



**HAL**  
open science

## Éloge de la paraphrase

Bertrand Daunay

► **To cite this version:**

Bertrand Daunay. Éloge de la paraphrase. Presses universitaires de Vincennes, 2002, 2-84282-117-8.  
hal-01354173

**HAL Id: hal-01354173**

**<https://hal.science/hal-01354173>**

Submitted on 17 Aug 2016

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

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

**Bertrand DAUNAY**

**ÉLOGE DE LA PARAPHRASE**

**2002**

**Saint-Denis, Presses Universitaire de Vincennes**

Le document reproduit ici est le manuscrit envoyé à  
l'éditeur, qui a donné son accord pour sa mise en ligne.

*À Malik Habî*

# INTRODUCTION

La paraphrase a aujourd'hui mauvaise réputation. La pratique scolaire et universitaire de l'explication de texte – cet exercice qui relève du patrimoine scolaire français et en constitue, avec la dissertation, une spécificité – l'a bannie comme contraire à ce qui est posé comme la méthode adéquate de lecture et de commentaire des textes : en témoignent les discours prescriptifs et évaluatifs concernant l'explication de texte – qu'il s'agisse des manuels, des ouvrages théoriques, des instructions officielles ou des rapports des jurys de concours de recrutement des enseignants.

La répétition permanente, depuis plus d'un siècle, de la condamnation de la paraphrase devrait au moins susciter l'étonnement : pourquoi donc persiste-t-elle si elle est si *évidemment* contraire au commentaire de texte ?

C'est qu'en réalité, personne ne se risque à sérieusement définir la paraphrase sans s'en référer à l'évidence de la doxa et sans reproduire, avec une sorte de jouissance discursive qu'on analysera, les mêmes mots, objectivement dépourvus de sens : *la paraphrase est répétition du texte et dit moins bien ce que l'auteur a mieux dit.*

La force de l'évidence ainsi assenée entre pourtant en contradiction avec l'inefficacité de la prescription : c'est ce qui incite à examiner de plus près ce discours de disqualification. On verra qu'il est à ce point instable et contradictoire (dans une perspective diachronique ou synchronique) que le doute surgit quant à la validité de l'interdit. C'est ce que la première partie de cet ouvrage mettra en lumière.

Cette mise en cause amènera à interroger la paraphrase comme pratique discursive : comment peut-on la définir ? Une enquête historique, qui tentera de mettre à jour des critères de définition de la paraphrase, en dessinera des contours différents de ceux que lui donne le discours évaluatif scolaire : il est de fait que la paraphrase, forme bien précise de discours, possède une légitimité historique dans une culture rhétorique. Tel est l'objet de la deuxième partie.

Notre approche de la paraphrase comme forme identifiable de discours nous amènera à interroger comment sa légitimité historique rejaillit aujourd'hui dans la pratique du commentaire de texte : la paraphrase possède une fonction, elle s'impose même comme substrat discursif du commentaire. On tentera de le montrer, dans la troisième partie, par une série d'études de commentaires d'auteurs ou d'élèves.

Si cet essai<sup>1</sup> se veut un *éloge de la paraphrase* dans l'approche des textes littéraires, ce n'est pas par choix du paradoxe, mais par un souci didactique précis : la condamnation de la paraphrase dans le commentaire de texte ressortit à ces prescriptions scolaires qui font bon compte des pratiques discursives non seulement de ceux à qui elles s'adressent, mais, à certains égards, de leurs auteurs mêmes. Elle

---

<sup>1</sup> Qui se fonde sur des recherches menées en vue d'une thèse en sciences de l'éducation, *La paraphrase dans l'approche scolaire des textes littéraires (étude didactique)*, soutenue en octobre 1999 à l'Université de Lille 3. Cette thèse a été dirigée par Yves Reuter, à qui je renouvelle ici mes remerciements pour son constant soutien. J'ajoute l'expression de ma gratitude à Catherine Fuchs, à André Petitjean et à Jean Verrier, membres de mon jury de thèse, qui m'ont aidé de leurs avis. Merci enfin – et encore ! – à Marie-Michèle Cauterman pour son accompagnement dans l'élaboration de cet ouvrage.

relève d'une norme culturelle qui, pour être comprise, nécessite une connivence qui n'est pas, elle, installée comme compétence scolaire.

Mettre en doute les évidences scolaires, c'est respecter les échecs de ceux qui, face à une injonction paradoxale, se trouvent démunis devant un rapport au texte littéraire institué objet d'un égard spécifique, par ceux-là même qui seraient bien en peine de définir la littérature autrement que par ce qu'elle est : un *corpus* socio-historiquement construit, et qui ne trouverait finalement sa légitimité que dans l'interdit posé arbitrairement sur certains modes de discours qui veulent le prendre comme objet.

L'éloge de la paraphrase, c'est aussi un peu l'éloge de ces *imbéciles* de Michaux, qu'il me plaît de citer ici en ouverture de cet ouvrage :

J'ai souvent remarqué, dans les études secondaires, que les élèves « imbéciles » butaient avec grande sûreté sur le hasardeux, le spéculatif et le nœud de la théorie proposée.

Ils posaient des questions au professeur là-dessus, qui leur réexpliquait la chose. Eux cependant restaient songeurs, aux rires et ricanements de la populace des forts en thème.

Dans la suite, j'ai remarqué que ces théories renversées par de successifs savants l'étaient justement par cet endroit où l'imbécile de quinze ans avait mis le doigt.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Henri Michaux *Ecuador*, Paris, Gallimard, 1968 (1929), p. 74 sq.

# **PREMIÈRE PARTIE :**

## **QUELQUES RAISONS DE NE PAS ADHÉRER AU DISCOURS DE DISQUALIFICATION DE LA PARAPHRASE**

La disqualification de la paraphrase dans le commentaire n'est pas récente : elle trouve sa source dans le discours scolaire concernant l'explication des textes français, soit dès le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, époque de la constitution de cet exercice central dans l'enseignement littéraire en France. C'est ce discours scolaire de disqualification de la paraphrase qui sera ici traqué dans les lieux où il prolifère : particulièrement dans les manuels scolaires et dans les rapports de jurys de concours de recrutement des enseignants<sup>1</sup>.

Les citations qui seront ici reproduites auront pour objectif, outre de parvenir à une démonstration par l'exemple, de faire ressortir que la répétition des mêmes termes n'empêche pas leur évolution dans le temps et leur emploi en des acceptions différentes – caractéristique qui ne garantit pas l'efficacité d'un tel discours prescriptif-évaluatif ! Il est vrai, comme cela apparaîtra en filigrane dans les lignes qui suivent, que le discours sur la paraphrase est plus incantatoire que réellement opérationnel : cela tient à la difficulté des notions en jeu, mais aussi, sans doute, à la nature de ces discours, souvent faits de morgue et de suffisance, dont le plus caricatural est celui des rapports de concours

La dénonciation des formes que prend ce discours conduira à mettre en doute les fondements théoriques dont il se réclame aujourd'hui, explicitement parfois, toujours avec la force de l'évidence : le texte littéraire, par nature, ne se paraphrase pas et sa lecture demande une posture de lecteur distancié dont ne saurait rendre compte une paraphrase.

---

<sup>1</sup> Le corpus que j'analyserai est constitué des rapports de concours (agrégations et certificats divers – dont le CAPES) depuis 1835 jusqu'à nos jours (soit plus de 600 rapports) et de manuels scolaires ou d'ouvrages méthodologiques sur l'explication depuis 1850 jusqu'à nos jours (environ 150 titres).

## LE DISCOURS DE CONDAMNATION DE LA PARAPHRASE<sup>1</sup>

Il n'est pas d'époque qui n'ait condamné expressément la paraphrase dans la définition de l'explication française, exercice scolaire qui s'impose dans l'enseignement au cours du XIX<sup>e</sup> siècle. Les rapports de concours témoignent clairement de l'ancienneté de la condamnation : alors que l'explication française est introduite en 1844 au « concours d'agrégation pour les classes de grammaire » (arrêté du 21 novembre 1843), on peut lire dès 1845, dans un rapport :

L'explication critique des auteurs français, complément encore nouveau de cette épreuve, a été mieux comprise que l'année dernière, sans toutefois être toujours sortie du cercle étroit d'une interprétation grammaticale ou d'une oiseuse paraphrase [AG(H) 1845]<sup>2</sup>.

Et rares sont les rapports, depuis, qui ne réitèrent l'interdit de la paraphrase, dans toutes les explications du reste, qu'elles soient ou non françaises. À tel point que l'on peut, finalement, voir dans la paraphrase comme l'envers de la bonne explication : c'est en ce sens que l'on peut avoir un aperçu de l'évolution de l'épreuve de l'explication française par une analyse de l'évolution du sens donné au mot *paraphrase* ; car il est de fait que ce sens a évolué. Mais avant de le montrer, il convient au contraire de faire l'inventaire des éléments de permanence dans la vision du phénomène.

### *La répétition de l'interdit*

On a déjà dit que la paraphrase est tout uniment et unanimement condamnée dans l'explication de texte : il n'est pas d'exemple où la paraphrase soit, d'une manière ou d'une autre, tolérée. Ajoutons qu'elle est fortement méprisée, son *inanité* (elle est *vaine, oiseuse, inutile*) étant rendue par plusieurs systèmes métaphoriques : elle peut faire défaut, de façon globale (elle est *pauvre, indigente*) ou de façon plus spécifique, par son contenu (elle est *vide, creuse*), par sa surface (elle est *plate, terne*), par sa saveur (elle est *insipide*), par sa matière (elle est *molle, vague, nuageuse, lâche*) ; est-ce cette dernière qualité qui lui permet, en même temps qu'elle fait défaut, de *proliférer* (elle est *diffuse et touffue, prolixe et verbeuse*) ? Toujours est-il qu'elle est déplacée, en ce qu'elle est improductive (elle est *stérile, impuissante*), incapable de prendre de la distance (elle est *servile*) et de rien voir (elle est *myope, voire aveugle*) et pragmatiquement inefficace (elle est *fastidieuse, ennuyeuse, monotone*), quoique dans un sens elle ne manque pas d'avoir de l'effet (elle est *écœurante, mortelle*).

<sup>1</sup> Une (faible) partie des analyses qui suivent ont fait l'objet d'une communication au colloque de Metz, « Cent ans d'instructions officielles » (« La paraphrase dans les Instructions officielles depuis un siècle », dans A. Petitjean et J.-M. Privat éd., *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels*. Université de Metz, collection « Didactique des textes » 1999, p. 193-213).

<sup>2</sup> Pour les références des rapports de concours, voici les sigles utilisés : la première lettre, A ou C, désigne la nature du concours : agrégation ou certificat (sont donc désignés par la lettre C les CAPES actuels, mais aussi d'autres concours, de nature diverse, mais tous appelés *certificats*) ; la deuxième lettre désigne la matière : grammaire (G) et lettres (L) ; pour les concours de lettres, une troisième lettre indique, quand la distinction existe, s'il s'agit de lettres classiques ou modernes ; entre parenthèses, la lettre distingue, si nécessaire, soit (avant 1976) le sexe des candidats (F ou H), soit (après 1987) la catégorie du concours, externe ou interne (E ou I)

Les termes du procès fait à la paraphrase semblent constants depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle : dans tous les discours plus ou moins autorisés sur la question, des manuels ou ouvrages de méthodologie, jusqu'aux rapports de jurys, la paraphrase est rejetée comme reduplication du texte, qu'elle soit *redite*, *reformulation*, *répétition*, *traduction* : cette assimilation est constamment exprimée.

Voici quelques exemples extraits de rapports de jurys ou de manuels, qui ne forment qu'un échantillon représentatif, distribué sur la période de mon corpus (une quarantaine d'autres citations pouvaient s'ajouter à celles reproduites ici) :

- Paraphraser, je veux dire traduire verbeusement ce que l'auteur avait exprimé en termes précis et définitifs [AL(F) 1893].
- Qu'est-ce que la paraphrase sinon la répétition en d'autres termes, généralement et même nécessairement moins bons, du passage à expliquer ? [L. Le Meur<sup>3</sup>].
- Expliquer, ce n'est pas paraphraser ce qui est clair en esquivant ce qui est obscur, ni redire dans une langue incertaine ce qu'un grand écrivain a déjà dit en termes définitifs [AL(H) 1943].
- La paraphrase : toute répétition du texte est mal venue. [J.-C. Pompougnac<sup>4</sup>].
- L'explication est opération analytique [...] mais sans se confondre avec la paraphrase (« c'est une façon de dire que... ») encore trop fréquente et tout à fait vaine puisque le texte n'a pas besoin d'être reformulé [CLM 1986].
- Répéter [le texte] sous une autre forme [...] ne donne lieu qu'à de la paraphrase, paraphrase inévitablement déformante puisque le signifié change toujours avec le signifiant, imperceptiblement si l'on a du talent, souvent assez pour que le texte devienne méconnaissable dans sa traduction paraphrastique [ALM(E) 1993].

La même définition peut également se lire ailleurs que dans l'explication française, à propos de l'explication des auteurs anciens ou de l'explication en histoire, en philosophie, en économie.

Notons au passage que cette définition de la paraphrase comme reduplication du texte est souvent l'occasion d'explicitement la dévalorisation de la paraphrase, dans des termes divers, presque toujours empreint d'un sourd mépris. Voici quelques expressions de cette amabilité à l'endroit des fautifs (parmi une douzaine de même nature dans mon corpus) :

- Croit-on arriver à ces résultats en reproduisant sous une forme nécessairement plus imparfaite, souvent médiocre et incorrecte, ce qu'a dit l'auteur ? Traduire de beaux vers dans une prose terne et défectueuse [...]. Il faut absolument renoncer à cette paraphrase stérile [CE 1894].
- La paraphrase [...] consiste à redire mal, ce que l'auteur a dit bien [AL(F) 1959].
- « Il faut éviter la paraphrase qui avilit les plus beaux textes en les diluant dans une prose insipide » [ALM(H) 1962].
- « La paraphrase dira plus mal ce que le texte dit bien. » [C. Biet *et al.*<sup>5</sup>].
- « La paraphrase. [...] Ne consiste-t-elle pas à transposer en un français douteux, médiocre ou approximatif un texte écrit en une langue impeccable ? » [CLC 1990].

On ne peut manquer d'être étonné, à la lecture des centaines de rapports qui jalonnent l'histoire des concours, par l'obstination des jurys à *répéter* la même définition de la paraphrase, avec la certitude (feinte ?) de l'utilité de cette répétition<sup>6</sup>. Mais on peut

<sup>3</sup> *L'Explication française*, Paris, Bloud et Gay, 1923, p. 4.

<sup>4</sup> *Français. L'étude du texte. De l'analyse au commentaire littéraire*, [s.l.], Pédagogie moderne, 1974, p. 178.

<sup>5</sup> C. Biet, J.-P. Brighelli et J.-L. Rispaïl, *XVI<sup>e</sup>- XVII<sup>e</sup> siècles*, Paris, Magnard, 1987, p. 191.

<sup>6</sup> On trouve, il est vrai, à intervalle régulier, une justification d'une telle pratique ; deux exemples, provenant de rapports de concours différents rédigés la même année : « La répétition n'est pas sans efficacité pédagogique et

plus sûrement lire dans cette répétition incessante une forme de *jouissance discursive* qui met mal à l'aise quand on voit le mépris qui s'y étale le plus souvent. Sans doute est-ce là le plaisir de la répétition ou de l'inscription dans un interdiscours, puisque finalement ces injonctions ne sont que la réitération sans fin de l'expression fondatrice des instructions officielles, plus sobres en la matière, mais qui ne montrent aucune réserve dans la condamnation de la paraphrase. Celle-ci intervient à deux moments clés de l'histoire scolaire de l'explication de texte : quand, en 1909, « l'explication française » est pour la première fois définie dans les programmes, on tient à préciser qu'elle doit « éviter la digression qui fait perdre de vue le texte, la paraphrase qui l'énerve<sup>7</sup> » et quand la lecture méthodique voudra rénover la dite explication, on prendra soin de d'abord la définir négativement, en précisant qu'elle « rejette la paraphrase »<sup>8</sup>.

### ***Les variations de sens d'un interdit permanent***

Cette permanence dans la définition de la paraphrase est pourtant trompeuse. On va le voir en revenant sur l'une des définitions de la paraphrase, entendue comme *traduction* par certains rapports de jury. Qu'on relise par exemple, dans le premier florilège proposé plus haut, la première et la dernière définitions, écrites exactement à un siècle d'intervalle :

- Paraphraser, je veux dire traduire verbeusement ce que l'auteur avait exprimé en termes précis et définitifs [AL(F) 1893].
- Répéter [le texte] sous une autre forme [...] ne donne lieu qu'à de la paraphrase, paraphrase inévitablement déformante puisque le signifié change toujours avec le signifiant, imperceptiblement si l'on a du talent, souvent assez pour que le texte devienne méconnaissable dans sa traduction paraphrastique [ALM(E) 1993].

Ces deux identifications de la paraphrase et de la traduction ne disent pourtant pas la même chose. En effet, jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, l'explication française est explicitement conçue comme traduction. C'est ainsi que plusieurs rapports, où l'on invite très clairement les candidats à « traduire » les mots ou les textes, condamnent pourtant la paraphrase ; pour illustration :

Au lieu de traduire et d'interpréter l'on paraphrasait, l'on répétait, - moins bien, - ce qui était justement à expliquer [AG(H) 1909].

Comment pourrait-on à la fois condamner la paraphrase comme l'antithèse de l'explication, si l'on pose en même temps une relation d'équivalence entre explication et traduction d'un côté, entre traduction et paraphrase de l'autre ? Il faut en fait aller y voir de plus près. Il y a, sous l'apparente permanence de la condamnation de la paraphrase comme traduction, une évolution des conceptions de la paraphrase selon les époques. Dans les rapports les plus récents, les mots *paraphrase* et *traduction* sont considérés comme synonymes : ainsi, on dénonce « la sempiternelle paraphrase,

---

l'imprégnation s'approfondit quand varient les formules. » (ALC 1985, p. 49)... « La figure de la répétition est inscrite au cœur de la rhétorique du rapport considéré comme "genre" » (CLM 1985, p. 30).

<sup>7</sup> *Instructions* du 22 février 1909, correspondant aux programmes de 1902, dans *Instructions concernant les programmes*, Paris, Delagrave, 1911, p. 83.

<sup>8</sup> Arrêté du 14 mars 1986 fixant les programmes de la classe de seconde, dans le *Bulletin Officiel* spécial n° 1 du 5 février 1987.

traduction terme à terme » (CLC 1977), la « traduction paraphrastique » (ALM(E) 1993) ou la « traduction-paraphrase » (CLC[E] 1994).

Et si la paraphrase est interdite, c'est en vertu d'un principe que l'on trouve formulé dans cet extrait de rapport : « Le jury tient également à insister sur l'erreur commise par les candidates qui confondent *explication* et *traduction* du texte » (ALM[F] 1974). Expliquer n'est *plus* traduire ; et quand la paraphrase est considérée comme traduction, elle devient illégitime :

Expliquer n'est ni traduire, ni réduire une complication à un « vouloir dire », ni épouser psychologiquement un discours [...] La paraphrase ne saurait être considérée comme une paille dans le grain ; elle est et sera sanctionnée comme étrangère à l'explication [CLM(I) 1987].

Cet interdit (dont mon corpus présente une dizaine d'autres expressions que celles reproduites ici) s'explique en vertu du principe qu'un texte littéraire est intraduisible : la paraphrase est donc inacceptable *en tant que* traduction, et lorsque la paraphrase est présentée comme traduction, cela suffit à la disqualifier : il n'est donc pas nécessaire d'affubler de qualificatifs négatifs supplémentaires le mot *traduction*.

Ce n'est pas le cas dans les plus anciennes références à la paraphrase comme traduction : certes, il n'est pas question de traduire « verbeusement » (AL[F] 1893), de « traduire de beaux vers dans une prose terne et défectueuse » (CE 1894). Mais, somme toute, la même chose pouvait être dite des exercices stricts de traduction, qu'il s'agisse de traduire en français un texte en langues anciennes ou en ancien français, ou qu'il s'agisse de thèmes grec ou latin, comme c'est le cas respectivement dans plusieurs rapports. Cette dichotomie ressortit à l'opposition entre traduction et paraphrase, qui a marqué le siècle des « belles infidèles » – où l'on trouve les premières traces de disqualification de la paraphrase<sup>9</sup>. C'est ce qui explique que, dans la plupart des anciens rapports, la paraphrase est condamnable non pas en tant que traduction, mais en tant que traduction « non probe », pour son insuffisance, son manque de précision.

À cette époque, ce qui est en cause fondamentalement est en fait *l'amplification*. Et l'on sait que c'est sur cette question de l'amplification notamment que se joue la mise en cause d'un enseignement rhétorique : de même que les programmes de 1880 condamnent les « amplifications stériles » en composition française, de même les rapports rejettent, dans l'explication française, l'« amplification verbeuse » (CE 1897), « les amplifications de pure rhétorique » (AG 1902), « le rhétorique, [...] l'amplification et le délayage » (AL(F) 1903). C'est cette tendance à l'amplification que l'on nomme alors *paraphrase*.

On peut en fait voir apparaître, dans les rapports de jurys et les manuels, trois conceptions de la paraphrase, qui se chevauchent parfois, mais peuvent cependant être tendanciellement distribuées en trois grandes périodes : dans un premier temps, où l'explication s'entend comme traduction, la paraphrase est rejetée comme *mauvaise traduction*, faite d'amplifications indues (à cette époque, quand on reproche aux explications de *répéter* les texte, le mot *paraphrase* n'est pas alors employé) ; à partir du XX<sup>e</sup> siècle, si ce défaut caractérise encore la paraphrase, ce qu'elle se voit

---

<sup>9</sup> Sur le conflit entre les traducteurs et les paraphrastes au XVII<sup>e</sup> siècle, cf. Zuber (*Les « belles infidèles » et la formation du goût classique*, Paris, Albin Michel, 1995 [1968]) : on abordera cette question dans la partie suivante, p. 50.

reprocher est surtout de manquer de précision et de netteté : c'est à ce titre que la répétition est inacceptable ; dans les dernières décennies du XX<sup>e</sup> siècle enfin, s'ajoute à ces deux défauts (amplification et imprécision) l'interdit de la répétition en tant que telle, en vertu du principe de l'impossibilité de la reformulation du texte littéraire.

Sous la même appellation, assortie de définitions en apparence identiques, la condamnation est constante : mais les causes de cette dernière varient selon les époques. On rejette aujourd'hui la paraphrase au nom de l'impossibilité même de toute reformulation d'un texte littéraire : ce qui est aujourd'hui condamné comme « paraphrase-traduction » ne l'aurait pas nécessairement été autrefois, quand expliquer était aussi traduire. La permanence des définitions de la paraphrase est bien trompeuse : elle masque l'évolution, au cours des deux derniers siècles, des conceptions de la paraphrase mais aussi de l'explication de texte. C'est cette évolution qui explique que, depuis quelques décennies, soient disqualifiées comme paraphrases les explications antérieures – qui ne manquaient pourtant pas de condamner la paraphrase. C'est ce paradoxe qu'il s'agit maintenant d'examiner.

### ***Le jugement trans-historique de paraphrase***

La conception de l'explication des textes s'est modifiée au cours des ans, selon plusieurs déterminations – dont la moindre n'est pas la variation, selon les époques, des référents théoriques qui légitiment le discours métatextuel autorisé dans le champ littéraire. Il va de soi que ce n'est pas le même paradigme qui oriente la *lecture littéraire* avant Lanson, après Barthes, entre les deux – pour grossièrement esquisser un panorama historique qui ne prenne en compte que les figures tutélaires des études littéraires françaises.

Il est assez logique, quand change la conception du texte et de sa lecture, que se modifie aussi la conception du discours métatextuel acceptable en milieux scolaire et universitaire et que, par contrecoup, évolue la conception de la paraphrase. Il n'était pas dit pour autant que le même mot pouvait désigner à la fois une pratique métatextuelle et ce qu'elle-même rejette comme son contraire... C'est pourtant ce que l'on observe quand on parcourt des ouvrages méthodologiques sur l'exercice ou les rapports de jurys de concours : ne manquent pas en effet les « accusations » de paraphrase faites aux pratiques anciennes d'explication.

Un exemple un peu grossier servira de première illustration à ce phénomène. Un « professeur agrégé des classes supérieures », E. Valton, écrit à propos de l'explication française, en 1847 :

Vous avez à expliquer un passage au hasard ; c'est-à-dire à en déterminer le sens ; ce qui n'est pas toujours aussi facile que vous pourriez le croire. Les grands écrivains laissent souvent beaucoup à faire à la pensée de leurs lecteurs ; c'est cela même qu'on vous demandera ; un développement, la traduction en langue vulgaire d'une proposition exprimée en termes énergiques et concis<sup>10</sup>.

Valton n'appelle pas *paraphrase* la pratique qu'il décrit – il n'utilise d'ailleurs pas ce mot dans son court traité ; mais É. Ravoux-Rallo et S. Guichard, auteurs d'un manuel universitaire sur l'explication de texte, s'autorisent de cette citation pour affirmer : « Nous voyons aussi dans cette description les principaux défauts des explications

---

<sup>10</sup> E. Valton, *Choix de sujets de compositions donnés aux examens de la licence ès lettres et aux concours d'agrégation des classes supérieures, précédés de conseils aux candidats*, Paris, Jules Delalain, 1847, p. 20.

entendues trop souvent aux oraux du CAPES : paraphrase, traduction en français “moderne” de ce que l’auteur a déjà écrit, beaucoup mieux »<sup>11</sup>.

Qu’un manuel récent condamne comme paraphrase ce que prônait un auteur de manuel il y a un siècle et demi, rien de vraiment scandaleux – encore qu’il soit surprenant de considérer comme un *défaut* une pratique textuelle perçue comme autrefois légitime : on voit là poindre l’idée du *progrès* « scientifique » que représenterait l’introduction de modes de discours différents dans l’analyse littéraire : cette idée, sur laquelle on reviendra, n’est pas le moindre ressort de la « croyance littéraire » actuelle<sup>12</sup>.

Mais ce qui est plus étrange est de se dire qu’à la même époque, la *paraphrase* était déjà condamnée, comme en témoigne un rapport de 1845 (deux ans avant la parution de l’opuscule de Valton) qui regrettait l’« oiseuse paraphrase » (AG 1945). Et il ressort de cette confrontation que l’on peut nommer aujourd’hui *paraphrase* une pratique ancienne dans laquelle on croit reconnaître un défaut actuel, quand le mot à l’époque désignait déjà un défaut – mais *un autre*...

L’explication de texte traditionnelle est souvent qualifiée de paraphrastique dans des raccourcis historiques audacieux. Ainsi, pour B. Gicquel, parlant de l’explication de texte au début du XX<sup>e</sup> siècle, « la paraphrase y jouait apparemment un grand rôle »<sup>13</sup> ; selon M. Lebrun, l’enseignement de la poésie est « passé du fond à la forme [...], de la glose au refus du commentaire, tout au moins de la paraphrase et du discours panégyrique »<sup>14</sup> ; dans l’ouvrage dirigé par Collinot et Mazière, on peut lire à propos de l’explication dans les années 1880-1890 : « En l’absence d’une technique bien établie, l’explication française se réduit le plus souvent à une paraphrase »<sup>15</sup>. L’explication traditionnelle *se réduit* à une paraphrase... une *simple* paraphrase, dit quant à elle M. Jey dans son analyse des manuels de méthode pour l’explication de texte : « L’explication se présente en effet comme un commentaire mot à mot, souvent proche de la traduction, d’une simple paraphrase »<sup>16</sup>.

A. Rouxel peut plus généralement affirmer :

La paraphrase est une pratique problématique [...]. Elle représente pourtant une des formes les plus anciennes du commentaire de texte [...]. Jusqu’à la fin des années soixante, elle a façonné le discours scolaire sur les textes. Depuis, la prise en compte des travaux de la linguistique et de la Nouvelle Critique a contribué à la faire reculer<sup>17</sup>.

---

<sup>11</sup> *L’explication de texte à l’oral des concours* Paris, Armand Colin, 1996, p. 8. Les auteurs empruntent la citation de Valton à P. Caglar qui, dans un article sur « Les origines de l’explication de texte » (*École des lettres II*, 1<sup>er</sup> septembre 1995, n° 1, Paris, L’École/L’École des loisirs, 1995) montre que la pratique de Valton est héritée de l’exercice humaniste d’explication ; c’est ce qui lui permet de la qualifier (mais de façon neutre et non dévalorisante) de paraphrase – à juste titre, comme on le verra plus loin, p. 67, n. 58.

<sup>12</sup> Pour reprendre le titre du numéro 123 des *Actes de la recherche en sciences sociales*, juin 1998. Cf. Branca-Rosoff, qui faisait de l’abbé Batteux l’ancêtre des « mauvais élèves, ceux dont on dit “qu’ils paraphrasent le texte” » (*La leçon de lecture. Textes de l’abbé Batteux*, Paris, Édition des Cendres, 1990, p. 149)...

<sup>13</sup> *L’explication de textes et la dissertation*, Paris, PUF, collection « Que sais-je ? », 1979, p. 12.

<sup>14</sup> *Les Fables de La Fontaine : un exemple de propédeutique à la lecture littéraire*, Thèse de doctorat, Université de Lille 3, janvier 1999, p. 500, p. 403.

<sup>15</sup> A. Collinot et F. Mazière coord., *Le français à l’école, un enjeu historique*, Paris, Hatier, 1999, p. 56.

<sup>16</sup> *La littérature dans l’enseignement secondaire (second cycle) en France de 1880 à 1925*, Thèse de doctorat, Paris, Université de la Sorbonne nouvelle, 1996, p. 173.

<sup>17</sup> *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, PUR, 1996, p. 93

Voilà exprimée « la fracture des années 1960 »<sup>18</sup>... Anne-Raymonde de Beudrap la situe précisément à l'année 1969, où l'exercice de commentaire composé est introduit aux épreuves du baccalauréat, une année de rupture. Esquissant une « histoire scolaire de la paraphrase », elle écrit :

Commenter un texte jusqu'en 1969, c'était d'abord en expliquer le « fond », c'est-à-dire le paraphraser puis en étudier la forme pour en souligner l'adéquation au fond. Cette méthode d'analyse expliquant ou paraphrasant le texte initial a donc une longue histoire scolaire. Il faut, en effet, attendre la définition du commentaire composé en 1969 pour que cette pratique soit explicitement condamnée<sup>19</sup>.

Préalablement, commentant une circulaire de l'Inspection générale datant de 1957 qui rappelait la finalité morale de l'explication de texte, Beudrap affirmait :

Un tel texte est, bien sûr, la porte ouverte à une régression de l'exercice, puisque celui-ci devient prétexte à une analyse morale. On peut se demander si cet amalgame n'est pas à l'origine d'une pratique fréquente chez nos élèves : commenter un texte, c'est le paraphraser, c'est-à-dire le raconter en louant ses mérites (comme le demandent certains libellés) et en montrant son importance pour la formation personnelle<sup>20</sup>.

La rupture est donc franche, pour Beudrap, qui l'éclaire ainsi :

Cette évolution s'explique, bien entendu, par un développement des méthodes d'analyses textuelles à cette époque. Cependant, nous ne pouvons pas considérer la paraphrase aujourd'hui comme une simple procédure erronée alors que pendant des siècles, les élèves ont été formés à bien la réaliser. Nous devons comprendre qu'elle est une phase normale dans la lecture des textes et que seul un enseignement précis des outils d'analyse donne les moyens à un élève d'aller plus loin dans sa lecture<sup>21</sup>.

J'ai reproduit ces longues citations parce qu'elles sont à mes yeux significatives d'un discours assez répandu actuellement dans certaines écoles didactiques, qui veulent voir à tout prix des ruptures épistémologiques là où s'opèrent souvent de simples adaptations ; l'exemple donné ici est représentatif, fût-il caricatural quand il accorde à une instruction ministérielle (celle de 1969) le pouvoir de marquer une rupture franche avec un pratique présentée comme *multi-séculaire*...

Ainsi, dans sa volonté, sinon de réhabiliter, du moins d'expliquer la paraphrase dans les travaux d'élèves (et il faut ici souligner, car c'est assez rare, cette intention explicite de l'auteur), A.-R. de Beudrap en vient à qualifier de paraphrastique toute pratique métatextuelle antérieure à la pratique actuelle, en se fondant non sur des critères objectifs, mais sur une conception implicite de la *bonne* explication, selon laquelle un commentaire qui ne mettrait pas en œuvre les outils d'analyse aujourd'hui dominants est nécessairement paraphrastique. Et l'on voit bien comment, subrepticement, s'établit une hiérarchie entre un discours de « régression » et un discours qui va « plus loin » (je cite Beudrap) : l'idée sous-jacente est que le mode actuel de *lecture littéraire*, marque d'une « évolution » historique, est un progrès ; c'est ce qui permet de poser qu'elle doit être le point ultime de la formation de l'élève,

---

<sup>18</sup> V. Houdart-Merot, *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, Paris-Rennes, ADAPT-PUR, 1998. C'est le titre de la troisième partie de son ouvrage, dans lequel elle analyse des copies d'élèves depuis un siècle, qu'elle perçoit souvent comme paraphrastiques, ce qu'elle explique par l'état de la discipline : cf. *infra*, p. 105.

<sup>19</sup> *Le commentaire de textes en français*, Toulouse, Bertrand-Lacoste-CRDP, 1994, p. 105.

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 12.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 105.

la paraphrase étant un passage obligé mais à dépasser : résurgence assez répandue du mythe qui fait coïncider le processus d'acquisition des savoirs par l'élève et la construction historique de ces mêmes savoirs, reportant sur le terrain de l'apprentissage une hypothétique reproduction de la phylogénèse par l'ontogénèse...

Il faut ici se rappeler, bien entendu, que la paraphrase est unanimement condamnée par tous les manuels de méthodologie, à tous les niveaux d'enseignement et par les rapports des jurys des concours de recrutement, depuis maintenant un siècle et demi. Cela fait assez clairement apparaître que le mot *paraphrase* ne désigne pas un mode de discours métatextuel objectivement définissable, mais bien plutôt un discours perçu comme ne réalisant pas les attentes du moment.

### ***Le cadre conceptuel du jugement trans-historique de paraphrase***

De tels anathèmes cependant ne sont pas dénués de fondement, ou, plus exactement, se réfèrent à des présupposés théoriques qui relèvent aujourd'hui de l'évidence. Sans entrer dans le détail, rappelons les grandes lignes du cadre conceptuel de la lecture littéraire actuelle, qui rejette dans la paraphrase ce qui le dépasse : le texte dit *littéraire* se caractérise par le fait qu'il est impossible d'isoler, donc *a fortiori* de reformuler, un sens que, loin de le traduire ou de l'exprimer, la forme génère : on sait le destin voué, dans une telle conception, à l'intention de l'auteur...

Ces principes dominant actuellement l'approche scolaire du texte littéraire. Car dans un tel cadre, soit dit en passant, le texte littéraire *existe*, sans qu'il soit besoin de le définir. Voici, en creux, la même idée énoncée, dans le rapport sur une composition française (écrite) où les candidats étaient invités à discuter une citation de M. Riffaterre :

Le texte d'un théoricien de la science des textes, comme celui d'un critique, n'appartient pas, de droit, à la littérature ; il peut donc, sans aucun dommage, être expliqué, commenté, paraphrasé, analysé, résumé. [CLM(I) 1987]

On voit, par de telles *excuses*, la force qu'a pris l'interdit de la paraphrase... Les principes qui le justifient se trouvent fréquemment déclinés depuis une trentaine d'années dans des écrits scolaires ou parascolaires, qu'il s'agisse des instructions officielles, des rapports de jury ou des manuels. Voici trois exemples significatifs, qui condensent l'essentiel de la vulgate :

- [Le libellé du sujet de commentaire composé] ne devra pas laisser croire qu'un texte littéraire ne fait que « traduire » un sens préexistant. Il pourra au contraire suggérer – dans l'esprit des instructions en vigueur – que, dans un texte littéraire, « la facture est génératrice de sens<sup>22</sup>. » C'est la raison pour laquelle une étude séparée du « fond » et de la « forme » laisserait échapper l'essentiel. La signification est inséparable de la forme qui la constitue et la propose<sup>23</sup>.
- Expliquer n'est ni traduire, ni réduire une complication à un « vouloir dire », ni épouser psychologiquement un discours [...] La paraphrase a sévi au long de ce concours [CLM(I) 1987].
- Fuyez la paraphrase, qui répète le texte en le diluant et transpose ses tournures originales en prose ordinaire, pour expliciter ce qu'il « veut dire ». Ce n'est pas seulement inutile, c'est un contresens qui anéantit le texte. « Le poète ne veut pas dire : il dit » (O. Paz). Et ce qu'il dit,

<sup>22</sup> Citation des Instructions officielles reproduite ci-dessus.

<sup>23</sup> *Bulletin Officiel* n° 27, 7 juillet 1983.

« il ne peut le dire autrement qu'il ne l'a dit » (F. Ponge), car il n'exprime pas, ne traduit pas dans la langue une réalité ou un sentiment préexistant, il les crée par le verbe. [J. Rohou<sup>24</sup>].

Cette dernière citation illustre le caractère religieux qui caractérise souvent, jusque dans le vocabulaire choisi, le discours sur le commentaire de texte, comme l'a souligné B. Sarrazin<sup>25</sup> : si les concepts à l'œuvre ont changé entre l'explication traditionnelle et l'actuelle, le socle discursif peut être le même...

Devant l'énoncé de tels principes, on comprend comment l'explication traditionnelle peut être considérée comme de la paraphrase. Il vaut la peine de faire un rapide tour d'horizon des quelques déclarations de principes qui formaient la doctrine de naguère pour monter les écarts avec celle d'aujourd'hui. Je voudrais néanmoins préalablement faire deux précisions, par précaution : d'une part, je parle de *déclarations de principes* – et je vais effectivement traiter de *discours*, non de *réalités* : pour le dire clairement, énoncer que *la forme génère le sens* ne préjuge rien ni de la conception réelle du sens ni de son explication – en classe ou devant un jury ; il n'y a aucune raison de supposer *a priori* que le traitement critique des textes littéraires change quand le discours métacritique se modifie. D'autre part, *l'aujourd'hui* et *l'autrefois* sont des concepts relativement flous et il vaut mieux parler de principes récents, qui s'opposent à d'autres plus traditionnels, sans oublier que ces derniers n'ont pas totalement disparus (on trouve dans les rapports récents des traces assez nombreuses de ce discours traditionnel) ; si l'on peut dire que les conceptions du texte, du texte littéraire et de l'explication de texte littéraire ont changé, c'est de *tendances* qu'il s'agit, pas de *fractures*.

Le premier contrepoint à la doctrine actuelle qu'il convient d'analyser est un postulat important de l'explication traditionnelle, dont j'emprunte ici la formulation à Michel Charles : « Le texte a un sens, qu'il s'agit précisément d'expliquer, c'est-à-dire de déployer ou de déplier. »<sup>26</sup> Ce postulat a un corollaire, rappelé en ces termes par Antoine Compagnon : « Le sens d'une texte, c'est ce que l'auteur de ce texte a voulu dire. »<sup>27</sup>

Citons les trois grands promoteurs de l'exercice au début du XX<sup>e</sup> siècle ; Rudler écrit en 1902 : « Ressusciter la pensée, les sentiments, les points de vue de l'écrivain. [...] Une pensée, un sentiment, dans l'esprit de leur auteur, a un sens, et n'en ont pas deux »<sup>28</sup>. Cahen, en 1909 : « Le but précis de notre explication [...] est de pénétrer la pensée et le sentiment de l'écrivain »<sup>29</sup>. Lanson, en 1925 : « Le postulat, évidemment, est que les textes ont un sens en eux-mêmes, indépendamment de nos esprits et de nos

---

<sup>24</sup> *Les études littéraires, méthodes et perspectives*, Paris, Nathan, 1993, p. 183.

<sup>25</sup> « La lettre et l'esprit », dans *Textuel* n° 20, Paris VII, 1987, p. 9.

<sup>26</sup> « La lecture critique », dans *Poétique* n° 34, avril 1978, Paris, Seuil, p. 137 ; repris dans *L'Arbre et la Source*, Paris, Seuil, 1985, p. 256. La définition que donne Charles repose sur le sens étymologique du mot, auquel il est souvent fait appel, dans les rapports ou dans les manuels, depuis plus d'un siècle (onze occurrences dans mon corpus). Cette référence étymologique a toujours pour but évidemment de condamner la paraphrase, qui ne s'y conforme pas. Mais l'inverse est possible aussi : un rapport (CLM[I] 1987) renvoie à l'étymologie pour justifier la paraphrase d'un texte... non littéraire.

<sup>27</sup> *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*, Paris, Seuil, p. 51

<sup>28</sup> *L'explication française. Principes et applications*, Paris, Armand Colin, p. 6.

<sup>29</sup> « L'explication française dans l'enseignement du français » dans *L'enseignement du français*, Conférences du musée pédagogique, Paris, Imprimerie Nationale, p. 111.

sensibilités, à nous qui lisons »<sup>30</sup>. On trouve l'expression de ces principes dans les Instructions officielles de 1938 et P. Clarac (qui en sera le véritable exégète) écrira à son tour, en 1963 : « Nous avons à trouver sous les mots ce que l'auteur a voulu dire, à dégager les moindres nuances de ses émotions et de ses pensées »<sup>31</sup>.

Les rapports de jurys de concours, les manuels ou les articles sur l'explication de texte sont presque unanimes, jusqu'à cette époque, pour inviter à retrouver, dans le texte, les intentions, les idées, les pensées, les sentiments et les émotions de l'auteur. Pour ne pas multiplier les citations, en voici trois où ce principe est énoncé dans le même souffle que le reproche de paraphrase (on trouve, dans mon corpus, douze exemples où le rejet de la paraphrase coexiste avec l'invitation à rechercher les intentions de l'auteur) :

- [...] les paraphrases et les commentaires verbeux au lieu d'observations nettes et précises ; une absence complète de sens littéraire qui, en pénétrant dans la pensée d'un auteur, découvre les ressources propres de son génie et de son art, et reconnaît, avec ses intentions, les effets produits [AL(H)1892].
- La paraphrase semble à certaines [candidates], et elles ne sont pas en petit nombre, un moyen suffisant de connaître la pensée et la forme de l'auteur [AL(F) 1947].
- Nous ne pouvons que nous répéter : une explication n'est pas paraphrase, le délayage insipide d'un beau texte, il ne suffit pas d'indiquer le sens général des phrases, il faut savoir découvrir dans celles-ci les intentions de l'auteur et les procédés de son style [ALM(H) 1964].

À partir de la fin des années 1960, une telle injonction devient majoritairement hérétique et *l'intentionnalité* de l'œuvre ne se confond plus avec la *préméditation* de l'auteur<sup>32</sup>.

Une telle conception intentionnelle de l'expression amène à poser un autre principe, en forte opposition avec la conception actuelle de l'œuvre littéraire : il est possible d'isoler un *fond*, un contenu, un sens, dont la *forme* est l'expression, la traduction. Quant à l'explication, elle doit rendre compte de cette *traduction* : « "Expliquer", c'est [...] relever l'expression, le tour, le vers, qui [...] a paru [à l'auteur] traduire enfin exactement le sentiment qui l'inspirait » (AL[H] 1933). Expliquer, c'est analyser la « forme donnée à la pensée » (CE 1894) par un « écrivain, qui cherche ou qui trouve de génie, pour s'exprimer, la forme la plus belle et la plus exacte » (CL[F] 1911). C'est percevoir « l'effort que poursuit le poète pour traduire les aspects d'une réalité spirituelle » (ALM(F) 1962), en vertu du principe qui fait voir dans la « littérature l'expression artistique de la vie psychologique » (AG[F] 1965). Quand on se rappelle que l'explication pouvait être considérée comme *traduction* du texte, on voit se dessiner là une conception de l'explication comme mise en relation ordonnée de trois pôles d'importance égale : les idées, les mots de l'auteur, les mots du

---

<sup>30</sup> *Méthodes de l'histoire littéraire*, Paris, Les Belles Lettres, p. 41. Précisément à cet endroit, Lanson ajoute en note : « Je l'ai cru longtemps. J'en suis moins sûr aujourd'hui » ; suit une longue réflexion, inspirée par la lecture de Proust, qui remet en cause ce qui pourtant fondait sa démarche critique... M. Charles analyse ce passage et en montre les implications épistémologiques : Charles (« La lecture critique », *art. cit.*, p. 138 sq.) et Charles (*L'Arbre et la Source*, *op. cit.*, p. 257 sq.).

<sup>31</sup> « L'explication de texte » dans *L'enseignement du français. Le travail dirigé, l'explication de texte*, Dijon, CRDP, p. 10.

<sup>32</sup> J'emprunte cette distinction à A. Compagnon qui, dans *Le Démon de la théorie* (*op. cit.*, p. 49-99), fait le point sur la question de *l'intention de l'auteur*. On parle plus volontiers aujourd'hui des *intentions de l'œuvre*, sans qu'il soit toujours sûr que le changement d'expression signale une réelle modification de sens, comme je le suggérais plus haut (p. 12).

commentateur ; entre ces trois pôles, des relations sont à établir sur le mode de la *traduction*.

Si la *forme* est l'expression d'un *fond*, on considère très tôt que l'un et l'autre sont inséparables : l'explication doit précisément parvenir à montrer cette adéquation entre la pensée et son expression. Pour noter ce rapport, on a longtemps supposé qu'il convenait d'étudier l'un après l'autre fond et forme, que ce soit aux concours d'agrégation ou dans les classes, comme en témoignent les manuels. Mais la doctrine a vite évolué pour poser qu'il fallait au contraire éviter de les dissocier, puisqu'il convenait précisément de faire apparaître le génie littéraire de l'auteur, qui réside en grande partie dans l'adéquation de l'un à l'autre, comme l'écrit (prudemment) Cahen en 1909<sup>33</sup> :

Contrairement à de bons avis, je n'oserais pas, dans un grand nombre de cas, trop séparer la forme du fond, les mots et les tours de la pensée et du sentiment, dont ces mots et ces tours, chez les grands écrivains, traduisent précisément les moindres nuances.

Mais poser cette adéquation entre fond et forme et la nécessité d'une étude conjointe, c'est encore isoler l'un et l'autre, ce que la plupart des rapports et les manuels les plus récents, conformément au noyau dur de la doctrine, s'interdisent de faire ; même si, bien sûr, « trop de candidats (la majorité, à dire vrai) sont pénétrés d'une conception du texte parfaitement antédiluvienne, dont la coupure fond-forme est la marque essentielle » (CLM 1985).

Ce formalisme, dominant dans les études littéraires depuis une trentaine d'années, peut amener à considérer comme paraphrase une forme d'explication qui se donnait pour objectif de retrouver « l'intelligence et surtout le sentiment des choses », pour reprendre l'expression des Instructions officielles de 1890, reprise dans celles de 1938 – ce que l'on appellerait sans doute aujourd'hui un « décodage référentiel », source de « paraphrase » (CLC[E] 1995).

Ce ne serait pas problématique, si la paraphrase n'était pas condamnée au temps où cette forme d'explication prévalait. Il peut paraître logique aujourd'hui qu'on stigmatise « l'excès d'identification naïve qui génère la paraphrase » (CLC[E]1996) ; mais cette déclaration gagne à être comparée avec cette autre, de 1912 :

Le commentaire n'aura de perspective et de relief que si un choix y préside, et quel choix est possible si l'on n'a pas commencé par s'identifier en quelque mesure avec l'auteur ? [Ronsard et Chénier] Ils méritaient mieux qu'une paraphrase vague [AL(H) 1912].

Il n'y a rien d'étonnant non plus qu'un rapport de 1995 refuse « de réintroduire<sup>34</sup> une paraphrase extasiée sur les émotions que le texte suscite en toute sensibilité un peu vibratile » (CLC[E] 1995) ; mais peut-être s'étonnera-t-on davantage de lire en 1894 que la « paraphrase stérile » n'est pas un « moyen de rendre plus intelligible la pensée du poète et d'éveiller plus sûrement l'émotion qu'elle doit produire » (CE 1894). Il semble normal de condamner en 1990 la « paraphrase assortie de jugements esthétiques » (ALC[E] 1990) ; mais il n'était pas anormal de lire, en 1890 : « on paraphrase les morceaux plus qu'on ne les juge réellement » (AL(F) 1890).

---

<sup>33</sup> *art. cit.*, p. 111.

<sup>34</sup> Le mot, ici, ne manque pas d'intérêt. Notons que J. Vianey, dès 1929, pouvait parler des « exclamations admiratives d'autrefois » (*L'explication française au baccalauréat et à la licence ès lettres*, Paris, Hatier p. VI)...

## *Les accusations croisées de paraphrase*

Mais les accusations globales de paraphrase portées à l'encontre de certaines formes de discours métatextuels ne sont pas seulement rétrospectives : si l'on se place dans une perspective synchronique, la pratique de l'explication de texte peut être qualifiée de paraphrase par ses contemporains, quand on quitte les rapports de jurys ou les manuels, si prompts à définir l'exercice en opposition à la paraphrase. Cela est vrai à toutes les époques : c'est ainsi que dès 1899, A. Albalat critique l'explication de texte pratiquée à son époque dans l'enseignement secondaire et supérieur : « Tout s'y réduit à une paraphrase de l'auteur ; on suit le récit en l'enguirlandant de réflexions approbatrices. C'est ce qu'on appelle *faire ressortir les beautés*. »<sup>35</sup>

On trouve, peu d'années après, la même *charge* contre l'exercice, sous la plume de Péguy, dans une page célèbre parue sous le titre *Par ce demi-clair matin*<sup>36</sup>. Rappelons-en rapidement le contenu : Péguy relate l'épreuve subie en licence par Jean Tharaud<sup>37</sup>, à qui Gustave Larroumet<sup>38</sup> donne à lire un extrait du *Bourgeois gentilhomme* ; une fois la lecture faite, « M. Larroumet prononça : Expliquez ». Péguy à cet endroit de son récit, commente :

Expliquer. Un morceau de français parfaitement parfait, où il n'y a pas un mot qui n'atteigne, immédiatement et pleinement, aux profondeurs du sens. Expliquer quoi ? On explique ce qu'on ne comprend pas. On n'explique pas ce que l'on comprend.

