

**LES QUESTIONS DE COMPRÉHENSION AU  
BREVET DES COLLÈGES :**  
**fonctionnement et fonction d'un type spécifique de métatexte**

Bertrand DAUNAY  
Lycée d'Haubourdin  
Collectif Formation Innovation (MAFPEN)

La compréhension des textes est un des buts que se fixe l'enseignement du français, notamment en collège<sup>1</sup>. Rien de plus légitime par conséquent qu'une évaluation terminale, à l'issue du premier cycle, vérifie les capacités des élèves à «comprendre» des textes : voilà sommairement justifiée la place des questions de compréhension au brevet des collèges.

Il y aurait lieu de s'interroger sur ces questions de compréhension en menant une double étude :

— qu'est-ce que «comprendre» un texte pour les rédacteurs des questions de compréhension ? quelles sont, pour ces derniers, les opérations cognitives à l'oeuvre dans la compréhension d'un texte ? en quoi les questions de compréhension du brevet permettent-elles à l'élève de rendre compte de sa compréhension ?

— comment évaluer la compréhension d'un texte ? quels sont les moyens les plus efficaces pour observer la compréhension d'un texte par un lecteur ? les questions de compréhension sont-elles adaptées à une telle observation ?

Répondre à la première série de questions peut se faire en interrogeant les rédacteurs des questions de compréhension eux-mêmes... ou en interrogeant leurs questions : il vaudrait la peine par exemple de voir s'il y a un lien entre les questions de compréhension et les travaux des psycholinguistes spécialisés dans les processus cognitifs de «traitement des textes». Pour la deuxième série de questions, il serait intéressant de comparer les questions de compréhension (ainsi que les critères de

---

1. Dans un partage des tâches qui pourrait donner à penser qu'en primaire, on apprend à *lire*, en collège à *comprendre*, en lycée à *interpréter*... On peut craindre que ce qui est ici une boutade ait un statut plus sérieux dans les représentations de bien des «faiseurs de discours» sur l'école, qui ne craignent pas de voir une contradiction entre leurs incantations sur la nécessité de réserver le premier degré aux "apprentissages fondamentaux" et leurs lamentations sur la perte des «valeurs culturelles» dans l'enseignement au lycée.

notation) aux protocoles expérimentaux mis en place par les mêmes psycholinguistes pour tester la compréhension d'un texte par un sujet.

Mais cette double étude devrait amener à se poser une nouvelle question : puisqu'il existe des questions de compréhension, sur quels apprentissages se fondent-elles ? Les pratiques ordinaires de l'enseignement du français en collège permettent-elles à l'élève, lorsque lui est posée une «questions de compréhension», de rendre compte effectivement de sa compréhension ?

Si j'ai voulu ainsi ouvrir un champ de réflexion proprement gigantesque, c'est pour mieux circonscrire le cadre de cet article : son objet, pour être minuscule, s'insère néanmoins dans une problématique complexe. Ce que je chercherai à analyser ici, à partir d'un corpus de questions de compréhension<sup>2</sup> est la relation qu'entretient un métatexte<sup>3</sup> avec le texte qu'il prend pour référence. Cette étude amènera à poser une question qui peut se formuler ainsi : quelle est la conception du texte et du métatexte que véhiculent les questions de compréhension ? Ce qui en amènera une autre, plus fondamentale dans la perspective de l'enseignement du français : quel discours attend-on que l'élève tienne sur un texte ? Beaucoup de questions donc, quelques tentatives de réponses aussi, mais pas de proposition de démarches pédagogiques : cet article se veut seulement une réflexion sur le fonctionnement et la fonction des questions de compréhension au brevet des collèges.

## 1. - Objectivation

La relation entre un texte et un métatexte peut être de *dépendance* ou d'*indépendance*. Pour illustration<sup>4</sup>, deux exemples typiques de ce métatexte spécifique qu'est la «question de compréhension» :

Q1. — Comment expliquez-vous l'emploi du pronom indéfini «on» ?

Q2. — Pourquoi Arzel pense-t-il à sa mère avec remords ?

Dans ces deux exemples, un mot du texte est repris dans la question. Mais la différence est grande dans la relation qu'entretiennent, dans l'un et l'autre cas, texte

---

2. Celles du brevet 1990, les plus récentes au moment où ma réflexion s'est engagée. Qu'on ne craigne pas que l'étude soit obsolète : on observera facilement que les questions du brevet 1993 fonctionnent de la même façon. Le corpus a été établi à partir de *Annabrevet*, Hatier.

3. Métatexte au sens large, c'est-à-dire «texte sur un texte». La question de compréhension, en ce qu'elle prend un texte pour objet de discours est donc un métatexte, au même titre que la réponse de l'élève.

4. Les exemples que je donnerai seront numérotés selon leur ordre d'apparition dans l'article : Q1, Q2, Q3, etc. Si l'on veut se reporter aux textes auxquels elles font référence, v. l'annexe 2, où est donnée la correspondance entre les questions traitées ici et le corpus utilisé. Une précision encore : j'ai supprimé de toutes les questions citées les consignes du genre : «Justifiez votre réponse en vous référant au texte», "En rédigeant et en justifiant votre réponse", "Illustrez votre réponse de brèves citations empruntées au texte" etc..».

et métatexte. Dans Q1, l'élément du texte repris dans la question («on») est signalé comme tel à la fois par les guillemets et par la dénomination métalinguistique ("pronom personnel") : la citation du texte dans le métatexte n'efface pas l'indépendance de l'un vis à vis de l'autre. La question Q2 en revanche reprend à son propre compte le mot du texte («remords») et brise de ce fait l'étanchéité de la frontière entre texte et métatexte, instaure un état de dépendance entre les deux. Analysons rapidement les conséquences d'un tel fait :

— Le «remords» devient un sentiment *réel*. On objectera qu'il l'est du fait de son usage ordinaire dans la langue : admettons-le (provisoirement<sup>5</sup>). Toujours est-il qu'il est douteux que ce mot, dans un usage ordinaire, puisse être considéré comme *objectif* : son sens est au contraire lié à des conditions d'utilisation qui le rendent dépendant d'une situation d'énonciation spécifique, où les acteurs de l'énonciation sont fortement impliqués. C'est un mot qui a une *connotation* particulière, dont l'usage ne peut être que fortement *subjectif*. C'est ce que néglige la question quand elle reprend à son compte le mot «remords».

