



# La paraphrase dans les instructions officielles depuis un siècle

Bertrand Daunay

► **To cite this version:**

Bertrand Daunay. La paraphrase dans les instructions officielles depuis un siècle. Histoire de l'enseignement du français et textes officiels, 1999, 2-909498-08-5. <hal-01354201>

**HAL Id: hal-01354201**

**<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01354201>**

Submitted on 18 Aug 2016

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

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

# LA PARAPHRASE DANS LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES DEPUIS UN SIÈCLE

Bertrand Daunay

## INTRODUCTION

La lecture littéraire s'est progressivement constituée au cours du siècle comme un mode d'approche spécifique des textes. Le dernier avatar de cette forme de lecture est la « lecture méthodique », dont on sait qu'elle se définit d'abord négativement, en ce qu'elle « rejette la paraphrase », comme le dit le texte définitoire de 1987<sup>1</sup>. Mais cela n'est pas propre à la lecture méthodique, puisque la première tentative officielle de définition (relativement) rigoureuse de l'« explication française », en 1909, affirmait qu'elle devait « éviter la digression qui fait perdre de vue le texte, la paraphrase qui l'énerve »<sup>2</sup>.

Il n'est pas sans intérêt d'aller voir, pour mieux comprendre ce que peut être une lecture littéraire, quel est cet envers du décor qu'est la paraphrase<sup>3</sup>. Mais en fait, des très rares occurrences de ce mot dans les Instructions officielles, s'il ressort clairement qu'elle est absolument rejetée, il n'est pas sûr que l'on puisse déduire ce qu'*est* la paraphrase, ni les raisons de sa disqualification. On dira que la réponse est évidente, que le texte littéraire ne se paraphrase pas, qu'il peut être l'objet de commentaire, mais pas de reformulation. Ce n'est précisément pas si simple, et je me propose d'ouvrir ici à nouveaux frais le dossier, avec l'idée que c'est en s'interrogeant sur la partie sombre de l'objet « lecture littéraire » que l'on pourra mieux appréhender les définitions successives qu'a construites l'école du discours métatextuel acceptable scolairement, selon les textes, les époques et les lieux d'enseignement.

Pour cela, outre les textes officiels (Instructions officielles et textes para-instructionnels<sup>4</sup>), il vaut la peine regarder de près une catégorie assez intéressante de textes quasi officiels, qui ont entrepris en tout cas à d'établir la vulgate de l'exercice d'explication de texte : les rapports de jurys de concours de recrutement des professeurs. Il est en effet intéressant de noter qu'à la rareté des occurrences du mot dans les Instructions officielles correspond une inflation de son usage dans les rapports de concours<sup>5</sup>.

Analyser ce que disent les rapports de concours depuis un siècle, c'est approcher ce que doit être, dans l'esprit de la hiérarchie, selon les époques, l'explication de texte dans les classes. La doctrine s'est en effet constituée petit à petit – il faudrait dire, plus justement : un discours s'est construit autour de l'explication de texte, qui a vite fait de passer pour une doctrine ; il

---

1. *Bulletin Officiel* spécial n° 1 du 5/2/87.

2. *Instructions* du 22 février 1909, correspondant aux programmes de 1902, in *Instructions concernant les programmes*, Paris, Delagrave, 1911, p. 83.

3. Cette communication s'inscrit dans une recherche menée en vue d'une thèse en cours d'élaboration, dirigée par Y. Reuter (Lille 3), sur la paraphrase dans le commentaire de texte.

4. C'est ainsi que l'on peut qualifier les textes comme les *Compléments* ou les *Accompagnements* aux programmes, ou encore les livrets *Maîtrise de la langue à l'école/au collège*.

5. La légitimité de l'analyse des rapports de concours se trouve dans le fait que le lien est étroit entre la pratique aux concours de recrutement et dans les classes : les rapports sont sur ce point explicites, surtout avant les années soixante. Je renvoie là-dessus à ce qu'en dit Martine Jey (1996, 217-219).

n'est qu'à lire le propos liminaire d'un des rapports de la dernière livraison pour percevoir l'importance de cette rectification :

L'exercice est en effet ancien. Sa technique a un peu évolué. En 150 ans il a été l'objet de nombreuses reformulations, et, à date régulière, de critiques virulentes. Son épistémologie est consternante ou incohérente. Sa méthodologie est difficile, et mouvante. Et pourtant c'est un exercice insubmersible.<sup>6</sup>

Une question peut venir à l'esprit : comment se fait-il qu'un exercice dont le socle épistémologique est réputé incohérent soit resté insubmersible ? C'est en étudiant son versant négatif (la paraphrase) que l'on pourra tenter de répondre à cette question. La condamnation de la paraphrase est en effet un élément de stabilité dans le discours sur cet exercice : extrêmement rares sont les rapports depuis un siècle où l'on ne reproche pas aux candidats de « paraphraser »<sup>7</sup>.

## LA PARAPHRASE COMME TRADUCTION

Les termes mêmes du procès fait à la paraphrase semblent constants : la paraphrase est rejetée comme *traduction*, comme *répétition* du texte, dans tous les discours plus ou moins autorisés sur la question depuis plus d'un siècle, des manuels ou ouvrages de méthodologie, jusqu'aux rapports de jurys. Les termes sont les mêmes en 1893 :

**Paraphraser**, je veux dire **traduire verbeusement** ce que l'auteur avait exprimé en termes précis et définitifs<sup>8</sup>.

et en 1993 :

**Répéter** [le texte] sous une autre forme [...] ne donne lieu qu'à de la **paraphrase**, paraphrase inévitablement déformante puisque le signifié change toujours avec le signifiant, imperceptiblement si l'on a du talent, souvent assez pour que le texte devienne méconnaissable dans sa **traduction**<sup>9</sup>.

en passant par 1928 :

Une **paraphrase**, où l'on se borne à **répéter** le texte en l'affaiblissant, n'est pas davantage une explication<sup>10</sup>.

On a l'impression que la même chose est dite. Pourtant, survient là un réel problème : dans ce même rapport de 1928, on trouve ces conseils pour réussir l'explication française :

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

Certes, le mot *traduit* est entre guillemets. Mais ce n'est pas le cas de nombreux rapports, où l'on invite très clairement les candidats à « traduire » les mots ou les textes.

