur l'utilisation par les apprenants des sources des dossiers.

Les thèmes proposés par le B.C.L.E. sont les suivants :

« 1- France et francophonie (langue française, multilinguisme, le français dans le monde, les dialectes et le français, littérature francophone...)

2- La France terre d'accueil

---

<sup>24</sup> Ainsi, dans le dossier A, *Vie de sportif - vie d'écopier*, l'élève-apprenant justifie son choix : *Je me suis permis à bon escient de ne pas respecter à la lettre les règles de cette attestation pour deux raisons plus ou moins objectives.*

*Premièrement parce que c'est assez difficile de trouver chez nous des revues sportives d'une certaine période, [...] Deuxièmement, cet examen est pour moi une chance en quelque sorte « officielle » de réaliser une chronique sportive.*

- 3- La vie quotidienne des Français
- 4- La France et ses régions
- 5- Paris ou les grandes villes françaises
- 6- La France dans l'Union Européenne ?
- 7- Les médias en France (radio, presse, télévision, téléphone, minitel...)
- 8- Un personnage marquant de la vie française d'hier ou d'aujourd'hui (par exemple : un savant, un homme politique, un écrivain...)
- 9- Les jeunes en France : éducation, culture, voyages...
- 10- Architecture et histoire en France (châteaux, cathédrales, patrimoine...)
- 11- Expositions et musées en France (Orsay, Louvre, La Villette...)
- 12- Les arts en France : peinture, sculpture, musique, cinéma...<sup>25</sup> »

Les dossiers présentés à la session de 1994, si l'on en juge par leur titre, se replacent assez facilement dans certains de ces douze thèmes. En fait, le thème huit « Un personnage marquant de la vie française d'hier ou d'aujourd'hui », pour lequel les *Consignes générales pour le dossier et l'épreuve orale*<sup>26</sup> donnent les recommandations suivantes :

*Le thème :*

*Quand on pense à un pays, à sa civilisation, on cite des personnages (historiques ou de fiction). L'ensemble de ces images donne une vision de la France, et lentement le pays s'identifie à ces personnages qui constituent un patrimoine culturel.*

*Recommandations méthodologiques :*

*A travers la vie d'un personnage, on tentera de recréer son époque. Il ne suffira pas de citer des faits, mais on montrera les raisons qui ont guidé les actions de tel ou tel personnage.*

---

<sup>25</sup> « Option de français du baccalauréat session de juin 1994. Consignes générales pour le dossier et l'épreuve orale », BCLE, Bucarest, 28 février 1994.

<sup>26</sup> Cf. en annexe.

*On pourra choisir la fiction : Gavroche et Jean Valjean, Cyrano ou Grandet, Madame Bovary. Dans ce cas on s'attachera à montrer comment ces personnages sont caractéristiques des mentalités françaises.*

Exemples de dossiers (liste non exhaustive) :

- *histoire : De Gaulle, Napoléon, Louis XIV...*
- *littérature : Malraux, Victor Hugo...*
- *peinture : Picasso, Renoir...*
- *Sport : Marcel Cerdan, Michel Platini...*
- *musique : Jean Michel Jarre....*
- *cinéma : Yves Montand...*

est celui qui a été choisi le plus souvent. On remarque que ce ne sont pas les élèves-apprenants, lorsqu'ils ont pris comme thème *Cyrano*<sup>27</sup> [libertin du XVIIe siècle et personnage de la pièce de théâtre de Rostand] ou *Madame Bovary/Flaubert*, par exemple, qui ont fait une confusion sur la polysémie du mot « personnage »; ils ont très bien respecté les suggestions pour le moins ambiguës de cette consigne. Trente-quatre dossiers (les trente-quatre premiers de la liste ci-dessous) ont traité ce thème, si on y inclut *un savant, un écrivain ou un artiste d'origine étrangère* qui est une suggestion du thème *France terre d'accueil ?* et sous lequel on trouve *George Apostu, Picasso, Ionesco (2 x), Brâncuși (2 x)* lesquels auraient pu encore être traités dans le thème douze *Les arts en France : peinture, sculpture, musique, cinéma...*

Voilà la liste des titres de chaque dossier avec un numéro qui servira par la suite à l'identifier. :

1. Eugène Ionesco, iconoclaste à tout prix.
2. Le théâtre absurde d'Eugène Ionesco.
3. Emma Bovary — Un Don Quichotte du réalisme français.
4. « Mme Bovary » - aspirations et réalités.

---

<sup>27</sup> Dossier six.

5. Le cas Emma Bovary.
6. Cyrano de Bergerac.
7. Blaise Pascal, — anatomie d'une révélation.
8. Molière essai de portrait.
9. Victor Hugo - L'image de l'enfant dans son oeuvre.
10. Victor Hugo romancier.
11. L'incendie Rimbaud.
12. Très sage Héloïse.
13. Napoléon III (1808-1873) — Prince-président et Empereur.
14. Catherine de Médicis.
15. Jeanne d'Arc.
16. L'actualité du discours gaulien.
17. Talleyrand et le nouvel ordre européen.
18. Napoléon - Génie ou homme.
19. Louis Pasteur, sa vie son oeuvre.
20. Georges Apostu — admirable messenger de l'art roumain — vivant et travaillant en France.
21. Claude Debussy.
22. La nature et l'homme chez Claude Monet.
23. Claude Monet.
24. Claude Monet - L'incarnation la plus parfaite de l'impressionnisme.
25. Auguste Renoir - l'être humain - essence et subjectivité.
26. Auguste Renoir.
27. Auguste Rodin.



28. Edgar Degas, l'un de grands peintres français.
29. Paul Gauguin - Le primitivisme.
30. Brâncusi, à la recherche de l'absolu.
31. Constantin Brâncusi, thèmes et racines dans son art.
32. Picasso, « l'enfant terrible de l'art moderne ».
33. Michel Platini - mythe du football français.
34. Vanessa Paradis - La jeune femme des années '90, enfant prodigue de la France.
35. L'Auvergne.
36. Promenade à travers la Bourgogne.
37. Les abbayes romanes de Provence.
38. La Bretagne.
39. Aspects de l'architecture parisienne de l'an 2000.
40. Paris-centre spirituel de la France et du monde.
41. Paris.
42. La Tour Eiffel.
43. La butte aux merveilles.
44. Strasbourg, ville d'art millénaire et métropole européenne.
45. Les châteaux de la Loire : Chambord.
46. Sida — maladie honteuse ou maladie cruelle de l'avenir.
47. Loisirs, concepts, définitions, études.
48. Le conflit des générations.
49. L'esprit jeune ou « beaucoup de bruit, peu de fruit ».
50. La BD et ses personnages.

51. Le divorce en France.
52. L'unité européenne. Passé et avenir.
53. Les relations culturelles internationales.
54. L'administration publique locale.

Enfin, très peu de dossiers s'intègrent mal aux thèmes proposés. Il s'agit des dossiers n° 46 *Sida - maladie honteuse ou cruelle de l'avenir*, n°51 *Le divorce en France*, n° 53 *Les relations culturelles internationales* et n° 54 *L'administration publique locale*. La tendance de ces dossiers à être hors-sujet, selon le jargon scolaire, n'a pour nous aucune incidence puisque nous ne nous intéressons pas au choix par l'élève-apprenant d'un thème mais à son utilisation des sources écrites dans le processus de production rédactionnelle.

## **2. 2. Les références bibliographiques.**

Les sources bibliographiques, qui vont constituer le point de départ essentiel pour notre recherche, sont loin d'être rigoureusement notées, tant dans leur intitulé que dans leur exhaustivité. Sur 54 dossiers dactylographiés ou saisis sur ordinateur, 11 (20%) présentent une bibliographie manuscrite ce qui est la marque d'un ajout, comme si la bibliographie avait un rôle décoratif secondaire, ou avait été rapidement écrite au dernier moment.

Beaucoup d'ouvrages sont « à peu près » mentionnés; il manque souvent l'année ou les auteurs ou la maison d'édition ou plusieurs de ces éléments à la fois. Ainsi, le dossier n°3 ( *Emma Bovary — Un Don Quichotte du réalisme français* ) donne, ajouté en écriture manuscrite :

BIBLIOGRAPHIE :

1) « BORDAS »

2) MANUEL DE LITTÉRATURE UNIVERSELLE

3) « MADAME BOVARY » — GUSTAVE FLAUBERT.

Ces indications peuvent sembler beaucoup trop vagues pour être déchiffrées. En fait, les cercles de recherche des élèves-apprenants sont circonscrits et il est quelquefois plus facile qu'on ne pourrait l'imaginer de retrouver l'indication bibliographique complète. Les revues et les livres en français sont encore, en Roumanie, des objets précieux conservés soigneusement, et de toute façon, les documents en langue étrangère sont beaucoup plus rares en nombre de titres quel que soit le pays en Europe que les documents en langue maternelle. Les recherches en sont facilitées d'autant. D'après un questionnaire<sup>28</sup> donné à douze rédacteurs de dossier, candidats en septembre 1994, aux concours d'admission à l'Université de Bucarest, ayant réussi l'examen d'admission soit au département de français de la Faculté des langues étrangères soit à la Faculté internationale des sciences humaines<sup>29</sup>, la famille et le professeur de français constituent le premier cercle étroit à l'origine des sources documentaires dont dispose l'élève-apprenant. Viennent ensuite le fonds de livres du *Cabinet de français* de l'école Jules Michelet — cette appellation courante dans les lycées et les universités recouvre une réalité qui s'apparente à une institution hybride entre le CDI ou Centre de documentation et un cabinet des curiosités—, l'Institut Français de Bucarest et la bibliothèque de l'Académie.

« BORDAS » s'identifie alors rapidement comme *Le XIXe siècle, Collection littéraire Lagarde et Michard, Editions Bordas* que le dossier n°4 (« *Madame Bovary* » — *aspirations et réalités*) formule de cette manière. Il ne manque plus que l'année.

---

<sup>28</sup> Cf. en annexe.

<sup>29</sup> Faculté entièrement francophone.

« MANUEL DE LITTÉRATURE UNIVERSELLE » est le titre traduit en français, par l'élève-apprenant, d'un des volumes de la série des anthologies scolaires roumaines *Literatura universală* donnés en bibliographie par le dossier n° 10 (*Victor Hugo — romancier*). Par contre, il est très difficile de rétablir l'édition et l'année d'impression de *Madame Bovary*. Est-ce l'édition donnée par le dossier n°4 encore une fois en écriture manuscrite: *G. Flaubert, Madame Bovary, Editions établie et commentée par Béatrice Didier, Paris, 1983* ? Rien n'est moins sûr. Seule une lecture attentive de la présentation de Béatrice Didier pourrait en rendre compte, si tant est que l'élève-apprenant du dossier n° 3 s'est inspiré de cette présentation. S'il ne s'est servi que du texte du roman, les indications d'édition et d'année sont alors sans importance.

Dans un certain nombre de cas, cependant, ces approximations sont difficilement exploitables comme, par exemple dans le dossier n° 49, *L'esprit jeune ou « beaucoup de bruit, peu de fruit »*, qui se termine par un nom d'auteur, le titre et la date d'un journal quotidien comme si le texte était la transcription d'un article :

*T FERENCZI, Le monde, 19 juin 1988*

Il se trouve que dans le *supplément-télé* de ce journal T. Ferenczi a rédigé un compte rendu, « La fureur de vivre en URSS », pour une émission de télévision ayant pour titre « Est-il facile d'être jeune ? » qui a servi à la rédaction d'une toute petite partie du dossier<sup>30</sup> malgré le fait que l'article de Ferenczi se rapporte uniquement à la jeunesse soviétique et que le dossier ne traite que de la jeunesse française.

Quelquefois, il n'est pas possible de retrouver la ou les sources. Ainsi, le dossier vingt-sept (*Rodin*) donne en écriture manuscrite :

*MONIQUE LAURENT - RODIN*

---

<sup>30</sup> Cf. le corpus.

*RODIN - L'HOMME ET L'OEUVRE*

*GABRIEL MOUREY - AUGUSTE RODIN*

Si nous avons pu retrouver facilement LAURENT (M.), (1988), *Rodin*, Paris, Chêne, Hachette et MOUREY (G.), (1902) : *Des hommes devant la nature, Rodin....*, Paris, Ollendorf, qui n'ont pas servi de sources directes pour la production écrite dans le domaine de la reformulation, nous n'avons rien pu vraiment mettre sous l'indication *Rodin - l'homme et l'oeuvre*. Nous avons, par exemple, trouvé :

CLADEL (Judith), (1908) : *Rodin, l'homme et l'oeuvre*, Bruxelles, G. van Oest.

AVELINE (Claude), (1927) : *Rodin, l'homme et l'oeuvre*, Paris, Ed. Les Ecrivains réunis.

Mais ce type de prospection étant très aléatoire, nous n'avons pu déceler le moindre rapport entre ces ouvrages et le texte du dossier. Pour véritablement être plus efficace dans une telle recherche, il faudrait lancer pour chacun des dossiers où les informations sont trop lacunaires un système de recherche qui deviendrait alors l'objectif central de notre travail, ce qui n'est pas le cas. En outre, certains ouvrages indiqués en roumain n'ont pu être retrouvés. Enfin, certains dossiers ont utilisé une source qui n'a pas été donnée ensuite dans la bibliographie. C'est le cas du dossier quatorze *Catherine de Medicis*, par exemple, qui donne en bibliographie :

Madame de Lafayette — *La princesse de Clèves*, Librairie Didier, 1966

Alexandre Dumas — *La reine Margot*, Le Livre de Poche, 1989, LGF

*Les quarante-cinq*, Le Livre de Poche, 1989, LGF

Rien dans ces ouvrages n'a servi directement à la production du dossier. Par contre, un dossier produit en 1995, ayant aussi pour thème Catherine de Medicis, donne, entre autres, en bibliographie :

Honoré de Balzac, *Etudes philosophiques sur Catherine de Médicis*, édition Albatros, 1975.

C'est le texte de cette nouvelle qui a en fait servi de base à la production textuelle du dossier. Cette sorte « d'oubli » a été rarement constaté, mais en tant que tel, il ne constituera pas un axe spécial qui puisse nourrir notre réflexion.

Ainsi, le manque de précision bibliographique, l'impossibilité, pour nous, de retrouver certaines sources roumaines et les tentatives, dans quelques cas, de la part des élèves-apprenants pour masquer les sources utilisées ont été des raisons qui nous ont conduite à classer sans suite vingt dossiers. En voici les titres avec la bibliographie retranscrite telle quelle des dossiers<sup>31</sup> et les explications sur les raisons qui nous ont amenée à rejeter ces dossiers hors du corpus actif :

**(1) Le dossier 12 : *Très sage Héloïse***

\*Biblio. :

1. *Le Moyen âge* — Georges Duby (Histoire de France)

2. *Dictionnaire des lettres* — Laffont Bompiani

3. *Préface sur le roman historique de Jeanne Bourin* — Régine Pernoud

Les numéros un et deux n'ont pas servi directement à une production de reprise ou de reformulation textuelle et nous n'avons pu identifier le numéro trois.

**(2) Le dossier 18 : *Napoléon-Génie ou homme ?***

\*Biblio. :

1. Aubry Octave, *Via]a intim\ a lui Napoleon*, Editura Macedonski [i Editura Oltenia, Craiova, 1992.

---

<sup>31</sup> L'astérisque placé devant « Biblio. » indique les caractéristiques non normées de ces transcriptions.

2. M. Le Comte de Las Cases, *Souvenirs de Napoléon 1er*, extraits du mémorial de Sainte-Hélène, Librairie Hachette, 1907.
3. E.V. Tarle, *Napoleon*, Editura pentru Literatură Universală, București, 1964.
4. Eminescu Gheorghe, *Napoleon Bonaparte*, Editura Academiei, București, 1973.

Nous avons pu contrôler chaque ouvrage donné par la bibliographie, à la réserve près que les numéros un et deux ont été contrôlés dans la version française, mais nous n'avons pu identifier avec certitude des activités d'emprunt aux sources données dans le dossier. Nous pouvons seulement noter une similitude entre un discours rapporté dans l'édition française de l'ouvrage russe de E.V. Tarle (n° 3) et un passage en discours direct du paragraphe six du dossier :

<b>Dossier</b>	<b>Texte-source (?)</b>
<p>*[§ 6] [...] Il n'avait aucune pitié pour ces hommes qui mouraient. Il savait une seule chose : sa mission était de disperser cette foule, n'importe par quel moyen et il l'a fait. Il a tué beaucoup d'hommes mais il avait accompli sa mission. Plus tard il a déclaré : « Il y a deux hommes qui vivent en moi : un qui est plein de coeur, l'autre plein de raison. Ne croyez pas que je n'ai pas moi aussi un coeur qui sente, comme les autres. Je suis même un homme assez bon. Mais dès ma jeunesse je me suis efforcé à faire se taire cette corde qui maintenant s'est tout à fait tue ».</p>	<p>E. V. Tarle, (1957 éd. fr.) <i>Napoléon</i>, Moscou, édition en langues étrangères, p. 38.</p> <p>L'implacabilité complète dans la lutte était un des traits caractéristiques de Napoléon. Il y avait en lui deux hommes, l'un dominé par la tête et l'autre par le coeur. Il ne fallait pas que l'on crût qu'il n'avait pas lui aussi un coeur sensible, comme les autres hommes. Il avait même assez bon coeur, à son avis. Mais dès sa jeunesse il s'était efforcé de rendre muette cette corde, qui à présent ne rendait plus aucun son, ainsi dit-il en une de ses rares minutes de sincérité, à l'un des hommes auxquels il montrait de la bienveillance, Roederer.</p>

Ces passages en discours rapporté/discours direct se situent dans les deux textes au début (§ 6 du dossier et p. 38 du livre) et se rapportent au même épisode (le 13 vendémiaire) ce qui contribue à nourrir l'hypothèse que le texte de E. V. Tarle donné en bibliographie aurait servi directement à la production d'un discours de (re)formulation, du moins dans ce passage. Cependant, nous n'avons pas poussé plus loin nos investigations parce que nous n'avons pas la version roumaine du texte et qu'il nous a semblé trop hasardeux, dans ces conditions, de conjecturer une source.

(3) Le dossier 19 : *Louis Pasteur, sa vie son oeuvre*

\*Biblio. :

1. *La nouvelle encyclopédie BORDAS*
2. *Histoire Illustrée de la Littérature Française*

L'ouvrage numéro un n'a pas servi de source à un discours de reformulation et l'ouvrage numéro deux n'est pas identifiable. Pasteur, qui est l'objet thématique de la leçon cinq dans le dernier volume du manuel roumain de français cité précédemment, a été choisi comme sujet de dossier par un élève de l'année suivante (1995). Celui-ci donne une bibliographie plus longue et exploitable que nous avons vérifiée sans rien trouver (le numéro deux n'a pas été vérifié et le numéro huit n'a pu être identifié). Nous la donnons ci-dessous :

1. *Histoire générale de la science*, publiée sous la coordination de René Taton, Directeur scientifique du Centre National de Recherches scientifiques — édition traduite en roumain — Editura Științifică, București, 1972.
2. *Dicționarul Enciclopedic Român*, București, 1965.
3. *Le Grand Larousse Encyclopédique* en dix volumes.
4. *Petit Larousse* (édition 1995)
5. E. Duclaux, *Pasteur* (Paris 1896)
6. M. Caullery, *Pasteur et la microbiologie*.
7. J. Monod, *Le hasard et la nécessité — essai sur la philosophie naturelle et la biologie moderne*, Paris, 1972.
8. *Encyclopédie des jeunes* (Belgium 1972)
9. *Nouvelle Encyclopédie Bordas* (Paris, 1989)



(4) Le dossier n° 27 : *Rodin* (cf. *supra*)

(5) Le dossier n° 28 : *Edgar Degas, L'un de grands peintres français*

\*Biblio. :

1. *Le Larousse des Grands peintres*
2. John Rewald — *The History of impressionisme*, Museum of modern Art, New-York.
3. Lionello Venturi — *De Manet à Lautrec*, éd. Méridiane, 1968.
4. Ion Horga — *Degas*, éd. Meridiane 1969.

Nous n'avons pu trouver le numéro un, même chez un autre éditeur ayant un titre de collection proche comme :

- *Grands peintres — Degas*, Cogédi-Presses, 1988
- *Chefs d'oeuvre de l'art des grands peintres — Degas*, Hachette, 1979.

Le numéro deux a été traduit en roumain et est donné en édition roumaine dans d'autres dossiers. Cependant, il n'a pas servi directement à une production de texte. L'indication du numéro trois est la traduction en français du titre d'un ouvrage italien traduit en roumain, car la maison d'édition est roumaine. La consultation de l'ouvrage en italien [(1970) : *Da Manet a Cézanne*, Turin, Giulio Einaudi editore] ne nous a pas permis de déceler une reprise ou une reformulation. Nous n'avons pu retrouver le numéro quatre.

(6) Le dossier n° 29 : *Paul Gauguin — Le primitivisme*

\*Biblio. :

1. Constantin Prut, *Dic]ionar de art\ modern\*, Albatros, Bucure[ti, 1982.
2. Henri Perruchot, *Via]a lui Gauguin*, Meridiane, Bucure[ti, 1968
3. Nina Stanculescu, *Gauguin*, Meridiane, Bucure[ti, 1989.
4. John Rewald, *Postimpresionismul*, vol. 2, Meridiane, Bucure[ti, 1978.
5. Liviu Rebreanu, *P\durea Spînzura]ilor*, Eminescu, Bucure[ti, 1983.

Nous n'avons pas pu vérifier le numéro trois, les numéros deux et quatre ont été vérifiés dans la version française. Nous n'avons pu constater l'utilisation d'aucune des sources données. Il faut noter que le dossier n° 29 comme les dossiers n° 30 et 31 ne donnent que des sources en langue roumaine.

(7) Le dossier n° 30 : *Brâncu]i, à la recherche de l'absolu*

\*Biblio. :

1. Dan Grigorescu, *Brancusi*
2. Ionel Jianu, *Brancusi*, Edition Méridiane, 1963.
3. Nina Stanculescu, *Opera Brancusiana ca spectacol*, 1976.
4. Etienne Hadju, *Le colloque Brancusi*

Nous n'avons pu vérifier aucune des sources qui sont données dans la bibliographie.

(8) Le dossier n° 31 : *Constantin Brâncuși thèmes et racines dans son art*

\*Biblio. :

1. Petru Comarnescu, *Brâncusi*, Ed. Meridiane, Bucarest, 1972.
2. Dan Grigorescu, *Album Brâncusi*, Ed. Meridiane, Bucarest, 1980.
3. Dan Grigorescu, *Album Brâncusi*, Ed. Meridiane, réédité 1993.
4. George Oprescu, *Manual de istoria artei postimpresioniste*, Ed. Meridiane, Bucarest, 1986.
5. Marin Nicolau-Golfin, *Manual de istoria artei (II)*, Ed. Didactic\ si pedagogic\, 1970.
6. Radu Varia, *Album Brâncusi*, Rizzolli International Publication, New York, 1990.

Nous n'avons pu vérifier que le numéro un et n'avons constaté la reformulation d'aucun passage de cette source.

(9) Le dossier n° 32 : *La France — terre d'accueil et de création pour Picasso, « l'enfant terrible de l'art moderne »*

\*Biblio. :

1. Pierre Francastel, *Peinture et société*, Gallimard, Paris, 1965
2. René Berger, *Art et communication*, Edition Casterman, Paris et Tournai, 1970
3. Edgar Papu, *Arta [i umanul*, Editura meridiane, Bucure[ti, 1974
4. Guillaume Apollinaire, *Chroniques d'art*, Editions Gallimard, 1961
5. Denys Chevalier, *Picasso, Epoques bleue et rose*, Flamarion, imprimé en Italie, Ufficipress, S.A. Lugano, 1969
6. *Grand Larousse encyclopédique*, Paris édition de 1975;

Seul le numéro trois n'a pas pu être consulté. Rien qui puisse ressembler à une source à l'origine d'un discours de reformulation n'a pu être constaté. Il est peu vraisemblable que l'ouvrage roumain n° 3 (*L'art et l'humain*) contienne une biographie détaillée de Picasso. Nous pensons qu'une ou plusieurs autres sources ont été utilisées car certains détails biographiques comme la profession du père (*professeur de peinture et de dessin à l'Ecole des Arts et Métiers*) ou le passage détaillé sur sa formation à Madrid ne figurent pas dans les autres ouvrages donnés en référence.

**(10) Le dossier n° 33 : Michel Platini — Mythe du football français**

\*Biblio. :

1. Thierry Roland, *Champions d'Europe*, Hachette, Paris, 1984.
2. Thierry Roland, *La Fabuleuse Histoire de la Coupe du Monde*, O. D. I. L., Paris, 1986.
3. Collection *L'Equipe* 1983-1985, 1992.
4. Collection *La Gazzetta dello Sport*, 1986.
5. Ioan Chiril\, *Frumoasele noastre duminici*, Editura Sport-Turism, Bucure[ti], 1986
6. Mihai Ionescu, *Fotbal de la A la Z*, Editura Sport-Turism, Bucure[ti], 1988.

Nous n'avons vérifié que les numéros un et deux de la bibliographie et n'avons pas détecté de passages reformulés à partir de ces sources.

**(11) Le dossier n° 38 : La Bretagne**

\*Biblio. :

1. *Dictionnaire universel d'histoire et de géographie*
2. *Dictionnaire Larousse*
3. *Histoire de la littérature française* (1. vol.) p. 92-95, Universitatea Bucure[ti], 1981.
4. *Histoire-géographie 3e* (manuel) Paris, Hatier, (1984)
5. Kernbach Victor, *Dictionar de mitologie generala* (Dictionnaire de mythologie générale), Bucure[ti], Editura Stiin[jific\ [i Enciclopedic\, 1989
6. Prevert Jacques, *Paroles*
7. Rousselot Jean *Poètes français d'aujourd'hui*, Paris, Seghers, 1959

Les numéros quatre et cinq de la bibliographie n'ont pas été vérifiés. Par ailleurs, nous n'avons pas constaté de réutilisation probante d'une des sources dans le dossier.

**(12)** Le dossier n° 41 : *Paris*

\*Biblio. :

1. Guide Michelin.
2. *Paris*, Thierry Mathieu
3. André Gilbert, *Paris la nuit*

La bibliographie est manuscrite et semble avoir été rédigée de mémoire au dernier moment. En tous les cas, nous n'avons pu retrouver les ouvrages cités car les auteurs, pour les numéros deux et trois, ne correspondaient pas aux titres.

**(13)** Le dossier n° 42 : *La tour Eiffel*

\*Biblio. :

1. *Paris d'hier et de demain* (Courthion Pierre)
2. Paris-Cetate de lumin\ (Ionescu Constant)

Nous n'avons pu retrouver le titre du numéro un donné en bibliographie. Nous avons vérifié, du même auteur, un titre proche, (1966) : *Paris, de sa naissance à nos jours*, Ed. Aimery Somegy, mais sans succès. Le numéro deux de la bibliographie n'a pu être retrouvé.

**(14)** Le dossier n° 43 : *La butte aux merveilles*

\*Biblio. :

1. Jacques Louis Delpal, *Visages de la France*, Ed. Larousse, Paris, 1991.
2. *Utrillo*, ed. Meridiane, Bucure[ti], 1972.
3. *Guide de tourisme Michelin, Paris*, Pneu michelin, Paris, 1981.
4. Marcel Arland, *Anthologie de la poésie française*, ed. Stock, Paris, 1942.
5. Noël Graveline, *Le grand livre de Paris*, Ed. Minerva, 1991.
6. Edmond et Jules de Goncourt, *Journal, Mémoires de la vie littéraire*, ed. Fasquelle, Flammarion, Paris, 1956.
7. Giuseppe Marchiori, *Toulouse-Lautrec [i sfâr[itul secolului]*, ed. Meridiane, Bucure[ti], 1974.

8. N. V. Iavorskaia, *Arta apusean\ în secolul XIX*, ed. Meridiane, Bucure[ti, 1965.

Nous n'avons pu vérifier les numéros deux, quatre, sept et huit donnés en bibliographie. Par ailleurs, nous n'avons pas constaté de reformulation, dans le dossier, à partir des autres sources vérifiées.

(15) Le dossier n° 45 : *Architecture et histoire de France, les chateaux de la Loire (CHAMBORD)*

\*Biblio. :

1. (*Châteaux de la Loire*)
2. (*Guide de France*, Guy Michaud)

Le numéro un n'a pu être identifié et le numéro deux n'a pas été à la source d'un discours de reformulation.

(16) Le dossier n° 46 : *SIDA — maladie honteuse ou maladie cruelle de l'avenir*

\*Biblio. :

1. *L'Etat de la France et de ses habitants*, Edition 1989 sous la direction de Minelle Verdié.
2. La revue *L'Evénement* (25-31 mars 1993)
3. *La Société Humaine*, Livre de Léon Schwartzenberg
4. le journal *Le Monde*, 3 avril 1993.

Toutes les sources ont été vérifiées et nous n'avons pu constater d'utilisation directe d'une source pour un discours de reformulation du dossier. Nous avons par contre noté que la revue — *L'Evénement du jeudi* — donnée en trois, qui ne contient aucun article sur le SIDA, avait servi à des reformulations dans le dossier n° 51, *Le divorce en France*, lequel ne donne pas cette référence exacte avec la date de la semaine.

(17) Le dossier n° 47 : *LOISIR. Concepts, définitions, études.*

\*Biblio. :

1. Joffre Dumazedier, *Sociologie empirique du loisir. Critique et contre-critique de la civilisation de loisir*, Ed. Seuil, Paris, 1974.
2. Marie-Françoise Lenfant, *Les théories du loisir*, Paris, 1966.
3. J. Dumazedier, A. Ripert, *Loisirs et culture*, Ed. Seuil, Paris, 1966.

4. J. Dumazedier, *Ambiguïté du loisir et dynamique culturelle*, *Cahiers Internationaux du Sociologie* n° 28.
5. J. Dumazedier, *Developpement culturel et recherche scientifique*, Ed. Seuil, Paris, 1964.
6. Lucia Costinescu, *Le potentiel formatif du temps libre*, Thèse de doctorat, B. C. U., Bucarest, 1988.
7. Gérard Mermet, *Francoscopie*, Ed. Larousse, 1993.

Dans la confrontation des sources (les numéros deux et six n'ont pu être vérifiés) avec le dossier, nous n'avons rien trouvé qui puisse se rapprocher d'une activité de reformulation telle que nous l'avons défini en 1. 2. 2. Nous avons simplement relevé une citation donnée comme extraite de Dumazedier (J.) et Ripert (A.), (1966) : *Loisir et culture*, Paris, Seuil que nous n'avons, pour notre part, pas retrouvé dans cet ouvrage mais sous une forme très proche — typique d'une retraduction à partir du roumain — dans Dumazedier (J.), (1962) : *Vers une civilisation des loisirs*, Paris, Seuil. En voici les deux versions ci-dessous :

<b>Dossier</b>	<b>texte-source (?)</b>
<p>*[...] le loisir étant « un ensemble d'activités auxquelles l'individu adhère de sa propre volonté, soit pour le repos, soit pour le divertissement, soit pour le développement, information et la formation désintéressée, sa participation volontaire ou la libre capacité créatrice, après qu'il se dégage des obligations professionnelles, familiales et sociales ». (<i>Loisirs et culture</i> — J. Dumazedier et A. Ripert).</p>	<p>Dumazedier (J.), (1962) : <i>Vers une civilisation des loisirs</i>, Paris, Seuil, (p. 29)</p> <p style="text-align: center;"><i>Le loisir est un ensemble d'occupations auxquelles l'individu peut s'adonner de plein gré, soit pour se reposer, soit pour se divertir, soit pour développer son information ou sa formation désintéressée, sa participation sociale volontaire ou sa libre capacité créatrice après s'être dégagé de ses obligations professionnelles, familiales et sociales</i><sup>32</sup>.</p>

Par ailleurs le dossier discute de notions et de concepts d'auteurs — Friedmann, Marcuse — ayant adopté une position différente de celle de Dumazedier. Ils ne sont

<sup>32</sup> Ce passage est en caractères italiques dans le texte original.

cependant pas en bibliographie. Il se pourrait qu'il s'agisse d'une sorte de résumé d'un travail qui présente les travaux de Dumazedier sur la problématique du loisir/des loisirs. Tant de conjectures nous ont incitée à laisser de côté ce dossier.

**(18)** Le dossier n° 50 : *La B.D. et ses personnages*

\*Biblio. :

1. G. Mermet, *Francoscopie*, 1993, Ed. Larousse.
2. Francis Lacassin, *Pour un 9e art : La bande dessinée*, Edition 10/18.
3. J. Brun, *La Bande Dessinée ou B.D.*, 1977, Ed. Bordas
4. R. Barthes, *La Rhétorique de l'image* in *Revue Communication*, Seuil n° 4 (1964)
5. P. Couperie, *Proto Destefanis et alu, Bande desssinée et figuration narrative*, 1976, Ed. Gautier-Languereau.
6. Goscinny-Uderzo, *Une aventure d'Astérix le Gaulois; Astérix en Corse*, 1973, Dargaud éditeur.
7. Kamb, *Dicentim, le petit franc; un gros boulet*, Ed. 11/80

Nous n'avons pas retrouvé les numéros trois et cinq. Les autres ouvrages n'ont pas été utilisés pour la production d'un discours de reformulation tel que nous l'avons défini en 1. 2. 2.

**(19)** Le dossier n° 52 : *L'unité européenne. Passé et avenir*

\*Biblio. :

1. *La Communauté Européenne. Ton voisin*, brochure éditée par la Communauté Européenne en 1992.
2. *Le petit Larousse en couleurs*.
3. La collection de la revue *Lumea* 1965-1990.
4. Presse, télévision.

Nous n'avons pas retrouvé le numéro un. Le numéro deux ne contenait pas de source directe. Nous n'avons pas pu vérifier la collection des journaux hebdomadaires du numéro trois et les indications du numéro quatre sont trop vagues.

**(20)** Le dossier n° 54 : *L'administration publique locale. Courte étude comparative sur la France et la Roumanie*

\*Biblio. :

1. Pierre Bruneau, *Le Conseil Municipal*
2. Ministère de l'Intérieur. Direction Général des Collectivités. Locales — *Le Guide du maire.*
3. Loi de l'administration publique locale.
4. Loi concernant les élections locales.
5. Charte européenne de l'autonomie locale.

Nous n'avons vérifié que les numéros un et deux. Nous avons constaté que le dossier ne reprend pas exactement les données datées indiquées par ces deux ouvrages. Voici ci-dessous cette confrontation :

Dossier	
* <b>[§ 5]</b> L'organisation communale a été consacrée juridiquement pendant la Révolution (décret du 12 novembre 1789), mais les différences se sont maintenues.	Ministère de l'intérieur, Direction générale des collectivités locales, <i>Le guide du maire.</i>  Les départements et les communes créés respectivement par les lois du 14 et du 22 décembre 1789 sont issus de cette volonté d'ériger une circonscription commune à tous les services et de bâtir un système administratif cohérent. (p. 12)  Bruneau (P.), (1987) : <i>Conseil municipal, maires, adjoints et conseillers, personnel communal-finances communales</i> , Paris, Delmas et Cie.  Par décret du 12 novembre 1789, l'assemblée constituante consacrait les frontières des paroisses, des cités et des bourgs. (p. 14)

La première source que nous citons ne donne pas la date du décret mais celles des lois et le paragraphe du dossier constitue une reformulation concise avec la reprise du verbe [*consacrait/la été consacrée*] de la deuxième source. Nous notons une bonne maîtrise des connaissances exigées en droit pour pouvoir reformuler de cette manière : il faut d'une



part comprendre que les *paroisses*, les *cités* et les *bourgs* ont été des circonscriptions religieuses, bourgeoises et féodales qui ont donné naissance à la commune actuelle et d'autre part que cette naissance a entériné l'hétérogénéité des découpages dûs à la superposition de pouvoirs parallèles. Un élève de classe terminale a rarement de telles connaissances qui puissent aussi facilement être reformulées de la sorte.

<b>Dossier</b>	Ministère de l'intérieur, Direction générale des collectivités locales, <i>Le guide du maire</i> .
*[§ 7] L'élection du conseil communal a été établie par la loi du 10 août 1871.	[...] La monarchie de juillet instaure en 1831 l'élection du conseil municipal. En 1871, la Troisième République donne le jour à la charte départementale (loi du 10 août 1871) [...] (p. 13)

Là encore, nous nous étonnons du fait que l'élève comprenne très logiquement que dans la charte départementale, une place est accordée à l'élection du conseil communal. Il nous semble que pour faire cette déduction, il faut avoir pris connaissance de la charte elle-même, or les deux ouvrages n'ont pas de vocation historique forte et l'historique de la commune tient sur deux pages seulement, dans lesquelles aucun détail n'est donné.

Par contre, les deux ouvrages donnent la même date capitale exprimée sous la forme de **la loi du 5 avril 1884** qui selon toute apparence est la loi d'organisation des pouvoirs municipaux dont nous dépendons encore en partie. Le dossier ne donne en aucune façon cette date, puisqu'il est noté au paragraphe huit *la loi sur l'organisation municipale a été adoptée par la Chambre des Députés le 31 mars 1884*. Bien sûr, il y a toujours des décalages de date entre le jour où les députés votent et celui où la loi passe. Seuls des spécialistes le savent. Pour toutes ces raisons, nous pensons que la/les source(s) de ce dossier a/ont été masquée(s).

Nous nous contenterons d'éliminer ces dossiers sans grand commentaire, car il est clair que la lecture par une seule personne des sources données ne peut constituer un gage de fiabilité maximum. Il y a certainement eu des oublis et/ou des erreurs. Par ailleurs, il eût été sans doute simple dans certains cas de faire apparaître les sources

masquées en utilisant des méthodes d'investigation moins rudimentaires et enfin il eût été également possible, par des recherches plus poussées, d'avoir accès à plus de sources en langue roumaine. Nous n'avons pas voulu entreprendre une « chasse » aux sources et nous avons toujours concentré notre attention sur les bibliographies données. Ce n'est que dans l'effort du déchiffrement des bibliographies aux libellés lacunaires et quelquefois au hasard de nos investigations que nous avons mis au jour des textes-sources qui ne figuraient pas dans la bibliographie donnée d'un dossier (cf. les cas des dossiers n° 5, *Le cas Emma Bovary* et n° 14, *Catherine de Médicis*).

Peut-on finalement considérer que ces dossiers rejetés pourraient faire partie d'une catégorie où la bibliographie a constitué une base d'informations et de données sans qu'il y ait eu ensuite de réutilisation littérale donnant lieu à des activités de reformulation telles que nous les avons définies en 1. 2. 2. ? En l'absence de recherche sur ces dossiers, nous ne nous prononcerons pas définitivement, mais il n'est pas possible de les ranger dans une catégorie différente d'un point de vue du processus de leur production car ils offrent majoritairement les mêmes caractéristiques que les autres dossiers pour lesquels nous avons pu déceler un/des texte(s)-source(s) ayant servi à leur production. Ces dossiers éliminés de notre corpus contiennent des informations difficiles à reproduire en langue étrangère sinon sous la forme littérale offerte par la source comme dans l'exemple suivant extrait du dossier n° 45, *Architecture et histoire en France, Les châteaux de la Loire (Chambord)* :

[§ 5] [...] le roi [...] y renonça et décida la canalisation du Cosson, sa dérivation autour du château alimentant les douves et les bassins. Les rives sont élargies au pied du perron pour que la Cour puisse s'y promener en barque.

Cet exemple, un parmi d'autres, alliant à la fois l'utilisation du vocabulaire technique et la correction syntaxique est certainement très difficile à obtenir sans reprise littérale pour

un élève-apprenant peu familier de la production de textes à thématique architecturale pour le grand public des touristes.

Ces dossiers offrent une alternance de passages relevant de contextes d'énonciation différents. Ainsi dans le dossier n° 41, *Paris*, le début du paragraphe six et le paragraphe sept offrent un contexte d'énonciation hétérogène:

[§ 6] D'aucuns préféreront l'ambiance bonhomme de la butte Montmartre, le charme d'une flânerie le long des quais, l'attrait d'une halte à ce carrefour de la mode artistique et littéraire qu'est Saint-Germain-des Près avec les colonnettes du choeur [...]

[§ 7] Quand nous avons fait (moi et mes copains) des promenades pendant la nuit, on a vu que Paris est tout autre, et que les projecteurs nous offraient une vision totalement différente de celle du jour.

A l'intérieur de la situation particulière de communication entre l'élève-apprenant et l'enseignant-évaluateur, la prise en compte par le premier de son auditoire attendu « autorise » la juxtaposition de passages textuels qui expriment des relations personnelles très différentes entre les interlocuteurs. Le début du paragraphe six est représentatif pour la prise en compte d'un auditoire inconnu personnellement du locuteur mais identifié sur un plan mercatique — la classe de tous les touristes venant visiter Paris et dont les besoins ont été catégorisés. Le paragraphe sept, lui, est représentatif pour la prise en compte d'un auditoire connu personnellement et à qui il est possible de fournir une argumentation s'appuyant sur des éléments autobiographiques.

Pour conclure sur ce point, nous pensons que l'utilisation littérale (cf. 1. 2. 2.) de sources dans le processus de production écrite des dossiers n'a pu être révélée pour les vingt dossiers cités ci-dessus car les méthodes d'investigation n'ont pas été poussées. Il n'y a apparemment pas de raison de penser que ces dossiers puissent appartenir à une

catégorie spéciale; ils offrent les mêmes caractéristiques à la lecture que les autres. Cependant ils ne feront pas partie du corpus actif dont la caractéristique est la mise au jour matérielle de textes-sources.

### **2. 3. Données statistiques sur les dossiers du corpus actif.**

En ce qui concerne les trente-quatre dossiers du corpus actif, nous présentons à présent quelques données statistiques<sup>33</sup> dans un tableau dans lequel l'ordre des dossiers est fixé en rapport avec le nombre de paragraphes (colonne deux) et ensuite le nombre des mots (colonne trois). Le rapport entre le nombre de paragraphes par dossier et le nombre de mots nous donne dans la colonne quatre la moyenne de mots par paragraphes. Les colonnes cinq et six sont secondaires car elles ajoutent quelques indications qui renforcent la possibilité de comparer les trois premiers chiffres. Ainsi, colonne cinq, nous avons le nombre de pages, ce qui est une donnée assez vague, puisque toute page entamée compte comme page entière. Cependant, cette colonne permet de voir les dossiers qui ont respecté la consigne de longueur (entre trois et cinq pages). La dernière colonne donne le nombre de lignes ce qui permet dans certains cas de renforcer la visualisation soit de l'étendue du dossier [comparaison entre le dossier n° 26 avec 72 lignes et le dossier n° 15 avec 229 lignes] soit du mode de paragraphage [comparaison avec le dossier n° 53 qui a 60 paragraphes en 220 lignes alors que le dossier n° 15 n'a que 27 paragraphes pour neuf lignes supplémentaires seulement.] Enfin la dernière colonne horizontale (colonne sept) donne la moyenne du nombre des paragraphes (2), la moyenne du nombre des mots (3) et la moyenne de la moyenne du nombre des mots par paragraphe (4), ceci afin de pouvoir situer les chiffres par dossier, sans que pour autant ces dernières moyennes aient une signification plus particulière.

**Tableau des données statistiques sur les dossiers du corpus actif**

n° dossier (1)	nb. §§ (2)	nb. mots (3)	moyen./§ (4)	nb. pages (5)	nb. lignes (6)
n° 53	<b>60</b>	<b>2610</b>	<b>43,5</b>	<b>7</b>	<b>220</b>
n° 25	<b>37</b>	<b>2693</b>	<b>72,7</b>	<b>7</b>	<b>206</b>
n° 24	<b>35</b>	<b>1383</b>	<b>39,5</b>	<b>4</b>	<b>113</b>
n° 51	<b>31</b>	<b>1756</b>	<b>56,6</b>	<b>5</b>	<b>130</b>
n° 17	<b>31</b>	<b>1714</b>	<b>55,2</b>	<b>4</b>	<b>132</b>
n° 06	<b>30</b>	<b>1676</b>	<b>55,8</b>	<b>4</b>	<b>123</b>
n° 40	<b>30</b>	<b>1474</b>	<b>49,1</b>	<b>4</b>	<b>110</b>
n° 49	<b>28</b>	<b>1706</b>	<b>60,9</b>	<b>4</b>	<b>127</b>
n° 15	<b>27</b>	<b>3372</b>	<b>123,9</b>	<b>7</b>	<b>229</b>
n° 08	<b>27</b>	<b>1698</b>	<b>62,8</b>	<b>4</b>	<b>118</b>
n° 11	<b>26</b>	<b>1958</b>	<b>75,3</b>	<b>5</b>	<b>133</b>
n° 22	<b>26</b>	<b>1781</b>	<b>68,5</b>	<b>4</b>	<b>122</b>
n° 03	<b>25</b>	<b>1800</b>	<b>72</b>	<b>5</b>	<b>132</b>
n° 20	<b>25</b>	<b>1403</b>	<b>56,1</b>	<b>4</b>	<b>102</b>
n° 34	<b>24</b>	<b>2225</b>	<b>92,7</b>	<b>5</b>	<b>142</b>
n° 09	<b>22</b>	<b>2746</b>	<b>124,8</b>	<b>6</b>	<b>182</b>
n° 05	<b>22</b>	<b>2077</b>	<b>94,4</b>	<b>5</b>	<b>148</b>
n° 23	<b>22</b>	<b>1636</b>	<b>74,3</b>	<b>4</b>	<b>119</b>
n° 16	<b>21</b>	<b>1266</b>	<b>60,2</b>	<b>3</b>	<b>95</b>
n° 14	<b>18</b>	<b>1754</b>	<b>97,4</b>	<b>4</b>	<b>117</b>
n° 21	<b>18</b>	<b>1538</b>	<b>85,4</b>	<b>4</b>	<b>111</b>

<sup>33</sup> Nous avons utilisé le format *normal.dot* de Word en caractères 12 pour transcrire les dossiers et obtenir les statistiques.

n° 07	<b>18</b>	<b>1524</b>	<b>84,6</b>	<b>4</b>	<b>104</b>
n° 13	<b>18</b>	<b>1241</b>	<b>68,9</b>	<b>3</b>	<b>97</b>
n° 10	<b>17</b>	<b>2535</b>	<b>149,1</b>	<b>6</b>	<b>175</b>
n° 01	<b>17</b>	<b>1101</b>	<b>64,7</b>	<b>3</b>	<b>79</b>
n° 36	<b>16</b>	<b>1788</b>	<b>111,7</b>	<b>4</b>	<b>130</b>
n° 48	<b>16</b>	<b>1437</b>	<b>89,8</b>	<b>4</b>	<b>104</b>
n° 39	<b>15</b>	<b>1495</b>	<b>99,6</b>	<b>4</b>	<b>103</b>
n° 02	<b>15</b>	<b>1064</b>	<b>70,9</b>	<b>3</b>	<b>72</b>
n° 04	<b>12</b>	<b>2695</b>	<b>224,5</b>	<b>6</b>	<b>176</b>
n° 37	<b>12</b>	<b>1486</b>	<b>123,8</b>	<b>4</b>	<b>105</b>
n° 26	<b>12</b>	<b>1017</b>	<b>84,7</b>	<b>3</b>	<b>72</b>
n° 44	<b>10</b>	<b>1127</b>	<b>112,7</b>	<b>3</b>	<b>82</b>
n° 35	<b>09</b>	<b>1076</b>	<b>119,5</b>	<b>3</b>	<b>75</b>
<b>Moyen./col.</b> (7)	<b>22,6</b>	<b>1757,6</b>	<b>86,1</b>		

Nous pouvons noter de très fortes disparités entre les dossiers. Parmi ces dernières relevons simplement celles qui semblent particulièrement distinguer les dossiers n° 4, 53 et 15.

Le dossier n° 53, *Les relations culturelles internationales*, comporte soixante-trois paragraphes — nous l’avons présenté en soixante paragraphes<sup>34</sup> car nous avons réuni les articles de loi dans les §§ 27 et 28. C’est le dossier qui comporte de très loin le plus grand nombre de paragraphes — Les dossiers qui suivent selon l’adoption du critère

<sup>34</sup> Il n’a pas toujours été facile de saisir les dossiers en respectant le paragraphage original, car, dans certains cas, flotte une imprécision. Le retrait, par exemple, n’est pas marqué dans un ou deux cas alors qu’il y a eu un retour du chariot. Certaines citations données en retrait sont-elles des fins de paragraphe

du nombre de paragraphes sont les dossiers n° 25, *Auguste Renoir : L'être humain — essence et subjectivité*, avec 37 paragraphes et n° 24, *Claude Monet*, avec 35 paragraphes. Il est vrai aussi que le dossier n° 53 est exceptionnellement long de sept pages, il est comparable de ce point de vue au dossier n° 25 qui comprend lui aussi sept pages. Seuls six dossiers dépassent le nombre de pages fixé par la consigne — trois à cinq pages. Ce sont les dossiers n° 53, 25, 15, 9, 10 et 4. Pour ce qui concerne le paragraphage, ce sont les dossiers n° 24 et 53 qui sont comparables car leur moyenne de mots par paragraphe est faible, comparée à celle des autres dossiers, puisqu'elle est respectivement de 39,5 et de 43,5.

Le dossier n° 4, *Mme Bovary — aspirations et réalités* qui ne comporte que douze paragraphes a une moyenne de deux cent vingt-quatre mots par paragraphe, alors que le dossier suivant selon ce critère est le dossier n° 10, *Victor Hugo romancier* avec cent quarante neuf mots par paragraphe. La moyenne des mots par paragraphe à partir du total des moyennes de chaque dossier donne 86,1 mots par paragraphe. Ainsi les dossiers n° 53 [43,5 mots par paragraphe et 2610 mots en tout] et n° 4 [224,5 mots par paragraphe et 2695 mots en tout] comparables par l'étendue du texte sont en très forte opposition en ce qui concerne le paragraphage, c'est-à-dire une forme de séquentialisation textuelle. Dans ces deux dossiers, la séquentialisation en paragraphes se différencie excessivement des données des autres dossiers : le dossier n° 53 est orienté vers un effritement séquentiel alors que le dossier n°4 est orienté vers une massification de la matière textuelle.

Enfin le dossier n° 15, *Jeanne d'Arc, le destin d'une légende*, est le dossier le plus long avec 3372 mots et il semble avoir un paragraphage [27 §§] qui corresponde

---

ou des débuts ? Néanmoins, ces cas de doute sont très rares et ne jouent que sur un ou deux paragraphes dans quelques dossiers. Cela n'a eu aucun impact sur les analyses qui ont été faites.

aux critères admis de lisibilité pour un tel type de texte. En ce sens, il se détache des autres et ne peut leur être comparé. Ainsi, le dossier n° 37, *Les abbayes romanes de Provence* a la même moyenne de mots par paragraphe (123 / §), mais le texte est beaucoup moins étendu avec 1486 mots seulement. Le dossier n° 15 offre des paramètres qui correspondent tellement à ceux que l'on peut avoir dans un texte d'essai modèle qu'il en devient surprenant.

#### **2. 4. Les sources du corpus actif.**

Quand on observe les ouvrages utilisés littéralement dans les dossiers (cf. en fin de volume), on constate qu'ils se rangent dans plusieurs genres très présents dans l'univers scolaire des disciplines littéraires; soit ils sont destinés à une utilisation directe en classe soit ils sont destinés à un public plus large et employés comme matériel complémentaire. Dans un cas comme dans l'autre, ils correspondent aux lectures recommandées et possibles d'élèves en fin de cursus bilingue ayant une langue maternelle en intercompréhension avec le français.

Il s'agit, d'une part, d'ouvrages souvent didactiques qui exposent la biographie d'une personnalité associée à la présentation et à la caractérisation de son œuvre.

1. Pour la littérature : histoire littéraire (Ionesco *1*), dictionnaire de littérature (Ionesco *2*), manuels de littérature (Bovary *3, 4* et *5*, Pascal *7*, Molière *8*, Victor Hugo *10*), biographies historiques (Molière *8*, Victor Hugo *9*), biographie-essai (Jeanne d'Arc *15*), chronique mondaine et littéraire (Cyrano *6*).

2. Pour les autres arts : biographies-essais (Monet *23, 24*, Renoir *25, 26*, Apostu *20*), histoire de la musique (Debussy *21*).

3. Pour l'histoire : biographie (Talleyrand *17*), biographie-essai (Catherine de Medicis *14*) article d'encyclopédie (Napoléon III *13*).



D'autre part, il s'agit d'ouvrages qui sont conçus pour l'institution scolaire afin de contribuer à une connaissance de la « civilisation » de la France et qui sont soit des ouvrages didactiques destinés à un public d'apprenants de FLE (manuel de FLE et manuel de civilisation française — Paris **40**) ou systématiquement utilisés par ce public (*Francoscopie* — les jeunes **48**), soit il s'agit d'ouvrages sur l'art dans la perspective d'un tourisme culturel pour un public plus large (l'Auvergne **35**, abbayes cisterciennes **37**, Paris **39**, Strasbourg **44**). Enfin, la source du dossier n° 53, l'essai dans la collection « Que sais-je ? » est un genre pour un public plutôt universitaire francophone et à ce titre il est à classer un peu à part pour un élève non natif car il correspond à un type de discours théorique très difficile à lire.

Une dernière catégorie de genre de texte est employée comme source, celle des dossiers de presse écrite qui depuis longtemps maintenant sont proposés comme supports de lecture dans les cours de FLE. (Rimbaud **11**, Jeanne d'Arc **15**, de Gaulle **16**, Paradis **34**, la Bourgogne **36**, la jeunesse française de soixante-huit **49**, le divorce **51**).

Ainsi il est facile de constater que les sources que nous avons pu retrouver correspondent assez bien à des genres de texte et à des types de discours généralement pratiqués et recommandés dans des classes de français L2 bilingues. Un ouvrage de critique littéraire pour spécialistes comme celui de Margineanu (1970) : *Psihologie [i literatura* du dossier n° 5, *Le cas Emma Bovary* [§ **18**], n'est pas utilisé littéralement par l'apprenant mais évoqué dans une (re)formulation très personnelle courante dans les textes de critique littéraire ou les dissertations littéraires. Il se peut alors qu'il s'agisse d'un emprunt à une deuxième source dont nous ignorons l'existence, car ce type de production textuelle parfaitement tolérée et même recommandée par l'autorité scolaire est très rare dans le corpus que nous avons établi. Les sources que nous avons pu mettre au jour, si elles correspondent bien aux recherches et aux lectures d'un public d'élèves en

français L2 de cursus bilingue, sont souvent beaucoup plus restreintes que celles qui sont données dans la bibliographie des dossiers (cf. en fin de volume) et quelquefois de lecture bien plus facile. Ainsi les trois premiers titres du dossier n° 5 *Le cas Emma Bovary* (Durkheim, Lacan, Huch) sont des lectures très difficiles dont nous n'avons pas retrouvé de traces et que nous nous étonnons de voir figurer dans la bibliographie d'un élève. Le dossier n° 7, *Pascal, anatomie d'une révélation* donne en bibliographie, Marie Rose et Michel Le Guern (1972) : *Les pensées de Pascal*; après un examen attentif de ce petit livre destiné à des lycéens français, il ne semble pas qu'il y ait eu d'utilisation littérale de cet ouvrage dans le dossier. Le dossier n° 48 *Le conflit des générations* donne en premier titre Yves Laulan (1976) : *Physiologie<sup>35</sup> de la France* qui n'a pas été non plus utilisé littéralement. Il est certain que beaucoup de zones d'ombre subsistent dans le corpus actif malgré la mise au jour de certaines sources littérales<sup>36</sup>. Dans quelques cas il serait sans doute préférable de considérer les dossiers comme des productions semi-collectives (l'élève, la famille, le/la dactylographe, le professeur etc.) où nous ne pouvons pas mesurer la part de ce qui revient à chacun.

En dernier lieu, nous voudrions donner quelques explications sur la démarche que nous avons adoptée pour transcrire les sources. Nous avons décidé de transcrire la partie des sources qui a été utilisée directement et littéralement et de l'intégrer au corpus des trente-quatre dossiers sélectionnés. Cependant cette opération a posé un certain nombre de problèmes, lesquels n'ont pas été tous résolus. Par exemple, certains passages repris ou reformulés de la source sont collés dans le dossier mais en fait très éloignés l'un de l'autre dans le texte-source. Il ne nous a pas été possible de rendre compte exactement de cet éloignement et nous n'avons utilisé que les crochets « [...] » et l'indication de page

---

<sup>35</sup> L'apprenant a libellé *Psychologie de la France*.

pour rendre compte de la localisation dans la source. Très souvent le cotexte des reprises ou des reformulations jouait un rôle très important dans le choix fait par l'élève d'emprunts de certains passages et de coupures d'autres passages. Dans certains dossiers nous avons pu transcrire une partie du cotexte, dans d'autres où le cotexte très large avait une signification importante nous n'avons pas pu le faire faute de moyens. Il eût été par exemple très intéressant d'avoir les sources « entières » sur un CD-Rom. Nous avons toujours essayé de rendre compte des reprises et des reformulations par phrase ou par paragraphe, qui sont deux unités linguistiques et textuelles de reprise et/ou de reformulation très importantes dans les dossiers, en adoptant la ponctuation suivante :

Dossier	Texte-source
	<p data-bbox="938 949 1318 981">[...] C'est le premier exemple.</p> <p data-bbox="842 1061 1251 1093">[...] C'est le deuxième exemple.</p>

les crochets [...] avec retrait du premier exemple indiquent qu'une partie de la première phrase du paragraphe est transcrite, alors que les crochets [...] sans retrait du deuxième exemple indiquent que la transcription commence après la première ou la deuxième ou la troisième (etc.) phrase du paragraphe source. Nous renvoyons pour toute prise de connaissance complémentaire concernant la source directement à l'ouvrage lui-même.

---

<sup>36</sup> Bien que nous n'ayons pas retrouvé de sources littérales dans le dossier n° 22, *La nature et l'homme chez Claude Monet*, nous l'avons conservé dans le corpus actif car nous proposons en 6. 2. une hypothèse concernant l'utilisation de sources.

### **3. 0. La construction du genre de texte par différentes techniques de reprise.**

Les trente-quatre dossiers que nous avons sélectionnés pour faire partie du corpus contiennent des passages de discours empruntés à une source bibliographique — presque toujours mentionnée — et reformulés dans le dossier sous des formes diverses que nous avons essayé de classer en 1. 2. 2. C'est sur cette base que nous avons rassemblé le corpus. Cependant toutes ces reprises et/ou ces (re)formulations n'ont pas la même signification dans le sens où elles ne servent pas à créer le même produit textuel. Ainsi, dans beaucoup de dossiers les reprises littérales sont pratiquées à l'intérieur d'une phrase ou sur une ou plusieurs phrases, ou même sur un ou plusieurs paragraphes du texte-source mais, insérées dans le dossier, elles sont précédées et/ou suivies d'une autre variante textuelle — reprise d'un autre texte-source, activité de reformulation embryonnaire, activité de (re)formulation personnelle etc... — qui restreint la portée de leur signification et les range du côté des aides à l'écriture textuelle, comparables à une *bible des paragraphes standard* dans le domaine de la lettre commerciale. Nous pouvons ainsi donner un exemple particulièrement marqué de cette tendance avec le dossier n° 49, *L'esprit jeune ou « beaucoup de bruit peu de fruit »* dont le thème semble être l'évolution de la jeunesse française de mai soixante-huit à maintenant. Le dossier se termine par la reprise du deuxième et d'une partie du troisième paragraphes d'un article publié à la page treize dans le supplément radio-télé *du Monde* des 19 et 20 juin 1988, consacré à la critique d'une émission de télévision sur l'état d'esprit des jeunes Lettons de l'exU.R.S.S. Ainsi, il n'y a aucun rapport thématique — sinon celui de la jeunesse — entre ce que nous avons cru comprendre à la lecture du dossier et le texte-source utilisé pour la rédaction de la partie finale.

Voici le passage concerné du dossier, dans sa version corrigée manuscritement, dans la colonne de gauche et le texte-source dans la colonne de droite. Nous indiquons dans le texte-source les parties non reprises en caractères gras.

Précisons par ailleurs que le texte de l'élève-apprenant est reproduit dans la transcription avec ses erreurs orthographiques ou typographiques, ce qu'indique le signe [\*]<sup>37</sup> placé avant le début du texte.

Dossier n° 49	<i>Le Monde 19-20 juin 1988</i>
<p>*[§ 27] [...] Ce système de groupe a rompu avec le groupe décideur des adultes par la dépolitisation active. Il s'est organisé musicalement autour du rock, ce véritable concourse de classe, culture majeure de notre époque : lycéens ou étudiants, ils traînent dans les rues de Riga, se déguisent en punks ou en loubards, se droguent parfois ou s'enrolent dans les sectes. « Je ne vois aucune idée pour laquelle je serais prêt à me battre avec acharnement », dit l'un. Où sont passés les <del>vølle</del> idéaux de la Révolution ?</p>	<p>Lycéens ou étudiants, ils traînent <b>leur ennui</b> dans les rues de Riga, se déguisent en punks ou en loubards, se droguent parfois ou s'enrôlent dans des sectes. « <i>Je ne vois aucune idée pour laquelle je serais prêt à me battre avec acharnement</i> », dit l'un. Où sont <b>donc</b> passés les nobles idéaux de la révolution ? <b>La politique, à l'évidence ne les intéresse pas.</b> [...]</p>
<p>[§ 28] La solidarité, la justice, sont pour eux des mots vides de sens. Paradoxalement dans ce pop qui dernière ive a bien des égards sous développé, rejettent comme leur homologue occidentaux des année 60, tout ce qui rassemble a l'esquisse d'une société de</p>	<p>[...] La solidarité, la justice, <b>le socialisme</b>, sont pour eux des mots vides de sens. Paradoxalement, dans ce pays qui demeure à bien des égards sous-développé, ils rejettent, comme leurs homologues occidentaux des années 60, tout ce qui ressemble à l'esquisse d'une société de</p>

<sup>37</sup>Nous procéderons de même pour chaque texte de dossier retranscrit.

consommation mais ils n'aperçoivent rien d'autre horizon. Ils refusent de jouer à jeu là, sinon par défi ou provocation. Le seul bien ou ils s'éclatent, ce sont les concerts de rock, exutoire par où s'épanche leur violence contenue ».

FIN DU DOSSIER

consommation, mais ils n'aperçoivent rien d'autre à l'horizon : **aussi leur détresse se mue-t-elle en cynisme. Autre paradoxe : c'est dans la camaraderie des combats perdus d'Afghanistan, dans le souvenir de cette « sale guerre », qui [...].** Ils refusent de jouer ce jeu-là, sinon par défi ou provocation. Le seul lieu où ils « s'éclatent », ce sont les concerts de rock, exutoire par où s'épanche leur violence contenue.

Nous avons tenu à présenter ce dossier ou du moins une partie, pour commencer, car certains mécanismes de la production textuelle y sont fortement perturbés. Tout le dossier semble traiter de la jeunesse française de mai soixante-huit<sup>38</sup> à nos jours. La bibliographie ne donne que l'article du supplément radio-télé qui a servi à la production de la dernière partie du dossier. Cet article de presse a été rédigé en juin 1988, c'est-à-dire à une époque où les Roumains n'avaient pas la possibilité légale de se procurer des journaux étrangers et où l'Institut Français de Bucarest, seule institution officielle qui recevait *Le Monde* n'archivait pas systématiquement les quotidiens. Il semble étonnant qu'un adolescent puisse avoir accès à ce supplément radio-télé en 1994, car ce type de document<sup>39</sup> ne constituait déjà plus une source d'information si rare qu'il fallût à tout prix la conserver. Si le professeur a fourni des documents pour fabriquer le dossier, nous sommes étonnée par ce numéro *du Monde* qui ne contient rien qui soit en rapport avec le thème de la jeunesse de

---

<sup>38</sup> Evidemment, l'auteur de ces lignes, Française qui a vécu les « événements de mai '68 », n'est pas le même lecteur, donc le coproducteur du sens du texte, qu'un professeur de français roumain, lequel aura certainement une tolérance plus forte à certaines formulations considérées par nous comme marques d'incohérence, au point que nous avons eu du mal à reconnaître le thème de la jeunesse française de mai soixante-huit.

soixante-huit. D'autre part, le dossier original conserve beaucoup de ratures, dont nous n'avons donné que deux exemples, qui indiquent soit que la personne qui a saisi le texte, n'avait pas l'habitude du clavier français ou disposait d'un autre — les accents sont quelquefois mis correctement, parfois mis incorrectement et très souvent omis — ou ne connaissait pas bien le français en général car il y a de nombreuses erreurs, en ce sens que beaucoup de termes sont saisis dans une forme qui existe en français mais qui est très loin du texte. Voici à titre d'exemple la version saisie d'un passage que nous avons précédemment retranscrit: *Paradoxalement dans ce pop qui derniere a bien des ègarob son developpé.* Voici enfin la version corrigée manuscritement : *Paradoxalement dans ce pop qui derive à bien des égards sous developpé.* Puis la version du texte-source : *Paradoxalement, dans ce pays qui demeure à bien des égards sous-développé.* Le fait de saisir *pop*<sup>40</sup> plutôt que *pays*, lequel demande sur le clavier « AZERTY » un effort certain par rapport au terme choisi, est-il le fruit d'une économie de geste étonnante ou d'une erreur tout simplement qui est restée sans correction ? La correction manuscrite qui a suivi n'a pas été faite à partir du texte-source : *derniere*, par exemple, a été corrigé en *derive* alors que le texte-source donne *demeure*. Conclure devant tant de questions qu'un tel dossier est « un tissu d'incohérences » selon l'expression consacrée du jargon scolaire n'est possible que dans la situation de l'évaluation classique qui mesure la production d'un élève par rapport à certains critères définis au préalable qui doivent être respectés. Au contraire la difficulté pour reconstituer le processus de production de ce texte devrait inciter à considérer plus attentivement un tel produit. Il est fort possible que le dossier ait été saisi par quelqu'un qui ne comprenait pas le français et corrigé par le professeur. C'est ce qui expliquerait la saisie aberrante et la correction partielle. Cependant, cette explication ne

---

<sup>39</sup> Par ailleurs tout document étranger était conservé le plus longtemps possible avant 1989. Il est donc possible que cet article appartenait à la famille de l'élève.

résout pas le problème de la production textuelle proprement dite et plus particulièrement des *mécanismes de textualisation*, expression que nous empruntons à Jean-Paul Bronckart (1996), qui servent à assurer la cohésion puis par voie de conséquence la cohérence dans un texte. L'auteur du dossier a bien pratiqué un certain nombre de coupures qui orientaient la thématique de ce passage vers l'exU.R.S.S. [*La politique ...[...] le socialisme [...] la camaraderie des combats perdus d'Afghanistan [...]*] mais le fait d'avoir laissé *Riga* détruit en partie cet effort. Il ne s'agit peut-être que d'un oubli dans un dossier qui par ailleurs présente souvent des marques d'une saisie/production textuelle(s) hâtive(s).

L'exemple de reprise que nous venons de présenter sert à construire la conclusion du dossier, c'est-à-dire une phase capitale dans le plan de ce *genre de texte*. Tous les autres dossiers contiennent aussi des éléments repris dans un/des texte(s)-source(s), ce qui correspond au mode régulier de production textuelle de ce corpus. Cependant nous ne présenterons dans ce chapitre que les activités de reprise qui ont directement servi à l'élaboration du genre entier du dossier puisque pour les autres cas, il s'agit plus d'un travail au niveau microstructurel du texte, comparable à l'exemple que nous venons de donner ci-dessus.

### **3. 1. L'activité de reprise et la technique de l'« extraire-coller » (dossier 53)**

Dans l'examen des différents procédés de mise en *genre de texte* à partir de techniques de reprise, nous prendrons comme exemple de départ un dossier qui, s'il est analysé rapidement, pourrait être appelé une reprise intégrale car il est presque exclusivement composé d'emprunts littéraux au texte-source. Il s'agit du dossier n° 53, *Les*

---

<sup>40</sup> En roumain *popor* signifie *peuple*.



*relations culturelles internationales*, qui est composé de soixante paragraphes. C'est le dossier qui comporte de très loin le plus grand nombre de paragraphes — cf. à ce sujet 2. 3.

Pour présenter le dossier n° 53, *Les relations culturelles internationales*, dont la bibliographie a été libellée ainsi par l'élève : *Par Louis DOLLOT, les relations culturelles internationales*, nous utilisons dans la transcription un certain nombre de symboles et de dénominations qui se trouvent récapitulés dans le tableau des **symboles utilisés dans les dossiers n° 11, 21 et 53** p. 105.

Considérons la transcription ci-dessous du texte du dossier de l'apprenant à gauche et du texte-source à droite :

Dossier : *LES RELATIONS CULTURELLES INTERNATIONALES	Texte-source
<p>[§ 1] Les relations culturelles entre pays et entre continents sont bien antérieures pourtant à l'institution en France, en Allemagne ou en Italie de « Direction des relations culturelles », en Grande-Bretagne du « British Council », aux Etats-Unis de l'United States Information Agency ». Elles ont toujours existé.</p>	<p>DOLLOT (Louis), (1964) : <i>Les relations culturelles internationales</i>, (Coll. Que sais-je ? n° 1142), Paris, PUF</p> <p>1. <b>Le passé.</b> — Les relations culturelles entre pays et entre continents sont bien antérieures pourtant à l'institution en France, en Allemagne ou en Italie de « Direction des relations culturelles », en Grande-Bretagne du <i>British Council</i>, aux Etats-Unis de l'<i>United States Information Agency</i>. Elles ont toujours existé. (p. 7)</p>
<p>[§ 2] Mais c'est à partir du dernier quart du XIX siècle que les échanges culturels prennent progressivement une forme nouvelle : un commerce d'idées, d'oeuvres littéraires, artistique et scientifiques sur lequel la Puissance</p>	<p>Mais c'est à partir du dernier quart du XIXe siècle que les échanges culturels prennent progressivement une forme nouvelle : un commerce d'idées, d'oeuvres littéraires, artistiques et scientifiques sur lequel la Puissance publique entend user au</p>

<p>publique entend user au moins d'un droit de regard comme pour le commerce des produits et de marchandises <b>[fusionner 1]</b> <b>[reformuler 1]</b> (ainsi on fonde l'«Alliance française » en 1883).</p>	<p>moins d'un droit de regard comme pour le commerce des <u>produits et de marchandises</u>. <b>[4]</b></p> <p><b>[! ]</b> <u>PERSONNES ET GROUPEMENTS</u> PRIVES S'EN FONT D'ABORD LES PROMOTEURS. LEURS INITIATIVES CONDUISENT EN FRANCE A LA CREATION DE L'<i>ALLIANCE FRANÇAISE</i> EN 1883, <b>[! ]</b> [...] (p. 8)</p>
<p><b>[§ 3]</b> <b>[reformuler 2]</b> Commenant avec la guerre de 1914-1918, les Etats s'occupent eux-mêmes des relations culturelles. La France transforme en 1920 en « Service des oeuvres » le modeste « Bureau des écoles » fonctionnant au Quai d'Orsay depuis le début du siècle. Les Etats totalitaires -Italie fasciste en 1926, Allemagne national-socialiste en 1933, Japon en 1934, Suisse en 1939 créent des organismes nationaux chargés des relations culturelles. Sur le plan international et sur proposition de Leon Bourgeoi la Société des Nations, déjà dotée d'une « Commission internationale de cooperation intellectuelle », decide la fondation de l'Institut international de cooperation intellectuelle », inauguré à Paris en 1925, qui disparaîtra seulement en 1946; en 1928, un « Institut international du cinematographe educatif » est installé à Rome, un rôle consultatif leur est reconnu.</p>	<p><b>[! ]</b> LA GUERRE DE 1914-1918 DEVELOPPE CES TENDANCES ET INCITE LES ETATS A S'OCCUPER EUX-MEMES DES RELATIONS CULTURELLES. <b>[! ]</b> La France transforme en 1920 en « Service des oeuvres » le modeste « Bureau des écoles » fonctionnant au Quai d'Orsay depuis le début du siècle. Les Etats totalitaires — Italie fasciste en 1926, Allemagne nationale-socialiste en 1933, Japon en 1934 [...] Suisse en 1939, créent des organismes nationaux chargés des relations culturelles. Sur le plan international et sur proposition de Léon Bourgeois, la Société des Nations, déjà dotée d'une « Commission internationale de Coopération intellectuelle », décide la fondation de <i>l'Institut international de coopération intellectuelle</i>, inauguré à Paris en 1925, qui disparaîtra seulement en 1946; en 1928, un « Institut international du cinematographe éducatif » est installé à Rome; un rôle consultatif leur est reconnu. [...] (p. 8)</p>
<p><b>[§ 4]</b> Tous les Etats d'une certaine importance prennent en main, chacun a leur</p>	<p>[...] Tous les Etats d'une certaine importance prennent en main, chacun à leur manière, les relations culturelles et, en 1961, 46 d'entre eux</p>

<p>manière, les relations culturelles et, en 1961, 46 d'entre eux avaient déjà placé leur principal Service des Relations culturelles sous la tutelle du département ébargé des Affaires Extérieures.</p>	<p>avaient déjà placé leur principal Service des Relations Culturelles sous la tutelle du Département chargé des Affaires extérieures. [...] (p. 9)</p>
<p>[§ 5] En 1959, on recense 3145 Universités et établissements d'enseignement supérieur dans 95 pays contre 954 dans 35 pays en 1900, chiffre encore insuffisant.</p>	<p>[...] En 1959, on recense 3145 Universités et établissements d'enseignement supérieur dans 95 pays contre 954 dans 35 pays en 1900, chiffre encore insuffisant. [...] (p. 10)</p>
<p>[§ 6] ainsi les relations culturelles internationales représentent <i>[reformuler 3]</i> aujourd'hui un réseau extrêmement serré et d'une croissante complexité. <i>[fusionner 2]</i> La multiplication et la diversification des accords culturels sont un fait d'une importance incontestable.</p>	<p>Ainsi les relations culturelles internationales représentent <i>[! ]-ELLES [! ]</i> aujourd'hui un réseau extrêmement serré et <u>d'une croissante complexité</u>. <i>[4]</i> (p. 11)  [...] [...] <u>La multiplication et la diversification des accords culturels</u> sont un fait d'une importance incontestable. (p. 12)</p>
<p>[§ 7] A l'heure actuelle, les accords culturels répondent à trois ordres de préoccupation : renforcement d'une communauté de langue et de civilisation (ainsi Espagne et Républiques d'Amérique Latine), maintien d'une solidarité entre une ancienne Puissance coloniale et les pays placés jadis sous son allégeance (ainsi France et Etats d'Indochine et d'Afrique), finalité recherchée d'un rapprochement politique et désir de détente internationale, tels depuis 1956, les accords ou protocoles culturels avec les pays socialistes). Les</p>	<p>A l'heure actuelle, les accords culturels répondent à trois ordres de préoccupations : renforcement d'une communauté de langue et de civilisation (ainsi Espagne et Républiques d'Amérique Latine), maintien d'une solidarité entre une ancienne Puissance coloniale et les pays placés jadis sous son allégeance (ainsi France et Etats d'Indochine et d'Afrique), finalité recherchée d'un rapprochement politique et désir de détente internationale, (tels depuis 1956, les accords ou protocoles culturels avec les pays</p>

<p>deux premiers categories traduisent la realite de « zones culturelles » qui debordent le cadre des regions politiques et montrent que les frontieres culturelles coincident rarement avec les frontieres nationales.</p>	<p>socialistes). Les deux premières catégories traduisent la réalité de « zones culturelles » qui débordent le cadre des régions politiques et montrent que les frontières culturelles coïncident rarement avec les frontières nationales. (p. 13)</p>
<p>[§ 8] « Développer les échanges culturels entre les peuples », « faciliter une connaissance et une compréhension réciproque sur le plan culturel sont devenus des lieux communs.</p>	<p>« Développer les échanges culturels entre les peuples », « faciliter une connaissance et une compréhension réciproque sur le plan culturel sont devenus des lieux communs. [...] (pp. 13-14)</p>
<p>[§ 9] Les « Relations culturelles » constituent a present, et a une echelle planetaire, un element fondamental, de la cooperation universelle preconisee par l'ONU et les Institutions specialises</p>	<p>[...] Les « Relations culturelles » constituent a présent, et à une échelle planétaire, un élément fondamental de la coopération universelle préconisée par l'ONU et les Institutions spécialisées (p. 14)</p>
<p>[§ 10] Jusqu'a deuxième guerre mondiale il n'était guere question que de relations intellectuelles et d'accords intellectuels; l'organisme cree par la Societe des Nationsl'avait ete sous le nom d'Institut international de cooperation intellectuelle. <i>[fusionner 3]</i> Les relations culturels ont donc pris un sens de plus en plus extensif</p>	<p>[...] Jusqu'à la deuxième guerre mondiale il n'était guère question que de relations intellectuelles et d'accords intellectuels; l'organisme créé par la Société des Nations l'avait été sous le nom d'« Institut international de <u>Coopération intellectuelle</u> ». (p. 14) <i>[4]</i></p> <p>[...]</p> <p><u>Les relations culturelles ont</u> donc pris un sens de plus en plus extensif. [...] (p. 15)</p>
<p>[§ 11] La plupart des nations ont une personnalite culturelle tantot tres vivante, tantot ensommeillee a laquelle leurs elites, au moins, sont profondement</p>	<p>La plupart des nations ont une <i>personnalité culturelle</i> tantôt très vivante, tantôt ensommeillée à laquelle leurs élites, au moins, sont profondément attachées,</p>

<p>attachees, qu'elles entendent defendre et au besoin faire resurgir (ainsi aujourd'hui <b>[reformuler 4]</b> Indes, demain peut-etre l'Amerique latine indienne grace aux reminiscences des cultures Azteques ou Incas).</p>	<p>qu'elles entendent défendre et au besoin faire resurgir (ainsi aujourd'hui <b>[! ]</b> ISRAËL, <b>[! ]</b> demain peut-être l'Amerique latine indienne grâce aux réminiscences des cultures Aztèques ou Incas). (p. 17)</p>
<p><b>[§ 12]</b> Mais tout pays a aussi dans son patrimoine culturel une part moins personnelle ou totalement impersonnelle. <b>[fusionner 4] [reformuler 5]</b> C'est represente surtout par les sciences exactes et naturelles et par les techniques universelles par nature. <b>[reformuler 6]</b>Le mettant des nuances l'abordation d'un probleme technique et le traitement d'une discipline scientifique peut differer d'un pays à l'autre. La reputation particuliere des mathematiciens français ou des medecins allemands ne s'expliquerait pas autrement.</p>	<p>Mais tout pays a aussi dans son patrimoine culturel une <i>part</i> moins personnelle ou <u>totalement impersonnelle</u>. (p. 18) <b>[4]</b> <b>[! ]</b> <u>ELLE EST REPRESENTEE</u> <b>[! ]</b> surtout par les sciences exactes et naturelles et par les techniques universelles par nature. [...] <b>[! ]</b> ENCORE LA FAUT-IL METTRE BIEN DES NUANCES, TANT LA FAÇON D'ABORDER UN PROBLEME TECHNIQUE, DE TRAITER UNE DISCIPLINE SCIENTIFIQUE PEUT DIFFERER D'UN PAYS A L'AUTRE <b>[! ]</b>. La réputation particulière des mathématiciens français ou des médecins allemands de l'optique ne s'expliquerait pas autrement. (p. 18)</p>
<p><b>[§ 13]</b> La culture impersonnelle ou technique n'est ue l'apparence d'une civilisation mondiale que le confort et le bien-etre ne symbolisent en aucune façon; ses representants, les experts internationaux, sont de tres partiels mandataires d'un raffinement qui ne peut s'accorder avec un humanisme planetaire.</p>	<p>[...] La culture impersonnelle ou technique n'est que l'apparence d'une civilisation mondiale que le confort et le bien-être ne symbolisent en aucune façon; ses représentants, les experts internationaux, sont de très partiels mandataires d'un raffinement qui ne peut s'accorder avec un humanisme planétaire. (p. 18)</p>
<p><b>[§ 14]</b> Sur le plan du niveau culturel, d'autres distinctions s'imposent.</p>	<p>Sur le plan du niveau culturel, d'autres distinctions s'imposent. (p. 18)</p>
<p><b>[§ 15]</b> Au sommet, figure la haute culture, celle des lettres, des grands artistes</p>	<p>Au sommet, figure la <i>haute culture</i>, celle des lettrés, des grands artistes et</p>

<p>et savants qui sont la parure d'un pays, la base des échanges universitaires et des relations entre Etats de civilisation et de formations culturelles comparables.</p>	<p>savants qui sont la parure d'un pays, la base des échanges universitaires et des relations entre Etats de civilisation et de formation culturelles comparables. (pp. 18-19)</p>
<p>[§ 16] <i>[reformuler 7]</i> La haute culture symbolise les grandes littératures et les Universités en renom comme aussi une « Villa Medicis », une tournée de la « Royal Shakespeare Company », de la « Comédie Française », du « Bolshoi de Moscou » ou de l'« Opéra de Vienne ».</p> <p><i>[scinder 1]</i></p>	<p><i>[! ] C'EST ELLE QUE SYMBOLISENT [! ]</i> les grandes littératures et les Universités en renom comme aussi une « Villa Medicis », une tournée de la <i>Royal Shakespeare Company</i>, de la « Comédie Française », du <i>Bolshoi</i> de Moscou ou de l'« Opéra de Vienne ». <i>[§]</i> (p. 19)</p>
<p>[§ 17] C'est elle qui s'exprime aussi dans les rencontres internationales périodiques que sont les Biennales et Festivals célèbres : Venise et Sao Paulo, pour les arts plastiques modernes — Paris et le « Théâtre des Nations » de puis 1957 ou Osaka accueillant les plus grandes troupes mondiales — Edinbourg, Vienne, Salzbourg, Zurch, Baalbek pour la musique. <i>[scinder 2]</i></p>	<p>C'est elle qui s'exprime aussi dans les rencontres internationales périodiques que sont les Biennales et Festivals célèbres : Venise et São Paulo, pour les arts plastiques modernes — Paris et le « Théâtre des Nations » depuis 1957 ou Osaka, accueillant les plus grandes troupes mondiales — Edimbourg, Vienne, Salzbourg, Zurich, Baalbek pour la musique. <i>[§]</i> (p. 19)</p>
<p>[§ 18] Expositions et grandes foires internationales annuelles ou spécialises (telles pour le livre : Francfort, Leipzig et Varsovie) donnent aux hautes cultures nationales et à leur produits l'occasion parfois d'étincelantes confrontations.</p>	<p>Expositions et grandes foires internationales annuelles ou spécialisées (telles pour le livre : Francfort, Leipzig et Varsovie) donnent aux hautes cultures nationales et à leurs produits l'occasion parfois d'étincelantes confrontations. (p.19)</p>
<p>[§ 19] A l'autre pôle, se situe la culture de base, la culture élémentaire confinant à l'éducation primaire, celle des</p>	<p>A l'autre pôle, se situe la <i>culture de base</i>, la culture élémentaire confinant à l'éducation primaire, celle des personnes</p>

personnes simplement instruites qu'il a allu arracher a l'analphabétisme.	simplement instruites qu'il a fallu arracher à l'analphabetisme. (p. 19)
[§ 20] C'est alors qu'apparaissent les exigences sans cesse croissantes de la culture des masses aux disponibilites accrues, instaurant une « civilisation des loisirs » et d'educations populaire.	C'est alors qu'apparaissent les exigences sans cesse croissantes de la <i>culture des masses</i> aux disponibilites accrues, instaurant une « civilisation des loisirs » et d'éducation populaire. (p. 19)
[§ 21] Concurrençant la presse, dont les tirages ne cessent cependant de s'accroitre (8 000 quotidiens en 1960 representant 253 millions d'exemplaires et 22 000 periodiques tirant ensemble a 200 millions d'exemplaires), les techniques modernes de diffusion collective, appeeles mass media par les Americains, permettent desormais, on le sait, de satisfaire ces besoins grace a leurs perfectionnements progressif.	Concurrençant la presse, dont les tirages ne cessent cependant de s'accroître (8000 quotidiens en 1960 représentant 253 millions d'exemplaires et 22 000 périodiques tirant ensemble à 200 millions d'exemplaires), les techniques modernes de diffusion collective, appelées <i>mass media</i> par les Américains, permettent désormais, on le sait, de satisfaire ces besoins grâce à leurs perfectionnements progressifs. [...] (p. 20)
[§ 22] Le VII Art, a l'egal d'autres, a ses grands Festivals annuels : Cannes, Venise, Berlin, Moscou.	[...] Le VII Art, à l'égal des autres, a ses grands Festivals annuels : Cannes, Venise, Berlin, Moscou. (p. 20)
[§ 23] <i>[reformuler 8]</i> La television a elle aussi a ses Festivals : Cannes, Monte-Carlo, Montreux.	[...] <i>[! ] ELLE [! ]</i> aussi a maintenant ses Festivals : Cannes, Monte-Carlo, Montreux. (p. 20)
[§ 24] Il faudrait y ajouter les enregistrements sonores (disques, bandes magnetiques) ainsi que, dans une moindre mesure, les photographies et les reproductions d'oeuvres d'art.	Et il faudrait y ajouter les <i>enregistrements sonores</i> (disques, [...], et bandes magnétiques [...]) ainsi que, dans une moindre mesure, les <i>photographies</i> et les <i>reproductions</i> d'oeuvres d'art. (p. 20)
[§ 25] Les peuples aspirent d'abord a l'education, c'est-à-dire a l'instruction et	[...] Les peuples aspirent d'abord à l'éducation, c'est-à-dire à l'instruction et à

<p>a la cooperation technique internationale qui aident les moins favorises d'entre eux a rattraper leur retard. [<i>scinder</i> 3]</p>	<p>la coopération technique internationale qui aide les moins favorisés d'entre eux a rattraper leur retard. [§] (p. 21)</p>
<p>[§ 26] [<i>reformuler</i> 9] On assiste a un phenomene general de developpement de l'enseignement avec trois imperatifs essentiels : prolongagement de la scolarite, harmonisation des nseignements, augmentatin du niveau general du culture avec une preference certaine donnee a l'enseignement scientifique.</p>	<p>[! ] AUSSI DEPUIS MOINS DE DIX ANS, ASSISTE-T-ON [! ] [...] à un phénomène général de développement de l'enseignement avec trois imperatifs essentiels : prolongation de la scolarité, harmonisation des enseignements, augmentation du niveau général de culture avec une préférence certaine donnée à l'enseignement scientifique. (p. 21)</p>
<p>[§ 27] Le « droit » prealable « a l'education » et le « droit a la culture » figurent expressement dans la « Declaration Universelle des Droits de l'Homme » votee solennellement par la III Assemblée generale des Nations Unies le 10 decembre 1948 :</p> <p>Article 26 — « Toute personne a droit a l'education ».</p> <p>Article 27 — « Toute personne a le droit de prendre part librement a la vie culturelle de la communaute, de jouir des arts et de participer aux progrs scientifiques et aux bienfaits qui en resultent ».</p>	<p>Le « droit » préalable « à l'éducation » et le « droit à la culture », [...] (p. 21)</p> <p>[...] figurent expressément dans la « Déclaration Universelle des Droits de l'Homme » votée solennellement par la IIIe Assemblée générale des Nations Unies le 10 décembre 1948 :</p> <p>Article 26 — « Toute personne a droit à l'éducation ».</p> <p>Article 27 — « Toute personne a le droit de prendre part librement à la vie culturelle de la communauté, de jouir des arts et de participer aux progrès scientifiques et aux bienfaits qui en résultent ». (p. 21)</p>
<p>[§ 28] Le 20 Novembre 1959, les Nations Unies approuvent aussi la « Declaration des Droits de l'Enfant ».</p> <p>Principe 7 — « L'enfant a droit a une education qui doit etre gratuite et</p>	<p>Le 20 Novembre 1959, les Nations Unies approuvent aussi la « Déclaration des Droits de l'Enfant ».</p> <p>Principe 7 — « L'enfant a droit à une éducation qui doit être gratuite et obligatoire au moins au niveau élémentaire. Il doit aussi</p>



<p>obligatoire au moins au niveau elementaire. Il doit aussi beneficier d'une education qui contribue a sa culture generale ».</p>	<p>bénéficier d'une éducation qui contribue à sa culture générale ». (p. 21)</p>
<p>[§ 29] « La vie culturelle de la communaute », c'est aussi la vie de la communaute mondiale. Et le droit de l'homme a la culture a pour corollaire le devoir de l'Etat a l'expanssion culturelle, pourvu qu'elle s'effectue au benefice de l'humanite et non dans un but de domination.</p>	<p>« La vie culturelle de la communauté », c'est aussi la vie de la communauté mondiale. Et le droit de l'homme à la culture a pour corollaire le devoir de l'Etat à l'expansion culturelle, pourvu qu'elle s'effectue au bénéfice de l'humanité et non dans un but de dominations.[...] (pp. 21-22)</p>
<p>[§ 30] La vie culturelle internationale est domine par les rapports bilateraux et les politiques d'expansion culturelle des pays les plus importants.</p>	<p>[...] <i>La vie culturelle internationale est dominée par les rapports bilatéraux et les politiques d'expansion culturelle des pays les plus importants.</i>[...] (p. 22)</p>
<p>[§ 31] Le dosage variable de l'expansion et de la cooperation confirme ainsi pour les relations culturelles les tendances generale de la vie internationale selon lesquelles la politique de puissance le cede a la politique de clientele.</p>	<p>Le dosage variable de l'expansion et de la coopération confirme ainsi pour les relations culturelles les tendances générales de la vie internationale selon lesquelles la politique de puissance le cède à la politique de clientèle. (p. 24)</p>
<p>[§ 32] L'expansion culturelle est d'abord une expansion linguistique. Sans doute le rayonnement artistique musical, scientifique peut-il se passer du support d'une langue. [<i>scinder 4</i>]</p>	<p>L'expansion culturelle est d'abord une expansion linguistique. Sans doute le rayonnement artistique, musical, scientifique peut-il se passer du support d'une langue. [§] (p. 24)</p>
<p>[§ 33] Seule la connaissance de la langue permet a l'influence culturelle de prendre toute son efficacite, d'acceder a l'ame d'un pays etranger, a son patrimoine litteraire, intellectuel et spirituel. [<i>scinder 5</i>]</p>	<p>[...] Seule, [...] la connaissance de la langue permet à l'influence culturelle de prendre toute son efficacité, d'accéder à l'âme d'un pays étranger, à son patrimoine littéraire, intellectuel et spirituel. [§] [...] (p. 24)</p>

<p>[§ 34] La langue est la clef d'une civilisation. C'est pourquoi aussi l'enseignement des langues étrangères prend dans tous les pays de plus en plus d'importance et va même dans certains cas jusqu'à imposer un certain bilinguisme.</p>	<p>[...] la langue est la clef d'une civilisation. C'est pourquoi aussi l'enseignement des langues étrangères prend dans tous les pays de plus en plus d'importance et va même dans certains cas jusqu'à imposer un certain bilinguisme. (p. 24)</p>
<p>[§ 35] Si la langue est l'instrument essentiel et spécifique de toute politique d'expansion culturelle, la culture constitue l'objet de cette politique.</p>	<p><b>4. Contenu élargi des relations culturelles</b> : Si la langue est l'instrument essentiel et spécifique de toute politique d'expansion culturelle, la culture constitue l'objet de cette politique. [...] (p. 24)</p>
<p>[§ 36] Toute politique d'expansion culturelle cohérente comporte deux aspects complémentaires.</p>	<p>Toute politique d'expansion culturelle cohérente comporte deux aspects complémentaires. (p. 26)</p>
<p>[§ 37] Chaque pays cherche d'abord à se faire connaître à l'extérieur par l'envoi de personnes, de matériels culturels, enfin d'émissions radiodiffusées et télévisées. <i>[scinder 6]</i></p>	<p>Chaque pays cherche d'abord à se faire connaître à l'extérieur par l'envoi de personnes [...], de matériels culturels [...], enfin d'émissions radiodiffusées et télévisées. [§] (p. 26)</p>
<p>[§ 38] Une telle action vise à ouvrir aux étrangers l'accès d'une culture nationale qui ne leur est pas familière.</p>	<p>[...] Une telle action vise à ouvrir aux étrangers l'accès d'une culture nationale qui ne leur est pas familière. (p. 26)</p>
<p>[§ 39] L'octroi de bourses, l'accueil des stagiaires d'étudiants, de personnalités, l'organisation de congrès et de colloques forment ainsi le deuxième volet du dyptique et l'aboutissement de tout effort culturel conséquent dans un pays déterminé.</p>	<p>[...] L'octroi de bourses, l'accueil de stagiaires d'étudiants, de personnalités, l'organisation de congrès et de colloques forment ainsi le deuxième volet du dyptique et l'aboutissement de tout effort culturel conséquent dans un pays déterminé. (p. 26)</p>
<p>[§ 40] A l'inverse de l'expansion économique, l'expansion culturelle ne peut être aisément mesurée. Statistiques et</p>	<p>[...] A l'inverse de l'expansion économique, l'expansion culturelle ne peut être aisément mesurée. Statistiques et chiffres fournis par</p>

<p>chiffres fournis par un Etat n'ont qu'une valeur relative s'ils ne sont pas comparés à ceux des autres Etats.</p>	<p>un Etat n'ont qu'une valeur relative s'ils ne sont pas comparés à ceux des autres Etats. (p. 27)</p>
<p>[§ 41] <i>[reformuler 10]</i> Un équilibre des politiques culturelles est de se borner à une action culturelle au jour le jour, dans le but de ne pas témoigner d'une carence vis-à-vis des demandes de l'étranger et à l'étranger. Une large part est faite alors à l'improvisation et au dilettantisme.</p>	<p><i>[! ]</i> <b>1. DOUBLE ECUEIL DES POLITIQUES CULTURELLES</b> — L'UN <i>[! ]</i> est de se borner à une action culturelle au jour le jour, dans le but de ne pas témoigner d'une carence vis-à-vis des demandes de l'étranger et à l'étranger. Une large part est faite alors à l'improvisation et au dilettantisme. (p. 27)</p>
<p>[§ 42] Les grandes Puissances culturelles ont une véritable politique de relations culturelles appuyée sur des principes et conduite dans des directions précises. Plans d'action et de reconversion, options fondamentales, formation de cadres spécialisés, aide financière graduée et échelonnée, tout doit concourir au rayonnement culturel, être organisé et dirigé de façon méthodique.</p>	<p>Les grandes Puissances culturelles [...] ont une véritable politique de relations culturelles appuyée sur des principes et conduite dans des directions précises. Plans d'action et de reconversion, options fondamentales, formation de cadres spécialisés, aide financière graduée et échelonnée, tout doit concourir au rayonnement culturel, être organisé et dirigé de façon méthodique. (p. 28)</p>
<p>[§ 43] Le danger est alors de sombrer dans l'écueil opposé la « propagande culturelle » qui représente un véritable abus en donnant à une culture nationale une valeur absolue. Les exportations culturelles ne doivent pas être « des moyens de persuasion, mais des outils de développement ».</p>	<p>Le danger est alors de sombrer dans l'écueil opposé : la « propagande culturelle » qui représente un véritable abus en donnant à une culture nationale une valeur absolue. Les exportations culturelles ne doivent pas être, [...], « des moyens de persuasion, mais des outils de développement ». [...] (p. 28)</p>
<p>[§ 44] Les relations culturelles occupent cependant une place à part dans l'ensemble des relations internationales, ou</p>	<p>[...] Elles occupent cependant une place à part dans l'ensemble des relations internationales, où il convient de bien les</p>

il convient de bien les situer.	situer. (p. 28)
<p>[§ 45] L'exportation des biens culturels, la diffusion des valeurs culturelles exigent des garanties particulières et une certaine continuité. Chaque pays veut préserver non seulement la pureté et l'authenticité de sa culture, mais aussi être assuré que les investissements auxquels il procède, souvent au prix de sacrifices importants, sont autant que possible à l'abri des risques politiques. Les relations culturelles internationales ne doivent donc pas être à ce point officielles qu'elles ne puissent le cas échéant, se poursuivre au-delà d'une rupture entre deux pays.</p>	<p>L'exportation des biens culturels, la diffusion des valeurs culturelles exigent des garanties particulières et une certaine continuité. Chaque pays veut préserver non seulement la pureté et l'authenticité de sa culture, mais aussi être assuré que les investissements auxquels il procède, souvent au prix de sacrifices importants, sont autant que possible à l'abri des risques politiques. Les relations culturelles internationales ne doivent donc pas être à ce point officielles qu'elles ne puissent, le cas échéant, se poursuivre au-delà d'une rupture entre deux pays. (p. 29)</p>
<p>[§ 46] Il appartient donc à chaque pays d'inspirer assez de confiance à ses partenaires et de leur témoigner assez d'intérêt pour donner aux échanges culturels la stabilité nécessaire. L'UNESCO recommande elle-même aux Gouvernements de « développer (leur relations culturelles), même si des relations politiques traversent une phase de tension ».</p>	<p>Il appartient donc à chaque pays d'inspirer assez de confiance à ses partenaires et de leur témoigner assez d'intérêt pour donner aux échanges culturels la stabilité nécessaire. L'UNESCO recommande elle-même aux gouvernements de « développer (leurs relations culturelles), même si les relations politiques traversent une phase de tension ». (p. 29)</p>
<p>[§ 47] Aux termes de « diplomatie culturelles », qui a souvent cours, on préférera donc celui de « politique d'expansion culturelle », ou mieux de « politique de relations culturelles ». Mais les relations culturelles sont incontestablement un élément essentiel des</p>	<p>[...] Aux termes de « diplomatie culturelle », qui a souvent cours, on préférera donc celui de « politique d'expansion culturelle », ou mieux de « politique de relations culturelles ». Mais les relations culturelles sont incontestablement un élément essentiel des</p>

<p>« relations internationales, qui doivent traduire la plénitude de rapport existant désormais non seulement entre Gouvernements mais entre peuples.</p>	<p>« relations internationales », qui doivent traduire la plénitude des rapports existant désormais non seulement entre Gouvernements mais entre peuples (p. 30)</p>
<p>[§ 48] Le caractère des relations culturelles internationales, en qui, pour certains Etats, se resume parfois l'ensemble des relations entretenues avec un pays donne, conduit donc a mettre en vedette non les grands secteurs (enseignement, echanges artistique, livre, cinema), mais les Etats agissant soit directement, soit indirectement en participant a l'action internationale. On se place ainsi sur un plan politique et geographique.</p>	<p><b>3. Politique comparée de relations culturelles et compétition internationale:</b> Le caractère des relations culturelles internationales, en qui, pour certains Etats, se résume parfois l'ensemble des relations entretenues avec un pays donné, conduit donc à mettre en vedette non les grands secteurs (enseignement, échanges artistiques, livre, cinéma etc.), mais les Etats agissant soit directement, soit indirectement en participant à l'action internationale. On se place ainsi sur un plan politique et géographique. (p. 31)</p>
<p>[§ 49] Une etude de « politique d'expansion culturelle comparee » permet-elle seule de donner a chaque pays sa vraie place dans un domaine ou la competition se manifeste chaque jour davantage.</p>	<p>[...] une étude de « politique d'expansion culturelle comparée » permet-elle seule de donner à chaque pays sa vraie place dans un domaine où la compétition se manifeste chaque jour davantage. (p. 31)</p>
<p>[§ 50] Car il s'agit bien de compition, même au sein de l'UNESCO et des organisations regionales, ou le vocable de cooperation ne doit pas faire illusion.</p>	<p>Car il s'agit bien de compétition, même au sein de l'UNESCO et des organisations régionales, où le vocable de coopération ne doit pas faire illusion. (p. 31)</p>
<p>[§ 51] Chaque pays se rattache a un certain type, suivant la maniere dont il conçoit et organise ses relations culturelles.</p>	<p><b>4. Classification des Etats au point de vue de l'organisation des relations culturelles :</b> Chaque pays se rattache à un certain type, suivant la manière dont il conçoit et organise ses</p>

<p>Selon la place laissée à l'initiative privée et l'intégration plus ou moins poussée de ses services culturels, la préférence attribuée à un secteur ou à une discipline, la définition donnée aux exportations culturelles, il prend une physionomie différente. <u>[fusionner 5]</u> C'est autant par un type de structures que s'expriment la physionomie et l'orientation culturelle des Etats.</p>	<p>relations culturelles. Selon la place laissée à l'initiative privée et l'intégration plus ou moins poussée de ses services culturels, la préférence attribuée à un secteur ou à une discipline, la définition donnée aux « exportations culturelles », il prend <u>une physionomie différente</u>. (p. 32) [4]</p> <p>[...]</p> <p><u>C'est, [...], autant par un [...]</u> type de structures que s'expriment la physionomie et l'orientation culturelles des Etats. (p. 33)</p>
<p>[§ 52] Il ne saurait être question de passer en revue les relations culturelles de la centaine d'Etats-membres de l'UNESCO et de l'ONU. Si la plupart des pays peuvent, légitimement, quoique d'une manière différente, se prévaloir d'une culture et parfois de plusieurs (Indes), qu'en ce sens il faille se garder de confondre les termes de Puissance culturelle et de Pays cultivé, une minorité seulement dispose de moyens nécessaires à la mise en œuvre d'une politique d'expansion culturelle et un plus petit nombre encore en a élaboré les principes et créé les instruments.</p>	<p>[...] Il ne saurait être question de passer en revue les relations culturelles de la centaine d'Etats-membres de l'UNESCO et de l'ONU. Si la plupart des pays peuvent, légitimement, quoique d'une manière différente, se prévaloir d'une culture et parfois de plusieurs (Indes...), qu'en ce sens il faille se garder de confondre les termes de Puissance culturelle et de Pays cultivé, une minorité seulement dispose de moyens nécessaires à la mise en œuvre d'une politique d'expansion culturelle et un plus petit nombre encore en a élaboré les principes et créé les instruments. (p. 33)</p>
<p>[§ 53] Le chiffre total des principales Puissances culturelles ne dépasse donc guère la quinzaine. Huit seulement ont été retenues à titre d'exemple pour donner, non un bilan, mais</p>	<p>Le chiffre total des principales Puissances culturelles ne dépasse donc guère la quinzaine. Huit seulement ont été retenues à titre d'exemple pour donner, non un bilan, mais une esquisse de la</p>

<p>une esquisse de la variété des politiques culturelles à travers les lignes directrices qui les guident, les facteurs qui les conditionnent, les secteurs fonctionnels et géographiques où elles se manifestent.</p> <p><i>[scinder 7]</i></p>	<p>variété des politiques culturelles à travers les lignes directrices qui les guident, les facteurs qui les conditionnent, les secteurs fonctionnels et géographiques où elles se manifestent [§] [...] (p. 33)</p>
<p>[§ 54] Toutes, avec certaines réserves pour l'Italie, représentent une des grandes langues internationales : la France, à qui les étrangères eux-mêmes reconnaissent dans ce domaine une situation privilégiée, les États-Unis et la Grande-Bretagne, puisque aussi bien la primauté de la langue anglaise est peu contestée, l'Allemagne, l'Italie, l'Union soviétique, le Japon et la RAU, aucun continent, n'était laissé à l'écart.</p>	<p>[...] Toutes, avec certaines réserves pour l'Italie, représentent une des grandes langues internationales : la France, à qui les étrangers eux-mêmes reconnaissent dans ce domaine une situation privilégiée, les États-Unis et la Grande-Bretagne, puisque aussi bien la primauté de la langue anglaise est peu contestée, l'Allemagne, l'Italie, l'Union soviétique, le Japon et la RAU, aucun continent, n'étant laissé à l'écart. (p. 34)</p>
<p>[§ 55] La confrontation des politiques nationales et l'étude de la coopération culturelle dans le cadre de, des groupements régionaux ou spécialisés traduisent l'importance prise par les relations culturelles dans les relations</p> <p><i>[reformuler 11]</i> intermédiaires.</p>	<p>La confrontation des politiques nationales et l'étude de la coopération culturelle dans le cadre de l'U.N.E.S.C.O., des groupements régionaux ou spécialisés traduisent l'importance prise par les relations culturelles dans les relations [! ] INTERNATIONALES. [! ] (p. 35)</p>
<p>[§ 56] Il n'est guère de traité</p> <p><i>[reformuler 11]</i> intermédiaire d'importance qui ne fasse désormais mention des échanges culturels. Diplomates et consuls en sont officiellement chargés.</p> <p><i>[scinder 8]</i></p>	<p>Il n'est guère de traité [! ] INTERNATIONAL [! ] d'importance qui ne fasse désormais mention des échanges culturels. Diplomates et consuls en sont officiellement chargés. [§] (p. 122)</p>
<p>[§ 57] La Convention de Vienne sur les relations diplomatiques du 18 avril</p>	<p>[...] La Convention de Vienne sur les relations diplomatiques du 18 avril 1961,</p>

<p>1961, conclue sous les auspices de l'ONU afin de remplacer les vieux reglements de 1815, declare expressement dans son article 3 : « Les fonctions d'une mission diplomatique consiste notamment promouvoir des relations amicales et developper les relations economiques, culturelles et scientifiques entre l'Etat accreditant et l'Etat accredite. <b>[scinder 9]</b></p>	<p>conclue sous les auspices de l'ONU afin de remplacer les vieux règlements de 1815, déclare expressément dans son article 3 : « Les fonctions d'une mission diplomatique consistent notamment à (§ e) promouvoir des relations amicales et développer les <i>relations économiques, culturelles et scientifiques</i> entre l'Etat accreditant et l'Etat accredité. » <b>[§]</b> (p. 122)</p>
<p><b>[§ 58]</b> Consacree aux relations consulaires, la seconde Convention de Vienne du 24 avril 1963 inclut egalement le developpement des relations culturelles parmi les fonctions devolues aux consuls. <b>[scinder 10]</b></p>	<p>[...] Consacrée aux relations consulaires, la seconde Convention de Vienne du 24 avril 1963 inclut également le développement des relations culturelles parmi les fonctions dévolues aux consuls. <b>[§]</b> [...] (p. 122)</p>
<p><b>[§ 59] [reformuler 12]</b> Les relations culturelles ne sont pas plus absentes des debats du II Concile du Vatican et Paul VI a evoque dans sa premiere encyclique <i>Ecclesia Suam</i> les rapports de l'Eglise et de la culture moderne.</p>	<p>[...] <b>[! ]</b> AUX RELATIONS CULTURELLES. ELLES N'ONT PAS ETE NON PLUS ABSENTES DES DEBATS DU IIE CONCILE DU VATICAN <b>[✍]</b> et Paul VI a évoqué dans sa première encyclique <i>Ecclesiam Suam</i> les rapports de l'Eglise et de la culture moderne. (p. 122)</p>
<p><b>[§ 60]</b> A ces fins et pour le mieux-etre spirituel et materiel de l'humanite, la conjonction de l'action multilaterale et des relations culturelles bilaterales, malgre leurs perspectives differentes, apparait, pour longtemps encore, plus necessaire que jamais.</p>	<p>A ces fins et pour le mieux-être spirituel et matériel de l'humanité, la conjonction de l'action multilatérale et des relations culturelles bilatérales, malgré leurs perspectives différentes, apparaît, pour longtemps encore, plus nécessaire que jamais. (p. 126)</p>



### 3. 1. 1. Les opérations de reformulation

L'opération nommée [*reformuler*] ne fait évidemment pas partie des manipulations mécaniques typiques de l'activité de reprise. Nous l'avons cependant notée dans un souci d'exhaustivité par rapport à la prise en compte des procédés de mise en texte et parce que chaque dossier contient des techniques d'écriture mixtes. Seule la fréquence de certaines techniques par rapport à d'autres permet une classification qui se situe, répétons-le, sur un continuum.

