

# L'explication de texte littéraire : un exercice à revivifier.

**Intervention au séminaire interacadémique sur les nouveaux programmes de lycée.  
IA-IPR de Lettres / Professeurs formateurs.  
Les 16 et 17 mars 2010.**

Pour une discipline, la parution de nouveaux programmes, les infléchissements et objectifs rénovés qu'ils proposent, sont une occasion précieuse de réfléchir aux exercices canoniques qui sont en usage dans les classes. Chacun s'accorde à reconnaître que ce bel exercice de l'explication littéraire, tel qu'il se pratique aujourd'hui dans beaucoup de cours de lettres, est, sinon à refonder, du moins à rénover. C'est Valère Novarina, le grand promoteur de la Parole vive au théâtre, qui a sans doute porté l'estocade la plus fatale mais aussi la plus salutaire. Lisons-le une fois encore, pour prendre la mesure d'un problème connu de beaucoup mais surtout pour nous efforcer de travailler à rendre caduque l'actualité de ce texte et d'en faire bientôt, au plus vite, un document daté, un mauvais souvenir largement dépassé :

« La scène la plus comique du *Malade imaginaire* est celle où le jeune Thomas Diafoirus, pour la charmer, propose à sa fiancée une séance de dissection : ainsi procèdent les manuels scolaires qui présentent un fragment d'œuvre recouvert d'un compliqué appareillage : notes, notules, astérisques, encadrés, flèches pointillées, renvois, rubriques, sous-notules. Un morceau de littérature s'offre à nous comme le bœuf en effigie chez le boucher : gîte à la noix, macreuse, tendron, contre-filet, second talon, bavette, flanchet, échine et jambonneau... Un morceau de texte est là comme un cadavre sur la page, ouvert et prêt à être décortiqué... Juste à côté, la panoplie de scalpels : adjuvants séquentiels, dislocuteur-sujet, morphème vectorisant, charmeur sensoriel, moteur de temporalisation, levier métaphorique, pincés carnatives, transvaseur potentiel, locutant, brumisateur spatiotemporel, prélocuteur second, écarteur de doute, phonorisateur de *e* muet, vecteur de métachronie, agent discursif, désagisseur vocalisant, excitant du circuit œil-corde vocale dans la lecture subvocalisée, mobilisateur oculaire du nominateur par défaut, dénominateur causal, agent chronotrope.

205. Devant le cadavre – la page arrachée au livre et que l'on épingle, devenue un objet étale et fléché-livré aux Sciences de la Communication, élèves et professeurs deviennent médecins légistes. Tout le monde est rassemblé et les instruments sont prêts pour que s'ouvre une leçon de *Littérature légale*.

206. Seul le cadavre sera atteint... L'utilité d'une dissection est surtout de nous enseigner comme la vie nous échappe : l'*esprit* du texte ne peut être touché par le scalpel... L'*esprit* du texte, c'est le souffle donné par toi, lecteur : l'action de ton haleine qui soulève les mots, trouve le mouvement, l'émotion, rassemble les pages, les nage, redonne vie aux lettres mortes et fait du livre un seul corps dansant. L'*esprit du texte*, son souffle, est une réalité matérielle invisible et très concrète, qui restera à jamais hors d'atteinte des flèches pédagogiques. (...)

212. En ces temps de *communication galopante*, c'est à dessein que les manuels coupent le souffle. Otent l'*esprit*. Ils veulent faire de chacun d'entre nous des écouteurs de signaux, des obéisseurs dociles, des exécuteurs à deux temps, des parleurs monosyllabiques. De parfaits sujets dressés à acheter, rire et pleurer, s'indigner, s'enthousiasmer tous ensemble – où il faut, quand il faut ; ils nous ôtent le souffle pour tenter de nous assujettir aux formules, slogans – et que nous devenions des animaux bien dressés à exécuter, à brandir des mots creux : abrégés, comprimés, décharnés, compactés, formatés et vite dits, des « mots surgelés » – et que nous devenions des télégraphes à saisir au plus vite et à instantanément transmettre les signaux reçus ! C'est très-très sciemment que la chair très *obscure* et très *impure* du langage : son ombre, son sous-sol, sa mémoire, ses méandres, son *esprit spiral*, ses volutes, sont partout interdits – et de partout chassés –, et qu'il faut désormais parler clair en langue aseptique – et écrire en *déjà traduit*.

213. Au lieu qu'il faudrait descendre de plus en plus dans le langage, dans son corps profond, dans son labyrinthe, dans sa caverne incandescente, dans son *drame*. Parce que, dans l'intériorité du langage, – dans la profondeur de son corps, dans son passage inverse, dans son théâtre paradoxal, dans son carnaval de renversement – opèrent – en toi et devant toi –, *t'agissent*, les forces qui régissent le monde matériel... Aussi les hommes ne devraient-ils plus dire : « Voyons le monde et par le langage communiquons nos idées et nos impressions », mais : « Descendons dans le langage pour en savoir plus ! (...)

215. Les forces qui régissent l'univers et celles qui architecturent le langage sont identiques.

216. C'est pourquoi, le texte mort, écartelé, découpé, brisé, accablé de flèches, perclus de notes, il convient de le relire sans cesse, d'y nager jusqu'à l'unir d'un souffle en le brûlant par notre respiration. La vie – le souffle –, il n'en a pas ; il le recevra par le don de celui qui l'a pris dans ses mains.

Texte très jubilatoire, provocateur mais roboratif, d'inspiration très rabelaisienne par ses allusions à la page célèbre du *Quart-Livre* sur les « paroles gelées ». Il nous lance aujourd'hui un défi : comment ne pas abandonner l'explication de texte aux possibles Diafoirus ? Comment « dégeler » les pratiques et les discours ?

## I. De l'intérêt des apports de la nouvelle critique. L'héritage « formaliste ».

Rien de plus contraire à la tradition et à la sérénité d'une discipline que les virages à 180 degrés. Le « retour du sens » dans les cours de Lettres et la pratique de l'explication de texte, souhaité et souhaitable, ne signifie pas qu'il faille maintenant tourner le dos au meilleur de deux ou trois décennies de recherches universitaires qui ont, rappelons-le, beaucoup fécondé le champ épistémologique des études littéraires. Rénover l'explication de texte ne signifie pas, mécaniquement, revenir à on ne saurait quelle époque bénie du passé, forcément idéalisée par la nostalgie. À une idolâtrie formaliste, substituer maintenant, comme par un brutal retour de balancier, une idolâtrie inverse des contenus de sens, des idées ou du « message » des textes, soutenu par une approche impressionniste voire effusive des auteurs, serait tout autant dommageable. En prenant d'ailleurs un certain recul historique, on mesure qu'une tension, féconde en elle-même, a toujours prévalu dans les réflexions sur l'enseignement des lettres et notamment sur l'explication de texte littéraire. Tension entre une approche plus soucieuse de « poétique » au sens rhétorique du mot, et une tradition plus sensible aux « humanités ». Concurrence, en vérité ancienne, entre deux formes de génie herméneutique, que Ricoeur appelle d'un côté la « génialité romantique », assumant pleinement sa subjectivité et ses audaces interprétatives, et la « virtuosité philologique »<sup>2</sup>, éprise d'objectivité et soucieuse de rigueur formelle. Selon les époques, l'une l'emporte sur l'autre, à l'excès parfois, d'où la nécessité de corriger alors les dérives pour rééquilibrer les approches. Ainsi, en 1947, Marcel Cressot s'insurgeait contre une didactique de l'explication de texte peu sensible à leur forme, et fossilisée, déjà, dans des pratiques très mécaniques les réduisant souvent aux « idées » :

« Voilà trente ans qu'on pratique l'explication française, parfois avec talent, souvent dans la routine, avec des cadres préétablis qu'on garnit de trois ou quatre lieux communs, la paraphrase se chargeant du reste. Nul n'ignore, au surplus, qu'à partir de la troisième, la grammaire est éliminée avec tout ce qu'elle comporte au profit des « idées ». Aussi n'est-il pas au baccalauréat d'épreuve plus décevante que l'explication française »<sup>3</sup>

Incontestablement, il y eut autrefois de très bons maîtres ; il y en eut aussi de moins bons... Et il y eut autrefois des explications de texte, adeptes du catalogue des idées, qui n'expliquaient rien du tout ! En 1899, Antoine Albalat déplorait de son côté les fadeurs d'un cours de littérature et les platitudes des usages explicatifs de son temps, à l'œuvre par exemple dans le commentaire d'une fable de La Fontaine, « L'hirondelle et les petits oiseaux » :

---

<sup>1</sup> Valère Novarina, *Lumières du corps*, « brûler les livres », P.O.L 2006, p 111-119. (Une lecture de ce texte a été donnée par Daniel Mesguish lors des premières journées de la BnF, « Métamorphoses du livres et de la lecture à l'heure du numérique », consultable sur le site : <http://eduscol.education.fr/pid25134/seminaire-metamorphoses-livre-lecture.html>)

<sup>2</sup> Paul Ricoeur, *Du texte à l'action, essais d'herméneutique II*, Le Seuil, 1986, p.161

<sup>3</sup> Marcel Cressot, *Le style et ses techniques*, Presses universitaires, 1947, p.231

« Le plan est bien suivi. Le poète nous met l'hirondelle sous les yeux... Cette incidente est d'un effet charmant... Les expressions sont pleines de délicatesse. Cette comparaison est pleine d'à-propos. »<sup>4</sup>

Incontestablement, l'ancienne critique (prompte à refermer la liberté du jeu herméneutique) et par conséquent les anciennes pratiques de l'explication qui lui étaient liées, souffraient souvent d'un certain « malthusianisme interprétatif »<sup>5</sup>. Ressassement d'évidences, axiologie très marquée, redites souvent plates des textes, objets de relevés (déjà !), mais plutôt celui des idées (les passions chez Corneille ou Racine), ponctuellement complétés par celui des élégances de style pour pimenter l'analyse. Heureusement, Proust vint avec le *Contre Sainte-Beuve*<sup>6</sup>, et la nouvelle critique à sa suite, qui redonna une autonomie à l'œuvre, à sa logique propre, à sa structure interne ; qui refusa de considérer que les textes étaient subordonnés au seul vouloir dire de leur auteur et au message clair qui s'en déduirait pour réévaluer la complexité de ce noyau d'opacité qu'est le texte.

A cet égard, l'apport très fécond de la « nouvelle critique », qui a battu en brèche les deux piédestaux sur lesquels reposait le commentaire de texte (l'esthétisme et l'historicisme) pour redonner primat au texte, a libéré un véritable tonus interprétatif qu'il s'agit aujourd'hui de ne pas perdre. Eloignés que nous sommes maintenant de la fameuse querelle Barthes/Picard, on peut aujourd'hui sereinement relire l'excellent livre de Serge Doubrovsky, *Pourquoi la nouvelle critique* (sous-titré *A quoi sert la littérature*), qui n'a pas pris une ride, tant il est riche méthodologiquement, en vérité très mesuré dans ses propositions épistémologiques :

« Eh quoi, pour prétendre parler de Racine aujourd'hui, il ne suffirait plus de mettre la main sur le cœur en criant : « que c'est beau ! ». Il ne suffirait plus de connaître les règles de la tragédie au XVII<sup>e</sup> siècle, ni de savoir avec qui Racine a couché, quand et comment. L'histoire de la littérature ne serait plus une suite d'anecdotes attendrissantes ou croustillantes ; pour comprendre Racine, il faudrait pouvoir confronter toute une conception de l'homme, la nôtre, avec toute une conception de l'homme, la sienne. »<sup>7</sup>

Contre l'idée que l'on a parfois des excès formalistes de la « nouvelle critique », bien des pages suggestives de son ouvrage confirmeraient qu'une certaine approche humaniste n'était pas absente des démarches herméneutiques alors envisagées :

« En soulignant le primat de l'œuvre, nous n'avons pas voulu un seul instant promouvoir le formalisme dont s'inspire souvent la critique anglo-saxonne. Pour nous, le sens est bien dans la matière sensible de l'objet ; mais l'objet ne se referme point sur lui-même, de sorte que l'examen de ses structures ne renverrait à rien d'autre qu'au miracle de son équilibre interne. Tout objet esthétique, en fait, est l'œuvre d'un *projet humain*<sup>8</sup>. Interroger l'œuvre et l'œuvre seule, comme nous le disions précédemment, c'est donc tenter de saisir, à travers elle, l'appel d'un esprit au nôtre, pour nous proposer une quête, et nous offrir, en définitive, un salut. A travers le texte écrit ou la pièce jouée, à travers la beauté des mots ou la rigueur de la construction, *un homme parle de l'homme aux hommes*<sup>9</sup>. L'objet esthétique, sur ce point, ne constitue qu'un cas particulier des relations avec autrui, un mode spécial d'apparition de l'Autre (...). Ou encore, si nous percevons l'œuvre comme un ensemble de structures littéraires, c'est à condition de ne pas oublier que nous saisissons, à travers elle, selon la formule de J. Starobinski, « l'expression d'une *conscience structurante*. »<sup>10</sup>

C'est donc moins la recherche universitaire elle-même qui est en cause que la traduction didactique qui en a parfois été faite. Novarina d'ailleurs ne s'y trompe pas, qui stigmatise moins les professeurs (il en est beaucoup qui *dominent* encore très bien l'exercice) que les manuels.

