

# Un texte c'est quelque chose qu'on lit

YVES ÉRARD

7

Ouvert sur une table, un livre laisse filer ses lignes noires sur la surface blanche de ses pages. Est-ce que cette chaîne de caractères imprimés a une quelconque chance d'accéder au statut de texte sans que ne viennent s'y poser les yeux d'un lecteur? Face à mon livre, je m'interroge. Sans interprétation, est-ce que ces lignes ne resteraient pas finalement une longue suite de taches d'encre qu'on aurait oublié de relier par le fil du sens? Oui, assurément, et ceci au même titre que cet autre livre laissé dans le tiroir de ma table de nuit. De cet exemple, on peut tirer une première proposition que j'appelle *conception herméneutique de la lecture*:

(a) L'objet-texte n'existe que par le sujet lecteur qui le lit.

Mais rien n'empêche de présenter les choses différemment. Assise à sa table, une étudiante réfléchit à la question du professeur qui lui fait passer un examen: «Est-ce qu'une chaîne de caractères imprimés a une quelconque chance d'accéder au statut de texte sans que ne viennent s'y poser les yeux d'un lecteur?»

– Non, répond l'étudiante en enchaînant avec assurance, un texte, tel qu'il apparaît dans sa surface (ou manifestation) linguistique, représente une chaîne d'artifices expressifs qui doivent être actualisés par le destinataire, autrement dit, ajoute-t-elle, le lecteur.

Le professeur s'interroge. À qui attribuer cette affirmation? À cette page 64 du livre d'Umberto Eco, *Lector in fabula*<sup>1</sup>, ou alors à la candidate? N'y aurait-il pas injustice à la priver de l'autorité de cette réflexion? Même si l'argumentation semble récitée par cœur, le contexte montre, par contre, que l'étudiante s'est approprié le texte. Ne fait-il donc pas partie de plein droit de sa personne?

– Très bonne réponse, dit le professeur, vous avez parfaitement compris ce qu'a écrit Eco à ce sujet.

<sup>1</sup> Umberto Eco, *Lector in fabula : le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris : Grasset, 1985, p. 64.

De cet exemple-ci, on peut tirer une deuxième proposition que j'appelle *conception pratique de la lecture*:

(b) Le sujet lecteur n'existe que par les livres qu'il a lus.

8

La question au centre de ces deux propositions porte sur le rapport entre le texte et le lecteur. Ce lien peut être décrit en ces termes: *un texte, c'est quelque chose qu'on lit*. Mais cette formulation est ambiguë suivant qu'elle se veut une description de la *conception herméneutique* (a) ou de la *conception pratique* (b) de la lecture. En effet, le «on» veut dire «je» dans le premier cas (a) – *le texte est quelque chose que je lis* – et dans le deuxième cas (b), le «on» veut dire «nous» – *le texte est quelque chose que nous lisons*. Suivant que le lecteur est un *je* ou un *nous*, la figure de la lecture qui se dessine va prendre des traits complètement différents. Dans la *conception herméneutique de la lecture* (a), le sujet forme une dyade avec le texte qu'il interprète. Dans la *conception pratique de la lecture* (b), deux sujets forment avec le texte une triade au sein d'une pratique culturelle. Le mouvement de la lecture ne suit pas le même chemin: du sujet au texte pour (a) et du texte au sujet pour (b).

### I. Du texte au sujet et retour

Il faut écarter d'emblée la tentation qui consiste à ne pas vouloir choisir entre les deux conceptions de la lecture que je viens d'esquisser, en postulant que le texte et le lecteur se trouvent dans un rapport dialectique (le sujet-lecteur déterminant autant l'objet-texte que l'objet-texte détermine le sujet-lecteur). Cette solution est séduisante, mais qui dit rapport dialectique dit aussi deux entités qui entrent en rapport: d'un côté l'objet-texte et de l'autre le sujet-lecteur. Si cette dialectique n'est pas préjudiciable tant qu'on s'en tient aux liens entre un texte et un lecteur déjà adulte, elle a des conséquences désastreuses dès lors qu'on s'intéresse à la constitution du sujet-lecteur. Elle condamne à faire précéder l'existence de ce dernier à tout rapport au texte, quand bien même on aimerait montrer comment les textes contribuent de manière fondamentale à son émergence. On trouve un exemple de ce paradoxe dans les développements les plus récents de la psychologie culturelle de Jerome Bruner<sup>2</sup>:

<sup>2</sup> Jerome S. Bruner, *Pourquoi nous racontons-nous des histoires?* Paris: Press Pocket, 2005; Jerome S. Bruner, *Car la culture donne forme à l'esprit: de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Chêne-Bourg: Georg Eshel, 1997.

«Il n'existe rien qui ressemblerait à un Moi intuitivement évident et essentiel à connaître, qui se tiendrait là, devant nous, bien sage, attendant que nous en fassions le portrait avec nos mots. Il serait plus juste de dire que nous ne cessons de construire et de reconstruire ce Moi pour faire face aux situations qui se présentent à nous; nous sommes

*guidés pour cela par notre mémoire des choses du passé, mais aussi par ce que nous attendons du futur, espoirs ou angoisses. Se raconter, c'est en quelque sorte bâtir une histoire qui dirait qui nous sommes, ce que nous sommes, ce qui s'est passé, et pourquoi nous faisons ce que nous faisons.»<sup>3</sup>*

Même si Bruner n'est pas dupe d'une vision naïvement «essentialiste»<sup>4</sup> qui postulerait l'existence d'un sujet transcendantal, cette conception du Moi en perpétuelle transformation, tiraillée entre, d'un côté, un Moi présent et, d'un autre côté, un Moi passé ou futur, introduit une dialectique qui n'échappe pas à la régression à l'infini<sup>5</sup>. En effet, qui vient en premier ? Les «expressions de la culture qui nous alimente» ou «les histoires que nous inventons pour construire notre personnalité»<sup>6</sup> ? Cette circularité provient du point de vue qu'adopte Bruner : le sujet est une construction et toute construction implique un constructeur. Le sujet est donc en même temps le sujet de sa construction et son résultat. Aborder la question de ce point de vue a ce défaut majeur qu'il faudra toujours postuler un sujet préalable à toute construction du sujet<sup>7</sup>.