Or, dans certains d'entre eux, cette exigence est mise en parallèle avec le refus de la paraphrase. Citons un seul exemple, significatif :

---

6. Agrégation interne de Lettres modernes, 1996, Paris, CNDP, 1997, p. 53 (c'est un des rares rapports non signés).

7. Une remarque de méthode concernant mon analyse des rapports : je ne multiplierai pas les citations, car cela conduirait à l'inflation ; j'ai en effet consulté plus de 600 rapports (agrégations et certificats divers, dédoublés selon les époques en concours masculin/féminin ou interne/externe...) et la place me manque pour apporter toutes les *preuves* de ce que j'avancerai : je proposerai donc des exemples *représentatifs* à l'appui de chacune de mes insertions.

8. Agrégation de l'enseignement secondaire des jeunes filles, 1893, *Revue universitaire, Paris, Colin*, 1894, tome 1, p. 209 (Perroud, Recteur de Toulouse).

9. Agrégation externe de Lettres modernes, 1994, Paris, CNDP, 1995, p. 168 (rapport non signé).

10. Agrégation de grammaire, 1928, *Revue universitaire, Paris, Colin*, 1929, tome 1, p. 112 (René Durand, chargé de cours à la Sorbonne).

au lieu de **traduire et d'interpréter** l'on **paraphrasait**, l'on **répétait**, – moins bien, – ce qui était justement à expliquer<sup>11</sup>.

Autrement dit, il est reproché aux candidats de paraphraser au lieu de traduire...

On dira que c'est une façon de parler. Il serait plus exact de mettre cela en relation avec le fait que l'explication française trouve son origine dans l'explication grecque ou latine, dont la base est la *traduction*. Nombreux sont les rapports qui établissent cette filiation, dès le début<sup>12</sup> et qui refusent finalement à l'explication française une spécificité. En clair, il s'agissait, pour les textes français, de *recomposer, par ce que l'on appelait « traduction », un sens littéral avant d'aborder le sens littéraire, par analyse et, s'il le faut, « traduction » des mots ou expressions problématiques, mais aussi par reconstitution des enchaînements d'idées*. Ce n'est là que logique : dans la mesure où le texte possède un sens dont il s'agit de rendre compte (c'est là un postulat essentiel de l'explication traditionnelle, constamment rappelé), la traduction est un élément naturel de l'explication<sup>13</sup>.

Pourtant, on avait vu plus haut une remarque d'un rapport qui condamnait la paraphrase comme acte de « traduire verbeusement ». C'est en fait l'adverbe qui change tout : si la paraphrase est condamnée, ce n'est pas au départ en tant que *traduction*, mais en tant que *mauvaise traduction*, ou traduction *déplacée*. Il y a, sous l'apparente permanence de la condamnation de la paraphrase, une évolution entre les rapports du siècle dernier et du début de notre siècle d'une part et les rapports récents de l'autre. Dans ces derniers, les mots *paraphrase* et *traduction* sont considérés comme quasiment synonymes : ainsi emploie-t-on l'expression « traduction-paraphrase » dans un rapport de 1994<sup>14</sup> ; et on a vu, dans un rapport de 1993, que les mots étaient employés de façon concurrente<sup>15</sup>. Et si la paraphrase est interdite, c'est en vertu d'un principe que l'on trouve formulée en 1974 :

Le jury tient également à insister sur l'erreur commise par les candidates qui confondent *explication* et *traduction* du texte.<sup>16</sup>

---

11. Agrégation de grammaire, 1909, *Revue universitaire, Paris, Colin*, 1909, tome 2, p. 386 (Louis Bompard, Inspecteur général).

12. L'explication française est introduite au « concours d'agrégation pour les classes de grammaire » en 1844 (arrêté du 21 novembre 1843) ; en 1846, le président du jury (M. Ozaneaux, Inspecteur général de l'Université) écrit : « Plusieurs candidats ne comprenaient pas assez qu'avec les enfants, il faut expliquer le français comme on explique le grec et le latin. » (*Journal général de l'Instruction Publique*, volume 15, 1846, p. 705). L'explication française est introduite au « concours d'agrégation des classes supérieures des lettres » en 1853 (arrêté du 21 février 1853), et le président du jury (Désiré Nisard) écrit en 1855 : « Il s'agit en effet d'expliquer les auteurs français comme on n'explique les auteurs grecs et latins » (Je n'ai pu consulter ce rapport, conservé aux Archives Nationales ; il est cité par Chervel [1993] p. 237).

13. Sur les principes de l'explication française et son émergence dans l'enseignement, il faut lire bien sûr l'ouvrage de Chervel (1993), *Histoire de l'Agrégation*, p. 228-242, le numéro 20 de la revue *Textuel* (et particulièrement les articles de Sarrasin et de Viala) et la thèse de M. Jey (1996) *La littérature dans l'enseignement secondaire...* Sur les principes de l'explication française à partir de Lanson et le lien entre traduction et explication, v. l'ouvrage classique de M. Charles (1985), *L'arbre et la source*, p. 253-292) et celui d'A. Compagnon (1983), *La République des Lettres* (en tenant compte des importantes réserves d'A. Chervel [1985] fait dans un article de compte rendu).

14. CAPES externe de lettres classiques, 1994, Paris, CNDP, 1995, p. 44sq (Hélène Moreau, Maître de Conférence à l'Université de Provence).

15. Cf. « [certains candidats] ayant à expliquer une page de Rabelais ou de Régnier, se sont perdus dans les menues réflexions sur le vocabulaire et l'orthographe ; ils n'ont point **traduit** le passage, ne l'ont point commenté » *RESES 1889, tome XII Rapport sur le concours d'agrégation de l'enseignement secondaire spécial (section littéraire et économique) de 1889* (p. 314-321, par E. Zevort)(p. 318)

16. Agrégation de lettres modernes (femmes), 1974, Paris, INRDP, 1975, p. 73 (par André David, IGIP).

Expliquer n'est *plus* traduire ; et quand la paraphrase est considérée comme traduction, elle devient illégitime. Cet interdit s'explique en vertu du principe d'*intraductibilité* du texte littéraire et de l'impossibilité d'isoler un sens littéral et un sens littéraire : la paraphrase est inacceptable *en tant que* traduction. C'est ce qui explique que lorsque la paraphrase est présentée comme traduction, cela suffit à la disqualifier : il n'est donc pas nécessaire d'affubler de qualificatifs négatifs supplémentaires le mot *traduction*.

