



HAL
open science

Le lecteur distant

Bertrand Daunay

► **To cite this version:**

Bertrand Daunay. Le lecteur distant : Positions du scripteur dans l'écriture du commentaire. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 2002, Images du scripteur et rapport à l'écriture, 113-114, pp.135-153. hal-01354204

HAL Id: hal-01354204

<https://hal.science/hal-01354204>

Submitted on 18 Aug 2016

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

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

LE LECTEUR DISTANT

Positions du scripteur dans l'écriture du commentaire

Bertrand Daunay

Commenter un texte, c'est dire la lecture qu'on en fait : dans un commentaire écrit, le scripteur se donne à voir avant tout comme lecteur¹. Cette collusion des images du scripteur et du lecteur dans un commentaire mérite d'être étudiée pour elle-même, dans le but d'interroger la notion générale d'image du scripteur que cherche à mieux cerner ce numéro de *Pratiques*.

On sait que le commentaire scolairement valorisé est celui qui marquera le mieux la *distance* du lecteur – donc du scripteur – face au texte qu'il commente². C'est cette notion de distance que je voudrais ici interroger, pour faire apparaître les effets que cette exigence peut avoir dans l'écriture du commentaire. Cet examen sera critique : sans remettre en cause la notion même de distance³, il s'agira de questionner la validité des critères convoqués pour évaluer la distance mise en œuvre dans un commentaire.

L'hypothèse qui sous-tend cet examen est que ce qui est perçu comme rapport distancié au texte dans un commentaire consiste essentiellement en l'application de principes théorico-méthodologiques imposés comme vulgate dominante d'approche scolaire du texte littéraire. Si l'on rapporte la contingence de cette vulgate à la force d'évidence du *jugement de distance*, qui consiste à poser comme un signe de distance cognitive telle ou telle marque linguistique ou rhétorique, on aura un aperçu du relatif arbitraire qui préside aux évaluations positives ou négatives du rapport aux textes littéraires.

Cette étude ne traitera pas de front cette question complexe, mais l'abordera par un exemple précis : la construction d'une image du lecteur par le scripteur dans le commentaire. Le lecteur

1. C'est ce qui permet souvent à de nombreux théoriciens (dans une perspective sociologique ou didactique notamment) d'inférer de commentaires écrits des postures de lecteur. C'est le cas de D. Bucheton notamment, qui analyse des « postures de lecture » d'élèves de collège à partir de l'écriture d'un commentaire (« Les postures de lecture des élèves au collège », dans M.-J. Fourtanier & G. Langlade, *Enseigner la littérature*, Paris, Delagrave & CRDP Midi-Pyrénées, 2000, p. 201-213), comme elle mettait au jour les « différentes lectures ou plutôt les "différents" lecteurs ou points de vues de lecteur » dans des commentaires d'élèves de lycée par « l'analyse des positions énonciatives prises par les élèves dans leurs commentaires » (dans É. Bautier et J.-Y. Rochex, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin, 1998, p. 191).
2. Cette valorisation scolaire est explicitée par É. Bautier et J.-Y. Rochex (en collaboration avec D. Bucheton), quand ils définissent ainsi le plus haut degré de maîtrise de l'exercice scolaire de commentaire littéraire : « La distance construite par l'élève entre lui et le texte est alors maximale » (*op. cit.*, p. 203). Dans la conclusion de sa revue de l'évolution du commentaire depuis les années 1960, V. Houdart-Merot note : « On constate donc que l'écriture de ces commentaires devient de plus en plus une écriture critique, prenant ses distances par rapport au texte commenté » (*La culture littéraire au lycée depuis 1880*, Paris-Rennes, ADAPT-PUR, 1998, p. 204). Une telle idée s'appuie sur une conception de « la lecture comme art de la distance », pour reprendre le titre d'un chapitre du livre d'A. Rouxel, *Enseigner la lecture littéraire* (Rennes, PUR, 1996, p. 79), qui est tout entier consacré à décrire cet « art de la distance ».
3. Comment envisager de constituer un *objet* de discours sans créer avec lui une distance de fait ? La *distance* est de toute façon un fait constitutif du *scolaire*. Ce qui est particulier dans le commentaire littéraire est que l'exigence de distance est affichée comme *une règle constitutive du genre* et fait partie des principes *explicites* du commentaire de texte depuis une vingtaine d'années.

peut être posé comme le lecteur empirique, en connivence avec le texte ou son auteur ; il peut être au contraire une figure explicitement démarquée du lecteur empirique, objet d'un regard critique. On voit bien comment peut facilement s'opérer une projection de cette dichotomie sur celle qui oppose le lecteur de proximité et le lecteur distancié. On voit bien aussi comment une telle projection peut amener à des effets de censure dans l'image donnée du lecteur. Ce sont ces aspects que les lignes qui suivent vont tenter de mettre en lumière.

Le caractère exploratoire de cette étude explique la taille réduite du corpus, ramené à trois recueils de commentaires récents⁴ produits aux frontières des sphères scolaire, parascolaire ou extrascolaire.

– Le premier recueil est d'André Miquel⁵, *Carnet d'explications de textes*, Vuibert, 2001. Recueil d'explications on ne peut plus traditionnelles, qui seraient décriées aujourd'hui (à juste titre, d'ailleurs, à mes yeux). « Ce livre, dit la quatrième de couverture, vise à réhabiliter une démarche trop souvent oubliée, voire décriée : l'explication de texte »... Si je choisis ce recueil⁶, c'est parce qu'il est représentatif à mes yeux d'une forme d'explication scolaire qui n'a sans doute pas disparu dans les pratiques, même si elle a perdu la légitimité qu'elle avait il n'y a pas si longtemps – et qui justifie qu'un Miquel s'autorise aujourd'hui à publier des explications *comme en son temps d'élève*⁷. Cette inscription scolaire des explications de Miquel explique mon choix, parmi d'autres recueils possibles de commentaires⁸.

– Le second recueil est un ensemble de corrigés de commentaires proposés à l'épreuve anticipée de français : *Annabac 2001*, Hatier, 2000. Rédigés par des professeurs de français enseignant en lycée⁹, ils modélisent ce qui est attendu d'élèves de première et rendent assez bien compte de la rhétorique du genre.

– Le dernier élément du corpus n'est pas un recueil de commentaire, mais un ouvrage de didactique d'Annie Rouxel, qui contient des commentaires de textes destinés à des enseignants candidats à l'agrégation interne : *Séquences littéraires. Préparation à l'agrégation interne de lettres modernes*, Presses Universitaires de Rennes, 1999. L'intérêt de cet ouvrage dans mon corpus est qu'il modélise tout en le théorisant le commentaire scolaire légitime : il permet donc une analyse non seulement de l'application mais de la justification des principes qui régissent actuellement le commentaire scolaire.

4. La réduction du corpus est encore plus grande du fait que, pour faciliter la lecture, mon analyse de chaque auteur portera essentiellement sur un ou deux commentaires, ce qui n'interdira pas des remarques incidentes sur les autres commentaires.

5. La quatrième de couverture de son recueil signale : « Ancien administrateur général de la Bibliothèque nationale, professeur honoraire au collège de France, André Miquel a suivi une double formation classique et orientaliste. » Ajoutons qu'il est né en 1929, qu'il a intégré l'école normale supérieure et réussi l'agrégation de grammaire, avant de devenir le grand orientaliste que l'on sait, spécialiste des civilisations islamique et arabe.

6. Dont je ne retiens que les explications de textes français, pour homogénéiser un tant soit peu mon corpus.

7. Cette nostalgie du temps passé informe tout le recueil. Miquel consacre plus de la moitié de sa préface à rendre hommage au « vieux maître », Aristide Bocognano, dont il raconte la méthode d'explication, « dans les années 46-49 » : c'est celle que Miquel tente de mettre ici en œuvre. Pour le marquer plus nettement, la dernière explication que propose Miquel (d'un extrait des *Rêveries* de Rousseau) se termine ainsi : « J'entends d'ici le vieux maître » – suit un propos mis dans la voix du *vieux maître* (p. 120 sq.)

8. Qu'on pense à P. Veyne, *René Char en ses poèmes*, Paris, Gallimard, 1990 ou à P. Bénichou, *Selon Mallarmé*, Paris, Gallimard, 1995, qui présentent de nombreux points communs avec l'ouvrage de Miquel. Cf. une analyse de ces commentaires dans B. Daunay, *Éloge de la paraphrase*, Saint-Denis, PUV, 2002.

9. Ces commentaires sont en fait écrits par deux « auteurs » : Sylvie et Jacques Dauvin d'une part, Sylvie Azerad de l'autre. Je préciserai, dans les citations faites ci-dessous, quel est l'auteur du commentaire.

Il n'y a pas de cohérence *a priori* entre les éléments du corpus, sélectionnés comme représentatifs par intuition : on voit bien que ces trois recueils sont en quelque sorte *informés* des pratiques scolaires, récentes ou plus anciennes¹⁰.

C'est la confrontation de ces trois recueils qui permettra de traiter la question qui nous occupe : la construction d'une image du lecteur dans le commentaire et les marques de la distance ou de la proximité au texte qu'elle induit.