Et, bien sûr, « Tharaud n'expliqua pas. » À sa place, « M. Larroumet expliqua. Il mit en français contemporain le français du dix-septième ; il traduisit le français de Molière en français de M. Larroumet. » Suit ce commentaire de Péguy :

Expliquer un texte, c'est-à-dire c'est transformer du Molière, du Corneille, du Racine, du Vigny en Larroumet, dire du Ronsard en Larroumet ; dire en langage de Larroumet ce que Molière, Corneille, Racine, Ronsard, Vigny ont dit pour l'éternité en langage français ; dire du Pascal en Havet<sup>39</sup>.

Ma modestie naturelle m'empêchera seule de conter ici comment le bon vieux M. Gazier, à ce même examen de licence, ou à un concours de bourse de licence, voulut me forcer à mettre du Corneille en Péguy et voyant que je résistais, renonçant à me contraindre, entreprit délibérément de mettre du Corneille en Gazier.

Ce texte met en cause l'explication en la personne de l'un de ses plus ardents et de ses premiers défenseurs, A. Gazier. Or lui-même parlait, dans son traité sur l'explication de texte, en 1880, de la « nullité des candidats interrogés sur le français » :

Les plus intelligents parlent pour ne rien dire, et leur explication consiste à s'extasier sur la beauté d'un passage ou à le paraphraser en l'affaiblissant. Combien de candidats, chargés de commenter la fable des *Animaux malades de la peste*, par exemple, s'en tirent de la manière suivante : *Un mal* – c'est-à-dire une maladie, un fléau ; - qui répand la terreur ; cela signifie, qui épouvante, un mal affreux, un mal terrible. – *Mal que le ciel en sa fureur* ; c'est-à-dire, (car le *c'est-à-dire* joue un

<sup>35</sup> *L'art d'écrire enseigné en vingt leçons*, Paris, Armand Colin, 1992 (1899), p. 39.

<sup>36</sup> Il s'agit d'un inédit datant de 1905, édité par Pierre Péguy en 1952. J'emprunte mes citations à l'édition de la Pléiade, *Oeuvres complètes*, tome 2, édition de R. Burac, Paris, Gallimard, 1988, p. 202-203.

<sup>37</sup> Qui publia dans les *Cahiers de la Quinzaine*, au début du XX<sup>e</sup> siècle, des nouvelles écrites en collaboration avec son frère Jérôme.

<sup>38</sup> Ce professeur à la Sorbonne détenait la chaire d'éloquence française et a eu Lanson comme successeur, en 1904.

<sup>39</sup> Cette critique de l'explication française a pour cause la critique de l'édition annotée des *Pensées* de Pascal par Ernest Havet (Péguy, *op. cit.*, p. 197).

rôle considérable, quand on ne sait que dire, dans les explications de ce genre), c'est-à-dire que Dieu dans sa fureur, dans sa colère, dans son courroux que Dieu irrité, furieux, - *Inventa*, c'est-à-dire imagina – *Pour punir les crimes de la terre*, c'est-à-dire pour châtier les hommes coupables, criminels, et ainsi de suite. C'est justement la manière d'expliquer de Scagnarelle<sup>40</sup> : « les humeurs peccantes, c'est-à-dire... les humeurs peccantes. »<sup>41</sup>

Envisager la paraphrase comme une tautologie est assez dans la logique de dévalorisation d'un discours, mais ne saurait rendre compte de la production réelle de l'élève, fût-il « nul » ou « intelligent » (pour reprendre les termes de Gazier, qu'affectionnent souvent les contempteurs de la paraphrase : on en verra d'autres exemples). Mais ce qui importe ici est que le même Gazier qui trouve à se moquer des candidats qui paraphrasent le texte, se voit disqualifié à son tour, l'exercice qu'il prône étant mis globalement sous le signe de la paraphrase par Péguy. Ce dernier n'emploie pas le mot, mais c'est sous son égide que se place Gisèle Mathieu-Castellani, dans une communication sur « le commentaire de la poésie », pour définir l'explication de texte traditionnelle « à la française » comme une « technique de la “traduction” ». Elle dépasse vite les clivages historiques pour généraliser son propos et affirmer :

Faire un commentaire, c'est encore comme disait Péguy « mettre du Corneille en Péguy », « dire du Pascal en Havet », c'est encore paraphraser, contracter et résumer *un discours*, c'est encore découvrir les « intentions de l'auteur », pratiquer une activité mimétique sans distance<sup>42</sup>.

C'est parce qu'ils peuvent autoriser une telle interprétation que les propos de Péguy ont toujours troublé et troublent encore bien des défenseurs de l'explication française, comme en témoigne la fréquence des références à ce texte dans les écrits sur l'exercice depuis sa parution posthume en 1952<sup>43</sup>.

Pour quitter un instant le strict cadre de l'exercice d'explication de texte, notons que de tels anathèmes peuvent être lancés contre telle ou telle forme d'approche de la littérature, comme ce fut souvent le cas pour la critique thématique : par exemple pour Tzvetan Todorov, « la critique thématique semble n'être rien d'autre qu'une paraphrase »<sup>44</sup>. Pour Henri Meschonnic, « La critique thématique [...] devient paraphrase »<sup>45</sup>. Mais inversement, Frédéric François peut s'en prendre à l'approche structurale des textes dans un chapitre intitulé « la structure, “essence” ou paraphrase », analyse des extraits d'ouvrages d'A. J. Greimas et de F. Flahaut, pour affirmer : « Les “modèles” structuraux sont une façon parmi d'autres de dire le sens des textes, non une manifestation de leur “vérité” »<sup>46</sup>.

<sup>40</sup> *Sic*. Il s'agit des propos de Scagnarelle dans *Le médecin malgré lui*, II, 4.

<sup>41</sup> *Traité d'explication française ou méthode pour expliquer littéralement les auteurs français*, Paris, Belin, 1880, p. VIII.

<sup>42</sup> « Le commentaire de la poésie (1550-1630) : l'écriture du genre », dans G. Mathieu-Castellani et M. Plaisance éd. *Les commentaires et la naissance de la critique*, Paris, Aux amateurs du livre 1990, p. 47-49.

<sup>43</sup> P. Clarac (*L'explication française*, Paris, SUDEL, 1957, p. 10) et L. Faucon (« L'étude des textes », dans Ministère de l'Éducation Nationale, *L'enseignement du français et des langues anciennes. Journées d'études sur les problèmes actuels de l'enseignement du français et des langues anciennes*, Paris, IPN, 1968, p. 27) citent ce texte pour s'en démarquer, de même que plusieurs rapporteurs des jurys de concours. Même si le texte peut être récupéré comme illustration de l'explication contre la... paraphrase : « La paraphrase [...]. C'est elle que visait en premier lieu Péguy, lorsqu'il vouait aux gémonies la funeste race des commentateurs » (CLC 1990).

<sup>44</sup> *Introduction à la littérature fantastique*, Paris, Seuil, collection « Points », 1970, p. 104.

<sup>45</sup> *Pour la poésie*, Paris, Gallimard, 1970 p. 25, n. 2.

<sup>46</sup> *Pratiques de l'oral*, Paris, Nathan, 1993, p. 155.

Ces anathèmes généralisés qui placent sous le signe de la paraphrase tout un genre de discours métatextuel montrent qu'il est un instrument assez efficace de disqualification d'un discours, quand bien même ce dernier place le rejet de la paraphrase au cœur des principes qui le fondent. Une telle disqualification, dans la mesure où elle ne repose pas sur des critères objectifs, est libre de proliférer. Un récent rapport de concours est à cet égard intéressant : il concerne l'agrégation *interne* de lettres modernes de 1994, qui se plaint, sans surprise, de la médiocrité des candidats qui, sans surprise encore, « pratiquent la paraphrase », voire la « paraphrase insipide » ; mais enfin, puisqu'il s'agit d'un concours interne, les candidats sont des enseignants et le diagnostic peut paraître sévère en ce qu'il remet en cause la compétence professionnelle des personnes concernées. D'où cette précision :

Les candidats sont des professeurs qui n'ont pas l'occasion dans leurs classes de pratiquer un type d'explication aussi complet. Ils se contentent nécessairement avec leurs élèves d'éclairer l'explicite du texte, alors que le jury attend d'eux la connaissance des arrière-plans nécessaires à la compréhension « pleine et entière » des textes [ALM(I) 1994].

Dit autrement : les professeurs paraphrasent au concours, parce qu'ils paraphrasent dans leurs cours... C'est d'ailleurs ce qu'a cru observer M.-P. Schmitt dans ses *Leçons de littérature*, où il juge ainsi les huit explications de textes faites en cours qu'il a retranscrites :

Ce métatexte de référence que reproduit le rhéteur<sup>47</sup> est grossièrement de deux ordres : la paraphrase d'une part, et, d'autre part, l'énoncé formel des composantes rhétoriques de la prise de parole fixée par la situation institutionnelle d'un oral d'examen<sup>48</sup>.

Cette paraphrase est issue d'une lecture des textes dont Schmitt considère qu'elle détourne la lettre du texte et consiste finalement en une *réécriture* : « La réécriture des textes consiste, par un jeu de traduction paraphrastique du texte initial, à lui faire dire autre chose que ce qu'il dit dans sa littéralité »<sup>49</sup>. Soit dit en passant, la tranquille assurance à poser l'existence d'un sens littéral n'est possible que par une allégeance, sans réserve chez Schmitt, à une source de *savoir* légitime, l'Université<sup>50</sup> ; c'est ce qui explique sans doute que l'on retrouve chez Schmitt la phraséologie des rapports de concours jusque dans le mépris dont il fait montre à l'égard de collègues qui l'ont pourtant accueilli dans leurs classes (à moins qu'il ait délégué son travail de recueil de données : sur la méthodologie – et la déontologie – de son enquête, Schmitt ne juge pas utile de donner la moindre information)<sup>51</sup>.

<sup>47</sup> Schmitt nomme « rhéteurs » les professeurs dont il a transcrit les cours...

<sup>48</sup> *Leçons de littérature. L'enseignement littéraire au lycée*, Paris, L'Harmattan, 1994, p. 163.

<sup>49</sup> *Ibid.*, p. 168.

<sup>50</sup> Sur « le sens "littéral", produit d'une élite sociale », cf. M. de Certeau : « Le sens "littéral" est l'index et l'effet d'un pouvoir social, celui d'une élite. De soi offert à une lecture plurielle, le texte devient une arme culturelle, une chasse gardée, le prétexte d'une loi qui légitime, comme "littérale", l'interprétation de professionnels et de clercs socialement autorisés » (*L'Invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard, collection « Folio Essais », 1990 [1980], p. 248).

<sup>51</sup> En voici simplement quelques exemples (pris dans l'immédiat environnement de la dernière citation, pour ne pas allonger démesurément cette note) – dont l'aspect caricatural ne tient pas à mon découpage : « On ne peut faire grief à Hyacinthe de [...]. On peut bien sûr pointer quelques confusions irritantes [...]. La critique universitaire souhaiterait qu'on ne confondît pas [...]. La même critique universitaire acceptera difficilement [...]. [Des « rhéteurs »] se livrent à des manipulations plus graves [...]. [Chez « Lysis »] l'ignorance du texte, manifestée tout au long de la leçon [...]. La paraphrase qu'il élabore, dans laquelle pointent des faux-sens [...]. Euthydème se montre bien paradoxal », etc. (*ibid.*, p. 168 sq.). K. Canvat l'a assez bien dit dans le compte rendu

Cette « traduction-trahison », cette « paraphrase approximative », bref ce « métatexte de substitution »<sup>52</sup> est évidemment produit sans que les enseignants concernés le jugent tels ; à preuve ce propos de « Ménexène »<sup>53</sup>, que Schmitt place parmi ceux qui paraphrasent, à ses élèves :

J'ai lu ce matin [...] des explications dans lesquelles les condisciples<sup>54</sup> malheureusement ont le défaut qu'on a tous quand on commence à faire des explications (et moi je l'ai eu aussi quand j'étais condisciple), c'est-à-dire de répéter, de redire le texte<sup>55</sup>.

Un enseignant taxé de paraphrase voit dans les productions de ses élèves de la paraphrase, comme beaucoup de ses collègues du reste, si l'on en croit l'enquête de B. Veck à propos des pratiques de correction en classe de seconde : « Il suffit de parcourir des copies d'élèves corrigées pour voir se dessiner une sorte de consensus des correcteurs, qui condamnent d'abondance les énoncés paraphrastiques »<sup>56</sup>.

Ces propos font ressortir, mieux encore que les précédentes citations, que la perception de la paraphrase est toute relative, malgré l'apparence d'objectivité que se donne sa définition constamment renouvelée à l'identique. Cela explique aussi d'ailleurs la nécessité de cette répétition permanente : on pourrait supposer en effet que les candidats qui préparent un concours, s'entendant dire depuis plus d'un siècle et demi qu'il ne faut pas paraphraser, feraient attention à éviter cette dérive ; mais un candidat ne paraphrase pas : il est jugé paraphrasant – sur des critères qui sont naturalisés par la tradition scolaire et universitaire comme par la connivence des jurys et de l'institution, mais qui ne possèdent historiquement aucune stabilité.

Cela explique sans doute un phénomène qui mérite d'être évoqué ici : le repérage régulier (quoique rare, il va sans dire) de progrès en matière de paraphrase, sans qu'une raison soit toujours donnée à ces trêves. Il est inutile de reproduire ici ces constats positifs, qui gagneraient, pour prendre vraiment leur sens, à être mis en relation avec les rapports qui les entourent immédiatement : fréquemment, une même année, la paraphrase diminue à un concours quand elle augmente pour les candidats de l'autre sexe ; ou encore telle année marque une disparition de la paraphrase, quand quelques années avant ou après, elle abonde...

### *Un discours contradictoire*

La force de la condamnation de la paraphrase est proportionnelle à l'imprécision de sa définition, dont on a pu voir quelques manifestations. Il faut maintenant en examiner une autre, qui n'est pas la moins importante d'un point de vue didactique : le flou des frontières qui délimitent les reformulations acceptables ou non. Voici quelques extraits à cet égard significatifs de rapports de concours :

---

qu'il fait de cet ouvrage : « On est [...] parfois agacé par le ton volontiers sentencieux et condescendant de l'auteur (a-t-il oublié qu'il a, lui aussi, enseigné la littérature ?) et gêné par ce jeu cruel, qui consiste à exhiber sur la place publique ce qu'il y a de plus intime dans un cours. » (*Enjeux* n° 32, juin 1994, Namur, CEDOCEF, 1994, p. 138).

<sup>52</sup> *Ibid.*, respectivement p. 169 et p. 162.

<sup>53</sup> Les « rhéteurs » de Schmitt sont affublés par lui de noms empruntés à Platon...

<sup>54</sup> Le mot « élève » est remplacé par « condisciple » dans l'ouvrage de Schmitt, jusque dans les paroles qu'il transcrit...

<sup>55</sup> *Ibid.*, p. 88.

<sup>56</sup> *Production de sens*, Paris, INRP, 1989, p. 21.

- Le défaut ordinaire des explications françaises reste la paraphrase, dernier recours de qui n'a rien à dire. Mais le sens d'un passage – nous ne disons pas son mouvement ni sa portée – ne demande d'explication que lorsque des difficultés particulières de langue ou d'interprétation rendent possibles les erreurs. Si le sens n'offre lui-même aucune ambiguïté, il est vain de redire en langage approximatif et bavard ce que l'auteur fait entendre parfaitement [AL(F) 1959].
- L'on évitera ainsi de se contenter de paraphraser ou de gloser le texte. Dans les poèmes de Villon, sans doute, nombre de détails ou d'allusions réclamaient des éclaircissements ponctuels et quelquefois anecdotiques [ALC(E), 1993].
- Répéter [le contenu du texte] sous une autre forme, sauf lorsque le sens littéral lui-même est obscur – et les candidats savent qu'il faut alors le reformuler en clair –, ne donne lieu qu'à de la paraphrase [ALM(E) 1993].

*Répéter, redire* le texte est de la paraphrase, sauf quand il s'agit d'en *reformuler* un sens obscur, auquel cas il s'agit d'*éclaircissement*, d'*explication*. C'est assez limpide : on nomme *reformulation* la répétition légitime ; on nomme *paraphrase* la répétition illégitime.

Je ne m'arrêterai pas ici sur le problème épistémologique que représente cette exigence d'élucidation d'un contenu, d'un sens *littéral*, quand il est posé par ailleurs que le sens d'un texte ne saurait être isolé de sa forme. Arrêtons-nous simplement ici sur la spécialisation péjorative du mot *paraphrase*. Cela n'est pas neuf, du reste, puisque Rudler, dans son traité de 1902<sup>57</sup>, réservait à la traduction inutile d'une pensée limpide le mot de *paraphrase*, pour conseiller cependant de clarifier la pensée de l'auteur quand elle est « obscure » : dans ce cas, au choix, « on la développera », on lui « substituant les mots propres » ou on en « discutera tous les sens possibles ». Il est intéressant de mettre en relation ces remarques de Rudler avec la définition de la paraphrase dans le *Grand dictionnaire universel du XIX<sup>e</sup> siècle* de Larousse<sup>58</sup>, qui présente la bonne et la mauvaise *paraphrases* : l'évolution du mot à cette époque le spécialise dans son acception péjorative, la paraphrase ne désignant plus que la *mauvaise* paraphrase et le discours scolaire sur l'explication de texte, dès avant ce moment, ne retient que ce sens.

Cela fait apparaître dans les études littéraires actuelles un paradoxe :

Le professeur de lettres a en principe une sainte horreur de la paraphrase. [...] À l'école élémentaire et au collège on parle le plus souvent de « reformulation ». Ne nous y trompons pas : la reformulation est un autre nom de la paraphrase. Donc, selon le cas, on est obligé de « faire de la reformulation » ou d'exclure « la paraphrase ».<sup>59</sup>

Notons à cet égard, qu'à côté de l'explication de texte, l'apprentissage de la lecture des textes, en collège comme en lycée (jusqu'aux épreuves du baccalauréat), peut passer par une forme canonique de paraphrase : le résumé, conçu explicitement par les instructions officielles, rappelle B. Veck, comme une « une forme de lecture »<sup>60</sup>, en ce qu'il est destiné à vérifier la compréhension et la capacité d'analyse du texte par l'élève. Comme le dit encore Veck, les Instructions officielles qui définissent le résumé font apparaître un présupposé : « le texte à résumer est donné comme traduisible ou paraphrasable », au nom d'une conception du texte où « le sens

<sup>57</sup> *L'explication française, op. cit.*, p. 24 sq.

<sup>58</sup> vol. 12, 1874, reproduction en fac-similé, 1982, Genève-Paris, Slatkine, p. 196.

<sup>59</sup> L. Boucric et C. Elzière coord. *Lectures croisées. Le commentaire de texte en français, histoire et philosophie*, Paris, ADAPT., 1994, p. 62.

<sup>60</sup> « Réduire/traduire : l'épreuve du résumé », dans *Pratiques* n° 72, Metz, CRESEF, décembre 1991, p. 100.

(signifié) peut exister comme disjoint de la forme (signifiant) »<sup>61</sup>. Conception qui va contre une autre conception affichée pourtant par un texte officiel contemporain (et qui fonde le rejet actuel de la paraphrase) : s'agissant du texte littéraire, « la facture est génératrice de sens<sup>62</sup> »... C'est ce qui explique que dans la pratique, les textes à résumer (relevant en général des types argumentatif ou explicatif) ne sont qu'exceptionnellement des textes d'auteurs célèbres et entrant de façon consensuelle dans la catégorie des auteurs littéraires : mais cela n'est qu'un arrangement tardif avec les instructions officielles qui instauraient l'exercice (en 1969), car ces dernières n'interdisaient en rien que des textes littéraires soient pris comme source de résumés<sup>63</sup>. Cela apparaît encore plus nettement dans une autre forme de paraphrase, sorte de *résumé* minimal : la « reconstitution de textes, prose ou poésie, avec commentaire » de texte recommandée par les Instructions officielles pour le collège de 1987<sup>64</sup>.

Le paradoxe surgit encore quand B. Veck peut, dans un ouvrage, considérer comme « hors-discipline »<sup>65</sup> la paraphrase qu'il pose ailleurs comme le « préalable obligé » de « l'exécution » du « contrat disciplinaire »<sup>66</sup>. C'est plus d'ailleurs qu'un paradoxe : une véritable injonction paradoxale<sup>67</sup> quand on interdit la paraphrase du texte littéraire au nom de l'impossibilité de reformuler ce dernier et que l'on préconise la reformulation de ce qui demande de l'être – sans parler alors de paraphrase... Comment l'élève peut-il sereinement dégager de ces injonctions paradoxales une conception efficace du commentaire de texte, quand l'interdit de la paraphrase se combine avec sa nécessité ?

La *paraphrase*, loin d'être en soi un phénomène identifiable, désigne, sur des critères fluctuants, un discours métatextuel perçu comme inadapté. Cette disparité des perceptions de la paraphrase n'est jamais décrite ni remise en cause, alors qu'elle mine finalement le fondement même du rejet, *en soi*, de la paraphrase. Au reste, dans notre inventaire des fragilités du socle conceptuel du rejet de la paraphrase dans le commentaire, il vaut la peine d'évoquer les différences entre la conception de ce défaut selon les disciplines. Si le rejet de la paraphrase se fonde sur le même refus de la *répétition* dans ces trois disciplines, ce ne sont pas les mêmes phénomènes qui induisent l'impression de répétition dans tous les cas, ce qui explique les imputations croisées de paraphrase entre diverses disciplines, comme le fait ressortir Luc Boucris :

Là où le philosophe démonte un raisonnement pas à pas, montrant la logique de l'enchaînement des concepts, le professeur de français ne serait-il pas prêt à dire « paraphrase » ? À l'inverse, l'analyse

---

<sup>61</sup> B. Veck, *art. cit.*, p. 92.

<sup>62</sup> Programmes et instructions pour les classes de seconde et de première, *Bulletin Officiel* spécial n° 1 du 5 mars 1981 [CNDP], p. 49.

<sup>63</sup> Ce n'est qu'en 1983 que l'on trouve ces mots dans une note de service précisant les principes des épreuves écrites du baccalauréat (27 juin 1983) : « Il conviendra donc d'éviter des textes que leur facture littéraire trop caractérisée rendrait impropre à ce travail. » L'arrangement est devenu évidence : cf. Beaudrap, commentant la tripartition des exercices datant de la réforme de 1969, écrit : « Le commentaire composé prend appui sur un texte littéraire à la différence du résumé qui porte sur un écrit non littéraire. » (*op. cit.*, p. 23).

<sup>64</sup> Compléments aux programmes de sixième et de cinquième, *Bulletin officiel* spécial n° 4 du 30 juillet 1987.

<sup>65</sup> *Production de sens, op. cit.*, p. 21.

<sup>66</sup> B. Veck *dir.*, *Texte, thème, problématique*, Paris, INRP, 1992, p. 55.

<sup>67</sup> Assez proche de celle que décrit l'école de Palo Alto, à qui j'emprunte l'expression. Cf. ce qu'en dit P. Watzlawick, *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme*, Paris, Seuil, collection « Points », 1988 [1981], p. 247 *sq.*

d'une figure de style ne risque-t-elle pas d'apparaître aux yeux du philosophe ou de l'historien comme un inutile bavardage, le repérage d'un champ lexical comme simple paraphrase ?<sup>68</sup>

Moins prudent, Bergez illustre la première question de Boucris :

C'est cette unité entre ce qu'on appelle traditionnellement le « fond » et la « forme », qui différencie les textes littéraires des textes philosophiques. [...] Aussi bien le commentaire littéraire est-il différent du commentaire philosophique, qui s'apparente davantage à la paraphrase.<sup>69</sup>

Ces citations suggèrent assez bien la difficulté pour un élève de comprendre ce que l'on attend de lui dans les commentaires divers qu'il a à rédiger, dans la mesure où il existe des reformulations autorisées, d'autres interdites, selon des critères et dans des conditions qui restent dans un flou que masque l'identité des définitions de l'objet, entendu constamment comme *répétition*...

### ***Le jugement de paraphrase : un jugement de valeur***

Le problème réside dans le fait que l'apparente objectivité de la paraphrase ne fait que masquer la subjectivité de la perception, dans un discours, de son caractère paraphrastique. C. Fuchs, dans son approche linguistique de la paraphrase<sup>70</sup> a montré que ce qui était en jeu n'était pas une identité sémantique objective entre deux séquences, dont elle montre qu'elle est impossible à définir, mais l'activité énonciative d'un sujet, qui identifie comme paraphrastique deux séquences linguistiques, au terme d'un *jugement de paraphrase*<sup>71</sup>. Elle met particulièrement en lumière la *variabilité* de ce jugement, qui dépend de paramètres eux-mêmes variables :

La variabilité des réactions des locuteurs en matière de paraphrase traduit en effet le caractère mouvant et subjectif des frontières que chacun établit entre le « même » et l'« autre », en fonction du contexte et de la situation<sup>72</sup>.

Ce n'est pas détourner les propos de Fuchs que de les sortir de leur cadre initial pour les adapter au nôtre : une production métatextuelle peut être jugée paraphrastique ou non selon des paramètres variables.

C'est cette adaptation qui a guidé l'enquête que j'ai menée auprès d'une centaine de professeurs de lycée de l'académie de Lille, à qui j'ai présenté le commentaire rédigé par un élève de seconde d'un extrait de *l'Éducation sentimentale*<sup>73</sup>. Quand il s'agit d'évaluer globalement l'importance de la paraphrase dans la copie, voici la répartition des réponses<sup>74</sup> :

- nulle : 2
- très faible : 8
- faible : 10
- relativement faible : 12
- relativement importante : 21

<sup>68</sup> « Réévaluer la paraphrase ? », dans Boucris et Elzière, *op. cit.*, 1994, p. 73.

<sup>69</sup> *Le commentaire composé au baccalauréat*, Paris, Hachette, 1986, p. 9.

<sup>70</sup> C. Fuchs, *La Paraphrase*, Paris, PUF, 1982 et *Paraphrase et énonciation*, Paris, Ophrys, 1994.

<sup>71</sup> Précisons que dans la perspective de Fuchs, ce jugement de paraphrase peut être le fait du producteur ou du récepteur d'un discours.

<sup>72</sup> *La Paraphrase, op. cit.*, p. 50.

<sup>73</sup> La copie donnée aux professeurs était une copie de l'original produit par l'élève : elle était donc manuscrite. Les professeurs disposaient bien sûr de l'extrait de Flaubert.

<sup>74</sup> Au nombre de 93, puisqu'il y a 7 absences de réponse parmi les professeurs s'étant livrés à ce test.

- importante : 14
- très importante : 16
- essentielle : 10

Cette disparité des jugements globaux apparaît aussi dans le traitement de la copie, où j'avais demandé aux professeurs de souligner les passages qu'ils considéraient comme paraphrastiques : un professeur ne souligne aucun mot, un autre en souligne près de la moitié ; entre ces deux extrêmes, pas de saut significatif, mais au contraire une assez grande régularité.

La variabilité que cette enquête<sup>75</sup> fait ressortir n'a rien pour surprendre : elle est inhérente à la perception d'une production langagière et, pour rester dans le domaine scolaire, de toute évaluation de productions d'élèves. Cela devient problématique quand cette variabilité est niée : c'est le cas lorsque l'on prétend établir un verdict objectif en qualifiant de paraphrase telle ou telle forme de commentaire.

C'est qu'en réalité, quand il s'agit d'évaluer le commentaire d'un texte littéraire, le jugement de paraphrase ne sert qu'à la disqualification d'un discours : le jugement énonciatif se transmue en jugement de valeur. La paraphrase est en effet un mot de l'évaluation scolaire et universitaire qui désigne un discours que les évaluateurs perçoivent comme explication inacceptable, sur des critères entourés de flou, malgré la répétition à l'envi de la même définition qui se veut le garant d'une apparence de rigueur. L'incertitude des critères n'empêche pas de prononcer une condamnation définitive et rédhibitoire ; et ce que l'objet a d'indéfini, d'indécidable est masqué par la rigueur de la condamnation, qui reporte le problème sur la personne ainsi stigmatisée.

Dès lors, le jugement de paraphrase, comme jugement de valeur, met en cause la personne par son discours. En voici une seule illustration, très représentative (tout lecteur des rapports de concours y reconnaîtra une façon assez typique de parler des candidats ainsi que le recours à un ensemble de valeurs partagées par de nombreux rapporteurs) :

Au lieu de dégager le sens profond du texte et l'art de l'écrivain [...] on le répète en mauvaise prose, on le noie sous des commentaires oiseux, on se laisse entraîner à propos d'un détail insignifiant vers des développements ennuyeux et sans pertinence. Tel qui explique *Le Jardinier et son seigneur* (où il ne voit guère d'ailleurs qu'un tableau complet de l'état social en France au XVII<sup>e</sup> siècle !), abordant les vers :

« Là croissait à plaisir l'oseille et la laitue... »

ne cherche pas pourquoi La Fontaine les écrit à cette place, ni pourquoi peu après il nous fait assister à une sorte de ballet des légumes dans le jardin saccagé, mais développe lourdement des lieux communs sur le sentiment de la nature chez un poète qui préfère les horizons sans montagnes, les sites aimables et mesurés, et naturellement il le répète à propos des... « *porreaux* » ! L'abus de la paraphrase, cause d'explications vides, entraîne en effet aisément aux fautes de goût, à l'emploi sans discernement d'idées reçues. Il prouve l'absence de sensibilité littéraire. On massacre alors les plus beaux textes, on côtoie le ridicule [AG(H) 1960].

<sup>75</sup> Dont je rends compte dans le détail ailleurs (*La paraphrase dans l'enseignement du français*, Neuchâtel, Peter Lang, à paraître, deuxième partie), pour faire ressortir, à partir des réponses obtenues, les facteurs qui favorisent, dans un commentaire, le jugement de paraphrase : on voit ainsi apparaître que certaines caractéristiques de la copies font augmenter ou au contraire chuter le taux de jugement de paraphrase.

La faute de goût, le ridicule : c'est effectivement à cette catégorie de concepts que semble appartenir la paraphrase. Servais Étienne, dans un article de 1933, après avoir noté « l'embarras » des élèves « à qui l'on demande de montrer qu'il ont compris et à qui l'on interdit, en même temps, la paraphrase », ajoutait : « Un certain nombre se découragent, et c'est tant mieux : Mascarille a d'autres occupations qui l'attendent dans le vaste monde. »<sup>76</sup>

Suit l'inévitable citation de la tirade de Mascarille dans *Les Précieuses ridicules*, scène X :

Mais n'admirez-vous pas aussi *je n'y prenais pas garde ? Je n'y prenais pas garde*, je ne m'apercevais pas de cela ; façon de parler naturelle, *je n'y prenais pas garde*. Tandis que, sans songer à mal, tandis qu'innocemment, sans malice, comme un pauvre mouton, *je vous regarde*, c'est-à-dire, je m'amuse à vous considérer, je vous observe, je vous contemple ; *votre œil en tapinois...* Que vous semble de ce mot *tapinois* ? N'est-il pas bien choisi ?...

Cette citation est évidemment ici hors de propos, puisque Mascarille commente son propre impromptu : et ce n'est pas le caractère *paraphrastique* de ce commentaire qui le rend inacceptable...

Mais ce qui est remarquable ici est la façon *élitiste* qu'a Étienne d'envisager une difficulté scolaire – et qui ne semble pas en contradiction avec les convictions de l'auteur, dont François Desonay, dans le portrait-souvenir qu'il lui consacre, dit (avec admiration) qu'il « n'hésitait pas à rappeler aux médiocres que l'agriculture manque de bras »<sup>77</sup>. De telles considérations ne mériteraient pas qu'on s'y arrête s'il n'y avait pas là comme l'expression la plus crue d'un discours (et d'une pratique) d'exclusion qui se donne libre cours dans l'institution scolaire et universitaire dès qu'il s'agit de littérature.

Ce jugement disqualificatif ressemble fort, dans ses formes comme dans son objet, au « jugement de stéréotypie » qu'a analysé D. G. Brassart :

Le stéréotype est un *jugement*, le jugement de stéréotypie, une évaluation « méta » que je porte sur le discours ou plus largement la conduite de l'autre. Le stéréotype, c'est les autres. Ce jugement est péjoratif, disqualifiant. Dire de la conduite de X qu'elle est stéréotypée, c'est prétendre qu'elle est non originale, non nouvelle, qu'elle n'est pas le fruit d'une création ou d'un travail de production, mais la répétition automatique, la reproduction du même, du déjà-connu (vu, entendu, lu...) <sup>78</sup>

J.-L. Dufays, qui a consacré un ouvrage au lien entre stéréotype et lecture<sup>79</sup>, écrit ailleurs :

Le stéréotype est donc le lieu privilégié des malentendus entre les générations, les classes socio-culturelles et les peuples, et son extension s'avère virtuellement infinie : présent chaque fois qu'il se trouve quelqu'un pour prendre ses distances et dénoncer la pauvreté d'un propos ou d'une idée, il apparaît comme un concept polémique, affectivement et idéologiquement chargé, dont la valeur ne fait jamais l'unanimité et qui sert d'outils à ceux qui se veulent lucides, rationnels et modernes pour dénoncer la sottise de leurs adversaires<sup>80</sup>.

<sup>76</sup> « Expériences d'analyse textuelle en vue de l'explication littéraire », repris dans Étienne, *Défense de la philologie et autres écrits*, Bruxelles, La Renaissance du livre, 1965, p. 164.

<sup>77</sup> *Ibid.*, p. 22.

<sup>78</sup> « Stéréotype, prototype, modèle. Analyses socio-pragmatiques et cognitives », dans *Recherches* n° 10, *Apprentissages et stéréotypes*, novembre 1989, Lille, AFEF, 1989, p. 176.

<sup>79</sup> J.-L. Dufays, *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Liège, Mardaga, 1994.

<sup>80</sup> J.-L. Dufays, L. Gemenne, D. Ledur, *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français*, Bruxelles, De Boeck, 1996, p. 75.

Le jugement de paraphrase est de cette nature : non fondé théoriquement, malgré les apparences ou la prétention de ses justifications, il n'est finalement qu'un jugement de valeur disqualifiant un discours et la personne qui l'élabore.

Ce qui est au cœur de cet interdit est l'injonction paradoxale dégagée plus haut – et reformulée à l'instant par Étienne : la paraphrase est à la fois condamnée comme impossible et exigée comme nécessaire, sans être jamais nommée ainsi dans ce cas. Or ne pas nommer paraphrases les reformulations recommandées tout en définissant la paraphrase comme une reformulation s'apparente à un véritable *déni*, dont il n'est pas impossible de se figurer l'utilité : ce qui se profile en effet ici est qu'il y a une forme de métatexte nécessaire mais inavouable, dont la légitimité ne doit pas apparaître sous peine de mettre en danger la croyance proclamée de la littérature comme mode de discours intouchable, non reformulable, non traduisible. Croyance qui est à la source d'une sacralité du texte littéraire et de la culture en général, posée comme n'étant pas accessible à n'importe quel discours, surtout quand il est trop *scolaire*.

## L'INTERDIT ACTUEL DE LA PARAPHRASE : UN CERTAIN RAPPORT AU TEXTE LITTÉRAIRE

Que le jugement de paraphrase porté sur une production métatextuelle ne soit pas fondé théoriquement n'empêche pas qu'il se légitime constamment d'un discours sur le texte littéraire, sa lecture et son commentaire. On en a examiné plus haut les traces dans le discours scolaire sur la littérature, qui autorisaient à rejeter dans la paraphrase toute les pratiques traditionnelles d'explication de texte. Il convient maintenant d'examiner le socle théorique de ce discours, qui s'est construit au cours des dernières décennies et qui repose successivement sur une définition du texte littéraire et de la lecture littéraire.

### *La fiction de la littérarité*

Les théories littéraires de l'après-guerre montrent souvent une tendance à l'*absolutisation* du texte, pour reprendre le terme de Bourdieu, qui voit dans ce phénomène une forme parmi d'autres de la *sacralisation* du texte que la doxa littéraire a toujours mise en œuvre<sup>1</sup>. Comme le dit T. Eagleton :

Le structuralisme est, entre autres choses, une tentative de plus de la théorie littéraire pour remplacer la religion par quelque chose d'aussi efficace : en l'occurrence, la religion moderne de la science<sup>2</sup>.

L'absolutisation du texte se fait en général sous l'égide d'écrivains institués par là même maîtres fondateurs. Pour seul exemple, ces mots de Blanchot (dans *Faux Pas*), cités à deux reprises par Genette :

L'œuvre poétique a une signification dont la structure est originale et irréductible... Le premier caractère de la signification poétique, c'est qu'elle est liée, sans changement possible, au langage qui la manifeste. [...] La poésie exige pour être comprise un acquiescement total à la forme unique qu'elle propose. [...] Ce que le poème signifie coïncide exactement avec ce qu'il est<sup>3</sup>.

À chaque fois, Genette marque son accord avec cette sorte d'*ontologie poétique*, ajoutant qu'une telle profession de foi vaut aussi pour la prose littéraire – sans aucun souci d'apporter la moindre preuve ou le moindre argument à l'affirmation de Blanchot ni à son propre amendement.

La notion d'*unicité* se retrouve chez Riffaterre qui, pour dessiner son champ théorique de la stylistique, affirme : « Le texte est toujours *unique* en son genre. Et cette *unicité* est, me semble-t-il, la définition la plus simple que nous puissions donner de la littérarité. »<sup>4</sup> L'impossibilité du changement, l'irréductibilité, l'unicité de la forme se retrouvent dans nombre d'écrits théoriques, comme ici sous forme de pétition de principe. L'examen de ce dernier aboutit en général à la reconnaissance de son caractère aporétique<sup>5</sup>, ce qui n'empêche pas de fonder sur une définition

<sup>1</sup> *Les Règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil, 1992, p. 276.

<sup>2</sup> *Critique et théorie littéraire. Une introduction*, Paris, PUF, 1994, p. 121. Cf. Sarrazin, cité plus haut, 10, n. 25.

<sup>3</sup> G. Genette *Figures I*, Paris, Seuil, collection « Points », 1966, p. 79 et *Palimpsestes*, Paris, Seuil, 1982, p. 239.

<sup>4</sup> *La Production du texte*, Paris, Seuil, 1979, p. 8.

<sup>5</sup> Dernier exemple en date : Compagnon, *Le Démon de la théorie*, *op. cit.*, p. 45 sq.

nécessairement empirique et reconnue comme telle tout un système conceptuel posé, lui, comme absolu.

Il repose sur ce que l'on pourrait appeler la *vulgate jakobsonienne*, où figure en bonne place le concept clé *littérarité*, forgé par Jakobson en 1919<sup>6</sup>. Cette spécificité de l'œuvre littéraire, cette littérarité, ne sera jamais fondée théoriquement, mais elle se légitime par l'idée constamment réaffirmée que la langue littéraire diffère de la langue quotidienne<sup>7</sup>. Que cette idée de langage poétique soit une « métaphore fourvoyante » et apparaisse comme « résurgence esthétique et dernier (?) refuge du mimologisme », n'empêche pas qu'elle soit « devenue l'un des articles fondamentaux de notre "théorie" littéraire » – pour emprunter ses mots à Genette<sup>8</sup>. Ajoutons qu'elle est souvent, dans la vulgate théorique actuelle, naturalisée en évidence, comme l'illustre cette déclaration de Vincent Jouve (je souligne les formes les plus claires de la réification) :

*Il y a donc plusieurs niveaux de lecture dans l'œuvre littéraire. Cette réalité, désormais unanimement admise, s'explique d'abord par la structure interne du texte. On sait depuis Jakobson que le discours esthétique, en privilégiant le signifiant, c'est-à-dire l'aspect charnel des signes, est inévitablement voué à l'ambiguïté<sup>9</sup>.*

Comme le fait apparaître cette citation, la notion de langage poétique (ou, par une extension fréquente, littéraire ou esthétique) s'autorise d'un autre concept clé de Jakobson, la fonction poétique du langage<sup>10</sup>, au prix cependant d'un détournement : alors que ce principe ne fait que caractériser *une* des six fonctions du langage (et non du langage *poétique*), il a souvent été pris pour un critère absolu de *littérarité* – gage d'« intraductibilité ».

Il est vrai que la logique des théories de Jakobson le conduit à poser lui-même que « la poésie, par définition, est intraduisible »<sup>11</sup>. On le sait : *traduttore, traditore* (pour recourir à cet exemple *typique* de la théorie, en ce qu'il illustre ce qu'il veut dire...<sup>12</sup>), ou, plus « prosaïquement », mais pour mieux encore établir le lien avec l'objet de notre enquête : « la paraphrase devient trahison »<sup>13</sup>. Les traductologues se sont souvent emparés de cette idée, pour affirmer : « Tout ce qui peut être dit dans une

---

<sup>6</sup> Cf. *Huit questions de poétique*, Paris, Seuil, collection « Points », 1973, p. 16.

<sup>7</sup> Cf., par exemple, Cohen, *Structure du langage poétique*, Paris, Flammarion, 1966, p. 34 *sq.* ; Delas et Filliolet, *Linguistique et poétique*, Paris, Larousse, 1973, p. 53 ; Riffaterre, *La Production du texte*, *op. cit.*, p. 29 ; *Sémiotique de la poésie*, Paris, Seuil, 1983, p. 11. La notion de « langage poétique » a été rapidement critiquée comme dérivé positiviste de l'esthétique romantique par Bakhtine (cf. Todorov, *Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique*, Paris, Seuil 1981, p. 62). J.-M. Adam en fait un rapide historique critique dans *Pour lire le poème*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1992, p. 23-25.

<sup>8</sup> *Mimologiques*, Paris, Seuil, 1976, p. 313 *sq.*

<sup>9</sup> *La lecture*, Paris, Hachette, 1993, p. 66.

<sup>10</sup> Cf. *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit, 1963, p. 218 *sq.*

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 86.

<sup>12</sup> Jakobson : « S'il nous fallait traduire la formule traditionnelle *Traduttore, traditore*, par "le traducteur est un traître", nous priverions l'épigramme italienne de sa valeur paronomastique » (*Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit, 1963, p. 86). O. Reboul : « Partons de la maxime italienne : *Traduttore, traditore* ; elle est proprement intraduisible. Si je dis : traducteur, traître, je perds la répétition de syllabe (paronomase) qui fait sa force » (*La rhétorique*, Paris, PUF, collection « Que sais-je ? », 1993 [1984], p. 37).

<sup>13</sup> C. Rudigoz, « Discours non paraphrasables », dans *Modèles linguistiques*, vol. 19, *Ambiguïté, paraphrase et langage en acte*, Lille, PUL, 1988, p. 69.

langue peut être dit dans une autre, sauf si la forme est un élément essentiel du message. »<sup>14</sup>

Certes, mais l'on traduit pourtant – parce qu'il y a bien quelque chose à traduire malgré tout : de fait, l'activité de traduction, fût-elle accompagnée d'une théorisation de « l'intraductibilité », donne à lire ce qui peut être traduit... Et Henri Meschonnic a beau jeu d'avancer d'une telle théorie : « Elle justifie pour finir la paraphrase »<sup>15</sup>. Que l'« intraductibilité » ait pu être affirmée aussi par les praticiens de la traduction dit assez le caractère *mythique* de ce principe, qui n'est qu'une des formes de l'expression de la *sacralité* du texte littéraire.

De fait, il n'a jamais été possible de déterminer un seul *critère de littéarité* qui n'ait pas été posé *a priori* : autrement dit, on n'a jamais validé autrement un critère de *littéarité* qu'en le mettant à l'épreuve d'un texte... littéraire, alors que le même critère aurait très bien pu être vérifié, selon les exigences propres à la méthode choisie, sur n'importe quel autre texte ou énoncé verbal<sup>16</sup>. Le concept de *littéarité* a d'ailleurs fait l'objet de fortes critiques au moment même de son succès ; Greimas et Courtés écrivent ainsi en 1979 :

Dans l'impossibilité de reconnaître l'existence de lois, ou même de simples régularités qui seraient propres au discours littéraire, on est ainsi amené à considérer le concept de *littéarité* – dans le cadre de la structure intrinsèque du texte – comme dépourvu de sens<sup>17</sup>.

Si le concept de littéarité est scientifiquement invalide si l'on veut s'en tenir à des critères internes aux textes, il n'en reste pas moins que c'est sur cette base que se fonde actuellement le discours (scolaire ou non) de disqualification de la paraphrase comme mode acceptable de relation au texte littéraire. Et si le rejet de la paraphrase se prévaut de concepts flous, son interdit reste absolu : les justifications théoriques de l'anathème ne fussent-elles pas assurées, l'anathème demeure.

De fait, quand bien même manquent les preuves théoriques, le jugement de valeur peut efficacement (d'un point de vue pragmatique s'entend) leur être substitué. On prendra pour illustration une analyse d'U. Eco qui, dans *Les Limites de l'interprétation*, au début d'un paragraphe sur « Métaphore et paraphrase », affirme : « On définit la métaphore comme un artifice poétique parce que, entre autres raisons, elle n'est pas paraphrasable. »<sup>18</sup> Signalant que « ce point est très controversé », Eco se propose d'utiliser la « preuve de la paraphrase » pour « démontrer qu'une métaphore est ou créative ou morte ». Voici la *preuve* :

---

<sup>14</sup> E. A. Nida et C. Taber, *La traduction : théorie et méthode*, Londres, Alliance biblique universelle, 1971. Je cite dans la traduction de Meschonnic (*Pour la Poétique II*, Paris, Gallimard, 1973, p. 331) ; celle-ci diffère peu de celle que propose Genette, qu'il donne à l'appui de son propos (*Palimpsestes*, *op. cit.*, p. 240) ; la traduction de Dancette, elle, diverge grandement, et tire le propos vers une plus grande *orthodoxie* jakobsonienne : « Toute idée qui peut s'exprimer dans une langue peut s'exprimer dans une autre, à moins que la forme même fasse partie du message. » (*Parcours de traduction*, Lille, PUL, 1995, p. 25)

<sup>15</sup> *Pour la Poétique II*, *op. cit.*, p. 332.

<sup>16</sup> C. Reichler montre la « circularité » de « cette démarche » (*L'interprétation des textes* Paris, Minuit, 1989, p. 87).

<sup>17</sup> *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, p. 214. Cf. Greimas, *Essais de sémiotique poétique*, Paris, Larousse, 1972, p. 6. Cf. encore Todorov dans la réédition de sa contribution (« Poétique ») à l'ouvrage collectif *Qu'est-ce que le structuralisme ?*, Paris, Seuil, collection « Points », 1973, p. 108.

<sup>18</sup> *Les Limites de l'interprétation*, Paris, Grasset-Fasquelle 1992, p. 171.

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

La *preuve* est l'*intuition* que peut avoir l'analyste du *ridicule*. Certes, cet appel à l'intuition relève banalement de la méthode introspective bien connue des linguistes : mais lorsque le linguiste fait appel à son intuition, c'est pour déterminer le degré d'*acceptabilité* de tel ou tel énoncé : le jugement de valeur, « *ridicule* », est d'un tout autre ordre...

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

Ce qui mérite d'être interrogé est la dérivation didactique de tels présupposés théoriques, valables dans leur configuration heuristique, mais fort contestables dans l'usage qui peut en être fait, dès lors qu'ils sont naturalisés par un processus de *transposition didactique* et conçus comme un *savoir* susceptible de former la base d'un rapport aux textes – de façon que B. Veck se sente autorisé à poser « une des règles fondamentales du contrat disciplinaire instaurant le texte *littéraire* comme objet, comme donnée intangible »<sup>19</sup>. Cette naturalisation pose problème en ce qu'elle induit des normes de comportement arbitraires face au texte littéraire. Il convient en réalité de parler plutôt du texte posé *par ailleurs* comme littéraire, sur des critères qui ne relèvent pas du descriptif mais de l'évaluatif, tant il est vrai, comme l'a montré Genette<sup>20</sup>, que peuvent coexister de façon incohérente, dans un même discours, le subjectivisme éclairé (et élitiste) qui détermine, au nom du goût, la littérarité d'une œuvre, et l'objectivisme théorique qui se donne des critères formels de littérarité.

Peut-être faudrait-il d'ailleurs (mais ailleurs) interroger les effets idéologiques du recours aux théories littéraires qui permet à l'institution de masquer sous la scientificité apparente de l'approche des textes le jugement évaluatif qui constitue la littérature et ses traitements scolaires ; moyen radical non seulement de mieux imposer celui-ci mais encore de donner une apparence d'objectivité à l'exclusion scolaire de ceux qui ne se retrouveraient pas dans ce qui reste finalement le signe d'une connivence culturelle.

<sup>19</sup> *Texte, thème, problématique, op. cit.*, p. 50.

<sup>20</sup> *Fiction et Diction*, Paris, Seuil, 1991, p. 27.

## *La fonction de la lecture littéraire*<sup>21</sup>

La reconnaissance sociale d'un corps de textes caractérisés par leur fonction esthétique, autrement dit la littérature dans notre conception actuelle, remonte au XVII<sup>e</sup> siècle, comme l'a montré Alain Viala<sup>22</sup>. Et c'est à cette époque qu'ont été créées les conditions d'un enseignement de la littérature qui n'est autre que celui de la lecture. Comme le dit A. Viala : « Enseigner la littérature, c'est codifier la façon de lire les œuvres, définir des modèles et compétences de lecture tenus pour nécessaires et pertinents, donner des normes à la rhétorique du lecteur. »<sup>23</sup>

Pour mieux comprendre ce qui est actuellement disqualifié dans la paraphrase et ce qui est attendu dans le commentaire, il convient donc d'examiner les formes de lecture qui les motivent. Celles-ci se sont modifiées avec le temps, de même qu'ont changé les formes des discours métatextuels qui peuvent en rendre compte, comme on a pu le voir dans l'analyse des discours de disqualification de la paraphrase, qui dessinent en creux les modes de rapport métatextuel légitime au texte littéraire, variables selon les époques et les doctrines dominantes. Sans négliger le poids de l'histoire sur de telles questions, on s'en tiendra cependant ici à l'état des conceptions qui façonnent les normes actuelles de ce qu'il est convenu d'appeler aujourd'hui la *lecture littéraire*. Bien qu'elle trouve son origine dans les théories littéraires évoquées à l'instant, elle mérite d'être examinée pour elle-même, non seulement parce que ses défenseurs ont cherché à dépasser certaines apories reconnues des théories fondées sur la littérarité, mais surtout parce qu'elles connaissent actuellement un essor considérable dans les travaux didactiques concernant la littérature, dont elles sont en passe de constituer le fondement principal.