Ce n'est pas le cas dans les plus anciennes références à la paraphrase comme traduction : certes, il n'est pas question de traduire « verbeusement »<sup>17</sup>, de « traduire de beaux vers dans une prose terne et défectueuse »<sup>18</sup>, de proposer « une sorte de traduction “en langue vulgaire” de la prose de La Bruyère ou de la poésie de Victor Hugo »<sup>19</sup>. Mais, somme toute, la même chose pouvait être dite d'une explication grecque ou latine :

Le jury a été frappé de l'absence de méthode : on ne fait plus aucune construction ; on donne le sens en gros, sans indiquer comment les mots doivent être assemblés ni comment on les traduit, – en éludant toutes les difficultés, en évitant toute **précision**. Ce n'est plus **traduire** ; c'est donner une **paraphrase** qui ne sert à rien, et qui n'est pas probe.<sup>20</sup>

Dans la plupart des anciens rapports<sup>21</sup>, la paraphrase est condamnable non pas en tant que traduction, mais en tant que traduction non probe, pour son insuffisance, son manque de précision...<sup>22</sup>. Ce qui est en cause fondamentalement est l'amplification :

Naguère on n'expliquait pas assez ; on croit maintenant expliquer mieux parce qu'on **amplifie** davantage, comme si l'explication vraie, qui entre au cœur des choses, n'était pas justement le contraire de la **paraphrase**, qui déploie tout autour le luxe banal de ses phrases vides<sup>23</sup>

Et l'on sait que c'est sur cette question de l'amplification<sup>24</sup> notamment que se joue la mise en cause d'un enseignement rhétorique. L'amplification va contre la précision nécessaire de l'explication : nombreux sont les passages de rapports qui le « rappellent »<sup>25</sup>.

Lire en expliquant, ce n'est pas noyer indistinctement tous les textes sous le flot monotone d'un commentaire verbal, c'est **préciser**, distinguer, **choisir**, pour caractériser.<sup>26</sup>

---

17. Agrégation de l'enseignement secondaire des jeunes filles, 1893, déjà cité.

18. Certificat d'aptitude au professorat des classes élémentaires, 1894, *Revue universitaire, Paris, Colin*, 1895 tome 1, p. 5 (par E. Couturier, Inspecteur d'académie).

19. Agrégation des lettres (hommes), 1927, *Revue universitaire, Paris, Colin*, 1927 tome 2, p. 302 (par Albert Cahen, IGIP).

20. Agrégation de grammaire, 1913, *Revue universitaire, Paris, Colin*, 1913 tome 2, p. 383 (par Louis Bompard, IGIP). On trouve de nombreuses remarques de ce type dans les rapports concernant les épreuves de traduction écrite (thème et version grecs et latins) et orale (explication d'auteurs anciens).

21. C'est une simplification outrancière qui m'amène ici à distinguer ainsi le nouveau de l'ancien d'un seul point de vue chronologique : il y a bien de l'*ancien* dans les rapports les plus récents, et souvent du *nouveau* dans les plus datés ; mais je traite là de tendances, et s'il se trouve encore quelques rapporteurs aujourd'hui pour penser qu'un texte « traduit » une intention et que l'explication a pour fonction de « traduire » le texte, il est clair que les rapports depuis les années soixante-dix s'opposent massivement aux précédents sur la conception de l'explication de texte.

22. Dans le *Traité des Études* de Charles Rollin (1728) se trouvait déjà une telle opposition entre traduction et paraphrase, celle-ci désignant une traduction trop libre (Livre second, chapitre premier, article III, « De la traduction »). C'est dans le combat entre les traductions et les paraphrases au XVIIe siècle (dont rend bien compte l'ouvrage de R Zuber [1995], *Les « belles infidèles » et la formation du goût classique*, p. 81-96) que l'on peut trouver l'origine de sa disqualification.

23. Certificat d'aptitude au professorat des classes élémentaires, 1898, *Revue universitaire, Paris, Colin*, 1898 tome 2, p. 329 (par Félix Hémon, Inspecteur de l'académie de Paris).

24. Cette « amplification stérile » dont parlent les programmes de 1880 (*BAIP*, Paris, 1880, p. ? ? ?).

25. Dans les rapports de jurys, on *informe* rarement, on « rappelle » souvent... Sur la phraséologie des rapports de concours, v. les articles déjà anciens de Thuillière (1987) et de Dubois-Sumpf (1970).

26. *Agrégation des lettres, 1908, Revue universitaire, Paris, Colin, 1908, tome 2, p. 383* (par Félix Hémon, Inspecteur de l'académie de Paris).

On retrouve là les mots des Instructions officielles de 1909, où la paraphrase est aussi du côté du délayage, de l'amplification, dans la définition de l'explication française pour le second cycle :

Tous les conseils possibles sur la manière de diriger une explication paraissent tenir en ces deux mots : **choisir** et **préciser** : choisir un texte intéressant [...] ; préciser, c'est-à-dire voir les difficultés, les faire voir, et, après discussion, les résoudre, éviter la digression qui fait perdre de vue le texte, la **paraphrase** qui l'énerve<sup>27</sup>.

Et c'est quand cette exigence de précision fait défaut que la *traduction* d'un texte, assimilée alors à la paraphrase, est inacceptable. Sinon, la traduction est parfaitement légitime : elle est un élément naturel de l'explication, destinée à rendre compte *du* sens du texte.

Ce qui ressort de ce rapide parcours, c'est que ce qui était stigmatisé autrefois comme paraphrase le serait sans doute encore aujourd'hui. Mais ce qui est aujourd'hui rejeté comme « paraphrase-traduction » ne l'aurait pas nécessairement été autrefois. Il est d'ailleurs facile d'observer dans de nombreux manuels anciens des exemples d'explications dont de larges extraits seraient aujourd'hui unanimement qualifiés de paraphrase : cela n'empêche pas ces manuels, évidemment, de stigmatiser la paraphrase comme un défaut rédhibitoire de l'exercice d'explication de texte.