LECTEUR COMPLICE¹¹

Le commentateur peut se donner à voir explicitement comme lecteur, dans une communication qui met en jeu deux pôles : l'auteur et le lecteur empiriques. C'est le cas chez Miquel qui, pour résumer le passage d'une fable de La Fontaine qui précède l'extrait choisi et expliqué¹², écrit :

La Fontaine nous a dit auparavant qu'après deux ans passés à décourager ses amoureux, la Fille commence à douter d'elle-même (p. 6).

Caractéristique du commentaire traditionnel, cette image du lecteur comme interlocuteur de l'auteur engendre un discours sur le texte qui *s'autorise* de cette connivence :

Doit-on se moquer de la Fille, devant les revanches de la vie sur ses contrefaçons ? L'humanité de La Fontaine nous en détourne (p. 7)¹³.

Un tel lecteur, on le voit dans cet exemple, ne s'embarrasse pas des interdits portés sur l'illusion référentielle : la *réalité* construite par le texte constitue précisément le lecteur, qui se trouve amené à *l'apprécier* ; c'est un même acte que de *voir et lire les choses*¹⁴... Cela est manifeste dans le commentaire d'un texte de Valéry Larbaud¹⁵ :

Actif, cet automne : est-ce nous qui le percevons, ou plutôt lui qui s'impose à nous ? (p. 10)¹⁶

Ce corps à corps entre le contenu du texte et le lecteur peut aller jusqu'à la fusion ; voici un exemple de cette véritable métalepse :

10. C'était là le critère décisif de délimitation du corpus : c'est ainsi que j'ai renoncé à y intégrer des articles de presse, dans la mesure où le référent scolaire pouvait être alors occulté. Si je n'y ai pas inclus de copies d'élèves, c'est pour ne pas reporter sur les élèves des « erreurs » qui sont parfois constitutives d'un certain état du genre : certaines caractéristiques du commentaire stigmatisées chez les élèves se retrouvent dans les productions de spécialistes.

11. Miquel, p. 123 (postface) : « L'essentiel, on sera au moins d'accord sur ce point, demeure la complicité entre une œuvre et son lecteur ».

12. Voici les trois vers expliqués : « Son miroir lui disait : "Prenez vite un mari."/Je ne sais quel désir le lui disait aussi ;/Le désir peut loger chez une précieuse » (*Fables*, VII, 4).

13. Autre exemple de *connivence* qui force l'interprétation ou la compréhension du texte, à propos de l'expression « Je ne sais quel désir », ce mot de Miquel : « *Je ne sais quel*. En fait, nous le connaissons, La Fontaine aussi évidemment » (p. 6).

14. Ces mots sont textuellement de Miquel, à la suite du commentaire d'un texte de Proust où il cherchait à évoquer l'image d'une jeune fille décrite par le narrateur : « À voir et lire ainsi les choses » (p. 63). Les *choses* sont aussi bien les signes que leurs référents, comme le laisse voir de nombreuses notations, comme celle-ci : « répétition, dans le texte et dans le quotidien de la Fille : *disait* » (p. 7).

15. Voici le passage commenté, tel qu'il est reproduit chez Miquel : « La dernière semaine des vacances, et la deuxième d'octobre, est arrivée. L'automne se fait sentir sur le plateau de l'Espinasse. Sans interruption un vent frais coule, au ras des prairies, à travers les haies et les charmilles, et sous les bois. Le ciel est d'un bleu dur et figé. Les domaines du silence s'agrandissent, en Bourbonnais. » (*Enfantines*, « Le Couperet », IX).

16. Autres exemples de même nature : « La page qui s'ouvre nous annonce en réalité une fin, les derniers jours d'une époque bénie, les *vacances* » (p. 9) ; « L'espace ouvert qui nous était proposé [...] » (p. 10).

À ce moment du texte, nous sommes prêts à nous fondre, avec le vent, dans l'épaisseur obscure de la forêt. Mais d'un seul coup, sans que quelques points de suspension nous aient invités à prolonger là notre promenade et notre rêverie, nous voici tirés hors de l'ombre, vers une autre immensité, celle du ciel (p. 11)¹⁷.

Ce lecteur se confronte au contenu du texte, s'identifie à la réalité qu'il construit comme à son auteur¹⁸. Ce n'est pas là le moindre ressort du « plaisir », du « bonheur », de la « joie » de la lecture¹⁹ pour Miquel. Si l'image du lecteur empirique est si présente dans le commentaire de Miquel, c'est qu'à tous les niveaux de lecture du texte, c'est ce même lecteur qui est en jeu : l'auteur aussi bien que les personnages et le contenu du texte *lui parlent*²⁰.

L'exemple précédent faisait apparaître un autre phénomène intéressant, l'assimilation du scripteur et du lecteur : « À ce moment du texte, **nous sommes prêts à nous fondre**²¹ ». La manifestation la plus claire de ce phénomène, facilité par la lecture pas-à-pas en quoi consiste le commentaire linéaire²², est l'injonction plusieurs fois réitérée : « admirons »²³...

Admirons, au passage, tout le prix de cette répétition, dans le texte et dans le quotidien de la Fille : *disait* (p. 7)

Cette fusion scripteur/lecteur s'explique par le fait que le commentaire – ici comme ailleurs dans le recueil de Miquel – est conçu comme compte rendu d'une lecture. Pour être plus exact, le « travail » du commentaire²⁴ consiste chez Miquel à revenir sur une première lecture du texte pour en préparer la relecture (on reviendra plus loin sur cet aspect). C'est dans cet espace intermédiaire que se constitue le scripteur : la première lecture est renvoyée au passé et légitime le travail de commentaire, comme le disent les premières lignes du commentaire du texte de Larbaud, déjà cité :

Je me suis, il y a longtemps, demandé pourquoi ce texte me séduisit à la première lecture [...] Je suis retourné plusieurs fois à ces lignes, en cherchant quelques raisons à mon enchantement, tout en sachant bien que me resterait dérobée la part imprescriptible de tout mystère (p. 9).

Le relecture redonne la parole au poète lui-même ; voici les derniers mots de ce même commentaire :

17. Métalepse de même nature que celle qui met l'auteur (confondu ici avec le narrateur) dans le train pour évoquer ce qu'y voit le personnage : « Dans le train qui l'emmène vers Balbec, Proust se livre à une ample et superbe évocation de l'aurore » (p. 60).
18. Bel exemple de ce que Bourdieu appelle le « narcissisme herméneutique » qui explique « la propension du *lector* à s'identifier à l'*auctor* et à participer ainsi, par procuration, à la "création" – identification que certains exégètes inspirés ont fondée en théorie, en définissant l'interprétation comme une activité "créatrice" » (*Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil, 1992, p. 417).
19. Le mot « plaisir » est employé quatre fois dans la première page de la préface, trois fois dans la première page de la postface ; le mot « bonheur » est employé aux mêmes endroits respectivement deux et une fois ; « joie » est moins sollicité : une fois dans la préface...
20. Même si, bien sûr, reste toujours, dans une œuvre littéraire, « dérobée la part imprescriptible de tout mystère » (p. 9). Ce *mystère*, qui n'est pas le moindre ressort du respect dû au texte littéraire (cf. ci-dessous, note 23), est assez typique de cette conception du commentaire qui *traduit* mais doit bien supposer qu'il y a quelque chose au-delà du traduisible...
21. Ici comme dans les citations qui suivent, le soulignement en gras est de moi.
22. Cf. à propos de Proust : « Il faut s'avancer dans le texte pas à pas » (p. 61).
23. Notons au passage, même si ce n'est pas le lieu d'analyser ici dans le détail la conception qu'a Miquel du texte et du commentaire, que le lecteur qui se construit sur ces principes n'hésite pas à formuler un jugement esthétique, évidemment révérencieux... Cette révérence se lit explicitement dans les commentaires de Miquel : « Voici une œuvre qui se lit avec fascination, mystère et respect » (p. 81). Mais soyons justes : au moins, ici, la révérence se dit (et, d'une certaine manière, se ridiculise d'elle-même, tant elle se répète) : dans les commentaires plus canoniques que l'école préconise, la révérence est implicite, et ne court pas le risque, à se cacher, de la contestation !
24. Le mot « travail » est employé deux fois dans la première page de la préface, où l'on peut lire aussi « connaissance d'une partition », « étude patiente » ; on trouve « effort » en postface... Cf. ci-dessous.

L'écrivain, ici, appelle spontanément le récitant, les modulations et les pauses d'une voix, accordées à celle du vent et du rêve, Écoutons-les²⁵, écoutons Valéry Larbaud, qui nous lit : *La dernière semaine des vacances, et la deuxième d'octobre...*

Une seule voix désormais réunit celles de l'auteur du texte, du lecteur et du commentateur²⁶. Idéal réalisé du commentaire qui ne serait que la répétition du texte, se confondrait dans la lecture – ou plutôt dans sa *diction*, c'est-à-dire sa recreation²⁷.

C'est là que se dit le plus clairement la collusion de l'image du lecteur et celle du scripteur, qui engendre par contrecoup la collusion entre deux scripteurs, celui du texte et celui du métatexte. Il est possible d'en voir d'autre manifestation ; en voici un exemple typique :

Admirons, une fois encore, l'orchestration des mots, des mots les plus simples de la marche du vent : il passe sans peine sur les prairies, puis fraie son chemin à *travers* les haies et charmilles, s'exalte enfin *sous* les bois, où il se perd peut-être en un dernier effort, à moins, qui sait ? qu'il n'y reprenne vie encore... (p. 10)

Ce que l'on doit admirer, assurément, c'est le texte ; mais c'est sa reformulation qui est donnée à lire. Paraphrase, s'empressera-t-on de dire ? Assurément. Mais laissons cette question en suspens : on verra plus loin comment la paraphrase structure tout commentaire, par la collusion entre les énonciations textuelle et métatextuelle.

