

Études pédagogiques

Numéro 2

L'Explication de texte

**Actes de la journée d'étude
Paris, 8 février 2013**

Articles recueillis par Jean-Noël Laurenti

Publications de l'APLettres

Association
des Professeurs
de Lettres

Référence électronique

Bernard COMBEAUD, « Le sens pédagogique de l'explication de texte »,
dans Jean-Noël LAURENTI (dir.), *L'explication de texte*,
[En ligne], mis en ligne le 28-08-2018,
URL : aplettres.org/editions/lesenspedagogiquedelexplicationdetexte.pdf

Études pédagogiques

publiées par l'Association des Professeurs de Lettres

Directeur de la publication

Romain Vignest

ISSN 2609-0805

Mentions légales

Copyright © 2018 – APlettres

Tous droits réservés.

Les utilisateurs peuvent télécharger et imprimer,
pour un usage strictement privé, cette unité documentaire.

Reproduction soumise à autorisation.

Contact : apl@aplettres.org

Le sens pédagogique de l'explication de texte

Bernard COMBEAUD
Inspecteur général de l'éducation nationale

I. Une question embarrassante

Qui d'entre nous n'a pas un jour, dans la bouche d'un adolescent, entendu cette question quelque peu inquiétante : Pourquoi faire du français ? Pourquoi vouloir nous apprendre une langue que nous savons déjà, puisque nous la parlons ?

Que l'on propose alors à la classe un simple jeu d'observation : sept ou huit fragments de prose narrative aussi transparente que possible, s'échelonnant de 1580 à 1900 environ, et que l'on présente sans la moindre référence, allant par exemple d'Anatole France à quelque bref exemple narratif tiré des *Essais* de Montaigne. Vient, assez vite, un moment où la plupart ne comprennent plus très bien « de quoi ça parle ». Qu'on renouvelle aussitôt l'expérience avec une nouvelle batterie de quelques échantillons très courts de textes contemporains, mais de moins en moins transparents, soit en raison de la singularité du style (Proust, Céline, Quignard), soit du fait des exigences d'un genre particulier (Jaccottet, Beckett), soit encore parce que le référent est complexe (Merleau-Ponty), ou bien pour toutes ces raisons à la fois (Bergson). Ici encore, le lecteur se trouble assez vite. Dans les deux séries d'exemples, le code de la langue ordinaire ne suffit bientôt plus à comprendre ce que disent ces textes. On peut encore ajouter, pour faire bonne mesure, deux ou trois variations de Queneau tirées de ses *Exercices de style*. Les élèves prennent conscience à ce jeu qu'une *langue de culture* se distingue d'une *langue de communication* : s'y rajoute en effet, à travers un *corpus*, celui des *textes transmis*, toute l'épaisseur des *variations* qu'y présente la langue, selon l'éloignement des époques et la diversité des genres d'écrire. Les *Exercices* de Queneau permettent de voir que les variations linguistiques du « diasystème » (Cosériu) ne sont pas exclusivement un problème d'obscurcissement de la langue dû au vieillissement des formes et des tours, ou au genre d'écrit pratiqué : entre locuteurs contemporains, et sur un même thème, la langue varie tout autant d'un locuteur à l'autre selon le destinataire et le propos, bien sûr, mais aussi en raison des différences sociolinguistiques qui tiennent aux milieux, à la localisation géographique, et au caractère même de celui qui s'exprime. Dans tous les cas, au moment où la transparence s'estompe, et à plus forte raison quand la compréhension cesse, apparaît la nécessité d'*interpréter*. Si l'on n'accepte pas de renoncer, le moment est venu de développer une stratégie ou une méthode pour comprendre, d'abord, au moins ce que *dit* le texte.

1. Cette expérience de « défamiliarisation » fait sentir où peut commencer de s'exercer cette compétence intellectuelle singulière et complexe qui est la *compétence herméneutique*. Et c'est ici, précisément, qu'entre en scène le travail du professeur de lettres. On invite les élèves à identifier, le plus précisément possible, les singularités d'expression qui résistent le plus à l'esprit, et qui deviennent particulièrement sensibles dès qu'on veut les reformuler ou les résumer dans des « mots à soi » : ici un passage apparemment inutile, plus loin une image surprenante (« le pâtre promontoire aux chapeaux de nuées »), là, une formulation désuète (« dans une œuvre d'haleine »), ailleurs, une amphibologie (« la belle ferme le voile »), plus loin encore, une contradiction interne apparente, qui peut n'être qu'une coquille : « le soir, quand fuit la nuit » (« la nue », en fait !).

