

Cahiers de la recherche en éducation

De l'explication de texte française à la lecture méthodique, et après ?

Jean Verrier

Volume 3, Number 3, 1996

Discours institutionnels sur la lecture des jeunes : perspectives diachroniques

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1017437ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1017437ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (print)

2371-4999 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Verrier, J. (1996). De l'explication de texte française à la lecture méthodique, et après ? *Cahiers de la recherche en éducation*, 3(3), 453–463.
<https://doi.org/10.7202/1017437ar>

Article abstract

The French *explication de texte*, or textual explication, came into being in the nineteenth century as a permutation of the *praelectio*, and retains traces of the exercise in translation that was a feature of its application to Latin texts. Belief not only in the excellence but in the universality of this method of reading long subsisted in France. During the seventies, the influence of the social sciences, in particular linguistics, made it possible to envisage a more scientific mode of reading and since 1987 there has been a trend towards the replacement in the *Instructions officielles* (departmental instructions from the French Ministry of Education) of the *explication de texte* by *lecture méthodique* (methodical reading). While this new method of school reading better respects the intentions of the text (Eco, 1992, 1995), it does not take into account the intentions of the reader, principally the socio-cultural and unconscious parameters operating during the reading of literary texts.



De l'explication de texte française à la lecture méthodique, et après?

Jean Verrier, Université Paris 8 – Vincennes – Saint-Denis

Résumé – L'explication de texte française, née au XIX^e siècle de la *praelectio*, a gardé les traces de l'exercice de traduction qu'elle était lorsqu'elle s'appliquait aux textes latins. En France, on a longtemps cru non seulement à l'excellence, mais aussi à l'universalité de ce mode de lecture. Dans les années soixante-dix, sous l'influence des sciences humaines et, en particulier, de la linguistique, on a pu rêver d'un mode de lecture plus scientifique et, depuis 1987, l'explication de texte tend à être remplacée dans les *Instructions officielles* par la lecture méthodique. Si les intentions du texte (Eco, 1992) sont davantage respectées par ce nouveau mode de lecture scolaire, les intentions du lecteur, principalement les paramètres socioculturels et les paramètres inconscients à l'œuvre dans la lecture des textes littéraires, ne sont pas pris en compte.

Introduction

En mai 1968, la contestation culturelle qui a secoué l'université et l'école françaises s'en est prise à l'explication de textes, ou explication française, fleuron du baccalauréat qui jouait, depuis le début du siècle, et joue encore, le rôle d'un rite d'initiation pour toute une classe d'âge. Encore en 1963, dans l'excellent petit livre,

testament pédagogique de l'inspecteur général Pierre Clarac, *L'enseignement du français* (Clarac, 1963), l'explication française occupait la presque totalité du chapitre «Apprendre à lire» (qui couvre lui-même plus de la moitié du livre). Après 1968, on a continué à faire son procès (Clarac lui-même avait déjà peur qu'on en abusât!)... et cela encore jusqu'au numéro 20 de la revue *Textuel* parue en 1987, où elle se trouve sous les feux croisés d'une vingtaine d'intervenants (Joseph Melançon et Clément Moisan, de l'Université Laval, y traitent de l'explication française ou explication classique au Canada français). Il semble donc inutile d'y revenir. Rappelons seulement qu'il s'agit de la lecture des textes littéraires, étant entendu, comme le disait Barthes (1966) que : «la littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout». Pourtant, ainsi que le rappelait récemment Jey (1996), «la différence est grande entre un enseignement du français dont l'objet serait l'apprentissage de la langue et qui engloberait l'étude des textes littéraires (parmi d'autres textes) et un enseignement exclusivement littéraire, qui est un enseignement de spécialistes, conçu à l'origine pour des professeurs de lettres».

Les manières de lire et d'enseigner la lecture dans la pratique des classes changent, semble-t-il, moins vite que les discours institutionnels. Tout en me référant à ceux-ci, je voudrais montrer en quoi les pratiques perdurent et en quoi aussi certaines des pratiques les plus novatrices peuvent précéder les discours institutionnels (la dernière décennie nous en offre des exemples), ce qui n'est pas contradictoire avec le premier cas puisque les habitudes traditionnelles peuvent alors perdurer chez la majorité des praticiens.