<sup>4</sup> Cité par Maurice Deleforge, *La littérature apprend-elle à vivre ?*, Liget, 1966, p.53

<sup>5</sup> L'expression est de Serge Doubrovsky, *Pourquoi la nouvelle critique*, Denoël, 1972 (« La critique de Raymond Picard est un malthusianisme qui lutte en vain contre une explosion sémantique », p.58)

<sup>6</sup> Sur l'autonomie du texte, produit d'un autre moi que le moi social de l'écrivain, rappelons le constat bien connu de Proust : « un livre est le produit d'un autre moi que celui que nous manifestons dans nos habitudes, dans la société, dans nos vices », *Contre Sainte-Beuve*, Gallimard, Folio, 1954, p.130

<sup>7</sup> Serge Doubrovsky, op.cit., p.13

<sup>8</sup> En italiques dans le texte original...

<sup>9</sup> idem

<sup>10</sup> Serge Doubrovsky, op.cit., p.71

Suivons donc Antoine Compagnon qui, dans la leçon inaugurale qu'il donna au Collège de France (*La Littérature pour quoi faire ?*), nous invite à ne pas nous laisser enfermer dans une fausse alternative :

« J'ai toujours résisté à ces dilemmes imposés et refusé les exclusions mutuelles qui semblaient fatales à la plupart de mes contemporains. L'étude littéraire doit et peut réparer la cassure de la forme et du sens, l'inimitié factice de la poétique et des humanités. »<sup>11</sup>

De fait, c'est bien cette tension, inconfortable mais féconde, qui fait la spécificité de notre discipline. On peut d'ailleurs ici élargir à toute la littérature la fameuse formule de Valéry appliquée au poème : « cette hésitation prolongée entre le son et le sens »<sup>12</sup>.

Deux excellents chapitres du livre de Paul Ricoeur (*Du texte à l'action*), « qu'est-ce qu'un texte ? » et « expliquer et comprendre », s'attachent à fonder philosophiquement cette exigence de synthèse. Il rappelle l'état de la question et l'objectif de conciliation herméneutique qu'il se donne :

« Une position purement dichotomique du problème consisterait à dire qu'il n'y a pas de rapport entre une analyse structurale du texte et une compréhension qui resterait fidèle à la tradition herméneutique romantique. Pour les analystes, partisans d'une explication sans compréhension, le texte serait une machine au fonctionnement purement interne auquel il ne faudrait poser aucune question – réputée psychologisante –, ni en amont du côté de l'intention de l'auteur, ni en aval du côté d'un *sens*, ou d'un message distinct de la *forme* même, c'est-à-dire de l'entrecroisement des *codes* mis en œuvre par le texte. Pour les herméneutes romantiques, en revanche, l'analyse structurale procéderait d'une objectivation étrangère au message du texte inséparable lui-même de l'intention de son auteur ; comprendre serait établir entre l'âme du lecteur et celle de l'auteur une communication, voire une communion, semblable à celle qui s'établit dans un face à face.

Ainsi, d'une part, au nom de l'objectivité du texte, tout rapport subjectif et intersubjectif sera éliminé par l'explication ; d'autre part, au nom de la subjectivité de l'approche du message toute analyse objectivante sera déclarée étrangère à la compréhension.

À cette mutuelle exclusion, j'oppose la conception plus dialectique d'une interpénétration entre compréhension et explication. Suivons le trajet de l'une à l'autre... »<sup>13</sup>

En analysant finement comment la tradition de « l'explication », issue initialement des sciences de la nature, a elle-même évolué en s'appuyant plus spécifiquement sur les sciences du langage, de fait moins hétérogènes à son objet et appartenant à la même sphère, Ricoeur en fait ainsi valoir les vertus herméneutiques et souligne, en s'appuyant sur les travaux des structuralistes, la légitimité de leur méthode, exemples à l'appui. Fort des approfondissements conceptuels venus de ce que l'on nomme souvent « l'esthétique de la réception », il montre en parallèle combien l'art de la « compréhension » de son côté, progressivement dégagé d'une psychologisation excessive et exclusive, plus proche d'un art de l'interprétation au sens musical du mot est à même désormais de susciter une attention à l'actualisation du sens, à son appropriation fine et authentique par le sujet lecteur, soucieux de se forger, par la bibliothèque intérieure, une compréhension plus riche de soi et du monde :

« Par appropriation, j'entends ceci que l'interprétation d'un texte s'achève dans l'interprétation de soi d'un sujet qui désormais se comprend mieux, se comprend autrement, ou même commence de se comprendre. (...) D'un côté, la compréhension de soi passe par le détour de la compréhension des signes de culture dans lesquels le soi se documente et se forme ; de l'autre, la compréhension du texte n'est pas à elle-même sa fin, elle médiatise le rapport à soi d'un sujet qui ne trouve pas dans le court-circuit de la réflexion immédiate le sens de sa propre vie. Ainsi faut-il dire, avec une force égale, que la réflexion n'est rien sans la médiation des signes et des œuvres, et que l'explication n'est rien si elle ne s'incorpore à titre d'intermédiaire dans le procès de la compréhension de soi ; bref, dans la réflexion herméneutique – ou dans l'herméneutique réflexive –, la constitution du *soi* et celle du *sens* sont contemporaines. »<sup>14</sup>

---

<sup>11</sup> Antoine Compagnon, *La littérature pour quoi faire ?*, Leçon inaugurale au Collège de France, Fayard, 2007

<sup>12</sup> Paul Valéry, « Le poème – cette hésitation prolongée entre le son et le sens », Rhumbs, *Tel Que II*, Gallimard, Idées, 1943, p.63

<sup>13</sup> Paul Ricoeur, op. cit., p.183.184

<sup>14</sup> Ibid, p 170.171

On le voit, une didactique rénovée de l'explication de texte trouverait avantageusement dans les analyses subtiles de Paul Ricoeur des appuis théoriques solides, propres à dépasser des querelles, qui n'en sont déjà plus.

## II Enjeux de l'explication de texte aujourd'hui.

### 1) la compréhension littérale

S'assurer authentiquement d'une bonne compréhension « littérale » des textes étudiés n'est pas un luxe. Peut-être arrive-t-il encore, quand les textes deviennent prétextes, que certaines pratiques passent trop vite sur ce temps (qui n'est d'ailleurs pas chronologiquement, ni de façon systématique, forcément premier, comme un éternel préalable ennuyeux par lequel passer pour chaque texte ; je ne le distingue ici que pour les besoins de l'analyse).

De quoi parlent les textes ? La question vaut. Ainsi Vincent Jouve écrit-il qu'« il ne suffit pas de constater que l'œuvre nous parle de quelque chose, il faut savoir ce qu'elle nous en dit. »<sup>15</sup> Sans dévaluer la fonction dite « poétique », selon les termes usuels empruntés à Jakobson<sup>16</sup>, il s'agit peut-être de réévaluer sérieusement, à l'occasion de l'explication de texte, la fonction « référentielle » de la littérature, un peu méprisée ces dernières années dans l'approche littéraire. On en connaît certes toutes les capacités d'illusion<sup>17</sup>, mais elle n'en demeure pas moins effective et décisive dans l'élaboration du sens. Il s'agit bien toujours, notamment pour les textes littéraires, selon l'expression de Paul Ricoeur, « d'effectuer la référence »<sup>18</sup>.

« Le texte n'est pas sans référence ; ce sera précisément la tâche de la lecture en tant qu'interprétation, d'effectuer la référence. Du moins, dans ce sens où la référence est différée, le texte est en quelque sorte « en l'air », hors du monde ou sans monde »<sup>19</sup>

Mais reconstituer le monde de référence des textes ne devrait pas être un pensum. Oui, les textes parlent des hommes, du monde. Ils le pensent, à leur manière, selon un mode « littéraire » qui ne laisse pas à la seule philosophie le monopole de l'activité spéculative. Sans doute serait-il d'ailleurs utile de se tourner vers l'un d'eux pour retrouver (je pense par exemple aux travaux de Jacques Bouveresse<sup>20</sup>) la capacité des textes littéraires à dire sérieusement et singulièrement quelque chose de l'homme et du monde.

Expliquer, c'est étymologiquement « défaire les plis » ; la compétence sollicitée est ici moins celle du prélèvement que du **déploiement**.<sup>21</sup> Effectuer la référence ne consiste donc pas à mettre des notes en bas de page, ou son équivalent oral ; il s'agit plutôt de donner aux textes du corps, du volume, de la résonance. Ce que dit Proust des papiers japonais, dans le célèbre

---

<sup>15</sup> Vincent Jouve, *Pourquoi enseigner la littérature ?*, Armand Colin, 2010

<sup>16</sup> La fonction poétique du langage est, rappelons-le, définie par Jakobson comme « visée du message en tant que tel, accent mis sur le message pour son propre compte », l'activité artistique consistant à mettre en évidence « le côté palpable des signes ». *Essais de linguistique générale*, Minuit, 1963, p 218

<sup>17</sup> Cf par exemple Michael Riffaterre, « L'illusion référentielle », in *Littérature et réalité*, Points Seuil, 1982 ou Philippe Hamon, « Pour un statut sémiologique du personnage », in *Poétique du récit*, Points Seuil, 1977.

