

LA PARAPHRASE AU CŒUR DU COMMENTAIRE

Bertrand Daunay
Théodile-CIREL (équipe d'accueil 4354)
Université Charles de Gaulle – Lille 3

On se rappelle l'interdit naguère posé sur la *paraphrase*, au nom de l'impossibilité supposée de la reformulation du texte littéraire, ce qui faisait de la paraphrase une sorte d'erreur réhibitoire dans le commentaire de texte (composé ou non), l'explication de texte, la lecture dite méthodique, analytique, littéraire, bref tous les métatextes portant sur un texte littéraire... L'interdit de la paraphrase n'était pas nouveau et on peut le faire remonter aux premières approches scolaires de l'explication des textes français, au XIX^e siècle. Il n'a pas disparu, même s'il me semble – mais ce n'est là que le fruit d'une intuition – qu'il est moins souvent exprimé ces dernières années ; au moins n'en trouve-t-on pas mention dans les instructions officielles, quand on sait que, en 1986, les premiers mots de la définition de la lecture méthodique, dans les programmes de lycée, étaient : « Elle rejette la paraphrase ».

Je ne reviendrai pas sur l'histoire de la paraphrase scolaire, ni sur les variations de sa définition et des termes de sa condamnation au fil du temps, ni sur la tension entre sa condamnation et sa nécessité, ni sur les difficultés voire l'impossibilité de lui donner une définition stable, ni sur les ambiguïtés des discours scolaires qui la concernent... Rappelons simplement que tout commentaire de texte (qu'il soit ou non littéraire) consiste pour une bonne part en une *reformulation*, nécessaire ne serait-ce que pour la compréhension de ce dont il est question : à moins de supposer une analyse purement formelle qui utiliserait des outils purement logiques pour

parler des textes (fantasme de certains théoriciens de la littérature des années 1950-1960, et qui ont eu quelque écho – faible cependant – dans les pratiques ou les prescriptions scolaires des années 1980), il est bien nécessaire de parler de ce dont ils parlent, c'est-à-dire l'objet, fût-il fictif, du discours. J'ai montré ailleurs que la reformulation était constitutive du commentaire, au travers parfois de phénomènes ténus, comme le fait de parler d'un personnage ou d'un autre élément du monde fictif comme si on pouvait en parler autrement que dans un discours fictif, comme s'il appartenait au monde réel... Ce phénomène, que j'ai nommé *détexualité* (Daunay, 1993 ; 2002b), rend impossible voire contradictoire l'interdit de la reformulation, sous le nom de *paraphrase*... Je ne reviendrai donc pas sur ces questions, que j'ai documentées assez largement dans mes anciens travaux sur la paraphrase, entrepris dans le cadre d'une thèse soutenue en 1999¹, mais je me propose d'en tirer des conséquences didactiques, en supposant possible d'amener les élèves à réfléchir à ces aspects importants dans la conception du commentaire de texte *acceptable* en situation scolaire. C'est donc un traitement didactique de la paraphrase que je propose ici, en décrivant des démarches qui mettent la question de la paraphrase au cœur d'activités métatextuelles, sans chercher à figer sa définition, encore moins à la stigmatiser comme une erreur, mais pour l'envisager comme une forme légitime a priori de traitement des textes.

Les démarches décrites ici ont été élaborées dans le cadre de ma thèse et n'ont jamais fait l'objet, en l'état, d'une publication. L'origine de ce travail explique d'une part les choix des textes supports des exercices, dans la mesure où ils étaient cités ou exploités dans la thèse, d'autre part une certaine ancienneté des références bibliographiques, que je n'ai pas réactualisées de manière systématique, laissant transparaître là des traces du contexte théorique où le propos trouve son origine².

On peut considérer que la visée principale d'exercices liés à la question de la paraphrase dans un enseignement et un apprentissage de la lecture et du commentaire littéraires est d'aider les élèves à se construire la conscience d'une hiérarchie sociale des discours touchant au littéraire, de l'existence de frontières entre diverses formes de discours métatextuels et de la nécessité de prendre concrètement position sur ces aspects dans la production d'un discours sur un texte littéraire.

Plus précisément, les démarches qui suivent ont pour objectif d'aider les élèves à envisager en lecture (et non plus en production) les rapports de transtextualité et plus spécifiquement de métatextualité entre les textes, dont ce qu'on appelle *paraphrase* est une modalité particulière³. Les exercices que je propose ici visent à amener les élèves à objectiver, de façon plus ou moins explicite, les différences entre

1. Ces travaux ont donné lieu à la publication de deux ouvrages (Daunay, 2002a ; 2002b) et de plusieurs articles (particulièrement Daunay, 1997, 1998, 1999, 2000, 2004).

2. Une première ébauche très sommaire de deux des exercices présentés ici ont fait l'objet d'une description succincte dans *Pratiques* (Daunay, 1997). Les principes de certains des exercices ont été par ailleurs évoqués dans Daunay (2002b). Je tiens à remercier Marie-Michèle Cauterman pour son aide dans la « réédition » de ce chapitre de thèse.

3. La notion de « transtextualité » est empruntée à Gérard Genette, qui en définit les diverses réalisations (1982, p. 7-14). Parmi les rapports de transtextualité, Genette, outre l'hypertextualité (qui fait l'objet de son *Palimpsestes*), cite l'intertextualité, la relation au paratexte, la métatextualité, l'architextualité.

les formes de métatextualité. S'ils portent tous sur des textes littéraires, c'est que là réside le problème concernant la paraphrase : c'est en effet le texte littéraire que l'on *commente* ; dit autrement : c'est pour accorder ou reconnaître un statut littéraire au texte qu'on le commente⁴. Il est donc assez naturel d'inscrire dans le domaine de la littérature la question didactique de la paraphrase et des formes de métatextualité.

Il convient d'ajouter que je m'abstiens volontairement, la plupart du temps, de donner des détails sur la mise en œuvre effective des démarches et leur possible insertion dans telle injonction des programmes, dans tel objet d'étude. D'une part parce que je ne fais que présenter des principes, non des activités prêtes à l'emploi, conscient que la réussite d'un exercice tient pour une bonne part à la manière dont un enseignant envisage les aspects particuliers de son exécution. D'autre part parce que de telles démarches ne sont pas à importer telles quelles dans les classes mais s'insèrent dans un projet qui les dépasse, selon des déterminations diverses, dont les programmes, qui changent.

Précisons pour finir que, dans cette logique, l'ordre de présentation des démarches qui suivent est thématique, mais ne signale aucune intention de progression. En voici la liste, avec les titres donnés aux parties de l'article et les auteurs étudiés :

1. Versions d'un thème	« La belle matineuse » : Rainerio, Ronsard, du Bellay, Muret, Magny
2. Commentaire palimpseste	Ronsard et Brassens, Corneille, Des Granges & Charrier, Gainsbourg, Gréco, Hardy, Horace, Malherbe, Queneau, Rousset, Tristan Bernard
3. É lucidations	Mallarmé et Bénichou, Noulet, Paz
4. É claircissements	Valéry et Eco, Godchot, Lagarde & Michard, Pieltain
5. Clarifications	Roald Dahl
6. Commentaires de commentaires	Char et Veyne
7. Paraphrase de paraphrases	Ronsard et Muret
8. Commentaires de paraphrases	Proust
9. Paraphrases de commentaires	Flaubert

1. VERSIONS D'UN THÈME

La première démarche (conçue pour des élèves de seconde, mais valable aussi avec des élèves de troisième) mettra à contribution (et à profit) la relation bien

4. Cf. Charles (1977, p. 73), Charles (1995, p. 47), Reuter (1990, p. 9 *sq.*)

particulière entre Ronsard et Muret, son commentateur⁵, en les insérant dans un réseau transtextuel, de manière à permettre aux élèves d'interroger les relations entre des textes de natures diverses. Il s'agit de donner aux élèves plusieurs textes sur un même thème, qui ne soit pas identifiable trop facilement, en l'occurrence des textes (tous du seizième siècle) qui traitent du poncif poétique de la « belle matineuse ». Voici les références des textes, reproduits en annexe 1 :

- (1) Traduction du poème de Rainerio (voir texte 5) ;
- (2) Pierre de Ronsard « *De ses cheveux la rosoyante Aurore...* » (*Amours*, 1552) ;
- (3) Joachim du Bellay, « *Déjà la nuit en son parc amassait...* » (*L'Olive*, 1549) ;
- (4) Marc-Antoine de Muret, Commentaires au premier livre des Amours de Ronsard (1553) ;
- (5) Antonio Francesco Rainerio, « *Era tranquillo il mar...* » (*Giolito*, 1545)⁶ ;
- (6) Olivier de Magny, « *J'étais tout prêt à saluer l'aurore...* » (*Les Amours*, 1553).

Les six textes, dont l'orthographe et les structures syntaxiques des textes sont modernisées, sont donnés aux élèves sans indication de source, avec les consignes suivantes :

- Qu'est-ce que ces six textes ont en commun ?
- Quelles sont leurs différences ?
- Faites des hypothèses sur l'origine de chaque texte.

On reconnaît là le choix didactique de la consigne *floue*⁷, aussi bien dans l'imprécision de certains termes (comme « origine ») que dans les attentes formulées. Ce choix a pour objectif de ne pas imposer aux élèves un discours métatextuel trop complexe au départ et de favoriser la reformulation de la consigne selon leur propre approche des textes en question. Un tel exercice a toute chance, du reste, de mieux se dérouler en petits groupes.

Finalement, les élèves sont invités à repérer le thème commun à des textes divers, ce qui les conduit assez naturellement à ce qui serait ailleurs sans doute qualifié de *paraphrase*... Mais l'objectif est ailleurs : il s'agit d'amener la classe à réfléchir à diverses relations transtextuelles entre les textes, du *commentaire* à la *traduction* en passant par l'*imitation*. Cette réflexion peut rester libre et ne doit pas nécessairement aboutir à une terminologie stricte et à une typologie rigoureuse (proposées par la classe... ou l'enseignant) des relations transtextuelles : s'il est toujours possible de passer par une phase de formalisation (fondée en ce cas sur les *savoirs provisoires* énoncés par la classe), cela ne me semble pas systématiquement nécessaire. En l'occurrence, l'activité décrite ici *peut* mais ne *doit* pas déboucher sur la construction (*ad libitum*, selon les exigences et le niveau de la classe) d'une

5. Sur les commentaires de Muret, cf. les analyses que fait Gisèle Mathieu-Castellani dans son édition des *Commentaires au premier livre des Amours de Ronsard* (Muret, 1553/1985). Cf. encore Mathieu-Castellani (1990) ou, pour une réflexion sur l'intérêt de Muret dans un travail didactique de la paraphrase, Daunay (2002a, p. 80 sq.)

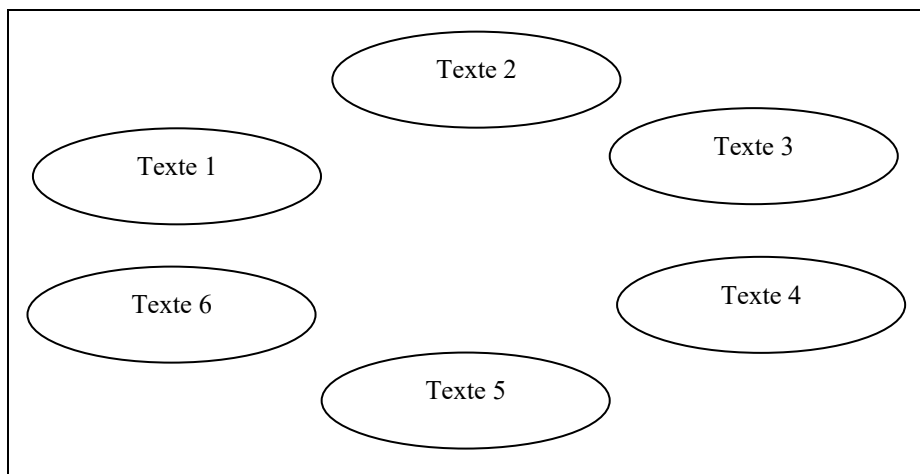
6. J'emprunte le texte italien au manuel de Biet, Brighelli, Rispail (1983, p. 161), qui citent le texte de cet auteur (auquel ils donnent le nom de Rinieri) ainsi que ceux de Du Bellay, de Ronsard et de Magny.

7. Sur la logique des « consignes floues », cf. Cauterman, Delcambre (1997).

typologie canonique, d'une terminologie savante, de la notion même de relation transtextuelle, voire d'un savoir historique sur l'évolution des formes de relations transtextuelles.

Avant d'en arriver à cette éventuelle phase de formalisation ou pour clore la démarche d'analyse et de réflexion libres des formes de transtextualité, il est intéressant de demander aux élèves d'en garder une trace, au moyen d'une autre activité : la construction d'un schéma légendé des relations entre les textes. À cette fin, le document suivant leur est donné, qu'ils doivent renseigner à leur guise ; voici les consignes données :

- Montrez au moyen de flèches les relations entre les textes.
- Utilisez au moins trois sortes de flèches pour faire apparaître au moins trois types différents de relation entre les textes.
- Proposez une légende (la plus détaillée possible) qui indique le sens de chaque type de flèche.



Un autre moyen de parvenir au même résultat consiste à demander aux élèves d'établir le même schéma, mais en disposant comme ils l'entendent les ellipses sur une feuille – le nom des auteurs et l'origine des textes étant donnés aux élèves.