M. Riffaterre, l'un des premiers représentants de ces théories à s'être intéressé à l'acte de lecture dans la définition de la *littérarité*<sup>24</sup>, propose une distinction entre *sens* et *signifiance*, qui engage deux comportements de lecture : l'une, « heuristique », permet, grâce à une « *compétence linguistique* », de saisir le sens ; une autre, « herméneutique », possible grâce à une « *compétence littéraire* », fait accéder à la signifiance<sup>25</sup>. U. Eco, développant à sa manière une branche des « théories de la réception », revivifiées à partir des années 1970, établit quant à lui une différence entre interprétation *sémantique* (ou *sémiosique*) et interprétation *critique* (ou *sémiotique*). Les deux modes d'interprétation définis par Eco postulent deux *lectures*, donc deux *lecteurs*, *naïf* et *critique*. Il faudrait dire plutôt « lecteur modèle naïf » ou « critique » : il ne s'agit pas de deux lecteurs réels, mais de deux instances de lecture codées par le texte<sup>26</sup>. Mais dans une telle approche, le lecteur empirique n'est pas seulement un destinataire, il « agit » sur le texte dont il doit reconstruire par hypothèses successives,

<sup>21</sup> Une première version de cette étude a fait l'objet d'une publication : « La "lecture littéraire" : les risques d'une mystification », dans *Recherches* n° 30, 1999, Lille, ARDPF, p. 29-59.

<sup>22</sup> *Naissance de l'écrivain*, Paris, Minuit, 1985.

<sup>23</sup> « L'enjeu en jeu : rhétorique du lecteur et lecture littéraire », dans M. Picard éd., *La lecture littéraire*, Bibliothèque des signes, Clancier-Guénaud, 1987, p. 18.

<sup>24</sup> Cf. l'introduction de la notion de l'« archilecteur » dès 1971 (*Essais de stylistique structurale*, Paris, Flammarion). Cf. aussi cette remarque : « Le phénomène littéraire n'est pas seulement le texte, mais aussi son lecteur et l'ensemble des réactions possibles du lecteur au texte. » (*La Production du texte, op. cit.*, p. 9).

<sup>25</sup> *Sémiotique de la poésie, op. cit.*, p. 15 sqq.

<sup>26</sup> *Limites de l'interprétation, op. cit.*, p. 36.

le parcours de lecture textuellement codé, ayant un rôle à jouer sinon égal, du moins équivalent à celui de l'auteur. C'est ce qu'Eco suggère quand il écrit :

L'auteur empirique en tant que sujet de l'énonciation textuelle formule une hypothèse de Lecteur Modèle, et en la traduisant en termes d'une stratégie qui lui est propre, il se dessine lui-même, auteur en tant que sujet de l'énoncé, comme mode d'opération textuelle en des termes tout autant « stratégiques ». Mais d'un autre côté, le lecteur empirique, en tant que sujet concret des actes de coopération, doit lui aussi se dessiner une hypothèse d'Auteur en la déduisant justement des données de stratégie textuelle<sup>27</sup>.

Chez le lecteur *empirique*, la lecture comme *stratégie* s'oppose à la lecture comme *perception* de données du texte : les deux modes de lectures codées par le texte engagent bien deux rapports *réels* au texte : une lecture *naïve* et une lecture *critique*. La lecture proprement littéraire est évidemment la lecture critique, qui fait appel à la « compétence littéraire » de Riffaterre. On voit bien ressurgir ici la notion de littérarité, projetée de son champ initial d'application – le texte – sur l'acte de lecture. Ce qui n'est en fait qu'un juste retour des choses, comme le fait apparaître Y. Reuter dans son article de synthèse « La lecture littéraire : éléments de définition », pour qui la littérarité est la conséquence d'une « “projection” dans le texte des principes de fonctionnement d'un type de lecture (littéraire-lettrée). »<sup>28</sup>

C'est ainsi que Thomas Aron reconstruit la notion de littérarité, « substituant alors à la question qu'est-ce qu'un texte littéraire ? celle-ci : “comment lisons-nous un texte quand nous le lisons comme littéraire ?” »<sup>29</sup> Et c'est assez naturellement que l'on retrouve chez T. Aron deux « régimes de lectures », l'un étant « rapide, superficiel, cursif », l'autre consistant à « lire un texte comme littéraire », c'est-à-dire « s'attendre à ce que *tout* élément y  *fasse signe* »<sup>30</sup>. Dichotomie que l'on retrouve à l'infini déclinée sur d'autres modes ailleurs, avec des nuances diverses, mais qui font toutes ressortir une même hiérarchie. Y. Reuter rend bien compte du dérivé scolaire de ces dichotomies, qui prend naturellement la forme d'une opposition binaire entre deux types d'activités, comprendre et interpréter. Comprendre reviendrait à « “retrouver” un sens que l'on postule “premier”, “littéral” [...] : une sorte de base linguistico-culturelle » ; interpréter en revanche serait sur le terrain « du (des) sens second(s), de la construction du sens, des intentions et des effets de sens »<sup>31</sup>. « Retrouver » et « construire » le sens : ainsi se partagent en effet, dans les théories de la lecture deux rapports aux textes, clairement hiérarchisés.

<sup>27</sup> *Lector in fabula*, Paris, Grasset, 1985 (1979), p. 80.

<sup>28</sup> « La lecture littéraire : éléments de définition » dans *Le français aujourd'hui* n° 112, *Lecteurs, lectures*, Paris, AFEF, 1995, p. 70.

<sup>29</sup> *Littérature et littérarité. Un essai de mise au point*, Annales littéraires de l'Université de Besançon, Paris, Les Belles Lettres, 1984, p. 21.

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 45. Aron emprunte l'expression « régime de lecture » à Barthes (*Le plaisir du texte*, Paris, Seuil, 1973, p. 22 sq.), mais en modifie la teneur, puisqu'il l'applique à tout livre « lu comme littéraire », alors que pour Barthes, les deux régimes de lecture correspondaient à deux catégories de textes : on y reviendra. Dans l'acception d'Aron, la notion de « régime » se trouve en fait à l'origine chez Marghescou (*Le concept de littérarité. Essai sur les possibilités théoriques d'une science de la littérature*, La Haye-Paris, Mouton, 1974, p. 51-55), qu'Aron cite plus haut dans son texte (*op. cit.*, p. 26).

<sup>31</sup> « Comprendre, interpréter, expliquer des textes en situation scolaire. À propos d'Angèle », dans *Pratiques* n° 76, Metz, CRESEF, décembre 1992, p. 14 sq. De ce point de vue, l'école fonctionne (plus ou moins implicitement) sur une dichotomie clairement exposée par Lanson (cf. *infra*, p. 69). Voir également *infra*, p. 66 et note 51.

Quand cette hiérarchie est projetée sur le discours métatextuel, on voit bien sûr se dessiner l'opposition entre paraphrase et commentaire, que M. Monballin verbalise on ne peut plus clairement : la paraphrase pour elle est « non pas un commentaire littéraire, mais une sorte de mise à plat du sens global et de la progression sémantique générale du texte (et/ou l'éclaircissement de certains passages) »<sup>32</sup>. De fait, la forme jugée supérieure de lecture peut être l'objet d'un discours spécifique : le commentaire qui, en quelque sorte, institue la littérarité du texte<sup>33</sup>. Un commentaire qui ne rendrait pas compte d'une lecture *littéraire* en resterait à un niveau *littéral* – et se dégraderait en paraphrase.

Ce système d'oppositions est, évidemment, trompeur : il ne rend pas compte des solidarités réelles entre les théories, et encore moins des différences qui les séparent. Pour prendre un seul exemple, est-il possible de mettre en relation ce que Reuter décrit comme *interprétation* et ce qui est pour Eco *interprétation critique* ? Rien ne l'interdit dans les définitions de ces termes par ces auteurs, dont on a rendu compte plus haut ; pourtant, il est troublant de voir qu'une autre distinction, construite par Eco, entre un « premier niveau de signification du message, le niveau littéral » et les significations possibles du fait d'une « inférence interprétative »<sup>34</sup> ne recoupe pas cette dichotomie, puisqu'elle rend compte de deux niveaux possibles de la *sémiosis*, dont on a vu qu'elle relevait du niveau inférieur.

Or on pourrait multiplier à l'infini les degrés d'une telle échelle : par exemple, l'opposition qu'instituent les programmes de l'école primaire et du collège entre compréhension littérale et compréhension fine, autrement baptisée *littéraire*<sup>35</sup>, serait certainement à placer dans la partie basse de l'échelle, en comparaison des exigences de la *lecture littéraire* du lycée... Rendre compte des différentes strates de la signification d'un texte et de sa lecture obligerait à construire une *échelle*, où chacun placerait au degré qu'il veut ce qu'il considère comme étant la forme ultime de la *lecture littéraire* – la question restant posée de savoir si cette échelle rendrait compte nécessairement et *a priori* d'une hiérarchisation.

Autrement dit, si le système d'opposition décrit à l'instant est *trompeur*, c'est qu'il rend compte d'un *leurre* : la possibilité de dessiner, par une série d'oppositions binaires, des frontières entre différents rapports aux textes, agencés sur le mode d'une hiérarchie (qu'elle soit *revendiquée* ou simplement *décrite*). Comme souvent, si l'intérêt heuristique de tels découpages est indéniable, leur réification devient problématique, en ce qu'elle conduit, comme on a déjà pu le voir avec la notion de littérarité, à des conclusions autorisant une normalisation de la lecture, indissociable d'une dévalorisation de certains rapports aux textes.

On se rappelle que les discours de dévalorisation de la paraphrase que nous avons analysés fonctionnent bien sur une hiérarchie qui fait jouer, plus ou moins

---

<sup>32</sup> « De la paraphrase au commentaire littéraire à l'université », dans « Activités métalangagières et enseignement de la littérature : paraphrase et commentaire de texte au lycée », dans J. Dolz et J.-C. Meyer dir., *Activités métalangagières et enseignement du français*, Berne, Peter Lang., 1998, p. 240.

<sup>33</sup> Sur cette *efficace* du commentaire, cf. par exemple M. Charles, *La Rhétorique de la lecture*, Paris, Seuil, 1977, p. 73 ; *Introduction à l'étude des textes*, Paris, Seuil, 1995, p. 48 ; Y. Reuter, « Définir les biens littéraires ? », dans *Pratiques* n° 67, Metz, CRESEF, septembre 1990, p. 9.

<sup>34</sup> *Les Limites de l'interprétation*, op. cit., p. 34 sq.

<sup>35</sup> Cf. le numéro de la revue *Repères* intitulé *Lecture et écriture littéraires à l'école* (C. Tauveron et Y. Reuter coord., Paris, INRP 1996).

explicitement, les catégories passées en revue à l'instant. Et l'on voit bien en quoi la conception ordinaire de la paraphrase ramène cette dernière à une lecture *naïve*, ou *sémantique*, ou *sémiosique*, décodant le *sens*, et en quoi elle l'oppose fondamentalement à la relation métatextuelle au texte exigée par le commentaire, la lecture *critique*, ou *sémiotique*, décodant la *signifiante*. Concrètement, cela dessine un mode de rapport au texte où un travail critique s'efforcerait de mettre à jour à la fois ce qu'une lecture première ne permettrait pas de repérer et les raisons qui rendraient possible cette lecture première. Il y a là évidemment place pour tous les malentendus didactiques, en ce que se crée ainsi une échelle d'exigence, où les degrés sont innombrables et leur position incertaine.

Mais ce cadre conceptuel permet de mieux expliquer que l'interdit de la paraphrase, si fort dans le rapport de commentaire au texte littéraire, disparaisse dans d'autres types de rapports scolaires au texte. En effet, si le commentaire, qui se fonde sur une compétence littéraire, a pour objectif d'instituer la littérarité du texte, il ne peut être un discours sur le seul contenu littéral – qualifié alors de *paraphrase* ; en revanche, l'élève qui n'est pas censé posséder cette compétence littéraire pourra, apparemment sans contradiction, envisager un autre rapport métatextuel au texte, où la reformulation a sa place (sans qu'elle soit alors appelée paraphrase, on s'en souvient). Par exemple, les exercices visant la *compréhension* (notamment en collège) amènent nécessairement les élèves à une reformulation, fût-ce de textes communément considérés comme littéraires : c'est que dans ces cas-là, ce n'est pas au *texte* que l'on touche, mais à un contenu sémantique indépendant du texte. C'est ainsi que peuvent se dessiner, à propos d'un même texte, deux types de rapports métatextuels au texte : la *paraphrase* et le *commentaire*, selon qu'ils rendent compte d'une *lecture littérale* ou *littéraire* – quand bien même l'hypothétique frontière entre ces lectures est impossible à déterminer.

La notion de « lecture littéraire », qui donne de nouveaux motifs à des interdits qui ne l'avaient pas attendue, connaît une réelle fortune aujourd'hui. C'est sans doute que cette notion n'est pas très étrangère aux anciennes catégorisations. On se rappelle que T. Aron, sur les ruines d'une littérarité indéfinissable selon des critères propres aux textes, proposait de reporter sur la lecture la décision de *littérarité* : c'est à cet effet qu'il proposait d'isoler deux « régimes de lecture » ; il empruntait l'expression à Barthes qui établissait en fait une homologie entre deux régimes de *lectures* et deux catégories de *textes* (« Lisez lentement, lisez *tout* d'un roman de Zola, le livre vous tombera des mains ; lisez vite, par bribes, un texte moderne, ce texte devient opaque, forclos à votre plaisir »<sup>36</sup>).

C'est cette homologie, assez classique en somme, qui explique pourquoi l'idée de *lecture littéraire* a pu facilement s'imposer : elle permet de faire l'économie de la notion de littérarité – reconnue caduque si l'on s'en tient à des critères internes aux textes – mais elle en récupère le bénéfice, puisque sous couvert d'une ouverture virtuelle à toute sorte de textes, elle permet, dans les faits, de refonder une hiérarchisation *implicite* des textes, selon qu'ils offrent ou non matière à une lecture *littéraire*. Au reste, M. Picard, dans sa présentation des actes du colloque sur *La*

---

<sup>36</sup> *Le Plaisir du texte, op. cit.*, p. 22 sq.

*lecture littéraire*, ne craint pas de réancrer *a priori* la lecture littéraire dans le champ des *textes littéraires* :

Si l'on admet, avec une simplicité bonhomme et au risque de dater, qu'il existe sinon des textes *purement* littéraires, du moins une différence, une zone frontière entre littéraire et non littéraire, ne peut-on considérer du même coup qu'il s'agit de *fonctionnements* dissemblables et, par conséquent, qu'une distinction doit être établie entre une lecture « littéraire » et une qui ne le serait pas<sup>37</sup> ?

En introduction à son étude, T. Aron écrivait : « L'idée de découvrir un ensemble de traits permettant de distinguer de tout autre le texte littéraire est assez généralement reçue aujourd'hui comme une chimère, voire comme une entreprise de mystification idéologique. »<sup>38</sup>

Il y a matière à se demander si la lecture littéraire n'est pas la dernière forme de cette mystification idéologique – et quelle en est la nature. Cette question nous amène à analyser de plus près la théorie la plus développée actuellement sur la lecture littéraire, celle de M. Picard, citée à l'instant, qui sera prise comme exemplaire d'une forme de discours sur la littérature ou sur la lecture littéraire<sup>39</sup>. Sans qu'il soit possible ici de rendre compte dans le détail de la théorie de Picard, il convient d'en présenter rapidement la teneur. Picard propose une description de la lecture comme un jeu, dont la « lecture littéraire » serait la forme la plus accomplie. Articulant à ces théories des concepts empruntés à la psychanalyse, il résume ainsi sa conception de la lecture – ou du lecteur :

*Tout lecteur serait triple* (même si l'une ou l'autre de ses composantes est atrophiée) : le *liseur* maintient sourdement, par ses perceptions, son contact avec la vie physiologique, la présence liminaire mais constante du monde extérieur et de sa réalité ; le *lu* s'abandonne aux émotions modulées suscitées dans le Ça, jusqu'aux limites du fantasme ; le *lectant*, qui tient sans doute à la fois de l'Idéal du Moi et du Surmoi fait entrer dans le jeu par plaisir la secondarité, attention, réflexion, mise en œuvre critique d'un savoir, etc.<sup>40</sup>

Ainsi se dessine la « lecture littéraire », qui permet de déplacer « la question de la littérarité, du texte dans sa lecture » : la littérarité est donc tout entière dans « l'effet *littérature* »<sup>41</sup>.

L'intérêt des didacticiens pour ce modèle peut facilement se mesurer au nombre des références faites aux travaux de M. Picard dans les productions didactiques actuelles<sup>42</sup>, même si ses propositions n'ont pas donné lieu à de véritables *applications*

---

<sup>37</sup> Picard éd., *La lecture littéraire*, op. cit., p. 11. Notons d'ailleurs que la revue *La Lecture littéraire* (Université de Reims, diffusion Klincksieck), porte en sous-titre : *Revue de recherche sur la lecture des textes littéraires...*

<sup>38</sup> *Littérature et littérarité*, op. cit., p. 7.

<sup>39</sup> Picard développe son propos dans différents écrits depuis une quinzaine d'année : « La lecture comme jeu », *Poétique* n° 58, 1984 ; « Littérature/Lecture/Jeu », dans Picard éd., op. cit., 1987 ; *La lecture comme jeu*, op. cit., 1986 ; *Lire le temps*, Paris, Minuit, 1989. Dans son dernier ouvrage (*La littérature et la mort*, Paris, PUF, 1995), Picard reprend ses propositions, mais succinctement et sans les faire avancer.

<sup>40</sup> *La lecture comme jeu*, op. cit., p. 214.

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 241.

<sup>42</sup> Voici un indice à la fois clair et significatif : dans l'ouvrage didactique *Pour une lecture littéraire 1* de Dufays et al., op. cit., Picard est l'auteur le plus cité (d'après l'index, comportant près de 200 noms) ; dans le fort volume d'actes du colloque sur le même thème, *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations*, Bruxelles, De Boeck, Picard est l'auteur le plus cité après R. Barthes, G. Jean et Y. Reuter (d'après l'index, comportant près de 300 noms).

didactiques<sup>43</sup>. V. Jouve a voulu enrichir à sa manière le modèle de Picard, en dédoublant encore le *lu* en deux instances : le *lisant* – défini comme « la part du lecteur victime de l’illusion référentielle » – et le *lu* – part de « l’investissement fantasmatique »<sup>44</sup>. Ce dédoublement (qui passe malheureusement, et sans nécessité, par un renoncement au concept de « liseur ») s’impose, selon Jouve, pour rendre compte de l’*activité* que représente la « participation » à l’illusion référentielle : l’expression *lu* marque trop la passivité, qui n’est, selon Jouve, justifiée que pour la part proprement fantasmatique, pulsionnelle de la lecture.

Si Jouve reprend (en le modifiant) le modèle de Picard, c’est cependant parfois au prix d’un détournement – qu’il ne théorise pas : alors que Picard décrivait les « activités conjointes et dialectiques » du *liseur*, du *lu*, et du *lectant*<sup>45</sup>, Jouve y voit trois « régimes » ou « niveaux » ou « positions » de lecture. Aussi peut-il écrire :

Il est plusieurs façons de lire un roman. Certains, oubliant la nature linguistique du texte, se laissent duper par l’illusion représentative et vivent, le temps de la lecture, dans un monde différent du monde réel. D’autres au contraire, ne perdent jamais de vue que tout texte, romanesque ou non, est d’abord une construction. C’est à cette catégorie que l’on réservera le nom de « lectant ».<sup>46</sup>

On voit bien le glissement conceptuel opéré : alors que la lecture semble définie comme la mise en œuvre de trois instances dont les positions respectives, dialectiques, multiplient les *façons* de lire, on se retrouve là avec une catégorisation (binaire, évidemment) des lectures – et des lecteurs : ceux qui « se laissent duper » et les autres. Notons au passage que c’est pour le seul *lectant* que Jouve bascule dans cette catégorisation : comme on l’a vu plus haut, le *lisant* et le *lu* restent bien des « parts » du lecteur ; sans doute était-il difficile d’accorder au lecteur quelconque, au lecteur non *lettré*, sa *part* de lectant...

On passe ainsi d’une définition opératoire de la lecture à une nouvelle forme de classification – évidemment hiérarchique – des lecteurs. Si Picard n’est pas responsable de ce détournement de ses concepts, on peut se demander néanmoins si l’on n’en trouve pas chez lui les fondements. Qu’on en juge : dans son premier ouvrage, M. Picard écrit :

Il faut le dire brutalement, au risque d’effaroucher ou de blesser les belles âmes de tout bord dans leur rêve ingénument démagogique d’apporter la culture au peuple, instinctivement réceptif : l’*effet littérature* n’est concevable que pour le joueur expérimenté, l’“amateur” averti. On peut, on doit déplorer le caractère élitiste et sélectif de la chose – non le nier sottement.<sup>47</sup>

On ne discute pas une proposition *indiscutable* – je veux dire qui ne s’offre pas à la discussion. Mais on peut relever, dans une telle proposition, les concepts invalides : qu’est-ce que ce *peuple* dont l’*instinct* serait de *recevoir* – autre chose évidemment que la *culture* ? Picard, occupé à son *devoir* de *déploration* condescendante<sup>48</sup>, ne prend pas

<sup>43</sup> Encore que les propositions didactiques de Dufays *et al.* semblent procéder de la volonté de « modeler l’enseignement de la lecture littéraire sur les différentes composantes décrites par Michel Picard dans *La Lecture comme jeu* » (*Pour une lecture littéraire 1, op. cit.*, p. 135).

<sup>44</sup> *La lecture, op. cit.*, p. 81 sq.

<sup>45</sup> *La Lecture comme jeu, op. cit.*, p. 294.

<sup>46</sup> *La lecture, op. cit.*, p. 83.

<sup>47</sup> *La Lecture comme jeu, op. cit.*, p. 242.

<sup>48</sup> « On peut plaindre aussi ces trop curieux qui [...] sont incapables d’accepter le suspense et de ne pas aller lire la fin tout de suite » (*ibid.*, p. 169) ; « mi-dupes, mi-tricheurs, ces malheureux “lecteurs” » (*ibid.*, p. 303), ces « âmes faibles » (*ibid.*, p. 149), n’ont pas accès à cet arsenal de jeux littéraires qui « dans certaines classes

la peine de définir sérieusement cette entité-là. Mais son ouvrage se charge malgré tout, par touches, d'en dessiner une image. Sans doute songe-t-il au « public populaire [...], ou, plus précisément, aux proliférantes [*sic*] et nouvelles “classes moyennes” », autrement dit à « l'immense majorité des lecteurs »<sup>49</sup>.

Or comment se caractérise cette « immense majorité des lecteurs » ? Picard en donne une idée assez précise dans quelques pages dont je me propose de rendre compte le plus fidèlement possible (en soulignant en gras les passages qui me semblent les plus importants pour suivre la démonstration). Picard rappelle un acquis de sa réflexion : « Les dialectiques de lecture ludique qu'on a essayé de voir à l'œuvre rendent antagoniques, en effet, chez le lecteur, le consommateur et le producteur de l'illusion littéraire. »<sup>50</sup>

Mais, par un glissement semblable à celui que l'on a observé plus haut chez Jouve, voici ces deux instances du lecteur transformées en deux catégories, le « lecteur » proprement dit et « le consommateur de livres, l'anti-lecteur », ainsi décrit :

« Interpellé » par les sirènes idéologiques du livre, il ne joue pas, il est joué. [...] Membre anonyme d'un public soigneusement et scientifiquement *ciblé*, il réagit passivement mais fidèlement à tous les stimuli disposés au long de sa lecture, décode de façon mécanique et automatique le message simple qu'il connaît déjà et qui ne diffère pas d'ailleurs (*médium* mis à part) de celui que lui imposent son téléviseur et sa radio : sa compréhension, immédiate, ponctuelle et dénotative, se trouve entièrement déterminée en effet par une pré-compréhension, pour lui immémoriale – il existe ainsi du riz pré-cuit et du lait pré-digéré. [...] Ce consommateur [...] projette *sur* les textes la grille multi-usages dont il est doté, en prélève ainsi ce qui est intégrable, découpe les stéréotypes reconnus, travestit le reste au maximum en plaquant sur eux, à la limite du compatible et souvent bien au-delà, l'interprétation soufflée par l'idéologie dominante, et occulte l'irréductible, c'est-à-dire la différence.<sup>51</sup>

Est-ce (pour parler comme Picard) une *hallucination* ou au contraire la *lucidité* qui me fait voir, dans ce texte, comme la réitération d'un *Essai sur l'inégalité des races* ou des *sexes* ? Ce texte est publié en 1986, et il y a fort à parier que Picard ne parle pas là des pratiques culturelles du « nègre »,

dont l'esprit est obtus, incapable de s'élever au-dessus du plus humble niveau [...]. La sensibilité artistique de cet être [...] s'enflammera et [...] se passionnera, mais pour quoi ? Pour des images ridicules grossièrement coloriées. Elle frémira d'admiration devant un tronc de bois hideux, plus émue d'ailleurs, plus possédée mille fois, par ce spectacle dégradant, que l'âme choisie de Périclès ne le fut jamais aux pieds du Jupiter Olympien. C'est que le nègre peut relever sa pensée jusqu'à l'image ridicule, jusqu'au morceau de bois hideux, et qu'en face du vrai beau cette pensée est sourde, muette et aveugle de naissance<sup>52</sup>

ou de la femme :

Qualifiée de « liseuse », de dévoreuse de livres par toute une série de tableaux, la lectrice est censée s'adonner à la rêverie, plus ou moins érotisée, plus ou moins « malsaine » [...]. Ce n'est pas par hasard si plusieurs représentations de lectrices ont pour titre « Rêverie », « La Rêveuse », « Chimère de l'imagination » [...]. Les cristallisations iconiques de la lecture féminine sont loin de

---

privilegiées (le jeu de mot, hélas, s'impose) suscite l'enthousiasme des enfants » (*ibid.*, p. 194) : on ne peut pas dire « que tout le monde, hélas, se trouve capable de jouer à la littérature » (*Lire le temps, op. cit.*, p. 42).

<sup>49</sup> *La Lecture comme jeu, op. cit.*, respectivement p. 267 et p. 253.

<sup>50</sup> *Ibid.*, p. 251.

<sup>51</sup> *Ibid.*, p. 252.

<sup>52</sup> J. A. Gobineau, *Essai sur l'inégalité des races humaines*, 1967 [1853], Paris, Belfond, p. 318.

montrer un être qui, dans l'exercice d'une activité culturelle de première importance, serait l'égal de l'homme<sup>53</sup>.

Non : Picard parle, plus *scientifiquement* sans doute, du *peuple*...

On reconnaît bien, en tout cas, ce régime de lecture *inférieur*, caractérisé plus haut par son attachement exclusif à la *compréhension* du niveau purement *dénotatif*, à la *perception*, à la *consommation*, bref à la *passivité*. Le « lecteur » (les guillemets de protestation sont de Picard<sup>54</sup>) est ici un *lu*. Mais poursuivons-en le portrait :

Voilà qui rappelle le « lecteur psychotique » évoqué à la fin du chapitre 3 : son absence totale de créativité, sa soumission, sa complaisance, l'atrophie du *lectant* se retrouvent ici, et l'appréciation de Winnicot vaut pour les deux types de lecteurs : « Cette seconde manière de vivre dans le monde doit être tenue pour une maladie, au sens psychiatrique du terme. » *Aliénation* peut être pris dans les deux sens du terme. Il est frappant qu'alors l'aire transitionnelle soit [...] le plus souvent bel et bien *court-circuitée* brutalement [...]. La fameuse illusion référentielle paraît précisément procéder de ce court-circuit de l'aire transitionnelle : on ne reviendra pas sur les excellentes analyses qu'on en a données depuis vingt ans environ – et dont l'inefficacité, pour l'immense majorité des lecteurs, se révèle totale<sup>55</sup>.

Ce n'est pas forcer le texte que de lire ce qui est écrit : le « peuple » est atteint d'une « maladie » dont seule l'élite est gardée. On croirait à une maladresse d'expression si le propos n'était réitéré ailleurs<sup>56</sup> et répété sous d'autres formes dans ce même ouvrage<sup>57</sup>. Ce « peuple » peut prendre figure, par exemple en « cette employée des PTT », interviewée par *Le Monde*, adepte de la « “mauvaise” lecture »<sup>58</sup>, puisqu'elle se définit comme « une dévoreuse » :

Elle lit tout et n'importe quoi, Balzac, des policiers, Proust, toute la « Collection Harlequin », Flaubert, « enfin, tout » ; elle lit « pour [se] délasser, comme d'autres regardent une série à la télévision » : « Je prends “Harlequin” et, pendant une heure, *je ne suis plus là* »... Nouvel opium du peuple ou pas, cela n'a manifestement rien à voir avec l'activité qui nous occupe<sup>59</sup>.

L'intuition d'une manipulation m'a fait me reporter à l'article du *Monde* d'où est tirée cette pseudo-citation<sup>60</sup> – et il ne manque pas d'intérêt de l'analyser de plus près. Dans un article de J. Savigneau sur la collection « Harlequin » (article au demeurant intéressant par la confrontation de points de vue divers, même si l'on se doute bien de l'orientation argumentative générale que peut donner Savigneau à son propos), se trouve un encart, intitulé « dévoreuse », qui décrit *deux* comportements de lecture d'une même personne : si Geneviève Guidon (dans l'article, « l'employée des PTT » a un nom...) est une « dévoreuse », elle ne place pas, dans la liste des livres qu'elle a

<sup>53</sup> Ces mots concluent l'analyse critique des représentations iconiques de la femme lectrice au XIX<sup>e</sup> siècle, par Françoise Nies – « La femme-femme et la lecture, un tour d'horizon iconographique », dans *Romantisme* n° 47, Paris, CDU-SEDES, 1985, p. 106.

<sup>54</sup> *La Lecture comme jeu*, *op. cit.*, p. 254 ; cf. p. 303.

<sup>55</sup> *Ibid.*, p. 252.

<sup>56</sup> « La lecture-“évasion”, “distraction” » (*La lecture littéraire*, *op. cit.*, p. 161) « très largement dominante aujourd'hui » est une « lecture aliénée », où « l'illusion référentielle » tient « du phénomène hallucinatoire » : « cette lecture-là s'explique par la détresse psychique, qu'elle entretient : comme dans la mélancolie [...], comme dans la psychose » (*ibid.*, p. 164).

<sup>57</sup> « Passivité amorphe d'une “contemplation esthétique” souvent factice, biographisme servile, illusion référentielle, psychologisme, ces maladies pernicieuses qui tuent la lecture ludique » (*La lecture comme jeu*, *op. cit.*, p. 309).

<sup>58</sup> *Ibid.*, p. 190.

<sup>59</sup> *Ibid.*, p. 61.

<sup>60</sup> *Le Monde* du 25 février 1983.

lus, la « collection Harlequin » entre Proust et Flaubert, comme dans la citation de Picard, mais au contraire elle établit une distinction nette entre deux types de livres (occupant chacun un paragraphe) : d'un côté ceux dont elle dit : « les bouquins qui se tiennent, vraiment on vit avec » (Balzac, Flaubert, Proust, *Autant en emporte le vent*, *Jane Eyre*, *Belle du Seigneur* sont les auteurs ou les titres cités dans le premier paragraphe) ; de l'autre côté, Harlequin, dont elle dit « tout oublier » ; et c'est de la collection Harlequin seulement qu'elle parle quand elle affirme lire pour se « délasser, comme d'autres regardent une série à la télévision [...]. Je prends "Harlequin" et, pendant une heure, je ne suis plus là »... La question n'est évidemment pas de savoir si ces propos sont ou non pertinents (il est d'ailleurs amusant de noter qu'ils reposent sur une hiérarchisation dont les termes sont assez proches, finalement, de ceux de Picard...) : ils signalent bien en revanche que les catégories qu'établit Picard sont loin d'être étanches, et ne peuvent se reporter sur des catégories déterminées de *lecteurs*.

La référence à la collection « Harlequin » n'a rien de surprenant : livres pour le « peuple », ils n'offrent pas le moyen de jouer, et pas beaucoup plus d'ailleurs ces « mauvais livres »<sup>61</sup> que sont *Les Trois Mousquetaires* ou *L'île mystérieuse*. Ils entretiennent, finalement, le « danger de ces "mauvaises lectures" »<sup>62</sup> caractérisées par cette dévoration. Danger si bien décrit par... l'abbé L. Bethléem au début de ce siècle (parlant des romans de kiosque ou de gare, il s'écrie : « Voyez ces jeunes gens, ces jeunes filles qui les achètent : [...] ils lisent avec avidité, que dis-je : ils les dévorent, et vous les voyez [...] s'absorber complètement dans cette lecture honteuse »<sup>63</sup>).

Cette « oralité consommatrice », notion par laquelle Derrida rend compte de ce que l'esthétique kantienne dévalorise<sup>64</sup>, Barthes la stigmatisait déjà, dans *Le plaisir du texte* : « Ne pas dévorer, ne pas avaler, mais brouter, tondre avec minutie, retrouver, pour lire ces auteurs d'aujourd'hui, le loisir des anciennes lectures : être des lecteurs aristocratiques »<sup>65</sup>.

Retrouvons, *via* les lecteurs « aristocratiques » de Barthes, l'élite de M. Picard. Il est difficile de « nier sottement » qu'elle existe<sup>66</sup>, que des pratiques (de lectures entre autres) soient plus sophistiquées que d'autres et qu'il y ait des chances pour qu'il y ait quelque coïncidence entre ces deux faits... Concédonc encore qu'un système d'enseignement puisse envisager le plus haut degré de sophistication dans l'approche d'un savoir ou d'une pratique langagière, et que la lecture littéraire en est un exemple clair.

Le problème réside dans l'étroitesse du jugement qui, observant une pratique de lecture, rejette dans la « non-lecture » toute autre pratique. C'est plus qu'un problème, quand on voit là pure négation de l'autre et de l'*altérité*, pour utiliser un terme cher à Picard. Poser en effet que la lecture littéraire est « si importante pour l'être humain » et affirmer en même temps : « on sublime ou on refoule : c'est le jeu (l'art) ou la

---

<sup>61</sup> *La lecture comme jeu, op. cit.*, p. 151.

<sup>62</sup> *Ibid.*, p. 149.

<sup>63</sup> Cité par Chartier et Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-1980)*, Paris, BPI-Centre Georges Pompidou, 1989, p. 50.

<sup>64</sup> Cité par Bourdieu, *La distinction*, Paris, Minuit, 1979, p. 579.

<sup>65</sup> *Le plaisir du texte, op. cit.*, p. 23 sq.

<sup>66</sup> *La Lecture comme jeu, op. cit.*, p. 242. Ce serait, on l'a vu, « démagogique » (*ibid.*, p. 242). Pire : ce serait « entrer dans les dévoiements de l'encanaillement et de la démagogie » (*ibid.*, p. 207)...

névrose »<sup>67</sup>, ce n'est pas seulement, ce qu'on a vu plus haut, renvoyer dans la *pathologique* toute pratique (majoritaire) autre que celle de l'élite, c'est quasiment dénier à son pratiquant son statut d'être humain – pratique « humaniste » assez banale, qui consiste à rejeter hors de l'humanité ce qui ne correspond pas à une certaine vision de l'homme ; dire que la lecture littéraire, par sa « fonction modélisante », « produit [...] un nouveau citoyen »<sup>68</sup>, c'est entériner l'existence d'une classe de citoyens privilégiés – et c'est ainsi que les lecteurs aristocratiques *imagés* de Barthes sont transmués en catégorie tangible.

Mais un tel discours n'*entérine* pas une situation : il la *crée*. Comme assez souvent, un propos théorique *reconstruit* un phénomène, qu'il fait passer pour un *donné*. Sans aucun garde-fou méthodologique, sans aucune autre source que son intuition<sup>69</sup>, Picard projette son analyse abstraite sur des catégories concrètes, le *lu* sur « cette employée des PTT », le *lectant* sur « l'amateur éclairé »<sup>70</sup>, mais aussi l'*activité* et la *passivité* qui caractérisent les instances en question sur le caractère inhérent à des catégories déterminées : il y a d'un côté les « passifs », de l'autre les « actifs » – autre manifestation de l'habituel système binaire d'oppositions, là où s'imposait, au moins par prudence, l'établissement d'une échelle graduée, qu'autorisait précisément une utilisation dialectique des catégories proposées par Picard (liseur, lu, lectant). Ce véritable fantasme de la passivité<sup>71</sup> informe tout le discours de Picard, qui ne se contente pas d'observer les formes d'une pratique culturelle – la sienne –, mais s'emploie à *justifier* qu'elle soit la pratique *dominante*.

Le procédé est connu, assez banal, et décrit maintes fois par Bourdieu ; pour exemple :

L'imposition d'une coupure tranchée entre le savoir sacré et le savoir profane qui est constitutive de l'ambition de tout corps de spécialistes visant à s'assurer le monopole d'un savoir ou d'une pratique sacrée en constituant les autres comme *profanes*<sup>72</sup>.

Mais si, pour Picard, « la sociologie et l'histoire ont relativisé le bon goût »<sup>73</sup>, cela n'empêche pas un nouveau *traité du goût*... C'est à quoi tend en effet l'entreprise de Picard, ce qui explique mieux le double glissement théorique que nous avons observé : la *projection* sur des catégories réelles de ce que son analyse isolait comme instances

---

<sup>67</sup> *Ibid.*, p. 307 sq.

<sup>68</sup> *Ibid.*, p. 264.

<sup>69</sup> Les comportements que décrit Picard ne sont jamais *observés* : il n'y a aucune référence à la moindre enquête psychologique ou sociologique à l'appui de ses dires. La *suggestion* domine (« une analyse psycho-sociologique de certains résultats statistiques donnerait certainement des renseignements précieux », *La Lecture comme jeu*, *op. cit.*, p. 44 sq.), accompagnée de renvois cavaliers en note (« l'École de Bordeaux » et les travaux de N. Robine sont deux fois simplement cités en note, p. 44 et p. 299 ; mais les travaux de Chartier, de Poulain, de Privat, de Singly, entre autres, sont simplement ignorés), sans que les indications statistiques soient jamais traitées, leur interprétation étant censée être évidente (chiffres comparatifs des ventes d'Harlequin et de Folio : note p. 61 ; sondages SOFRES et BVA sur les livres possédés et chiffres de l'illettrisme selon Richaudeau et Foucambert : p. 298, etc.).

<sup>70</sup> *La Lecture comme jeu*, *op. cit.*, p. 61 et p. 242.

<sup>71</sup> Fantasme très ancien : Picard ne fait que projeter sur ses deux modes de lecture l'opposition entre l'*activité* de l'écriture et la *passivité* de la lecture, dont J. Svenbro (*Phrasikleia. Anthropologie de la lecture en Grèce ancienne*, Paris, La Découverte, 1988) a montré l'ancienneté, faisant apparaître l'analogie, dans la Grèce de l'Antiquité, entre les catégories de la communication écrite et la pédérastie.

<sup>72</sup> *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, 1982, p. 180.

<sup>73</sup> *La Lecture comme jeu*, *op. cit.*, p. 238.

abstraites et la *négarion* des pratiques qui ne possèdent pas les caractéristiques isolées théoriquement dans une pratique donnée.

Or c'est un aveuglement étrange qui interdit à Picard de simplement questionner ce que Bourdieu appelle ailleurs le « *narcissisme herméneutique* » qui explique « la propension du *lector* à s'identifier à l'*auctor* et à participer ainsi, par procuration, à la "création" – identification que certains exégètes inspirés ont fondée en théorie, en définissant l'interprétation comme une activité "créatrice" »<sup>74</sup>.

Il est difficile de ne pas s'interroger sur l'incroyable occultation de toute réflexion sociologique dans une entreprise dont les fondements idéologiques se trouvaient déjà décrits dans une approche sociologique comme celle de Bourdieu, comme on a pu le voir çà et là. Non que Bourdieu ait *a priori* raison contre Picard, mais quand chaque page de ce dernier appelle une objection déjà formulée par celui-là, sans qu'elle soit jamais combattue alors même qu'elle est *en apparence* prise en compte<sup>75</sup>, on est en droit de se demander si cette *dénégation* ne révèle pas une (fort peu *littéraire*, dirait Picard) soumission à l'« Idéologique » de celui qui prétend le pourfendre...

On aurait envie de rappeler à Picard (et à tout ceux qu'il inspire) ces mots de M. de Certeau :

Là où l'appareil scientifique (le nôtre) est porté à partager l'illusion des pouvoirs dont il est nécessairement solidaire, c'est-à-dire à supposer les foules transformées par les conquêtes et les victoires d'une production expansionniste, il est toujours bon de rappeler qu'il ne faut pas prendre les gens pour des idiots.

Ces mots viennent en conclusion du chapitre « Lire : un braconnage » de son livre *L'Invention du quotidien*<sup>76</sup>. L'entreprise de Certeau dans cet ouvrage est de montrer la part de créativité du « "consommateur" » – les guillemets sont de Certeau, qui conteste précisément ce mot, employé, on l'a vu, par Picard pour désigner le « non-lecteur ». Ce mot de « consommateur » stigmatise en fait un « comportement », et occulte sa capacité de « fabrication », qui est une « production », une « poétique »<sup>77</sup>. C'est cette capacité que Certeau cherche à déceler dans les actes du quotidien, notamment dans la lecture, qui « paraît d'ailleurs constituer le point maximal de la passivité qui caractériserait le consommateur, constitué en voyeur ». Contre cette représentation, Certeau définit lui aussi la lecture comme un « "art" », qui n'est pas de passivité » : le lecteur

---

<sup>74</sup> *Les Règles de l'art, op. cit.*, p. 417.

<sup>75</sup> Picard, *La Lecture comme jeu, op. cit.*, p. 297 sq. : « Comment, dans la perspective socio-historique, refuser les analyses de Bourdieu et de son école sur la "distinction" ou le "capital d'autorité" dans le rapport de force entre lecteur et texte ? » *Comment* refuser en effet ?... Eh bien en s'y prenant comme le fait, avec une forme de génie, Picard : par exemple, en écrivant la phrase citée à l'instant, comme *conçédée*, en fin d'ouvrage, sur un point de détail, avec comme seule référence bibliographique de Bourdieu un article dans *Langue française* n° 34 ! Ou encore en notant à cet endroit même une référence à C. Lafarge (*La valeur littéraire*, 1983), qu'une cinquantaine de pages plus haut (p. 238) on citait avec une condescendante ironie : « Le jugement de valeur semble incongru, "dépassé", et déclenche une défiance apeurée, l'horreur ou un sourire de pitié [...]. La recherche elle-même procède dans une indistinction au moins comparable : certains sociologues du reste lui enseignent la modestie en lui expliquant qu'il n'existe pas du littéraire et du non-littéraire, mais uniquement des publics différents [ici vient la note contenant une référence à Lafarge]. Les causes de cette confusion et de ces démissions sont multiples et complexes : le cadre de cet essai ne permet certes pas de les analyser. »

<sup>76</sup> *Op. cit.*, p. 255.

<sup>77</sup> *Ibid.*, p. XXXVII.

insinue les ruses du plaisir et d'une réappropriation dans le texte de l'autre : il y braconne, il y est transporté, il s'y fait pluriel comme des bruits de corps [...]. La mince pellicule de l'écrit devient un remuement de strates, un jeu d'espaces. Un monde différent (celui du lecteur) s'introduit à la place de l'auteur.<sup>78</sup>

C'est précisément ce que dénonce Picard comme « mauvaise lecture » : mais là où ce dernier veut retrouver (en les théorisant à nouveaux frais) une très ancienne hiérarchie culturelle, M. de Certeau, contre cette *idée reçue*, fait apparaître combien doit être prise au sérieux la conception que développent les théories de la lecture littéraire, selon laquelle « toute lecture modifie son objet<sup>79</sup> », selon laquelle encore « le livre est un effet (une construction) du lecteur<sup>80</sup> » : il envisage précisément ce qui peut donner sens à ces propositions dans *toute* lecture, et cherche à débusquer dans *toute* lecture ce qui relève de l'activité « créatrice », afin d'opter pour le second terme de l'alternative suivante : « Cette activité "liseuse" est-elle réservée au critique littéraire [...] c'est-à-dire de nouveau à une catégorie de clercs, ou peut-elle s'étendre à toute consommation culturelle ? »<sup>81</sup>.

Certeau dénonce les moyens que se donne « l'élite sociale »<sup>82</sup> pour nier « la productivité du lecteur », dont « les inventions sont tenues pour négligeables, réduites au silence »<sup>83</sup>. Aussi affirme-t-il :

L'autonomie du lecteur dépend d'une transformation des rapports sociaux qui surdéterminent sa relation aux textes. Tâche nécessaire. Mais cette révolution serait de nouveau le totalitarisme d'une élite prétendant elle-même créer des conduites différentes et substituant une éducation normative à la précédente, si elle ne pouvait compter sur le *fait* qu'il existe *déjà*, multiforme quoique subreptice ou réprimée, une autre expérience que celle de la passivité. Une politique de la lecture doit donc s'articuler sur une analyse qui, décrivant des pratiques depuis longtemps effectives, les rende politisables.<sup>84</sup>

On voit bien comment, sur de telles propositions, peut se dessiner une politique (d'apprentissage) de la lecture qui soit comme le négatif de celle de Picard.

Elle justifie la critique du socle théorique d'une conception dominante du texte et de la lecture littéraires. Non qu'il s'agisse de combattre un « terrorisme théorique » pour « restaurer contre lui le "sens commun" d'un "moi liseur" qui serait le "moi populaire" », pour emprunter son vocabulaire à J. Kristeva<sup>85</sup>, sans qu'on sache qui les guillemets sont censés citer<sup>86</sup>. Ce qui est en cause n'est pas l'approche théorique du littéraire en général, mais toute tentative (fût-elle théorique) de transmuier, en les naturalisant, certains comportements culturels valorisés en corps de savoirs et de savoir-faire, ce qui autorise une certaine forme de transposition didactique mécanique

---

<sup>78</sup> *Ibid.*, p. XLIX. *sq.*

<sup>79</sup> Citation de Charles (*La Rhétorique de la lecture*, *op. cit.*, p. 83) par Certeau (*op. cit.*, p. 245).

<sup>80</sup> Charles (*op. cit.*, p. 61), *ibid.*

<sup>81</sup> *Ibid.*, p. 245.

<sup>82</sup> p. 246.

<sup>83</sup> p. 248.

<sup>84</sup> p. 250.

<sup>85</sup>. « Penser la pensée littéraire », dans *Textuel* n° 37, *Où en est la théorie littéraire ?*, Paris, Université de Paris 7, 2000, p. 25.

<sup>86</sup> Mais sans doute est-ce la voix de « l'acharnement médiatique mais aussi académique », ligués, il va de soi, puisque « les pouvoirs et les institutions décidément se rejoignent »... Le procédé est connu, qui fait endosser le rôle de l'opprimé minoritaire à une parole dominante comme celle de Kristeva – car, s'agissant de ce champ des savoirs, quelle parole entend-on davantage dans les médias et dans l'institution universitaire ?

à y voir de possibles objets d'enseignement ou d'apprentissage. Comme le dit Y. Reuter :

Ce qui s'enseigne sous le nom de littérature et de lecture littéraire consiste d'abord – institutionnellement – en la reconnaissance d'un corpus, de valeurs à lui attribuer, d'un type de relation à ce corpus et en la "naturalisation" de cette reconnaissance. En conséquence, ce qui s'enseigne, c'est à la fois une croyance et une posture.<sup>87</sup>

Cela n'est seulement la conséquence d'un certain usage didactique des théories de référence convoquées pour délimiter le champ des études littéraires scolaires : celles-ci ne manquent pas totalement de responsabilité en la matière, en raison de dérives que leur examen a fait ressortir :

- l'usage théorique de faits de croyance ;
- la réification de concepts à valeur heuristique ;
- une extension de ceux-ci hors des domaines méthodologiques où ils trouvaient leur justification première ;
- la hiérarchisation de comportements culturels fondée sur des préjugés non interrogés ;
- la projection sur des personnes réelles de catégories abstraites.

Fruits d'une sorte de néo-positivisme littéraire, ces dérives ne pouvaient manquer d'être accentuées par certaines conceptions didactiques prétendant objectiver une prétendue « lecture littéraire » et la ramener à la maîtrise de savoir-faire identifiables, donc transmuables en objets d'enseignement.

L'interdit de la paraphrase n'est finalement que l'un d'eux, mais il est central dans l'apprentissage d'un rapport au texte littéraire, autrement dit de sa lecture et du discours métatextuel destiné à en rendre compte. Refuser les catégorisations hâtives des textes et des lectures sur des présupposés contestables, c'est interroger l'interdit de la paraphrase qu'elles engendrent, dont on a vu plus haut que son expression était elle-même sujette à caution. On verra, au cours de la troisième partie, comment une autre conception de la lecture et du discours des élèves suscite une autre appréhension de la paraphrase. Mais il convient d'abord de montrer sa légitimité historique : c'est l'objet de la deuxième partie.

---

<sup>87</sup>« La lecture littéraire : éléments de définition », *art. cit.*, p. 70.

## DEUXIÈME PARTIE :

# LA LÉGITIMITÉ HISTORIQUE DE LA PARAPHRASE

La paraphrase est actuellement disqualifiée, c'est entendu. Qu'il ne soit pas sûr que l'on entende toujours et partout la même chose sous ce mot-là n'empêche pas la rigueur de la condamnation. Or cette variation de la conception de la paraphrase et la permanence de sa disqualification s'accompagne d'une occultation quasi totale du rôle de la paraphrase de l'Antiquité à nos jours, en production comme en réception des textes (littéraires notamment), que ce soit ou non dans une perspective pédagogique. Un parcours historique, même sommaire, de ces pratiques de la paraphrase permettra d'opposer au discours de disqualification de la paraphrase un espace de légitimation : non qu'il faille adhérer par principe à ce qui se pratique depuis l'Antiquité, mais il n'est pas sans intérêt de relativiser les dogmes et les anathèmes qu'ils engendrent – surtout quand ils se fondent sur des raisons aussi peu fiables que celles dont nous avons eu un aperçu – par une mise en perspective qui fasse ressortir ce qui les discrédite.