<sup>18</sup> Paul Ricoeur, op.cit., p.157

<sup>19</sup> ibid, p.157

<sup>20</sup> Jacques Bouveresse, *La connaissance de l'écrivain, Sur la littérature, la vérité et la vie*, Agone, 2008

<sup>21</sup> A la question récemment posée à la responsable pédagogique d'un théâtre parisien sur « quel souvenir gardez-vous de vos classes de français ? », cette redoutable réponse : « Beaucoup d'heures à balayer les textes pour relever les champs lexicaux »...

passage du souvenir involontaire et de la petite madeleine, pourrait servir d'appui métaphorique à cette part de l'explication :

« Et comme dans ce jeu où les Japonais s'amuse à tremper dans un bol de porcelaine rempli d'eau, de petits morceaux de papiers jusque-là indistincts, qui, à peine y sont-ils plongés, s'étirent, se contournent, se colorent, se différencient, deviennent des fleurs, des maisons, des personnages consistants et reconnaissables, de même... »<sup>22</sup>

Cet appel à un souci de littéralité sensible n'est donc pas une plaidoirie pour l'intronisation de la paraphrase dans les séances d'explication de texte. Intégrée pleinement à l'acte de lecture, et non réduite à un préalable obligatoire dont il faudrait formellement s'acquitter, cette sollicitude pédagogique requiert soin et inventivité. Lecture à haute voix du professeur ou des élèves, en ouverture, pendant ou en fermeture de l'exercice ? Proposition de questionnaire rénovés (plutôt que « Qui parle à qui ? », et si la littérature n'est pas seulement auto-référencée à son propre jeu et à sa propre structure : « De quoi ça me parle ? ») ceci afin de soutenir mieux l'investissement fictionnel d'un lecteur, d'emblée moins « savant » qu'*impliqué* ? Prendre au sérieux ce temps de la littéralité sensible n'est pas promouvoir une approche purement subjective des textes, mais un moyen de passer, en circulant entre les deux questions, du « De quoi ça me parle ? » inévitablement subjectif à un « De quoi ça parle ? » plus objectif et plus construit ; deux questions qui ne se superposent jamais complètement mais redonnent au professeur des occasions renouvelées d'enrichir la signification et de l'ajuster. **Trois domaines d'ajustement du sens** sont à garder bien présents à l'esprit pour cette exploration référentielle très nécessaire. Celui d'une appréciation attentive du **contexte historique** qui, nous le savons bien, conditionne toujours une bonne réception des œuvres. Celui de la **langue** ; soit dans son historicité, qui donne aux mots des textes anciens un sens autre (bien évaluer par exemple la saveur du lexique cornélien, historiquement marqué et qui renvoie à son éthique de la « générosité »), soit dans son actualité, pour entrer plus subtilement dans le jeu toujours élaboré de la langue littéraire et des écarts qu'elle s'autorise parfois. Celui de **l'intertextualité** enfin, sans lequel nombre de textes perdent littéralement leur sens. Le monde de la référence à effectuer, quand le monde réel est oblitéré au profit du monde littéraire, imaginaire, c'est donc parfois aussi celui des textes antérieurs et de la bibliothèque implicite dont la page étudiée est issue, réécrite :

« A la faveur de cette oblitération du rapport au monde, écrit encore Ricoeur, chaque texte est libre d'entrer en rapport avec tous les autres qui viennent prendre la place de la réalité circonstancielle montrée par la parole vivante.

Ce rapport de texte à texte, dans l'effacement du monde sur quoi on parle, engendre le quasi-monde des textes ou *littérature*. »<sup>23</sup>

Consacrer du temps et du soin à établir de façon vivante le sens littéral d'un texte se justifie donc amplement, et d'abord **pour des raisons stratégiques**. Dans certaines classes difficiles, on ne fera peut-être guère davantage, et ce ne sera déjà pas rien. S'agissant de l'explication de texte, aussi haute soit notre ambition, nos objectifs, selon les situations, pourront être modestes, réalistes. Expliquer un texte pour le donner simplement à comprendre, littéralement, ce n'est jamais perdre son temps. Après tout, Proust dit souvent, dans ces réflexions sur la lecture, qu'il n'y a au fond pas de meilleure explication des textes littéraires que la simple lecture. La « simple » lecture, tout un art en vérité savoureux d'en bien « souligner » le sens, qui ne se confond pas exactement avec une sinistre paraphrase. Mais s'attacher dans cet exercice à la littéralité fine des significations vaut aussi **pour des raisons symboliques**. C'est à force d'arraisonner techniquement les textes, de les faire entrer prématurément dans des cases et de les soumettre d'emblée au lit de Procuste de tous les tableaux énonciatifs imaginables qu'on a installé dans l'esprit des élèves l'idée que la littérature n'avait rien à dire, et que, ne servant à rien d'autre qu'à évaluer sa propre maîtrise,

<sup>22</sup> Marcel Proust, *A la recherche du temps perdu*, Gallimard, la Pléiade, tome 1, p.47

<sup>23</sup> Paul Ricoeur, op.cit., p.157

sa fonction sociale ou humaine, était par conséquent quasi inexistante. Antoine Compagnon propose d'ailleurs de remplacer aujourd'hui la traditionnelle question sartrienne « Qu'est-ce que la littérature ? » par « Que peut la littérature ? » n'hésitant pas, à ce moment-là de son propos, à rappeler la fameuse déclaration de Zola qu'il est bon ici de redire : « La vérité est que les chefs-d'œuvre du roman contemporain en disent beaucoup plus long sur l'homme et sur la nature que de graves outils de philosophie, d'histoire et de critique. »<sup>24</sup> D'ailleurs, à un moment où il est sans doute pertinent de réfléchir à l'anticipation de l'enseignement de la philosophie avant la classe de Terminale, il est bon de redire parallèlement combien l'enseignement des Lettres conserve sa pleine capacité à faire réfléchir aussi (surtout ?) sur l'homme et le monde. Antoine Compagnon d'ajouter :

« Procédant de la méfiance de Wittgenstein à l'égard des systèmes philosophiques et des règles morales, le retour éthique à la littérature se fonde sur le refus de l'idée que seule une théorie faite de propositions universelles puisse nous enseigner quelque chose de vrai sur la vie bonne. Le propre de la littérature étant l'analyse des relations toujours particulières qui joignent les croyances, les émotions, l'imagination et l'action, elle renferme un savoir irremplaçable, circonstancié et non résumable, sur la nature humaine, un savoir des singularités. »<sup>25</sup>

Pas question d'instrumentaliser la littérature pour en faire un livre de morale. Mais par l'esprit de complexité dont elle est gardienne, comme l'a si bien montré Kundera<sup>26</sup>, à travers les « études de cas » qui démultiplient l'expérience humaine et les arrêts sur image que propose tel ou tel passage, ne permet-elle pas cependant l'émergence d'une certaine sagesse ? « Prenez mesure du cœur d'homme ! »<sup>27</sup> : l'injonction du poète est aussi celle de nombre de textes. Car, faut-il le rappeler : la condition humaine n'est pas sans conditions.

Telle est d'ailleurs le titre d'un livre de Jean-Pierre Lebrun<sup>28</sup>, dans lequel il s'intéresse entre autre aux deux pathologies majeures de la jeunesse actuelle, qu'il dit être l'addiction et l'absence à soi-même. L'absence à soi-même, sensible notamment dans cette mise entre parenthèse du sens moral (dont Michel Terestschenko<sup>29</sup> a montré qu'elle avait prévalu chez les Allemands qui ont participé au fonctionnement de la machine de mort nazie sans pour autant avoir adhéré au nazisme du même nom). Particulièrement inquiet du développement chez les adolescents de cette « absence à soi-même » dont, citant aussi les travaux d'Hannah Arendt<sup>30</sup> sur la banalité du mal et sur la monstruosité mécanique consécutive à une désubjectivisation de l'être, il montre qu'il est le ferment toujours possible d'une nouvelle forme de totalitarisme à venir, il met au défi l'école de ne pas contribuer à le fabriquer :

« S'interroger sur cette absence à soi-même devrait nous aider à comprendre comment de nouvelles tragédies, très différentes d'Auschwitz mais éventuellement tout aussi destructrices, pourraient bien encore survenir aujourd'hui. Nous ne sommes nullement à l'abri d'une telle répétition car nous ne sommes pas exemptés du risque de produire des individus absents à eux-mêmes. A vrai dire, je pense que nous serions même plutôt enclins aujourd'hui à les fabriquer.

Preuve s'il en fallait, on est étonné de retrouver aujourd'hui ce symptôme d'absence à soi-même dans les écoles, un lieu où, de prime abord, on ne s'y attend pas du tout. Les enseignants témoignent souvent de ce qu'ils sont en présence d'élèves qui sont là sans être vraiment là, capables d'appliquer des consignes, de remplir correctement les tâches demandées, mais totalement désinvestis subjectivement. Si bien que les professeurs ont l'impression d'être face à des zombies ou à des anges... »<sup>31</sup>

---

<sup>24</sup> Antoine Compagnon, op.cit., p.34

<sup>25</sup> ibid., p62.63

<sup>26</sup> Notamment dans *L'Art du roman*.

<sup>27</sup> Saint-John Perse, *Chronique*, Poésie Gallimard, p.102

<sup>28</sup> Jean-Pierre Lebrun, *La condition humaine n'est pas sans conditions*, entretiens avec Vincent Flamand, Denoël, 2010

<sup>29</sup> Michel Terestschenko, *Un si fragile vernis d'humanité. Banalité du mal, banalité du bien*, La Découverte, Mauss, 2005

<sup>30</sup> Hannah Arendt, *Eichmann à Jérusalem*, Gallimard, Folio-Histoire n°32, 1963

<sup>31</sup> Jean-Pierre Lebrun, supra, p.43.44

Si l'explication de texte ne se réduit pas à un très formel relevé des champs lexicaux, au remplissage de tableaux ou au démontage de l'horlogerie des textes sans aucun enjeu de sens, si elle ne s'attache pas à engager d'urgence une authentique participation des intelligences, des cœurs<sup>32</sup> et du sens moral qui ont aussi leur part dans la lecture des textes, elle sera pour ce qui la concerne en peine de relever un tel défi.

Une attention renouvelée au sens premier, littéral des textes, enrichie d'innovations didactiques qui restent encore à trouver, ne doit donc faire l'objet d'aucun mépris ; elle ne saurait pourtant, au risque d'infidélité à la spécificité même de notre discipline, oublier les jeux du langage, ses ruses et ses chausse-trappes. Le retour du signifié signifie-t-il pour autant la disqualification des ressorts essentiels du signifiant ?

## 2) la compréhension littéraire.

Entendre les textes bien sûr, mais aussi les sous-entendre. Sous bien des aspects, le texte littéraire est toujours plus ou moins allusif. C'est bien dans l'exercice de l'explication de texte que se construit l'accès des intelligences au « second degré », à l'implicite, à l'humour... La compétence visée, c'est bien de permettre aux élèves, s'agissant des énoncés, d'entendre ce qui se dit dans ce qui est dit, et de se convaincre, il y va de leur liberté, qu'il y a toujours plus à entendre dans ce qui est dit que ce que ce dire même prétend signifier. Comme le dit Novarina, descendre (ou monter !) dans le langage pour en savoir plus.

On pourrait faire de la pièce de Nathalie Sarraute, *Pour un oui pour un non*, une métaphore intéressante du travail en profondeur de l'explication en ce qu'elle a vocation à explorer le dessous des mots, leur revers surprenant, inverse parfois de leur envers. On se souvient de l'argument de cette petite pièce remarquable. Deux amis de trente ans (on songe à la belle interprétation d'André Dussolier et de Jean Louis Trintignant disponible en DVD chez Arte-vidéo) se retrouvent, éprouvent comme le sentiment confus d'un malaise entre eux, sans pourtant que jamais ils aient eu « des mots ». Mais ces mots, ils les ont pourtant échangés, avec une charge de violence qui a investi, dans la sous-conversation chère à Nathalie Sarraute, leurs échanges verbaux apparemment les plus ordinaires. Toute la pièce se passe à explorer ces quelques expressions de la conversation (notamment « c'est bien ...ça ! ») et de ce qu'elles cachent en vérité. Significativement, à un moment de répit dans le combat qu'ils se livrent, l'un évoque leur passé où ils partageaient une passion commune pour la plongée<sup>33</sup>. Toute explication est toujours, en écho à ce souvenir, comme une plongée dans les remous du langage, autrement dit, dans sa réversibilité, ses ambiguïtés, sa polyphonie.