Reste que, tout en m'écartant de sa conception constructiviste du Moi, je retiendrai de Bruner l'importance que sa perspective psychologique accorde aux récits : «Une chose est maintenant bien établie : raconter des histoires est une affaire bien plus sérieuse, bien plus complexe que ce que nous avons toujours cru.»<sup>8</sup> C'est là un point de vue qui tourne le dos au cognitivisme, mais qui partage avec l'ethnométhodologie la conception du rôle essentiel attribué à la culture : «Les systèmes symboliques que les gens utilisent pour construire des significations sont déjà en place ; ils sont déjà «là», profondément enracinés dans la culture et dans le langage.»<sup>9</sup> Si cette constatation est fondamentale pour comprendre l'approche psychologique de Bruner, elle repose sur trois principes qui constitueront également les bases de ma propre perspective, c'est-à-dire d'une linguistique du développement qui étudie l'acquisition du langage :

1) «C'est la participation de l'homme à la culture, et à la réalisation de ses forces mentales *au travers* de la culture qui interdisent de construire une psychologie fondée sur le seul individu.»<sup>10</sup> Autrement dit, l'individu ne peut exister que dans son rapport à l'autre.

<sup>3</sup> Jerome S. Bruner, *Pourquoi nous racontons-nous des histoires?*, op. cit.

<sup>4</sup> Jerome S. Bruner, *Car la culture donne forme à l'esprit...*, op. cit., p. 109.

<sup>5</sup> Du type de l'œuf et de la poule.

<sup>6</sup> Jerome S. Bruner, *Pourquoi nous racontons-nous des histoires?*, op. cit., p. 82.

<sup>7</sup> Remarque grammaticale (au sens où Wittgenstein utilise le mot grammaire) qui vaut pour toute tentative d'explication du sujet fondée sur l'analogie de la construction.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 135.

<sup>9</sup> Jerome S. Bruner, *Car la culture donne forme à l'esprit...*, op. cit., p. 26.

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 27.

2) «Du fait même qu'elle participe à la culture, la signification est *publique* et partagée.»<sup>11</sup> Autrement dit, la signification n'est pas à chercher à l'intérieur du sujet ou du texte, mais elle s'étale à l'extérieur, elle est sous nos yeux.

3) «Nous vivons avec nous-mêmes et avec les autres en faisant appel à des catégories empruntées à la psychologie populaire.»<sup>12</sup> Autrement dit, les concepts de la psychologie ont un rapport étroit avec les concepts du langage courant.

10 Ma perspective ainsi posée, je reviens à la problématique que j'ai mise en place sous la forme d'une opposition entre deux conceptions différentes de la lecture. Je vais maintenant les confronter par l'intermédiaire de deux livres qui défendent, à mon avis, l'une et l'autre position. *La linguistique textuelle* de Jean-Michel Adam<sup>13</sup> représentera le point de vue (a); *Comme un roman* de Daniel Pennac<sup>14</sup> représentera le point de vue (b). Toutefois, soyons attentifs au fait que ce débat ne se situe pas uniquement au niveau des idées. Cette divergence d'opinion s'enracine dans la confrontation sociale entre, d'une part, le *lector* et, d'autre part, l'*auctor*, terminologie que Bourdieu emprunte à la division médiévale du travail<sup>15</sup>. Les parties II et III de mon argumentation suivent les deux termes de cette opposition.

## II. Un texte est quelque chose que je lis

L'ouvrage de Jean-Michel Adam, *La linguistique textuelle*, «souhaite seulement, dans le cadre des sciences du langage, fournir des instruments de lecture des productions discursives humaines. La linguistique n'est pas (ou plus) la «science pilote» des sciences de l'homme et de la société, mais elle a encore beaucoup à dire des textes et son pouvoir herméneutique reste entier.»<sup>16</sup> La conception de la lecture présentée ici est

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 28.

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 30.

<sup>13</sup> Jean-Michel Adam, *La linguistique textuelle: introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris: A. Colin, 2005.

<sup>14</sup> Daniel Pennac, *Comme un roman*, Paris: Gallimard, 1992.

<sup>15</sup> Pierre Bourdieu, *Choses dites*, Paris: Minuit, 1987 et *Méditations pascaliennes*, Paris: Seuil, 1997.

<sup>16</sup> Jean-Michel Adam, *La linguistique textuelle...*, *op. cit.*, p. 4.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 28.

celle du *lector* herméneute, à qui la linguistique textuelle entend donner des outils d'interprétation. Elle servira donc de toile de fond à partir de laquelle je vais tenter de tracer les contours de la première conception (a) du texte, du lecteur et de la lecture.

### *Le texte comme objet*

Jean-Michel Adam définit le texte comme un objet. Mais il fait une distinction entre le texte comme objet abstrait et le texte comme objet concret, matériel, empirique. Le premier est l'objet théorique de la linguistique textuelle et le second est l'objet empirique de l'analyse textuelle des discours<sup>17</sup>. Quels sont le rapport et les différences entre ces deux objets?

– Le texte comme objet théorique :

Qu'est-ce qu'un objet théorique ? Un objet sur lequel porte la théorie ou un objet que construit la théorie ? Les deux à la fois ? Il est difficile de trouver une réponse claire à cette question dans le livre de Jean-Michel Adam, tant cette notion d'objet théorique paraît obscure et tant l'ambiguïté du terme objet prête à confusion. À cela s'ajoute le fait que, pour les sciences empiriques, l'objet ne peut être qu'empirique, et que parler d'objet théorique n'a strictement aucun sens. De ce point de vue, on peine à saisir la distinction qu'introduit Jean-Michel Adam entre les deux :

«*La linguistique a non seulement pour objet empirique mais pour objet théorique cette unité de communication-interaction langagière qu'on appelle un discours et la nature des liages textuels dans lesquels Platon, Humboldt et Saussure voyaient déjà la clé des faits de discours.*»<sup>18</sup>

11

Pour la comprendre, il faut revenir à Saussure et à sa manière de définir l'objet de la linguistique. Dans les premières pages du *Cours de linguistique générale*, il affirme qu'il existe des sciences qui opèrent sur des objets donnés d'avance, alors que ce n'est pas le cas de la linguistique : «*Bien loin que l'objet précède le point de vue, on dirait que c'est le point de vue qui crée l'objet, et d'ailleurs rien ne nous dit d'avance que l'une de ces manières de considérer le fait en question soit antérieur ou supérieur aux autres.*»<sup>19</sup>

La manière qu'a Saussure de concevoir certaines sciences semble bien étrange. Est-ce que la physique ou la biologie ont des objets donnés d'avance ? Si par objet, il faut entendre objet d'étude, il est clair que la réponse est non. Il serait un peu naïf d'imaginer que ces deux sciences peuvent s'abstenir de définir leur objet d'étude. L'affirmation selon laquelle le point de vue crée l'objet s'applique aussi à elles. La raison en est simple et grammaticale. Dès que j'étudie, j'étudie forcément quelque chose. Ne rien étudier veut dire ne pas étudier. Le simple fait d'étudier quelque chose me donne au contraire un objet d'étude. En ce sens l'étude crée l'objet étudié. On peut alors parler, si l'on veut, d'objet théorique, mais il faut garder à l'esprit que cet objet n'a rien d'une «*chose*».