Dans la transcription de ce dossier, douze opérations [*reformuler*] sont notées. Toutes ces opérations de reformulation sont minimales et/ou fautives sur le plan de la production linguistique. On relève par exemple :

#### quelques substitutions

- [*reformuler 4*] la substitution énigmatique de *Israël* par *Indes* au numéro quatre<sup>41</sup>,
- [*reformuler 5*] la substitution de *elle est représentée* par une tournure présentative *c'est représenté* au numéro cinq,
- [*reformuler 8*] la substitution du pronom *elle* par le substantif-référent *la television*, au numéro huit,
- [*reformuler 11*] une substitution de termes, apparemment par erreur, au numéro onze (*international(es)* est remplacé par *intermédiaire(s)*),
- [*reformuler 12*] la substitution du pronom *elles* par le substantif-référent *les relations culturelles* suivie d'un tour fautif *Les relations ne sont pas plus absentes...* qui remplace *Elles n'ont pas été non plus absentes...* au numéro douze,

---

<sup>41</sup> Plusieurs raisons se présentent pour cette substitution : une réactualisation par rapport à un pays dont les conflits depuis 1967 contribuent à donner une image très négative, un certain antisémitisme refusant une *personnalité culturelle* à l'Etat d'Israël, ou au contraire la crainte de paraître antisémite aux yeux d'Occidentaux qui doivent lire ce dossier, ou encore une certaine connaissance de l'Inde, culture étudiée par Mircea Eliade et considérée comme connue par beaucoup de jeunes Roumains.

### quelques suppressions

- [reformuler 3] la suppression du pronom de reprise *elles* (*Ainsi les relations culturelles internationales représentent-elles... / Ainsi les relations culturelles internationales representent....*), au numéro trois,

- [reformuler 7] la suppression de la tournure présentative *C'est elle que symbolisent les grandes littératures...* par une tournure non marquée mais erronée par rapport à une reformulation du sens *La haute culture symbolise les grandes littératures...*, au numéro sept,

- [reformuler 9] la coupure d'un élément informatif caduc *Aussi depuis moins de dix ans assiste-t-on* nécessitant un petit ajustement syntaxique *On assiste....* au numéro neuf,

### quelques transformations

- [reformuler 1] la reformulation de deux phrases en une plus concise grâce surtout à l'utilisation de *on* qui reformule *Personnes et groupements privés s'en font d'abord les promoteurs. Leurs initiatives...*, au numéro un,

- [reformuler 2] la reformulation concise du numéro deux, maladroite sur le plan syntaxique, puisque le participe présent utilisé *Commençant* se rapporte aux *relations culturelles* et non au sujet *les Etats*,

- [reformuler 6] la reformulation au numéro six qui nominalise tout à fait incorrectement *mettre* en *Le mettant* et *aborder* en *l'abordation*,

- [reformuler 10] enfin la reformulation du numéro dix qui intègre syntaxiquement la phrase nominale du titre *Double écueil des politiques culturelles — l'un est de se borner...* dans une phrase verbale, seule possibilité dans un tel texte, tout en coupant une partie informative *Double [...] l'un est de* ce qui donne *Un equeil des politiques culturelles est de se borner...*,

En définitive, ces reformulations qui portent sur de tout petits détails au plan morphosyntaxique et textuel et qui parfois sont incorrectes [deux, six, sept et douze] témoignent d'une action langagière extrêmement minime dans la production linguistique ayant pour objectif la production d'un genre de texte. Elles résultent d'un effort (excepté en onze), pour ajuster morphosyntaxiquement, souvent sans succès, les lambeaux textuels empruntés [2, 3, 5, 6, 8, 12] ou pour les adapter à leur nouvel environnement temporel [le texte-source est de 1964 et celui du dossier de 1994] ou textuel [1, 4, 7, 9, 10] en transformant le contenu informatif, par des opérations de suppression ou de substitution. Ces processus sont très embryonnaires et montrent que l'effort principal de production textuelle a porté ailleurs.

### **3. 1. 2. La technique de l'« extraire-coller »**

La technique qui domine dans la production du dossier n° 53 est celle de l'extraction. L'élève a prélevé dans le texte-source des extraits qu'il a collés, en utilisant quelquefois certains procédés complémentaires, pour produire son genre de texte. Le résultat dépend du genre de texte qu'il faut produire comme du texte-source qui est utilisé.

Le texte-source utilisé ici a pour particularité d'être long (126 pages in 16°). Il se compose d'une introduction, *Trois révolutions culturelles*, de quatre chapitres, *I : Physionomie d'ensemble des relations culturelles* (pp. 7-35); *II : Politique française de relations culturelles* (pp. 36-60); *III : Politique de relations culturelles des pays étrangers* (pp. 61-102); *IV : Coopération culturelle multilatérale* (pp. 103-120) et d'une *Conclusion* (pp. 121-126). L'élève a extrait son propre texte des paragraphes un à 55 du dossier seulement à partir du premier chapitre du texte-source, ce qui lui a permis de restreindre les difficultés de connexion et de cohésion liées à des extractions suivies sur un texte très long. Les paragraphes 56-60 du dossier sont extraits de la conclusion du texte-source. Le

paragraphe 60 du dossier est exactement le dernier paragraphe du texte-source. En adoptant cette démarche, l'élève limite les risques d'incohérence macro-textuelle, c'est-à-dire d'une incohérence sur le sens global du dossier. Par ailleurs, le texte-source avait pour particularité d'offrir deux textes possibles, un texte court composé de paragraphes en caractères standard et un texte long où s'ajoutaient des paragraphes en petits caractères. Bien évidemment, l'élève s'est beaucoup servi de la version courte et a massivement extrait son texte des paragraphes en caractères standard.

Par exemple, quinze paragraphes (25 % du texte) en caractères standard ont été extraits *in extenso* du texte-source, il s'agit des paragraphes 1, 7, 11, 14, 15, 19, 20, 31, 36, 41<sup>42</sup>, 45, 46, 50, 55, et 60.

Les trois quarts restant du texte du dossier sont des extractions partielles dans les paragraphes du « texte court » ou des extractions partielles dans le « texte long ».

Quatorze paragraphes (presque 25 % du texte) du dossier sont extraits complètement ou en partie du « texte long », donc des paragraphes en petits caractères. Les passages empruntés au « texte long » sont tous des exemples, des illustrations concernant le développement de la mise en place de *relations culturelles internationales* :

- [§ 2] exemple de la fondation de l'Alliance française,
- [§ 3] exemple des premiers Etats mettant sur pied une structure administrative prenant en charge les relations culturelles internationales,
- [§ 4] chiffres qui synthétisent le contenu du § 3,
- [§ 5] chiffres qui concernent l'enseignement supérieur,
- [§ 12] exemple de la *part impersonnelle* du patrimoine culturel,

---

<sup>42</sup> L'élève a opéré une reformulation au § 41 pour intégrer la phrase nominale du titre et couper une partie informative - cf. 3. 1. 1.

- [§ 13] suite de cet exemple,
- [§§ 16-18] exemples des manifestations de la *haute culture*,
- [§§ 22-24] exemples des manifestations de *la culture des masses*,
- [§§ 27-28] libellé des lois instaurant le *droit préalable à l'éducation et à la culture*.

Le recours au « texte long » qui complexifie la mise en œuvre de la démarche extractive témoigne d'un effort pour donner au genre de texte les exemples et les illustrations pertinents et nécessaires dans cette perspective argumentative.

Les trente et un paragraphes (50 % environ du texte) du dossier qui restent sont empruntés au « texte court » et ont tous pour particularité d'être des extractions pratiquées à l'intérieur de paragraphes du texte-source. Il s'agit d'une tentative pour créer un deuxième « texte très court ». Les opérations d'extraction en elles-mêmes sont souvent très pertinentes sur le plan de la connexion, mais le fait d'avoir laissé les extraits à leur emplacement d'origine, c'est-à-dire dans un paragraphe autonome, ou d'avoir créé un paragraphe spécial pour chaque extrait force à une lecture inhabituelle fondée sur le morcellement du paragraphage qui forme obstacle à un décodage du sens lié à une lisibilité graphique normée. Par exemple :

- les §§ 16-18 du dossier sont extraits tous les trois du même paragraphe dans le texte long de la source,

- les §§ 25-26 du dossier sont extraits tous les deux du même paragraphe dans le texte-source,

Ceci est également valable pour les groupes suivants :

- les §§ 32-34 du dossier,

- les §§ 37-38 du dossier,
- les §§ 53-54 du dossier,
- les §§ 56-59 du dossier.

On relève dans l'effort de mise en conformité textuelle seulement cinq procédés de fusion qui contribuent à :

- introduire un exemple qui illustre le propos *ainsi...* au numéro **[fusionner 1]** [§ 2], et au numéro **[fusionner 4]** [§ 12], *C'est represente surtout par ...*,
- produire des paragraphes plus étoffés en étendue et sur le plan argumentatif au numéro **[fusionner 2]**, [§ 6], au numéro **[fusionner 3]** [§ 10] et **[fusionner 5]** [§ 51].

De simples fusions d'extraits auraient allégé la lecture de l'évaluateur en rétablissant la lisibilité graphique du paragraphage traditionnel dans ce genre de texte qui, sinon, est ressenti comme émietté car les séries connectées ne sont pas regroupées. Par contre, nous relevons douze opérations de scission qui révèlent le travail d'interprétation de la lecture du texte-source dans la perspective d'une production textuelle résumante. Deux [§§ 7 et 45] des quinze paragraphes repris *in extenso* du texte-source sont plus longs que les autres et n'ont pas fait l'objet d'une scission, le paragraphe trois [§ 3] du dossier est un extrait « très long »; c'est pourquoi on peut penser que les scissions ne résultent pas obligatoirement d'une tendance à l'harmonisation de l'émiettement textuel mais qu'elles sont le produit d'une action de production textuelle qui vise à une mise en valeur de certains arguments par rapport à d'autres. Nous prendrons un exemple qui nous semble particulièrement révélateur de ce procédé.

Les deux opérations de scission [§ 16] et [§ 17] servent à mettre en relief toutes les manifestations de *la haute culture*, notion sans doute sentie comme très valorisée dans la

situation langagière de la production du genre scolaire qu'est un dossier de civilisation. Le texte-source proposait en un paragraphe en petits caractères l'énumération des manifestations de *la haute culture*, le dossier la présente sur trois paragraphes.

Cette opération de scission nous semble constituer l'intervention la plus marquante de l'agent reformulant, car elle exprime une volonté claire d'utiliser le texte-source comme une base manipulable servant à produire le genre de texte désiré. Dans ce genre de texte, l'agent reformulant ne discute pas de l'étendue des « relations culturelles internationales » traitées par une autorité (c'est un Français qui a publié en France dans une collection - *Que sais-je ?* - très réputée pour présenter de la manière la moins contestable des thèmes, des problématiques etc.), mais il essaie de reproduire ce qu'il considère avoir lu dans le texte-source et ce faisant il introduit, en quelque sorte, son propre texte par des modifications très significatives parfois.

Dans cette perspective, la notion introduite par l'auteur du texte-source de *la haute culture* [§ 15] et de ses manifestations doit tenir textuellement, par le paragraphage, une place comparable [§§ 15,16,17, 18] à l'exposé de la notion de *culture de base* suivie de l'énumération de ses manifestations [§§ 19, 20, 21, 22, 23, 24]. Or, cette dernière notion est expliquée et ses manifestations sont énumérées sur six paragraphes comptant en tout 172 mots sur 16 lignes. La notion de *la haute culture* et ses manifestations, en dehors du fait qu'elle soit présentée comme figurant *Au sommet* [§ 15] est répartie dans le dossier sur quatre paragraphes grâce aux deux opérations de scission et s'étend sur 175 mots sur 13 lignes. Ainsi les deux notions sont sur le plan de la matière textuelle (étendue et paragraphage) comparables. Nos explications peuvent sembler fragiles et peu convaincantes pour prouver l'importance de l'intervention langagière sur le texte-source de la part de l'élève. Pour étayer nos arguments, nous prendrons l'exemple de l'auteur lui-même du texte-source de 1964 qui a produit en 1968 une *deuxième édition refondue*.

Pour la partie dont l'élève-apprenant s'est servi, on note la disparition de quelques détails comme *pourtant* au premier paragraphe du dossier [§ 1], de *en 1883* au paragraphe deux [§ 2], la mise à jour des chiffres *en 1959... / en 1968...* comme au paragraphe cinq [§ 5] etc. Mais les remaniements les plus importants sont faits dans les paragraphes qui concernent dans l'édition de 1964 la notion de *culture de base* et ses manifestations par l'intermédiaire des *mass media* au paragraphe vingt et un du dossier [§ 21]. Les paragraphes 22, 23, 24, dans le dossier, extraits de l'édition de 1964, page 20 traitent respectivement du cinéma, de la télévision, des disques et de l'industrie reprographique comme manifestations dans les *mass media* de la *culture de base*. Ils sont glissés à la page 12 de l'édition de 1968 où ils s'insèrent dans le très long historique du premier chapitre [*I - Evolution des relations culturelles 1. Le passé.[...]*]. Chacun peut comprendre que pour l'auteur du texte-source comme pour l'élève, ce passage est très important dans le déroulement de l'argumentation. Ainsi, l'auteur dans un souci de modernité et de mise à jour, mais sans renoncer à sa production fait glisser en les remaniant légèrement les parties jugées vieilles et/ou polémiques — pourquoi ne pas avoir mis, par exemple, les festivals de cinéma dans les paragraphes qui traitent des manifestations de la *haute culture* ? — et les intègre dans l'historique. L'élève, par contre, juge, dans un souci d'équilibre et par un choix en faveur d'une position traditionaliste, courante chez les élèves, qu'il faut étoffer la matière textuelle qui se rapporte à la notion de *haute culture*. Par une intervention économique, deux scissions, il étend cette matière.

Dans sa tentative de production du genre de texte, l'élève a circonscrit son sujet et assuré une conclusion impeccable en reprenant celle de l'auteur. Sa technique de production textuelle repose sur un procédé d'extraction unilatéral qui l'a conduit à une mise en texte dont la lisibilité graphique est peu conforme avec la lisibilité scolaire normée. Ce découpage



du matériau textuel correspond à une prise en charge énonciative reformulée par rapport à celle du texte source. La mise en texte du dossier n° 53 repose sur un *découpage du matériau discursif* (Charolles : 1988 p. 9) qui utilise des unités — le paragraphe — plus courtes que celles utilisées dans le texte-source. Cette nouvelle unité de l'organisation de l'énonciation est typique d'une production textuelle à partir d'un discours emprunté dont l'interprétation fait problème et pour laquelle l'élève doit produire un gros effort qui se répercute sur la mise en texte. Le nouveau paragraphage de l'élève traduit une *activité métadiscursive* (Charolles : 1988) d'un certain type. Elle rend compte d'une lecture qui ne peut être réinvestie en production textuelle que sur le mode de la reprise massive mise en scène dans un paragraphage morcelé qui semble être devenu une aide non pas pour le lecteur mais plutôt pour l'agent reformulant dont la capacité d'organisation énonciative d'un tel discours théorique ne peut prendre en compte et présenter que de très petites unités.

Le corpus offre un autre exemple de ce type de mise en texte avec le dossier n° 24, *Claude Monet*, produit, lui aussi, par la technique de l'extraction (35 §§ / 1383 mots / 39,5 mots par paragraphe en moyenne<sup>43</sup>). Des paragraphes du texte-source repris sont émiettés dans le nouveau paragraphage du dossier comme dans le dossier n° 53 ce qui traduit le même type de mise en scène de la production textuelle.

### **3. 2. L'activité de reprise et la technique du « couper-coller » (dossier 11)**

Dans la poursuite de l'examen des différents procédés de mise en *genre de texte* fondée sur la reprise, nous prendrons comme deuxième exemple un dossier qui, lui aussi, pourrait passer pour une reprise intégrale. Il s'agit du dossier n° 11, *L'incendie Rimbaud*. La bibliographie donne entre autres *Le Nouvel Observateur — 1991*. Effectivement, dans le

---

<sup>43</sup> Le dossier n° 24 est très bien saisi du point de vue de l'orthographe, à l'inverse du dossier n° 53.

numéro du 4-10 avril 1991, tout un dossier est consacré à Rimbaud, à l'occasion du centenaire de sa mort, et un article est intitulé « L'incendie Rimbaud ». De manière minutieuse, nous allons analyser comment au cours des reprises du point de vue de la matière textuelle, l'élève-apprenant produit à sa manière son *genre de texte* par des techniques précises.

Avant de reproduire le dossier de l'élève, nous présentons ci-dessous dans un tableau le nom des opérations mécaniques liées aux processus de reprise, à gauche, et les symboles les représentant dans le texte-source, à droite.

#### Légendes des symboles utilisés dans les dossiers n° 11, 21 et 53.

Dans le texte de l'apprenant	Dans le texte-source
Î Délimitation des paragraphes du dossier.	Î Délimitation des paragraphes du T-source.
[ <u>couper</u> 1] : Indique que l'élève-apprenant a pratiqué une coupure dans le texte-source et quel est son numéro d'ordre.	[" 1] <b>caractères gras</b> [" 1'] Indique le début et la fin de la coupure saisie en caractères gras, ainsi que son numéro d'ordre.
[ <u>fusionner</u> 1] : Indique que l'élève-apprenant a réuni deux paragraphes et donne le numéro d'ordre de cette fusion.	ÍÍÍ [4] ÍÍÍ : Indique la fin d'un paragraphe et le début du suivant doublement soulignés réunis.
[ <u>scinder</u> 1] : Indique que l'élève-apprenant a scindé un paragraphe en deux et donne le numéro d'ordre de cette scission.	[§ ] : Indique où s'effectue la scission dans le texte de l'élève-apprenant.
[ <u>glisser</u> 1] : Indique que l'élève-apprenant a glissé vers le haut ou vers le bas un ou plusieurs paragraphe(s) du texte-source et donne le numéro d'ordre de l'opération. L'ordre original en est bouleversé.	[ê1] ou [é1] : Indique le point de départ du glissement et la direction prise dans le dossier.
[ <u>insérer</u> 1] : Indique que l'élève-apprenant a inséré un morceau étranger au texte-	[Ø2] ----- : Indique le point d'insertion dans le texte-source. La ligne en

source et donne le numéro d'ordre de cette opération.	pointillé matérialise l'insertion.
<b>[reformuler 1]</b> Indique que l'élève a reformulé un passage du texte-source et donne le numéro d'ordre de l'opération.	<b>[! ] PETITES MAJUSCULES [! ]</b> : Indique le début et la fin du texte-source reformulé par l'élève-apprenant.

Répetons que l'opération nommée **[reformuler]** qui ne fait pas partie des manipulations mécaniques typiques de l'activité de reprise est prise en compte dans un souci d'exhaustivité et parce que chaque dossier offre des techniques de production textuelle mixtes.

Voici le texte du dossier de l'élève-apprenant à gauche, présenté dans sa mise en forme propre et contenant le nom des opérations de transformation par rapport au texte-source, lequel est présenté **intégralement** à droite, lui aussi dans sa mise en forme originale :

Dossier onze	Texte-source
*L'incendie Rimbaud	L'incendie Rimbaud
<p>[§ 1] Le 10 novembre 1891, à l'âge de 37 ans, s'éteint à l'hôpital de la Conception à Marseille, où l'on vient de l'amputer de la jambe gauche, celui qui, sa vie durant, s'est voulu révolutionnaire, poète et paria. Il a écrit son oeuvre en quatre ans : à 20 ans déjà, il avait tout dit. Ses visions, celles d'une adolescence consumée, allaient électriser nos vies, et son personnage devenir un emblème pour les générations à venir. <b>[fusionner 1]</b> Il y a</p>	<p><i>Le nouvel observateur</i> 4-10 avril 1991</p> <p>Le 10 novembre 1891, à l'âge de 37 ans, s'éteint à l'hôpital de la Conception à Marseille, où l'on vient de l'amputer de la jambe gauche, celui qui, sa vie durant, s'est voulu révolutionnaire, poète et paria. Il a écrit son oeuvre en quatre ans : à 20 ans déjà, il avait tout dit. Ses visions, celles d'une adolescence consumée, allaient électriser nos vies, et son personnage devenir un emblème pour <b>les générations à venir.</b> <b>[ 4]</b></p>

plus de cent ans, Arthur Rimbaud affirmait : « Il faut être absolument moderne ». Mais il ne savait pas que ses plongées en enfer, que son oeuvre de voyant, que ses détresses brutales allaient vous parvenir, quelques décennies après sa mort, comme la voix la plus radicale, la plus juste et aussi la plus perturbante. Rimbaud, dit Henry Miller, « quitta la littérature pour la vie ». Rimbaud, dit-il encore, « ramena la littérature dans la vie ». [couper 1]

[4] Il y a plus de cent ans, Arthur Rimbaud affirmait : « *Il faut être absolument moderne* ». Mais il ne savait pas que ses plongées en enfer, que son oeuvre de voyant, que ses détresses brutales allaient nous parvenir, quelques décennies après sa mort, comme la voix la plus radicale, la plus juste et aussi la plus perturbante. Rimbaud, dit Henry Miller, « *quitta la littérature pour la vie* ». Rimbaud, dit-il encore, « *ramena la littérature dans la vie* ». [ " 1] **Est-ce pour ses seuls poèmes ou pour ce qu'il fut dès l'enfance : haineux de la province, cosmopolite qui demande que les villes s'allument dans le soir, adolescent à l'esprit communard, qui vitupère les timorés et les fourbes ? Est-ce parce qu'il fut aussi insoumis dans la vie qu'en littérature qu'il occupe aujourd'hui, dans nos sociétés, la place**

	<p>d'un prince rouge, que son nom soulève des images de galops dans la poussière ? <b>Rimbaud ou la liberté. Combien oseraient écrire : « <i>La morale est la faiblesse de la cervelle</i> » ? [ " 1' ]</b></p>
<p>[§ 2] Sa « Saison en enfer », les « Illuminations », ses autres poèmes et toute sa correspondance ont été réunis dans un volume de la Pléiade. La dernière édition, datée de 1973 et établie par Antoine Adam, fort correcte, reste pourtant sacrément timorée. [<u>couper 2</u>]</p>	<p>Sa « Saison en enfer », les « Illuminations », ses autres poèmes et toute sa correspondance ont été réunis dans un volume de la Pléiade. La dernière édition, datée de 1973 et établie par Antoine Adam, fort correcte, reste pourtant sacrément timorée. [ " 2] <b>On encensait bien Rimbaud, déjà, mais ses amours homosexuelles, ce goût d'absinthe et de vagabondage qui brûla ses jours, ce commerce d'armes qu'il fit dans la seconde moitié de son existence en Abyssinie, le fait surtout que cet adolescent, qui se voulait la peau sombre et l'oeil furieux, nous enseignait la vie, ont longtemps gêné. La révolution de Mai-68 aura mis vingt ans à porter ses fruits. Aujourd'hui, disent les jeunes gens en colère qui s'ennuient, ceux de Charleville et d'ailleurs, « <i>Rimbaud, c'est nous</i> ». Et chez Gallimard, l'éditeur de la Pléiade, on s'en félicite. Ce sacré gosse se vend bien; en quelques années, il a enfoncé Camus, Saint-Exupéry, pour tenir, depuis trois ans, la deuxième place dans l'ordre des meilleures ventes : juste après la très académique Marguerite</b></p>

	<p>Yourcenar ! Mais bien avant Hugo, qu'il jugeait « <i>trop cabochard</i> », avant Musset, « <i>quatorze fois exécration pour nous, [chez qui] tout est français, c'est-à-dire haïssable</i> », avant Lamartine, « <i>étranglé par la forme vieille</i> », avant ... Baudelaire, pourtant « <i>roi des voyants, roi des poètes, un vrai dieu</i> ». [ " 2' ]</p>
<p>[§ 3] Pour nous, le roi des poètes, celui qui écrivait « moi pressé de trouver le lieu et la formule », qui entendit « la soie des mers », s'appelle bien Jean-Nicolas Arthur Rimbaud. Il est le premier, l'unique, et ses mots, ses visions ont surgi longtemps avant [<u>couper 3</u>]qu'il ne connaisse les grandes villes et le soleil brûlant d'Afrique. Il a eu la connaissance spontanée, l'instinct illuminé. Solitaire dans Charleville où il est né le 20 octobre 1854, cette ville ardennaise, « <i>supérieurement idiote entre les petites villes de province</i> », il allait carrément [<u>reformuler 1</u>] « endiabler » la poésie . [<u>couper 4</u>]</p>	<p>Pour nous, le roi des poètes, celui qui écrivait « <i>moi pressé de trouver le lieu et la formule</i> », qui entendit « <i>la soie des mers</i> », s'appelle bien Jean-Nicolas Arthur Rimbaud. Il est le premier, l'unique, et ses mots, ses visions ont surgi longtemps avant [ " 3' ] qu'il ne voie les mers [ " 3' ] qu'il ne connaisse les grandes villes et le soleil brûlant d'Afrique. Il a eu la connaissance spontanée, l'instinct illuminé. Solitaire dans Charleville où il est né le 20 octobre 1854, cette ville ardennaise, « <i>supérieurement idiote entre les petites villes de province</i> », il allait carrément [! ] endiabler [! ] la poésie . [ " 4' ] Pourquoi lui ? Pourquoi ce garçon, qui vint au monde avec le rose aux pommettes et les yeux myosotis; mais qui souffrait la nuit de terreurs insondables dont la chambre était pleine d'ombres; dont la mère, « <i>la mère Rimbe</i> », semblait « <i>une bouche d'ombre</i> » ? Parce qu'il sera l'Elu, celui qui va quitter la lignée des brigands dont il est issu, dire non à la canaille,</p>

	<p><b>mais oui, oui aux délices et enfers de la damnation.</b></p>
<p>[§ 4] Sa mère, Vitalie Cuif, issue d'une famille de paysans frustes de Roche, dans la région de Charleville, avait deux frères : l'aîné était voleur, le cadet buveur et paresseux. Quant au père du futur poète, le capitaine Frédéric Rimbaud, qui avait fait la campagne d'Algérie et rédigé sept cents pages d'une correspondance militaire, il tenait son nom de « ribaud », mot d'origine allemande qui signifie « débauché ». Au Moyen Age, les ribauds partaient à la guerre pour piller. « Ma race ne se souleva jamais que pour piller : tels les loups à la bete qu'ils n'ont pas tuée. » Mais le jeune Rimbaud connaîtra très peu ce père, toujours en mission ailleurs et plus épris de la vie de garnison que de sa dévote épouse. Car Vitalie, peut-être pour obtenir le pardon des cieux, était rigide et bigote, « plus inflexible que soixante-treize administrations à casquettes de plomb ». Les quatre enfants, qu'elle conçut à chaque retour de mission de son epoux — Frederic, Arthur, Vitalie, et Isabelle — furent élevés sous sa férule, avec ses vues étroites, sa peur du qu'en-dira-t-on et son visage qui ne souriait jamais.</p>	<p><b>La canaille, ça n'est ni son père ni sa mère, mais elle est proche de lui. [“ 4’] Sa mère, Vitalie Cuif, issue d’une famille de paysans frustes de Roche, dans la région de Charleville, avait deux frères : l’aîné était voleur, le cadet buveur et paresseux. Quant au père du futur poète, le capitaine Frédéric Rimbaud, qui avait fait la campagne d’Algérie et rédigé sept cents pages d’une correspondance militaire, il tenait son nom de « ribaud », mot d’origine allemande qui signifie « débauché ». Au Moyen Age, les ribauds partaient à la guerre pour piller. « <i>Ma race ne se souleva jamais que pour piller : tels les loups à la bête qu’ils n’ont pas tuée.</i> » Mais le jeune Rimbaud connaîtra très peu ce père, toujours en mission ailleurs et plus épris de la vie de garnison que de sa dévote épouse. Car Vitalie, peut-être pour obtenir le pardon des cieux, était rigide et bigote, « <i>plus inflexible que soixante-treize administrations à casquettes de plomb</i> ». Les quatre enfants, qu’elle conçut à chaque retour de mission de son époux — Frédéric, Arthur, Vitalie, et Isabelle — furent élevés sous sa férule, avec ses vues étroites, sa peur du qu’en-dira-t-on et son visage qui ne souriait jamais.</b></p>
<p>[§ 5] Arthur Rimbaud, qui est très</p>	<p>Arthur Rimbaud, qui est très bon</p>

<p>bon élève, la gloire du collège de Charleville, premier en latin, premier en français, va se soulever à son tour, non pour piller mais pour mettre la poésie en avant de l'action. « Charlestown », comme il l'appelle, est morte et ventrue; la place y est taillée de « mesquines pelouses », tout dort derrière les soupirs des bourgeois tranquilles. Et il hait tout cela. Il hait le silence des sorties de messe et des dévots, [couper 5] il est l'étranger, le passant à la chevelure de vagabond qui fait commérer les regards derrière les fenêtres closes. Il marche les yeux fixes, tel un automate. Un jour, il apparaîtra le crâne rasé dans la ville; un autre, accompagné de son ami de collègue Ernest Delahaye, il montera au clocher de l'église de Mézïeres, la commune voisine, et, charmante aubaine, y trouvera un vase de nuit ! que faire de mieux que de le balancer par-dessus bord pour voir la porcelaine se briser au sol, à la stupeur des villageois ? Mais Rimbaud, dès 1869, a déjà tout lu. Il a 15 ans et ne vit que pour « trouver la langue ». A la librairie de Charleville, il découvre la revue des parnassiens — où publient Leconte de Lisle, Théodore de Banville, Verlaine ... Lui aussi veut se faire connaître. Il vient d'écrire « les Etrennes des orphelins » — « le rêve maternel, c'est le tiède tapis... » — qu'imprimera à Paris « la Revus pour</p>	<p>élève, la gloire du collège de Charleville, premier en latin, premier en français, va se soulever à son tour, non pour piller mais pour mettre la poésie en avant de l'action. « Charlestown », comme il l'appelle, est morte et ventrue; la place y est taillée de « <i>mesquines pelouses</i> », tout dort derrière les soupirs des bourgeois tranquilles. Et il hait tout cela. Il hait le silence des sorties de messe et des dévots, [ " 5] — « <i>Christ ! Ô Christ, éternel voleur des énergies</i> » — [ " 5'] il est l'étranger, le passant à la chevelure de vagabond qui fait commérer les regards derrière les fenêtres closes. Il marche les yeux fixes, tel un automate. Un jour, il apparaîtra le crâne rasé dans la ville; un autre, accompagné de son ami de collègue Ernest Delahaye, il montera au clocher de l'église de Mézières, la commune voisine, et, charmante aubaine, y trouvera un vase de nuit ! que faire de mieux que de le balancer par-dessus bord pour voir la porcelaine se briser au sol, à la stupeur des villageois ? Mais Rimbaud, dès 1869, a déjà tout lu. Il a 15 ans et ne vit que pour « <i>trouver la langue</i> ». A la librairie de Charleville, il découvre la revue des parnassiens — où publient Leconte de Lisle, Théodore de Banville, Verlaine ... Lui aussi veut se faire connaître. Il vient d'écrire « les Etrennes des orphelins » — « <i>le rêve maternel, c'est le tiède tapis...</i> »</p>
--	--



tous ».	— qu'imprimera à Paris « la Revue pour tous ».
<p>[§ 6] Pauvre Arthur, qui ignore encore de quelles incompréhensions il sera bientôt victime; qui ne sait pas que son oeuvre ne sera pas éditée de son vivant — à l'exception d'« Une saison en enfer », imprimée à Bruxelles, à compte d'auteur ! Pour le moment, une seule urgence : gagner Paris. C'est l'été de 1870. La France et la Prusse sont en guerre. Les Ardennes viennent d'être déclarées en état de siège. Il se moque bien de tout cela. Il écrit, il lit, il va partir... <i>[fusionner 2]</i></p> <p>Première fuite pour Paris. Enfin échapper aux griffes de la « mère Rimbe » ... Deux tentatives manquées ... Le 10 mars 1871, il revient à pied de Paris à Charleville. Pourtant, voici le 18 mars : la Commune de Paris est proclamée. Rimbaud prend parti pour les insurgés. Écrit des poèmes communards. Un moi plus tard, de retour dans la capitale, son troisième voyage, il s'engage aux côtés des francs-tireurs et dort quelques nuits à la caserne de Babylone. Dégoûté de la vie de soldat, il entame sa grande errance d'« homme aux semelles de vent » (lire, plus loin, l'article de François Caviglioli). Le lycée ? Il ne veut plus en entendre parler. C'est l'heure de la parade sauvage, du destin assumé. Il est Appelé.</p>	<p>Pauvre Arthur, qui ignore encore de quelles incompréhensions il sera bientôt victime; qui ne sait pas que son oeuvre ne sera pas éditée de son vivant — à l'exception d'« Une saison en enfer », imprimée à Bruxelles, à compte d'auteur ! Pour le moment, une seule urgence : gagner Paris. C'est l'été de 1870. La France et la Prusse sont en guerre. Les Ardennes viennent d'être déclarées en état de siège. Il se moque bien de tout cela. Il écrit, il lit, <u>il va partir...</u> [4]</p>

[ ] Première fuite pour Paris.

Enfin échapper aux griffes de la « mère Rimbe » ... Deux tentatives manquées ... Le 10 mars 1871, il revient à pied de Paris à Charleville. Pourtant, voici le 18 mars : la Commune de Paris est proclamée. Rimbaud prend parti pour les insurgés. Écrit des poèmes communards. Un mois plus tard, de retour dans la capitale, son troisième voyage, il s'engage aux côtés des francs-tireurs et dort quelques nuits à la caserne de Babylone. Dégoûté de la vie de soldat, il entame sa grande errance d'« *homme aux semelles de vent* » (*lire, plus loin, l'article de François Caviglioli*). Le lycée ? Il ne veut plus en entendre parler. C'est l'heure de la parade sauvage, du destin assumé. Il est Appelé.

[§ 7] « Maintenant, écrit-il le 13 mai à son professeur de rhétorique, Georges Izmbard, je m'encrapule le plus possible. Pourquoi ? Je veux être poète... » [couper 6]

« *Maintenant, écrit-il le 13 mai à son professeur de rhétorique, Georges Izmbard, je m'encrapule le plus possible. Pourquoi ? Je veux être poète...* » [" 6] **Autre lettre, dite « du voyant », envoyée deux jours plus tard au jeune poète Paul Démeny : « *Le poète se fait voyant par un long, immense et raisonné dérèglement de tous les sens. Toutes les formes d'amour, de souffrance, de folie; il cherche lui-même, il épuise en lui tous les poisons pour n'en garder que les quintessences.* » [" 6'] [§] Rimbaud a 17 ans et il sait déjà tout; les amarres sont**

	<p>définitivement lâchées. Aucune forme, jamais, ne l'emprisonnera. D'ailleurs, il est entré en contact avec Théodore de Banville, avec Verlaine, à qui il a envoyé les « Effarés », « Premières Communions »... Cette fois-ci, Paris l'attend...</p>
<p>[§ 8] <i>[scinder 1]</i> Rimbaud a 17 ans et il sait déjà tout; les amarres sont définitivement lâchées. Aucune forme, jamais, ne l'emprisonnera. D'ailleurs, il est entré en contact avec Théodore de Banville, avec Verlaine, a qui il a envoyé les « Effarés », « Premières Communions »... Cette fois-ci, Paris l'attend...</p>	
<p>[§ 9] Et il arrive, avec pour tout bagage « le Bateau ivre » en poche. <i>[couper 7]</i> Il se présente avec un visage parfaitement ovale d'ange en exil. Verlaine le pressent ainsi lorsqu'il le rencontre pour la première fois. Son plus beau poème, Rimbaud vient de le composer au bord d'un bras de Meuse endormie qu'une tannerie, devenue Musée Rimbaud aujourd'hui, noircissait de ses souillures. <i>[couper 8]</i></p>	<p>Et il arrive, avec pour tout bagage « le Bateau ivre » en poche. [" 7] « <i>Si je désire une eau d'Europe, c'est la flache/ Noire et froide où vers le crépuscule embaumé/ Un enfant accroupi plein de tristesses, lâche/ Un bateau frêle comme un papillon de mai.</i> » [" 7'] Il se présente avec un visage parfaitement ovale d'ange en exil. Verlaine le pressent ainsi lorsqu'il le rencontre pour la première fois. Son plus beau poème, Rimbaud vient de le composer au bord d'un bras de Meuse endormie qu'une tannerie, devenue Musée Rimbaud aujourd'hui, noircissait de ses souillures. [" 8] <b>Un bras de Meuse salie pour rêver au « ...Poème/ De la mer,</b></p>

	<p><i>infusé d'astres, et lactescent,/ Dévorant les azurs verts » ! Le Parnasse installé va-t-il pour autant couronner ce jeune égaré, trop vite poussé — il mesure 1,81 mètre —, un peu paysan, qui ne dialogue avec personne, qui observe et raille méchamment ?</i></p>
	<p>Verlaine, avant même de s'éprendre de lui, l'héberge sous son toit, rue Nicolet; rien n'est simple, rien n'est clair; les choses tournent mal avec la famille Verlaine (<i>lire l'article de Guy Dumur</i>). Et Rimbaud lâché dans Paris, hébergé pour quelques jours par Charles Cros, se fait mettre à la porte pour avoir déchiré, « <i>dans un but hygiénique</i> », la collection de la revue « l'Artiste ». Chez Théodore de Banville, où il entre couvert de vermine et de poux après avoir dormi sous les ponts, il se déshabille et se met nu devant la fenêtre ouverte. <b>Plainte des voisins ! [ " 8' ]</b></p>
<p>[§ 10] Voici pourtant venue la grande heure, celle où, accompagné de Verlaine, il est présenté à tous, lors du rituel dîner des « Vilains Bonshommes ». <b>[couper 9]</b></p>	<p>Voici pourtant venue la grande heure, celle où, accompagné de Verlaine, il est présenté à tous, lors du rituel dîner des « Vilains Bonshommes ». [ " 9] <b>Mallarmé n'en fait pas partie, il a seulement rencontré Rimbaud une fois, mais le décrira alors : il avait « je ne sais quoi de fièrement poussé; ou malheureusement, de fille du peuple, j'ajoute, de son état</b></p>

	<p><i>blanchisseuse, à cause de vastes mains par la transition du chaud au froid rougies d'engelures</i> ». [ " 9' ] [§ ] Voici donc la soirée des « Vilains ». Prends garde, Rimbaud, la ville est sans pitié ! Avec ses yeux clairs, gamin trop généreux qui donne de l'or aux avars, il lit maintenant, devant le Parnasse réuni, son « Bateau ivre ». Chacun écoute, silencieux. Mais que va dire Maître Banville, qui tient à rester le maître ? Il dira... qu'il n'aurait pas dû commencer par « Comme je descendais des Fleuves impassibles » mais par « Je suis un bateau qui ... »</p>
<p>[§ 11] [<i>scinder 2</i>] Voici donc la soirée des « Vilains ». Prends garde, Rimbaud, la ville est sans pitié ! Avec ses yeux clairs, gamin trop généreux qui donne de l'or aux avars, il lit maintenant, devant le Parnasse réuni, son « Bateau ivre ». Chacun écoute, silencieux. Mais que va dire Maître Banville, qui tient à rester le maître ? Il dira... qu'il n'aurait pas dû commencer par « Comme je descendais des Fleuves impassible » mais par « Je suis un bateau qui ... »</p>	
<p>[§ 12] [<i>couper 10</i>] En janvier 1872, [<i>reformuler 2</i>] on se rend compte de l'attitude scandaleuse du poète : il prononce des mots grossiers et il y a même une altercation entre lui et l'un des poètes parnassiens qui commence à eu</p>	<p>[ " 10] Ce soir-là, Rimbaud ne <b>desserrera plus les dents. En partant, haussant les épaules, il grommellera : « Vieux con ! » avant de s'en aller composer, nuits d'errances, son sonnet des « Voyelles » : « A, noir corset velu</b></p>

avoir assez de lui.

*des mouches éclatantes/ Qui bombinent  
autour des puanteurs cruelles. » Un autre  
jour, lors d'un entracte aux Folies-  
Dramatiques, Rimbaud sort pour fumer  
sa pipe blanche — ah ! « oisive  
jeunesse » — et méchamment souffle  
dans les naseaux d'un cheval de fiacre...  
On a mené Rimbaud chez Carjat le  
photographe, qui a tiré de lui un célèbre  
et troublant portrait. [ " 10' ] En janvier  
1872, [ ! ] ILS S'APERCEVront ENCORE AU  
TRADITIONNEL BANQUET DES « VILAINS ». VAPeur DE CIGARES ET DE COGNAC, ON LIT  
DES VERS. CE SOIR-LA, UN CERTAIN  
CREISSELS DECLAME SON « SONNET DU  
COMBAT » : *SOUmis A CETTE LOI, LE TERCET  
UNIFORME ... » MERDE ! ENTEND-ON DANS  
LA SALLE. CREISSELS CONTINUE : « SE TIENT  
GRAVE ET RIGIDE AU POSTE DESIGNÉ ... »  
MERDE ! PONCTUE ENCORE LA VOIX. C'EST  
ARTHUR QUI SE DEBONDE, QUI A ENVIE DE  
CRACHER, DE COGNER; PARIS LUI APPARAÎT  
MAINTENANT TELLE UNE « JOLIE VILLE DE  
PROVINCE PLEINE DE VERSIFICATEURS  
DIGNES D'UNE SOUS-PREFECTURE ». « PETIT  
CRAPAUD », LUI LANCE CARJAT. A LA  
PORTE, RIMBAUD LE GUETTE  
IMPATIEMMENT ... SE JETTE SUR LUI, EN  
BRANDISSANT UNE CANNE-EPEE  
DEGAINÉE... L'ERAFLE A L'AINE. SCANDALE  
! LES PARNASSIENS EN ONT ASSEZ DE LUI.  
QU'IMPORTE, RUE SAINT JACQUES, LA**

	FAMEUSE ACADEMIE DE L'ABSINTHE, QU'A FREQUENTEE MUSSET, EST NETTEMENT PLUS ACCUEILLANTE. [! ]
<p>[§ 13] Mais la vie est trop lente. Depuis des semaines, Rimbaud essaie de convaincre Verlaine de quitter femme et enfant pour vivre avec lui une vie de « voyanat ». La grande ville est une bouilloire en été. S'en aller. Enfin, coup de theatre ! les deux poètes gagnent Bruxelles.</p> <p><u>[couper 11]</u></p>	<p>Mais la vie est trop lente. Depuis des semaines, Rimbaud essaie de convaincre Verlaine de quitter femme et enfant pour vivre avec lui une vie de « voyant ». La grande ville est une bouilloire en été. S'en aller. Enfin, coup de théâtre ! les deux poètes gagnent Bruxelles.</p> <p>[ " 11] <b>C'est le rire des idiots, des assoiffés, des mendiants, de l'adolescence qui « pisse vers les cieus bruns »</b> [ " 11'] [§] A Ostende, le 7 septembre 1872, Rimbaud voit la mer pour la première fois; le sel sèche ses cils, au grand large. Bientôt Douvres, Londres. Verlaine entretient les relations sociales, Rimbaud reste « un camarade muet ». [ " 12] <b>Sans doute commence-t-il à écrire ses « Illuminations », « On nous a promis de [...] déporter les honnêtetés tyranniques ».</b> [ " 12'] Mais Verlaine fait d'incessants aller-retour auprès de sa femme et le laisse, nerfs à fleur de peau, plein de haines célestes. Rimbaud a les poings du défi. Il marche [ " 13] <b>et marche</b> [ " 13'] encore pour ... retrouver Charleville et « la mother », l'incontournable.</p>
<p>[§ 14] <u>[scinder 3]</u> A Ostende, le 7 septembre 1872, Rimbaud voit la mer pour</p>	

<p>la première fois; le sel sèche ses cils, au grand large. Bientôt Douvres, Londres. Verlaine entretient les relations sociales, Rimbaud reste « un camarade muet ».</p> <p><b>[couper 12]</b> &lt;Mais Verlaine fait d'incessants aller-retour auprès de sa femme et le laisse, nerfs à fleur de peau, plein de haines célestes. Rimbaud a les poings du défi. Il marche <b>[couper 13]</b> encore pour ... retrouver Charleville et « la mother », l'incontournable.</p>	
<p><b>[§ 15]</b> En 1873, lors d'une de rupture, Verlaine l'a blessé à la main d'un coup de pistolet. <b>[couper 14]</b></p>	<p>En 1873, lors d'une de rupture, Verlaine l'a blessé à la main d'un coup de pistolet. <b>[ " 14]. Quelques temps après, il fera éditer sa « Saison en enfer ». Il écrit : « J'ai horreur de tous les métiers. Maîtres et ouvriers, tous paysans, ignobles. La main à plume vaut la main à charrue. Quel siècle à mains ! Je n'aurai jamais ma main. » A sa mère qui lui demande ce que signifie « Une saison », il répond : « J'ai voulu dire ce que ça dit, littéralement et dans tous les sens. » [ " 14']</b></p>
<p><b>[§ 16]</b> 1874-1875-1876 ... Voyages, voyages. L'Europe, le monde n'ont plus, pour lui, de frontières. Il a mis en oeuvre ce qu'il annonçait : « L'air marin brûlera mes poumons, les climats me tanneront ». <b>[insérer 2]</b> Lorsque Rimbaud marche sur les chemins, et Dieu sait s'il marche, il hèle les carrioles, les charrettes pour se faire</p>	<p>1874-1875-1876 ... Voyages, voyages. L'Europe, le monde n'ont plus, pour lui, de frontières. Il a mis en oeuvre ce qu'il annonçait : « L'air marin brûlera mes poumons, les climats me tanneront ». <b>[Ö2]</b></p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>



transporter jusqu'à la ville la plus proche.

[§ 17] Voilà pourquoi Rimbaud a pu commir de telles distances sans un sou en poche. C'est lui, qui a inventé le stop.

[§ 18] [*scinder* 4] Il a appris l'anglais à Londres, il étudie maintenant l'allemand, le russe, l'italien, [*couper* 15] l'arabe.. [*couper* 16].

[§ 19] Rimbaud polyglote s'est accaparé le monde entier. Depuis 1874, il a jeté son encre. Il n'écrira plus une ligne. Il se vouera désormais à l'action, devenant même, dès sa tumultueuse arrivée à Aden, puis à Harar, un homme d'affaires averti autant qu'un aventurier.

-----  
-----  
-----  
-----  
-----[i 2]  
[§] Il a appris l'anglais à Londres, il étudie maintenant l'allemand, le russe, l'italien, [ " 15] le grec, l'espagnol, le dialecte wallon [ " 15'] l'arabe, [ " 16] l'hindoustani ...Des heures durant, lors de haltes à Charleville ou à Roche, il s'enferme dans une armoire ou dans un vieux coffre, pour étudier en paix. Il ne boit pas, ne mange pas , voyage mentalement, perfectionne son érudition, se donne tous les passeports. Que faire d'autre d'ailleurs, en province ? A Ernest Delahaye, il confie : « *Pas un cabaret à portée de moi, pas un incident dans la rue. Quelle horreur que cette campagne française !* » [ " 16']

Rimbaud polyglote s'est accaparé le monde entier. Depuis 1874, il a jeté son encre. Il n'écrira plus une ligne. Il se vouera désormais à l'action, devenant même, dès sa tumultueuse arrivée à Aden, puis à Harar, un homme d'affaires averti autant qu'un aventurier.

<p>[§ 20] En 1879, Rimbaud, à qui l'on veut parler poésie, déclare : « Je ne m'intéresse plus à ça ». [<u>couper</u> 17]</p>	<p>En 1879, Rimbaud, à qui l'on veut parler poésie, déclare : « Je ne m'intéresse plus à ça ». [" 17] <b>Henry Miller, qui lui a consacré un très beau livre, « le Temps des assassins », évoque la perte de sa foi, son « reniement », comparable, selon lui, « au lancement de la première bombe atomique. Dans ce dernier cas, ajoute-t-il, les répercussions n'ont pas été plus profondes, quoique d'une plus grande étendue... » Est-il juste cependant, dans le cas de Rimbaud, de parler de reniement ? [" 17']</b>[§] Le poète avait dit tout ce qu'il est possible de dire. Il avait quitté l'adolescence. Ses mots ne brûlaient plus. Fidélité à l'absolu. Il va brûler sa vie, au bout de l'enfer, au grand soleil de l'Abyssinie.</p>
<p>[§ 21] [<u>scinder</u> 5] Le poète avait dit tout ce qu'il est possible de dire. Il avait quitté l'adolescence. Ses mots ne brûlaient plus. Fidélité à l'absolu. Il va brûler sa vie, au bout de l'enfer, au grand soleil de l'Abyssinie.</p>	
<p>[§ 22] On le sait, il fut trafiquant d'armes pour le roi Ménélik, essaya de vendre 2040 vieux fusils à capsule, 60.000 cartouches et diverses marchandises, échua dans ce projet qui aurait dû lui apporter la fortune, fit commence d'or, de musc, d'ivoire, de café... de tout ce qu'on veut, partant des journées, des nuits à cheval sur</p>	<p>On le sait, il fut trafiquant d'armes pour le roi Ménélik, essaya de vendre 2040 vieux fusils à capsule, 60.000 cartouches et diverses marchandises, échoua dans ce projet qui aurait dû lui apporter la fortune, fit commerce d'or, de musc, d'ivoire, de café... de tout ce qu'on veut, partant des journées, des nuits à cheval sur des chemins</p>

<p>des chemins vierges ou peu fréquentés qu'attaquaient les brigands. [<u>couper</u> 18] « Il est impossible de vivre plus péniblement que moi ». [<u>couper</u> 19]</p>	<p>vierges ou peu fréquentés qu'attaquaient les brigands. [ " 18] <b>Il risqua ses jours, mit toute sa sueur, se fit « nègre », se saoula de fatigues infâmes, épuisa l'ennui. Le désert est le miroir des pages désormais vides :</b> [ " 18'] « <i>Il est impossible de vivre plus péniblement que moi</i> ». [ " 19]; (1884) « <i>Je suis très vieux, très vite, dans ces métiers idiots, et ces compagnies de sauvages ou d'imbéciles</i> » (même année).</p>
<p>[§ 23] L'homme a séché ses douleurs et ses révoltes. C'est qu'il accomplit son chemin de croix. Il fuit au milieu des pierres jaunes et or, l'angoisse aux reins. Sa tête est muselée, ses propos sommaires, juste ce qui'il faut pour se faire comprendre, bien qu'il parle tous les dialectes. Pour lutter contre ses démons, il s'abrutit d'alcool, de haschisch, d'opium. Les caravanes passent. Lui se déplace toujours seul. Sa correspondance est destinée à sa famille, à sa mère, à Isabelle, qu'il appelle « mes amies ». Le ton n'est plus le même. Il ne juge plus « la mère Rimbe », il semble vouloir lui ressembler parfois. [<u>couper</u> 20]</p>	<p><b>Une des très rares photos que nous avons de lui à cette époque le montre amaigri, ravagé, vieux effectivement. Il a 30 ans ! [ " 19']</b>  L'homme a séché ses douleurs et ses révoltes. C'est qu'il accomplit son chemin de croix. Il fuit au milieu des pierres jaunes et or, l'angoisse aux reins. Sa tête est muselée, ses propos sommaires, juste ce qui'il faut pour se faire comprendre, bien qu'il parle tous les dialectes. Pour lutter contre ses démons, il s'abrutit d'alcool, de haschisch, d'opium. Les caravanes passent. Lui se déplace toujours seul. Sa correspondance est destinée à sa famille, à sa mère, à Isabelle, qu'il appelle « mes amies ». Le ton n'est plus le même. Il ne juge plus « la mère Rimbe », il semble vouloir lui ressembler parfois. [ " 20]  <b>Comment ne pas sursauter à la lecture de sa réponse à Mme Rimbaud, qui lui</b></p>

	fait part des forfaits de Frédéric, le frère aîné ?
	<p>Celui-ci veut épouser une femme-qui-n'est-pas-comme-il-faut. <i>« Ce que vous me racontez peut nous porter grand préjudice à nous autres. Ça me gênerait assez, par exemple, que l'on sache que j'ai un pareil oiseau pour frère... »</i></p> <p>Imperturbablement, il lit le courrier qui lui arrive de Charleville, toujours signé « Veuve Rimbaud », bien que sa mère ne fût jamais veuve, mais abandonnée. Imperturbablement, il y répondra, évoquant, obsessionnellement, sa peur de manquer d'argent plus tard, son désir, auquel il nous est difficile de croire, de fonder une famille. Encore une correspondance adressée dans les Ardennes : <i>« A quoi servent ces allées et venues [...] si je ne dois pas un jour pouvoir me reposer dans un endroit qui me plaise à peu près et trouver une famille, et avoir au moins un fils que je passe le reste de ma vie à élever à mon idée ? »</i> [ " 20' ]</p>
<p>[§ 24] Dans sa ceinture, il porte jour et nuit kilos d'or. Tandis que d'Arden, où il passe quelques mois, s'intéressant maintenant aux sciences, il demande à Delahaye de lui expédier un cordeau d'arpenteur, des livres de trigonométrie, l'annuaire du Bureau des Longitudes</p>	<p>Dans sa ceinture, il porte jour et nuit huit kilos d'or... Tandis que d'Aden, où il passe quelques mois, s'intéressant maintenant aux sciences, il demande à Delahaye de lui expédier un cordeau d'arpenteur, des livres de trigonométrie, l'annuaire du Bureau des Longitudes...</p>

<p><u>[couper 21]</u></p>	<p>[ " 21] Il est vêtu d'un simple pantalon de toile, d'une chemise de coton, et parcourt ainsi à pied jusqu'à quarante kilomètres par jour. [ " 21']</p>
<p>[§ 25] Misère. Misère de l'homme qui était né trop tôt. Qui connut le monde en un siècle que lui-même avait dépassé depuis longtemps. Il avait trouvé « sacré le désordre de son esprit » : Mais cette année-là, sa dernière, en 1891, soudain il n'entendit plus les bruits du désert qui l'avaient hanté, il ne vit plus rien des éclats d'azur. Une douleur atroce à la jambe gauche le foudroya. Il était atteint d'une synovite cancéreuse. Rapatrié à Marseille sur un brancard qu'il concut — lui-même il sera immédiatement amputé, pour mourir six mois plus tard. « Ma vie est passé, je ne suis plus qu'un tronçon immobile ».</p>	<p>Misère. Misère de l'homme qui était né trop tôt. Qui connut le monde en un siècle que lui-même avait dépassé depuis longtemps. Il avait trouvé « <i>sacré le désordre de son esprit</i> ». Mais cette année-là, sa dernière, en 1891, soudain il n'entendit plus les bruits du désert qui l'avaient hanté, il ne vit plus rien des éclats d'azur. Une douleur atroce à la jambe gauche le foudroya. Il était atteint d'une synovite cancéreuse. Rapatrié à Marseille sur un brancard qu'il conçut — lui-même il sera immédiatement amputé, pour mourir six mois plus tard. « <i>Ma vie est passée, je ne suis plus qu'un tronçon immobile</i> ».</p>
<p>[§ 26] <u>[couper 22]</u> L'image qui nous reste d'Arthur Rimbaud est celle d'un voyou de 18 ans, qui incendia la terre avec, en tête, des ferveurs de baisers, d'océans et de colères qu'il envoya, un jour au diable.</p>	<p>[ " 22] <b>Auprès de lui, lors de ses derniers jours, sa soeur Isabelle qui, bientôt, tentera de façonner la mémoire d'Arthur Rimbaud à son image. Un fervent catholique, dira-t-elle ! « Il appelle le Christ en croix et il prie, il prie, lui ! » En fait, le poète, qui devait délirer, serait mort en répétant « Allah kerim ! ». Mais tout cela est une autre histoire, qui concerne davantage sa postérité. [ 22']</b> L'image qui nous reste d'Arthur Rimbaud est celle d'un voyou de 18 ans, qui incendia la terre avec, en tête,</p>

	des ferveurs de baisers, d'océans et de colères qu'il envoya, un jour au diable.
--	--

Tout de suite, nous remarquons qu'une technique (cf. tableau ci-dessous) a la suprématie sur les autres : celle du « couper-coller », que nous avons abrégée en « couper » dans la légende et la transcription du dossier. Le tableau ci-dessous en donne un aperçu chiffré.

**Tableau des taux de fréquence des techniques de mise en texte.**

Technique utilisée	Fréquence	Pourcentage
<b>Couper-coller</b>	<b>22 x</b>	<b>+ 68%</b>
<b>Scinder</b>	<b>5 x</b>	<b>+ 15%</b>
<b>Fusionner</b>	<b>2 x</b>	<b>+ 6%</b>
<b>Reformuler</b>	<b>2 x</b>	<b>+ 6%</b>
<b>Insérer</b>	<b>1 x</b>	<b>+ 3%</b>

Avant d'analyser plus en détails la technique du « couper-coller », voici quelques explications sur celle que nous avons appelée « insérer ». Lorsque, par négligence ou par naïveté, — nous ne pouvons l'interpréter — l'élève-apprenant n'a pas coupé l'indication donnée dans le magazine ([§ 6] dans le dossier de l'apprenant) « *lire, plus loin, l'article de François Caviglioli* » et que nous nous y reportons, nous retrouvons le texte-source (T2) de l'insertion, p. 21 du magazine avec une reformulation de la première phrase de T2 consistant à nominaliser le COD et à pronominaliser le substantif focalisé, le tout transposé en fin d'insertion dans le dossier. Cette insertion n'est en fait qu'une reprise, avec un petit passage légèrement reformulé, issue d'un deuxième texte-source (T2). Voici la

représentation de ces explications dans les deux textes, les passages en gras correspondent aux coupures :

<b>Dossier</b>	<i>Nouvel observateur</i> 4-10 avril 1991 - p. 21 « Rimb on the road »
[...]*Lorsque Rimbaud marche sur les chemins, et Dieu sait s’il marche, il hèle les carrioles, les charrettes pour se faire transporter jusqu’à la ville plus proche.  [§ 17] Voilà pourquoi Rimbaud a pu commir de telles distances sans un sou en poche. C’EST LUI QUI A INVENTE LE STOP.	1. LE STOP. C’EST RIMBAUD QUI L’A INVENTE. <b>Aucun doute là-dessus.</b> Lorsque Rimbaud marche sur les chemins, et Dieu sait s’il marche, il hèle les carrioles, les charrettes pour se faire transporter jusqu’à la ville plus proche. <b>C’est ce que nous apprend Ernest Delahaye, son copain de collègue.</b> Voilà pourquoi Rimbaud a pu couvrir de telles distances sans un sou en poche.

L’examen attentif du dossier révèle un travail minutieux de la part de l’élève dont l’objectif est de produire un genre de texte qui n’est pas celui du magazine. A la différence du texte-source à la base du dossier n° 53 analysé précédemment, le texte-source du dossier n° 11 a une longueur qui aurait convenu à celle demandée dans la consigne. L’élève aurait pu le reproduire complètement.

En utilisant massivement la technique du « couper-coller », l’élève-apprenant marque son souci de travailler localement sur le « processus de production textuelle » (Charolles : 1986, p. 8) en influant sur certaines opérations d’adaption d’un texte déjà écrit. Produire en langue étrangère un texte aussi long et documenté avec ses propres phrases et une structure textuelle également personnelle ne serait possible qu’après un long entraînement à certaines « techniques de facilitation procédurale » (Charolles : 1986, p. 12)

*« Le principe de ces « techniques » de facilitation est extrêmement simple et n’a en lui-même rien d’extraordinaire : il consiste par exemple à « entraîner » les sujets sur une opération relativement bien délimitée impliquée dans une tâche de*

*rédaction plutôt que de leur imposer systématiquement un traitement de l'ensemble des opérations. [...] Ces activités sont centrées sur des capacités très locales mais néanmoins extrêmement importantes qui, si elles ne sont pas suffisamment maîtrisées, risquent de mobiliser pendant un certain temps toute l'énergie du sujet, et donc de lui faire perdre le fil de son discours. Le renforcement des compétences locales en vue de l'automatisation de la gestion de certaines marques est en effet de nature à provoquer une diminution de la charge de travail du sujet, diminution qui lui permet de concentrer son attention sur d'autres aspects de la composition textuelle, en particulier sur la planification des contenus. »<sup>44</sup> (Charolles : 1986, p. 12-13)*

Cette citation est extraite d'un ensemble de réflexions sur les processus de rédaction scolaire en langue maternelle; or le libellé de la consigne de rédaction du dossier est inspiré par cette problématique. En langue étrangère, et même au niveau 3 chez des élèves-apprenants, le sujet écrivant dont la compétence linguistique est peu sûre, surtout dans la représentation qu'il en a, puisqu'il l'oppose toujours à celle de la langue maternelle, non seulement perdra « le fil de son discours » mais sera trop souvent empêché par un manque pratiquement total d'entraînement aux « compétences locales » de mesurer la charge de travail qu'« on » voudrait qu'il envisage. L'élève-apprenant largement laissé à lui-même « se débrouille » pour produire le résultat escompté. Dans l'exemple du dossier produit par l'élève-apprenant se pose également le problème de la représentation cognitive d'un adolescent en classe terminale. Si l'on admet que :

*Les représentations, quant à elles, correspondent aux divers types de connaissances élaborées par un individu au cours de sa vie, quels que soient leur champ d'application ou leur degré d'accessibilité à la conscience. (ESPERET (E.) : 1990, p. 9)*

et que ces représentations sont une des composantes qui servent à produire du texte, il faut prévoir quelles réalisations textuelles peuvent être alors envisagées pour des adolescents en lycée et proposer des exercices adaptés à la situation éducative.

---

<sup>44</sup> Les caractères gras sont dans le texte original.



Si nous reprenons l'article *L'incendie Rimbaud*, nous constatons qu'il peut correspondre à un *genre de texte* : celui de la biographie des hommes de lettres des histoires littéraires scolaires, que l'on retrouve adaptée dans la source par les pratiques de production textuelle de la presse,— les deux autres ouvrages<sup>45</sup> donnés en bibliographie sont des histoires littéraires. Il est probable que l'article « L'incendie Rimbaud » a été pris comme fondement essentiel d'une « vie et oeuvre de Rimbaud » à adapter pour les besoins d'un tel dossier. Pour apprécier le travail de l'élève-apprenant il est important de comprendre comment et pourquoi<sup>46</sup> il a opéré son adaptation, c'est-à-dire, dans ce cas, ce qu'il a supprimé et comment classer ces coupures.

### 3. 2. 1. La suppression de citations

Nous faisons un sort particulier aux citations, lesquelles se trouvent souvent à l'intérieur de passages de récit coupés, car elles ont un statut à part dans l'environnement scolaire. Elles sont extrêmement valorisées (cf. 1. 1. 2.) et constituent une obligation dans le résultat rédactionnel. Le fait qu'elles aient été massivement supprimées dans le dossier surprend et mérite une analyse.

Dans l'article, « L'incendie Rimbaud », on relève quatre types de citation :

(i) celles qui sont extraites de ce que l'on considère comme l'oeuvre poétique proprement dite de Rimbaud. Elles servent à illustrer cette oeuvre, elles sont pour la plupart supprimées [couper 5, 6, 7, 8, 10, 12, 14]<sup>47</sup>;

[§ 5]	[ " 5] — « <i>Christ ! Ô Christ, éternel voleur des énergies</i> » — [ " 5']
[§ 7]	[ " 6] Autre lettre, dite « du voyant », envoyée deux jours plus

<sup>45</sup> DRÎMBA (O.) : *Istoria literaturii universale* et SAULNIER (V. L.) : *Istoria literaturii franceze*

<sup>46</sup> L'élève aurait pu ne rien supprimer.

<sup>47</sup> Il reste pour ce type : « moi pressé de trouver le lieu et la formule »; « le rêve maternel, c'est le tiède tapis... ».

	tard au jeune poète Paul Démeny : « <i>Le poète se fait voyant par un long, immense et raisonné dérèglement de tous les sens. Toutes les formes d'amour, de souffrance, de folie; il cherche lui-même, il épuise en lui tous les poisons pour n'en garder que les quintessences.</i> » [" 6']
[§ 9]	[" 7] « <i>Si je désire une eau d'Europe, c'est la flache/ Noire et froide où vers le crépuscule embaumé/ Un enfant accroupi plein de tristesses, lâche/ Un bateau frêle comme un papillon de mai.</i> » [" 7']
[§ 9]	[" 8] Un bras de Meuse salie pour rêver au « <i>...Poème/ De la mer, infusé d'astres, et lactescent,/ Dévorant les azurs verts</i>
[§ 12]	[" 10] Ce soir-là, Rimbaud ne desserrera plus les dents. En partant, haussant les épaules, il grommellera : « <i>Vieux con !</i> » avant de s'en aller composer, nuits d'errances, son sonnet des « <i>Voyelles</i> » : « <i>A, noir corset velu des mouches éclatantes/ Qui bombinent autour des puanteurs cruelles.</i> »
[§ 13]	[" 12] Sans doute commence-t-il à écrire ses « <i>Illuminations</i> », « <i>On nous a promis de [...] déporter les honnêtetés tyranniques</i> ». [" 12']
[§ 15]	[" 14]. Quelques temps après, il fera éditer sa « <i>Saison en enfer</i> ». Il écrit : « <i>J'ai horreur de tous les métiers. Maîtres et ouvriers, tous paysans, ignobles. La main à plume vaut la main à charrue. Quel siècle à mains ! Je n'aurai jamais ma main.</i> » A sa mère qui lui demande ce que signifie « <i>Une saison</i> », il répond : « <i>J'ai voulu dire ce que ça dit, littéralement et dans tous les sens.</i> » [" 14']

(ii) celles qui sont tirées de sa correspondance et qui corroborent le récit de sa vie.

Elles sont écartées dans beaucoup de cas [couper 16, 19, 20]<sup>48</sup>;

<sup>48</sup> Il reste pour ce type : « *Ma race ne se souleva jamais que pour piller : tels les loups à la bête qu'ils n'ont pas tuée* »; « *Maintenant [...] je m'encrapule le plus possible. Pourquoi ? Je veux être poète...* »; « *L'air marin brûlera mes poumons, les climats me tanneront* »; « *Il est impossible de vivre plus péniblement que moi* »; « *Ma vie est passée, je ne suis plus qu'un tronçon immobile* ».

[§ 16]	A Ernest Delahaye, il confie : « <i>Pas un cabaret à portée de moi, pas un incident dans la rue. Quelle horreur que cette campagne française !</i> » [ " 16']
[§ 22]	[ " 19]; (1884) « <i>Je suis très vieux, très vite, dans ces métiers idiots, et ces compagnies de sauvages ou d'imbéciles</i> » (même année) [ " 19']
[[§ 23]	[ " 20] Comment ne pas sursauter à la lecture de sa réponse à Mme Rimbaud, qui lui fait part des forfaits de Frédéric, le frère aîné ?  Celui-ci veut épouser une femme-qui-n'est-pas-comme-il-faut. « <i>Ce que vous me racontez peut nous porter grand préjudice à nous autres. Ça me gênerait assez, par exemple, que l'on sache que j'ai un pareil oiseau pour frère...</i> » [...]Encore une correspondance adressée dans les Ardennes : « <i>A quoi servent ces allées et venues [...] si je ne dois pas un jour pouvoir me reposer dans un endroit qui me plaise à peu près et trouver une famille, et avoir au moins un fils que je passe le reste de ma vie à élever à mon idée ?</i> » [ " 20']

(iii) les citations de tiers. Dès qu'elles sont longues, elles sont coupées [couper 9, 17, 22]<sup>49</sup>.

[§ 10]	[ " 9] Mallarmé n'en fait pas partie, il a seulement rencontré Rimbaud une fois, mais le décrira alors : il avait « <i>je ne sais quoi de fièrement poussé; ou malheureusement, de fille du peuple, j'ajoute, de son état blanchisseuse, à cause de vastes mains par la transition du chaud au froid rougies d'engelures</i> ». [ " 9']
[§ 20]	[ " 17] Henry Miller, qui lui a consacré un très beau livre, « le Temps des assassins », évoque la perte de sa foi, son « <i>reniement</i> », comparable, selon lui, « <i>au lancement de la première bombe atomique. Dans ce dernier cas, ajoute-t-il, les répercussions n'ont pas</i>

<sup>49</sup> Il reste pour ce type : « *quitta la littérature pour la vie* » et « *ramena la littérature dans la vie* [H. Miller].

	<i>été plus profondes, quoique d'une plus grande étendue... » Est-il juste cependant, dans le cas de Rimbaud, de parler de reniement ?</i> [ " 17' ]
[§ 26]	[ " 22 ] <b>Auprès de lui, lors de ses derniers jours, sa soeur Isabelle qui, bientôt, tentera de façonner la mémoire d'Arthur Rimbaud à son image. Un fervent catholique, dira-t-elle ! « Il appelle le Christ en croix et il prie, il prie, lui ! » En fait, le poète, qui devait délirer, serait mort en répétant « Allah kerim ! ». Mais tout cela est une autre histoire, qui concerne davantage sa postérité. [ 22' ]</b>

(iii) celles qui s'insèrent « naturellement » dans la phrase nouvelle du journaliste et qui introduisent souvent sous forme de courts syntagmes ce que l'on pourrait appeler les preuves ornementales de la langue de Rimbaud. Elles constituent des « indices irréfutables » des liens existant entre vie et oeuvre; elles sont très souvent conservées<sup>50</sup>; aucune n'a été coupée seule, ce qui aurait donné une signification à la coupure.

En examinant maintenant la nature des suppressions, on observe, en premier lieu, que toute citation d'une certaine longueur est par principe écartée dans la mesure où elle devient illustrative de l'oeuvre, de la vie, redondante en somme par rapport au cadre logico-argumentatif, ou accessoire par son caractère de jugement ou de témoignage de tiers. Ces suppressions massives de citations obéissent à un principe simple d'économie, où l'élève-aprenant après avoir procédé

« à une représentation du **but de l'activité** (ce que l'on veut écrire) associée à une **représentation de l'auditoire** (pour qui) » (Charolles : 1986, p. 10)

passé aux

<sup>50</sup> Sont conservées : « Il faut absolument être moderne »; « la soie des mers »; « supérieurement idiotie entre les petites villes de province »; « endiabler »; « plus inflexible que soixante-treize administrations à casquettes de plomb »; « Charlestown »; « mesquines pelouses », « trouver la langue »; « homme aux semelles de vent »; « voyant », « la mother »; « la mère Rimbe »; « mes amies »; « sacré le désordre de son esprit ».

*« processus de mise en texte [portant] sur des opérations plus locales touchant au contrôle de la verbalisation. »* (Charolles : 1986, p. 11).

L'élève-apprenant respecte la contrainte de la biographie classique, celle qui traite la vie « complète », de la naissance à la mort, de la personne choisie. L'élève-apprenant s'oriente alors vers la biographie d'un certain type d'histoire littéraire, dans laquelle la vie de l'homme de lettres est traitée afin qu'elle rende compte de l'oeuvre sans pour autant en donner des extraits (ce qui rend compte des suppressions de (i)), ni insérer de diversions par l'introduction de jugements illustrant la réception de cet homme de lettres à des moments donnés (suppressions de (iii)). Enfin, les citations qui ne sont que des exemples autobiographiques illustrant le récit de vie peuvent, selon les cas, disparaître aussi (suppressions de (ii)) car elles nuisent par leur hétérogénéité énonciative à la cohérence textuelle.

### **3. 2. 2. La suppression de passages de récit.**

Beaucoup de passages de ce texte, typiques de la presse actuelle française ne correspondent pas à la microstructure textuelle des histoires littéraires scolaire utilisées en Roumanie. Ils deviennent hors sujet, délicats pour la pudeur, ils font des rapprochements abusifs, ne correspondent pas à des principes pédagogiques de clarté et donc d'unicité du thème, ils utilisent un discours inapproprié ou composite etc. Nous utiliserons la notion générique d'« amplification », appartenant au domaine de la stylistique pour regrouper ces coupures, faites par l'élève-apprenant, dans le récit de la vie de Rimbaud. De telles coupures représentent la mise en oeuvre de jugements de valeur portés implicitement par l'élève-apprenant sur le traitement microtextuel du genre de l'histoire littéraire fondée sur « la vie des écrivains ». Des procédés de mise en texte, dans le texte-source, vont être considérés comme des éléments microtextuels hétérogènes gênants par rapport au type de

« biographie-histoire littéraire » connu; ils constituent des sortes d’amplification du propos qu’il est préférable de « tailler », si cette image horticole n’est pas déplacée ici, afin de conserver une structure textuelle comparable aux modèles reconnus.

Par exemple, le procédé de l’interrogation a sans doute été considéré comme une « amplification » inutile puisqu’aucune réponse claire n’est donnée. Le discours scolaire n’utilise généralement pas un tel procédé comme c’est le cas pour [“ 1] et [“ 17] :

[§ 1]	<p>[“ 1] Est-ce pour ses seuls poèmes ou pour ce qu’il fut dès l’enfance : haineux de la province, cosmopolite qui demande que les villes s’allument dans le soir, adolescent à l’esprit communard, qui vitupère les timorés et les fourbes ? Est-ce parce qu’il fut aussi insoumis dans la vie qu’en littérature qu’il occupe aujourd’hui, dans nos sociétés, la place d’un prince rouge, que son nom soulève des images de galops dans la poussière ? Rimbaud ou la liberté. Combien oseraient écrire : « <i>La morale est la faiblesse de la cervelle</i> » ? [“ 1’]</p>
[§ 20]	<p>[“ 17] Henry Miller, qui lui a consacré un très beau livre, « le Temps des assassins », évoque la perte de sa foi, son « <i>reniement</i> », comparable, selon lui, « <i>au lancement de la première bombe atomique. Dans ce dernier cas, ajoute-t-il, les répercussions n’ont pas été plus profondes, quoique d’une plus grande étendue...</i> » Est-il juste cependant, dans le cas de Rimbaud, de parler de reniement ? [“ 17’]<sup>51</sup></p>

De même, sont considérées comme des « amplifications » inutiles les passages qui empêchent une focalisation sur l’expression admise et concise qualifiant l’art poétique de Rimbaud. Ainsi, la coupure [“ 4] permet-elle de conclure le paragraphe trois sur la formule frappante *endiabler la poésie* que l’élève-apprenant a tout de même pris soin de reformuler

---

<sup>51</sup> Nous avons déjà vu en 3. 2. 1. qu’une citation « longue » de tiers était généralement supprimée. Le fait que celle-ci soit intégrée dans une question est un argument supplémentaire en faveur de sa suppression.

en ajoutant des guillemets de connotation autonymique : « *endiabler* » *la poésie*. Autant de prudence dans le choix des termes repris ne peut être que l'indice du soin apporté au choix des passages coupés :

[§ 3]	<p><i>[...] il allait carrément « endiabler » la poésie. [“ 4] Pourquoi lui ? Pourquoi ce garçon, qui vint au monde avec le rose aux pommettes et les yeux myosotis; dont la mère, « la mère Rimbe », semblait « une bouche d'ombre » ? Parce qu'il sera l'Elu, celui qui va quitter la lignée des brigands dont il est issu, dire non à la canaille, mais oui, oui aux délices et enfers de la damnation.</i></p> <p><i>La canaille, ça n'est ni son père ni sa mère, mais elle est proche de lui. [“ 4']</i></p>
-------	--

La coupure [“ 8] illustre le même type de préoccupation. Pour que Rimbaud conserve *un visage parfaitement ovale d'ange en exil* [§ 9], il faut supprimer la description du reste du corps désavantageuse et un comportement peu angélique exprimés dans ce passage supprimé :

[§ 9]	<p><i>[“ 8] Un bras de Meuse salie pour rêver au « ...Poème/ De la mer, infusé d'astres, et lactescent,/ Dévorant les azurs verts » ! Le Parnasse installé va-t-il pour autant couronner ce jeune égaré, trop vite poussé — il mesure 1,81 mètre —, un peu paysan, qui ne dialogue avec personne, qui observe et raille méchamment ?</i></p> <p><i>Verlaine, avant même de s'éprendre de lui, l'héberge sous son toit, rue Nicolet; rien n'est simple, rien n'est clair; les choses tournent mal avec la famille Verlaine (<i>lire l'article de Guy Dumur</i>). Et Rimbaud lâché dans Paris, hébergé pour quelques jours par Charles Cros, se fait mettre à la porte pour avoir déchiré, « dans un but hygiénique », la collection de la revue « l'Artiste ». Chez Théodore de Banville, où il entre couvert de vermine et de poux après avoir dormi sous les ponts, il se déshabille et se met nu devant</i></p>
-------	---

	<b>la fenêtre ouverte. Plainte des voisins ! [ " 8']</b>
--	--

Un certain type d' « amplification » où l'explication non censurée, qui choque la morale implicite régnant à l'école (homosexualité de Rimbaud, son commerce d'armes), juxtaposée à des rapprochements contemporains pouvant facilement être évalués comme des anachronismes (la révolte de mai 68, les ventes de l'éditeur Gallimard) disparaît logiquement avec la coupure [ " 2] :

[§ 2]	<p>[ " 2] On encensait bien Rimbaud, déjà, mais ses amours homosexuelles, ce goût d'absinthe et de vagabondage qui brûla ses jours, ce commerce d'armes qu'il fit dans la seconde moitié de son existence en Abyssinie, le fait surtout que cet adolescent, qui se voulait la peau sombre et l'oeil furieux, nous enseignait la vie, ont longtemps gêné. la révolution de Mai-68 aura mis vingt ans à porter ses fruits. Aujourd'hui, disent les jeunes gens en colère qui s'ennuient, ceux de Charleville et d'ailleurs, « <i>Rimbaud, c'est nous</i> ». Et chez Gallimard, l'éditeur de la Pléiade, on s'en félicite. Ce sacré gosse se vend bien; en quelques années, il a enfoncé Camus, Saint-Exupéry, pour tenir, depuis trois ans, la deuxième place dans l'ordre des meilleures ventes : juste après la très académique Marguerite Yourcenar ! Mais bien avant Hugo, qu'il jugeait « <i>trop cabochard</i> », avant Musset, « <i>quatorze fois exécration pour nous, [chez qui] tout est français, c'est-à-dire haïssable</i> », avant Lamartine, « <i>étranglé par la forme vieille</i> », avant ... Baudelaire, pourtant « <i>roi des voyants, roi des poètes, un vrai dieu</i> ». [ " 2']</p>
-------	--

De manière générale, toute expression vulgaire, dépréciative pour Rimbaud est supprimée comme dans la coupure [ " 11] :

[§§ 13 et 14]	<p>[ " 11] C'est le rire des idiots, des assoiffés, des mendiants, de l'adolescence qui « <i>pisse vers les cieus bruns</i> » [ " 11']</p>
---------------	--



Il est préférable que le lecteur conserve une image plus idyllique du poète et des événements qui ont contribué à faire naître son art poétique : *Enfin, coup de théâtre ! les deux poètes gagnent Bruxelles. [ " 11] A Ostende, le 7 septembre 1872, Rimbaud voit la mer pour la première fois; [...]*

Il s'agit de prouver que Rimbaud est un très grand poète et que sa vie de voyageur hors pair a grandement contribué à cet état. Il n'est plus possible alors de se représenter Rimbaud accroupi dans un lieu exigu en train de s'efforcer à apprendre d'une manière exagérément scolaire un programme d'études chargé. C'est, pensons-nous, la raison des coupures [ " 15] et [ " 16] :

[§§ 16 et 17]	<b>[ " 15] le grec, l'espagnol, le dialecte wallon [ " 15'] [...] [ " 16] l'hindoustani ....Des heures durant, lors de haltes à Charleville ou à Roche, il s'enferme dans une armoire ou dans un vieux coffre, pour étudier en paix. Il ne boit pas, ne mange pas , voyage mentalement, perfectionne son érudition, se donne tous les passeports. Que faire d'autre d'ailleurs, en province ? [...] [ " 16']</b>
---------------	--

Il ne semble pas non plus nécessaire d'insister exagérément sur certains aspects très négatifs de la personnalité de Rimbaud, comme par exemple un goût pour la cruauté gratuite exprimé dans la coupure [ " 10] :

[§ 12]	<b>[ " 10] [...] Un autre jour, lors d'un entracte aux Folies-Dramatiques, Rimbaud sort pour fumer sa pipe blanche — ah ! « oisive jeunesse » — et méchamment souffle dans les naseaux d'un cheval de fiacre.... [...] [ " 10']</b>
--------	---

Le fait que très jeune encore, Rimbaud ait perdu sa puissance créatrice est censuré par la coupure [ " 18] :

[§ 22]	<b>[ " 18] Il risqua ses jours, mit toute sa sueur, se fit « nègre », se</b>
--------	--

	<b>saoula de fatigues infâmes, épuisa l'ennui. Le désert est le miroir des pages désormais vides : [ " 18' ]</b>
--	--

Il est préférable de garder de ce poète une image positive et porteuse pour des jeunes. Non ce n'est pas une épave comme le suggère la coupure [ " 19 ] :

[§ 22]	<b>[ " 19 ]; [...] (même année) Une des très rares photos que nous avons de lui à cette époque le montre amaigri, ravagé, vieux effectivement. Il a 30 ans ! [ " 19' ]</b>
--------	--

Ainsi, à la fin de sa vie *Tandis que d'Arden, où il passe quelques mois, s'intéressant maintenant aux sciences, il demande à Delahaye de lui expédier un cordeau d'arpenteur, des livres de trigonométrie, l'annuaire du Bureau des longitudes* [§ 24], le lecteur se représente un Rimbaud devenu scientifique, non un misérable, ce que la coupure [ " 21 ] tendrait à faire croire :

[§ 24]	<b>[ " 21 ] Il est vêtu d'un simple pantalon de toile, d'une chemise de coton, et parcourt ainsi à pied jusqu'à quarante kilomètres par jour. [ " 21' ]</b>
--------	---

Nous donnerons ci-dessous le deuxième cas de procédé de reformulation [! ] à la suite des coupures, car, malgré la spécificité de ce procédé, que nous aurons l'occasion de traiter beaucoup plus longuement dans un autre chapitre, nous constatons dans la reformulation du paragraphe douze la coupure d'une bonne partie du texte-source. Les mots grossiers eux-mêmes sont supprimés ainsi que toute trace de dialogue et par là toute trace d'hétérogénéité discursive. Dans ce passage, on peut noter que l'élève-apprenant n'hésite pas à reformuler ce qui lui paraît peu conforme avec un genre de texte qui, dans la représentation qu'il en a, n'admet pas la solution narrative du texte-source : paroles grossières rapportées directement *merde [...] petit crapaud* et description de la scène en

termes jugés crus *C'est Arthur qui se débonde, qui a envie de cracher de cogner*. Le discours rapporté est choisi *il prononce des mots grossiers* et la description est reformulée en termes plus neutres et acceptables par le lecteur de ce genre de texte *il y a même une altercation*.