Mais il convient d'abord de tenter de montrer que cette image du lecteur, tel que le commentaire d'André Miquel le fait apparaître, est comme le contrepoint de ce qui se donne à voir dans le champ scolaire actuel.

LECTEUR DISTANCIÉ

On trouve certes dans la littérature parascolaire des corrigés de commentaires composés qui mettent en œuvre des conceptions de la lecture et du lecteur – partant du scripteur – assez proches de celles de Miquel. Voici par exemple comment un extrait de *L'aventure ambiguë* de Cheik Hamidou Kane est présenté dans un commentaire d'*Annabac*²⁸ :

Le narrateur, un Africain [...] raconte [...] sa première arrivée dans une grande ville européenne. L'extrait est donc une description de ce monde urbain, entièrement inédit pour lui, et par là même également pour **nous**, **lecteurs**, qui découvrons ici **notre univers** sous un jour nouveau (p. 153).

Cette relation directe entre le « narrateur » et « nous, lecteurs »²⁹ entraîne une intrusion du lecteur dans l'univers textuel (« **Nous** sommes donc enfermés dans une subjectivité », p. 153), voire diégétique (« **On** a le sentiment d'être englouti par le nombre », p. 155). Il n'y a pas lieu de s'étonner dès lors que le commentaire donne une explication d'un phénomène diégétique par la référence à un dicton (« le temps c'est de l'argent ») censé rendre compte des valeurs « **notre** monde capitaliste » (p. 158) ni que la conclusion propose une discussion des principes apparents dans le texte : « La vision critique du narrateur peut **nous** sembler excessive » (p. 159).

25. *Sic* pour la ponctuation : virgule et majuscule.

26. L'écriture, comme la lecture, est ici « de sympathie », pour reprendre l'expression de V. Houdart-Merot, *op. cit.*, p. 200.

27. Cf. Michel Foucault : « Le moutonnement indéfini des commentaires est travaillé de l'intérieur par le rêve d'une répétition masquée : à son horizon, il n'y a peut-être rien d'autre que ce qui était à son point de départ, la simple récitation. » (*L'ordre du discours*, Paris, Gallimard, 1971, p. 27).

28. Auteur du commentaire : S. Azerad.

29. Cf. encore : « La description que **nous** livre **le narrateur** » (p. 155) ; « il est remarquable qu'aucune parole ne **nous soit rapportée** » (p. 157). Il va de soi que je néglige les subtilités d'analyse qui donneraient à penser qu'un tel *nous* désigne une instance *codée* qui ne saurait se confondre avec vous et moi...

Mais cet exemple, caricatural en ce qu'il donne à voir les dangers possibles d'une lecture référentielle dans le rapport à l'écriture de fiction³⁰, n'est pas représentatif du style dominant dans le commentaire scolaire. S'y lit plutôt d'habitude une véritable forme de censure de la référence au lecteur empirique, marque de *distance* avec le texte. Le meilleur moyen pour cela est de *thématiser* le lecteur³¹ – que rien encore n'interdit d'identifier au lecteur empirique :

Le narrateur rapporte un moment clé de son existence et adopte pour cela la focalisation interne, qui fait vivre au **lecteur** l'événement tel que l'a ressenti et vécu le jeune homme (p. 167)³².

Mais la thématization du lecteur peut aussi être un moyen d'occulter le lecteur empirique. C'est ainsi que dans le commentaire d'un poème de guerre d'Éluard est faite une référence au lecteur :

Ce poème [...] tend à frapper **le lecteur** pour mieux le persuader (p. 135).

Or ce lecteur se retrouve être en fait un lecteur inscrit dans le texte, comme le disent ces deux remarques, qui encadrent la citation ci-dessus :

[...] l'effort du poète qui [...] veut donner plus de force à son propos et agir ainsi sur le **destinataire** (p. 134).

La présence [...] de la première personne du pluriel [...] permet au poète d'inclure et d'impliquer le **destinataire** qui se voit ainsi obligé de répondre à cet appel à la lutte pour rendre justice à « [leurs] camarades » (p. 135).

La présence d'un destinataire inscrit effectivement (par un indice énonciatif sans ambiguïté) dans le texte amène à cette analyse, à laquelle il n'y a rien à redire : il est souvent nécessaire, pour rendre compte d'un texte (littéraire ou non par ailleurs), d'analyser son dispositif énonciatif et de distinguer les instances énonciatives inscrites dans le texte (qu'il s'agisse de l'« auteur impliqué »³³ ou du « poète »³⁴, du « lecteur implicite »³⁵ ou du « destinataire »³⁶). C'est le cas également des deux premiers corrigés de commentaires proposés dans *Annabac*³⁷, concernant deux poèmes d'Apollinaire³⁸ qui inscrivent, à la manière d'une lettre, un destinataire

30. Le danger réside en ceci : dans le recueil de commentaires *Annabac*, c'est le seul commentaire qui fasse ainsi intervenir aussi massivement un *nous* désignant sans ambiguïté le lecteur empirique (c'est-à-dire l'auteur du commentaire et son lecteur) en lui donnant un statut de spectateur de l'univers diégétique : or il faut que ce soit lorsqu'un *Africain* décrit *notre univers*...

31. C'est ce qu'observe Houdart-Merot dans l'évolution des copies d'élèves : « le mot "lecteur" qui n'apparaissait guère auparavant est souvent présent dans les commentaires contemporains » (*op. cit.*, p. 209).

32. L'identification au lecteur empirique est d'autant plus facile que le commentaire *dérape* parfois, comme dans ce passage, qui suit la citation précédente : « **Le lecteur** n'entend pas la déclaration elle-même [...]. Au contraire, le narrateur ne **nous** cache rien du tumulte intérieur » (p. 167 *sq.*)

33. Ou « implicite ». On sait que c'est là une traduction de *implied author*, notion proposée par W. C. Booths en 1961. La traduction *auteur implicite* est proposée par la traductrice française de l'article de Booths (« Distance et point de vue. Essai de classification », dans R. Barthes *et al.*, *Poétique du récit*, Paris, Point-Seuil, 1977, p. 92 *sq.*) G. Genette (*Nouveau discours du récit*, Paris, Seuil, 1983, p. 95) préfère quant à lui, *auteur impliqué*, pour des raisons sur lesquelles nous aurons à revenir : cf. ci-dessous, note 48.

34. Ou, entre autres, « narrateur », « énonciateur », « locuteur », « destinataire », selon que l'on prend en compte, pour désigner cette instance, le caractère générique, discursif, linguistique, pragmatique de l'extrait... Précisons, mais on y reviendra, que l'instance en question se confond avec l'auteur impliqué.

35. Ou « impliqué » (selon Genette, *op. cit.*, p. 95). Le « lecteur implicite » est une notion que l'on doit à W. Iser, dès 1972 ; elle est reprise dans *L'Acte de lecture*, Bruxelles, Mardaga, 1985 [1976].

36. Ou « narrataire » (on n'a pas encore osé inventer, à ma connaissance, le « poété »), « énonciataire », « allocutaire », etc., instance qui se confond avec celle du lecteur impliqué.

37. Ces commentaires sont écrits par les deux « auteurs », S. et J. Dauvin pour le premier, S. Azerad pour le deuxième.

38. Tous deux tirés de *Poèmes à Lou* : XVIII (« Adieu ») et XXXIV, II.

précis dans le texte : cette caractéristique est particulièrement soulignée par le premier commentaire, ce qui permet à son auteur de faire référence à la réception du texte sans parler du lecteur proprement dit.

Tous ces exemples où l'accent est mis sur le destinataire inscrit dans le poème font apparaître une occultation du lecteur empirique comme son destinataire. Cela ne veut pas dire que la figure du lecteur n'apparaît pas : elle est construite dans le même temps que la figure du scripteur ; elle est même clairement apparente dans le *on* qui parsème le commentaire³⁹. Mais c'est la figure d'un lecteur critique, distancié – récepteur du texte et non de son discours – qui est ainsi construite.

Pour mieux faire apparaître ce phénomène de réduction du champ d'action du lecteur (et de la lecture) empirique, il convient d'analyser plus en détail le commentaire du deuxième poème d'Apollinaire. Le lecteur empirique apparaît nettement dans la première partie (je souligne en gras les mots qui le désignent) :

Le verbe *gémir* ainsi que l'évocation, à plusieurs reprises, de la souffrance et de la mort **nous** ramènent encore la guerre (p. 121).

Ce dernier trait est d'ailleurs un des rares indices indirects qui **nous** fassent penser à la guerre de 14-18 plutôt qu'à une autre (p. 122).

Le rapprochement avec la « Bohème » où vit le « poète » **nous** invite à placer « la forêt sans oiseaux » où se déroulent les combats près de l'Allemagne, puissance en guerre contre la France en 1914 (p. 122).

C'est la date d'écriture donnée par Apollinaire lui-même à la fin du texte ainsi que **notre** connaissance de sa vie qui permettent d'établir avec certitude de quelle guerre il s'agit (p. 122).