Je partirai donc des pratiques en me servant de mon expérience personnelle et de celle de militants pédagogiques : Association française des enseignants de français, groupe *Pratiques*, etc. Ces pratiques sont un peu comme des vagues qui se superposent les unes aux autres. J'en distingue trois, à travers mon expérience d'étudiant en littérature et de professeur de lycée, puis d'assistant au centre universitaire expérimental de Vincennes né de 1968 et, enfin, de professeur à l'Université Paris 8 – Saint-Denis, chargé d'un séminaire pour les enseignants de langue et de littérature françaises.

1. L'explication française et le consensus

La première de ces vagues est précisément celle que je viens d'évoquer, où triomphe l'explication de texte d'un court extrait. Le rituel est bien fixé : on situe d'abord le passage (éventuellement dans l'œuvre de l'auteur, mais surtout par

rapport à ce qui précède), puis on en fait la lecture intégrale, on dégage ensuite une question principale (pour laquelle on trouvera une réponse dans la conclusion), on indique la composition du texte comme premier élément de cette réponse, puis – et c'est le cœur de l'exercice – on passe à l'explication linéaire, sans sauter un mot, par séquences successives habilement choisies, enfin on rassemble toutes les remarques éparées sous trois ou quatre centres d'intérêt qui constituent la réponse à la question initiale. Pierre Clarac (1963) souligne à juste titre les vertus de cet exercice de lecture d'un texte littéraire quand il est pratiqué comme il l'entend, mais qui, dans la majorité des classes, et en particulier le jour de l'examen (où il offre l'avantage de convenir aux exigences de temps : une vingtaine de minutes pour une vingtaine de lignes, quatorze quand il s'agit d'un sonnet) a une autre fonction que celle décrite par l'Inspecteur général.

En effet, tout se passe comme si – et l'expérience l'a abondamment prouvé – le jeune lecteur pouvait faire la preuve de sa compétence de lecteur sans avoir lu le texte. Plus exactement, sans avoir lu les pages qui précèdent et qui suivent l'extrait choisi. J'ai moi-même interrogé au baccalauréat, pendant plusieurs années, sur telle page des *Essais* de Montaigne ou de *À la Recherche du temps perdu* sans avoir lu plus d'un chapitre ou deux du premier ouvrage, une section (*Un Amour de Swann*) du second. Et pourtant, je pouvais noter, de quatre à dix-huit, le candidat qui, heureusement, ne connaissait en général que les extraits du Lagarde et Michard. Certes, on ne se privait pas pour autant, dans le cas de pièces de théâtre ou de romans, de demander à l'élève de situer le passage. Il lui suffisait pour cela de réciter les «chapeaux» introductifs du manuel. En fait, l'exercice n'était pas dénué de tout intérêt intellectuel. Il s'agissait de retrouver dans une page l'équivalent sémantique de la présentation de l'ensemble de l'œuvre et de ses traits dominants enseignés dans la partie d'histoire littéraire du manuel, par exemple, les lignes du passage des *Essais* dont on peut dire qu'ils illustrent l'épicurisme ou le stoïcisme de Montaigne. Mais on est loin de l'évaluation de l'aptitude d'un candidat à faire des hypothèses de lecture, à les vérifier, en bref à construire sa lecture. En revanche, on peut s'assurer que le candidat sait bien quels sont les grands textes de la tribu, et surtout ce qu'on en dit, la *doxa*. C'est l'assurance d'un certain consensus, d'un ensemble de références sur quoi se fonde une société, un peu comme l'orthographe dont le Président Pompidou, normalien et lettré, disait qu'elle était le ciment de la société française. Mais la lecture?