Cette confusion apparaît pourtant chez Saussure, puisqu'en parlant de la distinction langue/parole, il affirme : «*Il est à remarquer que nous avons défini des choses et non des mots ; les distinctions établies n'ont donc rien à redouter de certains termes ambigus qui ne se recouvrent pas d'une langue à l'autre.*»<sup>20</sup> Objet d'étude que crée le

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 63.

<sup>19</sup> Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique générale*, Paris : Payot, 1982, p. 23.

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 31.

point de vue et objet au sens de « chose » coïncident chez Saussure sous le même vocable. L'ambiguïté apparaît quand on ne sait plus si les faits linguistiques sont des effets de la théorie ou des choses indépendantes de celle-ci. Si le linguiste joue sur les deux tableaux en même temps, il peut alors s'arroger le pouvoir proprement magique de faire apparaître des faits réels. Jean-Michel Adam cède, à mon avis, à cette tentation, quand il parle de « l'établissement du texte ». S'agit-il du texte concret, avec ses « variantes » éditoriales, ou du texte comme objet d'étude que la linguistique textuelle se doit de définir<sup>21</sup> ? Le flou qui entoure ici le terme « texte », entre objet théorique et objet empirique, rend difficile la détermination des rapports entre les deux.

## 12 – Le texte comme objet concret, matériel, empirique :

Le texte concret, matériel et empirique est défini chez Jean-Michel Adam comme « un énoncé complet jamais isolé, et comme le résultat toujours singulier d'un acte d'énonciation »<sup>22</sup>. N'avons-nous pas affaire, en ce cas, à l'objet d'étude de la linguistique textuelle ? Il semblerait que ce ne soit pas le cas, mais qu'il s'agisse plutôt de l'objet de l'analyse textuelle des discours.

Jean-Michel Adam distingue l'analyse textuelle des discours et la linguistique textuelle par le fait que la première a un objet concret, matériel, empirique, et la deuxième un objet théorique. Mais s'il faut comprendre par le terme *objet théorique*, un *objet d'étude*, il n'y aurait aucune raison d'en priver l'analyse textuelle des discours. Dès lors, il n'y aurait plus lieu de distinguer ainsi la linguistique textuelle de l'analyse textuelle des discours. Toute tentative de cantonner l'une à l'observation empirique et l'autre à l'élaboration théorique paraît en somme illusoire. Peut-on imaginer que deux disciplines scientifiques, parfaitement distinctes, l'une purement théorique et l'autre purement empirique, puissent néanmoins partager le même objet d'étude ? Vraisemblablement pas. On peut alors se demander pourquoi Jean-Michel Adam opère cette distinction hiérarchique entre analyse textuelle des discours et linguistique textuelle : du moment que ce ne sont pas deux disciplines aux objets d'études différents, pourquoi ne pas parler simplement de linguistique du discours ou d'analyse textuelle des discours ?

La première raison est sociologique. Elle tient au débat né avec l'apparition de la linguistique dans le champ académique, alors dominé par la philologie. Saussure, déjà, voulait se démarquer de cette discipline en lui reprochant de s'attacher trop servilement à la langue écrite et de négliger la langue vivante<sup>23</sup>. L'analyse textuelle analyse des textes, mais elle doit marquer sa différence avec la philologie.

<sup>21</sup> Jean-Michel Adam, *La linguistique textuelle...*, op. cit., pp. 60-61.

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 29.

<sup>23</sup> Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique générale*, op. cit., p. 14.

Un bon moyen d'atteindre ce but est de faire appel à une discipline qui puisse la légitimer théoriquement. En effet, d'un côté, l'analyse textuelle des discours se veut une «alternative à l'explication de texte traditionnelle et à l'analyse stylistique» et, d'un autre côté, «le texte est certes un objet empirique tellement complexe que sa description pourrait justifier le recours à des théories différentes, mais c'est d'une théorie de cet objet et de ses relations au domaine plus vaste du discours en général que nous avons besoin pour donner aux emprunts de concepts à différentes sciences du langage un cadre nouveau et une indispensable cohérence»<sup>24</sup>. La linguistique textuelle offrirait précisément ce «cadre nouveau et cette indispensable cohérence»; caution théorique de l'analyse textuelle des discours qui lui permet de se distinguer de l'explication de texte traditionnelle tout en s'inscrivant dans le même champ de pratiques académiques. Voilà qui pourrait expliquer cette hiérarchisation où analyses empiriques et analyses théoriques doivent être distinctes (l'une devant légitimer l'autre) tout en partageant le même objet d'étude qu'est le texte.

13

La deuxième raison est d'ordre méthodologique. La linguistique textuelle a besoin d'une discipline différente d'elle pour nourrir ses constructions théoriques. En effet, l'analyse linguistique décrit le texte, puis la linguistique textuelle théorise cette «production co(n)textuelle de sens»<sup>25</sup>. L'analyse textuelle des discours se situerait ainsi au début de la chaîne de production de sens et la linguistique textuelle à son terme, là où le sens est conditionné théoriquement. C'est pourquoi la linguistique textuelle et l'analyse textuelle des discours doivent être distinctes et hiérarchisées, l'une étant l'aboutissement de l'autre. Certes, filer la métaphore de la production de sens est un procédé pour le moins étrange et qui peut être critiqué. Mais la linguistique textuelle n'est-elle pas cette «théorie de la production co(n)textuelle de sens»? Ainsi conçue, la linguistique textuelle n'est-elle pas simplement une théorie de la réception qui prendrait comme objet d'étude le sens produit par l'analyse textuelle des discours? Il y aurait alors effectivement deux disciplines, l'une avec un point de vue direct sur le texte, et l'autre avec un point de vue sur ce point de vue. Ici disparaîtrait la distinction entre les deux objets textes qui posait difficulté. Le texte serait défini comme un objet concret, matériel, empirique et non plus comme un objet théorique, et nous serions en possession de la définition que nous cherchions pour le texte: «Chaque texte se présente comme un énoncé complet, mais non isolé, et comme le résultat toujours singulier d'un acte d'énonciation. C'est, par excellence, l'unité de l'interaction humaine.»<sup>26</sup>

#### Le lecteur

Si la linguistique textuelle a pour objet le sens produit par l'analyse textuelle des discours, elle peut être considérée,

<sup>24</sup> Jean-Michel Adam, *La linguistique textuelle...*, op. cit., p. 4.