L'enquête historique qui suit obéit à cette intention de faire apparaître comment la paraphrase a pu être légitime, par la description de pratiques et de principes qui donnent une place à la reformulation des textes littéraires. Pour ne pas emprunter au discours de disqualification ses bases théoriques fragiles, il sera nécessaire dans cette approche historique de ne pas définir la paraphrase par la seule intuition, mais de lui donner des contours objectifs, quitte à restreindre provisoirement l'objet.

Cette *archéologie de la paraphrase* se fera en trois temps : on partira de l'analyse de ce que les traités pédagogiques de l'Antiquité appellent eux-mêmes *paraphrase*, puis l'on en verra les avatars dans l'émergence du commentaire des textes, pour tenter enfin de voir si ce qui caractérise la paraphrase ainsi définie ne se retrouve pas dans les exercices scolaires d'explication des textes littéraires.

## LA PARAPHRASE, UNE PRATIQUE PÉDAGOGIQUE CODIFIÉE DANS LES TRAITÉS RHÉTORIQUES DE L'ANTIQUITÉ

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

### *Les exercices préparatoires*

Certains de ces traités (tous écrits en grec) ont plus particulièrement marqué de leur empreinte la pédagogie de l'antiquité tardive mais aussi, directement ou à travers leurs commentateurs, celle des siècles suivants – jusqu'à nos jours, comme on le verra : il s'agit des traités concernant les « exercices préparatoires », les *progymnasmata*. Le plus ancien est d'Aelius Théon, rhéteur d'Alexandrie, qui a vécu au premier siècle de notre ère : c'est celui qui donne la plus grande place à la théorie – ce qui explique peut-être qu'il ait été le plus vite oublié ; son œuvre est un témoignage des plus anciennes pratiques pédagogiques codifiées au début de notre ère. Plus récent est le traité autrefois attribué (ce qui est désormais unanimement contesté) à Hermogène : il est l'un des ouvrages les plus importants sur la question de l'apprentissage de l'art rhétorique – et le plus souvent cité, voire pillé. Il reste à nommer (parmi d'autres, dont la postérité fut moindre) Aphtonios d'Antioche (quatrième-cinquième siècles) – dont l'œuvre, qui a supplanté celle du pseudo-Hermogène, fut traduite en latin à la Renaissance et garda une influence jusqu'au dix-neuvième siècle.

Ces traités de *pédagogie pratique* décrivent par le menu les *progymnasmata*, exercices scolaires d'écriture préparatoires à l'art rhétorique, en usage à l'époque hellénistique dans le « secondaire<sup>1</sup> », c'est-à-dire chez le *grammatikos* en Grèce ou chez le *grammaticus* à Rome. Les *progymnasmata* (ou, à Rome, les *primordia*<sup>2</sup>), dont « la liste est établie *ne varietur* », « formaient une pesante série » et constituaient une « gamme, savamment graduée » d'exercices d'entraînement, pour reprendre les mots d'Henri-Irénée Marrou<sup>3</sup> : la fable, la narration, la chrie, la maxime, la réfutation, la confirmation, le lieu commun, l'éloge, le blâme, la comparaison, l'éthopée, la description, la thèse, la proposition de loi. Il n'est pas nécessaire ici de donner plus de précision sur chacun de ces exercices<sup>4</sup>, dont seuls quelques-uns nous intéresseront directement.

<sup>1</sup> H.-I. Marrou (*op. cit.*, tome 1, p. 158 et tome 2, p. 75) nomme école « secondaire » la formation qui concerne les enfants à partir de quatorze ans environ.

<sup>2</sup> Autre traduction possible (avec *praexercitamina*) de *progymnasmata*. Il faut préciser que ces *exercices préliminaires* sont grecs, mais ont été adaptés tels quels par les Romains. Il n'y a pas lieu, sur cette question, de distinguer les Grecs et les Romains : « la pédagogie romaine suit son modèle hellénistique jusque dans le détail de ses errements, lui empruntant même ses thèmes de devoirs » (Marrou, 1948b, p. 85).

<sup>3</sup> *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Seuil, collection « Points », 1948, tome 1, p. 258.

<sup>4</sup> Dont une description précise est donnée par F. Desbordes (*La rhétorique antique*, Paris, Hachette, 1996, p. 133-135), à qui est empruntée la liste ci-dessus, établie à partir du traité d'Aphtonios.

Les deux premiers exercices des *primordia*, la « fable » et la « narration », donnent une place à la paraphrase ; Quintilien (qui ne distingue pas ces deux exercices) le dit explicitement :

[Qu'on leur apprenne] tout d'abord à rompre les vers, ensuite à remplacer les mots par des équivalents, puis à procéder à une paraphrase plus libre<sup>5</sup>, où il leur est permis d'abrégier ou d'embellir ici ou là, tout en respectant la pensée du poète.<sup>6</sup>

La paraphrase est encore un élément obligé des deux exercices suivants, la chrie (*chreia* ou *chria*) et la maxime (*gnômê* ou *sententia*). Les divers traités sur les *progymnasmata* présentent des distinctions extrêmement pointues non seulement entre la chrie et la maxime, mais encore entre les différentes formes de l'une et de l'autre. Il suffit ici de retenir que ces exercices consistent à donner à l'élève, sous la forme d'une simple phrase, le rappel concis d'une chose digne de mémoire (une parole ou un acte d'un personnage célèbre ou un proverbe), matériau de base à partir duquel l'élève doit écrire, selon un déroulement très précis, passant par des phases extrêmement codifiées.

### ***Le rôle déterminant de la paraphrase dans l'enseignement de la rhétorique***

Mais la paraphrase n'est pas seulement une des phases de l'écriture de certains exercices préliminaires : elle en constitue un exercice spécifique, du moins si l'on en croit les plus anciens traités, dont celui de Théon<sup>7</sup>. En réalité, l'exercice de la paraphrase transcende les exercices préliminaires (*progymnasmata*), dans la mesure où elle est plus une technique qu'un exercice spécifique, et qu'elle peut être mise en œuvre dans tout exercice rhétorique. C'est pourquoi l'on trouve en d'autres lieux que les traités sur les *progymnasmata* des références précises à la paraphrase comme technique générale de reformulation. Hermogène (II<sup>e</sup>-III<sup>e</sup> siècles), dans son traité intitulé *La Méthode de l'habileté*, décrit l'exercice qui consiste à répéter un discours, qu'il met en relation avec l'exercice de paraphrase :

Il y a deux méthodes pour répéter ses propres discours ou ceux d'un autre sans paraître le faire : changer l'ordre et allonger ou raccourcir. Cette méthode est la même que celle de la paraphrase ; on change soit l'ordre adopté par le premier locuteur, soit la longueur : si le premier locuteur s'exprimait longuement, on le répète en condensant brièvement, et inversement.<sup>8</sup>

C'est l'exercice auquel fait référence Cicéron :

Il consistait à choisir un morceau de vers ou de prose, le plus beau possible, à en pousser la lecture aussi loin que le permettait l'étendue de ma mémoire, puis à reproduire vers ou prose, mais avec d'autres mots, et les meilleurs que je pouvais trouver.<sup>9</sup>

Cet exercice de paraphrase est, chez les Romains, à mettre en relation avec la traduction, comme le fait explicitement Quintilien dans le *De Institutione oratoria* :

---

<sup>5</sup> tum paraphrasi audacius uertere

<sup>6</sup> *De Institutione Oratoria*, édition et traduction de J. Cousin, Paris, Les Belles Lettres, collection des « Universités de France », 1975, I, 9, 2-3.

<sup>7</sup> En fait seule une version arménienne du traité de Théon a conservé des traces de cet exercice spécifique de *paraphrase*, parmi cinq exercices donnés en plus de la liste établie ci-dessus : cf. les remarques de Patillon dans Hermogène, *L'Art rhétorique*, L'Âge d'homme, 1997, p. 51.

<sup>8</sup> Dans *L'Art rhétorique*, *op. cit.*, p. 536.

<sup>9</sup> *De oratore*, édition et traduction de E. Courbaud, Paris, Les Belles Lettres, collection des « Universités de France », 1950, I, XXXIV, 154.

après avoir fait l'éloge de la traduction de textes grecs, il propose comme exercice la paraphrase d'auteurs latins et même l'auto-paraphrase : pour désigner cette pratique, Quintilien emploie une fois le mot *paraphrasis*, et plusieurs fois les mots *conversio*, *vertere*, *transfere*, soit les mots mêmes qu'il utilise pour parler de la traduction. Voici des extraits de ce passage :

Mais on retirera aussi un grand bénéfice de la traduction<sup>10</sup> même du latin. Et, pour les vers au moins, je crois que personne n'en doute [...]. Et je ne veux pas que la paraphrase<sup>11</sup> se réduise à une simple conversion<sup>12</sup>, mais qu'il y ait autour des mêmes pensées, lutte et émulation. [...] Et ce n'est pas seulement à transposer<sup>13</sup> les œuvres d'autrui que nous trouverons du profit, mais à tourner de plusieurs manières ce que nous aurons écrit nous-mêmes : par exemple, nous choisirons à dessein certaines idées et nous les retournerons sous toutes les formes possibles, tout comme l'on peut tirer de la même cire des figures toujours diverses.<sup>14</sup>

Ces mots de Quintilien précisent l'objectif pédagogique de la paraphrase, conçue comme outil d'entraînement stylistique, selon un présupposé qui fait de la *manière* de parler ou d'écrire un supplément au contenu traité. Cette méthode d'entraînement est, on l'a vu, constitutive des exercices préliminaires destinés aux élèves du grammairien, mais convient aussi comme exercice d'entraînement destiné aux élèves du rhéteur (maître de l'enseignement supérieur selon Marrou<sup>15</sup>). Elle a même son utilité après l'école, chez les orateurs débutants<sup>16</sup> ou confirmés<sup>17</sup>.

### ***La paraphrase en débat, dès l'Antiquité***

L'intérêt de la paraphrase est l'objet d'un débat dès l'Antiquité : on peut en rendre compte en reprenant les termes qu'ont posés Cicéron d'un côté et Théon et Quintilien de l'autre. Cicéron, dans le passage déjà cité du *De oratore*<sup>18</sup>, ajoutait à sa description de l'exercice de paraphrase :

Je m'aperçus bien vite du vice de cette méthode. Les expressions, qui étaient à chaque fois les plus propres, les plus élégantes et les plus heureuses, Ennius s'en était déjà emparé, si c'était sur ses vers que je m'exerçais, ou Gracchus, si je m'étais attaqué à l'un de ses discours ; de la sorte, ou je répétais les mêmes termes, et l'exercice ne servait à rien, ou je recourais à d'autres mots, et l'exercice devenait nuisible, parce que je m'habituais à recourir à de moins bons.

C'est à cette remarque que répond Théon (je traduis) :

La paraphrase n'est pas, comme certains le disent ou le pensent, inutile ; selon eux, l'expression propre ne s'obtient qu'une fois, et n'est pas possible deux fois. Ils font là une grave erreur. En effet, quand la pensée est ébranlée par un seul sujet, elle ne l'est pas d'une seule façon (au point que l'idée qui lui parvient soit exprimée à l'identique), mais de plusieurs manières : nous pouvons affirmer, questionner, nous informer ou exprimer la pensée de toute autre façon. Aussi, rien

<sup>10</sup> *Conversio*. Cousin traduit ce mot par *paraphrase*.

<sup>11</sup> *Paraphrasis*.

<sup>12</sup> *Interpretatio*. Cousin traduit à tort ce mot par *interprétation*. L'*interpretatio* est ici la phase précédant la paraphrase, où des équivalents doivent être donnés, mot à mot : cf. un autre passage de Quintilien, déjà cité (*De Institutione oratoria*, I, 9, 2), où *interpretatio* s'oppose à *paraphrasis*.

<sup>13</sup> *Transfere*. Cousin traduit par *paraphraser*.

<sup>14</sup> Quintilien, *op. cit.*, X, 5, 4-9.

<sup>15</sup> *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, *op. cit.*, tome 1, p. 279 sq. et tome 2, p. 87.

<sup>16</sup> Pline, dans sa Correspondance (*Epistulae*, VII, 9, 3-4), conseille cet exercice à un débutant, Fuscus Salinator. Il suit en fait de très près Quintilien, dont il fut l'élève.

<sup>17</sup> Cf. ce que dit Plutarque de Démosthène (*Démosthène*, 8, 2).

<sup>18</sup> *Op. cit.*, I, XXXIV, 154. Voir *supra*, p. 44.

n'empêche que l'expression propre de l'idée soit possible aussi bien de toutes les façons. La preuve nous en est donnée par les poètes, les historiens et simplement par tous les Anciens qui ont fait un excellent usage de la paraphrase, reformulant non seulement leurs propres paroles, mais celles des autres.<sup>19</sup>

Quintilien répond lui aussi à Cicéron, à peu près dans les mêmes termes<sup>20</sup>.

C'est là un débat strictement pédagogique : Cicéron en effet ne saurait être enrôlé sous la bannière de ceux qui rejettent la paraphrase au nom de l'impossibilité de dire la même chose en d'autres termes. Certes, Cicéron renvoie à la notion de *propriété* des mots employés. Mais là-dessus, Quintilien est d'accord : si « les mots sont bons ou mauvais » (*bona aut mala*), ce n'est pas en raison de leur nature (*sua natura*), mais de leur emploi opportun et approprié (*oportune proprieque*)<sup>21</sup>. En réalité, cette conception n'est pas ce qui fonde la critique de la paraphrase par Cicéron. Ce qu'il conteste n'est pas la possibilité ou le droit de paraphraser, mais *la valeur pédagogique* de ce paraphrasage : ce qui est critiquable, c'est la conséquence inhérente à cette pratique, qui est de mettre l'apprenant (si l'on ose dire) *en échec*. C'est pourquoi Cicéron lui préfère la traduction, où la reformulation est du même ordre, mais ne met pas en difficulté le débutant. Ce qui est en cause n'est pas la paraphrase en tant que telle : dans une logique rhétorique de l'apprentissage du discours, la paraphrase est tout à fait légitime, mais elle peut être tout simplement, dit Cicéron, *improductive*. On peut en juger autrement, comme Quintilien, mais c'est sur ce terrain-là de la pédagogie que se situe le débat.

### ***Les caractéristiques de la paraphrase***

La description de la paraphrase dans les pratiques rhétoriques antiques a permis au passage d'en repérer les caractéristiques, qui nous permettent de déterminer avec plus de précision ce que l'on peut qualifier de *paraphrase*. Notons tout d'abord que la paraphrase antique montre une intention stylistique importante : l'auteur de la paraphrase se mesure avec celui de l'original, ce qui s'explique par le fait que la paraphrase est une pratique d'apprentissage de la production de discours. Cet objectif pédagogique assigné à l'exercice antique de paraphrase justifie qu'il ait joué un rôle important dans tous les traités d'enseignement jusqu'à nos jours, même si la désignation de la pratique change – et le mot *paraphrase* réservé à d'autres usages. Aujourd'hui encore, les exercices d'écriture (qu'on pense au résumé, à la rédaction au collège ou encore à l'écriture d'invention, réintroduite récemment dans les programmes du lycée) obéissent aux mêmes lois que la paraphrase antique et pourraient trouver dans Quintilien ou dans Théon leurs règles de fonctionnement.

Ce n'est pas le lieu de le montrer ici<sup>22</sup>, puisque notre enquête porte sur le rôle de la paraphrase dans l'activité de commentaire – et non d'écriture – de textes et que notre détour par la paraphrase antique (exercice de production) n'avait pour but que de tenter de définir objectivement, autrement que par l'intuition, ce que l'on pouvait

<sup>19</sup> *Progymnasmata*, dans *Rhetores Graeci*, édition L. Spengel, Leipzig, Teubner, 1854, tome 2, p. 62.

<sup>20</sup> *De Institutione oratoria*, *op. cit.*, X, 5, 5-7.

<sup>21</sup> *Ibid.*, X, 2, 13. On retrouve les mêmes termes chez Quintilien et Cicéron : les mots (*uerba*) sont ou non propres (*propria*) aux choses signifiées (*rebus*).

<sup>22</sup> Je me permets de renvoyer, sur cette question, à un autre ouvrage : *La paraphrase dans l'enseignement du français*, *op. cit.*, à paraître, p. 13-18.

appeler *paraphrase*. Revenons-en donc à cette délimitation des caractéristiques de la paraphrase, nécessaire pour tenter de voir ce qui, dans un commentaire de texte, relève de cette pratique discursive. On a vu, outre son intention stylistique, qu'elle se définissait comme reformulation (abrègement ou allongement) d'un original (en vers ou en prose), proche de la traduction.

Il faut mettre l'accent ici sur une conséquence importante de cette définition : la paraphrase respecte le système énonciatif du texte-source. L'auteur d'une paraphrase change les tournures du texte paraphrasé mais fonde littéralement son énonciation dans celle de l'auteur premier. On s'en tiendra donc provisoirement à cette définition de la paraphrase *stricto sensu* dans notre approche des formes de commentaire scolaire ou non scolaire depuis l'antiquité. Si l'on voit bien en effet comment il est possible, quand on reformule un texte pour l'expliquer, de négliger cette fusion énonciative, il est méthodologiquement utile de mieux cerner comment la pratique discursive de paraphrase *stricto sensu* a pu sortir du cadre de l'apprentissage de la production textuelle pour informer les pratiques de commentaire.

## PARAPHRASE ET COMMENTAIRE

La paraphrase comme pratique de production de discours s'est rapidement transmuée en pratique du commentaire : la reformulation d'un texte n'a pas seulement pour but de s'initier à la production des textes, mais engage aussi un rapport métatextuel au texte-source. Il s'agit ici de retracer la généalogie du commentaire en montrant comment il s'ancre dans la pratique discursive de la paraphrase *stricto sensu*.

### *La paraphrase et la création littéraire*

On a vu que la pratique scolaire de la paraphrase dans l'Antiquité n'est finalement « qu'un aspect du problème plus vaste de l'imitation et de la rivalité avec le modèle », comme le note J. Cousin, dans son commentaire d'un autre passage de Quintilien<sup>1</sup>. L'apologie que fait ce dernier de la paraphrase prend d'ailleurs place dans un chapitre consacré à la question de l'imitation des Anciens.

La paraphrase comme création littéraire s'est développée dans l'Antiquité tardive, à partir des textes sacrés, par extension de la pratique pédagogique de la rhétorique. C'est la thèse de E. R. Curtius :

À la fin de l'Antiquité, grecque et romaine, et au Moyen Âge byzantin, la paraphrase devient un but en soi. Stace, faisant l'éloge de son père, dit que non seulement il a expliqué les poètes les plus difficiles, mais qu'il a porté « le même joug qu'Homère », ayant mis ses vers en prose « sans jamais le quitter d'une semelle ».<sup>2</sup>

Cette pratique de la paraphrase trouvera son apogée dans la paraphrase des textes sacrés dans le monde chrétien, pour devenir un genre littéraire autonome.

Michael Roberts, a montré le lien étroit entre la paraphrase scolaire et les pratiques d'écriture littéraire de la chrétienté dans la Haute Antiquité<sup>3</sup>. Cette pratique de la paraphrase est à l'origine même du genre littéraire de la première poésie chrétienne, reproduisant, à l'égard de la Bible le mode de rapport (d'imitation et d'émulation) que les auteurs païens entretenaient à l'égard d'Homère et de Virgile essentiellement – ce qui explique l'importance du genre de l'*épopée biblique*. Citons encore Curtius : « On a rarement fait remarquer, jusqu'ici, qu'une grande partie de l'ancienne poésie chrétienne n'est que la continuation de la paraphrase rhétorique, en honneur dans l'Antiquité. »<sup>4</sup>

C'est à l'expansion de cette remarque de Curtius que Michael Roberts consacre son traité. Il fait ressortir le rôle de cette pratique littéraire dans la constitution d'une littérature chrétienne autonome, qui arrivera à maturité avec un Prudence, au quatrième siècle. La paraphrase aussi bien ne fait que prolonger les principes et les techniques de création littéraire de l'antiquité, mais s'en affranchit en puisant à d'autres sources que celles des poètes classiques.

On voit bien le rôle doublement didactique de ces paraphrases : par le seul fait de mettre au goût du jour, par les choix stylistiques de l'auteur, les textes sacrés, elles

<sup>1</sup> *De Institutione oratoria*, op. cit., IX, 3.

<sup>2</sup> *La littérature européenne et le Moyen Âge latin*, Paris, PUF-Presses Pocket, 1956 (1947), p. 249.

<sup>3</sup> *Biblical epic and rhetorical paraphrase in late antiquity*, Liverpool, Francis Cairns, 1985, p. 37-60.

<sup>4</sup> *Op. cit.*, *ibid.*

contribuent à leur diffusion et à leur compréhension ; mais il ne s'agit pas de simples traductions, puisque ces paraphrases se donnent pour but d'explicitier, en l'actualisant, le texte. Il faut souligner ici cette *fonction exégétique* de la paraphrase, qui est à la source de la production littéraire chrétienne et qui ne fera que s'accroître par la suite. Mais notons aussi que cette fonction exégétique s'accompagne d'un *fonctionnement énonciatif* spécifique, qui fait se mêler les voix de l'énonciateur du texte et du paraphraste – ce qui caractérise ce que nous avons appelé la paraphrase *stricto sensu*.

Le genre de la paraphrase biblique traverse le Moyen Âge dont elle constitue finalement un des fondements culturels. Les traductions des Écritures se multiplient, même en langue vulgaire, qu'elles cherchent à se conformer au plus près à la lettre du texte, ou qu'elles donnent libre cours à leurs auteurs, ce qui est le cas le plus fréquent. Les paraphrases du Moyen Âge ont une pure fonction religieuse, et s'intègrent dans des livres d'heures, se voulant fidèles, voire soumises, dans leur interprétation, à la tradition.<sup>5</sup>

Mais c'est à la Renaissance que le genre retrouve une réelle vigueur, dans la mouvance des divers courants humanistes, évangéliques ou réformés. Notons au passage que l'un des théoriciens du genre, Érasme, fait ressortir le lien qu'il entretient avec l'exercice rhétorique, puisqu'il recommande la paraphrase comme outil d'apprentissage scolaire et a lui-même écrit des *Paraphrases du Nouveau Testament*, traduction en latin du texte grec qu'il réédite. La correspondance d'Érasme<sup>6</sup> dessine bien les caractéristiques du genre – et en souligne la valeur de commentaire :

Dans une reformulation<sup>7</sup>, le sens doit être fidèlement rendu ; dans une paraphrase, il est permis d'ajouter, de son propre cru, tout ce qui peut expliquer la pensée de l'auteur [...]. Une paraphrase n'est pas une traduction ; c'est quelque chose de plus libre, une sorte de commentaire continu, qui ne change pourtant rien aux sujets.<sup>8</sup>

Les sujets – les personnes – de l'énonciation ne changent pas : telle est la caractéristique principale, on l'a vu, de la paraphrase *stricto sensu*<sup>9</sup>. Si la paraphrase est un *commentaire*, elle reste l'expression de la voix du texte paraphrasé – et c'est là un point essentiel, que rappelle Érasme : « Je dois avertir le lecteur un peu obtus que, dans cette *Paraphrase*, ce n'est nulle part moi qui parle. »<sup>10</sup>

Retenons de ces remarques théoriques sur le genre que la paraphrase est à la fois traduction libre mais asservie aux desseins de l'auteur, dont elle présente une traduction commentée destinée à en éclairer le sens : elle est donc, à *visée explicative* ; mais sa *modalité imitative* se définit par la fusion qu'elle opère entre les voix de

---

<sup>5</sup> Cf. Jeanneret, *Poésie et tradition biblique au seizième siècle, Recherches stylistiques sur la paraphrase des psaumes de Marot à Malherbe*, Paris, Corti, 1969.

<sup>6</sup> Je la cite d'après la traduction qui en a été proposée en 1976 par A. Gerlo et P. Foriers, Université libre de Bruxelles..

<sup>7</sup> In *metaphrasi*. Les traducteurs écrivent ici « traduction », pour rendre *metaphrasis*, qu'Érasme oppose à *paraphrasis*. Sur cette opposition, cf. *infra*, p. 59. Je réserve le mot *traduction* à *translatio*, qui se trouve plus loin.

<sup>8</sup> Lettre 1274 (1522), *op. cit.*, p. 61 *sq.*

<sup>9</sup> Sixte de Sienne ne dira rien d'autre, dans son inventaire des formes d'exégèse, quand il distinguera la traduction (*translatio* ou *interpretatio*) de la paraphrase (*Bibliotheca Sancta*, Cologne, Maternus Cholinus, 1586 [1562], p. 165).

<sup>10</sup> Lettre 1381 (1523), *op. cit.*, p. 412 *sq.*

l'auteur du texte et de l'auteur du métatexte : il s'agit bien d'une paraphrase *stricto sensu* – en quoi elle se distingue d'autres formes de commentaire.

Les mêmes principes s'appliquent aux paraphrases en langue vulgaire, héritières des paraphrases du Moyen Âge, mais qui bénéficient du mouvement de pensée qui favorise le rapport direct aux textes sacrés. C'est d'ailleurs à cette époque qu'est attestée la première occurrence du mot *paraphrase* en français : on le trouve, en 1525, dans l'*Épître exhortatoire des épîtres* de Lefèvre d'Étaples, avec le sens de « développement explicatif d'un texte »<sup>11</sup>. La pratique de la paraphrase poétique en français de textes bibliques est, dès cette époque, bien attestée, la forme la plus répandue de ce genre étant la paraphrase des Psaumes de David.

Ces paraphrases ne constituent pas de simples traductions : en ce cas, leur multiplication ne se justifierait pas ; elles s'inscrivent dans une perspective proprement littéraire, fondée sur le principe de l'imitation et de l'émulation, mais elle se justifient par une intention d'*explication*, comme le dit Jeanneret :

Puisque l'essentiel a été dit et que les idées, immuables, ne s'inventent pas, la matière d'un poème nouveau réside principalement en variations par rapport à des données consacrées. Il s'agit d'élaborer en une œuvre toujours plus claire, toujours plus vraisemblable et plus plaisante, des matériaux éprouvés et irremplaçables<sup>12</sup>.

Cette double perspective, esthétique et explicative, caractérise le genre de la *paraphrase* biblique, dans un rapport de domination fluctuant<sup>13</sup>. Si l'intention didactique domine chez Lefèvre et Calvin, mais aussi chez Marot, Malherbe s'affranchit davantage des motivations religieuses originelles du genre, pour s'inscrire dans une perspective essentiellement littéraire, comme d'une certaine manière Corneille, dernier créateur célèbre de cette forme classique de paraphrase. Le genre a connu des excès, ou des ratés, qui ont alimenté les polémiques, dès le XVI<sup>e</sup> siècle, mais de façon plus vive au milieu du XVII<sup>e</sup> siècle. Pour Guez de Balzac, les mauvais paraphrastes mettent « les Auteurs à la torture pour ne produire que de la mollesse et de l'afféterie »<sup>14</sup>. Ce qui pouvait se comprendre en poésie devient franchement inacceptable en prose : il s'est trouvé de nombreux traducteurs au XVII<sup>e</sup> siècle pour reprocher aux paraphrastes cette tendance à l'émancipation à l'égard du modèle<sup>15</sup>. C'est d'ailleurs dans ce contexte que l'on peut voir apparaître les premières formes de disqualification de la paraphrase, dont on a pu voir dans la première partie de cet ouvrage les traces dans le discours de rejet de la paraphrase dans l'explication de texte.

Le genre littéraire de la paraphrase disparaît (en tant que genre littéraire légitime) à la fin du XVII<sup>e</sup> siècle. Mais la pratique de la paraphrase perdure comme genre liturgique, avec la valeur exégétique qui est à la base même de son essor, puisque c'est elle qui a légitimé l'intérêt d'un Calvin ou d'un Marot pour la paraphrase de la poésie davidique et que c'est la volonté de la Contre-Réforme de lutter sur ce terrain qui est à l'origine du versant catholique du genre. Ce même but liturgique

<sup>11</sup> *Trésor de la langue française*, 1986, tome 12, p. 946, s.v. Dans la première moitié du siècle apparaissent aussi les mots *paraphraste*, *paraphraser*, *paraphrastique* (*ibid.*, p. 947.)

<sup>12</sup> *Poésie et tradition biblique au seizième siècle*, *op. cit.*, p. 523.

<sup>13</sup> Sur cette question, cf. Jeanneret, *op. cit.*, et Leblanc, *Les paraphrases françaises des psaumes à la fin de l'époque baroque*, Paris, PUF, 1960, qui analysent la relative autonomie stylistique des paraphrastes.

<sup>14</sup> *Socrate Chrestien*, 1652, cité par Leblanc, *op. cit.*, 1960, p. 178.

<sup>15</sup> Cf. R. Zuber, *Les « belles infidèles » et la formation du goût classique*, Paris, Albin Michel, 1995 (1968), p. 81.

anime l'évêque J.-B. Massillon quand il écrira, au début du XVIII<sup>e</sup> siècle, sa *Paraphrase morale de plusieurs psaumes, en forme de prière*. C'est à ce modèle que se réfère A. Gazier, qui y voit « le modèle du genre »<sup>16</sup>, dans sa définition du genre de la paraphrase au XIX<sup>e</sup> siècle :

L'auteur avait pour but de fournir aux chrétiens des modèles de prières et dès lors la lettre du psaume était en quelque sorte comme le texte de son discours, dans lequel ensuite il faisait entrer tout ce qui pouvait convenir à son sujet. Voilà bien le type de la paraphrase, qui ne saurait être confondu ni avec les commentaires, les explications et les gloses, ni avec les méditations ou élévations, ni enfin avec les développements du même genre.

Une telle réalisation du genre de la paraphrase se distingue de ses modèles initiaux et se rapproche du sermon liturgique : Gazier établit d'ailleurs explicitement un lien entre les *Paraphrases* de Massillon et les sermons de Bossuet. Cette évolution du genre se voit notamment dans le fait que l'énonciation du paraphraste ne respecte plus nécessairement celle de l'auteur premier : si Massillon développe le texte biblique, en en reprenant certains mots ou expressions dans sa propre énonciation, il établit malgré tout une distinction entre le texte et son propos, puisqu'il cite, avant sa paraphrase, le texte latin de Jérôme et sa traduction : c'est là une différence de taille avec la paraphrase à ses origines. Sans trop anticiper sur la suite de notre approche de la paraphrase, on voit bien comment se dessine ici historiquement une filiation entre la paraphrase *stricto sensu* et d'autres formes de reformulations qui, inversement, font se fondre dans l'énonciation métatextuelle des éléments du texte-source : il ne faudra pas s'étonner qu'on trouve, dans des explications scolaires – notamment celles qui affichent leur fonction moralisatrice – la collusion de ces deux formes de reformulations.

**« De la lecture à la paraphrase » ou « La paraphrase essentielle de la culture scribale »**<sup>17</sup>

La paraphrase biblique fait doublement trembler la frontière qui nous paraît actuellement si claire entre texte et métatexte : d'une part, s'agissant du produit lui-même, il est souvent impossible de distinguer la voix de l'énonciateur premier et celle du paraphraste ; d'autre part, le principe même du genre rend impossible la distinction entre les intentions exégétique et littéraire, et fait se fondre en un seul deux actes pourtant dissociables en droit (dans notre droit...) : la production textuelle (ou la reproduction d'un texte original) et la production métatextuelle.

Cette indécision des frontières n'est cependant pas le fait de la seule paraphrase biblique, mais s'observe également dans le commentaire proprement dit, c'est-à-dire dans un discours qui se donne non comme traduction mais comme compte rendu d'un discours premier, celui des textes fondateurs, qu'ils soient religieux ou philosophiques.

La forme de la paraphrase trouve sa justification dès lors qu'il s'agit de rendre compte d'un texte faisant *autorité*. Rendre compte, c'est en partie au moins

---

<sup>16</sup> Gazier est l'auteur de l'article *Paraphrase* dans *La Grande Encyclopédie* rédigée au XIX<sup>e</sup> siècle sous la direction d'A. Berthelot. C'est le même Gazier qui est l'auteur d'un traité sur l'explication de textes dans lequel il condamnait la paraphrase et qui a fait l'objet des attaques de Péguy (cf. *supra*, p. 15).

<sup>17</sup> L'expression vient d'un article d'Antoine de Libera, qui sera mis plus loin à contribution : « De la lecture à la paraphrase ; remarques sur la citation au Moyen-Âge », dans *Langages* n° 73, *Les plans d'énonciation*, Paris, Larousse, 1984, p. 20.

paraphraser, comme le montre A. de Libera : il explique par l'oralité de la « lecture » les formes paraphrastiques du commentaire médiéval, qui créent une indistinction des niveaux d'énonciation dans les traces écrites que nous pouvons en avoir :

La submersion du texte commenté par le commentaire, la circulation et l'enchevêtrement des lemmes<sup>18</sup>, qu'ils évoquent le texte « lu »<sup>19</sup> ou rappellent le ou les autres textes qui l'éclairent, le tissage progressif d'un commentaire fait d'énoncés dont le niveau de présence (y compris matérielle) est là même plus ou moins accentué, s'explique avant tout par le caractère oral de la tradition du texte.<sup>20</sup>

Cette « textualité orale », pour reprendre l'expression de Libera<sup>21</sup>, rend indistincte non seulement la *voix* mais le *texte* même de l'*auteur* et de l'*énonciateur* (au sens strict). Le commentaire littéral *écrit* emprunte, dans ses premières formes (jusqu'au XIII<sup>e</sup> siècle), les caractéristiques de la « lecture » orale<sup>22</sup>. Mais le développement des commentaires écrits, à partir du XIII<sup>e</sup> siècle, va multiplier les stratégies de référence de citation et de commentaire, créant ainsi « un jeu subtil sur les frontières entre ce qu'on pourrait appeler les énoncés en première personne et les énoncés rapportés, et au-delà sur les frontières entre texte commenté et commentaire, affirmation et citation. »<sup>23</sup>

Ce que la paraphrase biblique avait de spécifique par rapport au commentaire proprement dit, c'est son intention littéraire, c'est-à-dire *esthétique*, pour faire droit à des distinctions qui sont certainement plus parlantes pour nous que pour les auteurs de cette époque. Or la paraphrase à visée (notamment) littéraire trouve libre court également dans un autre champ culturel, celui de la création littéraire profane : dès lors que se développe une culture de l'écrit, à partir du XI<sup>e</sup> siècle, se constitue une conception du texte littéraire, de son engendrement, de sa lecture et de son commentaire, qui perdurera finalement jusqu'au triomphe de la philologie, au XIX<sup>e</sup> siècle : et cette conception peut être sans forcer placée sous le signe de la paraphrase.

C'est la thèse de Bernard Cerquiglini qui, dans un article au titre évocateur, « La paraphrase essentielle de la culture scribale »<sup>24</sup>, met en avant l'importance au Moyen Âge de la « *variance*, paraphrase essentielle ». Sans qu'il faille trop solliciter le texte de Cerquiglini, on peut dire que cette paraphrase s'observe, selon lui, à trois niveaux. Tout d'abord, l'œuvre littéraire se caractérise par une « appétence à l'engendrement paraphrastique » : le retour constant de « formules, figures et motifs », source d'une « variation pour ainsi dire longitudinale, au fil de l'œuvre », est l'essence d'une « écriture essentiellement paraphrastique ». « L'étonnante répétitivité de cette écriture » procède d'une conception qui a peu à voir avec le « mépris moderne pour la

---

<sup>18</sup> C'est-à-dire ici les « citations » du texte expliqué, rendues sous forme de propositions abrégées.

<sup>19</sup> Les guillemets signalent le sens particulier de la *lectura* (ou *lectio*) médiévale : il s'agit non de *lecture* au sens courant du mot, mais d'*explication*.

<sup>20</sup> Libera, *art. cit.* p. 20.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 18.

<sup>22</sup> L'indistinction du texte commenté et du commentaire voire l'absence de référence précise au texte commenté ne sont pas, il est important de le souligner avec Libera (*ibid.*), « les effets pernicioseux d'un manque d'instrumentation diacritique », dont Libera donne au contraire quelques exemples (*ibid.*, p. 19), mais la conséquence d'une forme de production textuelle spécifiquement orale.

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 24.

<sup>24</sup> Dans J. Roudil éd., *L'activité paraphrastique en Espagne au Moyen-Âge*, Paris, Klincksieck, 1990. Article dont l'essentiel (mais pas le titre) est repris, par fragments, dans *Éloge de la variante*, Paris, Seuil, 1989, p. 34-42, p. 57-65, p. 68-69.

redite » mais relève d'un autre paradigme : « esthétique du retour, plaisir à la variance, euphorie de la paraphrase ».

Ensuite, « l'écriture romane est une reprise ; elle raboute, tisse à nouveau et perpétuellement des œuvres » ; d'où la multiplicité des *variantes*, devant laquelle la méthode de la philologie « s'emballe et s'affole ». « L'activité paraphrastique qu'est la variance » fait que « chaque manuscrit est un remaniement, une version » – ce qui rend illusoire (et contraire aux principes de cette littérature) la recherche d'une version faisant *autorité* : « la donnée concrète de l'objet littéraire en langue romane est un excès de formes manuscrites variantes, une paraphrase textuelle incessante ».

Enfin, et c'est là une « spécificité de l'écrit manuscrit, et plus généralement de la culture scribale », on peut dire que « l'œuvre manipulée est appel à l'intervention, à la paraphrase, à la glose. » La *variance* est aussi la marque que laissent des scripteurs seconds sur un écrit préalable, comme la trace d'un *commentaire* d'une œuvre à construire et jamais achevée : « l'œuvre scribale est un commentaire, une paraphrase, un surplus de sens, et de langue, apportée à une lettre par définition inaccomplie. »

Cette essence paraphrastique du rapport aux textes interroge rétrospectivement des concepts devenus pour nous des évidences et fait vaciller des frontières perçues aujourd'hui comme intangibles. Cf. encore Cerquiglini : « Les notions d'originalité, d'imitation, de plagiat, dans une telle culture, prennent un tout autre sens que dans la culture de l'imprimé (et notons, par ailleurs, qu'elles n'ont aucun sens dans une culture orale où l'œuvre est énonciation absolue) »<sup>25</sup>.

Dans un tel cadre culturel, le partage entre un acte de création et un acte de commentaire n'a pas grand sens, comme le montrent les trois niveaux de paraphrase isolés par Cerquiglini. Dans le même esprit, P. Zumthor peut ainsi définir la glose médiévale dans les œuvres littéraires :

La glose tend à dégager l'exemplarité de ce qui est dit, écrit. Inversement, toute écriture, incessante reprise intertextuelle, provient d'une volonté glossatrice et, dès sa genèse, l'implique. En ce sens, toute poésie médiévale apparaît comme continuation, d'une part ; commentaire, de l'autre.<sup>26</sup>

Cette « glose créatrice », qui participe d'une lecture *allégorique* des textes, est essentielle dans l'engendrement des textes. Ce n'est qu'une distinction récente, née de la Renaissance, qui fera de façon de plus en plus accentuée le partage entre un discours premier et un discours second.

### ***La naissance de la critique littéraire : l'exemple des commentaires de Ronsard par Muret***

Empruntons encore à Zumthor la description de cette évolution épistémologique :

L'allégorie disparaît des pratiques, en l'espace d'une génération, aux alentours de 1500 ; et l'ensemble des discours poétiques (désormais je dirais « littéraires ») s'est libéré de la glose. Celle-ci, ainsi livrée à elle-même, engendrera bientôt notre « critique », consacrant une dissociation qui est devenue caractéristique de notre état de culture.<sup>27</sup>

---

<sup>25</sup> *Éloge de la variante*, *op. cit.*, p. 58.

<sup>26</sup> « La glose créatrice », dans Mathieu-Castellani et Plaisance *éd.*, *op. cit.*, p. 14.

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 18.

Le XVI<sup>e</sup> siècle inaugure ainsi le genre de la critique littéraire, fondée sur la distinction entre le texte et le métadiscours qui le prend pour objet. Pour autant, « ce divorce, au XVI<sup>e</sup> siècle, est loin d'être consommé », rappelle M. Jeanneret, qui ajoute :

Les frontières du discours et du métadiscours sont souvent floues ou inexistantes, de telle sorte que des traces de commentaire surgissent dans des contextes inattendus, et jusque dans la fiction. L'interprétation ne se laisse pas confiner à un rôle inférieur, mais s'impose comme l'une des voies de la création.<sup>28</sup>

Autrement dit, si discours et métadiscours se distinguent en droit, ils restent solidaires de fait. C'est vrai des cas où ce dernier porte sur un discours qui l'intègre : le XVI<sup>e</sup> siècle voit en effet se multiplier le genre de l'auto-commentaire, dont Rabelais et Marguerite de Navarre ont donné des exemples pour ainsi dire canoniques<sup>29</sup>. Mais c'est le cas aussi quand le commentaire porte sur des textes extérieurs : l'exemple de Montaigne est de ce point de vue significatif, dans la manière dont il fonde son propre discours sur l'appropriation du discours des autres<sup>30</sup>.

Cette solidarité fondamentale entre le discours littéraire et le métadiscours<sup>31</sup>, qui n'est pas contradictoire avec l'émergence d'une conception claire de leur distinction, engendre assez naturellement une forme de commentaire qui ne fait pas toujours la part de l'énonciation première et de l'énonciation métadiscursive. Il vaut la peine de s'arrêter un instant sur cette forme d'intégration du texte dans le métatexte, à laquelle nous avons pour l'instant réduit notre enquête : la paraphrase *stricto sensu*, par l'analyse d'un des premiers commentaires « modernes », celui des *Amours* de Ronsard par l'humaniste M.-A. de Muret.

Ces derniers en effet, dit Gisèle Mathieu-Castellani, dans son édition des commentaires de Muret, « marquent l'origine, dans notre aire culturelle, d'un type de discours codifié, et d'une pratique pédagogique dont nous avons hérité »<sup>32</sup>. Elle souligne « la place qu'occupe, dans notre culture, dans notre système éducatif, dans notre pratique pédagogique constante (dans l'école et hors de l'école), dans la critique

---

<sup>28</sup> *Le défi des signes*, op. cit., p. 30.

<sup>29</sup> Sur le lien entre commentaire et fiction, cf. M. Jeanneret, *Le défi des signes. Rabelais et la crise de l'interprétation à la Renaissance*, Orléans, Paradigme, 1994, p. 33-52 ; sur l'auto-commentaire dans *l'Heptaméron* de Marguerite de Navarre, cf. le même ouvrage, p. 53-74.

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 29 et 48. A. Compagnon (*La seconde main, ou le travail de la citation*, Paris, Seuil, 1979, p. 284-356 et particulièrement le tableau de la p. 327) a bien fait apparaître comment les *Essais* de Montaigne relèvent « d'une forme passagère qui est celle d'un entre-deux-genres » (*ibid.*, p. 302). M. Charles (dans *L'Arbre et la Source*, 1985, p. 156-177) reprend, sans s'y référer, les conclusions de Compagnon. Dans son esquisse de « typologie des modes d'expression secondaire » analyse à partir des *Essais* de Montaigne les formes d'intégration dans le commentaire d'un texte premier : « Il y a un très large éventail de procédures d'insertion des citations, ou quasi-citations ; on peut poser en fait un continuum, qui irait de l'intégration totale (texte traduit, paraphrasé et parfaitement intégré dans le discours de Montaigne) à l'extériorité maximale (signature de l'auteur, ce qui n'est pas si fréquent [...]). » (*ibid.*, p. 167).

<sup>31</sup> Qui explique que la rhétorique classique ait pu isoler, dans son inventaire des figures de style, ce qu'elle a appelé *paraphrase*, entendue comme « une sorte d'amplification oratoire par laquelle on développe et on accumule dans une même phrase, plusieurs idées accessoires tirées d'un même fonds, c'est-à-dire d'une même idée principale. » (Fontenier, *Les Figures du discours*, Paris, Flammarion, 1968 [1827], p. 396). Et la rhétorique légua cette figure, via Bally (*Traité de stylistique française*, Paris, Klincksieck, 1951 [1909], p. 135-138), à la stylistique : cf. Molinié, *Éléments de stylistique française*, Paris, PUF, 1986, p. 88.

<sup>32</sup> Muret, *Commentaires au premier livre des Amours de Ronsard*, édition de Chomarat J., Fragonard M.-M., Mathieu-Castellani G., Genève, Droz, 1985 (réédition en fac-similé du *Premier Livre des Amours* dans l'édition de 1623 des œuvres de Ronsard, accompagnées des commentaires de Muret), p. XXIX.

littéraire » le commentaire de Muret, qui marque « la naissance en France d'un genre nouveau, d'un système modélisant structurant le sens ». Elle ajoute :

Si les commentaires de Muret et de Belleau suscitent notre curiosité, y compris dans leurs lacunes, dans leurs faiblesses, dans ce que notre jugement normatif est tenté d'appeler leur naïveté, c'est qu'ils marquent l'origine, dans notre aire culturelle, d'un type de discours codifié, et d'une pratique pédagogique dont nous avons hérité, bref, qu'ils font partie désormais de notre patrimoine.

C'est ce qui justifie que l'on s'intéresse de plus près à ce qui peut passer pour un texte fondateur de nos pratiques métatextuelles, pour examiner dans le détail comment peuvent s'y effectuer des variations métatextuelles à partir d'un texte-source et cerner les diverses formes que peut y prendre la paraphrase.

Commençons d'abord par présenter les principes qui ont guidé son auteur : c'est à l'apogée de sa gloire que M.-A. de Muret (1526-1585) entreprend de commenter le *Premier Livre des Amours* de Ronsard, paru en 1553. Dans la prolifération des commentaires au XVI<sup>e</sup> siècle, celui que pratique Muret, le commentaire d'un recueil de poésies écrit en langue *vulgaire* par un auteur encore vivant, est un genre encore inédit. Il est intéressant de s'arrêter sur la justification la plus importante de Muret, qui se prévaut de sa familiarité avec la personne de l'auteur :

Il n'y a point de doute qu'un chacun auteur ne mette quelques choses en ses écrits, lesquels lui seul entend parfaitement : comme je puis bien dire qu'il y avait quelques sonnets dans ces livres qui d'homme n'eussent jamais été bien entendus, si l'auteur ne les eût, ou à moi, ou à quelque autre familièrement déclarés.

On voit bien ressortir ici les présupposés évidents à la conception de la poésie du temps de Muret : l'auteur est maître du sens de ses écrits et la poésie exprime un sens – et un seul – qui peut être exprimé plus *familièrement*.

Mais si ce sens existe, il est obscurci par la poésie. F. Rigolot<sup>33</sup>, cite Jean Dorat – le futur membre de la Pléiade – qui écrit, à la suite de la préface de Muret :

Inspiré par l'amour de Cassandre et des Muses,  
Ronsard a rendu des oracles profonds mais obscurs.  
Maintenant qu'il a trouvé en Muret un digne interprète,  
Tous ses oracles sont profonds et clairs à la fois.

Rigolot ajoute : « Le Poète n'avait pas voulu, à proprement parler, « compliquer » le message ; mais il n'avait pas non plus désiré l'«expliquer». »<sup>34</sup> C'est en revanche l'ambition de Muret.

Ce qui nous intéresse ici est le rôle de la paraphrase dans de telles *explications*, que je me propose de faire ressortir en procédant par courtes citations<sup>35</sup> (juxtaposées) de poèmes et de commentaires que je n'ai choisis que pour leur représentativité dans mon optique. Rappelons, au risque de lasser, que je ne cherche à rendre compte ici que de la paraphrase *stricto sensu*, où l'énonciation du commentaire se confond avec celle du texte, réservant pour une enquête ultérieure (dans la troisième partie) les autres formes de paraphrase.

Voici, pour exemple, un extrait du sonnet XII (où je souligne en gras les marques de fusion énonciative) :

<sup>33</sup> « Introduction à l'étude du "commentaire" », dans Mathieu et Plaisance, *op. cit.*, p. 57 sq.

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 58 sq.

<sup>35</sup> Dont je modernise l'orthographe, pour faciliter la lecture.

Un Prométhée en passion je suis.

C'est-à-dire, mes passions renaissent  
perpétuellement, comme celles de  
Prométhée.

Dans le cas où le commentateur désigne l'énonciateur du texte en se distinguant de lui, la fusion énonciative est possible par d'autres indices, tels les temps. En voici un exemple (sonnet XCIV), où les temps du commentaire calquent ceux du récit :

De ses cheveux la rousoyante Aurore  
Espars en l'air les Indes remplissait,  
Puis en poussant maint soupir en avant,  
De ses soupirs fit enfanter un vent,  
Sa honte un feu, et ses yeux une pluie.

*De ses cheveux*] Quelquefois sur le point du  
jour sa Dame **s'était mise** à la fenêtre, étant  
encore toute échevelée. **Advint** que le temps,  
qui auparavant **était** clair et serein,  
soudainement se **changea** : tellement qu'il se  
**prit** à venter, à éclairer, à pleuvoir [...].

Une telle fusion énonciative se retrouve quand plusieurs voix se mêlent dans un même texte ; ainsi, dans le sonnet XIX, où le poète fait parler Cassandre avant de reprendre la parole, le commentaire suit les variations énonciatives :

Avant le soir se clora **ta** journée,  
[...]  
En **ton** désastre ira **ma** destinée,  
[...]

*Avant le soir*] **Tu** mourras devant que le  
cours naturel de **ta** vie soit accompli [...]  
*En ton désastre*] En **ton** malheur.

**Tu** bâtiras sur l'incertain du sable,  
[...]  
Ainsi disait la Nymphé qui **m'** affole,

*Ira ma destinée*] Il semblera que **je** ne sois  
née que pour **te** rendre malheureux [...]  
*Tu bâtiras*] C'est-à-dire, **tu** perdras **ton**  
temps [...]  
*La Nymphé qui m'affole*] Qui **me** rend fol.