Tout le postulat de l'ancienne critique reposait sur la foi en une univocité du dire : une œuvre « veut dire » et ne fait qu'un avec ce qu'elle dit. A quoi Bernard Pingaud répond que « ce qu'un écrivain veut dire ne se confond jamais avec ce qu'il dit ». Serge Doubrovsky réfléchissant à cette question consacre quelques pages lumineuses à expliquer dans *Andromaque* la scène 3 de l'acte V :

« *Qui te l'a dit ?* demande magnifiquement Hermione à Oreste, coupable d'avoir confondu ce qu'elle disait et ce qu'elle voulait dire, en réclamant la mort de Pyrrhus. Le critique peut-il être aussi naïf qu'Oreste, sans être aussi coupable et peut-être aussi fou que lui ? Car ce qu'Oreste découvre à son dam, et ce contre quoi vient, d'entrée de jeu, buter la critique, c'est tout bonnement l'ambiguïté fondamentale du langage. »<sup>34</sup>

<sup>32</sup> Cf l'ouvrage de notre collègue IA-IPR de lettres, Evelyne Martini, *L'Ecole a-t-elle un cœur ?* Bayard, 2011

<sup>33</sup> Nathalie Sarraute, *Pour un oui pour un non*, Gallimard, (« Tu te rappelles ces plongées, quand tu m'entraînais ? » p.30)

<sup>34</sup> Serge Doubrovsky, op.cit., p.53-54 (voir aussi p.57 à 63)



Impossible aujourd'hui de parler de littérature et de l'expliquer sans s'être interrogé sur le langage ; impossible de s'interroger sur le langage sans connaître, bien sûr les travaux de la linguistique mais aussi ceux de la psychanalyse. Cette science humaine a ceci de commun avec l'art de l'explication de texte qu'elle se propose d'écouter le signifiant, et par association ou attention à certains mots, d'entendre, du coup, mieux ce qui se dit dans ce qui se dit. Si un train peut en cacher un autre, un mot aussi, et un coupable également : c'est tout le dynamisme interprétatif d'un Pierre Bayard<sup>35</sup>, inspiré de l'enquête policière mais très nourri d'une solide culture psychanalytique : on rêverait d'importer son tonus herméneutique dans les explications de texte !

La lecture littéraire est donc une lecture qui ne veut pas glisser trop vite et trop uniquement sur la surface lisse du texte. Imposer silence au sens évident, c'est ce qu'Edmond Jabès visait par un célèbre jeu de mots : « Commentaire : comment taire. Commenter ; c'est faire taire un sens déjà établi, un sens figé »<sup>36</sup>. Pour cela, il faut donc malmener un peu le texte, le casser, l'éclater (ainsi Rabelais, dans le fameux prologue de son *Gargantua* invite à « casser » l'os pour atteindre la substantifique moelle)<sup>37</sup>. Héritier de la discipline herméneutique issue de la tradition juive du Talmud, et fort de l'idée que « le langage n'est pas un miroir où le monde sensible se reflète dans une transparence idéale, où les mots disent avec exactitude les êtres et les objets »<sup>38</sup>, Marc-Alain Ouaknin consacre à la méthode talmudique et à ce qu'elle peut inspirer aux pratiques de lecture un ouvrage dense, intitulé *Lire aux éclats*. Selon lui, lire commence toujours par le « sacrifice » de l'évidence, auquel il faut consentir ; dans la lecture littéraire, une capacité à renoncer au sens trop obvie, à procéder d'une disponibilité à la « dé-signification » :

« La *dé-signification* consiste en l'effacement particulier de tel ou tel sens du monde, d'un objet ou d'une personne, dé-signification jusqu'à la perte du sens, jusqu'à atteindre le degré zéro du sens pour pouvoir resignifier à partir de la problématique ainsi posée. Le monde ne devient jamais une évidence.

La *dé-signification*, ici le *Qorban*, est la possibilité même de la vie parce que refusant le mensonge d'une vérité qui s'imposerait comme sens absolu.

Par le *Qorban* comme *dé-signification*, s'instaure la possibilité d'un « dynamisme de signification » qui est l'essence même de la vie, de l'existence, devenir incessant, surpassement de soi-même, perfectibilité. Ce dynamisme ne tombe pas dans le nihilisme. Car le nihilisme pose le non-sens radical du monde. Le *Qorban* envisage au contraire la possibilité d'une réévaluation incessante des sens du monde à partir d'une situation de perte de sens.

La perte de sens n'est pas la « terrible immobilité des suicidés » pour laquelle il n'y a pas de retour mais un moment de crise qui fait comprendre et vivre un nouveau rapport au monde. Les choses ne sont jamais ce qu'elles étaient avant, à savoir simplement posées-là dans le monde. Les choses deviennent problématiques, brisées, et acquièrent de nouveaux sens, à chaque fois, à partir de cette brisure. »<sup>39</sup>

Cette vivifiante réévaluation incessante du sens à partir d'une situation de perte de sens permet la « lecture aux éclats », une lecture qui « égare, entraîne dans des incertitudes aux lieux et à la place de la positivité promise ou escomptée »<sup>40</sup>. Elle produit alors des « éclats de lire », comme autant d'éclats de rire ou de sourire, tant elle crée, par l'espace de jeu qu'elle ouvre et libère, l'espace mental de l'humour et du ludique, constitutif aussi de la tradition herméneutique juive. C'est bien un dé-lire continu qui fonde un lire aux éclats.

---

<sup>35</sup> Pierre Bayard, en particulier : *Qui a tué Roger Ackroyd ?* Minuit, « double », 2008

<sup>36</sup> Cité par Marc-Alain Ouaknin, *Lire aux éclats*, Seuil, essais, p.289

<sup>37</sup> On trouvera dans l'apologue de l'os quelques lignes décisives sur l'art de lire ; il faudrait s'arrêter sur chacune des attitudes du chien avec son os-texte : « Mais veistes-vous oncques chien rencontrant quelque os médulaire ? C'est, comme dit Platon au Livre II de la République, la beste du monde plus philosophe. Si veu l'avez, vous avez peu noter de quelle dévotion il le guette, de quel soing il le garde, de quel ferveur il le tient, de quel prudence il l'entomme, de quelle affection il le brise et de quelle diligence il le sugce. » Rabelais, *Œuvres complètes*, Seuil, l'Intégrale, p 39.

<sup>38</sup> Marc-Alain Ouaknin, op.cit. p.134

<sup>39</sup> ibid, p.226

<sup>40</sup>, ibid, p.180

Cette lecture qui dérouté, qui dé-lire, a trouvé, dans le champ interprétatif des études littéraires, un remarquable importateur de ses possibles virtuosités, en vérité souvent profondes, en la personne de Pierre Bayard. Pratiquant une critique « décalée »<sup>41</sup>, familier des approches paradoxales qui ne craignent pas de réinterpréter, voire d'améliorer ou voire encore de désapproprier les textes, l'auteur de *Comment améliorer les œuvres ratées ?* n'hésite pas, en se permettant la construction de dispositifs herméneutiques ludiques, à faire rire et sourire, « faisant subir à la théorie littéraire le sort que réserva jadis Sterne au roman »<sup>42</sup>.

La compréhension littéraire est donc bien une lecture au second degré, assumée, qui s'autorise le jeu libre avec les signifiants et l'écoute fine et futée des significations. Elle ne redoute pas les approches paradoxales.<sup>43</sup> Elle combat l'esprit de sérieux, et les dogmatismes qui vont avec. Elle sait *jouer* du texte, comme d'une balle ou d'un violon, et se jouer de lui. Elle sait en déjouer les attendus et en rejouer les contenus. Elle fait du théâtre, en somme, comme Toinette, qui est bien la meilleure réponse à Diafoirus (et à Novarina !). Dans *Le malade imaginaire*, c'est elle en vérité le bon et le vrai médecin ; celui qui déchiffre finement cet énigmatique et pathologique texte qu'est Argan, dont elle diagnostique si bien les symptômes. Elle joue des mots, connaît leur valeur symbolique, enlève les coussins du mauvais confort, décale le mal (le poumon !), met à table. Toinette, bon modèle de l'explication de texte ? A creuser... Car lire c'est guérir, tel est aussi le sous titre d'un autre ouvrage de Marc-Alain Ouaknin, *Bibliothérapie*<sup>44</sup>. S'il est vrai que la névrose est toujours enfermement dans un scénario qui se répète, il s'agit toujours d'ouvrir une brèche, en ouvrant une histoire. Un peu de jeu et d'humour et de tonus interprétatif dans les explications de texte y contribuerait avantageusement:

« On pourrait résumer l'entreprise de la bibliothérapie par la formule suivante : il s'agit de transformer le destin en Histoire. L'homme destiné est le point de départ pour la désobjectivisation, la déresponsabilisation et la déshumanisation. La bibliothérapie cherche, par la lecture, le commentaire et la traduction, essentiellement à permettre à l'homme d'échapper à un enfermement du destin. »<sup>45</sup>

### 3) « Dé-lire », mais pas délirer...

Si on admet, avec Pierre Bayard « l'idée que l'écrivain n'est pas au courant de tout ce qui se produit dans ses livres et que, dans l'univers littéraire comme dans le monde réel, on ne nous dit pas tout »<sup>46</sup>, le champ interprétatif reste largement ouvert, et pour longtemps.

On voit pourtant le risque. Peut-on tout dire des textes, tout et n'importe quoi ? Umberto Eco a réfléchi sur ce risque permanent de manquer l'altérité véritable du texte, par l'excès mal contenu d'une interprétation pouvant aller jusqu'à la dissipation de l'œuvre originelle, devenue le miroir servile de l'ego du commentateur. Si la lettre du texte n'a pas d'importance et que seul compte le désir du lecteur, nul besoin d'un texte pour explorer « les possibilités de message que le hasard et la nature mettent à notre disposition »<sup>47</sup> !

---

<sup>41</sup> Cf. le livre qui lui est consacré par plusieurs de ses collègues universitaires et amis écrivains : *Pour une critique décalée, autour des travaux de Pierre Bayard*, éditions Cécile Defaut, 2010

<sup>42</sup> Laurent Zimmermann, *ibid.*, p. 10

<sup>43</sup> J'ai modestement tenté ce mode de lecture paradoxale, dans *Les plus belles pages de la littérature française*, Gallimard, 2007, notamment sur la lettre de madame de Sévigné qui relate la mort de Vatel, sur la dernière lettre persane ou encore sur la célèbre lettre 48 des *Liaisons dangereuses*...

<sup>44</sup> Marc-Alain Ouaknin, *Bibliothérapie, lire c'est guérir*, Seuil, 1994

<sup>45</sup> *Ibid.*, p.361

<sup>46</sup> Pierre Bayard, « Comment j'ai fait régresser la critique » in *Pour une critique décalée*, cf supra, p.24

<sup>47</sup> Umberto Eco, *L'œuvre ouverte*, Seuil, 1965

L'herméneutique exige une forme de discipline, pour ne jamais devenir ni une glose ésotérique réservée aux seuls initiés patentés, ni une occasion de sortir de l'écoute rigoureuse des textes, pour leur substituer on ne saurait quelle glose échevelée qui les réduirait finalement à des prétextes. Tenons le paradoxe : si un texte dit toujours plus que ce qu'il prétend dire, un texte ne dit jamais rien d'autre que ce qu'il dit. Il y va de la crédibilité que nous accordons, *in fine*, au signifiant. Deux courts récits peuvent à cet égard servir de modèle épistémologique pour l'explication littéraire. *Le motif dans le tapis* de James d'abord. Tout texte, par son tissage complexe, est bien un tapis dont il faut chercher le motif secret. Son dessin ne saute pas immédiatement aux yeux et requiert une vigilance de l'intelligence, que Claudel, par une étymologie fantaisiste mais suggestive (intus-legere), définissait comme l'art de lire au-dedans, entre les lignes. Entendre finement ce qui se dit dans ce qui est dit, ne pas être dupe de la lettre et avoir un peu d'esprit ! Mais, les psychanalystes le savent bien, il suffit finalement pour cela de ne rien faire qu'écouter ce qui est dit, ostensiblement. Ne pas chercher l'esprit ailleurs que dans la lettre, qui le manifeste toujours. C'est alors *La lettre volée* de Poe qui nous apprend à ne pas manquer le signifiant en évidence sur la cheminée, quand tous l'ont cherché soigneusement dissimulé. Ainsi de la célèbre lettre d'amour n°48 que Valmont écrit sur le dos de sa maîtresse à la Présidente ; un sommet rhétorique de sous-entendus et d'implicites. Qui est de cette lettre le bon lecteur ? Sans doute pas la présidente, qui va recevoir cette déclaration enflammée trop naïvement, au « premier degré » dirions-nous. Davantage, Emilie, sur le dos de laquelle est rédigée la missive, figure du lecteur plus avisé, complice de la manigance, capable de prendre plaisir à décrypter les paroles à double entrée. Mais lira bien qui lira le dernier... Une autre lectrice, dans l'ombre, qui doit lire et poster cette lettre, vient troubler le jeu énonciatif et sa réception complexe. La Merteuil ne fera curieusement jamais allusion à cette prouesse épistolaire pourtant propre à lui plaire. N'entend-elle pas déjà, dans les zones profondes du désir de Valmont, la naissance d'un sentiment qui lui échappe. Ne craint-elle pas ce qu'elle lit, car « ce qui est écrit est écrit » ? Au-delà de ce que Valmont, encore tout à son libertinage, en perçoit, au cœur même du jeu rhétorique, ne peut-on pas lire, déjà, un authentique sentiment amoureux qui, en lui, cherche sa voie, sa voix ? Aussi, le « troisième degré » revient ici, en vérité, à requalifier le premier...