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 28.

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 29.

ainsi qu'on vient de le voir, comme une théorie de la réception. Outre une définition du texte, elle pourrait donc également fournir une figure du lecteur en la personne de l'énonciateur: «Confrontée à un événement singulier de parole, l'analyse textuelle du discours ne peut pas faire l'économie de l'articulation du textuel (a) et du discursif (b) car ces deux points de vue complémentaires ne sont séparés que pour des raisons méthodologiques. Cette séparation est liée à des programmes de recherche qui mettent l'accent sur l'articulation de l'énoncé et d'une situation d'énonciation singulière (dimension proprement discursive) ou qui insistent plutôt sur ce qui donne au texte une certaine unité, sur ce qui en fait un tout et non une simple suite de phrases.»<sup>27</sup> Mais qui lit l'énoncé-texte résultat de l'acte d'énonciation? Qui s'affaire à «la production co(n)textuelle de sens»?

## 14

Du coup, la métaphore de la production devient nettement moins innocente et l'impression d'étrangeté qu'elle acquiert sitôt qu'on la file – parler de chaîne de production du sens, comme je l'ai fait ci-dessus – trouve une explication dans le fait qu'elle prête à un mécanisme les propriétés d'une conduite exclusivement humaine. Il est tout de même surprenant que, dans la linguistique textuelle de Jean-Michel Adam, il soit tant question de texte et «de ce qui fait qu'un texte a la propriété de former une unité cohésive et cohérente»<sup>28</sup> et si peu de lecteurs. Chaque texte est un énoncé, résultat d'un acte d'énonciation; nous avons l'*opus operatum*, mais où est le *modus operandi*, où est le lecteur? Qui lit les textes, objets concrets, matériels, empiriques? L'analyste textuel des discours ou le linguiste textuel? La réponse à cette question n'a rien d'évident parce que les rapports entre linguistique textuelle et analyse textuelle des discours ne sont pas très clairs. La tâche de la première semble l'analyse du texte alors que la tâche de la deuxième semble la théorisation de cette production de sens. Le texte lu serait le même – les deux disciplines ayant le même objet – seul changerait le niveau de lecture. La lecture de l'analyste textuel serait plutôt descriptive et la lecture du linguiste textuel serait plutôt conceptuelle. Si cette dichotomie semble posée dès les premières lignes de la *Linguistique textuelle*, elle disparaît complètement à la fin:

*«En développant des lectures de textes aussi divers que ceux qui ont formé notre corpus, nous n'avons, à aucun moment reconduit la dichotomie grammair/stylistique qui reste au centre de la formation scolaire et universitaire et de tant d'ouvrages actuels. En revanche, à tout moment, c'est de la langue et de ses usages en discours, de la complexité des agencements textuels d'énoncés qu'il a été question.»<sup>29</sup>*

<sup>27</sup> *Idem.*

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 219.

<sup>29</sup> *Idem.*

Le «nous» du texte ne désigne non pas la figure double de l'analyste-linguiste, mais celle du linguiste seul. Autrement dit, celui qui développe des lectures n'est autre que

le linguiste. Dans le fond, peu importe que ce soit le linguiste textuel ou l'analyste des pratiques discursives qui soit le lecteur, peu importe que, *in fine*, le linguiste textuel ou l'analyste des pratiques discursives ne soit qu'une seule et même personne, peu importe car nous cherchions un lecteur et nous l'avons trouvé. Reste à savoir s'il y a correspondance entre ce lecteur (linguiste ou analyste de textes) et l'énonciateur qui prend en charge l'énoncé texte. Évidemment, la lecture du premier devrait représenter la lecture du deuxième, en être sa généralisation théorique. La question est donc de déterminer si la lecture du linguiste ou de l'analyste de textes peut-être généralisée à toute lecture?

### La lecture

L'universalité de la lecture du lettré se situe au cœur de ce que Bourdieu appelle l'épistémocentrisme scolastique<sup>30</sup> et dont la problématique est résumée dans cette question: «Est-ce qu'on peut lire un texte sans s'interroger sur ce que c'est que de lire?»<sup>31</sup>

La linguistique textuelle a pour objet la «production co(n)textuelle de sens». Mais est-ce que lire veut dire nécessairement produire du sens? Du point de vue du linguiste ou de l'analyste de texte, sans doute, mais est-ce que l'on peut généraliser ce rapport au texte à tout lecteur? Certainement pas. Le cuisinier ne lit pas une recette pour produire du sens mais, par exemple, pour faire un gâteau. L'électronicien ne lit pas un mode d'emploi pour produire du sens mais, par exemple, pour réparer une panne. Le touriste ne lit pas un guide de voyage pour produire du sens mais, par exemple, pour trouver un hôtel. L'utilisateur du métro ne lit pas un roman pour produire du sens mais, par exemple, pour passer le temps (sauf, évidemment, s'il s'agit d'un étudiant à qui l'on a demandé de faire une explication de texte):

*«Faute d'objectiver la vérité du rapport objectivant à la pratique, on projette dans les pratiques ce qui est la fonction des pratiques pour quelqu'un qui les étudie comme quelque chose qui doit être déchiffré.»<sup>32</sup>*

Le texte devient alors un objet à interpréter alors qu'il est, dans les exemples que j'ai donnés ci-dessus, une solution pratique à des problèmes pratiques. La linguistique textuelle en reste pourtant au seul point de vue herméneutique sur le texte. Selon elle, tout lecteur-auditeur devrait opérer sur le texte un travail interprétatif<sup>33</sup>, et ce travail serait analogue à celui du linguiste; point de vue du lecteur et point de vue particulier du linguiste sur le texte ne

<sup>30</sup> Pierre Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, op. cit., p. 64.

<sup>31</sup> Pierre Bourdieu, *Choses dites*, op. cit., p. 132.

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 137.

<sup>33</sup> Jean-Michel Adam, *La linguistique textuelle...*, op. cit., p. 20.

feraient qu'un. Le linguiste prête ainsi sa lecture à tout lecteur. Dans ce cadre, lire revient à découper un énoncé en «parties» (ou en «unités textuelles») et à mettre en relation ces parties entre elles, tout comme dans une explication de texte:

«Les unités textuelles subissent deux types d'opérations de textualisation. D'une part, elles sont découpées par segmentation (discontinuité de la chaîne verbale qui va de la segmentation des mots à celle des paragraphes et parties d'un texte) et, d'autre part, elles sont reliées entre elles (opérations de liage) pour former des unités plus complexes (fabrique du continu).»<sup>34</sup>

**16** Toute lecture est ainsi conçue comme une analyse de texte. Mais est-ce que lire veut dire interpréter des traces d'opérations de segmentation et de liage?