Bref, tout le monde, depuis le début, s'accorde pour dire qu'il ne faut pas « répéter » le texte : *mais les conditions qui font que le candidat donne l'impression de répéter le texte, elles, se modifient*. Ce qui fait que sous l'apparente identité des critiques, c'est une conception à chaque fois différente de la paraphrase (et de l'explication de texte) qui surgit.

## ON EST TOUJOURS LE PARAPHRASEUR D'UN AUTRE...

Il n'est pas possible ici de définir tous les changements qui ont affecté la conception du texte et de son explication en un siècle. Mais il est intéressant d'observer certains phénomènes, où la paraphrase joue un rôle central. Commençons par deux extraits bien connus des Instructions officielles des années 1980, encore en vigueur, l'un de 1983, destiné à définir le commentaire composé, l'autre de 1987, définissant la lecture méthodique :

[Le libellé du sujet] 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 ». 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>28</sup>.

Qu'est-ce qu'une lecture méthodique ? [...]

Ce qu'elle refuse :

1) Elle rejette la paraphrase ;

[...]

3) Elle n'attribue pas à l'auteur, *a priori*, une intention.

27. *Instructions* du 22 février 1909, déjà citées. Les mêmes instructions disent (pour les classes élémentaires, qu'« il ne suffit pas de bien choisir le texte, il faut choisir aussi les observations qu'il appelle [...]. Tout expliquer par le menu **énervait** l'attention en la dispersant » (p. 67). S'agissant de l'enseignement des jeunes filles : « Tous les conseils qui pourraient être donnés sur la manière de diriger une explication paraissent tenir en deux mots : choisir et préciser. Choisir dans le morceau seulement ce qu'il est utile d'expliquer. Le choix fait, **préciser** le sens des mots expressifs qui traduisent l'idée ou le sentiment. » De la même façon, Du Breton, cité par R. Zuber (1995, p. 81) considère que les paraphrases (au sens de traduction amplifiée) « en allongeant les pauvres Autheurs, les **énervent** tout à fait » ; Pour Nicole encore (*idem*, p. 86, n.1), la paraphrase « affaiblit le raisonnement et **énerv**e l'Autheur à mesure qu'elle l'estend ». C'est là une preuve supplémentaire que la disqualification de la paraphrase trouve son origine dans opposition à la traduction fidèle.

28. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale* n° 27, 7 juillet 1983. Entre guillemets sont citées les Instructions Officielles de 1981 : « L'explication [...] saisit dans le détail les traits marquants de la facture, qui n'est pas une manière de dire, mais qui, génératrice du sens, constitue la substance même du texte. » (*Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale* du 5 mars 1981).

4) elle ne suppose pas que le contenu et la forme puissent être dissociés.

[...]

La lecture méthodique tend à mettre en évidence le travail constant et indissociable de la forme et du sens dans le tissu du texte.<sup>29</sup>

Aller contre de tels principes, c'est courir à la paraphrase, comme tend à le prouver l'inscription de son rejet en tête de la définition de la lecture méthodique. J'emprunte à un manuel d'aide à l'explication littéraire au CAPES de la même année, cette expression toute pure de la vulgate (Rohou, 1993, 183) :

Fuyez la paraphrase, qui répète le texte en le diluant et transpose ses tournures originales en prose ordinaire, pour expliciter ce qu'il « veut dire ». Ce n'est pas seulement inutile, c'est un contresens qui anéantit le texte. « Le poète ne veut pas dire : il dit » (O. Paz). Et ce qu'il dit, « il ne peut le dire autrement qu'il ne l'a dit » (F. Ponge), car il n'exprime pas, ne traduit pas dans la langue une réalité ou un sentiment préexistant, il les crée par le verbe. Écoutez et expliquez son originalité. La paraphrase en fait un baragouineur, incapable de formuler clairement des banalités. Une image originale n'est pas l'ornement d'une vérité usuelle, mais la création d'un sens nouveau.

La conception scolaire actuelle du texte littéraire et de sa lecture se fonde en fait sur l'idée de l'intraductibilité du texte littéraire, déclinée en quelques principes :

- il n'y a pas de sens préexistant au texte, que le texte aurait à traduire<sup>30</sup> ;
- la forme génère le sens<sup>31</sup> ;
- l'intention de l'auteur n'est pas le guide de l'explication<sup>32</sup>.

Méconnaître ces règles de la vulgate littéraire actuelle, c'est sombrer dans la paraphrase. Or rappelons-nous les Instructions officielles de 1909, qui pouvaient dans un même temps interdire la paraphrase et parler « des mots expressifs qui **traduisent** l'idée ou le sentiment »... Et en 1938, on lisait, dans les Instructions officielles :

Le but de l'explication française est de **reconstituer, à l'aide des mots, les idées, les sentiments, les intentions qui animaient l'auteur**. C'est de rendre le texte vivant en retrouvant en lui une pensée vivante<sup>33</sup>.

Et que faire de ce rapport de 1909, qui critique les paraphrases des candidats, ajoutant que sont plutôt attendues des lectures qui parviennent « à fixer – hors de toute contestation – **le sens, l'intention**, les traits qui la caractérisent.<sup>34</sup> » ? Le même Albert Cahen (disciple de Lanson, qu'il a aidé à codifier l'exercice scolaire d'explication de texte) peut un jour rejeter la paraphrase (comme mauvaise traduction) et affirmer ailleurs

expliquer, c'est *rendre compte*, rendre compte de la pensée et de l'art d'un grand écrivain, de **ce qu'il a voulu dire** et de ce qu'il a voulu faire<sup>35</sup>.

De très nombreux rapports de cette époque posent explicitement qu'il faut tendre à retrouver les intentions et les sentiments de l'auteur : l'objectif est de donner une place importante

29. Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale spécial n° 1, 5 février 1987.

30. « Conception erronée et tenace du texte comme mise en forme d'un sens préalable » – Agrégation externe de Lettres modernes, 1989, Paris, CNDP, 1990, p. 175 (Jeanne Macouin, professeur agrégé de chaire supérieure au lycée Guist'Hau de Nantes et Pierre Malandain, professeur à l'Université de Lille III)

31. « Rappelons [sic] enfin que le sens du texte procède de sa forme » – Agrégation interne de lettres classiques, 1989, Paris, CNDP, 1990, p. 41 (Jacques Bailbe, professeur à l'Université « Paris-Sorbonne » et Marie-Françoise Canerot, Maître de conférences à l'Université de Poitiers).