2. COMMENTAIRE PALIMPSESTE

C'est un travail de même nature mais d'une plus grande ampleur que je me propose de décrire maintenant, toujours à partir d'un texte de Ronsard, et plus particulièrement de l'un des plus célèbres d'entre eux, l'« Ode à Cassandre » (1553)⁸. L'objectif, qui concerne des classes de lycée, est de faire découvrir le texte

8. L'originalité des supports textuels proposés ici comme dans l'ensemble de ce chapitre n'est pas clairement apparente : c'est que l'originalité des choix de textes n'est pas une valeur en soi dans une classe, sauf à penser que les élèves connaissent déjà les textes que l'école est censée leur faire découvrir...

aux élèves (qui travaillent en groupe) en leur faisant construire un appareil paratextuel⁹. Un dossier est donné aux élèves¹⁰, contenant d'une part l'« Ode à Cassandre », de l'autre un ensemble de « documents », tous reproduits dans une orthographe modernisée, dont voici les références (accompagnées de quelques commentaires destinés à justifier les choix faits)¹¹ :

- (1) Le chapeau introductif au poème dans *La littérature expliquée* de Des Granges et Charrier (1921, p. 44), reproduit en annexe 2. L'intérêt de ce court commentaire est double : il est d'abord une sorte de curiosité historique – qui risque certes de ne pas être très apparente pour les élèves dans un premier temps, mais qui peut, à l'occasion, faire l'objet d'une réflexion sur l'évolution des genres du discours métatextuel ; mais en outre, quoi qu'il ait de contestable pour la conception actuelle du texte littéraire, ce commentaire (paraphrastique ?) est susceptible à la fois d'aider les élèves à entrer dans le texte et de leur donner quelques pistes pour établir les premiers liens entre le texte à commenter et les autres « documents » ;
- (2) Le sonnet de Ronsard, « *Comme on voit sur la branche...* » (*Amours*, deuxième livre, 1556)¹². L'association des deux poèmes est traditionnelle : cela suffit à la justifier ;
- (3) Un extrait de Jean Rousset (1954), *Circé et le Paon*, p. 95 sq., reproduit en annexe 2. L'objectif n'est pas ici de rendre compte de la pensée de Rousset sur le baroque, mais d'accompagner la lecture du sonnet de Ronsard et de tisser des liens métatextuels supplémentaires ;
- (4) Le début de la « Consolation à M. Du Périer » de Malherbe (1595). Là aussi, l'association est en fait imposée par une solide tradition scolaire. Seuls les seize premiers vers sont donnés aux élèves : le poème est trop long pour être donné en entier sans alourdir à l'excès la tâche ;
- (5) L'ode XI du premier livre des *Odes* d'Horace avec sa traduction (édition et traduction de F. Villeneuve, 1929/1970), reproduit en annexe 2. L'intérêt est de donner aux élèves un texte en relation intertextuelle avec celui de Ronsard, mais qui entretient lui-même un lien de nature hypertextuelle avec sa traduction¹³ ;

9. Pour emprunter encore à Genette un terme qu'il propose dans *Palimpsestes* (1982, p. 9) et qu'il expose dans *Seuils* (1987).

10. Je remercie Malik Habi pour son aide dans la constitution du corpus. On trouvera en annexe 2 les documents les moins faciles à trouver.

11. Certains des textes ici proposés le sont également par Dufays, Gemenne, Ledur (1996/2005, p. 290-295) ; ils en proposent d'autres par ailleurs, que je ne retiens pas, parce que la comparaison de textes n'est pas ici mon objectif ; ce que je privilégie est la réflexion des élèves sur la relation de métatextualité, même si cette dernière passe par un aperçu d'autres relations transtextuelles. Je renvoie cependant à leur démarche pour des références intéressantes à des « transcodages » du texte de Ronsard.

12. Pour lequel il n'y a pas, malheureusement, de commentaire de Rémy Belleau qui, en continuateur de Muret, a publié un commentaire au second livre des *Amours*.

13. Pour autant, la traduction n'est pas donnée à part, comme dans la démarche précédente : cela n'est pas justifié ici. L'un des objectifs de la démarche est d'amener les élèves à faire des choix de citation, en questionnant les implications de ces choix ; en l'occurrence, la question est de savoir si l'on va citer le texte latin ou sa traduction, ou encore les deux.

- (6) Les « Stances à Marquise » de Corneille chantées par Brassens. Celui-ci reprend les trois premières des huit strophes de Corneille et y ajoute la chute de Tristan Bernard, qui réalise un « transcodage » assez typique par insertion d'une réponse du destinataire à l'émetteur du propos ;
- (7) « Si tu t'imagines » de R. Queneau chanté par J. Gréco (1947). Le texte est suffisamment écrit en référence au lieu commun classique pour s'imposer ici ;
- (8) « Ronsard 58 » de Gainsbourg. Le texte est ici intéressant parce qu'il inscrit en lui-même de façon explicite une référence intertextuelle, puisque Ronsard est cité ;
- (9) « Mon amie la Rose » de Françoise Hardy. J'ai évacué les problèmes de mise en œuvre concrète, mais je ne peux m'empêcher de dire qu'il me semble assez évident que toute la démarche peut être construite à partir de l'audition des quatre chansons proposées ici, plus faciles d'accès que des poèmes du seizième siècle – même s'il ne faut pas sous-estimer le caractère suranné des chansons proposées.

Les élèves disposent donc du texte de Ronsard et des neuf documents cités ci-dessus. La consigne donnée aux groupes est la suivante :

Produisez une page de manuel de littérature pour présenter le texte de Ronsard. Vous pouvez réaliser :

- une introduction ;
- des encarts historiques ou méthodologiques ;
- des appels de notes pour renvoyer aux documents donnés.

Il ne me paraît pas nécessaire d'initier les élèves à la lecture d'un manuel, dans un objectif méthodologique déconnecté de tout projet d'écriture. C'est au contraire par la production de cette page de manuel que s'effectuera tout le travail de découverte des codes de production de ce genre d'écrit : l'accompagnement de la production par le professeur est le garant de cet apprentissage par la bande.

Sans entrer dans le détail de la réalisation de la démarche, il faut donner ici quelques précisions. Il vaut mieux que les élèves entrent dans l'activité par le travail d'annotation du texte, au moyen d'appels de note : ils ont à opérer une sélection et donc à classer les informations qui sont intéressantes dans la lecture linéaire du texte et celles qui relèvent de savoirs plus globaux. Dans un deuxième temps, ils réalisent les autres éléments du paratexte (introduction et encarts).

Une telle activité est plus formatrice encore avec l'usage de l'ordinateur, si l'objectif est de fabriquer un document hypertexte¹⁴. Dans un premier temps, la démarche est la même : mais le travail de sélection peut être encore guidé par la possibilité donnée aux élèves de renvoyer, s'ils le jugent nécessaire, à l'ensemble du document cité ou à un extrait plus grand.

14. La collusion de ce mot technique de l'informatique avec le mot forgé par Genette (1982), qu'il signalera plus tard lui-même (1999/2012, p. 24), n'est pas gênante : les liens *hypertextuels* que crée l'hypertexte informatique ne sont pas tous de nature *hypertextuelle* au sens de Genette, mais comme il ne s'agit pas d'utiliser ces termes avec les élèves, les dangers d'une confusion terminologique sont quasi nuls.

Que les élèves soient invités surtout à dégager des liens de nature thématique entre les textes et à paraphraser les textes en explicitant leur compréhension de ce qu'ils disent fait précisément à mes yeux l'intérêt de la démarche. Il n'est pas besoin de souligner par ailleurs combien cette activité de paraphrase est fondée sur une prise de distance avec l'objet textuel à analyser : or, c'est précisément cette posture qu'il est possible de développer chez les élèves par le biais (et non à l'encontre) de la paraphrase. Notons que c'est la difficulté des textes qui, comme dans l'ensemble de cette partie et la suivante, engage le travail d'explication, non feint.

3. ÉLUCIDATIONS

Passons au XX^e siècle, avec un autre poète, qui suscite le commentaire destiné à en éclairer le sens. Soit, donc, de Mallarmé, le « Sonnet en -x »... Le choix de ce texte présente deux intérêts principaux : le premier est qu'il existe deux versions de ce poème, qui a fait l'objet d'une « autotranstylisation », pour reprendre son mot à Genette (1982, p. 261)¹⁵ ; occasion intéressante donc de confronter *lecture* et *commentaire palimpsestes*. Mais l'avantage essentiel est qu'un tel texte ne peut manquer de faire surgir en classe le débat qu'a toujours suscité le traitement de l'hermétisme en littérature : la paraphrase est-elle impossible (« *traduire* » un poème de Mallarmé, c'est *l'effacer* », Genette, 1966, p. 79) ou nécessaire (« 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 », Veyne, 1995, p. 226) ? Les deux sans doute, comme le suggère Steiner (1975/1978, p. 175 sq.) : « L'explication et la paraphrase permettent de capter le texte dans une certaine mesure. » C'est cette mesure-là que cherche à prendre Paul Bénichou, dans son ouvrage *Selon Mallarmé* (1995), assez proche de l'entreprise de P. Veyne concernant Char¹⁶, sans pour autant que Bénichou utilise le mot *paraphrase* (scolairement et universitairement trop mal connoté sans doute) pour désigner ses commentaires. Mais qu'on juge de la réalité de son entreprise, d'après ces mots, écrits dans l'« avertissement » de son ouvrage, concernant la « nature du commentaire » (*ibid.*, p. 54) :

Il porte essentiellement sur la signification littérale et logique du texte et sur l'inséparable prolongement symbolique et idéologique auquel elle donne lieu.

Certes, écrit Bénichou, « il y a depuis toujours en poésie un au-delà du sens », et « il s'agit là de percevoir et d'éprouver plutôt que de comprendre » : « le commentaire en ce domaine n'est guère de mise » (*ibid.*, p. 55) ; mais pour le *sens*, quand « Mallarmé a volontairement obscurci cette signification » (*ibid.*, p. 54 sq.), un « travail d'élucidation » (*ibid.*, p. 55) est nécessaire. *Dans une certaine mesure*, donc, la paraphrase est possible ; c'est aussi ce que montre « l'analyse pénétrante que donne O. Paz du "Sonnet en -x" de Mallarmé » (Steiner, 1975/1978, p. 176 n. 84), qui a traduit et... paraphrasé ce poème.

15. Qui parle, en l'occurrence, de « mallarméisation » (*ibid.*).

16. Cf. une exploitation pédagogique de l'ouvrage de Veyne proposée plus loin (activité 6).

Ces remarques dessinent le corpus proposé aux élèves. Leur sont remis, en même temps, les textes suivants, reproduits en annexe 3 :

- (1) « Sonnet allégorique de lui-même » (1868) ;
- (2) « *Ses purs ongles très haut...* » (1887)¹⁷ ;
- (3) Un extrait du commentaire de Mallarmé dans une lettre à Henry Cazalis de juillet 1868¹⁸ ;
- (4) Un extrait (traduit en français¹⁹) du commentaire d'O. Paz (1971, p. 40) ;
- (5) Un extrait du commentaire de P. Bénichou (1995, p. 138) ;
- (6) Un extrait de l'« exégèse²⁰ » d'E. Noulet (1972, p. 185) ;
- (7) La traduction en espagnol de la deuxième version par O. Paz (1971, p. 35²¹) ;
- (8) Le montage des deux versions du poème, inspiré de celui que propose Genette (*Palimpsestes*, p. 262), avec des biffures pour figurer les changements²².

Le choix des commentaires a été fait de telle sorte qu'ils se complètent : celui de Bénichou porte sur le premier quatrain de la première version, celui de Mallarmé sur le reste²³, celui de Paz sur le premier quatrain de la deuxième version²⁴, celui de Noulet, enfin, sur un vers du deuxième quatrain de la deuxième version. Les élèves ont ainsi une paraphrase assez complète des deux textes de Mallarmé, étant entendu que certains aspects des commentaires valent pour les deux versions.

Il convient de préciser qu'une telle démarche n'est possible que si l'aspect ludique ressort vite : cela va de soi si les élèves sont habitués à des démarches de cette nature et sont habitués à rencontrer des *problèmes* qu'ils ne perçoivent pas comme *pièges*. Par ailleurs, l'aspect déroutant de ces documents fait vite fuser, en général, des « N'importe quoi ! » qui ne concernent pas que l'enseignant responsable de la collecte de ces documents mais leurs auteurs : Mallarmé n'est pas épargné – et il va de soi que le rejet de la poésie de Mallarmé a toute chance de ne pas déboucher sur un refus de se mettre au travail s'il trouve occasion de se verbaliser ; c'est un principe à l'œuvre dans toutes les démarches ici proposées : tout

17. Je reproduis ces deux poèmes dans la version que reproduit Bénichou (1995) ; je rétablis cependant la majuscule de *Soir* dans le vers 3 du premier poème, que Bénichou néglige dans sa version, alors qu'il la commente dans son analyse (*ibid.*, p. 138)...

18. Citée par H. Mondor dans son édition de Mallarmé dans la Pléiade : l'extrait reproduit ici se trouve p. 1489.

19. Il s'agit de ma traduction.

20. Tel est le nom que donne Noulet à ses commentaires.

21. Je reproduis le paratexte de la traduction, puisque, fidèle à ses principes, Paz considère sa traduction comme un nouveau poème, susceptible donc de dédicace (ici, à Tomás Segovia). Paz présente sa traduction et le texte de Mallarmé sur deux pages en vis-à-vis (p. 34 sq.) et écrit, à la page qui précède celles-ci (p. 33) : « El soneto en ix (1868-1968) ».

22. Je modifie (en fonction de la version que je reproduis) quelques leçons de Genette et certains aspects de la présentation.

23. Après qu'il a analysé la « cascade de non-sens » du premier quatrain, où « le langage n'articule pas la pensée », Bénichou (1995, p. 141) se réfère à la lettre à Cazalis pour dire que « le reste est d'une autre sorte et le sens ne nous en est guère dérobé ».

24. Bénichou (*ibid.*, p. 148) : « Quant au contenu et au sens, seul le premier quatrain, avec un matériel verbal en grande partie conservé, a été profondément modifié. »

avis exprimé par les élèves sur les textes est pris en compte dans une discussion collective²⁵.

La première activité est menée en groupe et a pour but de faire entrer les élèves dans les textes : il leur est demandé d'associer les documents à leur guise (en justifiant leur choix), puis de préciser à quels passages précis les documents 3, 4, 5 et 6 réfèrent dans les deux versions des poèmes de Mallarmé. La deuxième activité consiste à établir une « édition critique » de la version de 1887, sur le modèle de la précédente démarche, avec deux différences : il ne s'agit pas de produire une page de manuel avec d'autre paratexte que les notes ; il ne s'agit pas d'une « édition scolaire » destinée à faciliter la lecture, mais d'une « édition critique » – ce qui rend finalement la tâche plus facile, puisque le travail de sélection à faire n'est pas aussi rigoureux : tout peut être dit. L'intérêt de la démarche est, ici encore, d'amener les élèves à s'interroger sur les diverses formes de relations trans- et métatextuelles qu'entretiennent tous ces textes.