2. L'on voit bien alors qu'il ne suffit pas encore d'entendre « ce que le texte *dit* » mais qu'il faut surtout parvenir à *comprendre* ce qu'il *veut dire*. L'on voit que cela demande qu'on soit capable de *gloser* ce texte, de le *traduire* en d'autres termes, en des mots à nous. Le professeur de lettres fait ainsi découvrir à ses élèves que la langue *varie* à travers les *époques* et la diversité des sujets et des *genres d'écrire* ; il leur fait toucher du doigt le fait que toute son étude est d'abord d'élargir et d'enrichir la *compétence langagière* de ses élèves, tout en les initiant, ce faisant, aux méthodes de ce qu'on appelle *l'interprétation*.

3. S'agissant de textes, la pierre de touche d'une interprétation bien conduite est bien sûr, au premier chef, la *cohérence retrouvée* du texte reçu ; mais rien n'est encore fait si l'élève ne parvient pas à *s'appropriier* le *discours*, à ressusciter ou réchauffer la *parole vive* que fut ce discours à l'origine, de façon à en percevoir le propos et la portée à travers le dynamisme verbal de son rythme propre : c'est aussi à l'air que l'on reconnaît la chanson. Or, trop souvent, les lectures orales que font les élèves, en classe, ou à l'oral de l'EAF, sont de piètre qualité.

II. Interpréter

1. C'est pour cela que la lecture à voix haute a une importance cruciale. Selon le dessein pédagogique que l'on a formé, il peut être important que les élèves ne découvrent le texte qu'au moment de l'explication. En ce cas, l'explication commence par une **lecture à voix haute** que le professeur prend en charge lui-même. Si l'on veut au contraire donner le texte à préparer, que ce soient des élèves qui fassent la première lecture, il est souhaitable que celle-ci soit faite par quelques élèves, volontaires et désignés à l'avance, qui auront pu se préparer à cet exercice, soigneusement. Quelle que soit la façon d'opérer, on devra garder à l'esprit qu'une explication qui s'ouvre par une lecture malhabile ou inexpressive sera presque toujours une explication manquée. Quand c'est le professeur qui a assuré la première lecture, de « découverte », il aura toujours soin d'inviter certains élèves, à la fin de la séance, à relire à voix haute le texte qu'ils viennent d'expliquer. Il n'est pas de meilleur « retour », ni de plus sûr moyen de s'assurer sur le champ que les élèves ont compris la lecture, et qu'ils se sont réellement *approprié* le texte.

Car, de cette « parole gelée » qu'il s'agit de réchauffer, le « texte » même n'est jamais plus que **la trace linguistique** : sous tel agencement particulier des formes de la langue, l'énoncé doit être ressenti par chacun à travers son rythme propre, qui est son « animation » *singulière*, à travers son « souffle » à lui, c'est-à-dire dans ce qui, par delà la *lettre*, en constitue « l'esprit ». Interpréter, comme en musique, c'est d'abord parvenir à chanter le *texte-partition* de façon à peu près *juste*.

Dans une explication, il est bon, après la lecture orale, de partir de la simple paraphrase de certains passages, voire du mouvement d'ensemble. Dans ces gloses liminaires, la « forme » n'est nullement négligée. Tout au contraire ce que les gloses ne cessent d'interroger est bien la langue même du texte. Car la « forme » est avant tout la singularité de tel agencement grammatical rencontré. Cet agencement n'est que la trace linguistique, le marqueur d'opérations énonciatives singulières sous-jacentes, qu'il s'agit de retrouver. On évite de projeter d'emblée sur le texte des grilles-types : un « plan », un type de séquence : texte narratif (action – ou « quête », actants, objet, adjuvant, obstacle ; ou bien « situation initiale, renversement, – ou « péripétie », catastrophe, dénouement) ; texte dialogué, texte argumentatif (thèse, arguments, preuves, exemples, réfutations). La « forme », ce n'est pas telle ou telle « superstructure intermédiaire » propre à tel ou tel « type de textes » ou « code, rhétorique, littéraire, ou générique, dit « additionnel », elle est d'abord toute grammaticale. Ainsi, dans *L'Écume des jours* :