– La lecture comme interprétation:

Toute conception de la lecture qui considère le texte (ou l'énoncé) comme la trace d'une opération (je mets entre parenthèse le problème de savoir s'il faut la considérer comme une opération mentale ou non) induit de fausses conceptions de l'interprétation. Elle implique en particulier de considérer l'interprétation comme un processus de codage-décodage (écriture-lecture). Mais *interpréter* ne veut justement pas dire décoder<sup>35</sup>. Une machine décode. Un piano mécanique, par exemple, a un code qui permet de faire correspondre une note aux trous d'une carte perforée. Est-ce qu'on peut dire de cette machine qu'elle interprète la carte perforée? Oui, si par interprétation on entend qu'il y a une relation mécanique (causale) entre ce trou et la vibration de cette corde du piano. Mais l'interprétation d'un texte consiste-t-elle en une opération qui fait vibrer la bonne corde de la signification selon le mot qui lui correspond? Dans ce cas, l'opération reviendrait à appuyer sur un bouton (stimulus) pour obtenir

une signification (réponse)<sup>36</sup>. Si l'on entend par interpréter cette relation mécanique entre mot et signification, c'est parce que chaque fois que j'interprète, c'est moi, le sujet, qui interprète. On ne peut pas remplacer l'expression «j'interprète» par l'expression «des unités textuelles subissent des opérations de textualisation». La grammaire de notre langage veut que l'interprétation soit fondamentalement intentionnelle, au sens où l'entend Vincent Descombes<sup>37</sup>.

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 33.

<sup>35</sup> Cf. Jacques Bouveresse, *Le mythe de l'intériorité: expérience, signification et langage privé chez Wittgenstein*, Paris: Minuit, 1987, p. 693.

<sup>36</sup> Le mécanisme stimulus-réponse en question ne diffère de celui du behaviorisme que par son caractère interne.

<sup>37</sup> Vincent Descombes, *La dérivée mentale*, Paris: Minuit, 1995, p. 35.

Lire ne veut pas dire interpréter au sens de décoder: «C'est le «philologisme» qui, selon Bakhtine, incline à traiter

toutes les langues comme des langues mortes, faites seulement pour être déchiffrées; c'est l'intellectualisme des sémiologues structuralistes qui considèrent le langage comme un objet d'interprétation ou de contemplation plutôt que comme un instrument d'action et de pouvoir.»<sup>38</sup> Mais la critique bourdieusienne a pour cible non pas le rapport scolastique au texte mais l'universalisation de ce rapport au texte:

«C'est aussi l'épistémocentrisme de la théorie herméneutique de la lecture (ou, a fortiori, de la théorie de l'interprétation des œuvres d'art conçue comme «lecture»): par une universalisation induite des présupposés inscrits dans le statut de lecteur et la skholè scolaire, condition de possibilité de cette forme très particulière de lecture qui, menée à loisir et presque toujours répétée, est méthodiquement orientée vers l'extraction d'une signification intentionnelle et cohérente, on tend à concevoir toute compréhension, même pratique, comme une interprétation, c'est-à-dire comme un acte de déchiffrement conscient de soi (dont le paradigme est la traduction).»<sup>39</sup>

17

L'acte de déchiffrement, dont parle Bourdieu, pourrait être schématisé ainsi: Codage → texte → décodage. On reconnaît sans peine le modèle de la communication: émetteur → message → récepteur; schéma qui s'applique aussi à la lecture: écrivain → texte → lecteur. Cette conception de la lecture sur le modèle de la communication a pour effet de séparer le texte et le lecteur, l'*opus operatum* du *modus operandi*. Mais cette séparation ne disparaît-elle pas dans l'acte d'énonciation, quand l'énonciateur prend en charge l'énoncé-texte?

– La lecture comme énonciation:

La linguistique textuelle définit le texte comme énoncé, résultat d'un acte d'énonciation. L'énonciation permet la rencontre de l'énoncé et du sujet de l'énonciation, union qui laisse penser que ces deux instances menaient auparavant des existences bien séparées: d'un côté le texte et de l'autre l'énonciateur. Mais le divorce de l'énoncé et de l'énonciateur, en dehors de tout acte d'énonciation, pose toute une série de difficultés.

*L'énonciateur*: par son acte d'énonciation, l'énonciateur donne vie au texte. Sans lui, le texte resterait lettre morte: pas d'énonciateur, pas de texte énoncé, le second suppose le premier. L'existence d'un énonciateur est donc la condition de l'existence d'un texte. D'un point de vue génétique, le sujet devrait donc précéder le texte et le texte n'aurait par conséquent aucune influence sur l'ontogenèse du

sujet. Cette conception énonciative du texte, du point de vue du développement du langage, condamne à postuler l'existence d'un sujet antérieur à tout texte et, du coup, à

<sup>38</sup> Pierre Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, op. cit., p. 67.

<sup>39</sup> *Idem*.

renoncer à toute tentative de montrer comment des textes contribuent de manière décisive à la naissance d'un sujet. L'énonciateur est en effet un sujet transcendantal qui intervient pour transformer l'énoncé en énonciation ou, à l'inverse, pour objectiver un acte humain (acte d'énonciation) dans une trace matérielle (énoncé). C'est ainsi qu'il transforme un acte subjectif en un objet impersonnel. Cette alchimie permet de passer du texte au discours et inversement.

18

*Texte et discours*: Jean-Michel Adam semble hésiter au moment de définir les rapports entre texte et discours. S'il définissait le texte comme un discours sans les « conditions de production et de réception-interprétation » en 1999<sup>40</sup>, il appelle de ses vœux la disparition de la différence entre texte et discours en 2005<sup>41</sup>. Les raisons de ce changement ont un rapport évident avec la problématique du sujet. Si le sujet énonciateur se situe du côté du discours, amputer ce dernier des « conditions de production et de réception »<sup>42</sup> revient à l'amputer de son sujet et, du même coup, à faire du texte un objet sans sujet. Supprimer la distinction entre texte et discours revient donc à réintégrer le sujet dans le giron de la linguistique textuelle. Mais de quel sujet s'agit-il ?