— Que le *point de vue* du narrateur soit essentiel dans la construction d'un tel sentiment est un fait -textuel- occulté par le métatexte, du fait de l'absence de guillemets. Or le «remords» est un sentiment que le récit (ou son narrateur) construit et applique au personnage Arzel : ce n'est pas une *donnée* du réel, c'est un *effet* du texte.

— Dans la question, le monde fictif et le monde «réel» ont une connivence de fait, puisque l'on peut parler de l'un avec les mots de l'autre. Le plus clair indice est l'utilisation du présent : «Pourquoi Arzel *pense-t-il*...».

Ces trois effets caractérisent ce qu'on peut appeler une objectivation<sup>6</sup> : la question utilise un concept («remords») que le récit construit effectivement, dans le monde fictif où évolue le personnage. Ce concept franchit la frontière du texte pour entrer dans le métatexte : pour Q2, le "remords" existe en tant que tel, hors texte, et n'est pas seulement un effet textuel. Le métatexte (la question) «assume» donc le texte en reprenant à son compte un de ses éléments, et crée un effet de *dépendance* entre le texte et le métatexte : s'est ainsi opérée une *dérive* dans le métatexte, une *dérive métatextuelle*, par incorporation d'un élément proprement textuel.

---

5. .. jusqu'à la note 17.

6. «Phénomène par lequel une image est prise pour un objet actuel, par exemple dans une hallucination ou une illusion» : A. Lalande (1932), *Vocabulaire de la philosophie*, éd. Félix Alcan, s.v. Si le mot a été repris, dans un sens pathologique, par le vocabulaire de la psychanalyse, loin de moi l'idée saugrenue de considérer comme *pathologique* le phénomène d'objectivation en lecture. Mais le concept permet de définir plus précisément *ce qui se passe* quand un métatexte reprend dans son discours un objet textuel, sans rendre compte justement de *l'effet textuel* d'objectivation.

## 2. - La dérive métatextuelle : essai de définition.

La *dérive métatextuelle* consiste à laisser le métatexte *dériver* hors de son lieu théoriquement défini : lorsqu'il quitte le champ du « discours sur » un texte pour assumer littéralement le texte ; quand, au lieu de prendre *en* compte un élément du texte, il le prend *à son* compte.

Les conséquences d'un tel phénomène sur la représentation que l'on peut se faire — expert ou apprenti — d'un texte sont telles qu'il vaut la peine de s'y arrêter un instant pour l'étudier plus en détail. Deux appareils conceptuels (empruntés l'un à la narratologie, l'autre à la linguistique) permettront de mieux aborder ce phénomène : la *métalepse* de G. Genette et la *délocutivité* d'O. Ducrot.

*Nota bene :*

*Le lecteur de cet article qui aurait eu l'amabilité de parvenir jusqu'à ces lignes pourrait vite trouver que sa patience est mise à contribution au delà de toute décence, et serait en droit d'exiger qu'on lui dise un peu plus vite où tout cela mène. Attente légitime, mais qui va contre les scrupules de l'auteur de l'article, qui voudrait donner un peu de consistance à la notion de "dérive métatextuelle" qu'il met en place. Il faut donc proposer ici un compromis :*

*— si l'on veut épouser le cheminement intellectuel qui a amené à préciser cette notion, on poursuivra la lecture de l'article dans sa linéarité ;*

*— si l'on préfère en venir tout de suite aux conclusions et comprendre en quoi cette étude peut avoir un intérêt pour la compréhension des "questions de compréhension", on passera directement au chapitre : La détexualité dans les "questions de compréhension". On prendra garde simplement de noter que dans l'intervalle, la notion de "dérive métatextuelle" a changé de nom, pour se baptiser plus élégamment "dérivation détextuelle" ou "détexualité".*

### 2.1. La métalepse

Une métalepse pour Genette<sup>7</sup>, dans le domaine des oeuvres narratives fictionnelles est le passage d'un niveau narratif à un autre, ou plus précisément l'"intrusion du narrateur ou du narrataire extradiégétique dans l'univers diégétique"<sup>8</sup>. Citons pour illustration de cette figure narrative, avec Genette, ce passage de la *Recherche du temps perdu* :

7. Qui emprunte la notion à Fontanier, dans un sens sensiblement différent : ce n'est pas le lieu ici de faire l'archéologie de cette figure, et je me contenterai du sens que lui donne Genette.

8. G. Genette (1972), *Figures III*, Seuil, p. 244.

Je me contente ici, *au fur et à mesure que le tortillard s'arrête et que l'employé crie Doncières, Grattevast, Maineville, etc.*, de noter ce que la petite plage ou la garnison m'évoquent.<sup>9</sup>

En italique : ce qui relève de la diégèse ; en romain : ce qui est du domaine de la narration.

Cette figure de la métalepse, dit Genette<sup>10</sup>, brise la «frontière mouvante mais sacrée entre deux mondes : celui où l'on raconte, celui que l'on raconte». Il apparaît que ce que je nomme dérive métatextuelle est au niveau de l'instance d'énonciation textuelle, ce qu'est la métalepse au niveau de l'instance d'énonciation diégétique<sup>11</sup> : l'intrusion d'un niveau énonciatif dans un autre.

Il est utile de préciser qu'il ne s'agit pas ici de prôner un retour à une quelconque orthodoxie structurale, de considérer le «texte» comme clos, et de condamner tout passage d'un niveau énonciatif à un autre. Je ne cherche qu'à décrire un fonctionnement métatextuel extrêmement fréquent. En ce sens, l'expression «dérive métatextuelle» est malheureuse, parce que quelque peu péjorative. Ce qui suit permettra de corriger cette dénomination.

## 2.2. La délocutivité

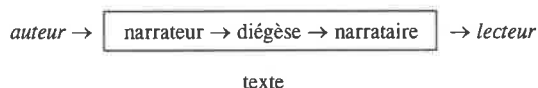
Pour mieux construire cette notion, je m'appuierai sur O. Ducrot, qui a analysé une «dérive» du même ordre : «la confusion entre le langage qu'on étudie et le métalangage au moyen duquel on l'étudie»<sup>12</sup>. Reprenons l'exemple qu'il propose : un linguiste, observant qu'un locuteur (L) dit à propos d'une personne (P) : «P est intelligent», a à sa disposition deux descriptions possibles :

- (1) L a dit : «P est intelligent».
- (2) L a dit que P est intelligent.