2. Vers une science de la littérature?

Déjà avant 1968, dans la vieille Sorbonne, à propos des mêmes textes, ici on apprenait à faire des exercices appelés «explications» ou commentaires littéraires, et là des commentaires stylistiques. Et le jour de l'examen, on pouvait vous demander, à propos d'une page de *L'Éducation sentimentale* où Monsieur Arnoux fume un cigare, ici la date d'entrée du tabac en France, là l'étude des imparfaits. Ce dernier type d'explication était davantage enseigné à l'École normale supérieure de Saint-Cloud, chargée autrefois de former les professeurs qui formeraient les maîtres du primaire, qu'à l'École normale supérieure de la rue d'Ulm, pépinière des cadres administratifs et politiques de la nation. C'est aussi de Saint-Cloud qu'est parti le mouvement qui a abouti à la création, en 1959 seulement, d'une agrégation de lettres modernes – qui a failli s'appeler agrégation des lettres/moderne –, c'est-à-dire une agrégation de français se distinguant de l'agrégation des lettres classique ou classiques (on disait aussi lettres pures) où, en fait, le français devait partager les horaires avec le latin et le grec. Il faut préciser que le recrutement social des deux écoles, encore dans les années soixante, n'était pas le même, Saint-Cloud recrutant surtout ses élèves dans les Écoles normales d'instituteurs. Il me semble qu'on peut établir une corrélation entre ces données socioculturelles et institutionnelles et le privilège accordé, dans l'agrégation de lettres modernes, à une certaine forme d'étude immanente des textes, c'est-à-dire plutôt aux commentaires linguistique et stylistique qu'à ce discours où le texte n'est plus que prétexte à faire briller la *doxa*, voire son envers : le paradoxe.

Le développement des sciences humaines dans les années soixante et, particulièrement, de la linguistique (à dominante structuraliste), de la sociologie (à dominante marxiste) et de la psychanalyse (à dominante freudienne) a certainement favorisé cette étude immanente des textes. Même la sociologie était, avec Goldmann par exemple, à la recherche d'homologies de structures entre l'œuvre littéraire et la société. En tout cas, ces trois orientations avaient des ambitions scientifiques. Barthes (1966) a évoqué une «science de la littérature». On a alors dénoncé les idéologies sous-jacentes aux discours traditionnels sur les grands textes de la littérature nationale et d'abord le choix de ces textes. On a pu rêver de lectures fondées en raison, ne devant rien, ou presque rien, au capital symbolique du lecteur. Les modes de lecture ainsi générés semblaient donner leurs chances aux lecteurs qui n'étaient pas des héritiers, comme les avait désignés Pierre Bourdieu (1964). La lecture n'était plus célébration tautologique, mais production de sens et découverte. Les agrégés classiques, latinistes et hellénistes,

ont dû alors se recycler en linguistique générale et en théorie de la littérature – et beaucoup l'ont fait. Cette théorie de la littérature était encore *terra incognita* à la Faculté des lettres de la Sorbonne quand, en 1963, Tzvetan Todorov, venu de Bulgarie, y cherche en vain les horaires de cet enseignement et le nom des enseignants qui l'assurent. Pour pallier cette lacune, deux années plus tard, il publie un choix de textes des formalistes russes sous le titre *Théorie de la littérature* (Todorov, 1965). Puis c'est la création, avec Gérard Genette et Hélène Cixous, de la revue *Poétique*, tandis que le Département de littérature française du Centre universitaire expérimental de Vincennes fait paraître chez Larousse la revue *Littérature*. Des équipes de recherche sur l'enseignement de la langue se constituent à l'Institut national de recherche et de documentation pédagogique (INRDP) autour du linguiste Jean-Claude Chevalier. Mais l'institution, en l'occurrence l'Inspection générale, est prise de court. Elle crée des commissions : c'est le plan Rouchette pour l'École primaire, la Commission Pierre Emmanuel de Réforme de l'enseignement du français. En 1967 se crée, à l'initiative d'un groupe d'enseignants novateurs, l'Association française des professeurs de français – qui deviendra plus tard Association française des enseignants de français. Elle concurrence la Franco-ancienne, Association des professeurs de lettres classiques, qui était jusqu'à cette date, la seule association de professeurs de français.