Il est possible, si les élèves jouent le jeu (autrement dit, si l'aspect ludique de l'exercice est apparu clairement), d'amener la classe à repérer les diverses formes que peut prendre la paraphrase dans les documents 3, 4, 5 et 6 : il est ainsi possible de distinguer la citation en italique (5) ou entre guillemets (4) à la reprise sans aucune marque (3, 4, 5 et 6) ; la reformulation stricte (3, 6) et l'explicitation par référence à des savoirs mythologiques (5, 6) ou à des considérations philosophiques (4) ; l'affirmation concernant l'identité Phénix-Soleil (4) et la conjecture (5) ; sans compter les nombreux phénomènes de détextualité²⁶, qui ajoutent à une impression de fusion des textes de Mallarmé dans leurs commentaires.

4. ÉCLAIRCISSEMENTS

Quitter Mallarmé pour rejoindre Valéry, ce n'est pas vraiment s'éloigner, d'une certaine manière, de la poésie hermétique. Sans excès cependant, si l'on choisit de s'intéresser au *Cimetière marin*... Umberto Eco (1990/1992, p. 171) jugeait ce dernier non paraphrasable, au nom du « ridicule », qu'il illustre avec une paraphrase de son cru, proposition à laquelle Gérard Genette semble souscrire en ironisant de façon mordante contre un paraphraste de Valéry, le colonel Godchot en 1933, dont l'entreprise polémique méritait bien, 50 ans après, cette ironie...

Je me propose ici de prendre au mot Eco, et d'inclure sa paraphrase dans un réseau de textes entretenant des relations hyper- ou métatextuelles, avec la première strophe du *Cimetière* comme objet central, dans une activité qui, pour se vouloir plus ludique que les autres, permet néanmoins d'aborder quelques questions essentielles

25. On sait du reste que Mallarmé n'a pas toujours été pris au sérieux : cf. le travail de « traduction », selon ses termes, que propose J. Lemaître du « Tombeau d'Edgar Poe » (reproduit dans Duchesne et Leguay, 1994, p. 259). À titre de curiosité, je citerai ici l'ouvrage rare d'un certain Lachèvre (1935), qui propose, ce sont ses mots, une *paraphrase*, un *commentaire* et une *exégèse* de *L'Après-midi d'un faune*... Je ne fais pas figurer ces textes ici, réservant pour l'activité suivante, qui concerne Valéry, cette problématique de la « traduction » peu ou prou *malveillante*.

26. Cf. la définition donnée en introduction.

sur le discours métatextuel. Voici les références de ces textes, reproduits en annexe 4 :

- (1) Les deux premières strophes du *Cimetière marin* ;
- (2) Le commentaire d'U. Eco (1990/1992, p. 154 et 171) ;
- (3) Le commentaire de Valéry, en avant-propos du livre de G. Cohen (1933) *Essai d'explication du Cimetière marin*²⁷ ;
- (4) La « traduction en vers français » par le colonel Godchot (1933)²⁸ ;
- (5) Un montage du chapeau introducteur et des notes dans la collection Lagarde et Michard ;
- (6) Un extrait du commentaire de C. Pieltain (1975, p. 162).

La notion de traduction est ici particulièrement à l'honneur : les textes d'autres auteurs que Valéry, finalement, *traduisent* l'original²⁹, mais en mêlant, dans une approche centrée sur le contenu, des remarques sur la forme³⁰ – laquelle est centrale évidemment dans l'approche de Valéry. Outre la découverte d'une *position* littéraire qui n'est pas sans importance dans la vulgate critique transposée dans les classes aujourd'hui, la démarche vise à problématiser la notion de *redite*, *répétition*, *traduction*, *paraphrase*. Problématiser ne veut pas dire *résoudre un problème*, mais le *poser* : à l'issue de cette activité comme de toute autre sur le même objet, la paraphrase n'aura pas trouvé une définition objective et définitive, mais les élèves auront construit quelques savoirs non seulement sur les frontières entre diverses formes de métatextualités, mais encore sur leur labilité...

L'activité comprend deux temps. Tout d'abord, les six textes sont donnés aux élèves, la source étant indiquée uniquement pour le premier document ; les élèves travaillent en groupe, avec les consignes suivantes³¹ :

Qu'est-ce que ces six textes ont en commun ?
Quelles sont leurs différences ?
Faites des hypothèses sur l'origine de chaque texte.

Les réponses ne sont pas toujours prévisibles, mais, dans les groupes de travail, elles ne manquent pas... Il importe (pour le deuxième temps de l'activité) que les élèves remarquent que les textes 2, 4, 5 et 6 ne concernent que la première strophe du poème. Ce travail doit déboucher sur la perception du caractère ludique de l'activité : cela est possible si on laisse les élèves parler sincèrement de ces textes,

27. Le texte de Valéry est reproduit dans Valéry (1957, p. 1503).

28. Que j'emprunte à Genette (1982, p. 260).

29. Ou du moins la première strophe ; si les deux premières strophes du poème sont données d'emblée, c'est que la suite de l'activité l'exige.

30. Que la paraphrase de Godchot soit finalement une tentative *formelle* est assez intéressant, du reste. Il n'est pas dit, et cela est à noter, que les élèves trouvent automatiquement la tentative de Godchot plus *ridicule* que le texte de Valéry... Et ce rapport à l'œuvre est à prendre en compte dans la démarche : l'objectif n'est pas de donner à penser aux élèves le *vrai* en matière littéraire, mais de les éveiller à des possibles controverses entre des positions tranchées. Finalement, prenons au mot Valéry quand Godchot lui demanda de publier côte à côte son texte et sa traduction : « Très habile. On comparera. » Valéry n'avait sans doute pas beaucoup de doute sur le jugement de la postérité ; mais Godchot publia quand même... Il n'est pas absurde de laisser les élèves redécouvrir en acte une (quasi) querelle littéraire, sans prétendre donner raison d'avance à une position.

31. Qui sont les consignes données à propos de la première activité sur Ronsard ci-dessus (activité 1).

même s'il n'est pas sûr que Valéry échappe totalement au jugement de ridicule qui pourrait se dégager de l'ensemble. Mais là n'est finalement pas le problème, si les élèves sont informés rapidement, non de la *valeur* du texte de Valéry, mais de sa *place* éminente dans l'histoire littéraire³².

Dans le deuxième temps de l'activité, les références des textes sont données aux élèves, qui sont invités à produire une parodie de page de manuel (ou d'hypertexte informatique), *sur la deuxième strophe du poème*. La démarche combine deux sortes d'activités : d'une part il s'agit de concevoir (sur le mode parodique) un travail critique sur un texte ; mais d'autre part, pour parvenir à ce travail, il est nécessaire de *pasticher* les textes 2, 4, 5 et 6.

5. CLARIFICATIONS

La plupart des démarches présentées ici concernent la poésie. Sans doute est-ce parce que ce genre engendre le plus grand refus de la paraphrase mais aussi... le plus grand nombre de paraphrases ; d'où leur importance dans mon approche théorique, qui rejaille dans mes propositions d'activités avec les élèves, avec qui, il est vrai, les démarches de sensibilisation à la paraphrase, à ses vertus comme à ses limites, sont plus faciles dans le domaine poétique.

L'activité ici présentée, conçue pour des élèves de collège (sixième ou cinquième), se justifie aussi, avec des aménagements, en seconde. Elle se veut l'illustration de la même démarche à partir d'une œuvre non poétique, qui est en outre un classique de la littérature de jeunesse, *Charlie et la Chocolaterie*. L'objectif est le même : amener les élèves à percevoir les liens de transtextualité entre les textes et à interroger les différentes formes de métatextualité. Si l'on envisage cette activité dans le cadre du lancement d'un « réseau de lecture-écriture » sur un même auteur, organisé autour d'un « livre-phare³³ », on donne aux élèves un extrait de *Charlie et la Chocolaterie* (R. Dahl, 1964/1967, p. 34-38), accompagné d'une série de documents, sans indication de source :

- (1) La version originale anglaise du début de cet extrait (R. Dahl, 1964/1995, p. 32-33), reproduite en annexe 5³⁴ ;
- (2) Le résumé proposé en quatrième de couverture d'une édition française de *Charlie et la Chocolaterie* ;
- (3) Un extrait de *Moi, Boy* (R. Dahl, 1984/1985, p. 170-171)³⁵ ;

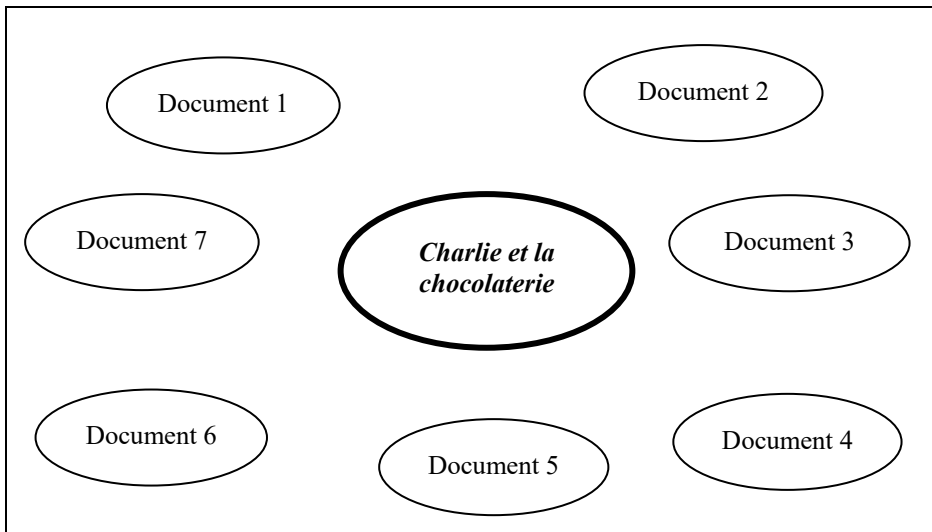
32. C'est bien là une *information* objective, qui peut être *transmise* aux élèves, sans confusion avec une quelconque intention d'inculcation de valeur. Néanmoins, cette activité peut se concevoir comme une introduction à une approche de la poésie de Valéry ; il s'agit donc de les aider à *s'approprier* le texte de Valéry : cette démarche y contribue, en ce qu'elle ne place pas d'emblée l'auteur sur un piédestal, mais construit un faisceau de perceptions possibles (et attestées) du texte.

33. Sur les principes et les modalités pédagogiques de la lecture d'un réseau cohérent d'ouvrages divers (et nombreux) : cf. A. Béguin (1982) et J.-F. Inisan et É. Vlieghe (1987). C'est arbitrairement que je choisis ici cet ouvrage, envisagé pour jouer le rôle de « livre-phare » du réseau. Tout autre livre de R. Dahl est évidemment possible.

34. Je ne reproduis pas en annexe les autres documents donnés aux élèves, pour des raisons de droit et parce qu'ils sont faciles à retrouver pour les uns, ou à inventer pour les autres...

- (4) La première de couverture ;
- (5) La page de garde (nom du traducteur et de l'éditeur) ;
- (6) Un questionnaire de compréhension³⁶ ;
- (7) Un commentaire critique de *Charlie*, glané sur l'Internet.

La démarche comprend deux temps. Dans un premier temps, pour amener les élèves à prendre connaissance des textes qui leur sont donnés, il leur est demandé de remplir (en groupe) un schéma d'une nature proche de celui qui a été présenté plus haut dans la description de la première activité, à ceci près que l'extrait est mis au centre du schéma. Les élèves mettent donc des flèches pour relier les ellipses et doivent légender leur schéma en précisant la nature des relations entre les documents.



Deuxième temps : une fois ce travail fait (et un relatif consensus établi dans la classe), la démarche consiste à demander aux élèves de produire (toujours en groupe) une fiche de présentation du livre destinée par exemple au fichier du CDI³⁷, qu'il soit ou non informatisé, en utilisant les documents à leur disposition.

L'essentiel ici est le *passage* par une réflexion et une discussion sur les formes des discours que peut susciter un texte littéraire, outre la relation hypertextuelle que représente la traduction (1) : résumé-paraphrase – le mot vaut d'être employé dans un sens non négatif – (2), référence intertextuelle (3), paratexte à fonction davantage illustrative (4) ou informative (5), métatexte (portant sur le contenu de l'œuvre et sur d'autres aspects) de nature scolaire – en ce qu'il vise l'évaluation et la justification

35. L'intérêt de cet extrait est que *Moi, Boy* est autobiographique et que dans cet extrait, Roald Dahl évoque un souvenir d'enfance relatif au chocolat.

36. On peut emprunter le questionnaire de Folio Junior Édition spéciale.

37. Puisque les élèves n'ont pas lu le livre, il s'agit d'une fiche provisoire ou plus exactement *prévisionnelle*, en ce qu'elle engage des anticipations que la lecture permettra de vérifier ou non.

de la compréhension – (6) ou non scolaire, plus proche en tout cas des pratiques sociales répertoriées dans l'univers de tous les élèves (7).

La dernière activité n'engage évidemment pas, avec des élèves de collège, une classification rigoureuse des formes de relations trans- et métatextuelles qui se tissent entre les textes, ni, surtout, l'apprentissage du métalangage spécialisé utilisé ici ; ce n'était d'ailleurs pas le cas non plus pour les autres démarches présentées, même si elles étaient plus spécialement destinées à des élèves de lycée. L'ensemble des activités décrites ici ne prétendaient pas non plus faire découvrir aux élèves la différence entre paraphrase et non-paraphrase, tant cet objectif semble chimérique. L'enjeu est ailleurs, et d'une autre portée : les activités sont conçues pour aider les élèves à discuter de ces notions et de leurs frontières. Cela peut déboucher sur une formalisation ou une formulation de savoirs – plus ou moins structurée selon les activités, selon l'intérêt des élèves pour les textes proposés, selon leur niveau d'étude, selon leur maîtrise des savoirs et des savoir-faire en jeu, selon les objectifs spécifiques du professeur, etc. Mais une condition est nécessaire : que cette formalisation/formulation soit à la fois produite par la classe et présentée comme provisoire, pour ne pas réifier à nouveau des notions dont l'un des intérêts essentiels est de faire ressortir la fluctuation et l'incertitude des phénomènes langagiers et culturels.