9. *A la recherche du temps perdu*, Gallimard, coll. Pléiade (1978), T.II, p. 1076.

10. *Figures III* p. 245.

11. Ces termes ont pour but de cerner plus précisément le dispositif énonciatif propre au récit fictionnel, où l'instance énonciative se dédouble : l'auteur et le lecteur -instance *textuelle* mais *extradiégétique*- d'une part ; le narrateur et le narrataire -instance *textuelle* et *diégétique*- d'autre part. Ce que peut rendre le schéma suivant :



En italique : ce qui relève de l'instance de l'énonciation textuelle ; en romain : ce qui relève de l'instance d'énonciation diégétique.

12. O. Ducrot (1984), *Le dire et le dit*, éd. de minuit, p. 117.

Ces deux descriptions d'un même événement, «bien qu'elles soient construites avec des termes du langage ordinaire, appartiennent, dans l'utilisation qui en est faite ici, au métalangage de la linguistique». Mais elles ne sont pas équivalentes. Si la deuxième description est banale dans l'usage ordinaire du langage, elle est, pour Ducrot, inacceptable dans un énoncé métalinguistique. Car contrairement à l'exemple 1 (où «dire» signifiait «prononcer des mots», ce qui rendait acceptable la présentation de l'événement linguistique que représente l'énoncé de L), «dire» signifie dans l'exemple 2 «quelque chose comme "asserter", "affirmer" — en donnant pour objet à l'acte désigné par ces verbes, non pas un énoncé, mais une entité intellectuelle abstraite, que les logiciens appellent "une proposition" ou "contenu"»<sup>13</sup>.

Pour le linguiste qui rapporte l'événement linguistique en question, L a pris position quant à la vérité d'une proposition : L a affirmé soit que P appartenait à une *catégorie* repérable, celle des gens intelligents, soit que P possédait une certaine *propriété*. Or lorsque notre linguiste utilise l'adjectif «intelligent» sans guillemets, comme dans l'exemple 2, «il ne s'agit plus d'une expression du métalangage désignant une expression du langage, mais d'une expression du langage *incorporée* au métalangage»<sup>14</sup>. La conséquence est d'importance : le linguiste en ce cas prend à son compte le mot «intelligent», et assigne à ce mot valeur de *concept* désignant soit une *catégorie*, soit une *propriété*.

En cela, il ne fait que se comporter comme une personne usant du langage ordinaire. Car l'énoncé de L pour Ducrot, «ne constitue pas, au niveau profond, une affirmation — c'est-à-dire qu'il ne sert pas fondamentalement à soutenir qu'une certaine proposition (au sens logique du terme) est conforme à la réalité. A ce niveau profond, la description d'un tel énoncé peut être purement argumentative : on doit indiquer uniquement le type de conclusion en faveur desquelles il peut être présenté»<sup>15</sup>. Ce n'est qu'ultérieurement que l'adjectif prend une signification seconde, désignant une propriété, celle que l'on assigne à une catégorie de personnes P à propos desquelles on argumente en disant : «P est intelligent»<sup>16</sup>.

Autrement dit, «il s'agit de la fabrication d'une propriété à partir d'un discours». Cette «fabrication» est donc une *dérivation*, que Ducrot appelle, reprenant en cela une expression de Benveniste, *dérivation délocutive*<sup>17</sup>. Pour Ducrot, quand L dit : «P est intelligent», il reproduit une «dérivation délocutive», inscrite dans la langue, portant sur l'adjectif «intelligent», de sorte que son énoncé, purement argumentatif au départ, peut — et doit dans la langue d'usage — être réinterprété comme une affirmation, désignant P comme possédant une propriété.

---

13. *ibid.* p. 120.

14. *ibid.* p. 120 (je souligne).

15. *ibid.* p. 123.

16. On notera qu'un phénomène identique s'est opéré pour le mot "remords" que j'analysais plus haut en donnant un exemple typique de dérive métatextuelle dans une question de compréhension.

17. *ibid.* p. 123.

Pour Ducrot, cette dérivation délocutive est fondamentalement la même que celle qui s'opère quand d'une expression du discours on en vient à créer un autre terme : «remercier» à partir de «merci» (c'est à propos de ce phénomène que Benveniste a inventé la notion<sup>18</sup>). Dérivation fréquente donc dans le langage ordinaire, et qui n'a rien de répréhensible... Sauf lorsque c'est un linguiste qui, dans son métalangage, fait s'opérer la même dérivation, sans en être conscient.

Car on peut lui reprocher, dit Ducrot, d'avoir «opéré, en tant que linguiste, la dérivation délocutive dont le langage est le siège», et d'en avoir «intégré le produit à son discours scientifique. Il a fait, à son propre compte, et sans en avoir conscience, ce que font les sujets parlants — alors qu'il avait à *décrire* ce qu'ils font, et à leur en faire prendre conscience»<sup>19</sup>.

C'est là un cas de *dérive métalinguistique*, où s'efface la frontière entre langage et métalangage. Mais cette *dérive*, Ducrot l'analyse comme la conséquence d'une *dérivation* linguistique. Aussi gagnerait-on, en s'inspirant de l'appareil conceptuel que Ducrot met en place à propos du métalangage, à parler également de *dérivation* pour mieux analyser ce que je nommais plus haut «dérive métatextuelle».

### 3. La détextualité dans les «questions de compréhension»

Appelons donc *dérivation détextuelle* — ou *détextualité* — le processus qui permet d'incorporer un élément du texte dans le métatexte. Phénomène qui amène un discours sur un texte à *intégrer* un effet textuel.

Par exemple, ce que Barthes a appelé «effet de réel»<sup>20</sup> peut n'être plus perçu comme *effet* d'un texte, mais comme *donnée* du réel. La question «Pourquoi Arzel pense-t-il à sa mère avec remords ?» (Q2) est ainsi le fruit d'une *dérivation détextuelle* : «Arzel» est un personnage agissant dans un monde fictif construit par le texte, de même que le «remords» est un sentiment construit par le texte et indissociable des personnages en question<sup>21</sup> : l'illusion référentielle — effet proprement textuel<sup>22</sup> joue au delà de son champ *légitime* quand un discours métatextuel l'ignore — ou *feint*

18. E. Benveniste, «Les verbes délocutifs» dans *Problèmes de linguistique générale I*, Gallimard, coll. Tel, p. 277-295.