Je... dit-il tout contre son oreille, et, à ce moment, comme par erreur, elle tourna la tête et Colin lui embrassait les lèvres. Ça ne dura pas très longtemps,

on peut gloser en changeant les temps : « elle tourna la tête et Colin lui embrassa les lèvres », « elle a tourné la tête et Colin lui a embrassé les lèvres », « elle tourne la tête et Colin lui embrasse les lèvres ». L'effet est loin d'être le même, ainsi que les contextes d'emploi éventuels : la singularité de l'énoncé choisi par Vian tient évidemment à l'imparfait narratif. Le passé simple fait s'enchaîner sans aucun recouvrement les deux procès, qu'il considère du point de vue détaché d'un narrateur omniscient. L'imparfait narratif « saute une étape », et saisit furtivement le baiser déjà *en cours*, tel que, de l'intérieur, le perçoit délicieusement l'observateur, à peine revenu de sa surprise. Mais ce point de vue subjectif, qui l'adopte ici ? Ce regard est à la fois celui de Colin, le personnage, mais aussi, celui du narrateur, et c'est enfin nous-mêmes, lecteurs, qui découvrons l'univers fictif à travers lui. Cette « transparence intérieure » du personnage, seul l'imparfait narratif la procure, qui implique la saisie subjective d'un procès appréhendé en un point quelconque de sa durée (ici, si fugace !), mais hors de toute aperception de ses bornes temporelles.

Aussi complétera-t-on utilement les gloses par des *manipulations réglées* de tel ou tel moment de l'énoncé qui semble faire écran à la compréhension : transposer du passif à l'actif, passer de la question rhétorique interro-négative à l'assertion renforcée qui lui équivaut, introduire la négation, ou, dans un récit, passer de la troisième personne à la première et vice versa, ou bien encore du passé simple au présent, etc. : en quoi, au lycée comme au collège, toute explication passe par une leçon de la langue. Celle-ci gagne à ne pas mettre en avant le métalangage. L'essentiel se joue entre deux niveaux : en profondeur, on a le niveau *langagier*, celui des opérations langagières sous-jacentes, qui seules *constituent véritablement l'énoncé*, et, de ce fait, sont le seul objet qu'il s'agit de comprendre par l'interprétation ; en surface, seul apparent, on se trouve devant des

agencements formels qui sont simplement dans le *texte* qu'on lit les *marqueurs* des opérations langagières que le lecteur doit réactiver pour les comprendre. La compréhension de la lecture se joue entre ces deux premiers niveaux, celui des opérations langagières sous-jacentes, seules signifiantes mais directement inaccessibles, et le niveau de la manifestation linguistique, celui du « texte », seul visible. Les gloses permettent aisément d'interpréter le niveau langagier caché – ce que le texte veut dire – en ne recourant qu'au langage ordinaire de l'élève. À ces deux premiers niveaux, langagier sous-jacent, et linguistique apparent, à quoi bon en rajouter *d'emblée* un troisième, le niveau *métalinguistique* ? Le métalangage du poéticien, du stylisticien ou du grammairien vise un autre objectif, complémentaire, mais distinct, qui est non plus simplement *d'interpréter* un texte (ce qui n'est jamais que le « traduire » dans la langue même du texte), mais plutôt d'initier au travail savant de la discipline littéraire. Or bien trop souvent tout est comme si c'était ce dernier objectif que le professeur prenait seul à tâche tandis qu'il néglige le premier, la glose pour comprendre, travail pourtant primordial dans le second degré.

2. À l'arrière-plan de notre propos On voit donc se profiler la dénonciation de deux écueils qui ont menacé de faire sombrer nos études entre 1970 et 2005 environ :

Un premier écueil a été de concevoir le langage comme « instrument de communication », et de le réduire de ce fait à des « signaux », supposés décodables sur le fondement du seul code de la langue, lui-même identifié au seul « système » linguistique, appréhendé dans sa seule dimension « synchronique ».