L'analyse des formes de la paraphrase *stricto sensu* dans le commentaire de Muret montre assez bien comment le commentaire est redevable d'un rapport aux textes – née des pratiques rhétoriques – qui, tout en établissant une frontière nouvelle entre texte et métatexte, les font encore fusionner sur le plan discursif : il n'y a pas à s'étonner que les formes d'explication scolaire des textes, héritées de cette pratique du commentaire, donnent à la paraphrase une place de choix, comme nous allons l'examiner.

## LA PARAPHRASE ET L'EXPLICATION SCOLAIRE DES TEXTES

Notre parcours des formes attestées de paraphrase a permis de montrer qu'elles contenaient en germe une indistinction entre texte et commentaire, dont la conception du métatexte qui s'élabore au XVI<sup>e</sup> siècle ne fait pas le deuil. Or c'est sur ces fondements épistémologiques que se construit, à cette même époque, une pratique scolaire d'explication, la *praelectio* – ou *prélection*<sup>1</sup> –, héritée d'une pratique antique (décrite notamment par Quintilien) et dans laquelle on a souvent vu l'ancêtre de l'explication française : Chomarat, par exemple, la considère comme « le modèle et l'ancêtre de ce que naguère encore on appelait, dans l'enseignement du français, l'explication de textes. D'Érasme et même de Quintilien à nos jours, il y a une tradition. »<sup>2</sup>

Cette tradition mérite évidemment d'être interrogée pour savoir le rôle qu'y joue la paraphrase – telle que nous l'avons définie jusqu'à présent. C'est cette nouvelle enquête, centrée sur les pratiques scolaires, qui s'ouvre ici : on puisera encore aux sources de l'Antiquité, où naît l'exercice de la prélection, pour aboutir à l'analyse des formes contemporaines d'explication de texte.

### *L'explication des auteurs, fondement de la rhétorique*

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

Pourquoi les plus grands auteurs nous sont-ils bien connus ? Nous ne parcourons pas en effet leurs écrits d'une lecture insouciant et rapide, mais nous étudions chaque détail un à un et nous en faisons nécessairement un examen pénétrant et nous reconnaissons toute la valeur par le seul fait que nous ne pouvons les imiter.<sup>3</sup>

Ce passage fait apparaître clairement la valeur *exégétique* de la paraphrase.

Il est assez logique qu'en dehors des exercices de rédaction, l'élément essentiel de la formation de l'élève grec et romain ait été l'explication de texte. Chez les Grecs, l'*exégèse* des textes (d'Homère particulièrement) commençait par une explication « littérale »<sup>4</sup> qui consistait en une traduction (on devrait dire plutôt une translation) juxtalinéaire des mots ou expressions du texte. Elle était suivie d'une explication *historique*, qui portait sur les idées du texte mais surtout sur les personnages et les lieux et consistait en une série de questions sur le texte.

Les auteurs de l'Antiquité ne parlent pas, à propos de cette pratique, de *paraphrase*. On ne retrouve pas les mêmes intentions pédagogiques que dans les exercices examinés à l'instant : notamment, l'intention stylistique disparaît. Mais si

<sup>1</sup> On peut désigner ainsi la pratique des humanistes, dans la mesure où le mot, s'il a disparu aujourd'hui de l'usage, a fait partie du vocabulaire pédagogique français au XIX<sup>e</sup> siècle.

<sup>2</sup> *Grammaire et rhétorique chez Érasme*, Paris, Les Belles Lettres, 1981, p. 512.

<sup>3</sup> *De Institutione oratoria*, X, 5, 8.

<sup>4</sup> Marrou, *op. cit.*, tome 1, p. 250

l'on peut s'autoriser à parler de paraphrase à propos de telles reformulations, c'est qu'elles en possèdent toutes les autres caractéristiques. M. Roberts définit cette forme de reformulation comme « paraphrase grammaticale »<sup>5</sup>, premier terme de sa typologie des paraphrases dans l'Antiquité, où prennent place les autres formes de paraphrase que nous avons analysées plus haut, l'exercice rhétorique et la paraphrase biblique<sup>6</sup>.

L'explication de texte ne diffère pas chez les Romains, comme l'atteste le *De Institutione Oratoria* de Quintilien<sup>7</sup> : elle consiste en une *praelectio*, faite par le maître avant la lecture du texte par les élèves. Comme chez les Grecs, l'explication est scindée en deux : commentaire de la forme et du fond. Cette *praelectio* est une somme d'érudition, qui met en relation ce que dit le texte avec ce qu'en disent d'autres auteurs, mais est la base des apprentissages (lexical, grammatical, stylistique et prosodique) propres au grammairien. La prélection a pour but de préparer la lecture (*lectio*) du texte par l'élève, car l'enfant doit comprendre pour s'appropriier le texte – appropriation qui consiste en la lecture à haute voix, destinée à reproduire, littéralement, le sens du texte.

### ***La renaissance de la pédagogie antique : la prélection***

Les principes des rhéteurs grecs et latins ont traversé les siècles et informé toutes les pratiques pédagogiques jusqu'à la Renaissance<sup>8</sup>. Celle-ci les a évidemment vivifiés, comme en témoignent par exemple la multiplication des éditions d'Aphthonios (traduit en latin) aux XVI<sup>e</sup>, XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles<sup>9</sup> et l'influence de Quintilien, qui inspire de très près la plupart des traités pédagogiques du XVI<sup>e</sup> au XIX<sup>e</sup> siècle.

Comme dans l'Antiquité, la lecture des auteurs est guidée par la nécessité de l'apprentissage de l'écriture, comme le montre le *De Ratione studii* d'Érasme, édité en 1514<sup>10</sup>, qui constitue l'un de ses plus importants ouvrages de pédagogie théorique – où l'influence de Quintilien est prépondérante. Érasme, après avoir décrit les exercices d'entraînement dérivés directement des *Progymnasmata* d'Aphthonios<sup>11</sup>, juge comme ce dernier nécessaire un travail de lecture des auteurs<sup>12</sup> : « Il convient de mêler fréquemment à ces exercices des lectures et des explications d'auteurs<sup>13</sup>, afin de fournir des modèles à imiter. » La lecture chez Érasme, comme chez Quintilien, est

---

<sup>5</sup> *Biblical epic and rhetorical paraphrase in late antiquity*, *op. cit.*, p. 40.

<sup>6</sup> C'est à cette dernière catégorie que Roberts consacre son étude. Notons que je simplifie la typologie de Roberts, pour ne pas avoir à discuter ici ce qui me semble contestable dans son approche, qui l'amène à distinguer à l'intérieur des deux dernières catégories, de façon arbitraire à mon sens, les paraphrases à valeur « exégétique » et « littéraire ».

<sup>7</sup> *Op. cit.*, I, 8.

<sup>8</sup> Les articles de Pierre Riche, « L'enseignement du grammairien dans le Haut Moyen-Âge » et de Bernard Sarrazin, « La lettre et l'esprit », tous deux dans le numéro 20 de la revue *Textuel* (*op. cit.*), montrent certains éléments permanents dans les pratiques pédagogiques de l'Antiquité à la Renaissance. Cf. encore Libera *art. cit.*, qui décrit la forme médiévale de la *lectura* ou *lectio*.

<sup>9</sup> Jean-Claude Margolin montre le rôle du traité d'Aphthonios dans les pratiques pédagogiques de la Renaissance dans son article « La rhétorique d'Aphthonius et son influence au XVI<sup>e</sup> siècle », dans R. Chevallier éd., *Colloque sur la rhétorique. Calliope I*, Paris, Les Belles Lettres, 1979.

<sup>10</sup> J'utilise la traduction de J.-C. Margolin dans l'édition des œuvres d'Érasme de la collection Bouquins, Paris, Laffont, 1992. Quand je fais référence à l'original latin, je cite l'édition faite par J.-C. Margolin du *De Ratione studii*, qui occupe les pages 79 à 151 des *Opera omnia*, Amsterdam, North-Holland Publishing Company, 1971.

<sup>11</sup> Érasme, *op. cit.*, p. 456 sq.

<sup>12</sup> Érasme, *op. cit.*, p. 457.

<sup>13</sup> *praelectiones auctorum*

précédée d'une explication, d'une *praelectio*, ou *prélection*, dont les modalités sont définies dans le *De Ratione studii*<sup>14</sup>. Mais Chomarat fait à juste titre remarquer qu'Érasme s'inspire de très près de Quintilien, dont il reprend l'essentiel.

À son tour Érasme sera l'inspirateur des Jésuites, qui ont donné les contours les plus clairs à la prélection, dont ils font un exercice central dans leurs plans d'études. Cela explique que pour cerner l'exercice, je ne m'attarde pas à décrire les principes d'Érasme en la matière, pour en arriver plus vite aux préceptes des maîtres du genre. La prélection a été l'objet d'une attention particulière de la part des concepteurs du *Ratio Studiorum*<sup>15</sup>, qui fixent les préceptes pédagogiques de la Compagnie de Jésus. Ce traité constitue sinon le modèle, du moins le reflet des conceptions pédagogiques de la Renaissance et imposera son influence au-delà des limites de la Compagnie et de son siècle d'origine. En quoi consiste une prélection dans le traité régissant les collèges de la Compagnie ? En une *lecture expliquée* menée par l'enseignant d'un auteur grec ou latin, poète ou prosateur, qui consiste en une lecture du texte, suivi du résumé de son contenu et d'une explication des passages obscurs au moyen soit d'une traduction en langue vulgaire, soit d'une reformulation<sup>16</sup> en latin du texte latin<sup>17</sup>.

Il ne s'agit pas d'une reformulation mot à mot, ce qui serait une *métaphrase* (*metaphrasis*) inappropriée. Une version antérieure du *Ratio studiorum* (1591) énonce clairement l'interdit de la *translation* mot à mot :

Ceux donc qui expliquent en latin les auteurs dans les classes doivent absolument prendre garde que le maître ne rende pas un mot latin par un autre mot latin, ou n'interprète pas une expression latine par une autre [...]. C'est le fait moins de maîtres sérieux, que de pédagogues incultes, qui, au jugement des hommes sérieux, ont importé chez nous toute cette barbarie avec un zèle intempestif.<sup>18</sup>

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

Il apparaît cependant un peu plus loin, sur un autre sujet, mais de façon négative ; en effet, s'il ne s'agit pas de choisir ce qui est à reformuler, encore les reformulations doivent-elle être concises : « Là où le discours peut paraître obscur, on devra en dévoiler brièvement le sens par quelques mots très nets, car la multitude et l'accumulation des mots, telles qu'on les voit dans la paraphrase, gênent l'intelligence. »<sup>19</sup> Qu'on ne s'y trompe pas : ce qui est en cause n'est pas la paraphrase comme reformulation en elle-même, mais la paraphrase entendue comme traduction amplifiée des textes, que l'époque commence à disqualifier. Tout dépend d'ailleurs des textes et de la visée de la reformulation : en effet, quand il s'agit de textes poétiques, le *Ratio studiorum* de 1599 recommande explicitement la *paraphrase oratoire* : « Une

<sup>14</sup> Érasme, *op. cit.*, p. 460-467.

<sup>15</sup> Ce titre, couramment utilisé, est une réduction du titre entier : *Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu*. Un collectif a récemment (en 1997) proposé une édition bilingue de la (dernière) version de 1599 et une traduction d'extraits des autres versions : c'est cette édition que j'utilise.

<sup>16</sup> *metaphrasis* (que la traductrice traduit à tort par *paraphrase*).

<sup>17</sup> Cette pratique concerne les classes précédant les classes supérieures (grammaire, humanités, rhétorique).

<sup>18</sup> *Ratio, op. cit.*, p. 248.

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 251.

paraphrase oratoire soigneusement menée convient souvent au poète ; et il faut faire en sorte que les élèves s’habituent à distinguer le style du poète de celui de l’orateur. »<sup>20</sup>

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

*Si quis antea, iudices, mirabatur quid esset etc.* – Le sens général est : Quand les défenseurs de la République sont dans une situation tellement injuste que ce titre leur vaut, non seulement d’être attaqués à main armée par des gens malhonnêtes, mais aussi d’être accusés en justice, **ne vous étonnez pas** que personne ne se dresse plus à l’avenir en défenseur de la République.<sup>21</sup>

Bien sûr, la prélection n’est pas que paraphrase : c’est ailleurs que se joue l’essentiel de la prélection, dans les commentaires sur le texte, par lesquels le maître « exprime du texte cette “substantifique moelle”, dont la prélection tire sa valeur hautement nutritive », comme le note F. de Dainville dans *Naissance de l’humanisme moderne*<sup>22</sup>, dont il consacre un chapitre à la prélection, montrant le rôle de la prélection dans l’apprentissage général de l’élève. Mais il n’en demeure pas moins que la paraphrase joue un rôle substantiel dans une pratique de lecture qui repose sur l’accompagnement du lecteur dans sa démarche intellectuelle d’appropriation de ce qui est considéré comme étant *le sens* du texte.

Un siècle plus tard, la codification de l’exercice n’a pas fondamentalement changé, comme l’atteste le traité du jésuite Joseph de Jouvency, qui publie en 1692 un traité pédagogique. La paraphrase y a le même rôle, voire un rôle plus important, dans la mesure où la place de l’érudition diminue. La description que fait Jouvency<sup>23</sup> de la prélection fait nettement apparaître la place de la paraphrase, même si le mot, encore employé dans le *Ratio studiorum*, n’apparaît plus. Jouvency, comme ses devanciers, ne se contente pas de décrire l’exercice, mais donne des exemples, qui font clairement apparaître l’aspect paraphrastique de la deuxième partie de la prélection, appelée également *explanatio*, qui consiste en l’« exposition » et en le « développement de chaque pensée. » Le premier exemple donné par Jouvency est la prélection, destinée à une classe de rhétorique, d’une partie de l’exorde de la Deuxième Philippique de Cicéron. Je reproduis ci-dessous (dans la traduction française de H. Ferté<sup>24</sup>) quelques extraits de la deuxième partie proprement explicative de cette prélection. On verra qu’il s’agit d’une reformulation (en même temps qu’un développement) qui mêle les systèmes énonciatifs de l’auteur et du commentateur ; pour être plus exact, le second reformule (et développe) la pensée du premier, sans changer le système énonciatif du

<sup>20</sup> *Ratio, op. cit.*, p. 158.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 342.

<sup>22</sup> Paris, Minuit, 1940, p. 100.

<sup>23</sup> *Magistris scholarum inferiorum societatis Iesu de ratione discendi et docendi*, Francfort, T. Fritsch, 1706 [1692], p. 95.

<sup>24</sup> Qui a réédité et traduit l’ouvrage de Jouvency en 1892, pour le bicentenaire de sa parution : *De la manière d’apprendre et d’enseigner*, Paris, Hachette. Précisons que dans les citations données, la traduction du texte de Cicéron (entre parenthèses) provient de cette édition et ne se trouve pas dans l’original.

texte original. Pour faire apparaître ce phénomène, voici reproduit un extrait du passage cité plus haut, où les marques de l'énonciation sont marquées en gras :

*His annis viginti*, c'est-à-dire **depuis que j'ai été consul**, ce qui remet la date à la 690<sup>e</sup> année de la fondation de Rome. *Nec vero necesse est a me quempiam nominari vobis, cum ipsi recordamini* (je n'ai pas besoin de vous citer des noms, vous vous les rappelez). Il entend parler certainement des Catilina, des Clodius, des Pisons, des Gabinius, etc. *Mihi poenarum illi plus quam optarem dederunt* (ils ont expié leurs crimes plus que je ne le désirais). La République a été vengée plus que je ne l'aurais demandé ; la haine dont ils m'ont poursuivi, leurs complots criminels, ont été plus punis que mon humanité et ma douceur ne l'auraient demandé [...] *Tuam a me alienationem, commendationem, tibi ad impios cives fore putavisti* (tu as pensé qu'en t'éloignant de moi, tu te recommanderais auprès de mauvais citoyens), c'est-à-dire **tu** as pensé qu'en **me** mettant à l'écart, ce serait une recommandation auprès des mauvais citoyens ; **tu** as pensé augmenter **ta** gloire auprès des méchants en **te** montrant mon ennemi, en t'éloignant de moi ; **tu** as cru que **tu** serais d'autant mieux accueilli que **tu me** témoignerais plus d'inimitié.<sup>25</sup>

C'est cette *collusion énonciative* qui caractérise la paraphrase au sens strict, c'est-à-dire premier, du terme. Ce phénomène est en général non explicité, que ce soit dans les définitions données de la paraphrase ou dans les exemples proposés, mais il est constant : la paraphrase, comme exercice rhétorique ou comme forme de commentaire d'un texte, est au départ un décalque – *jusque dans les choix énonciatifs* – du texte.

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

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

Je préfère mon explication, elle entre mieux dans l'idée que nous concevons d'Énée, et s'accorde mieux avec ce qui suit.<sup>26</sup>

On a vu plus haut que cette façon d'expliquer en reformulant n'est pas qu'une pratique scolaire : elle est la façon même de procéder des *paraphrastes* des textes sacrés, mais aussi des commentateurs de textes profanes. Il est clair cependant que la reformulation des textes dans les prélections trouve son origine dans les pratiques pédagogiques de l'Antiquité. Qu'elle porte ou non le nom de *paraphrase*, qu'elle soit pratiquée par le

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 101 sq.

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 107 sq.

maître ou par l'élève, qu'elle ait pour but d'aider à la compréhension ou de lui faire percevoir et produire des modes de fonctionnement discursifs, la paraphrase est un outil privilégié de l'enseignement des Humanistes et des Jésuites.

### *La paraphrase dans l'explication de texte au XVIII<sup>e</sup> siècle*

Un grand nombre de ces principes et de ces pratiques sont encore à l'œuvre, au XVIII<sup>e</sup> siècle, même si des évolutions se font jour, notamment l'introduction du français dans l'enseignement : l'atteste clairement le traité d'un Rollin, qui informera les pratiques pédagogiques françaises au moins jusqu'au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle. Charles Rollin écrit son *Traité des études, ou de la manière d'enseigner et d'étudier les belles-lettres*<sup>27</sup>, entre 1726 et 1728. Il considère la *lecture* comme un auxiliaire de la *composition*<sup>28</sup> :

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

Et Rollin ajoute, plus loin<sup>29</sup> : « Le moyen le plus assuré de profiter de cette lecture, qu'on doit regarder comme la nourriture de l'esprit, est de la digérer à loisir, et de la convertir par là, pour ainsi dire, en sa propre substance. »

Rollin accorde une importance considérable à l'explication des auteurs, dont il pense qu'elle peut permettre à l'élève de s'appropriier les textes. De ce point de vue, Rollin est le descendant direct des Jésuites, même s'il ne fait pas référence à la *prélection* telle que ces derniers la concevaient. Il accentue encore la place de l'explication des textes dans l'enseignement et se montre, en la matière, révolutionnaire, puisqu'il préconise l'explication de textes français<sup>30</sup>.

À plusieurs endroits de son traité, Rollin donne des conseils pour la conduite de l'explication des textes et propose des exemples. De même dans le *Ratio studiorum*, comme chez Jouvency, des traces nombreuses de paraphrase se trouvent dans la description que fait Rollin de l'explication des textes. Comme il est normal, c'est dans l'explication d'un passage de la Bible que la forme la plus pure de paraphrase se trouve : il s'agit du commentaire du Cantique de Moïse après le passage de la Mer Rouge, « expliqué selon les règles de la rhétorique » ; Rollin reproduit l'explication faite par « M. Hersan, ancien professeur de rhétorique au collège du Plessis. » On voit à plusieurs reprises, dans cette explication, comme une inspiration du genre de la *paraphrase* des textes sacrés<sup>31</sup>. Voici un extrait, dans lequel est marqué en gras le passage où le commentateur reprend à son compte le système énonciatif du texte, dans un développement de la pensée du locuteur Moïse :

---

<sup>27</sup> J'utilise une édition de 1855 (Paris, Jacques Lecoivre et Cie), qui comprend trois tomes.

<sup>28</sup> *Op. cit.*, tome 1, p. 365.

<sup>29</sup> *Ibid.*, tome 1, p. 397.

<sup>30</sup> *Ibid.*, tome 1, p. 117 sq.

<sup>31</sup> C'est ce genre de paraphrase, entendue comme traduction trop libre (de la Bible notamment) que condamnait M. de Turreil, cité par Rollin, *op. cit.*, tome 1, p. 125 (« Toute paraphrase déguise le texte. Loin de présenter l'image qu'elle promet, elle peint moitié de fantaisie, moitié d'après un original ; d'où se forme je ne sais quoi de monstrueux qui n'est ni original ni copie »), mais c'est bien lui qui inspire ici le commentaire que reproduit Rollin.

*Dominus quasi vir pugnator : Omnipotens nomen ejus.* L'hébreu porte : *Jehova*, *vir belli* : *Jehova*, *nomen ejus*. Moïse insiste sur le terme *Jehova*, pour mieux faire sentir par cette répétition quel est ce guerrier extraordinaire qui a daigné combattre pour Israël. Comme s'il disait : *Jehova*, *le Seigneur*, *a paru comme un guerrier*<sup>32</sup>. **Entend-on bien ce que je dis ? Comprend-on toute l'étendue de cette merveille ? Oui, je le répète, c'est le Dieu suprême en personne, c'est le Dieu unique, c'est, pour ainsi dire, celui qui s'appelle *Jéhova*, qui porte le nom incommunicable, qui possède seul toute la plénitude de l'être : c'est celui-là qui s'est rendu le champion d'Israël. Lui-même leur a tenu lieu de soldat. Il s'est chargé seul de tout le poids de la guerre.**<sup>33</sup>

Les auteurs profanes peuvent être commentés de la même manière<sup>34</sup>. On trouve l'écho d'une telle pratique d'explication dans la prestation d'un professeur de rhétorique du collège oratorien de Troyes, dont une trace nous est parvenue ; il s'agit de l'explication d'un extrait de l'*Énéide*<sup>35</sup>, dont voici un très court extrait, où l'on voit bien, dans le commentaire même, se concurrencer deux systèmes énonciatifs, l'un propre au commentateur, l'autre homologue à celui de l'auteur, dans une traduction-reformulation du texte (en gras ci-dessous) :

*Me, me, adsum qui feci. In me convertite ferrum, ô Rotuli, mea fraus omnis...* Virgile sous-entend *audite, confodite*. Quoi de plus admirable que cette répétition : *me me* ! Rien ne peint plus au naturel la frayeur dont Nisus est transporté : il voit Euryale près d'être égorgé, il veut attirer le coup sur lui-même. C'est pour cela qu'il s'écrie : *me, me* ; **c'est moi qu'il faut percer de vos traits**. Y a-t-il rien de plus beau que ce *confodite* sous-entendu ! Il semble qu'en en disant davantage, il craigne de donner à l'ennemi le temps de tuer Euryale.<sup>36</sup>

L'explication des textes français obéit aux mêmes règles finalement, comme le laisse supposer la conduite d'une explication telle que la suggère Rollin : après des observations grammaticales sur le texte lu,

on demandera aux jeunes gens ce qu'ils trouvent de remarquable, soit pour l'expression, soit pour les pensées, soit pour la conduite des mœurs. [...] Le maître ensuite ajoute et supplée ce qui manque à leurs réponses, étend et développe ce qu'ils ont dit trop succinctement, réforme et corrige ce en quoi ils ont pu se tromper<sup>37</sup>.

Rollin donne un exemple d'une telle explication en français, à partir d'un extrait de l'*Histoire de Théodose* de Fléchier ; voici le début de l'explication du contenu qu'il propose, après l'explication grammaticale :

*Afin que les empereurs, qui sont les maîtres du monde, et qui ne laissent pas d'être grands pêcheurs, pussent recevoir ses avis avec confiance et ses corrections avec respect.* On pouvait mettre simplement : *Afin que les empereurs fussent en état de profiter de ses avis et de ses corrections.* Quelle beauté et quelle solidité n'ajoutent point à cette pensée les deux épithètes et les deux qualités qu'on donne ici aux empereurs, dont l'une semble les mettre au-dessus des remontrances, et l'autre marque l'extrême besoin qu'ils en ont ? On remarquera aussi la justesse et

<sup>32</sup> C'est la reprise du début de la traduction de ces deux versets donnée plus haut par le commentateur : « Jéhova (le Seigneur) a paru comme un guerrier ; son nom est Jéhova » ( Rollin, *op. cit.*, tome 2, p. 139).

<sup>33</sup> Rollin, *op. cit.*, tome 2, p. 137-158. L'extrait biblique est tiré de l'*Exode*, 15, 1-23.

<sup>34</sup> Cf. l'explication d'un texte de Tite Live : Rollin, *op. cit.*, tome 1, p. 442.

<sup>35</sup> Livre IX, vers 429-430. Nisus s'adresse aux Rutules pour s'offrir en sacrifice à la place de son ami Euryale.

<sup>36</sup> J'emprunte cette citation à M.-M. Compère (*Du collège au lycée (1500 1850)*, Paris, Gallimard-Juliard, 1985, p. 210), qui donne en note (n° 18) sa source : « Registre de l'académie de rhétorique du collège de Troyes, seconde moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle. Passage cité par Gustave Carré, *L'Enseignement secondaire à Troyes du Moyen Âge à la Révolution*, Paris, 1888, p. 235. »

<sup>37</sup> Rollin, *op. cit.*, tome 1, p. 117.

le rapport des deux parties qui composent le dernier membre : *recevoir les avis avec confiance et les corrections avec respect*.<sup>38</sup>

La collusion énonciative entre le texte et son commentaire n'est pas ici apparente, puisque l'historien, dans le texte-source, efface les traces de son énonciation. Mais elle est cependant réalisée dans la reformulation proposée (« on pouvait mettre simplement ») et dans le développement de la pensée de l'auteur (qui suit l'exclamation « Grande leçon ! »). Cette forme de paraphrase est motivée ici par finalité essentiellement morale de l'explication des textes : il s'agit, comme dans la paraphrase biblique et son avatar liturgique, à partir d'un propos d'auteur, de faire ressortir la leçon que le texte contient, quitte à le reformuler et à l'adapter.

C'est cela même qui fait de l'explication de textes français l'héritière de la prélection des Jésuites, même si, évidemment, l'un des éléments importants de cette dernière, la traduction, a disparu. Comme le dit Sonia Branca-Rosoff, à propos de l'abbé Batteux, qu'elle associe à Rollin dans l'invention de l'exercice d'explication française : « expliquer du côté de la morale reste cette reformulation du texte qui permet d'en dégager des leçons édifiantes »<sup>39</sup>.

Branca-Rosoff a bien montré en quoi Batteux a fait évoluer la conception du texte littéraire et de son traitement scolaire, en faisant du texte l'objet d'un *jugement esthétique autant que moral*. Mais ce qui nous retiendra ici est l'importance de la paraphrase dans un type de commentaire qui « va du fond à la forme »<sup>40</sup>. C'est le *Traité de l'apologue* qui « permet d'observer concrètement le passage de la prélection jésuite [...] à l'explication de textes français », note Branca-Rosoff<sup>41</sup> : c'est à ce traité que j'emprunterai quelques exemples de paraphrase (étant entendu que le mot *paraphrase*, déjà spécialisé, comme on l'a vu, pour désigner une traduction amplifiée, n'est pas utilisé par Batteux), comme celle que l'on trouve dans l'explication de la fable de La Fontaine, « Le Chêne et le Roseau » :

*Vous avez bien sujet d'accuser la Nature.*

*Un roitelet pour vous est un pesant fardeau.*

Cette idée que le Chêne donne de la faiblesse du Roseau est bien vive et bien humiliante pour le Roseau : elle tient de l'insulte : le plus petit oiseau est pour vous un poids qui vous incommode.<sup>42</sup>

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

*Tout vous est aquilon, tout me semble zéphyr.*

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

Ou dans cet autre :

*Encor si vous naissiez à l'abri du feuillage*

*Dont je couvre le voisinage,*

*Vous n'auriez pas tant à souffrir,*

<sup>38</sup> *Ibid.*, tome 1, p. 120 sq.

<sup>39</sup> *La leçon de lecture*, Paris, Édition des Cendres, 1990, p. 93.

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. 93.

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 16.

<sup>42</sup> Je cite le texte de Batteux dans la réédition partielle qu'en a donnée Branca-Rosoff, *op. cit.*, p.113 sq.

*Je vous défendrais de l'orage.*

[...] À l'abri, est vain et orgueilleux dans la bouche du Chêne. *Du feuillage dont je couvre le voisinage. De mon feuillage*, eût été trop succinct et trop simple ; mais *dont je couvre*, cela étend l'idée et fait image. *Le voisinage*, terme juste, mais qui n'est pas sans enflure. *Je vous défendrais de l'orage. Je...* qu'il y a du plaisir à se donner soi-même pour quelqu'un qui protège !

Les exemples donnés de Rollin et de Batteux inscrivent la naissance de l'explication française dans la *paraphrase*, ce que leurs successeurs directs, quand l'exercice s'imposera à l'Université, ne feront qu'entériner.

### ***Le rôle de la paraphrase dans l'explication française***

L'explication de textes français s'impose peu à peu dans les textes officiels et dans les pratiques scolaires au cours du XIX<sup>e</sup> siècle : il faut attendre 1840 pour qu'un « Règlement du baccalauréat ès lettres » introduise à cet examen l'explication d'auteurs français<sup>43</sup>, qui prend place également, la même année, dans les épreuves de la licence ès lettres<sup>44</sup>, mais ne sera introduite aux épreuves de l'agrégation que quelques années plus tard (en 1844 pour l'agrégation de grammaire<sup>45</sup> et en 1853 pour l'agrégation de lettres<sup>46</sup>). Ce n'est cependant qu'avec H. Fortoul et son plan d'études de 1852-1854<sup>47</sup> que « l'explication des auteurs français » est inscrite dans le cursus scolaire secondaire. Si l'explication de textes français est intronisée dès 1863 aux marges du système dominant, dans l'enseignement secondaire spécial (conçu sans latin)<sup>48</sup>, il faut encore attendre les Instructions officielles de 1890 pour voir accorder à l'explication française la même place qu'aux explications grecque et latine dans l'enseignement secondaire classique.

Puisqu'il faut s'interroger sur la place de la paraphrase dans l'approche scolaire des textes, au moment de la naissance d'une discipline – le français – et de la fixation d'un genre d'exercice scolaire – l'explication de textes français, la précaution méthodologique qui préside à l'ensemble de cette partie est plus nécessaire encore qu'ailleurs : on se rappelle que dès le XIX<sup>e</sup> siècle, le mot *paraphrase* désigne, dans le cadre de l'explication française, ce qui est jugé comme une erreur. Si l'on parle de paraphrase dans les lignes qui suivent, ce n'est que pour désigner la reformulation de texte qui obéit à un critère objectif de reconnaissance : la confusion énonciative entretenue par le commentateur entre son énoncé et celui de l'auteur – puisque telle est l'une des caractéristiques importantes de la paraphrase, dans son acception première.

L'explication des textes français, perçue comme un exercice neuf, s'invente tout naturellement sur le seul modèle connu, celui de l'explication des auteurs grecs et

<sup>43</sup> 14 juillet 1840 (*Bulletin Universitaire*, 1840, p. 74-96). Une circulaire du ministre V. Cousin relative à ce règlement paraît le 17 juillet 1840 (*ibid.* p. 96-99).

<sup>44</sup> « Règlement pour les examens de la licence ès lettres », 17 juillet 1840 (*ibid.* p. 107-108).

<sup>45</sup> Arrêté du 21 novembre 1843. Il s'agit en fait d'une « épreuve spéciale sur des auteurs français », qui sera remplacée en 1853 par un commentaire de texte français, introduit également à l'agrégation des lettres, selon les vœux du ministre Fortoul.

<sup>46</sup> Arrêté du 21 février 1853.

<sup>47</sup> Hippolyte Fortoul, ministre de l'Instruction Publique et des Cultes, réorganise le lycée par un arrêté du 30 août 1852 et signe le 15 novembre 1854 une « Instruction générale sur l'exécution du plan d'études des lycées ».

<sup>48</sup> Victor Duruy institue provisoirement cet enseignement par un texte du 2 octobre 1863, destiné aux Recteurs (« Circulaire et programme pour l'enseignement professionnel »), dans lequel on trouve des programmes provisoires. La loi instaurant définitivement cet enseignement date du 21 juin 1865 ; un plan d'études détaillé est publié l'année suivante.

latins. Un professeur en lycée, Nicolas Gavet, écrivait ainsi au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle : « Cette explication [...] devra nécessairement être conçue à peu près de la même manière que celle des auteurs grecs et latins. »<sup>49</sup> On lit en 1895, dans le rapport d'une commission officielle, à laquelle appartiennent Lanson et quelques-uns de ses fidèles : « L'explication littérale à la fois et littéraire des textes français, analogue à celle des textes latins et grecs, est un des exercices les plus éducatifs qui se pratiquent dans l'enseignement »<sup>50</sup>.

La référence aux explications des auteurs anciens explique qu'elle soit conçue au départ comme traduction. Cela permet de comprendre pourquoi, pour Emile Littré (1863-1872), les mots *explication* et *expliquer*, envisagés comme « termes de classe », renvoient à la traduction. Les rapports des jurys de concours de recrutement attestent de cette référence à la traduction – pendant plus d'un siècle ; voici deux extraits de rapports rédigés par deux Inspecteurs généraux qui ont marqué par leurs écrits (scolaires et universitaires) l'enseignement du secondaire des années d'après-guerre, respectivement Pierre Clarac en 1954 et René Morisset en 1964 :

- Ils ne s'exerceront jamais trop aux formes les plus humbles de l'explication française : la recherche de l'idée générale, la traduction sûre de mots que l'on croit comprendre [...] [AL(H) 1954].
- De bonnes explications [...] restent trop intellectuelles. Pénétré de l'extérieur plutôt qu'animé du dedans, le texte n'est pas traduit comme il peut l'être dans une sorte d'identification temporaire qui n'exclut pas la lucidité [ALM(F) 1964].

Il faudra attendre les années 1970 pour que la traduction passe pour l'exacte antinomie de l'explication.

Mais il est clair qu'à la naissance de l'explication française, le modèle convoqué est l'explication des auteurs anciens et l'explication conçue, en partie du moins, comme traduction, c'est-à-dire comme une reformulation du texte, destinée à éclairer le sens quand il peut être obscur à un élève : il s'agit de recomposer un sens *littéral* (qui concerne « les mots et les constructions ») puis un sens *littéraire* (« les idées et les sentiments » ainsi que leur expression)<sup>51</sup> par analyse et, s'il le faut, *traduction* des mots ou expressions problématiques, mais aussi par reconstitution des enchaînements d'idées<sup>52</sup>. On voit bien se dessiner le modèle de la prélection telle qu'elle avait été adaptée par Rollin et Batteux : l'héritage de ces auteurs est d'ailleurs patent tout au long du siècle, leurs ouvrages n'ayant pas cessé d'être réédités<sup>53</sup> ou copiés. C'est ainsi que l'abbé Drioux, auteur de nombreux ouvrages pédagogiques,

---

<sup>49</sup> *Quelques mots sur l'enseignement de la grammaire et sur l'explication des auteurs français*, Paris, Auguste Durand, 1854, p. 6.

<sup>50</sup> Cité par Jey, *La littérature au lycée*, *op. cit.*, p. 101 et note 65.

<sup>51</sup> Je reprends les définitions des Instructions officielles de 1890 (*Bulletin Administratif de l'Instruction Publique*, 1890, II, p. 458) ; cette opposition recoupe en quelque sorte celle entre *grammaire* et *lettres*.

<sup>52</sup> C'est ce qui ressort de la méthode d'explication décrite par un de ses promoteurs, Rivaill, dès 1828 (*Plan proposé pour l'amélioration de l'éducation publique*, Paris, Dentu, p. 45 *sq.*). C'est la démarche préconisée par les Instructions de Fortoul en 1854 ou par les programmes provisoires pour l'enseignement spécial en 1863.

<sup>53</sup> On compte 18 rééditions du *Cours de belles-lettres* de Batteux jusqu'en 1861 (voir Branca-Rosoff, *op. cit.*, p. 153) et 26 rééditions du *Traité des études* de Rollin jusqu'en 1845 (voir Jey, *La littérature au lycée*, *op. cit.*, p. 78). Quand M. Noël et M. Delaplace parlent des « maîtres de l'art » en matière de morceaux choisis français, ils ne citent que Batteux et Rollin (*Leçons françaises de littérature et de morale*, tome 1, Paris, Le Normant, 1813 [1804], p. XII).

reproduit sans modification les explications proposées par Rollin d'un texte de Tite Live<sup>54</sup> et du cantique de Moïse<sup>55</sup>.

Il est assez logique de penser que la paraphrase, entendue au sens strict du mot, avait dans les pratiques de l'explication de l'époque la place et le rôle que lui donnait l'explication pratiquée au siècle précédent. De fait, quand un Drioux s'émancipe de son modèle, c'est pour mieux l'imiter, comme le montre l'exemple d'explication d'un poème de J.-B. Rousseau<sup>56</sup> ; voici un extrait du corrigé proposé dans le livre du maître, où l'on voit se mêler les voix du poète et du commentateur, dans une simple reformulation au départ, dans un réel développement ensuite :

... Tout doit franchir ce terrible passage.  
Le riche et l'indigent, l'imprudent et le sage,  
Sujets à même loi, subissent même sort.  
Et cette mort inévitable saisira tous ces grands coupables enflés d'eux-mêmes, de leur titres, de leur pouvoir, et fiers d'un succès qui n'a pas été légitimement acquis. En les saisissant ainsi  
Tout chargés des biens de leur iniquité,  
Elle les livrera au bras du Dieu vengeur, dont la justice leur fera expier bien chèrement la félicité qu'ils ont eue sur la terre.<sup>57</sup>

Une telle pratique, héritée de la prélection scolaire des siècles précédents, (mais dont l'origine est à chercher aussi dans les paraphrases des textes sacrés et dont la descendance peut se trouver dans les sermons de prêtres) s'explique ici aisément par la valeur morale accordée aux textes, prétextes à des leçons de morale, ou, pour reprendre l'expression de Drioux, à des « applications morales ». Mais cette forme de paraphrase a son sens quand bien même sa finalité morale n'est pas revendiquée<sup>58</sup>.

C'est au tournant du siècle, dans les années 1880, quand l'on peut considérer que le français se constitue véritablement comme discipline autonome, que s'impose la composition française (qui peut consister en un commentaire de texte) et que l'explication française, qui couronne cet enseignement du français, trouve sa forme canonique, notamment avec Lanson. Mais elle n'en perdra pas les principes fondateurs, qui concouraient à en faire une forme de traduction. Il ne faut pas s'étonner que puisse s'y déployer la paraphrase dont on trouve des exemples assez typiques dans les traités sur l'explication française de cette époque. Voici pour illustration le début d'une explication littérale, choisie au hasard dans l'ouvrage d'A. Gazier, qui rédigea le premier, en 1880, une méthode d'explication – dont on se souvient qu'il pourfendait la paraphrase<sup>59</sup>. Je souligne en gras les passages où oblige le commentateur reprend à son compte l'énonciation de l'auteur – ou des personnages :

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

<sup>54</sup> *Cours de littérature à l'usage des établissements d'instruction secondaire. Rhétorique et éloquence*, Paris, Belin, 1848.

<sup>55</sup> *Cours de littérature à l'usage des établissements d'instruction secondaire. Style, composition et poétique*, Paris, Belin, 1849. Un extrait de cette explication a été analysé *supra*, p. 62 sq.

<sup>56</sup> « Aveuglement des hommes », Ode tirée du Psaume XLVIII.

<sup>57</sup> *Manuel de composition, d'analyse et de critique littéraire. Partie du maître* 1881 (1866), p. 404 sq.

<sup>58</sup> C'est elle que définit E. Valton, cité *supra*, p. 8.

<sup>59</sup> Cf. *supra*, p. 15. On avait encore croisé le même Gazier *supra*, p. 51.

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

[...]

*Allumé par mes vœux.* – La haine de Camille est si violente qu'elle souhaiterait de pouvoir, par ses seules prières, *mettre le feu au courroux du ciel* ; toutes ces images accumulées sont très belles.<sup>60</sup>

Dans la même lignée, quelques années plus tard, F. Brunot propose une définition et une exemplification de l'explication de textes, dans laquelle utilise souvent le verbe *traduire* pour *expliquer* les mots du texte – tout en condamnant la paraphrase<sup>61</sup>. L'intention d'explication littérale, essentiellement linguistique, explique la présence, dans l'écrit de Brunot, de cas typiques de paraphrase *stricto sensu*, dont voici un exemple, où je souligne en gras les reformulations paraphrastiques :

V. 11. Par ces vers j'en prends acte, afin que l'avenir,

*Le en de j'en prends [sic] acte* est obscur, tout comme dans un vers de Corneille. L'hémistiche me semble signifier : **Par ces vers-ci je prends acte que je t'ai rendu cet hommage.** La suite des idées, quelque peu pénible à suivre, est, je crois, la suivante : **Je n'ai pas l'haleine assez forte pour te suivre de près et faire partie du cortège de tes disciples immédiats ; dès lors, plutôt que de me jeter dans une entreprise qui me mènerait à un précipice, je me résigne à me contenter d'admirer ton œuvre, puisque je ne puis l'imiter. Mais en abandonnant ta suite, il me reste un désir, celui de montrer néanmoins à tous et à chacun que je suis ton homme, comme je viens de le dire, et dès lors, pour satisfaire ce désir, je déclare ici hautement mon hommage, et je l'inscris dans ces vers pour en prendre acte, de façon que la postérité me compte parmi les tiens, et, grâce à toi, se souvienne de mon nom, etc.**<sup>62</sup>

La paraphrase n'a pas pour but la simple élucidation du sens : elle est nécessaire pour la discussion des idées. Prenons pour illustration le premier exemple d'explication donnée par G. Rudler, un des disciples de Lanson<sup>63</sup>, dans son traité de 1902 (où il rejette explicitement la paraphrase<sup>64</sup>). Il s'agit de l'explication d'une fable de la Fontaine, « Le chat, la belette et le petit lapin » ; Rudler propose une reformulation suivie d'une discussion philosophique où il reprend les mots d'un personnage pour s'adresser à lui :

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

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

Plus sage ? Eh non, puisqu'elle aboutirait à la guerre civile perpétuelle. Mais il s'agissait, Jean Lapin, de justesse, non de sagesse. En homme pratique et de simple bon sens, il ne juge des choses que par leurs effets.<sup>65</sup>

On pourrait citer un nombre considérable d'exemples d'explications, pris dans les manuels ou les traités de cette époque, où se trouvent réalisées des formes identiques

<sup>60</sup> Gazier, *op. cit.*, p. 155. Il s'agit de l'explication des imprécations de Camille dans *Horace* de Corneille, acte IV, scène 5.

<sup>61</sup> « Explications françaises », dans *Revue Universitaire*, Paris, Armand Colin, 1895, p. 113.

<sup>62</sup> *Ibid.*, p. 273. Il s'agit du début de la IX<sup>e</sup> satire de Régnier, « annotée en vue de l'explication »

<sup>63</sup> Qui participa, auprès de G. Lanson et en compagnie d'A. Cahen et de J. Bezard, aux conférences pédagogiques sur « l'enseignement du français » de 1909.

<sup>64</sup> *L'explication française. Principes et applications*, Paris, Armand Colin, 1902, p. 2.

<sup>65</sup> *Ibid.*, p. 85.

de paraphrase ; mais une telle moisson n'apporterait rien de plus, d'autant que les exemples ici donnés, fondateurs en quelque sorte, sont significatifs et représentatifs.

Dans les exemples ci-dessus, la paraphrase se justifiait par la nécessité soit d'expliquer le sens des mots ou des expressions du texte, soit de discuter les idées de l'auteur. Mais l'explication française se doit de passer du sens *littéral* au sens *littéraire*, comme le dit clairement Lanson : « Quand ce travail de mot à mot, pour ainsi dire, est achevé, alors il s'agit de passer du sens littéral au sens littéraire. »<sup>66</sup> Ce *sens littéraire* peut consister en « une étude de goût, une analyse de sensations esthétiques »<sup>67</sup>, dans la perspective d'une « éducation esthétique »<sup>68</sup>, mais aussi en « une recherche de l'usage et des applications actuelles de l'œuvre étudiée »<sup>69</sup>, en vue d'une « formation de la conscience intellectuelle, morale et civique par l'étude littéraire »<sup>70</sup>. Faut-il s'étonner si l'exigence morale de l'explication, qui doit *appliquer*, nous dirions sans doute aujourd'hui *actualiser* les leçons du texte, lui donne, par moment, comme on l'a vu, un tour paraphrastique ?

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

L'une de leurs fonctions peut être d'éviter la lecture de passages non étudiés en classe. Ainsi, en 1925, date où l'on s'interroge plus particulièrement sur les modalités pédagogiques de la lecture, on note que, comme on ne peut pas tout expliquer d'une oraison funèbre de Bossuet ou d'une tragédie de Corneille, « quelques parties [...] de ces grandes œuvres pourront être résumées<sup>71</sup>. » Concernant ce qui s'appelle désormais la lecture suivie, les Instructions de 1938, dans la droite ligne des précédentes, rappellent qu'il est nécessaire que le professeur « résume les passages de liaison<sup>72</sup>. » On retrouve les mêmes principes dans les Instructions officielles plus récentes, que ce soit en collège ou en lycée<sup>73</sup>.

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

---

<sup>66</sup> *Méthodes de l'histoire littéraire, op. cit.*, p. 46.

<sup>67</sup> *Ibid.*, p. 49.

<sup>68</sup> « Les études modernes et l'enseignement secondaire », dans *L'Éducation de la démocratie*, Paris, Félix Alcan, 1903, p. 187.

<sup>69</sup> *Méthodes de l'histoire littéraire, op. cit.*, p. 49.

<sup>70</sup> « Les études modernes... », *art. cit.*, p. 187.

<sup>71</sup> *Instructions de 1925*, Paris, Vuibert, p. 34.

<sup>72</sup> *Instructions de 1938*, Paris, Vuibert, p. 64.

<sup>73</sup> La formule « sous bénéfice de résumés pour les passages de moindre intérêt » se retrouve à la fois dans les *Instructions de 1977* (collège) et celles de 1981 (lycée).

« passe par une reformulation, une restructuration progressive du texte<sup>74</sup>. » Il peut s'agir encore de mesurer la compréhension des élèves, selon l'affirmation des nouveaux programmes de collège<sup>75</sup>, ou de les aider à se faire une représentation juste du « sens littéral », comme le disent explicitement les Instructions officielles pour le collège de 1977, soit que le professeur « assure la compréhension littérale », soit qu'un dialogue avec la classe permette « d'assurer la compréhension littérale. »<sup>76</sup> Dans tous les cas, il s'agit, comme le précise explicitement un arrêté concernant les programmes de l'École Normale en 1905, de « reproduire le sens » du texte<sup>77</sup>. De telles reformulations ont d'ailleurs pour fonction, si elles sont répétées, d'améliorer la compréhension<sup>78</sup>.

La lecture méthodique des années 1980 n'a rien changé en la matière : si les Instructions officielles précisent d'emblée qu'elle « rejette la paraphrase », il est dit aussi qu'elle « permet aux élèves d'élucider, de confirmer ou de corriger leurs premières réactions de lecteurs. »<sup>79</sup> Or, si les élèves doivent formuler leurs premières réactions de lecteurs, comment interdire la reformulation ? En fait, il n'y a pas de doute sur la nécessité de cette dernière dans un rapport de lecture spontané : dans le même texte de 1987, est présentée la « lecture cohérente » que le professeur peut engager avec les élèves en dehors de la lecture méthodique ; elle repose sur des questions du type : « de quoi s'agit-il ? Qui voit ? [etc.] » ?

On peut ainsi sans grand risque faire l'hypothèse que les pratiques orales d'explication dans les classes donnent sa place à la paraphrase dans les reformulations qu'elles engendrent. Il me plaît de citer, non seulement à titre de curiosité (on a là en effet un des très rares textes qui conseillent explicitement la paraphrase comme forme d'explication) mais parce qu'il s'agit là d'un témoignage sur une pratique orale de l'explication en classe, les propos d'un certain H. Carrière, préfet des études au Petit Séminaire d'Arras :

« *L'explication française* » consiste à « *expliquer du français* » c'est-à-dire à lire et à comprendre ensemble – ensemble : professeurs et élèves – beaucoup de beaux textes [...]. Il faut s'arrêter souvent, comme on a fait soi-même à sa chambre, prendre le temps de comprendre. Paraphraser. Faire tout haut les réflexions que suggère le texte (Tiens ? Ah oui... très drôle !...) Poser des questions, même assez loin du sujet, mais qu'amène l'association des idées ou une ressemblance de mots. *Remuer des idées*, les disputer ensemble, à l'occasion. En tout cas, bien comprendre tout. Voilà proprement de l'explication française.<sup>80</sup>

C'est ce principe que l'on voit encore aujourd'hui à l'œuvre quand on lit des transcriptions d'interactions entre professeur et élèves à l'école primaire : cela ressort de la confrontation de deux « leçons de vocabulaire » en Cours Moyen à partir d'un

<sup>74</sup> Ministère de l'Éducation Nationale, *Maîtrise de la langue à l'école*, CNDP-Savoir Lire, 1992, p. 103.

<sup>75</sup> Le livret d'*accompagnement* aux nouveaux programmes de sixième (1996) définit la « lecture cursive » en classe comme « visant la compréhension d'ensemble d'un texte court qu'on vérifie ensuite par un exercice collectif : questions orales, résumé oral, reformulations » (Ministère de l'Éducation Nationale, *Français. Programmes et accompagnement*, Paris, CNDP, 1999, p. 39).

<sup>76</sup> *Bulletin officiel* n° 22 bis du 9 juin 1977.

<sup>77</sup> Chervel, *L'enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels. Tome 2 : 1880-1939*, Paris, INRP-Economica, 1995, p. 223.

<sup>78</sup> C'est à ce titre que *La Maîtrise de la langue à l'école* (*op. cit.*, p. 37) recommande « le rappel immédiat ou différé d'un texte préalablement lu par l'adulte. »

<sup>79</sup> *Bulletin Officiel* spécial n°1 du 5 février 1987.