19. *Le dire et le dit*, p. 123.

20. R. Barthes (1968), «L'effet de réel», in *Communications 11*, repris dans *Littérature et réalité*, coll. «Points», Seuil, 1982, p. 89.

21. Que le «remords» soit un concept que la langue manie ordinairement, autrement dit que ce soit une donnée extratextuelle, c'est évident. C'est à cette condition d'ailleurs que peut jouer l'effet de réel. Le problème est de savoir si l'on peut considérer qu'un monde fictif construit à partir de données extratextuelles en devient une à son tour...

22. «Dans tout texte représentatif, le lecteur "croit" que le personnage est une personne ; cette interprétation se fait selon certaines règles qui se trouvent inscrites dans le texte» : O. Ducrot/T. Todorov (1972), *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Seuil, coll. Points, p. 288 (je souligne).

de l'ignorer. Car feindre d'ignorer une illusion textuelle, c'est être encore dans de la *fiction*. Il n'est pas anodin que la fiction intègre le métatexte.

De même, lorsqu'un texte narratif se donne comme objectif de permettre l'identification du lecteur (virtuel ou réel, la distinction n'est pas ici pertinente) au narrataire, c'est un effet de *dérivation détéxuelle* qui permettra au lecteur d'être victime de cette identification. Le spécialiste du texte, l'auteur d'un métatexte, a à charge de décrire cette dérivation, en analysant comment une illusion inscrite dans le texte peut être invisible, et «fonctionner» réellement. Il est douteux que ce même spécialiste puisse, sans faire le deuil de sa compétence spécifique, être à son tour victime de cette illusion.

Revenons aux questions qui ont été la base de ma réflexion sur la détéxualité. On dira désormais que la question Q2 opère une détéxualité en intégrant un élément textuel («remords») dans le métatexte. Il convient maintenant d'observer les différentes manifestations de la dérivation détéxuelle. C'est là que l'analyse demande à être affinée.

### 3.1. Un facteur de détéxualité : la reprise dans le métatexte d'un mot du texte.

Prenons un nouvel exemple de question :

Q3. — Pourquoi la fillette pleure-t-elle «exprès» ?<sup>23</sup>

Là encore (comme en Q2), un mot du texte est repris dans la question. Or celle-ci semble combiner les caractéristiques des deux premiers exemples analysés : des guillemets signalent la reprise du mot (comme dans Q1), mais ne créent pas pour autant une *distance* avec le texte : le mot est en effet *incorporé* au métatexte, qui ne met pas en doute sa *réalité* (comme dans Q2). Sont ainsi réunies les trois caractérisations de l'*objectivation* proposées plus haut. Les guillemets ne sont plus dès lors qu'un indicateur de citation : ce n'est pas négligeable, mais cela n'empêche pas que la reprise d'un mot du texte fait s'opérer dans cette question une *détéxualité*.

A ce stade, il est possible de classer dans le corpus choisi les questions reprenant un mot ou un groupe de mots du texte, selon que cette reprise fait s'opérer (liste 1) ou non (liste 2) une détéxualité. Précisons cependant que dans les exemples 2, le phénomène de détéxualité peut parfois s'observer, mais n'est pas *directement* induit par la reprise d'un mot du texte. Une analyse ultérieure permettra de repérer d'autres facteurs de détéxualité<sup>24</sup>.

23. Les effets pervers d'une telle question (sur lesquels je reviendrai) ont été bien analysés par S. Suffys, «Mais pourquoi donc Rose faisait-elle exprès de pleurer ?», dans *Recherches* n°13 *Expliquer*, p. 79 sqq.

24. Quant aux exemples 1, on observera que les mots repris du texte peuvent être assortis ou non de guillemets. J'inclus dans ces exemples les reprises non textuelles de mots du texte (quand par exemple un adverbe du texte est repris dans le métatexte sous forme d'adjectif : j'assortis d'une note ces exemples, pour indiquer les changements effectués (sous la forme *mot du métatexte* < *mot du texte*).



## liste 1

- Q 2. — Pourquoi Arzel pense-t-il à sa mère avec remords ?
- Q 3. — Pourquoi la fillette pleure-t-elle «exprès» ?
- Q 4. — Dites ce qui contribue à rendre solennelle l'entrée des Tziganes dans la ville<sup>25</sup>.
- Q 5. — Quelle «injure» Maria Gloanec a-t-elle subie ? Par quel mot est reprise cette idée dans la fin du dernier paragraphe ?
- Q 6. — Dites ce que sont pour l'auteur les charmes du voyage à pied<sup>26</sup>.
- Q 7. — «c'était un avantage que j'avais payé cher» : de quel avantage s'agit-il ? Expliquez pourquoi c'est un avantage<sup>27</sup>.
- Q 8. — La mère du jeune homme lui déclare «que le cuir et les crispins relèvent du snobisme». Après avoir défini le snobisme, vous vous demanderez si cela est vrai<sup>28</sup>.
- Q 9. — Précisez deux raisons pour lesquelles elle aime se faire gronder.
- Q10. — Pourquoi cette villa et son jardin représentent-ils pour les enfants le «paradis» ?
- Q11. — «Tatav cultivait chez Ludo l'illusion d'un vaisseau fabuleux» : comment Tatav s'y prend-il pour cultiver l'illusion chez Ludo ?<sup>29</sup>
- Q12. — En quoi ce personnage peut-il être qualifié d'original ?
- Q13. — Relevez les mots qui appartiennent au registre de la vie et ceux qui appartiennent au registre de la violence et de la mort. Relevez les mots qui sont répétés. A partir de ces deux relevés, précisez de quelle «naissance» il s'agit.