On trouve une autre référence explicite au lecteur dans la deuxième partie du commentaire :

Le nom de la comtesse est celui de l'animal de la chanson populaire : « Alouette, gentille alouette, je te plumerai », mais son comportement « cruel [...] » ainsi que la typographie en italique de la syllabe *lou* à l'intérieur du nom **nous** renvoient plutôt à l'image du loup carnivore de la forêt du *Petit Chaperon rouge* (p. 123).

On le voit bien : le lecteur empirique est explicitement convoqué quand sont en jeu le référent ou l'intertexte⁴⁰, c'est-à-dire quand le texte est considéré comme *document*, replacé dans une histoire événementielle ou littéraire⁴¹. Quand en revanche il s'agit du *discours* du poème, en gros ce que *dit* le poète à son destinataire, le lecteur empirique s'efface.

Un lecteur apparaît bien en creux, dans l'implicite de verbes (« La présence solidaire de “neuf cœurs d'hommes” [...] **rappelle** le caractère exclusivement masculin des soldats », « L'adjectif [charmant] **évoque** à la fois la magie des charmes et le prince charmant »), de suffixes (« Ni le temps ni le lieu ne sont réellement situables », « La femme [...] est assimilable aux princesses des contes de fées ») ou d'adjectifs (« Sa formulation est **frappante** »). Mais ce lecteur ne saurait se confondre avec le lecteur empirique (ce qu'aurait induit les expressions « *nous rappelle* », « *nous évoque* », « situables, assimilable, frappante à nos yeux »).

39. Nombreuses sont les expressions, finalement équivalentes, comme celles-ci (p. 135) : « on *trouve* dans ce poème [...] » (acte de lecture), « on *peut dire que* ce poème [...] » (acte d'écriture). Ce *on* confond le lecteur et le scripteur, ce qui s'explique par le fait que, comme tout commentaire, celui-ci se donne comme compte rendu d'une lecture du texte : on en avait vu les marques plus haut avec Miquel, même si l'image construite du lecteur-scripteur était évidemment différente.

40. De même, dans un autre commentaire, le seul moment où le lecteur est évoqué par une marque de la première personne concerne une référence intertextuelle : « Le comportement hésitant du *visiteur* mystérieux, sa lenteur inexplicée, **nous rappellent** aussi des procédés familiers aux films d'horreur » (p. 147).

41. D'une certaine manière, c'est le programme de Miquel qui est mis ici à l'œuvre, pour qui il existe un « témoignage par excellence : le texte » – comme le dit la quatrième de couverture de l'ouvrage de Miquel.

Le commentaire en effet construit l'image d'un lecteur qui met à distance le texte et les effets de lecture qu'il construit ; ce lecteur-là se désigne plutôt par un *on*⁴². En voici un exemple, typique de ce point de vue :

On ne peut, en effet, se laisser abuser par l'apparente généralisation que **suggère** la mise à distance de la narration (p. 124).

À qui la généralisation est-elle *suggérée* ? Au lecteur naïf, pourrait-on dire, que le lecteur critique (auquel s'identifie le scripteur du commentaire) sait mettre à distance⁴³.

Cette remarque est en effet centrale dans la manière dont le commentaire construit son lecteur, autour de l'interprétation d'un vers où le poète s'adresse à un interlocuteur qui n'est pas Lou : « Voulez-vous être aimé n'aimez pas croyez-moi ». Là où Miquel aurait sans doute, *en tant que lecteur*, discuté avec le poète, le commentateur ici met à distance en thématissant ce « lecteur » auquel « s'adresse » le poète (p. 123). Cette objectivation passe par la construction (implicite) d'un lecteur inscrit dans le texte, qui ne saurait être le lecteur empirique, par nature d'une part, par détermination des caractéristiques du lecteur en question d'autre part.

Ce vers est en effet présenté comme une « morale » destinée tour à tour aux « contemporains » d'Apollinaire (p. 124) ou à un « interlocuteur universel » (p. 125) – auquel pouvait finalement s'identifier le lecteur empirique. Mais il ne saurait être question d'« en rester à cette morale explicite » : « On ne peut, en effet, se laisser abuser par l'apparente généralisation que suggère la mise à distance de la narration »... ; et déterminer le sens de la « leçon [...] qu'exprime Apollinaire », à partir de l'analyse du texte, amène à poser qu'elle « n'est valable que pour les “poètes” comme lui » (p. 125), tant il est vrai qu'Apollinaire « ne s'identifie qu'à un groupe plus restreint pour la guerre amoureuse : les poètes » (p. 126).

Voilà qui est emblématique : l'analyse du lecteur inscrit dans le texte amène à exclure comme destinataire du poème le lecteur empirique, qui ne trouve à justifier sa lecture que par la critique qu'il peut faire de la lecture *naïve*, ou *profane*, celle d'un lecteur qui aurait cru, le bougre, qu'il était concerné par une adresse du poème qu'il était invité à lire...

LECTEUR NIÉ

Une telle lecture⁴⁴ est sans doute l'occasion d'un bon apprentissage en termes de maîtrise de l'énonciation ou, si l'on veut, de « lucidité rhétorique »⁴⁵ ; d'autant qu'elle fait apparaître assez clairement le phénomène d'exclusion que la littérature peut mettre en œuvre, jusque dans son dispositif énonciatif... Mais il y a lieu de s'interroger sur le fait que ce lecteur critique soit ainsi construit par le commentateur sans qu'un degré supplémentaire de lucidité soit franchi :

42. « On notera le “petit bois charmant” », « On trouve l'expression très forte de cette souffrance dans des expressions [...] », « On peut déjà remarquer sa brièveté ». Ce *on* se confond là encore avec le scripteur du commentaire (comme le suggèrent « on notera », « on peut déjà remarquer »).

43. J'emprunte évidemment les termes de *lecteurs naïf et critique* à U. Eco (*Les Limites de l'interprétation*, Paris, Grasset-Fasquelle, 1992, [1990], p. 36 *sq.*) qui y voit deux *lecteurs modèles* (potentiellement) prévus par le texte (l'auteur ou le narrateur, c'est selon), auxquels s'identifie successivement ou exclusivement, selon les cas, le lecteur empirique. J'ai ailleurs dénoncé les dangers de ce genre de dichotomie (« La “lecture littéraire” : les risques d'une mystification », article repris en partie dans *Éloge de la paraphrase*, *op. cit.*)

44. À laquelle, pas plus qu'à la précédente, il n'y a, me semble-t-il, rien à redire sur le plan de l'analyse littéraire.

45. Pour emprunter l'expression d'Antoine Compagnon, qui l'accompagne de cette explication, pour légitimer la théorie (française) de la littérature des années 1960 : « On ne disait plus, ou pas seulement : “Lisez, vous serez meilleur”. Mais faisant appel à une autre *libido*, on préférerait cette variante mieux adaptée à l'époque : “Vous serez plus intelligent, plus lucide” » (« L'exception française », dans *Textuel* n° 37, *Où en est la théorie littéraire ?*, Université de Paris 7, p. 50).

puisque voilà enclenché le processus bathmologique⁴⁶, rien ne saurait justifier que ce lecteur critique ne soit pas à son tour, dans le commentaire même du texte, mis à distance et raillé comme construction idéologique un peu grossière !

Ce n'est pas dans le troisième objet de notre corpus que l'on trouvera une telle démarche. A. Rouxel, dans son ouvrage *Séquences littéraires*, propose en effet des commentaires de texte où se lit cette occultation systématique du lecteur, qui fait d'ailleurs l'objet, par touches, d'un propos théorique (puisque l'ouvrage s'adresse à des enseignants candidats à l'agrégation interne). Dans les commentaires de Rouxel, pas de *nous*, pas de *je*, pas de lecteur. Du moins pas de lecteur empirique : car le lecteur existe, mais thématiqué. Ainsi, on peut parler d'une « connivence avec le lecteur » ; ce n'est cependant pas entre un *auteur* et un *lecteur* que s'établit cette connivence, mais entre un « narrateur auctorial (figure de l'auteur dans le texte) » (p. 134) et, au choix, un « narrataire » ou un « lecteur construit par le texte » (p. 135).

Mais on voit bien que ce n'est là qu'une censure. Qu'on examine par exemple ce paragraphe :

Ce préambule du *Roman comique* est important, car il exprime une prise de position esthétique, la volonté du **narrateur auctorial (figure de l'auteur dans le texte)** de se démarquer de la préciosité de son temps et d'affirmer sa singularité dans le registre burlesque (p. 134 sq.)