Comme toute vague, celle-ci a eu sa retombée et son écume. Peut-être les novateurs ont-ils eu tendance à confondre le renouveau des méthodes de lecture et le renouveau des méthodes pédagogiques. Certes, le corpus des textes s'est ouvert; certes, l'étude des textes intégraux a peu à peu trouvé sa place en classe – pas seulement à la maison – réduisant l'importance des morceaux choisis, et par là le monopole de l'explication d'une page dans laquelle on pourrait lire toute l'œuvre et tout l'homme; certes, une certaine démocratisation a pu s'opérer parce qu'un plus grand nombre d'élèves pouvaient acquérir des outils de lecture, davantage un savoir-lire et interpréter que des connaissances littéraires. Mais assez vite, puisque c'est d'abord dans le domaine narratologique que sont apparues les premières analyses de la nouvelle critique, l'analyse de contes suivant le modèle de Propp, ou celle des analepses ou des focalisations dans un roman suivant les catégories narratologiques de Genette, sont devenues aussi figées et stériles que les énumérations d'histoire littéraire ou que les jugements tout faits du Lagarde et Michard. Stériles et stérilisantes, car on a oublié, ou ignoré, le bon usage des modèles en sciences humaines comme le définissait le linguiste Oswald Ducrot (1971) : «L'inadéquation étant la force principale des modèles, l'indiscipline est le secret de leur utilisation». La mise en garde vaut encore pour ce que l'on appelle aujourd'hui la lecture méthodique.

3. La réception ou le point de vue du lecteur

Les travaux de Hans Robert Jauss (1978) et de l'École de Constance, pour les plus importants d'entre eux, ont été traduits en France avec quelque retard. Ils rejoignent alors certaines évolutions déjà visibles : passage d'une linguistique de l'énoncé à une linguistique (ou plutôt à des linguistiques) de l'énonciation; passage d'une sémiotique objectale (Greimas, 1966) à une sémiotique subjective (Coquet, 1982); développement d'une sociologie de la lecture plus intéressée par la question de savoir «comment on lit» plutôt que de savoir «qui lit quoi» (Leenhardt et Józsa, 1982); développement d'une histoire du livre, de la lecture et des lecteurs (Chartier, 1995).

En même temps, l'école et l'université françaises accueillent de plus en plus d'élèves et d'étudiants aux références culturelles non hexagonales. Il est devenu ainsi de plus en plus difficile de ne pas tenir compte du point de vue du lecteur. L'apprenti lecteur qui aurait dû se trouver depuis toujours au centre de toute pédagogie de la lecture semble gagner peu à peu sa place. Comment faire autrement quand, par exemple, dans une classe de première, un jeune lecteur d'origine algérienne fait de l'Arabe dans *L'Étranger* de Camus (peut-être un Berbère, dit-il, en tout cas un Algérien innocent) le véritable étranger et le véritable héros du roman?

Dans certaines classes, on a vu des élèves aussi bien que des professeurs être pris d'une sorte de vertige quand on les appelle à une coopération interprétative pour reprendre l'expression d'Umberto Eco (1985) dans *Lector in fabula*. C'est que l'on ne change pas ses manières de lire comme on change de chemise et, de plus, ces manières de lire que l'école enseigne sont commandées par les contraintes de l'examen final qui, très tôt, beaucoup trop tôt, pèsent sur elles. Faire sa place au point de vue du lecteur et, dans un groupe en situation scolaire faire sa place au point de vue des lecteurs, n'entraîne pas obligatoirement l'anarchie, le n'importe quoi comme certains s'en effraient à l'avance. Toutes les lectures ne se valent pas. Et le même Umberto Eco intitule l'ouvrage suivant *Les limites de l'interprétation* (Eco, 1992). Du premier chapitre de cet ouvrage intitulé «Intentio lectoris – Notes sur la sémiotique de la réception», je retiens les trois intentions : celle de l'auteur, celle du texte, celle du lecteur. Dans la pratique de la classe et jusqu'à l'université, c'est la première qui domine encore. Il n'est pas rare qu'un jeune lecteur, devant une lecture qui le surprend trop, pose la question, sur le ton du défi : «Vous croyez vraiment que c'est ce que l'auteur a voulu dire?!», comme

si le but unique de toute lecture était de traduire les mots de l'auteur en sa pensée véritable. Pour la pratique de la classe, je retiens de l'analyse d'Eco cette règle de conduite de ne sacrifier aucune des trois intentions, qui sont plutôt comme des tensions qui font de l'acte de lecture une aventure toujours recommencée.