L'énonciateur dans la théorie de l'énonciation a juste l'épaisseur suffisante pour que son énonciation laisse des traces matérielles. Si le texte était une surface et le discours sa tranche, le panneau que formerait la réunion des deux serait bien mince parce que tant la linguistique discursive que la linguistique textuelle privilégient l'*opus operatum* au détriment du *modus operating*: « Ce statut impersonnel de l'esprit est engendré par la transition de l'acte producteur au produit, de l'opération au résultat: ce résultat se détache. Par exemple, l'activité de parler aboutit à la page écrite. La subjectivité s'exprime, et il vient un moment où elle s'est entièrement exprimée. Elle s'est si bien exprimée que son expression s'est libérée du sujet qui la portait, pour se figer sous la forme d'une « trace parlante », de sorte qu'elle subsiste à la façon d'une chose. »<sup>43</sup>

<sup>40</sup> Jean-Michel Adam, *Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes*, Paris: Nathan, 1999, p. 39.

<sup>41</sup> Jean-Michel Adam, *La linguistique textuelle: introduction à l'analyse textuelle des discours*, op. cit., p. 29.

<sup>42</sup> *Idem*.

<sup>43</sup> Vincent Descombes, *Les institutions du sens*, Paris: Minuit, 1996, p. 283.

L'énonciation: la théorie de l'énonciation détache l'énoncé de l'énonciateur pour figer l'énonciation dans ce que Descombes appelle « une trace parlante » qui peut désormais exister sous forme d'entité objective. Séparer le texte comme énoncé du discours comme énonciation a le même effet objectivant. Le texte devient une série de taches d'encre sur le papier. La subjectivité n'a pourtant pas complètement disparu, puisqu'elle se révèle dans le

texte sous forme de traces matérielles de l'énonciation. Le sujet a été couché sur le papier. Mais quels sont les rapports de ce sujet d'encre sur le papier avec le sujet de l'énonciation? Comment passe-t-on de l'un à l'autre?

L'acte d'énonciation laisse des traces matérielles de subjectivité. L'interprétation retrouve le sujet énonciateur à partir des marques matérielles de son énonciation. L'énonciation est l'opération qui permet de passer du sujet de l'énonciation aux traces de subjectivité, l'interprétation est l'opération inverse qui permet de passer des traces de la subjectivité au sujet de l'énonciation. Il y a donc codage à l'émission (énonciation) et décodage à la réception selon le schéma *énonciation* → *énoncé (texte)* → *interprétation* qui est plaqué sur le schéma de la communication *émetteur* → *message* → *récepteur*.

19

Passer du sujet énonciateur aux traces de subjectivité dans l'énoncé et, inversement, passer des marques de subjectivité de l'énoncé au sujet énonciateur suppose des opérations dans un cas comme dans l'autre. Quelles sont ces opérations? Il n'y a pas de réponse à cette question dans le livre *La linguistique textuelle*<sup>44</sup>. Sur les opérations repose tout le poids de l'explication du passage du matériel au subjectif, tant au moment de l'énonciation qu'au moment de l'interprétation, mais la nature de ces opérations reste mystérieuse. On peut alors se demander ce que l'on gagne à définir le sujet comme le résultat d'une opération de subjectivation, la signification comme le résultat d'une opération de signification, le texte comme le résultat d'une opération de textualisation<sup>45</sup>. Si l'on ne précise pas ce que l'on entend par opération, ce concept central peut être considéré comme un mécanisme *ad hoc* qui explique tout sans jamais être expliqué.

Aborder l'énonciation en termes d'opération permet d'éliminer le sujet de l'action au profit d'un substantif opératoire. En l'occurrence, le substantif *opération* devient le *modus operandi* de l'action: *j'énonce une phrase* devient une *opération d'énonciation*; *je segmente un texte* devient une *opération de segmentation*; *je lie les parties d'un texte* devient une *opération de liage*<sup>46</sup>.

Le sujet n'existe plus que dans les traces qu'il laisse dans le texte. L'interprète peut, à partir de ces traces, reconstruire le processus d'énonciation. Seul face au texte, ce dernier peut, désormais, se passer de l'énonciateur puisque lui suffisent les traces de son énonciation.

<sup>44</sup> Jean-Michel Adam, *La linguistique textuelle...*, op. cit.

<sup>45</sup> *Ibid.*, p. 33.

<sup>46</sup> *Idem.*

Cette conception de la lecture comme *opus operatum* substitue le schéma *énonciateur* → *texte* → *interprète* par le schéma *texte* ↔ *interprétation*. L'interprète donne sens aux traces de l'énonciateur. L'interprétation devient énonciation, l'interprète devient énonciateur.

Le *lector* se débarrasse de l'*auctor* et peut ainsi revendiquer pour lui seul le privilège de la production du sens du texte. Mais, est-ce qu'un texte est le résultat de ce que j'énonce? Si l'on me demandait «de quoi ces traces écrites qui forment un texte sont-elles le résultat?», je serais tenté de répondre qu'elles sont le résultat de mon écriture plutôt que le résultat de mon énonciation. Pourquoi vouloir faire dire à nos mots autre chose que ce qu'ils disent dans notre langage ordinaire?

20

Dans les *Investigations philosophiques*, Wittgenstein défend la thèse qu'il n'existe pas de métalangage qui permette de décrire les mots de notre langage. Le philosophe ne peut s'abstraire de l'attraction du langage usuel pour décrire le langage usuel. Il lui est impossible, à partir de mots du langage courant, d'adopter un point de vue extérieur à ce langage<sup>47</sup>. Le philosophe ne peut décoller du langage en prenant appui sur le langage. Sa manière de l'utiliser, de poser des questions, d'adresser ces questions à quelqu'un n'est pas un socle dont le philosophe peut si facilement faire abstraction. Cette constatation faite, Wittgenstein décide de centrer sa philosophie sur le langage ordinaire et de commencer par en saisir les nuances, de manière à ne pas prendre des problèmes de mots pour des problèmes du monde.

*«Notre faute est de chercher une explication là où nous devrions voir les faits comme des «phénomènes originaires»; en d'autres termes, là où nous devrions dire que tel jeu de langage se joue.*

*Il ne s'agit pas d'expliquer un jeu de langage par nos expériences, mais de constater un jeu de langage.»<sup>48</sup>*

Ce retour de Wittgenstein au langage de tous les jours trouve un parallèle dans le retour de Bruner à une psychologie populaire: il dessine un même effort pour faire de la compréhension de nos catégories ordinaires le point de départ de nos interrogations<sup>49</sup>.

<sup>47</sup> Ludwig Wittgenstein, *Recherches philosophiques*, Paris: Gallimard, 2005, § 120.

<sup>48</sup> *Ibid.*, § 654, § 655.

<sup>49</sup> *Ibid.*, § 116, § 120.