32. « Expliquer n'est ni traduire, ni réduire une complication à un "vouloir dire" – CAPES de lettres modernes (concours interne), 1987, Paris, CNDP, 1988, p. 62 (Christian Pouillon, directeur d'études au Centre Régional de Formation des PEGC d'Auteuil).

33. *Instructions* de 1938, Paris, Vuibert, p. 65. Les Instructions de 1890 disaient déjà que « l'explication littéraire » concerne « les **idées** et les **sentiments** » (*BAIP*, Paris, 1890, tome 2, p. 458).

34. Agrégation de grammaire, 1909, *Revue universitaire, Paris, Colin*, 1909, tome 2, p. 386. (Louis Bompard, IGIP).

35. Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire des jeunes filles (lettres), *Revue universitaire, Paris, Colin*, 1911 tome 2, p. 374.

aux idées, qu'il fallait même parfois discuter voire développer. On voit bien se dessiner dans les anciens rapports<sup>36</sup> cette conception de l'explication comme mise en relation ordonnée de trois pôles d'importance égale : les idées, les mots de l'auteur, les mots du commentateur ; entre ces trois pôles, des relations sont à établir sur le mode de la *traduction*. L'objectif final est bien de retrouver « l'intelligence et surtout le sentiment des choses », pour reprendre l'expression des Programmes de 1890<sup>37</sup>, reprise dans celles de 1938<sup>38</sup>, proche, finalement, de ce que l'on appellerait aujourd'hui un « décodage référentiel », source de « paraphrase » (pour reprendre les expressions d'un rapport récent<sup>39</sup>).

C'est une telle conception du texte et de son explication qui pouvait légitimer la finalité morale de l'explication de texte, évidente au début du siècle<sup>40</sup>. Au risque de la paraphrase ? Mais qu'on lise cet extrait d'Instructions officielles de 1943, destinées à définir l'explication de texte pour les cours élémentaires<sup>41</sup> :

Les professeurs [...] devront chercher dans l'étude des textes qu'ils proposeront à l'examen de leurs élèves le moyen de rendre à notre jeunesse cette faculté d'enthousiasme qui a disparu chez trop de Français.

et qu'on poursuive la lecture :

L'explication ne sera pas non plus une vaine paraphrase du texte.

Ce qui ailleurs serait source de paraphrase coexiste ici avec le rejet de la paraphrase...

De ce rapide aperçu historique, il faut, je crois, retenir deux idées :

– d'une part, ce qui aujourd'hui est constitutif de la paraphrase et est donc explicitement rejeté pouvait être autrefois prôné ; ce qui n'empêchait pas pour autant de condamner la paraphrase... Autrement dit, sous l'apparente identité des critiques, ce sont des paradigmes différents qui se laissent voir, *comme si, en fait, la paraphrase devait être le paravent des changements de conception du texte et de son explication* ;

– d'autre part, on voit bien que la paraphrase ne saurait être une forme discursive identifiable objectivement, vu l'instabilité historique de ses contours ; *mais ce fait est masqué précisément par la forte stabilité des définitions de la paraphrase*.

Ces deux observations expliquent un phénomène constant dans les rapports (depuis le début jusqu'à nos jours), le va-et-vient permanent entre les constats de progrès et de reculs : on paraphrase de plus en plus ou de moins en moins selon les années. Rien de plus logique : quand bien même les exigences changeraient, c'est ce qui est en deçà de ces exigences qui est nommé *paraphrase*, non tel ou tel mode de discours objectivement repérable.

---

36. C'est là encore de tendances qu'il s'agit : le « nouveau » et l'« ancien » ne se partagent pas toujours chronologiquement... Et il n'est pas rare que l'on exige encore aujourd'hui d'aller voir du côté des sentiments et des pensées de l'auteur pour expliquer un texte.

37. *BAIP*, Paris, 1890, tome 2, p. 459.

38. *Instructions* de 1938, Paris, Vuibert, p. 68.

39. CAPES de lettres classiques (concours externe), 1995, Paris, CNDP, 1996, p. 53 (Marie-Françoise Delecroix-Borgomano, professeur de lettres supérieures au lycée Claude Monet à Paris).

40. *Instructions* de 1890, *op. cit.*, p. 460 : « Le maître qui, par légèreté ou par un dilettantisme plus que ridicule, conseillerait à ses élèves la lecture d'une seule page capable d'affaiblir leur vigueur morale et de les détourner de l'action, trahirait son devoir, et son devoir le plus impérieux. » *Instructions* de 1925, Paris, Vuibert, p. 30 : « [...] le souci toujours présent (à peine est-il besoin de le dire) de l'éducation morale [dans l'explication des textes] ». *Instructions* de 1909, Paris, Delagrave, 1911, p. 83 : « la lecture expliquée [...] devient [...] un instrument d'éducation intellectuelle et morale. » ; plus loin : « Comme ces beautés ne sont pas de pure forme, [la lecture expliquée est] un exercice dont la valeur morale ne saurait être surfaite ».

41. *Instructions sur les programmes des cours élémentaires* du 7 septembre 1943, reproduit dans A. Chervel (1995b), p. 58.



Mais cette étude historique n'a d'intérêt à mes yeux que parce qu'elle permet d'éveiller notre lucidité non sur les oppositions diachroniques, mais sur les contradictions internes des discours actuels sur la paraphrase. J'en proposerai deux manifestations.

Arrêtons-nous tout d'abord sur l'extrait d'un rapport récent, celui de 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 les candidats sont, sinon des collègues, du moins des enseignants... et il est gênant de supposer que des quasi collègues soient à ce point médiocres ; il faut donc trouver une explication :

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<sup>42</sup>.

Soyons clairs : les professeurs paraphrasent au concours, parce qu'ils paraphrasent dans leurs classes (c'est d'ailleurs ce qu'a cru observer M.-P. Schmitt dans ses *Leçons de littérature*<sup>43</sup>). Ce qui apparaît ici est le fait que le jugement de paraphrase n'est qu'un jugement relatif, qui tient à des représentations que l'on a de la pratique de l'explication *de l'autre*. On pourrait supposer en effet que les candidats qui préparent un concours, s'entendant dire depuis plus d'un siècle 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 par la connivence des jurys et de l'institution, mais dont on a pu voir qu'ils ne possèdent historiquement aucune stabilité. C'est ce qui explique que des professeurs, dont B. Veck (1989, p. 21) a montré qu'ils multiplient les reproches de paraphrase dans leurs copies, se voient à leur tour, ailleurs, taxés de paraphrase.*

Pour illustrer une autre manifestation des contradictions internes au discours sur la paraphrase, je voudrais citer ici un dernier extrait de rapport (1993), déjà mis à contribution :

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**.