[§ 12]	<p>[! ] ILS S'APERCEVront ENCORE AU TRADITIONNEL BANQUET DES « VILAINS ». VAPEUR DE CIGARES ET DE COGNAC, ON LIT DES VERS. CE SOIR-LA, UN CERTAIN CREISSELS DECLAME SON « SONNET DU COMBAT » : <i>SOUmis A CETTE LOI, LE TERCET UNIFORME ...</i> » MERDE ! ENTEND-ON DANS LA SALLE. CREISSELS CONTINUE : « <i>SE TIENT GRAVE ET RIGIDE AU POSTE DESIGNE ...</i> » MERDE ! PONCTUE ENCORE LA VOIX. C'EST ARTHUR QUI SE DEBONDE, QUI A ENVIE DE CRACHER, DE COGNER; PARIS LUI APPARAIT MAINTENANT TELLE UNE « <i>JOLIE VILLE DE PROVINCE PLEINE DE VERSIFICATEURS DIGNES D'UNE SOUS-PREFECTURE</i> ». « <i>PETIT CRAPAUD</i> », LUI LANCE CARJAT. A LA PORTE, RIMBAUD LE GUETTE IMPATIEMMENT ... SE JETTE SUR LUI, EN BRANDISSANT UNE CANNE-EPEE DEGAINEE... L'ERAFLE A L'AINE. SCANDALE ! LES PARNASSIENS EN ONT ASSEZ DE LUI. QU'IMPORTE, RUE SAINT JACQUES, LA FAMEUSE ACADEMIE DE L'ABSINTHE, QU'A FREQUENTEE MUSSET, EST NETTEMENT PLUS ACCUEILLANTE. [! ]</p>
--------	---

### 3. 2. 3. L'adaptation du cadre logico-discursif par la technique du « couper-coller »

Une tendance se dessine permettant de comprendre la direction fondamentale des coupures et secondairement des autres procédés utilisés pour adapter le texte-source. Ce dernier, un article de presse d'information, va être taillé pour correspondre mieux à la macro-structure rédactionnelle d'une vie et oeuvre d'écrivain, dans le cadre scolaire roumain. Certains auteurs qui ne sont pas au programme, comme Arthur Rimbaud, peuvent

être assez bien connus par certains élèves, comme ceux des classes bilingues<sup>52</sup> mais seulement dans le cadre de leur biographie, en rapport avec la caractérisation de leur oeuvre à l'intérieur d'une périodisation. C'est la connaissance de la situation de leur oeuvre, dans l'histoire littéraire, qui prévaut sur l'étude d'un extrait aussi petit soit-il. Cependant, un auteur comme Arthur Rimbaud assez peu étudié par les élèves français en raison des difficultés d'approche de son oeuvre, reste largement inconnu des élèves roumains, même en classe bilingue. Par contre, dans le travail d'interprétation consécutif à la lecture du gros dossier du *Nouvel observateur*, un rapprochement a pu se faire avec un auteur franco-roumain, très lu par les adolescents en Roumanie : Panait Istrati. Les citations conservées comme « *moi pressé de trouver le lieu et la formule [qui entendis] la soie des mers* », « *homme aux semelles de vent* » et « *L'air marin brûlera mes poumons, les climats me tanneront* » suivie de l'unique insertion (étonnante) de ce dossier « **Lorsque Rimbaud marche sur les chemins, et Dieu sait s'il marche, il hèle les carrioles, les charrettes pour se faire transporter jusqu'à la ville la plus proche. § Voilà pourquoi Rimbaud a pu commir de telles distances sans un sou en poche. C'est lui, qui a inventé le stop.** » [§§ 16 et 17] pourraient constituer des indices qui orientent le portrait dans cette direction. Il est vrai que cette supposition ne s'étaye sur aucune preuve tangible dans le dossier, et il ne s'agit pas pour nous d'avancer ces interprétations afin de trouver « la clef thématique ». Nous voulons simplement montrer que les coupures pratiquées par l'élève-apprenant ne sont pas aléatoires mais qu'elles sont la conséquence d'un effort d'interprétation et d'adaptation du texte pour le rendre plus conforme<sup>53</sup> au cadre logico-argumentatif d'une biographie littéraire traitant d'un certain type d'auteur connu. On peut alors considérer que de cette manière-là, certes, avec une grande économie de moyens mais très attentivement,

---

<sup>52</sup> N'oublions pas que l'étude des auteurs en langue étrangère se fait à l'université. Rimbaud, par exemple est étudié en 3e année.

l'élève-apprenant a réussi à construire le *genre de texte* représenté et attendu. Ce travail constitue son apport propre qui se limite à des opérations locales et mécaniques (couper-coller, fusionner, scinder, etc.) et où la production linguistique par reformulation étendue au delà de la phrase est réduite à la condensation d'une partie de paragraphe du texte-source [§ 12 dans le dossier]. Cette reformulation étendue correspond à la transformation d'un *type de discours* mixte comprenant une narration avec insertion de discours direct cité très fréquent dans les textes de presse mais irrecevable dans le *genre de texte* du dossier. Ainsi, lorsque les moyens mécaniques sont insuffisants l'élève passe à la production linguistique de reformulation pour produire un dossier conforme par rapport à une représentation.

### **3. 3. Les techniques complémentaires [scinder-fusionner-glisser] (dossier 21)**

Le dernier exemple que nous prendrons pour analyser la mise en *genre de texte* par les procédés de la reprise est le dossier n° 21 *Claude Debussy (1862-1918)*. Il s'agit là d'une biographie, tout comme le dossier n° 11 que nous venons d'analyser. Cependant, le texte-source, sur lequel il s'appuie, n'est pas, cette fois, un article de presse « paradoxal » et « polémique », ne correspondant pas toujours aux exigences de la « pudeur scolaire », mais une histoire de la musique, utilisée durant des générations comme manuel par les élèves français et constituant l'ouvrage de référence scolaire, par excellence, au cours de musique.

La première phrase du dossier est une reformulation personnelle à partir des deux syntagmes nominaux, soulignés par nous, au début du texte-source, correspondant au thème de cette phrase (l'information apportée dans le prédicat étant complètement laissée de côté).

---

<sup>53</sup> Cf. 3. 2. 2 avec la reformulation de *endiabler la poésie* (texte-source) en « *endiabler* » *la poésie* (texte-cible).

Le reste du dossier est une reprise intégrale<sup>54</sup> de passages du texte-source, avec bien sûr la technique du « couper-coller », qui élimine les caractérisations courtes qui pourraient apparaître comme négatives pour la personnalité et l’environnement de Claude Debussy (par exemple : p. 341 — *foyer sans grâce*), ou les remarques développées considérées comme hors-sujet par rapport à la description « neutre » ou élogieuse de l’oeuvre (cf le couper n° 10 des pages 344 et 345 : *Trop méfiant et trop peu sociable pour entrer en contact avec cette généreuse phalange — où Ravel allait, par contre, recruter ses meilleurs amis — Debussy ne connut jamais ces étudiants, ces peintres, ces poètes, ces employés, ces artisans, ces élèves du Conservatoire qui se battaient pour lui avec tant de flamme ... etc.*). Cependant, un effort de réorganisation a été entrepris, qui est la preuve d’une lecture très attentive, donnant lieu à un travail de rééquilibrage des paragraphes et entraînant des répercussions sur le cadre logico-discursif qui fera correspondre beaucoup mieux ce « nouveau » texte à l’objectif d’un tel dossier scolaire, mais évitant, toutefois, presque tout travail de production linguistique personnel.

Voici le dossier de l’élève-apprenant présenté dans la colonne de gauche et le texte-source présenté dans la colonne de droite avec le numérotage des paragraphes. Nous avons mis en petites majuscules les passages reformulés, ainsi que leur correspondant dans le dossier. Par ailleurs, les passages qui ont été scindés, fusionnés ou glissés ont chacun une police de caractères différente.

<b>Dossier</b> *Claude Debussy (1862 - 1918)	<b>Texte-source</b> Vuillermoz E., (1949) : <i>Histoire de la musique</i> , Paris, Fayard.
[§ 1] [ <i>reformuler</i> I]CLAUDE DEBUSSY EST LA TROISIEME PERSONNE DE	[! I] IL EST CURIEUX DE CONSTATER QUE <u>LES TROIS CHAMPIONS LES</u>

<sup>54</sup> A l’exception de l’insertion [§ 3] et de deux passages légèrement reformulés [§ 17] [§ 18]; mais ces cas sont très mineurs et nous considérons qu’ils ne remettent pas en cause fondamentalement l’expression « reprise intégrale ».

<p>LA BRILLANTE TRINITE (FAURE, RAVEL) QUI RAYONNE LA MUSIQUE FRANÇAISE MODERNE. [! 1']</p>	<p><u>PLUS BRILLANTS DU RAFFINEMENT ET DE LA QUINTESSENCE DANS L'HISTOIRE DE LA MUSIQUE MODERNE ONT ETE ENGENDRES NON PAR DES FAMILLES APPARTENANT A L'ELITE INTELLECTUELLE DU PAYS, MAIS PAR DES « FRANÇAIS MOYENS » TRADITIONNELLEMENT REFRACTAIRES A TOUTE EMOTION ARTISTIQUE. FAURE ETAIT DE SOUCHE ARTISANALE ET VILLAGEOISE, RAVEL AVAIT POUR GRAND-PERE UN BOULANGER VAUDOIS ET CLAUDE DEBUSSY [! 1'] [§1] vit le jour dans le foyer [ " 1] sans grâce [ " 1'] d'un boutiquier de la rue au Pain, à Saint-Germain-en-Laye. Ce n'est donc pas l'ambiance de ce petit commerce de faïencerie ou celle du modeste logis de la rue Pigalle — où il devait bientôt émigrer lorsque son père abandonna son humble négoce pour entrer comme comptable dans une administration privée — qui ont pu exercer sur l'imagination du jeune Claude-Achille <u>une influence bien exaltante.</u> [ " 2] Rien ne favorisa extérieurement l'éclosion de son génie qu'il portait enfermé au fond de lui-même comme un féerique trésor et qu'il fut toujours préoccupé de protéger jalousement contre les ignorants ou les importuns à qui il opposait un visage hostile et fermé. [ " 2'] (p. 341 § 1)</u></p>
---	---

<p>[§ 2] <b>[scinder1]</b> Il vit le jour dans le foyer [ " 1] d'un boutiquier de la rue au Pain, à Saint-Germain-en-Laye. Ce n'est donc pas l'ambiance de ce petit commerce de faïencerie ou celle du modeste logis de la rue Pigalle — où il devait bientôt émigrer lorsque son père abandonna son humble négoce pour entrer comme comptable dans une administration privée — qui ont pu exercer sur l'imagination du jeune Claude Achille une influence bien exaltante [ " 2].</p> <p><b>[fusionner 1]</b> Son enfance ne fut pas choyée. Sa mère, qui s'était chargée de son éducation, châtiait durement ses étourderies, son indiscipline, ses distractions et son indolence de rêveur.[41].</p>	
<p>[§ 3] Un séjour à Cannes chez un oncle et une tante qui aimaient la musique lui permit de déplier un peu les pétales clos de son âme de sensitive. Une soeur de son père, [ " 3] lui fit donner des leçons de piano et lui ouvrit ainsi le paradis artificiel où il allait désormais vivre dans un enchantement halluciné. Cette imitation fut complétée par une amie de la famille, Mme Manté de Fleurville, qui avait travaillé jadis [ " 4] Frédéric Chopin et qui, émerveillée des dispositions exceptionnelles du petit Achille, adjura son père de renoncer aux ambitions navales qu'il nourrissait pour son</p>	<p><b>[41]Son enfance ne fut pas choyée. Sa mère, qui s'était chargée de son éducation, châtiait durement ses étourderies, son indiscipline, ses distractions et son indolence de rêveur.</b></p> <p>[41]Un séjour à Cannes chez un oncle et une tante qui aimaient la musique lui permit de déplier un peu les pétales clos de son âme sensitive. Une soeur de son père, [ " 3] <b>Mme Roustan, [ " 3']</b> lui fit donner des leçons de piano et lui ouvrit ainsi le paradis artificiel où il allait désormais vivre dans un enchantement halluciné. Cette initiation fut complétée par une amie de la</p>



<p> fils et parvint à faire entrer son fils au Conservatoire, dans la classe d' <i>[insérer1]</i> Albert <i>[2i 1']</i> Lavignac. Il avait alors onze ans. <i>[fusionner 2]</i> Il travailla <i>[ " 5]</i> avec Emile Durand, Marmontel et Ernest Guiraud conquit avec <i>[ " 6]</i> quelques prix de piano, d harmonie, de fugue et de contrepoint et triompha en deux étapes, au concours de Rome. <i>[42 ] [ " 7]</i> </p>	<p> famille, Mme Manté de Fleurville, qui avait travaillé jadis <i>[ " 4]</i> avec <i>[ " 4']</i> Frédéric Chopin et qui, émerveillée des dispositions exceptionnelles du petit Achille, adjura son père de renoncer aux ambitions navales qu'il nourrissait pour son fils et parvint à faire entrer son fils au Conservatoire, dans la classe de <i>[Œ21]</i> Lavignac. <u>Il avait alors onze ans.</u> (pp. 341-342, § 2) </p>
	<p> <i>[42] Il travailla [ " 5]</i> patiemment <i>[ " 5']</i> avec Emile Durand, Marmontel et Ernest Guiraud, conquit, avec <i>[ " 6]</i> une sage lenteur quelques accessits et <i>[ " 6']</i> quelques prix de piano, d harmonie, de fugue et de contrepoint et triompha, en deux étapes, au concours de Rome. <i>[42 ] [ " 7]</i> Sa cantate, élégamment massenétique, <i>l'Enfant prodigue</i>, fit de lui un pensionnaire résigné de la Villa Médicis <i>[ " 7']</i>. (p. 342, § 3) </p>
<p> [§ 4] Au cours de ces années scolaires il avait eu la bonne fortune, a dix-huit ans, d'être engagé comme pianiste familial par la baronne Filaretovna de Meck, l'Egérie de Tchaïkowsky, musicienne passionnée, qui conduisit son jeune compagnon à Moscou, à Venise et à Florence, lui révéla le génie musical de la Russie et l'art des tziganes et ouvrit à sa sensibilité des perspectives d'une enivrante nouveauté. </p>	<p> Au cours de ces années scolaires il avait eu la bonne fortune, a dix-huit ans, d'être engagé comme pianiste familial par la baronne Filaretovna de Meck, l'Egérie de Tchaïkowsky, musicienne passionnée, qui conduisit son jeune compagnon à Moscou, à Venise et à Florence, lui révéla le génie musical de la Russie et l'art des tziganes et ouvrit à sa sensibilité des perspectives d'une enivrante nouveauté. (p. 342, § 4) </p>
<p> [§ 5] Ce rapide voyage de vacances </p>	<p> Ce rapide voyage de vacances eut </p>

<p>eut sur la formation technique de Debussy une action beaucoup plus décisive que son long séjour au Conservatoire de Paris. La révélation des oeuvres de Borodine, de Balakirew, de Rimski-Korsakow et de Tchaikowsky, la liberté modale des improvisations tziganes et, plus tard, l'illumination du style divinateur de Mussorgsky, l'affranchirent pour toujours des préjugés étroitement académique de notre écriture officielle.[ " 8]</p>	<p>sur la formation technique de Debussy une action beaucoup plus décisive que son long séjour au Conservatoire de Paris. La révélation des oeuvres de Borodine, de Balakirew, de Rimski-Korsakow et de Tchaikowsky, la liberté modale des improvisations tziganes et, plus tard, l'illumination du style divinateur de Mussorgsky, l'affranchirent pour toujours des préjugés étroitement académiques de notre écriture officielle. [ " 8] [...] (p. 342, § 5)</p>
	<p>[...] (§ 6)</p>
	<p>[...].[ " 8'] (§ 7)</p>
<p>[§ 6] Dès son retour dans la capitale il se heurta à l'incompréhension des « gardiens de la flamme » : les membres de l'Institut, appelés à examiner ses « envois de Rome » réglementaires — <u>le Printemps</u> et <u>la Demoiselle Elue</u> — acceptent le second mais refusent le premier, déclaré inexécutable. Debussy, froissé, retire purement et simplement ses deux partitions. A partir de cet instant, il se consacrera à son art en toute indépendance.</p>	<p>Dès son retour dans la capitale il se heurta à l'incompréhension des « gardiens de la flamme » : les membres de l'Institut, appelés à examiner ses « envois de Rome » réglementaires — <i>le Printemps</i> et <i>la Demoiselle Elue</i> — acceptent le second mais refusent le premier, déclaré inexécutable. Debussy, froissé, retire purement et simplement ses deux partitions. A partir de cet instant, il se consacrera à son art en toute indépendance. (p. 343, § 8)</p>
<p>[§ 7] La fréquentation de Pierre Louys, de Mallarmé, de P. J. Toulet et de leurs familiers lui permettra de compléter sa formation littéraire limitée jusqu'alors à la candide étude du Dictionnaire.</p>	<p>La fréquentation de Pierre Louys, de Mallarmé, de P. J. Toulet et de leurs familiers lui permettra de compléter sa formation littéraire limitée jusqu'alors à la candide étude du Dictionnaire. [§2] Toujours sereinement égocentrique, il</p>

	<p>organisa sa vie sentimentale avec une désinvolture qui lui a permis, par deux fois, d'offrir une documentation saisissante à Henry Bataille pour la composition de sa <i>Femme Nue</i>. L'humble et discrète Gaby avait adouci ses épreuves de débutant par son dévouement d'esclave amoureuse; la jolie Lily Texier vint, temporairement, fleurir la période fiévreuse de la gestation, de la naissance et de l'épanouissement de <i>Pelléas</i>, mais ce fut Emma Moyse, femme divorcée du banquier Sigismond Bardac et mère d'un de ses condisciples qui, devint la compagne de ses années glorieuses et de sa triste fin, après lui avoir donné une fille qui devait le suivre de près dans la tombe. (p. 343, § 9)</p>
<p>[§ 8] <b><i>[scinder 2]</i></b> Toujours sereinement égocentrique il organisa sa vie sentimentale avec une désinvolture qui lui a permis, par deux fois d'offrir une documentation saisissante à Henry Bataille pour la composition de sa <u>Femme Nue</u>. L'humble et discrète Gaby avait adouci ses épreuves de débutant par son dévouement d'esclave amoureuse; la jolie Lily Texier vint, temporairement, fleurir la période fiévreuse de la gestation, de la naissance et de</p>	

<p>l'épanouissement de <u>Pelleas</u>, mais ce fut Emma Moyses, femme divorcée du banquier Sigismond Bardac est mère d'un de ses condisciples qui devint la compagne de ses années glorieuses et de sa triste fin, après lui avoir donné une fille qui devait le suivre de près dans la tombe.</p>	
<p>[§ 9] La carrière de Debussy ne fut ni facile ni héroïque. [ " 9] Ses oeuvres mal accueillies par la critique et suspectes au grand public étaient soutenues par le zèle pieux de quelques fidèles miracueusement touchés par la grâce. Leur ferveur eut raison de tous les obstacles. Au milieu des déboires auxquels l'exposait la nouveauté de son style, il eut toujours la chance d'être aidé par les circonstances et de triompher du mauvais sort. Lorsqu'il donna <u>Pelléas et Mélisande</u> à l'Opéra-Comique il fut bafoué par les musiciens d'orchestre et par le personnel de la maison, ridiculisé par le programme que l'on vendait à la porte du théâtre et désavoué par son propre collaborateur le poète Maeterlinck, [...], le jour de la première, dans une lettre ouverte publiée par le Figaro, souhaita haineusement à son oeuvre, une chute prompte et retentissante. Mais il avait découvert un allié puissant dans la personne d'André Messager qui le défendit avec un courage, une foi et un</p>	<p>La carrière de Debussy ne fut ni facile ni héroïque. [ " 9] <b>Il joua des parties dangereuses mais les gagna.</b> [ " 9']. Ses oeuvres, mal accueillies par la critique et suspectes au grand public, étaient soutenues par le zèle pieux de quelques fidèles miracueusement touchés par la grâce. Leur ferveur eut raison de tous les obstacles. Au milieu des déboires auxquels l'exposait la nouveauté de son style, il eut toujours la chance d'être aidé par les circonstances et de triompher du mauvais sort. Lorsqu'il donna <i>Pelléas et Mélisande</i> à l'Opéra-Comique il fut bafoué par les musiciens d'orchestre et par le personnel de la maison, ridiculisé par le programme que l'on vendait à la porte du théâtre et désavoué par son propre collaborateur, le poète Maeterlinck, qui, le jour de la première, dans une lettre ouverte publiée par le Figaro, souhaita haineusement à son oeuvre, « une chute prompte et retentissante ». Mais il avait découvert un allié puissant dans la</p>

<p>talent incomparables; il possédait des interprètes des haute classe qui s'appelaient Mary Garden, Jean Perier, Hector Dufranne et Félix Vieuille; et, dans la salle, aux gaeier supérieurs, cinquante jeunes gens — les cinquante « gilets-rouges » de cette nouvelle bataille d'<u>Hernani</u> — étaient là, comme des coqs de combat, prêts à assaillir les Bédiens qui seraient tentés de manquer de respect au chef-d'oeuvre.</p> <p><b>[fusionner 3] Leur dévouement ne fut pas inutile. La création de <u>Pelléas</u> ne donna pas lieu au tumulte scandaleux dont on a accredité la légende, mais l'incompréhension et l'ironie de la majorité du public auraient rendu l'exploitation de l'ouvrage impossible si ce bataillon sacré n'était pas venu, à chaque représentation, pendant de longs mois, assurer la police de la salle et y entretenir un climat d'enthousiasme communicatif jusqu'au moment où la pièce put, sans danger, poursuivre seule sa carrière.[43']</b></p>	<p>personne d'André Messenger qui le défendit avec un courage, une foi et un talent incomparables; il possédait des interprètes de haute classe qui s'appelaient Mary Garden, Jean Périer, Hector Dufranne et Félix Vieuille; et, dans la salle, aux galeries supérieures, cinquante jeunes gens — les cinquante « gilets-rouges » de cette nouvelle bataille d'<i>Hernani</i> — étaient là, comme des coqs de combat, prêts à assaillir les Bédiens qui seraient tentés de manquer de respect au chef-d'oeuvre. (p. 344, § 10)</p>
	<p><b>[43] <u>Leur dévouement</u> ne fut pas inutile. La création de <i>Pelléas</i> ne donna pas lieu au tumulte scandaleux dont on a accredité la légende, mais l'incompréhension et l'ironie de la majorité du public auraient rendu l'exploitation de l'ouvrage impossible si ce bataillon sacré n'était pas venu, à chaque représentation, pendant de longs mois, assurer la police de la salle et y entretenir un climat d'enthousiasme communicatif jusqu'au moment où la pièce put, sans danger, poursuivre seule sa carrière. [43']</b> (p.</p>

	344, § 11)
[ " 10]	[ " 10] [...] (p. 344, § 12)
	<b>[ê 1] Debussy n eut pas à livrer seul d'autres assauts à l'opinion. La troupe anonyme des debussystes était toujours là pour le défendre et l'imposer. Ces engagés volontaires allaient dans les concerts symphoniques acclamer son Prélude à l'après-midi d'un Faune, ses Nocturnes, Ibéria ou La mer. [ê 1'] [...] (p. 345, § 13)</b>
	<b>[...] [ê 2] Les debussystes s'appelaient André Caplet, Henri Busser, Louis Aubert, D.E. Inghelbrecht, Louis Laloy ... etc., et si l'on ne voit pas très bien comment ces excellents artistes auraient pu tuer Debussy, on se rend parfaitement compte, au contraire, que leur ardent prosélytisme a permis à sa musique de vivre, à une époque où tant de gens ne songeaient qu'à l'assassiner. [ê 2'] (p. 345, § 14)</b>
	[...] (pp. 345-346, § 15)
	<b>[ê 3] L'importance des révélations que Claude Debussy apportait aux musiciens de son temps est considérable. Ce créateur, qui n'avait pourtant rien d'un doctrinaire, nous a prêché, par la seule vertu de l'exemple, un évangile esthétique infiniment plus riche et plus instructif que les catéchismes dogmatiques des</b>

	<b>pédagogues patentés et des théoriciens férus d'infailibles systèmes qui raillaient, à l'époque, les prétendues hérésies de ce prophète inspiré.</b> (p. 346, § 16)
	<b>Tout d'abord, ce révolutionnaire s'appuie solidement sur les traditions les plus pures de la musique française et sur le respect du métier le plus inattaquable. Ce n'est pas seulement la seconde de ses Images pour piano qui est un « Hommage à Rameau », c'est son oeuvre entière.</b> [ê 3] [...] (p. 346, § 17)
	[...] (p. 347, § 18)
	[...] [ " 10' ] (p. 347, § 19)
[§ 10] Un spécialiste averti que Vincent D'Indy s'y trompa. Lorsqu'il entendit <u>Pelléas</u> pour la première fois, le directeur de la Schola Cantorum déclara, en effet, au compositeur Jean Huré : « Cette musique ne vivra pas parce qu'elle n'a pas de forme ». Habitué aux gabarits réglementaires de l'école et ne retrouvant pas les poutres apparentes de la construction classique, il n'avait pas senti que Debussy, sachant fort bien qu'en arbre arrive à composer son harmonie sans s'astreindre à la symétrie, créait lui-même sa « forme » avec infiniment de science et d'art, en découvrant pour chacune de ses partitions un équilibre infailible qui échappait aux servitudes de la géométrie	Un spécialiste aussi averti que Vincent d'Indy s'y trompa. Lorsqu'il entendit <i>Pelléas</i> pour la première fois, le directeur de la <i>Schola Cantorum</i> déclara, en effet, au compositeur Jean Huré : « Cette musique ne vivra pas parce qu'elle n'a pas de forme ! ». Habitué aux gabarits réglementaires de l'école et ne retrouvant pas les poutres apparentes de la construction classique, il n'avait pas senti que Debussy, sachant fort bien qu'un arbre arrive à composer son harmonie sans s'astreindre à la symétrie, créait lui-même sa « forme » avec infiniment de science et d'art, en découvrant pour chacune de ses partitions un équilibre infailible qui échappait aux servitudes de la géométrie

académique. [ " 11]	académique. [ " 11] [...] (pp. 347-348, § 20)
<p>[§ 11] [ê 1] <b>Debussy ne fut pas à livrer seul d'autres assauts à l'opinion. La troupe anonyme des debussistes était toujours là pour le défendre et l'imposer. Ces engagés volontaires allaient dans les concerts symphoniques acclamer son Prélude à l'après-midi d'un Faune, ses Nocturnes, Ibéria ou La mer.</b> [ê 1']</p>	<p>[...] [ " 11'] Debussy était avant tout un esprit harmonique. Les jeux académiques du contrepoint ne l'attiraient pas. Il les avait, d'ailleurs, pratiqués avec soin pour avoir le droit de les répudier honnêtement : « Je ne sors de la fugue, a-t-il écrit, que parce que je la connais ». [ " 12] [...] (p. 348, § 21)</p>
<p>[§ 12] [ê 2] <b>Les debussistes s'appelaient André Caplet, Henri Busser, Louis Aubert, D.E. Inghelbrecht, Louis Laloy ... etc., et, si l'on ne voit pas très bien comment ces excellents artistes auraient pu tuer Debussy, on se rend parfaitement compte, au contraire, que leur ardent prosélytisme a permis à sa musique de vivre, à une époque où tant de gens ne songeaient qu'à l'assassiner.</b> [ê 2']</p>	<p>[...] (pp. 348-349, § 22)</p>
<p>[§ 13] [ê 3] <b>L'importance des révélations que Claude Debussy apportait aux musiciens de son temps est considérable. Ce créateur, qui n'avait pourtant rien d'un doctrinaire, nous a prêché, par la seule vertu de l'exemple, un évangile esthétique infiniment plus riche et plus instructif que les catéchismes dogmatiques des pédagogues patentés et des théoriciens férus d'infailibles</b></p>	<p>[...] [ " 12'] Claude Debussy a mis en pratique l'orgueilleux précepte qu'il a laissé à ses disciples : « N'écoutez les conseils de personne, sinon du vent qui passe et vous raconte l'histoire du monde ». (p. 349, § 23)</p>



<p><b>systèmes qui raillaient, à l'époque, les prétendues hérésies de ce prophète inspiré.</b></p>	
<p><b>[§ 14] Tout d'abord, ce révolutionnaire s'appuie solidement sur les traditions les plus pures de la musique française et sur le respect du métier le plus inattaquable. Ce n'est pas seulement la seconde de ses <i>Images pour piano</i> qui est un « <i>Hommage à Rameau</i> », c'est son oeuvre entière [ê 3]: <u>Jeux</u>, la <u>Rhapsodie pour saxophone</u>, les six <u>Epigraphes antiques</u>, les trois tableaux d'<u>En blanc et noir</u>, les trois <u>Sonates</u>, le <u>Martyre de saint Sébastien</u>, <u>Chansons de Bilitis</u>, <u>Danseuses de Delphes</u>, <u>Children's Corner</u>, <u>Hommage à Samuel Pickwick</u>, <u>Puerta del Vino</u>, <u>Soirée dans Grenade</u>, <u>Collines d'Anacapri</u>, <u>Pagodes</u>, etc.</b></p>	<p>[...] <i>Jeux</i>, [...], la <i>Rhapsodie</i> pour saxophone [...], les six <i>Epigraphes antiques</i>, les trois tableaux d'<i>En blanc et noir</i> et les trois <i>Sonates</i> [...] (p. 346, § 15)</p> <p>[...] <i>Martyre de Saint Sébastien</i> [...] <i>Chansons de Bilitis</i> [...] <i>Danseuses de Delphes</i> [...] <i>Children's Corner</i> [...] <i>Hommage à Samuel Pickwick</i> [...] <i>Puerta del Vino</i> [...] <i>Soirée dans Grenade</i> [...] <i>Collines d'Anacapri</i> [...] <i>Pagodes</i> [...] (p. 347, § 18)</p>
<p><b>[§ 15] [ " 11] Debussy était avant tout un esprit harmonique. Les jeux académiques du contrepoint ne l'attiraient pas. Il les avait, d'ailleurs, pratiquées avec soin pour avoir le droit de les répudier honnêtement : « Je ne sors de la fugue, a-t-il écrit, que parce que je la connais ».</b> <b>[ " 12]</b></p>	
<p><b>[§ 16] [ " 12] Claude Debussy a mis en pratique l'orgueilleux précepte qu'il a laissé à ses disciples : « N'écoutez pas les</b></p>	

<p>conseils de personne, sinon du vent qui passe et vous raconte l'histoire du monde ».</p>	
	<p>[ " 13] [...] (p. 349, § 24)</p>
	<p>(p. 350, § 25)</p>
	<p>(p. 350, § 26)</p>
	<p>[...] [ " 13'] (pp. 350-351, § 27)</p>
<p>[§ 17] Debussy n'a pas écrit une seule page de musique religieuse, mais, son spiritualisme secret s'est avoué, au début et à la fin de sa carrière dans deux ouvrages dont le style et la couleur diffèrent nettement de ceux qui caractérisent ses autres compositions : la <u>Demoiselle Elue</u> et le <u>Martyre de Saint Sebastien</u>. Le premier est d'essence purement littéraire et pictural <b>[reformuler 2]</b> OU [! 2] Debussy a réalisé une musique sortilège et d'envoûtement aussi subtilement magique et ensorcelée que son texte. [! 2'](UN POEME MEDIEVAL ECRIT EN FRANÇAIS AU XVEME SIECLE PAR GABRIELE D'ANNUNZIO).[! 2']</p>	<p>Debussy n'a pas écrit une seule page de musique religieuse, mais, son spiritualisme secret s'est avoué, au début et à la fin de sa carrière dans deux ouvrages dont le style et la couleur diffèrent nettement de ceux qui caractérisent ses autres compositions : la <i>Damoiselle Elue</i> et le <i>Martyre de Saint Sebastien</i>. Le premier est d'essence purement littéraire et pictural, [! 2'] MAIS, SUR UN POEME MEDIEVAL D'UNE VIRTUOSITE VERBALE PRODIGIEUSE ECRIT EN FRANÇAIS DU XVE SIECLE PAR GABRIELE D'ANNUNZIO, [! 2'] Debussy a réalisé une musique sortilège et d'envoûtement aussi subtilement magique et ensorcelée que son texte. [ " 14] [...] (p. 351, § 28)</p>
<p>[§ 18] Debussy aura eu le privilège de faire connaître et admirer dans l'univers entier les facettes les plus rares et les plus fines de la sensibilité et de l'intelligence françaises et de transformer les plus précieuses <b>[reformuler 3]</b> DES [! 3] vertus ethniques en articles d'exportation. Son</p>	<p>[...] [ " 14'] Debussy aura eu le privilège de faire connaître et admirer dans l'univers entier les facettes les plus rares et les plus fines de la sensibilité et de l'intelligence françaises et de transformer les plus précieuses [! 3] DE NOS [! 3'] vertus ethniques en articles d'exportation. Son</p>

génie aura donc dépassé le cadre de la musique pour accroître efficacement <b>[reformuler 3bis]</b> LE <b>[! 3bis]</b> prestige national.	génie aura donc dépassé le cadre de la musique pour accroître efficacement <b>[! 3bis]</b> NOTRE <b>[! 3bis']</b> prestige national. (p. 351, § 29)
---	--

Il est inévitable lorsque la technique du « couper-coller » est massive que le texte-source perd sa forme discursive d'origine et que les lambeaux de texte rescapés doivent être agencés de nouveau afin de correspondre à l'objectif attendu, dans notre cas, une biographie tenant lieu de dossier scolaire de « civilisation française » de trois à cinq pages environ. L'introduction est peut-être la partie la plus délicate, car il faut présenter le sujet dans la perspective attendue. Dans le dossier 21, l'élève-apprenant a dû introduire tout simplement le sujet « vie et oeuvre de Claude Debussy, compositeur français », d'où la première phrase de reformulation, mais aussi réorganiser les premiers paragraphes de présentation. Très logiquement, le texte-source est repris au moment où la vie de Claude Debussy commence ([II] *vit le jour* ...). Ce début de paragraphe 2 du dossier issu d'une scission introduit la situation socio-familiale de Debussy enfant; il est complété par fusion d'un morceau du paragraphe suivant du texte-source (*Son enfance* ...). Thématiquement, ces deux regroupements sont parfaitement compréhensibles. Le paragraphe 3 du dossier aborde alors le début de la formation proprement musicale de Debussy. Les deux paragraphes du texte-source traitant ce thème-là sont fusionnés (*Un séjour à Cannes* et *Il travailla*). Par ces techniques de scission et de fusionnement, l'élève-apprenant fait un travail de réorganisation de la présentation des thèmes qui montre que son travail de lecture est approfondi.

Par la suite, ce dossier offre trois autres réorganisations notables concernant l'agencement des paragraphes, c'est-à-dire le traitement de la conduite thématique, que l'on peut pratiquement qualifier d'amélioration par rapport au texte-source. Tout d'abord, les paragraphes sept et huit du dossier résultent d'une scission d'un seul paragraphe du texte

source page 343 (*La fréquentation de Pierre Louys et Toujours sereinement égocentrique*). Le traitement dans le même paragraphe de la source de la formation littéraire de Debussy et le rapide survol de sa vie affective et sexuelle sont peu compatibles. Le choix de l'élève-apprenant satisfait plus aux conseils donnés dans de nombreux manuels d'apprentissage à la rédaction pour rédiger des paragraphes, à savoir qu'à un paragraphe correspond une idée, ou un argument. Ensuite, le paragraphe 9 du dossier fusionne les deux paragraphes de la page 344 traitant de la difficile réception de *Pelléas et Mélisande* dans le grand public. Il s'agit d'un regroupement thématique justifié. Enfin, les paragraphes onze, douze, treize et une partie de quatorze du dossier extraits des pages 345 et 346 sont glissés après le paragraphe dix du dossier qui est extrait des pages 347 et 348 ([§ 10] *Un spécialiste averti que Vincent d'Indy s'y trompa ...*), car l'élève-apprenant a préféré traiter ensemble tout le thème de la réception négative de *Pelléas et Mélisande*, dans le grand public et chez les spécialistes. Les paragraphes glissés après le paragraphe dix, dans le dossier, permettent d'aborder le thème de la réception positive de *Pelléas et Mélisande* puis de la caractérisation et de l'influence de l'oeuvre de Debussy. Cette dernière réorganisation semble, encore une fois, tout à fait justifiée et correspond à une meilleure présentation des thèmes.

### **3. 4. Premier bilan**

A l'issue de l'analyse de ces trois dossiers, nous comprenons combien la capacité de lecture de l'élève-apprenant est développée puisqu'il peut interpréter, au sens où le traducteur de Widdowson (1978) utilise ce terme, des textes longs écrits pour un public francophone averti. L'élève-apprenant interprète un essai de la collection *Que sais-je ?*, un article long (et le dossier ?) du *Nouvel Observateur*, ou un ouvrage de référence scolaire comme l'*Histoire de la musique* de Vuillermoz. Mais beaucoup plus que la capacité de

lecture de textes longs, complexes, de genres différents (article de presse, essai, ouvrage de référence etc.) qui se révèle dans le travail d'interprétation que nous livrent les dossiers c'est une capacité de production textuelle sans production linguistique propre qui se manifeste. Ainsi l'élève en situation d'autonomie scolaire utilise un ou plusieurs textes-sources comme base textuelle et travaille sur cette base en lui faisant subir des modifications sous forme de productions linguistiques — reformulations et/ou (re)formulations personnelles — dont l'étendue et la complexité restent extrêmement modestes par rapport à la masse textuelle traitée et au moyen de manipulations mécaniques très fréquentes dont nous venons d'avoir les exemples dans les trois dossiers examinés. Ces trois dossiers offraient des caractéristiques très nettes concernant la fréquence des procédés de manipulation mécanique pour obtenir le *genre de texte* souhaité, c'est pourquoi nous les avons sélectionnés. Cependant beaucoup d'autres dossiers ont été produits partiellement de la même manière, par manipulations mécaniques. Dans de nombreux dossiers ces opérations mécaniques d'extraction, de coupure et de glissement permettent d'obtenir des phrases, des passages ou des paragraphes adaptés à l'objectif de production du genre de texte mais elles sont associées à d'autres procédés de production linguistique et textuelle.

Dans l'examen du travail de production textuelle à partir de textes empruntés, nous allons orienter la suite de notre recherche d'une part sur les procédés de (re)formulation que l'élève pratique sur sa base textuelle et d'autre part sur les ajouts de nature linguistique et/ou textuelle qu'il produit par rapport à cette base.

## **4. 0. La (re)formulation locale ciblée sur objectif de la production textuelle.**

Nous avons vu au chapitre précédent qu'un certain nombre de dossiers sont surtout le résultat de manipulations mécaniques sur une base textuelle reprise. On peut alors parler, pour ces exemples, de production textuelle sèche, sans qu'il y ait de production linguistique significative quant à l'étendue (la phrase et/ou au-delà) et quant au point d'impact dans l'infrastructure textuelle (démarrage, final, paragraphage) et la prise en charge énonciative.

Beaucoup de dossiers offrent un processus de production qui allie les techniques de reprise et une production linguistique plus étendue et/ou plus déterminante dans l'infrastructure générale du dossier. Ce sont ces dossiers qui vont maintenant faire l'objet de notre analyse au cours de laquelle nous essaierons de comprendre la variété des interventions, bien que ces interventions restent toutes très circonscrites par leur ampleur dans le processus de production linguistique à l'intérieur des activités de reprise ou dans la mise en texte. En effet, dans cette catégorie de dossiers la production linguistique à l'intérieur des reprises ne dépassera pas le cadre de la phrase ou elle sera limitée à des interventions dans un ou plusieurs éléments fondamentaux de l'organisation du genre de texte — démarrage / final, paragraphage et prise de position personnelle.

### **4. 1. Le travail de reformulation dans la phrase (dossier 08)**

Le dossier n° 08 *Molière — Essai de portrait*, que nous allons examiner ci-dessous, s'appuie essentiellement sur un texte-source très long, par comparaison avec le dossier n° 11 ou même n° 21 et n° 53, puisqu'il s'agit d'un essai édité de plus de deux cents pages : BENJAMIN (René), 1936 : *Molière*, Paris, Plon.

S'agissant d'une biographie, il est impossible de ne reprendre que des passages d'une partie de la source — seulement du début ou de la fin etc. Or, dans le cas d'un texte-source très long, le travail du « couper-coller » ou de l'« extraire-coller », c'est-à-dire, entre autres, une opération de réduction, traitera des « chutes » plus importantes, qui seront beaucoup plus difficiles à contrôler, notamment en ce qui concerne le maintien du sens des constituants ou des phrases ou des passages repris et la gestion du cadre logico-discursif.

Voici ci-dessous le dossier dans la colonne de gauche, avec, en regard, à droite, les passages repris et leur indication de page dans le texte-source. Les reprises sont en caractères gras.

Dossier : *Molière — Essai de portrait	Texte-source
<p>[§ 1] <b>Molière représente dans l'art dramatique l'inexplicable, tout comme Jeanne d'Arc dans l'histoire. Et il ne mérite pas seulement</b> notre admiration, mais aussi la méditation et le recueillement.</p>	<p>BENJAMIN (1936) : <i>Molière</i>, Paris, Plon.            [...] Et <b> dans l'art dramatique</b>, il y a eu <b>Molière</b> : [...]. Il <b>représente dans</b> les lettres <b>l'inexplicable, comme Jeanne d'Arc dans</b> l'action. <b>Et il ne mérite pas seulement</b> qu'on l'admire, mais qu'on médite et qu'on se recueille. [...] (p. 3)</p>
<p>[§ 2] Jean Baptiste Poquelin forme son <b>goût du théâtre</b> dès son enfance. <b>Son grand-père l'emmenait, à la foire Saint Germain et au Pont-Neuf, voir la parade des arracheurs de dents et tous les deux ne se tenaient plus que de plaisir. Le vieillard s'amuse de sa place de spectateur tandis que l'esprit de l'enfant l'emportait sur l'estrade, parmi les acteurs, et il brûlait lui-même de jouer.</b> Le plaisir se transforme en désir, l'enfant</p>	<p>[...] il devint comédien parce qu'il eut, tout jeune, <b>le goût du théâtre</b>. [...]. Ils ajoutent que <b>son grand-père l'emmenait, à la foire Saint-Germain et au Pont-Neuf, voir la parade des arracheurs de dents, et que tous deux ne se tenaient plus de plaisir</b>. [...] (pp. 3-4)            [...] <b>Le vieillard s'amuse de sa place, dans la foule; spectateur heureux ! Tandis que l'esprit de l'enfant l'emportait sur l'estrade, parmi les acteurs, et il brûlait</b></p>

<p>était tout yeux, tout oreilles, avec un coeur et un corps impatient.</p>	<p>lui-même de jouer. Ce n'était plus un plaisir, mais un désir. Il était tout yeux, tout oreilles, avec un coeur et un corps impatient. [...] (p. 4)</p>
<p>[§ 3] Il est né avec le besoin impérieux d'avoir du plaisir, mais en même temps d'en donner aus autres. « Plaire ! Il faut plaire ! » Ce sera le secret charmant de son art. Le théâtre signifie dans le rêve du jeune Poquelin le métier d'acteur, il brûle de vivre au théâtre, d'agir sur un théâtre.</p>	<p>[...] il est né avec le besoin impérieux d'avoir du plaisir, mais en même temps d'en donner. [...] (p. 5)</p> <p>[...] « Plaire ! [...] il faut plaire ! » Ce sera le secret charmant de son art. [...] (p. 6)</p> <p>Le théâtre, c'est-à-dire dans le rêve du jeune Poquelin le métier d'acteur. [...] Il brûle de vivre au théâtre, d'agir sur un théâtre. [§] (p. 7)</p>
<p>[§ 4] Ce qu'il aime c'est une scène, un rideau, des chandelles une salle remplie de visages. Ce qu'il veut c'est jouer, représenter des êtres humains et pas seulement dans leur esprit, mais dans leur corps : il aime les imiter.</p>	<p>[§]Ce qu'il aime c'est une scène, un rideau, des chandelles, une salle remplie de visages. Ce qu'il veut c'est jouer, représenter des humains et pas seulement dans leur esprit, mais dans leur corps : il aime les imiter. [...] (p. 7)</p>
<p>[§ 5] L'étude du latin, langue des juristes et des soldats, appris au collège de Clermont ne lui change pas sa passion pour le théâtre.</p>	<p>[...] Il venait de faire ses humanités chez les Jésuites du Collège de Clermont, rue Saint-Jacques. Au sortir des livres, il n'était pas livresque : mais l'étude du latin, langue de juristes et de soldats, lui laissait le coeur inemployé. [...] (p. 9)</p>
<p>[§ 6] Toute la vie de Molière est mise sous le signe de l'amour. Il y a chez lui une douce hantise de la femme, des tendresses et des formes féminines. Son</p>	<p>Toute la vie de Molière est sous le signe de l'amour. Il y a chez lui une douce hantise de la femme, des tendresses et des formes féminines. [...] (p. 9)</p>



<p>premier amour s'appelait Madeleine BÉjart, la première source de son génie.</p> <p>Il commence à jouer à côté des frères de Madeleine dans la troupe « Les enfants de famille » le nom devient bientôt l'illustre Théâtre et Poquelin devient Molière.</p>	<p>[...] Elle s'appelait Madeleine BÉjart. [...] (p. 10)</p> <p>[...] Les manuels, qui prétendent instruire, omettent de renseigner sur la première source de son génie. (p. 19)</p> <p>Ils sont plusieurs BÉjart, frères et soeur, à jouer ensemble. Leur troupe porte un nom : « <i>Les enfants de famille</i> » [...] (p. 10)</p> <p>Il change le nom de la compagnie, qui devient <i>l'illustre-Théâtre</i>. [...] Lui-même, pour jouer, oublie qu'il est Poquelin, et devient Molière. [...] (p. 10)</p>
<p>[§ 7] Molière comprit que le plus grand acteur est celui qui écrit la pièce avant de la jouer et il passe du désir d'être acteur à l'ambition de devenir auteur. Il écrit déjà des comédies et il joue encore la tragédie, mais il est avant tout un grand mime. Il a le visage le plus mobile. Il l'anime à son gré et il imite ce qu'il voit. La parole n'est que la suite du geste : il commence par l'action car c'est elle qui le frappe, et qu'il reproduit.</p>	<p>[...] il comprit que le plus grand acteur est celui qui écrit la pièce, avant de la jouer. (p. 17)</p> <p>[...] il fallait [...] passer du désir d'être un acteur à l'ambition de devenir auteur. [...] (p. 18)</p> <p>[...] Et il a déjà écrit des comédies; et il joue encore la tragédie; mais il est avant tout un grand mime. Il a le visage le plus mobile. Il l'anime comme il veut. Il imite ce qu'il voit. La parole n'est que la suite du geste : il commence par l'action. C'est elle qui le frappe, et qu'il reproduit. [...] (p. 18)</p>
<p>[§ 8] C'est impossible de séparer chez Molière la connaissance de soi et l'apprentissage du théâtre. Sans avoir beaucoup de succès au début, Molière ne cesse pas d'essayer à s'imposer : il joue,</p>	<p>Mais comme ce serait artificiel de séparer chez Molière la connaissance de soi et l'apprentissage du théâtre ! [...] (p. 19)</p> <p>Sans se lasser, il joue, s'adapte,</p>

<p>s'adapte, il étudie les auteurs italiens et enfin il donne l'impression qu'il improvise. Au contraire : il devient maître de tous ces gestes, de ses mimes, de ses pas et la réplique parfaite couronne le tout. Il sait des milliers d'alexandrins, avec des milliers de rimes, et sa mémoire conserve des rythmes et des assonances particulières.</p>	<p>s'applique, recommence. Il étudie les Italiens, [...] (p. 21)  [... ] Ce qu'il fera sera si juste qu'on pourra croire qu'il improvise. Au contraire : il devient maître de tous ses gestes, de ses mines, de ses pas, et la réplique parfaite couronne le tout. (p. 21)  [... ] Il sait des milliers d'alexandrins, avec des milliers de rimes, et sa mémoire conserve un rythme et des assonances qui serviront de canevas, le jour où son génie commencera sa trame. [...] (p. 21)</p>
<p>[§ 9] Les voyages de Molière mettent l'empreinte sur les décors des scènes et les gens qu'il rencontre à travers ces voyages deviennent des sujets invraisemblables pour ses pièces.</p>	<p>[... ] sa vie de voyageur l'enrichissait d'images qui se résumeront dans ses décors. (p. 24)  Parmi les hommes, il accueillit souvent des sujets invraisemblables. L'un boiteux, l'autre bègue, c'était du comique de nature : [...] (p. 22)</p>
<p>[§ 10] Molière est unique dans l'histoire de la comédie. Son rêve, c'est que le type d'homme qu'il étudie vienne habiter en lui, prenne sa place chasse Molière et il n'aura qu'à le laisser aller, tel qu'il est, en son mouvement le plus vrai, sans gêner son instinct. Et avec des précautions de visionnaire, un effacement d'halluciné, il lui prêtera seulement sa chaleur et son souffle.</p>	<p>[... ] Molière est unique dans l'histoire de la comédie : [...] (p. 42)  [... ] Son rêve, c'est que le type d'homme qu'il étudie vienne habiter en lui, prenne sa place, chasse Molière. [...] Il n'aura qu'à le laisser aller, tel quel, en son mouvement le plus vrai, sans gêner son instinct. Et avec des précautions de visionnaire, un effacement d'halluciné, il lui prêtera seulement sa chaleur et son souffle. (p. 41)</p>
<p>[§ 11] Il y a tant de naturel dans ses pièces : <u>Le Misanthrope</u>, <u>Le Médecin</u></p>	<p>[... ] Il a tant de naturel [...] Je pense à certains accents farouches du</p>

<p><b>malgré lui</b>, <i>Le Malade imaginaire</i> - ne sont que quelques exemples.</p>	<p><i>Misanthrope</i>, à la royale aisance du <i>Médecin malgré lui</i>, à l'ivresse bouffonne de Toinette. [...] (pp. 42-43)</p>
<p>[§ 12] L'âme est le génie de Molière, c'est elle qui lui donne ses audaces et sa liberté, c'est elle si modeste dans l'observation a vu clairement que les plus beaux sujets de ridicule étaient les hommes sans modestie. Il s'est moqué de l'homme qui n'est pas modeste devant la femme — comme si elle n'était pas toujours plus forte que lui, de l'homme qui n'est pas modeste en religion — comme si c'était aisé de devenir un saint, de l'homme qui n'est pas modeste, une plume à la main — comme s'il s'agissait d'autre chose que d'écrire en pensant justement, de l'homme qui n'est pas modeste à son rang social — comme s'il n'était pas puéril de se déclasser, de l'homme qui n'est pas modeste quand il se gorge de science — comme si elle était pour le premier venu, de l'homme qui n'est pas modeste devant la maladie, comme si ce n'était pas elle qui mène la médecine !</p>	<p>Son âme ! C'est elle toujours qu'on retrouve; c'est elle son génie; c'est elle qui lui donne ses audaces et sa liberté. C'est elle qui, si modeste dans l'observation, a vu clairement que les plus beaux sujets de ridicule étaient les hommes sans modestie. (p. 43)</p> <p>Il s'est moqué de l'homme qui n'est pas modeste devant la femme, comme si elle n'était pas toujours plus forte que lui; qui n'est pas modeste en religion, comme si c'était aisé de devenir un saint; qui n'est pas modeste, une plume à la main, comme s'il s'agissait d'autre chose que d'écrire en pensant juste; qui n'est pas modeste à son rang social, comme s'il n'était pas puéril de se déclasser; qui n'est pas modeste quand il se gorge de science, comme si elle était pour le premier venu; qui n'est pas modeste devant la maladie, comme si ce n'était pas elle qui mène la médecine ! (pp. 43-44)</p>
<p>[§ 13] Il est trop sincère. Tantôt d'une gaieté folle, tantôt vibrant de pitié, souvent amer, parfois triste à mourir, tous ces sentiments-là peuvent soutenir une comédie.</p>	<p>[..] il est trop sincère ! tantôt d'une gaieté folle, tantôt vibrant de pitié, souvent amer, parfois triste à mourir. Tous ces sentiments-là peuvent tenir dans une comédie. [...] (p. 44)</p>
<p>[§ 14] En province, Molière vécut</p>	<p>[...] Molière, en province, vécut</p>

<p>constamment près des Italiens, il connaissait leur langue. Il avait de l'admiration pour Scaramouche. Quand il s'installe à Paris il partage une salle de théâtre avec eux jouant trois jours sur sept.</p>	<p>constamment près des Italiens. Il savait leur langue; [...] Il avait pour Scaramouche de l'admiration. Quand il s'installe à Paris, il partage une salle de théâtre avec eux, jouant trois jours sur sept, [...] [§] (p. 52)</p>
<p>[§ 15] En les étudiants il s'était constitué, comme eux, toute une provision d'arguments et de personnages. Mais il voyait plus loin, il avait l'ambition de composer, en profitant de leur métier parfait, des comédies où il ajouterait le style au naturel de l'action. Son rêve était d'être aussi vivement que l'improvisation sans improviser. Ainsi, quand il revient à Paris après douze ans de province, en possession des plus beaux de ses moyens, il a organisé son art. Les premiers personnages sont <u>Sganarelle de l'Ecole des maris</u>, <u>l'Arnolphe de l'Ecole des femmes</u> et puis, à ces malheureux, qui s'opposent au bonheur des autres, ceux qui fuient la vérité, les hypocrites, les prudes, les chipies, tous ceux qui travaillent par peur ou par l'orgueil : Orgon qui a peur de l'enfer et croit s'en préserver par des momeries. Argan qui a peur de la mort, et croit y échapper par le médecin, les vaniteux innombrables vieillards amoureux qui ce croient permis d'épouser des fraîches</p>	<p>[...] [§] En les étudiant il s'était constitué, comme eux, toute une provision d'arguments et de personnages. Mais il voyait plus loin; il avait l'ambition de composer, en profitant de leur métier parfait, des comédies où il ajouterait le style au naturel de l'action. Son rêve était d'être aussi vivant que l'improvisation, sans improviser. [...] (p. 52)</p> <p>Ainsi, quand il revient à Paris après douze ans de province, en possession des plus beaux de ses moyens, il a organisé son art. [...] (p. 53)</p> <p>[...] Les premiers seront le Sganarelle de <i>l'Ecole des maris</i>, l'Arnolphe de <i>l'Ecole des femmes</i>. Puis, à ces malheureux, qui s'opposent au bonheur des autres, il joindra bientôt, et alors avec quelque rancune, ceux qui fuient la vérité, les hypocrites, les prudes, les chipies; tous ceux que travaille ou la peur ou l'orgueil. La liste en est longue : il y aura Orgon qui a peur de l'enfer, et croit s'en préserver par des momeries; il y aura Argan qui a peur de la mort, et croit y échapper par</p>

<p>jeunesses, médecins pédants et si dangeureux, hommes de lettres gonflés d'eux-mêmes. Tous les personnages, mêmes les pires, sont ébauchés en nous.</p>	<p>le médecin; il y aura les vaniteux... innombrables, vieillards amoureux, qui se croient permis d'épouser de fraîches jeunes, médecins pédants et si dangeureux, hommes de lettres gonflés d'eux-mêmes. [...] (pp. 55-56)</p> <p>[...] Tous les personnages, mêmes les pires, sont ébauchés en nous. [...] (p. 56)</p>
<p>[§ 16] Si les personnages ridicules de Molière n'avaient été que sa propre image, tout le monde aurait pu s'en réjouir volontiers, mais ils avaient des frères chez la plupart des spectateurs, qui frémirent en se reconnaissant. Le terrible c'est le ton du portrait, cette clarté qui ne laisse aucun doute sur l'intention, la franchise dans ce dessin, qui ne permet pas d'hésiter sur les modèles. La comédie de Molière est un miroir en pleine lumière.</p>	<p>Si les personnages ridicules de Molière n'avaient été que sa propre image, tout le monde aurait pu s'en réjouir volontiers, mais ils avaient des frères chez la plupart des spectateurs, qui frémirent en se reconnaissant. Le terrible c'est le ton du portrait, cette clarté qui ne laisse aucun doute sur l'intention, la franchise dans le dessin, qui ne permet pas d'hésiter sur les modèles. La comédie de Molière est un miroir en pleine lumière. [...] (p. 61)</p>
<p>[§ 17] La période la plus fertile de sa vie est malheureusement celle dans laquelle la tuberculeuse s'installe dans ses poumons. Il se bat pour vivre et son imagination ne cesse pas de créer de nouvelles pièces de théâtre. <b>Molière</b> est <b>inquiet, jaloux</b>, trahi par sa femme <b>Armande (la soeur de Madeleine Béjard, qu'il a épousé)</b> mais il continue à avoir du succès sur les scènes : en 1665 <b>il joue le <u>Misanthrope</u> avec passion</b> et <b>après six semaines de travail fulgurant, il donne le</b></p>	<p>Maintenant que la maladie est installée, il faut suivre son évolution, parce qu'elle explique la moitié de ses comédies. (p. 80)</p> <p>Ce n'est pas un paradoxe de dire que sa maladie, qui était mortelle, sa femme qui ne lui appartenait qu'en titre, ses ennemis qui voulaient sa perte, sont parmi les sources sûres de ses chefs-d'oeuvre. [...] Il est mort de se battre, mais en se battant il se dépassait. [...] (p. 83)</p> <p><b>Molière</b> était <b>inquiet, jaloux,</b></p>

<p><b><u>Médecin malgré lui</u> ou éclate la joie de sa convalescence. A cause de sa maladie il se retire à Auteuil et il compose le délicat <u>Amphitryon</u>, quelque temps après, dans un élan il invente <u>Pourceaugnac</u>.</b></p>	<p>trompé. [...] (p. 86)</p> <p>[...] <b>Armande</b> était la toute jeune <b>soeur de Madeleine</b>, sa maîtresse (p. 69)</p> <p>En juin 66, remis de sa première alerte, <b>il joue le <i>Misanthrope</i> avec passion</b>, et le 6 août, <b>après six semaines de travail fulgurant, il donne le <i>Médecin malgré lui</i>, où éclate la joie de sa convalescence.</b> (p. 80)</p> <p>[...] <b>il se retire à Auteuil, [...] il compose le délicat <i>Amphitryon</i>.</b> (p. 81)</p> <p>[...] <b>Dans un élan il invente <i>Pourceaugnac</i>.</b> (p. 81)</p>
<p>[§ 18] Ses efforts sont encouragés par <b>Louis XIV</b>, qui avait pris <b>la troupe de Molière à son compte</b> et qu'il avait installée <b>au Palais Royal</b>, en lui demandant de créer « <b><u>le Bourgeois gentilhomme</u></b> » <b>Plus de la moitié de ses pièces sont commandées par Louis XIV et faites pour lui. Le Roi n'aimait que le plaisir : il a aimé Molière. Il y a chez les deux hommes un même besoin de grandeur. Louis XIV a le goût des grandes entreprises, Molière le goût des grands sujets.</b></p>	<p>[...] le Roi, qui prenant <b>la troupe à son compte</b>, [...] (p. 79)</p> <p>[...] <b>Louis XIV</b>, averti, installe <b>Molière au Palais-Royal</b>. Il n'aime pas les goujats, il aime les comédiens. (p. 94)</p> <p>[...] Par une chaude journée d'août le Roi lui commande <b>le <i>Bourgeois gentilhomme</i></b> (p. 81)</p> <p><b>Plus de la moitié</b> des pièces de Molière <b>sont commandées par Louis XIV et faites pour lui.</b> (p. 97)</p> <p>Mais <b>il n'a pas aimé que le plaisir; il a aimé Molière. Il y a chez les deux hommes un même besoin de grandeur.</b></p> <p>[...] <b>Louis XIV a le goût des grandes entreprises; Molière le goût des grands sujets.</b> [...] (p. 98)</p>
<p>[§ 19] <b>L'écrivain était entouré d'esprits haineux, mais il continuait à</b></p>	<p><b>Molière était entouré d'esprits haineux, [...] Mais il jouait ! Il jouait de</b></p>

<p>jouer de vraies comédies at une comédie ne se fait bien que lorsqu'on aime. Il aimait l'amour, la bonne grâce, la sincérité et il en voulait voir le triomphe dans ses pièces. Ainsi il rend au publique la pièce de théâtre qui sera la plus légère, la plus gaie, la plus folle de ses pièces « <u>Le Malade imaginaire</u> ».</p>	<p>vraies comédies, et une comédie ne se fait bien que quand on aime. Il aimait l'amour, la bonne grâce, la sincérité. Il voulait leur triomphe dans ses pièces. [...] (p. 86) [...] il échafaude le <i>Malade imaginaire</i>, qui sera la plus légère, la plus gaie, la plus folle de ses pièces. (p. 81)</p>
<p>[§ 20] Molière est une nature heureusement populaire. Il en a le « manque de façons » dans les idées et dans le langage.</p>	<p>Molière est une nature heureusement populaire. Il en a le « manque de façons » dans les idées et dans la langue. [...] (p. 103)</p>
<p>[§ 21] Les Français ont fait de Molière une gloire mondiale. Grâce à lui, génie sans peur, aidé par Louis XIV, monarque triomphant, la comédie se trouve géographiquement en France, comme les Pyramides dans les sables d'Egypte et le Parthénon sur une colline d'Athènes.</p>	<p>Il faut que les Français mesurent ce qu'ils doivent à Molière : une gloire mondiale. Grâce à lui, génie sans peur, aidé par Louis XIV, monarque triomphant, la comédie se trouve géographiquement en France, comme les Pyramides dans les sables d'Egypte et le Parthénon sur une colline d'Athènes. (p. 105)</p>
<p>[§ 22] Les comédies de Molière ont une forme et un visage propre elles sont toutes différentes. C'est son portrait que Molière a fait et refait, mais jamais le même. Il se peint avec sa sensibilité du moment et il ne se met pas dans un personnage ni dans plusieurs. Il est partout, dans tout : homme, femme, entrée, sortie, jeux et boutades, allégresse, amertume, c'est toujours lui.</p>	<p>[...] il ne faudrait pas croire qu'il n'y a qu'une forme et qu'un visage à toutes ses oeuvres. Elles sont toutes différentes. [...] c'est son portrait que Molière a fait et refait, mais jamais le même. Il se peint avec sa sensibilité du moment. Et il ne se met pas dans un personnage ni dans plusieurs. Il est partout, dans tout : homme, femme, entrée, sortie, jeux et boutades, allégresse, amertume, c'est toujours lui. [...] [§] (p. 109)</p>

<p>[§ 23] Parler de ses comédies c'est raconter le mouvement d'une âme jamais en repos. Ses premières pièces sont des pièces de mouvement, où il exulte, où il se débarrasse d'un excès de jeunesse, en satisfaisant les premiers désires de sa vocation, apprendre son métier et d'abord garder l'attention du public.</p>	<p>[§] [...] Parler de ses comédies c'est raconter le mouvement d'une âme jamais en repos. [...] (p. 109)</p> <p>Ses premières pièces sont des pièces de mouvement, où il exulte, où il se débarrasse d'un excès de jeunesse, en satisfaisant les premiers désirs de sa vocation, [...] apprendre son métier, et d'abord garder l'attention du public. (p. 110)</p>
<p>[§ 24] Puis il a son aplomb : <u>les Précieuses, l'Ecole des Maris, l'Ecole des Femmes</u> ce sont des pièces fraîches, cordiales, des pièces heureuses.</p>	<p>Puis [...] il a son aplomb ; [...] <i>Les Précieuses, l'Ecole des Maris, l'Ecole des Femmes</i>. Ce sont des pièces, [...] fraîches, cordiales, des pièces heureuses. (p. 110)</p>
<p>[§ 25] Avant de mourir il a écrit des pièces gaies qui sont ces plus légères, les plus drôles, les plus poétiques « <u>le Bourgeois Gentilhomme</u> » le « <u>Malade imaginaire</u> » ... A la veille de quitter la terre il a trouvé le pas et la voix des anges.</p>	<p>[...] Et puis se sentant fort, il se met, avant de mourir à écrire des pièces gaies qui seront les plus gaies de ses pièces, les plus légères, les plus poétiques <i>le Bourgeois, le Malade</i>... A la veille de quitter la terre il a trouvé le pas et la voix des anges. (pp. 111-112)</p>
<p>[§ 26] Tout ce que Molière a fait est d'une grandeur sans cesse renouvelée, qui épouse tous les aspects de ses sentiments, au cours d'une vie tumultueuse comme aucune autre.</p>	
<p>[§ 27] Molière, l'auteur génial des comédies s'est proposé toute sa vie de faire triompher le rire. Même dans des</p>	<p>(1982) : <i>Histoire de la littérature française</i>, Bucarest, Ed. didactica,</p> <p>[...] Molière, auteur génial de comédies se propose constamment de faire triompher le rire. Même dans des</p>



<p>pièces aussi graves que <u>Don Juan</u> ou <u>Le Misanthrope</u>, le rire est présent. La réplique irrésistible de Sganarelle devant la mort de son maître « Mes gages » confirme l'intention de l'auteur de laisser au spectateur l'humour comme image dernière.</p>	<p>pièces aussi graves que <i>Don Juan</i> ou <i>Le Misanthrope</i>, le rire est présent. La réplique irrésistible de Sganarelle devant la mort de son maître « Mes gages » confirme l'intention de l'auteur de laisser au spectateur comme image dernière, l'image de l'humour. (p. 224)</p>
--	---

Les indications de page, dans la colonne de droite, montrent tout de suite que l'élève-apprenant a fait un travail d'extraction de constituants de la phrase, de phrases ou encore de passages tout au fil du livre, mais en regroupant les reprises (par exemple, les pages 11-16, 25-40, 45-51, 56-60, 62-78, 87-102 et 113-239 n'ont pas été utilisées). Extraire d'un texte des phrases ou des constituants de la phrase et les monter ensemble constituent un travail de production textuelle qui peut aboutir à un texte nouveau radicalement différent du texte repris : c'est ce que nous avons examiné au chapitre trois. Nous allons, à présent, examiner comment l'élève-apprenant introduit une production linguistique dans ses reprises et comment cet apport sert la production textuelle dans l'objectif de création d'un autre *genre de texte* : celui du dossier.

Ce qui semble caractériser le dossier 08, c'est le travail de reprise de phrases, constituants de la phrase ou de passages courts montés en paragraphes; par exemple, le troisième paragraphe du dossier est monté avec trois petites phrases prises dans trois pages différentes [pp. 5, 6 et 7]; le paragraphe 10, lui, est monté avec deux passages pris respectivement dans les pages 42 puis 41, le paragraphe 19 avec des passages de la page 86 puis 81. Tous ces montages nécessitent des opérations de reformulation pour adapter les éléments repris et assemblés. En plus de cette caractéristique, les paragraphes (montés ou non) contiennent souvent des éléments de production linguistique originale par rapport au

texte-source. Ce sont ces éléments de production linguistique que nous allons examiner et analyser ci-dessous.

#### 4. 1. 1. La substitution.

Dans ce dossier, on relève un certain nombre de substitutions ne dépassant jamais le cadre de la phrase, d'ordre lexical (synonyme verbal, nominal, adverbial, adjectival etc), morphologique (présent pour futur, présent pour imparfait etc.), ou syntaxique (un substantif COD pour une complétive COD etc.).

Voici dans le tableau ci-dessous la liste de toutes les substitutions du dossier n° 08.

Les substitutions sont en caractères gras, les substitués en italiques et entre parenthèses.

1— [§1]	Molière représente dans <b>l'art dramatique</b> ( <i>les lettres</i> ) l'inexplicable.
2— [§1]	comme Jeanne d'Arc dans <b>l'histoire</b> ( <i>l'action</i> )
3— [§1]	Et il ne mérite pas seulement <b>notre admiration</b> ( <i>qu'on l'admire</i> ) mais [aussi] <b>la méditation et le recueillement</b> ( <i>qu'on médite et qu'on se recueille</i> )
4— [§2]	<b>dès son enfance</b> ( <i>tout jeune</i> )
5— [§2]	<b>tous les deux</b> ( <i>tous deux</i> )
6— [§3]	Le théâtre <b>signifie</b> ( <i>c'est-à-dire</i> ) dans le rêve du jeune Poquelin le métier d'acteur
7— [§6]	Toute la vie de Molière <b>est mise</b> ( <i>est</i> ) sous le signe de l'amour.
8— [§7]	<b>Il passe</b> ( <i>il fallait passer</i> ) du désir d'être acteur à l'ambition de devenir auteur.
9— [§7]	Il <b>écrit</b> ( <i>a...écrit</i> )
10— [§7]	Il l'anime <b>à son gré</b> ( <i>comme il veut</i> )
11— [§7]	il imite <b>ce qu'</b> ( <i>qui</i> ) il voit
12— [§8]	<b>C'est impossible</b> ( <i>comme ce serait artificiel</i> ) de séparer chez Molière la connaissance de soi de l'apprentissage. (!)

13— [§8]	<b>Sans avoir beaucoup de succès</b> ( <i>sans se lasser</i> )
14— [§8]	il étudie les <b>auteurs italiens</b> ( <i>Italiens</i> )
15— [§8]	<b>il donne l'impression</b> ( <i>on pourra croire</i> ) qu'il improvise
16— [§8]	sa mémoire conserve <b>des</b> ( <i>un</i> ) rythmes ( $\emptyset$ ) et des assonances <b>particulières</b> ( <i>qui serviront de canevas</i> )
17— [§10]	il n'aura qu'à le laisser aller, <b>tel qu'il est</b> , ( <i>tel quel</i> ) en son ...
18— [§12]	comme s'il s'agissait d'autre chose que d'écrire en pensant <b>justement</b> , ( <i>juste</i> )
19— [§13]	tous ces sentiments-là peuvent <b>soutenir une comédie</b> ( <i>tenir dans une comédie</i> )
20— [§14]	il <b>connaissait</b> ( <i>savait</i> ) leur langue.
21— [§15]	Son rêve était d'être aussi <b>vivement</b> ( <i>vivant</i> ) que l'improvisation
22— [§15]	Les <b>premiers personnages</b> ( <i>premiers</i> )
23— [§15]	Les premiers personnages <b>sont</b> ( <i>seront</i> )
24— [§15]	tous ceux <b>qui travaillent par</b> ( <i>que travaille la</i> ) peur ou <b>par</b> l'orgueil
25— [§17]	Molière <b>est</b> ( <i>était</i> ) inquiet
26— [§17]	Molière est inquiet, jaloux, <b>trahi par sa femme Armande (la soeur de Madeleine Béjart qu'il a épousé)</b> ( <i>sa maîtresse</i> )) ( <i>trompé</i> )
27— [§17]	en <b>1665</b> ( <i>en juin 66</i> ) il joue le <u>Misanthrope</u>
28— [§18]	Plus de la moitié de <b>ses</b> ( <i>des... Molière</i> ) pièces
29— [§19]	il <b>en</b> voulait [voir] le ( <i>leur</i> ) triomphe
30— [§20]	Il en a le « manque de façons » dans les idées et dans <b>le langage</b> ( <i>la langue</i> )
31— [§27]	Molière, [...] <b>s'est proposé</b> ( <i>se propose</i> ) toute sa vie de faire triompher le rire.
32— [§27]	Molière [...] s'est proposé <b>toute sa vie</b> ( <i>constamment</i> ) de faire triompher le rire.

La plupart de ces substitutions<sup>55</sup> peuvent être considérées comme des équivalents synonymes du substitué servant, dans l'esprit de l'élève, à une meilleure<sup>56</sup> compréhension du texte. En ce sens, elles participent au processus de production du texte dans la mesure où elles contribuent à l'effort global d'amélioration de la clarté de l'argumentation, même si cet effort doit être évalué négativement dans la pratique, car il aura donné lieu à des erreurs sur le plan de la production linguistique. Bien qu'elles ne soient pas toutes complètement explicables, on peut dire que ces substitutions ont été choisies afin de servir un objectif **d'amélioration de l'expression visant à plus de clarté** par un choix de termes, de formes, de combinaisons plus judicieux, plus précis ou explicite, plus fréquent et dans certains cas mieux adapté au nouveau cotexte :

Dans les explications de détail que nous allons donner, nous ferons une distinction entre les substitutions réussies et celles qui sont ratées d'un strict point de vue de la langue et du style standard recommandés.

**substitutions ratées** qui sont :

- le fruit d'une hypercorrection avec les exemples :

(18 [§ 12] — *en pensant **justement/juste***), lexicalement l'adverbe de manière n'existe pas en roumain;

(21 [§ 15] — *aussi **vivement/vivant***), c'est le même cas qu'en 18 à la différence que « vivant » n'a pas de correspondant adverbial en français et qu'il y a eu, une confusion entre « vive » et « vivant ».

- dues au rétablissement d'un roumanisme avec les exemples

---

<sup>55</sup>Nous ne nous attarderons pas sur les substitutions de pronoms personnels du texte-source par le SN représentant (ex. : « il » devenant « Molière », « Jean Baptiste Poquelin », etc ni sur la substitution n° 28 où inversement « Molière » est substitué par le possessif « ses ».)

<sup>56</sup> 27 — *en 1665/en juin 66* : cette substitution est apparemment une erreur.

(20 [§ 14] — *il **connaissait/savait leur langue***) le roumain utilise le syntagme « connaître une langue »;

(30 [§ 20] — *dans les idées et dans **le langage/la langue***), en roumain « langage »/« limbaj » est plus concret que « langue »/« limba » qui s'applique à tout système de communication<sup>57</sup>;

- dues au choix d'un mot-outil plus fréquent avec l'exemple :

(11 [§ 7] — *il imite **ce qu'**/ qui il voit*) la forme « qui » pronom relatif objet est beaucoup plus rare que la forme « ce que », évidemment, on arrive dans cette substitution à la limite du contresens;

- dues au choix d'un ordre de mots plus fréquent avec l'exemple :

(24 [§ 15] — *tous ceux **qui travaillent par/que travaille la***) le sujet étant traditionnellement devant le verbe, du moins selon les règles d'apprentissage, il est rétabli ici, au détriment, bien sûr, d'une reprise du sens. [toute cette longue phrase de reprise est d'ailleurs, à cause d'une coupure mal raccordée, agrammaticale];

- le résultat d'une tendance vers l'explicitation et la précision avec les exemples :

(7 [§ 6] — *Toute la vie de Molière **est mise/est sous le signe de l'amour***) d'une manière sans doute maladroite, le choix d'un nouveau verbe à la forme passive crée un effet d'insistance et met en relief une fatalité « le signe de l'amour » connotée extrêmement positivement dans l'univers scolaire.

---

<sup>57</sup> cf. PLE{U (Andrei), 1994 :*Limba p\s\rilor*, Bucarest, ed. Humanitas [traduction : *Le langage des oiseaux*]

(14 [§ 8] — *il étudie les auteurs italiens/Italiens*), l'expression « les Italiens » pour le « théâtre de la Comedia dell arte » est, apparemment, inconnue et l'explicitation aboutit évidemment à un contresens;

**substitutions réussies** qui sont :

- dues au choix d'une expression plus soutenue<sup>58</sup>, plus idiomatique, avec l'exemple :

(10 [§ 7] — *Il l'anime à son gré/comme il veut*);

- dues au choix d'une caractérisation jugée plus positive avec l'exemple :

(16 [§ 8] — *sa mémoire conserve des/un rythmes et des assonances particulières/qui serviront de canevas*), la mise en valeur du côté utilitaire de la mémoire de Molière est repoussée au profit de sa mémoire des « rythmes et assonances » originaux, rares, artistiques. Bien que l'adjectif choisi par l'élève-apprenant reste vague, il contient en germe les significations que nous venons d'énumérer et qui sont considérées, elles, comme plus dignes d'un grand artiste.

- dues au choix d'une nominalisation avec l'exemple :

(3 [§ 1] — *Et il ne mérite pas seulement notre admiration/qu'on l'admire mais [aussi] la méditation et le recueillement/qu'on médite et qu'on se recueille*). Si nous reprenons l'analyse de Charaudeau (1992 : p. 412) le procédé de nominalisation du point de vue du processus, rendant de ce fait l'action plus abstraite peut contribuer à des effets de langue de bois, c'est-à-dire à des effets d'évidence propres à un certain discours scolaire.

---

<sup>58</sup> 29 — *il en voulait [voir] le (leur) triomphe* : il est possible de ranger la substitution de « leur » par le choix de « en » dans un ordre de mots plus archaïque, dans cette catégorie. Cependant, rien n'est moins sûr et cette substitution pourrait, combinée à l'ajout de « voir », se situer vers la reformulation plus complexe.

- dues au choix d'un équivalent plus fréquent avec l'exemple :

(5 [§ 2] — *tous les deux/tous deux*) le choix du texte-source est considéré comme plus archaïque;

- dues au choix du présent de narration avec les exemples :

(9 [§ 7] — *Il écrit/a...écrit*) pour des raisons, non évidentes, de simplification une partie de l'information contenue dans le passé composé est supprimée.

(23 [§ 15] — *Les premiers personnages sont/seront*) le futur transposé dans le passé est supprimé au profit du présent, c'est une neutralisation de l'effet stylistique;

(25 [§ 17] — *Molière est/était inquiet,* ) pour des raisons de cohésion temporelle, tout le paragraphe est au présent, l'imparfait est supprimé;

- dues au choix d'un passé composé avec l'exemple :

(31 — *Molière, [...] s'est proposé/se propose toute sa vie*), il s'agit du paragraphe conclusif du dossier. La biographie proprement dite est terminée, la caractérisation de l'oeuvre de Molière s'exprime par l'accompli;

- le résultat d'une tendance vers l'explicitation et la précision avec les exemples :

(1 [§ 1] — *dans l'art dramatique/les lettres*) reprise d'un constituant circonstanciel, synonyme, plus restrictif mais plus précis, utilisé un peu plus avant dans le texte;

(2 (§ 1) — *dans l'histoire/l'action*), la discipline scolaire « histoire » est plus facilement mise en parallèle avec « l'art dramatique », car, dans l'univers scolaire, il est clair que Jeanne d'Arc est une protagoniste de la discipline histoire et Molière, un protagoniste, de la sous-discipline théâtre, rattachée à la discipline littérature;

(4 [§ 2] — *dès son enfance/tout jeune*) le nouveau circonstanciel est plus restrictif sur la période, il est alors plus précis;

(6 [§ 3] — *Le théâtre signifie/,c'est-à-dire [...] le métier d'acteur*) un noyau verbal est rétabli pour la cohésion textuelle;

(8 [§ 7] — *il passe/il fallait passer*) l'expression modalisatrice marquant l'obligation sur le mode délocutif est supprimée et remplacée par une assertion d'évidence;

(12 [§ 8] — *C'est impossible [...]/comme ce serait artificiel [...]!*) à l'expression modalisatrice exprimant une hypothèse en contexte exclamatif se substitue une autre expression modalisatrice assertive. L'ambiguïté est levée et contribue à l'univocité du message;

(13 [§ 8] — *Sans avoir beaucoup de succès/sans se lasser*) l'implicite contenu dans l'expression du texte-source est interprété et explicité;

(15 [§ 8] — *il donne l'impression/on pourra croire*) l'utilisation du pronom substitut de « Molière » à la place de l'indéfini « on » accentue la portée de l'affirmation [« il joue avec beaucoup de naturel »];

(17 [§ 10] — *il n'aura qu'à le laisser aller, tel qu'il est/tel quel*) la nouvelle expression supprime l'ellipse;

(19 [§ 3] — *tous ces sentiments-là peuvent soutenir une comédie/tenir dans une comédie*) on peut, peut-être, avancer que le sens de « tenir dans une comédie » n'aurait pas été jugé assez précis, car il ne s'agit pas seulement d'être un élément/sentiment parmi d'autres dans une comédie mais d'en être un fleuron;

(22 [§ 15] — *Les premiers personnages/premiers*) l'exigence de cohésion textuelle appelle le rétablissement du substantif, alors que dans le texte-source il y avait ellipse puisqu'il s'agissait d'une reprise;



(26 [§ 17] — *trahi par sa femme Armande (la soeur de Madeleine Béjart qu'il a épousé (sa maîtresse))/trompé*), l'élève-apprenant en profite pour donner une notice explicative de cet aspect de la vie de Molière, non traité par ailleurs; on note la deuxième substitution (*qu'il a épousé/sa maîtresse*) qui préserve la « bonne moralité » de Molière, sans doute;

(32 [§ 27] — *toute sa vie/constamment*), l'expression adverbiale est plus concrète que l'adverbe de manière.

#### 4. 1. 2. L'ajout

Dans ce dossier, sera considéré comme ajout, tout élément non équivalent à un autre du texte-source. Ces ajouts constituent un renforcement de la puissance argumentative soit par une mise en relief des relateurs logiques soit par l'explicitation de certains termes considérés comme obscurs ou de certaines informations jugées peu claires.

##### 4. 1. 2. 1. Les ajouts constituant un renforcement de l'expression des liens logiques

- L'ajout de relateurs logiques :

Dans le dossier, les relateurs logiques *et* et *car* ont été ajoutés à huit reprises.

Au § 7 (*Molière comprit que ... et il passe du désir*), au § 10 (*Son rêve, c'est que le type d'homme vienne ... et il n'aura qu'à*) et au § 19 (*Il aimait l'amour, ... et il en voulait voir le triomphe*) *et* ajouté exprime une conséquence.

Au § 8 (*il joue ... et enfin...*), au § 15 (*Les premiers personnages sont ... et puis, à ces malheureux,*) et au § 17, (*il se retire à Auteuil et il compose le délicat...*) *et* exprime la successivité.

Au § 7 (*Il l'anime... et il imite*) *et* exprime la simultanéité.

Une relation de cause est introduite explicitement avec *car* au § 7 (*il commence par l'action car c'est elle qui le frappe*).

- L'ajout d'un adverbe renforceur du lien logique

Au § 1, dans le dossier, l'adverbe ***tout*** vient renforcer la conjonction de comparaison *comme* (*tout comme Jeanne d'Arc*). Dans le même paragraphe, l'adverbe ***aussi*** renforce la conjonction *mais* (*mais aussi la méditation*).

- L'ajout de circonstanciels

Au § 8, dans le dossier, deux adverbes temporels ***au début*** et ***enfin*** découpent le passage où s'exprime la progression de Molière concernant l'apprentissage de son métier. On note que ce découpage temporel s'adapte bien dans la phrase mais que l'enchaînement logique, du fait de ces ajouts, devient plus incertain avec la phrase qui suit (*Au contraire...*).

Au § 17, dans le dossier, un complément causal à *cause de sa maladie* et une locution adverbiale de temps *quelque temps après* introduisent des circonstances exprimées de manière originale par rapport au texte-source.

#### ***4. 1. 2. 2 Les ajouts constituant un effort d'explicitation***

- L'ajout d'un SN faisant pléonasme ou en anaphore

Au § 3, dans le dossier, le syntagme nominal *\*aus autres* fait pléonasme avec le syntagme verbal *d'en donner*. Au § 12, le syntagme nominal *de l'homme* est construit en anaphore par cinq reprises originales par rapport au texte-source.

- L'ajout d'un SN apportant une information nouvelle (?)

Au § 6, dans le dossier, une information nouvelle par rapport au texte-source est ajoutée *Son premier amour (s'appelait Madeleine Béjart)*. Il est très probable que sous l'emprise des clichés sociaux, l'expression *la première source de son génie* ait appelé en

écho l'expression « premier amour » qui serait alors plus proche d'un procédé d'insistance pléonastique (cf. 3. 2. 2. 3. )

- L'ajout d'un verbe de perception

Au § 19, dans le dossier, le fait d'ajouter le verbe de perception *voir* rend le procès de la phrase plus concret (*il en voulait voir le triomphe/ il voulait leur triomphe*).

- L'ajout d'une restriction

Au § 2, dans le dossier, un *que*, fautif, a été ajouté qui semble représenter le corrélatif de *ne* pour exprimer la négation restrictive « ne...que ». Si l'expression vieillie du texte-source, *ne se tenaient plus de plaisir*, n'a pas été bien comprise au sens de « avoir tellement de plaisir qu'on ne peut plus se retenir », on peut admettre que l'ajout de la restriction « ne...que » constitue une tentative d'explicitation de l'expression vers le sens de « n'étaient plus que du plaisir ».

#### **4. 1. 3. La modernisation de l'impact rhétorique**

Le texte-source utilise un certain nombre de procédés liés à la prédominance d'une mise en discours fondée sur l'*elocutio*, ensemble de techniques rhétoriques vieillies. Ainsi, l'exclamation est un procédé fréquent dans le texte-source qui a souvent été remplacé dans le dossier par l'assertion, procédé d'une mise en discours moderne fondée sur la *dispositio*. Bien qu'il s'agisse, en fait, de la substitution d'une technique par une autre et que nous aurions pu l'insérer dans 4. 1. 1., nous avons préféré lui accorder un traitement à part, car il ne s'agit pas toujours du remplacement d'un point d'exclamation par un point : ces substitutions sont souvent plus complexes et nous allons les examiner maintenant.

#### **Les exemples de substitution d'exclamations par des assertions**

Texte-source	Dossier
p. 4 Le vieillard s’amusait de sa place, dans la foule; spectateur heureux !	[§2] Le vieillard s’amusait de sa place de spectateur
p. 43 Son âme ! C’est elle toujours qu’on retrouve; c’est elle son génie;	[§12] L’âme est le génie de Molière,
p. 44 il est trop sincère ! tantôt d’une gaieté folle ...	[§13] Il est trop sincère. Tantôt d’une gaieté folle ...
p. 86 Mais il jouait ! Il jouait de vraies comédies,	[§19] mais il continuait à jouer de vraies comédies

La substitution la plus simple d’une exclamation par une assertion est celle du paragraphe treize puisque seule la ponctuation change. Les trois autres, par contre, sont plus complexes :

- ainsi celle de la page quarante-trois est en liaison avec un procédé d’anaphore croisée avec l’utilisation du présentatif « c’est » (*c’est elle ... c’est elle*). Tout est supprimé dans le dossier. Bien que la phrase reste obscure par l’association de substantifs (*âme* et *génie*) dont les traits sémantiques semblent très proches et qui l’orientent vers la tautologie — la remarque vaut pour le texte-source aussi — la mise en discours de l’élève-apprenant est sans conteste une modernisation;

- à la page quatre-vingt-six, il s’agit encore d’une exclamation associée à un procédé d’anaphore (*il jouait ! Il jouait*) substituée par une locution verbale de forte fréquence (*il continuait à*);

- l’exclamation de la page quatre (*spectateur heureux !*) en apostrophe ou en apposition devient complément de *de sa place*, qui était circonstanciel dans le texte-source et qui devient ambigu dans le dossier. Cependant, si nous adoptons une lecture

désambiguïsée en conservant la fonction de circonstanciel, la substitution, là encore, reformule dans une perspective heureusement moderne le texte-source;

Les trois types de reformulation que nous venons d'analyser — substitutions, ajouts, et modernisation de l'impact rhétorique — constituent de fines corrections de l'élève-apprenant au niveau de la micro-structure du texte (phrases) dont l'objectif semble être un effort vers une plus grande transparence du sens. L'élève produit son texte en explicitant certains constituants de la phrase de sa base textuelle, en mettant en relief une partie de l'argumentation logique, en modernisant les procédés rhétoriques. Un certain nombre d'autres dossiers pratique ce type de réécriture des reprises. Par exemple le dossier n° 16, *L'actualité du discours politique gaullien*, a pour base de reprise un long dossier de la revue *L'express* du 18 mai 1990 consacré au Général de Gaulle. Les reprises et les montages en paragraphes dans le dossier de l'élève sont fondés sur un principe de reformulation embryonnaire du tissu textuel emprunté, principe où l'on retrouve la substitution et l'ajout [§ 2 ajout pléonastique : *Le sentiment de l'histoire et la faculté de prévision des événements*; § 6 substitution supprimant une connotation dévalorisante : *D'où sa préoccupation / manie* etc] qui globalement servent à mettre en texte à un niveau microstructurel les lambeaux arrachés qui doivent être recomposés et commentés. Ces micro-reformulations contribuent à produire une version « mise à jour », et « améliorée » du texte d'emprunt qui devient alors et seulement après ces travaux de réécriture conforme comme *genre de texte*.

#### **4. 2. Le travail de reformulation au niveau des paragraphes (dossier 13)**

Le dossier n°13, *Napoléon III (1808-1873) - Prince-président et Empereur*, a pour base un texte-source court, l'article « Napoléon III » dans la *Nouvelle Encyclopédie*

*Bordas*, dont nous avons utilisé l'édition de 1988 (pp. 3609-3613). Les difficultés rencontrées par l'apprenant du dossier 08 — longueur du texte-source et tonalité rhétorique vieillotte — ont disparu. Le travail de reformulation porte plutôt sur la condensation du texte-source et sur une refonte de l'argumentation dans les paragraphes. En ce qui concerne la signification textuelle du paragraphe, nous reprenons ce qu'en dit Charolles (1988 : pp. 9-10) :

*« Les séquences résultent du découpage du matériau discursif<sup>59</sup>. Il y a création d'une séquence lorsque le sujet, par exemple écrivain, indique comment il fractionne son texte. A l'écrit, les séquences sont faciles à repérer, elles correspondent notamment au **découpage en paragraphes**<sup>1</sup> qui est une marque linguistique comme une autre, faisant sens au même titre par exemple qu'une expression relationnelle quelconque.*

*Les marques de séquentialité sont l'indice d'une activité **métadiscursive**<sup>1</sup> chez celui qui les utilise. Elles dénotent un travail explicite d'organisation de l'énonciation visant en particulier à faciliter la tâche de l'interprétation. »*

Il n'y a pas véritablement de création de paragraphes dans ce dossier — excepté le dernier (?) — mais réutilisation partielle de vingt paragraphes dans un nouvel ordre par rapport à celui du texte-source, ce qui correspond à une réorganisation discursive déjà observée en 3. 3., redistribuée, dans le dossier, sur dix-sept paragraphes plus le dernier, lequel n'est pas une reprise du texte-source. Ainsi le paragraphe quatre [§ 4] du dossier est une reprise des paragraphes dix et onze du texte-source, le paragraphe six [§ 6], une reprise des paragraphes treize et quatorze du texte-source, le paragraphe sept [§ 7], une reprise des paragraphes quatorze et quinze, le paragraphe dix-sept [§ 17], une reprise des paragraphes sept et neuf.

L'article du texte-source est organisé en chapitres introduits par un titre en italiques gras dans l'ordre et le libellé indiqués dans la colonne gauche du tableau ci-dessous. La

---

<sup>59</sup> En italiques dans le texte.

<sup>1</sup> id.

<sup>1</sup> id.

colonne de droite visualise ce que sont devenus localement les paragraphes de la source dans le dossier.

Titres de chapitre du texte-source et leur numéro de paragraphe	Ordre des paragraphes du texte-source dans le dossier
<i>La jeunesse</i> [§2]	
<i>La marche vers l'Empire</i> [§§3-6]	§§ 3, 5, 6
<i>L'empereur</i> [§§7-9]	↓
<i>La vie politique sous le second Empire</i> [§§10-15]	§§ 10, 11, 12, 13, 14, 15, ↑28
<i>La vie économique et sociale</i> [§§16-24]	§§ 16, 24, 22, 17, 18
<i>La politique extérieure</i> [§§25-27]	§§ 25, 26, 27
<i>Les dernières années</i> [§28] ↑	
	[↓ §§ 7, 9] + § en dehors du texte-source

Ce tableau appelle quelques commentaires expliquant la démarche de l'élève-apprenant concernant le découpage séquentiel.

Le titre du dossier étant *Napoléon III - Prince-président et Empereur*, rien en dehors de ce cadre thématique posé n'est repris, ni la naissance, ni la jeunesse, ni la famille. Par contre, tout le dossier est centré sur l'action de Napoléon III depuis la présidence de la république jusqu'à la fin de l'Empire d'où le glissement du paragraphe 28 (source), en partie repris, qui figurait dans le texte-source sous le sous-titre « La vie politique sous le second empire » mais qui devient dans le dossier, sans pour autant qu'un titre en annonce explicitement la thématique, « la trajectoire politique de Napoléon III ». Il y a là un recentrage sur le personnage historique annoncé dans le titre. C'est ce qui explique pourquoi le dossier reprend en les fusionnant les paragraphes consacrés particulièrement à la

personnalité de l'Empereur [ §§ 7 et 9 dans le texte-source ] dans la conclusion, au paragraphe dix-sept, et qu'un dix-huitième paragraphe<sup>60</sup> — de formulation originale ou en partie repris d'une autre source non indiquée — récapitule les mérites de Napoléon III. Il s'agit là d'une réorganisation textuelle, qui, en comparaison avec les autres dossiers analysés, prend un peu plus d'envergure.

Avant de continuer à analyser la réorganisation textuelle de ce dossier et surtout les procédés de reformulation mis en oeuvre, nous transcrivons ci-dessous le texte de l'élève-apprenant dans la colonne de gauche et le texte-source en regard, à droite. Les caractères gras, dans le dossier, à gauche, représentent ce qui n'est pas à considérer comme une reprise du texte-source. A droite, dans le texte-source, les caractères italiques correspondent aux reprises du dossier.