6. COMMENTAIRES DE COMMENTAIRES

L'activité qui suit prend comme objet un travail de commentaire un peu particulier, en ce qu'il est revendiqué comme paraphrastique par son auteur même : celui que fait Paul Veyne (1990) des poèmes de René Char. Les élèves se voient distribuer une feuille contenant plusieurs courts extraits de poèmes de Char accompagnés de commentaires de Veyne ; ces derniers réalisent tous, d'une manière ou d'une autre, une paraphrase *stricto sensu* (caractérisée par la collusion énonciative), même si d'autres formes de paraphrase *largo sensu* (reformulation thématique) peuvent apparaître³⁸. Voici les références des extraits distribués, qu'on trouvera reproduits en annexe 6 (je renvoie à la page des *Œuvres complètes* de Char dans la Pléiade et de l'ouvrage de Veyne) :

38. Sur cette distinction entre paraphrase *stricto* et *largo sensu*, cf. Daunay (2002b, p. 31-34).

N° de l'extrait	Char (1983)	Veyne (1990)
1	148	217
2	247	31
3	516	55
4	633	197
5	41	303
6	275	47
7	131	75
8	261	412
9	149 / 43	165
10	112	414
11	369	429
12	565	283

Extraits de Char et de Veyne

On notera que la difficulté de lecture de Char disparaît quasiment dans cet exercice : l'absence de contexte est de ce point de vue, curieusement, une aide. L'objectif est de découvrir avec les élèves une façon de commenter les textes, qui consiste en la reformulation d'un texte avec reprise partielle de ses caractéristiques énonciatives. Pour y parvenir, quelques détours sont nécessaires, qui permettront à la classe de s'approprier le document de travail et les textes cités. Voici la première consigne de travail donnée aux élèves qui travaillent, cela va sans dire, en groupe :

Surlignez de deux couleurs différentes ce qui est de Char et ce qui est de Veyne.

Une fois ce travail fait, la consigne suivante est donnée aux groupes :

Classez en deux catégories ces extraits, selon que la distinction entre l'écrit de Char et celui de Veyne est plus ou moins facile.

Il convient de préciser que l'important n'est pas d'obtenir des réponses *justes* : si des conventions objectives permettent à un adulte expert d'effectuer sans grande difficulté la tâche et de distinguer dans le document la poésie de Char et le commentaire de Veyne, il n'est pas dit cependant que d'autres réponses ne soient pas parfaitement légitimes ; c'est le cas notamment dans les textes 1, 4, 7 et 11, où l'opposition italique/romain peut évidemment être interprétée selon d'autres conventions ; de même, il n'y a pas de mal à imaginer que ce soit l'instance poétique qui subsume les énonciateurs présents dans les textes 2, 3 et 8, ou l'instance commentative ceux des textes 6 et 9 (des guillemets étant utilisés dans le commentaire, lui-même globalement distingué de la citation proprement dite par la différence du corps des caractères). Il faut noter encore le cas particulier de l'extrait 12, dans la mesure où la traduction « ratures » (introduite par « c'est-à-dire » mais sans guillemets) de l'expression de Char est elle-même référée à Char (« *dixit* René »). Il est donc difficile de poser, dans certains cas, une frontière claire entre les énonciateurs.

S'impose alors une correction collective, non pour faire la part de ce qui est *juste* ou *faux* dans les réponses des élèves mais pour leur faire connaître l'original, base de l'étape suivante du travail : c'est le sens du « corrigé » qui peut être donné

aux élèves (cf. annexe 7). À partir de ce « corrigé », il est nécessaire de pointer avec les élèves les différences éventuelles dans leurs propres délimitations : c'est précisément, hors de tout discours normatif, ce qui peut lancer le *débat* sur les formes possibles (et leur variabilité) de l'insertion dans un commentaire, à titre de citations, d'extraits du texte commenté.

La deuxième phase de la démarche prend pour objet le « corrigé » distribué aux élèves, qui se remettent en groupe pour répondre aux consignes suivantes :

1. Précisez quels sont les moyens utilisés par P. Veyne pour délimiter le texte de R. Char de son propre commentaire.
2. Classez-les en quelques grandes catégories.

Les élèves peuvent assez facilement repérer trois grands « moyens » : l'opposition entre caractères italiques et romains, ces derniers étant réservés pour le commentaire (textes 1, 4, 7, 11) ; la taille des caractères, le commentaire étant rédigé dans le corps le plus grand (textes 5, 6, 9 et 10) ; l'usage des guillemets, réservés aux citations (textes 2, 3, 6, 8, 9, 12).

Au bout d'environ 20 ou 25 minutes, même si tous les groupes n'ont pas achevé ce travail³⁹, ce dernier est interrompu et laisse place à la consigne suivante :

1. La distinction entre les textes de Char et de Veyne n'apparaît souvent pas clairement, en raison de certaines caractéristiques de l'écriture de Veyne : précisez, dans les extraits, quelles sont ces caractéristiques.
2. Classez celles-ci en quelques grandes catégories.

Cette étape du travail est la plus floue, parce que les réponses peuvent être nombreuses et que l'on touche à des phénomènes discursifs difficiles à isoler : mais c'est un passage obligé pour parvenir à construire la notion de reformulation et de paraphrase *stricto sensu*, qui en est une forme spécifique.

Malgré la difficulté de la tâche et les multiples réponses possibles, les élèves peuvent repérer dans le document quelques caractéristiques assez significatives de la confusion énonciative de la paraphrase *stricto sensu* : la glose explicative qui poursuit une citation (textes 1, 7, 12) ou qui l'interrompt (textes 4, 11) ; la continuation du propos du poète (textes 5, 10, 8⁴⁰) ; la reformulation qui maintient le système d'énonciation normalement dévolu au texte-source (textes 2, 3, 6, 9). Il n'est pas impossible qu'en passant des élèves relèvent des phénomènes de détextualité assez typiques (comme dans le début du commentaire du texte 6).

La troisième phase de ce travail prend la forme d'une réflexion libre menée collectivement sur les modalités d'insertion du texte cité dans le commentaire et des relations entre les deux. Concrètement, il s'agit, à partir du compte rendu des travaux de groupe, de demander aux élèves ce qui différencie cette pratique du commentaire de celle qu'ils mettent en œuvre dans leurs propres productions. Trois objets de réflexion peuvent être ici isolés avec les élèves :

39. Que *tout* soit fait ou non n'importe pas, en général, dans un travail de cette sorte : l'essentiel réside dans le travail de relevé et de classement, lequel est le même, en nature, quelle que soit la quantité des données traitées.

40. L'ordre étant ici inversé : c'est le texte cité qui poursuit un commentaire usant, dans ses derniers mots, du système énonciatif du texte.

- les formes de l’insertion des citations dans un commentaire : cela est souvent l’objet d’un apprentissage spécifique et cette activité peut en être le point de départ ;
- la confusion énonciative créée par les modalités du commentaire de Veyne : cette confusion, propre à la paraphrase *stricto sensu*, a toute chance d’apparaître comme une transgression des formes canoniques scolaires du commentaire de texte ;
- les fonctions des différentes reformulations du texte-source : les élèves peuvent assez facilement distinguer les reformulations à fonction de *substitution* (qui remplacent un passage non cité) et les reformulations à fonction de *commentaire* d’une citation, qu’elles reprennent ou non des mots de la citation.

Si l’on croise les fonctions des reformulations à leurs formes essentielles (présence ou absence de confusion énonciative), on peut parvenir à la typologie que rend le tableau suivant :

Forme		Confusion énonciative	Absence de confusion énonciative
Fonction			
Substitution		5, 10 [fin]	3
Commentaire	Avec reprise	6 [fin], 8, 9, 10 [début]	2, 6 [début], 7, 12
	Sans reprise	11	1, 4

Il est possible de parvenir avec les élèves à ce tableau, mais ce n’est ni l’objectif ni un passage obligé : ce qui compte dans la démarche proposée est la réflexion sur les modalités de commentaire ; les formes comme les conclusions de cette réflexion sont ici secondaires. Il est important cependant que les élèves soient, à un moment donné, invités à formaliser le discours que la classe a pu tenir sur l’objet étudié : si ce tableau est un exemple possible de formalisation, il en est d’autres. Une bonne évaluation de la réussite de l’activité peut être la reconnaissance finale par les élèves que les commentaires de Veyne ressemblent bien à du commentaire (para)scolaire typique, mais qu’il y a là quelque chose qui ressemble étrangement à... de la paraphrase !

7. PARAPHRASE DE PARAPHRASES

Le même travail de formalisation est possible, sous d’autres formes, avec un corpus que nous avons déjà sollicité dans une démarche précédente : les commentaires de l’humaniste Marc-Antoine de Muret qui accompagnaient la seconde édition des *Amours* de Ronsard, en 1553. L’utilisation de ces commentaires en classe est susceptible de favoriser la réflexion des élèves sur les différentes formes possibles de discours métatextuel : c’est ce que vise la démarche suivante⁴¹.

Le principe est assez simple : il s’agit de donner aux élèves trois poèmes de Ronsard accompagnés de leurs commentaires par Muret ; mais ceux-ci sont présentés dans le désordre et en puzzle : on trouvera les documents donnés aux

41. Je remercie Nathalie Denizot de m’avoir aidé à améliorer cette démarche, publiée, dans une autre version, dans *Pratiques* (Daunay, 1997).

élèves en annexe 8⁴². Présenter les commentaires dans le désordre et sous forme de puzzle n'est évidemment pas gratuit, mais se justifie par le travail de *sélection* des informations (aussi bien dans les textes de Ronsard que dans ceux de Muret) que l'activité exige. La première tâche des élèves (en groupe) est donc d'associer les sonnets de Ronsard et les commentaires de Muret, puis de reconstituer ces derniers. Il s'agit là du premier abord des textes de Ronsard, soit par des indices locaux assez faciles à repérer, soit par une approche sémantique globale : ce qui permet d'amener les élèves à prendre connaissance rapidement des poèmes de Ronsard et des commentaires de Muret, sans s'arrêter sur leur lecture ; par ce biais, l'entrée dans les textes est facilitée précisément par l'aspect paraphrastique des commentaires de Muret.

Une fois ce travail achevé, il est demandé aux élèves de reconstituer les commentaires de Muret, mais par le biais de la consigne suivante :

1. Remplacez, soit dans des notes, soit dans un chapeau introductif, les remarques de Muret aux endroits des textes qui les concernent.
2. Sélectionnez, dans les notes ainsi constituées, ce qui vous paraît important pour la compréhension des poèmes.

Les élèves réalisent ainsi une sorte de travail critique, semblable à celui qui a été décrit plus haut (activité 2), à ceci près que seul le rapport *métatextuel* au texte est ici visé. Certes, Muret cite un poème de Bembo ; ce n'est cependant pas la relation transtextuelle au texte de Ronsard qui importe, mais le rôle de la traduction dans le commentaire de Muret, qui l'occulte littéralement. Les élèves sont invités eux aussi à faire un travail de sélection dans les informations données, en gommant ce qui ne leur apparaît pas nécessaire pour la compréhension (et ce terme est suffisamment vague pour laisser à chaque groupe le choix du degré de compréhension exigible : lieu de discussions souvent sévères entre les élèves dans les groupes). La tâche exige enfin des élèves qu'ils choisissent entre ce qui relève du chapeau et des notes, ce qui amène à effectuer une distinction entre sens global et local. Si les élèves travaillent sur traitement de texte, il est possible de rajouter une consigne, qui peut rendre l'exercice plus intéressant assurément :

Réécrivez, dans une syntaxe et un vocabulaire actuels, les notes ainsi reconstituées.

Cette consigne conduit à un travail peu couteux, mais susceptible de favoriser l'appropriation des notes de Muret et donc la compréhension du poème. En outre, une telle réécriture engage éventuellement une *paraphrase* de Muret, certes, mais aussi une *imitation* : rien n'empêche les élèves d'ajouter leurs propres remarques.

Le deuxième temps de la démarche est un retour réflexif sur l'activité et les textes de Muret. La consigne suivante est donnée aux élèves (qui travaillent toujours en groupe) :

42. Concernant les textes recueillis dans ce document, l'orthographe est modernisée. Ajoutons que le poème de Pietro Bembo que reproduit Muret dans son commentaire du poème LIX est tiré de son recueil *Rime* qui date de 1530.

Classez les différentes informations que donne Marc-Antoine de Muret sur les poèmes de Ronsard. Justifiez votre classement en donnant des titres aux catégories repérées.

L'objectif est ici d'aboutir à une typologie (mieux vaudrait dire des typologies) des remarques de Muret, pour faire apparaître les formes et les fonctions d'un commentaire traditionnel, et somme toute assez proche de ce que les élèves lisent dans la littérature critique parascolaire. Par confrontation des productions des groupes, il est possible de parvenir avec la classe au repérage de critères formels et fonctionnels sous la forme d'une liste hétéroclite ; il est ainsi possible de repérer :

– des indications intertextuelles, soit par simple indication de la source (extrait 2.2.), soit par citation pure et simple (extrait 3.1.), soit par reformulation et renvoi à la source (extraits 2.1., 2.5.) ;

– des reformulations globales du sens (extraits 1.3., 2.3.) ;

– des reformulations locales, soit avec une confusion énonciative, qu'elle soit marquée (extrait 1.1.) ou non (extraits 1.4., 2.4.), soit par distanciation énonciative (extrait 1.2.).

L'intérêt de la démarche ne réside pas dans l'établissement d'un classement qui prétendrait être juste, mais dans la démarche de classement elle-même, accompagnée de discussions entre les élèves. Ceux-ci peuvent alors être amenés à percevoir les variations, les proximités et les différences entre discours métatextuels.