Tout le monde d'acquiescer : répéter le contenu du texte est de la paraphrase (sous réserve que l'on puisse savoir ce que signifie exactement « répéter », mais n'y revenons pas) ; mais « reformuler “en clair” » – c'est-à-dire, sauf erreur, *répéter* le sens littéral (sous réserve que l'on admette l'existence de ce sens littéral) –, n'est pas de la paraphrase. Autrement dit, on nomme *reformulation* la répétition légitime ; on nomme *paraphrase* la répétition illégitime : mais cela n'est pas dit. La paraphrase est un mot de l'évaluation scolaire et universitaire qui désigne un discours que les évaluateurs perçoivent comme répétition du texte, pour des raisons différentes d'une époque à l'autre, d'un jury à l'autre, d'une personne à l'autre, d'un lieu à l'autre de l'explication – sans que les modifications imperceptibles soient explicités : ce qui reste est la condamnation, posée comme 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*<sup>44</sup>.

42. Agrégation de lettres moderne (concours interne), 1994, Paris, CNDP, 1995, p. 46 (Marie-Françoise Canerot, professeur à l'Université de Poitiers, et Jean-François Louette, Maître de Conférences à l'Université de Grenoble III).

43. ouvrage dont le ton est, comme il se doit, particulièrement condescendant à l'égard des professeurs.

44. Notons que le problème est de nature *morale* : ce n'est en effet pas tant leur incapacité qui est reprochée aux candidats que leur mauvaise volonté. Voici un exemple significatif à beaucoup d'égards : « Les rapports précédents soulignaient les ravages causés par la paraphrase [...] Tout professeur connaît le terme et son contenu, mais, bien qu'avertis, certains candidats se contentent de répéter, en l'appauvrissant, ce que “dit” le texte » (Agrégation de lettres classiques [concours interne], 1992 [Jean Troitin, IPR-IA de l'académie de Lille]).

## LA CONSTRUCTION D'UNE INJONCTION PARADOXALE DANS LES DISCOURS SUR L'EXPLICATION DE TEXTE

Les conséquences sont importantes, pour la pratique même de la lecture littéraire en classe. Je voudrais revenir sur la définition de la lecture méthodique. On se rappelle qu'elle « rejette la paraphrase » ; or, il est dit au début de sa définition officielle qu'elle « permet aux élèves d'élucider, de confirmer ou de corriger leurs premières réactions de lecteurs. » Mais si les élèves doivent formuler leurs premières réactions de lecteurs, quelle forme peuvent-ils leur donner, sinon celle de la paraphrase ? À moins qu'il faille entendre que les premières impressions de lecteurs ne doivent pas être formulées ? Mais comment alors les élucider, les confirmer ou les corriger ?

On peut ergoter autant qu'on voudra : soit la lecture méthodique a pour but d'interdire toute parole spontanée sur les textes, soit elle accepte la paraphrase, voire se fonde sur elle. Pourtant elle la rejette. On voit se dessiner là une injonction paradoxale, qui empêche les élèves comme les professeurs d'agir efficacement face à un texte réputé littéraire.

Or il n'y a pas de doute sur la nécessité de la paraphrase dans un rapport de lecture spontané : dans le même texte de 1987, est présentée la « lecture cohérente » que le professeur peut engager avec les élèves en dehors de la lecture méthodique : elle repose sur des questions du type : « de quoi s'agit-il ? Qui voit ? [etc.] » ; que met-on en œuvre ici, sinon une « mise à plat du signifié », pour reprendre l'expression qu'utilise M. Descotes (1989, p. 24) dans son analyse du texte officiel de 1987, pour définir la paraphrase que la lecture méthodique rejette ? Y a-t-il là un autre objectif que celui qu'assignait Clarac, l'exégète des Instructions officielles de 1938, à l'explication de texte : « présenter les personnages, les décrire, indiquer leur âge, les rendre vivants, faire que les élèves aient l'impression de les voir évoluer devant eux » ?<sup>45</sup> Cela n'est-il pas exactement ce que l'on nommerait ailleurs paraphrase ?

Rien de neuf : 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<sup>46</sup> – 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>47</sup>. » Concernant ce qui s'appelle désormais la lecture suivie, les Instructions de 1938, dans la droite ligne des précédentes, rappelle qu'il est nécessaire que le professeur « résume les

---

45. Clarac (1963), p. 6. La métaphore de la vie revient souvent dans ce texte, comme ici : « expliquer un texte, c'est faire que les mots qui sur la page sont morts, retrouvent leur sens et leur couleur, et soudain se remettent à vivre » (p. 3). C'est clairement l'exégèse du passage cité plus haut des Instructions Officielles de 1938.

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

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

passages de liaison<sup>48</sup> ». On retrouve les mêmes principes dans les Instructions officielles plus récentes, que ce soit en collège ou en lycée<sup>49</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 passe par une reformulation, une restructuration progressive du texte<sup>50</sup>. »

Il peut s'agir encore d'évaluer la compréhension des élèves<sup>51</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<sup>52</sup> », soit qu'un dialogue avec la classe permette « d'assurer la compréhension littérale<sup>53</sup>. » Il s'agit, comme le précise explicitement un texte concernant l'École Normale en 1905, d'en « reproduire le sens<sup>54</sup>. » De telles reformulations ont d'ailleurs pour fonction, si elles sont répétées, d'améliorer la compréhension<sup>55</sup>.

Ces reformulations orales (qu'elles changent ou non le système d'énonciation du texte) trouvent leur prolongement dans des activités écrites que l'on traitera spécifiquement plus loin. Retenons simplement ici que la paraphrase, au sens de reformulation de texte, a toujours eu sa place dans les Instructions officielles concernant la lecture – du primaire au lycée. Mais d'une part le mot *paraphrase* n'est utilisé pour désigner cette reformulation que quand elle est disqualifiée, d'autre part, même quand elle est nécessaire, elle est réputée interdite. Ce qui empêche l'élève (et le professeur) de se construire une représentation efficace des discours métatextuels qu'on attend de lui – l'obligeant à faire là ce qu'on lui interdit ici, sans expliciter les raisons de ce changement, et sans employer les mêmes mots pour des pratiques identiques quoique diversement légitimes.