Bien entendre les textes ne signifie donc pas autre chose que d'entendre exactement ce qu'ils disent, à la lettre. C'est sans doute le sens profond de la fameuse phrase de Rimbaud à qui l'on demandait des comptes sur la signification de ses poèmes : « cela veut dire ce que ça veut dire, littéralement et dans tous les sens ».

Conséquence pratique pour l'explication de texte. S'il est légitime d'ouvrir largement le champ interprétatif, voire de soumettre les textes à des modèles d'interprétation qui lui sont extérieurs (linguistiques, historiques, génétiques, sociologiques, psychanalytiques, jusqu'à la dernière pratique de Pierre Bayard qui tente la « critique de désappropriation »<sup>48</sup> pour relire, par exemple, *L'Étranger* de... Kafka), il importe de *contrôler* cette traque dynamique du sens, pour réduire le risque de la surinterprétation.

C'était déjà le souci de Michel Charles dans la méthode explicative rigoureuse qu'il proposait. Il distingue quatre étapes dans la progression de l'explication. La première consiste à construire une première cohérence interprétative du texte (à dominante culturelle). Un deuxième temps s'attache à repérer les objets dont elle ne rend pas compte. D'où la nécessité d'un troisième moment où s'élabore une nouvelle construction interprétative, laquelle, dernier temps, est toujours soumise à vérification. La rigueur de cette ultime contrôle va même jusqu'à l'exigence d'un sceau interprétatif ultime, « l'intégration d'un dernier élément non examiné auparavant »<sup>49</sup>, susceptible d'authentifier *in fine* l'interprétation. A sa suite, dans la réflexion qu'il conduit sur la lecture littéraire, Vincent Jouve consacre également tout un

---

<sup>48</sup> Pierre Bayard, *Et si les œuvres changeaient d'auteur ?*, Minuit, Paradoxe, 2011

<sup>49</sup> Michel Charles, *Introduction à l'étude des textes*, Seuil, 1995, p.61

développement à l'art de « contrôler le sens », en s'attachant notamment aux vertus de la cohérence.<sup>50</sup>

C'est donc bien la nature complexe du texte littéraire (« intransitif et intransitoire » disait Valéry) qui rend toujours complexe et inconfortable, instable, mais vital l'acte interprétatif. Tandis que la communication et l'univers médiatico-politique croient aux « messages » que des énoncés efficaces diffuseraient, la littérature échappe à cette instrumentalisation du langage. De la poule ou de l'œuf, comme de la lettre ou de l'esprit, qui peut revendiquer la préséance ?

### III Trois modestes propositions pour revitaliser l'exercice.

Reste maintenant à ouvrir un chantier nouveau pour traduire de façon pratique, dans les classes, ces principes épistémologiques et leur donner quelques prolongements didactiques. Nous ne partons pas de rien et pouvons avancer par inflexions des pratiques des professeurs (dont certaines, il faut le redire, restent de grande qualité) plutôt que par révolution radicale de leurs habitudes.

Je propose trois leviers possibles, trois points d'attention qui libéreraient peut-être le dynamisme interprétatif souhaité et aideraient à la revivification d'un exercice parfois fossilisé.

#### 1) Procéder de la singularité du texte.

Ce que nous déplorons souvent dans les mauvaises pratiques, c'est le placage mécanique de questionnaires, de tableaux, ou de protocoles de lecture inappropriés ; un triste cadastrage des textes, qui procède à leur arraisonement technique ; un professeur note par exemple au tableau, en début de cours : « séquence 4 : le biographique. Séance 3 : *support* (sic): Chateaubriand » ; ainsi présentée, l'explication qui va suivre n'a d'emblée plus toutes ses chances...

Faisons valoir cette idée : le mode d'explication du texte procède du texte. Il y a d'ailleurs souvent dans les textes, à condition d'y être attentif, un élément qui suscite une certaine manière de les aborder. Une disposition du texte lui-même à s'offrir à telle approche critique plutôt qu'à telle autre.

Pour filer la métaphore médicale inaugurée par Novarina, à chaque texte sa pharmacopée ! Avec une préférence pour une approche plus organique, souple, capable d'épouser les lignes vives du texte plutôt qu'une approche mécaniste qui en écorche les muscles et les artères.

C'est ici qu'il faudrait retrouver la notion de genre, mais aussi la singularité des écritures. Une compréhension plus spécifiquement *littérale* pourra ainsi dominer dans un texte d'idées (et encore, pas tous !). Une « interprétation » de Montesquieu, au sens herméneutique du mot, pourra être vaine. Plus on s'imprègne simplement de la minutie lumineuse d'une de ses pages, plus on en savoure le sens et la clarté argumentative, sans ombres. Il n'en sera peut-être pas exactement de même avec une page de Voltaire, plus volontiers duplice, faut-il le

---

<sup>50</sup> Vincent Jouve, op.cit.p. 194 à 198

rappeler ? Dans ce même ordre d'idée, on n'explique bien sûr pas un extrait de roman comme un poème, ni un poème comme une scène de théâtre (à quand une interprétation véritablement dramaturgique du texte théâtral !). Est-il toujours pertinent, par exemple, d'établir mécaniquement *le plan* d'un texte. Certains n'en ont pas, qui ont plutôt un mouvement, ou même pas.

Sous l'effet des concours, on a pris en outre l'habitude de calibrer les passages pour l'explication elle-même (20 à 30 lignes). La mécanique ne commence t-elle pas là ? Que chaque explication fonde plus judicieusement son propre terrain. Plusieurs pages au théâtre parfois, tandis que quelques vers, quelques lignes seulement de René Char dans *Fureur et Mystère* ou *Feuillets d'Hypnos* peuvent suffire. C'est même une réelle compétence de lecture à développer que d'accommoder l'explication à la longueur et à la nature du texte proposé. Relisons la belle leçon inaugurale au Collège de France du grand shakespearien Michael Edwards, consacrée entièrement au seul vers d'Hamlet « to be or not to be »<sup>51</sup>, pour nous convaincre que le commentateur qui a vraiment quelque chose à dire n'est pas en peine de le faire à partir d'une si petite mesure.

Contre la raideur des lectures plaquées, retrouver donc la souplesse d'une authentique disponibilité au texte et d'une attention à sa singularité. Les textes, on l'oublierait, ne sont pas écrits pour l'explication, mais bien l'explication au service des textes. En son temps déjà, Péguy invitait à sortir d'une époque qui « ne se servait plus des textes pour éduquer, mais qui éduquait pour expliquer les textes »<sup>52</sup>

C'est sans doute le sens du sous-titre très poétique de *Lire aux éclats* de Marc-Alain Ouaknin : « Eloge de la caresse ». Dans le monde de la communication, on se « saisit » peut-être d'un certain nombre de messages, peut-être jamais vraiment d'un texte littéraire. Un texte n'est pas un objet (même quand il est « objet d'étude ») ; plutôt, selon Ouaknin, un anti-objet :

« L'objet est de l'ordre de la prise, du prendre et du comprendre. L'anti-objet existe dans l'événement qui consiste à ouvrir la main, à se dessaisir : *caresse*.<sup>53</sup>

La lecture littéraire, par distinction avec d'autres lectures, notamment la lecture philosophique, si elle veut atteindre son but, consiste bien souvent à abdiquer le cogito souverain. Se disposer à recevoir donc, plutôt qu'à prendre. Une certaine féminité de la posture, qui ne serait pas étrangère à certains accents que Proust donne à sa méditation sur la lecture<sup>54</sup>, est ici requise. Lire, ce n'est pas seulement développer la maîtrise d'une compétence, mais aussi se disposer à recevoir la grâce d'un don<sup>55</sup>. Le professeur expliquera

---

<sup>51</sup> Michael Edwards, Leçon inaugurale au collège de France, jeudi 7 décembre 2000, « sur un vers d'*Hamlet* »

<sup>52</sup> Cité par Maurice Deleforge, op.cit., p.57 58

<sup>53</sup> Marc Alain Ouaknin, op.cit. p.227

<sup>54</sup> Cf Proust, *Sur la lecture*, Actes sud, 1988

<sup>55</sup> A cette occasion, comment ne pas évoquer l'histoire de Louissette, rapportée par Annie Wellens dans « Lecture et écriture, un don à conquérir », La Rochelle, Histoire et culture, 2005 et repris dans *La lecture ou louange des abeilles*, Cerf, 2011 : « Louissette faisait partie de ceux qu'on appelle des « simples d'esprit ». D'origine rurale, placée à l'hospice de son bourg natal, elle y effectuait de petits travaux. L'hospice étant devenu le secteur psychiatrique de l'actuelle maison de retraite, elle n'y travaillait plus mais continuait d'y résider, rendant des services, essentiellement d'ordre relationnel, aux employés ainsi qu'aux pensionnaires. Elle sortait peu, mais ne manquait pas la messe dominicale à l'église paroissiale. Après une célébration, quelques personnes vendaient les missels de la nouvelle année liturgique. La femme s'approche, tendant l'argent nécessaire pour obtenir un livre, mais l'une des vendeuses bondit : « Ah, non, pas pour elle, elle ne sait pas lire. » La phrase assassine fige sur place la femme, déclenchant une avalanche de larmes silencieuses. Pour moi qui connaissais Louissette depuis longtemps je savais qu'elle ne souhaitait pas un missel pour faire comme tout le monde mais qu'elle aimait les livres : avant chaque Noël elle me demandait de lui en apporter un qu'elle me laissait choisir. Et là où elle vivait, les livres n'abondaient pas dans les chambres des résidents. J'ai reçu les larmes silencieuses de Louissette non comme une manifestation de dépit ou de sensiblerie, mais comme la révélation de son désir de lecture. Je crois

d'autant mieux les textes qu'il consentira lui-même à cette recherche authentique du sens, à cette écoute intérieure des textes sur lesquels on ne plaque pas *a priori* des schémas interprétatifs tout faits et interchangeables. C'est à cette condition (s'exposer vraiment au texte) qu'il transmettra à ces élèves, par l'exemple silencieux de son propre rapport à la littérature, la possibilité de trouver en elle des parts jusque-là inexplorées du moi. C'est ce que Ricoeur dit aussi :

« Contrairement à la tradition du cogito et à la prétention du sujet de se connaître lui-même par intuition immédiate, il faut dire que nous nous comprenons par le grand détour des signes d'humanité déposés dans les œuvres de culture. (...). Dès lors, comprendre, c'est se comprendre devant le texte. Non point imposer au texte sa propre capacité finie de comprendre mais s'exposer au texte et recevoir de lui un soi plus vaste. »<sup>56</sup>

C'est ce que montre si bien la toile de Rembrandt où il peint sa mère lisant la Bible. En vérité, il y peint la lecture ; une certaine capacité de lecture, attentive, intérieure, souple. Ouvert comme des portes à deux battants, sans arêtes vives à aucune de ses pages, le livre s'offre à elle généreusement. En réponse, le visage en retrait, les yeux baissés, et derrière la main qui l'entraîne : tout le corps légèrement avancé, comme pour dire qu'on lit avec tout son être. Elle ne lit pas avec sa tête, elle lit comme un aveugle du braille. La main, belle main de vieille femme, burinée par l'âge et les vicissitudes de la vie, est bien l'organe de la lecture. Comme pour matérialiser l'écoute, elle caresse la page, ne tient pas même le livre. La toile équivalente de l'élève Gérard Dou, peinte dans le même atelier sur le même sujet, est presque meilleure, « photographiquement ». Elle n'en dit cependant pas tant sur la lecture, qu'elle n'envisage que de façon bien extérieure et anecdotique.