Dossier : *Napoléon III (1808-1873) -Prince-président et Empereur	Texte-source : <i>Nouvelle Encyclopédie Bordas</i> (1988)
[ § 1 ] <b>Après avoir été</b> élu député à l'Assemblée constituante <b>aux</b> élections de juin 1848, il démissionne. <b>Il sera</b> réélu par cinq départements à une élection partielle en septembre. En 1849, soutenu par le « Parti de l'ordre », <b>il gagne les élections pour</b> la présidence de la République.	[p. 3609 § 3] <i>Elu député à l'Assemblée constituante lors des élections complémentaires de juin 1848, il démissionne; réélu par cinq départements à une élection partielle en septembre, il est admis à siéger. Le 10 décembre de la même année, il est candidat à la présidence de la République. Il est soutenu par le « Parti de l'ordre », celui de catholiques et de bourgeois conservateurs qui croyaient trouver en lui un docile exécutant de leur politique : « C'est un crétin qu'on mènera », affirmait Thiers. Il est sympathique aux ouvriers, encore ulcérés</i>

<sup>60</sup> Nous analyserons ce paragraphe [ § 18 ] dans le chapitre 4. 3. 2. 3



	<p>par les sanglantes journées de Juin ; pour les paysans, il est le « neveu de l'Empereur », et il recueille cinq millions et demi de suffrages, distançant de plus de quatre millions de voix le général Cavaignac, candidat des Républicains. Aux élections de l'Assemblée législative, en mai 1849, le Parti de l'ordre obtient les deux tiers des sièges. Le prince-président, qui déjà songe à demeurer au pouvoir, tente de gagner les sympathies de l'Assemblée en gouvernant selon les vues de la majorité à qui la peur sociale inspire une loi restrictive sur la presse, une loi sur l'enseignement libre, la loi Falloux, et une loi électorale qui retire le droit de vote à un tiers des électeurs, « à la vile multitude » disait Thiers.</p>
<p>[§ 2] <b>La période jusqu'au 1851 est dominée par le conflit entre le prince-président et l'Assemblée en majorité monarchiste. La solution choisie par Louis Napoléon sera le coup d'Etat du 2 décembre : l'Assemblée est dissoute, les chefs de l'opposition sont condamnés et toute forme de résistance sera brisée par l'armée. Le plébiscite de 21-22 décembre confirme Louis Napoléon comme chef de l'Etat et lui délègue le soin d'établir une nouvelle Constitution.</b></p>	<p>[p. 3609 § 5] Mais les desseins du président se heurtent à l'hostilité de l'Assemblée, en majorité monarchiste : elle se refuse à modifier la Constitution d'après laquelle le président, élu pour quatre ans, n'est pas rééligible. Alors il se crée une clientèle; il fait des voyages en province où il se fait acclamer en critiquant l'Assemblée; il s'assure l'appui de l'armée et nomme aux postes importants des chefs qui lui soient tout dévoués. puis il propose de rapporter la loi électorale et de rétablir le suffrage universel, projet que l'Assemblée repousse, se déconsidérant</p>

	<p>ainsi un peu plus dans l'opinion populaire. Poussé par son entourage, il se résout alors à un <i>coup d'Etat</i> qui a lieu le 2 décembre 1851 : <i>l'Assemblée est dissoute, les principaux chefs de l'opposition sont arrêtés, les députés qui essaient d'organiser une résistance légale sont dispersés ou conduits en prison, les tentatives de résistance par la force, à Paris et en province, sont brisées par l'armée. Un plébiscite, les 21 et 22 décembre, approuve le maintien de Louis Napoléon Bonaparte à la tête de l'Etat et lui délègue le soin d'établir une nouvelle Constitution</i> par 7 339 216 oui contre 646 737 non.</p>
<p><b>[§ 3] Toutes les mesures adoptées par Louis Napoléon transforment le régime présidentiel dans une dictature. Il devient aussi le chef du gouvernement par la Constitution de 1852 et, le 2 décembre la même année, le prince-président prend le titre d'Empereur des Français.</b></p>	<p>[p. 3609 § 6] La IIe République aboutit ainsi à <i>une dictature</i>; par l'exil, le bannissement, la déportation en Guyane ou en Algérie, l'emprisonnement, la mise en surveillance de plusieurs milliers de personnes, le Parti républicain est décapité et la police maîtresse du pays. <i>La constitution de 1852</i> confie le <i>gouvernement</i> de la République pour dix ans au prince Louis Napoléon Bonaparte, auquel elle donne des pouvoirs très étendus et qui n'est responsable que devant le peuple, qu'il consulte par plébiscite. Le président entreprend de nouveaux voyages en province pour préparer l'opinion au rétablissement de l'Empire. Puis un sénatus-consulte du 7 novembre 1852</p>

	<p>remplace dans la Constitution le mot république par celui d'Empire; il est approuvé par 7 824 000 oui, contre 253 000 non et plus de 2 millions d'abstentions. <i>Le 2 décembre 1852, le prince-président prend le titre d'empereur des Français.</i></p>
<p>[§ 4] Pendant les premières années, Napoléon gouverne de façon autoritaire <b>et c'est pour ça qu'on appelle</b> cette période l'EMPIRE AUTORITAIRE. Les fonctionnaires <b>et</b> les députés doivent prêter serment de fidélité à l'Empereur; l'enseignement et les conversations, même <b>celles</b> privées, <b>sont surveillés</b>; les délits de presse <b>sont remis</b> à la juridiction des tribunaux correctionnels <b>et il est institué</b> un système de répression administrative qui permet de suspendre ou de supprimer un journal après deux ou trois avertissements. Ce régime <b>dictatoriale</b> s'aggrave encore <b>après</b> l'attentat d'Orsini, <b>quand on donne</b> la loi de sûreté générale (19 février 1858).</p>	<p>[p. 3610 § 10] <i>Pendant les premières années, Napoléon III gouverne de façon autoritaire : les fonctionnaires, les députés doivent prêter serment de fidélité à l'empereur ; une surveillance policière s'exerce sur l'enseignement et les conversations, même privées ; un décret sur la presse rétablit l'autorisation préalable, le cautionnement, impose un droit de timbre élevé, remet les délits de presse à la juridiction des tribunaux correctionnels et institue un système de répression administrative qui permet de suspendre ou de supprimer un journal après deux ou trois avertissements ; des candidats officiels sont désignés lors des élections. A la suite de l'attentat d'Orsini, la loi de sûreté générale du 19 février 1858, véritable loi des suspects, aggrave encore ce régime de dictature.</i></p> <p>[p. 3610 § 11] <i>Pendant cette période, que l'on a appelée l'empire autoritaire, la vie politique en France est à peu près inexistante. [...]</i></p>
<p>[§ 5] <b>Après avoir amnistié</b> des condamnés politiques en 1859, <b>l'année</b></p>	<p>[p. 3610 § 12] Dans le pays, l'opposition royaliste, divisée entre</p>

**suiivante, donc en 1860, il accepte des nouvelles** concessions : il donne au Corps législatif le droit de voter une « adresse » en réponse au discours du trône et il autorise la publication intégrale des débats parlementaires. **Ces mesures seront continuées par la permission accordée** aux ouvriers **de bénéficier du** droit de coalition ou droit de grève (1864) **et par l'entrée des** trois républicains au Corps législatif (1857).

légitimistes et orléanistes, est impuissante; l'opposition républicaine, privée de ses chefs exilés ou déportés, se réfugie parmi la jeunesse des écoles et l'élite ouvrière; seul, le clergé, objet de la sollicitude du pouvoir, apporte un concours actif au régime. Mais la guerre d'Italie en 1859 mécontente les catholiques parce qu'elle met en danger le pouvoir temporel du pape, tandis que les industriels français voient une menace pour leurs intérêts dans le traité de commerce en 1860 avec l'Angleterre. Ce double appui chancelant, Napoléon III prélude, *en 1859*, à une série de *concessions* par une large amnistie en faveur *des condamnés politiques* ; puis, en 1860, *il donne au Corps législatif le droit de voter une « adresse » en réponse au discours du trône, et il autorise la publication intégrale des débats parlementaires* ; en 1863, il confie le ministère de l'Instruction publique à un historien libéral, Victor Duruy, et, en *1864*, il accorde *aux ouvriers le droit de coalition ou droit de grève*.

[§ 6] **L'année 1857 est importante** par les élections **auxquelles** l'Union libérale, **formation politique** qui groupe tous les adversaires **du régime**, compte 32 élus, dont Thiers. **A partir de cette année,** la période **juqu'au 1869 est surnommé** l'EMPIRE LIBERAL. **Cette époque est caracerisée** par la récrudescence des

[p. 3610 § 13] La vie politique est ranimée, mais les espoirs de l'empereur sont déçus, et l'opposition se renforce. Déjà, en *1857*, *trois républicains* étaient entrés *au Corps législatif*, puis deux l'année suivante : c'est le groupe des Cinq, parmi lesquels Jules Favre, le défenseur d'Orsini, et Emile Ollivier. Aux *élections*

<p>attaques à l'adresse du régime.</p>	<p>de 1863, l'Union libérale, qui groupe tous les adversaires de l'Empire, recueille plus de 2 millions de voix et compte 32 élus, dont Thiers. C'est alors qu'Emile Ollivier fonde le Tiers Parti, qui accepte l'Empire mais réclame des libertés.</p>
<p>[§ 7] Aux élections de 1869, les forces liberales, c'est à dire l'Union liberale et le Tiers Parti fondé par Emile Olivier en 1863, obtiennent un grand succès : 3 millions de voix, 30 républicains sont élus (dont Gambetta) et le Tiers Parti obtient 125 sieges. Dès que l'EMPIRE PARLEMENTAIRE a été établi par sénatus-consultus, Napoléon charge Emile Olivier de constituer le ministère. Ces changements sont approuvés par le plébiscite du 8 mai 1870.</p>	<p>[p. 3610 § 14] Cette période, dite de l'Empire libéral, est marquée par une recrudescence des attaques contre le régime, où se distinguent Rochefort, dans son pamphlet hebdomadaire <i>La Lanterne</i>, et un jeune avocat, Léon Gambetta, dans un procès intenté à un journal républicain. Aux élections de 1869, les candidats de l'opposition rassemblent plus de 3 millions de voix ; plus de 30 républicains sont élus, dont Gambetta, et le Tiers Parti obtient 125 sièges.</p>
	<p>[p. 3610 § 15] Par sénatus-consulte, l'Empire parlementaire est établi, et Napoléon III charge Emile Ollivier de constituer le ministère. Le 8 mai 1870, un plébiscite approuve ces changements par 7 358 000 oui contre 1 572 000 non : l'Empire semble fondé une seconde fois. Mais il s'effondre le 4 septembre 1870 avec la capitulation de Napoléon III à Sedan.</p>
<p>[§ 8] Après la capitulation à Sedan, l'Empereur prisonnier est conduit en Westphalie au château de Wilhelmshole; dès que la guerre est finie, il a été transporté en Angleterre, au château de</p>	<p>[p. 3613 § 28] Après sa capitulation à Sedan, Napoléon III prisonnier, est conduit au château de Wilhelmshöhe, près de Kassel, en Westphalie. La guerre terminée, il gagnera l'Angleterre, où</p>

<p>Chislehurst dans le Kent, où il mourra le 7 janvier 1873.</p>	<p>l'impératrice s'est réfugiée à la proclamation de la déchéance de l'Empire et où le prince impérial l'a rejointe, et il résidera à <i>Chislehurst, dans le Kent, où il mourra le 7 janvier 1873</i>. L'impératrice Eugénie, retirée à Madrid, lui survivra jusqu'en 1920.</p>
<p>[§ 9] <b>Le</b> regne de Napoléon III coïncide avec l'essor du capitalisme, qu'il a favorisé. <b>Ses mesures, décisions, actes législatives ont impulsé le développement de</b> la vie économique et sociale.</p>	<p>[p. 3610 § 16] <i>La vie économique et sociale. Napoléon III</i>, qui, de longue date, s'est intéressé aux questions économiques et sociales, a donné une vigoureuse impulsion à toutes les branches de l'activité économique : urbanisme, transports et communications, industrie, commerce, agriculture. <i>Son règne coïncide avec un essor du capitalisme, qu'il a favorisé</i>. D'autre part, il a marqué sa sollicitude envers les classes déshéritées et a tenté de les rallier à l'Empire.</p>
<p>[§ 10] <b>La</b> politique réformatrice de Napoléon III <b>dans le domaine des ouvriers n'a pas eu l'effet qu'on</b> s'attendait: détourner les ouvriers des partis révolutionnaires et les rallier au régime. <b>Par contre, ces mesures ont</b> abouti à la constitution d'un mouvement ouvrier <b>avec des revendications politiques qui</b> s'orientent vers une nouvelle forme d'organisation: l'Association internationale des travailleurs. Des importantes grèves <b>auront lieu en</b> 1869 et 1870 à l'Aubin, Le Creusot, La Ricamarie.</p>	<p>[p. 3612 § 24] <i>La question ouvrière</i> [...] Mais cette <i>politique réformatrice de Napoléon III</i> n'aura pas non plus les résultats qu'il en attendait : <i>rallier les ouvriers au régime et les détourner des partis révolutionnaires</i>. Elle aboutit, au contraire, à la constitution d'un mouvement ouvrier qui revendique des libertés politiques et <i>s'orientent vers une nouvelle forme d'organisation et d'action</i> : <i>l'Association internationale des travailleurs</i> [...], dont la section française, plusieurs fois dissoute sur ordre de</p>

	<p>l'empereur, se montre particulièrement active. Les années 1869 et 1870 sont marquées par <i>des grèves importantes</i> (Aubin, <i>La Ricamarie, Le Creusot</i>).</p>
<p>[§ 11] <b>La stimulation du commerce est exemplifiée</b> par la création <b>des</b> grands magasins, avec la vente à prix fixe (Bon Marché <b>en</b> 1852; le Louvre <b>en</b> 1855). Napoléon III <b>a signé une série de traités commerciaux</b>, avec la Belgique, l'Italie, la Suisse, la Suède, l'Espagne, le Portugal. <b>Le plus important est celui de 25 janvier 1860</b> avec l'Angleterre <b>qui a abaissé</b> sensiblement les droits de douane entre les deux pays. <b>C'est tout a fait éloquent pour cette période</b> que le commerce de la France passe de 3 milliards de francs en 1859 à 6 milliards en 1869.</p>	<p>[p. 3612 § 22] Le <i>commerce</i> est stimulé <i>par la création de grands magasins, avec la vente à prix fixe : le Bon Marché</i> date de 1852, <i>le Louvre</i> de 1855, le Printemps de 1865, la Samaritaine de 1869. La Maison Potin est créée pour l'alimentation. Le 23 <i>janvier 1860</i>, <i>Napoléon III</i> signe un traité de commerce <i>avec l'Angleterre</i>, abaissant <i>sensiblement les droits de douane entre les deux pays</i> ; des traités analogues seront conclus <i>avec la Belgique, l'Italie, le Zollverein allemand, la Suède, la Suisse, l'Espagne, le Portugal, l'Autriche</i>. Cette politique de liberté commerciale n'entraînera pas la baisse du prix de la vie qu'en escomptait l'empereur, mais <i>le commerce extérieur de la France</i> passe de 3 milliards de francs, en 1859, à 6 milliards, en 1869.</p>
<p>[§ 12] <b>Un rôle très important Napoléon a attribué</b> aux travaux <b>pour la modernisation de la capitale. Des</b> larges avenues <b>ont été construites</b> à travers de vieux quartiers : <b>les</b> boulevards Saint-Michel, Malesherbes, Richard-Lenoir, Sébastopol, rues de Rivoli et du Faubourg-Saint-Antoine. <b>Des</b> édifices <b>impressionnantes sont apparues : les</b></p>	<p>[p. 3610 § 17] Sur son initiative, de grands <i>travaux</i> sont entrepris à Paris sous la direction du baron Haussmann, préfet de la Seine : <i>larges avenues à travers de vieux quartiers</i> (boulevards <i>Malesherbes, Saint-Michel, Sébastopol, de Strasbourg, Magenta, Richard-Lenoir, rues de Rivoli, du Faubourg-Saint-Antoine, etc.</i>), achèvement de la place de l'Etoile,</p>

<p>Halles centrales, le palais de l'Industrie, l'Opéra, l'Hôtel Dieu, et aussi des nouvelles fortifications : Passy, Montmartre, Auteuil.</p>	<p>adduction des eaux de la Vanne et de la Dhuys, pose de 800 km d'égouts, aménagements de <i>parcs</i> (<i>Luxembourg, Monceau, Montsouris, bois de Boulogne, bois de Vincennes, Buttes-Chaumont</i>), construction d'<i>édifices</i> (<i>Halles centrales, palais de l'Industrie, Hôtel-Dieu, Opéra, Châtelet, gares, casernes</i>), agrandissement de la capitale par l'annexion des petites villes comprises entre l'ancien mur des Fermiers-Généraux (boulevards extérieurs) et les <i>fortifications</i> : <i>Montmartre, Passy, Auteuil, Grenelle, Vaugirard, etc.</i> Des travaux analogues sont entrepris à Lyon, Marseille, Bordeaux, Lille, etc.</p>
<p>[§ 13] <b>Des nombreux parcs ont été aménagés</b> : Luxembourg, Monceau, bois de Boulogne, bois de Vincennes. <b>L'empereur a actionné aussi pour le développement des</b> moyens de communication : la création des Messageries maritimes en <b>1855</b> et de la Compagnie générale transatlantique en 1855; le tunnel du Mont-Cenis, long de 12 km, foré de 1858 à 1870, <b>qui</b> est la première des grandes percées alpines; <b>six</b> six grandes compagnies <b>ont reçu pour</b> l'exploitation plus de 15. 000 km de voies; plus de 2. 000 bureaux télégraphiques <b>ont été</b> ouverts au public.</p>	<p>[p. 3612 § 18] Les nouveaux <i>moyens de communication</i> connaissent un <i>développement</i> considérable : <i>plus de deux mille bureaux télégraphiques</i> sont ouverts au public ; <i>plus de 15 000 km de voies ferrées</i> sont posées et <i>l'exploitation</i> en est confiée à <i>six grandes compagnies</i> qui se substituent aux petites entreprises qui végétaient. <i>Le tunnel du Mont-Cenis, long de 12 km, foré de 1858 à 1870, est la première des grandes percées alpines.</i> Les transports maritimes prennent un essor prodigieux avec <i>la création des Messageries maritimes en 1851 et de la compagnie générale transatlantique en 1855.</i> Sept lignes transatlantiques partant du Havre, de Saint -Nazaire, de Bordeaux,</p>



	sont établies. Napoléon III apporte aussi un appui décisif à Ferdinand de Lesseps pour le creusement du canal de Suez, commencé en 1859 et inauguré par l'impératrice le 18 novembre 1869.
<p>[§ 14] <b>Dans le domaine militaire</b>, au début <b>il a cherché</b> l'alliance avec l'Angleterre, puis se rapproche de la Russie, <b>et</b> plus tard de la Prusse. Au lendemain de Sadowa <b>il n'a pas saisi</b> l'occasion soit de contenir les ambitions de la Prusse et de maintenir la paix, soit d'imposer sa médiation au profit de <b>ses</b> intérêts.</p>	<p>[p. 3612 § 25] <i>La politique extérieure</i>. Napoléon III la dirige personnellement, souvent dans le secret ; elle est incohérente, parfois incertaine et même contradictoire. <i>Au début</i>, il recherche <i>l'alliance de l'Angleterre</i> et veut en faire le pivot de sa politique, <i>puis</i> il décourage son alliée, <i>se rapproche de la Russie, plus tard de la Prusse</i>. Champion du principe des nationalités, il est un artisan de l'unification de l'Italie, de la Roumanie, de l'Allemagne même, mais il laisse écraser la Pologne et spolier le Danemark. A la veille de la guerre entre la Prusse et l'Autriche, puis <i>au lendemain de Sadowa</i>, il ne saisit pas <i>l'occasion soit de contenir les ambitions de la Prusse et de maintenir la paix, soit d'imposer sa médiation au profit des intérêts</i> de la France.</p>
<p>[§ 15] <b>Malgré</b> son <b>célèbre</b> affirmation fait à Bordeaux - « l'Empire, c'est la paix » - Napoléon <b>a entraîné</b> la France dans quatre <b>confrontations militaires</b> : la guerre de Crimée (1854 - 1856), la guerre franco-sarde contre l'Autriche (1859), l'expédition du Mexique (1862 -1867) <b>et finalement</b> la guerre</p>	<p>[p. 3612 § 26 ] Démentant <i>son affirmation, à Bordeaux</i> : « <i>L'Empire, c'est la paix</i> », Napoléon III engage la France dans quatre guerres : <i>la guerre de Crimée</i> (mars 1854 - janvier 1856) - la France, l'Angleterre, la Turquie et le Piémont contre la Russie - ; <i>la guerre franco-sarde contre l'Autriche</i> (avril 1859</p>

<p>franco-allemande déclaré en juillet 1870 et qui finira par l'écroulement de l'Empire. Pendant toutes ces actions militaires, la France a obtenu la Savoie et le Comté de Nice mais aussi a perdu l'Alsace et une partie de la Lorraine.</p>	<p>- juillet 1859); <i>l'expédition du Mexique</i> (mai 1862 - février 1867) ; <i>la guerre franco-allemande, déclarée en juillet 1870</i>, qui entraîne la chute de l'Empire le 4 septembre, et qui sera continuée par le gouvernement de la Défense nationale jusqu'à l'armistice du 28 janvier 1871. Ces guerres vaudront à la France la Savoie et le comté de Nice, mais elle lui feront perdre l'Alsace et une partie de la Lorraine.</p>
<p>[§ 16] Au surplus de ces quatre guerres, la France a été impliquée en d'autres actions militaires : des forces françaises ont pacifié le Kabylie, ont protégé en Syrie les Maronites chrétiens contre les Druses musulmans; elles ont occupé les Oasis du Sud algérien et la Nouvelle Calédonie, ont établi le protectorat français sur Cambodge et aussi, ont étendu la souveraineté française au Sénégal.</p>	<p>[p. 3613 § 27] En outre, pendant le second Empire, les <i>forces françaises</i> sont employées à pacifier la <i>Kabylie</i> et à occuper <i>les oasis du Sud algérien</i> ; elles interviennent <i>en Syrie</i>, pour protéger les <i>Maronites, chrétiens, contre les Druses, musulmans</i> , elles participent à deux expéditions contre la Chine ; elles conquièrent la Cochinchine, établissent le <i>protectorat français sur le Cambodge</i>, occupent <i>la Nouvelle-Calédonie</i> et étendent <i>la souveraineté française au Sénégal</i>. D'autre part, la présence d'une garnison française à Rome garantit, jusqu'à son rappel, au début de la guerre franco-allemande, le pouvoir temporel du pape.</p>
<p>[§ 17] L'Empereur a été un homme très cultivé, parlant couramment l'anglais, l'italien, l'allemand; il s'intéressait aux problèmes sociaux et il semblait répugner la guerre; mais ce qui le distingue le plus c'est que son éducation, ses amitiés, sa vie</p>	<p>[p 3610 § 7] <i>L'empereur</i>. Il a alors quarante-cinq ans ; <i>cultivé, parlant couramment l'anglais, l'italien, l'allemand</i>, courtois, avec des qualités de cœur indéniables, <i>il semble répugner à la guerre; il s'intéresse aux problèmes</i></p>

ont fait de lui **une personnalité européenne. Il a accueilli** à Paris, **devenue** la capitale de l'Europe, **des grands monarches, comme** la reine Victoria, Victor-Emmanuel, Guillaume de Prusse, les rois de Belgique, de Bavière, de Wurtemberg, la reine Sophie de Hollande.

*sociaux*, aux inventions, aux progrès de l'industrie ; tenace, secret, il poursuit ses projets, parfois à l'insu de ses ministres, avec une confiance profonde dans son destin : il sera l'homme des décisions brusques et des coups de théâtre. *Ce qui le distingue surtout, c'est que son éducation, ses amitiés, sa vie ont fait de lui un européen.* Héritier de la tradition révolutionnaire, il veut aider à l'affranchissement des nationalités opprimées, et il favorisera l'unification de l'Italie, celle de la Roumanie, et aussi celle de l'Allemagne qu'il sera impuissant à concilier avec l'intérêt de la France. Ses initiatives diplomatiques seront souvent contradictoires. Dans les dernières années de son règne, en proie à la maladie, il se laissera dominer par son entourage et en viendra à prendre des décisions qui lui seront funestes.

[p. 3610 § 9] Une cour impériale est constituée : des fêtes somptueuses sont données aux Tuileries, à Saint-Cloud, à Fontainebleau, à Compiègne. *Paris* est, pour un temps, *la capitale de l'Europe*, et Napoléon III y accueille la plupart des souverains : *la reine Victoria, Victor-Emmanuel, Guillaume Ier de Prusse, les rois de Belgique, de Bavière, de Wurtemberg, la reine Sophie de Hollande,* et de nombreux princes étrangers.

[§ 18] Le nom de Napoléon est équivalent au Second Empire. Un empire qui a connu une renommée et un prestige éclatants. La victoire de Crimée, la visite de la reine Victoria, l'exposition universelle qui a transformé Paris dans le lieu de rendez-vous du monde, la florissante marche des affaires, la contribution essentielle à l'union d'Italie et celle de la Roumanie (en diplomatie il a soutenu « le principe des nations »), sont seulement quelques éléments-clé du regne fastueux de cette vraie personnalité européenne, l'Empereur Napoléon III.

La réorientation du cadre logico-discursif du texte-source par des moyens mécaniques décrits en 3. 2. et 3. 3. est présente dans le dossier, nous l'avons décrite plus haut, mais elle est associée à des reformulations à l'intérieur de la plupart des paragraphes qui témoignent d'un effort de restructuration des paragraphes vers un commentaire explicite et orienté du rôle et de la volonté de Napoléon III.

#### 4. 2. 1. L'utilisation d'un procédé de condensation

Quelques opérations de condensation apparaissent dans ce dossier où l'élève-apprenant supprime de « longues énumérations » pour, en une phrase, en reformuler le sens.

Ainsi :

<p>[§1] [...] En 1849, soutenu par le « Parti de l'ordre », il gagne les élections pour la présidence de la République.</p>	<p>[p. 3609 §3] [...] Le 10 décembre de la même année, il est candidat à la présidence de la République. Il est soutenu</p>
---	---

	<p>par le « Parti de l'ordre », celui de catholiques et de bourgeois conservateurs qui croyaient trouver en lui un docile exécutant de leur politique : « C'est un crétin qu'on mènera », affirmait Thiers. Il est sympathique aux ouvriers, encore ulcérés par les sanglantes journées de Juin; pour les paysans, il est le « neveu de l'Empereur », et il recueille cinq millions et demi de suffrages, distançant de plus de quatre millions de voix le général Cavaignac, candidat des Républicains.</p>
<p>[§2] <i>La période jusqu'au 1851 est dominée par le conflit entre le prince-président et l'Assemblée en majorité monarchiste.</i></p>	<p>[p. 3609 §5] <i>Mais les desseins du président se heurtent à l'hostilité de l'Assemblée, en majorité monarchiste : elle se refuse à modifier la Constitution d'après laquelle le président, élu pour quatre ans, n'est pas rééligible. Alors il se crée une clientèle; il fait des voyages en province où il se fait acclamer en critiquant l'Assemblée; il s'assure l'appui de l'armée et nomme aux postes importants des chefs qui lui soient tout dévoués. Puis il propose de rapporter la loi électorale et de rétablir le suffrage universel, projet que l'Assemblée repousse, se déconsidérant ainsi un peu plus dans l'opinion populaire.</i></p>
<p>[§3] <i>Toutes les mesures adoptées par Louis Napoléon transforment le régime présidentiel dans une dictature.</i></p>	<p>[p. 3609 §6] <i>La IIe République aboutit ainsi à une dictature; par l'exil, le banissement, la déportation en Guyane ou en Algérie, l'emprisonnement, la mise en surveillance de plusieurs milliers de</i></p>

	<i>personnes, le Parti républicain est décapité et la police maîtresse du pays</i>
--	--

Toutes ces condensations sont pratiquées, en partie, selon le même procédé : à une énumération d'exemples permettant au lecteur de comprendre un processus et/ou de se faire son propre jugement est substituée la dénomination elle-même du processus ou la formulation du jugement [« gagner les élections » (§1); « connaître une période de conflit » (§2); « transformer une république en dictature » (§3)]. On voit par là, que ce type de condensation s'apparente en quelque sorte à la technique du « couper-coller » puisqu'il y a une large coupure dans les trois exemples; cependant ces coupures sont assorties de reformulations originales [*il gagne les élections §1, La période jusqu'au 1851 est dominée par le conflit §2, Toutes les mesures adoptées par §3*] recentrant clairement le cadre temporel ou faisant porter l'éclairage sur l'impact des actes de Napoléon III.

#### 4. 2. 2. L'utilisation de marqueurs de reformulation

Si trois paragraphes du dossier treize réorientent leur cadre logico-argumentatif par un effort de reformulation par condensation, dans certains autres, nous relevons une tendance vers la vulgarisation didactique par l'utilisation de connecteurs de reformulation dont l'objectif semble tendre vers un effort d'explicitation par une paraphrase à visée explicative.

Dossier	Texte-source
[§4] <i>et c'est pour ça qu'on appelle cette période ...</i>	[p. 3610 §11] <i>Pendant cette période, que l'on a appelée...</i>
[§5] <i>Après avoir amnistié des condamnés politiques en 1859, l'année suivante, donc en 1860, il accepte des nouvelles concessions : [...]. Ces mesures seront</i>	[p. 3610 §11] <i>Napoléon III prélude, en 1859, à une série de concessions par une large amnistie en faveur des condamnés politiques, puis en 1860...</i>

<i>continué par la permission accordée...</i>	
[§7] <i>les forces libérales, c'est-à-dire l'Union libérale et le Tiers Parti fondé par Emile Olivier en 1863...</i>	[p. 3610 §14] <i>les candidats de l'opposition...</i>

Dans les deux premiers exemples, les connecteurs *c'est pour ça qu'* et *donc* introduisent une explication faussement fondée sur une relation de cause ou de conséquence, car la cause ou la conséquence exprimée n'est que la répétition littérale *l'empire autoritaire* ou sous une forme synonyme *en 1860* du premier terme de la relation (*gouverne de façon autoritaire* et ... *en 1859, l'année suivante*). Ces procédés, sont assez fréquents soit dans les ouvrages didactiques, où l'on cherche à faire des récapitulatifs, soit à l'oral où la répétition pour la mémorisation de certains faits ou de certaines dates se font de cette manière.

Le troisième connecteur *c'est-à-dire* est un marqueur de reformulation paraphrastique qui permet une reprise des syntagmes du paragraphe treize du texte-source *l'Union libérale / Tiers parti* assurant ainsi une valeur de légitimité à toute la reformulation.

#### 4. 2. 3. La reformulation du cadre temporel

L'article du texte-source a construit sa progression thématique sur une partie proprement biographique [§§ 2-9] associée à un corps central [§§ 10-24] où la thématisation se déplace de la personne de l'empereur vers une prise en compte d'autres facteurs sociaux exprimés à chaque fois dans le sous-titre par le syntagme « *La vie...* ». Le dossier de l'élève-apprenant transforme cette construction et met en valeur dans les premiers paragraphes [§§ 1-6] la carrière politique de Napoléon III en reformulant, très souvent en début de paragraphe, la périodisation du déroulement de cette carrière. Ainsi :

[§1] <i>En 1849, il gagne les élections</i>	[p. 3609 § 3] <i>Le 10 décembre de la même année<sup>61</sup>, il est candidat à la présidence de la République. [...] Aux élections de l'Assemblée législative en mai 1849, le Parti de l'ordre obtient les deux tiers des sièges.</i>
[§2] <i>La période jusqu'au 1851 est dominée par le conflit entre le prince-président et l'Assemblée en majorité monarchiste.</i>	[p. 3609 § 5] <i>Mais les desseins du président se heurtent à l'hostilité de l'Assemblée en majorité monarchiste.</i>
[§6 <sup>1</sup> ] <i>L'année 1857 est importante... [...]</i> [§6 <sup>2</sup> ] <i>A partir de cette année, la période jusqu'au 1869 est surnommé l'EMPIRE LIBERAL. Cette époque est caractérisée...</i>	[p. 3610 §13] <i>Déjà, en 1857...</i> [p. 3610 §14] <i>Cette période, dite [...] est marquée</i>
[§7] <i>Aux élections de 1869, ...</i>	[p. 3610 §14] <i>[...] Aux élections de 1869, ...</i>

Les segments que nous avons mis en évidence par les caractères gras portent sur le cadre temporel et ils ont pour particularité d'être soit des reprises reformulant un sens différent du texte-source [§ 1 et §6<sup>1</sup>], soit des ajouts [§2 et §6<sup>2</sup>], soit un départ de paragraphe [§7] :

- (*En 1849*) figure bien dans le paragraphe trois du texte-source, mais comme date d'une élection législative. L'élection à la présidence de la république est donnée à la date du « 10 décembre 1848 ». Nous ne pouvons déterminer s'il s'agit d'une erreur de lecture où si, par un phénomène de condensation, la date de 1849 a été préférée car elle permettait d'exprimer la victoire à la présidence — entre le 10 décembre 1848 et l'année 1849 le laps de temps est mince — et la victoire du parti de l'ordre soutenant le président. Dans le cas de



la deuxième solution, l'élève-apprenant considère cette approximation comme un moindre mal par rapport à l'effort de condensation (cf. 4. 2. 1) entrepris. Ce serait une sorte de compromis que les historiens ne pratiquent évidemment pas mais qui sous l'influence d'une contrainte de production écrite en univers scolaire (temps qui manque, longueur imposée, évaluation de la compétence linguistique plus que celle de l'exactitude historique) paraît à l'élève-apprenant, dans la représentation qu'il peut avoir des objectifs qui seront évalués, une solution tout à fait acceptable.

- (*L'année 1857 est importante*) On retrouve le même phénomène que précédemment, ce qui tend à nous faire penser qu'il s'agissait bien, au paragraphe un du dossier, d'un parti pris et non d'une erreur. Dans le paragraphe treize du texte-source, seul le démarrage d'une tendance (le renforcement de l'opposition) est indiquée par *Déjà, en 1857*. L'élève-apprenant pratique une deuxième fois l'amalgame en groupant sous la date de 1857, le début du processus et le résultat des élections de 1863, où l'opposition se renforce considérablement. Bien sûr, d'un point de vue de la stricte reprise du texte-source ou de la reformulation de son sens, une erreur est commise. Apparemment, cette dernière semble, du moins dans l'esprit de l'élève-apprenant, être bénigne par rapport au gain apporté par l'effort pour réorganiser plus « clairement » la périodisation. Ainsi la période de « l'empire libéral » est explicitement regroupée dans un seul paragraphe [§6] grâce à un ajout (*A partir de cette année, la période jusqu'au 1869*) à l'inverse du texte-source qui décrit ce processus au paragraphe treize et le nomme au paragraphe suivant [§14].

- (*Aux élections de 1869*) De ce fait, le paragraphe suivant du dossier [§7] peut commencer avec la date clef qui sert à dénommer la nouvelle périodisation, celle de « l'empire autoritaire ». Ainsi, l'empire est périodisé en trois époques, mises en valeur par les caractères majuscules et en trois paragraphes (§§ 4, 6 et 7). Cela constitue un travail de

---

<sup>61</sup> C'est-à-dire en 1848, selon le texte-source.

réorganisation dans la mise en texte portant sur le paragraphage ou le découpage en séquences. Sur le plan de la mise en texte, il s'agit d'une (re)formulation de plus d'ampleur que celle qui ne porte que sur certains constituants de la phrase, comme ce qui a été examiné en 4. 1.

- (*La période jusqu'au 1851*) Dans ce cas nous repérons un ajout qui donne un cadre temporel qui n'existait pas du tout dans le texte-source.

Puisqu'il ne s'agit pas pour nous d'analyser chez l'élève-apprenant un travail d'historien mais de comprendre et de rendre compte du processus de production textuelle, nous ne pouvons que remarquer l'effort de structuration grâce à l'expression d'un cadre temporel où certaines dates sont mises en valeur et où, surtout, la lisibilité d'une périodisation s'inscrit dans des séquences nouvelles par rapport au texte-source.

Dans ce dossier, l'élève-apprenant tout en continuant à reprendre largement le texte-source commence à entreprendre de le (re)formuler à un niveau supérieur à celui de la phrase, et à faire un effort singulier de mise en texte pour obtenir un découpage du *matériau discursif* en paragraphes qui soit le résultat d'une prise de position personnelle. Si nous comparons ce dossier-ci (n° 13) avec le dossier précédent (n° 08), il faut remarquer que les textes-sources qui sont à la base ne sont en rien comparables — celui du dossier n° 08 est très long et empreint d'une tonalité déclamatoire extrêmement vieillie où le dithyrambe règne en maître alors que celui du dossier n° 13 est très court et adopte le discours de l'historien — ce qui explique peut-être, en partie, la différence dans le travail reformulateur : l'élève-apprenant du dossier n° 08 n'a procédé qu'à des retouches dans la phrase, car la masse du texte a demandé un gros travail d'extraction, celui du dossier n° 13, par contre, dominait mieux le texte-source et a pu entreprendre une reformulation partielle à un niveau supérieur de l'organisation du texte.

Le dossier n° 17, *Talleyrand et le nouvel ordre européen*, autant que nous puissions en juger, car nous n'avons retrouvé qu'une partie de la source, offre également des réorganisations au niveau de certains paragraphes qui s'expriment par des ajouts introducteurs de phrases ou de passages repris et montés en paragraphes. On peut trouver des exemples de ces ajouts introducteurs dans les paragraphes [§ 6], [§ 7], [§ 9], [§ 10] et [§16] du dossier n° 17.

#### **4. 3. Les efforts particuliers au démarrage et/ou au final**

Le démarrage et le final d'un texte, en langage scolaire, l'introduction et la conclusion, sont considérés par l'apprenant comme des moments cruciaux de la production textuelle. Au démarrage, « le sujet » est annoncé et problématisé et à l'arrivée, la problématisation est synthétisée. Ce sont des conseils que l'on peut lire un peu partout dans les ouvrages de français langue maternelle traitant de l'entraînement à l'exercice d'écriture scolaire au lycée. Voici un exemple de ces conseils extraits du manuel de Crépin (F.) et al. (1988) : *Français. Méthodes et techniques. Classes des lycées*, Paris, Nathan p. 181 :

*La copie rédigée du bac sera lue par un examinateur qui en aura probablement déjà parcouru quelques dizaines sur le même sujet. Il faut donc éveiller son intérêt : c'est le but de l'introduction. Mais ce lecteur doit aussi garder une impression finale favorable, grâce à la conclusion. Situées à deux endroits-clés du devoir, **introduction et conclusion**, plus longues pour le sujet de type III que pour la discussion du type I, **doivent dans tous les cas être particulièrement soignées**<sup>62</sup>.*

En fait, un effort équivalent est demandé en ce sens au cours de roumain langue maternelle, dès le collège, où les élèves sont préparés au concours d'admission à l'entrée au lycée (*treapta întii*) pour lequel ils apprennent, la plupart du temps par cœur<sup>63</sup>, au moins les introductions et les conclusions, —considérées, dans ce cadre scolaire, également comme

---

<sup>62</sup> Souligné en caractères gras par nous-même.

<sup>63</sup> L'apprentissage par cœur est favorisé par le fait que la liste des textes à présenter est limitée à environ une vingtaine au maximum, les mêmes d'une année à l'autre.

les moments forts de l'exercice— d'environ quinze à vingt sujets qu'ils auront à traiter et qui représentent des exercices scolaires comparables aux nôtres (l'analyse d'un procédé artistique, le commentaire d'un texte, le résumé, la caractérisation d'un personnage). Par ailleurs, nous savons que les enseignants de français de classes bilingues se forment par les méthodologies d'exercices d'écriture de français langue maternelle et que les stages qu'ils suivent sur place ou en France sont organisés par des enseignants de français langue maternelle, souvent issus de l'enseignement du français dans les classes de 4e et 3e techniques. Enfin, dans la brochure de conseils pour le passage du concours d'admission au département de français de la faculté des langues étrangères de l'Université de Bucarest, dont nous avons déjà cité des passages en 1. 2. 3. une attention toute particulière est accordée à *L'élaboration de l'introduction et de la conclusion*<sup>64</sup> pour lesquelles on recommande une rédaction intégrale au brouillon.

Il est alors tout à fait compréhensible que l'importance accordée à ces notions « d'introduction » et de « conclusion » au fil du parcours scolaire trouve une mise en œuvre dans beaucoup de copies d'élèves-apprenants. Effectivement, nous retrouvons très souvent chez les élèves, auteurs de ces dossiers, des efforts particuliers concernant le démarrage et/ou le final. Ces efforts peuvent prendre des voies diverses, comme celles des reprises spécifiques pour l'introduction et/ou la conclusion. Par exemple le dossier n° 34, *Vanessa Paradis, la jeune femme des années '90* reprend en introduction le premier paragraphe des *Consignes générales pour le dossier et l'épreuve orale* du traitement du thème n° 8 « un personnage marquant de la vie française d'hier ou d'aujourd'hui ». Cette solution permet de ne faire aucune erreur de ciblage et apporte la preuve du bon choix du thème, de la part de l'élève. Voici ci-dessous l'introduction du dossier n° 34 et le texte-source correspondant :

---

<sup>64</sup> Traduction de la page 43 de (1996) : *Limba francez\, Admiterea în învă\ământul superior, Cartea*

Dossier n° 34	Texte-source
<p>[§ 1] Quand on pense à la France, à sa civilisation, on en cite des personnages-historiques ou de fiction-représentatifs. L'ensemble de ces images donne une vision de la France, et lentement le pays s'identifie à ces personnages qui constituent un véritable trésor, un véritable patrimoine culturel : De Gaulle, Napoléon, Louis XIV-en histoire, Malraux, Victor Hugo, Balzac en littérature, Picasso, Renoir-en peinture, Jean Gabin, Yves Montand, Alain Delon, Gérard Depardieu, Isabelle Adjani-au cinéma, Maurice Chevalier, Mireille Mathieu, Patricia Kaas, Patrick Bruel dans le domaine de la musique.</p>	<p><i>Consignes générales pour le dossier et l'épreuve orale. (Thème n° 8)</i></p> <p>Quand on pense à un pays, à sa civilisation, on cite des personnages (historiques ou de fiction). L'ensemble de ces images donne une vision de la France, et lentement le pays s'identifie à ces personnages qui constituent un patrimoine culturel.</p> <p>[...]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-histoire : De Gaulle, Napoléon, Louis XIV...</li> <li>-littérature : Malraux, Victor Hugo...</li> <li>-peinture : Picasso, Renoir...</li> <li>-sport : Marcel Cerdan, Michel Platini...</li> <li>-musique : Jean Michel Jarre...</li> <li>-cinéma : Yves Montand...</li> </ul>

Le dossier n° 8, *Molière* que nous avons analysé en 4. 1. qui reprend en la reformulant minimalement une biographie de Molière utilise pour la production de la conclusion au dernier paragraphe du dossier un autre ouvrage donné également dans les références bibliographiques : *Ion (A.)(Dir.), 1982 : Histoire de la littérature française*, Bucarest, Ed. Didactica (t. I). Voici ci-dessous la conclusion du dossier n° 8 et le texte-source correspondant :

Dossier 08	Texte-source

<p>[§27] <b>Molière, l’auteur génial des comédies</b> s’est proposé toute sa vie <b>de faire triompher le rire. Même dans des pièces aussi graves que <u>Don Juan</u> ou <u>Le Misanthrope</u>, le rire est présent. La réplique irrésistible de Sganarelle devant la mort de son maître « Mes gages » confirme l’intention de l’auteur de laisser au spectateur l’humour comme image dernière.</b></p>	<p>(1982) : <i>Histoire de la littérature française</i>, Bucarest, Ed. didactica, p. 224 [...] <b>Molière, auteur génial de comédies</b> se propose constamment <b>de faire triompher le rire. Même dans des pièces aussi graves que <i>Don Juan</i> ou <i>Le Misanthrope</i>, le rire est présent. La réplique irrésistible de Sganarelle devant la mort de son maître « Mes gages » confirme l’intention de l’auteur de laisser au spectateur comme image dernière, l’image de l’humour.</b></p>
---	--

L’ouvrage sur lequel sont pratiquées les reprises dans tout le corps du dossier 08 s’appuie sur la rhétorique très désuète de l’*elocutio*<sup>65</sup>. Le travail de l’élève-apprenant a d’ailleurs consisté à extraire des informations biographiques adaptées au discours scolaire actuel, et, éventuellement, à corriger les effets de cette rhétorique anachronique dans les morceaux extraits. Cependant, il a préféré reprendre pour le final un extrait de l’article *Molière* d’Alexandra Emilian, universitaire du département de français de la Faculté des Langues Etrangères de l’Université de Bucarest, faisant partie d’un manuel d’histoire de la littérature française destiné aux étudiants de la section de français. C’est ainsi qu’à peu de frais, en quelque sorte, l’élève-apprenant s’assure un « bon final » dans lequel Molière est caractérisé d’une manière officiellement admise. Il faut faire remarquer qu’il n’est pas fréquent qu’un lycéen roumain lise un ouvrage en langue étrangère réservé au public de l’université. La lecture de tels textes est considérée comme très difficile.

---

<sup>65</sup> cf. 4. 1.

Ces deux exemples illustrent l'attention particulière accordée par l'élève au démarrage et/ou au final mais restent dans la production du *genre de texte* fondée sur la reprise. Nous examinerons dans cette partie le cas des dossiers où les introductions et/ou les conclusions sont (re)formulées personnellement par l'élève et dont le corps de texte s'appuie essentiellement sur la reprise. Cette particularité d'une (re)formulation personnelle limitée à une des composantes fondamentales de la production du *genre de texte* nous incite à classer ce type d'action langagière comme une production textuelle liée à une (re)formulation ciblée sur objectif.

#### 4. 3. 1. La mise en scène explicative dans l'introduction.

##### 4. 3. 1. 1. Le cas de l'introduction du dossier n° 20

Le dossier vingt *George Apostu -admirable messenger de l'art roumain - vivant et travaillant en France* donne en bibliographie JIANOU (Ionel), (1985) : *George Apostu*, Paris, Editions Mayer. Effectivement, à l'exception de la longue introduction que nous allons examiner dans cette partie, le développement se compose presque exclusivement de reprises du texte-source donné en bibliographie, utilisant le « couper-coller » en association avec deux insertions [§§ 21 et 23] et des reformulations minimales telles qu'elles sont représentées dans le tableau ci-dessous :

Dossier n° 20	Texte-source
[§ 9] <b>[reformuler]</b> 1986 <b>[! 1]</b>	ce jour [p. 5]
[§ 11] <b>[reformuler]</b> DISAIT CE GRAND ARTISTE. <b>[! 2]</b>	George Apostu [exergue p. 5]
[§ 12] <b>[reformuler]</b> N'A VECU QUE 52 ANS, MAIS <b>[! 3]</b>	n'a que 50 ans et [p. 5]
[§ 12] <b>[reformuler]</b> EN [...] EN [...] EN [...] EN [...] EN [...] AU [...] EN [...] EN <b>[! 4]</b>	∅ [p. 6]

<p>[§ 13] <b>[reformuler]</b> JE CONSIDERE QUE SA GRANDE REUSSITE ET SA RENOMMEE MONDIALE S'EXPLIQUENT PAR LE FAIT QU'IL</p> <p><b>[! 5]</b></p>	<p>Comment s'expliquent cette fulgurante réussite et ce rayonnement mondial ? [p. 6]</p>
<p>[§ 17] <b>[reformuler]</b> LE CRITIQUE DENYS CHEVALIER, DANS LA PREFACE DU CATALOGUE DE L'EXPOSITION APOSTU A LA GALERIE RAYMONDE CAZENAVE, DISAIT QUE</p> <p><b>[! 6]</b></p>	<p>[...] Denys Chevalier a fait une analyse très pertinente de ces sculptures dans la préface au catalogue de l'exposition d'Apostu à la galerie Raymonde Cazenave de Paris en 1967 // Denys Chevalier : Préface au catalogue de l'exposition Apostu à la galerie Raymonde Cazenave. [pp. 32 et 35]</p>
<p>[§ 19] <b>[reformuler]</b> GEORGE APOSTU, QUI A BIEN CONNU LES OEUVRES DE SES PREDECESSEURS ET DE SES CONTEMPORAINS, A EU LA SAGESSE D'ADAPTER LEURS ENSEIGNEMENTS A SON PROPRE TRAVAIL. CAR SAVOIR PROFITER DES LEÇONS DU PASSE ET DU PRESENT, SANS LES REJETER EN BLOC, EST LE PROPRE DES VRAIS ARTISTES.</p> <p><b>[! 7]</b></p>	<p>[...] Il a eu la sagesse d'écouter l'enseignement de ses grands prédécesseurs et de l'adapter à son propre travail. Car savoir profiter des leçons du passé et ne pas les rejeter en bloc est le propre des vrais artistes. [p. 55]</p>
<p>[§ 23] [A mon avis, la force de son art doit être tout d'abord cherchée dans la force de son caractère] <b>[reformuler]</b> IL A SU MEDITER, LIRE ET REVER, CHERCHER AVEC TEMERITE ET UN REMARQUABLE SENS DE LA MESURE SON PROPRE CHEMIN</p> <p><b>[! 8]</b></p>	<p>« Il est très doué et capable de grands efforts. Il médite, lit, rêve et cherche avec témérité et un remarquable sens de la mesure son propre chemin. » [p. 67]</p>
<p>[§ 24] <b>[reformuler]</b> CE GRAND ARTISTE</p> <p><b>[! 9]</b></p>	<p>le (pronom personnel représentant Apostu)</p> <p>[p. 67]</p>

Comme nous pouvons le remarquer, ces micro-reformulations ont pour objectif une actualisation du texte (texte-source de 1985 / dossier de 1994 et mort du sculpteur en 1986)



et une adaptation des reprises pour la production du *genre de texte* que nous aurons l'occasion de reprendre dans le traitement de la prise en charge énonciative. Elles sont minimales par leur étendue dans le corps du texte.

Par contre, le début de ce dossier compose un ensemble à part entièrement (re)formulé personnellement, que nous avons transcrit ci-dessous :

	<b>introduction du dossier n° 20</b>
INTRODUCTION	<p>[§ 1] *Dès l'apparition de l'homme sur la Terre, il y 2 mil. d'années, la beauté a été une des choses qui l'ont préoccupé le plus.</p> <p>[§ 2] Les débuts de l'art se retrouvent dans les temps lointains, se manifestant primitivement par les outils, les armes et plus tard par les sculptures et les peintures rupestres. (découvertes dans les grottes)</p> <p>[§ 3] Le sens esthétique, étant entraîné, s'était développé à travers des siècles de civilisation donnant au monde de grands artistes.</p> <p>[§ 4] Cette évolution des arts implique aussi une fécondité <i>[blanc typographique]</i> s'il n'y a pas longtemps, l'humanité était enchantée et fascinée par six arts, <i>[blanc typographique]</i> depuis un siècle apparaît le 7-e qui les embrasse tous. C'est le film, au début blanc et noir, et puis, grâce à la science, la technique évoluée nous offre une pellicule qui contient les mêmes couleurs que l'oeil perçoit librement.</p> <p>[§ 5] Ma passion pour le film s'est développée à mesure que je grandissais. Depuis que j'étais petit, familiarisé avec cette atmosphère, j'ai commencé à aimer cet art de sorte que la mise en scène est mon option pour la vie.</p> <p>[§ 6] Mais, dans le travail ici présent je ne parlerai pas du film, mais je chercherai à vous présenter un artiste roumain, émigré en France qui s'occupe d'un art qui forme, pourquoi pas, la base du 7-è.</p> <p>[§ 7] La sculpture est un des plus anciens arts sinon le plus ancien, si l'on pense aux pierres taillées et aux armes des primitifs.</p> <p>[§ 8] George Apostu, le sculpteur que je veux vous présenter</p>

n'est pas un inconnu, et, je ne serais pas moi celui qui l'imposerai, mais j'essaierai de vous présenter une partie de ses oeuvres en bois, marbre et pierre, des sculptures abstraites fortement appréciées par une grande partie de la critique internationale.
---

Ces huit paragraphes ne figurent pas dans l'ouvrage donné en bibliographie et certains indices nous incitent à penser qu'il s'agit d'une (re)formulation « semi-personnelle », c'est-à-dire d'une formulation de l'élève-apprenant à l'aide d'un thésaurus de phrases dont nous n'avons pas retrouvé trace. En faveur de cette thèse penche le fait que l'introduction [24 lignes dans le dossier auxquelles nous affectons l'indice 1] compte huit paragraphes alors que le reste du dossier [86 lignes = indice 3,5] en compte seize, c'est-à-dire exactement et seulement le double; la rapport exprimé en nombre de lignes, dans le traitement de la masse textuelle entre l'introduction et le corps du texte, qui est de trois et demi (1/3,5) ne se transcrit pas dans le paragraphage (1/2) qui lui est de deux.

Cet émiettement de la structure textuelle<sup>66</sup>, en introduction, est assez représentatif d'une pratique de « piochage » de phrases dans une base de textes sans les arrangements nécessaires faisant intervenir des techniques de raccord (cf. le développement) pour arriver à une unicité thématique ayant pour conséquence une refonte des paragraphes dans lesquels un travail d'alignement de l'argumentation et de la cohérence textuelle s'opère. Par exemple, l'emploi des temps dans ce passage, [le plus-que-parfait du troisième paragraphe, marque d'un arrière-plan sans premier plan « *s'était développé* »,] crée une incohérence narrative due probablement à l'importation sans ajustement d'une phrase prise dans une base [§3« *Le sens esthétique, étant entraîné, s'était développé à travers des siècles de civilisation donnant au monde de grands artistes* »§]. Sur le plan de la conduite thématique, les paragraphes 2 et 7 [§2« *Les débuts de l'art se retrouvent dans les temps*

*lointains, se manifestant primitivement par les outils, les armes et plus tard par les sculptures et les peintures rupestres. (découvertes dans les grottes) »§ et §7« La sculpture est un des plus anciens arts sinon le plus ancien, si l'on pense aux pierres taillées et aux armes des primitifs »§] auraient dû être fusionnés, mais au prix sans doute d'une formulation personnelle trop complexe. Par ailleurs, l'introduction offre de nombreuses marques de formulation personnelle remarquables par les erreurs sur le plan lexical [§4 « embrasse » pour « comprendre »; §6 « pourquoi pas » pour « en quelque sorte »] ou lexico-syntaxique [§1 *Dès l'apparition de l'homme sur la Terre [...] la beauté a été une des choses qui l'ont préoccupé le plus* » pour une phrase où le pronom personnel [l'] est bien le substitut de « l'homme » et non celui de « l'apparition de l'homme »; §4 « depuis un siècle apparaît le 7-e... » pour « il y a un siècle est apparu le 7e ... »; §5 « depuis que j'étais petit » pour « depuis que je suis petit » etc.]. En fait, il n'y a pas eu de véritable « mise en texte »; le dossier commence par deux phrases formant chacune un paragraphe dont la deuxième, sur le plan du sens, pourrait constituer une illustration de l'affirmation contenue dans la première, mais leur isolement en paragraphe d'une part, le manque de connecteurs logiques et d'ajustement lexico-syntaxique d'autre part en font deux énoncés indépendants l'un de l'autre comme s'il s'agissait de deux démarrages juxtaposés sur le même noyau thématique [l'art existe depuis le début de l'humanité] d'une séquence argumentative. Le troisième paragraphe, nous l'avons déjà mentionné, comporte seulement un arrière plan. A partir de cet arrière-plan, il faudrait en déduire le passage aux quatrième et cinquième paragraphes sur le nouvel art cinématographique semblant annoncer le développement du dossier. En fait, toutes ces juxtapositions d'affirmations réitérées et contradictoires, beaucoup plus que les erreurs lexicales et morphosyntaxiques, indiquent un travail de reprise dans une/des base(s) lié à des traductions et/ou des formulations*

---

<sup>66</sup> cf. 3. 1.

personnelles locales — par exemple des traductions littérales du roumain en français comme au §4 « *C'est le film, au début blanc et noir* » (roumanisme) — ou à des reformulations, nous ne pouvons malheureusement pas en juger dans le détail. Il n'en reste pas moins que ces deux parties du dossier produisent un effet d'incohérence très forte, alors qu'il aurait été possible de formuler l'idée introductrice d'une manière plus acceptable sur le plan linguistique et discursif<sup>67</sup>.

Certes l'affirmation de la pratique d'un « piochage » associée à une formulation personnelle fondée, en partie, sur la traduction littérale est une supposition; cependant, nous constatons une opposition entre les travaux de raccord « magistralement » opérés dans le corps de texte et le démarrage. Dans ce cas-là, l'élève-apprenant est très à l'aise lorsqu'il doit faire quelques adaptations de détail, concernant la langue ou le discours, mais lorsqu'il doit, sur une longueur réduite présenter une formulation personnelle d'une thématique propre, le recours à des phrases reprises dans des discours différents, associé à des phrases ou constituants de la phrase produits personnellement conduit à l'incohérence discursive et argumentative. Cette incohérence est d'autant plus forte qu'elle est renforcée par l'introduction au paragraphe cinq [§ 5] d'une mise en scène autobiographique qui s'insère très mal dans l'évolution de l'argumentation présentée sur le mode délocutif : [§ *Dès l'apparition de l'homme... § Les débuts de l'art... § Le sens esthétique... § Cette évolution des arts... § **Ma passion pour le film (...)** Depuis que j'étais petit<sup>68</sup> ...]. Deux types de discours s'opposent dans cette introduction : le discours en situation organisé autour d'un acte élocutif et le discours théorique organisé autour d'un acte délocutif (terminologie Charaudeau : 1992, pp. 569-577). Aux maladresses de production linguistique dans les*

---

<sup>67</sup> [exemple : depuis que l'homme existe, les arts existent aussi. Parmi eux, le cinéma, auquel je m'intéresse en priorité, en est le dernier né. Cependant, je vais vous parler d'un artiste qui n'appartient pas au domaine cinématographique mais à un art qui en fut le précurseur : George Apostu et la sculpture].

<sup>68</sup> Mise en gras par nous-même.

mécanismes de mise en texte du discours théorique s'ajoute la cohabitation incompatible de deux types de discours dans la même phase textuelle, le démarrage.

#### 4. 3. 1. 2. *Le cas de l'introduction du dossier n° 14*

Le dossier quatorze a pour particularité un masquage de la source. En effet, le dossier ne donne pas en bibliographie la source à partir de laquelle a été produit le texte [BALZAC (H. de), *Etudes philosophiques, Sur Catherine de Médicis*. Pour notre part, nous avons utilisé l'édition de 1980 dans la collection Pléiade, Paris, Gallimard]. Ce masquage s'explique sans doute par le fait que l'élève-apprenant a considéré n'avoir pas atteint un objectif de production écrite en recourant à une activité de reprise. Cette stratégie, que nous n'avons pas constatée (ou pas pu constater ?) très souvent, est l'indice que ce type de production textuelle n'est pas reconnu par l'élève-apprenant lui-même comme une production d'écrit digne d'être évaluée dans un cadre scolaire.

Cependant, un effort de formulation personnelle a été fourni au démarrage comme nous pouvons le constater ci-dessous :

Dossier	Texte-source
<p>[§ 1] <i>J'avais huit ans quand j'ai lu pour la première fois « Les Trois Mousquetaires » par Alexandre Dumas. J'étais petite mais j'ai été fascinée par les braves gentilshommes qui luttèrent pour leur roi et pour l'honneur de la France. Puis, j'ai lu presque entièrement l'oeuvre d'Alexandre Dumas, « Les rois maudits » par Maurice Druon et j'ai fini par aimer l'histoire de France avec ses guerres, ses frondes et ses intrigues. Mais le personnage qui m'a séduit le plus a été</i></p>	<p>Balzac (Honoré de), (éd. de 1980) <i>Etudes philosophiques, Sur Catherine de Médicis</i>, (Coll. Pléiade), Paris, Gallimard. (p. 169)</p> <p>On pourrait multiplier à l'infini les exemples de ce genre. En France, et dans la partie la plus grave de l'histoire moderne,</p>

<p><i>Catherine de Médicis. A mon avis</i>, en histoire Catherine de Médicis a été la reine qui a souffert les plus graves injustices, tandis que Marie de Médicis dont presque toutes les actions ont été préjudiciables à la France, échappe à la honte qui aurait dû couvrir son nom. Marie a dissipé les trésors amassés par Henri IV, elle ne s'est jamais lavée du reproche d'avoir été au courant de l'assassinat du Roi;</p>	<p>aucune femme, si ce n'est Brunehaut ou Frédégonde, n'a plus souffert des erreurs populaires que Catherine de Médicis; tandis que Marie de Médicis, dont toutes les actions ont été préjudiciables à la France, échappe à la honte qui devrait couvrir son nom. Marie a dissipé les trésors amassés par Henri IV, elle ne s'est jamais lavée du reproche d'avoir connu l'assassinat du Roi,</p>
--	---

Dans cette partie introductive, l'élève-apprenant commence par une mise en scène explicative (GRIZE (J. B.) : 1990, p. 108) qui se traduit par un discours (ou une séquence de texte) autobiographique servant à justifier le choix du sujet *Catherine de Médicis*. En effet, le choix de Catherine de Médicis comme « personnage marquant de la vie française d'hier ou d'aujourd'hui » demande une explication d'un autre type que celui fourni par les *Consignes générales pour le dossier et l'épreuve orale* et dont le dossier trente-quatre, *Vanessa Paradis, « La jeune femme des années 90 »*, se sert (cf supra). Le choix d'une séquence autobiographique, dans le passage du dossier, est simple et efficace. Il est simple, car l'utilisation du déictique *je*, dans ce cas, permet de juxtaposer trois phrases (*J'avais huit ans [...]. J'étais petite [...]. Puis, j'ai lu [...]*) dont le système cohésif ne repose pas sur l'interprétation de mots-outils à qui il faut donner un sens, ce qui complexifie le processus de production écrite dans sa phase de « lecture/interprétation », mais sur l'utilisation de lexies (« *Les Trois Mousquetaires* » par Alexandre Dumas; *les braves gentilshommes; l'oeuvre d'Alexandre Dumas; « Les rois maudits » par Maurice Druon;* ) parasynonymes dans le cotexte et immédiatement compréhensibles du fait de leur sens plein de groupes nominaux et de leur degré de notoriété dans la situation de communication présente — un

apprenant avancé de français communique avec un enseignant de français en classe bilingue. Ce choix est, en outre, efficace, car il ne peut guère être contesté dans cette situation de communication. Il semble difficile de récuser une justification fondée sur la lecture d'auteurs reconnus pour des adolescents, émanant d'un adolescent lui-même. Ainsi, très économiquement, l'élève-apprenant produit quelques phrases de formulation personnelle qui peuvent être facilement confondues, à cause de l'emploi de *je*, avec une formulation qui exprime une opinion personnelle fondée sur une argumentation ayant pour ressort un lien causal implicite [PARCE QUE J'AI LU ET QUE J'AI AIME DES ROMANS HISTORIQUES DANS MA JEUNESSE, JE SUIS EN DROIT DE CHOISIR UN DE CES PERSONNAGES ET DE LE CONSIDERER COMME AYANT EU DE L'IMPORTANCE DANS LA VIE FRANCAISE D'HIER]. La cause semble dans beaucoup de cas une raison suffisante et introduit une argumentation; c'est ce rôle que joue l'introduction ici.

#### **4. 3. 1. 3. *Le cas de l'introduction du dossier n° 23***

Le dossier n° 23, *Claude Monet*, présente un corps de texte produit à partir de trois textes-sources retrouvés — dont l'un a été masqué — comprenant quelques reformulations d'une certaine complexité, et des paragraphes dont l'origine n'a pu être élucidée. C'est pourquoi, il n'est pas possible de classer ce dossier, comme les n° 14 et n° 20, dans la catégorie d'une production textuelle comprenant un corps de texte repris dans un texte-source et une introduction et/ou une conclusion (re)formulée(s). Malgré tout, le dossier n° 23 est produit lui aussi, entre autres, sur les procédés — complexes — de la reprise; il représente une variante plus sophistiquée des dossiers n° 14 et 20. L'introduction offre elle aussi un procédé de mise de mise scène explicative par l'utilisation de l'autobiographie, qui est le plus étendu du corpus. Voici ci-dessous les deux premiers paragraphes [§§ 1 et 2] du

dossier qui formulent la mise en scène autobiographique. Nous avons transcrit en caractères gras et italiques les passages essentiels qui établissent la connexion du récit :

[§ 1] *\*Entrant dans une parfumerie, j'ai été charmée par un parfum qui ne semblait être chic.* Il s'appelait « Giverny ». La boîte représentait un jardin de fleurs en couleurs très vives, très lumineuses. Je me suis dit que j'avais sûrement entendu parler de ce nom. « Giverny ! » Il me semblait si familier ! Dans les jours qui suivirent, je fis quelques petites investigations. J'ai appris qu'il s'agissait d'une propriété qui avait appartenu autrefois à *Claude Monet - le célèbre peintre. Je connaissais quelques détails de sa vie privée. Malheureusement... mon savoir sur lui s'arrêtait là.*

[§ 2] *Quelque temps s'est écoulé. Un beau jour j'ai vu dans un album, qu'une amie me montrait, l'image d'un « Etang aux Nymphéas ».* A côté y était ajouté : « Peint par Claude Monet dans son jardin à Giverny ». Il s'agissait donc de Claude Monet ! J'ai regardé avec plus d'attention le tableau. *J'ai fus séduite par sa manière, d'immortaliser la nature* : - une nature paradisiaque, qui semblait palpiter devant mes yeux. J'ai demandé à mon amie de me prêter l'album pour quelques jours et c'est ainsi que j'ai fait la connaissance d'autres toiles de Monet. *Alors j'ai commencé à me documenter sérieusement sur Monet et sur le courant auquel il appartenait.*

Ces moments d'un récit de vie pris en charge par un *expositeur* (terminologie de Bronckart : 1996, p. 321) servent à justifier le choix du sujet [UN EVENEMENT MARQUANT DANS MA VIE ME CONDUIT A CHOISIR DE TRAITER LE SUJET X] ce qui est en général attendu par le destinataire et évalué positivement<sup>69</sup> et ce qui permettra d'autre part très facilement de formuler un jugement personnel en passant du *je autobiographique* au *je de prise de position personnelle*. En effet, le choix d'un démarrage par une mise en scène autobiographique présente deux arguments majeurs : la justification du sujet et le passage à la prise de position personnelle.

---

<sup>69</sup> Ce choix de la mise en scène explicative correspond à une recommandation officielle déjà citée en 1. 2. 3. *utiliser... votre propre expérience pour illustrer les idées que vous exposez.*



Plusieurs dossiers encore se servent du procédé autobiographique pour produire une explication : par exemple le dossier n° 2, *Le théâtre absurde d'Eugène Ionesco*, [§ 1 *Il y a trois ans j'ai vu pour la première fois une pièce d'Eugène Ionesco... A partir de ce moment, mon intérêt pour le théâtre d'Eugène Ionesco a grandi*]. Nous ne pouvons pas affirmer cependant que ce dossier s'appuie massivement sur des reprises car nous n'avons pas pu déterminer l'origine de tout le texte.

D'autres dossiers donnent des explications pour le choix du thème qui contiennent des traits autobiographiques comme le scripteur du dossier n° 34, *Vanessa Paradis*, qui justifie le choix de cette chanteuse, dans le paragraphe trois [§ 3], par des similitudes avec l'expositeur [§ *Les raisons pour lesquelles j'ai choisi de parler d'elle, ce sont : son tempérament, qui ressemble beaucoup au mien, son âge, qui est très proche du mien,...*]. Le scripteur du dossier n° 40, *Paris-centre spirituel de la France et du monde*, justifie le choix de la capitale comme sujet en raison de la bonne connaissance que l'expositeur a de Paris par la littérature [§ 1 *Je vais vous parler de PARIS, que je n'ai jamais vu, ...J'ai erré dans les rues de Paris autour de Notre-Dame avec Quasimodo et Esméralda... § 2 C'est Carco Francis qui m'a révélé Montmartre dans son livre « Le charme de Paris »*]. Dans ces deux derniers cas, le corps du texte du dossier ne repose pas seulement sur des reprises. Le procédé de la mise en scène autobiographique s'ajoute à d'autres mécanismes de production textuelle qui font qu'on ne peut plus parler de l'utilisation du seul procédé de (re)formulation locale ciblée sur objectif.

#### **4. 3. 2. Les efforts particuliers dans la conclusion**

La rédaction d'une conclusion est « le moment terrible » dans la production textuelle puisque l'apprenant pense que c'est sur ce petit morceau qu'il va être essentiellement évalué. Fort de cette représentation, il adopte les stratégies qui lui semblent les plus

adaptées pour éviter les erreurs. C'est ainsi que les conclusions des dossiers sont généralement des reprises [dossiers n° 8, 9, 11, 16, 20, 21, 24, 35, 44 et 53] ou des citations [dossiers n° 2, 4, 14, 15, 25, 26, 34, 40 et 49] dans plus de la moitié des cas, c'est-à-dire dix-neuf dossiers sur trente-quatre de notre corpus<sup>70</sup>.

L'utilisation du procédé de la reprise, affinée par une technique de reprise spécifique (dossiers n° 8 et 16), diminue le risque d'erreur puisque l'emprunt à un auteur est le gage d'un bon choix. Mais ce procédé en fin de dossier passe inaperçu, il ne constitue pas une action langagière dans laquelle le lecteur peut percevoir l'effort spécifique contenu dans la production d'une conclusion reprise.

La conclusion à citation par contre est un procédé immédiatement visible par le lecteur. Neuf dossiers (un quart environ) ont utilisé cette solution qui est, par ailleurs, très souvent utilisée dans des textes non scolaires.

Dans le cadre de ce chapitre, consacré aux productions textuelles qui s'appuient sur un corps de texte largement repris d'un texte-source et qui sont liées à des (re)formulation(s) locales ciblées sur objectif, nous analyserons trois phases finales de dossier qui constituent des (re)formulations d'un type particulier par rapport au mode général de production de ces dossiers.

#### **4. 3. 2. 1. Le cas du dossier n° 14**

Nous avons déjà vu en 4. 3. 1. 2. que le dossier n° 14, *Catherine de Medicis*, recourt à un procédé simple et efficace de mise en scène explicative qui fait appel à la narration autobiographique pour produire un dossier fondé sur la reprise.

Un procédé, lui aussi, simple et efficace est employé pour la conclusion. Le dossier se termine par une citation-paragraphe :

---

<sup>70</sup> Pour les dossiers n° 10, 17, 22, 37, 39 et 48, nous n'avons pu déterminer quel type de final avait été

Dossier	Texte-source
<p>[§ 18] « Voilà quel fut pour cette femme l'apprentissage du pouvoir royal. » (Balzac).</p>	<p>BALZAC, <i>Op. cit.</i> [...] Voilà quel fut pour cette femme l'apprentissage du pouvoir royal ! (p. 203)</p>

Nous avons vu en 1. 1. 2. combien la pratique de la citation à des moments conclusifs est courante dans les textes scolaires. Par rapport aux autres dossiers qui se terminent par une citation le dossier quatorze a pour particularité de se contenter de rétablir par les marqueurs graphiques, que sont les guillemets, le texte de Balzac reformulé minimalement, pour l'occasion, depuis le début du dossier. Ce procédé est efficace, car il reproduit un processus [insérer une citation dans un discours] dans un modèle de texte [texte argumentatif scolaire, en Roumanie]; il est simple puisqu'il supprime le problème du décrochement énonciatif causé par l'insertion d'un morceau de texte étranger à un autre.

#### 4. 3. 2. 2. *Le cas du dossier n° 36*

Le dossier n° 36, *Promenade à travers la Bourgogne*, pour lequel nous n'avons pas retrouvé l'origine de tous les paragraphes mais dont nous avons pu identifier ceux qui provenaient de la revue *L'été bleu* offre une conclusion intéressante.

Voici ci-dessous la conclusion du dossier et le texte-source en regard :

Dossier	Texte-source
<p>[§ 16] Les limites entre montagnes et plaines vont s'effacer pour créer une unité forgée au temps des Celtes et des Romains</p>	<p><i>L'été bleu</i> (Op. cit.) Les limites entre montagnes et plaines vont s'effacer pour créer une unité forgée au temps des Celtes et des Romains</p>

---

produit.

<p>et qui s'est enrichie au fil des siècles pour donner une âme à cette région — Saône-et-Loire. <b>La promenade saône-et-loirienne donne l'impression que le temps a cessé de s'écouler, mais quand-même le nouveau a le dernier mot.</b></p>	<p>et qui s'est enrichie au fil des siècles pour donner une âme et une mémoire à ce « pays ». (p. 16)</p> <p>[...]</p> <p><b>La promenade saône-et-loirienne</b> 1992 débutera donc au pied de Bibracte pour une balade où <b>les heures, les jours, les années et les siècles n'ont pas d'importance. Vous n'y rencontrerez pas de pâles imitations de gaulois ou de romains, mais des hommes et des femmes bien dans cette fin de 20ème siècle qui construisent leur avenir sur les bases solides de notre Histoire.</b> (p. 16)</p>
--	--

Dans le corps de texte de ce dossier, les passages empruntés à la revue sont repris intégralement, à l'exception de quelques coupures et de reformulations minimales (variante 2). Par contre, la phrase conclusive du dossier est une reformulation du dernier paragraphe d'un article sur Bibracte. Ce dernier paragraphe du texte-source a été condensé dans le dossier selon le procédé décrit en 4. 2. 1 (coupure + nouvelle nominalisation dans le contexte condensé). La dernière phrase du dossier n° 36 synthétise un paradoxe (*mais quand même*) en lui donnant une formulation généralisante et abstraite (*le temps* [§ 16] ≈ *les heures, les jours, les années et les siècles* [source]; *le nouveau* [§ 16] ≈ *pâles imitations de gaulois ou de romains, mais des hommes et des femmes bien dans cette fin de 20ème siècle* [source]) qui correspond à une mise en œuvre des recommandations particulières qu'il est préférable de suivre dans la production d'une conclusion scolaire.

#### 4. 3. 2. 3. *Le cas du dossier n° 13*

Dans le dossier n° 13, *Napoléon III*, le dernier paragraphe n'est ni repris ni reformulé à partir de l'article mentionné en bibliographie [cf. 4. 2.] : il est l'expression d'un point de vue roumain avec la mise en valeur de la guerre de Crimée, (qui a eu une incidence sur la réalisation de l'union roumaine), et de l'union roumaine elle-même. De plus, il dénote une francophilie, assez attendue de la part d'un lycéen de classe bilingue, qui se manifeste, particulièrement sous cet aspect en Roumanie, par le fait que la France est montrée, un peu à toutes les époques, comme une grande puissance rayonnante et dont les mondanités<sup>71</sup> sont l'objet de beaucoup d'attention à l'extérieur, car elles semblent être l'expression d'une « civilisation » exceptionnelle.

<p><b>[§ 18] *Le nom de Napoléon est équivalent au Second Empire. Un empire qui a connu une renommée et un prestige éclatants. La victoire de Crimée, la visite de la reine Victoria, l'exposition universelle qui a transformé Paris dans le lieu de rendez-vous du monde, la florissante marche des affaires, la contribution essentielle à l'union d'Italie et celle de la Roumanie (en diplomatie il a soutenu « le principe des nations »), sont seulement quelques éléments-clé du regne fastueux de cette vraie personnalité européenne,</b></p>	
---	--

<sup>71</sup> C'est le sens dans le paragraphe dix-huit de *du monde*. Alors que l'élève-apprenant pouvait utiliser *mondial* (*mondial* en roumain) il a vraisemblablement utilisé l'équivalent de *al lumii (bune)*, où l'adjectif peut être simplement implicitement sous-entendu. C'est une expression vague que les Roumains francophones traduisent par « les gens bien », et que nous appelons, en français de France, « les bonnes familles ».

Certaines expressions sont des maladresses dues à des roumanismes (*qui a transformé Paris dans le lieu de rendez-vous du monde*). Il est très difficile, pour un élève-apprenant, de maîtriser « întru » qui se traduit par « en/dans » [*expozi]ia universal\ care a transformat Parisul într-un loc de în]înire al lumii bune/întregi*]. L'usage de « un/le » reste longtemps une source d'erreurs pour des apprenants roumains. L'adjectif qualificatif est souvent antéposé en roumain (scolaire notamment) afin de donner une tournure élégante à l'ensemble (*florissante marche des affaires*). L'adjectif « florissant » est très fréquent pour caractériser tout processus commercial ou économique, dans un contexte socio-culturel où l'inflation de notions-clichés est de rigueur. Les derniers mots eux-mêmes (*l'Empereur Napoléon III*) représentent l'ultime effort pour que le correcteur garde une impression favorable, celle d'une boucle bouclée.

Nous ne pouvons pas montrer quelle est la source de ce dernier paragraphe, s'il s'agit d'une reprise micro-reformulée, d'une reformulation de texte, d'une reformulation de problématique ou d'une formulation personnelle. Cependant nous tendons à penser que l'adoption d'un point de vue roumain associé à un certain nombre de maladresses sur le plan linguistique font pencher la balance vers une sorte de (re)formulation personnelle d'une problématique déjà rencontrée en cours, ou lors d'autres lectures par exemple.

#### **4. 4. La prise en charge énonciative.**

Dans un certain nombre de dossiers, on constate que l'élève-apprenant reformule le mode d'organisation du discours du texte-source en faisant intervenir très localement sur le plan linguistique et discursif une organisation énonciative dans laquelle le propos est évalué directement par le locuteur. Ce procédé permet à l'élève-apprenant de pouvoir répondre à la

demande de « *prise de distance* » et de « *prise de position* » (Fuchs : 1994, p. 14) attendue dans ce type d'exercice.

Nous présenterons quelques exemples pris dans les dossiers 14, 20, 23 et 34, c'est-à-dire dans des dossiers qui ont opté pour une mise en scène explicative fondée sur le discours autobiographique permettant ensuite facilement d'introduire « *la prise de position* » grâce à un jugement personnel exprimé directement par le *je* de *l'expositeur* (terminologie Bronckart : 1996, pp. 320-322). Nous n'analyserons pas ces procédés dossier par dossier, mais cas par cas selon le degré de complexité linguistique que la reformulation de la prise en charge énonciative vers l'acte élocutif (terminologie de Charaudeau : 1992) a entraîné. En effet, il semble que dans notre typologie des activités de reformulation (cf. 1. 2. 2.) ce type de reformulation pose le problème du passage de l'activité de reformulation embryonnaire (variante 2) à celle de l'activité de reformulation (variante 3). L'ajout d'un simple syntagme dans une phrase peut avoir une portée sur tout le mode d'organisation du discours. Il convient néanmoins, nous semble-t-il, de distinguer sur le plan linguistique entre deux procédés qui permettent une réorganisation vers le mode énonciatif : le simple ajout dans une phrase (variante 2) et la reformulation de plusieurs phrases ou passages (variante 3). Ces deux variantes sont l'expression d'un effort cognitif différencié en liaison avec une production locale linguistique et textuelle.

Dans les dossiers n° 14, 20, 23 et 34 les élèves ont construit un *genre de texte* qui utilise au démarrage, sous des formes diverses, le *type de discours* de la narration autobiographique, ce qui permet une mise en scène explicative justifiant le choix du sujet (c'est ce que nous avons vu en 4. 3). Cette construction dans les paragraphes introducteurs permet ensuite d'ajouter facilement un marqueur de modalité exprimant le point de vue de *l'expositeur* qui répond à la demande de *jugement personnel* formulée dans la consigne. Tous ces dossiers contiennent les marqueurs *à mon avis* et ses équivalents *\*dans mon*

*opinion, mon opinion personnelle est que, d'après moi, pour moi ou je crois* et ses équivalents *je crois bien que, je crois que, je considère que* ajoutés aux passages repris; cette opération minimale en production linguistique a l'avantage d'avoir beaucoup de rendement sur l'organisation générale du texte puisqu'elle introduit une évaluation de *l'expositeur* sur le dit et fait basculer les passages repris introduits par ce marqueur dans une mise en scène énonciative où la prise de position personnelle est explicite grâce à l'emploi de la première personne. Cependant, nous ferons une distinction entre les passages dans lesquels les marqueurs de modalisation exprimant le point de vue sont simplement ajoutés dans un cotexte repris (variante **2** dans la typologie des activités de reformulation en 1. 2. 2.) et les passages où les marqueurs s'insèrent dans un mini cotexte (re)formulé (variante **3** de 1.2. 2.).

#### **4. 4. 1. L'ajout d'un marqueur en cotexte repris de la source**

Pour présenter quelques exemples de ces ajouts ciblés sur une transformation de la prise en charge énonciative nous utiliserons une présentation typographique qui devrait permettre une meilleure lisibilité. Nous indiquons dans le tableau ci-dessous la présentation typographique que nous adoptons pour rendre plus visibles ces opérations de prise en charge.

<b>Type textuel</b>	<b>Présentation typographique</b>
Discours de narration autobiographique	<i>Quand j'étais petite, je lisais...</i>
Discours repris	<del>Le personnage joue un rôle de premier plan</del>
Discours reformulé	IL A SU MEDITER ET REVER
Discours inséré	Pour cette raison, elle est devenue
Marqueur de modalisation	<b><u>A mon avis</u></b>



1. Tout d'abord le dossier n° 23, *Claude Monet*, où sont transcrits en caractères gras et italiques la fin de la narration à caractère autobiographique du paragraphe deux [§ 2] et le paragraphe trois [§ 3] dans lequel les passages repris sont en caractères barrés, le passage inséré en caractères standard et le marqueur de modalité exprimant le point de vue en caractères gras et souligné.

[§ 2] [...] *Alors j'ai commencé à me documenter sérieusement sur Monet et sur le courant auquel il appartenait.*

[§ 3] ~~Claude Monet est l'incarnation la plus parfaite de l'impressionnisme. Le premier et le dernier des impressionnistes, quoique témoin de l'apparition du néoimpressionnisme, de l'expressionnisme ou du cubisme, allait être fidèle jusqu'à la dernière touche de couleur au même crédo, à la même attitude sincère envers l'homme et la nature. Lui seul suffirait pour expliquer et justifier la naissance du courant qui, né dans le scandale, allait bouleverser la peinture de son temps et être à l'origine de la peinture moderne. D'ailleurs, c'est sur le titre de son tableau, « Impression soleil levant » que les chroniqueurs, ont inventé le mot « impressionniste » comme une injure DESTINE A RIDICULISER QUELQU'UN. A mon avis ce titre indique déjà une nouvelle orientation car il prouve que l'intention du peintre est de montrer non pas un paysage déterminé mais son impression personnelle devant ce paysage.~~

Grâce à l'ajout du marqueur de modalisation à *mon avis* qui semble faire écho à la mise en scène autobiographique des deux premiers paragraphes, du fait de l'emploi de la première personne dans les deux types de discours, le texte-source est reformulé avec une grande économie des moyens linguistiques mis en oeuvre. D'une mise en scène de la narration autobiographique on passe subtilement par importation d'un texte étranger légèrement adapté linguistiquement à un type de discours argumentatif avec point de vue personnel.

2. On retrouve ce même procédé dans le dossier n° 14, où seule l'insertion du marqueur fait basculer la prise en charge énonciative du texte repris :

[§ 1] [...] Catherine, au contraire, a sauvé la couronne de France, elle a maintenu l'autorité royale dans des circonstances au milieu desquelles, **je crois que** plus d'un grand prince aurait succombé. **Pour moi** la figure de Catherine de Médicis apparaît comme celle d'un grand roi.

Le premier marqueur est tout simplement inséré dans la reprise alors que le deuxième est la version reformulée de (*Aussi,*) pour qui creuse l'histoire... (*la figure*).

3. Le dossier n° 34 offre, lui aussi, des exemples de ce procédé avec toutefois une variante. Il s'agit des paragraphes cinq [§ 5] et sept [§ 7], qui sont globalement la reprise d'une interview donnée par V. Paradis, c'est-à-dire la reprise d'un discours direct. L'élève utilise des passages dans lesquels V. Paradis donne sa propre opinion sur le mode délocutif : [§ 5] [...] Quand on n'a pas eu une enfance formidable...[...] et [§ 7] [...] C'est un peu étonnant de savoir à six ans ce que l'on veut. Or, à six ans j'étais une fan de Marilyn Monroe. [...]; or, par l'ajout du marqueur de modalisation l'élève transfère cette opinion sur son compte propre.

[§ 5] **Je crois bien que**, quand on n'a pas eu une enfance formidable, cela fait remonter de mauvais souvenirs,

[§ 7] : [...] **Dans mon opinion**, c'est un peu étonnant de savoir à six ans ce que l'on veut. Or, à six ans VANESSA était déjà un fan de Marilyn Monroe. En général - **je crois**- on commence à être fan de Marilyn ou d'une autre femme célèbre, quand on a douze-treize ans, quand on a envie de ressembler à une femme.

Ce n'est plus V. Paradis qui porte un jugement sur elle-même mais *l'expositeur* qui porte le même jugement sur V. Paradis. L'élève du dossier n° 34 réutilise ce procédé à deux reprises au paragraphe dix-huit [§ 18] : **Je crois que** faire des albums..., **A mon opinion**, la scène c'est un immense miroir....

4. Toujours dans le dossier n° 34, il est encore intéressant de noter une variante de l'utilisation du marqueur de modalisation exprimant un point de vue au paragraphe vingt-deux :

[§ 22] : ~~... Pour elle, une étape, qui, dit-elle, n'A rien CHANGE à sa vie. Mais à mon avis c'était quand même une étape importante : un pont jeté entre Gabrielle Chanel... « L'ange exterminateur du style XIXe siècle » et la chanteuse star...~~]

En effet, l'élève ne se contente pas d'ajouter le marqueur dans le discours repris, mais établit une connexion nouvelle entre les paroles rapportées de Paradis dans le texte-source et le jugement extrait du texte-source repris au compte de *l'expositeur* dans une perspective d'opposition qui n'existait pas dans le passage de la source pour la bonne raison que le jugement ne se rapportait pas au discours indirect libre mais aux liens entre le rayonnement de l'oeuvre de C. Chanel et celui de Paradis. Cet exemple peut être considéré comme une intervention limite entre l'insertion d'un marqueur en cotexte de reprise et l'insertion en cotexte de reformulation, car les reprises qui évitent une production linguistique propre créent une nouvelle macro-proposition (terminologie d'Adam J. M.) par rapport à la source. Ces reprises insérées dans un cotexte nouveau permettent une production linguistique en autonomie (*Mais... c'était quand même une étape importante*).

5. On retrouve dans le dossier n° 23 un exemple de cas similaire où production linguistique et création d'une nouvelle macro-proposition à partir d'une reprise se mêlent et donnent naissance, à l'échelon micro-textuel, à un exemple de production textuelle qui se démarque nettement de la source :

[§ 6] Un trait essentiel du courant est, d'après moi, LA CONCEPTION DU TEMPS / ~~la conception du temps, qui influencée par la découverte de la photographie, substitue l'instantané aux valeurs permanentes.~~

On note que le constituant de la phrase *la conception du temps* peut être considéré comme une reprise puisque lexicalement les deux substantifs ont été extraits de la phrase empruntée mais leur combinaison nouvelle par rapport à la source peut amener à les classer dans la reformulation. Par ailleurs, on observe le même processus que précédemment. L'insertion du marqueur en cotexte de reprise entraîne une production linguistique faible en étendue mais fondamentale pour l'organisation du paragraphage.

Ces exemples montrent combien l'insertion d'un marqueur de modalisation dans un cotexte repris peut donner lieu à des micro opérations d'ordre cognitif qui permettent un basculement décisif de la prise en charge énonciative tout en s'appuyant sur une production linguistique minimale.

#### **4. 4. 2. L'ajout d'un marqueur en cotexte reformulé de la source.**

Assez souvent l'insertion du marqueur est associée à une reformulation locale du cotexte directement en rapport avec le marqueur. Ce sont ces opérations que nous allons analyser ci-dessous.

1. Le premier exemple est tiré du dossier n° 20, au paragraphe treize [§ 13] du dossier et n'est que la simple transformation d'une question rhétorique du texte-source (*Comment s'expliquent cette fulgurante réussite et ce rayonnement mondial ?*) en phrase affirmative reprise au compte de *l'expositeur*.

[§ 13] **Je considère que** SA GRANDE REUSSITE ET SA RENOMMEE MONDIALE S'EXPLIQUENT PAR LE FAIT QU'IL ~~a su trouver sa propre voie et définir son identité artistique. De son oeuvre se dégage une volonté d'être une remarquable force de création.~~

Cette opération marque simplement que l'élève a interprété le dispositif argumentatif du texte-source (question rhétorique et réponse) et l'a retourné en une formulation beaucoup

plus adéquate sur le plan du système argumentatif utilisé à l'école. C'est peut-être le sens également des substitutions synonymiques de *fulgurante* en *grande* et de *rayonnement* en *renommée* qui exprimerait la volonté d'utiliser un vocabulaire plus conforme à la compétence lexicale d'un élève de lycée.

2. Nous prendrons le deuxième exemple de ce même procédé dans le dossier n° 14, paragraphe un [§ 1]. Nous transcrivons la fin de la mise en scène explicative exprimée par une narration autobiographique suivie par le marqueur de modalisation :

[§ 1] [...] *j'ai fini par aimer l'histoire de France avec ses guerres, ses frondes et ses intrigues. Mais le personnage qui m'a séduit le plus a été Catherine de Médicis. A mon avis, EN HISTOIRE CATHERINE DE MEDICIS A ETE LA REINE QUI A SOUFFERT LES PLUS GRAVES INJUSTICES, tandis que Marie de Médicis dont presque toutes les actions ont été préjudiciables à la France, échappe à la honte qui aurait dû couvrir son nom. Marie a dissipé les trésors amassés par Henri IV et elle ne s'est jamais lavée du reproche d'avoir été au courant de l'assassinat du roi; [...]*

Le passage reformulé de la source *En France, et dans la partie la plus grave de l'histoire moderne, aucune femme, si ce n'est Brunehaut ou Frédégonde, n'a plus souffert des erreurs populaires que Catherine de Médicis* correspond à une condensation qui coupe les informations non pertinentes pour le dossier (les deux exemples de personnages féminins peu connus : Brunehaut et Frédégonde) et modernise le point de vue (*erreurs populaires* devient *les plus graves injustices*). Non seulement le passage reformulé raccorde les deux *types de discours* mais il adapte le texte repris à la situation de communication actuelle, ce que nous avons analysé en 4. 1. Cette adaptation très locale constitue en même temps la part de production personnelle sur le plan de la production linguistique comme sur celle de l'effort cognitif d'interprétation-réécriture. On peut alors avancer que l'utilisation du marqueur *à mon avis* dépasse la simple insertion mécanique.

3. Toujours dans le dossier n° 20 au paragraphe vingt-trois, le marqueur de modalisation est inséré dans un cotexte entièrement reformulé :

[§ 23] A mon avis, LA FORCE DE SON ART DOIT ETRE TOUT D'ABORD CHERCHEE DANS LA FORCE DE SON CARACTERE. IL A SU MEDITER, LIRE ET REVER, CHERCHER AVEC TEMERITE ET UN REMARQUABLE SENS DE LA MESURE SON PROPRE CHEMIN [...]

Dans cet exemple on peut considérer que la première phrase est une reformulation qui interprète en explicitant et amplifiant la source : *Il est très doué et capable de grands efforts*. L'insertion de *à mon avis* dans le dossier est alors tout à fait justifiée puisqu'elle livre une lecture parmi d'autres du passage du texte-source. D'autre part, la phrase suivante *il a su méditer...* est une illustration du propos antérieur par une énumération d'exemples qui constituent un renforcement de la puissance argumentative par l'établissement d'un lien causal beaucoup plus marqué. Dans cet exemple, l'insertion du marqueur de modalité correspond à une explication personnelle du passage du texte-source et devient le centre d'une reformulation locale du type variante 3, cf. 1. 2. 2.

Nous avons noté en 1. 2. 3. que l'obligation d'une prise de position personnelle était une composante essentielle de la représentation qu'avait l'élève du *genre de texte* qu'il devait produire. Il est tout à fait remarquable que nous puissions relever des exemples où le jugement personnel s'exprime dans des micro-structures textuelles qui sont le résultat d'un travail de réécriture à partir d'un intense travail de lecture. La lecture est l'activité qui permet à l'élève, très localement dans ces dossiers, d'avoir une action langagière dans le domaine de la production textuelle et d'obtenir un produit nouveau sur le plan de l'argumentation, par le biais entre autres d'un basculement de la prise en charge énonciative.

#### **4. 5. Deuxième bilan**

En résumé, nous pouvons dire que les élèves, auteurs de ces dossiers tiennent compte de l'infrastructure générale du *genre de texte* qu'ils doivent produire et ont une action langagière qui, d'une part, se définit par un souci où le rapport économie/efficacité est dominant et, d'autre part, s'exprime sous l'influence des représentations qu'ils ont du modèle à respecter.

Chacun pare au plus urgent, en fonction de sa situation personnelle d'autonomie scolaire, à savoir le temps disponible pour produire le dossier, l'aide de la famille et des professeurs, la nature des sources une fois réunies, et la compétence disponible en production de l'écrit L1 et L2. Tous ces paramètres, associés au fait que le recours à la reprise est une action langagière de la production textuelle assez bien développée dans le milieu social environnant et que la production d'un dossier de cette taille et avec un tel objectif n'a jamais été entraînée régulièrement auparavant, conduisent à la constatation que la production linguistique proprement dite est souvent très réduite ou ciblée sur des objectifs considérés comme fondamentaux pour obtenir le *genre de texte* attendu. Cependant, lorsqu'il y a production linguistique c'est toujours pour obtenir un produit textuel plus adéquat à la représentation du modèle de *genre de texte*. Ainsi, le dossier n° 8, *Molière*, offre une version linguistiquement optimisée, le dossier n° 13, *Napoléon III*, reformule la problématique de la source pour l'adapter aux nouvelles dimensions d'un tel dossier et l'orienter vers une perspective « roumaine ». Les dossiers n° 14, 20, 23, 34 travaillent linguistiquement et textuellement la mise en scène de l'acte de communication par une narration d'ordre autobiographique sur laquelle s'articulera par la suite un jugement personnel ancré dans des reprises et des reformulations de la source.

## **5. 0. La (re)formulation étendue dans le corps de texte du dossier.**

Dans les derniers chapitres de 4.0., nous avons examiné des procédés de (re)formulation dont la portée était locale à plusieurs titres : soit la (re)formulation restait très embryonnaire dans le tissu textuel de l'intégralité du tout le dossier (4. 1.) soit elle était ciblée sur des objectifs restreints de la production du *genre de texte* comme l'organisation de la connexion des paragraphes (4. 2.), la production d'un démarrage et/ou d'un final (4. 3) et la réorganisation de la prise en charge énonciative (4. 4.).

Dans le présent chapitre, nous concentrerons nos analyses sur des procédés de (re)formulation étendue au corps de texte du dossier, appelé développement dans la langue technique scolaire. Seul un certain nombre de dossiers pratique ces (re)formulations étendues qui sont d'une certaine manière l'indice d'un processus tendant à la diminution notable de la quantité des emprunts faits à un texte-source. Les procédés de (re)formulation étendue au corps de texte sont variés et correspondent à des réponses différentes destinées à résoudre les difficultés dues à la nécessaire adaptation de la source au dossier.

Voyons maintenant les différentes solutions proposées dans les dossiers pour la gestion de ces difficultés.

### **5. 1. Tendance à la disparition de la structure morphosyntaxique du texte-source et traitement de la reprise du sens dans l'activité de reformulation (dossier 15)**

Dans les dossiers précédents 08, 11, 13, 14, 20, 21 et 53, le texte-source est massivement présent, immédiatement visible grâce à l'étendue des reprises et au maintien de la plupart des structures morphosyntaxiques ou lexicosyntaxiques. Dans l'activité de reformulation telle que nous l'avons définie à la variante (3) —cf. 1. 2. 2—, la structure linguistique du texte-source tend à s'effacer pour faire place à une nouvelle, celle du



dossier. Nous avons vu en 4. 4. qu'un certain nombre de dossiers pratiquait une reformulation de la source apparentée à la variante **3**, dans quelques cas de basculement de la prise en charge énonciative, mais ces exemples restent très locaux et forment des noyaux restreints dans le dossier. Nous examinerons dans ce chapitre, quelques dossiers où la reformulation du texte-source est beaucoup plus étendue et nous essaierons de comprendre quels en sont les procédés et quelle est leur finalité.

Nous prendrons pour premier exemple le dossier quinze, *Jeanne d'Arc le destin d'une légende*, pour lequel nous disposons de quelques renseignements supplémentaires. En effet, l'élève-apprenant de ce dossier est devenu étudiant à la Faculté Internationale de Sciences Humaines<sup>72</sup> (entièrement francophone) et a pu remplir un questionnaire (cf. l'annexe) où SHAW (B.), (1925) : *Sainte Jeanne et L'Événement du jeudi* (7 au 13 mai 1992) sont indiqués comme sources les plus utilisées. De plus, l'élève nous a fourni l'exemplaire de MICHELET (J.), (1898) : *Jeanne d'Arc*, Paris, Hachette et Cie qu'il a utilisé et dans lequel il a pris des notes. Pour finir, nous joignons en annexe une photocopie de la copie de l'épreuve lors du concours d'admission à la F.I.S.H. en septembre 1994, environ quatre mois après la constitution du dossier, ce qui permet de se rendre compte des capacités de production écrite, dans des conditions de temps limité avec, à sa disposition, un dictionnaire unilingue.

Nous transcrivons ci-dessous le dossier en mettant en regard, dans les colonnes de droite, les passages des deux textes-sources cités précédemment.

## **DOSSIER QUINZE**

\*Jeanne d'Arc

---

<sup>72</sup> Abrégé en F. I. S. H.

## le destin d'une légende

MOTTO : « Faut-il donc alors, qu'à chaque  
génération, un Christ périsse  
dans les tourments pour sauver  
ceux qui n'ont aucune  
imagination ? »  
(G. B. Shaw - « Sainte Jeanne »)

[§ 1] Il ne faut pas chercher trop loin dans le temps une légende qui ait profondément influencé l'histoire de l'humanité par la confrontation perpétuelle des différentes identités que celle-ci a adoptées au long de ses avatars, avec cette présence éternelle, propre à elle-même, mais empruntée par tous les âges de la civilisation. Aujourd'hui, à la fin du deuxième millénaire de son existence chrétienne, le monde manifeste sa préoccupation pour le passé, à partir des plus anciens mythes et jusqu'à l'époque contemporaine à nos parents, en l'attribuant à la nécessité d'auto-évaluation, et de mieux se connaître soi-même par ses ancêtres.