Ce n'est pas, bien sûr, l'*auteur* qui montre son *intention* esthétique... Mais enfin, le gain de la censure est faible quand on accorde une « volonté » et un « temps » à une figure !⁴⁷ Les distinctions entre auteur et narrateur ou entre auteur et image de l'auteur ont évidemment une légitimité théorique en soi et sont utiles à la compréhension du fonctionnement des textes ; mais elles ne font qu'engendrer la confusion quand l'usage d'une expression ne s'explique que par la censure d'une autre dont elle assume pourtant le sens...⁴⁸

La confusion – fruit de la surnorme – est plus complète encore dans un autre commentaire, celui d'une lettre de Mme de Sévigné⁴⁹ (où je souligne en gras le propos de nature théorique sur la relation épistolaire) :

La lettre se présente comme un jeu, une devinette dans laquelle Madame de Sévigné donne vie à son interlocuteur [...] ; implicitement, elle construit une image valorisée d'elle-même : elle détient une stratégie gagnante, elle domine, elle est étourdissante. **D'où la nécessité de distinguer la figure du scripteur de celle de l'auteur. Par l'acte d'écriture, le scripteur se donne une personnalité précise et éphémère qui peut être différente de la personne réelle. Il faut donc distinguer la relation épistolaire de la relation réelle.** M. de Coulanges est un parent, un ami plus âgé et la bienséance impose d'ajuster son style en fonction du destinataire. Mais ici, le respect dû à Monsieur de Coulanges ne souffre pas de la supériorité du meneur de jeu, car celle-ci se nuance d'affection et de malice (p. 36).

La peur du « réel » en littérature, source de possible accusation d'illusion référentielle, amène à des contorsions conceptuelles qui évidemment ne résistent ni à l'examen ni au discours

46. Cf. Roland Barthes : « Tout discours est pris dans le jeu des degrés. On peut appeler ce jeu : *bathmologie* » (*Roland Barthes par Roland Barthes*, Paris, Seuil, 1975, p. 68).

47. D'autant que le « narrateur extradiégétique » se voit prêter des « choix d'écriture » et une « activité d'écrivain » (p. 136)... Cette manière de parler est d'autant plus curieuse que Rouxel écrivait plus haut, pour présenter son groupement de textes : « Les trois **auteurs** instaurent, chacun à sa manière, une distance avec les univers fictifs qu'ils sont en train de créer » (p. 130).

48. Cf. Genette : « aucune raison pour décharger de ses responsabilités effectives (idéologiques, stylistiques, techniques et autres) l'auteur réel – sauf à tomber lourdement du formalisme dans l'angélisme » (*Nouveau discours du récit*, op. cit., p. 96). Cette remarque de Genette vient pour nier la nécessité d'une troisième instance (l'*auteur impliqué*) entre le narrateur et l'auteur. Notons que dans le commentaire de Rouxel, on ne sait si le « narrateur auctorial », cette « figure de l'auteur dans le texte », joue le rôle d'une troisième (et surnuméraire) instance ou si elle se confond totalement avec le narrateur (auquel cas sa fonction de « figure de l'auteur » est inutile).

49. « Lettre à Monsieur de Coulanges », 1670.

même de son auteure. Reprenons : Madame de Sévigné élabore, en tant qu'auteure, une scripteure, dont elle façonne l'image (sans qu'il soit besoin de supposer que c'est consciemment ou intentionnellement !⁵⁰), dans le même temps qu'elle façonne l'image non seulement du destinataire, mais aussi d'une relation entre les dits scripteure et destinataire. Cela dit, c'est bien Madame de Sévigné qui écrit et qui, dit Rouxel elle-même, « construit une image valorisée d'elle-même ».

Auteur et scripteur peuvent – doivent – se distinguer, quand il est nécessaire de ne pas confondre une personne et une fonction. Mais il est pour le moins inutile de faire cette distinction pour aussitôt reporter sur la fonction – le scripteur – les caractéristiques psychologiques de la « personne réelle » (« le scripteur se donne une personnalité précise et éphémère ») et avoir ensuite recours aux personnes réelles pour définir les caractéristiques de la situation d'énonciation (« M. de Coulanges est un parent, un ami plus âgé⁵¹ et la bienséance impose d'ajuster son style en fonction du destinataire. Mais ici, le respect dû à Monsieur de Coulanges ne souffre pas de la supériorité du meneur de jeu, car celle-ci se nuance d'affection et de malice »).

Il en est de même du lecteur. Revenons au commentaire du *Roman comique* :

Le lecteur construit par le texte, assimilé un moment à un critique littéraire et traité avec quelque désinvolture, est placé face aux choix esthétiques du narrateur extradiégétique et invité à les partager (p. 135).

Les notions même de narrateur et de narrataire⁵² sont évidemment nécessaires quand elle servent à la détermination des enjeux narratifs (comme c'est le cas d'ailleurs dans cet extrait du *Roman comique*) ; mais s'il s'agit « d'aider les élèves à percevoir les enjeux de cette entrée en matière burlesque » (puisque tel est le projet de lecture de cette page : p. 134) je ne vois pas ce qui interdit, en bonne méthode, de supposer que le *choix esthétique* est celui de l'auteur, partagé (ou non) par le lecteur *empirique*.

D'autant qu'une telle censure engendre son retour du refoulé. Prenons un seul exemple :

Loin de donner fière allure au personnage, le lexique de la démesure fait sourire (p. 135).

Fait sourire qui ? Une figure ? Il n'y a pas de doute que l'*auteur* utilise un « lexique de la démesure », qui relève d'une esthétique burlesque dont ce texte est comme le manifeste, et qu'il fera sourire tout lecteur qui aura perçu cette *intention* burlesque. L'appel à des *figures* est ici inutile, sinon pour signaler l'*intention* de marquer sa *distance* avec le texte, de ne pas être suspect de *proximité* avec le texte, de ne pas donner à penser que l'on pourrait faire une enquête sur les intentions de l'auteur.

À QUELLE DISTANCE ?

Il n'est jamais inutile de préciser l'évidence : la critique de l'*intention de l'auteur* comme « critère pédagogique ou académique traditionnel du sens littéraire » dont la « restitution est, ou a longtemps été, la fin principale, ou même exclusive, de l'explication de texte » (A. Compagnon⁵³) était et reste nécessaire. Ce qui est en cause ici est, en quelque sorte, la *surcorrection* qui amène à s'interdire de parler d'*auteur* ou de *lecteur* quand c'est d'auteur ou de lecteur qu'on

50. En fait, là est évidemment l'essentiel de cette évacuation à tout prix de l'auteur réel : la peur de passer pour ignorant que le sujet d'un discours ne saurait être une entité psychologique tout entière projetée sur une personnalité...

51. Le Coulanges destinataire de la lettre n'est pas en réalité Christophe, l'oncle de Sévigné, mais Philippe-Emmanuel, son cousin, plus jeune qu'elle.

52. Puisqu'il semble bien que ce « lecteur construit par le texte » soit tout bonnement le narrataire.

53. *Le Démon de la théorie*, op. cit., p. 51. Compagnon a montré d'ailleurs que ce qui était critiquable était la confusion entre *intention* et *préméditation* de l'auteur (*ibid.*, p. 93 sq.)

parle et à masquer sa parole honteuse par des circonlocutions qui n'ont pour fonction finalement que de construire l'image d'un lecteur *en distance* avec le texte.

Cette surcorrection fonctionne à mes yeux comme un triple symptôme :

– La volonté d'inscrire à tout prix dans le commentaire une marque de la distance du lecteur par rapport au texte amène à mettre à distance la notion même de lecteur, par adhésion à des choix théoriques et méthodologiques qui s'efforcent (légitimement) de distinguer les instances en jeu dans la communication littéraire ; le lecteur distancié est celui qui analyse les réactions du lecteur *instancié* ;

– Mais cela peut n'apparaître que comme pure exigence rhétorique : parler du *lecteur* peut n'être somme toute, comme on l'a vu, qu'un moyen de reporter sur un « lecteur construit par le texte » les caractéristiques du lecteur empirique et peut se réduire à une habile manœuvre pour parler quand même de soi sans que cela apparaisse ;

– C'est enfin faire l'impasse sur d'autres formes de distance possible, qui ont une moindre légitimité si l'on s'en tient à la vulgate théorique dominant le discours scolaire actuel sur la littérature, mais qui ne manquent pas d'une certaine logique⁵⁴.

Revenons un moment à Miquel – et faisons d'emblée deux précisions : je n'adhère, à peu de choses près, à aucun des présupposés de l'explication de texte de Miquel, qui fait bon compte de tout autre rapport au littéraire que celui du thuriféraire ; il est clair d'autre part que le mode d'explication de Miquel montre le même applicationnisme – d'une théorie *par défaut* cette fois – que le mode d'explication « didactiquement correct » actuellement et présente des effets pervers aussi problématiques du point de vue de l'apprentissage.

Revenons donc à Miquel, qui illustre, comme j'ai essayé de le montrer par mes exemples, le mode d'explication dit traditionnel : il correspond en effet assez exactement à la description que fait V. Houdart-Merot (*op. cit.*) du commentaire valorisé scolairement jusque dans les années 1970 : « séparation du fond et de la forme » (p. 127), « explication linéaire » (p. 128), « discours d'éloge ou récit dramatisé » p. 128), « paraphrase » du texte (p. 130), recherche de « l'intention de l'auteur » (p. 131)⁵⁵.

Mais on voit bien aussi en quoi Miquel, dans ses explications, ressemble un peu à l'élève en échec, dont Annie Rouxel donne une idée dans un autre ouvrage, *Enseigner la lecture littéraire* (*op. cit.*) ; en introduction d'un chapitre intitulé « les figures de la non-distance », elle écrit :

Très souvent, c'est sur le mode de l'identification ou de la projection que le texte est appréhendé par les élèves : la distance qui sépare le monde fictionnel de la réalité est abolie, le référent absent est remplacé par celui du lecteur, les codes esthétiques s'évanouissent et sont rapportés à l'expérience de la communication ordinaire. Telles sont les principales formes sous lesquelles l'illusion référentielle se manifeste au lycée. Souvent ces éléments interfèrent ou se cumulent, rendant complexe l'identification des problèmes de lecture (p. 84).