---

qu'elle avait reçu le don de lire sans avoir jamais eu les moyens de le conquérir, alors que l'enseignante en retraite qui lui refusait le missel montrait qu'elle avait conquis la lecture en oubliant d'en recevoir le don. »

<sup>56</sup> Paul Ricoeur, op.cit., p. 116 117



Rembrandt, *Portrait de la prophétesse Anne lisant la Bible*, 1631, Rijksmuseum, Amsterdam



Gerard Dou, *Vieille femme lisant la bible*, 1630, Rijksmuseum, Amsterdam



## 2) Le détail. Pour une histoire rapprochée de la littérature.

Comparé à d'autres exercices de notre discipline et d'autres modes de lecture, qui développent la vue d'ensemble ou la hauteur de vue, c'est tout l'intérêt de l'explication de texte d'accorder du crédit à la *vision de près* des textes ; de permettre une scrutation du petit, seul capable, dans une évaluation rapprochée et attentive du jeu du signifiant, d'ouvrir pour l'interprétation des chemins de traverse, des biais nouveaux, de risquer des rapprochements parfois incongrus mais suggestifs. L'explication de texte suppose comme un credo : il faut croire à la vérité de l'imperceptible. Stendhal serait à cet égard l'auteur emblématique, lui qui se plaît à si souvent dissimuler dans le petit détail, qui risque de passer inaperçu, l'essentiel du sens<sup>57</sup>.

L'explication de texte perd son relief et sera moins incisive si elle procède trop du « balayage » des textes, sur lesquels elle glissera au risque du superficiel et de l'interchangeable. Toute explication relèvera toujours de la microlecture, ces « lectures du petit », « petites lectures », sur lesquelles Jean-Pierre Richard a écrit des pages lumineuses :

« La lecture n'y est plus de l'ordre d'un parcours, ni d'un survol : elle relève plutôt d'une insistance, d'une lenteur, d'un vœu de myopie. Elle fait confiance au détail, au grain du texte. Elle restreint l'espace de son sol, ou comme on dit en taumachie, de son terrain. »<sup>58</sup>

Myopie en vérité vigilante et clairvoyante, en quête d'un petit quelque chose à saisir, « dans le tramé le plus étroit et le plus menu de l'existence textuelle, dans l'extrême détail qui la constitue, justement, comme texture »<sup>59</sup>

---

<sup>57</sup> Comment, par exemple, ne pas oublier que toute *La Chartreuse de Parme* est écrite autour de la mort de Sandrino, l'enfant de Clélia et Fabrice, un apparent « détail » de l'intrigue. Ou encore, tout le parti à tirer de la notation concernant le « lapin » dans une phrase telle que : « Julien Sorel fit bon accueil à tous, même au lapin. » Cf commentaire *Le Rouge et le Noir*, Balises, Nathan, p. 52

<sup>58</sup> Jean-Pierre Richard, *Microlectures*, Seuil, 1979, p.7

<sup>59</sup> *ibid*, p.10



Proust nous a montré, avec le fameux « petit pan de mur jaune » de *La vue de Delft* de Vermeer, combien la vérité d'une œuvre d'art doit parfois à la singularité mystérieuse de l'un de ses détails, jusqu'à devenir la clé interprétative et sensible de l'œuvre. A cet égard, dans les réflexions récentes sur la lecture de l'image, deux propositions pourraient *mutatis mutandis* nous inspirer. Elles pourraient fournir, au prix d'un petit détour épistémologique, deux exemples méthodologiques à importer dans nos pratiques littéraires. Pensons tout d'abord au passionnant travail de Daniel Arasse intitulé *Le détail – Pour une histoire rapprochée de la peinture*.<sup>60</sup> L'enjeu pour lui est assez proche du nôtre : réveiller, par une attention accrue au détail problématique des toiles, certains usages très académiques de l'histoire de la peinture, dont il regrette le déficit interprétatif au seul bénéfice d'une histoire faite exclusivement « de classifications et de nomenclatures de cimetières, un monument construit aux morts. »<sup>61</sup>

« Dans le tableau, quelque chose fait signe, appelle celui qui regarde à s'approcher, et suscite le désir de détailler l'intimité de la peinture. (...) »

Cette expérience est au cœur de ce livre, nourri de ces « surprises » que suscitaient tels ou tels détails, vus inopinément ou progressivement découverts. Les étonnements éprouvés étaient d'autant plus forts que le détail se manifestait alors comme un écart ou une résistance par rapport à l'ensemble du tableau ; il semblait avoir pour fonction de transmettre une information parcellaire, différente du message global de l'œuvre – ou indifférente à celui-ci. Et le plaisir pris dans ce rapport à la « beauté du détail » méritait que l'historien le prît en considération. Très différent du regard lancé de loin, celui qui est posé de près, celui qui, selon Klee « broute » la surface, fait affleurer le sentiment d'une *intimité*, qu'il s'agisse de celle du tableau, du peintre ou de l'acte même de la peinture. »<sup>62</sup>

Cette disponibilité à la singularité du détail était déjà en partie au cœur de la proposition de Roland Barthes dans *La chambre claire - Note sur la photographie*, de distinguer dans l'intérêt porté à une photographie la « co-présence » de deux éléments :

« Le premier, visiblement, est une étendue, il a l'extension d'un champ, que je perçois assez familièrement en fonction de mon savoir, de ma culture ; ce champ peut être plus ou moins stylisé, plus ou moins réussi, selon l'art ou la chance du photographe, mais il renvoie toujours à une information classique : l'insurrection, le Nicaragua, et tous les signes de l'un et de l'autre : des combattants pauvres, en civil, des rues en ruines, des morts, des douleurs, le soleil et les lourds yeux indiens. Des milliers de photos sont faites de ce champ, et pour ces photos je puis, certes, éprouver une sorte d'intérêt général, parfois ému, mais dont l'émotion passe par le relais raisonnable d'une culture morale et politique. Ce que j'éprouve pour ces photos relève d'un affect *moyen*, presque d'un dressage. Je ne voyais pas, en français, de mot qui exprimât simplement cette sorte d'intérêt humain ; mais en latin, ce mot, je crois, existe : c'est le *studium*, qui ne veut pas dire, du moins tout de suite, « l'étude », mais l'application à une chose, le goût pour quelqu'un, une sorte d'investissement général, empressé certes, mais sans acuité particulière. C'est par le *studium* que je m'intéresse à beaucoup de photographies, soit que je les reçoive comme témoignages politiques, soit que je les goûte comme de bons tableaux historiques ; car c'est culturellement (cette connotation est présente dans le *studium*) que je participe aux figures, aux mines, aux gestes, aux décors, aux actions.

Le second élément vient casser (ou scander) le *studium*. Cette fois, ce n'est pas moi qui vais le chercher (comme j'investis de ma conscience souveraine le champ du *studium*), c'est lui qui part de la scène, comme une flèche, et vient me percer. Un mot existe en latin pour désigner cette blessure, cette piqûre, cette marque faite par un instrument pointu ; ce mot m'irait d'autant mieux qu'il renvoie aussi à l'idée de ponctuation et que les photos dont je parle sont en effet comme ponctuées, parfois même mouchetées, de ces points sensibles : précisément, ces marques, ces blessures sont des points. Ce second élément qui vient déranger le *studium*, je l'appellerai donc *punctum* ; car *punctum*, c'est aussi : piqûre, petit trou, petite tache, petite coupure – et aussi coup de dés. Le *punctum* d'une photo, c'est ce hasard qui, en elle, *me point* (mais aussi me meurtrit, me poigne).<sup>63</sup>

Dans les photos mais aussi dans les textes, un détail peut donc passer, « comme un ange passe » dit Barthes. Ce petit rien (un mot, une phrase ?) fait tilt, et ouvre alors toutes les

<sup>60</sup> Daniel Arasse, *Le détail - Pour une histoire rapprochée de la peinture*, Champs Flammarion, 1996

<sup>61</sup> *ibid*, p.412

<sup>62</sup> *ibid*, p. 7

<sup>63</sup> Roland Barthes, *La chambre claire, Note sur la photographie*, Cahiers du cinéma, Gallimard Seuil, p. 48 et 49

expansions imaginaires possibles<sup>64</sup>. Puissent les textes proposés aux élèves, par la richesse de leurs détails ou de leur écriture, provoquer ce « petit ébranlement » du punctum, qui interdit les explications plaquées, toute faites : « Ce que j'ajoute à la photo, et qui y est déjà »<sup>65</sup> dit Barthes.

C'est par le détail, son grain, sa résistance que l'on peut réveiller une lecture moins plate et plus problématique des textes. Sans forcément *écorcher* les textes pour en déduire à la façon de Diafoirus des nomenclatures insensées, pratiquer l'incise dans le tissu musculaire de la page. Dans chaque texte, il faudrait ainsi trouver le *scrupule*, au sens presque étymologique, ce « petit caillou » dans la chaussure, qui empêchera que les lieux communs du sens *marchent* trop bien ; comme une petite gêne précieuse, qui fera boiter un peu les discours tout faits.<sup>66</sup> Comme un « noyau d'olive » encore, selon la métaphore d'Erri de Luca :

« Retenir en bouche un acompte de mots durs, un noyau d'olive à retourner dans ma bouche. »<sup>67</sup>

La vertu du détail, c'est précisément d'introduire une faille dans le texte, un « dysfonctionnement », dira Michel Charles, « condition nécessaire de la dynamique du texte, l'accident qui permet de passer d'un équilibre à un autre. »<sup>68</sup>. Ce qui rejoint en partie « les lieux d'incertitudes » d'un texte, selon les termes de l'esthétique de la réception, repris par Vincent Jouve :

« Des unités de sens qui suscitent la perplexité de l'ensemble des lecteurs parce qu'elles constituent des infractions au principe de cohérence et de non-contradiction qui régissent le sens global. »<sup>69</sup>

Le détail est en un sens un petit détonateur efficace de la « lecture aux éclats », prônée par Ouaknin, qui selon lui « égare, entraîne dans des incertitudes aux lieux et à la place de la positivité promise ou escomptée ». Il ajoute :

« Le texte ne sera plus abordé dans sa linéarité mais dans sa spatialité, son volume. Ou peut-être doit-on dire que l'éclatement est ce qui va permettre le passage du texte-ligne au texte volume. »<sup>70</sup>

Peut-on imaginer, dans cet amour du détail<sup>71</sup>, une authentique explication littéraire qui ne s'arrête pas un peu longuement sur telle phrase du texte, qui ne rêve pas, au sens bachelardien du mot, sur telle notation apparemment anodine<sup>72</sup>. C'est ce que Vincent Jouve propose comme exemple convaincant quand il se livre à un long examen du verbe *graisser*, dans la phrase : « Pendant six mois, à quinze ans, Emma se grassa donc les mains à cette poussière des vieux cabinets de lecture ».<sup>73</sup> L'épaisseur d'un mot ouvre toujours des perspectives :

---

<sup>64</sup> Comment ne pas penser ici à la rêverie proustienne sur les Noms et celle, notamment, sur celui de Parme (« un nom compact, lisse et mauve ») et aux perspectives qu'elle ouvre pour l'explication du titre de Stendhal...