### III. Un texte est quelque chose que nous lisons

Le livre de Daniel Pennac *Comme un roman* défend une conception de la lecture qui vise à ne pas réduire cette dernière à l'exercice de l'explication de texte: «Reste à

«comprendre» que les livres n'ont pas été écrits pour que mon fils, ma fille, la jeunesse les commentent, mais pour que, *si le cœur leur en dit*, ils les lisent.»<sup>50</sup> Quelle conception de la lecture, le romancier, l'auteur, nous propose? En quoi cette conception s'oppose à celle du linguiste (le *lector*) telle que je l'ai présentée ci-dessus?

### *Le texte comme pratique*

La critique que Bourdieu adresse à l'épistémocentrisme scolastique concerne l'universalisation induite d'un certain type de lecture. Bourdieu remet ainsi en cause le privilège accordé à une figure du lecteur qui apparaît en réalité bien particulière: un lecteur seul face à son texte, lisant à voix basse, soulignant le texte, prenant des notes dans un effort exégetique. Cette figure ne semble pas être la seule ni la plus courante non plus. Comme le souligne Chartier dans un entretien avec Bourdieu:

*«La lecture est-elle toujours un acte du for privé, intime, secret qui renvoie à l'individualité? Non, car cette situation de lecture n'a pas toujours été dominante. Je crois, par exemple, que dans les milieux urbains existe entre le XVI<sup>e</sup> et le XVIII<sup>e</sup> siècle tout un autre ensemble de rapports aux textes qui passent par des lectures collectives, des lectures qui manipulent le texte, déchiffré par les uns pour les autres, parfois élaboré en commun, ce qui met en œuvre quelque chose qui dépasse la capacité individuelle de lecture. Donc, ici aussi, il faut essayer d'éviter la constante tentation de la position universalisante des lecteurs que nous sommes.»<sup>51</sup>*

Le texte a mille et une façons d'apparaître dans nos pratiques quotidiennes: l'enfant qui lit un texte à voix haute à l'école, l'élève qui lit une présentation, l'animateur radio qui lit un éditorial, le journaliste de télévision qui lit le téléprompteur, l'acteur qui lit un texte, etc. Le lecteur n'est pas forcément cet intellectuel solitaire cherchant minutieusement l'interprétation qui devrait rendre compte au mieux du sens du texte en rapport avec d'autres textes.

La critique que Bourdieu adresse à la figure du *lector* ne vise absolument pas l'activité herméneutique en elle-même. L'interprétation de texte fait partie de l'arsenal dont dispose le sociologue pour faire de la sociologie. Cette critique vise seulement la généralisation abusive de ce rapport intellectuel au texte. Ce faisant, elle met l'accent sur la diversité des pratiques de lectures et rejoint l'analyse que fait Wittgenstein du mot «lire» dans les *Investigations philosophiques*: «De même employons-nous le mot «lire» pour une famille de cas. Et dans des circonstances différentes, nous appliquons des critères différents du

<sup>50</sup> Daniel Pennac, *Comme un roman*, op. cit., p. 92.

<sup>51</sup> Roger Chartier et Alain Paire, *Pratiques de la lecture*, Paris: Payot et Rivages, 1993, p. 269.

fait que quelqu'un lit.»<sup>52</sup> En d'autres termes, il y a autant de sens au mot *lire* qu'il y a d'usages auxquels on peut appliquer ce mot. Il y a des airs de famille entre ces usages, mais il n'y a pas un sens commun à tous. Il n'y a pas une signification essentielle au mot *lire*, raison pour laquelle il faut se garder de couvrir du voile scolastique toutes les pratiques de lecture. Il en va de même pour le sens du mot *texte*. Je n'ai jamais, jusqu'à maintenant, précisé le sens que je donnais à ce terme, balançant sans cesse entre la définition de la linguistique textuelle et l'usage courant. Le reproche pourrait m'en être fait. *Le texte*, au sens de la linguistique textuelle, n'est-il pas un concept théorique qui n'a rien à voir avec le sens courant que l'on attribue à ce mot ? Mais dans le fond, quel est le sens (ou les sens s'il y en a plusieurs) du mot *texte* ?

## 22

### *Le texte comme denrée mentale*

J'aimerais développer une autre philosophie de l'esprit, inspirée de Wittgenstein, qui ne place pas l'esprit d'abord à l'intérieur du sujet mais à l'extérieur, de manière publiquement disponible. Vincent Descombes appelle cette conception, « philosophie de l'intention » et la décrit en ces termes :

*« Les phénomènes de l'esprit ne sont pas originellement internes, les phénomènes sont directement donateurs (ils sont des expressions, pas des effets, de ce qu'ils rendent manifeste). La réunion de ces deux traits conduit à soutenir que, par exemple, le livre est une denrée mentale dans un sens propre, et non dans un sens dérivé. Cela ne veut évidemment pas dire qu'un livre pense, qu'il réfléchisse, qu'il tire des conclusions. Le livre est une denrée mentale parce qu'il exprime une pensée. De façon générale, le rapport de la pensée au langage n'est pas un rapport de causalité efficiente. En lisant un livre, nous ne remontons pas des signes imprimés à la pensée de l'auteur comme d'un effet à sa cause. Si causalité il y a, elle est une causalité formelle. L'expression de la pensée dans le langage et dans l'action n'est pas un simple indice de la vie mentale, le point de départ d'une induction, c'en est l'exemple paradigmatique. »<sup>53</sup>*

Par analogie avec le livre, disons du texte qu'il n'est pas une trace de l'esprit d'un sujet mais son expression. Un texte peut présenter une thèse, défendre une idée. Un texte peut asservir, un texte peut libérer. Ces expressions du langage qui prêtent des intentions aux textes ne sont pas des métaphores que l'on dériverait d'une signification essentielle. Les textes ne sont donc pas ces choses matérielles qui attendent une subjectivité pour

<sup>52</sup> Ludwig Wittgenstein, *Recherches philosophiques*, op. cit., § 164.

<sup>53</sup> Vincent Descombes, *Les institutions du sens*, op. cit., p. 33.

s'exprimer, mais l'expression même de l'esprit humain et c'est pourquoi, en mettant le feu à des livres, on brûle des idées. Il est donc possible de prêter des intentions à des textes. Tordre le cou à cette forme ordinaire de parler est

une révision importante de notre langage usuel, il s'agit par conséquent d'une thèse à défendre et non pas d'un principe qui ne prêterait pas à discussion. Prendre au sérieux notre langage de tous les jours plutôt que de tenter de le réformer a pour avantage d'étaler la signification du mot *texte* sous nos yeux. Cette signification devient ainsi publiquement disponible. Le sens du mot *texte* devient son usage.