<sup>80</sup> *La classe de français dans l'enseignement secondaire. Rapport présenté à la XXXI<sup>me</sup> réunion pédagogique*, 31 mai 1928, Arras, Nouvelle Société Anonyme du Pas-de-Calais, Imprimerie de l'Évêché, 1928, p. 10-13.

texte d'Alain-Fournier, enregistrées à un quart de siècle de distance par F. Marchand<sup>81</sup> et par A. Mauffrey<sup>82</sup>. Les transcriptions de deux cours de quatrième par L. Sprenger-Charolles<sup>83</sup> ou par L. Demailly<sup>84</sup> font également ressortir (en la teintant, dans leur description, d'une nuance péjorative) le rôle de la reformulation dans l'explication orale des textes en collège.

Mais la reformulation joue aussi un rôle dans les pratiques orales d'explication des plus grandes classes. J'emprunterai un simple exemple à M. P. Schmitt, qui a récemment transcrit plusieurs explications de texte faites par divers professeurs<sup>85</sup>. Il s'agit de l'extrait d'une explication d'une lettre de Mme de Sévigné – que je choisis parce qu'on y reconnaît la caractéristique essentielle de la paraphrase *stricto sensu*, où la voix de l'énonciateur métatextuel se mêle à celle de l'énonciation textuelle :

« Comprenez-vous bien ce que je souffris ? »

Il y a reprise de la même interrogation, répétition. Ce n'est plus « Comprenez-vous bien tout ce que je sentis ? », mais : « Comprenez-vous bien tout ce que je souffris ? » Cette interrogation, bien sûr, appelle une réponse négative : parce que Mme de Grignan ne peut pas imaginer toute l'ampleur de la souffrance de sa mère.<sup>86</sup>

Si Schmitt croit pouvoir disqualifier comme paraphrases la plupart des explications qu'il retranscrit, c'est pour ma part de façon neutre, sur un critère énonciatif objectif, que je nomme ici *paraphrase* cette forme de reformulation.

Cette prudence a caractérisé toute l'enquête qui s'achève, restreinte, par souci de méthode, à une forme bien particulière de paraphrase, objectivement définissable. L'objectif était en effet de montrer que cette dernière relève d'une pratique ancestrale et toujours en vigueur, que ce soit dans une perspective rhétorique de l'apprentissage de la production textuelle ou dans une logique de commentaire des textes perçus comme possédant une autorité – qu'elle soit morale ou esthétique.

Mais cette restriction méthodologique marque aussi la limite de cette enquête historique, puisque d'autres formes de reformulation n'ont pas été analysées, ce qui n'a pas permis de faire un sort aux indices avancés en général quand est décriée la paraphrase : c'est le rôle de la troisième partie de combler cette lacune.

---

<sup>81</sup> *Le français tel qu'on l'enseigne*, 1971, Paris, Larousse, p. 94.

<sup>82</sup> « Le dialogue maître-élèves, vingt-cinq ans après *Le français tel qu'on l'enseigne* », dans *Études de linguistique appliquée, Français tel qu'on l'enseigne, 25 ans après*, juillet-septembre 1995, Paris, Didier, 1995, p. 27.

<sup>83</sup> « Analyse d'un dialogue didactique : l'explication de texte », dans *Pratiques* n° 40, Metz, CRESEF, 1983, p. 55.

<sup>84</sup> *Le collège. Crise, mythes et métiers*, Lille, PUL, 1991, p. 109 sq.

<sup>85</sup> *Leçons de littérature. L'enseignement littéraire au lycée*, Paris, L'Harmattan, 1994. On a critiqué plus haut (p. 17) le discours de Schmitt à propos du métatexte produit par les enseignants.

<sup>86</sup> *Op. cit.*, p. 51.

# TROISIÈME PARTIE :

## QUELQUES RAISONS DE RÉHABILITER LA PARAPHRASE

La paraphrase est ordinairement définie comme répétition du texte-source : la première partie de cet ouvrage voulait montrer que cette notion de répétition était sujette à caution, tant par la variabilité de son acception que par les causes de sa disqualification ; la deuxième partie a mis en lumière les sources, les contours et les fonctions d'une forme objective de répétition, le décalque énonciatif du texte-source – ou paraphrase *stricto sensu*, forme discursive bien attestée du commentaire.

Il reste à cerner dans le détail d'autres formes de répétition d'un texte dans un commentaire : tel est l'objet de cette troisième partie. Ce n'est pas (trop) déflorer son contenu que d'annoncer les trois grandes formes de répétition qui seront examinées :

- Rappelons que celle que nous connaissons déjà, le décalque énonciatif (ou paraphrase *stricto sensu*) consiste en la fusion énonciative du métatexte dans le texte source ;
- La fusion inverse (que je baptiserai *détexualité*), c'est-à-dire la fusion du texte commenté dans le commentaire, se réalise par la reprise (non marquée) dans le commentaire d'éléments textuels du texte-source ;
- Une autre forme de paraphrase consiste cette fois non en une fusion, mais en l'établissement explicite par le commentateur (au moyen de marqueurs objectivement identifiables) d'une identité sémantique entre un élément du texte et un énoncé de son fait.

Si, à l'issue de cette enquête, la paraphrase (*largo sensu*) pourra être définie comme la *répétition* du texte dans le métatexte, ce ne sera plus en mauvaise part, pour disqualifier cette caractéristique métatextuelle, mais pour poser la paraphrase comme nécessaire à l'élaboration de tout discours métatextuel : un discours second sur les textes emprunte au texte sa matière et la *répète* en partie – ce qui n'engage pas sa disqualification.

Précisons au passage que cette définition de la paraphrase et notre focalisation sur son rôle dans le commentaire de texte fait que se trouvent ici exclues du champ de la paraphrase non seulement la citation stricte (quand elle respecte et même affiche la rupture entre un élément du texte et le commentaire), mais aussi la relation d'hypertextualité entre les textes (parodie, pastiche, plagiat, traduction, transposition, etc.), selon l'expression de Genette, qui en donne la définition suivante :

J'entends par là toute relation unissant un texte B (que j'appellerai *hypertexte*) à un texte antérieur A (que j'appellerai, bien sûr, *hypotexte*) sur lequel il se greffe d'une manière qui n'est pas celle du commentaire<sup>1</sup>.

Une défense de la paraphrase ne pouvait aller sans quelque *illustration* de celle-ci : c'est ce que réalisera l'analyse de quelques commentaires exemplaires dans notre optique, tous écrits la fin du XX<sup>e</sup> siècle – puisqu'il faut bien savoir quitter la perspective historique. Ceux-ci rappelleront la légitimité d'un mode de rapport au texte, mélange d'un dire et de redites, entrelacement dialogique de voix diverses. Mais il s'agira surtout de faire ressortir les formes linguistiques de cet échange entre texte et métatexte, sans qu'il soit besoin, pour ces commentaires d'auteurs, de souligner sa valeur interprétative. Sur la base de cette analyse, il sera possible alors de s'attacher à montrer comment des élèves, dans des productions métatextuelles scolaires, construisent une interprétation des textes qui sont offerts à leur lecture : telle est la *valeur didactique* de la paraphrase.

---

<sup>1</sup> *Palimpsestes, op. cit.*, p. 11.

## ILLUSTRATION DE LA PARAPHRASE

P. Zumthor, évoquant l'émergence, à la Renaissance, de notre « critique » littéraire, marquant la dissociation entre discours littéraire et critique (en rupture avec les pratiques de la glose médiévale), analyse ainsi les conséquences ultimes d'une telle dissociation, quand, « au tournant des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles », « la littérature finit par produire des œuvres [...] inaccessibles sans commentaire » :

De ce commentaire, elles ne fournissent pas même les premiers indices. La critique, elle, part en quête de signes, ausculte le texte dont par là même elle s'écarte, dont elle se sait à la fois l'intime et l'étrangère. Elle en « prend possession » au sens le plus lourd du terme, compensant ainsi la perte qui la fonde : n'avoir pas – comme la glose le fit jadis – participé à sa création même.<sup>1</sup>

Cette « prise de possession » constitue précisément la paraphrase en quoi consiste en partie tout commentaire : ce sont les formes qu'elle peut prendre que nous allons maintenant étudier.

J'entreprendrai pour cela l'étude de trois textes critiques plus ou moins récents. S'ils veulent *illustrer* la paraphrase, c'est qu'ils en livreront des illustrations (destinées à mieux asseoir notre typologie des formes qu'elle peut prendre) et qu'ils lui redonneront un peu du lustre qu'elle avait perdu à se trouver cantonnée dans l'erreur scolaire – quand bien même seraient contestables (en ce qu'ils sont contestés) les choix méthodologiques des trois auteurs choisis. Ces trois études ne sont pas de longueur et d'importance égales : la première, consacrée à Paul Veyne, entrera dans le détail du texte pour décrire précisément non seulement les trois formes discursives de la paraphrase mais également les choix théoriques et méthodologiques qui les sous-tendent ; la deuxième, qui porte sur un commentaire de Bénichou, ne prétendra pas en rendre compte de façon exhaustive, mais en usera comme instrument de vérification des analyses précédentes ; la troisième veut emprunter à Barthes un peu de son autorité actuelle dans les études littéraires pour légitimer davantage la paraphrase, en étudiant plus particulièrement une des formes qu'elle peut prendre.

### *Paul Veyne en ses paraphrases*

Le choix d'ouvrir cette enquête des formes de paraphrase par l'analyse de l'ouvrage de Paul Veyne, *René Char en ses poèmes*<sup>2</sup> s'explique par la volonté de ne pas nous enfermer dans les pratiques discursives de spécialistes de la littérature. Que l'enseignement de la littérature soit affaire de spécialistes, c'est la moindre des choses ; mais que la pratique scolaire de la littérature doive elle aussi être spécialisée, déconnectée des pratiques sociales courantes, voilà qui est plus contestable – et qui ne correspond d'ailleurs à aucune des intentions affichées par les textes officiels qui régissent l'enseignement littéraire scolaire.

Ce qui rend précisément intéressant l'ouvrage de Veyne, qui condense de façon magistrale les formes de commentaire les plus couramment pratiquées dans tous les organes de diffusion culturelle, c'est qu'il déploie sur les textes littéraires un regard qui n'est pas celui d'un « professionnel » des théories littéraires, témoignant d'un

---

<sup>1</sup> « La glose créatrice », *art. cit.* p. 18.

<sup>2</sup> Paris, Gallimard, 1990.

rapport aux textes socialement dominant, et pourtant scolairement rejeté – du moins dans les déclarations et les évaluations, sinon dans les pratiques, comme on a pu le voir<sup>3</sup>. Si je ne partage pas les conceptions que peut avoir Veyne du texte littéraire et de son commentaire, comme on s'en rendra peut-être compte dans les lignes qui suivent, c'est par choix de rupture avec une norme puriste que je propose une lecture métacritique de son ouvrage pour atteindre mon objectif : parvenir à dégager les traits paraphrastiques du commentaire de texte, dont on verra qu'ils caractérisent peu ou prou toute pratique métatextuelle.

Comme pour nous faciliter la tâche, Veyne dit explicitement faire des paraphrases, désignant par là les « explications » qu'il propose des poèmes de Char. Procédé banal, mais dont l'affichage ne l'est pas tant ! Or le mot est ici utilisé constamment, pour désigner un commentaire qui se veut effectivement « traduction intégrale des poèmes et aphorismes », comme le dit Veyne dans le premier paragraphe de son ouvrage. Le mot d'*interprète* par lequel Veyne se désigne souvent retrouve là quelque chose de son sens premier de *traducteur*.

Voici les premiers mots de l'ouvrage de Veyne, qui décrivent on ne peut plus clairement son projet : « Ce livre “raconte” ce que disent les poèmes de Char comme on raconterait un film à quelqu'un qui ne l'aurait pas vu ou l'aurait mal compris. » Les guillemets au mot « raconter » soulignent, comme par provocation, l'aspect paraphrastique du propos : *raconter* un texte, dans tous les discours autorisés sur la question de l'explication de texte, c'est en effet le *paraphraser*.

De fait, c'est bien souvent, comme la déclaration liminaire le laissait entendre, un « vouloir-dire » qui est ici *interprété*. Les passages sont innombrables où Veyne emploie la séquence *veut dire* pour mettre en relation un énoncé poétique et sa paraphrase ; en voici un exemple particulièrement significatif, qui se combine avec d'autres marques d'équivalence (que je souligne ci-dessous en gras) entre des énoncés du poète et du commentateur :

*Moulin premier* contient quatre ou cinq belles phrases et des énigmes telles que celles-ci : « Danse retirée aux cinq cantons. Face au cylindre de la Pyramide, l'émigrant des résines relate l'encan des Filles et s'allège de l'épuisant rayonnement » (Char, p. 74)<sup>4</sup>. Outre deux *private jokes* (la Pyramide et le Chemin des Cinq Cantons **sont** deux lieux-dits de L'Isle), **cela veut dire que** l'écrivain danse discrètement de joie dans la perspective du Monument de l'Oeuvre (dont la forme est agréablement arrondie), à l'idée qu'il a mis ses poésies en circulation, à la disposition de ceux qui les aimeraient le mieux ; ce qui l'allège dans son rayonnement interne (ces derniers mots sont émouvants et peignent bien la psychologie de l'artiste). Les *private jokes* **trahissent que** Char se replonge en ses souvenirs d'enfance pour fêter un succès (sans doute la parution du *Marteau*) qui le touche profondément. Bien entendu, les cinq cantons **sont** les quatre éléments, plus la quintessence, qui n'**est** autre que la poésie (Char, p. 85).<sup>5</sup>

<sup>3</sup> Il est à cet égard intéressant de noter que Paul Veyne a établi (en collaboration avec Marie-Claude Char) l'édition d'un ouvrage à caractère scolaire (*La Sorgue et autres poèmes*, Paris, Hachette, « classiques Hachette », 1994), dont l'appareil de notes et de questions de compréhension ne dépare évidemment pas avec sa pratique du commentaire.

<sup>4</sup> Dans son commentaire, Veyne met entre parenthèses le numéro de la page de l'édition Pléiade de 1983 (*Œuvres complètes*, Paris, Gallimard). Pour ne pas multiplier les codes de références et ne pas confondre les citations de Char et de Veyne, je choisis pour ma part d'ajouter la mention « Char » aux références données par Veyne.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 124 sq.

On me pardonnera la longueur de la citation en m'accordant qu'une telle paraphrase *amplifie* le texte, et qu'il est difficile de donner une idée d'une paraphrase si l'on ne cite pas l'original...

Il arrive même que Veyne donne un véritable petit lexique, comme dans l'exemple ci-dessous, dont je ne donne qu'un extrait, en soulignant toujours en gras les marques de reformulation :

« Convictions et idées personnelles sur lesquelles nous vivons » **se dit** *maison* ; « pensées et préoccupations de l'heure présente » **se disant** *villa, village* ou *capitale* ; « conscience externe » **se dit** *fenêtre* et « conscience de soi », *psyché* ou *miroir* ; le *givre* **est** la beauté naturelle d'un instant, l'*algue*, le fond confus de notre courant de pensée [...].<sup>6</sup>

Nous voici en présence d'une autre forme objective de paraphrase, après le décalque énonciatif : le marquage explicite par le commentateur d'une identification sémantique entre un élément du texte et un équivalent de son cru. Ce marquage établit ce que C. Fuchs appelle une « métapredication d'identité »<sup>7</sup>, par laquelle le locuteur verbalise explicitement l'identification de deux séquences linguistiques ; c'est d'ailleurs dans ce sens que s'est spécialisé le mot *paraphrase* en linguistique.

Cette forme de paraphrase a une histoire ; on se souvient peut-être qu'elle était déjà présente dans le commentaire « fondateur » de M.-A. de Muret : si l'on se reporte aux exemples analysés plus haut<sup>8</sup> pour caractériser le décalque énonciatif, on verra comme Muret introduit l'explicitation du contenu d'un propos (qu'il s'agisse d'une reformulation de l'ensemble du poème ou d'un court énoncé) par des locutions comme *c'est-à-dire* ou *il dit que*. C'est assez logiquement qu'on la retrouve aux sources de l'explication de texte, comme par exemple chez Gazier en 1880 : dans les exemples reproduits plus haut<sup>9</sup>, les décalques énonciatifs observés s'accompagnaient de marques de reformulation assez canoniques : *ne signifie nullement que* ; *c'est une expression très figurée pour dire* ; *Camille veut dire*. On se rappelle<sup>10</sup> que F. Brunot aimait à employer le verbe *traduire* pour introduire une explication linguistique ; pour exemples<sup>11</sup> : « L'expression [...] pourrait-elle se traduire par [...] ? » ; « *Pour me satisfaire au desir* doit être traduit par : [...] » ; « *L'avenir* doit être traduit par : la postérité ». Brunot multiplie d'ailleurs les marqueurs de reformulation, dont voici quelques exemples représentatifs<sup>12</sup> : « *S'amuser* ne peut pas = perdre son temps à » ; « *Nombreux* n'a pas le sens banal de : qui a du nombre » ; « Régnier ne veut certainement pas dire que [...] » ; « Régnier pense, soit à un *cortège* [...] soit à une *escorte* » ; « *Mémoire* semble ici l'équivalent de *souvenir qui reste* » ; « *Monument* est synonyme de tombeau ».

La tradition de cette forme de paraphrase est d'ailleurs à ce point ancrée dans nos pratiques métatextuelles et tellement repérable qu'elle est reconnue infailliblement quand il s'agit de stigmatiser la paraphrase : l'expression « l'auteur dit que » fait

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 181. Il faut souligner que ce catalogue est motivé par la volonté de réfuter l'idée d'une langue poétique où se déploieraient des métaphores usées : en concession au lecteur, donc, Veyne fait le tour de ces locutions qui *pourraient* « exaspérer » le lecteur de Char.

<sup>7</sup> *La Paraphrase, op. cit.*, p. 104.

<sup>8</sup> *Supra*, p. 54.

<sup>9</sup> *Supra*, p. 67.

<sup>10</sup> Cf. *supra*, p. 68.

<sup>11</sup> Pris dans « Explications françaises », *art. cit.*, p. 271-273.

<sup>12</sup> Glanés tout au long de l'article.

notamment office de signal quasi-automatique, comme en témoignent les rapports de concours ou les manuels depuis les années 1950. Mais c'est là pour moi un critère objectif : la question n'est pas ici de renouer subrepticement avec les jugements de valeur portés sur la paraphrase ni avec le jugement historique qui qualifie globalement – et hâtivement – de paraphrase une pratique métatextuelle entière : qu'un tel procédé linguistique *identifie* ce que l'on peut appeler paraphrase n'implique pas qu'il la disqualifie. Prenons comme exemple, au risque de nous répéter, ce même A. Gazier que nous venons de croiser à nouveau : son usage de marques de reformulation dans ses explications ne l'empêchait pas de stigmatiser chez les élèves la paraphrase, qu'il décelait à l'usage d'une marque particulière de reformulation, le « c'est-à-dire »<sup>13</sup>...

Si Veyne a permis facilement d'isoler ici une forme objective de paraphrase, c'est qu'il ne s'embarrasse pas des effets de censure qu'une conception *déclarée* – du moins dans certains cercles fermés des études littéraires – porte sur des formes d'identification sémantique trop visible. Revenons donc au texte de Veyne.

Les traductions explicatives qu'il propose des poèmes de Char (ou de certains de ses éléments) peuvent être insérées dans les citations sans marque introductive ; en voici deux exemples pris au hasard dans un même chapitre :

Les rafles d'Israélites, les séances de scalp dans les commissariats, les raids terroristes des polices hitlériennes (**allemande et française**) sur les villages ahuris me soulèvent de terre, plaquent sur les gerçures de mon visage une gifle de honte rouge. Quel hiver ! (Char, p. 633).<sup>14</sup>

*Elle passa les cimes éventrées – les majorités passives et les minorités qui s'étaient fait décimer* (Char, p. 148).<sup>15</sup>

Le commentaire de Veyne s'insère dans le poème de Char comme s'il n'y avait pas de changement d'énonciateur, comme un commentaire de Char peut s'intégrer à son propre texte :

Assez déprimé par cette ondée (Londres) éveillant tout juste la nostalgie du secours (Char, p. 193).<sup>16</sup>

Ce qui illustre encore l'idée que le commentaire, par la paraphrase, peut reproduire certains phénomènes discursifs propre à l'engendrement même du texte.

Seules les parenthèses permettent de distinguer, dans l'exemple suivant, le poème et le commentaire, intégré de la même façon dans le texte, de telle sorte que *je* désigne successivement le poète et le commentateur :

Pour ne pas me rendre et pour m'y retrouver, **je** t'offense (à coups de fouet ? par des insultes et des jurons ? **Je** ne sais), mais combien je suis épris de toi, loup, qu'on dit à tort funèbre, pétri des secrets de mon arrière-pays (Char, p. 369).<sup>17</sup>

Dans les exemples que j'ai donnés, on est passé insensiblement d'une traduction d'énoncés qui se disaient comme tels à une traduction intégrée dans le corps du texte commenté. On observe ainsi une collusion entre deux des formes discursives de la paraphrase que nous avons déjà relevées : l'identification sémantique peut, en

<sup>13</sup> Ce passage a été cité *supra*, p. 15. Cf., un siècle après Gazier, cet extrait de rapport : « la sempiternelle paraphrase, traduction terme à terme, émaillée de "c'est-à-dire" » (CLC, 1977, p. 28).

<sup>14</sup> Veyne, *op. cit.*, p. 197.

<sup>15</sup> Veyne, *op. cit.*, p. 217.

<sup>16</sup> Veyne, *op. cit.*, p. 207.

<sup>17</sup> Veyne, *op. cit.*, p. 429.

l'absence de marques proprement linguistiques d'identification, se transmuera en décalque énonciatif.

Veyne réalise souvent cette forme (première) de paraphrase, où le commentaire se coule dans la citation, se confond énonciativement avec le texte. Cela est possible même quand la distinction des énonciateurs est faite au départ :

La seule femme qui faisait qu'il n'adorait pas toutes les femmes était sa mère. Mais il les adorait sans leur donner son cœur ; dès ma jeunesse, « je<sup>18</sup> vis qu'il n'y aurait jamais de femme pour moi dans MA ville » (Char, p. 261).<sup>19</sup>

Sans multiplier les exemples, on peut faire ressortir quelques-unes des réalisations les plus illustratives. Dans l'extrait suivant, l'usage dans le commentaire d'un temps du passé, propre à la diégèse du texte commenté, crée la fusion des deux énonciations :

L'abondant été de l'homme  
Que celui qui suivit l'établissement par ses soins des premières dénaturations.  
En faisant la part de l'aveuglement,  
Piétinée la croûte tiède, pulvérisé l'avorton.<sup>20</sup>

Mais alors se révéla une cruelle insuffisance : les poètes de ce temps-là, prophètes ou penseurs, n'étaient que des hommes et n'avaient que leurs propres lumières (Char, p. 41).<sup>21</sup>

La paraphrase est plus ténue dans l'exemple suivant, puisque c'est le simple report du point d'interrogation de la citation au commentaire (ce qui amène Veyne à reporter également après le commentaire le numéro de la page) qui crée la fusion énonciative entre texte et commentaire :

« Comment vivre sans inconnu devant soi », comment pourrait-on vivre et respirer sans inconnu ? (Char, p. 247).<sup>22</sup>

Les deux derniers extraits proposés ici en illustration sont plus canoniques, puisque le commentateur reprend à son compte le système des pronoms du texte, qu'il désigne le destinataire (*ton*) ou l'énonciateur (*je*) :

« Ton fils sera spectre, il<sup>23</sup> attendra la délivrance des chemins sur une terre décédée » (Char, p. 516) ; ton fils ne sera jamais qu'une ombre, puisque les hommes se définissent [...] ; ton fils [...] ; ton fils [...].<sup>24</sup>

Mais je sais me plier :

À moissonner des tiges on se plie, on raisonne l'ignoré.  
La percale me boit et le drap me prolonge.  
Contre les lèvres du vallon je languis. (Char, p. 112).<sup>25</sup>

Ce dernier exemple est extrait du commentaire de *Une italienne à Corot*, où la paraphrase a une double fonction, soit reformuler un passage cité (comme ci-dessus), soit se substituer au texte comme dans l'exemple suivant, où deux extraits du poème encadrent une paraphrase du passage qui les sépare :

<sup>18</sup> Dans le texte de Char, il y a une majuscule.

<sup>19</sup> Veyne, *op. cit.*, p. 412.

<sup>20</sup> La ponctuation est de Veyne : l'original de référence de Veyne (Char, 1983) ne comprend aucun signe de ponctuation.

<sup>21</sup> Veyne, *op. cit.*, p. 303.

<sup>22</sup> Veyne, *op. cit.*, p. 31.

<sup>23</sup> Char : « [...] spectre. II [...] ».

<sup>24</sup> Veyne, *op. cit.*, p. 55.

<sup>25</sup> Veyne, *op. cit.*, p. 414. La ponctuation est de Veyne.

À moissonner des tiges on se plie, on raisonne l'ignoré.  
La percale me boit et le drap me prolonge.  
Contre les lèvres du vallon je languis.

J'ai les mérites de mon sexe, dont la vertu un peu incolore est de secourir de « mes bras » (et non de mon bras) l'audace des mâles explorateurs, car

Je suis à qui m'assaille, je cède au poids furieux ;  
L'air de mes longues veines est inépuisable.<sup>26</sup> (Char, p. 112).<sup>27</sup>

On aura noté, à l'intérieur de la paraphrase, une citation du texte entre guillemets, incluse dans l'énoncé même du commentateur et mise en parallèle avec une version non retenue : « [...] de "mes bras" (et non de mon bras) » ; ce qui renforce encore la collusion énonciative entre le texte commenté et le commentaire. C'est une démarche du même ordre qui fait ajouter aux textes de Char paraphrasés la ponctuation : intervention directe du commentateur dans le texte, avec une intention explicative, comme le dit bien cette annonce : « Pour la commodité du lecteur, je ponctue le texte tel que je le comprends »<sup>28</sup>.

Qu'on ne s'y trompe cependant pas : la plupart des commentaires de Veyne ne sont pas des paraphrases *stricto sensu*, mais distinguent bien les plans d'énonciation. Les exemples donnés sont représentatifs d'une pratique discursive, mais n'épuisent pas les formes du discours métatextuel chez Veyne. L'analyse de ces dernières nous fournira l'occasion de faire ressortir la troisième des formes de paraphrase que cette enquête cherchait à mettre en lumière et à distinguer.

Nous regardions couler devant nous l'eau grandissante. Elle effaçait d'un coup la montagne, se chassant de ses flancs maternels [...] Adoptés par l'ouvert, poncés jusqu'à l'invisible, nous étions une victoire qui ne prendrait jamais fin<sup>29</sup>.

On aura noté au passage qu'« adoptés » est cette fois un pluriel, et avec quel empressement le poète se chasse les flancs « maternels ». Non, ce n'est pas le torrent de notre existence, mais un arc qui lance notre imagination bien au-delà de ce que nous avons vécu et pourrons jamais vivre : il fait de nous les enfants de l'Oouvert.

On observe au début de ce commentaire deux mots entre guillemets, repris de Char : « adoptés » et « maternels ». Mais leur intégration dans le commentaire est différent : le premier est clairement à usage autonymique et s'il est intégré dans le commentaire, c'est comme objet de discours, à statut métalinguistique clair ; le second en revanche, s'intègre dans le métatexte comme un élément de ce dernier, et les guillemets ne sont là que pour rappeler l'emprunt au texte : son statut est donc à la fois métalinguistique (il est posé comme un objet textuel sur lequel porte un discours métatextuel, d'où les guillemets) et linguistique (il appartient au discours même de l'énonciateur du commentaire). J. Rey-Debove parle dans ce cas de « connotation autonymique », qu'elle définit comme « la situation d'un signe qui signifie, comme connotateur, son signifiant et son signifié dénotatif » : manière, dit-elle encore, de « signifier en bloc la chose et son nom ».<sup>30</sup>

Un tel usage de la citation brise la frontière entre linguistique et métalinguistique et incorpore au métatexte une expression du texte qui, dans ce

<sup>26</sup> La ponctuation est de Veyne.

<sup>27</sup> Veyne, *op. cit.*, p. 414.

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 72. Pour illustration, voir ici même les notes 20, 25, 26.

<sup>29</sup> *Les Premiers instants* (Char, p. 275).

<sup>30</sup> *Le métalangage. Étude linguistique du discours sur le langage*, Paris, Armand Colin 1997 (1978), p. 253 sq..

contexte, fonctionnait autrement : c'est une façon de dire qu'un concept (ici, « maternels ») fonctionne de la même manière dans le poème de Char et dans le commentaire, qu'il n'avait rien de spécifique dans le texte, mais qu'il relevait d'un langage commun. J'ai proposé ailleurs de nommer *détexualité* ou *dérivation détextuelle*, ce phénomène qui consiste en la reprise, dans un commentaire, de phénomènes qui relèvent de la logique propre au texte<sup>31</sup>.

Une autre figure de la détexualité est donnée avec la deuxième phrase du dernier exemple de Veyne : on voit là en effet une véritable reprise énonciative métaleptique, consistant en l'ancrage dans un réel présenté comme atemporel d'un événement du texte : le propos du poème est rapporté à un savoir doxique, commun aux énonciateurs premier et second<sup>32</sup>. Cet exemple met assez clairement en lumière l'indistinction non seulement entre texte et métatexte, mais, ce qui semble une conséquence logique de la paraphrase – qui autorise assez facilement la mise en jeu de l'illusion référentielle – entre auteur et énonciateur et entre réel et fiction.

On a là un jeu de frontière qui est exactement l'envers du décalque énonciatif : dans ce dernier, le métatexte s'intègre au texte en épousant son énonciation ; dans la détexualité, le métatexte intègre un élément textuel en niant, en quelque sorte, l'énonciation textuelle. Encore que les deux puissent se combiner, ce qui est le cas dans l'exemple cité de Veyne, où le *nous* du commentateur est une reprise de celui de l'énonciateur premier. Inutile de dire (mais on y reviendra) que la détexualité, forme la plus courante de paraphrase (en ce qu'elle répète dans le discours métatextuel un effet textuel), est indispensable à la construction même d'un commentaire : c'est ce qui justifie qu'on lui consacre plus loin une étude particulière.

Cette pratique (multiforme) de la paraphrase chez Veyne repose, on l'a vu, sur l'idée que le poème *veut dire*, et qu'il y a moyen de *l'expliquer*. Si le commentaire peut *traduire* un texte, c'est sans doute que celui-ci est lui-même traduction : « la poésie [...] traduit le sentiment »<sup>33</sup>, mais aussi le réel concret, comme le montrent maintes identifications d'un énoncé de Char avec une réalité connue de Veyne. Le réel et le texte se traduisent en fait réciproquement, comme le dit assez l'exemple suivant, ou la locution adverbiale *en effet* établit ce rapport :

*Saura-t-il saisir enfin le bourdon glacé des algues* ?<sup>34</sup> (certaines algues vertes portent **en effet** des sortes de clochettes, **je le sais, pour avoir nagé entre deux eaux dans la Sorgue**).<sup>35</sup>

Et c'est ainsi que le réel, traduit par le texte, est pris comme source du commentaire : effet classique de détexualité.

Veyne illustre là, de façon assurément provocatrice, une conception de la littérature qui aurait du mal à passer dans les divers lieux évaluatifs des systèmes scolaires et universitaires... Il n'en est évidemment pas dupe ; dans son introduction programmatique, il écrit : « On objectera peut-être que la poésie n'est pas dans ce

<sup>31</sup> *La paraphrase dans l'enseignement du français*, op. cit., troisième partie, chapitre 1. *Détexualité et dérivation détextuelle* sont construits à partir des expressions *délocutivité* et *dérivation délocutive*, qu'O. Ducrot utilise pour désigner une « expression du langage incorporée au métalangage » (*Le dire et le dit*, Paris, Minuit, 1984, p. 120).

<sup>32</sup> Cette figure fait penser à la « métalepse analogique » de M. Murat (« *Le Rivage des Syrtes* » de Julien Gracq, *étude de style. tome 2. Poétique de l'analogie*, Paris, Corti, 1983, p. 77).

<sup>33</sup> Veyne, op. cit., p. 407.

<sup>34</sup> Char : « Saura-t-il enfin saisir [...] » (*Fréquence*, p. 131).

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 75.

qu'un poème "veut dire". Puis-je protester que cette idée ne m'avait pas tout à fait échappé ? » Mais une telle déclaration est la base d'une conception assez typiquement (et très classiquement) dualiste de la poésie, du moins de celle de Char : « Sa poésie n'est pas dans la signification, mais elle ne se trouve pas non plus dans des mots dont on n'entend pas le sens : elle réside dans *l'écart* que prend le poème sur ce dont il parle ». <sup>36</sup>

Or, dit Veyne, « il ne faut pas être plus royaliste que le roi : René tenait énormément à être compris ». <sup>37</sup> Si Char voulait être *compris*, cela suffit à clore le débat : l'autorité du poète est en effet décisive pour Veyne, et justifie à ses yeux son entreprise de paraphrase. C'est d'ailleurs là une des caractéristiques essentielles de l'ouvrage de Veyne : l'auteur est autorité – c'est donc à la lumière de ses propos qu'il commente ses poèmes. Conséquences : une paraphrase est juste ou fautive, selon la sanction de l'auteur et ce que dit le poète de ses poèmes est nécessairement vrai – car, en la matière, on est dans le domaine de la *vérité* : « Je rapporte ce que René m'a dit et je raconte ce que disent ses poèmes. Le tout n'en fait pas moins un récit qui doit être conforme à la vérité ». <sup>38</sup>

Le poète, qui *sait* ce qu'il dit <sup>39</sup>, a raison, contre la liberté de son lecteur, souvent coupable de *fausses* interprétations. Veyne cite à cet égard une conversation qu'il a eue avec Char : « Mais enfin un texte a un sens, à la rigueur il en a deux, mais il n'a pas n'importe quel sens et il a un sens qui est meilleur que les autres. » <sup>40</sup> Le sens peut être déterminé par l'auteur, ce que Veyne lui accorde de droit, et sans réserve. Pourtant, dit-il, « le *Contre Sainte-Beuve* a été la bible de ma génération ». <sup>41</sup> Mais Veyne profane la bible à chaque page, non seulement en donnant à la parole de Char une *autorité* que l'étymologie au moins justifie en droit, mais encore en accordant au contexte de production un rôle décisif dans l'explication, d'une façon qu'avait en son temps pratiquée et théorisée Sainte-Beuve. Il n'y a pas dès lors à s'étonner que le réel – et singulièrement celui de l'auteur – ait une place essentielle dans les paraphrases de Veyne.

On pourrait mot pour mot appliquer à Veyne ce que disait G. Mathieu-Castellani de Muret :

La paraphrase va ainsi de la redondance à l'amplification, de la contraction de texte au délayage, de la transposition en équivalents prosaïques à la construction d'une fiction seconde où l'individu, l'amant, le poète, confondus dans un *je* dont la référence ne serait pas seulement grammaticale, parlent un même langage, en prise directe sur la réalité. La poésie est réduite à son discours. <sup>42</sup>

Pour autant, affirme Veyne, le poème ne se réduit pas à son sens – ce qui explique d'ailleurs que l'on puisse l'*aimer* sans le *comprendre* <sup>43</sup>. Conséquence du dualisme noté plus haut : il y a l'explicable, et c'est l'objet de la paraphrase : une sorte de sens

---

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 12.

<sup>37</sup> *Ibid.*

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 49.

<sup>39</sup> « René ne pouvait admettre qu'un poète ne sache pas ce qu'il dit. » (*Ibid.*, p. 123).

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. 29.

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 12.

<sup>42</sup> Muret, *Commentaires*, 1985, p. XLIII. Notons au passage l'utilisation subreptice de mots dévalorisants pour désigner ce qui, le même auteur le souligne ailleurs, est à l'origine même du genre du commentaire...

<sup>43</sup> Veyne, *op. cit.*, p. 418.

accessible autrement que par la *poésie*<sup>44</sup> ; il y a l'inexplicable, auquel peuvent accéder « ceux qui en sont dignes »<sup>45</sup>. Aussi Veyne peut-il écrire :

La vraie compréhension procède autrement : l'œuvre, en un éclair de surprise, pénètre un lecteur prédestiné, « trouve son élu » (Char, p. 304).

Aussi, de propos délibéré, Char a toujours maintenu son œuvre close.<sup>46</sup>

Que Veyne ne cherche pas à tracer de façon un peu claire une frontière entre l'explicable et le non explicable participe évidemment de cet élitisme ici revendiqué ; on doit supposer applicable à l'écrit de Veyne ce qu'il dit de la poésie de Char : « La bienséance exige une certaine pénombre »<sup>47</sup>...

Jusque dans cette proclamation élitiste, tous les ingrédients d'une conception très classique – et très répandue – de la poésie sont ici à l'œuvre : le poète, par l'Écriture, traduit une réalité (elle-même allégorique) en un langage spécifique que lui seul peut rendre, mais dont il est possible de traduire le versant cognitif en une paraphrase qui ne saurait remplacer le poème, mais qui peut – authentifiée par l'auteur si possible – asseoir une compréhension minimale en vue d'une plus grande jouissance du texte poétique.

Il est évidemment difficile de faire entièrement crédit aux théories du sens chez Veyne ou chez « René » (*i.e.* Char *via* Veyne) qui, outre qu'elles manifestent souvent des contradictions internes, ne souffriraient pas, à certains égards, un examen approfondi et quelques tests de validité... Mais ce qui est en cause ici n'est pas une théorisation du sens – à laquelle Veyne ne prétend pas : c'est la pratique sociale de lecture et de commentaire qu'il met en œuvre. Et ce qui nous intéresse directement ici est évidemment cette revendication de la paraphrase, qui tire sa légitimité de l'idée même de l'existence d'un *langage poétique* susceptible de traduction, lequel au contraire sera source de disqualification dans les théories littéraires de la deuxième partie du XX<sup>e</sup> siècle<sup>48</sup>.

### ***Mallarmé selon Bénichou***

Dans un livre d'entretiens ultérieur, Veyne rattache sa pratique au « plus banal des procédés scolaires », qu'il explicite ainsi : « Lorsqu'il faut faire comprendre un vers difficile de Mallarmé ou de Gongora, que fait-on ? On "dit ce que cela veut dire", on paraphrase »<sup>49</sup>. Dans son ouvrage *Après Babel*, G. Steiner évoque la paraphrase comme moyen de comprendre les poètes difficiles ; prenant comme exemple « Une dentelle s'abolit » de Mallarmé, il écrit : « Il y a des résurgences des vieux trucs

<sup>44</sup> « L'explication philologique ou sémiotique n'explique que le banal » (p. 31).

<sup>45</sup> *Ibid.*, p. 181.

<sup>46</sup> *Ibid.*, p. 289 *sq.*

<sup>47</sup> *Ibid.*, p. 183.

<sup>48</sup> Il est à ce propos intéressant de noter que la critique que fait P. Née de l'entreprise de Veyne (« Dix années de critique sur Char », *Revue des Sciences Humaines* n° 233, Université de Lille, 1994) est fondée finalement sur les mêmes postulats que ceux de ce dernier : s'il accorde à Veyne que le « référent existentiel sert directement la compréhension des textes » (*ibid.*, p. 127), il lui reproche de ne pas rendre compte de « la transmutation du vécu » que l'« œuvre [...] opère » (*ibid.*, p. 128) – on croirait entendre Veyne... mais c'est pour critiquer son entreprise, au nom du « redoutable doublet traduire/trahir » (*ibid.*, p. 130). La critique de Née, bien argumentée, peut se résumer au double reproche de « confondre la proximité de l'homme avec la distance de l'œuvre » et « de fondre la résistance du style dans le moule niveleur de la paraphrase » (*ibid.*, p. 127).

<sup>49</sup> *Le quotidien et l'intéressant. Entretiens avec C. Darbo-Peschanski*, Paris, Les Belles Lettres, 1995, p. 226

classiques de la difficulté : jeux de mots, termes exotiques, raccourcis de la grammaire. L'explication et la paraphrase permettent de capter le texte dans une certaine mesure ».<sup>50</sup>

C'est cette « certaine mesure » qui justifie sans doute la tentative de Paul Bénichou, dans son ouvrage *Selon Mallarmé*<sup>51</sup>, sans que jamais pourtant Bénichou emploie le mot *paraphrase*, à l'inverse de Veyne, pour désigner son commentaire. On trouve pourtant, dans son avertissement liminaire, les mêmes expressions que Veyne pour signifier les mêmes intentions et la même conception dualiste de la poésie : le projet de Bénichou, selon ses propres mots, est de faire un « travail d'élucidation », qui « porte essentiellement sur la signification littérale et logique du texte et sur l'inséparable prolongement symbolique et idéologique auquel elle donne lieu », même s'« il y a toujours en poésie quelque chose d'autre que le sens », un « au-delà du sens », qu'il s'agit de « percevoir et d'éprouver plutôt que de comprendre ».<sup>52</sup> Comme Veyne, Bénichou s'abstient de préciser où il établit les frontières entre l'en deçà et l'au-delà, comme tous ceux d'ailleurs qui font appel à cette métaphysique du sens...

Mais ce que Bénichou partage encore avec Veyne est l'absence de censure, dans son commentaire, des formes discursives de la paraphrase : il est intéressant de montrer comment l'ouvrage d'un critique littéraire professionnel fait écho à celui d'un étranger aux cercles légitimes des études littéraires. Cela permettra surtout de faire le bilan de notre enquête sur les trois formes de paraphrase que nous avons isolées, à partir d'un seul extrait qui les réalise toutes.

Il s'agit du commentaire du *Tombeau d'Edgar Poe*. Poème simple à comprendre, dit Bénichou, « à condition de prêter un peu d'attention à ce qu'il dit ».<sup>53</sup> On voit bien l'objectif affiché : débusquer le *sens littéral* ; en cela, Bénichou est aidé, écrit-il, par la traduction mot à mot de son poème que Mallarmé a faite en anglais. Signalons au passage que Bénichou signale, à propos des vers 7 et 8 du poème (« Proclamèrent très haut le sortilège bu / Dans le flot sans honneur de quelque noir mélange »), une note de Mallarmé après sa traduction, que voici reproduite : « means in plain prose : charged him with always being drunk ». Bénichou ajoute : « Quel “exégète” des *Poésies* oserait aujourd'hui l'imiter ? ».<sup>54</sup>

Une telle prétériorité donne toute la mesure de l'entreprise de *traduction* des poèmes de Mallarmé par Bénichou... Étudions-en donc les formes discursives, à partir d'un exemple concernant le premier tercet du poème de Mallarmé, reproduit ici pour rappel :

Du sol et de la nue hostiles, ô grief !  
Si notre idée avec ne sculpte un bas-relief  
Dont la tombe de Poe éblouissante s'orne

Après avoir analysé la genèse du premier vers de ce tercet, Bénichou commente :

Grammaticalement, il est fait d'un nom au vocatif précédé par inversion de ses deux compléments ; on a, en rétablissant l'ordre usuel : « *ô grief du sol et de la nue hostiles !* » On pourrait se croire devant une sorte de proposition exclamative indépendante, sans verbe. En fait, cette lutte

<sup>50</sup> *Après Babel. Une poétique du dire et de la traduction*, Paris, Albin Michel, 1978, p. 175 sq.

<sup>51</sup> *Selon Mallarmé*, Paris, Gallimard.

<sup>52</sup> *Ibid.*, p. 74 sq.

<sup>53</sup> *Ibid.*, p. 262.

<sup>54</sup> *Ibid.*, p. 265, n. 5.

mémorable est le complément anticipé de la proposition qui suit, et qu'il faut lire : « *Si notre idée avec cette lutte (représentée dans ses épisodes) ne sculpte un bas-relief Dont la tombe de Poe éblouissante s'orne [...], que ce granit du moins, etc.* (souhait comprenant l'absence du bas-relief). C'est un fait que le tombeau de Poe ne porte pas de bas-relief ; Mallarmé part de ce regret, et en tête de cette phrase, *si [...]* ne a la valeur de *puisque [...]* ne [...] pas.<sup>55</sup>

Il est facile de reconnaître, en ces quelques lignes, nos trois formes discursives de la paraphrase mais aussi leur entrelacement. En premier lieu, les identifications sémantiques linguistiquement marquées :

- on a, en rétablissant l'ordre usuel : « *ô grief du sol et de la nue hostiles !* »
- il faut lire [la proposition qui suit] : « *Si notre idée avec [...]* »
- si [...] ne a la valeur de *puisque [...]* ne [...] pas

L'une d'elle introduit d'ailleurs un décalque énonciatif :

*Si notre idée avec cette lutte (représentée dans ses épisodes) ne sculpte un bas-relief Dont la tombe de Poe éblouissante s'orne [...], que ce granit du moins, etc.* (souhait comprenant l'absence du bas-relief).

Il faut noter que cette forme de paraphrase est assez faiblement représentée chez Bénichou. Ici même, l'énonciation première est signalée par l'italique et l'incise du commentaire, même si elle se fond énonciativement dans l'énoncé premier, est démarquée par les caractères romains.

On trouve en revanche de nombreux exemples de notre troisième forme de paraphrase : la détextualité. Le dernier exemple analysé en est l'illustration : les mots du commentaire introduits dans le texte cité réalisent en effet à la fois une paraphrase *stricto sensu* et une détextualité : « souhait comprenant l'absence » et « cette lutte (représentée dans ses épisodes) » sont en quelque sorte des résumés conceptuels des passages commentés, comme s'ils relevaient d'un savoir commun, intégrable à un discours autre que celui du texte. C'est encore le cas plus loin de « Mallarmé part de ce regret ».

L'identification du poète et de l'auteur dans cette dernière séquence est en soi, également, une forme de détextualité, qui s'explique assez facilement par le caractère référentiel de l'explication de Bénichou. Cet aspect est clairement apparent dans la reprise du mot « bas-relief » (expression du poème) sans guillemets, intégrant ainsi un élément textuel dans le métatexte, ce qui conduit à l'identification de cet élément à son référent : « C'est un fait que le tombeau de Poe ne porte pas de bas-relief ».

Inutile de poursuivre l'analyse : l'objectif qu'on lui assignait est atteint, puisque ce seul extrait du commentaire de Bénichou a permis de montrer comment peuvent se réaliser, en se combinant, les trois formes discursives de la paraphrase que l'on a isolées.

### ***La détextualité chez Barthes***

Une certaine conception – formaliste – des textes et de leur commentaire rend caduque, au moins dans la revendication, cette forme de commentaire dans le monde scolaire et universitaire. G. Genette, rappelant la critique que faisait Blanchot d'un essai de « traduction » en prose, réaffirmait au passage l'un des dogmes littéraires de

---

<sup>55</sup> *Ibid.*, p. 267.

son époque : « “traduire” un poème de Mallarmé, c’est l’effacer ».<sup>56</sup> Que Bénichou ne soit pas exactement un représentant des récentes théories littéraires n’est certainement pas sans conséquences sur ses choix d’écriture, mais ne l’empêche pas, il faut le souligner, de s’interdire de parler de paraphrase pour qualifier son commentaire.

Dans notre approche de la paraphrase dans le commentaire, il manquait un exemple plus *canonique*. Après Veyne l’amateur et Bénichou l’ancien, il ne fallait pas donner aux contempteurs de la paraphrase l’idée que la démonstration était trop évidente à partir d’exemples aussi peu recommandables. Ce n’est pas là, de ma part, une concession : sans adhérer à la conception de la lecture et du commentaire de Veyne, je récusé l’interdit scolaire porté sur un mode de discours métatextuel dont on sait bien qu’il se réalise dans les articles de presse et les émissions littéraires non professionnels ; si Bénichou ne saurait représenter la critique contemporaine, il faudrait une forte mauvaise foi pour ne pas voir que s’épanouit dans son commentaire un discours proposé quotidiennement aux lycéens et aux étudiants dans les cours de littérature.

Mais enfin il était nécessaire d’aller voir de plus près comment le commentaire se conçoit, discursivement, chez un auteur représentatif des théories littéraires qui font encore aujourd’hui le socle de l’enseignement de la littérature. C’est ce qui justifie le dernier objet d’analyse des formes de la paraphrase dans le commentaire : *S/Z* de Roland Barthes<sup>57</sup>. Ce choix s’explique par l’importance du texte dans l’histoire récente du commentaire et dans un certain rapport savant au texte littéraire. Comme l’affirment C. Bremond et T. Pavel, dans la préface de leur récent ouvrage :

*S/Z* contribua puissamment à la diffusion d’un ensemble d’attitudes qu’on a désignées depuis comme post-modernes : subjectivisme ludique, méfiance à l’égard des disciplines constituées, scepticisme envers la rationalité argumentative.<sup>58</sup>

En outre, ce texte présente l’intérêt, que souligne F. Flahault, de « suivre la nouvelle d’un bout à l’autre, pas à pas<sup>59</sup> », en mêlant à une « lecture fidèle à chacune des modulations de la saveur du texte », « les visées d’une sémiologie scientifique »<sup>60</sup>. Comme le dit M. Charles : « A-t-on bien noté que c’est Barthes qui a réintroduit la glose interlinéaire (dans *S/Z*) ? »<sup>61</sup> C’est d’ailleurs ce qui le rapproche le plus, dans la forme, d’une démarche d’explication de texte scolaire traditionnelle – ce qui n’est pas contradictoire évidemment (et sans doute est-ce là une litote) avec cette déclaration de Barthes : « Ceci n’est pas une explication de texte »...<sup>62</sup>.

Or, et c’est là l’intérêt principal pour nous de ce commentaire, Barthes était trop conscient des dangers de cette démarche pour ne pas multiplier les formes de démarcation de tout ce qui pourrait faire passer son commentaire pour une *paraphrase* : aussi joue-t-il magistralement avec les ruptures de niveaux énonciatifs, tout en les commentant ; mais ce *jeu* et cette *conscience* ne gommant pas le

<sup>56</sup> *Figures I*, *op. cit.*, p. 79.

<sup>57</sup> *S/Z*, Paris, Seuil, collection « Points », 1970.

<sup>58</sup> *De Barthes à Balzac. Fictions d’une critique, critiques d’une fiction*, Paris, Albin Michel, 1998, p. 9.

<sup>59</sup> C’est l’expression qu’utilise Barthes lui-même (*S/Z*, *op. cit.*, p. 18 *sq.*).