4. La lecture méthodique : une notion controversée

Mais, en dessinant ces perspectives, je crois avoir dépassé le point où se trouve en 1997 le discours institutionnel sur la lecture dans le système scolaire français. En effet, celui-ci est encore occupé à faire reconnaître et pratiquer dans les classes ou au baccalauréat la lecture méthodique (*Le Français aujourd'hui*, 1990) qui, il faut le reconnaître, est davantage portée par la seconde vague, celle d'une lecture soucieuse des intentions du texte, de sa description la plus exacte possible – sinon la plus scientifique – que des intentions du lecteur.

Ce sont les dernières *Instructions officielles* de 1987 et 1988 pour l'enseignement secondaire (*Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 1987, 1988) qui définissent la lecture méthodique, ce nouvel exercice qui devrait prendre la place de l'explication de texte française – même si un certain rédacteur de rapport d'agrégation, pour rassurer les candidats, la réduit à n'être qu'une explication conduite avec méthode, ce qui laisserait entendre que ce n'était pas le cas auparavant. Depuis, de nombreux articles, numéros spéciaux de revues, livres ont été consacrés à la lecture méthodique. C'est que, même si les dernières épreuves orales du baccalauréat (groupement de textes et études d'œuvres intégrales) ne font plus de place à une explication linéaire du texte, les habitudes demeurent dans la pratique des classes et les candidats sont très inégalement préparés à cet exercice qui devrait guider les activités de lecture dans l'enseignement secondaire.

Sans entrer dans l'analyse des définitions de la lecture méthodique telles qu'elles apparaissent dans les *Instructions officielles*, ce qui a été fait abondamment ailleurs, je retiens seulement qu'elle ne mime pas le développement linéaire du texte, qu'elle n'attribue pas à l'auteur, *a priori*, une intention, mais qu'elle adapte à chacun des genres de discours ou types de textes ses outils d'analyse. Elle suppose donc d'abord la reconnaissance du type de texte auquel on a affaire (poème, roman, texte pour le théâtre, article de journal). Plus rigoureusement encore, elle suppose qu'on sache reconnaître un texte narratif, un texte poétique, un texte argumentatif, etc., c'est-à-dire savoir faire un choix parmi les possibilités de lecture

d'un texte qui peut être à la fois narratif, poétique et argumentatif. Par exemple, reconnaître et étudier méthodiquement, systématiquement, les aspects narratifs d'un poème comme *Les Colchiques* d'Apollinaire ou du poème *Aube* de Rimbaud; ou bien les aspects poétiques d'une page de *L'Esprit des lois* de Montesquieu. Mais pour ce qui est du mode d'approche, c'est toujours une approche de type linguistique ou poétique qui est privilégiée.

Bien qu'il soit rappelé dans les *Instructions officielles* de 1987 et 1988 que la rencontre avec les textes littéraires a pour fin d'aiguiser le plaisir de la lecture individuelle, les intentions du lecteur trouvent difficilement leur place dans la lecture méthodique, surtout quand elle a pour finalité, à moyen terme, la préparation du baccalauréat. Hors du discours institutionnel, il faut aller la chercher dans la pratique médiatisée d'un professeur de collège – écrivain comme Daniel Pennac (1992). Celui-ci entend faire toute sa place au plaisir de lire et aux droits imprescriptibles du lecteur : «droit de ne pas lire, de sauter des pages, de ne pas finir un livre, de relire, de lire n'importe quoi, droit au bovarysme (maladie textuellement transmissible), de lire n'importe où, de grappiller, de lire à haute voix, de nous taire» (p. iv de couverture). Mais c'est aux dépens des intentions de l'auteur et des intentions du texte.

5. Jusqu'où l'institution peut-elle prescrire?

S'il faut tenir compte des intentions du lecteur, de ses droits imprescriptibles comme dit Pennac, il faut aussi parler de ses devoirs, surtout quand il s'agit d'un jeune lecteur, de ses devoirs de respect à l'égard des intentions de l'auteur et des intentions du texte. Jusqu'ici, le professeur pourrait être le gardien des intentions du texte, de cette résistance aux manipulations du lecteur comme à celle de l'auteur. C'est, semble-t-il, ce à quoi l'invite la lecture méthodique. Reste que la lecture méthodique fait peu de place à deux paramètres importants de l'acte de lecture.