[§ 2] Dans la découverte du passé, l'homme retrouve des légendes surchargées, à part leur importance historique, de significations multiples, d'ordre éthique ou moral, et tout en se rapportant à ces valeurs, il procède à une profonde analyse du soi et de son temps. Mais il se passe encore que des épisodes pareils soient les objets de controverse entre des intérêts opposés et, en ce cas, l'histoire ne sert que d'appui nécessaire à l'augmentation du prestige des différentes parties en dispute. Ce qui prouve que les sciences qui touchent plus ou moins à la psychologie humaine, se transforment plutôt ou plus tard en armes de bataille, et que souvent la vérité objective succombe à la subjectivité.

[§ 3] Cette réalité cruelle n'épargna pas, hélas, à la légende de Jeanne d'Arc, la Pucelle d'Orléans. Personnalité disputée sans cesse dès son temps et jusqu'aujourd'hui, victime des esprits forts de son époque, qui s'échappaient à la découverte de la vérité « réelle » sur le compte de la postériorité, victime encore une fois des jeux de cette postériorité-même qui heurtait les préconceptions et les intérêts altérant le sujet en cause, Jeanne d'Arc devint une légende vivante, frôlant quelques parts le mythe. Selon l'expression de Bernard Shaw, « elle fut la plus importante sainte guerrière du calendrier chrétien et la créature la plus curieuse parmi les célébrités excentriques du Moyen Age ». A tout téméraire appliqué à l'analyse de sa destinée, et qui ouvre n'importe quel manuel, ou l'un des ouvrages historiques, son image apparaît plus controversée que toute autre dans la vaste

histoire de France, de façon qu'elle fait partie désormais des légendes entrées en universalité.

[§ 4] Le but de cette démarche n'est pas tellement audacieux, au point d'avoir la prétention d'établir la vérité méconnue par les plus grands historiens, mais l'on se propose de suivre, au fil du temps, la mémoire disputée de l'héroïne, tout en annonçant les partis en opposition et les idées les plus inédites, surgies dans la quête de la « vraie » Jeanne d'Arc.

dossier	Texte-source
[§ 5] Brûlée comme hérétique, sorcière et magicienne en 1431, réhabilitée, jusqu'à un certain point, en 1456, puis nommée Vénérable en 1904, déclarée Bienheureuse en 1908 et finalement canonisée en 1920,	Shaw (G. B.) (1925), <i>Sainte Jeanne</i> , Paris, C. Lévy (p.VII - §1) Jeanne d'Arc naquit vers 1412 dans un village des Vosges. En 1431, elle fut brûlée comme hérétique, sorcière et magicienne, puis réhabilitée, jusqu'à un certain point, en 1456. Nommée Vénérable en 1904, elle fut déclarée Bienheureuse en 1908 et finalement canonisée en 1920. [...]

ce fut, en bref, l'évolution d'une « mémoire contestée » et adulée, se réjouissant de l'hommage et de la méfiance d'un peuple indécis. La question toute naturelle qu'on se pose immédiatement est : Pourquoi Jeanne d'Arc a-t-elle suscité tant d'intérêt de la part de l'Eglise, d'abord, mais encore de la part des historiens et des hommes politiques de tous les temps ? L'on affirmait avant, que sa légende — qualifiée telle quelle, vu qu'elle part d'une réalité historique — frise le mythe, et cela non seulement par l'entremêlage du surnaturel (contesté, il est vrai, par les uns), mais aussi par le mystère qu'on a tissé, petit à petit, autour d'elle. Et un mythe, lorsqu'il est soutenu aussi par le témoignage de véridicité historique, tout en gardant, néanmoins, la force du « illo tempore » et encore lorsqu'il est capable de réveiller le sentiment national d'un peuple, alors il devient une arme plus que redoutable dans les mains de ceux qui s'en servent.

[§ 6] L'image qu'on s'est déjà formée sur Jeanne d'Arc retrouve son côté contradictoire jusqu'au surréalisme, sur	<i>L'Événement du jeudi</i> , -7 au 13 mai 1992 (p. 66 - 3e colonne) Tout Jeanne d'Arc est là : contradictoire jusqu'au surréalisme.
---	---

<p>plusieurs plans : il est vrai qu'elle était extrêmement courageuse, mais elle fondait aussi en larmes à tout bout de champ; sensible et douce, ces qualités ne l'empêchaient pas d'entrer dans des rages meurtrières lorsqu'on mettait en cause sa virginité; quoique miséricordeuse, elle était capable, au nom de Dieu, de menacer les garnisons ennemies de les passer au fil de l'épée si elles ne se rendaient pas, comme le prouve une lettre écrite avant la prise d'Orléans : « Roi d'Angleterre, rendez à la Pucelle, envoyée par Dieu, les clefs de toutes les bonnes villes que vous avez prises en France (...). Vous, archers, compagnons de guerre, gentilhommes et autres qui êtes devant la bonne ville d'Orléans, allez-vous en en votre pays. (...) Roi d'Angleterre, si vous ne faites pas ainsi, je suis chef de guerre et en quelque lieu que j'atteindrai vos gens en France, je les ferai s'en aller. (...) Je suis venue ici de par Dieu, le Roi du Ciel, pour vous bouter hors de France contre tous ceux qui voudraient porter mauvais coup au royaume ». Émerveillée par les gestes chevaleresques, elle acceptait cependant, à Soissons, que l'on jugeât et que l'on exécutât un capitaine bourguignon à qui elle avait promis la vie sauve, parce qu'elle avait découvert après coup qu'il s'agissait d'un vaurien. Souvent l'on a rapporté sa</p>	<p>Populaire parce que passionnément heureuse. Follement courageuse, mais fondant en larmes à tout bout de champ. Sensible et douce mais entrant dans des rages meurtrières lorsqu'on met en cause sa virginité (ce qui, dans le feu de la bataille est fréquent). Miséricordieuse, mais capable, au nom du roi du ciel, de menacer les garnisons ennemies de les passer au fil de l'épée si elles ne se rendent pas, ce qui choque d'ailleurs ses compagnons, qui préféreraient faire des prisonniers pour en obtenir rançon. Et à deux reprises au moins ses victoires seront suivies, en effet, de lamentables massacres. Émerveillée par les gestes chevaleresques mais acceptant, à Soissons, que l'on juge et que l'on exécute un capitaine bourguignon à qui elle avait promis la vie sauve parce qu'elle a découvert après coup qu'il s'agissait d'un vaurien. Modeste et arrogante, simple mais aimant se vêtir des plus beaux atours. Jeanne n'admettait pas qu'on pût mettre en doute ses révélations célestes; mais, lorsque Catherine de la Rochelle, qui était de son camp, fit état de ses propres apparitions, elle exigea des preuves tangibles et immédiates !</p>
--	--

modestie et sa sagesse à son audace frisant l'arrogance, tandis que, parfois, sa simplicité était contestée par l'amour de se vêtir de ses plus belles toilettes. En même temps, elle n'acceptait pas qu'on pût mettre en doute ses révélations célestes, mais luttait à toutes forces contre d'autres prétendus visionnaires, comme Catherine de la Rochelle, exigeant des preuves tangibles et immédiates.

Ses velléités de sainte ne consacraient pas sa vocation guerrière, ce qui donna naissance à beaucoup de spéculations : tandis que Michelet essaia de demeurer neutre, en lui attribuant des paroles comme : « les gens d'armes batailleront et Dieu donnera la victoire », une réplique à l'observation que, pour être aidé par Dieu, l'homme doit s'aider lui-même, Shaw ne mit aucunement en doute le talent guerrier de la Pucelle, et même sa virilité, rendus évidents, entre autres par l'amour pour son épée. Charles Péguy, en son « Mystère de la charité de Jeanne d'Arc », la transforma en une militante pacifique, qui voulait « tuer la guerre » et n'acceptait le combat que par faute d'autre solution.

[§ 7] L'on voit, donc, en quel degré la personnalité de Jeanne d'Arc s'opposait à elle-même, et à partir de cela, les différentes facettes de son caractère firent d'elle la mascotte d'un idéal ou d'autre. « Mais pourrait-on parler de Jeanne d'Arc sans en faire une mascotte ? » se demandait Michel Winock.

<p>[§ 8] Une fois le feu de son bûcher éteint, elle devint presque du jour au lendemain l'un des premiers apôtres du Nationalisme (quoique le terme fût étranger à la conception médiévale de la société chrétienne) et encore plus, bien qu'elle fût très pieuse et catholique avérée, pendant la Réforme elle devint l'un des premiers</p>	<p>Shaw, (p. VII - §2) Elle fut également parmi les premiers apôtres du Nationalisme. Shaw, (p. LVII - §2) Bien que l'idée que nous nommons nationalisme fût étrangère à la conception médiévale de la société chrétienne, au point qu'elle aurait pu être contre Jeanne une accusation directe d'une hérésie nouvelle,</p>
--	---

<p>martyrs protestants, victime de l’Inquisition catholique. Elle fut, encore, la première en France, à mettre en pratique, dans la guerre, les méthodes réalistes de Napoléon, bien différentes de celles employées par la chevalerie de son époque,</p>	<p>elle ne figure pas comme accusation. [...] Shaw, (p. VII - §1)</p> <p>[...] Quoique très pieuse, et catholique avérée, ayant projeté une croisade contre les Hussites, elle fut, en réalité, un des premiers martyrs protestants.</p> <p>Shaw, (p. VII/VIII - §3)</p> <p>Elle fut aussi la première, en France, à mettre en pratique, dans la guerre, les méthodes réalistes de Napoléon, bien différentes de celles employées par la chevalerie de son époque, [...]</p>
---	--

« qui faisait du sport et était toujours en quête de rançons ». Enfin, elle ne fut rien de moins que le « pionnier du costume rationnel pour la femme, car en refusant le sort spécifique de la femme, elle s’habilla, combattit et vécut comme les hommes, de même que la reine Christine de Suède, deux siècles plus tard, sans parler du chevalier d’Eon et des innombrables héroïnes obscures qui se sont habillées en homme pour servir dans l’armée et dans la marine ». (G. B. Shaw) Dans la tradition de ces spéculations, pourrait-on dire que, par son rêve d’instaurer une sorte de théocratie sur la terre, de manière que « tous les rois remettent leurs royaumes à Dieu et qu’ils règnent comme baillis de Dieu », procédant ainsi à l’unification des Etats, Jeanne d’Arc fut-elle le précurseur des glorieux hommes politiques qui s’efforcent aujourd’hui de réaliser l’Union Européenne ?

[§ 9] De son vivant, la Pucelle eut à affronter deux tendances opposées manifestées par l’opinion publique à son égard : « comme sa véritable condition était celle d’une parvenue, il ne pouvait y avoir à son égard que deux opinions : l’une, qu’elle était miraculeuse, l’autre qu’elle était insupportable » Ces deux façons de juger trouvèrent, toutes les deux, des adeptes jusqu’aujourd’hui, ce qui fit que la dispute continuât à travers l’histoire.

<p>[§ 10] L’annulation du procès, par l’Eglise, vingt-cinq ans après sa mort,</p>	<p>Shaw, (p. XIV - §1)</p> <p>[...] L’annulation du procès vingt-cinq ans plus tard, présentée sous la forme d’une</p>
---	--

<p>présentée sous la forme d'une réhabilitation de Jeanne d'Arc, ne fut en réalité que la confirmation de la validation du sacre de Charles VII. Après l'avoir traînée dans la boue (dans des oeuvres comme « Henri VI », pièce écrite sous forme de chronique et attribuée à Shakespeare), on la badigeonna en la défigurant d'elle-même, en la noyant dans un romanesque idolâtre, contrastant avec le scepticisme dénigrant qui l'avait précédé.</p>	<p>réhabilitation de Jeanne, ne fut en réalité que la confirmation de la validation du sacre de Charles VII. [...]</p> <p style="text-align: center;">Shaw, (p. XV - §§1 et 2)</p> <p>[...] Ce serait donc désormais une perte de temps que de vouloir prouver que la Jeanne de la première partie de la pièce -écrite sous forme de chronique - d'<i>Henri VI</i>, de l'époque d'Elizabeth (supposée avoir été remaniée par Shakespeare), la diffame grossièrement dans ses scènes de la fin, par déférence pour le patriotisme chauvin. La boue qu'on lui a jetée est maintenant tombée si complètement qu'il n'est plus nécessaire qu'aucun écrivain moderne l'en lave encore.</p> <p style="text-align: center;">Ce dont il est bien plus difficile de se débarrasser, c'est de la boue qui a été jetée à ses juges et du badigeonnage qui la défigure elle-même au point qu'on ne la reconnaît plus. [...]</p> <p style="text-align: center;">Shaw, (p. XLV - §2)</p> <p>[...] Mais elle heurte de la façon la plus discordante le romanesque idolâtre qui s'est formé autour d'elle et le scepticisme dénigrant qui réagit contre ce romanesque.</p>
---	--

[§ 11] Le même Bernard Shaw notait ses impressions à l'égard de la pièce de Shakespeare : « l'impression qu'elle nous laisse c'est que l'auteur, après avoir commencé par faire de Jeanne une héroïne belle et romanesque, a été averti par sa compagnie scandalisée que le patriotisme anglais ne tolérerait jamais une peinture sympathique d'une Française, victorieuse des troupes anglaises, et que sa pièce ne pourrait pas être représentée

s'il n'y introduisait pas toutes les vieilles accusations de sorcellerie et de dévergondage et si Jeanne n'était pas représentée comme coupable. » (Préface à la « Sainte Jeanne »).

<p>[§ 12] Le XVIIe siècle la considéra une héroïne trop « gothique » (d'après l'expression de Chateaubriand), pour un siècle prenant ses modèles chez les Anciens et assimilant le Moyen Age à la barbarie. Le surnaturel composant sa légende indisposa aussi les libres penseurs du XVIIIe siècle : Montesquieu la nommait « une pieuse fourberie », tandis que Voltaire, dans son « dictionnaire philosophique » la qualifia de « malheureuse idiote » et parodia Homère dans un poème épique burlesque, « La Pucelle », ayant comme idée-clef : « Pucelle, il n'y a rien de plus comique, elle baisait tant qu'elle pouvait ».</p>	<p><i>L'Événement</i>, (p. 64 - article de bas de page, colonne 1)</p> <p>D'abord, c'était une « <i>pieuse fourberie</i> » (Montesquieu). Ensuite, elle avait des hallucinations (Anatole France). Et puis, pucelle, il n'y avait rien de plus comique, elle baisait tant qu'elle pouvait (Voltaire). [...]</p> <p><i>L'Événement</i>, (p. 72 - colonne 1)</p> <p>Le XVIIe siècle, notamment, fut particulièrement ingrat, paraissant dédaigner le souvenir d'une héroïne sans doute trop « <i>gothique</i> » selon le mot de Chateaubriand, pour un siècle prenant ses modèles chez les Anciens et assimilant le Moyen Age à la barbarie. [...]</p> <p><i>L'Événement</i>, (p. 72 - colonne 1)</p> <p>Le surnaturel, trop présent dans l'histoire de Jeanne d'Arc, ne pouvait qu'indisposer les libres penseurs du XVIIIe envers elle. » [...]</p> <p><i>L'Événement</i>, (p. 72 - colonne 2)</p> <p>« Cependant, dans le sérieux <i>Dictionnaire philosophique</i>, Voltaire résumait en prose son avis sur le personnage dont il s'était gaussé en vers : « <i>une malheureuse idiote</i> »</p> <p>Shaw, (p. XLVII - §3)</p> <p>Avant Schiller, il y eut Voltaire qui parodia Homère en un poème épique,</p>
--	---



	burlesque, appelé <i>la Pucelle</i> . [...]
<p>[§ 13] Le romantisme du XIXe siècle lui évoqua la gloire par Schiller, notamment, qui présentait une Pucelle noyée dans un chaudron de sorcière, d'« un romanesque échevelé », et s'en débarrassait en la tuant sur le champ de bataille, car « il trouvait le bûcher intolérable ».</p>	<p><i>L'Événement</i>, (p. 72 - colonne 2)</p> <p>Le XIXe siècle romantique au contraire chanta la gloire de la jeune Lorraine, y compris au-delà des frontières françaises,(voir Schiller); [...]</p> <p>Shaw, (p. XLVII - §2)</p> <p>Si nous sautons deux siècles, nous arrivons à Schiller, dont la <i>Pucelle d'Orléans</i> est noyée dans un chaudron de sorcière, d'un romanesque échevelé. En réalité, il n'y a rien à dire sur cette pièce, sauf qu'elle n'est pas du tout sur Jeanne et qu'elle ne peut guère prétendre l'être, attendu que Schiller fait mourir Jeanne sur le champ de bataille, trouvant le bûcher intolérable.</p>
<p>[§ 14] La publication, en 1841, par l'historien Quicherat, des comptes rendus du procès de Jeanne d'Arc et de sa réhabilitation, plaça le sujet sur un nouveau terrain et les spécialistes en adoptèrent une autre attitude. Les documents authentiques resuscitèrent un intérêt vivant pour la personnalité de Jeanne d'Arc et un goût du vrai qui manquait à la parodie de Voltaire et aux rêveries romantiques de Schiller. Cela n'empêcha pas, pourtant, l'apparition de nouvelles voix qui contestassent la véridicité des visions de la Pucelle. Parmi elles, la voix d'Anatole France se faisait</p>	<p>Shaw, (p. XLIX - §2)</p> <p>[...] Mais en 1841, la publication par Quicherat des comptes rendus de son procès et de sa réhabilitation plaça ce sujet sur un nouveau terrain. Ces documents, absolument vrais, créèrent en faveur de Jeanne un intérêt vivant qui manquait à la parodie homérique de Voltaire et aux absurdités romantiques de Schiller.</p> <p><i>L'Événement</i>, (p. 68 - colonne 3)</p> <p>[...] « <i>Qu'est-ce à dire sinon quelle avait des hallucinations de l'ouïe, de la vue, du toucher et de l'odorat ? Chez elle, de tous les sens, le plus affecté c'est l'ouïe.</i> » [...]</p>

<p>entendre dire : « Qu'est-ce à dire sinon qu'elle avait des hallucinations de l'ouïe, de la vue, du toucher et de l'odorat ? Chez elle, de tous les sens, le plus affecté c'est l'ouïe ».</p>	
<p>[§ 15] Grâce aux mêmes documents, Jules Michelet donna, en 1853, sa « Jeanne d'Arc », transfigurant l'image de la Pucelle, en faisant non seulement l'exemple de l'héroïsme et du bon sens populaire mêlés, mais surtout l'initiatrice du sentiment national : « Pour la première fois, la France était aimée comme une personne. Et elle devint telle du jour qu'elle fut aimée ». Dans son ouvrage, le véritable agent de l'histoire c'est le Peuple, dont Jeanne est la sublime incarnation, et ce Peuple est le fondateur de la Patrie, c'est-à-dire de la communauté nationale : « C'était jusque-là une réunion de provinces, un vaste chaos de fiefs, grans pays, d'idée vague. Mais dès ce jour, par la force du cœur, elle fut une patrie ». Cet idéal de Patrie républicaine fut encore adopté par Jean Jaurès et son groupe socialiste.</p>	<p><i>L'Événement</i>, (p. 69 - colonne 3)</p> <p>[...] En 1841, le grand Michelet publiait le tome V de son <i>Histoire de France</i>, où se trouvent narrés le règne de Charles VII et l'épopée de Jeanne. Transfigurant l'image de la pucelle, il en faisait non seulement l'exemple de l'héroïsme et du bon sens populaire mêlés, mais surtout l'initiatrice du sentiment national. Sous le titre <i>Jeanne d'Arc</i>, Michelet reprit les 130 pages qui étaient consacrées à celle-ci. Texte capital pour comprendre la dimension nouvelle de l'héroïne, que le XIXe siècle nationalitaire va nous transmettre. « <i>Pour la première fois, (la France) est aimée comme une personne. Et elle devient telle du jour qu'elle est aimée</i> », écrit Michelet.</p> <p style="text-align: center;"><i>« C'était jusque-là une réunion de provinces, un vaste chaos de fiefs, grands pays d'idée vague. Mais, dès ce jour, par la force du coeur, elle est une patrie... »</i></p> <p>[...]</p> <p style="text-align: center;"><i>L'Événement</i>, (p. 69 - colonne 3)</p> <p>Dans le récit de Michelet, Dieu n'est pas nié mais relativisé. Le véritable agent de l'histoire s'appelle le Peuple, dont Jeanne est la sublime incarnation. C'est le</p>

	Peuple qui est fondateur de la patrie, de la communauté nationale, [...]
<p>[§ 16] Cette découverte du sentiment national et l'image de Jeanne d'Arc comme incarnation du peuple patriote détermina l'Eglise de changer officiellement d'avis, pourvu qu'elle ne perde pas de son prestige : Le procès de la Pucelle, déclarèrent les officialités ecclésiastiques, a été « la sentence la plus monstrueuse depuis celle de Pillate » et Cauchon seul en était le coupable, lui, « un évêque qui n'avait plus rien de français, puisqu'il s'était vendu aux Anglais ».</p>	<p><i>L'Evénement</i>, (p. 68 - colonne 1)  [... ] l'incarnation du peuple patriote [...]</p> <p><i>L'Evénement</i>, (p. 68 - colonne 1 et 2)  Pour expliquer l'iniquité du procès de 1431, les apologistes de l'Eglise accablèrent Pierre Cauchon, l'évêque de Beauvais qui présida au procès de condamnation : « <i>Ah! nous l'avouons</i>, écrit l'archevêque d'Aix, Gonthé-Soulard, en 1894, <i>elle fut envoyée à la mort par un évêque (...), un évêque qui n'avait rien de français, puisqu'il s'était vendu aux Anglais.</i> »</p> <p>Le procès d'annulation décidé par le pape Calixte III efface tout responsabilité dans la mort de Jeanne : « <i>Il a ordonné la révision du procès</i>, écrit le même auteur, <i>il a cassé et annulé la sentence, comme la plus monstrueuse depuis celle de Pilate.</i> [...]</p>
<p>[17] Devant une manœuvre si abile, la réponse des anticléricaux ne tarda pas : « C'était une révoltée, croyant en elle-même, en dépit des théologiens. Au nom de la vérité historique, il y a donc lieu de protester contre les manoeuvres cléricales, qui tendent à exploiter les sympathies acquises à Jeanne d'Arc. »</p>	<p><i>L'Evénement</i>, p. 68 - colonne 2)  [... ] La cause de Jeanne devient alors un enjeu dans la bataille qui oppose cléricaux et anticléricaux. [... ] « <i>C'était une révoltée, croyant en elle-même, en dépit des théologiens. Au nom de la vérité historique, il y a donc lieu de protester contre les manoeuvres cléricales, qui tendent à exploiter les sympathies acquises à Jeanne d'Arc.</i> »</p>

<p>[18] Mais l'Eglise n'y renonçait plus : « Jeanne appartient à l'Eglise », écrivait l'archevêque d'Aix : « En vain les falsificateurs de l'histoire ont voulu nous la prendre en la défigurant, et en la présentant comme une hallucinée (...) Gardez vos grands hommes. Mettez-les au Panthéon : nous ne vous les disputerons jamais. Mais Jeanne d'Arc est à nous, de son premier à son dernier jour, sans démenti, sans défaillance. Johanna nostra est. On ne laisse pas les saints. ».</p>	<p><i>L'Evénement, (p. 68 - colonne 3)</i></p> <p>Toutes ces allégations étaient repoussées d'un coup de crosse par les dignitaires de l'Eglise engagés dans la défense de l'inspirée du ciel : « <i>Jeanne appartient à l'Eglise</i>, écrivait toujours l'archevêque d'Aix. <i>En vain, les falsificateurs de l'histoire ont voulu nous la prendre en la défigurant, et en la présentant comme une hallucinée (...). Gardez vos grands hommes. Mettez-les au Panthéon : nous ne vous les disputerons jamais. Mais Jeanne d'Arc est à nous, de son premier à son dernier jour, sans démenti, sans défaillance... Johanna nostra est. On ne laïcise pas les saints. »</i></p>
---	--

[§ 19] Cet échange de répliques ressemble parfaitement à un conflit enfantin, entre deux gamins qui se disputent un jouet. Est-ce ceci le destin d'une légende, que d'être morcelée et distribuée à chaque idéologie selon ses nécessités ? Et encore les choses ne s'arrêtent pas là : oubliant la dispute avec l'Eglise, les laïques se querellèrent entre eux. La cause ? Jeanne d'Arc devint la protectrice de l'extrême droite et de l'extrême gauche à la fois.

<p>[§ 20] Quatre années avant le « Johanna nostra est » de l'archevêque d'Aix, une première grande voix socialiste, celle de Lucien Herr, revendiquait à son tour la mémoire de l'Héroïne, déniait tout à la fois à l'Eglise le droit d'instaurer le culte de celle qui était morte de sa main. « Jeanne est des nôtres, affirmait-il, et nous</p>	<p><i>L'Evénement, (p. 70 - colonne 2)</i></p> <p>[...] L'année suivante, une première grande voix socialiste — celle de Lucien Herr, bibliothécaire à l'Ecole normale de la rue d'Ulm et éminence grise du mouvement ouvrier — revendiquait à son tour la mémoire de l'héroïne, sous le titre explicite d'un article du Parti ouvrier: « Notre Jeanne d'Arc ». Il déniait à l'Eglise le droit</p>
--	--

<p>ne voulons pas qu'on y touche ». Les arguments qui soutenaient cette affirmation se rapportaient à la condition humble de la Pucelle, à ses sentiments de pitié pour les paysans maltraités par les armées ennemies et au fait qu'elle avait été trahie par tous, à l'exception du peuple. « Que l'Eglise nous la laisse-continuait-il. Elle a ses saintes et ses saints à profusion, que nous ne songeons point à lui prendre ».</p>	<p>d'instaurer le culte de celle qui était morte de sa main. Il affirmait quatre ans avant le « <i>Johanna nostra est</i> » de l'archevêque d'Aix : « <i>Jeanne est des nôtres, elle est à nous; et nous ne voulons pas qu'on y touche.</i> » Les arguments du socialiste ? Elle était née dans la classe la plus pauvre; elle a pris pitié pour ses frères paysans maltraités par les bandes d'hommes armés; « <i>elle n'oublia jamais qu'elle était du peuple</i> ». Tous l'ont trahie, à l'exception du peuple : elle a été abandonnée par Charles VII, par les grands, par les politiques, par l'Eglise, par les théologiens de l'Inquisition. « <i>Elle n'appartient ni à la royauté qui la laissa brûler, ni à la Cour qui la fit brûler, ni au clergé qui brûla la pauvre et ignorante fille...</i> » Le peuple seul crut en elle sans relâche; elle est elle-même le symbole du peuple qui se sauve lui-même : « <i>Que l'Eglise nous la laisse; elle a des saintes et des saints à profusion, que nous ne songeons point à lui prendre.</i> »</p>
<p>[§ 21] Le paradoxe consiste en le fait que le mouvement nationaliste antisémite renforcé au cœur de l'affaire Dreyfus, revendiquait à son tour la Pucelle, symbole, pour eux, de l'unité nationale, secours dans la lutte contre les Juifs, les Etrangers par excellence, facteurs de décomposition de la société française. La</p>	<p><i>L'Événement</i> (p. 70 - colonne 3)</p> <p>Cependant, au cœur de l'affaire Dreyfus, prend forme et se renforce le mouvement nationaliste, adversaire farouche du régime parlementaire, de la république « <i>judéo-maçonnique</i> ». Le juif devient l'ennemi.</p> <p>Or, dans l'élaboration de cette mythologie, si le juif a occupé le pôle</p>

<p>Pucelle avait elle-même lutté, n'est-ce pas, pour l'épuration du pays, elle est donc la quintessence de la France, le France organisée.</p>	<p>diabolique, la lumineuse figure de Jeanne, elle, a représenté le pôle céleste. Alors que le juif était l'Etranger par excellence, l'anti-France organisée, Jeanne a été glorifiée, non seulement par l'éclat de ses actions historiques, mais par la quintessence de la France dont sa personne et sa vie furent le réceptacle.</p> <p>Jeanne était une terrienne - tout le contraire des ratiocineurs de la Sorbonne qui l'avaient condamnée tout comme ils se portaient aujourd'hui en défenseurs du « <i>traître</i> » Dreyfus. Elle était la figure de l'unité nationale, alors que le juif travaille à la décomposition de la société française. Elle exprimait la force de l'esprit contre le matérialisme. [...]</p>
<p>[§ 22] Entre 1840-1914, le combat des intérêts ne cessa point, et il prit un nouvel essor par la canonisation de 1920. A cette époque là, la monarchie catholique opposait le mythe-force de l'envoyée du ciel, donc la religion de l'Eglise, à la Religion de la Patrie, représentée par le mythe-force de la fille du peuple, que la démocratie révolutionnaire avait adopté. Enfin, les républicains répondèrent à leur manière à l'action de l'Eglise de canoniser l'enfant de Domrémy, en consacrant la même année que sa sanctification, une fête annuelle à Jeanne d'Arc.</p>	<p><i>L'Evénement</i> (p. 71 - colonne 1)</p> <p>Ainsi, entre 1840 et 1914, trois modèles, trois archétypes, trois figurations de Jeanne d'Arc ont pris forme. Dans un premier temps, le conflit continu de l'ancienne et de la nouvelle France, celle issue de la monarchie catholique et celle issue de la démocratie révolutionnaire, a opposé le mythe-force de l'envoyée du ciel au mythe-force de la fille du peuple, la religion de l'Eglise à la religion de la patrie. Mais cet enjeu séculaire s'est transformé sous la IIIe République triomphante. Une nouvelle droite, brassant dans son idéologie l'héritage catholique et le messianisme</p>

	<p>national, le populisme antisémite, l'antiparlementarisme et l'anti-intellectualisme antidreyfusard, a tenté et - dans une certaine mesure - réussi la récupération de la mémoire johannique. Barrès, Maurras, Rochefort, Coppée, Lemaître et des moindres, se sont employés à assimiler la cause de Jeanne à leur propre cause.</p> <p>Les républicains surent répliquer à ce détournement de paternité, puisque le régime consacra une fête annuelle à Jeanne d'Arc, l'année même où l'Eglise - non sans intention politique - déclarait sainte l'enfant de Domrémy. [...]</p>
--	--

[§ 23] La preuve de l'intérêt constant qu'elle suscite toujours, après bien des siècles, et qui en fait une vraie Française de nos jours, tout aussi réelle qu'une vivante des années '90, consiste, d'un autre côté en les nombreuses histoires fantastiques chargées souvent d'humour :

<p>une théorie en vogue depuis bientôt deux cents ans est celle de l'origine noble de Jeanne d'Arc, la présumée fille de Louis d'Orléans (frère de Charles VI) et d'Isabeau de Bavière, ou même la fille d'Isabeau et de Charles VI, le roi fou, donc la sœur du Dauphin qu'elle fit sacrer à Reims. Son apparition avait-été profétisée d'ailleurs, par un dicton que le peuple avait embrassé : « La France, perdue par une dévergondée, sera sauvée par une vierge ».</p>	<p><i>L'Événement</i>, (p. 64, encadré)</p> <p>[...] Et puis, elle n'était pas une petite bergère lorraine mais la fille de Louis d'Orléans et d'Isabeau de Bavière, née le 10 novembre 1412 (théorie en vogue depuis bien deux cents ans), ou plutôt la fille d'Isabeau de Bavière et de Charles VI le roi fou, conçue dans la nuit du vendredi 9 mars 1408 et née à Tours, pas du tout à Domrémy (<i>Jeanne la pucelle fille de roi</i>, par Paul Mangué, la Pensée universelle, 1979).</p>
--	---

<p>D'autres esprits manipulèrent l'idée que l'héroïne n'était pas morte sur le bûcher de Rouen (« Jeanne d'Arc a-t-elle été brûlée ? » par J. Grimod - 1952), mais qu'elle s'était évadée de prison par un souterrain aboutissant - ô miracle - dans la cour de l'immeuble du 102, rue Jeanne d'Arc (Guérillon). En d'autres variantes, elle fut l'agent d'influence de l'ambitieuse belle mère de Charles VII, la reine de Sicile en titre, Yolande d'Aragon.</p>	<p>De plus, elle n'est pas morte sur le bûcher de Rouen (<i>Jeanne d'Arc a-t-elle été brûlée ?</i> par J. Grimod, Amiot-Dumont, 1952), mais elle s'est évadée de prison par un souterrain aboutissant, ô miracle, dans la cour de l'immeuble du 102, rue Jeanne-d'Arc (Guérillon). [...]</p> <p><i>L'Événement</i>, (p. 62 - colonne 3)</p> <p>[...] D'abord, la situation du pays se dégradant à vue d'oeil, le comportement scabreux d'Isabeau relança cette vieille prophétie : « <i>La France, perdue par une dévergondée, sera sauvée par une vierge.</i> » [...]</p> <p><i>L'Événement</i>, (p.64 - colonne 3)</p> <p>Cette belle-mère, reine de Sicile en titre, s'appelait Yolande d'Aragon; à tous les stades de l'épopée de Jeanne, et à tous les niveaux, on retrouve dans l'ombre son omniprésente protectrice. [...] D'où le fort soupçon, qui n'est hélas étayé par aucune preuve décisive, que, dès l'origine, Jeanne d'Arc fut en quelque sorte un agent d'influence, une arme psychologique secrète de Yolande d'Aragon.</p>
--	---

[§ 24] Mais toutes ces opinions, plus ou moins sérieuses, plus ou moins inédites, nous conduisent à la conclusion singulière, que nulle légende ou mythe n'a jamais exercé un « charme » pareil sur les hommes de n'importe quel pays, de n'importe quelle culture, qui y retrouvaient leur propre objet de culte. Car chaque individu suit son idéal, mais il sent que l'accomplissement de celui-ci ne doit avoir lieu qu'au nom de quelque valeur morale ou éthique, qui peut être la Patrie, Dieu, ou même les grâces de la bien aimée. Les croisés luttaient au nom du Dieu chrétien et leur idéal était de délivrer la Terre Sainte, tandis que les



combattants des tournois ne trouvaient leur raison qu'en l'honneur rendu à la Dame de leur cœur. Par conséquent, il est presque dans l'ordre des choses qu'un martyr chrétien sanctifié soit emprunté pour la protection d'une cause ou l'autre, et il est d'autant plus disputé, qu'il laisse une plus grande liberté d'agir aux mortels. Dans les affaires humaines les saints ne doivent pas se mêler, mais ils sont bienvenus lorsqu'il s'agit d'encouragements et de la conquise de nouveaux adeptes pour cette idéologie là.

[§ 25] Jeanne d'Arc est, dans ce sens, une figure à part qui, grâce justement à sa facture contradictoire, gagne beaucoup d'admirateurs : car elle est susceptible de se prêter à toute acceptation et, même si ces acceptations deviennent à un moment donné opposantes, cela n'empêche aucune d'entre elles de se reconnaître issue d'un point de départ commun, auquel chacun a donné un nouveau sens (un esprit penché vers le côté religieux va découvrir dans cette héroïne la sainte, la Pucelle, la voix de la justice, tandis qu'un autre esprit, beaucoup plus rationnel, quoique niant la possibilité d'entendre des voix célestes, ne pourrait pas minimiser la force de son caractère et l'autorité qu'elle a exercée sur l'armée française). Chacun de nous, tout en se confrontant à son image, se découvre soi-même, car il y découvre son côté le plus sensible, la préférence pour le mysticisme, la rationalité, la bravoure combattante et ainsi de suite.

<p>[§ 26] Sous le titre : « Incarnation épique d'une nation en train de se forger ou instrument miraculeux d'un parti légitimiste aux abois ? Qui était vraiment Jeanne d'Arc ? Qui était cette jeune femme qui continue aujourd'hui encore à hanter nos esprits et nos livres d'histoire ? » « L'Événement » du 7 au 13 mai 1992, tirait une juste conclusion : « Ils auraient pu choisir Vercingétorix, Charlemagne, Saint Louis, Napoléon ou même le maréchal Pétain. Or, depuis un siècle, c'est de Jeanne d'Arc que les tenants de l'idéologie d'extrême droite en France se sont fait un porte-drapeau.</p>	<p><i>L'Événement</i>, (p. 62 - 1er article - début)</p> <p>L'extrême droite a-t-elle raison de se réclamer de la pucelle ?</p> <p><b>L'AFFAIRE JEANNE D'ARC</b></p> <p>Incarnation épique d'une nation en train de se forger ou instrument miraculeux d'un parti légitimiste aux abois ?</p> <p>Porte-drapeau de Maurras et de Le Pen ou ancêtre des sans-culottes de Valmy ? Qui était vraiment Jeanne d'Arc ?</p> <p>Qui était cette jeune femme contradictoire à en être surréaliste, et qui continue aujourd'hui encore à</p>
---	--

<p>(...) Et s’y ajoute le fait que tour à tour la gauche républicaine, les conservateurs catholiques, Pétain et De Gaulle, les communistes enfin se sont réclamés de l’héroïne de Domrémy. Le cas est unique. Il y a donc là comme un mystère dans le mystère. Un étrange et quasi miraculeux phénomène d’optique qui fait que le personnage de la la pucelle change de substance en fonction des angles de vue. »</p>	<p>hanter nos esprits et nos livres d’histoire...</p> <p>Ils auraient pu choisir Vercingétorix, Charlemagne, Philippe-Auguste, Saint Louis, Louis XVI, Napoléon, le général Bugeaud ou même le maréchal Pétain. Or, depuis un siècle, c’est de Jeanne d’Arc que les tenants de l’idéologie d’extrême droite en France se sont fit un porte-drapeau. Jean Marie Le Pen s’est contenté en l’occurrence d’exacerber jusqu’à la caricature cette tradition, quitte à s’identifier à la sainte. Ce hardi détournement de paternité, doublé d’un kidnapping historique, suffirait en soi à déchaîner la controverse. Mais s’y ajoute le fait que tout à tour la gauche républicaine, les conservateurs catholiques, Pétain et de Gaulle, les communistes enfin se sont réclamés de l’héroïne de Domrémy (voir l’article de Michel Winock). Le cas est unique. Il y a donc là comme un mystère dans le mystère. Un étrange et quasi miraculeux phénomène d’optique qui fait que le personnage de la Pucelle change de substance en fonction des angles de vue.</p>
--	---

[§ 27] Rien de plus convenable pour les politiciens d’aujourd’hui que de combattre leurs adversaires avec leurs propres armes. Mais tout cela, en dépit du désir de découvrir la seule vérité historique, impossible à trouver avant que les gens ne désobéissent à la règle « qu’il est difficile, sinon impossible de penser autrement que suivant la mode de son époque ».

## FIN DU DOSSIER QUINZE

### 5. 1. 1. Le procédé de la condensation par reprise lexicale

Nous constatons que ce dossier comprend de longs passages qui ne peuvent plus être directement confrontés aux textes-sources et d'autres, au contraire, qui peuvent l'être. Dans ce chapitre, nous nous intéresserons à ce dernier cas de figure afin d'analyser le(s) type(s) de reformulation mis en oeuvre. Dans certains passages, comme par exemple au début du paragraphe cinq, la condensation par suppression des éléments superflus est pratiquée. Nous retrouvons la technique de la coupure<sup>73</sup> qui s'appuie dans ce passage sur l'utilisation du procédé de l'ellipse. Prenons l'exemple ci-dessous, avec le texte du dossier à gauche et à droite celui du texte-source dans lequel les constituants supprimés ou glissés dans le dossier apparaissent en caractères gras :

(dossier, p. 116)	(Shaw, p.VII - §1)
[§ 5] Brûlée comme hérétique, sorcière et magicienne en 1431, réhabilitée, jusqu'à un certain point, en 1456, puis nommée Vénérable en 1904, déclarée Bienheureuse en 1908 et finalement canonisée en 1920,	En 1431, <b>elle fut</b> brûlée comme hérétique, sorcière et magicienne, <b>puis</b> ↓ réhabilitée, jusqu'à un certain point, en 1456. Nommée Vénérable en 1904, <b>elle fut</b> déclarée Bienheureuse en 1908 et finalement canonisée en 1920.

Ce n'est pas sur ce type de condensation fondée sur une micro-reformulation, au niveau de la phrase, typique de l'activité de reformulation embryonnaire (cf. 1. 2. 2. ) que nous ciblerons notre analyse, mais sur un procédé de condensation bien différent, avec lequel la structure morphosyntaxique de départ disparaît au profit d'une nouvelle.

<sup>73</sup> Cf. pour ces techniques 3. 2. et 3. 3.

Nous retranscrivons, ci-dessous, le premier passage où ce procédé de condensation est utilisé avant d'en proposer l'analyse. Les reprises sont en caractères gras dans les colonnes de droite comme de gauche. Nous commençons avec le premier extrait du paragraphe dix :

1)

Dossier 15	Texte-source
<p>[§ 10] [...] Après l'avoir traînée dans la <b>boue</b> (dans des oeuvres comme « <b>Henri VI</b> », <b>pièce écrite sous forme de chronique</b> et attribuée à <b>Shakespeare</b>), on la <b>badigeonna</b> en la <b>défigurant d'elle-même</b>, en la noyant dans un <b>romanesque idolâtre</b>, contrastant avec <b>le scepticisme dénigrant</b> qui l'avait précédé.</p>	<p>Shaw, (p. XV - §§1 et 2)</p> <p>Ce serait donc désormais une perte de temps que de vouloir prouver que la Jeanne de la première partie de la <b>pièce - écrite sous forme de chronique - d'Henri VI</b>, de l'époque d'Elizabeth (supposée avoir été remaniée par <b>Shakespeare</b>), la diffame grossièrement dans ses scènes de la fin, par déférence pour le patriotisme chauvin. La <b>boue</b> qu'on lui a jetée est maintenant tombée si complètement qu'il n'est plus nécessaire qu'aucun écrivain moderne l'en lave encore.</p> <p>Ce dont il est bien plus difficile de se débarrasser, c'est de la <b>boue</b> qui a été jetée à ses juges et du <b>badigeonnage</b> qui la <b>défigure elle-même</b> au point qu'on ne la reconnaît plus.</p> <p>Shaw, (p. XLV - §2)</p> <p>Cette combinaison de jeunesse inepte, d'ignorance académique, d'une grande capacité naturelle, de courage, d'impulsivité, de dévouement, d'originalité et de singularité explique pleinement tous</p>

	les faits de la carrière de Jeanne. Elle fait d'elle un phénomène historique et humain croyable. Mais elle heurte de la façon la plus discordante le <b>romanesque idolâtre</b> qui s'est formé autour d'elle et le <b>scepticisme dénigrant</b> qui réagit contre ce romanesque.
--	---

Deux passages éloignés l'un de l'autre, physiquement et thématiquement, dans le texte-source (Shaw) ont été en quelque sorte juxtaposés et repris sur un principe d'écémage d'un certain nombre de constituants de la phrase composés exclusivement de syntagmes nominaux qui vont former la base nucléaire lexicale du passage-cible du dossier, reformulé morphosyntaxiquement d'une manière très autonome par rapport au texte-source.

Les syntagmes nominaux du texte-source qui ont été choisis pour être recyclés sont les suivants :

a- <b>pièce</b> -écrite sous forme de chronique - d' <i>Henri VI</i> ,
b- <b>Shakespeare</b>
c- la <b>boue</b> (2 x)
d- <b>badigeonnage</b> qui la défigure elle-même
e- <b>romanesque idolâtre</b>
f- le <b>scepticisme dénigrant</b>

En ce qui concerne (a) et (b), ces éléments sont réemployés en note de parenthèses pratiquement sans changement notable du texte-source au dossier, sinon avec des condensations sous forme de coupure (*de l'époque d'Elizabeth*) ou de substitution plus concise (*supposée avoir été remaniée par / attribuée à*).

Par contre, un gros travail de recyclage a été entrepris pour (c) et (d) :

(c) (*la boue*) Le syntagme nominal *la boue* utilisé dans le dossier, correspond à la première occurrence du texte-source (*La boue qu'on lui a jetée est maintenant tombée.. = art. + **subst. sujet** + relative / verbe au passé composé + adverbe*); il devient noyau du circonstanciel local à l'intérieur d'une temporelle à l'infinitif (*Après l'avoir traînée dans la boue = prép. + pr. pers. + infinitif passé + prép. + art. + **subst. circ.***). On peut dire que le syntagme nominal *la boue* est l'élément lexical survivant du passage du texte-source, mais il change de fonction grammaticale dans le dossier et rien dans la structure morphosyntaxique ou lexicosyntaxique n'a été repris ou même transformé. La reformulation du sens, par contre, pivote autour de cet élément-clef. Dans le texte-source, on formule le sens sans employer l'expression convenue (*traîner quelqu'un dans la boue*) ce qui donne à cette traduction plus de relief que la formule consacrée utilisée dans le dossier<sup>74</sup>. Toutefois, il ne faut pas perdre de vue, qu'il est, en général, attendu d'un étranger qu'il sache utiliser les expressions courantes. Cette aptitude est évaluée très positivement.

(d) (*Badigeonnage*), du texte-source est repris mais sous la forme verbale *on la badigeonna*. Il y a dans la reformulation du sens, du texte-source vers le dossier, un certain glissement car dans le texte-source la relative *qui la défigure elle-même* est une caractérisation du *badigeonnage*; tout badigeonnage produit ce résultat. Dans le dossier, au contraire, la particularité du procès exprimé par le verbe est formulée par les gérondifs *en la défigurant d'elle-même, en la noyant dans un romanescque idolâtre* où le second explicite plus concrètement le premier. C'est plutôt la nature du badigeon qui est à remettre en cause.

(f) (*le scepticisme dénigrant*) dans le texte-source, s'oppose à (e) (*romanescque idolâtre*) dans la simultanéité; ces deux syntagmes nomment les deux centres thématiques de

---

<sup>74</sup> De plus, le passage que nous avons isolé est modifié par un adverbe introducteur d'une conséquence. Le dossier coupe cet ajout. (*est maintenant tombée si complètement qu'il n'est...*)

la réception de Jeanne d'Arc à une époque donnée. Dans le dossier, (e) et (f) désignent, cette fois, chronologiquement ces mêmes centres de la réception de Jeanne d'Arc, (f) étant antérieur à (e).

En nous situant dans la perspective d'une micro-analyse de phrase, nous avons reconnu l'émergence d'une structure morphosyntaxique nouvelle et un certain déplacement dans la reformulation du sens. Si nous quittons la micro-analyse de phrase pour nous situer au niveau du texte, nous constatons que le passage que nous venons d'examiner s'inscrit dans une longue suite de paragraphes qui analysent comment le personnage de Jeanne d'Arc a été perçu depuis sa mort jusqu'à sa canonisation. Le paragraphe neuf constitue l'introduction de cette partie qui se termine avec le paragraphe vingt et un. Le passage condensé, qui commençait par la pièce attribuée à Shakespeare, n'est pas en fait l'analyse de la réception de cette pièce ou un commentaire y ayant trait mais une reformulation de l'idée annoncée au paragraphe neuf ([ § 9] *il ne pouvait y avoir à son égard que deux opinions : « l'une qu'elle était miraculeuse, l'autre qu'elle était insupportable » Ces deux façons de juger trouvèrent toutes les deux, des adeptes jusqu'aujourd'hui, ce qui fit que la dispute continuât à travers l'histoire*). L'idée-clef de l'introduction de cette sous-partie est formulée une deuxième fois, un peu à la manière du démarrage toujours recommencé que nous avons examiné dans le dossier vingt (cf. 4. 3. 1. 1.).

Ce raté dans le processus de mise en texte peut être attribué au manque de maîtrise dans la technique de condensation à partir d'une reprise de syntagmes nominaux considérés comme noyaux porteurs du sens. L'effort passé à insérer ces noyaux de sens dans une nouvelle structure morphosyntaxique ne permet plus la maîtrise d'une unité textuelle supérieure. Il est également possible que ce flottement, cette hésitation dans l'évolution de la progression argumentative ne soit pas considéré comme un raté, mais au contraire comme l'expression d'une bonne capacité de production écrite; produire des phrases en quantité et

tout en respectant un certain fil conducteur est par ailleurs la preuve d'une très bonne compétence linguistique, laquelle constitue l'objectif général d'une classe de *langue* étrangère.

Nous passons, à présent, au deuxième exemple de condensation par reprise lexicale :

2)

Dossier	Texte-source
<p>[§ 20] Le paradoxe consiste en le fait que <b>le mouvement nationaliste antisémite renforcé au cœur de l'affaire Dreyfus</b>, revendiquait à son tour la Pucelle, symbole, pour eux, de <b>l'unité nationale</b>, secours dans la lutte contre <b>les Juifs, les Etrangers par excellence</b>, facteurs de <b>décomposition de la société française</b>. La Pucelle avait elle-même lutté, n'est-ce pas, pour l'épuration du pays, elle est donc <b>la quintessence de la France, la France organisée</b>.</p>	<p><i>L'Événement</i>, p. 70 - colonne 3</p> <p>Cependant, <b>au cœur de l'affaire Dreyfus</b>, prend forme et <b>se renforce le mouvement nationaliste</b>, adversaire farouche du régime parlementaire, de la république « <i>judéo-maçonnique</i> ». Le juif devient l'ennemi.</p> <p>Or, dans l'élaboration de cette mythologie, si le juif a occupé le pôle diabolique, la lumineuse figure de Jeanne, elle, a représenté le pôle céleste. Alors que <b>le juif</b> était <b>l'Etranger par excellence</b>, l'anti-France <b>organisée</b>, Jeanne a été glorifiée, non seulement par l'éclat de ses actions historiques, mais par <b>la quintessence de la France</b> dont sa personne et sa vie furent le réceptacle.</p> <p>Jeanne était une terrienne - tout le contraire des ratiocineurs de la Sorbonne qui l'avaient condamnée tout comme ils se portaient aujourd'hui en défenseurs du</p>



	« <i>traître</i> » Dreyfus. Elle était la figure de <b>l'unité nationale</b> , alors que le juif travaille à la <b>décomposition de la société française</b> . Elle exprimait la force de l'esprit contre le matérialisme. [...]
--	--

Cette fois, il ne s'agit plus d'un passage à l'intérieur d'un paragraphe, mais d'un paragraphe entier. Comme dans le passage (1), dont nous venons de rendre compte, certaines unités lexicales, jugées porteuses du sens fondamental, sont sélectionnées; sur les dix unités reprises, neuf ont un noyau nominal (huit syntagmes nominaux et un syntagme prépositionnel à base nominale) et une est un verbe. En voici la liste ci-dessous :

a- au coeur de l' <b>affaire Dreyfus</b>
b- <b>se renforce</b>
c- le <b>mouvement</b> nationaliste
d- <b>Jeanne</b>
e- le <b>juif</b>
f- l' <b>Etranger</b> par excellence
g- l' <i>(anti-)</i> <b>France</b> organisée
h- la <b>quintessence</b> de la <b>France</b>
i- l' <b>unité nationale</b>
j- <b>décomposition</b> de la <b>société française</b>

La reformulation du sens se construit, dans le dossier, autour de ces unités reprises et grâce à une nouvelle structure morphosyntaxique, excepté en début de paragraphe.

En effet, les unités (a), (b) et (c) sont reprises dans une structure morphosyntaxique similaire : (a) et (c) conservent la même fonction grammaticale, (b) qui était dans le texte-source un verbe pronominal de sens passif est réécrit directement sous la forme d'un participe passé/adjectif. Il s'agit de la substitution d'une forme verbale par un équivalent.

Cependant, le propos<sup>75</sup> de la phrase du texte-source *prend forme et se renforce* est condensé et agglutiné au thème sous la forme du participe passé/adjectif (b) *renforcé*. Le propos se déplace sur *revendiquait à son tour la Pucelle*.

Dans le reste du paragraphe, deux pôles, *Jeanne*<sup>76</sup> (d) et *le juif*<sup>77</sup> (e), sont déterminés par les reprises (f), (g), (h), (i) et (j) utilisées comme complément de nom d'une apposition à *la Pucelle* (i) ou comme attribut de *la Pucelle* (g) et (h), comme apposition à *le juif* (f)<sup>78</sup> ou comme complément de nom d'une apposition à *le juif* (j). Il faut noter le passage de (g) *l'anti-France organisée* attribut de *le juif* dans le texte-source devenu sous la forme *la France organisée* attribut de *la Pucelle*; cette opération est en quelque sorte l'indice que le texte-source est considéré comme un gisement de vocabulaire d'où le *vocabulaire utile* est extrait et traité aux fins discursives du dossier.

Par rapport au premier passage analysé, la reformulation du sens est opérée par une mise en œuvre de moyens syntaxiques simples (appositions, compléments de nom, attributs qui, mis en parallèle, s'opposent symétriquement) sans qu'il y ait un ou des glissement(s) notable(s) de sens par rapport au texte-source. Cela peut être en partie dû au fait que les reprises sont opérées à partir d'une seule unité textuelle [trois paragraphes qui se suivent formellement et thématiquement] et non à partir de plusieurs unités textuelles [passages sélectionnés dans deux chapitres différents], ce qui rend les opérations de reformulation plus complexes.

---

<sup>75</sup> Nous utilisons les termes de *propos* et *thème* dans le sens avancé par Arrivé et al. (1986) *La grammaire d'aujourd'hui*, Flammarion. [« La notion de *thème* est utilisée pour identifier ce qui constitue l'objet même d'un acte d'énonciation particulier, à propos d'un énoncé envisagé dans le cadre d'un discours, par opposition au *propos* (ou *rhème*), qui représente le contenu de ce qui est transmis relativement à ce thème. »] p. 671.

<sup>76</sup> *Jeanne* est repris dans le dossier par son équivalent *la Pucelle*.

<sup>77</sup> *le juif* est repris sous la forme du pluriel *les juifs* qui reformule d'une manière atténuée la connotation raciste induite dans le singulier générique. Dans le magazine, les rédacteurs savent qu'il n'est plus nécessaire de montrer que l'on prend ses distances par rapport à l'antisémitisme. C'est clair depuis longtemps, tout lecteur décrivera *le juif* comme la citation d'un langage d'une époque condamnée pour son racisme outrancier et funeste. Il est fort possible que cette lecture-là n'ait pas été faite par l'élève-apprenant, d'où la préférence pour le pluriel.

Voici, pour finir, le dernier extrait :

3)

Dossier 15	Texte-source
<p>[§ 21] <b>Entre 1840-1914</b>, le combat des intérêts ne cessa point, et il prit un nouvel essor par la canonisation de 1920. A cette époque là, <b>la monarchie catholique</b> opposait <b>le mythe-force de l'envoyée du ciel</b>, donc <b>la religion de l'Eglise</b>, à <b>la Religion de la Patrie</b>, représentée par <b>le mythe-force de la fille du peuple</b>, que <b>la démocratie révolutionnaire</b> avait adopté. Enfin, <b>les républicains</b> répondèrent à leur manière à l'action de <b>l'Eglise</b> de canoniser <b>l'enfant de Domrémy</b>, en consacrant la même année que sa sanctification, <b>une fête annuelle à Jeanne d'Arc</b>.</p>	<p><i>L'Événement</i>, (p. 71 - colonne 1)</p> <p>Ainsi, <b>entre 1840 et 1914</b>, trois modèles, trois archétypes, trois figurations de Jeanne d'Arc ont pris forme. Dans un premier temps, le conflit continu de l'ancienne et de la nouvelle France, celle issue de <b>la monarchie catholique</b> et celle issue de <b>la démocratie révolutionnaire</b>, a opposé <b>le mythe-force de l'envoyée du ciel</b> au <b>mythe-force de la fille du peuple</b>, <b>la religion de l'Eglise à la religion de la patrie</b>. Mais cet enjeu séculaire s'est transformé sous la III<sup>e</sup> République triomphante. Une nouvelle droite, brassant dans son idéologie l'héritage catholique et le messianisme national, le populisme antisémite, l'antiparlementarisme et l'anti-intellectualisme antidreyfusard, a tenté et - dans une certaine mesure - réussi la récupération de la mémoire johannique. Barrès, Maurras, Rochefort, Coppée, Lemaître et des moindres, se sont employés à assimiler la cause de Jeanne à leur propre cause.</p> <p><b>Les républicains</b> surent répliquer à ce détournement de paternité, puisque le régime consacra <b>une fête annuelle à</b></p>

<sup>78</sup> Même remarque que précédemment.

<p><b>Jeanne d’Arc</b>, l’année même où <b>l’Eglise</b> - non sans intention politique - déclarait sainte <b>l’enfant de Domrémy</b>. [...]</p>
---

Ce dernier extrait (3) du dossier comprend tout le paragraphe vingt et un et reprend comme pour l’extrait (2) une suite textuelle, du point de vue formel et thématique, du texte-source. Treize syntagmes sont repris (neuf syntagmes nominaux, deux syntagmes prépositionnels à noyau nominal, un syntagme prépositionnel à noyau numéral et un syntagme verbal) du texte-source dont nous donnons la liste ci-dessous :

a- <b>Entre 1840-1914</b>
b- la <b>monarchie</b> catholique
c- la <b>démocratie</b> révolutionnaire
d- <b>a opposé</b>
e- le <b>mythe-force</b> de l’envoyée du ciel
f- <b>mythe-force</b> de la fille du peuple
g- la <b>Religion</b> de l’Eglise
h- à la <b>Religion</b> de la Patrie
i- les <b>républicains</b>
j- une <b>fête</b> annuelle
k- l’ <b>Eglise</b>
l- à <b>Jeanne d’Arc</b>
m- l’ <b>enfant</b> de Domrémy

En ce qui concerne la reformulation du sens, la reprise du syntagme prépositionnel *entre 1840-1914* a été très mal recyclée puisque cette reprise sert de cadre à un propos qui se situe exactement en dehors (1920). Un très fort effet d’incohérence en découle. Cet effet se poursuit avec le repère temporel (à) *cette (époque) là* dans lequel le démonstratif

anaphorique devrait reprendre 1920; or, il n'y avait plus de *monarchie catholique* à cette date. Il faut alors considérer que l'élève-apprenant fait une erreur en ce qui concerne la périodisation, ce qui est peu probable, d'autant plus qu'il reprend le sens du texte-source, ou alors que l'anaphorique renvoie à une période qui n'est pas formulée dans le dossier, ce qui constitue une erreur dans la reformulation transphrastique. C'est, bien entendu, cette dernière hypothèse que nous suggérons d'adopter.

Dans le texte-source, le repère temporel *entre 1840 et 1914* est lié à l'annonce de la gestation de trois interprétations du personnage de Jeanne d'Arc (*trois modèles, trois archétypes, trois figurations de Jeanne d'Arc ont pris forme*). Malheureusement, la connexion qui s'annonçait avec l'introduction d'un repère temporel premier *Dans un premier temps* nous met tout de suite sur la piste, en fait, d'une incohérence textuelle. Il est assez facile de relever trois périodes (*temps*) dans le texte-source : (a) avant la République, (b) à partir de la République et (c) pendant l'entre-deux-guerres. Le repère temporel de cadrage (*entre 1840 et 1914*) est alors dépassé. Dans ce cas, quelle serait la relation entre les trois périodes évoquées et les *trois modèles* ? Si nous essayons de chercher les trois modèles (ou leurs synonymes annoncés), nous avons l'embarras du choix entre Jeanne d'Arc représentant *le mythe force de l'envoyée du ciel*, ou *le mythe force de la fille du peuple*, Jeanne d'Arc brassant dans son idéologie *l'héritage catholique et le messianisme national* et enfin Jeanne d'Arc servant *les desseins du régime de la capitulation et de la collaboration* (*L'Événement* p. 71). Quelle que soit l'interprétation qui est faite du passage du texte-source, il est très difficile de percevoir clairement en quoi le corps de texte de cette partie du texte-source (*Comment elle est confisquée par la France de Pétain*) correspond clairement aux indications de la première phrase (repère temporel et *trois modèles* de Jeanne d'Arc). Nous y constatons en effet, une confusion mais celle-ci paraît peu perceptible par rapport à la forte incohérence relevée dans le dossier.

L'élève-apprenant a repris le repère temporel mais il a coupé l'annonce des trois modèles. Ainsi, ce laps de temps devient une époque homogène dont on peut parler globalement (*à cette époque là*). Dans le dossier, nous n'avons plus que deux modèles repris et opposés sur deux axes parallèles mais en ordre inverse :

*la monarchie catholique*  
opposait  
*le mythe-force de l'envoyée  
du ciel*

donc    *la religion de l'Eglise*                    à            *la Religion de la Patrie*

représentée par    *le mythe-force de la fille du  
peuple*

que            *la démocratie révolutionnaire*  
avait adopté

Grâce à un marqueur de reformulation paraphrastique *donc*, l'élève-apprenant construit l'opposition entre les deux modèles *la monarchie catholique opposait (...) la religion de l'Eglise, à la Religion de la Patrie*; les six syntagmes à base nominale qui s'opposaient deux à deux dans le texte-source sont cette fois déclinés sur le mode de la reformulation paraphrastique (*donc* et *représentée par*). L'opposition est stylistiquement construite en chiasme. La mise en oeuvre de ces deux modèles est présentée à la fin du paragraphe où *les Républicains font pièce à l'Eglise*.

En fait, seule la reprise intégrale du repère temporel (*entre 1840-1914*) est particulièrement malheureuse, car, par ailleurs, le dossier essaie de simplifier et de clarifier la confusion du texte-source, bien évidemment, comme dans toute condensation, au prix d'une perte d'information.

Dans les trois passages que nous avons sélectionnés, l'élève-apprenant reprend majoritairement du texte-source des syntagmes à base nominale (vingt-six syntagmes à base

nominale sur vingt neuf reprises) et en fait les noyaux porteurs essentiels du sens, qu'il va « recycler », c'est-à-dire réinsérer dans un nouvel environnement morphosyntaxique créé surtout à l'aide des moyens syntaxiques de la phrase simple. Ces opérations de recyclage sont évidemment délicates et on constate des modifications dans la transposition du sens, mais il ne faut pas oublier que l'objectif d'un tel dossier n'est pas de condenser le sens d'un texte-source, comme dans l'exercice français scolaire actuel du résumé de texte. L'élève-apprenant considère plutôt le texte-source du dossier comme **une base de textes** dont il peut se servir librement. Cette base de textes alimente l'élève-apprenant selon ses besoins en textes tout faits ou en textes à arranger si les prérequis nécessaires à la constitution d'un tel dossier ne sont pas conformes. Pour les élèves dont l'aptitude en compétence écrite avancée est plus satisfaisante, le texte-source tend à devenir **une base de canevas de textes**. L'élève-apprenant écrème le sens nucléaire, nécessaire à son dessein, en procédant à une extraction de syntagmes très majoritairement à base nominale et réinsérés par recyclage syntaxique dans des paragraphes à la syntaxe simplifiée car :

*Les textes en langue étrangère (L2) se caractérisent par rapport aux textes en langue maternelle (L1) par une syntaxe moins complexe — phrases plus courtes, présentant moins d'enchâssements, moins de niveaux de subordination. (Cortès (J.) : 1985, p. 61)*

Cette simplification de la syntaxe dans le texte du dossier correspond à un processus d'appropriation des sources par l'élève et révèle tout le travail de recomposition/composition. Lors de ces opérations, beaucoup d'informations du texte-source sont évacuées, le sens peut être déplacé, modifié; les éléments repris peuvent s'appliquer à de nouveaux référents : c'est le principe même du canevas qui sert de base mais qui peut être transformé très librement.

## 5. 1. 2. Le procédé de l'amplification par la mise en place d'une structure démonstrative.

A l'inverse de la condensation par reprise lexicale, on note dans certains passages des techniques d'amplification où l'ajout<sup>79</sup> est pratiqué principalement afin de faire apparaître une structure argumentative fondée sur une formulation elliptique, courante dans le style journalistique où les phrases nominales, apparentées à des titres, se multiplient. En voici des exemples pris dans le paragraphe six. La colonne de droite (texte-source) comprend 39 mots et 201 caractères alors que celle de gauche (dossier) comprend 69 mots et 362 caractères. La mise en regard dans le tableau ci-dessous est faite phrase par phrase à partir du texte-source. Les caractères gras mettent les ajouts en valeur.

dossier	<i>L'Événement</i> , (p. 66 - 3e colonne)
[§ 6] <b>il est vrai qu'elle était</b> extrêmement courageuse, mais elle fondait <b>aussi</b> en larmes à tout bout de champ;	Follement courageuse, mais fondant en larmes à tout bout de champ.
sensible et douce, <b>ces qualités ne l'empêchaient</b> pas d'entrer dans des rages meurtrières lorsqu'on mettait en cause sa virginité; [...]	Sensible et douce mais entrant dans des rages meurtrières lorsqu'on met en cause sa virginité [...]
<b>Souvent l'on a rapporté sa modestie et sa sagesse à son audace frisant l'arrogance, tandis que, parfois, sa simplicité était contestée par l'amour de se vêtir de ses plus belles toilettes.</b>	Modeste et arrogante, simple mais aimant se vêtir des plus beaux atours.

Dans le texte-source, les trois phrases nominales sont construites presque sur le même modèle; elles tentent de rendre compte au moyen d'un parallèle dans la nature grammaticale des qualificatifs en opposition, de la nature contradictoire de Jeanne d'Arc :



QUALITES POSITIVES (ADJ. QUALIFICATIFS)	RECTIFICATION NEGATIVE (RELATEUR)	QUALITES NEGATIVES (CONSTR. PARTICIPES)
<i>courageuse</i>	<b>MAIS</b>	<i>fondant en larmes</i>
<i>sensible et douce</i>	<b>MAIS</b>	<i>entrant dans des rages...</i>
<i>simple</i>	<b>MAIS</b>	<i>aimant se vêtir des plus...</i>

Un ou deux adjectifs qualifiant positivement la personnalité de Jeanne d'Arc sont rectifiés négativement par une construction au participe présent, dont la valeur verbale souligne le caractère ponctuel de l'acte, par rapport à l'assertion de base.

On note cependant une diversification de ce procédé par l'utilisation de deux adjectifs coordonnés dont le sens de l'un (*arrogante*) est rapport d'antonymie par rapport au sens de l'autre (*modeste*); la conjonction *et* (à la place de *mais* utilisé par ailleurs) masque en quelque sorte l'effet de rectification.

QUALITE POSITIVE (ADJ. QUALIFICATIF)	RELATEUR	QUALITE NEGATIVE (ADJ. QUALIFICATIF)
<i>modeste</i>	<b>ET</b>	<i>arrogante</i>

L'élève-apprenant va démontrer ces relations en les formulant explicitement :

(*il est vrai qu'elle était ... mais ... aussi*) : l'élève-apprenant utilise la concession argumentative avec le marqueur lexical (*il est vrai*) qui permet « de spécifier le degré de prise en charge du jugement par l'énonciateur » (MOREL : 1996, p. 77). L'ajout de *aussi* met en valeur le caractère ponctuel de la rectification. L'emploi du marqueur lexical manifeste de façon beaucoup plus ostentatoire un accord de principe en ce qui concerne l'assertion de base que la tournure elliptique du texte-source<sup>80</sup>.

<sup>79</sup> Cf. 4. 1.

<sup>80</sup> On note la substitution de « follement » par « extrêmement » qui indique sans ambiguïté l'intensité positive de la qualité « courageuse ».

(*ces qualités ne l'empêchaient pas*) : Le syntagme nominal (*ces qualités*) qui nomme les deux caractérisations (*sensible et douce*) en désambiguïse la classification. Il est sujet d'un verbe à la forme négative (*ne l'empêchaient pas*), dont le sémantisme indique que l'état de chose dans l'assertion de base (elle était *douce*, elle était *sensible*) n'est modifié que ponctuellement (*entrer dans des rages meurtrières*).

(*Souvent l'on a rapporté sa modestie et sa sagesse à son audace frisant l'arrogance, tandis que, parfois, sa simplicité, était contestée par l'amour de se vêtir de ses plus belles toilettes*) : Tout d'abord, l'élève-apprenant étoffe la caractérisation en ajoutant un adjectif de polarité positive (*sagesse*) à l'adjectif *modeste* qui entre de ce fait en rapport de synonymie avec l'adjectif ajouté. La propriété attribuée à l'adjectif *modeste* du texte-source en devient une qualité incontestable sur le plan moral. Par contre, l'adjectif de polarité négative (*arrogance*) est nuancé par l'ajout de l'adjectif qui discursivement peut prendre une polarité positive (*audace*). Une sorte de rééquilibrage est ainsi opéré au profit d'une orientation clairement favorable à l'appréciation de la personnalité de Jeanne d'Arc. Il faut noter l'utilisation du verbe *rapporter une chose à une autre* qui nous semble dans ce cas acquérir un sens par télescopage avec celui vieilli du verbe pronominal *se rapporter à* que tout élève-apprenant de français, comme langue étrangère, a appris dans le vers de la fable *Le corbeau et le renard* de La Fontaine (*Si votre ramage se rapporte à votre plumage...*) et qui signifie « avoir un rapport de conformité avec » (*Petit Robert* : 1990), ce qui permet de comprendre l'utilisation du relateur d'opposition *tandis que* qui met en relation un ensemble considéré alors comme, globalement, nettement positif avec un ensemble négatif (*parfois sa simplicité était contestée par l'amour de se vêtir de ses plus belles toilettes*). Nous pouvons alors penser que la lecture du texte-source a été faite sans que le procédé de la correction discursive (*modeste et arrogante*) analysé plus haut ait été compris; l'élève-

apprenant s'est alors attaché à démêler l'écheveau d'apparence contradictoire dans la juxtaposition des adjectifs (*Modeste et arrogante, simple*)

Dans l'activité de reformulation (cf. 1. 2. 2. - variante 3), la structure morphosyntaxique et lexicosyntaxique du texte-source tend à disparaître au profit d'une nouvelle structure qui inmanquablement produit des modifications dans la (re)formulation du sens. Ces modifications sont de nature diverse, elles peuvent renseigner sur la lecture qui a été faite du texte-source et dans ce cas, elles doivent être considérées comme des productions « involontaires » qui témoignent du niveau de la compréhension écrite de l'élève-apprenant et de sa capacité à en rendre compte. A l'opposé, elles peuvent être le produit d'une construction volontaire au cours de laquelle, l'élève-apprenant, qui, pour différents motifs oscillant entre un principe d'économie d'énergie cognitive et une représentation jugée défailante de l'aptitude à produire un texte, va se servir d'un texte-source comme d'un canevas dont il respectera plus ou moins scrupuleusement « la lettre et l'esprit ». Certains passages seront « arrangés » par substitution et quelquefois par ajout et d'autres ne serviront que de réservoir où des expressions, presque toujours à base nominale, seront reprises pour pouvoir devenir noyau de sens autour duquel le texte va se construire. Cependant, pour des raisons culturelles, le texte-source n'est pratiquement jamais considéré seulement comme une matière première dont peuvent naître des produits très originaux par rapport à la nature et au contenu du produit de base. Le texte-source reste avant tout le modèle qui ne peut être ni remis en cause, ni dépassé. Ainsi, les tentatives d'appropriation restent timorées.

## 5. 2. La (re)formulation paraphrastique (dossier 51)

Le dossier n° 51, *Le divorce en France*, offre un démarrage [§§ 1-4] et un final [§§ 28-31] dont nous n'avons pas retrouvé l'origine et un corps de texte qui reprend très souvent un dossier paru dans *L'événement du jeudi* du 25 au 31 mars 1993, consacré au divorce. Dans les paragraphes du corps de texte qui reprennent *L'événement du jeudi* [§§ 6-7, 9, 11-15, 17-27], on relève quelques cas d'optimisation du tissu textuel (cf. 4. 1.) comme par exemple au paragraphe six où l'élève substitue au substantif *romances, aventures* — [§ 6] *Les hommes trompaient leur femmes et celles-ci rêvaient d'aventures* — et quelques recentrages (re)formulant la connexion des paragraphes (cf. 4. 2.) comme au paragraphe onze — [§ 11] *Un autre problème important du couple c'est ~~l'adultère~~ qui est toujours une faute, au même titre que les mauvais traitements et l'alcoolisme* .

Par ailleurs, un certain nombre de paragraphes sont des reformulations par condensation sur reprise lexicale ou par amplification de la structure démonstrative (cf. 5. 1. 1 et 5. 1. 2.). Par exemple, le paragraphe treize explicite la structure argumentative du texte-source en faisant apparaître l'opposition par l'expression du coordonnant *mais* — [§ 13] *~~Un constat est psychologiquement très brutal pour la victime, mais il est également très coûteux pour le requérant~~*. Ainsi, le dossier présente une variété de procédés de reformulation tout en conservant de nombreuses reprises.

Par rapport aux procédés que nous avons déjà décrits, on en relève un nouveau qui concerne la reformulation étendue à l'intérieur du corps du texte; il s'agit d'une paraphrase pratiquée par rapport aux passages empruntés à la source. Nous allons maintenant examiner ce procédé à partir des exemples du dossier. Nous reprendrons en partie le système de représentation typographique utilisée en 4. 4. pour rendre plus visible les passages repris, en caractères barrés, les passages reformulés en petites majuscules et les paraphrases en caractères standard normaux. Voici le tableau ci-dessous :

Type textuel	Présentation typographique
Discours repris	Avant on se mariait par intérêt
Discours de reformulation	C'ETAIT UNE ALLIANCE ENTRE FAMILLES
Discours paraphrastique	Les familles faisaient leurs affaires

### 5. 2. 1. Le procédé de paraphrase à partir d'un passage repris

Nous allons dans ce chapitre nous occuper des paraphrases pratiquées à partir d'un passage repris par l'élève dans le dossier n° 51.

(1) [§ 6] ~~On divorcee comme jamais, alors qu'on n'a jamais cru si fort à l'amour conjugal. Autre fois, le mariage était une affaire entre les familles. On peut dire que le mariage était plutôt une alliance entre deux familles. Les hommes trompaient leur femmes et elles-ci rêvaient D' AVENTURES. La bataille pour légaliser le divorce opposa d' dès le départ le parti de l'amour à celui de la tradition et de l'abnegation féminine.~~

Le paragraphe six, ci-dessus, démarre sur une reprise qui est la suivante dans la source: *On divorcee comme jamais, alors qu'on n'a jamais cru si fort à l'amour conjugal. Autrefois, le mariage était une affaire entre les familles. Les hommes trompaient leur femmes et elles-ci rêvaient de romances[...] La bataille pour légaliser le divorcee...*. Ce passage de la source n'est pas clair car on ne comprend pas l'exemple [*les hommes trompaient...*] qui semble illustrer la constatation précédente [*Autrefois, le mariage était une affaire entre les familles*]. L'élève, confronté à cette difficulté, a coupé le texte-source en donnant une explication qui lui semblait s'imposer pour éviter l'incohérence sémantique : *affaire a été expliqué par alliance et les familles a été réduit à deux familles* . Il a donné une paraphrase explicative de la première partie du passage repris pour élucider la constatation de la source, avant de reprendre ensuite la source. Dans ce cas, une difficulté de compréhension pour le scripteur ou supposée chez le lecteur a comme conséquence une action en production textuelle qui se traduit par une (re)formulation propre.

(2) [§ 18] ~~Il faut lui expliquer les choses sincèrement, simplement avec les mots qu'il peut comprendre.~~ Maintes fois, les parents divorcent quand les enfants sont trop petits pour comprendre leur décision.

Dans le paragraphe dix-huit, ci-dessus, le passage repris par l'élève est extrait d'une interview donnée par une psychanalyste qui répond à la question suivante : *Comment les parents qui se séparent peuvent-ils atténuer la souffrance de l'enfant ?*. La reprise du paragraphe dix-huit est un passage de la réponse [...] *Il faut donc lui expliquer les choses, sincèrement ....[...]*. Rien n'est dit sur l'âge de l'enfant; l'élève, qui ne comprend sans doute le texte-source qu'applicable à de très jeunes enfants et exclut les jeunes adolescents, comble la lacune de l'emprunt et apporte une précision par une paraphrase qui restreint la classe d'âge des enfants concernés.

(3) [§ 19] Il y a des cas où l'enfant peut être heureux quand ses parents se séparent. Ce sont des situations désespérées, quand le père est alcoolique, et l'enfant et la mère sont battus. Dans ce cas les ~~parents se séparent dans la haine et la violence.~~

Dans le paragraphe dix-neuf, le passage repris dans le dossier est dans le texte-source dans un cotexte qui présente un tout autre sens que celui développé par le paragraphe du dossier. Il s'agit toujours d'un extrait de l'interview déjà utilisée dans l'exemple précédent :

La journaliste : *L'enfant craint de ne plus être aimé ?*

La psychanalyste : *Bien sûr, surtout si ses parents se séparent dans la haine ou la violence.*

L'élève extrait le passage qui l'intéresse, *ses parents se séparent dans la haine et la violence*, en fait le noyau d'une chute conclusive *Dans ce cas...* et formule un nouveau

cotexte par une paraphrase de l'extrait qui oriente, d'un point de vue argumentatif, très différemment la reprise.

### 5. 2. 2. Le procédé de paraphrase à partir d'un passage reformulé

Dans ce sous-chapitre nous analyserons des pratiques de paraphrase à partir d'un passage emprunté à la source et reformulé dans le dossier.

(1) [§ 15] APRES QUELQUES MOIS, ELLE DECHANTE. Tout ce qu'elle fait, fait en pensant à son mari, et elle se rend compte qu'elle pourrait vivre avec son mari tel qu'il était.

La reformulation du passage emprunté se fait sur la base d'une condensation par coupure, comme nous avons eu souvent l'occasion de le constater : *Elle, six mois après avoir exigé le divorce, déçante*. L'élève coupe deux informations qui, selon lui, gênerait la connexion des paragraphes quatorze et quinze. Dans le paragraphe quatorze, il est déjà dit que c'est la femme qui demande le divorce — § 14 *En France de plus en plus, c'est la femme qui s'en va*; redonner cette information au paragraphe quinze serait superflu. De plus, le paragraphe quatorze évoque cette tendance qu'ont les femmes à prendre l'initiative du divorce sur un mode général — *la femme, le mari*; Il n'y a pas de cas précis concret. D'autre part, en roumain, « six mois » est un laps de temps précis et ne saurait signifier selon le contexte « très vite » comme certaines fois en français. Pour exprimer ce sens, le roumain a « o juma de an » (« une demi année »). L'élève a certainement interprété *six mois* comme un laps de temps trop précis. Voilà pour la reformulation, qui n'est pas la cause proprement dite de la paraphrase qui suit. C'est plutôt l'expression *elle déçante* qui semble appeler la paraphrase explicative. Ce verbe du vocabulaire de l'oral ne fait certainement pas partie du lexique connu de l'élève et il appelle une explication minutieuse de ce qui doit être compris. C'est l'explication que nous aurions tendance à privilégier sur celle de la reformulation du passage repris : en effet, le texte-source offre lui aussi en quelque sorte

une paraphrase de *elle déçante* en énumérant un certain nombre de faits qui alimentent le désenchantement de la femme nouvellement divorcée [*Enchantement mort. L'appartement continue à sécréter les ondes d'avant, celles du mari. Réutiliser le lit conjugal avec un autre (quand elle en trouve), ce lit qui fourmille de tant de références ? On n'est pas des sauvages.*]. Quoiqu'il en soit, l'élève n'a ni repris ni directement reformulé d'exemples concrets sans doute jugés délicats à gérer dans le cadre des exigences de la bienséance scolaire. On peut considérer en définitive qu'il s'agit d'un passage qui se situe à mi-chemin entre une paraphrase de *elle déçante* formulée personnellement par l'élève et une reformulation du texte-source.

(2) [§ 17] De ces divorces, ce sont les enfants qui souffrent le plus. LA SOUFFRANCE DE L'ENFANT QUAND LES PARENTS SE SEparent EST INEVITABLE. L'enfant ne comprend pas pourquoi les parents se séparent.

Il s'agit toujours d'une reformulation à partir de l'interview de la psychanalyste (cf. § 18 en 5. 2. 1.). C'est la question posée par la journaliste, et une partie de la réponse qui sont cette fois reformulées :

(journaliste) : — *Comment les parents qui se séparent peuvent-ils atténuer la souffrance de l'enfant ?*

(psychanalyste) : — *Cette souffrance est inévitable...*

La phrase reformulée est enchâssée entre deux phrases de paraphrase, l'une qui introduit le propos [LES ENFANTS SOUFFRENT] et de ce fait la reformulation et l'autre explique le propos [PARCE QUE LES ENFANTS NE COMPRENNENT PAS].

Nous comprenons à travers ces exemples comment la production linguistique et textuelle propre est déterminée par la nature des passages empruntés. Si l'élève perçoit une difficulté de compréhension pour lui-même et par conséquent la suppose chez son lecteur, il



essaie par un ajout paraphrastique, comme au paragraphe six, de lever l'obscurité. Dans l'exemple du paragraphe six, la difficulté de compréhension résidait dans le texte-source, ce qui représente un obstacle supplémentaire car il est improbable que l'élève puisse percevoir l'origine de l'erreur, la source constituant de toute façon un modèle qu'il est difficile de contester. L'élève n'a, dans ce cas, résolu que partiellement le problème en donnant une explication de la première partie de la reprise et en conservant la deuxième partie. La difficulté a alors été reconduite. Dans les autres cas, c'était beaucoup plus simple, il n'y avait pas de problème majeur dans le texte-source, il fallait simplement assurer la cohérence des passages repris ou reformulés en donnant par une paraphrase les explications jugées nécessaires.

Il est remarquable que tous ces paragraphes sont construits à partir d'un petit noyau repris ou reformulé et que ce noyau devient centre de production textuelle étendue, c'est-à-dire centre de production textuelle du corps de texte. On note dans ce processus une tendance à la diminution de la part directement empruntée dans la source.

### ***5. 3. Le procédé de fusion à partir de deux textes-sources dont l'un est en L1 (dossier 10)***

Beaucoup de dossiers donnent en bibliographie des sources en roumain, mais finalement assez peu utilisent directement ces sources-là pour produire les phrases et le texte lui-même du dossier, du moins pour tous les passages où nous avons pu faire apparaître une source textuelle directe. Seuls les dossiers quatre, cinq, neuf, dix, vingt-trois et vingt-cinq utilisent une source en roumain dans la formulation d'un, de deux ou de trois paragraphes du texte du dossier concerné.

Pour le dossier quatre, *Madame Bovary — aspirations et réalités*, les sources en roumain sont données comme citations traduites en français (cf. les deux citations de VIANU (T.) aux paragraphes six et douze et la citation de NADEAU (M.), traduite en français de la version roumaine, au paragraphe onze).

Le dossier cinq, *Le cas Emma Bovary*, reformule, au paragraphe dix-huit, une théorie d'un auteur critique roumain MARGINEANU (N.), donnée comme telle. Ces deux solutions, la citation et la reformulation avec la source citée, correspondent aux formes classiques et admises de reprise d'un discours étranger dans le discours propre. A ce titre, ces solutions ne concernent en rien notre recherche.

Le dossier neuf, *Victor Hugo. L'image de l'enfant dans son œuvre*, traduit au dernier paragraphe un extrait repris de la version roumaine de MAUROIS (A.) : *Olympio ou la vie de Victor Hugo*. Il s'agit donc d'un passage repris de variante (1) d'une source traduite en français par les soins de l'élève. Dans la mesure où nous n'examinons pas la spécificité de la traduction comme telle, nous n'accorderons pas de traitement à la traduction pratiquée à partir d'un passage repris.

On trouve encore des passages repris et traduits par l'élève dans les dossiers vingt-trois et vingt-cinq. On peut noter dans les paragraphes dix et treize du dossier vingt-cinq, *Auguste Renoir : l'être humain — essence et subjectivité*, des coupures et des reformulations de phrase dues aux coupures lorsque l'élève traduit des extraits du texte roumain de SCHILERU (E.) : *Impresionismul, notatii pentru un eseu*<sup>81</sup>. Le dossier vingt-trois, *Claude Monet*, propose, lui aussi, au paragraphe quatre une traduction des passages du texte de SCHILERU *Op. cit.* et pratique de très nombreuses coupures dans la source qui entraînent des procédés de reformulation tels que nous en avons déjà analysés pour des reprises et des reformulations en contexte unilingue. Nous ne traiterons pas particulièrement

ce procédé, car il offre les mêmes caractéristiques que celles que nous avons décrites en 4. 0. et en 5. 1. et 5. 2. avec en plus la problématique de la traduction interlinguale à laquelle nous ne réservons pas d'analyse particulière.

Par contre, le dossier dix, *Victor Hugo — romancier*, offre la particularité, dans plusieurs paragraphes du dossier, de reformuler en les fusionnant deux sources dont l'une est en L1, c'est-à-dire en roumain. Nous allons analyser ce procédé pour en comprendre la particularité.

Voici les paragraphes concernés du dossier, présentés à gauche, et à droite le texte source dans sa version originale; une traduction est donnée après chaque paragraphe pour les passages en L1. Dans le dossier, chaque passage analysé est transcrit en petites majuscules; les constituants importés de L1 en L2 sont de plus en caractères gras dans les deux colonnes. Chaque paragraphe est suivi d'une analyse du procédé de fusion.

Voici le premier exemple avec le paragraphe quatre du dossier :

Dossier	Texte-source
<p>[§ 4] L'univers littéraire de Victor Hugo s'étend de la poésie - expression du génie de l'antithèse, de la métaphore et de la satire - au drame et va jusqu'au roman. Ainsi « Notre-Dame de Paris » et « Les Misérables » font sans doute de V. Hugo le plus grand romancier romantique du monde.</p> <p><b>CONSTRUCTION ARCHITECTONIQUE GRANDIOSE,</b> L'OEUVRE ROMANESQUE DE V. HUGO A PLEINEMENT CONTRIBUE A LUI ASSURER LA GLOIRE ET LA POPULARITE, POUR AVOIR</p>	<p>Drimba (O.) et al. (1992) : <i>Literatura universal\, manual pentru clasele a XI-a [i XII-a,</i> Bucure[ti, Ed. didactic\ [i pedagogic\.</p> <p><i>Romanul : Grandioas\ construc]ie arhitectonic\, romanul lui V. Hugo l\rgeste bolta acestui monument durabil, care este opera sa</i><sup>①</sup>. (p. 149)</p> <p>Lagarde et Michard, (1969) : <i>XIXe siècle,</i></p>

<sup>81</sup> (Traduction) *L'impressionnisme, notes pour un essai.*

TOUCHE LE PUBLIC PAR LES IDEES	Paris, Bordas.
HUMANITAIRES GENEREUSES QU'ELLE	Du vivant de Victor Hugo, ses
CONTIENT ET PAR LA FORCE DE	romans ont largement contribué à lui
L'IMAGINATION.	assurer la gloire. Touchant un très large
	public, parlant au coeur et à l'imagination,
	répandant des idées humanitaires simples et
	généreuses, ils ont fait de lui un auteur
	extrêmement <i>populaire</i> . (p. 195)

① Traduction : Le roman : grandiose construction architectonique, le roman de Victor Hugo élargit la voûte de ce monument durable qu'est son oeuvre. \_\_\_\_\_

Dans le paragraphe quatre, on peut considérer que le texte-source qui sert de texte-cadre est celui en L2 (en français) dont la phrase noyau est *l'oeuvre romanesque de V. Hugo a pleinement contribué à lui assurer la gloire...* [§ 4] / *ses romans ont largement contribué à lui assurer la gloire.* [T-source]. Les causes de cette gloire fondée sur la popularité sont exprimées dans une deuxième phrase en T-source par une série de participes présent [*touchant... parlant... répandant...*] qui les développent [*TOUCHER UN TRES LARGE PUBLIC... PARLER AU COEUR ET A L'IMAGINATION... REPANDRE DES IDEES HUMANITAIRES SIMPLES ET GENEREUSES...*]. L'utilisation des participes présent est supprimée et la deuxième phrase du texte-source vient fusionner avec la phrase-noyau du dossier dans laquelle *la gloire* n'est plus expliquée mais mise sur le même plan que *la popularité* [ce qui correspond à *un auteur extrêmement populaire* en T-source]. Les causes sont reprises et condensées par le système de l'écrémage des noyaux de sens tel que nous l'avons analysé en 5. 1. et exprimées au moyen de la construction de sens causale POUR + INFINITIF PASSE ACTIF [*pour avoir touché le public*]. En ce qui concerne cette reformulation de la phrase du texte-source dans le dossier, on note comme en 5. 1. un (léger) déplacement du sens, que nous ne commenterons plus. La particularité, cette fois, réside dans l'importation d'une expression,

*Construction architectonique grandiose* venant de la deuxième source en L1 (en roumain) et placée en apposition au sujet de la phrase-noyau. Cette expression traduite et ajoutée conserve dans les deux textes-sources la même fonction d'apposition au sujet, lequel est d'un point de vue du sens le même dans les deux sources [L'OEUVRE DE VICTOR HUGO]. Beaucoup de facteurs président au choix de l'élève-apprenant dans son travail de reformulation, mais déjà on peut penser que la technique de l'importation de constituants de la phrase traduits de L1, du roumain, à l'intérieur d'une structure morphosyntaxique en L2, en français, est plus économique que l'inverse puisque le processus de la traduction est réduit à celui d'une traduction de groupes nominaux et non pas de phrases voire de passages de texte. La fusion pratiquée par l'élève est produite à partir de trois phrases dont l'une provient d'une source hétérogène en L1. La complexité d'une telle reformulation est cependant fortement réduite du fait de la solution syntaxique qui privilégie l'importation d'un groupe apposé en L1 qui conserve cette structure aux mêmes conditions en L2.

Voici le deuxième paragraphe contenant un procédé de fusion de deux sources dont l'une est en L1, en roumain :

<p>[§ 5] V. Hugo débute par le roman noir (« Han d'Islande ») et celui d'aventures romanesques et dramatiques (« Bug-Jargal »), influencé par Walter Scott. D'ailleurs, parmi ses premières influences, celle de Walter Scott a contribué à la maturation du talent de</p>	<p>Lagarde et Michard, (1969) : <i>XIXe siècle</i>, Paris, Bordas.</p> <p>Charles Nodier (1781-1844) avait acclimaté en France le <i>roman noir</i><sup>82</sup>. C'est cette veine que Victor Hugo exploite en 1823 avec <i>Han d'Islande</i> dont le héros est un monstre buveur de sang.</p> <p><i>Bug-Jargal</i> est un essai de jeunesse, repris et amplifié en 1826. Il s'agit cette</p>
--	--

<sup>82</sup> En italiques dans la source.

<p>prosateur français. CELUI-CI APPRECIAIT LE ROMAN DE W. SCOTT, QUI ETAIT EN MEME TEMPS DRAME ET EPOPEE, PITORESQUE MAIS POETIQUE, REEL MAIS IDEAL, APPROCHANT L'AUTEUR ANGLAIS D'HOMERE. Hugo a essayé de recréer cette atmosphère transportée dans un cadre français en peignant les réalités immédiates de la vie des Français. La réalité est devenue, de cette façon la plus féconde source d'inspiration pour sa prose.</p>	<p>fois <i>d'aventures romanesques et dramatiques</i><sup>2</sup>, où se discerne l'influence de Walter Scott. [...] (p. 195)</p> <p>Drimba (O.) et al. (1992) : <i>Literatura universală, manual pentru clasele a XI-a [i XII-a</i>, București, Ed. didactică [i pedagogică.</p> <p>Într-un articol privitor la Walter Scott, V. Hugo notează : "După romanul pitoresc, dar prozaic al lui Walter Scott, rămâne un alt roman, în același timp dramă [i epopee, pitoresc, dar poetic, real, dar ideal, care-l înalță pe Walter Scott de Homer"<sup>1</sup>. (p. 149)</p>
--	--

① Traduction : Dans un article sur Walter Scott, V. Hugo notait : « Après le roman pittoresque mais prosaïque de Walter Scott, un autre roman apparaît, en même temps drame et épopée, pittoresque mais poétique, réel mais idéal, enchaînant Walter Scott à Homère. »

Dans ce passage, la fusion se situe au niveau du paragraphe tout entier et non plus à celui de la phrase comme précédemment. Le paragraphe cinq se compose de cinq phrases dont la première est une reformulation de la source en L2 qui écrème les groupes nominaux, *roman noir et aventures romanesques et dramatiques*, considérés comme les noyaux de sens (cf. 5. 1.). La troisième est une reformulation à partir de la source en L1 : la phrase commence par une formulation personnelle de l'élève-apprenant dans laquelle celui-ci porte librement un jugement de valeur, *celui-ci appréciait le roman de W. Scott*, à partir de la source qui n'en comportait pas, *Dans un article sur Walter Scott, V. Hugo notait* (trad.),

<sup>2</sup> Idem.

puis importe/traduit les groupes nominaux en position d'attribut dans la source L1 et dans la phrase du dossier : *(en même temps) drame et épopée, pittoresque mais poétique, réel mais idéal, approchant l'auteur anglais d'Homère*. Encore une fois, la solution syntaxique adoptée pour l'importation des constituants de L1 reste simple dans la mesure où c'est une structure facile d'emploi qui est privilégiée en L1 et importée en tant que telle, par traduction, en L2. De plus, la reformulation se déroule phrase par phrase sans qu'il y ait de contamination des deux sources dans l'unité phrastique.

Voici le dernier paragraphe concerné par le procédé de fusion de deux sources dont l'une est en L1 :

Dossier	Texte-source
<p>[§ 7] Afin de montrer par quoi V. Hugo est un écrivain romantique il est suffisant de rappeler ce mélange du grotesque et du sublime - qui fait passer sans cesse les personnages de l'ombre à la lumière et inversement - car c'est la pierre angulaire de sa création romanesque et dramatique. C'est encore, le motif autour duquel tournent et s'enrichissent l'action et les autres personnages. Tirant son inspiration des bas milieux de la société, Hugo utilise comme arme redoutable l'antithèse. Une antithèse incessante entre la misère des pauvres et le luxe des riches, entre le bien et le mal finalement est le fond romantique de ses romans. Les</p>	<p>Lagarde et Michard, (1969) : <i>XIXe siècle</i>, Paris, Bordas.</p> <p>Chez Hugo la vision du monde se caractérise par les contrastes. L'antithèse, vieille figure de rhétorique, devient une façon de concevoir le réel. Le sublime appelle le grotesque [...], l'ombre appelle la lumière, le crime appelle l'innocence. [...] Mais il faut bien se pénétrer de cette idée que l'antithèse est à la source de son inspiration. Hugo pense le monde en termes de <i>manichéisme</i> : une lutte épique oppose sans cesse l'esprit du bien à l'esprit du mal. (pp. 156-157)</p>

<p>personnages émanent une force vitale extraordinaire qui ne décroît pas sous l'action du fatalisme guidant leurs existences et tenant parfois lieu de divinité. Il y a dans « Notre Dame de Paris » un fragment définitoire pour l'intrigue romantique mélodramatique, qui confirme le talent de dramaturge de V. Hugo, mis en pratique avec succès dans le roman aussi. IL S'AGIT DE L'ASSAUT DES TRUANDS CONTRE LA CATHEDRALE - LE PERSONNAGE PRINCIPAL, SYMBOLE DU PARIS DU MOYEN AGE - QUI A A SON ORIGINE UN TRAGIQUE MALENTENDU. Ce malentendu envisage la fin tensionnée du livre, où Hugo, sans doute un des premiers metteurs en scène du suspense, peint magistralement le déchaînement de la force brute de l'amour de Quasimodo, qui, tout seul dans la cathédrale, protège la Esmeralda contre la foule dont le but est aussi de délivrer la fille d'entre les mains du bossu, quel qu'en soit le prix, soit même la destruction du monument. La scène semble être surprise par une caméra, tant elle est impressionnante dans les descriptions grandioses de l'attaque.</p>	<p>Lagarde et Michard, (1969) : <i>XIXe siècle</i>, Paris, Bordas.</p> <p><b>Les truands à l'assaut de Notre-Dame</b></p> <p>Cette scène <i>violente et grandiose</i> résulte, à l'origine, d'un <i>tragique malentendu</i> : les truands veulent délivrer la Esmeralda que Quasimodo croit protéger. (p. 196)</p> <p>Drimba (O.) et al. (1992) : <i>Literatura universal\, manual pentru clasele a XI-a [i XII-a</i>, Bucure[ti, Ed. didactic\ [i pedagogic\.</p> <p><b>în care personajul principal este</b>, de fapt, un monument al artei medievale, <b>catedrala metropolitan\ a Parisului</b>① [...] (p. 149)</p>
---	---

① Traduction : où le personnage principal est, en fait, un monument de l'art médiéval, la cathédrale métropolitaine de Paris. \_\_\_\_\_

En fait, une seule phrase du paragraphe du dossier est concernée; elle opère une fusion entre une phrase nominale (un titre), une phrase verbale de L2 et une relative de L1.