L'autre écueil, non moins pernicieux, fut de croire au seul « texte tel quel », au texte réifié comme un « objet », pensé comme un « tissu » de signes, et enfermé dans une radicale « clôture » épistémologique. L'erreur était ici de confondre le lièvre et sa trace, l'énoncé et ses *marques*, et de se tromper d'objet d'étude. Pratique redoutable : on occulte ainsi d'emblée, par décision de méthode, la seule véritable « réalité objective », qui est celle de l'énoncé, ou du *discours* (avec ses co-énonciateurs, sa dynamique intersubjective), et dont le *texte* n'est que la trace et le véhicule formel; on réduit dès lors le texte à n'être plus qu'un sous-« système de signes » que relie entre eux des relations d'identité et d'opposition, autrement dit on rabat ce *discours*, que fixe le texte, sur sa seule trace écrite, et l'on ramène le discours à la *langue* qu'il emploie. A-t-on expliqué un poème, demandait Riffaterre, « quand on en a expliqué la grammaire » ? Tout texte deviendrait alors un simple échantillon du dictionnaire. Au point que, dans une telle perspective, tous les textes semblent alors se répéter les uns les autres dans une intertextualité sans rivages. De là, cette « lecture en roue libre » qu'il est arrivé à Roland Barthes de prôner, et dont il nous reste la manie de lyophiliser « tout texte » en « champs lexicaux », par exemple. Ainsi nos lectures analytiques ne dissèquent-elles trop souvent que des cadavres.

Vieille comme les Lettres, l'explication de texte, qui n'est autre que l'antique *praelectio*, se construit en se gardant de deux périls, sous lesquels elle a successivement failli succomber : de 1880 à 1960 : un premier danger fut celui de la *simple paraphrase des « idées » ou des « sentiments »* (les « passions », puis la « psychologie » et les « sentiments » des personnages de Racine, par exemple), suivie d'un jugement de valeur *a priori*, qu'il soit de facture « classique » (« Ne sentez-vous pas, messieurs, comme cela est beau ! ») ou d'inspiration romantique (« Ah ! quels accents sincères et combien émouvants le poète n'arrache-t-il pas ici de son cœur ! »), puis, de 1970 à 2000, le second péril, non

moins redoutable, fut d'un certain *structuralisme*, desséchant, et aujourd'hui scientifiquement dépassé par une linguistique qui parvient à rendre compte l'énonciation. Se glissant entre Charybde et Scylla, l'explication de textes doit conserver ou retrouver la « virtuosité philologique », éprise d'objectivité linguistique et historique, et soucieuse de comprendre aussi bien que d'expliquer.

Au reste, il faut se garder de caricaturer ce qu'on appelait naguère « la Nouvelle critique ». Écoutons Serge Doubrovsky (*Pourquoi la nouvelle critique*, Denoël, 1972, p. 71) :

En soulignant le primat de l'œuvre, nous n'avons pas voulu un seul instant promouvoir le formalisme dont s'inspire la critique anglo-saxonne. Pour nous, le sens est bien dans la matière sensible de l'objet, mais l'objet ne se referme point sur lui-même, de sorte que l'examen de ses structures ne renverrait qu'au miracle de son équilibre interne. Interroger l'œuvre, et l'œuvre seule, c'est tenter de saisir à travers elle l'appel d'un esprit au nôtre, pour nous proposer une quête, et en définitive un salut. (...) L'objet esthétique sur ce point, ne constitue qu'un cas particulier des relations avec autrui, un mode très spécial d'apparition de l'Autre.

3. Aussi l'explication de texte, renouant avec ses *origines philologiques*, doit-elle se tenir à égale distance du formalisme et de l'historicisme. Tout l'objet de son étude, comme le rappelle Antoine Compagnon, est « de concilier la forme et le sens, la poétique et les humanités ». Le texte n'est pas une machine au fonctionnement interne de laquelle il ne faudrait poser aucune question, ni en amont, du côté de l'auteur et de l'intention, ni en aval, du côté de la destination ou du sens pour autrui : ce qui revient à expliquer sans comprendre. Et il ne s'agit pas davantage de s'imaginer qu'on puisse sans examen de la forme grammaticale et du contexte historique, tel qu'il apparaît dans le grain même du texte, aboutir à une sorte de communion immédiate, d'âme à âme, entre l'auteur et le lecteur, comme le recherchait illusoirement l'herméneutique romantique allemande.