Et là se trouve ma question naïve, qui finalement résume les lignes qui précèdent : qu'est-ce qui donne à penser que le commentaire de Miquel marque moins de distance avec le texte littéraire que les commentaires plus fidèles aux principes théoriques dominants ? Écoutons en tout cas sa revendication, en préface :

Pas plus que l'on ne fera croire que la connaissance d'une partition, quand on le peut, nuit au plaisir d'une musique écoutée, pas davantage pour la littérature. Qu'un beau texte nous enthousiasme à la première lecture, soit, et heureusement. Mais son étude patiente, celle du sens et de ses échos, des rythmes, des correspondances

54. Sur le rôle du biographique dans une approche de la littérature, cf. *Le français aujourd'hui*, n° 130, *La Vie de l'auteur*, et particulièrement l'article de V. Houdart-Merot (1999), qui fait le point sur l'évolution de la place de la biographie dans l'histoire de la discipline et l'article de T. Todorov (1999), qui propose une réflexion plus philosophique sur l'intérêt d'une approche biographique des textes.

55. Je reprends là les expressions des sous-titres de ce chapitre de l'ouvrage d'Houdart-Merot.

qui font du texte un objet d'art, le chef-d'œuvre de l'artisan, oui, tout ce travail, osons le mot, ajoute au bonheur, quand vient la relecture ; alors, loin de retrancher à l'émotion, chaque mot exploré, chaque phrase arpentée y ajoutent : la rivière est d'autant plus savoureuse que l'on y goûte à tous les ruisseaux qui l'ont faite (p. 3)⁵⁶.

Distance au texte digne du philologue, mais distance cependant, même si les marques rhétoriques de cette distance ne sont pas exactement celles qui sont valorisées aujourd'hui – litote pour dire qu'elles sont le signe de la non-distance, selon les critères construits à l'aune des théories nées en rupture de la philologie.

DISTANCE RELATIVE

Le problème est que l'on pose et valorise aujourd'hui comme *distancié* un discours qui ne fait que mettre en œuvre des principes théoriques qui sont ceux de la fin du XX^e siècle... Ces principes sont en soi intéressants mais ne sont gages d'aucun progrès intellectuel ! Ils ne sont qu'une manière d'appréhender la littérature qui l'a emporté dans le monde universitaire : que l'école s'en fasse l'écho, rien de plus normal ; supposer que toute autre approche relève d'une « erreur en lecture »⁵⁷ est moins légitime⁵⁸ ; poser les effets rhétoriques de cette approche comme des critères objectifs de distance cognitive est plus franchement contestable⁵⁹.

L'exigence de distance dans le rapport critique au texte littéraire a en effet une vieille histoire. Sans remonter trop loin, Compagnon (*Le Démon de la théorie, op. cit.*, p. 149 sq.) rappelle que dès la fin du XIX^e siècle, « la critique scientifique (Brunetière), puis historique (Lanson) polémique contre ce qu'elle appelait la critique impressionniste (Anatole France notamment) ». Comme le dit encore Compagnon (*ibid.*, p. 150), « à cette critique qui cultive le goût, procède par la sympathie, parle de son expérience, de ses réactions [...], on oppose la nécessité de la **distance**, de l'**objectivité**, de la **méthode** ».

Quand Houdart-Merot (*op. cit.*, p. 204) « constate donc que l'écriture de ces commentaires devient de plus en plus une écriture critique, prenant ses distances par rapport au texte commenté » après les années 1960, il y a lieu de se demander si cette *distance* qu'elle voit n'est pas tout simplement le signe d'une adéquation aux conceptions actuellement dominantes. Si l'on ne considère pas comme évidents mais comme contingents les principes de la lecture littéraire actuelle, il est possible de repérer des traces de distance dans certains commentaires scolairement dévalués aujourd'hui⁶⁰.

56. Cf. en quatrième de couverture : « le plaisir d'une lecture fondée sur l'attention, l'attente, la surprise parfois, et toujours le bonheur d'une exploration ».

57. L'expression est de Rouxel, *Enseigner la lecture littéraire, op. cit.* « Il semble que la notion d'erreur ne soit pas pertinente ici », écrivait-elle pourtant (*ibid.*, p. 84) ; mais dans ce même ouvrage, elle conclut son tour des difficultés des élèves par cette remarque : « les erreurs de lecture les plus fréquentes sont d'abord les “figures de la non-distance” qui relèvent de l'illusion référentielle, et ensuite les “figures de la proximité” qui livrent une image fragmentaire ou superficielle du texte » (p. 97).

58. Même si, comme l'affirme K. Canvat dans son article qui vise à formaliser les postures scolaires de lecture, le déplacement d'une conception patrimoniale à une conception technique de la littérature « a tendanciellement accru la distance entre lecture “ordinaire” et lecture “lettrée” et, par voie de conséquence, les difficultés des élèves » (1999, p. 96).

59. Posons d'ailleurs la question de manière un peu provocatrice : la notion de *distance* n'est-elle pas un peu vite convoquée pour désigner le *suivisme* scolaire ?

60. J'ai essayé ailleurs de faire la démonstration de cette approche, en analysant un commentaire que V. Houdart-Merot jugeait « paraphrastique » et « mimétique », pour montrer comment une autre lecture, moins sensible aux critères dominants aujourd'hui de la lecture littéraire scolaire, permettait au contraire de faire ressortir des marques objectives de distance au texte (« Commenter le texte descriptif au lycée », *Enjeux* n° 47, CEDOCEF, Namur, 2000).

On peut parvenir aux mêmes conclusions quand on prend le problème à l'envers et que l'on s'intéresse au contraire du *jugement de distance* : le *jugement de paraphrase* porté sur des commentaires littéraires⁶¹. On observe en effet, à la lecture des définitions qui en sont généralement données, que le mot *paraphrase* désigne moins un mode de discours métatextuel définissable selon des critères objectifs qu'un discours perçu comme n'obéissant pas aux principes théoriques dominants à une époque donnée⁶². C'est ce que fait apparaître cette remarque, qui condense à peu près tout le système descriptif – si l'on peut dire – de la paraphrase :

Le « bon candidat » est celui qui sait ce qu'il fait, qui le dit, et qui, capable *d'une juste distance critique*, se garde aussi bien de la **myopie besogneuse** d'une explication linéaire sans principes que des grilles d'interprétation trop générales qui dispensent du « corps-à-corps » avec le texte dans ce qu'il a de particulier et de spécifique. // **Exemple de myopie** : lorsque Hortense, à l'Acte I, scène 2, du *Prince Travesti*, évoque pour la Princesse son premier mariage, le ton n'a pas été saisi, parce que l'anecdote a été **paraphrasée** au détriment d'une bonne situation des tendances d'Hortense. Il convient également de se garder de toute **lecture naïve, au premier degré** (agrégation de lettres modernes, 1984)

Quand on se rappelle la tendance actuelle qui consiste à qualifier de paraphrase les productions métatextuelles d'avant les années 1970, il vaut la peine de citer des extraits de rapport antérieurs, comme celui-ci, daté de 1963 (et signé Pierre Clarac) :

Des candidats intelligents croient échapper ainsi à la **myopie de la paraphrase** (agrégation masculine de lettres classiques, 1963).

ou cet autre de 1949 :

Beaucoup de candidats **rampent** sur leur texte ; il s'attachent aux mots ou aux phrases, sans prendre jamais de la **hauteur**, sans chercher d'abord à saisir un ensemble ; ils aboutissent ainsi à la pire des contrefaçons, à la **paraphrase**. Il y a des **paraphrases** disertes, voire solennelles, d'autres tâtonnantes et humiliées ; elles sont également inefficaces (agrégation masculine de lettres, 1949).

ou cet autre encore de... 1922 :

Se borner à une **paraphrase servile** de la citation (agrégation de grammaire, 1922).

Toutes ces qualifications de la paraphrase sont de l'ordre de l'intuition, laquelle se légitime en fait de sa répétition incessante⁶³. Mais ce qui est ici problématique, c'est que cette légitimation de l'intuition objective subrepticement les critères de reconnaissance de la distance. Autrement dit, ce qui se construit comme une évidence interdit d'interroger les termes mêmes de cette évidence – et la notion de *distance* semble par là même recouvrir un phénomène objectif.

Or cette évidence devient problématique (et amène à s'interroger sur sa validité) quand elle quitte son champ d'application réduit (l'évaluation des échecs des élèves ou des étudiants) et s'inscrit dans un débat plus large, où se jugent des productions de pairs, que l'on cherche, pour

61. Sur le jugement de paraphrase comme jugement énonciatif (sur lequel j'ai calqué, depuis le début de cet article, le *jugement de distance*), cf. Fuchs, *La Paraphrase*, Paris, PUF, 1982 et *Paraphrase et énonciation*, Paris, Ophrys, 1994 ; dans le domaine du commentaire, cf. B. Daunay, « La paraphrase dans le commentaire de texte littéraire » (dans *Pratiques* n° 95, Metz, CRESEF, 1997) et *La paraphrase dans l'enseignement du français*, Neuchâtel, Peter Lang, 2002.