8. COMMENTAIRES DE PARAPHRASES

Je me propose d'évoquer rapidement, dans les deux dernières parties de cet article, deux activités conçues à partir d'un autre matériau, concernant des textes narratifs, de manière à combler un tant soit peu le déficit de ce type de texte, évoqué plus haut (activité 5).

C'est à M. Charles (1995, p. 61 sq.) que j'emprunte le matériau de l'activité qui suit. Sans entrer dans le détail de sa « méthode », précisons que M. Charles veut illustrer celle-ci à partir d'une analyse d'une scène de la *Recherche* de Proust (1988, p. 861-884), la dernière du *Côté de Guermantes* ; c'est pour construire « une première cohérence (provisoire) du texte » (Charles, 1995, p. 60), première étape du « protocole » d'analyse, que M. Charles en propose un résumé. Afin de faire ressortir que tout résumé porte les « traces » d'une « lecture » (*ibid.*, p. 63), il en propose trois autres :

– le résumé de Pierre Clarac et d'André Ferré, dans la première édition de Proust dans la Bibliothèque de la Pléiade (Proust, 1954, p. 1212) ;

– le résumé de Jean Milly et d'Élyane Dezon-Jones, chez Garnier-Flammarion (Proust, 1987, p. 401) ;

– le résumé de l'édition de J.-Y. Tadié (Proust, 1988, p. 1980).

C'est ce dossier (constitué de ces trois résumés et de celui de Charles) qui est livré aux élèves (cf. annexe 9).

L'objectif de ce travail ne peut s'inscrire à mes yeux, plus encore que les autres démarches ici proposées, que dans le cadre d'une étude programmée de l'auteur concerné et de la lecture de cette scène en particulier⁴³. Mais pour accéder à cette *lecture*, le passage par le travail de réflexion sur les choix faits par les auteurs des résumés, pour n'être pas économique en temps, peut être intéressant didactiquement. Concrètement, il s'agit de passer par une écriture palimpseste, sous la forme d'une traditionnelle paraphrase amplificatrice, pratiquée couramment dans les systèmes d'enseignement fondés sur la rhétorique – et remise au goût du jour avec l'écriture d'invention. Les élèves sont donc invités à suivre la consigne suivante :

Écrivez la scène résumée par ces quatre textes.

Ne vous contentez pas de suivre un résumé particulier, mais faites, en cours d'écriture, une sélection dans les quatre résumés des éléments que vous voulez développer.

Le travail se fait en groupe, selon une modalité précise : des rôles sont clairement assignés à chaque élève (par l'enseignant ou par le groupe lui-même), de façon que chaque groupe ait en son sein un *scripteur* (qui a la maîtrise de la graphie et de la correction d'ensemble du produit : le responsable de l'*elocutio*, en quelque sorte) ; un *dictateur* (ou responsable de l'*inventio* : c'est lui qui dicte le texte à écrire) ; un *lecteur* (des documents à lire et à produire : il vérifie dans les résumés si les données sont bien réexploitées et dans le texte produit si la cohérence d'ensemble est respectée) ; un *modérateur*, chargé de gérer à la fois le temps de la tâche, les interactions entre les élèves et la mémoire du groupe sur les choix faits pour la réalisation de la tâche⁴⁴.

On aura noté que la consigne précisait que la sélection des objets d'expansion à prélever dans les résumés était à faire « en cours d'écriture » : l'écriture est une aide à l'activation des compétences exigées en lecture. Ce travail d'écriture, si les activités inhérentes aux différents rôles distribués dans le groupe ont été menées à bien, permet de demander aux élèves de parvenir à une comparaison explicite des résumés, qu'ils auront faite spontanément dans le travail d'écriture. La consigne suivante est donnée aux élèves :

Dans votre travail d'écriture, vous avez dû, pour respecter un résumé, en « trahir » d'autres.

Faites le point sur les différences entre les résumés, que vous avez remarquées pendant la rédaction de votre propre texte.

Empruntons à Charles l'analyse des différences notables entre les résumés (Charles, 1995, p. 63) :

– un fait peut être ou non mentionné : la « découverte considérable dont il sera question plus loin » est indiquée comme telle dans un seul résumé, qui est par

43. Ou d'une autre, évidemment : il suffira alors de prendre, dans les éditions concernées, les résumés correspondants.

44. Précisons que le partage des tâches ne dessine aucune exclusivité : tous les élèves partagent tous les rôles (tous doivent « trouver des idées », « vérifier qu'on suit bien les résumés », etc.), mais certains sont davantage investis que d'autres. Un tel fonctionnement n'est efficace que si les élèves ont appris à travailler de la sorte.

ailleurs le plus court ; le duc de Bouillon, Mme de Silistrie, Mme Carnot apparaissent chacun une fois dans un résumé différent ;
– un fait peut être mentionné à telle ou telle place : la maladie du cousin intervient ainsi plus ou moins tôt ; le tableau du duc peut suivre ou précéder la mention de Swann ;
– un même élément peut recevoir des noms différents : je passe sur le cousin, qui est successivement Amanien, marquis d'Osmond, ou Amanien d'Osmond ; les monnaies de l'ordre de Malte peuvent être, plus curieusement, une monnaie de l'ordre de Rhodes ; le cas le plus intéressant est évidemment le « Philippe de Champagne » ou le « prétendu Philippe de Champagne » qui devient un (faux) « Velasquez » – hors de toute malveillance, bien entendu.

L'objectif de ce travail de comparaison est de parvenir avec les élèves à un simple constat : le résumé d'un texte, sa paraphrase la plus simple, est l'expression d'une lecture particulière ; ce qui est attendu du commentaire est précisément l'explicitation de ces choix de lecture. Comme le dit M. Charles (*ibid.*) :

Le critique doit décider de tout et, par exemple, du lieu où il va placer le cousin mourant (comme le ferait un auteur) : au moment de l'annonce ? Ou bien au moment où le fait devient un épisode marquant ?

Une telle réflexion avec les élèves est de ces réflexions *en acte*, qui ne débouchent pas nécessairement sur un savoir canonique construit, mais qui, combinées à d'autres, engagent un autre rapport aux textes, à leur lecture et à leur commentaire. Dans cette démarche spécifique, le débouché naturel de la comparaison des résumés est la lecture du texte de Proust, qui sera d'ailleurs guidée par les questions que se seront posées les élèves dans l'activité précédente ; ces derniers peuvent en effet être tentés de voir des contradictions entre les résumés, donc des erreurs faites par certains d'entre eux (par exemple : l'ordre des événements, dont on vient de parler ; ou encore les variations sur la monnaie de l'ordre de Malte ou de l'ordre de Rhodes, sur Philippe de Champagne ou Velasquez) : il est possible de poser avec les élèves l'hypothèse qu'il n'y a pas là de contradiction, mais des manières différentes de rendre compte d'un même fait. La lecture du texte de Proust (faite à haute voix par l'enseignant puis par chaque élève) puis son étude, selon le protocole de la lecture méthodique, permettront d'infirmier ou de confirmer cette hypothèse, ainsi que le degré de proximité ou d'éloignement par rapport à l'original des productions des élèves.

Si une telle démarche est possible avec n'importe quel extrait de roman (même si tous les romans ne bénéficient pas de cette tradition éditoriale proustienne qui oblige les éditeurs à proposer, en marge de leur édition, un résumé de l'œuvre), il est possible aussi d'envisager un travail équivalent avec des résumés rédigés par des élèves : il ne s'agirait pas alors de leur demander de produire le texte correspondant (qu'ils auraient en effet déjà lu), mais de comparer les choix faits par les auteurs des résumés, avec comme moteur de la démarche la décision de construire collectivement un autre résumé – un résumé consensuel ou au contraire un résumé à choix multiples pour faire ressortir les divergences entre les lectures des élèves. Inutile d'entrer dans le détail d'une telle activité qui dépend trop des productions des

élèves : mais on voit bien que la même logique est à l'œuvre, qui fait ressortir les choix faits, sans être explicités, dans l'acte de paraphrase⁴⁵. S'il fallait encore élargir le champ des propositions didactiques en la matière, il faudrait ajouter que le même travail de comparaison de paraphrases pourrait se faire à partir de paraphrases produites par les élèves sous forme de pastiche ou de parodie des paraphrases de Veyne et de Muret, sur Char et Ronsard ou sur n'importe quel autre poète.

9. PARAPHRASES DE COMMENTAIRES

Terminons ce tour d'horizon de pratiques sur la paraphrase en évoquant un travail possible de comparaison de quatrièmes de couverture d'une même œuvre dans des éditions différentes. Il n'est pas utile d'entrer dans le détail d'une démarche dont les fondements didactiques ne sont pas nouveaux⁴⁶. Je me propose simplement de montrer ici comment une telle démarche peut s'insérer dans la problématique qui est la mienne. Je choisirai pour cela un corpus réduit à quatre éditions en collections de poche de *L'Éducation sentimentale*⁴⁷ :

- (1) Flaubert (1965), Livre de Poche (notice et notes de P. de Sacy) ;
- (2) Flaubert (1983), Livre de Poche (commentaires et notes de D. Leuwers) ;
- (3) Flaubert (1985), GF (édition établie et présentée par C. Gothot-Mersch) ;
- (4) Flaubert (1989), Pocket (commentaires de P.-L. Rey).

L'hétérogénéité des relations transtextuelles ici réalisées entre ces textes et le roman de Flaubert pouvait permettre à la démarche d'être intégrée dans la précédente partie. Mais ce qui m'importe ici est la diversité des formes de *résumés*, et les frontières qu'ils entretiennent avec le commentaire : d'où sa place ici.

La consigne suivante est donnée aux élèves :

Dans ces quatre textes, qu'est-ce qui résume le roman de Flaubert ? Indiquez avec précision, pour chaque document, où commence et où finit le résumé.

Il y a des chances pour que le texte 1 soit entièrement rejeté : c'est l'auteur qui parle de la fabrication de son ouvrage ; l'histoire n'est pas mentionnée (le seul syntagme « mon bouquin » ne peut tenir lieu de *résumé*) ; mais que dire du texte 4 ? Il concerne également la *fabrication* non du manuscrit, mais de l'ouvrage que l'on a sous les yeux, faisant référence (dans un effet de détexualité assez typique) à la fois à l'auteur (non comme écrivain mais comme personne, prise comme acteur dans un contexte historique précis) et aux personnages du roman ; pour autant, il y a *résumé*

45. Le principe d'une telle activité a été proposé par A. Béguin (1982, p. 126-133) et par J. Verrier (1982, p. 108-110). Ce dernier précise l'intérêt de ce qu'il décrit comme un « processus de lecture-écriture » : « Trop souvent, écrire c'est reproduire. Voilà un exercice où écrire est une étape dans le processus de lecture. » (*ibid.*, p. 109)

46. Cf. les articles d'Yves Reuter sur « L'Objet-livre » (1981) et sur « la quatrième de couverture » (1992).

47. Je remercie Laura Desdemaines-Hugon pour son aide dans la constitution du corpus, qu'on trouvera reproduit en annexe 10.

du roman dans des indications subreptices : « l'itinéraire amoureux [...] de Frédéric [...] dont le destin croise les journées de la Révolution de 1848 ». Le texte 3 fait lui aussi référence à Flaubert, à qui il donne la parole pour résumer ses intentions, ce qui aboutit à un résumé de l'histoire ; suivent deux paragraphes, écrits par l'éditeur, où il n'est pas sûr que les frontières du résumé soient évidentes : discours sur l'œuvre et sur sa rédaction par l'auteur, ce commentaire distille des informations propres à un résumé, mais dont le caractère généralisant est en même temps assez éloigné de la forme canonique du résumé narratif. Les mêmes phénomènes se voient dans le texte 2 (références aux choix de l'auteur, informations sur les personnages et leur *représentativité*), mais les frontières sont peut-être plus facilement délimitables.

Sans qu'il soit plus nécessaire que dans la démarche précédente de parvenir avec les élèves à un savoir posé comme définitif, le but de cette démarche est essentiellement de susciter la discussion et la réflexion sur une question qui ne saurait tenir à cette seule activité : comment la paraphrase s'insère-t-elle dans un commentaire ? Comme l'ensemble des « exercices » présentés dans ce chapitre, elle relève d'une approche didactique de la paraphrase, non en ce qu'elle produit un savoir normé, mais en ce qu'elle engage, par la difficulté à définir les frontières et la nécessité d'établir à chaque fois un jugement de paraphrase, une *négociation* sur les formes discursives : tel est l'intérêt pédagogique principal de l'importance donnée à la notion de paraphrase avec des élèves.

CONCLUSION

Ce à quoi aboutissent les propositions de cet article est essentiellement une certaine relativisation des incantations magiques ordinaires qui peuvent accompagner les tâches scolaires quand elles ont été naturalisées. Ces injonctions ont souvent pour effets de contribuer à construire la figure du « forçat » que A. Barrère (1997, p. 230-235), dans *Les Lycéens au travail*, a bien décrite (*ibid.*, p. 235) :

Le « forçat » est une figure tragique de l'expérience scolaire car il essaie toujours sans y parvenir de combler la distance entre son travail et ce qu'il en obtient, sans pour autant pouvoir remettre en question, ni la nécessité d'en obtenir quelque chose, ni l'espoir d'y arriver un jour. Le lycéen fait alors un travail privé de sens ; l'expérience du « forçat scolaire » est aussi celle de l'absurde.

Quand on ajoute que ce portrait⁴⁸ est celui de « la moitié des élèves de milieu populaire », selon l'échantillon étudié par A. Barrère (*ibid.*, p. 234), il y a lieu de

48. Portrait qui peut être incarné par Gwenaëlle, lycéenne dont les difficultés sont décrites, à partir d'entretiens, dans Bautier et Rochex (1998, p. 242-252) : « Face à de telles difficultés, qui lui valent régulièrement d'être qualifiée de "trop scolaire" par ses professeurs, Gwenaëlle ne sait guère qu'en appeler, de manière quasi rituelle ou incantatoire, au "travail". » (*ibid.*, p. 245) Sur cet usage scolaire paradoxal du mot « scolaire », cf. Bourdieu et Passeron (1964, p. 35) : « L'École [...] serait la voie royale de la démocratisation de la culture, si elle ne consacrait, en les ignorant, les inégalités initiales devant la culture et si elle n'allait souvent – en reprochant par exemple à un travail scolaire d'être trop "scolaire" – jusqu'à dévaloriser la culture qu'elle transmet au profit de la culture héritée qui ne

penser que les tâches scolaires ont à être questionnées, dans leur forme comme dans leur fonction.