Ce qui se profile ici est qu'il y a un discours nécessaire mais qui doit être caché, et dont la légitimité ne doit pas apparaître, sous peine de mettre en danger la vulgate proclamée de la littérature comme mode de discours intouchable, non reformulable, non traduisible...

---

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

49. 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).

50. Ministère de l'Éducation Nationale (1992) *Maîtrise de la langue à l'école*, Paris, CNDP-Savoir Lire, p. 103.

51. Les *Accompagnements* aux nouveaux programmes de sixième définissent 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 » (p. 18).

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

53. À propos de la reconstitution de texte ((quatrième-troisième).

54. Chervel (1995a), p. 223. En 1958, pour le concours d'admission à l'École Normale, « tous devraient pouvoir dire ce qui est "décrit et raconté" » (Chervel [1995b], p. 93).

55. 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 ».

## LES EXERCICES DE PARAPHRASE DANS LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES

Cette paraphrase liée à l'explication de texte doit être mise en relation avec les exercices de paraphrase issus des pratiques pédagogiques de l'Antiquité<sup>56</sup> et qui trouvent encore sa raison d'être aujourd'hui, malgré le discrédit dans lequel est tombée la rhétorique<sup>57</sup>. Qu'on compare par exemple ces deux exercices, proposés l'un en année préparatoire à l'enseignement spécial<sup>58</sup> en 1866<sup>59</sup>, l'autre par les Instructions officielles du collège de 1985 :

Reproduction par écrit et toujours de mémoire du morceau lu et expliqué, auquel les élèves essaient de joindre par eux-mêmes les pensées qui en découlent naturellement<sup>60</sup>.

Reconstitution de textes, prose ou poésie, avec commentaire<sup>61</sup>.

Il n'est pas nécessaire de faire un inventaire exhaustif, dans les Instructions officielles, des exercices de « paraphrase » – le mot est évidemment utilisé ici sans nuance péjorative, comme tiennent d'ailleurs à le souligner (et c'est une nouveauté) les auteurs de *La maîtrise de la langue au collège*, dans leur glossaire<sup>62</sup>. Contentons-nous de préciser que les Instructions officielles, depuis plus d'un siècle, préconisent de nombreux exercices de manipulations de textes – ou exercices d'écriture-palimpseste, à caractère clairement paraphrastique. Nous nous arrêterons sur l'un d'entre eux, le versant écrit de la paraphrase orale dont on vient de parler : le résumé de texte, pratiqué à tous les niveaux d'enseignement depuis longtemps, mais codifié dans le cadre du baccalauréat depuis 1969.

Notons avec Bernard Veck (1991, p. 92) que les Instructions officielles qui définissent le résumé font apparaître un présupposé : « le texte à résumer est donné comme traduisible ou paraphrasable », au nom d'une conception du texte où, dit Veck, « le sens (signifié) peut exister comme disjoint de la forme (signifiant) ». Conception qui va contre une autre conception affichée pourtant par les textes officiels les plus récents (et qui fonde le rejet actuel de la paraphrase) : « la facture est génératrice de sens »... 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 consensuellement dans la catégorie des auteurs littéraires : mais cela n'est qu'un arrangement avec les Instructions officielles, car ces derniers n'interdisaient en rien que des textes littéraires soient pris comme source de résumés.

Le résumé de texte ainsi envisagé est un exercice destiné à vérifier la *compréhension* du texte par l'élève, comme le disent explicitement les Instructions officielles de 1983, qui en font, finalement, un *exercice de lecture*.

---

56. Quintilien rend le mieux compte des exercices rhétoriques pratiqués en Grèce et à Rome. Cf le *De institutione oratoria*, I, 9, 1-3, La paraphrase consiste à « abréger ou d'embellir ici ou là, tout en respectant la pensée du poète » (I,9,2-3).

57. La théorie pédagogique de la paraphrase élaborée dans l'Antiquité imposera sa marque sur les pratiques scolaires de l'Antiquité tardive et jusqu'à l'époque la plus récente, comme l'atteste l'ouvrage de Rollin, en usage dans la majorité des classes jusqu'aux années 1850, souvent rédigé comme un calque de Quintilien.

58. Élèves âgés de 12 ou 13 ans.

59. Le mot *paraphrase* (qui autrement n'est plus guère utilisé), se trouve même dans le programme provisoire pour l'enseignement spécial, *BAIP*, Paris, 1863, tome 2, p. 339.

60. *Instructions* pour l'enseignement spécial, *BAIP*, Paris, 1866, tome 1, p. 591.

61. Compléments sixième-cinquième de 1985, p. 37.

62. « Désigne ici toute reformulation d'un énoncé, d'une phrase par celui qui la lit ou l'entend. N'a aucune connotation péjorative ou dépréciative ». Ministère de l'Éducation Nationale (1997) *Maîtrise de la langue au collège*, Paris, CNDP-Savoir Lire, p. 163. Cette définition n'est pas particulièrement remarquable en soi, mais elle montre en creux la dépréciation du mot dans le contexte scolaire. On retrouve le mot dans les mots-clés de la partie « résumé », *ibid.* p. 143.

[L'évaluation] appréciera surtout dans le travail du candidat la compréhension du texte. Un bon résumé [...] implique une lecture et une analyse intelligentes. Il transmet sans le fausser le contenu du texte initial. Il met en lumière les articulations de la pensée. Sous une forme réduite, il restitue dans sa force le sens du texte<sup>63</sup>.