62. Je renvoie sur ce point à *Éloge de la paraphrase*, op. cit.

63. Une dizaine d'autres remarques de cette nature pouvait être donnée : on s'étonnera toujours de la propension des jurys à se paraphraser eux-mêmes... Soit dit en passant, il m'arrive parfois de m'interroger sur la capacité des membres de jurys de concours (une élite scolaire, s'il en est) à prendre de la distance avec des pré-supposés théoriques non formulés, non justifiés, non argumentés, qui ne manquent pas pour autant de donner lieu à des injonctions toujours renouvelées à l'identique. Il serait intéressant, en parallèle avec les enquêtes sur les collégiens et les lycéens, nouveaux ou anciens, de noter les traces de *distance* des auteurs de ces discours et les convictions de *transparence* de leurs remarques.

des raisons de positionnement institutionnel, à disqualifier. Un exemple assez révélateur : Michel Charolles écrit⁶⁴ à propos de commentaires rédigés par des éditeurs universitaires, chez Droz, Garnier et Gallimard (Pléiade) :

Le poème est ici conçu comme la face esthétiquement brouillée et finalement superflue d'une parole qui, dans ses fondements (dans son signifié) renvoie à **une expérience transparente et immédiatement perceptible du réel**.

Commentant cette étude, Thomas Aron ajoutait⁶⁵ :

Le fait que cette « **lecture-réduction** » soit, à la fois, injusticiable au regard du texte, comme le montre fort bien Charolles et *injustifiée*, donnée implicitement comme **évidente** par ses auteurs, n'en montre qu'avec plus de netteté la force contraignante du modèle de lecture à **référentialité « primaire »**.

On reconnaît les marques de la non-distance : transparence, référentialité, primarité, littéralité, réduction... Il faut noter que ce qui est en cause (ici comme plus haut) est à la fois le positionnement du lecteur par rapport au texte à commenter mais aussi celui du scripteur par rapport à son propre écrit (d'où les références aux principes de *justification*, à l'inverse de l'*évidence*).

C'est la même logique qui donne à penser à Houdart-Merot que, dans des devoirs influencés selon elle par la critique thématique, « on ne vise pas l'observation distanciée du texte » (*op. cit.*, p. 201). Mais on voit bien qu'à ce compte-là, tout commentaire, même le plus valorisé scolairement, peut être assimilé à une *paraphrase*, une « *activité mimétique sans distance* », comme le fait Gisèle Mathieu-Castellani⁶⁶ :

Faire un commentaire [...], c'est encore **paraphraser**, contracter et résumer *un discours*, c'est encore découvrir les « intentions de l'auteur », pratiquer une **activité mimétique sans distance**.

Le jugement de distance, comme celui de paraphrase, masque sa relativité sous l'apparence de l'objectivité. Or cet élargissement du champ de la critique de la paraphrase comme manque de distance fait apparaître que ce qui semble objectif n'est que la conséquence d'un positionnement axiologique, qui ne fait que dire une hiérarchie implicite des discours reposant sur une conception très particulière de l'engendrement du discours et du métadiscours.

PARAPHRASES DISTANCIÉES

De fait, un commentaire peut-il n'être pas paraphrastique ? C'est là un autre élément de surprise : on peut disqualifier un commentaire comme paraphrastique sans se rendre compte que ce que l'on qualifie de paraphrase est mis en œuvre dans tout commentaire. Rouxel (*Enseigner la lecture littéraire, op. cit.*) définit la paraphrase comme une « figure de la proximité » (p. 89), qui « découle du tissage de deux écritures » (p. 93). Qu'en est-il des commentaires de notre corpus ? Sans entrer dans le détail⁶⁷, on peut distinguer trois formes discursives de ce « tissage de deux écritures », de « proximité » énonciative entre le commentaire et le texte, pour reprendre l'expression de Rouxel. Miquel, en un exemple, les illustre tous les trois :

64. « Le texte poétique et sa signification. Une lecture du poème intitulé "Mouvement" ("Illuminations") et de quelques commentaires qui en ont été donnés », dans *Europe* n° 529-530, mai-juin 1973, Paris, p. 112.

65. *Littérature et littérarité. Un essai de mise au point*, Annales littéraires de l'Université de Besançon, Paris, Les Belles Lettres, 1984, p. 33.

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

67. On trouvera une description plus détaillée de diverses formes de paraphrase dans deux ouvrages déjà cités : *Éloge de la paraphrase* et *La paraphrase dans l'enseignement du français*.

Prenez vite un mari : le *vite* va de soi, et ne peut que se paraphraser : il n'est que temps. *Un mari*, et pourquoi pas un amant ? Les usages, bien sûr, et aussi le désir d'établissement, d'assurer l'avenir, les vieux jours... De désir pourtant, il en est un autre, *je ne sais quel* » (p. 6)

Pour commencer, une paraphrase *stricto sensu*, que j'ai proposé d'appeler *décalque énonciatif*, où l'énonciation métatextuelle se fond dans l'énonciation textuelle :

Un mari, et pourquoi pas un amant ?⁶⁸

Ensuite, une identification sémantique entre deux séquences, ce que la linguistique (et Miquel ici) appelle *paraphrase* :

le *vite* va de soi, et ne peut que se paraphraser : il n'est que temps.⁶⁹

Enfin, une autre forme de fusion énonciative entre texte et métatexte, mais inverse du décalque énonciatif, puisque c'est cette fois-ci l'énonciation textuelle qui se fond dans l'énonciation métatextuelle, phénomène que j'ai baptisé *détexualité* :

De désir pourtant, il en est un autre, *je*⁷⁰ *ne sais quel*.

La première forme de discours métatextuel se raréfie progressivement depuis un siècle et il est rare d'en trouver aujourd'hui dans des productions métatextuelles (para)scolaires⁷¹. On comprend bien pourquoi : par le décalque énonciatif, le métatexte entre, si l'on peut dire, en *connivence énonciative* avec le texte, et agit, d'une certaine manière, sur le texte, réputé, dans une *culture de commentaire, intouchable*⁷². Quant à la paraphrase linguistique, elle se masque le plus souvent, en ce qu'elle donne à penser à une possible traduction du texte littéraire, réputé intraduisible : mais enfin elle apparaît cependant régulièrement, sous diverses formes, participant à sa manière au (mé)tissage énonciatif. Elle se combine souvent avec notre troisième forme discursive de la paraphrase, la *détexualité* : pour ne pas multiplier les exemples, j'en emprunterai un (très court) à l'ouvrage de Rouxel, pour montrer que même le commentaire qui se donne pour distancié ne peut s'empêcher une proximité énonciative avec le texte commenté, sauf à être inaudible :

Il n'est question que de « chaos agréable », de « douces impostures », de « sens charmé » (charme est à prendre au sens d'enchantement, de sortilège). Si le plaisir est tel, c'est que le mirage est malgré tout contrôlé : l'œil « croit voir », le sens « doute » devant ce qu'il sait être « une trompeuse idole » (une image illusoire). L'imagination baroque rapproche et mêle dans le reflet des éléments étrangers (ici les oiseaux et les poissons) (p. 66)⁷³

Les identifications sémantiques (« charme est à prendre au sens d'enchantement, de sortilège » ; « “une trompeuse idole” (une image illusoire) ») ponctuent un métatexte qui se construit par inclusion en son sein de phénomènes textuels, qui sont aussi bien des mots du texte

68. Un autre exemple chez Miquel : « Chateaubriand masque, oui, le plus émouvant des adieux : ces vieux sages de l'autre rive *vont mourir*, et s'y résignent. **Et moi ?** » (p. 20)

69. La *traduction* chez Miquel porte soit clairement sur le sens d'expressions du texte (« *chétifs, nous dirions défailants* », p. 5), mais le mot cache bien souvent la chose – et la traduction sémantique conduit à un propos sur le référent lui-même, comme dans cet exemple : « La Fille est une jeune fille ; une vraie jeune fille, comme on disait jadis, tranchons le mot : une vierge [...] » (p. 5) La Fille **est** une précieuse [...] *la belle* est une sorte d'expression passe-partout » (p. 5), « *L'Espinasse*, c'est [...] » (p. 11). « Ce dernier mot [...] **nous dit** » (p. 18).

70. Noter la minuscule (alors que le texte original contient une majuscule), qui marque davantage encore la fusion du texte dans le métatexte.

71. Dans notre corpus, si Rouxel s'interdit ce mode de discours, il apparaît, très minoritairement, dans *Annabac* ; en voici un exemple (auteur du commentaire : S. Azerad.) : « Il était autrefois la comtesse *Alouette*/Qui sut si bien mentir qu'il en perdit la tête/En perdit sa chanson en perdit le sommeil” **et la vie, bien sûr** » (p. 124).

72. Les expressions utilisées ici sont de Michel Charles. Cf. son dernier ouvrage sur cet aspect : *Introduction à l'étude des textes*, Paris, Seuil, 1995.

73. Commentaire d'un poème de G. Habert, *La métamorphose des yeux de Philis en astres* (vers 1640).

cité sans guillemets (« œil », « oiseaux », « poissons ») ou entre guillemets, que des concepts puisés à la lecture du texte mais qui ne relèvent pas de sa lettre (« plaisir », « mirage »). Quand les marques linguistiques de la distance au texte sont, par souci stylistique assez compréhensible, négligées, comme c'est le cas dans le deuxième phrase, le métatexte intègre l'illusion référentielle dont est porteur le texte fictif, puisque la réalité feinte par le texte peut être réitérée dans le métatexte.