La phrase nominale en L2 devient le noyau de la reformulation, *Les truands à l'assaut de Notre-Dame* **P** *Il s'agit de l'assaut des truands contre la cathédrale*, par transformation en phrase verbale avec une construction impersonnelle. L'emprunt du groupe nominal *un tragique malentendu* est inséré dans une relative qui caractérise *l'assaut*, du moins dans la mesure où nous avons rétabli, nous même, par cohérence dans notre interprétation/lecture ce type de lien cohésif puisqu'il faut bien reconnaître que le pronom relatif, *qui*, est trop éloigné de son antécédent, *assaut*, par rapport aux conseils d'emploi que l'on trouve dans les grammaires courantes. La relative en L1 est reformulée personnellement par l'élève-apprenant qui la condense en une incise, *où le personnage principal est, en fait, un monument de l'art médiéval, la cathédrale métropolitaine de Paris* **P** *la cathédrale — le personnage principal*, contenant une explicitation nouvelle, *symbole du Paris du Moyen Age*. Une fois de plus, la fusion est pratiquée grâce à une solution syntaxique simple qu'est l'incise puisqu'il s'agit d'un ajout qui n'a pas besoin de recyclage syntaxique, il est simplement inséré.

En conclusion, nous pouvons dire que ce type de reformulation à partir de deux sources, dont l'une est en L1, est traité d'une manière très économique en ce qui concerne le processus de production puisque le noyau de base est en L2, en français — la difficulté propre à la traduction disparaît alors — pour le premier et le dernier exemples [§§ 4 et 7] et que l'importation de L1 se fait sous forme d'ajouts qui ne demandent pas de transformation syntaxique du noyau ou des constituants importés [ajout d'un groupe nominal apposé au § 4 et ajout d'une incise au § 7]. L'exemple deux [§ 5] se contente d'une juxtaposition phrastique de la source de L2 puis de L1. Cependant ces productions ne sont pas comparables aux reformulations à partir d'une source correspondant aux variantes (1) et/ou (2) — cf. 1. 2. 2. Le degré de complexité de ces productions est beaucoup plus élevé et

demande un effort plus grand dans la maîtrise des activités cognitives inhérentes au processus de production. La gestion mentale d'un processus qui va aboutir à une production prenant en compte deux sources et deux langues (L1 et L2) requiert une maîtrise de l'hétérogénéité énonciative, discursive, textuelle et linguistique capable de déboucher sur une production homogène. C'est ce qui explique en partie le fait que ce type de reformulation reste limité en étendue, du moins pour ce que nous avons pu mettre au jour.

#### **5. 4. La reformulation des marques de textualisation (dossier 34)**

Le dossier n° 34, *Vanessa Paradis, la jeune femme des années 90*, a pour particularité d'utiliser de très nombreuses sources — par comparaison avec les autres dossiers. Ce dossier emprunte à cinq sources différentes qui ont pour particularité d'être des textes en français facile, et très souvent des dialogues. Ces textes sont extraits de cinq magazines grand public : *Elle* (deux numéros), *Paris Match* (deux numéros) et *Marie Claire*. A partir de ces cinq sources utilisées, l'élève construit son dossier comme une biographie de la vedette choisie, Vanessa Paradis.

Si nous analysons l'infrastructure générale du dossier, le démarrage — §§ 1-4 — correspond à la mise en scène explicative par une reprise reformulée sur le type de la variante 2 (cf. 1. 2. 2.) dans le premier paragraphe pour introduire et justifier le sujet aux paragraphes deux, trois et quatre, qui semblent appartenir au type de la variante 4.

Nous nous occuperons dans ce chapitre du corps de texte qui présente certes de nombreuses reprises mais de tout aussi nombreuses reformulations. Afin d'en mesurer l'étendue, nous présentons le corps de texte et le final transcrits avec la présentation

typographique donnée dans le tableau ci-dessous, représentant les types de discours utilisés considérés sous l'angle de la reprise ou de la reformulation :

Type textuel	Présentation typographique
Discours repris	<del>eu des parents formidables</del>
Discours reformulé	PARCE QU'ELLE DEVAIT FAIRE UN DISQUE
Discours cité repris	« <i><b>J'ai eu peur</b></i> » <i>avoue-t-elle</i>
Discours cité reformulé	« <i><b>JE N'AI PAS EU TROP PEUR</b></i> » <i>AVOUE-T-ELLE</i>
Marques de (re)formulation de la prise en charge énonciative	<u><b>A mon avis</b></u>

Nous transcrivons le discours repris dans le dossier en caractères barrés, le discours reformulé en petites majuscules, le discours cité repris en caractères gras et italiques, le discours cité mais reformulé en petites majuscules de caractères gras et italiques et les marques de reformulation de la prise en charge énonciative en caractères gras soulignés.

Voici ci-dessous la transcription du corps de texte et du final du dossier :

Dossier	Textes-source
<p>[§ 5] <del>Je crois bien que, quand on n'a pas eu une enfance formidable, cela fait remonter de mauvais souvenirs, mais VANESSA AIME PARLER DE SON ENFANCE, PARCE QUE BIEN SUR, ELLE A eu une enfance géniale, avec des parents « <i>jeunes physiquement et jeunes</i> DANS L'AME », COMME ELLE MEME SE RAPPELLE. ELLE CONSIDERE QUE SES PARENTS SONT</del></p>	<p>Marie Claire n° 454 - juin 1990, p. 30</p> <p><b>M. M.</b> : Etes-vous encore trop jeune pour aimer parler de votre enfance ?</p> <p><b>V. P.</b> : Je ne suis plus une enfant et j'adore parler de mon enfance. Quand on n'a pas eu une enfance formidable, cela fait remonter de mauvais souvenirs, mais moi, j'ai eu une enfance géniale, avec des parents jeunes physiquement et jeunes dans leur tête. [...]</p>

<p>FORMIDABLES PARCE <del>QU'ILS ONT TOUJOURS</del> essayé de LA comprendre. Ils ne L'ont jamais considérée comme un bébé, ils LUI ont fait découvrir des choses - les choses de la vie - et surtout, ils L'ont laissée les découvrir. Et je crois que cela a été très important dans sa formation artistique et dans la formation de sa façon à penser, dans la formation de son tempérament. Je considère qu'un enfant à qui on impose quelque chose, telle ou telle conception sans qu'on lui explique la nécessité et la raison, sans lui donner la possibilité d'en découvrir la vérité, un tel enfant a une évolution confuse, il peut toute sa vie continuer à se guider sur les principes des autres sans avoir des idées à lui-même, et il est même en danger de rater sa vie.</p>	<p>V. P. [...] Ils ont toujours essayé de me comprendre. Ils ne m'ont jamais considérée comme un bébé, ils m'ont fait découvrir des choses - les choses de la vie - et surtout, ils m'ont laissée les découvrir.</p>
<p>[§ 6] HEUREUSEMENT, TEL N'A PAS ETE LE CAS DE VANESSA, QUI A EU DES PARENTS EXTRAORDINAIRES. CE NE SONT PAS SES PARENTS QUI LUI ONT INSPIRE L'IDEE DE CHANTER. ILS <del>ne</del> L'ONT jamais forcée à rien. Ils ne L'ont PAS contrariée NON PLUS. ILS LUI ONT ETE <del>des copains,</del> plutôt que des parents. C'EST ELLE QUI A EU ENVIE DE DEVENIR ARTISTE. IL Y AVAIT QUELQUE CHOSE EN ELLE.</p>	<p><i>Marie Claire</i> n° 454 -juin 1990, p. 30</p> <p>M. M. : C'était le voeu de votre mère ?</p> <p>V. P. : Non, c'était moi. On ne m'a jamais forcée à rien.</p> <p><i>Paris Match</i> n° 2171 - 3 janvier 1991, p. 63</p> <p>« Mes parents savaient que je rêvais de faire une carrière dans le show business. Ils ne m'ont jamais contrariée. J'ai toujours eu de très bons rapports avec eux. Ce sont des copains plutôt que des parents. » affirme Vanessa.</p> <p><i>Marie Claire</i> n° 454 -juin 1990, p. 30</p>

	<p><b>M. M.</b> : Comment avez-vous eu envie de chanter ? C'est vous ou vos parents qui en ont eu envie ?</p> <p><b>V. P.</b> : Oh! C'est moi, mais je ne voulais pas [...]</p>
<p>[§ 7] ELLE ne voulait pas spécialement chanter. ELLE aimait tout : la chanson, le cinéma, le théâtre, les photos. « <i>Tout ce qui était spectacle était magique</i> » - SE RAPPELLE VANESSA. « <i>Je ne savais pas ce qu'il fallait faire pour devenir quelqu'un dans cet univers-là, mais je savais que je voulais cet univers-là</i> ». <u>Dans mon opinion</u>, e'est un peu étonnant de savoir à six ans ce que l'on veut. Or, à six ans VANESSA était DEJA un fan de Marilyn Monroe. En général - <u>je crois</u> - on commence à être fan de Marilyn ou d'une autre femme célèbre, quand on a douze treize ans, quand on a envie de ressembler à une femme. A six ans ELLE collectionnait déjà LES photos DE MARILYN, puis ses disques. CETTE FASCINATION a commencé par hasard : VANESSA avait vu « certains l'aiment chaud », et ELLE A voulu un poster DE MARILYN. C'EST AINSI QU'ELLE L'A DECOUVERTE.</p>	<p>Marie-Claire n° 454 juin 1990, p. 30</p> <p><b>V. P.</b> : Oh! c'est moi, mais je ne voulais pas spécialement chanter. J'aimais tout : la chanson, le cinéma, le théâtre, les photos. Tout ce qui était spectacle était magique. Je ne savais pas ce qu'il fallait faire pour devenir quelqu'un dans cet univers-là, mais je savais que je voulais cet univers-là. C'est un peu étonnant de savoir à six ans ce que l'on veut. Or, à six ans, j'étais une fan de Marilyn Monroe. En général, on commence à être fan de Marilyn quand on a douze, treize ans, quand on a envie de ressembler à une femme. Moi, à six ans, elle me fascinait déjà. Je collectionnais ses photos, puis ses disques.</p> <p><b>M. M.</b> : Comment l'aviez-vous découverte ? A la télé ?</p> <p><b>V. P.</b> : J'avais vu « Certains l'aiment chaud » et j'ai voulu un poster. Cela a commencé comme par hasard.</p> <p>[...]</p>
<p>[§ 8] Quand on est petite on essaye les chaussures à talon de sa mère et on a</p>	<p>Marie-Claire n° 454 juin 1990, p. 30</p> <p><b>M. M.</b> : Votre mère est resté votre amie maintenant ? Il n'y a pas de rivalité?</p>

<p>envie de lui ressembler. DANS UNE INTERVIEW VANESSA SE RAPPELAIT QU'ELLE DISAIT A SA MERE QUAND ELLE ETAIT PETITE : « <i>Maman, tu me garderas toutes tes affaires, je les mettrai quand je serai grande</i> ». MAINTENANT, A 20 ANS, VANESSA AVOUE : « <i>Avec ma mère j'ai parfois l'impression que c'est moi la maman</i> ».</p>	<p><b>V. P.</b> : Non, c'est même marrant. Quand on est petite, on essaie les chaussures à talon de sa mère et on a envie de lui ressembler. Je me rappelle, je lui disais : « Maman, tu me garderas toutes tes affaires, je les mettrai quand je serai grande. » Elle était le modèle. Maintenant, je ne dis pas que je suis son modèle, mais je ne suis pas plus le sien qu'elle n'est le mien.</p> <p><i>Elle</i> n° 2364 - 29 avril 1991, p. 88</p> <p><b>« Avec ma mère, j'ai parfois l'impression que c'est moi la maman »</b></p>
<p>[§ 9] VANESSA A toujours été secrète. D'habitude, les petites filles, les jeunes filles se confient à leurs copines. VANESSA, ELLE, n'A jamais fait ça, ELLE gardait tout dans SA tête. A dix-onze ans, ELLE rentrait de l'école et ELLE restait dans SA chambre. ELLE écoutait de la musique, ELLE regardait les photos qu'ELLE avait collée au mur, ELLE en découpait d'autres, ELLE chantait. ELLE A fait MEME DU PIANO et de la danse aussi très tôt. Quand il y avait un mariage ou un baptême, on mettait un disque et avec SES copines, on faisait un spectacle, un petit « show », avec une chorégraphie. « <i>J'aimais sentir qu'on me regardait</i> » -SE RAPPELLE VANESSA.</p>	<p><i>Marie Claire</i> n° 454 - juin 1990, p. 30</p> <p><b>V. P.</b> : C'est vrai, je n'ai pas eu une enfance malheureuse. Mais c'est bizarre, j'ai toujours été secrète. D'habitude, les petites filles, les jeunes filles se confient à leurs copines ou à leur mère. Moi, je n'ai jamais fait ça, je gardais tout dans ma tête. A dix, onze, douze ans, je rentrais de l'école et je restais dans ma chambre. J'écoutais de la musique, je regardais les photos que j'avais collées au mur, j'en découpais d'autres, je chantais. J'ai fait de la danse aussi très tôt. J'ai commencé à cinq ans.</p> <p>[...]</p> <p><b>V. P.</b> : Je faisais beaucoup de danse. Quand il y avait un mariage ou un baptême, on mettait un disque et, avec mes copines, on faisait un spectacle, un petit</p>

	<p>« show » avec une chorégraphie. J'étais vraiment attirée par le spectacle. J'aimais sentir qu'on me regardait.</p> <p><i>Marie-Claire</i> n° 454 juin 1990, p. 33</p> <p><b>V. P.</b> : J'avais fait du piano...</p>
<p><del>[§ 10] SON oncle, Didier était comédien et toute LA famille DE VANESSA savait qu'ELLE rêvait de spectacle. Donc, SON oncle L'a présentée A son meilleur ami, Etienne Roda Gil. On s'est vus, on est devenus amis, et Etienne a écrit LES premières chansons DE VANESSA.</del></p>	<p><i>Marie-Claire</i> n° 454 juin 1990, p. 30</p> <p>Mon oncle qui est comédien et toute ma famille savaient que je rêvais de spectacle. Donc, mon oncle Didier m'a présenté son meilleur ami, Etienne Roda-Gil, qui écrit de si belles chansons. On s'est vus, on est devenus amis, et Etienne a écrit mes premières chansons.</p>
<p><del>[§ 11] A sept ans, elle EST PASSEE pour la première fois à la télévision pour chanter une chanson de Philippe Chatel lors de l'émission de Jacques Martin, « L'école des fans ». Sept ans plus tard, à quatorze ans, Vanessa A SORTI son premier disque. Il A FALLU peu de temps à « Joe le taxi », mis en musique par Franck Langolff et écrit par Etienne Roda Gil pour se propulser en tête du hit-parade et se vendre à deux millions d'exemplaires. Pour la première fois, une jeune lycéenne de France détrônait Madonna. Le « phénomène » Vanessa Paradis venait de naître.</del></p>	<p><i>Paris Match</i> n° 2171 - 3 janvier 1991, p. 63</p> <p>[...] A sept ans, elle passe pour la première fois à la télévision pour chanter une chanson de Philippe Chatel lors de l'émission de Jacques Martin, « L'école des fans ». Sept ans plus tard, à quatorze ans, Vanessa sort son premier disque. Il faudra peu de temps à « Joe le taxi », mis en musique par Franck Langolff et écrit par Etienne Roda-Gil - pour se propulser en tête du hit-parade et se vendre à deux millions d'exemplaires. Pour la première fois, une jeune lycéenne de France détrône Madonna. Le « phénomène » Vanessa Paradis vient de naître.</p>
	<p><i>Paris Match</i> n° 2171 - 3 janvier 1991, p. 63</p>

<p>[§ 12] <del>Le 6 janvier 1991, Vanessa retrouvera Jacques Martin et son « Ecole des fans ». En vedette cette fois-ci.</del> APRES LA PARUTION DE SON PREMIER DISQUE QUI A ETE UN GRAND SUCCES ET UNE SURPRISE POUR VANESSA MEME, ELLE A <del>commencé à prendre goût à aller sur les plateaux de télé.</del> <i>«Je faisais un show devant les caméras. C'était très excitant de ne plus se montrer uniquement aux gens de ma famille »</i> - AVOUE VANESSA.</p>	<p>[...] Le 6 janvier 1991, Vanessa retrouvera Jacques Martin et son « Ecole des fans ». En vedette cette fois-ci. <i>Marie Claire</i> n° 454, juin 1990, p. 33 <b>M. M.</b> : Ce premier disque « Joe le Taxi » a été un grand succès. Donc une surprise ? [...] <b>V. P.</b> : J'ai commencé à prendre goût à aller sur les plateaux de télé. Je faisais un show devant les caméras. C'était très excitant de ne plus se montrer uniquement aux gens de ma famille !</p>
<p>[§ 13] UN PEU PLUS TARD APRES SON DEBUT, ELLE EST DEVENUE, <del>avec Florent Pagny, l'une des grandes vedettes de LA «chanson pour l'Arménie»</del></p>	<p><i>Paris Match</i> n°2171, 3 janvier 1991, p. 61 [...] Vanessa était avec Florent Pagny (en encadré), l'une des grandes vedettes de « chanson pour l'Arménie »</p>
<p>[§ 14] A seize ans, elle a tourné son premier long métrage sous la direction de Jean-Claude Brisseau, dans lequel elle a eu Bruno Cremer pour partenaire. Vanessa incarne dans « Noce blanche » Mathilde, une jeune fille de 17 ans, issue d'une famille très désorganisée, une famille bourgeoise aux nombreux problèmes : mère déséquilibrée, frères drogué. Mathilde a comme professeur François (Bruno Cremer) âgé de 49 ans et marié. Le professeur tombe amoureux de son élève et réciproquement. La femme de François les sépare et Mathilde se suicide.</p>	



<p>[§ 15] APRES AVOIR TOURNE « NOCE BLANCHE » LES GENS ONT CHANGE LEUR OPINION SUR VANESSA. « <i>Je sentais qu'on me regardait comme un phénomène, comme une petite fille gâtée. Maintenant que j'ai tourné « Noce blanche » le regard des gens sur moi EST changé c'est beaucoup plus agréable</i> » - AVOUE VANESSA. Et, à mon avis, les gens ont eu raison. Ce film avait prouvé qu'on ne pouvait plus ignorer son talent. Par conséquent, le 4 mars 1990 elle remporta le CESAR du meilleur espoir féminin, et un peu plus tard, le « prix Romy Schneider ».</p>	<p>Marie Claire n° 454, juin 1990, p. 36</p> <p><b>V. P.</b> : [...] Je sentais qu'on me regardait comme un phénomène, comme une petite fille gâtée. Maintenant que j'ai tourné « Noce blanche » le regard des gens sur moi a changé, c'est beaucoup plus agréable.</p>
<p>[§ 16] LE 22 DECEMBRE 1990 VANESSA A EU 18 ANS. A CETTE OCCASION <del>le 22 décembre au soir sur TF1</del> ELLE A <del>mené seule, sans présentateur une émission de 90 minutes où elle a invité ses amis et ses chanteurs préférés, dont Julien Clerc et Dave Stewart.</del> POUR QUELQUE TEMPS, ELLE A CHANTE A L'OLYMPIA EN PLUSIEURES SPECTACLES A BUREAUX FERMES.</p>	<p>Paris Match n° 2171 — 3 janvier 1991, p. 66</p> <p><b>P. M.</b> : [...] Après une période d'absence vous réapparaîsez à la télévision jusqu'à l'apothéose du 22 décembre au soir sur TF1 où vous avez mené seule sans présentateur une émission pour votre anniversaire.</p> <p>Paris Match n° 2171 — 3 janvier 1991, p. 67</p> <p>Le samedi 22 décembre, jour de ses dix-huit ans, TF1 a offert à Vanessa une émission de quatre-vingt-dix minutes où elle a invité ses amis et chanteurs préférés, dont Julien Clerc et Dave Stewart.</p>
	<p>Paris Match n° 2171 - 3 janvier 1991, p. 66</p>

<p><del>[§ 17] Après avoir pris de longues vacances, ELLE A fait une épuisante mais formidable tournée de promotion dans toute l'Europe, au Canada et aux Etats-Unis, EN 1991. CETTE ANNEE A ETE DONC POUR ELLE LA SORTIE INTERNATIONALE. ELLE A ENREGISTRE UN ALBUM EN ANGLAIS, EN AMERIQUE.</del></p>	<p><b>V. P.</b> : [...] après avoir pris de longues vacances, j'ai fait une épuisante mais formidable tournée de promotion dans toute l'Europe, au Canada et aux Etats-Unis.</p> <p><i>Paris Match</i> n° 2213 — 24 octobre 1991</p> <p><b>V. P.</b> : Je suis en train d'enregistrer un album là-bas. Je chante en anglais. Ce sera une sortie internationale.</p>
<p><del>[§ 18] <u>Je crois que</u> faire des albums studio c'est très important POUR UN CHANTEUR, mais la vérité sort de la scène. Là on ne peut PLUS tricher. <u>A mon opinion</u>, la scène c'est un immense miroir qui renvoie l'image D'UN ARTISTE impitoyablement agrandie. VANESSA ELLE-MEME DISAIT LORS D'UNE INTERVIEW, QU'ELLE A TOUJOURS REVE DE CHANTER SUR LA SCENE.</del></p>	<p><i>Elle</i> n° 2494 — 18 octobre 1993, p. 100</p> <p><b>V. P.</b> : [...] Faire des albums-studio, c'est très important et un plaisir. Mais la vérité sort de la scène. Là on ne peut pas tricher. Depuis mes débuts, je ne pensais qu'à ça : tenir deux heures d'affilée face à l'inconnu. [...] La scène c'est d'abord un immense miroir qui renvoie votre image impitoyablement agrandie.</p>
<p><del>[§ 19] PAR CONSEQUENT, L'ETE DE 1993 ELLE A EU <u>soixante-dix concerts en moins de cinq mois, six shows par semaine.</u> C'ÉTAIT physiquement très dur POUR VANESSA. La fatigue LUI sapait le moral. ELLE ÉTAIT de plus en plus faible mais ELLE pensait terminer la tournée. Fort heureusement, parmi SES proches, des gens plus sensés LUI ont fait comprendre qu'ELLE risquait de s'abîmer irrémédiablement, de casser SA voix, SA</del></p>	<p><i>Elle</i> n° 2494 - 18 octobre 1993, p. 100</p> <p><u>Soixante-dix concerts en moins de cinq mois</u> [...] <u>cet été aura été pour vous celui de tous les dangers.</u></p> <p><u>Six shows par semaine, c'est physiquement très dur. Vous vous entraînez comme un sportif ?</u></p> <p>[...]</p> <p><u>Finalement, vous avez éprouvé le besoin de vous arrêter. Annulés les concerts en Belgique, au Japon, aux Etats-Unis.</u></p>

<p>santé et tout le reste. SA mère était morte d'inquiétude. VANESSA avait perdu du poids. Alors, APRES LE CONCERT DE MONACO, EN JUILLET, LE 22 brusquement, on a tout arrêté, ON A ANNULE les concerts en Belgique, au Japon, aux Etats-Unis.</p>	<p>V. P. : [...] La fatigue me sapait le moral. J'étais faible, de plus en plus faible... Mais au point où j'en étais, je pensais terminer la tournée. Fort heureusement, parmi mes proches, des gens plus sensés m'ont fait comprendre que je risquais de m'abîmer irrémédiablement. De casser ma voix, ma santé et tout le reste. Ma mère était morte d'inquiétude. J'avais perdu du poids. Les parents n'aiment jamais beaucoup cela. Alors brusquement, on a tout arrêté.</p>
<p>[§ 20] Mais ELLE n'A PAS eu de dépression nerveuse OU de souci de famille, ni peines de cœur, COMME ON A ECRIT DANS LES JOURNAUX. LA CONCLUSION DE VANESSA A ETE : « <i>Je suis heureuse, solide, mais pas indestructible. C'est tout</i> ». A mon avis, cette expérience a été une révélation non seulement pour Vanessa, mais aussi pour ses fans qui ont compris qu'elle n'était pas très différente, qu'elle était une jeune fille comme les autres, qu'elle n'est pas une « image » seulement, qu'elle est avant tout, « humaine », et qu'elle a d'autant plus besoin de ses admirateurs pour pouvoir continuer sa carrière. ELLE-MEME SE CONFIE : « Je ne peux chanter qu'en sachant qu'on m'admire » ou « <i>Quand je suis deux jours sans mes amis, je</i></p>	<p><i>Elle</i> n° 2494, 18 octobre 1993, p. 100  <u>C'est là qu'on a dit que vous craquiez.</u></p> <p>V. P. : [...] Oui. Mais rien à voir, absolument rien, avec ce qu'on a raconté. Je n'ai eu ni dépression nerveuse, ni souci de famille, ni peines de cœur. Ces histoires n'existent pas. Je suis heureuse, solide, mais pas indestructible. C'est tout.</p> <p><i>Elle</i> n° 2364 -29 avril 1991, p. 85</p> <p>V. P. : C'est ça et pourtant quand je suis deux jours sans mon mec ou sans mes amis, je souffre. [...]</p>

<p><i>souffre ».</i></p>	
<p>[§ 21] Après l'arrêt de sa tournée, Vanessa s'est installée à New-York, où, après une courte pause, elle a commencé à se consacrer au mixage de son album « live », et à enregistrer un nouvel disque avec des chansons mises en musique par Lenny Kravitz. <i>« C'ETAIT PAS MON REVE UNE CARRIERE AMERICAINE, MAIS J'AI EU ENVIE DE REPARTIR A ZERO »</i> -AFFIRMAIT-ELLE. <del>Une des raisons de SA décision de travailler aux Etats-Unis tient à ce</del> QU'ELLE AIME LES CHALLENGES, ET <del>que soudain e'était un peu facile</del> EN FRANCE. A NEW-YORK ELLE A AIME LE FAIT QUE DANS LA RUE <del>personne ne savait qui</del> ELLE <del>était.</del> <i>« C'était la première fois que j'étais adulte et libre »</i> AVOUAIT-ELLE LORS D'UNE INTERVIEW. MEME SI ELLE DISAIT QU'ELLE <del>ne reviendrait en France que pour le plaisir,</del> ELLE A DECLARE QUE SA <del>vraie vie est en France.</del> <i>« Je le sais profondément. Je suis DE FRANCE. Je ne rêve pas d'ailleurs. Simplement j'ai engagé un pari. Je veux le gagner ».</i></p>	<p><i>Paris Match</i> n° 2213 — 24 octobre 1991, p. 68</p> <p><b>P. M.</b> : C'était votre rêve, une carrière américaine ?</p> <p><b>V. P.</b> : Non. Mais ici j'avais le sentiment d'avoir fait le tour de quelques chose. A 19 ans, c'est ennuyeux de penser à ça. Alors j'ai eu envie de repartir de zéro.</p> <p><b>P. M.</b> : Vous aimez les challenges ?</p> <p><b>V. P.</b> : Je n'aime que ça. C'est vrai qu'une des raisons de ma décision de travailler aux Etats-Unis tient à ce que, soudain, je trouvais que c'était un peu facile ici. Et puis, j'ai fait une expérience à New York, il n'y a pas très longtemps. Je suis sortie de l'hôtel, sans maquillage; je marchais dans les rues et personne ne savait qui j'étais. C'était la première fois que j'étais adulte et libre.</p> <p><b>P. M.</b> : Vous parlez de l'Amérique avec tant d'émotion que j'ai l'impression que vous avez envie de vous y installer.</p> <p><b>V. P.</b> : Pour un moment seulement. Je vais louer une maison, le temps d'enregistrer et de faire la promotion à la sortie de l'album. Mais je sais que ma vraie vie est ici, en France. Je le sais</p>

	<p>profondément. Je suis d'ici. Je ne rêve pas d'ailleurs. Simplement, j'ai engagé un pari. Je veux le gagner.</p> <p><i>Elle</i>, n° 2494 -18 octobre 1993, p. 101</p> <p><u>Alors, bye bye Paris?</u></p> <p><b>V. P.</b> : Bien au contraire. Je ne vais pas me barricader. Seulement, désormais, je ne viendrai en France que pour le plaisir.</p>
<p>[§ 22] « <i>Je ne fonctionne qu'à la séduction que les autres exercent sur moi et au désir qui naît de cette séduction. Au désir que j'ai d'eux et des choses que l'on peut faire ensemble</i> » -DISAIT-ELLE. <del>Et c'est ce qui s'est passé pour Chanel</del> EN 1991. « <i>J'ai déjeuné avec Gaude et je crois bien que j'ai dit -oui- à la fin du déjeuner, sans savoir exactement de quoi il s'agissait.</i> » IL S'AGISSAIT DE DEVENIR LE SYMBOLE DE « Coco » - <del>le dernier parfum Chanel. Pour elle, une étape, qui, dit-elle, n'a rien changé à sa vie.</del> <b><u>Mais à mon avis, c'était quand même une étape importante</u></b> : <del>un pont jeté entre Gabrielle Chanel, appelée « l'ange exterminateur du style XIXe siècle » et la chanteuse star qui incarne le 3e millénaire.</del></p>	<p><i>Paris Match</i> n° 2213 — 24 octobre 1991, p. 66</p> <p><b>V. P.</b> : Vraiment ? Je n'ai pas d'idée. Je n'analyse pas, ce n'est pas dans mon caractère. J'agis d'instinct. Je ne fonctionne qu'à la séduction que les autres exercent sur moi et au désir qui naît de cette séduction. Au désir que j'ai d'eux et des choses que l'on peut faire ensemble. Et c'est ce qui s'est passé pour Chanel. J'ai déjeuné avec Goude, et je crois bien que j'ai dit oui à la fin du déjeuner, sans savoir exactement de quoi il s'agissait.</p> <p><i>Paris Match</i> n° 2213 — 24 octobre 1991, p. 62</p> <p><b>Notre Lolita devient « Coco », le dernier parfum Chanel. Pour elle, une étape, qui, dit-elle, ne change rien à sa vie</b></p> <p>[...] C'est un pont jeté entre Gabrielle, que Paul Morand appelait « l'ange exterminateur du style XIXe siècle », et la chanteuse star qui incarne à 19 ans le troisième millénaire.</p>

<p>[§ 23] LE PRODUCTEUR EDDY MITCHELL CONSIDERE VANESSA « <i>UN exemple de la jeune femme de son époque, à laquelle s'identifie toute une génération. Elle est l'une des rares artistes à avoir réussi l'exploit de mener avec brio une double carrière : d'actrice et de chanteuse</i> ». Le CESAR pour « Noce blanche » et les disques d'or aux « VICTOIRES DE LA MUSIQUES » - en sont les preuves.</p>	<p><i>Paris Match</i> n° 2171-3 janvier 1991, p. 65 [...] —, Vanessa reste l'exemple d'une jeune femme de son époque à laquelle s'identifie toute une génération. Elle est l'une des rares artistes à avoir réussi l'exploit de mener avec brio une double carrière de chanteuse et d'actrice.</p>
<p>[§ 24] Et mon opinion personnelle est que Vanessa n'est pas seulement un exemple de la jeune femme de son époque, mais aussi une artiste totale, une chanteuse dédiée à sa profession, qui offre et s'offre à son public avec passion et amour pour la chanson, pour la scène. Son épuisante tournée de 1993 en est la preuve, ainsi que SA définition du courage : « <i>savoir se faire du mal pour faire du bien aux autres</i> ».</p>	<p><i>Elle</i> n° 2364-29 avril 1991, p. 88 <u>Quelle est votre définition du courage ?</u> <b>V. P.</b> Savoir se faire du mal pour faire du bien aux autres.</p>

Le discours repris est le produit d'extractions et de coupures souvent complexes par rapport aux exemples donnés en 3. 0. mais nous n'y reviendrons pas car nous préférons prendre en compte dans ce dossier surtout les passages reformulés. Certains ont déjà été traités en 4. 4. dans le chapitre sur la reformulation de la prise en charge énonciative; il s'agit des paragraphes cinq, sept, dix-huit [§§ 5, 7, 18]. Nous ne nous en occuperons plus.

Dans les passages reformulés restants que nous allons maintenant examiner, nous pouvons très vite nous rendre compte que les reformulations concernent différents

mécanismes de textualisation : ainsi, nous relevons des reformulations de la cohésion nominale, des reformulations de la cohésion verbale et des (re)formulations de la connexion. Nous commencerons par les deux premières, car il s'agit de substitutions répétitives et facilement explicables. Nous ne détaillerons que les procédés marquants :

#### 5. 4. 1. La reformulation de la cohésion nominale

Il s'agit essentiellement des procédés de substitution utilisés pour passer du discours direct au discours rapporté. Ces substitutions concernent notamment la catégorie de la personne (pronoms personnels, déterminants possessifs) et les ajustements morphologiques verbaux. Notons simplement que ces substitutions sont très nombreuses, comme on peut le voir dans le paragraphe neuf que nous donnons ci-dessous à titre d'illustration :

[§ 9] VANESSA A ~~toujours été secrète. D'habitude, les petites filles, les jeunes filles se confient à leurs copines.~~ VANESSA, ELLE, n'A jamais fait ça, ELLE gardait tout dans SA tête. A dix-onze ans, ELLE rentrait de l'école et ELLE restait dans SA chambre. ELLE écoutait de la musique, ELLE regardait les photos qu'ELLE avait collée au mur, ELLE en découpait d'autres, ELLE chantait. ELLE A fait MEME DU PIANO et de la danse aussi très tôt. Quand il y avait un mariage ou un baptême, on mettait un disque et avec SES copines, on faisait un spectacle, un petit « show », avec une chorégraphie. « *J'aimais sentir qu'on me regardait* » -SE RAPPELLE VANESSA.

Tout simplement *elle* ou *Vanessa* sont les substitutions de *je* et *Vanessa elle* est la substitution de *moi, je*. Le déterminant possessif *sa* est la substitution de *ma*. Les verbes concernés prennent la marque de la troisième personne. Nous nous pencherons davantage, par contre, sur les substitutions de personne grammaticale qui dépassent le cadre de la reformulation terme à terme des marques de première personne en marques de troisième au passage du discours direct en discours rapporté.

- [§§ 6, 9, 10, 19] *on*

*on* est reformulé par *ils*: au paragraphe six [§ 6], le texte-source donne *on ne m'a jamais forcé à rien* qui devient *Ils ne l'ont jamais forcée à rien*. Effectivement *on*, dans le dialogue du texte-source, représentait les parents ou la famille de Paradis. En reformulant *on* par *ils*, l'élève assure la cohésion nominale du paragraphe et du texte, car les parents sont représentés par *ils*.

*on* n'est pas reformulé : au paragraphe dix [§ 10], le texte-source transcrit *on s'est vus, on est devenus amis*, où *on* représente [MOI] — Vanessa Paradis — et Etienne Roda-Gil. C'est un *on* équivalent de *nous*. Or, ce pronom n'est pas reformulé et pourrait être interprété comme un passage de style indirect libre s'il n'y avait au paragraphe dix-neuf [§ 19] le même procédé répété  *brusquement on a tout arrêté, on a annulé les concerts...* (texte-source :  *Alors brusquement, on a tout arrêté* où cette fois *on* représente [MOI] — Vanessa paradis — et [L'EQUIPE]). Dans le paragraphe dix-neuf, on aurait attendu une transformation passive. L'équivalent du pronom *on* n'existant pas en roumain, nous observons un certain flottement dans les transformations. Dans l'enseignement des emplois de *on*, l'accent est mis sur la valeur impersonnelle de *on* et dans ces deux cas, il est fort possible que l'élève ait interprété les *on* du dialogue comme un tour impersonnel et non comme un équivalent de *nous*. Ces hésitations se rapportent à la stricte compétence linguistique de l'élève et ne nous intéressent pas au premier chef.

• [§§ 7, 16, 24] *vous, votre*

*vous* est reformulé par *elle* : un phénomène de reformulation de la cohésion nominale beaucoup plus intéressant dans le processus de mise en texte concerne la reprise des passages de dialogue dans lesquels Paradis est désignée par son interlocuteur [*vous*]. Cette reformulation à partir des emprunts à l'interlocuteur de Paradis entraîne le passage de *vous* [PARADIS] à *elle* :



(source) — *Comment l'aviez-vous découverte ? A la télé ?* (dossier § 7) : *C'est ainsi qu'elle l'a découverte.*

(source) — *vous avez mené seule sans présentateur une émission ...* (dossier § 16) : *elle a mené seule sans présentateur une émission...*

(source) — *Quelle est votre définition du courage ?* (dossier § 24) : *ainsi que sa définition du courage.*

Ces dernières reformulations de la cohésion nominale nous semblent traduire le rôle que joue la source dans la production textuelle du corps de texte, à savoir celui d'**une base de canevas de textes** (cf. 5. 1.) dans laquelle on puise, en toute liberté, des données de toute sorte, informatives, lexicales, phrastiques, textuelles qui vont faire l'objet de reformulations servant à construire le *genre de texte* avec les *types de discours* attendus. Par exemple, il aurait été impensable de produire un dossier formé d'un ou de plusieurs dialogues, car ce n'est pas le *type de discours* attendu dans un tel *genre de texte*.

#### 5. 4. 2. La reformulation de la cohésion verbale

Dans ce domaine, il y a très peu à dire car l'élève n'a pas pratiqué beaucoup de reformulations. Nous ne prendrons que le paragraphe onze [§ 11] qui offre quelques changements de temps observés dans tout le paragraphe :

<p>[§ 11] <del>A sept ans, elle EST PASSEE pour la première fois à la télévision pour chanter une chanson de Philippe Chatel lors de l'émission de Jacques Martin, « L'école des fans ». Sept ans plus tard, à quatorze ans, Vanessa A SORTI son premier disque. Il A FALLU peu de temps à « Joe le taxi », mis en musique par Franck Langolff et écrit par</del></p>	<p><i>Paris Match</i> n° 2171 - 3 janvier 1991, p. 63</p> <p>[...] A sept ans, elle <b>pass</b>e pour la première fois à la télévision pour chanter une chanson de Philippe Chatel lors de l'émission de Jacques Martin, « L'école des fans ». Sept ans plus tard, à quatorze ans, Vanessa <b>sort</b> son premier disque. Il <b>faudra</b> peu de temps à « Joe le taxi », mis en musique par Franck Langolff et écrit</p>
---	---

<del>Etienne Roda Gil - pour se propulser en tête du hit-parade et se vendre à deux millions d'exemplaires. Pour la première fois, une jeune lycéenne de France détronAIT Madonna. Le « phénomène » Vanessa Paradis venAIT de naître.</del>	par Etienne Roda-Gil - pour se propulser en tête du hit-parade et se vendre à deux millions d'exemplaires. Pour la première fois, une jeune lycéenne de France <b>détrône</b> Madonna. Le « phénomène » Vanessa Paradis <b>vient</b> de naître.
---	---

Comme on peut immédiatement le constater, la source est exceptionnellement, dans ce dossier, une narration et non un dialogue. L'élève a tout repris sans avoir à pratiquer de reformulation de la cohésion nominale. En outre, il s'agit de la reprise d'un seul passage et aucune autre opération d'extraction et/ou de coupure n'a été faite. Rien n'a été ajouté. La seule reformulation pratiquée porte sur le temps des verbes. Au présent de narration utilisé dans la source se substitue le couple imparfait / passé composé, les temps narratifs du dossier. Il s'agit d'un ajustement textuel justifié par le cotexte.

### 5. 4. 3. La (re)formulation de la connexion

Ce type de (re)formulation est de loin le plus complexe et le plus délicat à analyser car il ne se limite pas, comme pour la reformulation de la cohésion nominale et verbale, à des opérations simples de substitution. Il comprend des passages de reformulation par rapport au texte-source et sans doute des ajouts de (re)formulation personnelle (variante 4, cf. 1. 2. 2)

Il s'agit principalement pour l'élève de construire l'infrastructure du corps de texte et, au niveau inférieur, celle des paragraphes afin de pouvoir insérer les lambeaux de discours repris ou reformulé. L'élève va se servir de la source pour (re)formuler la connexion du corps de texte de deux manières : d'une part en s'appuyant sur le lexique et quelques mini-structures lexicosyntaxiques de la source et d'autre part en (re)formulant

dans une production linguistique autonome la thématique de la source. C'est ce dont nous essaierons de rendre compte.

#### **5. 4. 3. 1. La (re)formulation de la connexion sur reprise lexicale**

Beaucoup de (re)formulations de la connexion reprennent le lexique (ou plus rarement des mini-structures lexicosyntaxiques) de la source afin de se constituer des noyaux de sens à partir desquels il sera possible de produire la nouvelle connexion textuelle (cf. 5. 1.).

Dans sa (re)formulation de la connexion, l'élève a construit la biographie de Paradis en consacrant les paragraphes de cinq à dix [§§ 5-10] à l'éclosion dans l'enfance des talents de la vedette et les paragraphes de onze à vingt-deux [§§ 11-22] aux grandes étapes de sa carrière. Les deux derniers paragraphes du dossier sont consacrés au final qui récapitule ce qu'est la carrière de Paradis et sa signification pour le public. Nous indiquerons si les passages de connexion introduisent, ou concluent un paragraphe ou encore structurent le corps de paragraphe.

Voici les passages qui formulent la connexion et s'appuient sur une base lexicale reprise de la source :

1. [§ 5 structuration du corps] ~~*Mais VANESSA aime parler de son enfance, PARCE QUE BIEN SUR...*~~

Après la reformulation de la prise en charge énonciative (cf. 4. 4.), l'élève s'appuie sur la micro-structure lexicosyntaxique « aimer parler de / son enfance » qui sert de démarrage dans l'interview transcrite de *Marie Claire* — (journaliste) : *Etes-vous encore trop jeune pour aimer parler de votre enfance ?* — pour à son tour démarrer la biographie de Paradis sur une opposition qui se trouvait dans la source mais qui était alors entièrement prise en charge par un seul locuteur [(Paradis) : *Quand on n'a pas eu une enfance*

*formidable, cela fait remonter de mauvais souvenirs, mais moi, j'ai eu une enfance géniale*]. Dans le dossier, cette opposition se distribue différemment. *L'expositeur* prend en charge un des termes et l'autre terme est attribué à Paradis devenue tiers.

2. [§ 5 structuration du corps] *ELLE CONSIDERE QUE SES PARENTS SONT ~~formidables~~ PARCE QU'...*

L'adjectif *formidable* caractérisait non pas les parents mais l'enfance de Paradis. Dans la source c'est l'adjectif *merveilleux* qui caractérise les parents. La reprise de l'adjectif *formidable* est un synonyme discursif de *merveilleux* et fait écho à *enfance formidable*. Par ailleurs, il s'agit d'une connexion par la cause qui fait suite à l'exemple donné précédemment en 1.

3. [§ 6 conclusion] *C'EST ELLE QUI A ~~eu envie~~ DE DEVENIR ARTISTE. IL Y AVAIT QUELQUE CHOSE EN ELLE.*

Cette conclusion du paragraphe six est la chute reformulée sur reprise lexicale — *avoir envie* — de deux répliques du texte-source : **M. M.** : *Comment avez-vous eu envie de chanter ? C'est vous ou vos parents qui en ont eu envie ?* **V. P.** : *Oh! C'est moi, mais je ne voulais pas spécialement chanter. [...]*. Ces deux répliques sont reformulées sur le mode narratif et introduisent pour une part le paragraphe, (cf. *supra* 5. 4. 3. 2.) et pour une autre part le concluent. Entre les deux, est inséré un passage reformulé du type variante 2 d'un autre texte-source traitant la même thématique. Il s'agit là d'une construction enchâssée.

4. [§ 7 conclusion] *C'EST AINSI QU'ELLE L'A ~~découverte~~.*

(a) *découverte* est repris d'une question posée par la journaliste à Paradis : *Comment l'aviez-vous découverte ? A la télé ?* Le processus sur lequel porte la demande d'explication — *Comment* — dans la source est repris pour devenir noyau verbal d'une boucle conclusive — *C'est ainsi*.

5. [§ 12 structuration du corps] *APRES LA PARUTION DE SON ~~premier disque~~ QUI A ETE UN ~~grand succès~~ ET UNE ~~surprise~~ POUR VANESSA MEME...*

Pour la quatrième fois, les reprises lexicales qui servent de support à la formulation de la connexion du corps de texte et des paragraphes sont pratiquées dans les questions de la journaliste : *Ce premier disque « Joe le taxi » a été un grand succès. Donc une surprise ?* Cette tendance, qui n'est pas exclusive, s'explique par le fait qu'un tel dialogue, une interview, a une structure particulière — il ne se compose que de questions et de réponses, les questions étant toujours posées par le même locuteur et les réponses données toujours par son interlocuteur. Ce sont les questions, sans doute préparées en partie à l'avance, qui contiennent les éléments qui font progresser thématiquement l'interview. C'est ce qui explique pourquoi l'élève puise surtout dans les questions le lexique ou les micro-structures lexicosyntaxiques qui servent à construire la connexion des paragraphes. Il s'agit cette fois de la reformulation de la connexion temporelle *APRES...*

6. [§ 15 introduction] *APRES AVOIR ~~tourné~~ « Noce Blanche » ~~les gens~~ ONT ~~changé~~ LEUR OPINION SUR VANESSA.*

Ce passage sert à introduire une citation qui a, dans le dossier, une valeur illustrative du propos [LES AUTRES ONT CHANGE D'OPINION SUR PARADIS]. Il faut simplement faire remarquer que l'élève a pratiqué un renversement en présentant une citation comme une illustration d'un propos — ce qui est une façon de procéder très classique — alors qu'il a en fait extrait deux verbes et un syntagme nominal de cette interview-citation pour produire une assertion qui sert de connexion temporelle dans l'organisation de la progression narrative mais qui n'est rien d'autre qu'une reformulation partielle de la citation au moyen d'une paraphrase.

7. [§ 16 introduction] *~~Le 22 décembre~~ 1990 VANESSA A EU ~~18~~ ans. A CETTE OCCASION....*

Il s'agit d'un procédé similaire à celui rencontré précédemment : la reformulation de la connexion sur reprise lexicale introduit, cette fois, non pas une citation reprise mais un passage reformulé sur le mode narratif d'une réplique de la journaliste — *du 22 décembre au soir sur TF1 où vous avez mené seule sans présentateur une émission...* Dans cet entrelacs de reformulations et de reprises la date *le 22 décembre* est répétée deux fois.

8. [§ 17 conclusion] [...] *EN 1991. CETTE ANNEE A ETE DONC POUR ELLE LA ~~sortie internationale~~. ELLE A ENREGISTRE ~~un album en anglais~~, EN AMERIQUE.*

*ELLE A ENREGISTRE* concerne la reformulation de la cohésion nominale (cf. 5. 4. 1.) et de la cohésion verbale (cf. 5. 4. 2.) et n'est pas à prendre en considération ici.

Les reprises lexicales *sortie internationale...~~un album en anglais~~* produisent les noyaux de sens qui servent à construire la connexion temporelle et locale *en 1991. Cette année..., en Amérique* présentée sous une forme conclusive *donc*. Il faut noter que ce paragraphe réunit sur le mode narratif deux répliques de Paradis extraites de deux interviews données l'une en janvier 1991 et l'autre en octobre 1991 se référant à un contexte qui diffère de l'une à l'autre.

9. [§ 18 conclusion] *VANESSA ELLE-MEME DISAIT LORS D'UNE INTERVIEW, QU'ELLE A TOUJOURS REVE DE CHANTER SUR ~~la scène~~.*

Le paragraphe dix-huit [§ 18] reprend une réplique de Paradis dont la prise en charge énonciative est reformulée (cf. 4. 4. 1) et basculée au compte de *l'expositeur* ce qui permet dans la (re)formulation de la connexion de renvoyer à une interview *VANESSA... DISAIT LORS D'UNE INTERVIEW* qui n'est rien d'autre que la même réplique qui vient déjà de servir au basculement de la prise en charge énonciative. Cependant, ce sont deux passages différents de la réplique qui servent à ces deux types de reformulation. Ainsi, la reformulation de la connexion s'appuie sur le passage suivant : *Depuis mes débuts je ne*

*pensais qu'à ça : tenir deux heures d'affilée face à l'inconnu* ELLE A TOUJOURS REVE DE  
CHANTER SUR LA SCENE.

10. [§ 19 introduction] *PAR CONSEQUENT, L'été DE 1993...*

*L'...DE 1993* est une reformulation de la cohésion nominale *cet été* (cf. 5. 4. 1.).

Un lien logique de conséquence est introduit entre le paragraphe dix-huit [§ 18] et le paragraphe dix-neuf [§ 19] qui n'apparaissait pas dans le texte-source. C'est un lien entre deux *types de discours*, le paragraphe dix-huit [§ 18] qui est une sorte de discours théorique présenté sous forme de jugement personnel étayé et relayé par l'exemple de la personne objet de la biographie et le paragraphe dix-neuf [§ 19] qui reprend la narration et illustre les considérations théoriques du paragraphe précédent [§ 18].

11. [§ 22 structuration du corps] *EN 1991. [...] Il s'agissait DE DEVENIR LE SYMBOLE DE « COCO »*

A l'interrogation en discours rapporté de la citation de Paradis *j'ai dit -oui- [...] sans savoir exactement de quoi il s'agissait* fait écho la réponse qui reprend le verbe sur lequel portait la question *Il s'agissait de devenir...* et qui sert de connexion à valeur explicative.

#### 5. 4. 3. 2. *La (re)formulation en autonomie de la connexion*

Pour ce chapitre-là, il y a des risques d'erreur élevés puisque nous n'avons pas pu contrôler toutes les sources et que nous ne savons pas si toutes les sources ont été indiquées. Ainsi, il est certain que d'autre(s) source(s) ont été utilisées puisque nous relevons au paragraphe dix-neuf [§ 19] *après le concert de Monaco, en juillet, le 22*, dont le contenu informatif — *concert de Monaco* — ne figure dans aucune des sources vérifiées. Cette information a été empruntée d'une autre source qui nous est inconnue. De même, tout le paragraphe quatorze [§ 14] qui contient de nombreuses informations n'a pas été retrouvé.

Malgré tout, nous proposons la liste de certaines connexions qui pourraient être formulées en autonomie par rapport aux sources. Nous en donnons la liste ci-dessous :

1. [§ 6 introduction] *HEUREUSEMENT, TEL N'A PAS ETE LE CAS DE VANESSA, QUI A EU DES PARENTS EXTRAORDINAIRES. CE NE SONT PAS SES PARENTS QUI LUI ONT INSPIRE L'IDEE DE CHANTER.*

Ce passage comprend le lien connectant proprement dit *Heureusement, tel n'a pas été le cas de Vanessa*, qui assure une transition par un contre exemple aux considérations théoriques formulées sur le mode du jugement personnel dans la fin du paragraphe précédent [§ 5] *Je considère qu'un enfant à qui...*; il est suivi d'une relative qui reformule *ses parents sont formidables* du paragraphe cinq [§ 5] en *des parents extraordinaires*. La deuxième phrase de ce passage [*Ce ne sont pas ses parents qui lui ont inspiré l'idée de chanter*] est sur le plan de la production écrite de la part de l'élève une paraphrase de la reprise reformulée qui suit [*Ils ne l'ont jamais forcée à rien* (cf. 5. 4. 1.)]. La relative et la deuxième phrase de ce passage sont en fait des ajouts de (re)formulation personnelle — variante 4 de 1. 2. 2. — comparables aux (re)formulations paraphrastiques analysées avec le dossier n° 51 en 5. 2.

2. [§ 13 introduction] *UN PEU PLUS TARD APRES SON DEBUT, ELLE EST DEVENUE*

Nous relevons ici une connexion temporelle *un peu plus tard* qui pourrait être suivie soit de la traduction littérale d'une reprise lexicale soit d'une production linguistique donnant lieu à un roumanisme : en effet, en roumain on dit ou on écrit *debutul s\u* — *son début* — au lieu de « ses débuts ».

3. [§ 23 introduction] *LE PRODUCTEUR EDDY MITCHELL CONSIDERE VANESSA*

Dans ce passage qui sert à introduire une citation, on relève encore un roumanisme particulièrement répandu : le verbe « considérer » n'est pas construit avec « comme ». Dans la revue d'où est extraite la citation, ces mots ne sont pas attribués à Eddy Mitchell; par



contre il figure, juste à gauche du texte, en photo aux côtés de Paradis, avec en légende *Les Victoires de la musique avec Eddy Mitchell*. Cette fois la citation qui ne pouvait pas être attribuée à Paradis elle-même devait trouver un auteur et la proximité de la photo a peut-être été un secours. Il faut noter que la citation attribuée à « une autorité » permet au paragraphe suivant [§ 24] une production linguistique de variante 4 (cf. 1. 2. 2.) qui est une paraphrase du paragraphe vingt-trois [§ 23] mais pris en charge cette fois par *l'expositeur* et servant de conclusion.

Dans ce dossier, la (re)formulation des marques de textualisation est systématique. La source composée de multiples textes — faciles — et de plusieurs *types de discours* (dialogues, narrations) est profondément transformée pour obtenir le *genre de texte* attendu présenté sous forme d'une biographie chronologique entrecoupée de passages de discours théoriques [§§ 5, 15, 18, 20, 24] formulés sous la forme de jugements personnels. Tout ce dossier et, particulièrement pour l'objet de ce chapitre, tout le corps de texte sont le résultat d'un intense effort de (re)formulations textuelles [interviews transformées en narration ou en discours théoriques] fondées sur des reprises linguistiques [lexicales et lexicosyntaxiques]. Nous avons laissé de côté les citations reprises et les citations reformulées car elles feront l'objet du chapitre suivant.

### **5. 5. Le traitement des guillemets, marqueurs graphiques d'insertion du discours étranger.**

Jusqu'à présent, nous avons analysé les reprises et les reformulations de constituants de la phrase ou de phrases ou de passages textuels de la source qui ne faisaient jamais

l'objet d'un marquage graphique spécifique<sup>83</sup>. Par ailleurs, les guillemets sont les signes de ponctuation qui délimitent la parole étrangère de celle du discours propre de la manière la plus visible et la plus directe. D'après Grévisse « Les **guillemets** s'emploient au commencement et à la fin d'une citation, [...] d'une locution étrangère au vocabulaire ordinaire ou sur laquelle on veut attirer l'attention. » (p. 1149. § 1069). C'est le signe par excellence du marquage de l'insertion dans le discours, d'un autre discours non reformulé, (« citation »), donné comme brut et qui se détache graphiquement, sans peine, du discours propre. Un certain nombre de dossiers utilise le procédé de la citation, par exemple dans le final (cf. 4. 3. 2.); la plupart l'utilisent aussi dans le corps de texte. Nous n'avons relevé que deux dossiers qui ne contiennent pas de citations; il s'agit des dossiers n° 35, *L'auvergne* et n° 48, *Le conflit des générations — problèmes des jeunes*, dans lequel on relève aux paragraphes six et onze [ §§ 6 et 11 ] des guillemets autonomes et au paragraphe sept [ § 7 ], sous réserve cette fois, toujours des guillemets autonomes. Certains dossiers utilisent avec abondance les citations comme par exemple le dossier n° 6, *Cyrano de Bergerac*. En voici ci-dessous la liste :

1. *Le motto de la pièce « C'est à l'âme de Cyrano que je voulais dédier ce poème. Mais puisqu'elle passé en vous, Coquelin, c'est à vous que je le dédie » [ § 2 ]*
2. *Edmond Rostand lui demande pardon, de lui avoir « donné, à vous Coquelin, une pièce aussi inepte, aussi mal écrite ». Coquelin lui avait répondu : « Vous êtes fou, mon jeune ami. C'est un chef d'oeuvre que vous m'avez confié ! » [ § 8 ]*
3. *[...] le seul qui a le courage de lutter contre « le Mensonge », « les Compromis », les Préjugés, les Lâchetés », même sur son lit de mort (V, 6) [ § 15 ]*
4. *Il n'est que le « plus exquis des êtres sublunaires », « rimeur, bretteur, physicien, musicien ». « Et quel aspect hétéroclite que le sien ! » (I, 2). [ § 17 ]*
5. *Cyrano a pris le parti « d'être admirable en tout, pour tout » (I, 5) [ § 18 ]*

---

<sup>83</sup> Nous avons analysé la citation finale du dossier n° 14 en 4. 3. 2. 1.

6. « Comment ? Serait-il possible ? La réponse de Cyrano, montre tout son drame : « Que j'aimasse ? » (I, 5) [§ 19]
7. par ce nez « qui d'un quart d'heure en tous lieux le précède » (I, 5) [§ 20]
8. « Me servir toutes ces folles plaisanteries (...) »  
*Je me les sers moi-même avec assez de verve*  
*Mais je ne permets pas qu'un autre me les serve. » [§ 20]*
9. « fatal cartilage » (II, 9) [§ 21]
- 10.« Attendu qu'un grand nez est proprement l'indice  
*D'un homme affable, bon courtois, spirituel,*  
*Libéral, courageux, tel que je suis... » (I, 4) [§ 22]*
- 11.« Et faisons a nous deux un héros de roman » (II, 10) [§ 25]
- 12.« Tu marcherais, j'irai dans l'ombre à ton côté  
*Je serai ton esprit, tu seras ma beauté » (II, 10) [§ 25]*
- 13.même s'il a « tout manqué, même sa mort » (V, 6) [§ 26]
- 14.Pendant que je restais en bas, dans l'ombre noire,  
*D'autres montaient cueillir le baiser de la gloire ! » (V, 6) [§ 26]*
- 15.le premier « un terrible géant, l'auteur de ces exploits », le second qui dit « je m'évanouis de peur quand je vous vois » (II, 4) [§ 27]
- 16.Le Bret: « Tu parais souffrir !  
*Cyrano : Devant ce monde ? ... Moi souffrir ? ... Tu vas voir ! » (II, 7) [§ 28]*
- 17.Et la pièce continue par la célèbre tirade du « Non, merci, » [§ 29]
- 18.« Rêver, rire, passer, être seul, être libre,  
*Avoir l'oeil qui regarde bien, la voix qui vibre*  
*Mettre quand il vous plaît, son feutre de travers.*  
*Pour un oui, pour un non se battre ou - faire un vers !*  
*Travailler sans souci de gloire ou de fortune...*  
*Sois satisfait des fleurs, des fruits, même des feuilles*  
*Si c'est dans ton jardin à toi que tu les cueilles ! » (II, 8) [§ 29]*

D'autres au contraire ne comportent qu'une ou deux citations comme par exemple le dossier n° 13, *Napoléon III*, qui n'en contient qu'une : \**Malgré son célèbre affirmation fait à Bordeaux — « l'Empire, c'est la paix » — ... [§ 15].*

Ce seront surtout les traitements de la citation en écart par rapport aux recommandations classiques d'utilisation (indication de la source et citations littérales à l'intérieur d'un texte produit en autonomie linguistique) qui vont nous intéresser dans ce dossier.

Le dossier quinze offre de très nombreux exemples d'utilisation des guillemets marqueurs de citation, avec cependant des écarts très importants dans la manière de traiter ce discours ainsi isolé. C'est donc lui qui va servir de base à l'analyse du traitement des guillemets<sup>84</sup>. Nous distinguerons, tout d'abord, les citations dont les sources sont indiquées de celles dont les sources ne sont pas indiquées.

### 5. 5. 1. Les citations dont les sources sont indiquées

Nous allons répertorier les citations dont la source est indiquée et nous en suivrons les différents traitements ainsi que leur utilisation selon qu'elles s'insèrent dans une activité de reformulation ou dans une activité de (re)formulation personnelle.

<b>n°ordre et § doss.</b>	<b>Citations données avec l'indication de source</b>
[1] en <b>exergue</b>	« Faut-il alors, qu'à chaque génération, un Christ périsse dans les tourments pour sauver ceux qui n'ont aucune imagination ? » (G. B. Shaw - « Sainte Jeanne »)
[2] § 3	Selon l'expression de Bernard Shaw, « elle fut la plus importante sainte guerrière du calendrier chrétien et la créature la plus curieuse parmi les célébrités excentriques du Moyen Age ».
[3] § 6	comme le prouve une lettre écrite avant la prise d'Orléans : « Roi d'Angleterre, rendez à la Pucelle, envoyée par Dieu, les clefs de toutes les bonnes villes que vous avez prises en France (...), Vous, archers, compagnons de guerre, gentilshommes et autres qui êtes devant la bonne

<sup>84</sup> Cf. 5. 1. pour la transcription de ce dossier et l'analyse des passages reformulés.

	ville d'Orléans, allez-vous-en en votre pays. (...) Roi d'Angleterre, si vous ne faites pas ainsi, je suis chef de guerre et en quelque lieu que j'atteindrai vos gens en France, je les ferai s'en aller. (...) Je suis venue ici de par Dieu, le Roi du Ciel, pour vous bouter hors de France contre tous ceux qui voudraient porter mauvais coup au royaume. »
[4] § 6	tandis que Michelet essaia de demeurer neutre, en lui attribuant des paroles comme : « les gens d'armes batailleront et Dieu donnera la victoire »
[5] § 7	« Mais pourrait-on parler de Jeanne d'Arc sans en faire une mascotte ? » se demandait Michel Winock.
[6] § 8	« pionnier du costume rationnel pour la femme, car en refusant le sort spécifique de la femme, elle s'habilla, combattit et vécut comme les hommes, de même que la reine Christine de Suède, deux siècles plus tard, sans parler du chevalier d'Eon et des innombrables héroïnes obscures qui se sont habillées en homme pour servir dans l'armée et dans la marine ». (G. B. Shaw)
[7] § 11	Le même Bernard Shaw notait ses impressions à l'égard de la pièce de Shakespeare : « l'impression qu'elle nous laisse c'est que l'auteur, après avoir commencé par faire de Jeanne une héroïne belle et romanesque, a été averti par sa compagnie scandalisée que le patriotisme anglais ne tolérerait jamais une peinture sympathique d'une Française, victorieuses des troupes anglaises, et que sa pièce ne pourrait pas être représentée s'il n'y introduisait pas toutes les vieilles accusations de sorcellerie et de dévergondage et si Jeanne n'était pas représentée comme coupable » (Préface à la « Sainte Jeanne »)
[8] § 12	« gothique » (d'après l'expression de Chateaubriand)
[9] § 12	Montesquieu la nommait « une pieuse fourberie »
[10] § 12	Voltaire, dans son « dictionnaire philosophique » la qualifia de malheureuse idiote »
[11] § 12	Voltaire [...] parodia Homère dans un poème épique burlesque, « La pucelle », ayant comme idée-clef : « Pucelle, il n'y a rien de plus comique, elle baisait tant qu'elle pouvait ».

[12] § 14	La voix d'Anatole France se faisait entendre dire : « Qu'est-ce à dire sinon qu'elle avait des hallucinations de l'ouïe, de la vue, du toucher et de l'odorat ? Chez elle, de tous les sens, le plus affecté c'est l'ouïe. »
[13] § 15	Michelet donna [...] sa « Jeanne d'Arc » [...] en faisant [...] l'initiatrice du sentiment national : « Pour la première fois, la France était aimée comme une personne. Et elle devint telle du jour qu'elle fut aimée ».
[14] § 15	Dans son [Michelet] ouvrage, le véritable agent de l'histoire c'est le Peuple, dont Jeanne est la sublime incarnation [...] « C'était jusque-là une réunion de provinces, un vaste chaos de fiefs, grans pays, d'idée vague. Mais dès ce jour, par la force du coeur, elle fut une patrie ».
[15] § 16	Le procès de la Pucelle, déclarèrent les officialités ecclésiastiques, a été « la sentence la plus monstrueuse depuis celle de Pillate » et Cauchon en était le seul coupable, lui, « un évêque qui n'avait plus rien de français, puisqu'il s'était vendu aux Anglais ».
[16] § 17	la réponse des anticléricaux ne tarda pas : « C'était une révoltée, croyant en elle-même, en dépit des théologiens. Au nom de la vérité historique, il y a donc lieu de protester contre les manoeuvres cléricales, qui tendent à exploiter les sympathies acquises à Jeanne d'Arc. »
[17] § 18	« Jeanne appartient à l'église », écrivait l'archevêque d'Aix : « En vain les falsificateurs de l'histoire ont voulu nous la prendre en la défigurant, et en la présentant comme une hallucinée (...) Gardez vos grands hommes. Mettez-les au panthéon : nous ne vous les disputerons jamais. Mais Jeanne d'Arc est à nous, de son premier à son dernier jour, sans démenti, sans défaillance. Johanna nostra est. On ne laisse pas les saints. ».
[18] § 19	une première grande voix socialiste, celle de Lucien Herr, revendiquait à son tour la mémoire de l'Héroïne [...] « Jeanne est des nôtres, affirmait-il, et nous ne voulons pas qu'on y touche ». Les arguments [...] se rapportaient à la condition humble de la Pucelle, à ses sentiments [...] et au fait qu'elle avait été trahie par tous, à l'exception du peuple. « Que l'Eglise nous la laisse-continuit-il. Elle a ses saintes et ses saints à profusion, que nous ne songeons point à lui prendre ».

[19] § 22	Son apparition avait-été profétisé d'ailleurs, par un dicton que le peuple avait embrassé : « La France, perdue par une dévergondée, sera sauvée par une vierge ».
[20] § 25	Sous le titre : « Incarnation épique d'une nation en train de se forger ou instrument miraculeux d'un parti légitimiste aux abois ? Qui était vraiment Jeanne d'Arc ? Qui était cette jeune femme qui continue aujourd'hui encore à hanter nos esprits et nos livres d'histoire ? » « L'Événement » du 7 au 13 mai 1992, tirait une juste conclusion : « Ils auraient pu choisir Vercingétorix, Charlemagne, Saint Louis, Napoléon ou même le maréchal Pétain. Or, depuis un siècle, c'est de Jeanne d'Arc que les tenants de l'idéologie d'extrême droite en France se sont fait un porte-drapeau. (...) Et s'y ajoute le fait que tour à tour la gauche républicaine, les conservateurs catholiques, Pétain et De Gaulle, les communistes enfin se sont réclamés de l'Héroïne de Domrémy. Le cas est unique. Il y a donc là comme un mystère dans le mystère. Un étrange et quasi miraculeux phénomène d'optique qui fait que le personnage de la pucelle change de substance en fonction des angles de vue. »

Nous examinerons tout d'abord les citations de « première main », c'est-à-dire les citations extraites en tant que telles des sources données en bibliographie et ensuite celles de « deuxième main », celles qui sont déjà utilisées comme citations dans les textes-sources. Leur traitement révèle des écarts que nous essayerons de comprendre.

#### 5. 5. 1. 1. Les citations de « première main »

[1] (« Faut-il alors, qu'à chaque génération, un christ périsse dans les tourments pour sauver ceux qui n'ont aucune imagination ? » (G. B. Shaw - « Sainte Jeanne ») — **exergue**). C'est une réplique de l'évêque Cauchon dans l'épilogue de la pièce *Sainte Jeanne* de G. B. Shaw. Elle est placée en exergue au dossier et correspond à un procédé fréquent dans ce type d'exercice. Son emploi est classique.

[2] (Selon l'expression de Bernard Shaw, « *elle fut la plus importante sainte guerrière du calendrier chrétien et la créature la plus curieuse parmi les célébrités excentriques du Moyen Age* ». — [§ 3] ) C'est une citation extraite de la *Préface de Sainte Jeanne* (Shaw). Elle se situe dans le paragraphe trois du dossier qui introduit, grâce à une activité de (re)formulation personnelle, semble-t-il, la personnalité de Jeanne d'Arc, sujet du dossier. C'est encore un emploi standard.

[3] (comme le prouve une lettre écrite avant la prise d'Orléans : « *Roi d'Angleterre, rendez à la Pucelle, envoyée par Dieu, les clefs de toutes les bonnes villes que vous avez prises en France (...), Vous, archers, compagnons de guerre, gentilshommes et autres qui êtes devant la bonne ville d'Orléans, allez-vous-en en votre pays. (...) Roi d'Angleterre, si vous ne faites pas ainsi, je suis chef de guerre et en quelque lieu que j'atteindrai vos gens en France, je les ferai s'en aller. (...) Je suis venue ici de par Dieu, le Roi du Ciel, pour vous bouter hors de France contre tous ceux qui voudraient porter mauvais coup au royaume.* » — [§ 6]) C'est une citation dont la source n'est en quelque sorte que partiellement donnée, car il s'agit d'un extrait de lettre dictée par Jeanne d'Arc et repris d'un ouvrage qui n'est pas mentionné ici. Il faut noter que la plupart des biographies<sup>85</sup> de Jeanne d'Arc contiennent cette lettre-là. Il est intéressant de remarquer que la phrase qui illustre le propos — « *elle était capable [...] de les passer au fil de l'épée* », [§ 6] — n'est justement pas citée ici — « *Et s'ils ne veulent obéir, je les ferai tous occire* » Pernoud (R.), (1962) *Jeanne d'Arc par elle-même et par ses témoins*, Paris, Seuil, p. 79. Nous n'avons pas les moyens de savoir si le verbe *occire*, demeuré inconnu, a été rejeté pour cette raison, ou bien s'il s'agit d'une citation de deuxième main, prise dans une biographie par exemple.

---

<sup>85</sup> L'Institut Français de Bucarest en avait deux, l'une de R. Pernoud et l'autre d'E. Bourassin. Aucune des deux ne contient la citation tronquée; la lettre y est donnée en entier.



Quoi qu'il en soit, cette citation fonctionne comme une insertion illustratrice à l'intérieur de l'activité de reformulation de variante 3.

[4] (tandis que Michelet essaia de demeurer neutre, en lui attribuant des paroles comme : « *les gens d'armes batailleront et Dieu donnera la victoire* » — [§ 6]). Cette citation est extraite de *Jeanne d'Arc* (Michelet, édition 1898 pp. 33-34<sup>86</sup>) dont le cotexte n'a rien à voir, comme dans le dossier, avec la « vocation guerrière » de J. d'Arc, mais avec la mise en doute du caractère céleste des « voix » entendues, lors de l'interrogatoire de Jeanne d'Arc par les docteurs de l'Université, à Poitiers. Il s'agit d'une citation faite par Michelet pour corroborer son propos, reprise et détournée par l'élève-apprenant pour les besoins de la cause de son dossier au paragraphe six [§ 6].

[5] (« *Mais pourrait-on parler de Jeanne d'Arc sans en faire une mascotte ?* » se demandait Michel Winock. — [§ 7]) C'est la dernière phrase d'un article de M. Winock entrant dans la composition du dossier consacré à Jeanne d'Arc dans *L'Événement du jeudi* (p. 72 - colonne 3), donné en bibliographie, et dans lequel M. Winock recense les détracteurs de Jeanne d'Arc selon les époques. Cette citation a été modifiée (*Pourrait-on enfin parler de Jeanne d'Arc sans en faire une mascotte ?* - original) par la suppression de *enfin* et l'ajout de *mais* ce qui en transforme complètement le sens. Dans *L'Événement du jeudi*, la question est une incitation à ne pas se servir de Jeanne d'Arc comme d'une mascotte. Dans le dossier quinze, la citation devient une illustration du propos du paragraphe sept; ce dernier fonctionne comme une conclusion au paragraphe six qui cerne les contradictions dans la personnalité de Jeanne d'Arc. En fait, il se pourrait qu'il y ait eu un télescopage avec un passage de la *Préface* (Shaw, *Sainte Jeanne*) à la page XLIX : il [A.

---

<sup>86</sup> Cf. l'élève nous a fourni l'exemplaire utilisé pour Michelet.

France] *écrivit une Vie de Jeanne d'Arc<sup>87</sup>, dans laquelle il attribuait les idées de Jeanne à l'influence cléricale, et ses succès militaires à son emploi habile, comme mascotte<sup>88</sup>, par Dunois. Bref, il niait qu'elle eût aucune capacité militaire ou politique sérieuse. La citation est reformulée par un procédé de coupure et d'ajout ce qui permet d'en reformuler le sens et de la rendre prête à l'emploi dans le paragraphe sept [§ 7].*

[6] (*« pionnier du costume rationnel pour la femme, car en refusant le sort spécifique de la femme, elle s'habilla, combattit et vécut comme les hommes, de même que la reine Christine de Suède, deux siècles plus tard, sans parler du chevalier d'Eon et des innombrables héroïnes obscures qui se sont habillées en homme pour servir dans l'armée et dans la marine »*). (G. B. Shaw, p. VIII-§1) — [§ 8]. Cette citation est extraite de la *Préface* (Shaw, *Sainte Jeanne*) et insérée au paragraphe huit [§ 8] du dossier. Ce paragraphe a la particularité d'associer une activité de reformulation embryonnaire de variante 2 (1.2.2), au début, à deux citations sans indication de source et à la citation six dont la source est indiquée. A l'exception d'une citation *tous les rois remettent leurs royaumes à Dieu et qu'ils règnent comme baillis de Dieu* dont nous n'avons pas retrouvé la source, le reste provient du même passage (Shaw, pp. VII et VIII) du texte-source. Nous avons ainsi, cohabitant dans un paragraphe, trois traitements différents d'un passage de discours étranger : une reprise légèrement arrangée, une citation sans source et une avec. Le texte du paragraphe conserve ainsi une homogénéité discursive dans laquelle s'insèrent parfaitement des citations qui viennent orner à point des passages non isolés graphiquement (citation sans source) et corroborer le propos par une citation d'auteur.

[7] (Le même Bernard Shaw notait ses impressions à l'égard de la pièce de Shakespeare : *« l'impression qu'elle nous laisse c'est que l'auteur, après avoir commencé*

---

<sup>87</sup> En italiques dns le texte, le reste étant en caractères romains.

*par faire de Jeanne une héroïne belle et romanesque, a été averti par sa compagnie scandalisée que le patriotisme anglais ne tolérerait jamais une peinture sympathique d'une Française, victorieuses des troupes anglaises, et que sa pièce ne pourrait pas être représentée s'il n'y introduisait pas toutes les vieilles accusations de sorcellerie et de dévergondage et si Jeanne n'était pas représentée comme coupable » (Préface à la « Sainte Jeanne ») — [§ 11]). C'est une citation-paragraphe dont la source est particulièrement bien indiquée par rapport aux autres.*

[20] (Sous le titre : « *Incarnation épique d'une nation en train de se forger ou instrument miraculeux d'un parti légitimiste aux abois ? Qui était vraiment Jeanne d'Arc ? Qui était cette jeune femme qui continue aujourd'hui encore à hanter nos esprits et nos livres d'histoire ?* » « L'Événement » du 7 au 13 mai 1992, tirait une juste conclusion : « *Ils auraient pu choisir Vercingétorix, Charlemagne, Saint Louis, Napoléon ou même le maréchal Pétain. Or, depuis un siècle, c'est de Jeanne d'Arc que les tenants de l'idéologie d'extrême droite en France se sont fait un porte-drapeau. (...) Et s'y ajoute le fait que tour à tour la gauche républicaine, les conservateurs catholiques, Pétain et De Gaulle, les communistes enfin se sont réclamés de l'Héroïne de Domrémy. Le cas est unique. Il y a donc là comme un mystère dans le mystère. Un étrange et quasi miraculeux phénomène d'optique qui fait que le personnage de la pucelle change de substance en fonction des angles de vue.* » — [§ 26]) Cette longue citation comprend une première citation tronquée du titre [surtitre, titre et sous-titre]. La deuxième citation correspondant, en fait, aux toutes premières lignes de l'article qui ouvre le dossier de l'Événement du jeudi est présentée dans le dossier quinze de l'élève-apprenant comme la conclusion du dossier de presse. Ce tour de passe-passe est bien compréhensible car cette citation sert elle-même de conclusion au

---

<sup>88</sup> Idem.

dossier quinze et il eût été impossible de présenter une introduction devenant soudain une conclusion. Un élève-apprenant sait parfaitement que ces deux termes passent pour être antagonistes.

### 5. 5. 1. 2. *Les citations de « deuxième main »*

Les autres citations sont toutes de « deuxième main »; elles sont reprises d'un passage d'un texte-source qui les donnait déjà comme citation. Nous n'analyserons que celles qui offrent un traitement en écart par rapport à leur utilisation dans le texte-source. Un certain nombre d'entre elles sont reprises telles quelles avec leur environnement d'origine et il n'y a pas lieu, dans ce chapitre, de faire des remarques particulières; il s'agit des citations [8], [9], [10], [16], [19].

Quelques autres sont légèrement modifiées afin de s'harmoniser morphosyntaxiquement avec le cotexte. C'est le cas des citations :

[13] (Michelet donna [...] sa « Jeanne d'Arc » [...] en faisant [...] l'initiatrice du sentiment national : « *Pour la première fois, la France était aimée comme une personne. Et elle devint telle du jour qu'elle fut aimée* ». — [§ 15]) dans laquelle le présent de narration original *devient* passe au passé simple *devint*; la complétive est alignée *est aimée* passe à *fut aimée*. De plus, le syntagme *La France*, inséré entre parenthèses, intègre la citation.

[14] (Dans son [Michelet] ouvrage, le véritable agent de l'histoire c'est le Peuple, dont Jeanne est la sublime incarnation [...] « *C'était jusque-là une réunion de provinces, un vaste chaos de fiefs, grans pays, d'idée vague. Mais dès ce jour, par la force du coeur, elle fut une patrie* » — [§ 15]) où le présent *est (une patrie)* devient un passé simple *fut*.

[15] (Le procès de la Pucelle, déclarèrent les officialités ecclésiastiques, a été « *la sentence la plus monstrueuse depuis celle de Pillate* » et Cauchon en était le seul coupable, lui, « *un évêque qui n'avait plus rien de français, puisqu'il s'était vendu aux Anglais* ». — [§ 16]) dans laquelle la construction est « ajustée » à la rection du verbe *a été* ce qui supprime *comme (la sentence)*.

Dans ce deuxième groupe, les transformations ne sont que des ajustements morphosyntaxiques, qui dénotent que l'exigence de la citation littérale n'existe pas dans ce dossier. Cela semble tout à fait logique puisque très souvent, par ailleurs, nous notons des reprises qui ne sont nullement isolées par des marqueurs spécifiques d'une part ou qui sont légèrement modifiées d'autre part (cf. l'activité de reformulation embryonnaire de variante 2).

Dans le dernier groupe, nous analyserons les écarts importants entre la citation du texte-source et celle du dossier et essaierons d'en mesurer la portée dans la perspective d'une activité de production écrite en autonomie linguistique. Les voici ci-dessous dans leur ordre d'apparition :

[11] (Voltaire [...] parodia Homère dans un poème épique burlesque, « La pucelle », ayant comme idée-clef : « *Pucelle, il n'y a rien de plus comique, elle baisait tant qu'elle pouvait* ». — [§ 12]) Cette « citation » est étonnante; on peut penser qu'il s'agit de la citation du journaliste Pierre Enckell, (*L'Événement du jeudi*, p. 64, colonne 1 de l'encart) qui fait un très rapide recensement des jugements les plus saugrenus que l'on a pu porter sur Jeanne d'Arc. Cependant la vulgarité de l'expression est impossible à envisager chez un élève-apprenant roumain, car l'interdit dans ce domaine est sans exception. Beaucoup d'élèves ont « corrigé » le texte-source en coupant des passages qui paraissaient trop vulgaires ou qui choquaient la morale. Or, le verbe « baiser » chez de nombreux jeunes

francophones roumains est tout à fait connu au sens de « donner un baiser » et non au sens de « copuler » (sens de l'article de *L'Événement du jeudi*). Par ailleurs, tout le paragraphe 12 est surtout une reformulation (var. 3) de l'article de Michel Winock. Rien, par contre, concernant *La Pucelle* — ouvrage de Voltaire — n'est emprunté à Michel Winock, car l'histoire scabreuse des rapports de Jeanne d'Arc avec son âne a dû choquer. L'emprunt vient de Shaw, beaucoup plus neutre dans l'expression, et du court article en encart où le verbe a pu être pris dans le sens courant qu'il a en Roumanie et qui exprimait dans une formulation acceptable une situation de fiction qui ne l'était pas. En fin de compte, à la lecture du dossier, cette citation semble attribuée à Voltaire. Nous n'irons pas plus loin dans les conjectures, mais il semble que dans ce tout petit extrait, citation y comprise, le travail minutieux de lecture/écriture reformulante devient particulièrement visible, du fait de l'erreur lexicale; nous pouvons mieux mesurer, en quelque sorte, le processus de conception de ce passage, qui, sous une forme plus condensée, mais plus complète [réunion de toutes les informations] que dans le texte-source tente de donner l'essentiel de la réception de Jeanne d'Arc depuis le XVIIe, tout en respectant les limites admises dans l'expression de situations censurées à l'école. Dans cette mesure, on peut alors penser que les guillemets attribuant la phrase, encore éventuellement litigieuse, à Voltaire, n'est pas une deuxième erreur (ajoutée à l'erreur lexicale) mais une manière de se protéger des critiques en s'abritant derrière une autorité reconnue qu'il a fallu improviser à l'aide des guillemets.

[12] (La voix d'Anatole France se faisait entendre dire : « *Qu'est-ce à dire sinon qu'elle avait des hallucinations de l'ouïe, de la vue, du toucher et de l'odorat ? Chez elle, de tous les sens, le plus affecté c'est l'ouïe.* » — [§ 14]) Lorsqu'elle est replacée dans son cotexte-source, cette citation illustre le type de réfutation de l'origine céleste des voix entendues par Jeanne d'Arc ancré dans le courant « médical » brandi par les libres penseurs.

La reprise de cette citation à cet endroit du dossier constitue une rupture chronologique (1841 et Anatole France) et le suivi thématique est moins évident.

[17] (« *Jeanne appartient à l'église* », écrivait l'archevêque d'Aix : « *En vain les falsificateurs de l'histoire ont voulu nous la prendre en la défigurant, et en la présentant comme une hallucinée (...) Gardez vos grands hommes. Mettez-les au panthéon : nous ne vous les disputerons jamais. Mais Jeanne d'Arc est à nous, de son premier à son dernier jour, sans démenti, sans défaillance. Johanna nostra est. On ne laisse pas les saints.* ». —

[§ 18]) La citation a subi une modification : *On ne laïcise pas les saints* dans le texte-source devient *On ne laisse pas les saints*. Cette modification nous semble délicate à expliquer; il se peut par exemple que le référent exprimé par le verbe *laïcise* contienne des zones d'ombre et que le verbe *laisse* proche comme signifiant ait paru plus sûr. Il s'agirait alors d'une sorte de procédé de vulgarisation.

[18] (une première grande voix socialiste, celle de Lucien Herr, revendiquait à son tour la mémoire de l'Héroïne [...] « *Jeanne est des nôtres, affirmait-il, et nous ne voulons pas qu'on y touche* ». Les arguments [...] se rapportaient à la condition humble de la Pucelle, à ses sentiments [...] et au fait qu'elle avait été trahie par tous, à l'exception du peuple. « *Que l'Eglise nous la laisse-continuait-il. Elle a ses saintes et ses saints à profusion, que nous ne songeons point à lui prendre* ». — [§ 19]) La citation a perdu une proposition indépendante *elle est à nous* qui a certainement été considérée comme une redondance inutile de *Jeanne est des nôtres*. Un peu curieusement, les articles indéfinis dans *Elle a des saintes et des saints à profusion* sont substitués par des déterminants possessifs *ses*, cette substitution tendrait à ranger Jeanne d'Arc dans une catégorie de « saintes » d'une autre nature que celle appartenant à l'Eglise. C'est en quelque sorte une façon de ranger Jeanne d'Arc dans une spécificité inclassable.

### 5. 5. 2. Les citations dont les sources ne sont pas indiquées

Nous répertorions maintenant les citations dont les sources ne sont pas indiquées. Elles sont moins nombreuses et moins longues. Certaines proviennent de la bibliographie et d'autres non. Dans cette dernière catégorie, nous analyserons la nature de ces citations.

n° ordre et n° §	Citations données sans l'indication de source
[1] § 3	la vérité « réelle »
[2] § 4	la quête de la « vraie » Jeanne d'Arc
[3] § 4	l'évolution d'une « mémoire contestée » et adulée
[4] § 4	la force du « illo tempore »
[5] § 6	une militante pacifique, qui voulait « tuer la guerre »
[6] § 8	« qui faisait du sport et était toujours en quête de rançons ».
[7] § 8	de manière que « tous les rois remettent leurs royaumes à Dieu et qu'ils règnent comme baillis de Dieu »,
[8] § 9	« comme sa véritable condition était celle d'une parvenue, il ne pouvait y avoir à son égard que deux opinions : ces deux façons de juger trouvèrent, l'une, qu'elle était miraculeuse, l'autre qu'elle était insupportable »
[9] § 13	d'« un romanesque échevelé »
[10] § 13	« il trouvait le bûcher intolérable ».
[11] § 23	n'a jamais exercé un « charme » pareil
[12] § 26	« qu'il est difficile, sinon impossible de penser autrement que suivant la mode de son époque ».

On peut sans peine, dans ce corpus, isoler les citations provenant des deux textes-sources principaux donnés en bibliographie de celles appartenant à une catégorie différente.

#### 5. 5. 2. 1. Citations provenant des textes-sources de la bibliographie

Il s'agit des citations [6], [8], [9], [10], [12], toutes extraites de la *Préface* de G. B. Shaw à *Sainte Jeanne*. Cependant, leur traitement n'est pas toujours parallèle. Nous



distinguerons les citations extraites et données comme telles à l'intérieur d'un passage de discours qui pourrait être de formulation personnelle (variante 4) des citations extraites d'un passage de reprise du dossier et mises en valeur comme citation.

Tout d'abord les citations mises en valeur à l'intérieur d'un passage de discours de reformulation embryonnaire de variante 2 (cf. 1. 2. 2.) sont :

[6] (« *qui faisait du sport et était toujours en quête de rançons* » (G. B. Shaw, *Préface*, p. VIII, § 3 — [§ 8]). Tout le passage précédent cette citation n'est lui même que le texte précédent de Shaw, avec, pour la phrase dans laquelle la citation six est insérée, la substitution de *aussi* (texte-source) par *encore* (dossier) isolé entre virgules. Il est facile de comprendre, que l'élève-apprenant considère le texte de Shaw, qu'il reprend, comme son propre discours, comme un énoncé *neutre*, informatif, qu'il convient de renforcer par une citation, marque d'autorité, et dont le style incisif et imagé va donner à la phrase une puissance argumentative supplémentaire.

[9] (« *d'un romanesque échevelé* » (G. B. Shaw, p. XLVII, § 2 — [§ 13]). Cette fois, cette citation se situe beaucoup plus à l'intérieur d'une activité de reformulation prenant en compte les deux textes-sources, mais où une seule partie de la reprise exacte (*noyée dans un chaudron de sorcière, d'un romanesque échevelé*) est érigée en citation, selon le même principe qu'en [6]. La mise en citation fait partie des procédés de mise en texte qui indique que l'élève-apprenant est capable de pratiquer un « *changement de registre* » (Brunot (F) et Bruneau (Ch.) : 1969, p. 442).

Bessonnat (1991 : 42), par exemple, estime que les

« [...] guillemets, parenthèses et tirets peuvent être appariés à plus d'un titre. Ce sont des signes doubles, stratifiants, qui introduisent un décrochage énonciatif. J. Anis parle à leur propos de hiérarchiseurs discursifs : ils ont pour point commun effectivement d'opérer un étagement dans le texte. Les élèves de

*collège ne les emploient pas dans toute l'étendue de leurs fonctions et, quand ils le font, sont confrontés à de redoutables problèmes de mise en texte motivés par la nécessité de garder présent à l'esprit le fil conducteur tout en effectuant l'insertion d'un énoncé décroché.*

Ces remarques, concernant en fait les traits communs aux trois connecteurs graphiques — guillemets, tirets et parenthèses —, se rapportent aux difficultés d'élèves français dans leur langue maternelle; elles peuvent, toutefois, s'appliquer à des élèves-apprenants de langue étrangère de compétence avancée, avec la prise en compte supplémentaire des difficultés de production linguistique propres à la production écrite en langue étrangère. Cette difficulté est contournée, dans le dossier, puisqu'en fait le décrochage énonciatif est provoqué artificiellement à partir d'une source unique.

[10] (« *il trouvait le bûcher intolérable* » (G. B. Shaw, p. XLVII, § 2) — [§ 13]). Il s'agit du même traitement que précédemment avec en plus une modification de la citation par ajustement morphosyntaxique (*trouvant le bûcher intolérable* -original)

Ces trois derniers exemples, similaires par le procédé, et que nous avons déjà rencontré en 4. 3. 2. avec le final du dossier n° 14 sont représentatifs pour d'autres exemples dans le corpus. Ainsi, précédemment nous avons rencontré avec le dossier n° 34 (cf. 5. 4.) l'utilisation de citations produites par reprises littérales [§§ 7, 9, 12, 21] ou par reformulations [§§ 5, 21] insérées dans un cotexte lui-même repris. La spécificité des entrelacs entre discours repris/reformulés et citations reprises/reformulées du dossier n° 34 réside dans l'alternance entre le discours rapporté, celui du discours repris et reformulé et le discours direct, celui des des citations reprises et quelquefois reformulées.

Les deux autres citations de cette série proviennent également de la *Préface* de Shaw

:

[8] (« *comme sa véritable condition était celle d'une parvenue, il ne pouvait y avoir à son égard que deux opinions : ces deux façons de juger trouvèrent, l'une, qu'elle était miraculeuse, l'autre qu'elle était insupportable* » (Shaw, p. IX, § 1) — [§ 9]). Il y a peu de chose à dire sur l'emploi de cette citation, sinon que les paragraphes 8, 9, 10 et 11 du dossier sont surtout composés à partir du texte-source de Shaw et que l'omission de l'origine pourrait ici servir à masquer une pauvreté bibliographique en introduisant un élément de diversion.

[12] (« *qu'il est difficile, sinon impossible de penser autrement que suivant la mode de son époque* ». (G. B. Shaw, *Préface*, p. LXXXVIII) — [§ 27]). Le dossier se termine sur cette citation légèrement ajustée morphosyntaxiquement (*leur* devient *son*) ce qui donne à partir du cas précis de Jeanne d'Arc un tour généralisant à l'ensemble du dossier; c'est le rôle de toute conclusion dans un exercice de français, de ce type, au lycée.

### 5. 5. 2. 2. *Les autres passages entre guillemets dans le dossier*

Bessonat (1991 : 42) poursuivait l'extrait que nous avons donné ci-dessus en définissant les deux rôles des guillemets :

« *Nous ne reviendrons pas sur la description des guillemets dont J.P. Jaffré, ici même, reprenant les analyses de Fónagy, nous rappelle qu'ils remplissent deux rôles essentiels : marquer la parole de l'autre (guillemets de citation) et marquer l'autre sorte de parole (guillemets d'aliénation).* »

Dans des passages de formulation personnelle, dans le dossier, nous relevons six exemples<sup>89</sup> de l'utilisation des guillemets qui marquent « l'autre sorte de parole » et sont en emploi très classique :

---

<sup>89</sup> [7] (*de manière que « tous les rois remettent leurs royaumes à Dieu et qu'ils règnent comme baillis de Dieu »*) : il s'agit d'une septième citation que nous n'avons pas retrouvée.

[1] (*la vérité « réelle »* — [§ 3]) : il est délicat d’apprécier la raison des guillemets dans ce cas; il faut sans doute admettre que l’expression semble proche d’une tautologie, puisqu’en général nous posons l’existence d’une seule vérité laquelle est issue de la réalité. A partir de ce cheminement, l’expression est comparable à celle qu’on entend quelquefois lorsqu’on parle de « vérité vraie », tout en ayant conscience, à la fois, du paradoxe ainsi formulé et de l’obligation de souligner l’existence de plusieurs vérités.

[2] (*la quête de la « vraie » Jeanne* — [§ 4]) : le fait de mettre l’adjectif entre guillemets montre à quel point il serait saugrenu d’envisager « la quête de la fausse Jeanne ». Il s’agit là encore d’une pseudo évidence et les guillemets l’indiquent.

[3] (*l’évolution d’une « mémoire contestée » et adulée* — [§ 4]) : il est difficile de savoir s’il s’agit d’une citation, que nous n’avons pas trouvée, ou d’une utilisation des guillemets comme marqueur énonciatif comme par exemple lorsque l’énonciateur reprenant le titre donné en note de bas de page d’un article de Michel Winock dans *L’Événement du jeudi* p. 71, ((1) *Cet article est tiré en partie de Michel Winock, Jeanne d’Arc : une mémoire disputée [...]*) en donne une glose personnelle.

[4] (« *illo tempore* » — [§ 4]) : c’est le type même d’emploi de guillemets pour une « locution étrangère au vocabulaire ordinaire » (Grévisse : *Op. cit.*).

[5] (*une militante pacifique, qui voulait « tuer la guerre »* — [§ 6]) : il est encore possible qu’il s’agisse d’une citation choisie pour son sens paradoxal ou simplement une formulation personnelle paradoxale qui pour cette raison requiert des guillemets.

[11] (*n’a jamais exercé un « charme » pareil* — [§ 23]) : le substantif *charme*, fréquent, dans le français standard (*séduction, agrément*) est utilisé, ici, aussi dans son sens

fort et vieilli (*ensorcellement*). Les guillemets indiquent que le sens du substantif dans cet emploi participe des deux acceptions *ensorcellement /sédution*

### 5. 5. 3. Conclusion

Le dossier quinze contient un grand nombre de citations qui associent des citations de « première main », créées, et de « deuxième main », empruntées à la bibliographie. Parmi les citations dont les sources sont données il faut remarquer que toutes —à l'exception de la citation [20] de 5. 5. 1. 1. donnée explicitement comme citation du texte journalistique de *L'Événement du jeudi*— sont, en fait, des citations dont les sources présentent une forte garantie de sérieux pour la valeur « scientifique » d'un tel dossier, car leur auteur est une personnalité reconnue du monde littéraire (G. B. Shaw) ou un personnage ayant participé à la réception de la personnalité et du rôle de Jeanne d'Arc, à une époque donnée, (Voltaire, Lucien Herr, L'évêque d'Aix etc.). Lorsque *L'Événement du jeudi* est cité, il s'agit soit d'une citation présentée comme celle de Michel Winock (citation [5] de 5. 5. 1. 1.), historien connu, et le magazine n'est pas cité en tant que source, soit d'une citation ([20] de 5. 5. 1. 1.) qui se présente comme une synthèse de tout un dossier consacré au problème de la reconnaissance de Jeanne d'Arc. Pour la première fois, nous avons une citation présentée dans son environnement contextuel —falsifié— (*Sous le titre [...] « L'Événement » du 7 au 13 mai 1992, tirait une juste conclusion*). Pour toutes les autres, qui sont les émanations d'autorités implicitement admises, aucune précaution de reconstitution du contexte de la citation n'est prise<sup>90</sup>. Toutes ces pratiques en matière de citation sont courantes, dans un devoir scolaire. La difficulté que constitue pour un élève, du fait du *décrochage énonciatif*<sup>91</sup>, l'insertion d'une citation dans son devoir, est aplanie dans l'activité de

---

<sup>90</sup> La citation sept dans 5. 5. 1. 1. constitue une sorte d'exception. C'est la seule fois que la *Préface de Sainte Jeanne* (Shaw) est mentionnée.