<sup>65</sup> Roland Barthes, op.cit., p.89

<sup>66</sup> On se souvient de la formule de Cocteau : « La vraie beauté boîte. » ou encore « Ou bien l'on soigne trop sa besogne, ou bien on ne la soigne pas assez. Rarement on trouve l'entre-deux qui boîte avec grâce. »

<sup>67</sup> Erri de Luca, *Noyau d'olive*, Arcades Gallimard, 2002, p.37

<sup>68</sup> Michel Charles, op.cit.p.167

<sup>69</sup> Vincent Jouve, op.cit.p. 191

<sup>70</sup> Marc-Alain Ouaknin, op.cit.p ; 180

<sup>71</sup> « Voilà bien des détails, mais parce que je les aimerais en pareille occasion » dit Madame de Sévigné. Tout professeur, à l'instar de la marquise, devrait aimer les détails ; moins pour le pittoresque qu'ils promettent, que ce qu'ils cachent, en vérité. Cf. notre commentaire de la « Lettre sur le suicide de Vatel », in *les plus belles pages de la littérature française*, op.cit. p. 129 à 137

<sup>72</sup> Cf. la rêverie proustienne sur les noms : « Le nom de Parme, (...) m'apparaissant compact, lisse mauve et doux » ou encore : « ...je l'imaginai seulement à l'aide de cette syllabe lourde du nom de Parme, où ne circule aucun air, et de tout ce que je lui avais fait absorber de douceur stendhalienne et du reflet des violettes ; » op.cit. p.388

<sup>73</sup> Vincent Jouve, op.cit.p. 41,42, 43

« Les mots – je l’imagine souvent – sont de petites maisons, avec cave et grenier. Le sens commun séjourne au rez-de-chaussée, toujours prêt au « commerce extérieur », de plain-pied avec autrui, ce passant qui n’est jamais un rêveur. Monter l’escalier dans la maison du mot c’est, de degré en degré, abstraire. Descendre à la cave, c’est rêver, c’est se perdre dans les lointains couloirs d’une étymologie incertaine, c’est chercher dans les mots des trésors introuvables. Monter et descendre, dans les mots mêmes, c’est la vie du poète. Monter trop haut, descendre trop bas est permis au poète qui joint le terrestre à l’aérien. Seul le philosophe sera-t-il condamné par ses pairs à vivre toujours au rez-de-chaussée ? »<sup>74</sup>

S’il est une compétence que les pratiques actuelles de l’explication de texte développent largement, du collège au lycée, c’est bien celle du *relevé*. Tâchons cependant qu’une vigilance interprétative nouvelle oriente cet art du relevé vers celui du détail signifiant, du détail résistant. Plaidons moins pour des prélèvements *d’organes textuels*, à la Thomas Diafoirus, que pour des prélèvements *d’indices*, à la Pierre Bayard, capables de rejouer l’interprétation et de montrer que le criminel n’est pas toujours celui qu’on croit.

## 2) Pour un lecteur « impliqué » autant que savant.

Trois points d’attention possibles, pour une meilleure implication des lecteurs dans l’exercice.

### **Le choix des textes. Un soin à retrouver.**

Si nous avons à transmettre un *patrimoine* littéraire parce que nous reconnaissons de la valeur aux grands textes de la tradition, prenons garde aux effets délétères d’une patrimonialisation excessive, très bien analysés par Marcel Gauchet dans *Conditions de l’éducation*. Dans un chapitre intitulé « des savoirs privés de sens », il montre comment le souci légitime du patrimoine peut aussi entretenir chez les élèves une relation totalement extérieure à ce qu’il lise<sup>75</sup>. En outre, les usages scolaires réduisent souvent la littérature aux « éternels même textes », imbattables au hit-parade des listes de baccalauréat (en dehors desquels les professeurs d’ailleurs hésitent trop à interroger, quand précisément certaines listes s’ouvrent plus largement). Il y a, dans l’addition mécanique des incontournables « passages » canoniques et de leur explication académique, un possible *syndrome Bouvard et Pécuchet* et une fossilisation redoutable de l’exercice. « Pourquoi le choix de tel auteur, de telle œuvre, de tel texte ? » demandera l’inspecteur sans arrière-pensée. « Parce que c’est au programme... » répondra le professeur sans conviction. Réponse institutionnellement inattaquable, mais tellement triste... Le choix des textes expliqués gagnerait à être davantage le produit d’un véritable désir du professeur (son propre désir de lire), non d’une habitude ou d’un usage, la plupart du temps désinvestis d’urgence et d’enjeux authentiques. A moins que les professeurs ne s’autorisent pas à cet engagement-là : charge à nous de lever alors cette dommageable auto-censure. Dans sa conférence d’ouverture du séminaire de Villeurbanne consacré en 2009 à l’enseignement du Théâtre, Olivier Py nous interpelle par cet incipit retentissant :

<sup>74</sup> Gaston Bachelard, *La poétique de l’espace*, PUF, 1957, p.139

<sup>75</sup> Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, *Conditions de l’éducation*, Stock, 2008, p.69 à 88

« N'y a-t-il pas en vous, comme en moi, ce sentiment que rien n'est plus noble, rien n'est plus nécessaire et substantiel que de parler à la génération qui vient. »<sup>76</sup>

Sans actualisation démagogique, ayons à cœur en effet de choisir, dans un large patrimoine qui n'en manque pas, des textes qui *parlent* aux élèves, sans quoi, « ça ne leur dira rien », à tous les sens de l'expression.

Sans tomber dans l'effusion admirative ni prendre trop à la lettre la formule de Dostoïevski pour qui « la beauté sauvera le monde », ayons soin aussi de partager avec eux de beaux textes (on a presque l'impression de dire un gros mot en disant cela !) et ne pas interdire ni refouler systématiquement l'admiration dans l'étude littéraire. Car l'admiration, voire l'émotion constituent aussi des ressorts herméneutiques. Contre la morosité ambiante et le désenchantement, n'oublions pas aussi les textes lumineux, les textes drôles, ceux qui savent qu'il y a tout dans le cœur de l'homme : le pire bien sûr ; mais aussi le meilleur. Un peu de Stendhal, et pas seulement du Maupassant !

### **L'implication du professeur**

Comment espérer une meilleure implication des élèves si l'implication du professeur fait défaut ? S'il est absent du commentaire, producteur d'une parole qu'il n'habite pas ? Que s'agit-il *in fine* de transmettre ? Une liste de textes dûment expliqués et dûment consignés sur la sacro-sainte liste du baccalauréat ou un désir interprétatif authentique, un parcours interrogatif et peut-être une quête de vérité dont les textes sont aussi le lieu et l'occasion. Un professeur de lettres ne peut guère tenir longtemps la position de ceux que Proust appelle les « célibataires de l'art », qui n'extraient rien de leur impression sensible et limitent la relation esthétique à l'érudition sans engager l'humain. C'est de sa capacité à témoigner de la vérité de son propre désir de lire, de la qualité de son propre engagement interprétatif, ouvert et dynamique, que le professeur tirera son autorité authentique. L'explication de texte ne peut sans doute pas aujourd'hui se faire depuis une position énonciative distanciée, prétendument neutre. Cette neutralité existe-t-elle d'ailleurs ?

« Le commentateur, même le plus sincèrement admiratif, tout à fait désireux de s'effacer, comme on dit souvent, au profit de l'œuvre même, ne peut devenir médiation, ouverture invisible par laquelle le lecteur pourrait sans effort et en toute clarté voir l'œuvre de X. Le commentateur, en dépit de sa modestie affichée, intervient inévitablement beaucoup plus qu'il ne le dit ou qu'il ne le croit lui-même... Dès lors, peut-être faut-il plutôt affirmer sa manière de cheminer au lieu de prétendre à l'illusoire parfaite transparence du commentateur idéal. Il faut se refuser à revendiquer une invisibilité qui permettrait de découvrir l'œuvre en vérité. »<sup>77</sup>

Si, au cours des études littéraires, il y a aussi une sagesse à creuser, celle de la vie bonne, il n'y a pas sans doute pas, en Lettres notamment, de vérité à enseigner. Il n'y a donc jamais un sens vrai du texte qui serait révélé par l'interprétation ; mais il y a sans conteste une *interprétation vraie* d'un texte. Ce qui est tout autre chose.

L'explication de texte n'est jamais là pour apporter des réponses, bien énonçables sous forme de maximes, mais pour élargir une attention et creuser le désir. Proust a donné sur cet aspect de la lecture quelques lignes définitives :

« C'est là, en effet, un des grands et merveilleux caractères des beaux livres (et qui nous fera comprendre le rôle à la fois essentiel et limité que la lecture peut jouer dans notre vie spirituelle) que pour l'auteur ils pourraient s'appeler « Conclusions » et pour le lecteur « Incitations ». Nous sentons très bien que notre sagesse commence où celle de l'auteur finit, et nous voudrions qu'il nous donnât des réponses, quand tout ce qu'il peut faire est de nous donner des désirs. Et ces désirs, il ne peut les éveiller en nous qu'en nous faisant contempler la

---

<sup>76</sup> Olivier Py, *La parole comme présence à soi et au monde*, conférence inaugurale du séminaire national « Enseigner le théâtre au collège et au lycée aujourd'hui », Villeurbanne, 4 décembre 2009, consultable sur le site du Théâtre de l'Odéon

<sup>77</sup> Roger Laporte, *Ecarts*, sur Derrida, Fayard, 1973, p.210

beauté suprême à laquelle le dernier effort de son art lui a permis d'atteindre. Mais par une loi singulière et d'ailleurs providentielle de l'optique des esprits (loi qui signifie peut-être que nous ne pouvons recevoir la vérité de personne, et que nous devons la créer nous-mêmes), ce qui est le terme de leur sagesse ne nous apparaît que comme le commencement de la nôtre, de sorte que c'est au moment où ils nous ont dit tout ce qu'ils pouvaient nous dire qu'ils font naître en nous le sentiment qu'ils ne nous ont rien dit. (...)

Tant que la lecture est pour nous l'initiatrice dont les clés magiques nous ouvrent au fond de nous-mêmes la porte des demeures où nous n'aurions su pénétrer, son rôle dans notre vie est salutaire. Il devient dangereux au contraire quand, au lieu de nous éveiller à la vie personnelle de l'esprit, la lecture tend à se substituer à elle, quand la vérité ne nous apparaît plus comme un idéal que nous ne pouvons réaliser que par le progrès intime de notre pensée et par l'effort de notre cœur, mais comme une chose matérielle, déposée entre les feuillets des livres comme un miel tout préparé par les autres et que nous n'avons qu'à prendre la peine d'atteindre sur les rayons des bibliothèques et de déguster ensuite passivement dans un parfait repos du corps et de l'esprit. »<sup>78</sup>

## L'implication de l'élève

C'est à elle, bien sûr, qu'il nous faut arriver. Que les explications de texte ne sollicitent pas seulement la tête ! Il faut **y mettre l'oreille**, et y instiller force pantagruélien<sup>79</sup>. Tout un champ didactique s'ouvre là, qui pourrait s'inspirer de la réflexion de Christian Montelle, lequel part du constat bien partagé par beaucoup d'une insuffisante prise en compte de l'oralité à l'école, et notamment dans les classes de Lettres. Il propose d'enrichir le diptyque cher à notre discipline du Lire-écrire par celui de l'Ecouter-dire, et propose quelques pistes pédagogiques intéressantes.<sup>80</sup> Il faut **y mettre aussi la bouche**. Contre le nominalisme desséchant des taxinomies de Thomas Diafoirus, c'est ici encore l'invitation de Toinette, le bon médecin, à se mettre vraiment à table. A la table de la parole : celle qui remet les mots dans le corps, ou qui les lui redonne. On rêverait d'explications de textes qui laïcifieraient le rituel juif de la manducation de la parole<sup>81</sup>, en lui donner un équivalent sécularisé : la diction des textes à voix haute en est peut-être une forme, ou encore leur possible transposition scénique.<sup>82</sup> Même Nietzsche en appelle à la bouche, et à cet art d'une lecture « ruminante » ; en final de son Avant-propos à la *Généalogie de la morale*, il écrit :

---

<sup>78</sup> Marcel Proust, *Sur la lecture*, Actes sud, 1988, p.32-38

<sup>79</sup> Le Pantagruélien, cette herbe rabelaisienne mirifique dont on se souvient qu'une des vertus majeures est de déboucher les oreilles. Il y a peut-être urgence : si l'on en croit le père d'Hamlet, et si l'on médite sur les moyens du crime, il arrive qu'on meure par empoisonnement d'oreille !