Pour l'élève, il s'agit de *s'approprier* le sens des textes au moyen d'une interprétation *méthodique* et *raisonnée* de façon qu'il se comprenne mieux lui-même, ou même pour qu'il commence enfin à se comprendre.

Il est évident que le premier temps de la démarche est de s'assurer d'une bonne intelligence du *sens littéral* : glose, *paraphrase de médiation*, énoncé du « petit film intérieur », résumé, traduction en une autre langue, recherches lexicales, analyses syntaxiques doivent y concourir, à la demande, et selon les besoins manifestés. Car il s'agit d'abord de pouvoir dire « de quoi ça parle » : un texte n'est jamais sans référence extérieure à lui-même. Dans une classe difficile, ce sera déjà bien de parvenir à établir ce sens littéral.

Pour y parvenir, le professeur doit constamment aider les élèves à démêler en eux trois questions redoutablement intriquées entre elles : « de quoi ça *me* parle », « de quoi ça parle ? », « de quoi ça *nous* parle *aujourd'hui* ? La capacité utile est ici moins celle du prélèvement que celle du *redéploiement* dans sa langue à soi des mots de l'autre, à savoir l'auteur. Le but étant de dépasser une première réaction impressionniste, purement personnelle, et entachée de subjectivisme, pour essayer de dégager une reformulation objective du propos, et enfin de s'élever à l'appréciation de ce que le texte peut dire à tout homme d'aujourd'hui sur un plan plus universel.

Atteindre à ce but exige qu'on interroge attentivement la langue : on part d'une singularité d'expression, qui interpelle, ou fait difficulté ; en la *glosant*, on s'efforce de comprendre en quoi cette langue diffère de la nôtre, de celle des saisons et des jours, de

celle de la rue et des jeux. On commence à découvrir à cette occasion qu'il y a ce que le texte dit, mais aussi ce qu'il présuppose, implicite, ou sous-entend. Ces gloses et ces traductions permettent se rendre compte que la même chose sera différemment exprimée selon les genres et les époques. Mais aussi qu'on ne dit jamais tout à fait la même chose lorsqu'on s'efforce de la dire en d'autres mots, et que de même les mêmes mots ne disent pas tout à fait la même chose dans tous leurs divers contextes d'emploi. Partant d'une singularité du texte, on ne risque pas de couler toutes les explications dans le même canevas : il n'est pas toujours nécessaire de dresser un « plan » du texte, et si l'on en fait un, de *commencer* toujours par lui !

4. Vient alors le moment, crucial, de s'intéresser de près aux traces et aux marques que le processus ou l'événement historique de l'énonciation de ce discours particulier a pu laisser s'imprimer dans l'agencement formel du texte qui le conserve et transmet : « L'on voit des hommes tomber d'une haute fortune par les mêmes défauts qui les y avaient fait monter. » écrit La Bruyère, et Zola : « Cependant, la soirée se passa bien, *on en était* venu naturellement à causer des Variétés. *Cette canaille de Bordenave ne crèverait donc pas ?* » (*Nana*) Le « on » du moraliste peignant « la Cour » ne fonctionne pas comme celui dont se sert Zola pour promener un invisible observateur à travers les scènes et les milieux explorés par ses romans : il suffit d'essayer diverses commutations possibles pour s'en rendre compte. Le texte ne doit pas être sacralisé au point que l'on s'interdise de tester sa *déformabilité* linguistique : c'est là agir à l'opposé de ce qu'il faut faire : chaque énoncé surgit comme « épinglé » par le premier énonciateur sur le fond d'un « texte fantôme », qui est sa *famille paraphrastique* : le second (co-)énonciateur, qui est le lecteur, teste à son tour les manières possibles de dire (presque) la même chose, afin de s'expliquer la différence de sens spécifique qui s'attache au tour retenu par l'auteur. En fait, l'élève ne mobilise qu'une infime partie de la famille paraphrastique de l'énoncé qu'on l'invite à gloser : au professeur de lui faire découvrir que le spectre des possibles est beaucoup plus large, parfois presque infini, et de lui faire sentir que chaque forme qu'on peut ainsi « épingler » fait un sens perceptiblement distinct des autres. Ce qui est « expliquer pour comprendre », autrement dit « interpréter », en langage ordinaire.