## liste 2

- Q 1. — Comment expliquez-vous l'emploi du pronom indéfini «on» ? Quel groupe nominal dans le dernier paragraphe permet d'identifier ce pronom ?
- Q14. — Qui représente le «on» si souvent employé dans le texte ?
- Q15. — Expliquez l'expression : «Ce spectacle m'appartenait».
- Q16. — Expliquez l'expression «le dernier or de sa joie».
- Q17. — Expliquez la phrase «on ne voyage pas, on erre».
- Q18. — «en avant !», «Hélas !» : Justifiez l'emploi de ce type de phrase en montrant quels sentiments expriment ces deux phrases.
- Q19. — Que signifie, dans l'état d'esprit où se trouve la fillette, la phrase : «... ces vingt années ... me serviraient de témoins irrécusables» ?

25. *solennelle* < *solennellement*.

26. *charme* < *charmant*.

27. Dans cet exemple, la citation n'est là qu'à l'appui de la question : le mot «avantage» est ensuite directement repris dans la question sans guillemets.

28. Cf. note précédente. Le procédé est plus complexe encore, puisque la reprise entre guillemets opère déjà une détextualité, qui s'accroît par la reprise sans guillemets du mot «snobisme» dans la suite de la question.

29. Cf. note 28.

Ce relevé servira de base à une analyse plus approfondie des conditions de réalisation et des effets de la détextualité. Le plus visible cas de dérivation détextuelle est donné par Q11 :

«Tatav cultivait chez Ludo l'illusion d'un vaisseau fabuleux» :  
Comment Tatav s'y prend-il pour cultiver l'illusion chez Ludo ?

**La redondance entre l'extrait du texte et la question n'est qu'apparente. Entre la première et la deuxième phrase, une nouvelle information apparaît : l'identité du monde fictif et du monde réel. La reprise textuelle des mots du texte signale l'effet de détextualité, et pose, implicitement, que la compréhension évaluée ne concerne pas le texte, mais le monde de référence considéré comme commun à l'auteur et au lecteur. Que le texte construise cette référence au monde réel, que cette construction soit un effet textuel est littéralement occulté : par dérivation, le lecteur expert (c'est-à-dire l'auteur de la question) a fait du monde fictif un élément du monde actuel<sup>30</sup>. Cette actualisation s'opère par la reprise de mots du texte sans guillemets, l'utilisation du présent, et surtout la transformation du prédicat de la phrase du texte en présupposé de la question.**

Inutile de donner d'autres exemples : ceux de la première liste peuvent tous s'analyser, à des degrés divers (j'y reviendrai) de la même façon. Or mon relevé distinguait deux catégories par un seul *facteur* de détextualité : la reprise d'un élément textuel. Il convient donc de relire les exemples 2 pour tenter de repérer d'autres facteurs de dérivation détextuelle.

### 3.2. D'autres facteurs de détextualité

Une question suffira à cerner le problème :

Q19. — Que signifie, dans l'état d'esprit où se trouve la fillette, la phrase : «... ces vingt années ... me serviraient de témoins irrécusables» ?

En italique : ce qui relève du texte ; en romain : ce qui relève du métatexte. L'indissociabilité syntaxique de ces deux éléments est un signe assez sûr de détextualité. On retrouve de fait l'usage du présent déjà repéré comme critère. La fillette est dans le même monde que son lecteur : commenter le texte revient, en somme, à commenter le discours de la fillette. Là encore, la compréhension porte non sur un *effet textuel* (puisque'il est nié), mais sur un référent commun à l'auteur et au lecteur, lequel se dédouble en élève et correcteur.

**La détextualité a donc comme conséquence première de faire du monde fictif non une construction textuelle (c'est-à-dire dépendante du texte) mais un monde**

30. dans le sens que lui prête la philosophie : v. note 7.

comme un autre : il y a possibilité alors de tenir sur lui un discours, non en tant qu'il est fictif, mais au contraire parce qu'il pourrait ne pas l'être, parce qu'il ne l'est plus une fois opérée la dérivation détextuelle. D'où des questions sur telle «idée» (Q5), tel «sentiment» (Q18) ou mieux, sur la «vérité» de telle assertion contenue dans le texte (Q8) : l'objet de la question est en fait l'idéologie du texte, entendue comme «ensemble de systèmes d'interprétation et d'évaluation de l'univers référentiel»<sup>31</sup>.

L'énonciation textuelle gommée, reste une base idéologique a-temporelle, sur laquelle une compétence discursive minimale est exigée. Telle pourrait être, provisoirement, la définition de ce que l'on entend par «compréhension» dans les questions de brevet : la capacité à mobiliser un idéolecte, pour reprendre le néologisme forgé par C. Kerbrat-Orecchioni<sup>32</sup>.

Avant de revenir sur ce point, il est nécessaire de terminer l'étude des manifestations de la détéxualité dans les questions. Mon relevé en deux catégories apparaît désormais caduc. Il y a plusieurs indices de détéxualité, qu'il convient de repérer, sans entrer dans le détail, malgré la tentation que donnent les questions de les décortiquer... On avait déjà noté un indice de détéxualité dans la reprise d'un mot du texte incorporé dans le métatexte. Or il est possible d'employer dans la question une expression qui résume un contenu *idéologique* du texte sans que cette expression soit explicitement réalisée dans le texte. Ainsi en est-il de la question suivante :

Q20. — Pourquoi les deux jeunes filles sont-elles déçues ?

Le récit construit effectivement la notion de déception, sentiment que le narrateur donne à percevoir chez les deux personnages du texte. Le mot, certes n'est pas dans le texte, mais il en est *inféré*, par le même phénomène observé d'intégration du monde fictif au monde référentiel. Les exemples abondent, qu'il est inutile d'étudier en détail.

La détéxualité peut donc s'opérer de diverses manières, et s'il ne peut y avoir de *degré* dans la détéxualité (elle a lieu ou non), on peut en revanche observer des degrés de *dissimulation* : l'absence de guillemets par exemple est un bon indicateur. D'autre part, tous les exemples étudiés jusqu'à présent réalisaient une dérivation détéxuelle par reprise d'un mot du texte ou d'une expression inférée du contenu diégétique. La détéxualité peut être d'un autre ordre, et se déterminer par la seule formulation de la question :

31. C. Kerbrat-Orecchioni (1980), *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Armand Colin, p. 18.

32. *Ibid.*, p. 183. Tel serait le statut de la «compréhension scolaire» d'après Y. Reuter, qui cherche à distinguer «comprendre» et «interpréter» : «Comprendre en milieu scolaire me paraît répondre à une question du type : "Que dit le texte ?" Il s'agit de "retrouver" un sens que l'on postule "premier", "littéral", partagé par une communauté culturelle, relativement indiscutable, explicite ou explicitable sans grandes dissensions : une sorte de base linguistico-culturelle». *Pratiques* n°76, *L'interprétation des textes*, p. 14.