<sup>80</sup> Christian Montelle, *La parole contre l'échec scolaire, la haute langue orale*, l'Harmattan, 2005, p.22

<sup>81</sup> « Dans la société juive médiévale, le rituel de l'apprentissage de la lecture était célébré de façon explicite. Lors de la fête de Shavuot – qui célèbre le jour où Moïse reçut la Torah des mains de Dieu –, on drapait dans un châle de prière le garçon qui allait être initié avant que son père le conduise au maître. Celui-ci prenait le garçon sur les genoux et lui montrait une ardoise où figurait l'alphabet hébreu, un passage des Ecritures et les mots « puisse la Torah être ton occupation ». Le maître lisait chaque mot à haute voix et l'enfant répétait. Ensuite, on enduisait l'ardoise de miel et l'enfant la léchait, assimilant ainsi physiquement les mots sacrés. On inscrivait ainsi les versets bibliques sur des œufs durs épluchés et des gâteaux au miel que l'enfant mangeait après les avoir lus au maître à haute voix. » Israël Abraham, cité par Alberto Manguel dans *Une histoire de la lecture*, Actes Sud, Babel, 1998, p.113

<sup>82</sup> Olivier Py note justement l'intérêt de faire dire aux élèves les textes, ce qui peut être, plus que le tableau récapitulatif à remplir, l'enjeu final de l'exercice : « Cela commence par la lecture à voix haute, la lecture pour les autres. Et pour certains enfants, ce sera la première fois que leur voix s'élève. Je dois le dire encore, il faut que la gravité de cette phrase ne nous échappe pas car elle fonde la responsabilité de notre geste de transmission. Pour certains enfants, ce sera la première fois que leur voix s'élève. Ce n'est pas une métaphore. Ils s'adresseront pour la première fois à un auditoire plus grand, plus universel que leur alter ego et leur famille. Ils ont déjà crié, ils ont parlé fort dans les combats, mais leur voix ne s'est jamais élevée. Pour s'élever, elle va commencer par s'élever au-dessus d'elle-même, au-dessus d'eux-mêmes, au-dessus de cette identité de trois sous. Elle va présupposer un auditoire plus grand, elle commence à tutoyer l'universel, elle s'aventure hors du temps » op.cit ; p.6

« Certes, il manque, pour pratiquer cette sorte de lecture, comme un *art*, une chose surtout que l'on s'est ingénié à oublier de nos jours – et c'est pourquoi la « lisibilité » de mes écrits requiert que du temps passe encore–, une chose qui exigerait presque que l'on soit une vache et, en tout cas, *pas* un « homme moderne » : de *ruminer*. »<sup>83</sup>

Ruminer, butiner. Autre image, chère à Montaigne, pour dire le secret travail de la lecture authentique, qui est toujours travail de l'esprit :

« Les abeilles pillotent deçà delà les fleurs, mais elles en font après le miel, qui est tout leur ; ce n'est plus thym ni marjolaine. Ainsi les pièces empruntées d'autrui, il les transformera et confondra, pour en faire un ouvrage tout sien : à savoir son jugement. »<sup>84</sup>

Pour réussir cette implication de lecteur, pourquoi ne pas y **mettre aussi du cœur** ? Le cœur, dans la part qu'il peut prendre à commenter de façon sensible et vivante la littérature, n'est pas forcément le lieu de la sensiblerie, il peut être aussi celui de l'intelligence.<sup>85</sup> Oui, il y a une intelligence du cœur, qu'il s'agit de ne pas refouler dans les classes de Lettres, ni à l'occasion de l'explication de texte.<sup>86</sup> Et la meilleure façon de convoquer le cœur sans tomber dans l'effusif, c'est encore de solliciter à cette occasion le « par cœur ». Que George Steiner plaide pour le « par cœur », on ne s'en étonnera pas :

« Apprendre par cœur, c'est conférer au texte ou à la musique une clarté et une force vitales durables et intimes. Le terme d'« ingestion », forgé par Ben Jonson, convient parfaitement dans ce contexte. Ce que nous savons par cœur devient une force active au sein de notre conscience, un « stimulateur » dans la croissance et la complexification vitale de notre identité. (...) Les questions qui sont ici en jeu sont politiques et sociales au sens le plus fort. Le fait de cultiver et d'entretenir des souvenirs communs permet à une société de conserver un contact naturel avec son passé. Qui plus est, la mémorisation assure la sauvegarde du noyau de l'individualité. Ce qui est gravé dans la mémoire – et donc susceptible d'être remémoré – garantit la stabilité du moi. Les pressions exorbitantes de la politique, le détergent que constitue la conformité sociale, ne peuvent pas la faire disparaître. Dans la solitude publique ou privée, le poème remémoré, la partition jouée à l'intérieur de soi, sont les gardiens qui nous permettent de nous ressouvenir (mot quelque peu archaïque, dont ma démonstration tirera parti) de ce qui résiste, de ce qui doit rester inviolé dans notre psyché. En dépit de la censure et des persécutions, une bonne part de la grande poésie russe contemporaine a été transmise de bouche à oreille et récitée intérieurement. Les indispensables réserves de protestation, de souvenirs authentiques, d'ironie que l'on trouve chez Akhmatova, chez Mandelstam et chez Pasternak ont été préservées et publiées en silence aux éditions de la mémoire individuelle. »<sup>87</sup>

Le poète Yves Bonnefoy ne dit rien d'autre :

« Et plutôt que d'initier les élèves à la critique textuelle, il faut utiliser les quelques années, ce n'est pas trop tôt, de l'école primaire et du secondaire à apporter des poèmes, et les faire apprendre par cœur, au moins quelques uns, car c'est de ce seul fait qu'ils pourront accompagner les enfants dans leur existence à venir, prêts, en eux, à parler non à leur place mais avec eux, prêts à nourrir de leur résonances et même de leur pensée – une pensée cette fois toute incarnée, une pensée du vécu – les événements graves au sein desquels chaque personne un jour ou l'autre s'engage : ils l'aideront à passer avec soi et d'autres êtres le nécessaire serment de fidélité à la vérité de la vie.

Et je sais bien, disant cela, que je semble exclure du lycée la considération de la littérature expérimentale, celle qui fait du jeu sur la forme et ses significations propres un des ressorts de ce qui peut être, je ne l'oublie nullement, un rapport sérieux à la vie. Mais non, aucun vrai poème ne souffre d'avoir été simplement montré. (...)

Donnons en vrac les poèmes, qu'ils s'avancent dans l'esprit de l'écolier ou du lycéen comme une foule obscure et trébuchante, mais qu'on sent qui cherche en avant, et du sein de laquelle montent ici ou là les accents d'une musique inconnue. »<sup>88</sup>

<sup>83</sup> Nietzsche, *Généalogie de la morale*, 10/18, p.124

<sup>84</sup> Montaigne, *Les Essais*, Livre I, chapitre 26.

<sup>85</sup> Voir à ce sujet Alain Finkielkraut, *Un cœur intelligent*, Stock Flammarion, 2009

<sup>86</sup> Evelyne Martini, op.cit. p. 60

<sup>87</sup> Georges Steiner, *Réelles Présences*, Gallimard, 1991, p.28 29

<sup>88</sup> Yves Bonnefoy, Entretien donné au *Monde de l'Education*, septembre 1999.

Enfin, sans doute n'est-il pas d'implication véritable dans la lecture **sans y mettre la main, et la plume**. Le commentaire écrit est la forme classique du Lire-écrire. Mais il en est d'autres, encore timides dans nos pratiques de classes. L'exercice d'invention, avec ces contraintes, répond-il pleinement à cette ambition ? Faut-il retrouver l'art du pastiche, dans lequel certains de nos grands écrivains, ont taillé leur plume ? Une page réussie « à la manière de Flaubert » vaut bien des explications savamment ordonnées.

Là encore, les recherches de Pierre Bayard ouvrent des pistes et des idées didactiques, en cela qu'il s'autorise une double transgression, salutaire, propre à lever deux tabous. Il ne sépare pas la théorie de la fiction, et il n'hésite pas à pratiquer avec humour une critique « interventionniste » :

« Un autre point commun entre ces méthodes est qu'elles insistent sur la mobilité du texte littéraire. « Mobilité » peut s'entendre dans son sens courant, mais aussi dans sa référence à l'œuvre de Calder, dont on sait que les créations étaient agitées par le moindre souffle d'air. L'image que je me fais du texte littéraire est celle d'un objet instable que la présence du lecteur, et surtout son inconscient, ne cesse d'animer. Et un troisième point est que ces méthodes tendent elles-mêmes à accentuer cette mobilité en pratiquant une sorte d'interventionnisme critique. Loin de demeurer inactif devant les œuvres et les auteurs, comme la plupart de mes confrères, je n'hésite pas à intervenir pour leur faire subir des transformations et les rendre plus conformes à ce qu'ils pourraient ou devraient être. »<sup>89</sup>

Comment faire que l'écriture, sous différentes formes, vienne authentiquement soutenir et enrichir l'explication de texte ? Nous ne partons pas de rien, mais il reste sans doute encore à imaginer.

Encourager les professeurs à mieux choisir les textes, en adaptant notamment l'explication à leur nature, à leur longueur et à leur enjeu, savoir être très attentif aux détails pour dynamiser le commentaire, avoir le souci d'une meilleure implication personnelle des élèves dans la lecture et l'interprétation des textes : trois perspectives dont nous pouvons espérer qu'elles renouvellent les pratiques de l'exercice.

## CONCLUSION

A Novarina qui nous met au défi de nous relever du *diafoirisme* des manuels, peut-être pouvons-nous répondre en regardant la belle « Leçon d'anatomie du Docteur Tulp » de Rembrandt. Bien davantage que Thomas Diafoirus, cette toile célèbre aurait vocation à servir d'emblème à l'art d'expliquer les textes.

Que voyons-nous ? Dans le profond silence de la toile, la belle *parole* d'un professeur !

Le cadavre est bien là et la main est dûment écorchée pour la leçon d'anatomie. A une époque où la dissection de cadavre ne se pratiquait qu'en terre protestante, la composition est certes un bel hommage à la science naissante et à sa démarche expérimentale. Le livre, qui

---

<sup>89</sup> Pierre Bayard, *Pour une critique décalée*, op.cit.p.20

cadre la toile dans son coin inférieur droit, s'éclaire davantage de la confrontation très pratique avec ce qui fait le fonctionnement bien réel d'une main.



Rembrandt, *La leçon d'anatomie du Dr. Tulp*, 1632, Mauritshuis, La Haye.

Pourtant, certains élèves ne s'y trompent pas, qui regardent et écoutent là où ça se joue également. Pas seulement autour de la main industrielle du professeur, qui d'un geste sûr, incise, avec la pointe du ciseau, muscles et nerfs à vifs, pour en bien souligner l'ordonnement. Car, s'agissant de percer le secret de la vie, une main vivante en dit plus long que la main d'un cadavre. Sur le beau fond noir d'une veste qui en rehausse tout le relief et le mouvement, l'autre main du professeur ne sert à rien d'autre qu'à incarner la parole, et à en prolonger l'intelligence et la beauté. On disait du professeur Tulp qu'il était un grand maître...

A l'instar de cette éloquente leçon de Rembrandt, puisse l'explication de texte littéraire se faire à deux mains. Peut-être avons-nous un peu oublié l'importance de la deuxième main ?