<sup>91</sup> Voir *supra*.

reformulation, telle que nous la décrivons dans ce corpus, car il s'agit beaucoup plus d'une **mise en scène d'un décrochage énonciatif**. Dans notre cas, une ou deux sources bibliographiques constituant une **base de textes** ou de **canevas de textes** servent également à alimenter le dossier en citations. Les difficultés relatives à l'hétérogénéité énonciative résultant de l'écart entre les passages produits par l'élève et les citations à insérer sont, de cette façon, très fortement réduites.

L'effacement d'un énonciateur particulier, en ce qui concerne les citations sans aucune indication de source, peut servir à donner au discours le caractère d'une vérité universelle exprimée sous une forme concise. Une telle citation devient l'émanation d'une instance d'autorité à fort rayonnement car elle n'est pas le produit du discours ponctuel en situation de l'élève-apprenant ni celui d'une autorité désignée qui perdrait de ce fait son caractère inattaquable (citation [12] dans 5. 5. 2. 1. : *qu'il est difficile, sinon impossible de penser autrement que suivant la mode de son époque*); cet effacement de l'énonciateur peut aussi contribuer à constituer les traces visibles, servant, du fait même de cette visibilité, de soutien à des affirmations. Si nous examinons les citations neuf et dix dans 5. 5. 2. 1., nous remarquons en fait que la première devrait être plus longue **noyée dans un chaudron de sorcière d'un romanque échevelé** et que la deuxième est approximative **trouvant le bûcher intolérable/il trouvait le bûcher intolérable**. Ces deux citations, insérées dans un discours de reformulation, n'ont pas comme raison d'être une honnêteté scientifique jointe à un souci de l'argumentation érudite mais jouent deux rôles distincts. Pour le premier, il s'agit du rôle ornemental servant à rendre le discours de l'élève-apprenant plus fleuri; on comprend alors pourquoi le syntagme *romanque échevelé*, qui est la caractérisation du résultat d'un processus, est érigé en citation au détriment de *noyée dans un chaudron de sorcière* formulation banale du résultat du processus. Ce procédé d'une reprise de syntagmes stylistiquement aptes à produire de belles expressions marquantes est une des

raisons d'être de la citation dans le devoir scolaire. Sous l'angle de l'évaluation courante, cet effort est souvent récompensé par des jugements tels que « style agréable, documentation sérieuse » etc.

En deuxième lieu, ces citations permettent à l'élève-apprenant de faire l'économie d'une argumentation lorsqu'il s'agit d'exprimer une idée paradoxale, comme par exemple le fait que Schiller n'ait pas fait mourir son personnage de Jeanne d'Arc sur le bûcher (*il trouvait le bûcher intolérable*). L'instance d'autorité ayant son siège, dans la citation, et par elle, émane de cette dernière et dispense de toute autre forme d'explication. Si nous considérons le cotexte chez G. B. Shaw du passage qui ensuite est devenu citation, nous repérons immédiatement les efforts argumentatifs marqués syntaxiquement (*en réalité ..rien à dire ...sauf que... et que ... attendu que...*) par un ensemble de relateurs qui structurent l'énoncé en un maillage serré. Les guillemets, marqueurs de citation, sont alors les marqueurs d'une argumentation qui devient implicite dans le procédé de reprise référencée que la citation représente. Il n'est plus nécessaire de justifier argumentativement la formulation autrement qu'en mettant les guillemets, marqueurs d'un décrochage énonciatif que le scripteur reprend en partie à son compte, mais en partie seulement, puisqu'il reconnaît ne pas être l'énonciateur de la citation. Grâce à l'instance d'autorité localisée dans un énoncé cité, et qui en émane, le scripteur a le moyen de balayer les objections qui pourraient lui être faites tout en les circonscrivant pleinement et, de fait, en les reprenant en partie à son propre compte.

## **5. 6. Troisième bilan**

Par rapport au chapitre 4. 0. dans lequel les actions langagières sous forme de production linguistique et textuelle se manifestaient parcimonieusement et très localement dans la construction de l'infrastructure du texte et par le basculement de la prise en charge

énonciative, le chapitre 5. 0. s'intéresse à des dossiers (n° 10, 15, 34 et 51) où tout le corps de texte, toujours produit largement au moyen de techniques de reprise, est le résultat d'un travail minutieux et continu de (re)formulation.

Des reformulations sont très souvent nécessaires tout simplement parce qu'il faut condenser une source (n° 15) ou fusionner plusieurs (n° 10). Dans ces cas, on observe que l'élève, reprenant tout particulièrement des syntagmes nominaux de la source et parfois des syntagmes verbaux, les réutilise dans un environnement syntaxique simplifié nouveau. Quelquefois il en redistribue le sens dans un effort de clarification et de simplification. Cet effort est opéré non pas par rapport à un objectif de reprise du sens de la source — ce n'est pas l'objectif de l'exercice — mais par rapport à un objectif de production linguistique correcte et de production textuelle conforme au *genre de texte* et aux *types de discours* attendus dont l'élève a une représentation.

A l'inverse, mais avec les mêmes objectifs, l'élève peut amplifier la source pour mettre en valeur la structure argumentative jugée trop elliptique (n° 15); il s'agit là encore du même souci de clarification cette fois par les moyens de l'explicitation.

L'élève peut utiliser les procédés de la paraphrase (n° 51) lorsque les constituants de la phrase, les phrases ou les passages repris ne semblent pas présenter toutes les garanties de la limpidité, ou lorsque l'élève cherche à formuler une idée tout en s'appuyant sur des éléments de reprise qui ne conviennent pas exactement ou qui deviennent des noyaux à partir desquels la phrase et le sens vont pouvoir être construits plus facilement. Grâce au procédé de la paraphrase, l'élève va d'une part s'appuyer sur un noyau de reprise solide — il a la garantie que la langue est correcte, le passage provient d'une source qui fait autorité etc. — et d'autre part construire sa propre production linguistique autonome, voire sa production textuelle.



Lorsque les *types de discours* sont inutilisables dans le *genre de texte* attendu (n° 34), l'élève va (re)formuler les marques de textualisation pour produire un *type de discours* plus conforme; ces reformulations, portant notamment sur la connexion, ont pour conséquence une production linguistique et textuelle s'orientant de plus en plus vers l'autonomie. Il faut cependant remarquer que les sources multiples du dossier n° 34, qui a fait l'objet de ces analyses, étaient toutes en « français facile » et que le thème (Vanessa Paradis) lui non plus ne présentait aucune difficulté d'interprétation pour l'élève.

Enfin, c'est dans ce même chapitre que nous avons voulu intégrer le traitement par l'élève de la reprise, officiellement recommandée par l'institution scolaire, du discours étranger dans le discours propre au moyen du marqueur graphique que sont les guillemets. Nous avons pu observer que l'utilisation de citations remplissait des fonctions diverses dans la production du *genre de texte*. Les citations contribuent à l'élaboration d'un simulacre de production textuelle et permettent la convocation d'autorités par lesquelles le discours scolaire impose son argumentation fondée souvent simplement sur le renvoi à la tradition.

## **6. 0. Vers une production linguistique et textuelle en autonomie**

Dans ce chapitre nous examinerons des passages de dossier, voire des dossiers entiers dans lesquels on peut relever les marques d'une activité de production linguistique et textuelle autonome par rapport à la source dont ils sont issus. Nous faisons une distinction entre la production linguistique et textuelle d'un passage — par exemple la création d'une mise en scène autobiographique — dont l'objectif est l'aide à l'insertion d'un discours repris et/ou reformulé à l'intérieur du nouveau *genre de texte* attendu et la production linguistique et textuelle de passages ou même de dossiers qui sont ancrés dans la lecture d'une ou de plusieurs sources mais qui sont produits linguistiquement en autonomie par rapport à ces sources. Ces productions autonomes contiennent à la fois les traces de la source ainsi que les caractéristiques de leur singularité. Nous allons observer ces marques dans des chapitres différents.

### **6. 1. Le rôle du vocabulaire dans la (re)formulation personnelle**

Les exemples de passages de dossier ou de dossiers entiers que nous avons analysés jusqu'à présent utilisaient la source textuelle d'une manière très reconnaissable en commençant par les longs passages de reprise littérale (3. 0), ou légèrement optimisés (4. 1), reformulés partiellement à certains niveaux de l'infrastructure (4. 2.) ou dans la prise en charge énonciative (4. 4) jusqu'aux passages du corps de texte reformulés sous une forme condensée ou amplifiée (5. 1.) ou reformulés en paraphrase à la suite d'une action de reprise (5. 2.) ou encore reformulés dans leur mise en scène textuelle (5. 5.). Ces exemples étaient reconnaissables car ils reprenaient la source dans sa substance morphosyntaxique et/ou lexicosyntaxique. Nous en arrivons maintenant à des exemples où la reprise de la syntaxe disparaît, où il n'est pas nécessaire de reformuler la source en simplifiant la syntaxe, en la

transposant aussi, où la production linguistique n'est pas fondée sur une reprise phrastique ou textuelle. La source textuelle de ces nouveaux exemples de dossiers ne sert plus à la production phrastique et/ou textuelle; elle n'est plus perceptible que dans la reprise du lexique dont nous ne savons pas encore quel est son rôle. Nous présenterons ces extraits dans la présentation typographique suivante :

Type	Présentation typographique
Vocabulaire dans le dossier repris de la source	<u>le parchemin cousu</u>
Vocabulaire dans le dossier reformulé de la source ou du dossier	PERDU
Vocabulaire dans la source emprunté littéralement	<u>le parchemin cousu</u>
Vocabulaire dans la source emprunté et reformulé	TROUVE

Ainsi, le dossier n° 7, *Blaise Pascal, anatomie d'une révélation*, que nous aurons l'occasion de retrouver en 6. 3. offre un exemple de l'utilisation d'une reprise lexicale stricte. Nous transcrivons ci-dessous le paragraphe concerné, encadré, et à sa suite le passage du texte-source :

[§ 4] Ce qui est d'une importance indubitable pour le thème choisi c'est la révélation du 23 novembre - « depuis environ dix heures et demie du soir jusques environ minuit et demi » - qui se présente ainsi : « ...Oubli du monde et de tout hormis Dieu ...Mon Dieu me quitterez-vous ? Que je n'en sois pas séparé éternellement ». Ces mots ont été inscrits sur un morceau de parchemin COUSU avec soin par Pascal dans la doublure de son pourpoint.

Pascal, (1954) : *Oeuvres complètes*, (Coll. Pléiade), Paris, Gallimard, p. 553.

« Peu de jours après la mort de M. Pascal, écrit le P. Guerrier [...], un domestique de la maison s'aperçut par hasard que dans la doublure du pourpoint de cet illustre défunt il y

avait quelque chose qui paraissait plus épais que le reste, et ayant DECOUSU cet endroit pour voir ce que c'était, il y trouva un petit *parchemin* plié et écrit de la main de M. Pascal, et dans ce parchemin un papier écrit de la même main : l'un était une copie fidèle de l'autre. Ces deux pièces furent aussitôt mises entre les mains de Mme Perier qui les fit voir à plusieurs de ses amis particuliers. Tous convinrent qu'on ne pouvait pas douter que ce parchemin, écrit avec tant de soin et avec des caractères si remarquables, ne fût une espèce de *mémorial* qu'il gardait très soigneusement pour conserver le souvenir d'une chose qu'il voulait avoir toujours présente sous les yeux et à son esprit, puisque depuis huit ans il prenait soin de le coudre et découdre à mesure qu'il changeait d'habits. »

Dans cet exemple, le texte-source constitue une base de documentation qui va servir à la (re)formulation d'un texte personnel dans lequel, toutefois, un certain nombre de reprises a été opéré au titre de termes techniques, ou de vocabulaire spécialisé. L'élève produit son propre texte mais se sert de la source pour ses besoins en lexique spécifique. Ainsi, *pourpoint* n'a pas d'équivalent en roumain, il faut le traduire par une périphrase — « chemise courte arrivant sous la ceinture, vêtement court » etc. — car à l'époque des *pourpoints* les Roumains, sous influence turque, portaient des robes. Cet exemple est le plus significatif d'une reprise d'un vocable technique<sup>92</sup>, cependant on retrouve la même tendance avec *parchemin* (*pergament* en roumain) et *cousu* l'antonyme de *décousu* dans la source. Il s'agit là de reprises utilitaires et économiques qui n'ont cependant pas une grande incidence sur l'infrastructure du *genre de texte*, ou sur la progression de la thématique pour le lecteur attendu — le professeur. Cependant, on peut dire que par rapport au reste des sources [les textes de Pascal, l'appareil critique de l'édition de la Pléiade, le discours critique des Le Guern et celui du professeur Toma] les explications anecdotiques de ce texte-source, sur les circonstances qui ont permis de retrouver le *Mémorial* introduisent un fil narratif bienvenu

---

<sup>92</sup> Dans son cours publié, Professeur Toma écrit [...] Pascal, qui portait le *Mémorial* dans la doublure de son vêtement, (1993 : p. 149).

dans ces lectures composées essentiellement de discours théoriques. Ce fil narratif a sans doute focalisé l'attention de l'élève et l'a amené à réutiliser ces termes.

Comme deuxième exemple, nous proposons le dossier n° 1, *Eugène Ionesco — iconoclaste à tout prix*, dans lequel le premier paragraphe [§ 1] a été produit à partir de la réutilisation de quelques vocables de la source.

[§ 1] « Des mortuis nil nisi bene » Eugène Ionesco veut nous quitter en sortant de la prison de SA VIE pour rejoindre l'au-delà qui le hantait lui et ses personnages. Il y a peut-être RETROUVE L'ENFER de ses cauchemars ou le paradis étonnant de l'enfance.

Gorunescu (E.), (1976) : *Le théâtre français au XXe siècle*, Bucure[ti], Universitatea din Bucure[ti].[Chapitre sur Ionesco : pp. 195-226]

[Début du texte] L'oeuvre de Ionesco repose sur un sentiment d'étonnement d'être au monde, dans un monde ayant PERDU l'enfance, c'est-à-dire sa raison d'être. Etonnement de se trouver devant une existence qui ne rappelle en rien le bonheur du commencement. Tous les souvenirs de l'écrivain font REVIVRE des bribes de l'enfance PERDUE, où il A VECU intensément des instants d'extase. Son angoisse foncière, qui est la trame de fond de sa dramaturgie, provient de la conscience aiguë d'avoir à VIVRE dans un présent détérioré où il ne demeure qu'un souvenir cuisant d'un paradis PERDU à jamais. L'homme VIT dans un monde claustré, telle une immense prison, d'où l'on ne s'enfuir que pour retrouver la mort. (p. 195)

[...] Le paradis reste rattaché aux commencements. Aussi le dramaturge pense-t-il que pour se retrouver, il faut se retourner vers l'enfance, [...] (p. 196)

[...] La quête du bonheur dans le monde ayant PERDU l'enfance ne peut mener qu'à une prison encore : [...] « Je tourne en rond dans ma cage derrière les barreaux, comme un fauve » dit encore Ionesco, voyageur traqué à la recherche de la liberté. Les barreaux sont ceux de ses cauchemars, de ses obsessions. Le thème de la prison, de l'encerclement est récurrent à travers son oeuvre. [...] (p. 198)

Nous avons essayé de donner les passages les plus significatifs du texte-source du point de vue du vocabulaire concerné, (dont le premier paragraphe donné en entier) mais il eût été préférable de pouvoir lire les quatre pages — pp. 195-198 — d'où nous avons extrait les passages transcrits et dans lesquelles les vocables soulignés par nous sont sans cesse repris. Il s'agit du premier paragraphe du dossier, c'est-à-dire du démarrage qui est une unité capitale dans l'infrastructure de ce *genre de texte*. A ce titre, ce deuxième exemple est tout à fait différent du premier par son importance dans l'organisation textuelle du dossier. En outre, il s'agit du début du texte-source pour le chapitre sur Ionesco, ce qui permet de supposer que ce passage plus que d'autres dans le corps de texte (de la source) a fait l'objet d'une lecture attentive.

Lorsque le dossier a été écrit, Ionesco venait juste de mourir et cet événement a fait l'actualité des médias et des classes bilingues de français durant un certain temps, en Roumanie. Nous comprenons alors mieux ce démarrage avec l'expression très fréquente en roumain<sup>93</sup> oral donnée exceptionnellement en latin pour l'occasion d'un texte scolaire en français « *Des mortuis nil nisi bene* ». Un tel démarrage dans un dossier où prime l'activité de (re)formulation personnelle renvoie à la nature dialogique de ce *genre de texte* et constitue sur un mode très naïf une prise en compte du lecteur et une protection contre une éventuelle objection par un effort préventif de neutralisation. Nous développerons cet aspect de l'activité de (re)formulation personnelle dans le chapitre 6. 3.

Si nous revenons aux reprises lexicales, il est facile de constater que des mots-clefs de la source sont repris littéralement (dans la source : *l'enfance* x 4, *prison* x 3, *ses cauchemars* x 1, *le paradis* x 2) ou sous forme dérivée (*étonnant* dérivé du substantif *étonnement* x 2; *sa vie* dérivé des formes verbales de « vivre » x 4; *retrouvé* de *retrouver*) ou sous forme d'antonyme (*retrouvé* vs *perdu* x 2 et *l'enfer* vs *le paradis*). On observe que

le texte-source cherchait, en utilisant ce vocabulaire, à caractériser les oeuvres dramatiques de Ionesco — oeuvres dramatiques qui sont présentées comme un miroir reflétant la personnalité de Ionesco — alors que l'élève décrit à la fois le décès de Ionesco qui vient de se produire et une partie de sa personnalité. On notera que les articles *la (prison de sa vie)* et *le (paradis étonnant de l'enfance)* sont utilisés avec une valeur de déictique qui traduit le type de reformulation pratiqué. En effet, ces expressions ne peuvent renvoyer à un référent connu que pour celui qui a le texte-source sous les yeux. Nous verrons en 6. 2. un exemple encore plus net de cette tendance qui marque à la fois l'ancrage dans la source et l'autonomie par rapport à cette dernière.

Nous extrayons le troisième exemple du dossier n° 15, *Jeanne d'Arc, le destin d'une légende*, dont nous avons analysé déjà de larges passages en 5. 1. et 5. 5.

**[titre] *Jeanne d'Arc, le destin d'une légende***

[§ 1] Il ne faut pas chercher trop loin dans le temps une légende qui ait profondément influencé l'histoire de l'humanité par la confrontation perpétuelle des différentes identités que celle-ci a adoptées au long de ses avatars, avec cette présence éternelle, propre à elle-même, mais empruntée par tous les âges de la civilisation. Aujourd'hui, à la fin du deuxième millénaire de son existence chrétienne, le monde manifeste sa préoccupation pour le passé, à partir des plus anciens mythes et jusqu'à l'époque contemporaine à nos parents, en l'attribuant à la nécessité d'auto-évaluation, et de mieux se connaître soi-même par ses ancêtres.

[§ 2] Dans la découverte du passé, l'homme retrouve des légendes surchargées, à part leur importance historique, de significations multiples, d'ordre éthique ou moral, et tout en se rapportant à ces valeurs, il procède à une profonde analyse du soi et de son temps. Mais il se passe encore que des épisodes pareils soient les objets de controverse entre des intérêts opposés et, en ce cas, l'histoire ne sert que d'appui nécessaire à l'augmentation du prestige des différentes parties en dispute. Ce qui prouve que les sciences qui touchent plus

---

<sup>93</sup> Despre mor]i numai bine : il ne faut jamais dire de mal d'un mort.

ou moins à la psychologie humaine, se transforment plutôt ou plus tard en armes de bataille, et que souvent la vérité objective succombe à la subjectivité.

[§ 3] Cette réalité cruelle n'épargna pas, hélas, à la **légende de Jeanne d'Arc**, la Pucelle d'Orléans. Personnalité disputée sans cesse dès son temps et jusqu'aujourd'hui, victime des esprits forts de son époque, qui s'échappaient à la découverte de la vérité « réelle » sur le compte de la postériorité, victime encore une fois des jeux de cette postériorité-même qui heurtait les préconceptions et les intérêts altérant le sujet en cause, **Jeanne d'Arc devint une légende vivante**, frôlant quelques parts le mythe. Selon l'expression de Bernard Shaw, « elle fut la plus importante sainte guerrière du calendrier chrétien et la créature la plus curieuse parmi les célébrités excentriques du Moyen Age ». A tout téméraire appliqué à l'analyse de sa destinée, et qui ouvre n'importe quel manuel, ou l'un des ouvrages historiques, son image apparaît plus controversée que toute autre dans la vaste histoire de France, de façon qu'elle fait partie désormais **des légendes entrées en universalité**.

[...]

[§ 19] Cet échange de répliques ressemble parfaitement à un conflit enfantin, entre deux gamins qui se disputent un jouet. Est-ce ceci **le destin d'une légende**, que d'être morcelée et distribuée à chaque idéologie selon ses nécessités ? Et encore les choses ne s'arrêtent pas là : oubliant la dispute avec l'Eglise, les laïques se querellèrent entre eux. La cause ? Jeanne d'Arc devint la protectrice de l'extrême droite et de l'extrême gauche à la fois.

[...]

[§ 24] Mais toutes ces opinions, plus ou moins sérieuses, plus ou moins inédites, nous conduisent à la conclusion singulière, que **nulle légende ou mythe** n'a jamais exercé un « charme » pareil sur les hommes de n'importe quel pays, de n'importe quelle culture, qui y retrouvaient leur propre objet de culte. Car chaque individu suit son idéal, mais il sent que l'accomplissement de celui-ci ne doit avoir lieu qu'au nom de quelque valeur morale ou éthique, qui peut être la Patrie, Dieu, ou même les grâces de la bien aimée. Les croisés luttèrent au nom du Dieu chrétien et leur idéal était de délivrer la Terre Sainte, tandis que les combattants des tournois ne trouvaient leur raison qu'en l'honneur rendu à la Dame de leur cœur. Par conséquent, il est presque dans l'ordre des choses qu'un martyr chrétien sanctifié soit emprunté pour la protection d'une cause ou l'autre, et il est d'autant plus disputé, qu'il laisse une plus grande liberté d'agir aux mortels. Dans les affaires humaines les



saints ne doivent pas se mêler, mais ils sont bienvenus lorsqu'il s'agit d'encouragements et de la conquise de nouveaux adeptes pour cette idéologie là.

Michelet (J.), (1898) : *Jeanne d'Arc*, Paris, Hachette et Cie.

Née sous les murs même de l'église, bercée du son des cloches et nourrie de légendes, elle fut une légende elle-même, rapide et pure, de la naissance à la mort.

Elle fut une légende vivante... Mais la force de vie, exaltée et concentrée, n'en devint pas moins créatrice. [...] (p. 18)

Jeanne naquit parmi ces légendes, dans ces rêveries populaires. [...] (pp. 19-20)

Il s'agit là des syntagmes *une légende* ou *une légende vivante*; du fait qu'il soit dans le titre, le premier en devient un mot-clef que l'on retrouve d'ailleurs dans les trois premiers paragraphes constituant le démarrage avec un *type de discours* théorique pour lequel nous n'avons pas retrouvé de source étendue directe comme pour beaucoup d'autres paragraphes du corps de texte. Ce mot-clef réapparaît encore une fois à la fin [§ 24] dans une des conclusions données explicitement *Mais toutes ces opinions, plus ou moins sérieuses, plus ou moins inédites, nous conduisent à la conclusion singulière, que nulle légende ou mythe n'a jamais exercé un « charme » pareil sur les hommes de n'importe quel pays, de n'importe quelle culture, qui y retrouvaient leur propre objet de culte.*

Pourquoi penser cependant que la source de cette reprise lexicale qui devient dans le dossier support sémantique du thème central [le mot est dans le titre, dans le démarrage et dans un des essais<sup>94</sup> de final] se trouve dans Michelet ? Notre réponse est entourée de réserve car elle s'appuie sans doute trop sur une intuition facilement critiquable. Lorsque nous nous sommes décidée à travailler sur ce corpus, nous étions encore enseignante auprès

---

<sup>94</sup> On observe que le dossier n° 15 est composé de deux textes en quelque sorte, l'un qui développe le thème repris de Michelet sur *Jeanne d'Arc une légende vivante* et dont la conclusion est exprimée au paragraphe vingt-quatre [§ 24] et l'autre qui développe *la vie et la réception de Jeanne d'Arc* en reprise du dossier de *L'Événement du jeudi* et de la *Préface* de G. B. Shaw et dont la conclusion se trouve au paragraphe vingt-sept [§ 27]. Ces deux textes se juxtaposent mais ne fusionnent pas.

d'un certain nombre d'étudiants de première année de la F. I. S. H<sup>95</sup>. qui avaient produit ces dossiers de civilisation quelques mois auparavant. Nous leur avons fait remplir un questionnaire concernant la recherche des sources et nous leur avons demandé les ouvrages qu'ils avaient utilisés et qui étaient encore en leur possession. Dans le cas du dossier n° 15, l'étudiante a apporté une édition de 1898 de Michelet contenant un unique signet inséré aux pages 18-19 où se trouvent les seuls passages où il est question de Jeanne d'Arc considérée comme légende. Le passage retranscrit ci-dessus était — mais cette fois ce n'était pas le seul — marqué au crayon, ce qui nous a incité à penser qu'il était probable que ce mot *légende* ait en quelque sorte été un déclencheur de reprise de thème. Cette hypothèse nous a semblé d'autant plus crédible que la Roumanie dispose de toute une structure de recherche sur le folklore et d'une très abondante littérature spécialisée s'y rapportant qui se répercute loin dans le grand public. Le folklore et les légendes qui en font partie sont des matières de réflexion familières dans l'institution scolaire, à tous les niveaux. Enfin, le fait de choisir un mot, un syntagme pour obtenir une mise en scène de thème, car le thème est aussi tout simplement la biographie de Jeanne d'Arc telle qu'elle est donnée à travers les passages reformulés de G. B. Shaw et de *l'Événement du jeudi*, nous a paru un procédé simple mais courant dans le travail de lecture-interprétation d'un texte.

Dans la production textuelle que nous examinons à travers ce corpus, il faut relever une forte tendance des scripteurs à produire localement du sens par la reprise ou la reformulation d'un vocabulaire véhiculant des contenus sémantiques dont l'extension est plus réduite ou qui ont un emploi surdéterminé au détriment d'autres laissés de côté d'extension plus large ou dont l'emploi paraît trop banal. Nous avons vu en 5. 5. comment l'élève du dossier n° 15 dans sa mise en scène textuelle produit des citations (*romanesque*

---

<sup>95</sup> Cf. 5. 1.

*échevelé*) qui ont un rôle ornemental. Dans le dossier n° 24, *Claude Monet — l'incarnation la plus parfaite de l'impressionnisme*, qui reprend essentiellement une seule source, on relève l'optimisation étonnante d'un passage. Au paragraphe vingt-quatre :

[§ 24] ~~En 1883, Monet s'installe à Giverny, sur l'Epte où il fit aménager la fameuse pièce d'eau des nymphéas. A partir de ce moment, Monet s'en tient exclusivement aux paysages et, le plus souvent, à ceux où l'eau apporte un élément mouvant.~~

alors que la source (Cogniat : 1969) est reprise comme dans les autres paragraphes, l'élève substitue au syntagme nominal (*et peu à peu aménage*) **ce domaine** un autre qu'il reprend dans une nouvelle source (1985 : *Nouvelle Encyclopédie Bordas*) qu'il ne réutilisera plus du tout (*où il fit aménager [...]*) **la fameuse pièce d'eau des nymphéas**. Le choix de ce dernier syntagme nominal dont l'extension est beaucoup plus réduite que celle du terme de la source première correspond à une préférence pour un vocabulaire spécifique.

Dans l'activité de (re)formulation personnelle cette tendance persiste et est à l'origine, de fait, des marques les plus visibles de l'ancrage de ces dossiers dans leur(s) source(s) car, par ailleurs, ni la production linguistique sur le plan morphosyntaxique ou lexicosyntaxique ni la problématique textuelle de la source n'est reprise; elle est tout au plus (re)formulée. Cette pratique simple en définitive peut recouvrir des procédés qui ne sont pas équivalents. Le dossier n° 7 a repris un vocabulaire technique qui permet d'exprimer précisément et concrètement (mais très localement) un événement secondaire, le dossier n° 1 réutilise les mots-clefs de la thématique de la source [caractérisation de l'oeuvre de Ionesco laquelle est en rapport avec sa personnalité] dans une thématique nouvelle mais néanmoins en rapport d'inclusion avec la source [description du décès de Ionesco lequel est mis en rapport avec son oeuvre] et le dossier n° 15 reprend une synopsis dans une source,

*légende vivante*, pour en faire le mot-clef d'un topique mis en scène. Ainsi, il apparaît que le vocabulaire de reprise est présent dans le discours de (re)formulation personnelle mais son rôle est variable dans la production textuelle.

## **6. 2. Les traces de processus d'appropriation dans les activités de (re)formulation personnelle ancrées dans une bibliographie**

En ce qui concerne la dernière variante des activités de reformulation, celle que nous avons appelée l'activité de (re)formulation personnelle ancrée dans une bibliographie [cf. 1. 2. 2. type (4)], il convient là aussi de faire la différence entre le niveau macrostructurel qui s'applique au dossier entier et le niveau microstructurel qui ne concerne que des parties du dossier. A un niveau microstructurel du texte, c'est-à-dire au niveau d'un ensemble de paragraphes, d'un paragraphe ou d'un passage dans un paragraphe, certains dossiers contiennent des traces des sources reformulées selon divers procédés qui permettent d'apprécier une partie du processus cognitif de lecture-interprétation ayant présidé à la production du passage, du paragraphe ou de l'ensemble des paragraphes. Le plus souvent, notre repérage a été rendu possible grâce à des formulations en français non standard, qui ont servi d'indices nous permettant de remarquer quel(s) avai(en)t été le(s) passage(s) concerné(s) dans les sources qui étaient ainsi curieusement reformulées et à quels endroits le travail d'appropriation des sources aboutissait à de telles (re)formulations personnelles. Ces indices sont par nature fragmentaires et ne révèlent qu'une partie des opérations exécutées par l'élève et de ses connaissances, nécessaires à une production écrite relevant de l'activité de (re)formulation personnelle, ancrée dans une bibliographie. Nous analysons ci-dessous les procédés que nous avons pu relever :

### 6. 2. 1. L'utilisation du déterminant démonstratif « ce » à double valeur anaphorique et déictique. (dossier 10)

Dans le dossier dix, *Victor Hugo — romancier*, Lagarde et Michard, *XIXe siècle*, qui figure parmi les sources bibliographiques, est utilisé abondamment par reprises de constituants de la phrase cf. 5. 3. et surtout de groupes nominaux [*roman noir, aventures romanesques et dramatiques* § 5 etc.] écrémés comme porteurs de sens dans le texte-source et recyclés syntaxiquement dans le dossier (cf. l'analyse d'un tel procédé dans 5. 1.). Outre ces reformulations correspondant à la variante (3) des activités de reformulation, nous relevons un procédé particulier : l'utilisation du déterminant démonstratif « ce » — au paragraphe six donné ci-dessous — qui devient la marque d'un processus de (re)formulation personnelle encore très fortement ancré dans l'utilisation directe du texte de la source [variante (4)].

<p>[§ 6] « Notre Dame de Paris » et « Les Misérables » sont les romans définitoires pour ce que l'auteur a voulu communiquer au lecteur dans sa prose. Publié trente-et-un ans plus tard que « Notre Dame de Paris », « Les Misérables » tient d'une continuation des thèmes traités dans l'histoire de Quasimodo. Remis dans un autre cadre qui donne la dimension monumentale de l'épopée « Les Misérables », ces thèmes - humanistes et romantiques - font la preuve, d'une part, de la profonde appartenance de Hugo au romantisme et d'autre part sont la</p>	
--	--

<p>preuve d'une maturation spirituelle venue avec l'âge. Regardé de certains points de vue, Jean Valjean me semble une variante moderne (après 30 ans) du bossu de Notre-Dame. Etant tous les deux des personnages dramatiques, tragiques même, ils incarnent un monstre et un ange. <b>Mais tandis que Quasimodo subit <u>ce</u> mélange du grotesque et du sublime en même temps</b><sup>96</sup> - ce qui me fait imaginer « Notre-Dame de Paris » comme un univers dominé par des ténèbres, mais percé çà et là par des flèches de lumière - Jean Valjean connaît pendant sa vie fictive un point de rupture qui parvient à le transformer totalement d'un forçat irrécupérable en un bourgeois respectable et bienfaiteur.</p>	<p>Lagarde et Michard, <i>Op. cit.</i></p> <p>Une <i>fatalité sombre</i> pèse sur ce roman qui ressemble aussi aux drames de Victor Hugo par le <i>mélange du sublime et du grotesque</i> (cf. p. 232), en particulier dans la personne de Quasimodo. (p. 195)</p>
---	--

Si nous essayons de reprendre la phrase précédant le passage en gras du paragraphe six, nous comprenons que *tous les deux personnages* représentent Jean Valjean et Quasimodo; *ils incarnent un monstre et un ange* est plus difficile à interpréter car on ne sait pas exactement si l'un des personnages est *un monstre* alors que l'autre est *un ange* ou bien si chacun des deux personnages est tour à tour *un monstre et un ange*. La phrase qui suit s'emploie à lever l'ambiguïté et ce faisant en crée une autre. Pour l'interprétation, il nous est dit que Quasimodo porte en lui simultanément, *en même temps*, les caractéristiques du « monstre » et celles de l'« ange » alors que Jean Valjean a d'abord celles du « monstre » puis, *connaît... un point de rupture*, celles de l'« ange ». Le problème réside dans le fait que l'élève-apprenant pour lever l'ambiguïté ne se résigne pas à réutiliser les termes de

« monstre » et d'« ange » mais qu'il reprend un groupe nominal de la source mis en relief au moyen des caractères italiques, *mélange du sublime et du grotesque*, et qu'il le reformule dans l'ordre inverse, *mélange du grotesque et du sublime*. Cette inversion des substantifs facilite la tâche du lecteur-évaluateur qui doit établir de lui-même la cohérence discursive en attribuant la qualité de « grotesque » au « monstre » et celle de « sublime » à l'« ange ». Cependant l'utilisation du démonstratif « ce » brouille le décryptage, l'emploi de l'article défini « le » aurait été plus univoque dans la mesure où la désignation aurait été supprimée [« Mais tandis que Quasimodo subit le mélange du grotesque et du sublime en même temps »]. En effet le « ce » semble, d'une part, avoir une valeur anaphorique et renvoyer au cotexte, à une nominalisation résumante de « *ils incarnent un monstre et un ange* » correspondant à « *mélange du grotesque et du sublime* ». Par ailleurs, l'existence de la source, considérée sans doute par l'élève-apprenant comme bien connue du destinataire de ce message, le professeur-évaluateur, donne à ce constituant de la phrase une notoriété dont l'élève-apprenant s'autorise plus ou moins consciemment pour l'ériger en notion banale que les partenaires de la situation de communication connaissent également et qu'il n'est pas nécessaire de présenter plus précisément. Le « ce » renvoie dans ce cas-là au contexte et prend une valeur déictique. Le degré de notoriété est tel que l'expression est encore une fois utilisée au paragraphe suivant [§ *Afin de montrer par quoi V. Hugo est un écrivain romantique il est suffisant de rappeler ce mélange du grotesque et du sublime...*] mais cette fois on tend à considérer que « ce » rappelle le cotexte du paragraphe six et a essentiellement une valeur anaphorique.

Lorsque WILMET (1986, p. 163) analyse l'adjectif démonstratif, il dégage deux types de désignation :

---

<sup>96</sup> En gras et souligné par nous-même.

*Les [...] démonstratifs renvoient le substantif qu'ils déterminent tantôt au cotexte, tantôt au contexte.*

Ces deux types semblent incompatibles et pourtant l'élève-apprenant a opéré un télescopage des deux types qui, pour certains, va nuire à la cohérence de l'interprétation de ce passage sans pour autant, dans la situation de communication particulière du dossier, l'oblitérer complètement. D'autres pourront évaluer, au contraire, très positivement cette reprise érigée au rang de fonds commun de connaissances pour les partenaires de l'interaction, insérée dans un passage qui montre que l'élève s'est servi d'un texte-source pour formuler personnellement son dossier. En tous les cas, le démonstratif *ce* dans ce passage est la marque d'un processus d'appropriation du syntagme écrit (et de la notion à laquelle il renvoie) *mélange du sublime et du grotesque* qui est traité comme une expression tombée dans le domaine public, connue de tous et avec laquelle on peut faire intervenir des variantes — interversion des substantifs par exemple — sans craindre un brouillage dans la réception du sens. Pour se faire comprendre, l'élève-apprenant a pratiqué une reformulation de *ils incarnent un monstre et un ange* en recourant en fait à un vocabulaire spécifique et technique du discours de la critique littéraire (*sublime/grotesque*) qu'il présente comme un cliché.

#### **6. 2. 2. L'utilisation du modalisateur « je sais que... » (dossier 22)**

Dans le dossier vingt-deux, *La nature et l'homme chez Claude Monet*, aucune des sources données en bibliographie n'a été identifiée. Nous n'avons pu découvrir de réutilisation textuelle à partir de Elder (Marc), (1924) : *A Giverny, chez Claude Monet*, ni à partir de Cogniat (Raymond), *Monet*, Coll. grand art — petites monographies. Nous n'avons pas pu vérifier la première source donnée : Matetski (Valeri), (1984) : *Claude Monet*, Leningrad, Editions d'art Aurora. Cependant, nous avons tenu à conserver ce



dossier dans le corpus actif car, à trois reprises, l'élève-apprenant utilise le modalisateur « je sais que » dont l'emploi nous semble particulier ici, et pourrait être l'indice d'une (re)formulation. Nous transcrivons<sup>97</sup> la partie du dossier où nous avons relevé aux §§ 20, 22 et 23 les occurrences de ce marqueur.

[§ 20] L'une des séries de Monet que j'aime beaucoup est celle des : « Nymphéas » », **et je sais qu'ily travailla des dizaines d'années, presque jusqu'à sa mort.** Le travail sur la série des « Nymphéas » se divise en deux étapes : la première comprend des toiles d'assez petites dimensions, et la seconde se rapporte aux dernières années de la vie de Monet (1915-1926). Je constate que dans cette série il cesse de peindre les étendues d'eau et les rochers sauvages; il a presque oublié les prés d'Ile-de-France, envahis d'une végétation luxuriante et la Seine laborieuse. Son goût pour les motifs décoratifs domine dans ses « Nymphéas », en tout cas dans le premier cycle: les « Nymphéas blancs ». Ici Monet se soucie peu de traduire l'atmosphère, la lumière et les changements de coloration. Il concentre son attention sur l'ensemble décoratif formé par une verdure éclatante et des nymphéas rosés.

[§ 21] La dernière série des « Nymphéas » est plus impressionniste, elle contient : « Les Nuages », « Le Matin », « Reflets verts » et Soleil couchant », « Deux saules », « Reflets d'arbres ».

[§ 22] Une autre série que j'aime est celle des « Cathédrales de Rouen ». Quand on voit cette série je crois qu'on devient curieux du fait qui a déterminé Monet à la peindre. **Je sais que Monet fut charmé par cette cathédrale qu'il ne voyait pas entièrement de la fenêtre de sa chambre;** il ne distinguait que son portail, et cela détermina la composition des toiles appartenant à la première partie du cycle : l'oeil du peintre n'embrasse que le portail et un petit morceau de ciel au-dessus de lui. Dans la composition, la cathédrale transformée par Monet devient une dentelle de pierre, et elle occupe toute la toile.

[§ 23] La seconde partie du cycle fut peinte au cours du deuxième séjour de Monet à Rouen. Il suivait à nouveau les jeux de lumière sur le portail. Maintenant Monet peignit la cathédrale d'un autre point de vue. **Je sais que pour cela il loua un autre appartement**

---

<sup>97</sup> Les passages en gras sont de notre fait.

**d'où il la découvrait différemment.** Le tableau représentait une partie de la tour Saint-Romain dressée à gauche de l'entrée et quelques maisons accolées à cette tour.

Dans les trois occurrences relevées, il n'était absolument pas nécessaire d'utiliser *je sais que*, marqueur de modalité de « savoir »; un marqueur zéro de la modalité élocutive aurait été attendu [§ 20 : *il y travailla des dizaines d'années, presque jusqu'à sa mort*; § 22 : *Monet fut charmé par cette cathédrale qu'il ne voyait pas entièrement de la fenêtre de sa chambre*; § 23 : *pour cela il loua un autre appartement d'où il la découvrait différemment*] qui aurait pareillement témoigné du savoir du locuteur. Il y a ici une ostentation dans l'expression de la modalité de « savoir » qui est rarement pratiquée dans la production écrite à partir d'une reformulation textuelle immédiate mais qui se pratique plus couramment à l'oral dans la mesure où les sources des connaissances auxquelles on se réfère sont spatialement éloignées et de ce fait « je sais que » est une manière de rappeler leur existence et de prévenir une objection. On peut alors penser que de telles formulations, dans le dossier vingt-deux, sont l'indice que l'élève-apprenant ne s'appuie pas cette fois directement sur une source textuelle réutilisée immédiatement mais qu'il fait appel au moment où il écrit aux sources dont il a eu connaissance — notes de cours, textes lus, discours du professeur etc. — ce qui l'amène à l'expression de cette insistance. Il s'agirait dans ce cas-là de (re)formulations personnelles ancrées dans des sources absentes au moment de la production, qui sont cependant rappelées et qui, formulées sans le support littéral, doivent être cognitivement planifiées avant d'être matériellement produites.

### **6. 2. 3. Les traces d'un type de stratégie attentionnelle. (dossier 40)**

Le dossier quarante, *Paris-centre spirituel de la France et du monde*, traite « Paris » à partir de lectures uniquement — § 1 *Je vais vous parler de PARIS, que je n'ai jamais vu*. La bibliographie ne donne qu'une partie des lectures qui ont servi de sources à l'élève-

apprenant. Ainsi, *Notre-Dame de Paris* de V. Hugo, *Le père Goriot* de H. de Balzac, *Le charme de Paris*<sup>98</sup> de F. Carco, Patrick Modiano, Marcel Aymé, Prévert, Jules Romain et Colette sont mentionnés aux paragraphes un, deux et trois, mais ne figurent pas dans la bibliographie. Voici ci-dessous le passage concerné du dossier quarante :

<p>[§ 1] Je vais vous parler de PARIS, que je n'ai jamais vu, avec un amour authentique que je souhaite vous montrer. J'ai erré dans les rues de Paris autour de Notre-Dame avec Quasimodo et Esméralda, j'ai exploré avec Rastignac des pensions de familles, aujourd'hui démolies.</p>	
<p>[§ 2] C'est Carco Francis qui m'a révélé Montmartre dans son livre « Le charme de Paris ».</p>	
<p>[§ 3] Lire les textes de Patrick Modiano, Marcel Aymé, Prévert, Jules Romains ou Colette, c'est aussi promener dans Paris, page à page, passer d'un quartier à l'autre en compagnie de Johnny, de M. Ducasse, des personnages qui m'ont dévoilé un Paris parfait et divers.</p>	<p>Robert (Pierre-Edmond), (1992) : <i>Paris, page à page</i><sup>99</sup>, Paris, Hatier/Didier.</p>

Pour le lecteur attendu de ce dossier, un professeur de français roumain, qui a travaillé toute l'année avec l'élève-apprenant, le fait de parler de Quasimodo et d'Esméralda, de Rastignac (§ 1) renvoie à une base de connaissances partagées à partir de laquelle il est possible de s'orienter : certaines pages de Hugo ont été commentées, et on

<sup>98</sup> Nous n'avons pas retrouvé ce titre-là de F. Carco, mais (1927), *De Montmartre au Quartier Latin*, Paris, Hachette.

<sup>99</sup> Ce livret est un recueil de nouvelles de Jouhandeau, Modiano, Aymé, Queneau, Boulanger, Hardellet, Le Clezio, Holder.

peut dire la même chose pour Balzac. Mais, surtout, les trois personnages littéraires mentionnés ci-dessus font partie d'un ensemble des personnages de la littérature que le lecteur attendu connaît parfaitement bien. Ainsi le premier paragraphe du dossier n'appelle, de notre point de vue, aucune remarque particulière. Mais, l'élève-apprenant reprend le même procédé au paragraphe trois en mentionnant, cette fois, des personnages de quelques nouvelles littéraires contemporaines qui n'ont en aucun cas le degré de notoriété des premiers. Ces nouvelles sont regroupées dans le livret *Paris, page à page* conçu pour des élèves étrangers qui apprennent le français en compétence avancée. Ce livret est donné dans la bibliographie du dossier.

La deuxième nouvelle de ce livret est de Patrick Modiano et s'intitule *Johnny* du nom du personnage principal de la nouvelle. Effectivement, le personnage Johnny, juif qui a perdu travail et droits pendant l'Occupation allemande, change de quartier chaque jour en faisant quotidiennement le trajet entre l'appartement de sa grand-mère et celui de sa maîtresse qui habite à Passy. Voici, par exemple, un passage éclairant concernant ce sujet :

« Maintenant, chaque soir, vers huit heures et demie, il quittait l'appartement vide de sa grand-mère et prenait le métro jusqu'à « Passy ». Là, on arrivait dans la petite gare d'une station thermale ou au terminus d'un funiculaire. Par les escaliers, il gagnait l'un des immeubles en contrebas, proches du square de l'Alboni, dans cette zone étagée de Passy qui évoque Monte-Carlo. » (*Paris, page à page, Johnny*, p. 19)

La troisième nouvelle du livret *Paris, page à page*, est de Marcel Aymé et s'intitule *La vamp et le normalien*. Les deux protagonistes en sont comme le titre l'indique une vamp et un garçon boucher qui a été normalien, ces deux personnages évoluent pendant la période de restriction alimentaire de l'Occupation allemande. Tout à fait à l'inverse du personnage principal Johnny de la nouvelle précédente, le personnage M. Ducasse est très secondaire et il n'est mentionné qu'une fois; il s'agit du patron du garçon boucher. Voici le passage :

« — M. Ducasse vous envoie un morceau dans le filet, dit-il un peu brusquement. Il ajouta d'une voix douce : et puis voici des roses. » (*Paris, page à page, La vamp et le normalien*, p. 53)

Pour le professeur de français roumain, lecteur attendu, seule la mention *M. Ducasse* peut sembler saugrenue, car ce personnage ne joue aucun rôle dans la nouvelle. Cela dit, *M. Ducasse* sera identifié si les deux nouvelles ont été travaillées en classe. Ces deux nouvelles sont en tous les cas connues du professeur ou du moins c'est ce que l'élève-apprenant est en droit de croire. De plus, un élève-apprenant de français comme langue étrangère, même en compétence avancée, a certainement plus de mal qu'un Français scolarisé dans une section généraliste de lycée à évaluer les degrés de notoriété entre Quasimodo, Esméralda, Rastignac, Johnny et M. Ducasse. Nous voudrions, sur ce point, renvoyer au problème des « stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère » (GAONAC'H (D.) : 1990). Dans cet article, Daniel Gaonac'h remarque que :

*Dans les activités de langage en LE (y compris pour des sujets de niveau avancé), le degré d'attention porté aux différents aspects de l'activité n'est pas identique à ce qu'on peut observer en LM. On note, de manière générale, une plus grande focalisation de l'attention sur la réalisation de processus de « bas niveau » (aspects phonologiques, syntaxiques,...) par rapport aux aspects sémantiques de la tâche. En d'autres termes, les ressources cognitives mises en oeuvre pour réaliser la tâche ne sont pas réparties de la même façon dans les deux cas. (p. 43)*

Par exemple un apprenant en LE — en compétence avancée — va conserver parallèlement les aspects littéraires et la signification d'un texte alors qu'un élève en langue maternelle va plus rapidement oublier les aspects littéraires pour ne retenir que la signification du texte. Cette différence de traitement dans l'activité, entre LE et LM, est selon Gaonac'h la preuve qu'un même résultat est obtenu *dans des conditions plus difficiles (surcharge)* en LE qu'en LM (p. 44). Nous pensons que c'est à ce phénomène de surcharge cognitive dont parle Daniel Gaonac'h que nous pouvons attribuer ce fait que, dans le

dossier quarante, l'élève-apprenant non seulement se contente d'énumérer un grand nombre de personnages littéraires ou d'écrivains sans s'en servir pour transmettre une description plus concrète de Paris mais range sur le même plan des personnages que l'institution scolaire roumaine a mis du côté de la « littérature universelle » — Quasimodo, Esméralda, Rastignac — avec des personnages de la littérature nationale française peu connus — Johnny — ou même absolument secondaires — M. Ducasse. L'élève-apprenant s'appuie sur des exemples et reprend des noms propres (écrivains et personnages) tous affectés du même coefficient de notoriété, du moins dans la façon de produire le texte du dossier. Une surcharge cognitive en arrive à pouvoir court-circuiter certains processus qualifiés par D. Gaonac'h de haut niveau qui correspondraient dans notre dossier à la gestion dans l'activité d'écriture des exemples récoltés dans l'activité de lecture et à leur réemploi avec la prise en compte du degré de leur notoriété pour le lectorat. Cependant il n'en reste pas moins que les trois premiers paragraphes contiennent les marques d'un processus d'appropriation dans le réemploi des données de sources multiples en production textuelle.

#### **6. 2. 4. Conclusion**

Il est bien entendu que les trois procédés que nous venons d'analyser ont pu être repérés du fait de leur utilisation peu standard et qu'ils témoignent d'un processus d'appropriation qu'un enseignant-évaluateur risque surtout de sanctionner car les objectifs en production écrite pour un tel dossier sont trop souvent définis par rapport à des critères qui valent pour une production écrite en langue maternelle.

Il reste à savoir à quelle compétence peut s'appliquer le processus d'appropriation que nous venons de décrire à travers trois procédés différents. Dans les trois cas, avec une incertitude pour l'exemple numéro deux (6. 2. 2.), nous avons des marques d'un processus d'appropriation dans la lecture de documents matérialisées dans une production écrite.

Peut-on penser que cette matérialisation correspond aussi à un processus d'appropriation dans le domaine de la production écrite ? En quelque sorte oui, car ces trois procédés montrent que l'élève-apprenant arrive à se passer du support littéral pour écrire, ce qui n'est pas le cas dans les activités de reformulation des variantes (1) et (2) particulièrement et encore dans la variante (3) [cf. 1. 2. 2.]. Bien évidemment, si nous adoptons comme critère d'évaluation les modèles de textes argumentatifs francophones publiés dans la presse et l'édition, les productions analysées dans les dossiers dix, vingt-deux et quarante font piteuse figure. Les apprenants qui n'ont en production écrite du français langue étrangère ni maturité ni connaissance du monde ni pratique professionnelle de l'écrit ni compétence en L2 comparables, mais qui identifient facilement les productions écrites que l'enseignant-évaluateur attend implicitement d'eux, préféreront produire des discours de reformulation dans les variantes (1) et (2) car ce sont elles qui sont, en termes d'obtention de note, les plus payantes, compte tenu de la situation de production textuelle environnante (cf. 1. 1.).

### **6. 3. Le traitement de l'argumentation dans l'activité de (re)formulation personnelle (dossier 07)**

Dans l'activité de (re)formulation personnelle fortement ancrée dans une bibliographie, et tout particulièrement au niveau macrostructurel du texte, les structures linguistiques phrastiques et transphrastiques des textes-sources ne subsistent plus que sous une forme résiduelle. Elles se conservent sous forme de traces (cf. 6. 1.) intégrées dans des structures linguistiques nouvelles, produites massivement de manière originale. Cette production linguistique originale sert une mise en *genre de texte* dans laquelle l'argumentation propre devient l'objectif prioritaire. C'est le traitement de l'argumentation que nous analyserons grâce au dossier n° 7, *Blaise Pascal, anatomie d'une révélation*.

Nous donnons ci-dessous le dossier transcrit avec certains passages (colonnes de gauche) qui semblent proches du discours de reformulation (variante 3) dont nous donnons la source dans les colonnes de droite.

## DOSSIER SEPT

\*Blaise Pascal

— Anatomie d'une révélation —

« C'est le coeur qui sent Dieu et non la raison. Voilà ce que c'est la foi. Dieu sensible au coeur non à la raison » - *Pensées*

[§ 1] Quel est le chemin spirituel suivi par celui qui, à l'âge de douze ans, a recréé la géométrie d'Euclide en partant de la plus simple définition des mathématiques, celui qui a construit une machine d'arithmétique, a été admis dans le cercle de Mersenne à treize ans et a publié son premier ouvrage à quinze ans pour quitter finalement tout ce qui s'appelle science vers vingt-quatre ans ?

[§ 2] A cet âge le dualisme pascalien commence à s'emparer du coeur du savant. Le fini des sciences exactes disparaît devant l'infini de la perfection divine. Comment a été possible un tel changement ?

[§ 3] Notre essai concerne uniquement ce qu'on pourrait appeler la métamorphose d'un physicien en un métaphysicien, un grand mystique à la tradition déjà éteinte du Moyen Âge. Un tel sujet a suscité et, sans doute, suscitera toujours des controverses. En tenant compte de cela notre essai se limitera à commenter et à mettre en évidence les idées qui ont concouru à ce changement.



[§ 4] Ce qui est d'une importance indubitable pour le thème choisi c'est la révélation du 23 novembre - « depuis environ dix heures et demie du soir jusques environ minuit et demi » - qui se présente ainsi : « ...Oubli du monde et de tout hormis Dieu ...Mon Dieu me quitterez-vous ? Que je n'en sois pas séparé éternellement ».

<p>Ces mots ont été inscrits sur un morceau de parchemin cousu avec soin par Pascal dans la doublure de son pourpoint.</p>	<p>Pascal, (1954) : <i>Oeuvres complètes</i>, (Coll. Pléiade), Paris, Gallimard, p. 553.</p> <p>« Peu de jours après la mort de M. Pascal, écrit le P. Guerrier [...], un domestique de la maison s'aperçut par hasard que dans la doublure du pourpoint de cet illustre défunt il y avait quelque chose qui paraissait plus épais que le reste, et ayant décousu cet endroit pour voir ce que c'était, il y trouva un petit parchemin plié et écrit de la main de M. Pascal, et dans ce parchemin un papier écrit de la même main : l'un était une copie fidèle de l'autre. Ces deux pièces furent aussitôt mises entre les mains de Mme Perier qui les fit voir à plusieurs de ses amis particuliers. Tous convinrent qu'on ne pouvait pas douter que ce parchemin, écrit avec tant de soin et avec des caractères si remarquables, ne fût une espèce de <i>mémorial</i> qu'il gardait très soigneusement pour conserver le souvenir d'une chose qu'il voulait avoir toujours présente sous les yeux et à son esprit, puisque depuis huit ans il prenait soin de le coudre et découdre à mesure qu'il changeait d'habits. »</p>
--	---

[§ 5] Sa pensée, arrivée au bout de la science se penche vers le divin, voilà la première explication logique (bien qu'elle soit simpliste) qui surgit dans l'intellect. Son « hexagramme mystique » qu'on reproduira dans les pages suivantes semble définir avec maximum de clarté le chemin étrange de la géométrie vers la foi et constitue la liaison entre l'esprit du savant (« esprit de géométrie ») et « l'esprit de finesse », la voie du rapprochement de Dieu.

<p>[§ 6] <i>Les Pensées</i> (fragments du livre inachevé <i>Apologie de la Religion chrétienne</i>) sont d'après Pascal une succession vers le centre qu'est la foi. Dieu. Le but c'est la sensibilisation des lecteurs en partant du principe : « Le coeur a des raisons que la raison ne connaît point ». En lisant ses oeuvres on se rend compte que l'art de Pascal est celui de la question et non de la réponse argumentée et impérative. Les esprits comme le sien qui « cherchent en gémissant » vont y trouver sinon la solution au moins la voie de la recherche. En connaissance de cause on peut affirmer que Pascal est le premier qui conformément au jansénisme essaie de se convaincre.</p>	<p>TOMA (D.), (1993) : <i>Du baroque au classicisme</i>, Bucarest, Babel/Ed. Univ. Buc. pp. 143-144</p> <p>Ce livre inachevé et fragmentaire a-t-il un ordre ? Oui, selon Pascal, un ordre indépendant de tous les classements et remaniements : comme des points de la circonférence, toutes les pensées renvoient, quelle que soit leur succession, au centre qu'est <b>la foi, Dieu.</b></p> <p>[...]</p> <p>La fin ou le but des pensées est la foi en Dieu. Toutes veulent la rendre nécessaires aux lecteurs, en les ébranlant, les sensibilisant, les faisant réfléchir. <b>Leur disposition convergente</b> est destinée à toucher le coeur :</p> <p>« Le coeur à son ordre; l'esprit a le sien, qui est par principe et démonstration, le coeur en a un autre. On ne retrouve pas qu'on doit être aimé, en exposant d'ordre les causes de l'amour : cela serait ridicule. »</p>
---	--

	<p>Or, effectivement, le projet de Pascal est de faire aimer Dieu, même par les tièdes et les incroyants. Comment s'y prendra-t-il ?</p> <p>Si Pascal a tellement intéressé les modernes, c'est justement parce qu'il n'a pas procédé en théologien qui expose des dogmes et des preuves. Il n'a pas voulu imposer certaines réponses, il a commencé par soulever des questions. Les questions existentielles, angoissantes que tout homme se pose et auxquelles il ne peut pas rester insensible. L'auteur s'adresse à « <b>ceux qui cherchent en gémissant</b> ». Qui plus est, il donne l'impression d'en faire secrètement partie, du moins de les comprendre. Il annonçait dans son « plan » deux parties : la première, « Misère de l'homme sans Dieu »; la seconde « Félicité de l'homme avec Dieu ». L'intérêt et la complexité de son livre viennent du fait que, loin de se limiter à la seconde partie, il s'est attardé sur la première, avec une angoisse tragique.</p>
--	--

[§ 6 bis] « Vous m'envoyez maintenant la maladie pour me corriger : ne permettez pas que j'en use pour vous irriter par mon impatience » - *Prière pour le bon usage des maladies.*

[§ 7] L'irrationnel n'est plus pour Pascal une limite négative de la raison, mais quelque chose de positif car l'infini, une des premières notions de la géométrie est irrationnel, « la dernière démarche de la raison est de reconnaître qu'il y a des choses qui la surpassent »

[§ 8] L'intuition commence à se faire sentir par la psychologie pascalienne dominée par le désaccord entre l'aspiration de l'homme vers le bonheur et son impossibilité de l'atteindre réellement. De plus Pascal concevait l'amour comme racine et essence de l'homme -origine et but. Cela ne contredit pas *les Pensées* car la définition de l'amour donnée par Pascal c'est : « de la pensée en mouvement ».

[§ 9] Pour mieux illustrer son évolution on fera de nouveau appel aux *Pensées*. Cette fois d'un autre point de vue : maintes fois le penseur a été accusé d'avoir trahi la science positive, sa réponse a été qu'entre la raison et la foi il n'existe aucune contradiction dans le christianisme. Le mystère, le frisson de la croyance religieuse, ne doit pas être minimisé, exclu par une raison en excès. En effet, la morale de Pascal est la morale du juste milieu. Lui-même a suivi cette règle d'or si on tient compte du fait que même dans ses oeuvres mystiques il garde la liaison avec la logique de la persuasion et le raisonnement argumenté.

<p>Par exemple, il démontre que Jésus Christ a pu faire des miracles parce que les prophéties n'étaient pas accomplies. C'était à l'époque sacrée où tout était possible du moment que l'histoire divine commença par l'accomplissement, avec ceux qui firent les miracles.</p>	<p>Pascal, (1954), <i>Oeuvres complètes</i>, (Coll. Pléiade), Paris Gallimard, pp. 1286-1287 (<i>Pensées</i>)</p> <p>Jésus Christ a fait des miracles, et les apôtres ensuite, et les premiers saints, en grand nombre; parce que, les prophéties n'étant pas encore accomplies, et s'accomplissant par eux, rien ne témoignait que les miracles.</p>
---	---

[§ 10] La recherche, principe fondamental de la philosophie de Pascal est poussée jusqu'aux plus audacieuses limites et Pascal était le premier à chercher. Esprit curieux et

tempéré à la fois, il considérait que la recherche peut être plus importante que la chose cherchée. Pour l'âme la prière à genoux représente le modelage des automatismes, dans ce sens on observe la piété de la vie du penseur vue par sa soeur même : « ...mon frère continuant de plus en plus de rechercher les moyens de plaire à Dieu, cet amour pour la perfection s'enflamma de telle sorte dès l'âge de vingt-quatre ans, qu'il se répandit sur toute la maison; » - *LA VIE DE MONSIEUR PASCAL, écrite par MADAME PERIER, SA SOEUR*

[§ 11] Le pari constitue un autre moyen, d'ailleurs très simple et efficace, de la persuasion car il touche avec finesse le côté pragmatique de l'homme simple, inhabitué aux spéculations théologiques. L'incroyant, bien qu'il n'ait pas la foi, peut au moins parier que Dieu existe. Dans ce cas il risque le fini pour gagner l'infini; voilà donc un argument fort pour la foi, pour l'existence de Dieu à la limite. Le tragisme de la pensée pascalienne est le tragisme d'un apôtre qui hésite lui-même. Pratiquement Pascal semble chercher la certitude en sachant qu'il n'en est pas digne et que sa recherche est par elle-même dangereuse, alors il abandonne tout orgueil et proclame la philosophie de l'éternelle recherche en se rassurant avec des prières créées par lui-même dans son dialogue avec la divinité. Voilà ce que je prends pour la deuxième explication de son changement, de sa foi.

[§ 12] « Ce n'est pas dans Montaigne, mais dans moi, que je trouve tout ce que j'y vois ». Pour interpréter ces mots à leur juste valeur il faut faire abstraction du renvoi à Montaigne. L'essence de cette phrase est, d'après moi, l'originalité de Pascal et représente son mépris pour la scolastique qui utilise des principes invariables, des classements et des déductions rigides. Dieu et la foi se retrouvent dans l'âme, dans une très profonde subjectivité et non dans la raison qui démythifiait la foi en anéantissant le sentiment religieux.

[§ 13] A l'heure du crépuscule de sa vie, Pascal malade, écrivait dans son *Testament* : « Fut présent en sa personne Blaise Pascal, écuyer ... lequel considérant qu'il n'y a rien de plus certain que la mort, ni chose plus incertaine que le jour et l'heure d'icelle... » A mon avis ces mots infirment et confirment à la fois l'hypothèse de départ, Pascal a connu, sans doute, le sentiment de la foi religieuse, en même temps sa raison, peut-être trop curieuse, a continué à s'interroger sur le problème de Dieu. La croyance devait être soutenue par la prière incessante, par le parchemin cousu et, pourquoi pas, par son pari. Dans un monde des incertitudes la mort restait la seule vérité indubitable. Une réalité triste, exprimée sous une forme autoironique, montrant sagesse et souplesse d'esprit.

<p>[§ 14] Ce qui m'a frappé le plus dans la pensée pascalienne, c'est sa jeunesse.</p>	<p>Pascal, (1954), <i>Oeuvres complètes</i>, (Coll. Pléiade), Paris Gallimard, p. X - première phrase de la <i>Préface</i>)</p> <p>Ce qui me frappe le plus, chez Pascal, est son impérissable jeunesse :</p>
--	---

Le lecteur de philosophie s'attendait à de longues démonstrations à l'esprit de Descartes (que Pascal a connu d'ailleurs en 1647), la réalité de la pensée de Pascal est tout à fait différente. Ses doutes, sa recherche sont la marque d'une époque et d'une génération. Dans une philosophie remplie de sûreté et de tabous, la pensée pascalienne ouvre la voie de l'intuition, du sentiment et détruit l'édifice de la raison toute-puissante. Savant et poète (car il « pensait » avec le coeur), ses dualismes vont être toujours le point de départ pour toute considération sur la condition humaine.

[§ 15] La question que nous avons proposée a reçu non une réponse complète (cela serait impossible) mais un point de départ qui permet d'envisager le tout. Je vais essayer à

partir de mes observations de tirer sinon une conclusion définitive, au moins les conséquences qui s'imposent.

[§ 16] Blaise Pascal, ce personnage extraordinaire de l'histoire de la pensée humaine, a été par lui-même le représentant de sa philosophie qu'il a écrite à mon avis pour se persuader lui-même qu'il y a un Dieu, une recherche et une foi. A-t-il trouvé vraiment ce qu'il désirait ? J'incline à croire que non, mais, à l'esprit de sa philosophie, la question reste ouverte. C'est paradoxal de réaliser que celui qui a été nommé « le plus grand anthropologue chrétien » n'a pas été lui-même convaincu de son anthropologie.

### **FIN DU DOSSIER SEPT**

#### **6. 3. 1. La nature dialogique du discours de l'élève-apprenant et le traitement de la double contrainte.**

Depuis environ soixante ans, l'idée que le discours oral ou écrit est de nature dialogique a bien fait son chemin. Nous sacrifierons au rituel de la citation pour rappeler les termes mêmes de celui qui est considéré comme étant à l'origine de ce point de vue. Ainsi Bakhtine (1929, traduction en français 1977 : p. 136) s'exprimait de la manière suivante :

*Le dialogue, au sens étroit du terme, ne constitue, bien entendu, qu'une des formes, des plus importantes, il est vrai, de l'interaction verbale. Mais on peut comprendre le mot « dialogue » dans un sens élargi, c'est-à-dire non seulement comme l'échange à haute voix et impliquant des individus placés face à face, mais tout échange verbal, de quelque type qu'il soit.*

*Le livre, c'est-à-dire l'acte de parole imprimé, constitue également un élément de l'échange verbal. [...] l'acte de parole sous forme de livre est toujours orienté en fonction des prises de parole antérieures dans la même sphère d'activité, tant celles de l'auteur lui-même que celles d'autres auteurs [...]. Ainsi, le discours écrit est en quelque sorte partie intégrante d'une discussion idéologique à une grande échelle : il répond à quelque chose, il réfute, il confirme, il anticipe sur les réponses et objections potentielles, cherche un soutien, etc.*

Il est clair que l'école, qui est, entre autres, le lieu institutionnel de l'évaluation, normée à l'extrême, du discours des enfants puis des adolescents, propose sous une forme spécifique et très contraignante de conduire l'élève-apprenant à produire un discours écrit<sup>100</sup> à l'intérieur d'une interaction verbale, telle que Bakhtine l'a défini ci-dessus. Que les conditions de production du discours écrit et le discours lui-même de l'apprenant s'inscrivent dans une perspective dialogique n'est guère contestable mais ce point de vue reste bien trop généralisant. Nous essayons de comprendre, dans le cas qui nous intéresse, la spécificité du caractère dialogique de ce type de discours.

Le discours de l'élève-apprenant est toujours produit en réponse à une invite, de la part de l'enseignant et de l'institution scolaire en général, laquelle s'exprime dans un acte de demande réalisé sous la forme de consignes strictes appelées *libellé* ou *intitulé* et formulées la plupart du temps à l'impératif, au futur ayant une valeur d'injonction ou sous une forme interrogative ayant aussi cette valeur [*discutez ce jugement... vous discuterez ce jugement... que pensez-vous de ...?*]. Presque toujours, ces formulations injonctives sont exprimées en des termes ambigus qui pourraient laisser penser que toute réponse est attendue et qu'elle est de ce fait acceptable [*vous donnerez votre avis..., vous apprécierez..., répondez à..., faites..., vous commenterez...* etc.]. Bien entendu, il n'en est rien; l'élève-apprenant doit scrupuleusement respecter des modèles et inscrire sa réponse à l'intérieur de ces patrons car

*Les discours ne reçoivent leur valeur (et leur sens) que dans la relation à un marché, caractérisé par une loi de formation des prix particulière : la valeur du discours dépend du rapport de forces qui s'établit concrètement entre les compétences linguistiques des locuteurs entendues à la fois comme capacité de production et capacité d'appropriation et d'appréciation ou, en d'autres termes, de la capacité qu'ont les différents agents engagés dans l'échange d'imposer les critères d'appréciation les plus favorables à leurs produits. (Bourdieu : 1982)*

---

<sup>100</sup> Nous ne prenons que l'écrit en compte, puisque c'est l'objet de notre étude, il va cependant de soi qu'il en est de même pour l'oral.



Une des spécificités du modèle du discours scolaire que l'élève-apprenant doit résoudre est représentée par ce qu'il est maintenant convenu d'appeler la *double contrainte*; elle se manifeste de la manière suivante : dans les disciplines du domaine des lettres, l'élève est invité à donner un point de vue « personnel » sur un sujet soit en construisant lui-même une problématique « personnelle » soit en portant un jugement « personnel » sur une problématique exposée. Nous avons mis des guillemets de connotation autonymique à l'adjectif *personnel* car l'emploi de ce terme est à l'origine de la double contrainte pour l'élève-apprenant. En effet, l'élève-apprenant tient la place, en termes d'interaction verbale, d'un locuteur en position minorée (qu'on le nomme *élève* qui implique *maître* ou qu'on le nomme *apprenant* qui implique *enseignant*). Dans tous les cas, le code qu'il utilise, le savoir qu'il a et le savoir-faire dont il fait preuve sont considérés comme des produits de phase intermédiaire qu'il importe d'exercer encore et encore. C'est pourquoi, tout point de vue « personnel » de l'élève-apprenant n'est pas recevable, et parmi les points de vue recevables, seuls ceux qui réunissent les qualités de maîtrise du code associée à un savoir reconnu par l'institution scolaire mis en oeuvre par un savoir-faire scolaire seront évalués positivement. On pourrait penser qu'il aurait été plus simple d'utiliser alors « scolaire » au lieu de « personnel » puisque nos propos tendent à faire croire qu'il est surtout demandé à l'élève de produire la plus-value acquise lors de son cursus scolaire, mais on sait à quel point les évaluations formulées à l'aide de ce terme (*trop scolaire, devoir scolaire, réponse scolaire* etc.) sont des jugements dévalorisants et sans appel dans lesquels « scolaire » devient synonyme de « terne », « académique », « sans intérêt », « sans originalité » etc. Cependant, du moins en ce qui concerne les élèves-apprenants de notre corpus, tous les participants de l'interaction verbale connaissent les difficultés de cette règle du jeu, les acceptent et chacun essaie de passer au mieux les obstacles.

La maîtrise du code associée à un savoir et surtout à un savoir-faire en matière de production de discours écrits acquis durant la scolarité constituent les objectifs à atteindre dans les dossiers que nous examinons. Le critère d'évaluation concernant la maîtrise du code est en langue étrangère tellement prédominant qu'il supplante les deux autres critères, auxquels, souvent, une place mineure est accordée dans les programmes et dans la mise en oeuvre de ces programmes. Il faut alors, du côté de l'élève-apprenant comme du côté de l'enseignant, trouver une issue et accepter des solutions de compromis, parmi lesquelles figurent les emprunts reformulés selon des types de variantes que nous avons répertoriés et analysés : l'activité de reprise (cf. 3. 0. ), l'activité de reformulation sur objectif ou étendue (cf. 4. 0 et 5. 0.) et l'activité de (re)formulation personnelle ancrée dans une bibliographie cf. 6. 0).

### **6. 3. 1. 1. L'expression des *topoi***

En ce qui concerne le traitement de la nature dialogique de la production écrite de l'élève, nous nous sommes appuyée, pour mener à bien notre analyse, sur la théorie de l'argumentation énoncée par Anscombe et Ducrot, et plus particulièrement sur la reprise de leur théorie par J. Moeschler (1985), lequel a tenté d'intégrer la théorie de l'argumentation à la pragmatique linguistique. Cette théorie de l'argumentation développée par Anscombe et Ducrot et reprise par Moeschler dans un cadre sémantico-pragmatique s'appuie sur l'existence de *topoi* définis de la manière suivante :

a) *Un topos est une **règle générale** rendant possible une **argumentation particulière** . [...]*

b) *En second lieu, un topos est une règle supposée **communément admise** . [...]*

c) *Mais la propriété essentielle d'un topos (selon Ducrot 1983a) est son **caractère graduel**<sup>101</sup> . En d'autres termes, la forme d'un topos étant de type*

Plus	O est P,	plus	O' est P'
Moins		moins	

<sup>101</sup> Toutes les expressions en caractères gras le sont dans le texte.

*cela signifie qu'un topos pose une correspondance entre deux échelles argumentatives (P) et (P') : (Moeschler : 1985, p. 68)*

Une règle communément admise dans l'univers scolaire est celle du génie en relation avec la précocité. Plus un enfant montre des signes d'intelligence rare et plus son génie est/sera éclatant. Ainsi, publier très jeune un ouvrage scientifique constitue la preuve d'une géniale intelligence. L'élève-apprenant scripteur du dossier a environ dix-sept ans et la notion de jeunesse est sans doute pour lui moins extensible que pour un individu de trente ans ou plus. Par ailleurs, dans tous les ouvrages cités dans la bibliographie du dossier il est explicitement indiqué que Pascal a publié son premier ouvrage scientifique à l'âge de seize ou dix-sept ans [A 17 ans, il publie son *Essai sur les coniques* (D. Toma : 1993); *Pascal imprime son Essai pour les coniques, composé à l'âge de seize ans* (Pascal : 1954, *Oeuvres complètes*, Pléiade, p. XIX); *il avançait tellement, qu'à l'âge de seize ans il fit un Traité des coniques* (*Op. cit.* p. 6)]. Il est alors curieux de constater que l'élève-apprenant préfère, lui, donner quinze ans à Pascal au moment de la publication :

[§ 1]	celui qui, [...] a publié son premier ouvrage à quinze ans
-------	--

Cette accentuation de la précocité de Pascal autorise la variation sur l'échelle correspondante [« Pascal est extrêmement génial »]. C'est ce qui est exprimé d'ailleurs à la fin du dossier, dans une hyperbole classique du discours scolaire :

[§ 16]	Blaise Pascal, <b>ce personnage extraordinaire</b> de l'histoire de la pensée humaine,
--------	--

Ce topos éculé dans l'univers scolaire permet l'introduction d'un nouveau topos, tout aussi fréquent, se présentant comme une conséquence du premier : « Plus un être est exceptionnellement génial et plus sa personnalité et/ou sa production sont complexes et peu accessibles ». C'est ce qui est exprimé au paragraphe cinq du dossier :

<b>[3]</b>	Un tel sujet a suscité et, sans doute, suscitera toujours des controverses. En tenant compte de cela notre essai se limitera à...
------------	---

Ainsi le fait que Pascal ait été à la fois un scientifique et *un mystique* (§ 3) constitue une conjonction très (même trop) difficile à saisir; c'est pourquoi il est nécessaire de reprendre régulièrement la question tout en sachant qu'elle ne peut être complètement résolue. Toute l'argumentation du dossier est fondée sur ce topos.

#### ***6. 3. 1. 2. Le procédé de la neutralisation dans les actes d'orientation argumentative***

Dans l'activité de (re)formulation personnelle, l'élève-apprenant doit non seulement maîtriser le code mais également faire la preuve d'un savoir-faire dans la production d'un discours écrit scolaire. Ce savoir-faire consiste surtout à pouvoir, par une argumentation appropriée, prendre une distance par rapport aux sources utilisées et porter un jugement dessus. C'est un exercice très délicat où l'élève-apprenant fait un véritable parcours d'équilibriste car il doit porter un jugement par l'intermédiaire d'un discours dont il ne maîtrise que partiellement les règles de composition et à l'aide d'un savoir moindre que celui de son interlocuteur. Cela correspond, en plus, au modèle de représentation de chaque participant à l'interaction verbale. Dans une telle situation de communication, l'élève-apprenant n'a pas d'autre alternative que de prendre des précautions oratoires qui préviennent les objections, ou pire encore, les fins de non-recevoir, au risque d'exprimer des jugements contradictoires.

Particulièrement intéressant pour nous est le concept d'acte d'argumentation que Moeschler énonce, en reprenant la théorie de l'argumentation de Anscombe et Ducrot, et qui lui permet de nommer

*l'activité argumentative elle-même, c'est-à-dire l'acte illocutoire particulier d'argumentation réalisé par l'énonciation d'un énoncé présenté par le locuteur comme destiné à servir, i.e. faire admettre, une certaine conclusion. (Moeschler : 1985, p. 65)*

En fait, dans la théorie de Moeschler, s'il y a acte d'argumentation c'est parce qu'au départ une orientation argumentative détermine l'acte d'argumentation :

*Si l'on admet qu'un énoncé [...] donne lieu à un acte d'argumentation, c'est que cette valeur argumentative de l'énonciation est en fait déterminée par l'**orientation argumentative**<sup>102</sup> de l'énoncé. [...] Donner explicitement ou implicitement une orientation argumentative à son énoncé n'est pas autre chose que réaliser un **acte d'orientation argumentative**<sup>103</sup>. Une telle théorie argumentative fait donc des faits d'orientation argumentative les faits d'argumentation primitifs, et par conséquent de l'acte d'orientation argumentative l'acte fondamental de l'activité langagière. (Moeschler : 1985, p. 65)*

Dans le dossier sept, on peut dire qu'un certain nombre d'énoncés donne lieu à des actes d'argumentation ayant pour particularité de tendre vers une neutralisation de leur orientation argumentative, ce qui offre la possibilité de faire admettre une conclusion qui ne puisse en aucun cas être remise en cause. En voici les exemples ci-dessous :

1)

[§ 5]	Son « hexagramme mystique » [...] semble définir avec maximum de clarté le chemin étrange de la géométrie vers la foi
-------	---

Dans ce passage, le propos *semble définir avec maximum de clarté* est formulé de telle sorte que la modalisation du syntagme verbal *définir avec clarté* par un opérateur adverbial qui situe au plus haut (*maximum*) de sa force, sur une échelle argumentative, le sens de *définir avec clarté* est neutralisée par l'emploi concomitant de *semble* verbe modalisateur qui exprime l'apparence et de ce fait remet en question cette force argumentative.

---

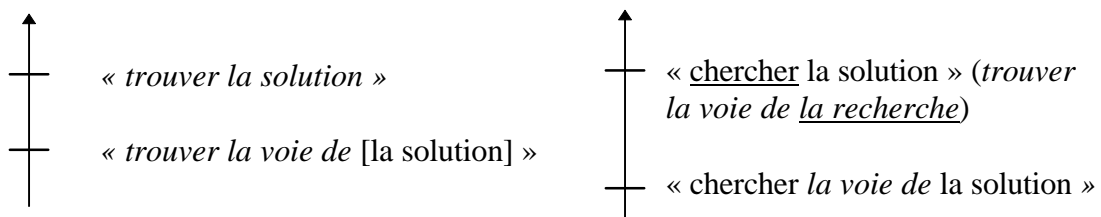
<sup>102</sup> En gras dans le texte.

<sup>103</sup> Idem.

2)

[§ 6]	Les esprits comme le sien qui « cherchent en gémissant » vont y trouver sinon la solution au moins la voie de la recherche.
-------	---

Le marqueur *sinon... au moins* rectifie l'orientation argumentative du syntagme *trouver la solution* de l'acte d'argumentation ci-dessus qui aurait servi à faire admettre une conclusion exigeant une appréciation claire sur *Les Pensées* de Pascal laquelle aurait été de ce fait exposée à des objections. La rectification est faite au profit d'un syntagme [*trouver*] *la voie de la recherche* qui donne une orientation argumentative complètement nouvelle et sert à faire admettre une conclusion qui permettra d'exprimer des réserves sur le jugement final. Il s'agit d'une reformulation paraphrastique dans laquelle le syntagme reformulé est donné, sur le plan sémantique (*sinon... au moins*) comme un équivalent se plaçant à un degré moindre de l'échelle qui mesure la force argumentative; cependant il est difficile de mettre en correspondance sur une même échelle mesurant la force argumentative *trouver la solution* et [*trouver*] *la voie de la recherche*. En fait, il apparaît que ce dernier syntagme est une sorte d'alliage à partir de deux prédications différentes et situées à des gradations distinctes sur l'axe d'orientation de la force argumentative:



Cet alliage est la résultante d'une création spécifique de l'apprenant qui élimine le terme « solution », terme qui oriente beaucoup trop clairement (et alors expose au risque d'objection) l'acte d'orientation argumentative. Substituer à *solution* le terme *recherche*, c'est remplacer un terme valorisé par un autre également valorisé, du moins dans le

microcosme scolaire, et s'appuyer sur le topos « plus on fait de la recherche et plus on est en mesure de trouver une solution ». Ainsi, on peut se croire autorisé à poser une équivalence entre les deux termes.

3)

[§ 13]	A mon avis ces mots infirment et confirment à la fois l'hypothèse de départ
--------	---

Dans cet exemple encore, le propos *infirment et confirment à la fois l'hypothèse de départ* voit son orientation argumentative neutralisée par l'utilisation de deux verbes antonymes *infirment vs confirment* coordonnés par *et* à valeur de simultanéité. L'orientation argumentative émise par l'un est contredite et par là même neutralisée par l'orientation argumentative émise simultanément par l'autre.

4)

[§ 15]	La question que nous avons proposée a reçu non une réponse complète (cela serait impossible) mais un point de départ qui permet d'envisager le tout.
--------	--

Dans cet acte d'argumentation, l'orientation argumentative est exprimée par le marqueur à valeur rectificative *non...mais* qui rectifie (*une réponse complète*) en (*une réponse qui constitue un point de départ*). Cette formulation serait bien classique si elle en restait là, mais une relative *qui permet d'envisager le tout* détermine l'expression lexicale [*une réponse qui constitue un point de départ*]. Dans cet acte d'argumentation *le tout* devient alors un équivalent sémantique de *réponse complète*. Ainsi le marqueur *non... mais* introduit une paraphrase à *une réponse complète* et permet à l'élève-apprenant de rectifier

dans un premier temps la force d'orientation argumentative exprimée par la valeur donnée comme objective de *complète* tirant la conclusion vers « apporter un commentaire définitif » vers une conclusion « apporter un commentaire d'introduction à une réflexion » en jouant sur la force argumentative moindre que l'expression lexicale *point de départ* exprime.

L'élève-apprenant ayant une représentation du résultat auquel il doit arriver dans le cadre d'une interaction verbale scolaire utilise un procédé de reformulation paraphrastique courant exprimé par le marqueur *non... mais* qui introduit une rectification (*réponse complète vs [réponse] point de départ*); celle-ci devient de fait un simulacre, grâce à la relative (*réponse complète* équivalent sémantique de *point de départ qui permet d'envisager le tout*) destinée à prévenir une objection.

La tendance à la neutralisation dans les actes d'orientation argumentative est la traduction d'une tentative d'expression d'un jugement de valeur et simultanément l'expression de sa contestation afin de résoudre le dilemme de la double contrainte en satisfaisant l'exigence de prise de position et en introduisant une parade à l'objection possible.

### **6. 3. 1. 3. Le rôle des adjectifs dont la valeur subjective est détournée**

Les adjectifs participent eux aussi à l'orientation argumentative en attribuant des propriétés plus ou moins chargées de subjectivité aux êtres. En reprenant les termes de Kerbrat-Orecchioni (1980), nous dirons, très généralement, qu' :

— *il va de soi que toute unité lexicale est, en un sens, subjective<sup>104</sup> puisque les « mots » de la langue ne sont jamais que des symboles substitutifs et interprétatifs des « choses ». Contre l'illusion « isomorphiste » et « décalcomaniaque » [...], la linguistique répète et démontre qu'en aucune manière les productions discursives qu'autorisent les langues ne sauraient fournir un quelconque « analogon » de la réalité. [...] (p. 70)  
[...] lorsqu'un sujet d'énonciation se trouve confronté au problème de la verbalisation d'un objet référentiel, réel ou imaginaire, et que pour ce faire il doit*

---

<sup>104</sup> En italiques dans le texte.

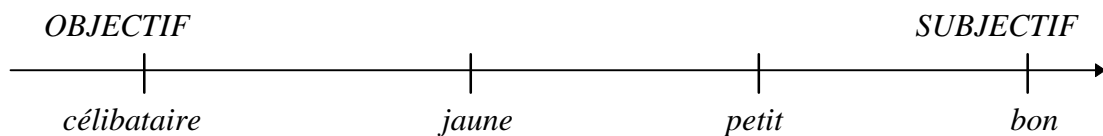


*sélectionner certaines unités dans le stock lexical et syntaxique que lui propose le code, il a en gros le choix entre deux types de formulations :*

- *le discours « objectif », qui s'efforce de gommer toute trace de l'existence d'un énonciateur individuel;*
- *le discours « subjectif », dans lequel l'énonciateur s'avoue explicitement [...] ou se pose implicitement [...] comme la source évaluative de l'assertion. (pp. 70-71)*

En ce qui concerne l'emploi des adjectifs, Kerbrat-Orecchioni (1980 : p. 84) distingue entre ceux qui ont une valeur objective comme « célibataire/marié », les adjectifs de couleur etc., dont l'appréciation est partagée par un large consensus social et ceux qui ont une valeur subjective dont l'appréciation est beaucoup plus facilement contestable et qui dépend surtout du point de vue du sujet parlant. Mais

*L'axe d'opposition objectif/subjectif n'est pas dichotomique, mais graduel : [...]*



(Kerbrat-Orecchioni : 1980, p. 72)

Face à l'expression de topoï qui permettent de préparer à une/des conclusion(s) de portée et de contenu (trop) limités et à la tendance vers une neutralisation des actes d'orientation argumentative, l'utilisation d'adjectifs situés très haut dans l'échelle argumentative considérée ou n'admettant pas de gradation, de même que la tentative de création de nouvelles bases de prédication par l'intermédiaire d'un emploi détourné d'adjectifs sont des particularités du discours argumentatif dans le dossier sept. En voici les exemples :

1)

[§ 4]	Ce qui est d'une <b>importance indubitable</b> pour le thème choisi
-------	---

[§ 13]	Dans un monde des incertitudes la mort restait <b>la seule vérité indubitable</b> . Une réalité triste,
--------	---

*d'une importance indubitable* : sur l'échelle de la légitimité du choix du thème *indubitable* n'admet pas de gradation de force ni l'expression de son négatif comme pour les couples « contestable/incontestable, discutable/indiscutable » etc. La valeur de cet adjectif est difficilement classable en « objective » ou « subjective ». Il est évident que cette appréciation (*indubitable*) dépend du sujet parlant mais qu'elle est partagée par un large consensus social dans beaucoup d'occurrences; *Le Petit Robert* (1990) donne comme exemple *Preuve indubitable [...]. Les médecins « trouvèrent des traces indubitables de poison » (Michelet)*. Sa valeur (fortement) subjective réside dans l'existence de cette propriété, qui dès qu'elle est exprimée infère automatiquement la possibilité de sa contestation. Cependant elle est donnée comme objective dans la mesure où elle ne peut pas être remise en cause par un changement de gradation exactement comme pour certains adjectifs à valeur objective « mâle - célibataire » etc. et parce que l'appréciation contraire (\*doutable, \*dubitable) n'existe pas. Contester cette propriété entraîne de la part de l'interlocuteur une remise en cause radicale de la « face » du partenaire, acte que l'on cherche couramment à éviter.

*la seule vérité indubitable* : La valeur de *indubitable* est la même que précédemment avec, nous semble-t-il, une nouveauté dans la mesure où le propos (*la seule vérité indubitable*) est paraphrasé par *une réalité triste*. On remarque alors qu'il semble exister une sorte d'équivalence entre *indubitable* qui, dans ce contexte, a une valeur qui est donnée comme objective et *triste*, qui, lui, a une valeur axiologico-affective (Kerbrat-Orecchioni : 1980, p. 85). *la seule vérité indubitable* est une réalisation en langue de bois « objectifo-

scolaire » par rapport à son équivalent discursif, dans le dossier, *une réalité triste* où, en fait, ce dernier syntagme, malgré la ponctuation, (il aurait été préférable de mettre deux points) est apposé.

2)

[§ 7]	La recherche, <b>principe fondamental</b> de la philosophie de Pascal est poussée jusqu' <b>aux plus audacieuses limites</b>
-------	--

*principe fondamental* : lorsque l'adjectif *fondamental* s'utilise sous une forme graduée, en discours, (« C'est une question assez fondamentale » par exemple), c'est sans doute que dans un usage imagé un des traits sémantiques de ce terme est emprunté à l'adjectif « important » car *fondamental* ne peut être gradué sous peine de perdre sa propriété essentielle puisque en deçà comme au delà de la limite à laquelle renvoie cette propriété on passe à une autre propriété. Il s'agit d'un adjectif à valeur subjective dont la contestation ne peut s'exprimer que par le recours à une autre propriété (« c'est une question très importante, mais pas fondamentale ») et qui, pour cette raison, est souvent interprété comme un adjectif ayant une propriété tendant vers la valeur objective.

*aux plus audacieuses limites* : l'adjectif *audacieuses* à une valeur subjective non axiologique (*audacieuses* vs téméraires) et il est exprimé dans le degré supérieur de sa propriété, au superlatif relatif.

3)

[§ 11]	<b>Le tragisme</b> de la pensée pascalienne est <b>le tragisme</b> d'un apôtre qui hésite lui-même
--------	--

*Le tragisme de la pensée pascalienne* : l'élève-apprenant a créé le nom *tragisme*; il aurait fallu écrire « le caractère tragique » (ou un équivalent), dans une perspective de français standard. En passant d'une propriété « tragique » à un être (selon la terminologie de Charaudeau) *tragisme*, l'élève-apprenant résout un problème sur le plan de la force argumentative. « tragique » ne pouvait être qu'un apport en tant que propriété alors que *tragisme* devient un support de prédication. Il n'est pas question de discuter de la propriété du « caractère » de *la pensée pascalienne* ou de la graduer, mais de prédiquer un être *tragisme*, ce qui revient à poser la représentation de son existence.

4)

[§ 11]	[Pascal] proclame la philosophie de l' <b>éternelle recherche</b>
--------	---

*l'éternelle recherche* : comme pour *indubitable*, *éternelle* ne peut être sujet à la variation. En outre, l'antéposition de l'adjectif contribue à donner le statut de lexie à *éternelle recherche*<sup>105</sup> ce qui neutralise le rôle de l'adjectif qui attribue une propriété à un être; en fait, à côté de l'être « la recherche », existe un deuxième être *l'éternelle recherche* qui peut devenir support de prédication. La création d'un nouvel être (*éternelle recherche/recherche*), en reconstruisant la représentation de la référence, oriente différemment les possibilités de prédication et par là même les possibilités d'argumentation.

En utilisant des adjectifs dont les propriétés ne peuvent varier en degré et qui donnent au discours une tonalité objective, propre au discours scientifique, ou en employant les adjectifs pour créer de « nouveaux » supports de prédication et ainsi reconstruire la représentation de la référence, ce qui est également propre au discours scientifique, l'élève-

apprenant, en fait, emploie dans son argumentation une langue de bois parce que ses procédés tournent en quelque sorte à vide dans la mesure où il ne s'agit que d'un simulacre d'objectivité et d'une pseudo-reconstruction de la représentation de la référence.

#### 6. 3. 1. 4. *L'expression des conclusions*

Nous allons examiner maintenant l'expression des conclusions des actes d'argumentation car

*[...] la notion d'instruction argumentative [...] impose de distinguer l'orientation argumentative de l'énoncé de la conclusion de l'acte d'argumentation<sup>106</sup>, [...] (Moeschler : 1985, p. 66)*

*[...] L'élément décisif pour la distinction entre orientation et conclusion argumentative réside donc dans l'hypothèse selon laquelle l'interprétation des énoncés à fonction argumentative est déterminée par la saisie de l'orientation et, « a fortiori », de la conclusion qu'ils sont censés servir. (Moeschler : 1985, p. 67)*

1)

[§ 5]	Sa pensée, arrivée au bout de la science se penche vers le divin, voilà la première explication logique (bien qu'elle soit simpliste) qui surgit dans l'intellect.
-------	--

Donnée en début de paragraphe [§ 5], cette conclusion partielle qui s'appuie aussi sur la phrase explicative qui suit, que nous avons analysée ci-dessus en 6. 3. 1. 2., donne une conclusion *Sa pensée, arrivée au bout de la science se penche vers le divin* qui est tout de suite tempérée par le commentaire *voilà la première explication*, ce qui infère par implicite une « deuxième explication logique » et atténue l'effet conclusif. De plus, la conclusion explicitement exprimée est très fortement mise en cause par la subordonnée concessive donnée entre parenthèses (*bien qu'elle soit simpliste*). Ces parenthèses sont la marque d'un *décrochement énonciatif* (Bessonnat : 1991, 42) au moyen desquelles l'élève-

<sup>105</sup> Cf. des exemples comme « la fille » et « la jeune fille » ou bien « la question » et « l'éternelle question ».

<sup>106</sup> Tous les éléments gras le sont dans le texte original.

apprenant dans un procédé paraphrastique reformule une conclusion s’inscrivant dans ce qu’il juge être le discours normé et académique *voilà la première explication logique*. L’ajout de ces parenthèses neutralise le sens concessif de la subordonnée, car indiquer une cause inopérante à l’intérieur de signes de ponctuation qui isolent et mettent au deuxième plan revient à prendre trop de précautions et à mettre en valeur ce qui devait être en retrait. On peut lire ici, dans ce procédé, un effet de l’autocensure de la part de l’élève-apprenant qui écrit sous le régime de la double contrainte évoquée plus haut.

2)

[§ 6]	En connaissance de cause on peut affirmer que Pascal est le premier qui conformément au jansénisme essaie de se convaincre.
-------	---

Cette conclusion est intéressante car elle révèle encore l’effet de la double contrainte dans le discours de l’élève-apprenant. *En connaissance de cause* est une expression adverbiale (qui représente le roumain « în cuno[ti]n\ de cauz\ », et s’emploie dans les mêmes combinaisons syntaxiques qu’en français). Cette expression adverbiale doit être considérée plutôt, ici, comme adverbe de phrase et elle équivaut à « en tout état de cause » si on se place sur un plan de la correction syntaxique. Dans la mesure où l’expression roumaine est équivalente, il est alors difficile de parler de roumanisme; il nous semble préférable d’envisager dans le processus de rédaction une création originale révélant les « embarras » de l’élève-apprenant. A notre avis, *en connaissance de cause* est à la fois un adverbe modalisateur

*qui signale[nt] le degré d’adhésion (forte [...]) du sujet d’énonciation aux contenus énoncés [...]*

*qui [...] détermine[nt] en profondeur [...] un verbe « dire » élidé en surface*  
(Kerbrat-Orecchioni : 1980, 118-119)

et un connecteur introducteur de conclusion, équivalent à « en tout état de cause ». La phrase aurait ainsi le sens de [JE DIS EN CONNAISSANCE DE CAUSE, QU'EN TOUT ETAT DE CAUSE PASCAL...]. La bivalence de cette expression adverbiale, construite par le sujet-écrivain illustre le dilemme de l'élève-apprenant qui a du mal à utiliser le moule discursif de l'exercice scolaire demandé.

3)

[§ 15]	Je vais essayer à partir de mes observations de tirer sinon une conclusion définitive, au moins les conséquences qui s'imposent.
--------	--

Nous considérons que cette phrase fonctionne comme une conclusion implicite de la phrase précédente [*La question que nous avons proposée a reçu non une réponse complète (cela serait impossible) mais un point de départ qui permet d'envisager le tout.*] que nous avons analysée en 6. 3. 1. 2. comme procédé de neutralisation de l'acte d'orientation argumentative. Le même type de connecteur introduisant une rectification est utilisé (*sinon... au moins*) et la conclusion préparée précédemment est à présent exprimée. Il faut encore remarquer que la rectification permet à la fois d'introduire un substantif clé de ce type d'exercice (*conclusion*), et, en renvoyant à ce référent, de lui donner une existence mais aussi de rectifier immédiatement en introduisant un autre substantif (*conséquences*) qui renvoie à un référent moins explosif quant à l'évaluation de l'exercice. En faisant porter la rectification sur les êtres (*conclusion* rectifiée en *conséquences*) et non sur les propriétés (*définitive* aurait pu être rectifiée en *provisoire*) l'élève-apprenant essaie d'éloigner les

dangers d'objection : d'une part, il convoque l'être attendu (*conclusion*), d'autre part, il en conjure les dangers en lui substituant un être qui devient une attrape (*conséquences*).