Il a déjà été question du premier, le paramètre socioculturel, les multiples références, textuelles et extratextuelles, déjà présentes dans l'esprit du lecteur, même lorsqu'il est jeune. Par exemple, si pour un élève toutes les hirondelles viennent de La Mecque, leur vol au-dessus des tours du château de Combourg donnera au texte de Chateaubriand une dimension ignorée de beaucoup de professeurs. Ceux-ci devront tout simplement être prêts à accueillir de multiples hypothèses de lecture et savoir les remonter jusqu'à leur source, avec l'aide du jeune lecteur. C'est plus une qualité d'écoute, une curiosité pour les lectures de

l'Autre, qu'une méthode que l'institution pourrait demander et enseigner à ceux qui sont chargés d'apprendre à lire. L'explication française dans sa prétention à l'universalité, comme l'analyse à prétention scientifique, dans la mesure où toutes deux supposent un sens unique et immuable, préparent mal les enseignants à cette attitude d'esprit.

Le second paramètre de l'acte de lecture lié aux intentions du lecteur et dont le discours institutionnel sur la lecture des jeunes ne dit rien est celui de l'inconscient du lecteur. On peut comprendre ce silence et, peut-être, d'un certain point de vue, s'en féliciter. Pourtant, ce paramètre est très important, peut-être le plus important de tous puisqu'il apparaît surtout à propos de ces textes dont nous savons qu'ils nous lisent plus que nous ne les lisons. Ces textes qui, comme nous disons alors, nous touchent, nous émeuvent, nous bouleversent, mais aussi nous dérangent et certainement nous transforment. Et comme ils nous disent parfois des choses que nous ne voulons pas entendre, surtout en public, ou tout simplement dans un dialogue avec un tiers, nous tenons à leur propos des discours biaisés, déplacés. Je dis «nous» parce que le professeur comme l'élève peut avoir cette expérience, et dans l'échange qui s'instaure dans la classe au moment de la leçon de lecture, quand se formulent les discours sur la lecture du texte, ce sont les intentions du professeur et celles de l'élève qui entrent en communication, voire en conflit. Ces expériences textuelles ne sont pas réservées au lecteur adulte. On a bien montré et expérimenté que les contes, par exemple, étaient, pour les enfants (et, ce qu'on dit moins souvent, pour l'adulte conteur) de ces textes fondamentaux où se fait la rencontre avec les autres et avec soi-même.

Conclusion

Certains pensent que l'on quitte là le domaine d'une intervention pédagogique, et qu'il vaut mieux éviter de faire entrer ces textes dans la classe ou de favoriser de telles expériences de lecture. Certes, la partie est risquée, mais il serait paradoxal que ceci ne se produise jamais, que jamais un élève n'ait rencontré en classe un texte bouleversant, n'ait jamais eu une seule occasion de sentir que la littérature pouvait lui parler en particulier, que les textes choisis et la manière de les lire soient tels qu'ils n'appellent toujours que la reconnaissance d'un froid consensus. L'art du pédagogue est peut-être justement de favoriser de telles expériences chez les apprentis lecteurs, de les conduire au seuil d'eux-mêmes et de les laisser alors se construire en construisant leur lecture.

Là-dessus les discours institutionnels sont donc muets, sauf à s'en tenir à des généralités sur l'éveil de la personnalité, la formation du citoyen, etc. On pourrait imaginer qu'ils puissent aller un peu plus loin en prenant en charge, dans le cadre de la formation des professeurs de lecture, une sensibilisation à cette approche de l'acte de lecture, à partir de situations exemplaires. Il ne s'agit pas d'acquérir une méthode particulière ni *a fortiori* de l'enseigner aux jeunes lecteurs. Mais simplement, comme c'est le cas dans la formation des professeurs d'école que l'on sensibilise aux pouvoirs du conte, d'informer sur cet aspect de la lecture que les discours institutionnels taisent, peut-être parce qu'il est le plus redoutable.