<sup>60</sup> « Sur *S/Z* et l’analyse des récits », dans *Poétique* n° 47, septembre 1981, Paris, Seuil, 1981, p. 303 *sq.*

<sup>61</sup> *L’Arbre et la Source*, *op. cit.*, p. 178.

<sup>62</sup> *S/Z*, *op. cit.*, p. 97, en titre à la « ponctuation » XXXIX de son analyse. Dufays la revendique encore aujourd’hui comme un modèle possible (« Lire au pluriel. Pour une didactique de la diversité des lectures à l’usage de 14-15 ans », dans *Pratiques* n° 95, Metz, CRESEF, septembre 1997, p. 33).

phénomène de paraphrase propre à tout métatexte qui rend compte du contenu narratif d'un texte : au contraire même, pourrait-on dire, ils les soulignent.

Voici un exemple particulièrement parlant, le commentaire de la lexie 142, où à une reformulation détextuelle succède une paraphrase *stricto sensu*, puis une identification sémantique introduite par « Ce qui veut dire » :

La Femme-Reine semble exiger un récit immédiat par pur caprice [...], mais le narrateur lui rappelle la nature exacte – et sérieuse – de la contestation : vous ne m'avez encore rien donné, je n'ai donc aucune obligation envers vous. Ce qui veut dire : si vous vous donnez à moi, je vous raconterai l'histoire : donnant, donnant : un moment d'amour contre une belle histoire.

Je me propose de circonscrire doublement l'approche de ce commentaire, d'une part en ne parcourant que le début de *S/Z*, ou plus exactement le début du commentaire linéaire<sup>63</sup>, d'autre part de centrer l'analyse sur la forme de paraphrase la plus fréquente dans *S/Z* – et la moins étudiée dans les pages qui précèdent : la détextualité.

Commençons, assez naturellement, par la première lexie et sa glose :

(1) **SARRASINE** \* Le titre ouvre une question : *Sarrasine*, qu'est-ce que c'est que ça ? Un nom commun ? un nom propre ? une chose ? un homme ? une femme ? À cette question il ne sera répondu que beaucoup plus tard, par la biographie du sculpteur qui a nom Sarrasine.

L'ouverture du commentaire linéaire de l'œuvre de Balzac par Barthes nous offre un exemple assez typique de détextualité. La question porte sur *Sarrasine*, et le sens de ce *signe*, par l'établissement (sous forme d'interrogation) de plusieurs prédications d'identité, qui ont toutes cette forme canonique : « *Sarrasine* = Y ». Mais la nature de cet « Y » n'est pas la même dans toutes les questions : dans les deux premières questions, il s'agit de termes métatextuels (« nom commun », « nom propre ») qui renvoient à des unités du discours, donc à la lettre du texte, et ne convoquent pas l'univers de fiction ; dans les autres cas (« chose », « homme », « femme »), il s'agit d'objets de l'univers diégétique. Du coup, le statut du premier terme de la prédication change aussi selon les cas. Dans la phrase de Barthes, « *Sarrasine* » est donc *en même temps* pris comme signe autonome (désignant une unité de l'univers textuel) et comme signe non autonome (désignant une unité de l'univers narratif).

C'est évidemment une *façon de parler* : il suffisait de rajouter deux mots (« Un nom commun ? un nom propre ? qui désigne une chose ? un homme ? une femme ? ») pour que le phénomène décrit n'apparaisse pas. Mais, en l'état, il apparaît, et c'est là un phénomène typique de détextualité, puisqu'un phénomène textuel (la désignation d'un personnage suffit à créer le personnage) intègre le métatexte (la désignation du personnage et le personnage sont mis sur le même plan). Cette *façon de parler* constitue la base d'un phénomène troublant malgré sa fréquence, dont nous avons déjà analysé de nombreux exemples : le fait qu'un commentaire puisse parler des personnages, et plus généralement de l'univers diégétique, et réitérer les informations que la narration donne sur lui. Quand, dans la suite de son commentaire, Barthes parle de « la biographie du sculpteur qui a nom Sarrasine » (phrase où, contrairement à la précédente, la distinction est faite entre le *signe* « Sarrasine » et ce qu'il désigne), il pose l'existence de ce sculpteur.

---

<sup>63</sup> Je laisserai donc de côté, sauf pour citations annexes, une autre strate de l'écriture de Barthes, ces remarques qui ponctuent l'analyse linéaire, numérotées en chiffres romains (et que j'appellerai, dans le cours de mon analyse, *ponctuations*).

Il ne serait pas pour autant raisonnable de penser que Barthes confond fiction et réalité, personnage et personne, ni qu'il ne soit pas conscient de l'effet qu'il produit... La question est même posée en ces termes par R. Barthes, dans une des ponctuations (n° XLI) de son commentaire linéaire :

On parle ici, parfois, de Sarrasine comme s'il existait, comme s'il avait un avenir, un inconscient, une âme ; mais ce dont on parle, c'est de sa figure (réseau impersonnel de symboles manié sous le nom propre de Sarrasine), non de sa personne (liberté morale douée de mobiles et d'un trop-plein de sens).<sup>64</sup>

Diégèse et texte sont bien deux espaces distincts, en droit et en fait ; la suite le souligne encore mieux :

On ne cherche pas la vérité de Sarrasine, mais la systématique d'un lieu (transitoire) du texte : on marque ce lieu (sous le nom de Sarrasine) pour qu'il entre dans les alibis de l'opérateur narratif, dans le réseau indécidable des sens, dans le pluriel des codes.

Mais le « comme si » (« On parle ici, parfois, de Sarrasine comme s'il existait ») est bien cette opération propre à la fiction, à l'espace fictif où jouent des personnages et des acteurs de la narration (narrateur et narrataire). C'est bien emprunter au discours de fiction ses codes et ses façons de faire que de parler de Sarrasine comme s'il existait :

En reprenant au discours le nom propre de son héros, on ne fait que suivre la nature économique du Nom : en régime romanesque (ailleurs aussi ?), c'est un instrument d'échange : il permet de substituer une unité nominale à une collection de traits.

Comment ne pas admettre qu'emprunter au discours du régime romanesque une façon de dire (ou de faire), c'est faire dériver peu ou prou les traits du discours métatextuel sur ceux du discours fictif : mettre en œuvre une dérive (ou dérivation) détextuelle. À tel point qu'une fois fait cet échange discursif, on ne peut plus se contenter de penser que la phrase suivante ne vaut plus (comme le veut Barthes évidemment) que pour le discours de la fiction (réaliste), mais concerne à son tour le discours du commentaire :

Dire Sarrasine, Rochefide, Lanty, Zambinella (sans même parler de Bouchardon, qui a existé), c'est prétendre que le substitut patronymique est plein d'une personne (civile, nationale, sociale).<sup>65</sup>

Mais ce qui est questionné ici est le fonctionnement discursif du métatexte et les conséquences concrètes de phénomènes banals. Car, finalement, par de tels procédés, le commentateur fait lui-même ce que le narrateur vise : rendre présents les personnages et faire du lecteur un témoin oculaire des événements narrés. Le commentaire *reproduit* le même effet que le texte : telle peut être, on l'a vu, une exacte définition de la détexualité.

Poursuivons notre parcours du texte de Barthes, en passant au commentaire de la lexie suivante, que voici reproduite :

**(2) *J'étais plongé dans une rêverie profonde*** \* La rêverie qui est annoncée ici n'aura rien de vagabond ; elle sera fortement articulée, selon la plus connue des figures de la rhétorique, par les termes successifs d'une antithèse, celle du jardin et du salon, de la mort et de la vie, du froid et du chaud, du dehors et du dedans. Ce que la lexie inaugure, à titre d'*annonce*, c'est donc une grande forme symbolique, puisqu'elle recouvrira tout un espace de substitutions, de variations, qui nous

---

<sup>64</sup> S/Z, *op. cit.*, p. 101.

<sup>65</sup> *Ibid.*, p. 102

conduiront du jardin au castrat, du salon à la jeune femme aimée du narrateur, en passant par l'énigmatique vieillard, la plantureuse Mme de Lanty ou le lunaire Adonis de Vien.

Un mot du texte, « rêverie », est repris tel quel sans guillemets, donc apparemment dans un usage non autonymique, ce qui semble le signe le plus sûr de détextualité. Mais on a là un exemple typique du jeu très construit de Barthes avec les frontières énonciatives, dont la longue remarque reproduite ci-dessus à propos de l'usage du nom propre *Sarrasine* donne une idée : si la « rêverie » est effectivement un objet appartenant de droit à la diégèse et construit par la narration, ce dont parle Barthes est une unité d'un « champ symbolique », dont il analyse le déploiement textuel : la « rêverie » est donc au même niveau que les « termes » des antithèses repérées. Il n'en reste pas moins que la reprise de mots du texte ou de concepts élaborés à partir de ce que le récit construit comme *monde* fictif (« jardin », « castrat », « salon », « jeune femme aimée », « énigmatique vieillard », « plantureuse Mme de Lanty », « lunaire Adonis de Vien ») crée des signes à deux signifiés<sup>66</sup>, renvoyant à des objets de la diégèse *et* du texte : il y a donc, par nécessité, forme (au moins ténue) de détextualité. De fait, le trajet qu'évoque le verbe « conduire » est à la fois le trajet que le récit fait effectuer au lecteur entre les objets de la diégèse et celui que le commentateur fait ressortir dans le texte entre les « termes » des antithèses mises au jour<sup>67</sup>.

L'effet de détextualité est plus net dans la suite du commentaire de la lexie 2, par l'usage des adjectifs dans l'énumération des personnages (« l'énigmatique vieillard, la plantureuse Mme de Lanty ou le lunaire Adonis de Vien<sup>68</sup> »), puisqu'un effet du texte (la possibilité pour le lecteur de se représenter telle qualité de tel personnage) est repris par le métatexte, qui réitère le même effet en donnant à voir à ses lecteurs la même qualité construite par le texte. C'est le même phénomène qui s'observe dans la suite du commentaire de la lexie 2 :

(2) *J'étais plongé dans une rêverie profonde [...] \*\* L'état d'absorption qui est énoncé (« J'étais plongé... ») appelle déjà (du moins dans le discours lisible) quelque événement qui y mette fin («...quand je fus réveillé par une conversation », n° 14).*

Ce n'est pas l'état d'absorption qui est *énoncé* mais une suite de mots (un énoncé) qui construit la représentation chez le lecteur d'un *état d'absorption* du personnage. De même que le linguiste de Ducrot aurait donné un exemple typique de dérivation (délocutive) s'il avait posé que L avait énoncé *l'intelligence* de P en disant « P est intelligent », de même c'est une dérivation (détextuelle) qui fait passer un *effet* d'énoncé pour un *contenu* d'énoncé.

<sup>66</sup> En vertu de la « connotation autonymique » qu'a analysée Rey-Debove (*op. cit.*, p. 251 *sq.*) : cf. *supra* p. 79.

<sup>67</sup> Le trajet peut aller d'ailleurs d'un niveau à l'autre, comme le suggère l'emploi du verbe « conduire » dans le commentaire de la lexie 4 : « (4) *Minuit venait de sonner à l'horloge de l'Élysée-Bourbon.* \* Une logique métonymique conduit de l'Élysée-Bourbon au sème de *Richesse*, puisque le Faubourg Saint-Honoré est un quartier riche. » Notons au passage l'appel au référent extradiégétique pour accompagner ce trajet.

<sup>68</sup> Nouveau franchissement de frontières : un personnage du tableau est posé comme équivalent d'un personnage de la fiction principale, éléments d'un monde où *nous* circulons. C'est un choix très construit de Barthes que d'aplanir, par le commentaire linéaire, toutes les dénivellations du texte : ainsi le commentaire ne dit rien du passage d'un niveau narratif à un autre quand commence le « récit dans le récit » (lexie 153 : voir d'ailleurs à ce sujet l'explication qu'en donne Barthes dans la ponctuation n° XXXIX, *ibid.*, p. 96), ou à l'occasion des nombreuses métalepses analogiques qui parsèment le récit (par exemple lexies 3, 15, 21...). C'est par un aplanissement systématique du même ordre que Barthes met sur le même niveau les instances d'énonciation diégétique, textuelle, métatextuelle – source de détextualité : c'est bien la capacité du texte à faire vivre et à faire voir les objets diégétiques qui est reprise (*mimée* ?) par le métatexte.

Un autre phénomène mérite ici d'être analysé : l'emploi du futur dans le métatexte, dont on a vu des exemples dans les citations précédentes ; le futur crée un effet de fusion entre texte et métatexte, puisque ce temps est utilisé pour poser comme à *venir* une unité textuelle, simplement parce que le métatexte est présenté comme suivant l'ordre du texte. C'est le sens des futurs dans ce passage déjà cité (commentaire de la lexie 2) :

C'est donc une grande forme symbolique, puisqu'elle **recouvrira** tout un espace de substitutions, de variations, qui nous **conduiront** du jardin au castrat, du salon à la jeune femme aimée du narrateur.

Le futur, dans le texte de Barthes, peut également annoncer une unité métatextuelle *future*, comme dans la suite de la lexie 2 :

On **signalera** ce code des actions par les lettres ACT. ; de plus, comme ces actions s'organisent en suites, on **coiffera** chaque suite d'un nom générique, sorte de titre de la séquence, et l'on **numérottera** chacun des termes qui la composent, au fur et à mesure qu'ils se **présenteront**.

Mais le futur peut être également utilisé pour rendre compte d'un événement à *venir* par rapport à un autre événement, dans la diégèse ; c'est le cas dans la lexie 162 :

Sarrasine est (et donc **sera**) un transgresseur.

Le même phénomène est possible pour l'instance narrative : n'ayant pas trouvé d'exemple dans le commentaire linéaire, j'en emprunte un à une « ponctuation » de Barthes (XXXVIII) :

Le « contenu » même du Récit-Marchandise (une histoire de castration) **empêchera** le pacte de s'accomplir jusqu'au bout : la jeune femme, touchée par la castration racontée, se **retirera** de la transaction sans honorer son engagement.<sup>69</sup>

Le tableau ci-dessous présente sous forme simplifiée les énoncés cités précédemment<sup>70</sup> :

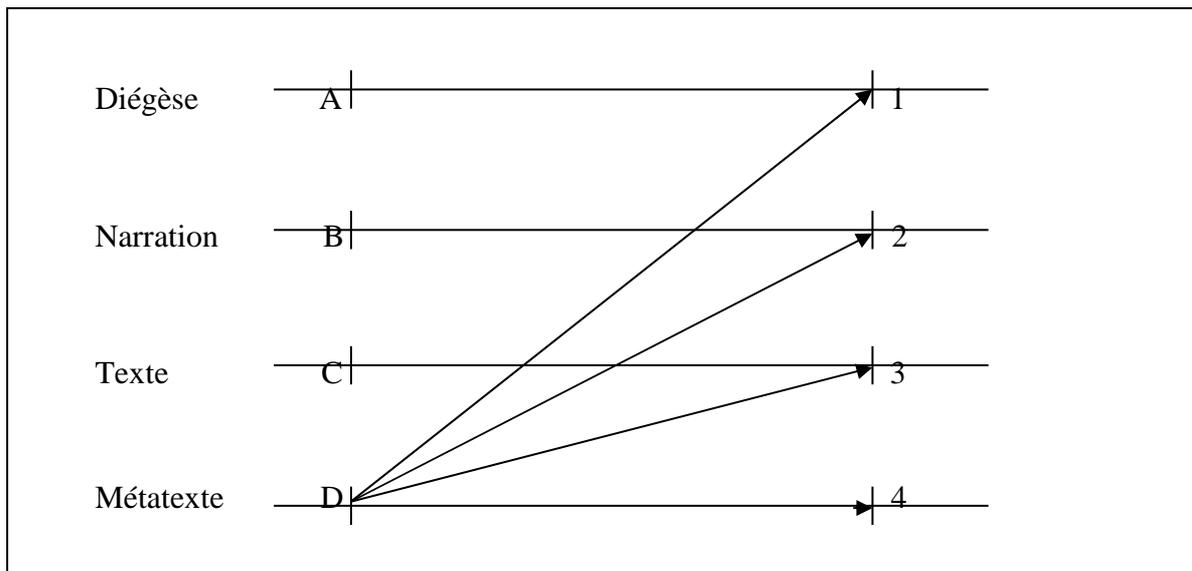
N°	Niveau d'énonciation	Énoncé simplifié
1	Diégèse	Sarrasine <b>sera</b> un transgresseur
2	Narration	La jeune femme se <b>retirera</b> de la transaction
3	Texte	Elle <b>recouvrira</b> tout un espace de substitutions
4	Métatexte	On <b>numérottera</b> chacun des termes

À chaque fois, l'information donnée est présentée comme postérieure à une information du même niveau énonciatif, mais la forme verbale du futur n'est possible que parce que le repère temporel est le moment de l'énonciation métatextuelle. Ce que peut rendre le schéma ci-dessous (où les lettres marquent le repère temporel de

<sup>69</sup> *Ibid.*, p. 96.

<sup>70</sup> On notera que j'ai volontairement négligé les problèmes que pose le doublement de l'instance narrative (puisque'il y a deux récits, l'un enchâssé dans l'autre). Cette neutralisation n'est que pratique, et ne change évidemment rien à l'analyse de la question traitée ici.

référence par rapport à l'information donnée – laquelle est notée par le chiffre qui lui correspond dans le tableau ci-dessus) :



Les flèches marquent le fait que l'ensemble des niveaux d'énonciation sont actualisés dans le métatexte, et que les éléments qui appartiennent de droit à ces niveaux divers sont situés chronologiquement par rapport au repère temporel que représente le présent d'énonciation (D) du métatexte.

Le repère est d'ailleurs moins chronologique que spatial ; ou, pour être plus exact, les repères chronologiques sont spatialisés dans la linéarité (méta)textuelle, comme le signale l'emploi des organisateurs spatiaux (cf. « ici » dans le commentaire de la lexie 2), en concurrence avec les organisateurs chronologiques (cf. « beaucoup plus tard », dans le commentaire de la lexie 1) ; les deux peuvent coexister dans une même phrase, comme *ici* et *bientôt* dans le début du commentaire de la lexie 3 :

**(3) qui saisissent tout le monde, même un homme frivole, au sein des fêtes les plus tumultueuses.** \* L'information « il y a fête » (donnée ici obliquement), jointe bientôt à d'autres informations (un hôtel particulier au Faubourg Saint-Honoré) est le composant d'un signifié pertinent : la richesse de la famille Lanty.

C'est bien dans l'espace du métatexte que s'incorporent, que se redisent des éléments du texte et de la diégèse et leur positionnements chronologiques respectifs. Ces deux derniers phénomènes (emploi du futur et des organisateurs spatio-temporels) sont en eux-mêmes des facteurs de détéxtualité.

Le hasard (mais est-ce le hasard ?) veut que les trois premières lexies (à savoir le titre et la première phrase de la nouvelle) nous livrent déjà les grands facteurs de détéxtualité que l'on trouve dans le texte de Barthes et dans tout commentaire – linéaire ou non, mais qui prend pour objet de son discours des éléments diégétiques : inutile de poursuivre la lecture de *S/Z*, qui ne nous apprendrait rien de neuf. Précisons pour conclure, afin d'éviter un effet pervers de l'accumulation des citations du texte de Barthes où se réalise une détéxtualité, que les manifestations de cette dernière ne sont pas essentielles, en quantité, dans *S/Z* : on peut considérer que les manifestations de détéxtualité n'occupent pas plus d'un dixième de la surface textuelle totale.

## *La répétition du même*

Ce que les formes paraphrastiques que peut prendre un commentaire font apparaître, c'est que le destin du métatexte est la répétition du même. Telle est en effet sa perspective, comme le dit Michel Foucault, dans *L'ordre du discours* : parlant de la « dénivellement des discours », il distingue « les discours qui “se disent” [...] et qui passent avec l'acte même qui les a prononcés », et ceux qui « *sont dits*, restent dits, et sont encore à dire » ; parmi ces derniers, les textes religieux et « ces textes curieux, quand on envisage leur statut, et qu'on appelle “littéraires” » : ces discours « sont à l'origine d'un certain nombre d'actes nouveaux de paroles qui les reprennent, les transforment ou parlent d'eux », qui « répètent, glosent et commentent ». <sup>71</sup>

Voici l'exemple que donne Foucault : « *L'Odyssée* comme texte premier est répétée, à la même époque, dans la traduction de Bérard, dans d'infinies explications de textes, dans l'*Ulysse* de Joyce. » D'où cette remarque :

Le commentaire n'a pour rôle, quelles que soient les techniques mises en œuvre, que de dire *enfin* ce qui était articulé silencieusement *là-bas*. Il doit, selon un paradoxe qu'il déplace toujours mais auquel il n'échappe jamais, dire pour la première fois ce qui cependant avait déjà été dit et répéter inlassablement ce qui pourtant n'avait jamais été dit. Le moutonnement indéfini des commentaires est travaillé de l'intérieur par le rêve d'une répétition masquée : à son horizon, il n'y a peut-être rien d'autre que ce qui était à son point de départ, la simple récitation. <sup>72</sup>

Et Foucault de faire référence à ce « jeu à la Borges d'un commentaire qui ne sera pas autre chose que la réapparition mot à mot (mais cette fois solennelle et attendue) de ce qu'il commente. » <sup>73</sup>

Foucault voit dans le commentaire une des « procédures de contrôle et de délimitation du discours », qui permettent « de maîtriser une autre dimension du discours : celle de l'événement et du hasard » <sup>74</sup> ; d'où cette conclusion : « Le commentaire limit[e] le hasard du discours par le jeu d'une *identité* qui aurait la forme de la *répétition* et du *même*. » <sup>75</sup> Le commentaire comme répétition – ou la paraphrase comme horizon du commentaire...

---

<sup>71</sup> *L'Ordre du discours*, Paris, Gallimard 1971, p. 24 sq.

<sup>72</sup> *Ibid.*, p. 26 sq.

<sup>73</sup> *Ibid.*, p. 25.

<sup>74</sup> *Ibid.*, p. 23.

<sup>75</sup> *Ibid.*, p. 31. La même idée se trouvait exprimée dans *La naissance de la clinique*, Paris, PUF, 1963. Cf. la préface à la réédition de l'*Histoire de la folie*, Paris, Gallimard, collection « Tel », 1972, p. 7-10.

## VALEUR DIDACTIQUE DE LA PARAPHRASE

La paraphrase, qui apparaît formellement comme la *texture* du commentaire, a pour fonction de « plier le métalangage » – pour emprunter l’expression de Derrida<sup>1</sup>. Il n’est pas possible de distinguer paraphrase et commentaire si l’on admet que la première est en quelque sorte le substrat discursif de tout discours métatextuel, en ce qu’elle consiste en l’intégration, au sein d’un commentaire, sans discontinuité énonciative, d’une répétition d’un élément textuel, selon les procédures formelles que les études qui précèdent ont cherché à isoler.

C’est ce qui permet d’affirmer le rôle de la paraphrase dans la construction d’une interprétation, malgré la volonté souvent affichée d’établir en théorie des frontières étanches entre les discours métatextuels. Ce qui va sans dire pour les auteurs étudiés ci-dessus vaut pour des élèves quand ils élaborent un discours métatextuel : c’est ce que je voudrais maintenant montrer par l’analyse de paraphrases d’élèves, pour promouvoir *in fine* une réhabilitation de la paraphrase, qui passe par celle de formes de lecture et de discours sur la lecture souvent dévalorisés en milieu scolaire.

### *La construction dialogique d’une interprétation*

Le rôle interprétatif de la paraphrase est clairement apparent dans les échanges conversationnels que favorise le travail de groupe, cet « oral intermédiaire<sup>2</sup> » qui permet aux élèves de négocier le sens du texte. Je me propose d’analyser la transcription d’une discussion entre des élèves de seconde, pour montrer comment la paraphrase produite est à la base d’un procès d’interprétation. L’analyse de cette interaction entre élèves (dans une classe dont j’étais le professeur, au cours de l’année 1994-1995, au lycée d’Haubourdin) ne nécessite pas d’en préciser le contexte : il suffit de savoir que la consigne donnée aux élèves était de faire des *hypothèses de lecture* sur un poème de Ronsard, que voici reproduit, pour mieux suivre la lecture de ce qui suit<sup>3</sup> :

Comme un Chevreuil, quand le printemps détruit  
L’oiseux cristal de la morne gelée,  
Pour mieux brouter l’herbe emmiellée  
Hors de son bois avec l’Aube s’enfuit,

Et seul, et sûr, loin des chiens et de bruit,  
Or sur un mont, or dans une vallée,  
Or près d’une onde à l’écart recelée,  
Libre folâtre où son pied le conduit ;

De rets ni d’arc sa liberté n’a crainte,  
Sinon alors que sa vie est atteinte,  
D’un trait meurtrier empourpré de son sang :

<sup>1</sup> Glas, Denoël-Gonthier, collection Médiations, 1981, p. 231.

<sup>2</sup> En référence à ces « écrits intermédiaires », ces « écrits pour penser », que sont « le résumé, le compte rendu, la prise de notes », pour Bucheton et Chabanne (« Une présentation générale des Actes des journées d’études de Montpellier : Pratiques enseignantes/Activités des élèves dans la classe de français » dans *La Lettre de la DFLM* n° 21, Saint-Cloud, DFLM, 1997-2, p. 4).

<sup>3</sup> Ronsard, *Les Amours*, livre premier, LIX. Le texte est emprunté au manuel utilisé par la classe : B. Doucey, A. Lesot, H. Sabbah, C. Weil, *Littérature 2<sup>nde</sup>, textes et méthodes*, Paris, Hatier, 1993, p. 61.

Ainsi j'allais sans espoir de dommage,  
Le jour qu'un œil sur l'avril de mon âge  
Tira d'un coup mille traits dans mon flanc.

J'ai choisi d'analyser un moment que je juge, très empiriquement, à la fois représentatif de ce que le dispositif de travail mis en œuvre permettait dans mes classes et typique d'un travail de groupe réussi<sup>4</sup>. Ajoutons qu'il est également très représentatif de ce que n'importe quels élèves peuvent faire et dire quand ils sont habitués à travailler en groupe : quiconque est habitué à élaborer de tels dispositifs d'apprentissage et à enregistrer les élèves reconnaîtra dans cette transcription, *mutatis mutandis*, ses propres observations. Ce qui m'a fait choisir cet extrait d'enregistrement d'un travail de groupe parmi ceux dont je disposais tient à la cohérence d'ensemble des propos, qui rendait plus facile non seulement leur exploitation mais encore la compréhension de ceux-ci. Dans l'analyse que j'en ferai, je rendrai compte des répliques dans l'ordre où elles apparaissent dans la transcription, en les numérotant pour signaler leur place dans l'échange global, mais en négligeant le nom des auteurs dans cet échange collectif.

Dans leur discussion, les élèves dégagent en fait un point d'interprétation précis, une « hypothèse de sens », que je me propose de rendre ainsi : *L'amour détruit la liberté*. Or cette interprétation est rendue possible par tout un réseau paraphrastique, fait de multiples identifications sémantiques – qui prennent toutes la forme de métapredications d'identité entre des mots ou expressions du texte, ou entre ceux-ci et les reformulations des élèves. Le réseau paraphrastique ainsi constitué (auquel concourt l'usage d'expressions métatextuelles et de remarques formelles) permet de faire apparaître l'interprétation personnelle du texte.

(1) Chevreuil = Je

Cette identification est exprimée explicitement :

- 14 Et ça c'est dans le premier quatrain. Dans les trois premiers quatrains, il parle du chevreuil et tout ça et après il parle de lui  
16 C'est donc une comparaison à la vie du chevreuil et à sa vie à lui donc il se prend...

On voit bien dans la réplique 16 en quoi cette identification repose sur une identification d'un niveau hiérarchiquement supérieur sur une échelle métalinguistique :

(2) {Chevreuil = Je} = COMPARAISON

Cette identification est essentielle à la compréhension de la structure du poème, fondée sur la comparaison *Chevreuil/Je*. L'établissement de cette identification est en fait la conséquence de la discussion qui ouvre notre transcription, et qui établissait une autre identification :

---

<sup>4</sup> Ce n'est pas le lieu de présenter dans le détail les principes qui me guident dans la mise en œuvre du travail de groupe ; je me contente de renvoyer aux deux (évidentes) références théoriques que j'ai le plus mises à profit pour me construire des principes d'action pédagogique : Meirieu (*Apprendre en groupe*, 2 tomes, Lyon, Chronique sociale) et Garcia-Debanc (*L'élève et la production d'écrit*, Metz, Université de Metz, 1990). L'opérationnalisation de ces principes doit beaucoup (grâce à d'incessants échanges professionnels et personnels) aux apports de M.M. Cauterman – dont une infime partie trouve une expression dans l'article qu'elle a publié dans la revue *Recherches* (« Travail de groupe, interactions, apprentissages », dans *Recherches* n° 27, Lille, ARDPF, 1997-2, p. 67-80).

(3) Avril de mon âge = printemps

- 20 Vu que quand il dit « l'avril de mon âge », il pourrait dire au printemps, des fois ça se dit...  
Le printemps d'une vie c'est la jeunesse
- 30 Bon c'est marqué quoi là ? Vous comparez quoi ? « l'avril de mon âge » et le  
« printemps »...

Comme plus haut, elle est fondée sur une identification d'un niveau supérieur :

$$(4) \{ \textit{printemps} = \textit{Avril de mon âge} \} = \left\{ \begin{array}{l} \text{COMPARAISON} \\ \text{OPPOSITION} \\ \text{ALLUSION} \\ \text{REPETITION} \end{array} \right.$$

On voit se construire cette dernière identification dans les échanges suivants (par une série de variantes – ou de paraphrases – qui signalent bien la construction d'une notion métatextuelle encore inconnue ou mal maîtrisée) :

- 1 « Avril de mon âge » et « printemps » c'est une grande  
opposition... enfin c'est une comparaison en même temps qu'une  
opposition...
- 2 Une allusion
- 3 Ouais... enfin c'est la même chose...
- 6 Comme il dit « Avril de mon âge » pour « printemps »... Il fait des  
sacrées comparaisons...
- 7 C'est pas une comparaison mais une allusion
- 8 Ouais une allusion
- 10 C'est une répétition ou quoi ?
- 11 Une allusion
- 12 Oui mais une allusion c'est pas interdit...
- 13 Une fausse répétition
- 18 C'est une comparaison qui rejoint une répétition
- 25 C'est une opposition et une répétition à la fois

Si l'identification (3) (*avril de mon âge = printemps*) est établie, son sens est problématique, et va se résoudre par la discussion d'une identification posée plus haut (cf. réplique 20), sans avoir été clarifiée :

(5) printemps = jeunesse

- 36 S'il dit « l'avril de mon âge » c'est qu'il se trouve encore jeune
- 37 Non y a écrit... c'est le printemps de mon âge
- 38 Ben et alors le printemps c'est quand t'es encore jeune !

La discussion sur cette question est longue et prend plusieurs répliques (35 à 60) que je ne reproduis pas ici. L'accord se fait cependant, et l'identification est clairement posée par la suite, à plusieurs reprises, comme dans ces répliques :

- 100 Donc là « sur l'avril de mon âge » ça veut dire sa jeunesse, sa  
liberté... comparé au printemps... le printemps c'est-à-dire la  
jeunesse aussi...
- 101 Printemps qui est égal à jeunesse
- 125 Ouais le printemps c'est pas sa liberté
- 126 C'est sa jeunesse
- 172 Ben regarde... c'est ce qu'on a marqué regarde... j'ai tout noté...  
« avril de mon âge » égale jeunesse

Le conflit est en fait résolu par une autre identification :

(6) printemps = amour

Cette identification ne s'explique pas tout de suite, mais émerge de la discussion précédente, et s'y empêtre parfois :

- 49 « Le jour qu'un œil sur l'avril de mon âge »... Non ! Ça veut dire  
c'est l'jour où il va rencontrer la femme  
50 Donc c'est le jour...  
51 Le jour où il est tombé amoureux  
61 Ouais donc non y en a deux... Tu peux hypothé... tu peux faire une  
hypothèse et dire que quand il appelle l'avril de son âge c'est sa  
jeunesse ou au moment où l'amour elle commence... logiquement  
au printemps... euh...

En réalité, l'identification (6) (*printemps = amour*) s'imbrique à une autre identification :

(7) Hiver = liberté

- 88 Ah mais si parce que quand ils disent « le printemps détruit...  
l'oiseau... euh... l'oiseux cristal »... enfin... il parle de la liberté  
aussi dedans. Donc quand t'es jeune t'es plus ou moins libre j'veux  
dire...

Il fallait évidemment pour cela avoir préalablement établi l'identification suivante :

(8) L'oiseux cristal = hiver

Laquelle ne suscite pas de contestation :

- 68 Oui mais c'est écrit : « Comme un Chevreuil, quand le printemps  
détruit / L'oiseux cristal »... donc ça veut dire que c'est au début du  
printemps... à la fin de l'hiver

Cela permet au groupe de franchir une étape dans l'interprétation du poème, qui prend ici véritablement tournure, par une nouvelle identification, complexe celle-là, puisqu'elle combine les identifications (6) et (7), et intègre une nouvelle information du texte (*Le printemps détruit l'hiver*) :

(9) Le printemps détruit l'hiver = l'amour détruit la liberté

Cette identification est élaborée dans l'enthousiasme collectif, qui se mesure à la répétition des mêmes remarques et à une inflexion plus forte de la voix (marquée ici par le soulignement) :

- 89 Oui mais quand il parle du printemps qui détruit l'hiver, il peut  
parler de l'amour qui détruit sa liberté  
90 Ça c'est bon ça !...  
91 Tout à fait ! !  
92 Il parle de liberté là ici il parle de printemps et en dessous il parle de  
l'hiver. Donc le printemps détruit l'hiver et...  
95 Et comme il parle de la jeunesse en bas... Il parle en fait de  
Cupidon qui lui est tombé dessus et ça a brisé sa liberté  
96 Sa jeunesse, sa liberté... Donc on peut mettre là ça  
107 C'est pareil que le printemps. Donc quand il parle de l'avril de son  
âge c'est le début de son amour et la fin de sa liberté  
108 En fait tout se rejoint ! !

- 111 Et après si tu remets l'avril de son âge en comparaison avec le printemps, ça veut dire que l'amour détruit l'hiver et l'hiver est pris pour la liberté
- 112 Ouais donc tout se rejoint !

Toutes ces identifications sémantiques relèvent du niveau d'interprétation symbolique, selon la classification de C. Fuchs<sup>5</sup> : il s'agit pour les élèves de comprendre le sens du poème en établissant des identifications par repérage de figures de style (cf. ci-dessus, identifications 2 et 4), qui permettent de donner à une séquence linguistique décodable au niveau locutif un sens symbolique (identifications 1, 5, 6, 7, 8), de reformuler au niveau locutif une séquence décodable au niveau symbolique (identification 3) ou d'établir une équivalence entre deux séquences interprétables au plan symbolique (c'est le cas, sans doute, de l'identification 9).

Je n'ai mis l'accent, dans cette transcription, que sur une des formes de la paraphrase : l'identification sémantique marquée. On aura observé que ne s'y déploie pas la paraphrase *stricto sensu* : les élèves ne reformulent jamais le texte en reprenant le même système d'énonciation que celui de l'auteur, dans une reformulation du genre : « Je suis tombé amoureux ». Au contraire, il y a une distance toujours marquée qui signale le locuteur en cause, dans les reformulations proposées. On peut s'en rendre compte dans l'usage que font les élèves de l'expression « l'avril de mon âge », où la présence d'une marque de l'énonciation (*mon*) permettait une collusion énonciative entre le texte et le discours des élèves, qui n'a jamais lieu, comme on le voit dans les répliques 6, 20, 36, 49, 61, 100, 107, 111, 172, reproduites ci-dessus.

S'il n'y a pas de paraphrase *stricto sensu* dans les exemples ci-dessus, ils sont en revanche autant de manifestations de détériorité : les éléments que le texte met en scène ont ici comme une existence concrète : le chevreuil, le printemps, le poète, sa jeunesse, sa liberté, l'amour – que les mots qui les désignent soient dans le texte ou déduits d'une interprétation – sont comme présents à nos yeux, dotés d'une réalité qui permet de tenir un discours *actuel*.

D'où la possibilité de l'appel à une expérience personnelle, récurrente, mais qui remplit bien sa fonction d'aide à l'interprétation. Ainsi, l'identification 6 (printemps = amour) est rendue possible par :

- 42 Attends 'tends 'tends... Généralement le printemps c'est là où on commence à... les boutons...

Et l'interprétation finale – l'identification 9 (*Le printemps détruit l'hiver = l'amour détruit la liberté*) – est amenée et admise par tous grâce à ce long échange, qui ramène, en le reformulant, le contenu du texte à une vérité d'expérience :

- 139 Donc en fait l'amour rend pas libre c'est ça que tu veux...
- 140 Ben oui parce que l'amour... T'es libre de penser des tas de trucs... Tu... tu t'amuses et tout. Dès qu'tu tombes amoureuse tu penses qu'à une chose...
- 141 T'es pas libre comme tu veux
- 142 Regarde... Tu fais ce que tu veux... on va dire par rapport à notre... aujourd'hui... tu fais ce que tu veux le week-end tout ça...
- 143 T'en as rien à foutre et pi
- 144 Par exemple si ton mec il veut...

<sup>5</sup> *La Paraphrase, op. cit.*, p. 130.

- 145 Ouais  
 146 Même dans ta pensée...  
 147 Par exemple si ton mec il veut...  
 148 Ben si tu tombes amoureuse eh ben tu vas toujours penser plus ou moins à lui plus ou moins

Et cette forme de reformulation permet de dégager d'autres possibles interprétatifs, sous forme d'hypothèse :

- 156 Enfin moi j'pensais plutôt qu'on n'était pas libre de tomber amoureux comme on veut  
 157 Ouais il y a les deux en fait  
 158 Vu qu'il disait que ça lui est tombé dessus comme ça... Une flèche...  
 159 En fait y a deux hypothèses  
 160 Ça peut lui arriver comme ça...  
 161 Y a l'hypothèse disant que l'amour ça tombe comme ça c'est...  
 162 En fait on aboutit à cette hypothèse-là  
 163 Tout se tient. Bon...

De tels échanges ne peuvent être entendus comme un signe de pure naïveté : il n'est qu'à lire d'autres répliques où l'appel à l'expérience personnelle peut aussi créer la distance avec le texte, et amener à penser précisément son irréductibilité *littéraire* ; c'est le cas de cet échange, concernant toujours la question de l'amour :

- 61 Quand il appelle l'avril de son âge c'est sa jeunesse ou au moment où l'amour elle commence... logiquement au printemps... euh...  
 62 Pas au point de vue homme !

C'est le cas encore dans cet échange ludique (qui suit immédiatement le précédent), où une métaphore du texte est renvoyée à son propre contexte, par refus d'identification :

- 63 Donc il y aurait un jeu parce que le printemps c'est à ce moment-là...  
 64 Mais y a deux hypothèses  
 65 Ouais mais si tu parles du moment où... le printemps c'est le moment des amours, là l'printemps c'est le moment où on fait la chasse... aussi !  
 66 Ouais, mais moi j'fais la chasse en automne  
 67 Moi aussi !

L'analyse de cette *conversation* en groupe sur le texte de Ronsard est évidemment lacunaire, notamment parce que la part respective de chaque élève n'a pas été prise en compte et que les traces de l'interprétation ici en germe n'ont pas été étudiées. Le but de cette étude était bien circonscrit : il s'agissait de faire ressortir le fonctionnement d'un discours oral en groupe sur un texte et le rôle que la paraphrase peut jouer pour la construction d'une interprétation<sup>6</sup>.

### ***Pour un respect des lectures des élèves***

Cette interaction entre élèves fait apparaître que l'élaboration d'un discours non normé *a priori* peut s'articuler à une lecture qui ne censure pas le rapport d'identification au

<sup>6</sup> Je développe ailleurs (*La paraphrase dans l'enseignement du français, op. cit.*, troisième partie, chapitre 1) l'idée que la paraphrase est verbalisation d'une compréhension et d'une interprétation.

texte ni l'illusion référentielle tout en construisant une mise à distance de l'objet du discours métatextuel. Une telle lecture et un tel discours n'ont pas à être interdits ou juste tolérés comme un mal nécessaire : ils méritent d'être favorisés, dans le cadre d'un apprentissage de la lecture et du commentaire qui ne nie pas l'élève dans sa parole et dans sa pratique (méta)textuelle.

Le travail de groupe fait partie des dispositifs pédagogiques qui peuvent mettre en œuvre un tel apprentissage, en ce qu'il participe, à sa manière, d'une « construction dialogique des textes », pour reprendre l'expression de M. Burgos<sup>7</sup>. Il fait partie des pratiques scolaires permettant « d'introduire, en classe, une forme particulière de sociabilité »<sup>8</sup>. Pour Burgos, la lecture « ouvre un espace de *communication* spécifique », comme le montrent les « débats de lecture », dont l'objectif peut ainsi se définir :

Engager collectivement les jeunes dans la voie de l'interprétation des textes, qui est, d'abord, un procès de quête : quête de *soi* médiatisée par l'univers fictionnel mais qui s'effectue à travers les aléas d'une identification que le discours de l'autre, du camarade, du proche, remet en question, relativise, interroge.<sup>9</sup>

Ce qui importe dans les « débats de lecture » en général, pour élargir le propos de Burgos à toute forme de socialisation de la lecture, c'est de permettre aux élèves, par la confrontation, « de se considérer et de se comporter en *sujets-lecteurs* ».

Le principe est énoncé clairement par Marlène Lebrun :

La lecture littéraire n'est pas un pur "*texte-à-tête*", une construction solitaire de sens mais au contraire un acte communautaire où la compréhension/interprétation passe par des situations d'échange. Les salons littéraires du XVII<sup>e</sup> siècle étaient le lieu privilégié de ces échanges, on trouve aujourd'hui leurs avatars dans les "*Apostrophes*", les "*Bouillons de culture*", les "*Ex libris*", les séminaires mais aussi tout simplement dans les classes, pour peu que la communication entre pairs soit possible. »<sup>10</sup>

Mais cela exige, pour emprunter encore à Burgos une expression particulièrement parlante, de ne pas « enfermer les textes dans un appareil discursif qui décourage le jeune lecteur d'entreprendre ce travail de négociation de sens par quoi se construit une lecture véritable »<sup>11</sup>.

Or cet « appareil discursif » est celui que met en œuvre l'école quand le texte littéraire est « proposé à l'élève comme un "bel" objet fini, qu'il est invité d'emblée à tenir à distance »<sup>12</sup>. Or, dit encore Burgos, « un texte mis, d'emblée, à distance est un objet avec lequel l'élève ne peut entretenir un rapport vivant de questionnement (tâtonnant, inquiet, incertain), en *raison* même du *mode de médiation* que l'enseignant est porté à adopter. » Si la distanciation est nécessaire, c'est comme « outil de recherche », dans la mesure où les outils d'analyse textuelle « peuvent puissamment participer à la production personnelle, voire originale, de sens » : en revanche, la mise à distance préalable a toute chance d'être facteur de démobilité de l'élève.

---

<sup>7</sup> « Les débats de lecture : pratiques d'appropriation ou construction dialogique des textes ? », dans Dufays *et al.*, *Pour une lecture littéraire 2*, *op. cit.*, p. 265.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 268.

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 270.

<sup>10</sup> *Les Fables de La Fontaine*, *op. cit.*, p. 500.

<sup>11</sup> « Les débats de lecture », *art. cit.*, p. 267.

<sup>12</sup> *Ibid.*

Cette réflexion a le mérite de pointer les intérêts respectifs de différents *appareils discursifs*, sans chercher à les situer chronologiquement ou hiérarchiquement les uns par rapport aux autres ; elle montre à l'inverse comment une conception rigide du texte littéraire et du discours métatextuel scolaire amène à l'interdit d'un rapport (d'appropriation et d'identification) au texte et des formes discursives destinées à en rendre compte ou à le construire. Or cet interdit n'est possible que parce qu'il nie ce qu'un tel rapport au texte contient en lui-même de la distanciation posée comme caractéristique d'un rapport légitime au texte ; lever l'interdit, c'est au contraire se donner la possibilité de voir que toute lecture et que tout discours sur les textes contiennent une mise à distance de l'objet appréhendé.

Il faut rappeler, avec M. de Certeau, que *toute lecture est active*, loin des dichotomies entre la lecture « ordinaire » (conçue comme passive et naïve) et la lecture lettrée, revendiquée comme active et réflexive<sup>13</sup>. Pour Viala et Schmitt, « Nulle lecture n'est naïve [...]. Il existe des mécanismes, des règles (implicites et inconscientes le plus souvent) qui guident le choix, l'exploration ou l'interprétation de ce qu'on lit. »<sup>14</sup> Ce principe permet à Viala et Schmitt de cerner la « rhétorique du lecteur », pour affirmer : « Dans l'acte de lecture s'opère tout un travail de sélection, oublis, rapprochements, ajouts, bref : de *transposition*, par lequel le lecteur traduit le code du texte dans son code personnel. Toute lecture est une re-production du texte. »<sup>15</sup> J.-M. Goulemot nie lui aussi (dans son article « De la lecture comme production de sens »), l'idée de lecture naïve :

Je ne crois pas [...] qu'il existe de lecture naïve, c'est-à-dire préculturelle, hors de toutes références à elle. Ce que je souhaiterais saisir ici, ce sont les jeux de connotations que produit la lecture, sans qu'elle commande pour autant un discours critique ou mette en œuvre un métalangage.<sup>16</sup>

Il pose au contraire l'activité créatrice de tout lecteur :

Toute lecture est une lecture comparative, mise en rapport du livre avec d'autres livres. Comme il y a *dialogisme* et *intertextualité*, au sens où Bakhtine entend le terme, il y a *dialogisme* et *intertextualité* dans la pratique de la lecture elle-même.<sup>17</sup>

Il n'est pas sans conséquence sur le plan didactique de poser que toute lecture met en œuvre des processus cognitifs de même nature que ceux qui sont en général attribués à la lecture littéraire : car accorder une légitimité *a priori* aux lectures spontanées des élèves est le plus sûr moyen d'envisager un enseignement qui développe leurs compétences de lecteurs, au lieu de les nier.

---

<sup>13</sup> Sur ces principes, cf. *supra*, p. 39 *sqq.* De ce point de vue, L'ouvrage de C. Baudelot, M. Cartier et C. Detrez (*Et pourtant ils lisent...*, Paris, Seuil 1999) est salutaire, en ce qu'il décrit des comportements de lecteurs qui font éclater les frontières ou hiérarchies grossières, notamment dans le chapitre 11, « Lecture ordinaire et lecture savante ». La critique de la notion de « lecteur ordinaire » et de ce qu'elle engendre comme rapport didactique à l'enseignement de la littérature est à rapprocher de l'analyse que fait Marie-Claude Penloup de la notion de « scripteur ordinaire » (*La Tentation du littéraire. Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur « ordinaire »*, Paris, Didier, 2000).

<sup>14</sup> *Faire/lire*, Paris, Didier, 1983 (1979), p. 22. Cf. plus loin : « La lecture cursive n'est pas "naïve", au contraire » (*ibid.*, p. 24).

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 22 *sq.* Le concept de « rhétorique du lecteur » vient de Viala : cf. *supra*, p. 29.

<sup>16</sup> Dans R. Chartier *dir.*, *Pratiques de la lecture*, Paris, Rivages 1985, p. 116.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 122.

## *Pour un respect des pratiques sociales de lecture*

Plutôt que d'envisager une « croisade, hélas toujours inachevée, contre l'illusion référentielle »<sup>18</sup>, l'urgence est de prendre en compte le rôle que peut jouer la « lecture référentielle » dans un apprentissage scolaire. Cela demande, en amont, d'être attentif à des pratiques autres que lettrées dans le domaine de la lecture<sup>19</sup>. T. Aron écrivait :

À partir du moment où l'on prendra mieux en compte la lecture *réelle*, il y a tout à parier que celle-ci se révélera, dans la plupart des cas, bien plus « référentielle » que celles des poéticiens, et référentielle au premier degré.<sup>20</sup>

C'est ce qui ressortait déjà de l'enquête qu'ont menée Leenhardt et Józsa dans *Lire la lecture*<sup>21</sup>. Ces derniers, cherchant à comparer les lectures que les publics hongrois et français pouvaient faire de deux romans, l'un hongrois (*Le Cimetière de rouille* de Endre Fejes, paru en 1962), l'autre français (*Les Choses* de Georges Perec, paru en 1965), isolent dans ces pratiques trois « systèmes de lecture », qu'il est inutile de présenter ici dans le détail. Les auteurs concluent :

Le processus d'identification, que certains écrivains et théoriciens de la littérature contemporaine ont voulu éliminer, se trouve encore au centre des principaux modes de lecture apparus dans notre enquête.<sup>22</sup>

Or certains faits de l'enquête de Leenhardt et de Józsa sont troublants : on pouvait ainsi prévoir que les lecteurs à scolarité longue se montreraient capables de faire preuve d'une lecture synthétique, sociologique, des événements narrés (*système III* de la classification de Leenhardt et Józsa) et que les lecteurs à scolarité courte privilégieraient une lecture évaluative des personnages ou des situations (soit le *système II*) ou, plus massivement, une lecture phénoménale, consistant en un constat des événements (soit le *système I*). Si cela se vérifie dans le cas de la lecture du roman français par des lecteurs français, cette logique s'inverse dans le cas de la lecture du roman hongrois par les mêmes lecteurs français :

Le lecteur à scolarité longue s'abandonne à la facilité d'une lecture plate toute émaillée de stéréotypes lorsqu'il se trouve en face d'un ouvrage dont la référentialité lui échappe [...]. Le lecteur à scolarité courte à qui ces références ne font pas moins défaut se sent [...] en situation d'embrasser le roman d'un regard global.<sup>23</sup>

Et les auteurs de poser la question suivante, dont la formulation nous intéressera particulièrement : « Pourquoi, alors qu'il a interprété *Les Choses* au niveau le plus immédiat de la paraphrase, se libère-t-il face au *Cimetière de Rouille* au point de renverser complètement les données du tableau ? »<sup>24</sup>

<sup>18</sup> M. Picard, *Lire le temps*, op. cit., p. 56.