Ainsi peut-il être défini comme « une forme de lecture » (Veck, 1991, p. 100). Cela fait apparaître une évidence : les exercices d'écriture paraphrastique (dont il faut admettre ici que le résumé n'est qu'un exemple typique) sont en lien étroit avec l'explication de texte : écrire à partir de texte, en le paraphrasant, est bien perçu comme une modalité du lire. Il en est de même, finalement, de toutes les formes de compositions françaises autrefois en vigueur : pour l'Inspecteur Général Faucon (dans une conférence donnée à Sèvres en 1968), « la composition française constitue à bien des égards une modalité ou une application de l'étude des textes. » En fait, les trois formes les plus fréquentes que prend la composition française dans le second cycle (composition à sujet littéraire, commentaire de texte, composition à sujet général) ne sont pour Faucon qu'une autre forme de la relation aux textes que met en place la rédaction du premier cycle, qui obéit à une pédagogie de l'imitation.

On a pu à juste titre affirmer que la discipline du français se constitue au XIX<sup>e</sup> siècle comme discipline de la lecture en rupture avec la rhétorique comme discipline de l'écriture. *Et il est vrai que l'on ne lit plus (en les paraphrasant) les auteurs pour apprendre à écrire ; il n'en reste pas moins que pour apprendre à mieux lire, on continue à écrire en paraphrasant les auteurs...*

## CONCLUSION

Pour résumer en simplifiant de façon un peu cavalière : l'explication de texte trouve son origine historique dans la paraphrase, elle est pratiquée sous forme de paraphrase dans les classes précédant le lycée, elle a des liens étroits avec des exercices qui peuvent porter le nom de paraphrase au sens strict du terme, enfin elle ne peut être conduite qu'accompagnée de paraphrase.

Mais la paraphrase est interdite dans la lecture littéraire. Soulever ainsi le problème, ce n'est pas s'amuser à taquiner le paradoxe : ce qui est en jeu est le rapport de l'adolescent entrant au lycée avec ce qu'il est convenu d'appeler *littérature*. Nier la paraphrase, c'est interdire le discours de l'adolescent sur son premier rapport spontané au texte, qui ne peut être qu'identificateur, comme le rappelaient opportunément les Instructions officielles de 1981 pour le lycée :

Il est indispensable que la rencontre avec ces textes soit pour les élèves une source de plaisir. Le plaisir peut naître de l'attrait d'une intrigue, de la séduction qu'exercent certains personnages, de l'émotion que suscitent certaines évocations, du charme qui émane de l'écriture ; il peut naître de la perception des moyens mis en œuvre. Il naît surtout de la possibilité qu'un ouvrage offre à des adolescents d'affermir leur moi face au monde.

Or on sait que tout professeur soucieux de faire lire les élèves les fera parler de leurs lectures, sans se soucier de savoir si ce discours est ou non une paraphrase. Mais ce qui est problématique est de ne pas donner une place clairement identifiée à ce mode de discours métatextuel, en le censurant sans nuance, quitte à rendre réellement difficile la compréhension par l'élève (et beaucoup d'enseignants) de ce que l'on attend comme discours autorisé.

Si les « inventeurs » de la lecture méthodique avaient pour louable intention de voir plutôt les professeurs mettre l'accent sur la production du métatexte (méthode et cheminement réflexif) que sur le produit (texte et métatexte)<sup>64</sup>, mais les intentions sont brisées devant les contradictions internes.

---

63. Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale spécial n° 1, 5 février 1987.

64. Encore que la définition de la lecture méthodique dans le programme de première (1988) présente un léger glissement : « la lecture méthodique, dont les principes ont été définis dans les instructions pour la classe de seconde, est une explication de texte consciente de ses démarches et de ses choix. » La suite est aussi claire :

En définissant la lecture méthodique par la négation de la paraphrase, les Instructions officielles inscrivent ce dernier exercice dans la longue tradition de l'explication de texte et interdisent que se vérifie la croyance d'un M. Descotes (1989), qui voyait dans ce nouvel exercice scolaire un « changement de paradigme ».

Il y aura « changement de paradigme » quand la paraphrase sera reconnue pour ce qu'elle est : une forme légitime de discours sur les textes, qui a sa place dans la logique de la lecture littéraire. Et ce changement de paradigme sera peut-être tout simplement la fin de l'indexation de la lecture littéraire à la lecture lettrée...

## AUTEURS CITÉS

- Charles M. (1985) *L'Arbre et la Source*, Paris, Seuil.
- Chartier A.-M. et Hébrard J. (1989) *Discours sur la lecture (1880-1980)*, Paris, BPI-Centre Georges Pompidou.
- Chervel A. (1985) « Sur l'origine de l'enseignement du français dans le secondaire » dans *Histoire de l'éducation* n° 25, p. 3-10.
- Chervel A. (1993) *Histoire de l'Agrégation*, Paris, INRP-Kime.
- Chervel A. (1995a) *L'enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels. Tome 2 : 1880-1939*, Paris, INRP-Économica.
- Chervel A. (1995b) *L'enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels. Tome 3 : 1940-1995*, Paris, INRP-Économica.
- Clarac P. (s. d. [1963]) « L'explication de texte », dans *L'enseignement du français. Le travail dirigé, l'explication de texte*, Dijon, CRDP.
- Compagnon A. (1979) *La seconde main, ou le travail sur la citation*, Paris, Le Seuil.
- Descotes M. (1989) *La lecture méthodique*, Toulouse, CRDP.
- Dubois J. et Sumpf J. (1970) « Analyse linguistique des rapports d'agrégation et du CAPES », *Langue française* n° 5, février 1970, p. 27-44.
- Faucon R. (1968) *L'enseignement du français et des langues anciennes*, Sèvres, CIEP.
- Jey M. (1996) *La littérature dans l'enseignement secondaire (second cycle) en France de 1880 à 1925*, Thèse pour le doctorat, Paris, Université de la Sorbonne nouvelle.
- Rohou J. (1993) *Les études littéraires, méthodes et perspectives*, Paris, Nathan.
- Schmitt M. P. (1994), *Leçons de littérature. L'enseignement littéraire au lycée*, Paris, L'Harmattan.
- Thuilière M. (1987) « Le point de vue des jurys », *Textuel* 20, p. 99-108.
- Veck B. (1989) *Production de sens*, Paris, INRP.
- Veck B. (1991) « Réduire/traduire : l'épreuve du résumé », *Pratiques* n° 72, *Le résumé de texte*, Metz, p. 91-104.
- Zuber R. (1995/1968) *Les « belles infidèles » et la formation du goût classique*, Paris, Albin Michel.

---

la « lecture méthodique » est ici présentée comme le *produit fini* de ce qui s'appelle en seconde *lecture méthodique*...