Q21. — A quoi voyez-vous que le texte ne se passe pas de nos jours ?

Deux emplois du mot «texte», avec deux sens différents : la deuxième occurrence désigne effectivement le texte ; la première désigne au contraire la diégèse, l'histoire. Cette seule utilisation du mot texte au sens de diégèse est un *facteur* de détéxtualité. A ce type de détéxtualité appartient la confusion entre auteur et narrateur (par exemple : Q7, déjà citée)<sup>33</sup>.

Un autre type de dérivation détéxtuelle :

Q14. — Qui représente le «on» si souvent employé dans le texte ?

La reprise du mot du texte («on») est bien signalée dans le métatexte (par les guillemets et l'emploi de l'article «le») : ce n'est donc pas là que s'opère la détéxtualité, mais dans l'usage du pronom «qui» : celui-ci fait des personnages des *personnes*, ce qui n'aurait pas été le cas dans une question du type : «Quel personnage désigne le "on"...». Ce nouveau facteur de détéxtualité, tenu dans cet exemple, est plus massivement apparent dans des questions du type :

Q22. — Quelles réactions le comportement du père provoque-t-il chez les autres ?

La même question peut-être posée sur le narrateur, considéré comme personnage. Par exemple :

Q23. — Mettez en évidence trois traits de caractère du narrateur.

Ce dernier extrait pose un problème. L'introduction du métalangage («narrateur») peut donner l'illusion qu'il n'y a pas de détéxtualité : le «narrateur» est en effet l'énonciateur de l'énoncé de fiction, et peut donc être, sans qu'il y ait de détéxtualité, l'objet du discours métatextuel. Mais en fait, dans cet exemple, le narrateur est considéré non dans sa fonction narratrice, mais dans son rôle de personnage. Autrement dit, il y a là une métalepse narrative au sens de G. Genette : le narrateur étant intradiégétique, et ne portant pas de nom dans le récit, le mot «narrateur», désigne un personnage, et l'exemple analysé (Q23) est du même type que le précédent (Q22).

L'ambiguïté est parfois grande, comme le montre l'exemple suivant :

Q24. — Quels sont les différents sentiments du narrateur à l'égard du personnage ?

---

33. Il y a une distinction à faire entre deux grands types de détéxtualité : celle-ci peut être réalisée soit par l'emploi inadéquat de termes métalinguistiques (narrataire > lecteur, narrateur > auteur, texte > diégèse, etc.), soit par le contenu de la question, qui *réalise* la confusion des notions.

Que le narrateur, comme *sujet de l'énonciation* ait des «sentiments» ou, plus exactement, que son discours puisse être un «commentaire évaluatif»<sup>34</sup> est parfaitement concevable : si donc on parle du narrateur dans sa fonction narratrice, il n'y a pas détéxtualité. Mais le problème est que la question ici posée porte sur un texte où le narrateur est intradiégétique. La question porte-t-elle donc sur les «sentiments» du narrateur-énonciateur, ou du narrateur-personnage (ce qui nous ramènerait au cas précédemment étudié) ? La distinction, précisément n'est pas faite : du coup, c'est *l'ambiguïté* elle-même qui est facteur de détéxtualité.

**Ce ne sont pas là des arguties. Ce serait le cas, si l'attente des auteurs des questions de compréhension était claire : si effectivement on ne cherche qu'à évaluer la capacité de l'élève à discourir sur le contenu idéologique d'un texte, peu importe qu'il y ait ou non détéxtualité. Mais c'est loin d'être le cas. Prenons un exemple déjà cité de question réalisant une dérivation détéxtuelle :**

**Q4. — Dites ce qui contribue à rendre solennelle l'entrée des tziganes dans la ville.**

Qui ne voit que l'élève doit répondre à *deux* questions contenues en une seule : il lui faut à la fois évaluer les éléments diégétiques comme identiques au monde référentiel (il est bien *vrai* qu'une troupe de gens à cheval avançant en ordre est solennelle *pour tout un chacun*<sup>35</sup>), et évaluer les éléments textuels qui ont pour fonction de donner au lecteur (via le narrataire auquel il est invité à s'identifier<sup>36</sup>) quelque chose comme une sensation de solennité<sup>37</sup> (exemple dans le texte de référence : «yeux de braise», «couverte d'oripeaux et de bijoux», etc., ou encore : description sous forme d'accumulation etc.). Autrement dit, la question, *du fait de la détéxtualité*, ne formule pas une demande univoque, ni explicite.

### 3.3 Les énoncés de questions sans détéxtualité

Si les exemples de détéxtualité sont nombreux dans les «questions de compréhension»<sup>38</sup>, il est intéressant de noter pour finir quelles sont les questions qui ne

34. selon l'expression de P. Hamon (1984), in *Texte et idéologie*, P.U.F., *passim* (entre autres p. 109).

35. Ce qui amène l'élève à entériner la dérivation détéxtuelle contenue dans la question, et à en produire une à son tour dans sa réponse. Ce qui en soi n'a rien de gênant, mais a des effets pervers, qu'on analysera plus loin.

36. Autre dérivation détéxtuelle.

37. Par mobilisation d'un intertexte ou plus précisément, d'un «système descriptif» dirait M. Riffaterre (1979) dans *La Production du texte*, Seuil, coll. Poétique.

38. Les questions de mon corpus qui, pour n'avoir pas été traitées dans le corps de l'article, n'en réalisent pas moins une détéxtualité (sous des formes diverses) sont reproduites en annexe 1.

réalisent d'aucune manière une dérivation détextuelle. L'inventaire en sera court : sur les 55 questions de mon corpus, seules 10 sont dans ce cas :

— les questions qui formulent une demande concernant un élément du texte cité entre guillemets (ces questions ont été déjà citées dans la deuxième liste élaborée plus haut) :

Q1, Q15, Q16, Q17<sup>39</sup>.

— les questions faisant intervenir un terme métalinguistique pour désigner un élément (non linguistique) du texte : Q25 («Pourquoi certaines expressions sont-elles placées entre guillemets ?»), Q26 («Relevez deux détails humoristiques du texte»), Q27 («Relevez les mots et expressions appartenant au champ lexical du feu»).