Références

- BARTHES, R. (1966).
Critique et vérité. Paris : Seuil.
- BOURDIEU, P. (avec la collaboration de J.-C. Passeron) (1964).
Les héritiers. Paris : Minuit.
- Bulletin officiel de l'Éducation nationale* du 5 février 1987.
- Bulletin officiel de l'Éducation nationale* du 9 juin 1988.
- CHARTIER, P. (1996).
Culture écrite et société. L'ordre des livres (XIV^e-XVIII^e siècles). Paris : Albin Michel.
- CLARAC, P. (1963).
L'enseignement du français. Paris : Presses universitaires de France.
- COQUET, J.-C. (1982).
Sémiotique. L'école de Paris. Paris : Hachette.
- DUCROT, O. (1971).
Langue et pensée formelle. *Langue française*, 12, 10.
- ECO, U. (1985).
Lector in fabula. Paris : Grasset.
- ECO, U. (1992).
Les limites de l'interprétation. Paris : Grasset.
- GREIMAS, A.-J. (1966).
Sémantique structurale. Paris : Larousse.
- JAUSS, H. R. (1978).
Pour une esthétique de la réception. Paris : Gallimard.
- JEY, M. (1996).
La littérature dans l'enseignement secondaire (second cycle) en France de 1880 à 1925.
Thèse de littérature française, nouveau régime, Université Paris 3, Sorbonne.
- LE FRANÇAIS D'AUJOURD'HUI (1990).
Lecture(s) méthodique(s). *Le Français d'aujourd'hui*, 90, 11.

LEENHARDT, J. et JÓZSA, P. (1982).

Lire la lecture. Essai de sociologie de la lecture. Paris : Le Sycomore.

PENNAC, D. (1992).

Comme un roman. Paris : Gallimard.

TODOROV, T. (1965).

Théorie de la littérature. Paris : Seuil.

TEXTUEL (1987).

Commenter. Expliquer. L'explication de textes. Revue publiée par l'UER. «Sciences des textes et documents» de l'Université de Paris VII, n° 20.

Abstract – The French *explication de texte*, or textual explication, came into being in the nineteenth century as a permutation of the *praelectio*, and retains traces of the exercise in translation that was a feature of its application to Latin texts. Belief not only in the excellence but in the universality of this method of reading long subsisted in France. During the seventies, the influence of the social sciences, in particular linguistics, made it possible to envisage a more scientific mode of reading and since 1987 there has been a trend towards the replacement in the *Instructions officielles* (departmental instructions from the French Ministry of Education) of the *explication de texte* by *lecture méthodique* (methodical reading). While this new method of school reading better respects the intentions of the text (Eco, 1992, 1995), it does not take into account the intentions of the reader, principally the socio-cultural and unconscious parameters operating during the reading of literary texts.

Resumen – La explicación francesa de texto, nacida en el siglo XIX, siglo del *praelectio*, ha guardado los trazos del ejercicio de traducción que ella era cuando se aplicaba a los textos en latín. En Francia, durante mucho tiempo se ha creído no solamente en la excelencia sino también en la universalidad de ese modo de lectura. En los años setentas, bajo la influencia de las ciencias humanas y en particular de la lingüística, se pudo soñar con un modo de lectura más científico, y desde 1987, la explicación de texto tiende a ser reemplazada en las *Instrucciones oficiales* por la lectura metódica. Si las intenciones del texto (Eco, 1992, 1995) son ampliamente respetadas por este nuevo método de lectura escolar, las intenciones del lector no son tomadas en cuenta, principalmente los parámetros socioculturales y los parámetros inconcientes a la obra en la lectura de textos literarios.

Zusammenfassung – Die im 19. Jahrhundert dem Jahrhundert der *praelectio* entstandene französische Texterläuterung enthält Spuren der früheren Übersetzung aus dem Lateinischen. In Frankreich hat man lange nicht nur an die hohe Qualität, sondern auch an die Universalität dieser Leseweise geglaubt. In den Sechzigerjahren bewirkte der Einfluss der Geisteswissenschaften und besonders der Linguistik, dass man angefangen hat, von der Möglichkeit einer wissenschaftlicheren Leseweise zu träumen. Seit 1987 wird die Texterläuterung in den *Instructions officielles* weitgehend durch die methodische Leseweise ersetzt. Obwohl mit dieser neuen Leseweise in der Schule die *intentio* des Textes (Eco, 1992, 1995) mehr berücksichtigt wird, der *intentio* des Lesers, vor allem der sozio-kulturellen und der während der Lektüre literarischer Texte unbewusst eingesetzten Elemente, wird sie aber nicht gerecht.