J'admets bien volontiers qu'il serait absurde de penser que Rouxel est victime de l'illusion référentielle – mais à condition qu'on m'accorde qu'il est tout aussi douteux de supposer que telle ou telle manière de parler des textes chez les élèves est le signe que « la distance qui sépare le monde fictionnel de la réalité est abolie » (Rouxel, p. 84) ou la marque d'une « confusion personne-personnage, monde réel-monde textuel » (Bautier et Rochex, *op. cit.*, p. 197).

Pourtant, si l'on relit cet exemple de commentaire de Rouxel, on peut, si l'on veut, voir ce qui caractérise la paraphrase selon cette même auteure (p. 93), on voit bien en effet à l'œuvre « une saisie empathique du texte », une « reformulation respectueuse des mouvements de pensée de l'auteur et souvent voisine de sa syntaxe et de son lexique », des « emprunts » qui mettent en lumière un « tissage de deux écritures », puisque « le “texte citant” » « s'enrichit des idées et du “texte cité”, se les approprie et les donne à entendre comme des évidences à partager » ; on croit même reconnaître « un montage de citations, sorte de mise en scène du texte, de présentation de morceaux choisis dans le morceau choisi ».

Ce commentaire de Rouxel est évidemment légitime et je ne cherche en rien à le mettre en cause ; au contraire même : si j'ai dénoncé plus haut des formes de circonlocutions qui nuisaient à la lisibilité du commentaire au profit d'une attestation de distance, ce n'est pas maintenant pour mettre en cause une forme de discours qui ne s'embarrasse pas de ces interdits arbitraires. Ce que je cherche ici à interroger est la validité des signaux de paraphrase ou, inversement, de distance : en reportant sur un texte savant et légitime une analyse qui est faite en général des commentaires ratés d'élèves, je ne fais que préciser les doutes qui me prennent quand on veut établir un lien entre une forme discursive et une caractéristique cognitive.

DISTANCE DIDACTIQUE

Que ces traces linguistiques qui engendrent soit le jugement de paraphrase soit le jugement de distance soient le signe d'une réelle *distance* ou *suivisme* cognitif me semble impossible à déterminer : les effets discursifs (sur le lecteur) peuvent difficilement être projetés sur des causes cognitives (chez le scripteur).

C'est ce qui m'empêche d'adhérer sans réserve à l'approche d'É. Bautier et de J.-Y. Rochex, qui consacrent un chapitre de *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens* (*op. cit.*, p. 187-211) au commentaire composé littéraire⁷⁴, où la notion de distance est centrale. La description du commentaire littéraire faite dans cet ouvrage me semble assujettie aux discours ordinaires (et non théorisés) sur le commentaire littéraire, ce qui aboutit à une valorisation sans nuance de l'exercice. C'est ainsi que l'écriture du commentaire est définie comme ouvrant un « espace personnel de pensée et d'analyse », en conclusion de la description de l'exercice que voici reproduite (*op. cit.*, p. 190) :

Lorsque tout se passe bien, le commentaire littéraire permet que les dimensions cognitive, linguistique, expé-
rientielle et subjective « prennent forme » ensemble pour construire un mode de pensée particulier, une « sen-
sibilité particulière » de lecteur. L'écriture nous intéresse donc ici en ce sens qu'elle peut être observée comme

74. Ce chapitre a été écrit en collaboration avec D. Bucheton.

un processus intégrateur et hautement formateur, un espace où les savoirs enseignés ou acquis deviennent des modes de penser le texte et, au-delà, de « penser le monde ».

Je sais bien que le but de l'équipe ESCOL, d'où est issue la matière de ce livre, est de montrer l'écart entre le rapport à la lecture et à l'écriture d'élèves non historiquement prédisposés à entrer au lycée et le rapport à la lecture et à l'écriture que l'institution attend d'eux – sans pour autant l'explicitier. Mais mener cette entreprise en décrivant positivement l'exercice scolaire de commentaire, sans se démarquer des justifications qui en sont faites par l'institution et ses acteurs, c'est entériner l'idée que les formes scolaires de lecture ou de discours sur les textes permettent mieux que d'autres de se penser ou de penser le monde.

Cela m'amène à discuter une approche dont je partage l'essentiel des principes mais qui, au regard des questions que je pose dans cet article à la notion de *distance*, fait problème à mes yeux pour trois de ses aspects :

– Le gommage des traces de distance là où elles sont perceptibles si l'on ne s'en tient pas aux catégories empruntées au discours évaluatif scolaire : pour prendre un exemple, dire que dans tel commentaire⁷⁵, « le sujet commentant s'efface pour une posture de narrateur » (p. 196), c'est négliger d'observer que ce commentaire d'élève met en œuvre une caractéristique de tout commentaire, qui va précisément contre une « posture de narrateur » : le présent de commentaire, marque objective de distance commentative.

– L'occultation des incertitudes dans la définition des formes de discours métatextuels : dire que dans tel ou tel commentaire, le texte est « paraphrasé », « commenté d'un point de vue affectif et très subjectif », « expliqué » (ce sont trois « variantes », décrites p. 196 *sq.*, d'un « impossible décollage » manifesté par la non-utilisation des outils d'analyse et des savoirs scolaires), c'est poser qu'il existe des critères objectifs de reconnaissance de ces formes discursives – ce qui est au moins discutable.

– La consolidation de certaines intuitions couramment partagées dans le monde scolaire : une vision des comportements cognitifs des élèves en termes de manque⁷⁶. Or une telle conception ne peut que conforter des pratiques didactiques de l'inculcation et de la remédiation, là où serait nécessaire davantage une prise en compte des formes non scolaires de construction des savoirs et des rapports au savoir⁷⁷.

C'est en effet sur le terrain didactique que se trouve l'enjeu véritable du débat : c'est pourquoi cet article voulait interroger l'usage de la notion de *distance* dans la littérature didactique

75. Le commentaire donné en exemple est le suivant : « Le soleil irrite Meursault tel un dresseur de coq de combat qui agresse sa bête pour mieux l'influencer [...] »

76. Cf. ces mots de Bautier, dans un autre ouvrage (*Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan, 1995, p. 21) : « Aujourd'hui, de nombreux enseignants confrontés aux élèves de ZEP (Zones d'Éducation Prioritaire) admettent que les élèves en échec et en grande difficulté soient décrits négativement sur le plan cognitif et linguistique ». Cela lui permet de justifier son utilisation du paradigme bernsteinien : « Les descriptions de Bernstein correspondent en fait aux intuitions de nombreux enseignants. » Or, ajoute-t-elle, ses tentatives d'élaboration théorique sont là « justement pour tenter d'étayer ces intuitions ».

77. Comme le disent I. Delcambre et Y. Reuter à propos des catégories parfois convoquées pour définir les positions du scripteur (dans tout écrit) « À les étudier de près, on s'aperçoit que bien souvent ces catégories et le jeu des questions qu'elles mettent en place, s'organisent autour de valeurs qui ne sont pas loin de recouper les discours empiriques et traditionnels des enseignants. On aurait ainsi d'un côté le “bon élève”, conçu comme un futur intellectuel lettré qui se construit dans et par les savoirs [...]. On aurait, à l'inverse, le “mauvais élève”, trop scolaire et trop appliqué, qui raconte plus qu'il n'argumente, qui attend tout du professeur et se centre sur le résultat et la certification » (« Rapports à l'écriture et images du scripteur », dans *Les Cahiers de Théodile* n° 1, Novembre 2000, Université Charles de Gaulle – Lille 3, p. 9 *sq.*)

en mettant en lumière la relativité des critères qui président au *jugement de distance* et la difficulté à traduire sur le plan cognitif des marques discursives⁷⁸.

Le problème didactique n'est pas mineur : l'exigence de la distance cognitive et sa projection arbitraire sur des formes linguistiques ou rhétoriques ne sont-elles pas à même d'engendrer chez les enseignants des comportements de lecture des copies qui masquent des traces de distance existantes ? Cela amène à mettre en cause une description des difficultés des élèves qui fasse l'économie d'une réflexion sur la légitimité des normes – et des censures – scolaires. Car la didactique, comme discipline, ne peut se contenter d'entériner les préjugés scolaires ou universitaires : elle doit les interroger pour éviter de poser que la maîtrise d'un exercice scolaire – et des normes rhétoriques qu'il induit – est le signe d'une habileté cognitive.

78. Cf. encore Delcambre & Reuter, *art. cit.*, p. 8 : « La conception des relations entre linguistico-textuel et cognitif (au sens large) [n'est] pas sans susciter des interrogations, au moins dans certains travaux tant le premier pôle est souvent pris comme l'indicateur (le reflet ?) fiable de l'autre, ce qui – sans parler des questions théoriques sous-jacentes – exclut non seulement tout écart entre les objectifs de l'élève et ses moyens, mais encore toute stratégie de sa part. Pour le dire, ici encore, assez brutalement, cela nous semble théoriquement et méthodologiquement, pour le moins trop “mécaniste” et, de surcroît, de nature à occulter des problèmes didactiques particulièrement importants. »