— les questions qui sont les seules à ne pas demander à l'élève de produire un métatexte, mais un *paratexte* (ici, un titre) : Q28 ; Q29 ; Q30.

#### 4. Les «questions de compréhension» : pour quoi faire ?

La rareté des exemples où ne s'observe pas une détextualité est sans doute significative de la conception de la compréhension de texte au niveau du collège : comprendre un texte, c'est d'abord comprendre le contenu sémantique du monde fictif — en tant qu'il est identique au monde «réel» ; ce qui revient à dire que la compréhension porte non sur le texte, mais sur un idéolecte dont le texte est considéré comme porteur : le texte est dès lors prétexte à l'évaluation d'une compétence idéolectale minimale.

Il n'y a évidemment rien de mal à cela... Mais cela pose au moins une question de fond : quelles stratégies d'apprentissage élaborer pour que cette compétence spécifique puisse être effectivement améliorée ? Mais encore : pourquoi cette compétence est-elle jugée exclusivement à partir de textes narratifs fictifs –et littéraires ? Il y va de la *réussite* de l'élève dans son apprentissage : car s'il ne s'agit pas ici de critiquer l'objectif des questions de compréhension tel que je viens de le définir, encore doit-on le rendre explicite.

Or combien de professeurs de Lettres admettent-ils, dans leur pratique quotidienne, que leur rôle est d'apprendre aux élèves à tenir un discours *banal* ? Qui ne voit la contradiction entre la conception *déclarée* de la littérature comme fracture et la représentation *implicite* du texte comme prétexte à un discours commun, voire à un discours de vérité ? A moins d'ailleurs que ce discours à tenir ne soit pas si banal et que l'objectif visé ne soit somme toute que la perpétuation d'un objectif séculaire : faire lire et comprendre aux élèves de «beaux» textes pour développer chez eux une

---

39. On observera au passage la différence entre les mots utilisés pour désigner l'élément textuel à analyser : «expression» ou «phrase». Par ailleurs, l'absence de détextualité effective dans la formulation de ces questions ne donne aucun indice d'une demande différente que pour les questions préalablement étudiées.

«bonne» morale<sup>40</sup>. Ce qui voudrait dire que le choix des textes et le type de discours demandé aux élèves renvoient à un essai d'inculcation de valeurs socio-culturellement marquées, et précisément *peu banales* pour un grand nombre d'élèves...

Mais c'est là engager un débat qui dépasse le cadre de mon propos. L'analyse de la détextualité avait un but plus modeste, qui amène néanmoins à poser quelques questions fondamentales : quelle *conception* du texte et du métatexte est à l'oeuvre dans l'exercice du brevet appelé «question de compréhension» ? Quelle *demande* est implicitement adressée à l'élève ? Quel *apprentissage* prévoir pour éviter qu'une telle conception et une telle demande ne posent des problèmes insolubles à l'élève non *averti* ? Le candidat au brevet est en effet appelé, pour *justifier* de sa compréhension, à *expliquer* le texte en produisant à son tour un métatexte où, tout naturellement, s'observera également le phénomène de détextualité. Et il n'est pas sûr que la *banalité* souvent reprochée aux réponses des élèves ne soit pas directement induite de ce phénomène.

Mais il y a plus grave : les questions de compréhension n'influent-elles pas sur la représentation que peut se faire l'élève de ce qu'est un métatexte ? On pense ici au commentaire (composé ou non) que l'on demande à l'élève de produire à la sortie du collège, et qu'il peut difficilement se représenter autrement que dans la continuité des métatextes qu'il a eu à produire jusque là. Concrètement, ce que l'on appelle *paraphrase* n'a-t-il pas un lien étroit avec le phénomène de détextualité ? Et comment s'étonner dès lors que lorsqu'on demande à l'élève (à l'issue du collège, donc juste après le brevet) de *commenter* un texte, ce qui demande qu'il le *questionne*, il ne retrouve des réflexes d'écriture induits par les types de *questions* sur les textes ? Car les questions de compréhension ne sont finalement qu'un sous-genre des questions sur les textes qui jalonnent l'enseignement (questions orales du professeur ou questions des manuels). Questions qui vont à l'encontre d'un véritable *questionnement* des textes, en ce qu'elles ne permettent pas de prendre une distance par rapport aux textes.

Par ces mots, je ne mets pas en cause ce type de questions : mais il me semble important que l'élève soit amené à les *questionner* elles-mêmes, pour éviter, quand il s'agira pour lui de commenter un texte, de s'entendre reprocher de ne faire que ce qu'on lui a toujours demandé de faire... C'est en ce sens que les questions de compréhension méritent de devenir l'objet d'un apprentissage spécifique : non pas, on l'aura compris, dans une perspective de "bachotage", mais avec l'objectif d'amener l'élève à se poser la question des types de discours que l'on peut tenir sur un texte.

Pour dire les choses autrement, travailler avec les élèves sur les «questions de compréhension», ce n'est pas seulement travailler sur la compréhension, c'est aussi

---

40. «On vient de faire tout récemment dans un collège l'essai d'un nouvel exercice [...] Il regarde la langue française. On avait fait lire à deux jeunes frères [...] des remarques sur cette langue, extraites avec choix et discernement de plusieurs livres qui traitent de cette matière. Ils en ont fait l'application à plusieurs endroits tirés de l'*Histoire de Théodose*, par M. Fléchier [...], et ils y ont fait observer en même temps, comme cela se pratique en expliquant un auteur latin, ce qui s'y trouve de plus beau et de plus remarquable, soit pour les pensées et les expressions, soit pour les principes et les conduites de la vie». C. Rollin (1726), *Traité des études*, cité par B. Gicquel (1979), *L'explication de texte et la dissertation*, PUF, coll. , p. 9.

travailler sur les questions... C'est s'interroger sur ce qu'est un texte et sur ce qu'on peut en dire. Etape nécessaire pour amener l'élève par exemple à faire la différence entre expliquer un texte (c'est-à-dire justifier sa compréhension) et l'interpréter (c'est-à-dire le commenter). Cela permettrait d'éviter que l'élève de seconde ne se retrouve, à l'occasion de l'écriture d'un métatexte complexe comme le commentaire composé, en face d'une impuissance, dont il se jugera responsable, alors qu'est en cause une absence d'apprentissage. Comme l'écrit S. Suffys<sup>41</sup>, "tout se passe souvent comme si expliquer, comprendre, en français, tout du moins, relevaient de phénomènes «surnaturels» comme l'intuition, le don ou le génie et n'étaient pas deux opérations complexes dont la démarche peut faire l'objet d'un apprentissage".