S'engage ainsi le travail de l'explication : qui pouvait bien *ainsi* parler de cela que nous venons de dégager, et à qui, à cette époque-là ? On s'efforce ici de mettre les particularités d'expression précédemment observées en relation avec le *contexte d'origine* dans lequel ce discours est apparu pour la première fois. Dès lors que l'on restitue au texte sa dimension d'énoncé surgi dans une situation d'énonciation, on voit bien que *les contextes ne sont pas à l'extérieur des textes* : figures dans le tapis, on essaie de faire apparaître ceux des contours contextuels qui sont dirimants pour la compréhension à travers le grain même du texte : le « on » n'y ayant pas la même valeur, la scène d'énonciation du moraliste n'est historiquement pas la même que celle du narrateur d'un roman naturaliste : l'histoire littéraire ne doit pas nourrir des introductions liminaires, mais développer des observations faites sur l'énoncé lui-même.

Dans ces premiers moments de l'explication, constamment le texte est « l'interprète de lui-même ». Selon la vieille méthode du « cercle herméneutique », le tout éclaire les parties, et les parties, le tout. La recherche de la *cohérence* prime, pour contrôler la validité des

interprétations. L'explication de texte relève de l'herméneutique philologique, et exige une discipline très forte, dont il s'agit de donner aux élèves la *compétence*.

5. Puis, retrouve-t-on ailleurs des paroles, des thèmes, des formules semblables ? *L'intertextualité*, la série, le canon, et la singularité par rapport à cela.

6. Enfin, le texte fait-il image ? Pouvons-nous aujourd'hui le lire comme un symbole ? Et si oui, de quoi ? Le moment de l'allégorèse.

III. Appropriation

1. Construisant collectivement une interprétation, on découvre que plusieurs lectures sont possibles, et que, parmi elles, certaines sont du dé-lire : il y a comme dirait Eco des « limites à l'interprétation ». Mais plus d'une reste recevable : on s'aperçoit que « ce qu'un écrivain veut dire ne se confond jamais avec ce qu'il dit » (Doubrosky, *ibidem*) ; les textes transmis sont écrits dans une forme complexe et travaillée pour susciter l'intérêt à travers le temps ; ils sont assez riches et énigmatiques à la fois pour pouvoir répondre aux questions toujours inédites qui surgissent au fil des présent successifs qu'ils traversent : on cherche alors parmi ces interprétations concurrentes quelle est celle qui peut sauver au mieux la *cohérence* du texte, mieux donner de force du propos qu'il véhicule, et apporter la réponse la plus pertinente à telle ou telle question que se pose notre aujourd'hui.

Comme le rappelle Antoine Compagnon, « Le propre de la littérature étant l'analyse des relations toujours particulières qui joignent les croyances, les émotions, l'imagination et l'action, elle renferme un savoir irremplaçable, et non résumable, sur la nature humaine, un savoir des singularités. » (Antoine Compagnon, *La Littérature pour quoi faire ? Leçon inaugurale au Collège de France*, 2007.)

Ainsi peut-on assigner à chaque explication de texte l'objectif d'aider nos élèves à *se comprendre eux-mêmes à travers les textes*, en déjouant les deux pièges dans lesquels ils se laissent aujourd'hui si volontiers enfermer, qui sont *l'addiction* et *l'absence à soi-même*. Qui peuvent faire craindre de nouveaux Auschwitz. L'explication de texte réussie est celle qui implique l'élève et le remue.

2. Mais comment espérer l'implication de l'élève si le professeur est absent au commentaire, s'il n'habite pas la parole qu'il professe ? Comme le disait Quintilien, il faut être ému pour émouvoir : Pour atteindre à son but, il faut un professeur impliqué autant que savant. Qui varie les types et les longueurs des textes ainsi que les modalités de lecture. Qui ne laisse à personne le *choix* des textes expliqués en privilégiant ceux qui à la fois le touchent personnellement et qui ont chance de toucher aussi ses élèves tels qu'ils sont.