La paraphrase peut être un atout (parmi d'autres !) dans cette mise en cause objectivée des tâches scolaires, si l'on met en lumière avec les élèves l'injonction paradoxale que représente la paraphrase. Les démarches décrites ou proposées ci-dessus participent de cette logique didactique de prise au sérieux de *l'imbécile*⁴⁹.

BIBLIOGRAPHIE

- BARRÈRE A. (1997) *Les lycéens au travail* Paris, PUF.
- BAUTIER É., ROCHEX J.-Y. (1998) *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin.
- BÉGUIN A. (1982) *Lire-écrire*, Paris, L'École.
- BÉNICHOU P. (1995) *Selon Mallarmé*, Paris, Gallimard.
- BIET C., BRIGHELLI J.-P., RISPAIL J.-L. (1983) *XVI^e-XVII^e siècles*, Paris, Magnard, collection « Texte et Contextes ».
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1964) *Les Héritiers*, Paris, Minuit.
- CAUTERMAN M.-M., DELCAMBRE I. (1997) « Pour des consignes floues », *Recherches n° 27, Dispositifs d'apprentissage*, 1997-2, Lille, ARDPF, p. 115-129.
- CHAR R. (1983) *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, collection « Pléiade ».
- CHARLES M. (1977) *La Rhétorique de la lecture*, Paris, Seuil.
- CHARLES M. (1995) *Introduction à l'étude des textes*, Paris, Seuil.
- DAHL R. (1964/1995) *Charlie and the chocolate factory. Illustrated by Quentin Blake*, London, Puffin Books.
- DAHL R. (1984/1985) *Moi, Boy*, Paris, Gallimard.
- DAUNAY B. (1993) « Les questions de compréhension au brevet des collèges », *Recherches n° 19, Comprendre*, Lille, AFEF, 1993-2, p. 101-120.
- DAUNAY B. (1997) « La paraphrase dans le commentaire de texte littéraire », *Pratiques n° 95, La lecture littéraire en 3^e/2^e*, Metz, CRESEF, p. 97-124.
- DAUNAY B. (1998) « Paraphrase et commentaire de texte au lycée », dans Dolz J., Meyer J.-C. dir., *Activités métalangagières et enseignement du français*, Berne, Peter Lang, p. 221-235.
- DAUNAY B. (1999) « La paraphrase dans les Instructions officielles depuis un siècle », dans Petitjean A., Privat J.-M. dir., *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels. Actes du colloque de Metz*, Metz, Université de Metz, collection « Didactique des textes », p. 193-213.

porte pas la marque roturière de l'effort et a, de ce fait, toutes les apparences de la facilité et de la grâce. » Il faut noter d'ailleurs que Bautier et Rochex, curieusement, reprennent assez volontiers à leur compte ce paradoxe, sans véritablement l'interroger.

49. Je poursuis depuis quelques années cette logique didactique qui consiste à prendre au sérieux l'élève « imbécile », pour désigner comme Henri Michaux (1929/1968, p. 74 sq.) celui qui, en ne comprenant pas, montre moins sa faiblesse que celle de la théorie enseignée : cf. Daunay (2014).

- DAUNAY B. (2000) « Commenter le texte descriptif au lycée », *Enjeux* n° 47/48, *La description*, Namur, CEDOCEF, p. 103-120.
- DAUNAY B. (2002a) *Éloge de la paraphrase*, Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes.
- DAUNAY B. (2002b) *La Paraphrase dans l'enseignement du français*, Neuchâtel, Peter Lang.
- DAUNAY B. (2004) « Paroles d'élèves de lycée sur la paraphrase en cours de français », *Spirale* n° 33, *Le travail scolaire*, Lille 3, p. 27-37.
- DAUNAY B. (2014) « De l'imbécile en didactique du français », dans Daunay B., Dufays J.-L. dir., *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, p. 175-185.
- DES GRANGES C.-M., CHARRIER C. (1921) *La littérature expliquée*, Paris, Hatier.
- DUCHESNE A., LEGUAY T. (1994) *Lettres en folie. Petite fabrique de littérature 2*, Paris, Magnard.
- DUFAYS J.-L., GEMENNE L., LEDUR D. dir. (1996/2005) *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck.
- ECO U. (1990/1992) *Les Limites de l'interprétation*, Paris, Grasset-Fasquelle.
- FLAUBERT G. (1965 [1869]) *L'Éducation sentimentale*, notice et notes de P. de Sacy, Paris, Librairie générale française, collection « Livre de Poche ».
- FLAUBERT G. (1983 [1869]) *L'Éducation sentimentale*, commentaires et notes de D. Leuwers, Paris, Librairie générale française, collection « Livre de Poche ».
- FLAUBERT G. (1985 [1869]) *L'Éducation sentimentale*, édition et présentation de C. Gothot-Mersch, Paris, Flammarion, collection « GF ».
- FLAUBERT G. (1989 [1869]) *L'Éducation sentimentale*, commentaires de P.-L. Rey, Paris, Pocket.
- GENETTE G. (1966) *Figures I*, Paris, Seuil, collection « Points ».
- GENETTE G. (1982) *Palimpsestes*, Paris, Seuil.
- GENETTE G. (1987) *Seuils*, Paris, Seuil.
- GENETTE G. (1999/2012) « Du texte à l'œuvre », dans *Figures IV*, Paris, Seuil, p. 7-45, repris dans *Des genres et des œuvres*, Paris, Seuil, p. 7-54.
- HORACE (1929/1970) *Odes et épodes*, texte établi et traduit par F. Villeneuve, Paris, Les Belles Lettres
- INISAN J.-F., VLIÉGHE É. (1987) « Quinze livres sur 4 ans au collège ? C'est peu ! », *Recherches* n° 7, *Quand la littérature de jeunesse entre en classe...* octobre 1987, Lille, AFEF, p. 37-56.
- LACHÈVRE F. (1935) *Une tentative d'initiation à la poésie mallarméenne et valéryenne. L'après-midi d'un faune de Stéphane Mallarmé (paraphrase et commentaire)*, édité à compte d'auteur.
- MALLARMÉ S. (1945) *Œuvres complètes*, texte établi et annoté par H. Mondor et G. Jean-Aubry, Gallimard, collection « Pléiade ».
- MATHIEU-CASTELLANI G. (1990) « Le commentaire de la poésie (1550-1630) : l'écriture du genre », dans Mathieu-Castellani G., Plaisance M. éd., *Les commentaires et la naissance de la critique*, Paris, Aux amateurs du livre, p. 41-50.

- MURET M.-A. de (1553/1985) *Commentaires au premier livre des Amours de Ronsard*, édition de Chomarat J., Fragonard M.-M., Mathieu-Castellani G., Genève, Droz.
- NOULET E. (1972) *Vingt poèmes de Stéphane Mallarmé*, Paris, Minard.
- PAZ O. (1971) *Traducción : literatura y literalidad*, Barcelona, Tusquets editor.
- PIELTAIN P. (1975) *Le Cimetière Marin de Paul Valéry. Essai d'explication et commentaire. Structure, mouvement et moyens d'expression du poème. Critique des interprétations*, Bruxelles, Palais des Académies.
- PROUST M. (1954) *À la recherche du temps perdu*, tome 2, édition de P. Clarac et d'André Ferré, Paris, Gallimard, collection « Pléiade ».
- PROUST M. (1987) *Le côté de Guermantes*, tome 2, édition de Jean Milly et d'Élyane Dezon-Jones, Paris, Garnier-Flammarion.
- PROUST M. (1988) *À la recherche du temps perdu*, tome 2, édition de J.-Y. Tadié, Paris, Gallimard, collection « Pléiade ».
- REUTER Y. (1981) « L'objet livre », *Pratiques* n° 32, *La littérature et ses institutions*, décembre 1981, Metz, CRESEF, p. 105-113.
- REUTER Y. (1990) « Définir les biens littéraires ? », *Pratiques* n° 67, *Pratiques des textes littéraires*, septembre 1990, Metz, CRESEF, p. 5-14.
- REUTER Y. (1992) « La quatrième de couverture : fonctions des résumés » dans Charolles, Petitjean *dir.*, *L'activité résumante*, Metz, CASUM, p. 221-245.
- ROUSSET J. (1954) *Circé et le paon*, Paris, Corti.
- STEINER G. (1975/1978) *Après Babel. Une poétique du dire et de la traduction*, Paris, Albin Michel.
- VALÉRY P. (1957) *Œuvres*, tome 1, édition de J. Hytier, Paris, Gallimard, collection « Pléiade ».
- VERRIER J. (1982) « Pour une pédagogie de la réception », *Enjeux* n° 1, septembre 1982, Bruxelles, Labor-Nathan, p. 106-115.
- VEYNE P. (1990) *René Char en ses poèmes*, Paris, Gallimard.
- VEYNE P. (1995) *Le quotidien et l'intéressant. Entretiens avec C. Darbo-Peschanski*, Paris, Les Belles Lettres.

ANNEXES

Annexe 1

<p>Texte 1</p> <p>La mer était tranquille ; les forêts et les prés Découvraient au ciel leurs fastes, fleurs et feuillages ; et déjà la nuit déchirait son voile, et éperonnait ses sombres chevaux ailés.</p> <p>L'aurore faisait tomber de ses cheveux d'or des perles d'un éclat vif et glacé ; et déjà le Dieu qui naquit à Délos lançait ses rayons des précieuses rives parfumées de l'Orient :</p> <p>Quand d'Occident un plus beau Soleil se leva, illuminant la face du jour et faisant pâlir l'image du Levant.</p> <p>Étoiles lumineuses, si rapides, éternelles et solitaires, dans la paix où vous êtes, le beau visage que j'adore parut alors plus brillant et plus gracieux que vous.</p>	<p>Texte 2</p> <p>De ses cheveux la rosoyante Aurore Épars en l'air les Indes remplissait, Et ja le ciel à longs traits rougissait De maint émail qui le matin décore :</p> <p>Quand elle vit la Nymphé que j'adore, Tresser son chef, dont l'or qui jaunissait, Le crêpe honneur du sien éblouissait, Voire elle-même et tout le ciel encore.</p> <p>Lors ses cheveux vergogneuse arracha, Et en pleurant sa face elle cacha, Tant la beauté des beautés lui ennuie :</p> <p>Puis ses soupirs parmi l'air se suivant, Trois jours entiers enfantèrent des vents, Sa honte un feu, et ses yeux une pluie.</p>
<p>Texte 3</p> <p>Déjà la nuit en son parc amassait Un grand troupeau d'étoiles vagabondes, Et pour entrer aux cavernes profondes Fuyant le jour, ses noirs chevaux chassait :</p> <p>Déjà le ciel aux Indes rougissait, Et l'Aube encor de ses tresses tant blondes Faisait grêler mille perlettes rondes, De ses trésors les prés enrichissait :</p> <p>Quand d'Occident, comme une étoile vive, Je vis sortir dessus ta verte rive, O fleuve mien ! une Nymphé en riant.</p> <p>Alors voyant cette nouvelle Aurore, Le jour honteux d'un double teint colore Et l'Angevin et l'Indique Orient.</p>	<p>Texte 4</p> <p>Une fois, 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 change : tellement qu'il se prit à ventier, à éclairer, à pleuvoir. Le poète dit que ce fut l'Aurore qui, voyant les cheveux de Cassandre être plus beaux que les siens, en eut honte et dépit : tellement que de sa rougeur furent engendrés les éclaircs ; des soupirs qu'elle en jeta naquirent les vents ; et les pleurs qu'elle en répandit furent cause de la pluie.</p>

Teste 5

Era tranquillo il mar ; le selve e i prati
Scuoprian le pompe sue, fior, frondi, al cielo ;
E la notte sen già squarciando il velo,
E spronando i cavai foschi e alati :

Scuotea l'aurora da capegli aurati
Perle d'un vivo trasparente gielo ;
Et già ruotava il Dio, che nacque in Delo,
Raggi da il liti Eoi ricchi odorati :

Quand'ecco d'Occidente un più bel Sole
Spuntogli incontro serenando il giorno,
E impallidio l'Orientale imago.

Velocissime luci eterne e sole,
Con vostra pace, il mio bel viso adorno
Parve alhor più di voi lucente e vago.

Teste 6

J'étais tout prêt à saluer l'aurore,
Que je voyais de l'Orient sortir
Et de ses fleurs largement départir
Aux prés, aux champs, aux montagnes encore,

Quand tout à coup la beauté que j'adore,
Vint de ses rais ces clartés amortir,
Et moi craintif en glace convertir,
Puis aussitôt en feu, qui me dévore.

Pardonnez-moi, divins flambeaux des cieux,
Si par mes vers j'ose dire en ces lieux
La vérité d'un fait qui vous importe :

Un corps mortel, bien qu'il vienne d'en haut,
Nous a semblé plus reluisant et chaud
Que n'est de vous la lumière plus forte.

Annexe 2

Texte 1

L'originalité de Ronsard n'est pas dans l'*invention du thème*. Au Moyen Âge, dans la poésie française, dans la poésie provençale, en Italie, et, au XVI^e siècle, chez presque tous les poètes, on retrouve cette comparaison de la jeunesse et de la rose. Mais Ronsard, avec cette donnée banale, crée une petite scène en trois parties :

- 1^{ère} *strophe* : il y a *tableau* et *geste* : « Allons voir si... » ; et il semble que la conversation se poursuive, tandis qu'à pas lents, le long d'une allée de grand jardin français, le poète et la jeune fille se dirigent vers la rose qu'ils ont admirée le matin.
- 2^{ème} *strophe* : on les voit devant la rose flétrie, et les réflexions du poète trahissent l'expression des physionomies.
- 3^{ème} *strophe* : le poète tire une conclusion de cette petite scène.