4)

[§ 16]	A-t-il trouvé ce qu'il désirait ? J'incline à croire que non, mais à l'esprit de sa philosophie, la question reste ouverte.
--------	---

Enfin *une conclusion définitive* (ou en version reformulée : *les conséquences qui s'imposent*) est introduite au dernier paragraphe : elle a été, tout au long du dossier, suffisamment préparée par les topoï « le caractère génial d'un être humain se mesure à sa précocité » [or Pascal est extrêmement précoce] et « plus un être humain est génial et plus il est délicat de porter un jugement sur son oeuvre » et par les actes d'orientation argumentative neutralisant toute orientation claire. Cette conclusion est conforme à la relation argumentative puisque *j'incline à croire que non* est en surface l'expression de [MON JUGEMENT PERSONNEL M'ORIENTE VERS LA CROYANCE QUE PASCAL N'A PAS ETE CONVAINCU PAR SON APOLOGIE] et ne représente qu'un volet de la conclusion. L'autre volet *mais, à<sup>107</sup> l'esprit de sa philosophie, la question reste ouverte* vient tout de suite rectifier le sens du « peut-être que non » et introduire un « peut-être que oui et même peut-être que oui et non » qui rectifie fortement la portée de la première partie de la conclusion. La conclusion terminale est en accord avec les topoï et les arguments dont l'orientation est neutralisée : il s'agit d'une sorte de conclusion bicéphale comprenant une partie majeure dans laquelle les marques du jugement personnel sont explicitement données car elles sont linguistiques (*j'incline à croire* = pronom « je » + groupe verbal d'opinion « incliner à croire ») et une partie mineure où les marques explicites du jugement personnel

---

<sup>107</sup> Il faut bien sûr rétablir la préposition « selon » à la place de « à » dans l'expression *à l'esprit de sa philosophie*.



disparaissent remplacées par le discours de l'« objectivité » (il n'y a plus aucune marque linguistique de l'expression du locuteur).

De fait, l'élève-apprenant arrive à porter « le jugement personnel » que l'on attend de lui, mais au prix d'une mise en scène argumentative d'un certain type dans lequel il fait intervenir le discours pseudo-objectif et pseudo-scientifique de la langue de bois qui permet d'éviter l'expression directe d'une pensée qui pourrait être jugée contestable. Il est nécessaire dans ce type de mise en scène argumentative de brouiller les pistes et de briser l'expression d'un jugement personnel en neutralisant les actes d'orientation argumentative ce qui va autoriser l'expression de conclusions duelles en opposition de restriction mutuelle. La production de ce résultat est due au fait que l'élève, intervenant linguistiquement et textuellement d'une manière très autonome par rapport aux sources [cf. 6. 1 et l'emploi du lexique repris en utilisation simplement technique], compense par un processus en retour l'excès d'autonomie textuelle par des réalisations argumentatives personnelles où les clichés scolaires sont fortement développés et les jugements dédoublés se limitent les uns par rapport aux autres afin d'offrir une zone de grande résistance à une éventuelle évaluation défavorable. Dans la représentation que peut en avoir l'élève, les sources littérales restent les objets concrets qui représentent la légitimité linguistique et textuelle de la production écrite en L2 et qu'il est périlleux de vouloir contourner.

#### **6. 4. Quatrième bilan**

Dans ce chapitre, quelques dossiers examinés offrent des passages correspondant au mode de production de la variante **1** ou **2** — cf. 1. 2. 2. — comme pour le dossier n° 40 et de la variante **3** comme pour les dossiers n° 10<sup>108</sup> et 15<sup>109</sup>. Il n'y a guère que le dossier n° 7,

---

<sup>108</sup> cf. 5. 3.

*Pascal, anatomie d'une révélation*, pour lequel nous pouvons pratiquement affirmer qu'il correspond, sans doute entièrement, à un mode de production de la variante **4**. Il faut préciser que pour ce dossier, des éléments d'enquête, que nous n'avons pas pu obtenir pour tous les dossiers, comme la connaissance personnelle des performances de l'élève devenu notre étudiant à la F. I. S. H. en 1994, et des entretiens avec le professeur qui suivait l'élève en cours particuliers<sup>110</sup> et lui avait fourni les trois ouvrages donnés en bibliographie ont permis un apport de données extra-linguistiques qui ont complété nos connaissances sur l'origine et l'utilisation des sources utilisées dans le dossier.

Nous devons reconnaître que la mise au jour d'un mode de production sur le type de la variante **4** ne concerne le plus souvent que quelques passages d'un dossier et que cette mise au jour est souvent peu praticable car trop de données manquent. Il semblerait cependant que la production textuelle de variante **4** reste rare dans notre corpus et plutôt localisée à quelques paragraphes, généralement courts.

Malgré toutes ces difficultés, nous pouvons aisément remarquer que les productions linguistiques et textuelles en autonomie que nous avons présentées ne sont pas toutes comparables. Certaines se manifestent par des marqueurs qui révèlent un processus de commencement de planification générant directement une production linguistique et textuelle autonome de très faible ampleur comme dans l'exemple du dossier n° 40. D'autres, qui s'appuient massivement sur un mode de production du type de la variante **3**, comme dans le dossier n° 10, rendent compte d'un embryon de génération de texte qui tend à une plus grande autonomie par rapport à la pression qu'exerce la littéralité de la source.

Il faut enfin souligner que l'apprenant roumain ne peut avoir que beaucoup de difficultés à produire un dossier en forte autonomie linguistique et textuelle. En effet,

---

<sup>109</sup> cf. 5. 1. et 5. 5.

l'apprenant a une représentation de la situation d'apprentissage du français L2 dans laquelle la langue et la culture cibles bénéficient d'un prestige surdéterminé par le fait même de la situation d'apprentissage d'une part et par la minoration du rôle et de la résonance de L1 (roumain) d'autre part. A cela s'ajoute le fait décisif que l'apprenant n'a jamais eu d'entraînement en L2 à la production d'un tel genre textuel où les contraintes sont nombreuses et la longueur exceptionnelle.

---

<sup>110</sup> Dans le système scolaire roumain, l'école secondaire peut rarement suffire pour ceux qui désirent entrer à l'Université. Ils doivent dans la plupart des cas prendre des cours particuliers pour préparer le concours d'admission.

## 7. 0. Bilan général.

### 7. 1. Classement des emprunts utilisés dans les dossiers

En arrivant au terme de cette étude, nous allons revenir sur la typologie que nous avons proposée en 1. 2. 2. concernant ce que nous avons appelé *les activités d'emprunt à un texte*. Lorsque l'apprenant emprunte des passages de texte(s) à autrui, il emprunte à un *genre de texte* et à un *type de discours* (terminologie de Bronckart J. P. : 1996), mais dans la mesure où seuls des lambeaux du texte original sont empruntés, la catégorie de *genre*, produit d'une hétérogénéité textuelle, tend à disparaître et les emprunts deviennent *du texte en vrac* ou du moins sont considérés comme tels par l'élève. Seules les caractéristiques du type se conservent en partie et peuvent faire l'objet, comme dans le dossier n° 34, d'une reformulation ayant pour objectif la transformation de celui-ci.

Pour cette raison, notre typologie demeure toujours recevable s'il s'agit seulement de la reformulation des morceaux de texte empruntés. Pour les variantes **1**, **2** et **3**, il est facile d'isoler les emprunts et de comparer les traitements qu'ils subissent sous les interventions langagières de l'apprenant. Pour la variante **4**, il est encore quelquefois possible de retrouver ce qui a été linguistiquement conservé de l'emprunt, mais il est très difficile de connaître exactement l'ampleur de l'emprunt car trop de données concernant la production de ces dossiers manquent.

Si les emprunts, lorsqu'ils sont identifiés, peuvent être classés selon la typologie de 1. 2. 2. il n'en est pas de même du dossier qui lui est le résultat d'un processus indépendant de l'activité d'emprunt :

*Ce processus débouche sur la production d'un **texte empirique**, qui, de la sorte, est toujours un produit de la dialectique<sup>111</sup> qui s'est instaurée entre*

---

<sup>111</sup> En caractères italiques dans le texte original.

*représentations des contextes d'action et représentations relatives aux langues et aux genres de texte.* (Bronckart J. P. : 1996, p. 111)

C'est pour cela que le dossier produit par chaque élève n'est pas *du texte en vrac* reformulé selon la typologie de 1. 2. 2. mais

*un texte empirique [...] réalisé par emprunt à un genre<sup>1</sup> et il relève donc lui-même toujours d'un genre;* (Bronckart (J.P.) : p. 111)

C'est dans cette mesure que la typologie proposée en 1. 2. 2. ne s'aurait s'appliquer au dossier lui-même mais bien seulement aux emprunts repris et/ou reformulés par l'apprenant. Il est évident que dans certains cas il n'est pas aisé de faire nettement la différence entre l'emprunt et la formulation personnelle complètement indépendante de l'emprunt.

Dans le tableau ci-dessous, nous proposons de caractériser les emprunts reformulés dans les dossiers selon la typologie de 1. 2. 2. Dans la colonne deux, **sources empruntées et langue...**, nous ne comptabilisons pas les sources référencées et citées entre guillemets, comme par exemple dans le dossier n° 4 (Vianu et Nadeau) ou les sources référencées et citées en discours rapporté comme dans le dossier n° 5 (Margineanu) puisque ce sont des emprunts traités selon des procédés de reprise et de reformulation recommandés par l'institution scolaire qui ne font pas l'objet de notre recherche.

Dans la colonne trois, les **variantes de reformulation** sont données le cas échéant verticalement dans leur ordre d'apparition dans le dossier (pour indiquer une suite de variantes s'il s'agit du démarrage ou du final) ou horizontalement dans la suite numérale croissante (pour indiquer l'utilisation de plusieurs variantes dans le corps de texte ou dans le dossier) avec en face dans la colonne quatre la **localisation de**

---

<sup>1</sup> Idem.

**l'emprunt** dans le dossier. Pour ce qui concerne cette dernière colonne, nous retenons les dénominations suivantes de l'infrastructure du dossier :

**démarrage**,

**inséré dans §§** lorsque l'emprunt sert à construire l'attaque ou le final ou encore le corps d'un ou de plusieurs paragraphes,

**[§ n°]** lorsque les emprunts identifiés ne portent que sur quelques paragraphes isolés que nous énumérons précisément,

**§§ corps de texte** lorsque la moitié ou plus du corps de texte est produit par emprunt,

**corps de texte** lorsque tout le corps de texte (moins un, deux ou trois paragraphes) est produit par emprunt,

**final**,

**dossier** lorsque tout le dossier (moins un, deux ou trois paragraphes dans le corps de texte) est produit par emprunt.

L'infrastructure des dossiers a une existence dans l'interaction entre la production du scripteur et l'interprétation du lecteur. De cet état de fait, il en résulte des interprétations divergentes dans le détail car :

*Il est bien connu que l'accès aux processus constitutifs de la « mise en discours » ne saurait jamais être qu'indirect : les mécanismes de la production des discours ne se laissent entrevoir qu'à travers l'analyse des produits finis, les discours eux-mêmes, c'est-à-dire à travers un processus de lecture, d'interprétation. (Fuchs : 1983, p. 15)*

Pour cette raison, la frontière entre les structures constituantes de l'infrastructure générale du genre de texte est floue. Nous avons essayé de tenir compte de cette donnée en multipliant les dénominations dans la localisation. Conformément aux instructions générales relatives à l'aide à la planification et à la génération d'un genre de texte

scolaire<sup>112</sup>, nous avons considéré que l'unité textuelle minimale était le paragraphe. C'est pourquoi nous ne descendons pas en dessous pour analyser l'infrastructure du genre de texte et que nous avons introduit plusieurs critères de localisation par rapport à cette unité minimale.

### **Classement des emprunts reformulés selon la variante et la localisation dans le dossier**

<b>n° dossier</b>	<b>Sources empruntées et langue de la/ des source(s)</b>	<b>Variante de reformulation</b>	<b>Localisation de l'emprunt</b>
<b>1</b>	une / F	<b>(4)</b>	démarrage [§ 1] [§ 12] [§ 13] final
<b>2</b>	une / F	<b>(1)(2)(3)</b>	[§ 4] [§ 7][§ 9] inséré dans §§
<b>3</b>	une / F	<b>(1)</b> <b>(3)</b>	démarrage [§ 1]
		<b>(2)(3)(4)</b>	inséré dans §§ [§ 3] [§ 6] [§§ 11-12] [§ 20]
<b>4</b>	une / F	<b>(3)</b> <b>(1)</b>	démarrage [§ 1]
		<b>(1)</b>	[§§ 2-3] inséré dans §§
<b>5</b>	une / F	<b>(1)(2)(3)</b>	inséré dans §§ [§ 15] [§ 19]
<b>6</b>	une / F	<b>(3)</b>	[§ 8]
<b>7</b>	deux / F	<b>(4)</b>	[§ 4] [§ 6] [§ 9] [§ 14]

<sup>112</sup> Cf. par exemple B\descu (I.) et Cos\ceanu (A.) (1996) *Op. cit.*

<b>8</b>	deux / F	<b>(1)(2)</b>	dossier
<b>9</b>	une / R	<b>(1)</b>	final [§ 22]
<b>10</b>	trois / F-R	<b>(4)</b>	démarrage [§ 1-2]
		<b>(3)(4)</b>	inséré dans §§
<b>11</b>	une / F	<b>(1)</b>	dossier
<b>13</b>	une / F	<b>(2)(3)</b>	démarrage corps de texte
<b>14</b>	une / F	<b>(1)(2)</b>	corps de texte
<b>15</b>	trois / F	<b>(4)</b>	démarrage [§§ 1, 2, 3]
		<b>(3)(4)</b>	§§ corps de texte
<b>16</b>	une / F	<b>(1)(2)</b>	dossier
<b>17</b>	une / F	<b>(2)(3)</b>	§§ corps de texte
<b>20</b>	une / F	<b>(1)</b>	corps de texte
<b>21</b>	une / F	<b>(2)</b>	démarrage
		<b>(1)</b>	corps de texte final
<b>22</b>	aucune cf. 6. 2.		
<b>23</b>	trois / F-R	<b>(1)(2)(3)</b>	§§ corps de texte
<b>24</b>	une / F	<b>(1)(2)</b>	dossier
<b>25</b>	deux / F-R	<b>(1)</b>	[§ 10] [§ 13] [§ 17]
<b>26</b>	une / F	<b>(1)(2)</b>	démarrage final
<b>34</b>	six / F	<b>(2)(3)</b>	démarrage [§ 1] inséré dans §§ §§ corps de texte inséré dans final
<b>35</b>	une / F	<b>(1)</b>	dossier
<b>36</b>	une / F	<b>(1)</b>	inséré dans §§ [§ 7] [§§ 13-16]



		(1) (3)	final [§ 16]
37	deux / F	(1)(2)(3)	[§§ 4-6] [§§ 8-10]
39	une / F	(1)	démarrage §§ corps de texte
40	deux / F	(4)	[§ 3] du démarrage
		(1)(2)	[§§ 7-8] [§ 20] [§§ 23-25]
44	une / F	(1)	§§ corps de texte final
48	une / F	(2)(3)	inséré dans §§ [§ 10]
49	une / F	(1)	final
51	une / F	(1)(2)(3)	inséré dans §§ [§§ 14-15] [§ 18] [§§ 20-27]
53	une / F	(1)	dossier

Nous notons tout de suite la faible quantité de textes-sources en roumain. Seuls quatre dossiers utilisent une source en roumain (dossiers n° 9, 10, 23 et 25). Dans ces exemples, nous avons considéré que le texte-source avait été traduit et repris avec des manipulations mécaniques typiques de la variante (1). Nous faisons une réserve cependant pour le dossier n° 10 où, dans certains passages, sont utilisées des techniques de fusion entre L2 et L1 qui rendent le processus de reformulation beaucoup plus complexe — cf. 5. 3. Choisir une source en roumain accroît la charge de travail de l'apprenant par l'obligation de traduction. A cela s'ajoute le fait qu'il est sans doute moins facile de trouver des sources en roumain réutilisables littéralement ou sous une forme linguistiquement et textuellement reformulée qui traitent les thèmes des dossiers.

Une deuxième remarque s'impose concernant cette fois le nombre des sources utilisées, que nous avons pu retrouver. Dans vingt-quatre dossiers une seule source a été utilisée, cinq dossiers utilisent deux sources, trois dossiers utilisent trois sources et un dossier utilise six sources. Le nombre très élevé pour l'emprunt d'une seule source (un peu plus des deux tiers du corpus actif) n'est pas très révélateur car nous ne sommes pas sûre de ce résultat. Certains dossiers ont pu utiliser d'autres sources. Cependant trois dossiers (n° 11, 21 et 53) n'ont utilisé qu'une source pour produire le texte entier et huit dossiers ont utilisé une seule source pour produire pratiquement tout le dossier. Ce dernier cas concerne le n° 16 (tout le dossier sauf le démarrage), les n° 8 et 13 (tout le dossier sauf le final), les n° 14 et 20 (tout le dossier sauf le démarrage et le final), le n° 24 (tout le dossier sauf quatre paragraphes du corps de texte), le n° 35 (tout le dossier sauf un paragraphe du corps de texte), le n° 44 (tout le dossier sauf le démarrage et trois paragraphes du corps de texte). Au total, il résulte que onze dossiers, c'est-à-dire un tiers du corpus, ont eu un mode de production fondé sur des activités d'emprunt de très forte étendue dans une source unique ou privilégiée. Ce mode de production n'a souvent donné lieu qu'à des reformulations de variante (1) et (2). La seule exception est constituée par le dossier n° 13 dont nous avons classé les emprunts reformulés en variante (2) et (3).

Les (re)formulations dans les passages empruntés sont le produit d'une activité langagière qui prépare et adapte l'insertion de ces emprunts dans le genre de texte à produire. Elles sont le résultat d'impératifs de concision qui entraînent des procédés de condensation, fondés sur la coupure, la réorganisation des masses textuelles extraites, la refonte et la simplification de la morphosyntaxe, éventuellement le déplacement du sens. Les (re)formulations des emprunts correspondent aussi à une tendance à l'explicitation révélant le travail de lecture-interprétation-réécriture de l'apprenant (voir à ce propos

Cortès (J.) : 1987, p. 35). Celui-ci peut renforcer les structures argumentatives des emprunts, produire des explications paraphrastiques, optimiser le tissu textuel par la substitution de vocables et de structures lexicosyntaxiques qui lui paraissent aller dans le sens de la précision et du respect des interdits linguistiques et culturels. Les (re)formulations servent à créer une nouvelle connexion qui prend en charge les passages empruntés, à transformer un type d'activité en une autre. Elles permettent un basculement de la prise en charge énonciative. Dans la variante (4) les passages empruntés disparaissent textuellement du dossier. Seules des reprises lexicales subsistent. Nous avons en outre constaté l'existence de quelques techniques non standard de renvoi à la source qui révèlent par là l'ancrage linguistique et textuel du dossier dans un emprunt.

## **7. 2. Les contraintes du genre textuel : une incitation à l'activité langagière**

Les contraintes de la production du *genre* entraînent dans l'activité langagière de l'apprenant des modulations dans l'effort de planification puis de génération du texte. Ainsi les phases structurelles constituantes du *genre* comme le démarrage, le final, la prise en charge énonciative, la production de paragraphes imposent des contraintes qui ont pour conséquence une prise en compte spécifique se répercutant par une activité langagière de génération d'ajouts personnels ou de (re)formulations particulières. Si nous prenons le démarrage qui constitue une phase structurelle saillante pour le scripteur comme pour le lecteur, nous observons une activité langagière bien spécifique par comparaison avec celle pratiquée dans le corps de texte et même quelquefois par comparaison avec celle du final. Dans 4. 3. nous avons donné quelques exemples d'ajouts personnels (dossiers n° 14, 20, 23) qui construisaient la mise en scène

explicative du dossier. D'autres dossiers ne présentent pas de segment de discours originalement produit pour le démarrage fondé sur une mise scène particulière, cependant ils empruntent et (re)formulent dans une variante différente de celle du corps de texte. Ainsi les démarrages des dossiers n° 3, *Emma Bovary — un Don Quichotte du réalisme français* et n° 4, *Mme Bovary — aspirations et réalités* témoignent d'activités d'emprunt<sup>113</sup> appartenant à une variante différente de celles qui sont attestées dans le corps de texte.

Le paragraphe un [§ 1] du dossier n° 3 commence par une reformulation de variante (1) et se termine par une (re)formulation de variante (3). Les passages empruntés, reformulés, et insérés dans les paragraphes ou constituant des paragraphes du corps de texte sont de variante (2)(3)(4). Ce qui constitue le démarrage à proprement parler, le début du paragraphe un [§ 1] est une reprise identique<sup>114</sup> de la source alors que la suite de ce paragraphe est une (re)formulation où les structures morphosyntaxiques de la source tendent à disparaître. Par contre le dossier n° 4 démarre par une (re)formulation très courte de variante (3) alors que la fin du paragraphe un [§ 1] est de variante (1) comme pour les passages empruntés et attestés dans le corps de texte. Cette alternance de variantes de (re)formulation dans les activités d'emprunt au démarrage sont à mettre au compte de la production particulière du genre textuel qui impose des représentations se traduisant par des interventions langagières qui ont en commun d'offrir un caractère saillant par rapport à d'autres structures qui composent le genre. Ainsi le dossier n° 3 propose au démarrage un emprunt de variante (1) en saillance par rapport aux autres variantes du dossier et le dossier n° 4 propose, toujours au

---

<sup>113</sup> Les dossiers n° 3 et 4 empruntent tous deux à la même source (Lagarde et Michard : *XIXe siècle*)

<sup>114</sup> A l'exception de la substitution de *Flaubert a grandi* (source) par *a passé son enfance* (dossier).

démarrage, un emprunt de variante (3) lui aussi en saillance par rapport au reste des variantes.

En conclusion, nous pensons que les lectures-sources, suivies des emprunts dans ces sources et les interventions langagières sur ces emprunts sont le résultat de l'obligation de production du genre qui, en imposant un certain nombre de contraintes de respect d'une infrastructure textuelle et d'une prise en charge énonciative, conduit l'apprenant à produire un texte empirique nécessairement différent de celui auquel il a emprunté. Vue sous cet angle, notre analyse s'éloigne un peu de celle qui insiste sur la production d'un genre dont l'écriture *s'actualise dans des 'rituels' identifiables* (Beacco : 1992, p. 13) car nous avons essayé de faire *resurgir l'énonciateur dans sa singularité* (*id.* p. 8). C'est pourquoi non seulement nous souscrivons à l'hypothèse de Beacco qui écrit :

*Cette tension théorique [singularité ou interchangeabilité de l'énonciateur dans la production d'un genre textuel] conduit, entre autres, à penser le statut théorique d'une énonciation qui ne serait ni incorporée/individuelle, ni anonyme/collective dans ses manifestations langagières et qui donc participerait des « contraintes » des genres.* (Beacco : 1992, p. 8)

mais nous espérons avoir mené une analyse des productions textuelles dans les dossiers qui confirme cette intuition.

Choisir de répertorier les emprunts à une source puis d'en analyser les (re)formulations, c'est mesurer la part de « travail » individuel fournie par l'élève. La production textuelle des apprenants du corpus actif est attestée déjà par le choix des extractions pratiquées dans une source, elle en constitue en quelque sorte le point de départ. Elle peut se diversifier et se complexifier sous l'influence de nombreux facteurs que nous avons déjà énumérés (la nature de la source : longueur, complexité du texte etc.; le domaine choisi : domaine connu comme une œuvre littéraire ou inconnu comme

la présentation d'une ville etc.; la compétence de l'apprenant en production textuelle L1 et L2; l'aide reçue dans la situation d'autonomie : par la famille, un professeur etc.; l'enjeu représenté par la production du dossier). Sous ses formes les plus complexes, l'emprunt tend à la survivance linguistique dans le dossier mais il ne disparaît pas car la lecture de la source qui est le moteur d'une partie de l'activité langagière dans la production textuelle du dossier est en même temps un pôle d'influence irrésistible d'où émane *une autorité légitimante* (Maingueneau : 1992, p, 118) sur tous les plans — littéraires particulièrement, en production écrite de L2 — ce qui en retour a pour effet d'appeler et de rendre du *vocabulaire utile* et de produire un système de renvoi à la source qui peut être analysé comme faisant partie des micro-systèmes de l'*interlangue*.

A travers les différentes variantes d'emprunt que nous proposons, notre étude se construit autour d'une progression des procédés analysés du point de vue de leur degré de complexité, allant de la variante (1) à la variante (4). Sans essayer de classer dans une hiérarchie stricte les dossiers analysés, nous avons pu constater des différences importantes de niveau d'appropriation des sources par les scripteurs. A ce propos, la prédominance dans chaque dossier d'une ou de plusieurs variantes (1-4) est révélatrice.

C'est ainsi qu'au fil des analyses, notre étude tente de faire apparaître, à travers l'enchevêtrement de procédés d'emprunt et de variantes de (re)formulation, la progression des élèves-apprenants vers une réelle appropriation des sources bibliographiques et vers un réel travail de rédaction. Certes, la coexistence de variantes différentes (1-4) dans un seul et même dossier montre que cette progression n'est pas linéaire et ne se fait pas par paliers. Cependant, la quantité de données analysées dans notre corpus, ainsi que la constatation des compétences réelles de ces élèves en

production écrite autonome quelques mois après la rédaction de ces dossiers<sup>115</sup>, corroborent notre hypothèse selon laquelle la pratique de ces procédés de mise en texte permet aux apprenants de parvenir à la maîtrise de la production linguistique et textuelle en autonomie, en français L2.

Nous espérons ainsi avoir contribué, à travers l'étude de ces exercices « spontanés » de (re)formulation pratiqués par les élèves-apprenants roumains en autonomie scolaire, à la mise en évidence d'un parcours d'apprentissage donnant accès à la rédaction autonome et empruntant des voies généralement ignorées dans les analyses didactologiques, sinon évaluées très négativement dans l'institution scolaire au moyen des termes de *recopiage* et de *paraphrase*.

---

<sup>115</sup> Cf. les épreuves écrites du concours d'admission à la F.I.S.H. de septembre 1994 données en annexes.

## BIBLIOGRAPHIE

La bibliographie est organisée en **trois parties**. **La première** comprend les références scientifiques se rapportant au domaine de recherche. **La deuxième** présente la liste des ouvrages ayant servi aux emprunts retrouvés dans les dossiers et **la troisième** transcrit les bibliographies données par les élèves eux-mêmes en fin de dossier.

### **Les références bibliographiques**

ADAM (J.M.)

(1987) : « Linguistique textuelle : typologie(s) et séquentialité », dans Chiss (J. L.) et al., (dir.) : *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles : De Boeck-Westmael : 23-43.

(1991) : « Cadre théorique d'une typologie séquentielle », dans Bronckart (J. P.), Coste (D.) et Roulet (E.) : *Etudes de linguistique appliquée* 83, Paris : Didier/Erudition : 7-18.

(1992) : *Les textes : types et prototypes, récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris : Nathan-Université.

ADAM (J.M.) et FAYOL (M.) (Coor.)

(1989) : *Structurations de textes : connecteurs et démarcations graphiques, Langue française* 81, Paris : Larousse.

ADAM (J.M.), REVAZ (F.)

(1989) : « Aspects de la structuration du texte descriptif : les marqueurs d'énumération et de reformulation » dans, Adam (J.M.) et Fayol (M.), *Langue française* 81, Paris : Larousse : 59-98.

AGNOLETTI (M. F.) et DEFFERRARD (J.)

(1992) : « L'engagement du sujet dans le résumé de texte » dans Charolles (M.) et (Petitjean) (A) (Dir.) : *L'activité résumante. Le résumé de textes : aspects*



*didactiques*, Coll. Didactique des Textes, Metz : Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz : 125-132.

ALI BOUACHA (A.)

(1987) : « Un niveau 3 ? Contenus et enjeux » dans *Le français dans le monde, Recherches et applications, Vers un niveau 3*, Paris : Hachette : 6-15

AMOSSY (R.) et ROSEN (E.)

(1982) : *Les discours du cliché*, Paris : CDU et SEDES.

ANSCOMBRE (J. C.) et DUCROT (O.)

(1983) : *L'argumentation dans la langue*, Paris : Mardaga.

ARDITTY (J) et LAMBERT (M.)

(1990) : « Rhétorique argumentative et pratique de l'écrit » dans Gaonac'h (D.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, L'approche cognitive, Le français dans le monde/Recherches et applications*, Paris : Hachette : 59-67.

ARRIVÉ (M.), BLANCHE-BEVENISTE (C.), CHEVALIER (J. C.), PEYTARD (J.)

(1964) : *Grammaire Larousse du français contemporain*, Paris : Larousse.

ARRIVÉ (M.)

(1969) : « Postulats pour la description linguistique des textes littéraires », dans *La stylistique, Langue française 3*, Paris : Larousse : 3-13.

ARRIVÉ (M.), CHEVALIER (J. C.)

(1970) : *La grammaire, lectures*, Paris : Klincksieck.

ARRIVÉ (M.), GADET (F.), GALMICHE (M.)

(1986) : *La grammaire d'aujourd'hui*, Paris : Flammarion.

AUTHIER (J.)

(1982) : « La mise en scène de la communication dans des discours de vulgarisation scientifique » dans Mortureux (M. F.) : *La vulgarisation, Langue française* 53, Paris : Larousse : 34-47.

(1984) : « Hétérogénéité(s) énonciative(s) » dans *Langages* 73, Paris : Larousse : 98-111.

(1987) : « L'auto-représentation opacifiante du dire dans certaines formes de « couplage », dans *DRLAV* 36, Paris : Centre Censier : 55-103.

(1998) : « Deux mots pour une chose : trajets de non-coïncidence » communication orale au Colloque de juin 1998 du GRELIS : *Répétition-Altération-Reformulation*, Besançon.

#### B | DESCU (I.) et COS | CEANU (A.)

(1996) : *Cartea admiterii '96, Limba francez*, Bucure[ti : Editura Cavallioti.

#### BAKHTINE (M)

(1977) (1ère éd. 1929) : *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris : Les Editions de Minuit.

#### BALIBAR (R.)

(1974) : *Les français fictifs, le rapport des styles littéraires au français national*, Paris : Hachette.

(1974) (et LAPORTE D.) : *Le français national. Politique et pratique de la langue nationale sous la Révolution*, Paris : Hachette.

#### BALLY (Ch.)

(1951) (3e éd.) : *Traité de stylistique française*, (2 vol.), Paris : Klincksieck.

#### BARDIN (L.)

(1977) : *L'analyse de contenu*, Paris : PUF.

BAUTIER (E.) et BUCHETON (D.)

(1987) : « Perfectionnement linguistique et acquisition de nouvelles structures sociocognitives », dans *Le français dans le monde/Recherches et applications*, Paris : Hachette : 104-111.

(1995) : « L'écriture : qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là ? » dans *Le français aujourd'hui* 111, Paris : AFEF : 26-35.

BEACCO (J.C.)

(1985) : « Textes et modalisation : perspectives didactiques » dans, Beacco (J. C.) (Dir.) : *Description pour le français langue étrangère, Langue française* 68, Paris : Larousse : 115-128.

(1988) : *La rhétorique de l'historien*, Berne : Peter Lang.

(1991) « Types ou genres ? Catégorisation des textes et didactique de la compréhension et de la production écrites », dans *Etudes de linguistique appliquée* 83, Paris : Didier-Erudition : 19-28.

(1992) (Dir.) : *Ethnolinguistique de l'écrit, Langages* 105, Paris : Larousse.

(1992) : « Les genres textuels dans l'analyse du discours : écriture légitime et communautés translangagières » dans *Langages* 105, Paris : Larousse : 8-27.

(1995) (et MOIRAND S.) : « Autour des discours de transmission des connaissances », dans *Langages* 117, Paris : Larousse : 32-53.

BELLEMIN-NOEL (J.)

(1972) : *Le texte et l'avant texte*, Paris : Larousse.

BENVENISTE (E.)

(1966) : *Problèmes de linguistique générale*, Paris : Gallimard.

BESSONNAT (D.) (Dir.)

(1991) : *La ponctuation, Pratiques* 70, Metz : CRESEF.

BESSE (H.) et PORQUIER (R.)

(1984) : *Grammaires et didactique des langues*, Coll. LAL, Paris : Hatier/Didier.

BOSREDON (B.)

(1987) : « Si dire c'est faire, reprendre c'est faire quoi ? », dans *Langue française* 73, Paris : Larousse : 77-90.

BOTEZ (A.) et PERIANU (M.)

(1977) : *Limba francez\, Manual pentru clasa a X-a (anul VI de studiu)*, Bucure[ti : Editura didactic\ [i pedagogic\.

BOTEZ (A.) et CIUREL (M.) et MIHAI (F.)

(1977) : *Limba francez\, Manual pentru anul V de studiu*, Bucure[ti : Editura didactic\ [i pedagogic\.

BOUCHARD (R.)

(s. d.) : *Pour une didactique descriptive et explicative*,

T. 2 : *Processus rédactionnel et interaction*, Université Lumière - Lyon 2, Sciences du langage et didactique des langues maternelles et étrangères.

(1997) : « L'écriture au carrefour des didactiques scolaires des langues maternelle, seconde et étrangère », dans, *Les cahiers de l'asdifle n° 8, Didactique des langues étrangères, didactique des langues maternelles : ruptures et/ou continuités ?*, Actes du colloque 5, 6 et 7 septembre 1996, Université de Toulon et du Var : 48-61.

BOURDIEU (P.)

(1982) : *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris : Fayard.

BOURGAIN (D.)

(1988) : *Discours sur l'écriture. Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel*, thèse d'Etat, Besançon.

(1990) : « Des représentations sociales de la norme dans l'ordre scriptural » dans *Langue française* 85, Paris : Larousse : 82-101.

BRES (J.)

(1991) : « Le temps, outil de cohésion : deux ou trois choses que je sais de lui. », dans Morel (M.A.), *Langages* n° 104, Paris : Didier/Larousse : 92-110.

BRONCKART (J. P.)

(1996) : *Activité langagière, textes et discours, pour un interactionisme socio-discursif*, Paris : Delachaux et Niestlé.

BRONCKART (J. P.), BAIN (D.), SCHNEUWLY (B.), DAVAUD (C.) et PASQUIER (A.)

(1985) : *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Paris : Delachaux et Niestlé.

BRONCKART (J. P.), COSTE (D.) et ROULET (E.) (Coord.)

(1991) : *Textes, discours, types et genres, Etudes de linguistique appliquée* 83, Paris : Didier/Erudition.

BRUNOT (F.), BRUNEAU (Ch.)

(1969) (1ère éd. 1956) : *Précis de grammaire historique*, Paris : Masson et Cie.

CATACH (N.) (Dir.)

(1980) : *La ponctuation, Langue française* n°45, Paris : Larousse.

(1994) : « L'écriture et la double articulation du langage », dans *LINX* n° 31 : 37-48.

CHARAUDEAU (P.)

(1992) : *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris : Hachette-Education.

CHAROLLES (M)

(1986) : « L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques », dans *Les activités rédactionnelles, Pratiques* 49, Paris : Didier-Erudition : 3-21

(1987) : « Spécification des marqueurs et spécificité des opérations de reformulation, de dénomination et de rectification », dans BANGE P., *L'analyse des interactions verbales. la dame de Caluire : une consultation*, Actes du colloque tenu à l'Université de Lyon 2 du 13 au 15 décembre 1985, Berne, Peter Lang, 99-122.

(1988 a) : « Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960 », dans *Modèles linguistiques X : 2* : 45-66.

(1988 b) : « Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées et séquences », dans *Pratiques* 57, Metz : Didier-Erudition : 3-13.

(1991) : « Le résumé de texte scolaire. Fonctions et principes d'élaboration », dans *Pratiques* 72, Metz : CRESEF : 7-32.

(1992) : « Marquages linguistiques et résumé de texte », dans Charolles (M.) et Petitjean (A.), (éds.) : *Le résumé de texte* Paris : Klincksieck : 11-27.

(1994) : « Cohésion, cohérence et pertinence du discours », dans *La cohérence textuelle, cohésion et rupture, Travaux de linguistique* n° 29, Louvain : Duculot : 125-151.

CHAROLLES (M.) et COLTIER (D.)

(1986) : « Le contrôle de la compréhension dans une activité rédactionnelle : éléments pour l'analyse des reformulations paraphrastiques », dans *Les activités rédactionnelles, Pratiques* 49, Paris : Didier-Erudition : 51-66

CHAROLLES (M.) et PETITJEAN (A.) (Actes pub.)

(1992) : *Le résumé de textes*, Paris : Klincksieck.

CHAROLLES (M.) et (PETITJEAN) (A.) (Dirs)

(1992): *L'activité résumante. Le résumé de textes : aspects didactiques*, Coll. Didactique des Textes, Metz : Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz.

CHARTIER (A. M.), HEBRARD (J.)

(1994) : « Lire pour écrire à l'école primaire ? L'invention de la composition française dans l'école du XIXe siècle », dans Reuter (Y.) (dir) : *Les interactions lecture-écriture*, Berne : Peter Lang.

CHEONG (Kye-Seop)

(1988) : « Les guillemets, marqueurs de reformulation modulée », dans *Modèles linguistiques*, Vol. 19 : 71 - 81.

CHISS (J. L.)

(1996) : « La didactique des langues : champs d'exercice et spécificités nationales », dans *Didactique des langues étrangères, didactique des langues maternelles : ruptures et/ou continuités ? Les Cahiers de l'asdifle 8*, Actes du colloques 5, 6, et 7 septembre 1996, université de Toulon et du Var : 346-350.

CHISS (J. L.), LAURENT (J. P.), MEYER (J. Cl.), ROMIAN (H.), SCHNEUWLY (B.) (dir.)

(1987) : *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles : De Boeck-Westmael.

COMBETTES (B.)

(1986) : « Introduction et reprise des éléments d'un texte », dans *Pratiques 49*, Metz : Didier-Erudition : 69-84.

(1992) : *L'organisation du texte*, Coll. Didactique des Textes, Metz : Université de Metz.

COMPAGNON (A.)

(1983) : *La troisième République des lettres*, Paris : Seuil.

CORNISH (F.)

(1990) : « Anaphore pragmatique, référence et modèles du discours », dans Kleiber (G.) et Tyvaert (J. E.), *L'anaphore et ses domaines*, Paris : Klincksieck : 81-96.

#### CORTES (J.)

(1984) : *L'investigation du texte. Un essai de lecture sémio-systémique*, Saint-Cloud : CREDIF.

(1985) (Coor.) : *Grammaire de texte, Le français dans le monde* 192, Paris : Hachette/ Larousse.

(1987) (Dir) : *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*, Paris : Didier.

#### COSTE (D.)

(1991) : « Genres de textes et modes discursifs dans l'enseignement/apprentissage des langues », dans *Etudes de linguistique appliquée* 83, Paris : Didier-Erudition : 75-88.

(1994) (et CHRIST I.) (Coor.) : *Aspects de l'enseignement bilingue, Etudes de linguistique appliquée* 96, Paris : Didier-Erudition.

#### CRISTEA (T.)

(1984) : *Linguistique et techniques d'enseignement*, Bucure[ti Universitatea din Bucure[ti : 317.

#### CUNII (A.)

(1982) : «La paraphrase et son importance pour l'étude de la langue étrangère», dans *De la linguistique à la didactique*, TUB, Bucarest : 162-193.

#### DABENE (L.)

(1993) : « Rôle de la langue maternelle dans l'activité de compréhension écrite en langue étrangère voisine » dans *La lettre de la DFLM* 13, Saint Cloud : Association DFLM : 19 -23.

#### DABENE (M.)



(1987) : *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles : De Boeck-Westmael.

(1991) : « La notion d'écrit ou le continuum scriptural », dans *Le français aujourd'hui* 93, Paris : AFEF : 25-36.

DAMOURETTE (J.)

(1939) : *Traité moderne de ponctuation*, Paris : Larousse.

DANON-BOILEAU (L.) et al.

(1991) : « Intégration discursive et intégration syntaxique », dans Morel (M.A.), *Langages* 104, Paris : Didier/Larousse : 111-128.

DAUNAY (B.)

(1997) : « La paraphrase dans le commentaire de texte littéraire », dans Petitjean (A.) *La lecture littéraire en 3e et 2e, Pratiques* 95, Metz : CRESEF : 97-124.

DAVID (J.), FAYOL (M.)

(1996) : *Comment étudier l'écriture et son acquisition ? Etudes de linguistique appliquée* 101, Paris : Didier-Erudition.

DUCROT (O.)

(1980) : *Les échelles argumentatives*, Paris : Les éditions de Minuit.

(1984) : *Le dire et le dit*, Paris : Les éditions de Minuit.

DUPRIEZ (B.)

(1984) : *Les procédés littéraires (Dictionnaire)*, Coll. 10/18, Paris : Ch. Bourgeois éditeur.

ESPERET (E.)

(1990) : « Apprendre à produire du langage : constructions des représentations et processus cognitifs », dans Gaonac'h (D.), *Acquisition et utilisation d'une langue*

*étrangère, L'approche cognitive, Le français dans le monde/Recherches et applications*, Paris : hachette : 8-15

FEDERATION INTERNATIONALE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS (FIPF)

(1994) : « L'éducation bilingue : une problématique de l'éducation bilingue en Europe centrorientale » dans, *Dialogues et cultures* 94-1.

FOUCAULT (M.)

(1966) : *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, Paris : Gallimard.

FUCHS (C.)

(1982) : *La paraphrase*, Paris : PUF

(1983) : « Variations discursives » dans Parret (H.) : *La mise en discours, Langages* 70, Paris : Larousse : 15-33.

(1994) : *Paraphrase et énonciation*, Paris : Ophrys.

FURAKAWA (Naoyo)

(1994) : « *Ce que je crois, c'est que...* séquence thématique et ses deux aspects, cohésion et rupture », dans *La cohérence textuelle, cohésion et rupture, Travaux de linguistique* 29, Louvain : Duculot : 21-35.

GALMICHE (M)

(1983) : « Les ambiguïtés référentielles ou les pièges de la référence » dans, *Langue française* 57 : 60-86.

GAONAC'H (D.)

(1991) (1ère éd. 1987) : *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Coll. LAL, Paris : Hatier/Didier.

(1990) : « Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère », dans Gaonac'h (D.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, L'approche*

*cognitive, Le français dans le monde/Recherches et applications*, Paris : Hachette : 41-49.

GAONAC'H (D.) (Coord.)

(1990) : *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive, Le français dans le monde/Recherches et applications*, Paris : Hachette.

GIACOBBE (J.)

(1990) : « Le recours à la langue première : une approche cognitive » dans Gaonac'h (D.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, L'approche cognitive, Le français dans le monde/Recherches et applications*, Paris : Hachette : 115-123.

GIGNOUX (A. C.)

(1996) : *La réécriture. formes, enjeux, valeurs. Autour du Nouveau Roman*, Thèse de doctorat, Paris IV.

(1998) : « Présentations de thèses », dans *L'Information grammaticale* 77, 48-49.

GOUGENHEIM (G.), MICHEA (R.), RIVENC (P.) et SAUVAGEOT (A.)

(1964) : *L'élaboration du français fondamental*, Paris : Didier.

GROUPE EVA

(1996) : *De l'évaluation à la réécriture* (préf. d'H. Romian), INRP, Paris : Hachette-éducation.

GRÉVISSE (M.)

(1964) : *Le bon usage*, Louvain : Duculot.

GRIZE (J. B.)

(1992) : « Résumer, mais pour qui ? », dans Charolles (M.) et Petitjean (A.) *Le résumé de textes*, Paris : Klincksieck : 3-10.

(1997) : *Logique et langage*, Paris : Ophrys.

GÜLICH (E.) & KOTSCHI (T.)

(1983) : « Les marqueurs de la reformulation paraphrastique » dans *Cahiers de linguistique française* 11, Genève : 301-351.

HOLEC (H.)

(1979) : *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Paris : Hatier.

(1981) : *Autonomie dans l'apprentissage et apprentissage de l'autonomie, Etudes de linguistique appliquée* 41, Paris : Didier/Erudition.

(1995) : « Compétence lexicale et acquisition/apprentissage » dans *Lexique et didactique du français langue étrangère, Les cahiers de l'Asdifle* 6, Paris : Asdifle : 90-99.

HUSSON (A.)

(1982) : « Un point d'orthographe typographique : le traitement des titres d'ouvrages », dans *Liaisons-Heso* 8 : 31-39.

JACOBI (D.)

(1987) : *Textes et images de la vulgarisation scientifique*, (Préf. de J. B. Grize) , Berne : Peter Lang.

KAHN (G.)

(1993) : *Des pratiques de l'écrit, Le français dans le monde, Recherches et applications*, Paris : Hachette.

KERBRAT - ORECCHIONI (C.)

(1980) : *L'Enonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris : Armand Colin.

(1986) : *L'implicite*, Paris : Armand Colin.

LE COQ (J.) et MASSACRET (M.) (Coor.)

(1995) : *Enseignements bilingues, Revue internationale d'éducation* 7, Sèvres : C. I. E. P.

LEJEUNE (PH.)

(1975) : *Le pacte autobiographique*, Paris : Seuil.

LOFFLER-LAURIAN (A.M.)

(1985) : « Parenthèses et guillemets, enfants maudits de la ponctuation. Vers une typologie de leur usage en vulgarisation scientifique », dans *Liaison-Heso* 13.

MAILLARD (J. P.) (Réd.)

(1994) : « La réforme du système éducatif roumain », dans *La Lettre européenne de l'éducation* 20 : 4-5.

(1994) : « Les sections bilingues », dans *La Lettre européenne de l'éducation* 22.

MAINGUENEAU (D) (Dir.)

(1992) : « Le 'tour' ethnolinguistique de l'analyse du discours », dans Beacco (J. C.) (dir.) : *Ethnolinguistique de l'écrit, Langages* 105, Paris : Larousse : 114-125.

(1995) : *Les analyses du discours en France, Langages* 117, Paris : Larousse.

MOESCHLER (J.)

(1985) : *Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*, Coll. LAL, Paris : CREDIF/Hatier.

MOIRAND (S.)

(1979) : *Situations d'écrit. Compréhension/Production en français langue étrangère*, Paris : Clé International.

(1982) : *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris : Nathan.

(1990) : *Une grammaire des textes et des dialogues*, Paris : Hachette.

(1990 b) (CICUREL F.) : « Apprendre à comprendre l'écrit : hypothèses didactiques », dans Ganoac'h (D.) : *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Paris : Hachette : 147-158.

(1994) (& al.) : *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, Berne : Peter Lang.

(1996) : *Le discours : enjeux et perspectives, Le français dans le monde, Recherches et applications*, Paris : Hachette.

MOLINIE (G.)

(1993) : *La stylistique*, Paris : PUF.

(1994) : « Problématique de la répétition » dans *Langue française* 101, Paris : Larousse : 102-111.

MONTANT (A)

(1983) : « Parenthèse, trait d'union, tiret; l'expression de la déliaison des énergies », dans *Liaisons-Heso* 9.

MOREL (M. A.)

(1996) : *La concession en français*, Paris : Ophrys.

MORTUREUX (M. Fr.)

(1982) (coord.) : *La vulgarisation, Langue française* 53, Paris : Larousse.

(1997) : *La lexicologie entre langue et discours*, Paris : SEDES.

MOUNIN (G.)

(1963) : *Les problèmes théoriques de la traduction*, Coll. TEL, Paris : Gallimard.

NØLKE (H.)

(1990) : « Les adverbiaux contextuels : problèmes de classification. » dans *Langue française* 88, Paris : Larousse : 12-27.

NORMAND (C.) (Coord.)

(1986) : *La reformulation : pratiques, problèmes, propositions*, dans, *Études de linguistique appliquée* 68, Paris : Didier-érudition.

OUVRAGE COLLECTIF

(1982) : *De la linguistique à la didactique. Reciclare gradul II*, Bucure[ti  
Universitatea din Bucure[ti : 221.

(1984) : *Dix concepts fondamentaux de la didactique du FLE*, Bucure[ti  
Universitatea din Bucure[ti : 235.

PERELMAN (C.) et OLBRECHTS-TYTECA (L.)

(1988) : *Traité de l'argumentation*, Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles.

PERI-WOODLEY (M. P.)

(1993) : *Les écrits dans l'apprentissage. Clés pour analyser les productions d'apprenants*, Coll. Références, Paris : Hachette FLE.

PETITJEAN (A.)

(1997) : *La lecture littéraire en 3e et 2e, Pratiques* 95, Metz : CRESEF.

PEYTARD (J.), JACOBI (D.), PETROFF (A.)

(1984) : *Français technique et scientifique : reformulation enseignement, Langue française* 64, Paris : Larousse.

PIOLAT (A.) et PELISSIER (A.) (Dir.)

(1998) : *La rédaction de textes, approche cognitive*, Paris : Delachaux et Niestlé.

POPA-SCURTU (D.) et COROAM| (O.) et NASTA (I.)

(1977) : *Limba francez\, Manual pentru anul III [i IV de studiu*, Bucure[ti : Editura didactic\ [i pedagogic\.

PORCHER (L.)

(1992) : *Les auto-apprentissages, Le français dans le monde, Recherches et applications*, Paris : Hachette.

PUREN (Ch.)

(1988) : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan/Clé international.

REICHLER-BEGUELIN (M. J.), DENERVAUD (M.) et JESPERSEN (J.)

(1988) : *Ecrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

REUTER (Y.)

(1995) (coord.) : *Lecture/écriture, Pratiques* n° 86, Metz : Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.

(1996) : *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF éditeur.

ROMIAN (H.) et MARCHAND (F.)

(1987) : « Présupposés des pratiques scolaires de production de textes écrits », dans Chiss (J. L.) et al., (dir.) : *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles : De Boeck-Westmael : 83-95.

ROSSARI (C.)

(1989) : « Projet pour une typologie des opérations de reformulation » dans *Cahiers de linguistique française* n° 11, Genève : 345-359.

(1994) : *Les opérations de reformulation, Analyse du processus et des marques dans une perspective contrastive français - italien*, Berne : Peter Lang.

ROULET (E.) & al.

(1985) : *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne : Peter Lang.

ROULET (E.)



(1987) : « Complétude interactive et connecteurs reformulatifs » dans *Cahiers de linguistique française* 8, Genève : 111-140.

RÜCK (H.)

(1991) (1ère éd. 1978) : *Linguistique textuelle et enseignement du français*, Coll. LAL, Paris : Hatier/Didier.

SARA{ (M)

(1977) : *Limba francez\, Manual pentru clasa a XI-a (anul VII de studiu)*, Bucure[ti : Editura didactic\ [i pedagogic\.

SCHNEDECKER (C.)

(1991) : *Le résumé de texte, Pratiques 72*, Metz : CRESEF.

SCHNEUWLY (B), ROSAT (M.C.), DOLZ (J)

(1989) : « Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits (élèves de 10, 12 et 14 ans) », dans Adam (J.M.) et Fayol (M.), *Langue française* 81, Paris : Larousse : 40-58.

TAMBA (I.)

(1987) : *La reformulation du sens dans le discours, Langue française 73*, Paris : Larousse.

(1987) : « "ou" dans les tours du type : "un bienfaiteur public ou évergète" » dans *Langue française 73*, Paris : Larousse : 16-28.

THOM (F.)

(1987) : *La langue de bois*, Paris : Julliard.

TU}ESCU (M.)

(1996) : *Du mot au texte, exercices de français pour les avancés*, Bucure[ti : Ed. Cavallioti.

VINAY (J. P.), DARBELINET (J.)

(1964) (1ère éd. 1958) : *Stylistique comparée du français et de l'anglais, Méthode de traduction*, Paris : Didier/Beauchemin.

VIGNER (G.)

(1980) : *Didactique fonctionnelle du français*, Coll. Recherches et applications, Paris : Hachette.

(1982) : *Ecrire, éléments pour une pédagogie de la production écrite*, Coll. : Didactique des langues étrangères, Paris : Clé-international.

VIVES (R.)

(1995) : « La notion de 'classe d'objets' : un nouvel outil pour la description » dans *Lexique et didactique du français langue étrangère, Les cahiers de l'asdifle 6*, Paris : Asdifle : 100-108.

VOGEL (K.)

(1995) (1ère éd. 1990) : *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

WATZLAWICK (P.), BEAVIN (J. H.) et JACKSON (D. D.)

(1972) (1ère éd. 1967) : *Une logique de la communication*, Coll. Points, Paris : Seuil.

WIDDOWSON (H. G.)

(1991) (1ère éd. 1978) : *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Coll. LAL, Paris : Hatier/Didier.

WILMET (M.)

(1986) : *La détermination nominale*, Paris : PUF.

***Bibliographie des ouvrages ayant servi aux emprunts identifiés dans les dossiers.***

Les ouvrages sont répertoriés dossier par dossier et dans l'ordre d'apparition dans les dossiers.

**Dossier n° 1**

GORUNESCU (E.)

(1976) : *Le théâtre français au XXe siècle*, Bucure[ti, Universitatea din Bucure[ti.

**Dossier n° 2**

PICON (G.)

(1960) : *Panorama de la nouvelle littérature française*, Paris, Gallimard.

BEAUMARCHAIS (J. P. de), COUTY (D.), REY (A.)

(1987) : *Dictionnaire des littératures de langue française*, Paris, Bordas.

IONESCO (E.)

(1962) : *Notes et contre-notes*, Paris, Gallimard.

**Dossier n° 3**

LAGARDE et MICHARD

(1969) : *XIXe siècle*, Paris, Bordas.

**Dossier n° 4**

LAGARDE et MICHARD

(1969) : *XIXe siècle*, Paris, Bordas.

VIANU (Tudor)

(1983) : *Opere, Studii de literatură universală [i comparată]*, București, Editura Minerva.

NADEAU (M.)

(1975) : *Gustave Flaubert, scriitor*, București, Ed. Univers.

### **Dossier n° 5**

REY (A.), REY-DEBOVE (J.)

(1990) : *Petit Robert*, Paris, Le Robert.

LAGARDE et MICHARD

(1969) : *XIXe siècle*, Paris, Bordas.

MARGINEANU (N.)

(1970) : *Psihologie [i literatura]*, Cluj, Dacia.

### **Dossier n° 6**

GUILLEMINAULT (G.) (Dir.)

(1956) : *Le roman vrai de la IIIe République, prélude à la Belle Époque*, Paris, Denoël.

**Dossier n° 7**

PASCAL (B.)

(1954) : *Oeuvres complètes*, (Coll. Pléiade), Paris, Gallimard.

TOMA (D.)

(1993) : *Du baroque au classicisme*, Bucarest, Babel/Ed. Univ. Buc.

**Dossier n° 8**

BENJAMIN (R.)

(1936) : *Molière*, Paris, Plon.

ION (A.) (Dir.)

(1982) : *Histoire de la littérature française*, Bucarest, Ed. didactica.

**Dossier n° 9**

MAUROIS (A.),

(1983) : *Olympio sau via]a lui Victor Hugo*, Bucure[ti, Editura Univers.

**Dossier n° 10**

Option de français du baccalauréat session de juin 1994. *Consignes générales pour le dossier et l'épreuve orale* », BCLE, Bucarest, 28 février 1994.

LAGARDE et MICHARD

(1969) : *XIXe siècle*, Paris Bordas.

DRIMBA (O.) et al.

(1992) : *Literatura universală, manual pentru clasele a XI-a [i XII-a*, București, Ed. didactică [i pedagogică].

**Dossier n° 11**

*Le Nouvel Observateur*, 4-10 avril 1991.

**Dossier n° 13**

(1988) : *Nouvelle Encyclopédie Bordas*, Paris, Bordas.

**Dossier n° 14**

BALZAC (Honoré de),

(éd. de 1980) *Etudes philosophiques, Sur Catherine de Médicis*, (Coll. Pléiade), Paris, Gallimard.

**Dossier n° 15**

SHAW (G. B.)

(1925) : *Sainte Jeanne*, Paris, C. Lévy.

*L'Événement du jeudi* du 7 au 13 mai 1992.

MICHELET (J.)

(1898) : *Jeanne d'Arc*, Paris, Hachette et Cie.

**Dossier n° 16**

*L'Express* 18 mai 1990.

**Dossier n° 17**

COOPER (D.)

(1937) : *Talleyrand*, Paris, Payot.

**Dossier n° 20**

JIANOU (Ionel)

(1985) : *George Apostu*, Paris, Edition Mayer.

**Dossier n° 21**

VUILLERMOZ (E.),

(1949) : *Histoire de la musique*, Paris, A. Fayard.

**Dossier n° 22**

**Dossier n° 23**

COGNIAT (R.)

(1969) : *Monet*, (Coll. Grand art, petites monographies), Paris, Flammarion.

SCHILERU (E.)

(1970) : *Impresionismul*, Bucure[ti, Meridiane.

BESSON (G.)

(1951) : *Claude Monet*, Paris, Braun.

**Dossier n° 24**

COGNIAT (R.),

(1969) : *Monet*, (Coll. Grand art, petites monographies), Paris, Flammarion.

PASCAL (G.) (Dir.)

(1985) : *Nouvelle Encyclopédie Bordas* (t. VI), Paris, Bordas.

**Dossier n° 25**

SCHILERU (E.)

(1970) : *Impresionismul*, Bucure[ti, Meridiane.

ROGER-MARX (C.)

(1937) : *Renoir*, Paris, Librairie Floury.

**Dossier n° 26**

BESSON (G.)

(1938) : *Renoir*, Mulhouse, Braun.

**Dossier n° 34**

Option de français du baccalauréat session de juin 1994. *Consignes générales pour le dossier et l'épreuve orale* », BCLE, Bucarest, 28 février 1994.



*Marie Claire*, n° 454 - juin 1990.

*Paris Match*, n° 2171 - 3 janvier 1991.

*Elle*, n° 2494 - 18 octobre 1993.

*Paris Match*, n° 2213 - 24 octobre 1991.

*Elle*, n° 2364 - 29 avril 1991.

### **Dossier n° 35**

DEBIDOUR (V. H.) et PLESSY (B.)

(1976) : *Auvergne*, Paris, Arthaud.

### **Dossier n° 36**

*L'été bleu*, numéro hors série 1992, *Le journal de Saône & Loire*.

### **Dossier n° 37**

(1993) : *Abbaye de Sénanque*, (Coll. « Monuments et histoires »), Moisenay, Edition Gaud.

JEAN-NESMY (C.)

(1979) : *Les soeurs provençales : Silvacane, Sénanque, Le Thoronet, Saint-Léger-Vauban*, Edition Zodiaque

**Dossier n° 39**

GRAVELINE (N.)

(1990) : *Beauté de Paris 2000*, Paris, Edition Minerva.

**Dossier n° 40**

ROBERT (P. E.)

(1992) : *Paris, page à page*, Paris, Hatier/Didier

MICHAUD (G.) et TORRES (G.)

(1982) : *Le nouveau guide France*, Paris, Hachette.

COURTILLON (J.) et SALINS (G. D. de)

(1990) : *Libre échange 1*, Paris, Didier/Hatier.

**Dossier n° 44**

GIRARD (S.)

(1987) : *La France et ses trésors, Alsace et Lorraine*, Paris, Larousse.

**Dossier n° 48**

MERMET (G.)

(1992) : *Francoscopie 1993*, Paris, Larousse.

**Dossier n° 49**

*Le Monde, 19-20 juin 1988, supplément radio-télé.*

**Dossier n° 51**

*L'événement du jeudi, 25-31 mars 1993.*

**Dossier n° 53**

DOLLOT (L.)

(1964) : *Les relations culturelles internationales*, (Coll. Que sais-je ? n° 1142), Paris,

PUF.

## ***Bibliographies intégrales données par les élèves.***

Les bibliographies sont données dans l'ordre des dossiers et libellées comme dans les dossiers.

### **Dossier n°1**

#### OEUVRES

#### EUGENE IONESCO

THEÂTRE — I; II, EDITION 1968 : *La Cantatrice chauve, La leçon, Les Chaises, Tueurs sans gages, Rhinocéros, Le Piéton de l'air, Le Roi se meurt, La soif et la faim.*

*NOTES ET CONTRENOTES* — édition 1992, Humanitas

#### BIBLIOGRAPHIE CRITIQUE

##### ETUDES GENERALES

1. LAGARDE ET MICHARD, Collection littéraire, *XXe siècle* — Bordas, édition 1990.
2. ESSLIN MARTIN — *Le théâtre de l'absurde*, traduit de l'anglais par Marguerite Buchet, Francine du Pierre, France Franck, Paris, Ed. Buchet — Chasel, 1963
3. GORUNESCU ELENA — *Le théâtre français au XIIe siècle*, édition 1976
4. ITINERAIRES LITTERAIRES, Collection dirigée par Georges Décote, *XXe siècle, après 1950*, Tome II — Hatier, édition 1992

### **Dossier n°2**

1. Eugen Ionescu, *Teatru* vol. I, II
2. *Itinéraires littéraires — XXe Siècle. Après 1950* — collection dirigée par Georges Décote, Tome 2. Ed. Hatier
3. *Panorama de la nouvelle littérature française* refondue par Gaëtan Picon
4. *Dictionnaire des littératures de langue française*, J. P. de Beaumarchais, Daniel Couty, Alain Rey, Bordas, Paris, 1984

### **Dossier n°3**

1. *Bordas*
2. *Manuel de littérature universelle*
3. *Madame Bovary — Gustave Flaubert*

### **Dossier n°4**

1. G. Flaubert, *Madame Bovary*, Edition établie et commentée par béatrice Didier, Paris, 1983
2. *Le XIXe siècle*, Collection littéraire Lagarde et Michard, Editions Bordas
3. Jules de Gaultier, *Bovarismul*, Institutul European, Ia[i], 1993

### **Dossier n°5**

1. Emile Durkheim, *Suicide — Etude de sociologie*, Paris, Librairie Felix Alcan, 1912
2. Jacques Lacan, *Ecrits*, Editions du Seuil, Paris.
3. Ricarda Huch, *Blütezeit der Romantik*, Haessel Verlag,, Leipzig
4. Nicolae M\rgineanu, *La psychologie et la littérature*, Cluj, Dacia, 1970

### **Dossier n°6**

1. Edmond Rostand, *Cyrano de Bergerac*, Hachette, Paris, 1939.
2. Christian Biet, Jean-Paul Brighelli, Jean Luc Raspail, *XVI-XVIIe siècles*. Collection Textes et Contextes, Edition Magnard.
3. Gilbert Guilleminault, *Le roman vrai de la Troisième République. Prélude à la Belle Epoque*, tome II, Denoël, 1956.

### **Dossier n°7**

1. Pascal, *Oeuvres complètes*, Editions Gallimard, 1954
2. Toma, Dolores, *Du baroque au classicisme*, Editura Babel & Editura Universita[i], Bucure[ti], 1993
3. Le Guern, Michel et Marie-Rose, *Les Pensées de Pascal*, Librairie Larousse, 1972

### **Dossier n°8**

1. René Benjamin, *Molière*, Paris 1936
2. *Histoire de la littérature française*, editura didactică [i pedagogică], 192, vol. 1

### **Dossier n°9**

1. Victor Hugo, *Les Misérables* (Nelson Editeurs, 1941)
2. Victor Hugo, *Quatre Vingt-treize* (Nelson Editeurs, 1930)
3. Victor Hugo, *L'Art d'être Grand-Père* (Nelson Editeurs, 1931)
4. Victor Hugo, *Les Contemplations* (Nelson Editeurs, 1924)
5. André Maurois, *Olympio*, (Editura univers, Bucuresti, 1983)
6. Ion, Bindea, I. Cârnan, *Antologie bilingvă de poezie franceză*, (Ed. didactică [i pedagogică], București, 1980)
7. Encyclopédie par image - Victor Hugo (Hachette, 1927)
8. *Le XIX siècle en littérature* (Hachette, 1986)

### **Dossier n°10**

1. *XIX-ème siècle* - Collection littéraire Lagarde & Michard; Ed. Bordas, Paris, 1969.
2. *Literatura universală* de Ovidiu Drimba și Edgar Papu, Bucuresti, 1976
3. *Literatura universală pt. clasele XI-XII* de O. Drimba, Gh. Lazarescu, Cristina Ionescu, Viorel Alecu - Bucuresti, 1992.
4. *Le dictionnaire de notre temps* - 1992, Ed. Hachette, 1991, Paris.

### **Dossier n°11**

1. *Le Nouvel Observateur* - 1991
2. *Istoria literaturii universale* - Ovidiu Drimba
3. V-L Saulnier - *Istoria Literaturii Franceze*

### **Dossier n°13**

1. *Nouvelle Encyclopedie Bordas*

### **Dossier n°14**

1. Madame de la Fayette - *La princesse de Clèves*, Librairie Didier, 1996

2. Alexandre Dumas, *La reine Margot*, Le Livre de Poche, Librairie Générale Française, 1989

3. Alexandre Dumas, *Les Quarante-Cinq*, Le Livre de Poche, Librairie Générale Française, 1989

### **Dossier n°15**

1. George Bernard Shaw - *Sainte Jeanne* (1926)

2. Charles Péguy - *Le mystère de la charité de Jeanne d'Arc* (1910)

3. Paul Claudel - *Jeanne au bûcher* (1937)

4. Jean Anouilh - *L'Alouette* (1953)

5. Jules Michelet - *Jeanne d'Arc* (1853)

6. *L'Événement du 7 au 13 mai 1992* consacré à la mémoire de Jeanne d'Arc

### **Dossier n°16**

1. René Remond - *Le retour de De Gaulle*, Edition complexe, 1983

2. Revue *Express international*. 25 mai 1990

3. *Dictionnaire le Petit Larousse*, éd. 1993

4. *Charles de Gaulle*, Ed. Plon, France

5. Documentaires Charles de Gaulle - TV5

### **Dossier n°17**

1. Cooper Duff, *Talleyrand 1754-1838*, Payot, Paris, 1937, 330 pages

2. Orioux Jean, *Talleyrand - Sfinxul neînjeles*, Ed. Politica - Bucure[ti], 1974, 566 pagini

3. Mermet Gérard, *Francoscopie*, Larousse - Paris, 1992, 435 pages

### **Dossier n°20**

1. Ionel Jianou - *George Apostu*, Editions Mayer, Paris, septembre 1985

### **Dossier n°21**

1. EMILE VUILLERMOZ, *Histoire de la musique*, éd. Le livre de la Poche illustré, 1949, pages 348-358

2. Dictionnaire encyclopédique pour tous : *petit Larousse illustré*, 1981.

### **Dossier n°22**

1. *Claude Monet* - par Valeri Matetski, Editions d'art Aurora, Leningrad, 1984

2. *A Giverny, chez Claude Monet* - par Marc Elder, Editeurs d'art, 1924

3. *Monet* - Raymond Cogniat - Grand art - Petites monographies

### **Dossier n°23**

1. Raymond Cogniat — *Monet*, Librairie Flammarion, Paris, 1969.

2. Pierre Francastel — *L'impressionnisme*, Grasset, Paris, 1970.

3. Georges Besson — *Monet*, Gallimard, Paris, 1972.

### **Dossier n°24**

1. John Rewald, *Istoria impresionismului*, Bucuresti, ed. Meridiane, 1974, vol. 1 et 2.

2. Marc Elder, *A Giverny, chez Claude Monet*, ed. Bernheim, éditeurs d'arts, 1924

3. Raymond Cogniat, *Monet*, ed. Flammarion, 1969

4. Eugen Schileru, *Impresionismul*, Bucuresti, ed. meridiane, 1978

5. Constantin Prut, *Dictionar de art\ modern\*, Bucure[ti], ed. Albatros, 1982.

6. *Nouvelle encyclopédie Bordas*, paris, éditions Bordas, vol. VI

7. Claude Roger-Marx, *Claude Monet*, ed. Fernand hazan, 1959.

### **Dossier n°25**

1. Albert André, *Renoir* (Cres, 1923)

2. Constantin Chirculescu, *Renoir-album* (Bucarest, 1979)

3. Elie Faure, *Histoire de l'art -Art moderne* (Bucarest, 1970)

4. Claude Roger-Marx, *Renoir*, (Paris, 1937)

5. Eugen Schileru, *L'impressionnisme*, (Bucarest, 1970)

6. Tafrafi, *Manuel de l'histoire de l'art*, (Bucarest, 1938)

7. Emile Zola, *Les salons*, (Bucarest, 1979)

### **Dossier n°26**



1. George Besson - *Auguste Renoir*; Les Editions Braun et Cie, paris, 1952.
2. O. Mirbeau, *Renoir*. Paris, 1913
3. A. Vollard, *La vie et l'oeuvre de Pierre Auguste Renoir*. Paris, 1919
4. H. Bunemann, *Renoir*, Ettal a. D., 1960
5. J. Renoir, *Mon père Auguste Renoir*, Paris, 1958
6. Alpstov, *Istoria artei*, Bucure[ti], 1967

#### **Dossier n°34**

1. *Ecran magasin*
2. *Super magasin* n° 13, 1994
3. La revue *Salut roumaine*
4. La revue *Salut française* - de 28 février 1990 - le numéro 60
5. *Magazin international*
6. *Show choc*
7. *Marie Claire* - juin 1990 n° 454 - interview recueillie par Michèle Manceaux
8. *Paris Match* - n° 2171 -3 janvier 1991 interview recueillie par Sabine Cayrol
9. *Paris Match* - n° 2213 -24 octobre 1991 - interview recueillie par Sabine Cayrol
10. *Elle* - n° 2364 - 29 avril 1991 - interview recueillie par Françoise Baudet
11. *Elle* - n° 2494 - 18 octobre 1993

#### **Dossier n°35**

1. *Auvergne*, Victor-Henry Debidour, Bernard Plessy
2. *Petit Larousse en couleurs*

#### **Dossier n°36**

1. *L'ETE BLEU*  
Le journal de Saône-et-Loire, 1992
2. *NOUVEAU PETIT LAROUSSE*, 1983
3. *LA BOURGOGNE*  
Jean-François Bazin  
Editions Ouest-France, 1991

### **Dossier n°37**

1. *Les soeurs provençales* — Zodiaque 19/9
2. *Une architecture cistercienne : l'abbaye de Sénanque*, 1986
3. *Abbaye de Sénanque* — Editions GAUD, 1993
4. *Bernard de Clairvaux : une église aimée* — Editions du SIGNE, 1990

### **Dossier n°39**

1. *Beauté de paris 2000* - album - 1990
2. *Paris - Ile de France* - album - 1990

### **Dossier n°40**

#### METHODES

1. *Le nouveau sans frontières* - livre 1; 2; 3; Ed. Clé International
2. *Grand large* - livre 1; 2; Ed. Hachette
3. *Libre échange* - livre 1; 2; Ed. Hatier

#### GUIDE

4. G. Michaud, G. Torrès, *Nouveau guide de France*, Ed. Hachette
5. *La France, J'aime*, Ed. Hatier

#### LECTURES CONTEMPORAINS

6. *Paris, page à page*, Ed. Hatier/Didier

### **Dossier n°44**

1. *La France et ses trésors — Alsace, Lorraine*, Sylvie Girard
2. *L'Alsace*, Henri Nonn

### **Dossier n°48**

1. Yves Laulan : *Psychologie de la France*
2. Michel Debré : *Jeunesse, quelle France te faut-il ?*
3. Gérard Mermet : *Francoscopie. Qui sont les Français ? Faits, chiffres, comparaisons, analyses, tendances*
4. TV5 et les revues

**Dossier n°49**

T. FERENCZI, *Le monde*, 19 juin 1988

**Dossier n°51**

1. André Burguière, *Histoire de la famille*, Armand Colin Editeur, Paris, 1986.

2. Emmanuel Todd, *La troisième planète*, Seuil, 1983.

3. *L'événement du jeudi*, *La vie*, *Le monde*

4. *Dicționar de sociologie*, Babel, București, 1993

**Dossier n°53**

PAR LOUIS DOLLOT « Les relations culturelles internationales »

## Index des noms d'auteur

**ALI BOUACHA (A.)** 7

**ADAM (J.M.)** 7

**ANSCOMBRE (J.C.) ET DUCROT (O.)** 361

**ARRIVE (M.)** 256

**BAKTHINE (M.)** 359

**BEACCO (J. C.)** 388

**BESSONAT (D.)** 321, 322

**BLANCHE-BENVENISTE (C.)** 7

**BOURDIEU (P.)** 360

**BRONCKART (J. P.)** 29; 30; 215 ; 221; 379; 380

**BRUNOT (F) ET BRUNEAU (CH.)** 321

**CHARAUDEAU (P.)** 173; 211; 221

**CHAROLLES (M.)** 103; 104; 125; 126; 131; 180

**CHRIST (I.)** 27

**CORTES (J.)** 262; 385

**COSTE (D.)** 27

**DAUNAY (B)** 10

**DUCROT (O.)** 5

**ESPERET (E.)** 126

**FUCHS (C.)** 10; 11; 12; 221; 381

**GAONAC'H (D.)** 348

**GIGNOUX (A. C.)** 5

**GREVISSE (M.)** 305

**GRIZE (J. B.)** 212

**KAHN (G.)** 6

**KERBRAT-ORECCHIONI (C.)** 368, 374

**LEONI (S.)** 7

**MAINGUENEAU (D.)** 389

**MARQUILLO (M.)** 7

**MOESCHLER (J.)** 361; 362; 364; 372

**MOREL (M. A.)** 264

**MORTUREUX (M. F.)** 8

**PERY-WOODLEY (M. P.)** 27

**PETITJEAN (A.)** 10

**TEBEROSKY** 7

**TODOROV (T.)** 5

**TUTESCU (M.)** 25; 26;

**WALDEN (Z.)** 7

**WEBER (C.)** 7

**WIDDOWSON (H. G.)** 23, 26; 43

**WILMET (M.) 342**

**XIAO-QUAN 7**

## Index des notions principales

**ACTE D'ORIENTATION ARGUMENTATIVE** 364; 366; 375

**AUTONOMIE** 5; 30; 42; 155; 229; 388; 390

**BASE DE CANEVAS DE TEXTES** 262; 296; 325

**BASE DE TEXTES** 208; 262; 325

**BILINGUE**

*classe* : 8; 23; 37; 138; 202; 213; 219; 333

*enseignement* : 8; 27; 43

**DEMARRAGE** 39; 41; 157; 201; 203; 205; 210; 211; 215; 222; 333; 336; 380; 381; 382;  
383; 385; 386; 387

**DISCOURS/ACTIVITE DE (RE)FORMULATION**

*personnelle* 35; 36; 75; 307; 311; 333; 338; 339; 340; 350; 361; 363

**DISCOURS/ACTIVITE DE REFORMULATION** 11; 28; 32; 36; 40; 41; 54; 55; 57; 60; 62; 65;  
221; 222; 231; 266; 307; 312; 317; 320; 325; 339; 340; 350; 351; 361

*embryonnaire* 34; 36; 75; 221; 250; 313; 316; 320

**DISCOURS/ACTIVITE DE REPRISE** 11; 32; 34; 37; 75; 79; 95; 104; 106; 157; 211; 361

**DISCOURS DE VULGARISATION** 8; 9

**EVALUATION** 10; 12; 30; 78; 199; 326; 350; 359; 361; 375; 377

**FINAL** 39; 41; 157; 201; 203; 205; 216; 231; 267; 282; 298; 305; 321; 336; 380; 381;  
382; 383; 384; 385; 386

**GENRE DE TEXTE** 28; 29; 30; 31; 37; 39; 40; 42; 71; 75; 79; 97; 98; 100; 101; 102; 103;  
104; 105; 125; 127; 137; 139; 155; 157; 168; 180; 205; 207; 222; 229; 230; 231; 296;  
304; 327; 328; 329; 331; 333; 351; 378; 379; 381; 385

**INFRASTRUCTURE 329**

*des dossiers 381*

*du dossier 40; 157; 380*

*du genre de texte 229; 331; 333; 381*

*textuelle 157; 387*

**INTERTEXTE 29; 31**

**MISE EN SCENE**

*acte de communication 230*

*argumentative 376*

*autobiographique 211; 214; 215; 216; 224; 329*

*de thème 337*

*du décrochage énonciatif 325*

*énonciative 222*

*explicative 205; 212; 217; 221; 222; 227; 282; 386*

*textuelle 104 ;329; 338*

**PARAGRAPHAGE 100; 101; 102; 104; 157; 200; 208; 226**

**PARAPHRASE 8; 9; 10; 11; 197; 267; 268; 269; 270; 271; 272; 301; 304; 327; 329; 367;  
390**

**PRISE EN CHARGE ENONCIATIVE 29; 41; 103; 157; 207; 221; 222; 224; 226; 229; 231;  
232; 282; 293; 298; 302; 327; 329; 386; 387**

**RECOPIAGE/COPIAGE 11; 31; 390**

**RECRITURE 5; 228 ; 229 ; 385**

**SEQUENCE/(ADAM) 29; 212**

**SEQUENCE/(CHAROLLES) 180; 200**

**TEXTUALISATION**

*mécanismes 29; 79; 294*



*marques* 281; 304; 328

**ΤΟΠΟΪ** 362; 369; 376

**TRADUCTION** 8; 9; 23; 24; 210; 274; 275; 276; 278; 281; 303; 384

**TYPE DE DISCOURS** 9; 29; 40; 71; 222; 224; 296; 328; 335; 359; 379; 385

# TABLE DES MATIÈRES (volume 1)

<b>SOMMAIRE .....</b>	<b>2</b>
<b>1. 0. PREAMBULE .....</b>	<b>5</b>
1. 1. LES ECRITS D'APPRENANTS EN FRANÇAIS L2 DE COMPETENCE AVANCEE, EN CONTEXTE SCOLAIRE ROUMAIN. SITUATION DE PRODUCTION ET PRATIQUES. ....	6
1. 1. 1. <i>Le poids de la didactique des écrits en français L1 sur celle des écrits en français L2 de compétence avancée.....</i>	6
1. 1. 2. <i>La pratique des écrits scolaires en roumain L1.....</i>	13
1. 1. 3. <i>La pratique des écrits en français L2, domaine roumain.....</i>	23
1. 2. LES CONDITIONS DE PRODUCTION D'UN GENRE TEXTUEL EN FRANÇAIS L2 DE COMPETENCE AVANCEE, EN CONTEXTE SCOLAIRE ROUMAIN.....	28
1. 2. 1. <i>Mise au point terminologique .....</i>	28
1. 2. 2. <i>Typologie des interventions langagières dans les activités d'emprunt.....</i>	32
1. 2. 3. <i>La représentation chez l'apprenant de son action langagière. ....</i>	37
1. 3. METHODOLOGIE ADOPTEE DANS LA RECHERCHE .....	39
<b>2. 0. PRESENTATION DU CORPUS .....</b>	<b>43</b>
2. 1. DONNEES GENERALES. ....	43
2. 2. LES REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	49
2. 3. DONNEES STATISTIQUES SUR LES DOSSIERS DU CORPUS ACTIF. ....	66
2. 4. LES SOURCES DU CORPUS ACTIF.....	70
<b>3. 0. LA CONSTRUCTION DU GENRE DE TEXTE PAR DIFFERENTES TECHNIQUES DE REPRISE.....</b>	<b>75</b>
3. 1. L'ACTIVITE DE REPRISE ET LA TECHNIQUE DE L'« EXTRAIRE-COLLER » (DOSSIER 53) .....	79
3. 1. 1. <i>Les opérations de reformulation .....</i>	95
3. 1. 2. <i>La technique de l'« extraire-coller ».....</i>	98
3. 2. L'ACTIVITE DE REPRISE ET LA TECHNIQUE DU « COUPER-COLLER » (DOSSIER 11)104	
3. 2. 1. <i>La suppression de citations.....</i>	127
3. 2. 2. <i>La suppression de passages de récit.....</i>	131
3. 2. 3. <i>L'adaptation du cadre logico-discursif par la technique du « couper-coller » .....</i>	137

## TABLE DES MATIÈRES (volume 1)

3. 3. LES TECHNIQUES COMPLEMENTAIRES [SCINDER-FUSIONNER-GLISSER] (DOSSIER 21) .....	139
3. 4. PREMIER BILAN .....	155
<b>4. 0. LA (RE)FORMULATION LOCALE CIBLEE SUR OBJECTIF DE LA PRODUCTION TEXTUELLE.....</b>	<b>157</b>
4. 1. LE TRAVAIL DE REFORMULATION DANS LA PHRASE (DOSSIER 08) .....	157
4. 1. 1. <i>La substitution</i> .....	168
4. 1. 2. <i>L'ajout</i> .....	176
4. 1. 2. 1. Les ajouts constituant un renforcement de l'expression des liens logiques .....	176
4. 1. 2. 2 Les ajouts constituant un effort d'explicitation.....	177
4. 1. 3. <i>La modernisation de l'impact rhétorique</i> .....	178
4. 2. LE TRAVAIL DE REFORMULATION AU NIVEAU DES PARAGRAPHERS (DOSSIER 13)....	180
4. 2. 1. <i>L'utilisation d'un procédé de condensation</i> .....	195
4. 2. 2. <i>L'utilisation de marqueurs de reformulation</i> .....	196
4. 2. 3. <i>La reformulation du cadre temporel</i> .....	198
4. 3. LES EFFORTS PARTICULIERS AU DEMARRAGE ET/OU AU FINAL .....	201
4. 3. 1. <i>La mise en scène explicative dans l'introduction</i> .....	205
4. 3. 1. 1. Le cas de l'introduction du dossier n° 20 .....	205
4. 3. 1. 2. Le cas de l'introduction du dossier n° 14 .....	211
4. 3. 1. 3. Le cas de l'introduction du dossier n° 23 .....	214
4. 3. 2. <i>Les efforts particuliers dans la conclusion</i> .....	216
4. 3. 2. 1. Le cas du dossier n° 14 .....	217
4. 3. 2. 2. Le cas du dossier n° 36 .....	218
4. 3. 2. 3. Le cas du dossier n° 13 .....	219
4. 4. LA PRISE EN CHARGE ENONCIATIVE. ....	221
4. 4. 1. <i>L'ajout d'un marqueur en cotexte repris de la source</i> .....	222
4. 4. 2. <i>L'ajout d'un marqueur en cotexte reformulé de la source</i> .....	226
4. 5. DEUXIEME BILAN .....	229
<b>5. 0. LA (RE)FORMULATION ETENDUE DANS LE CORPS DE TEXTE DU DOSSIER.....</b>	<b>231</b>

## TABLE DES MATIÈRES (volume 1)

5. 1. TENDANCE A LA DISPARITION DE LA STRUCTURE MORPHOSYNTAXIQUE DU TEXTE-SOURCE ET TRAITEMENT DE LA REPRISE DU SENS DANS L'ACTIVITE DE REFORMULATION (DOSSIER 15) .....	231
5. 1. 1. <i>Le procédé de la condensation par reprise lexicale</i> .....	249
5. 1. 2. <i>Le procédé de l'amplification par la mise en place d'une structure démonstrative</i> .....	263
5. 2. LA (RE)FORMULATION PARAPHRASTIQUE (DOSSIER 51).....	267
5. 2. 1. <i>Le procédé de paraphrase à partir d'un passage repris</i> .....	268
5. 2. 2. <i>Le procédé de paraphrase à partir d'un passage reformulé</i> .....	270
5. 3. LE PROCEDE DE FUSION A PARTIR DE DEUX TEXTES-SOURCES DONT L'UN EST EN L1 (DOSSIER 10) .....	273
5. 4. LA REFORMULATION DES MARQUES DE TEXTUALISATION (DOSSIER 34) .....	281
5. 4. 1. <i>La reformulation de la cohésion nominale</i> .....	294
5. 4. 2. <i>La reformulation de la cohésion verbale</i> .....	296
5. 4. 3. <i>La (re)formulation de la connexion</i> .....	297
5. 4. 3. 1. <i>La (re)formulation de la connexion sur reprise lexicale</i> .....	298
5. 4. 3. 2. <i>La (re)formulation en autonomie de la connexion</i> .....	302
5. 5. LE TRAITEMENT DES GUILLEMETS, MARQUEURS GRAPHIQUES D'INSERTION DU DISCOURS ETRANGER. ....	305
5. 5. 1. <i>Les citations dont les sources sont indiquées</i> .....	307
5. 5. 1. 1. <i>Les citations de « première main »</i> .....	310
5. 5. 1. 2. <i>Les citations de « deuxième main »</i> .....	315
5. 5. 2. <i>Les citations dont les sources ne sont pas indiquées</i> .....	319
5. 5. 2. 1. <i>Citations provenant des textes-sources de la bibliographie</i> .....	320
5. 5. 2. 2. <i>Les autres passages entre guillemets dans le dossier</i> .....	322
5. 5. 3. <i>Conclusion</i> .....	324
5. 6. TROISIEME BILAN.....	327
<b>6. 0. VERS UNE PRODUCTION LINGUISTIQUE ET TEXTUELLE EN AUTONOMIE</b> .....	<b>329</b>
6. 1. LE ROLE DU VOCABULAIRE DANS LA (RE)FORMULATION PERSONNELLE .....	329
6. 2. LES TRACES DE PROCESSUS D'APPROPRIATION DANS L'ACTIVITE DE (RE)FORMULATION PERSONNELLE ANCREE DANS UNE BIBLIOGRAPHIE .....	339

## TABLE DES MATIÈRES (volume 1)

6. 2. 1. L'utilisation du déterminant démonstratif « ce » à double valeur anaphorique et déictique. (dossier 10) .....	340
6. 2. 2. L'utilisation du modalisateur « je sais que... » (dossier 22).....	343
6. 2. 3. Les traces d'un type de stratégie attentionnelle. (dossier 40).....	345
6. 2. 4. Conclusion .....	349
6. 3. LE TRAITEMENT DE L'ARGUMENTATION DANS L'ACTIVITE DE (RE)FORMULATION PERSONNELLE (DOSSIER 07) .....	350
6. 3. 1. La nature dialogique du discours de l'élève-apprenant et le traitement de la double contrainte. ....	358
6. 3. 1. 1. L'expression des topoï .....	361
6. 3. 1. 2. Le procédé de la neutralisation dans les actes d'orientation argumentative .....	363
6. 3. 1. 3. Le rôle des adjectifs dont la valeur subjective est détournée.....	368
6. 3. 1. 4. L'expression des conclusions.....	372
6. 4. QUATRIEME BILAN .....	377
<b>7. 0. BILAN GENERAL.....</b>	<b>379</b>
7. 1. CLASSEMENT DES EMPRUNTS UTILISES DANS LES DOSSIERS .....	379
7. 2. LES CONTRAINTES DU GENRE TEXTUEL : UNE INCITATION A L'ACTIVITE LANGAGIERE.....	386
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>391</b>
LES REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	391
BIBLIOGRAPHIE DES OUVRAGES AYANT SERVI AUX EMPRUNTS IDENTIFIES DANS LES DOSSIERS.....	410
BIBLIOGRAPHIES INTEGRALES DONNEES PAR LES ELEVES.....	419
<b>INDEX DES NOMS D'AUTEUR.....</b>	<b>427</b>
<b>INDEX DES NOTIONS PRINCIPALES .....</b>	<b>430</b>
<b>TABLE DES MATIERES.....</b>	<b>433</b>

## TABLE DES MATIÈRES (volume 2)

<b>CORPUS ACTIF</b> .....	<b>442</b>
DOSSIER UN : <b>EUGENE IONESCO, ICONOCLASTE A TOUT PRIX.</b> .....	442
DOSSIER DEUX : <b>LE THEATRE ABSURDE D'EUGENE IONESCO.</b> .....	449
DOSSIER TROIS : <b>EMMA BOVARY — UN DON QUICHOTTE DU REALISME</b> <b>FRANÇAIS.</b> .....	455
DOSSIER QUATRE : « <b>MME BOVARY</b> » — <b>ASPIRATIONS ET REALITES.</b> .....	465
DOSSIER CINQ : <b>LE CAS EMMA BOVARY.</b> .....	479
DOSSIER SIX : <b>CYRANO DE BERGERAC.</b> .....	490
DOSSIER SEPT : <b>BLAISE PASCAL — ANATOMIE D'UNE REVELATION.</b> .....	498
DOSSIER HUIT : <b>MOLIERE ESSAI DE PORTRAIT.</b> .....	507
DOSSIER NEUF : <b>VICTOR HUGO — L'IMAGE DE L'ENFANT DANS SON OEUVRE.</b> ..	517
DOSSIER DIX : <b>VICTOR HUGO ROMANCIER.</b> .....	530
DOSSIER ONZE : <b>L'INCENDIE RIMBAUD.</b> .....	544
DOSSIER TREIZE : <b>NAPOLEON III — PRINCE-PRESIDENT ET EMPEREUR.</b> .....	562
DOSSIER QUATORZE : <b>CATHERINE DE MEDICIS.</b> .....	574
DOSSIER QUINZE : <b>JEANNE D'ARC.</b> .....	584
DOSSIER SEIZE : <b>L'ACTUALITE DU DISCOURS GAULLIEN.</b> .....	605
DOSSIER DIX-SEPT : <b>TALLEYRAND ET LE NOUVEL ORDRE EUROPEEN.</b> .....	615
DOSSIER VINGT : <b>GEORGE APOSTU — ADMIRABLE MESSAGER DE L'ART ROUMAIN</b> <b>— VIVANT ET TRAVAILLANT EN FRANCE.</b> .....	626
DOSSIER VINGT ET UN : <b>CLAUDE DEBUSSY.</b> .....	633
DOSSIER VINGT-DEUX : <b>LA NATURE ET L'HOMME CHEZ CLAUDE MONET.</b> .....	644
DOSSIER VINGT-TROIS : <b>CLAUDE MONET.</b> .....	649
DOSSIER VINGT-QUATRE : <b>CLAUDE MONET — L'INCARNATION LA PLUS</b> <b>PARFAITE DE L'IMPRESSIONNISME.</b> .....	659
DOSSIER VINGT-CINQ : <b>AUGUSTE RENOIR — L'ETRE HUMAIN — ESSENCE ET</b> <b>SUBJECTIVITE.</b> .....	668
DOSSIER VINGT-SIX : <b>AUGUSTE RENOIR.</b> .....	683
DOSSIER TRENTE - QUATRE : <b>VANESSA PARADIS — LA JEUNE FEMME DES</b> <b>ANNEES '90, ENFANT PRODIGUE DE LA FRANCE.</b> .....	689
DOSSIER TRENTE-CINQ : <b>L'Auvergne.</b> .....	702

## TABLE DES MATIÈRES (volume 2)

DOSSIER TRENTE-SIX : <b>PROMENADE A TRAVERS LA BOURGOGNE.</b> .....	708
DOSSIER TRENTE-SEPT : <b>LES ABBAYES ROMANES DE PROVENCE.</b> .....	718
DOSSIER TRENTE-NEUF : <b>ASPECTS DE L'ARCHITECTURE PARISIENNE DE L'AN 2000.</b> .....	726
DOSSIER QUARANTE : <b>PARIS — CENTRE SPIRITUEL DE LA FRANCE ET DU MONDE.</b> .....	734
DOSSIER QUARANTE-QUATRE : <b>STRASBOURG, VILLE D'ART MILLENAIRE ET METROPOLE EUROPEENNE.</b> .....	742
DOSSIER QUARANTE-HUIT : <b>LE CONFLIT DES GENERATIONS.</b> .....	748
DOSSIER QUARANTE-NEUF : <b>L'ESPRIT JEUNE OU « BEAUCOUP DE BRUIT, PEU DE FRUIT ».</b> .....	756
DOSSIER CINQUANTE ET UN : <b>LE DIVORCE EN FRANCE.</b> .....	765
DOSSIER CINQUANTE-TROIS : <b>LES RELATIONS CULTURELLES INTERNATIONALES.</b> .....	775

## **TABLE DES MATIÈRES (volume des annexes)**

<b>1. CONSIGNES GENERALES POUR LE DOSSIER ET L'EPREUVE ORALE.....</b>	
<b>2. DOSSIERS ORIGINAUX DU CORPUS ACTIF. (34)<sup>116</sup> .....</b>	
<b>3. DOSSIERS ORIGINAUX REJETES DU CORPUS ACTIF.....</b>	
3. 1. DOSSIERS AVEC BIBLIOGRAPHIE. (20) .....	
3. 2. DOSSIER (A) SANS BIBLIOGRAPHIE. (1) .....	
<b>4. QUESTIONNAIRES AUX ELEVES. ....</b>	
<b>5. EPREUVES ECRITES DU CONCOURS D'ADMISSION A LA FISH EN 1994..</b>	

---

<sup>116</sup> Tous les dossiers ont leur numéro reporté en haut, à droite, à chaque page.



## RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur les activités d'emprunt à des sources bibliographiques par des élèves roumains en fin de cursus bilingue de français comme langue étrangère, qui doivent produire en autonomie un dossier de trois à cinq pages sur un thème de « civilisation » française. Les dossiers pour lesquels une partie des sources ou les sources complètes ont été retrouvées constituent le corpus actif de la recherche. L'étude se focalise sur l'analyse des procédés d'emprunt dans les sources donnant lieu à des reformulations pour un emploi dans le dossier correspondant à un *genre de texte* particulier. L'obligation du respect des contraintes propres à ce *genre de texte* contribue à mettre en place les conditions de la production écrite. Ces activités de reformulation donnent lieu à une typologie dans laquelle quatre variantes sont distinguées : l'activité de reprise (1), l'activité de reformulation embryonnaire (2), l'activité de reformulation (3), l'activité de (re)formulation personnelle ancrée dans une bibliographie (4). Ces variantes ne correspondent pas nécessairement à des paliers de progression dans l'appropriation des sources par les élèves, puisque souvent plusieurs variantes peuvent cohabiter dans le même dossier.

Cette étude essaye de mettre en évidence le travail de rédaction locale et étendue accomplie par les apprenants dans ces exercices « spontanés » de reformulation. Ce travail passe trop souvent inaperçu ou est complètement rejeté de l'évaluation.

MOTS-CLÉS : Autonomie — Compétence avancée — Emprunt — Classes bilingues — Evaluation — Genre de texte — Production écrite — Reprise — (Re)formulation.

## ABSTRACT

This research relates to the borrowing activities of bibliographical sources from Romanian pupils ending their bilingual studies of French as a foreign language and having to present - in self directed learning - a file from three to five pages on a subject relating to French "civilization". The files for which a part of the sources or all the sources have been found constitute the active corpus of the research. The study focuses on the analysis of the borrowing proceedings in the sources leading to new formulations to be used in the file corresponding to a particular *kind of text*. The obligation to respect the constraints adapted to this *kind of text* contributes to set up the conditions of written production. These new formulation activities lead to a typology in which four variations of speeches are to be distinguished: repetition (1), embryonary reformulation (2), reformulation (3), personal (re) formulation based on a bibliography (4). These variations do not necessarily correspond with the improvement levels of pupils in appropriating sources, for several variations may be found in a same file.

This study tries to stress the detailed and general writing work that has been carried out by the learners in those "spontaneous" new formulation exercises. That work passes too often unnoticed or is even entirely rejected from the evaluation.

DISCIPLINE : Linguistique. Didactique du français, langue étrangère.

ADRESSE : UFR Lettres et Sciences Humaines

Rue Lavoisier — 76821 MONT-SAINT-AIGNAN Cedex.