---

41. dans *Recherches* n°13 *Expliquer*, p. 79 sqq. (article cité).



### Annexe 1

*Questions du corpus réalisant une détextualité  
mais non citées dans le corps de l'article*

- Q31. — Expliquez d'où vient la fascination exercée par les Tziganes sur les habitants de la ville.
- Q32. — Pauline, la narratrice et Céline réagissent de façon différente devant l'inondation. Montrez-le en citant le texte. Précisez les traits de caractère de chacune d'elles.
- Q33. — Dites quels sont les avantages de cultiver les végétaux.
- Q34. — Dites quels sont les sentiments du narrateur pour son père.
- Q35. — Qui sont ces trois personnages ? Précisez les relations qui les unissent ou les opposent.
- Q36. — Cet enfant qui se réfugie dans le mutisme est-il pour autant insensible à tout ce qui l'entoure ?
- Q37. — Relevez et commentez les termes et expressions qui, dans le texte, suggèrent les états d'âme du personnage. Par quels sentiments passe-t-il successivement ?
- Q38. — Imaginez comment se comportent les ouvriers pour que le jeune homme puisse en conclure qu'ils n'ont pas froid aux mains.
- Q39. — Quelle vous paraît être la personnalité de la mère ?
- Q40. — Montrez comment la montée de la tension et la menace du danger se manifestent dans la forme du texte. Montrez que la vue du feu rappelle au narrateur un épisode déjà vécu.
- Q41. — En quoi cette maison est-elle étrange et peut-elle intriguer le narrateur ?
- Q42. — Quelle épreuve les jeunes filles imposent-elles au narrateur ? Ont-elles atteint leur but ?
- Q43. — Relevez dans le texte les détails qui montrent que l'action se déroule pendant la guerre.
- Q44. — «J'y crois plus à ton sous-marin» : Caractérisez et expliquez l'attitude de Ludo révélée par cette phrase.
- Q45. — Certaines précisions de Tatav ont pour objet de dissuader Ludo de le suivre. Montrez-le.

- Q46. — Quelles raisons le Lieutenant Louaut se donne-t-il pour ne pas porter secours au batelier ?
- Q47. — Par quels procédés de style l'auteur a donné de la vie et de la vérité à cette anecdote ?
- Q48. — Quels sont les pouvoirs que prêtent à la guitare le narrateur et Jaïro ?
- Q49. — Quelles difficultés semblent s'opposer à la vocation du narrateur ? Cet obstacle paraît-il important à Jaïro ? A votre avis, que va faire Jaïro ? Pourquoi ?
- Q50. — Relevez les expressions du texte qui créent un climat où se mêlent tristesse et solitude.
- Q51. — Comment imaginez-vous la personnalité de Bonaventure ?
- Q52. — L'auteur a recours, pour évoquer le feu, à des images ; relevez celles qui associent le feu à l'eau.
- Q53. — Dites comment se comporte Louis et ce qu'il ressent face au danger.
- Q54. — Comment pouvez-vous définir les relations entre Laure et son frère ?
- Q55. — Pour quelles raisons diverses les moments passés au grenier ont-ils tant d'attrait pour les enfants ?

## Annexe 2

Correspondance entre les questions de l'article et du corpus

Académie	Auteur <i>Titre de l'oeuvre</i>	n° de la question de l'épreuve	n° de la question dans l'article
Aix-Marseille- Nice-Toulouse- Corse	Pascal Lainé <i>La dentellière</i>	1	Q14
		2	Q20
		3	Q25
Amérique du Nord	Catherine Paysan <i>Comme l'or d'un anneau</i>	1	Q4
		2	Q31
Amiens	Pauline Boissard ?	1	Q28
		2	Q15
		3	Q26
		4	Q32
Antilles-Guyane	René Barjavel <i>Ravage</i>	1	Q29
		2	Q33
Besançon-Lyon	Xavier Grall <i>La fête de Nuit</i>	1	Q16
		2	Q5
		3	Q2
Bordeaux	Catherine Paysan <i>Nous autres les Sanchez</i>	1	Q34
		2	Q22
Caen	Marguerite Duras <i>Moderato Cantabile</i>	1	Q35
		2	Q36
Clermont- Ferrand	Victor Hugo <i>Le Rhin, Lettre XX</i>	1	Q17
		2	Q6
		3	Q1
Créteil-Paris- Versailles	Guy de Maupassant <i>Bel-Ami</i>	1	Q30
		2	Q37
		3	Q21
Dijon	D'après Hector Malot <i>Sans-famille</i>	1	Q18
		2	Q7
Grenoble	Roger Vailland <i>Un jeune homme seul</i>	1	Q38
		2	Q8
		3	Q39
Lille	Valéry Larbaud <i>Fermina Marquez</i>	1	Q3
		2	Q9
		3	Q19
Limoges	Martin Gray <i>Au nom de tous les miens</i>	1	Q27
		2	Q40
Montpellier	Antoine de Saint-Exupéry <i>Terre des Hommes</i>	1	Q41
		2	Q42

Nancy-Metz	Joseph Joffo <i>Un sac de billes</i>	1	Q43
		2	Q10
		3	Q23
Nantes	Yann Queffelec <i>Les noces barbares</i>	1	Q44
		2	Q11
		3	Q45
Orléans-Tours	Stendhal <i>Journal</i>	1	Q46
		2	Q47
Poitiers	Michel Del Castillo <i>La guitare</i>	1	Q48
		2	Q49
Reims	Daniel Rondeau <i>Les tambours du monde</i>	1	Q50
		2	Q51
Rennes	Paul Léautaud <i>Passe-temps</i>	1	Q12
		2	Q24
Rouen	Serge Rezvani <i>Feu</i>	1	Q52
		2	Q53
		3	Q13
Strasbourg	J.M.G. Le Clézio <i>Le chercheur d'or</i>	1	Q54
		2	Q55