Des Granges et Charrier, *La littérature expliquée*, Hatier, 1921, p. 44.

Texte 3

La mort chez Ronsard n'est qu'une invitée ; quand il lui arrive, passante légère, de traverser cet univers de jardins, de prairies et de sous-bois, de matins frais et de soleils levants, elle demeure lointaine et voilée ; sa présence est discrète et, si l'on peut dire, charmante, charmeuse ; toujours associée au printemps, aux fleurs et au sommeil. Parfois invoquée par l'amoureux pour qu'elle jette l'émoi sur une cruelle, elle vient lui rappeler combien la beauté est passagère et l'instant fugitif, puis elle se retire, les laissant à leurs plaisirs, à peine troublés. Elle se borne à tenir le rôle d'une complice subalterne et souriante dans le jeu de la vie.

Jean Rousset, *Circé et le Paon*, Corti, 1954, p. 93-94.

Texte 5

[...] sapias, uina liques, et spatio breui
spem longam reseces. Dum loquimur, fugerit inuida
aetas : carpe diem, quam minimum credula postero.

[...] Sois sage, filtre tes vins, et puisque nous durons peu,
Retranche les longs espoirs. Pendant que nous parlons voilà que le temps jaloux a fui :
cueille le jour sans te fier le moins du monde au lendemain.

Annexe 3

<p>Texte 1</p> <p>SONNET ALLÉGORIQUE DE LUI-MÊME</p> <p>La Nuit approbatrice allume les onyx De ses ongles au pur Crime, lampadophore, Du Soir aboli par le vespéral Phœnix De qui la cendre n'a de cinéraire amphore</p> <p>Sur des consoles, en le noir Salon : nul ptyx, Insolite vaisseau d'inanité sonore, Car le Maître est allé puiser de l'eau du Styx Avec tous ses objets dont le Rêve s'honore.</p> <p>Et selon la croisée au Nord vacante, un or Néfaste incite pour son beau cadre une rixe Faites d'un dieu que croit emporter une nixe</p> <p>En l'obscurcissement de la glace, décor De l'absence, sinon que sur la glace encor De scintillations, le septuor se fixe.</p> <p style="text-align: right;">Mallarmé (1868)</p>	<p>Texte 2</p> <p>Ses purs ongles très haut dédiant leur onyx, L'Angoisse, ce minuit, soutient, lampadophore, Maint rêve vespéral brulé par le Phénix Que ne recueille pas de cinéraire amphore</p> <p>Sur les crédences, au salon vide : nul ptyx, Aboli bibelot d'inanité sonore, (Car le Maître est allé puiser des pleurs au Styx Avec ce seul objet dont le Néant s'honore).</p> <p>Mais proche la croisée au nord vacante, un or Agonise selon peut-être le décor Des licornes ruant du feu contre une nixe,</p> <p>Elle, défunte nue en le miroir, encor Que, dans l'oubli fermé par le cadre, se fixe De scintillations sitôt le septuor.</p> <p style="text-align: right;">Mallarmé (1887)</p>
<p>Texte 3</p> <p>Une fenêtre nocturne ouverte, les deux volets attachés : une chambre avec une personne dedans, malgré l'air stable que présentent les volets attachés, et dans une nuit faite d'absence et d'interrogation, sans meuble, sinon l'ébauche plausible de vagues consoles, un cadre belliqueux et agonisant, du miroir appendu au fond, avec sa réflexion stellaire et incompréhensible, de la grande Ourse, qui relie au ciel seul ce logis abandonné du monde.</p> <p style="text-align: right;">Mallarmé, lettre à H. Cazalis, juillet 1868</p>	
<p>Texte 4</p> <p>Le personnage du premier quatrain est l'Angoisse [...]. L'angoisse est une métaphore de la nuit et, particulièrement, de minuit : fin d'un jour et début d'un autre. Heure angoissante parce qu'en elle, l'unité du temps et sa continuité semblent se briser : le soleil se lèvera-t-il de nouveau, ressuscitera-t-il des cendres et de son « rêve vespéral » ou l'heure signale-t-elle le début d'une obscurité sans limite et sans âge ? Malgré les certitudes successives que lui ont données la magie, la religion et la science, l'homme se répète cette question depuis son apparition sur terre. L'angoisse lève les bras et soutient entre ses mains, comme ces porte-torches de l'antiquité, tous les rêves du crépuscule, qui sont des rêves de destruction et de résurrection. Le Phénix (le soleil) les a brûlés et aucune urne ne garde ces cendres. Noir total, impersonnel et cosmique. Unique reflet : l'onyx des ongles de l'angoisse, comme une offrande.</p> <p style="text-align: right;">O. Paz, <i>Traduction : littérature et littéralité</i>, Barcelone, Tusquets, 1971, p. 40</p>	

Texte 5

Le premier quatrain [...] dit principalement que *La Nuit [...] allume les onyx de ses ongles au pur Crime [...] du Soir*. Cette énigme n'est pas, à vrai dire, impénétrable : on suppose une Nuit

Recherches a versé à l'éditeur, pour la version papier de ce numéro, des droits de reproduction de cet extrait. Mais le montant exigé par Gallimard pour une autorisation valable deux ans (et donc à renouveler) de reproduction en version numérique, est très dissuasif ; nous regrettons de ne pouvoir que renvoyer le lecteur à la version papier.

ses cendres et, naturellement, aucune amphore ne les recueillait jamais : le Soleil, qui meurt et qui renaît sans même produire de cendre, jouit de toute évidence du même privilège.

E. Bénichou, *Selon Mallarmé*, Paris, Seuil, 1995, p. 138-139 (© Éditions Gallimard).

Texte 6

Le Maître s'en est allé vers le fleuve de la mort ; d'où la présence, dans le salon vide, de l'Angoisse. On peut [...] assimiler le Styx à l'autre fleuve de l'Enfer, le Léthé, et, dès lors, la parenthèse signifie simplement que le Maître est allé dormir. D'autre part [...], le Maître c'est Orphée, le seul des humains qui, descendant aux Enfers, ait franchi le Styx. Joignons les deux explications : peut-on croire que c'est Orphée qui soit allé dormir ? La majuscule indique qu'il faut donner à Maître une situation éminente dans la hiérarchie des êtres. Pour Mallarmé, c'est le poète, soit lui-même.

E. Noulet, *Vingt poèmes de Stéphane Mallarmé*, Paris, Minard-Droz, 1972, p. 185.

Texte 7

À Tomás Segovia

El de sus puras uñas ónix, alto en ofrenda,
La Angustia, es medianoche, levanta, lampadóforo,
Mucho vespéral sueño quemado por el Fénix
Que ninguna recoge ánfora cineraria :

Salón sin nadie ni en las credencias conca alguna,
Espiral espirada de inanidad sonora,
(El Maestro se ha ido, llanto en la Estigia capta
Con ese solo objeto nobleza de la Nada.)

Mas cerca la ventana vacante al. norte, un oro
Agoniza según tal vez rijosa fábula
De ninfa alanceada por llamas de unicornios

Y ella apenas difunta desnuda en el espejo
Que ya en las nulidades que clausura el marco
Del centellar se fija súbito el septimino.

[O. Paz] *Dehli*, a 4 de mayo de 1968

Texte 8

SONNET ALLÉGORIQUE DE LUI-MÊME

Ses purs ongles très haut dédiant leur
~~La Nuit approbatrice allume les~~ onyx,

L'Angoisse, ce minuit, soutient
~~De ses ongles au pur Crime,~~ lampadophore,

Maint rêve vespéral brulé par le
~~Du Soir aboli par le vespéral~~ Phœnix

Que ne recueille pas
~~De qui la cendre n'a~~ de cinéraire amphore

 I crédences, au [vide]
Sur des ~~consoles, en le noir~~ Salon: nul ptyx,

Aboli bibelot
~~Insolite vaisseau~~ d'inanité sonore,

(s pleurs au
Car le Maître est allé puiser de ~~l'eau du~~ Styx

 ce seul Néant)
Avec ~~tous ses~~ objets dont le ~~Rêve~~ s'honore.

Mais proche
~~Et selon~~ la croisée au Nord vacante, un or

Agonise selon peut-être le []
~~Néfasto incite pour son beau cadre~~ une rixe

Des licornes ruant du feu contre
~~Faite d'un dieu que croit emporter~~ une nixe

Elle, défunte nue en le miroir, []
~~En l'obscurcissement de la glace,~~ []

Que, dans l'oubli fermé par le cadre, []
De l'absence, sinon que sur la glace []

 []
De scintillations, [] le septuor [] se fixe.

Annexe 4

Texte 1

Ce toit tranquille, où marchent des colombes,
Entre les pins palpite, entre les tombes ;
Midi le juste y compose de feux
La mer, la mer, toujours recommencée !
Ô récompense après une pensée
Qu'un long regard sur le calme des dieux !

Quel pur travail de fins éclairs consume
Maint diamant d'imperceptible écume,
Et quelle paix semble se concevoir !
Quand sur l'abîme un soleil se repose,
Ouvrages purs d'une éternelle cause,
Le temps scintille et le songe est savoir.

Paul Valéry, *Le cimetière marin*

[deux premières strophes (sur les 24 que comprend le poème)]

Texte 2

Valéry introduit dans le premier vers un énoncé qui pourrait être entendu littéralement, étant donné qu'il n'y a aucune anomalie sémantique dans la description d'un toit sur lequel marchent des colombes. Le deuxième vers dit que ce toit palpite, mais l'expression pourrait suggérer uniquement (et métaphoriquement cette fois) que le mouvement des oiseaux provoque l'impression d'un mouvement du toit. C'est seulement au quatrième vers, quand le poète affirme se trouver face à la mer, que le premier vers devient métaphorique : le toit tranquille est la mer et les colombes sont les voiles des bateaux. [...]

La mer est comme le toit d'un temple des profondeurs marines qui palpite sous la lumière du soleil, lequel illumine ses ondes, tandis que le vent ride les voiles des barques.

Texte 3

Si l'on m'interroge ; si l'on s'inquiète (comme il arrive, et parfois assez vivement) de ce que j'ai « voulu dire » dans tel poème, je réponds que je n'ai pas voulu dire, mais voulu faire, et que ce fut l'intention de faire qui a voulu ce que j'ai dit...

Quant au Cimetière marin, cette intention ne fut qu'une figure rythmique vide, ou remplie de syllabes vaines, qui me vint obséder quelque temps. J'observai que cette figure était décasyllabique, et je me fis quelques réflexions sur ce type fort peu employé dans la poésie moderne ; il me semblait pauvre et monotone. Il était peu de choses auprès de l'alexandrin, que trois ou quatre générations de grands artistes ont prodigieusement élaboré. Le démon de la généralisation suggérait de tenter de porter ce Dix à la puissance du Douze.

Texte 4

Cette eau tranquille, où glissent des colombes,
Entre les pins palpite, entre les tombes ;
Midi d'aplomb apaise de ses feux
La mer, la mer, toujours renouvelée !
Ah ! quel bonheur ! détendre ma pensée
Dans ce tableau calme comme les dieux !

Texte 5

Ce cimetière qui domine la mer est celui de Sète, ville natale du poète, où il repose aujourd'hui près des siens [...]. Il s'agit d'une *méditation sur la vie et la mort*, dont l'idée se trouve résumée dans l'épigramme grecque tirée de Pindare (*Pythiques*, III), qu'on pourrait ainsi traduire : « *Ô mon âme, n'aspire pas à la vie immortelle, mais épuise le champ du possible* ». Pour exprimer ces contrastes entre la mort et la vie, l'immobilité et le mouvement, la lumière et l'ombre, le poète a su tirer de son inspiration méditerranéenne un monde de sensations et d'images intensément évocatrices.

Vers 1. Mer calme et voiles blanches.

Vers 2. Le soleil, au zénith, divise le jour en parties *égales*. Midi symbolise l'*Être parfait*.

Texte 6

La strophe I se divise en 2-2-2, structure que nous retrouverons par la suite et qui permet généralement à la méditation de procéder par paliers successifs. Ici, ces paliers sont très apparents et ils permettent au ton de se hausser progressivement. La méditation qui, ici, est encore regard s'appuie d'abord sur deux énonciatives, mais où nous trouvons déjà une répétition significative : *entre... entre ; la mer, la mer...* La première, dans la mesure où elle porte sur un mot-outil, ne fait encore que traduire une certaine lenteur, une certaine pénétration du regard ; la seconde, qui porte sur un nom objet, est déjà plus importante : elle est pure redondance et traduit l'affectivité qui affleure.

Annexe 5

[...]

Just then, Mr Bucket, Charlie's father, came into the room. He was home from the toothpaste factory, and he was waving an evening newspaper rather excitedly. 'Have you heard the news ?' he cried. He held up the paper so that they could see the huge headline. The headline said :

WONKA FACTORY TO
BE OPENED AT LAST TO
LUCKY FEW

'You mean people are actually going to be allowed to go inside the factory ?' cried Grandpa Joe. 'Read us what it says – quickly !'

'All right', said Mr Bucket, smoothing out the newspaper. 'Listen.'

[...]