3. L'implication de l'élève exige qu'il prête vraiment l'oreille à ce que murmure ou chante le texte. Pour cela, il doit y prêter sa *bouche* : l'oralisation finale réussie par un ou plusieurs élèves, ce que Ben Jonson appelait « l'ingestion », est le garant le plus sûr que le texte a été compris et que l'on s'en est assimilé les moyens d'expression, le rythme et

l'animation propres. Il faut les inviter à ruminer les discours si l'on veut qu'ils se les approprient : Montaigne, en son langage, nous rappelle, au moyen d'une ancienne et fameuse image, ce qu'est la vraie lecture et le bon lecteur : « Les abeilles pillotent deçà delà les fleurs mais elles en font après le miel qui est tout leur : ce n'est plus thym ni marjolaine. Ainsi les pièces empruntées d'autrui, il les transformera et confondra pour en faire un ouvrage tout sien, à savoir son jugement. » (*Essais* 1, 26.) Il y faut aussi parfois y mettre de son *cœur*, et donc comme on dit *savoir par cœur* certains morceaux expliqués, de prose tant que de vers, afin de se mettre en bouche et en mémoire ce que disent les autres non pas simplement « avec nos mots à nous » mais aussi avec leur mots à eux.

Entretenir des souvenirs communs permet à une société de garder contact avec son passé et de poursuivre la transmission.

De plus ce qui est gravé dans la mémoire aide à préserver la stabilité de soi : dans la solitude ou l'épreuve, on ne résiste qu'en se ressouvenant de cette part inviolable de nous-mêmes : naguère encore, une bonne part de la poésie russe non officielle récitée et transmise de bouche en bouche a été un haut lieu de la résistance à l'oppression et à la négation de l'individu. Là sont nos réserves de protestation et de révolte.

Lire ou dire à voix haute, réciter devant la classe, est une opération nécessaire : ce n'est pas rien que pour la première fois peut-être un enfant sache *élever la voix*, et que pour la première fois, sa voix *s'élève* au-dessus d'elle-même en s'adressant, avec justesse, à un auditoire, plus vaste et plus universel que les interlocuteurs intimes de tous les jours.

Après y avoir mis la voix, l'oreille, la mémoire, et le cœur, il faut y mettre enfin *la plume* : un élève ne sait vraiment lire que ce qu'il est capable d'écrire, comme le répétait Freinet. *L'écriture d'invention* trouve ici sa place, qui prolonge le commentaire par l'imitation ou par *l'essai* : l'innutrition imitative peut seule parfaire et valider *l'appropriation herméneutique*.

Une nouvelle objection nous guette aussitôt : à quoi sert-il de savoir interpréter ? Face à une situation problématique réellement inédite, en temps limité, et alors qu'on ne maîtrise pas tous les facteurs, nous devons savoir interpréter les signes et les indices disponibles afin de prendre, soi-même, et seul, des décisions *qui fassent sens*, à travers lesquelles nous nous comprenons nous-mêmes, et qui soient appropriées à ce qui est le cas. Le médecin ou le mécanicien qui diagnostiquent une maladie ou une panne sont ainsi amenés à « interpréter des signes », pour prendre des « décisions » pertinentes, et inédites elles aussi.

Comme pour l'historien, l'interprétation est une *connaissance par traces* ; l'énoncé est parole vive ; le texte n'en est que la trace ou le vestige. Mais les marques imprimées restent lettres mortes pour qui n'apprend pas à les suivre jusqu'à savoir débusquer le sens par lui-même. Lire, c'est retrouver, sous la lettre toujours morte, le souffle de la parole et la vie de l'esprit ; autrement dit, lire, c'est savoir débusquer le lièvre, tout chaud à son passage, en interprétant ses traces déjà refroidies : tel est notre chasse.

Loin de la lecture méthodique et de ses « grilles » *a priori*, de la lecture analytique et de ses procédures trop souvent mécaniques, ce que l'on pratique alors se nomme une « explication », qui est dépli et redéploiement en soi du texte, à travers la langue, et la

compétence linguistique du récepteur-locuteur, indigène de sa langue, qui reconnaît alors en lui un savoir qu'il ne se connaissait pas.

Ainsi l'explication rend-elle à l'élève, comme le disait J. Balibar, « les *pleins pouvoirs sur la langue* » : le pouvoir de lire, d'écrire, de comprendre ce que *dit* un texte, mais aussi celui de le *traduire*, qui n'est autre que la capacité de le gloser, et de réénoncer, avec *justesse*, et dans des mots *à soi*, ce que le texte *veut dire*.