<sup>19</sup> Comme ont pu le faire récemment G. Mauger, C. F. Poliak, B. Pudal qui analysent les divers rapports aux lectures que peuvent avoir des personnes d'origine sociale, de formation et de métier différents. (*Histoires de lecteurs*, Paris, Nathan, 1999).

<sup>20</sup> *Littérature et littérarité*, op. cit., p. 33.

<sup>21</sup> Paris, Le Sycomore, 1982.

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 38.

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 323.

<sup>24</sup> *Ibid.* Est-il nécessaire de souligner que l'on ne saurait désigner ainsi de façon univoque et objective une forme spécifique de discours métatextuel ? Il va de soi que tous les systèmes de lecture de Leenhardt et de Józsa pourraient être appelés paraphrase en d'autres lieux...

Sans donner de réponse, Leenhardt et Józsa formulent néanmoins plusieurs hypothèses :

La lecture plate ne serait pas le résultat d'une inaptitude intellectuelle à manier d'autres modes de perception mais d'une inhibition de ceux-ci induite chez le lecteur à scolarité courte par le sentiment intériorisé de sa propre incapacité. Ce n'est qu'avec l'éloignement propice de l'objet et la dissolution de la contrainte attachée au référent, que le mode de connaissance le plus global [...] pourrait à nouveau émerger. La proximité de la référence exercerait donc sur ce lecteur une contrainte, une intimidation qui limiterait ses prétentions intellectuelles au simple constat [...]. Pour les lecteurs ayant bénéficié d'une scolarité longue, l'exercice de la maîtrise implique la connaissance et la proximité de l'objet, tandis que pour ceux qui n'ont eu qu'une scolarité courte, le plaisir de la maîtrise ne peut s'exprimer que sur un objet peu connu et lointain.<sup>25</sup>

De telles hypothèses mériteraient d'être prises en compte, même en l'absence de validation, en ce qu'elles permettraient de complexifier la perception des formes de lecture et de renoncer à des catégorisations grossières.

Ces conclusions permettent ainsi d'enrichir l'opposition décrite, après Bourdieu, par B. Lahire, entre deux modes socialement différenciés de lecture, « pragmatiquement » ou « littérairement ancrée », celle-ci se faisant « par référence à d'autres lectures, dans un fonctionnement de références littéraires relativement autonomes », quand celle-là est possible « en référence, non pas à des livres, mais à des schèmes éthico-pratiques d'expériences ». Cette opposition fait en réalité ressortir les deux pôles d'une échelle qui rendrait compte de pratiques multiples :

Il faut donc se demander quel est le poids relatif, pour chaque lecteur (chaque classe de lecteur), de l'expérience ordinaire (éthico-pratique) et de l'expérience esthétique préalablement acquise, dans le processus de lecture d'un texte.<sup>26</sup>

Une telle réflexion permet de prendre au sérieux les marques de « philistinisme » que serait « toute identification du spectateur ou du lecteur avec l'objet représenté » ou, pire, « la sympathie et l'admiration pour le héros », pour reprendre les termes de H. R. Jauss ; lequel récuse cette position, réhabilitant, dans « l'expérience artistique », « l'identification esthétique spontanée qui touche, qui bouleverse, qui fait admirer, pleurer ou rire par sympathie, et que seul le snobisme peut considérer comme vulgaire. »<sup>27</sup>

S'il est vrai que l'école privilégie un « rapport au langage » dont la nature formelle le rapproche du rapport distancié à la langue caractéristique de milieux sociaux culturellement favorisés<sup>28</sup>, il est assez logique que l'école, concernant la lecture (qui n'est au fond qu'une forme de pratique langagière), favorise une pratique formelle, et centrée sur la forme, par exclusion (plus ou moins forte selon les niveaux) de toute dimension pragmatique : c'est ce que montre encore B. Lahire, pour qui l'école cherche à faire acquérir un « mode d'appropriation adéquat des textes », à faire « se comporter de manière adéquate » les élèves face à un texte<sup>29</sup>. Le rôle de la

---

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 324 sq.

<sup>26</sup> *La raison des plus faibles. Rapport au travail. Écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, PUL, 1993, p. 115.

<sup>27</sup> *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, collection « Idées », 1978, p. 147.

<sup>28</sup> Cf. Bourdieu et Passeron, *La Reproduction*, Paris, Minuit, 1970, p. 145 sq..

<sup>29</sup> *Culture écrite et inégalité scolaire*, Lyon, PUL, 1993, p. 122 sq.

littérature est à cet égard déterminant, si l'on suit Y. Reuter qui s'appuie sur Lahire pour affirmer :

La littérature est le lieu d'une *systématisation* – à l'école – du rapport formel à la langue et même d'une *légitimation* de cette systématisation, dans la mesure où [...] l'école va valoriser des pratiques de réception associant formalisme et investissement personnel dans ce formalisme.<sup>30</sup>

Or, dit Lahire, « en s'attachant aux conditions pratiques d'usage du langage, aux pratiques langagières apparemment les plus banales, on a une chance de donner aux élèves les plus éloignés de l'univers scolaire les moyens d'entrer dans la logique socio-langagière de cet univers. »<sup>31</sup>

C'est à quoi tendent certains travaux didactiques, qui décrivent soit les conditions concrètes de réalisation des formes de lecture<sup>32</sup> soit l'image renvoyée par les médias de formes de lecture socialement répandues mais non valorisées scolairement<sup>33</sup>. Seule cette posture intellectuelle peut permettre de penser, pour reprendre les mots de J.-M. Privat,

des dispositifs didactiques qui permettent d'accueillir des appropriations des textes littéraires non dogmatiques, non académiques, souvent perçues comme incultes ou primaires ou vulgaires mais manifestement riches de conviction et de promesses parce que intensément vécues, fût-ce dans l'illusion référentielle.<sup>34</sup>

Cela veut dire aller contre une programmation scolaire en termes d'exclusion, prônée en ces termes par B. Veck :

Les enseignants ont tout intérêt à différencier la lecture extrascolaire, qui ne relève pas de leur spécialisation disciplinaire, et la lecture scolaire, aboutissement des connaissances qu'ils transmettent. La confusion entre les deux types de lecture est une ambiguïté dont ne peut que souffrir la discipline<sup>35</sup>.

On reconnaît, dans cette dichotomie, la *transposition* scolaire de celle qui fleurit dans de nombreux discours sur la lecture. « Renoncer à toute attitude monolithique pour doser et tresser incessamment des démarches complémentaires », comme le dit Dufays<sup>36</sup>, c'est tenter de mettre en œuvre des médiations culturelles que tout un champ

---

<sup>30</sup> « Pourquoi enseigner la littérature ? », dans M.-F. Chanfrault-Duchet dir., *Les représentations de la littérature dans l'enseignement (1887-1990)*, Cahiers d'histoire culturelle n° 1, Tours, Université 1997, p. 47 sq.

<sup>31</sup> *Culture écrite*, op. cit., p. 294.

<sup>32</sup> Cf. la « mise en relation » que propose Y. Reuter (« La lecture littéraire : éléments de définition », art. cit., p. 67 sq.) des « modes de lectures » et des « sphères sociales d'activité qui les réfractent de manière spécifique » (scolaire, professionnelle et privée).

<sup>33</sup> Cf. l'analyse par J. Verrier de « la lecture ordinaire dans les “étranges lucarnes” » via les émissions de Pierre Dumayet « Lire c'est vivre » (dans Dufays et al., *Pour une lecture littéraire 2*, p. 56- 63) ou l'analyse (plus condescendante) par P. Lejeune de « l'image de l'auteur dans les médias » via « Apostrophes » de B. Pivot et « Radioscopie » de J. Chancel (dans *Pratiques* n° 27, Metz, CRESEF, Septembre 1980). La différence notable entre ces deux articles tient en ce simple fait : dans le titre même de sa communication, Verrier parle de l'« émission littéraire de télévision de Pierre Dumayet » (art. cit., p. 56), quand Lejeune juge bon de répéter qu'« “Apostrophes” n'est pas une émission littéraire » (art. cit., p. 33, 34 et 35).

<sup>34</sup> « Culture littéraire et métalangages culturels », dans Bouchard et Meyer éd. *Les métalangages de la classe de français*, s.l., s.d. (1996), p. 22.

<sup>35</sup> « L'autonomie dans la lecture », Entretien avec B. Veck, dans Veck et al., *La lecture méthodique*, Paris, ADAPT, 1996, p. 6.

<sup>36</sup> Dans Dufays et al., *Pour une lecture littéraire 2*, op. cit., p. 174. C'est cette conception qui préside à la riche collection d'exercices, suggestifs (jusque dans leurs aspects parfois contestables...) et remarquablement mis en perspective avec les théories décrites dans la première partie de leur ouvrage, dans Dufays et al. (*Pour une lecture littéraire 1*, op. cit., p. 129-290).

de la didactique du français explore aujourd'hui<sup>37</sup>, à l'inverse d'une conception élitaire et élitiste de la lecture littéraire, qui ne fait que projeter sur les pratiques scolaires une attitude professionnelle de lecture.

### *Pour un respect des discours des élèves*

Prendre en compte les *autres* lectures, ce n'est pas dans le but de les dépasser, c'est dans l'intention de développer les compétences de chaque lecteur, *dans l'ordre même de sa pratique*, sans considérer qu'il ne saurait prendre que la forme de ce que l'on pourrait appeler une « rhétorique restreinte » du lecteur, pour emprunter en le détournant le concept d'A. Viala<sup>38</sup>.

Briser avec une conception normative de la lecture engage un rapport métatextuel aux textes différents : le regard sur la paraphrase change quand sont envisagées d'autres approches de la lecture que la lecture lettrée ; ou, pour être plus exact, le discours de l'élève sur sa lecture est de ce fait moins *vu* comme paraphrastique, au sens négatif du terme. On se rappelle en effet que l'on posait en première partie une homologie entre les négations des lectures et des métatextes *inférieurs*, le jugement de paraphrase s'appliquant finalement au rendu d'une lecture naïve.

C'est ainsi que J.-M. Rosier et M.-C. Pollet peuvent écrire : « Amené à parler de ses lectures, l'élève se livre à des activités de paraphrase ou de généralisation induite. » *Indue* : le mot convient, quand on considère qu'il existe une « lecture inadéquate », qui se ramène à une « non-lecture », proche des conduites de l'« illettré »<sup>39</sup>. Ces assimilations, fussent-elle faites dans le but de dénoncer les échecs de l'école en matière d'enseignement de la littérature, sont au moins, contestables, puisqu'elles amènent à nier la lecture et le discours de l'élève quand ils ne correspondent pas à la norme scolaire que les auteurs préconisent.

Cette homologie entre « non-lecture » et paraphrase est décrite par Christian Baudelot *et al.* dans leur tour des problèmes que rencontre l'élève qui passe du collège au lycée, sommé d'abandonner la « lecture ordinaire » pour la « lecture savante » – qui n'est, somme toute, que la lecture *professionnelle* des textes :

La lecture ordinaire n'est plus le « tremplin » vers la lecture savante mais son repoussoir. Les lycéens font l'apprentissage de la mauvaise et de la bonne lecture : la première reprend, répète linéairement le texte (« paraphrase »), ou encore juge et s'émeut (« psychologise »)<sup>40</sup>.

<sup>37</sup> Cf. notamment les diverses contributions de M. Burgos, de D. Lelièvre-Portalier, de J.-M. Privat, de M.-C. Vinson (faites parfois en collaboration), que ce soit dans *Pratiques* n° 52, *Pratiques de lecture*, décembre 1986, Metz, CRESEF, dans *Pratiques* n° 80, *Pratiques de lecteurs*, décembre 1993, dans J.-M. Privat et Y. Reuter *dir.* *Lectures et médiations culturelles.*, Villeurbanne, Maison du Livre de l'Image et du Son, 1991.

<sup>38</sup> Cf. *supra*, p. 29 et p. 99.

<sup>39</sup> « Pour une influéologie lectorale », dans Dufays *et al.*, *Pour une lecture littéraire 2*, *op. cit.*, p. 293. La référence à l'illettrisme n'est pas sans intérêt : dans un ouvrage récent sur l'illettrisme, Lahire dénonce la manière dont certains, « pour sublimer leur culture (lettrée), adoptent la stratégie de la sacralisation » (*L'invention de l'illettrisme*, Paris, La Découverte, 1999, p. 220). L'analyse du discours d'A. Bentolila sur l'illettrisme (p. 213-249) montre qu'il ressortit à des catégories assez traditionnelles de hiérarchisation, née d'une conception ethnocentrique de la culture et du savoir : les convergences avec les propos de Picard sont frappantes.

<sup>40</sup> *Et pourtant ils lisent*, *op. cit.*, p. 165 *sq.* Les auteurs prennent la précaution de préciser que « cette distinction entre lecture ordinaire et lecture savante ne vise pas à opposer des modèles de lecture en les référant à des catégories d'écrits ou des classes d'individus. La distinction entre "lecture ordinaire" et "lecture savante" ne sert

Cette homologie (voire, comme ici, cette fusion) entre lecture ordinaire et paraphrase, que précisément Baudelot *et al.* ne reprennent pas à leur compte, est assez volontiers assumée dans une autre approche sociologique. C'est ainsi que Bautier et Rochex, dans leur description des « usages des savoirs enseignés », décrivent « l'impossible décollage » de l'élève qui « n'utilise pas les outils d'analyse et les savoirs enseignés à l'école » et qui produit un commentaire dont la forme se caractérise ainsi :

Le texte est paraphrasé : « *L'auteur, ou le texte dit que..., raconte l'histoire de...* ». [...] Cette « narration paraphrastique » peut être totale ou partielle ; elle suit en général linéairement le texte comme si l'élève n'arrivait pas à interrompre, à casser le texte pour en construire un autre, le sien.<sup>41</sup>

« Ce type de commentaire », ajoutent les auteurs<sup>42</sup>, « est sans doute aussi un rapport à la lecture », qui relève d'un « mode de lecture très impliqué ». Mais dans une note en introduction de ce chapitre, les auteurs précisait<sup>43</sup> :

L'usage explicite de savoirs et d'analyses précises des textes à l'aide d'outils explicitement nommés se trouve parfois dans les brouillons des élèves, ou dans les questions préliminaires souvent posées par l'enseignant, alors qu'ils disparaissent ensuite dans l'écriture du commentaire.<sup>44</sup>

De même, en fin de la description de la paraphrase, on lit :

Certains élèves peuvent d'ailleurs ne pas être dupes de leur mode de lecture très impliqué et le traiter avec humour [...]. Ce qui peut être lu comme une certaine façon de refuser l'exercice, ou le tourner en dérision, ou comme un geste de pudeur.<sup>45</sup>

Ou encore, au début du même paragraphe : « Parfois, l'élève se livre à des moments d'écriture très littéraire et évoque une métaphore en en créant une autre. »

À ce compte-là, quand la distance est exprimée par la métaphore ou l'humour, quand on sait que les savoirs scolaires et les outils d'analyse sont à l'œuvre même s'ils ne sont pas explicités, comment la paraphrase peut-elle être une forme de l'« impossible décollage » ? Ce serait plutôt là l'indice que l'outil de lecture des productions des élèves est trop dépendant du contexte même de cette production, où la paraphrase est *spontanément* posée comme le signe de l'absence de distance ou d'une lecture de moindre qualité. Or, à poser comme identifiable une forme de discours métatextuel spécifique et à l'isoler en le baptisant *paraphrase*, on ne décrit pas une réalité scolaire : on reproduit les conditions qui font passer pour un donné ce qui est au contraire analysable comme un pur construit scolaire ; on réitère les contradictions inhérentes au discours qui le fonde et on s'interdit de voir précisément en quoi ce qui est nommé *paraphrase*, pour n'être pas en conformité avec la norme scolaire, n'en recèle pas moins les marques de *distance* et de maîtrise que le discours normé du commentaire exige.

De telles descriptions peuvent finalement conforter le discours scolaire qui dévalorise la paraphrase, alors que ses fondements sont contestables, comme ses conséquences : la stigmatisation d'une forme de discours métatextuel. Une lecture

---

ni à décrire les lectures ni à classer les lecteurs, mais à comprendre comment s'articulent ou s'opposent des manières de lire en train de se construire » (*ibid.*, p. 166).

<sup>41</sup> *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens, op. cit.*, p. 195 sq.

<sup>42</sup> En collaboration, pour ce chapitre, avec D. Bucheton.

<sup>43</sup> Précisément pour souligner que « l'interprétation des productions des élèves n'est pas simple » (*ibid.*).

<sup>44</sup> *Ibid.*, p. 195, n. 29.

<sup>45</sup> *Ibid.*, p. 196.

coopérante des textes d'élèves, attentive aux tentatives, aux réussites comme aux erreurs, fait plus sûrement ressortir l'aspect non opératoire du jugement de paraphrase dans la perception des commentaires scolaires. Mais cela exige, pour reprendre les mots d'Élisabeth Nonnon, « de partir du postulat d'une logique et d'une fonctionnalité du discours des élèves, même s'il apparaît déviant, morcelé, redondant par rapport au texte. »<sup>46</sup>

Je m'essaierai à le montrer<sup>47</sup> par l'analyse d'un exemple, que j'emprunte à V. Houdart-Merot : dans son étude historique, *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, elle analyse des copies d'élèves (et les corrections qui les accompagnent) depuis un siècle et tente de montrer, grâce notamment à ce corpus, l'évolution des exigences en matière de commentaire. Selon elle, « on trouve de nombreux passages dans les copies antérieures à 1985 qui, résumant ou paraphrasant le texte à expliquer, présentent une écriture mimétique, tolérée par les correcteurs. »<sup>48</sup>

Houdart-Merot proposait à l'appui de cette remarque un exemple de commentaire d'un extrait de Gracq, dont elle disait :

Ce fragment d'un commentaire [...] répète d'une certaine manière le texte de Julien Gracq, tout en proposant des sortes de traductions du passage [...]. L'extrait de Julien Gracq, essentiellement descriptif, donne lieu à une nouvelle description, une écriture isotope, de même nature que la première, que le correcteur ne condamne pas pour autant comme une paraphrase.<sup>49</sup>

Le jugement de paraphrase repose sur une supposée homologie entre le texte et le commentaire, au niveau superstructurel, entre le texte (descriptif) à commenter et son analyse (de nature également descriptive). Je me propose de revenir à l'exemple cité par V. Houdart-Merot. Voici l'extrait de la description de Gracq, accompagné de son commentaire :

---

<sup>46</sup> « Prise de parole autour des textes et travail sur l'oral au lycée » dans *Recherches* n° 22, 1995-1, Lille, AFEF, 1995, p. 116.

<sup>47</sup> Une première version de l'étude qui suit a fait l'objet d'une précédente publication : « Commenter le texte descriptif au lycée », *Enjeux* n° 47, CEDOCEF, Namur, 2000, p. 105-109.

<sup>48</sup> *La culture littéraire au lycée, op. cit.*, p. 202.

<sup>49</sup> *Ibid.*

Une brume montait de la mer, grise déjà un peu le long de la ligne d'horizon – longtemps avant l'heure du dîner, des femmes, une à une, commençaient à revenir de la plage, lentes et encore désœuvrées, plus lourdes d'avoir engrangé la belle journée, marchant du côté du soleil jusqu'au pas de leur porte. Simon avançait à contre-courant de ces errantes lasses, en route vers le foyer criard, la cuisine pleine de mouches, toute gluante de la chaleur de la journée comme un œuf couvé : dans le vent qui se levait, il se sentait flamber comme du bois sec. Il sentait venir pour lui tout seul le soir charmant qui fermait leurs portes et allaient lui ouvrir les routes. La fraîcheur dans l'ombre agrandie des ruelles était devenue si purement agréable que dans ses vêtements libres, à chaque mouvement, il la ressentait comme une caresse à ses aisselles. Il marchait, ailé, frôlant parfois de la main levée le plumage des tamaris qui passaient par-dessus la crête des murs ; il lui semblait qu'il avançait sous des palmes.<sup>50</sup>

Le soleil fut tellement chaud que les femmes sont « lentes », « lourdes » et « lasses » ; la cuisine est « gluante de chaleur ». Au contraire, le soir apporte la froideur de l'ombre, la brume qu'on imagine humide et fraîche, et légère, le vent frais et léger. La fraîcheur est tellement agréable qu'elle caresse la peau de Simon, à travers ses vêtements libres. Il se sent ailé, léger comme un oiseau, et sa main frôle les fins tamaris.<sup>51</sup>

L'extrait de commentaire est court et je n'en sais pas plus sur sa place dans le commentaire original. Cela est évidemment décisif dans l'évaluation de la copie et de l'extrait en particulier, mais on peut s'en passer ici pour analyser l'évaluation qu'en fait V. Houdart-Merot : l'objectif est de savoir si les facteurs déterminés pour émettre un jugement de paraphrase (le commentaire *répète* le texte sans sa structure, dans une *écriture isotope, mimétique*) sont ou non opératoires.

Je me propose de reproduire le commentaire de l'élève en opérant sur lui deux types de marques (outre la numérotation des lignes) :

- Je souligne en gras les mots (adjectifs, noms et verbes) qui sont repris du texte<sup>52</sup>.
- Je marque d'un indice la place du mot repris dans l'original.

1        Le **soleil**<sub>5</sub> fut tellement **chaud**<sub>10</sub> que les **femmes**<sub>2</sub> sont  
2        « **lentes**<sub>3</sub> », « **lourdes**<sub>4</sub> » et « **lasses**<sub>7</sub> » ; la **cuisine**<sub>8</sub> est  
3        « **gluante**<sub>9</sub> de **chaleur**<sub>10</sub> ». Au contraire, le **soir**<sub>12</sub> apporte la  
4        froideur de l'**ombre**<sub>14</sub>, la **brume**<sub>1</sub> qu'on imagine humide et  
5        **fraîche**<sub>13</sub>, et légère, le **vent**<sub>11</sub> **frais**<sub>13</sub> et léger. La **fraîcheur**<sub>13</sub>  
6        est tellement **agréable**<sub>15</sub> qu'elle **caresse**<sub>18</sub> la peau de **Simon**<sub>6</sub>,  
7        à travers ses **vêtements libres**<sub>16</sub>. Il se **sent**<sub>17</sub> **ailé**<sub>19</sub>, léger  
8        comme un oiseau, et sa **main**<sub>21</sub> **frôle**<sub>20</sub> les fins **tamaris**<sub>22</sub>.

A première vue, ce qui frappe est à la fois l'abondance des reprises (lesquelles réitèrent l'effet descriptif du texte-source, ce qui caractérise ici la détérioration du commentaire) et la linéarité de ces reprises : à part quelques ruptures, les chiffres marquent bien que la succession des notations dans le commentaire correspond à celle du texte-source. Voici en effet représentée sur la première ligne la succession des chiffres (ceux qui brisent la linéarité étant placés sur la ligne du dessous)<sup>53</sup> :

<sup>50</sup> J. Gracq *La Presqu'île*, Paris, Corti, 1981, p. 118-119.

<sup>51</sup> Extrait d'un commentaire d'élève, cité par V. Houdart-Merot, *op. cit.*, p. 202.

<sup>52</sup> Sous la forme exacte ou avec des variations morphologiques (lexicales ou grammaticales).

<sup>53</sup> Il est clair que les micro-ruptures (12-14-13-11-13-15, 15-18-16-17-19, 20-22-21-23), qui ne dépassent pas l'amplitude de trois, ne sont pas significatives. Une précision à propos de « sent<sub>17</sub> » : j'assigne à ce mot la dix-huitième place parce que je vois là une reprise du « ressentait » de la l. 14 du texte de Gracq (Il la ressentait

2	3	4	7	8	9	10	12	14	13	11	13	15	18	16	17	19	21	20	22
5	10								1					6					

On pourrait rendre ainsi la linéarité du texte, si l'on reprend le début des quatre phrases :

Le soleil [...] ^ Le soir [...] ^ la fraîcheur [...] ^ Il se sent ailé [...]

Les flèches peuvent être remplacés par la conjonction *et*, en ce qu'elle signalent ici la succession à la fois des mini-séquences textuelles et des événements qu'ils décrivent (le soir succédant au jour<sup>54</sup> et la sensation de fraîcheur s'ensuivant).

On a pourtant noté quelques ruptures dans cette linéarité : *soleil*<sub>5</sub>, *chaud*<sub>10</sub>, *brume*<sub>1</sub>, *Simon*<sub>6</sub> brisent en effet la succession des reprises du texte. Or il me semble que cette rupture est fonctionnelle : l'élève ne réitère pas le texte, mais le reconstruit (en partie du moins) en fonction d'une intention d'interprétation ; c'est ce que je me propose d'analyser rapidement.

Le commentaire est construit autour d'une forte opposition, marquée par *au contraire* (l. 3), entre *soleil* et *chaud* d'un côté et *soir*, *ombre*, *brume*, de l'autre : c'est cette *interprétation* qui explique le changement de place de *chaud* et de *brume* par rapport à celles qu'ils occupent dans le texte-source (il faut noter d'ailleurs, comme trace de l'interprétation de l'élève, qui signale la réalité de son intervention dans la mise en place de l'opposition, la modalisation : « la brume qu'on imagine humide et fraîche »). Cela est confirmé par le fait que cette opposition est *surdéterminée* par l'élève, grâce à l'emploi de deux termes qu'on ne trouve pas dans le texte de Gracq et qui sont propres au commentaire : *froideur* (l. 3) et *léger* (l. 5 et 7), destinés à créer un pendant à deux éléments du premier terme de l'opposition : *chaleur* (l. 3) et *lourd* (l. 2).

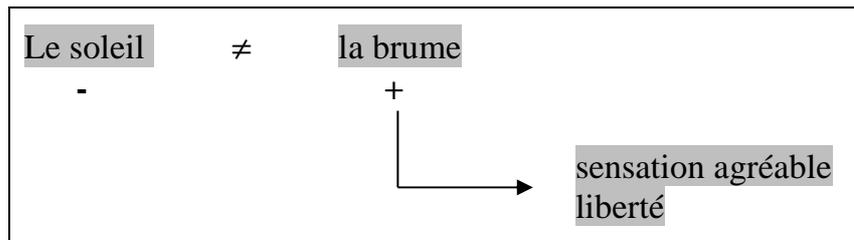
Or cette opposition est *orientée* – et c'est un autre aspect de l'interprétation de l'élève : la légèreté est préférable à la lourdeur, donc la brume au soleil : cela se voit dans les deux dernières phrases, qui sont des jugements de valeurs positifs, que ce soit directement par l'usage d'un terme valorisant (*agréable* [l. 6]) ou indirectement par appel à un topos (la *liberté* [cf. l. 7] est assez banalement valorisée) : or ces jugements de valeur portent clairement sur le deuxième terme de l'opposition, comme l'attestent la reprise de *fraîcheur* accolé à *agréable* (l. 5 sq.) et celle de *léger* accolé à *oiseau* (l. 7) – ce dernier mot, qui est, comme le premier, propre au commentaire de l'élève, ne peut qu'être ramené au système descriptif de la liberté. C'est cette *orientation* de l'opposition qui explique le changement de place de *Simon*, qui intervient dans la partie où est noté ce qu'il ressent.

Ce qui fait que la linéarité apparente du commentaire de l'élève est brisée. Il me semble plus judicieux de le schématiser (sans recourir à aucun système formel, mais de façon toute empirique) de la façon suivante :

---

comme une caresse à ses aisselles ») ; en toute objectivité, il aurait fallu lui assigner une autre place, puisque le verbe « sentir » se trouve à la ligne 9 du texte de Gracq (« il se sentait flamber »).

<sup>54</sup> Ce que surdétermine l'usage du passé simple au début du texte.



Contrairement à la figure précédente, le soleil n'est pas en relation (chronologique) avec le soir mais le soleil s'oppose (logiquement) à la brume ; la flèche ne signifie plus *et* mais *parce que* et ne figure plus la succession mais l'explication.

C'est donc une lecture rapide qui donne à voir dans ce commentaire une répétition de sa superstructure descriptive – source du jugement de paraphrase. On est en droit de se demander si ce n'est pas plutôt l'hypothèse générale sur l'isotopie texte/commentaire qui crée la lecture de cette isotopie par l'évaluateur et gomme les traces qui la nient – quand elles ne sont pas, comme c'est le cas ici, suffisamment appuyées...

On peut en effet supposer que le « reproche » d'isotopie, de répétition, de mimétisme, n'aurait pas été fait à l'élève s'il avait donné des signes plus apparents de distanciation par rapport au texte : le jugement de paraphrase est la conséquence non d'une répétition du texte mais de l'absence de *marques* de non-répétition. Pure affaire de rhétorique ?

### ***Contre une discipline restreinte***

L'étrangeté de la disqualification de la paraphrase en milieu scolaire tient au fait que le jugement de paraphrase dans un commentaire d'élève n'a pas grand chose à voir avec la paraphrase comme stratégie cognitive ou discursive : la paraphrase, entendue comme répétition d'un texte selon les formes linguistiques que l'on a dégagées, a toute sa place dans un travail d'interprétation, même le plus élaboré ; sa disqualification ne porte pas, comme voudraient le faire entendre les définitions inlassablement répétées de la paraphrase, sur le fait qu'il s'agit d'une répétition, mais sur le caractère inacceptable de cette répétition, en fonction de critères qui ne sont jamais, eux, déterminés, pour être peut-être indéterminables...

L'origine scolaire de cette disqualification est en revanche facile à déterminer. Elle puise à une conception qui restreint la discipline « français » – sur trois plans : son objet est ramené à l'un de ses supports, la *littérature* ; son approche est centrée sur une conception *formaliste* des textes ; son référent disciplinaire est l'usage *professionnel* des textes. Analysons la manifestation concrète de cette entreprise de restriction, en prenant comme illustration deux propos didactiques récents, assez représentatifs.

Commençons par J.-M. Fournier qui distingue « savoirs disciplinaires » et « savoirs non disciplinaires » :

Les seconds peuvent renvoyer à des savoirs qui relèvent d'autres disciplines. C'est le cas si le professeur de français s'improvise professeur d'histoire pour rappeler ou donner des informations sur la guerre franco-prussienne de 1870. Mais il arrive abondamment dans le corpus que nous observons<sup>55</sup> que le professeur de français, pour assurer la compréhension littérale du texte, soit

<sup>55</sup> Il s'agit de transpositions de cours enregistrés.

contraint d'introduire ou de vérifier la disposition de connaissances qu'on ne rattacherait pas sans quelque artifice à une discipline constituée, et qui relèvent tout simplement de la connaissance du monde, entendue dans le sens le plus immédiat et le plus général.<sup>56</sup>

Pour exemple, Fournier cite des questions d'élèves sur le *cresson*, ou sur les *glaiëuls*... C'est là une étrange conception du cours de français, qui place hors de la discipline des questions de vocabulaire ! Cela s'explique quand on lit cette remarque : « Le développement curriculaire du cours de français [...] peut être décrit comme l'installation progressive d'une discipline pourvue d'un objet et d'outils propres, à savoir la lecture réglée des textes du corpus littéraire »<sup>57</sup>. La « lecture réglée » des textes littéraires rejeterait évidemment tout ce qui relèverait d'une lecture référentielle. Une telle position n'est tenable qu'au prix de l'occultation du rôle qu'une telle lecture (et sa verbalisation) joue dans la production d'une interprétation élaborée.

Il est intéressant de montrer comment fonctionne cette occultation dans un exemple de transcription de cours proposé par Fournier : il s'agit d'un dialogue entre le professeur et un élève d'une classe de sixième à propos du « Dormeur du Val » de Rimbaud ; voici reproduit cet échange :

P : ...il y a un soldat mort avec deux trous de balle au côté droit / qu'est-ce que c'est, le côté droit ?  
E : là, le côté droit  
P : le côté droit, quand je regarde quelqu'un, qu'est-ce qu'il a là ?  
E : l'appendice  
P : tu as l'appendice ici, toi ? ouh ouh ben dis donc, t'es drôlement fait ! c'est le cœur !  
K : (*rumeur, protestation collective*)  
P : ici ?  
E : c'est à gauche, le cœur  
P : à gauche pour toi, mais quand je te regarde, c'est à ta droite, moi je te regarde, je vois ton cœur à droite, et pour toi c'est à gauche  
[Suit une discussion sur la position de l'appendice et le témoignage d'un élève qui, lui, sait, parce qu'il a été opéré de l'appendicite<sup>58</sup>.]

Que cette discussion soit considérée comme ne relevant pas de « savoirs disciplinaires » ne manque pas de surprendre, alors que l'on pourrait voir là plutôt un très bel exemple de construction dialogique d'une interprétation. De fait, l'affirmation du professeur, « Le côté droit c'est le cœur », demandait au moins une négociation, sauf à considérer comme relevant de la « discipline » tout discours d'autorité sur les textes... La discussion n'est que la protestation contre l'interprétation, posée comme évidente, que *la droite c'est la gauche*... Autrement dit, la violence faite au texte et aux élèves par une lecture « littéraire » (*le côté droit c'est le cœur*) – violence due au fait que le contraire eût été possible aussi bien (si le texte avait contenu « côté gauche », on aurait eu la même interprétation...) – explique une discussion sur l'acceptabilité du sens ainsi posé, qui gagne à s'appuyer au moins sur le sens commun : la discussion sur la place du cœur est donc à la fois la conséquence et le fondement d'une lecture littéraire.

Mais ce qui importe surtout est que l'affirmation « Le côté droit c'est le cœur » est elle-même le résultat d'un processus cognitif d'interprétation qui est

<sup>56</sup> « “Le dormeur du val” au collège (en 6<sup>e</sup> et en 3<sup>e</sup>) », dans Dufays *et al.*, *Pour une lecture littéraire 2*, *op. cit.*, p. 184.

<sup>57</sup> *Ibid.*, p. 185.

<sup>58</sup> Fournier, *art. cit.* p. 184. Cette remarque entre crochets est de Fournier.

nécessairement passé par un raisonnement semblable à celui qui est rejeté comme non pertinent pour la discipline : c'est bien parce que le professeur-lecteur *veut* voir le cœur percé par les deux trous rouges qu'il s'est construit l'idée d'un *point de vue* qui justifie le décodage de l'expression « le côté droit. » Il est étrange de considérer que cette construction cognitive de l'interprétation finale, quasiment spontanée chez le lecteur-expert, ne saurait être verbalisée par un élève de sixième sous peine de passer pour non disciplinaire !

Cela, soit dit en passant, tendrait à prouver que la « lecture réglée » du texte littéraire n'est pas réservée aux dernières étapes du « développement curriculaire du cours de français » dont parle Fournier... Il est vrai, comme F. Ropé l'a bien noté, que l'on a affaire là à un nouveau paradoxe, la littérature devant « être à la fois le plus possible le support des apprentissages de la lecture à l'école primaire et l'aboutissement de cet enseignement au secondaire. »<sup>59</sup>

On reconnaît dans les propos de Fournier les positions de B. Veck<sup>60</sup> : dans l'ouvrage qu'il a dirigé (et à la rédaction duquel participe également Fournier), il pose ainsi que la « culture disciplinaire dans ce qu'elle a de stable, de central » correspond aux « contenus littéraires »<sup>61</sup>. C'est ainsi que dans un autre ouvrage, Veck peut distinguer

une lecture *non disciplinaire* et d'autres relevant d'une lecture *disciplinaire*, au sens où la discipline (définie notamment à partir des Instructions officielles en vigueur) fonctionne aujourd'hui en recourant à certains discours, à certaines procédures qui en excluent d'autres.<sup>62</sup>

Voilà comment une conception restreinte de la discipline peut amener à exclure des dispositifs cognitifs et discursifs pourtant indispensables, dont la paraphrase : injonction paradoxale<sup>63</sup> qui ne peut être que la source de conflits cognitifs insolubles pour de nombreux élèves.

Il ne faut pas dès lors s'étonner « des attitudes de refus, de résistance, voire d'agressivité » de certains élèves, pour citer A.-M. Hubat-Blanc, qui en propose une manifestation dans son récit d'une expérience pédagogique à propos d'un vers d'une chanson de J. Brel, « Mon père disait » :

C'est le vent du Nord  
Qui transperce les yeux  
Des hommes du nord [...]  
Pour faire chanter  
Des carillons de bleu  
Venus du nord  
Au fond de leurs yeux

Voici le récit d'Hubat-Blanc :

Les élèves jugent que « ça n'a pas de sens » ou, « si ça en a, me demandent-elles, donnez-le nous. » Or donner le sens d'une image, je ne peux le faire, et cela devrait m'amener à reconnaître qu'il n'y

<sup>59</sup> *Enseigner le français. Didactique de la langue maternelle*, Paris, Éditions Universitaires, 1990, p. 118 sq.

<sup>60</sup> On a pu voir à plusieurs reprises (voir notamment *supra*, p. 20, p. 28, p. 102) comment B. Veck, dirigeant à l'INRP les recherches sur l'enseignement du français au lycée, contribuait, sous couvert de leur description, à façonner les contours d'une discipline *littéraire, formaliste, techniciste*.

<sup>61</sup> *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes ?*, Paris, INRP, p. 41.

<sup>62</sup> *Texte, thème, problématique, op. cit.*, 1992, p. 20.

<sup>63</sup> Cf. *supra*, p. 20.

en a pas. Je tente de leur expliquer comment l'image signifie en reconstituant l'enchaînement métonymique des associations d'images, et je leur rappelle les reproductions de tableaux flamands et les photos que j'avais apportées en classe lors de la préparation de la lecture méthodique faite en groupes. Une fille m'interrompt brutalement pour me demander : « Mais enfin, un carillon, c'est quoi, pour vous ? Pour moi, c'est une horloge. »<sup>64</sup>

La violence n'est pas initialement le fait des élèves, mais réside dans le réseau de contradictions que tisse une position didactique intenable et que fait apparaître telle situation pédagogique spécifique : il n'y a pas vraiment à s'étonner que l'effacement du sens courant d'un mot ressurgisse comme un retour du refoulé quand il n'a pas été *pris en compte* et *verbalisé*, alors qu'il fonde évidemment le jeu de la métaphore ; il n'y a pas à s'étonner que puisse agacer la collusion de deux conceptions contradictoires : *je ne peux pas* « donner le sens de l'image », mais *je peux* « expliquer comment l'image signifie » ; il n'y a pas à s'étonner qu'une certaine conception de la lecture soit (mal) vécue comme une norme de comportement ; il n'y a pas à s'étonner que soit rejetée brutalement une discipline qui exclut les formes de lectures pourtant courantes.

A.-M. Hubat-Blanc exprime en effet clairement comment les « enjeux de la discipline » sont dans la négation de toute forme de lecture non lettrée :

Les élèves spontanément ne comprennent pas, voire n'acceptent pas que l'étude littéraire requière de leur part un questionnement qui bouscule nécessairement leurs modes spontanés de lire ou d'envisager le réel [...]. Ces élèves ont lu l'œuvre et accompli les tâches qu'on leur a données, mais elles<sup>65</sup> continuent de lire les œuvres littéraires comme elles ont appris à lire dans leur entourage familial, pour tirer un profit pragmatique immédiat pour la vie quotidienne et un jugement relevant de la sagesse des nations.

Hubat-Blanc donne juste avant cette citation un exemple typique à ses yeux : « Ainsi la conclusion de l'étude de *Carmen* ou de *Madame Bovary* amène certains élèves à dire : "Ce que j'en tire, c'est qu'il ne faut pas prendre des amants, ça rapporte que des embêtements". » Il est difficile de comprendre en quoi cette remarque est étrangère à la discipline, quand on sait que l'école a toujours affirmé la finalité morale de l'étude des textes. Quant au contenu de cette morale appliquée par une élève à *Madame Bovary*, on ne peut que constater qu'elle est de même nature que celle de l'avocat de Flaubert, M<sup>e</sup> Sénard (« M. Flaubert a voulu peindre la femme qui, au lieu de chercher à s'arranger de la condition qui lui est donnée [...], reste préoccupée de mille aspirations étrangères puisées dans une éducation trop élevée pour elle »<sup>66</sup>), de l'avocat impérial Ernest Pinard (« sans doute Mme Bovary meurt empoisonnée ; elle a beaucoup souffert, c'est vrai ; mais elle meurt à son tour et à son jour »<sup>67</sup>) et du tribunal (« Attendu que [...] l'auteur a eu principalement en vue d'exposer les dangers qui résultent d'une éducation non appropriée au milieu dans lequel on doit vivre »<sup>68</sup>).

<sup>64</sup> « Quelques exemples et quelques analyses de résistances d'élèves à l'étude littéraire », dans Dufays *et al.*, *Pour une lecture littéraire 2*, *op. cit.*, p. 320.

<sup>65</sup> Le fait que ce soit une classe de filles qui amène à décrire cette forme de lecture n'est pas sans intérêt, tant le partage *social* des formes de lecture recoupe un partage *sexuel* : cf. l'encart « Lectures ordinaires et féminines » dans l'article de Baudelot et Cartier, « Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance », dans *Actes de la recherche en sciences sociales* n° 123, Paris, Seuil, juin 1998.

<sup>66</sup> Flaubert, *Œuvres*, édition d'A. Thibaudet et de R. Dumesnil, Paris, Gallimard, collection « Pléiade », 1951, p. 671.

<sup>67</sup> *Ibid.*, p. 666.

<sup>68</sup> *Ibid.*, p. 716.

Certes, on voit bien que la lecture de *Madame Bovary* peut dépasser une telle approche, non seulement parce que des applications morales plus subtiles et plus proches de nos usages y sont possibles, mais encore parce que d'autres approches que morales méritent d'être privilégiées dans ce roman. Cela ne veut pas dire pour autant évacuer l'aspect moral, qui est également un enjeu de la discipline, ni rejeter une parole d'élève, qui peut précisément fonder une approche de l'œuvre : une lecture méthodique de *Madame Bovary* pourrait par exemple avoir pour but de se demander ce qui, dans l'œuvre telle que nous la lisons aujourd'hui, va dans ou contre le sens de la leçon morale exprimée par l'élève : « Il ne faut pas prendre des amants, ça rapporte que des embêtements. » Comme l'écrit très justement Marlène Lebrun (qui avance que l'*implication* est un moteur de la lecture littéraire, d'où ses propositions didactiques concernant l'usage des *Fables* de La Fontaine à l'école maternelle et élémentaire)<sup>69</sup> :

Si la lecture « *légitime* » refuse les phénomènes d'identification, la confusion fiction/réalité au nom de la distance critique, elle peut transformer en résistance agressive ou abandon honteux ce qui n'était au départ qu'éloignement culturel ou acculturation précaire. Après tout, ce qui est considéré comme lecture naïve est aussi la manifestation d'un intérêt à l'intrigue et au personnage.

Ce qui est frappant dans le récit d'Hubat-Blanc est le caractère d'évidence donné à l'exclusion de la parole des élèves, qui fait passer pour la conséquence de la *transposition didactique* d'un savoir et d'un savoir-faire de référence ce qui n'est (de l'aveu même de l'auteur), que la *projection scolaire* d'une hiérarchisation sociale des lectures. Il est intéressant de noter avec Baudelot et Cartier qu'historiquement, c'est « pour des raisons démocratiques » que « la révolution structuraliste et sémiotique des années 1970 » a pu trouver à s'imposer, en ce qu'elle se démarquait du mode traditionnel de lecture, et de ses « dimensions morales et psychologiques », « au profit des techniques d'analyse et du travail herméneutique » – le principe à l'œuvre étant que « la morale est de classe mais la science est universelle. » Pour Baudelot et Cartier, cependant,

L'expérience montre que ce nouveau scientisme n'est pas plus démocratique, puisqu'il implique une distance encore plus grande à l'égard des textes de la part du jeune lecteur désormais privé de tous les ressorts de la morale qui lui permettaient d'accéder au sens par le biais d'une identification naïve.<sup>70</sup>

Une autre approche didactique est possible, qui interroge toutes les traces de distance dans des productions disqualifiées ; qui établit des ponts entre des formes de lecture et de métatexte que toutes les dichotomies opposent mais dont il est possible de voir la parenté et les croisements ; qui engage enfin des situations de *mise en problème* avec les élèves de la notion même de paraphrase<sup>71</sup>.

---

<sup>69</sup> *Les Fables de La Fontaine, op. cit.*, p. 498.

<sup>70</sup> « Lire au collège et au lycée », *art. cit.*, p. 43.

<sup>71</sup> Je propose des pistes de travail avec les élèves dans *La paraphrase dans l'enseignement du français, op. cit.*, troisième partie, chapitre 2 (« Pour une approche didactique de la paraphrase »).

## CONCLUSION

Réhabiliter la paraphrase, ce n'est évidemment plaider pour un empirisme spontanéiste qui privilégierait la perception première d'un texte au détriment d'une analyse armée d'outils conceptuels que l'école se donne pour but de construire. Les dangers d'une conception purement intuitive de l'approche des textes littéraires en classe ont été suffisamment soulignés pour qu'il ne soit pas nécessaire d'y revenir<sup>1</sup>. Que « prendre distance » soit par ailleurs un éternel objectif scolaire<sup>2</sup> n'est que trop évident et ne mérite pas qu'on s'y attarde.

Il s'agit en revanche de mettre en cause la revendication de la *distance*, quand elle se révèle n'être que la réification de croyances et de normes sociales (discriminantes) posées comme transposables didactiquement.

Rien ne saurait justifier que soit évacuée du champ scolaire une quelconque forme de lecture, fût-elle jugée peu lettrée, quand elle peut précisément, pour être mise à distance (sans être niée ou dévalorisée), devenir un *objet* scolaire. Il faudrait pour cela, il est vrai, reconnaître le continuum entre les différentes formes de lecture, qui se fondent toutes, même la lecture participative, sur une forme de mise à distance du texte lu, comme il faudrait reconnaître l'identité de nature des diverses façons de parler des textes, qui sont toutes mises à distance de l'objet de discours : ce serait en finir avec le déni que constitue la dévalorisation en droit de ce qui est constamment pratiqué, même à l'école, de fait...

Si un programme didactique peut envisager un apprentissage de la *lecture littéraire* qui prenne en compte tous les élèves, il ne saurait que faire le choix, au lieu de la rejeter, d'activer la lecture spontanée des élèves et de favoriser, en l'accompagnant, le discours de cette lecture : cela suppose de lever les interdictions arbitraires posés sur ce discours et de réhabiliter la paraphrase qui en constitue la trame.

« Ceux qui sont imbéciles notoires, je me garde bien de les juger tels », disait Michaux<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Cf. A. Viala et M. Schmitt, il y a plus de vingt ans, dans *Faire/lire*, *op. cit.*, p. 7. Cf., plus récemment, la riche approche épistémologique de J.-M. Adam (« Les métalangages des sciences humaines et l'enseignement de la littérature : réflexions en marge », dans Dolz et Meyer *dir.*, *op. cit.*, p. 257 sq.)

<sup>2</sup> Je cite G. Snyders, qui décrit les formes anciennes de cette distance dans *La pédagogie en France aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles*, Paris, PUF, 1965, p. 118.

<sup>3</sup> Michaux, *op. cit.*, p. 74.

# TABLE DES MATIÈRES

<b>Bertrand DAUNAY .....</b>	<b>1</b>
<b>ÉLOGE DE LA PARAPHRASE .....</b>	<b>1</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
<b>PREMIÈRE PARTIE : QUELQUES RAISONS DE NE PAS ADHÉRER AU DISCOURS DE DISQUALIFICATION DE LA PARAPHRASE.....</b>	<b>3</b>
<b>LE DISCOURS DE CONDAMNATION DE LA PARAPHRASE .....</b>	<b>4</b>
La répétition de l'interdit.....	4
Les variations de sens d'un interdit permanent.....	6
Le jugement trans-historique de paraphrase .....	8
Le cadre conceptuel du jugement trans-historique de paraphrase .....	11
Les accusations croisées de paraphrase .....	15
Un discours contradictoire.....	18
Le jugement de paraphrase : un jugement de valeur.....	21
<b>L'INTERDIT ACTUEL DE LA PARAPHRASE : UN CERTAIN RAPPORT AU TEXTE LITTÉRAIRE .....</b>	<b>25</b>
La fiction de la littérarité .....	25
La fonction de la lecture littéraire.....	29
<b>DEUXIÈME PARTIE : LA LÉGITIMITÉ HISTORIQUE DE LA PARAPHRASE .....</b>	<b>42</b>
<b>LA PARAPHRASE, UNE PRATIQUE PÉDAGOGIQUE CODIFIÉE DANS LES TRAITÉS RHÉTORIQUES DE L'ANTIQUITÉ .....</b>	<b>43</b>
Les exercices préparatoires.....	43
Le rôle déterminant de la paraphrase dans l'enseignement de la rhétorique .....	44
La paraphrase en débat, dès l'Antiquité.....	45
Les caractéristiques de la paraphrase.....	46
<b>PARAPHRASE ET COMMENTAIRE .....</b>	<b>48</b>
La paraphrase et la création littéraire.....	48
« De la lecture à la paraphrase » ou « La paraphrase essentielle de la culture scribale » .....	51
La naissance de la critique littéraire : l'exemple des commentaires de Ronsard par Muret .....	53
<b>LA PARAPHRASE ET L'EXPLICATION SCOLAIRE DES TEXTES .....</b>	<b>57</b>
L'explication des auteurs, fondement de la rhétorique .....	57
La renaissance de la pédagogie antique : la prélection .....	58
La paraphrase dans l'explication de texte au XVIII <sup>e</sup> siècle .....	62
Le rôle de la paraphrase dans l'explication française .....	65

<b>TROISIÈME PARTIE : QUELQUES RAISONS DE RÉHABILITER LA PARAPHRASE .....</b>	<b>72</b>
<b>ILLUSTRATION DE LA PARAPHRASE .....</b>	<b>74</b>
Paul Veyne en ses paraphrases .....	74
Mallarmé selon Bénichou .....	82
La détextualité chez Barthes .....	84
La répétition du même .....	91
<b>VALEUR DIDACTIQUE DE LA PARAPHRASE .....</b>	<b>92</b>
La construction dialogique d'une interprétation .....	92
Pour un respect des lectures des élèves .....	97
Pour un respect des pratiques sociales de lecture .....	100
Pour un respect des discours des élèves.....	103
Contre une discipline restreinte .....	108
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>113</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES.....</b>	<b>114</b>