Annexe 6

<p>Texte 1 <i>elle passa les cimes éventrées</i> – les majorités passives et les minorités qui s'étaient fait décimer</p>	<p>Texte 2 « Comment vivre sans inconnu devant soi », comment pourrait-on vivre et respirer sans inconnu ?</p>	<p>Texte 3 « Ton fils sera spectre, il attendra la délivrance des chemins sur une terre décédée » ; ton fils ne sera jamais qu'une ombre.</p>
<p>Texte 4 <i>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 !</i></p>	<p>Texte 5 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 croute tiède, pulvérisé l'avorton. 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.</p>	<p>Texte 6 Adoptés par l'ouvert, poncés jusqu'à l'invisible, nous étions une victoire qui ne prendrait jamais fin. 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.</p>
<p>Texte 7 <i>Saura-t-il saisir enfin le bourdon glacé des algues ?</i> (certaines algues vertes portent en effet des sortes de clochettes, je le sais, pour avoir nagé entre deux eaux dans la Sorgue).</p>	<p>Texte 8 La seule femme qui faisait qu'il n'adorait pas toutes les femmes était sa mère. Mais il les adorait dans son cœur ; dès ma jeunesse, « je vis qu'il n'y aurait jamais de femme pour moi dans MA ville ».</p>	<p>Texte 9 Passe. La bêche sidérale Autrefois là s'est engouffrée. Ce soir un village d'oiseau Très haut exulte et passe Passe toi-même, car tout passe : pendant les jours d'été, la mort paraît minuscule. « Dans le Lubéron, au-dessus d'Oppède, il y a une grande faille verticale dans le rocher ; c'est la bête sidérale, disait René. »</p>
<p>Texte 10 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. 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.</p>	<p>Texte 11 <i>Pour ne pas me rendre et pour m'y retrouver, je t'offense</i> (à coups de fouet ? par des insultes et des jurons ? Je ne sais), <i>mais combien je suis épris de toi, loup, qu'on dit à tort funèbre, pétri des secrets de mon arrière-pays.</i></p>	<p>Texte 12 « Beauté mâchurée d'excréments », c'est-à-dire (<i>dixit</i> René) de ratures.</p>

Extraits de textes de René Char commentés par Paul Veyne

Annexe 7

<p>Texte 1 <i>elle passa les cimes éventrées – les majorités passives et les minorités qui s'étaient fait décimer</i></p>	<p>Texte 2 <i>« Comment vivre sans inconnu devant soi », comment pourrait-on vivre et respirer sans inconnu ?</i></p>	<p>Texte 3 <i>« Ton fils sera spectre, il attendra la délivrance des chemins sur une terre décédée » ; ton fils ne sera jamais qu'une ombre</i></p>
<p>Texte 4 <i>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 !</i></p>	<p>Texte 5 <i>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 croute tiède, pulvérisé l'avorton. 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.</i></p>	<p>Texte 6 <i>Adoptés par l'ouvert, poncés jusqu'à l'invisible, nous étions une victoire qui ne prendrait jamais fin. 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.</i></p>
<p>Texte 7 <i>Saura-t-il saisir enfin le bourdon glacé des algues ? (certaines algues vertes portent en effet des sortes de clochettes, je le sais, pour avoir nagé entre deux eaux dans la Sorgue).</i></p>	<p>Texte 8 <i>La seule femme qui faisait qu'il n'adorait pas toutes les femmes était sa mère. Mais il les adorait sans leur son cœur ; dès ma jeunesse, « je vis qu'il n'y aurait jamais de femme pour moi dans MA ville ».</i></p>	<p>Texte 9 <i>Passé. La bêche sidérale Autrefois là s'est engouffrée. Ce soir un village d'oiseau Très haut exulte et passe Passe toi-même, car tout passe : pendant les jours d'été, la mort paraît minuscule. « Dans le Lubéron, au-dessus d'Oppède, il y a une grande faille verticale dans le rocher ; c'est la bête sidérale, disait René. »</i></p>
<p>Texte 10 <i>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. 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.</i></p>	<p>Texte 11 <i>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.</i></p>	<p>Texte 12 <i>« Beauté mâchurée d'excréments », c'est-à-dire (dixit René) de ratures.</i></p>

Extraits de textes de René Char commentés par Paul Veyne

Annexe 8

<p>Ronsard 1</p> <p>Je voudrais richement jaunissant En pluie d'or goutte à goutte descendre Dans le giron de ma belle Cassandre, Lorsqu'en ses yeux le somme va glissant.</p> <p>Puis je voudrais en taureau blanchissant Me transformer pour sur mon dos la prendre, Quand en Avril par l'herbe la plus tendre Elle va, fleur, mille fleurs ravissant.</p> <p>Je voudrais bien, pour alléger ma peine, Être un Narcisse, et elle une fontaine, Pour m'y plonger une nuit à séjour :</p> <p>Et si voudrais que cette nuit encore Fût éternelle et que jamais l'Aurore Pour m'éveiller ne rallumât le jour.</p> <p>Ronsard, <i>Amours</i>, livre premier, XX</p>	<p>Ronsard 2</p> <p>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,</p> <p>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 ;</p> <p>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 :</p> <p>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.</p> <p>Ronsard, <i>Amours</i>, livre premier, LIX</p>
<p>Ronsard 3</p> <p>Quand j'aperçois ton beau poil brunissant, Qui les cheveux des Charites efface, Et ton bel œil qui le soleil surpasse, Et ton beau teint sans fraude rougissant,</p> <p>À front baissé je pleure gémissant, De quoi je suis (faute digne de grâce) Sous les accords de ma lyre si basse, De tes beautés les honneurs trahissant.</p> <p>Je connais bien que je devrais me taire En t'adorant : mais l'amoureux ulcère Qui m'ard le cœur, vient ma langue enchanter.</p> <p>Donque (mon Tout) si dignement je n'use L'ancre et la voix à tes grâces chanter, C'est le destin, et non l'art qui m'abuse</p> <p>Ronsard, <i>Amours</i>, livre premier, LXV</p>	<p>Muret 1</p> <p>1.1. Car j'entreprends de les décrire : et après n'en puis venir à bout.</p> <p>1.2. Il confesse bien qu'il y a de la faute en lui, mais que toutefois telle faute est digne de grâce, d'autant qu'elle ne procède pas de mauvais vouloir.</p> <p>1.3. Quand il considère les excellentes beautés de sa dame, il dit qu'il a honte et regret de ne pouvoir dignement les décrire, connaissant bien qu'il faudrait se taire ou en parler mieux. Mais la force de son amour est si grande qu'elle le contraint d'entreprendre plus qu'il ne peut. Par ainsi, dit-il, que si en cette part il ne s'acquitte entièrement de son devoir, il ne faut pas s'en prendre à lui mais à son destin, qui a voulu l'adresser en si haut lieu que la force de ses écrits n'y peut aucunement atteindre.</p> <p>1.4. Sans fard, sans vermillon, à la mode des Latins, <i>Sine dolo, arte et fraude</i>.</p>

Muret 2

2.1. Acrisios fut jadis Roi d'Argos, auquel il avait été prédit que d'une sienne fille nommée Danaé sortirait un fils qui le mettrait à mort. Craignant cela, il fit faire une grosse tour d'airain et là dedans enferma sa fille, l'ayant pourvu de quelques femmes pour son service, défendant très expressément que homme quel qu'il fût n'y eût entrée : espérant par ce moyen éviter son désastre. Mais ainsi que le recel d'une excellente beauté ne fait que plus fort aiguillonner ceux qui en sont désireux, Jupiter, qui longtemps auparavant avait été féru de l'amour de cette Princesse, la voyant ainsi enfermée, plus fort embrasé que jamais, pour plus aisément parvenir à son attente, se convertit en pluie d'or, et tout bellement se laissa couler par le toit, jusqu'au giron de l'Infante, avec laquelle il exécuta lors le point auquel principalement tous amoureux prétendent. La fable est en la *Métamorphose* d'Ovide. Ainsi dit le poète qu'il voudrait bien parvenir à sa dame.

2.2. Ainsi que fit Jupiter pour ravir Europe. Je me déporte de réciter cette fable, parce que Baïf l'a divinement décrite au livre appelé *Le Ravissement d'Europe*. On la pourra prendre de là.

2.3. Le sens est, qu'il voudrait bien obtenir jouissance de sa dame, en quelque façon que ce fût. Mais il enrichit cela de fables poétiques, comme nous dirons par le menu.

2.4. Lorsqu'elle s'endort le plus doucement, comme sur le point du jour. Ce sommeil est proprement appelé par les Grecs *mèmera*.

2.5. Narcisse fut un jeune enfant beau par excellence qui, après avoir dédaigné beaucoup de jeunes filles amoureuses de lui, un jour se baignant dans une fontaine, fut tellement épris de l'amour de soi-même qu'il en mourut. Voyez le troisième livre de la *Métamorphose*.

Muret 3

3.1. Ce sonnet est aisé de soi. Il est pris de Bembo, qui écrit ainsi :

Si come suol, poi che'l verno aspro e rio
Parte, e da loco a le stagion migliori,
Uscir col giorno la cervetta fuori
Del suo dolce boschetto almo natio :

Et hor super un colle, hor longo un rio,
Lontana de le case, e da pastori
Gir sicura pascendo herbetta i fiori
Ovunque piu la porta il suo desio :

Ne teme di saetta, o d'altro inganno,
Se non quand'ella è colta in mezzo il fianco
Da buon acier, che di nascosto scochi.

Cosi senza temer futuro affano
Moss'io Donna quel dì, che bei vestr'occhi
M'empigar lasso tutto 'l lato manco.

Annexe 9

Texte 1

Le Duc me reçoit dans sa bibliothèque. Il attend Swann qui doit apporter à la Duchesse les épreuves de son étude sur les monnaies de l'Ordre de Malte. Visite de Mme de Silistrie. Le Duc me persuade de ne pas parler à sa femme de mes hésitations concernant mon invitation par la Princesse de Guermantes. Arrivée de Swann très changé. Son opinion sur le prétendu « Philippe de Champagne » du Duc de Guermantes. Conséquences de son dreyfusisme. Entrée de la Duchesse qui cherche à faire de l'esprit Guermantes. Sa cruauté envers le valet de pied. Nouvelles alarmantes de la santé du Marquis d'Osmond moins importantes pour le Duc de Guermantes que sa redoute. Discussion des titres de noblesse. La carte de la Comtesse Molé. Maladie de Swann. Les souliers rouges de la Duchesse. La désinvolture du Duc de Guermantes.

[résumé de J. Milly et de E. Dezon-Jones]

Texte 2

Visite au duc et à la duchesse ; vue sur les hôtels voisins du leur. Découverte considérable dont il sera question plus loin. Le duc de Bouillon. Les monnaies de l'ordre de Malte. Le « Philippe de Champagne » du duc de Guermantes. Swann très « changé ». Son dreyfusisme. La redoute du duc et la maladie d'Amanien. Les souliers rouges de la duchesse et la maladie de Swann.

[résumé de P. Clarac et A. Ferré]

Texte 3

Le narrateur arrive chez les Guermantes. Il les gêne car ils ont un programme chargé, et voilà qu'un cousin des Guermantes est mourant, et voilà que Swann arrive, il a appris qu'il allait mourir dans les trois mois, et voilà que la duchesse n'a pas mis des souliers assortis à sa robe, et voilà que la soirée des Guermantes peut sembler compromise ; mais tout finit bien : la duchesse trouve le temps de changer de souliers, les Guermantes partent, le duc, poli, a un mot aimable et gaillard pour Swann : « vous nous enterrerez tous ». C'est le dernier de cette longue scène.

[résumé de M. Charles]

Texte 4

Je vais voir le Duc et la Duchesse de Guermantes pour savoir si l'invitation est véritable. En guettant leur arrivée, j'observe notre cour et les hôtels voisins. Swann doit venir apporter

Recherches a versé à l'éditeur, pour la version papier de ce numéro, des droits de reproduction de cet extrait. Mais le montant exigé par Gallimard, pour une autorisation valable deux ans (et donc à renouveler) de reproduction en version numérique, est très dissuasif ; nous regrettons de ne pouvoir que renvoyer le lecteur à la version papier.

-ci affirme qu'il n'a plus que « trois ou quatre mois à vivre ». Incrédulité de Mme de Guermantes. Les souliers rouges de la duchesse.

[résumé de J.-Y. Tadié*]

* À la recherche du temps perdu, tome 2, éd. J.-Y. Tadié, Paris, Gallimard (© Éditions Gallimard).

Annexe 10

Texte 1

Dimanche matin 16 mai 1869
5 heures moins 4 minutes

FINI ! mon vieux ! oui
mon bouquin est fini !

Ça mérite que tu lâches
ton emprunt et que tu viennes
m'embrasser.

Je suis à ma table – depuis
hier, 8 heures du matin. La
tête me pète. N'importe ! J'ai un fier
poids de moins sur l'estomac.

À toi.
Gustave.

Texte 2

Entre Mme Arnoux qui passe dans la vie les yeux baissés, fidèle à son honneur, et Rosanette, la fille de joie, Frédéric hésite. Flaubert dissèque une société qui s'enivre de vertu tout en se goinfrant de plaisirs faciles.

Nous sommes à la veille de la Révolution de 48. Jamais l'on n'a plus débattu de la démocratie, de la République et de la propriété. Ses amis s'engagent, militent, Frédéric, lui, pense à sa carrière et calcule. La bêtise règne sur les salons bourgeois, dans les réunions politiques, les salles de rédaction et les ateliers. L'Éducation sentimentale est le roman de la parole qui ne mène qu'au rêve en amour, en politique comme au travail. De ce chef-d'œuvre noir où Flaubert a mis tant de lui-même, tout le roman contemporain est sorti.

Texte 3

« Je veux faire l'histoire morale des hommes de ma génération ; sentimentale serait plus vrai. C'est un livre d'amour, de passion ; mais de passion telle qu'elle peut exister maintenant, c'est-à-dire inactive. »

Nouvelle Confession d'un enfant du siècle, L'Éducation sentimentale raconte les amours, les espoirs, les échecs de ceux qui avaient vingt ans en 1840. À travers les aventures d'un faible héros se déchiffre une page d'histoire : le passage en quelques années d'une monarchie bourgeoise à la II^e République puis au Second Empire, une série de soubresauts dont ceux qui les avaient vécus ne se remirent pas.

Dans le plus subtil de ses romans, Flaubert construit un monde et un récit en trompe-l'œil, vidés de toute substance et pleins d'agitation, où chaque être, chaque scène n'est que le reflet d'autre chose. Roman historique, mais poétique aussi, L'Éducation sentimentale manifeste au plus haut degré un des grands soucis de l'auteur : atteindre à l'impossible fusion de l'émotion et de l'ironie.

Texte 4

Outre le texte intégral de « L'Éducation sentimentale », on découvrira ici, dans le dossier historique et littéraire, l'itinéraire amoureux du jeune Flaubert qui inspira celui de Frédéric, son héros, dont le destin croise les journées de la Révolution de 1848. On les vivra en direct grâce aux témoignages de Victor Hugo, Guizot et Tocqueville.