#### *Le sens du mot comme usage*

*Le cahier bleu* commence par l'interrogation suivante: «Qu'est-ce que le sens d'un mot?» Pour répondre à cette question, Wittgenstein va substituer l'interrogation sur le substantif par une interrogation sur la pratique (jeu de langage) «explication du sens d'un mot». Pourquoi?

«Qu'on nous pose des questions telles que: «Qu'est-ce que la distance? Qu'est-ce que le sens? Qu'est-ce que l'unité?» Et nous demeurons bouche bée. Nous sentons qu'il faudrait définir et désigner, et nous en sommes incapables. (Nous sommes en présence d'une des principales causes de la confusion philosophique: essayer, derrière le substantif, de trouver la substance.)

» Nous demander alors ce que peut-être l'explication du sens présente un double intérêt. La question «Qu'est-ce que le sens?» est ramenée apparemment à notre niveau; car pour saisir le sens du terme «sens» il faut évidemment comprendre ce qu'est l'explication du sens. L'étude logique de l'expression «explication du sens» nous aidera à définir le mot «sens» et écartera la tentation de rechercher une chose que nous appellerions «sens». »<sup>54</sup>

Faisons de même avec la question «Qu'est-ce qu'un texte?». Selon Wittgenstein, il n'y a pas d'objet-texte qui corresponde au mot *texte* (ce qui n'empêche pas qu'on puisse désigner un objet avec le mot *texte*). Il n'y en a pas non plus de définition univoque: «Nous sommes à l'évidence incapables de préciser et de circonscrire les concepts dont nous nous servons, non pas du fait que nous ignorons leur définition réelle, mais du fait qu'ils ne comportent pas de «définition» réelle.»<sup>55</sup>

Quel est donc le sens du mot *texte*? «Et si l'on nous demande de donner un nom à ce qui anime le signe, nous dirons que c'est son UTILISATION.»<sup>56</sup> Ou encore, selon un des énoncés les plus fameux de Wittgenstein, le sens c'est l'usage. Mais que veut-il vraiment dire par là et qu'est-ce qu'implique cette définition du sens?

<sup>54</sup> Ludwig Wittgenstein, *Le cahier bleu; et Le cahier brun: études préliminaires aux «Investigations philosophiques»*, Paris: Gallimard, 1965, p. 45.

<sup>55</sup> *Ibid.*, p. 79.

<sup>56</sup> *Idem.*

*Un usage du mot texte*

Quel est l'usage que peut avoir le mot *texte*? J'ai demandé à mon fils (cinq ans):

- Qu'est-ce qu'un texte?
- Un texte, c'est quelque chose qu'on lit, m'a-t-il répondu.

24

Il aurait pu répondre qu'un texte était quelque chose qu'on écrit, quelque chose qu'on imprime, quelque chose qu'on met en pages, quelque chose qu'on apprend par cœur, etc. Mais, il m'a répondu: «Un texte, c'est quelque chose qu'on lit.» Même si le jeu de langage «lire un texte» ne recouvre pas tous les usages du mot «texte», il recouvre au moins une partie d'entre eux. Mieux vaut donc se satisfaire d'une réponse partielle, fournissant un exemple de ce qu'est un texte sans préjuger des autres réponses qui pourraient être données, plutôt que de viser d'emblée une signification commune à tous les exemples, quête illusoire d'une essence de la signification du mot. Quand des réponses sont données, certains aspects du jeu de langage «lire un livre» sont ainsi éclairés. S'il n'y a pas de limite bien claire au nombre de réponses possibles, la description est en revanche délivrée de son impossible prétention à la généralité ainsi que des parasites de la recherche de l'essence du sens.

Il ne s'agit pas maintenant de décrire cet usage en lui-même. Ce serait absurde. Je ne peux pas m'extirper du langage pour adopter un regard extérieur sur le langage. Je peux, par contre, comparer ce jeu de langage à des jeux plus simples qu'utilisent les enfants quand ils apprennent à parler (lire un imagier, lire un récit, etc.). J'aurai ainsi une vue synoptique<sup>57</sup> des transitions qui permettent de passer d'une forme simple de jeu de langage à une forme plus compliquée.

**Le jeu de langage «lire un texte»**

Dans son livre *Comme un roman*, Daniel Pennac nous donne un bel exemple du jeu de langage «lire un texte»:

*«Et même si nous n'avons rien raconté du tout, même si nous nous sommes contentés de lire à voix haute, nous étions son romancier à lui, le conteur unique, par qui, tous les soirs, il glissait dans les pyjamas du rêve avant de fonder sous les draps de la nuit. Mieux, nous étions le Livre.*

*» Souvenez-vous de cette intimité-là, si peu comparable.*

*» Comme nous aimions l'effrayer pour le pur plaisir de le consoler! Et comme il nous réclamait cette frayeur! Si peu dupe, déjà, et pourtant tout tremblant. Un vrai lecteur en*

<sup>57</sup> *Vue synoptique* est la traduction française de *Übersichtliche Darstellung*. Ludwig Wittgenstein, *Recherches philosophiques*, op. cit., § 122.

*somme. Tel était le couple que nous formions à l'époque, lui le lecteur, ô combien malin ! et nous le livre, ô combien complice !*»<sup>58</sup>

Le romancier décrit le rituel du coucher qui consiste à prendre ses enfants tout près de soi pour leur lire une histoire avant de les quitter pour la nuit. La scène ressemble à un de ces exemples qui viennent illustrer les jeux de langage dans la philosophie de Wittgenstein. Comme ces derniers, il s'agit de la description d'une activité. Elle renvoie à d'autres activités et, plus généralement, à ce que Wittgenstein appelle une forme de vie (en l'occurrence, la forme de vie est l'institution familiale occidentale à la fin du XX<sup>e</sup>). L'activité est l'histoire que les parents lisent à leurs enfants avant qu'ils aillent se coucher. Elle renvoie à d'autres activités comme se brosser les dents, aller dormir, etc., par rapport auxquelles elle prend sens. Elle est inscrite dans une forme de vie particulière, garante de cet usage (au double sens de coutume et d'application) et, *in fine*, elle prend place dans nos vies.

25

Enfin, l'auteur de *Comme un roman* donne de la lecture un point de vue comparatif, puisqu'il met en perspective la lecture de son fils adolescent avec celle de son fils enfant. Pennac, en amoureux du livre qu'il est en tant que romancier et enseignant, s'interroge sur la transformation de l'enthousiasme enfantin pour les histoires en aversion adolescente pour le texte :

*«Et le voilà, adolescent reclus dans sa chambre, devant un livre qu'il ne lit pas. Toutes ses envies d'être ailleurs font entre lui et les pages ouvertes un écran glauque qui trouble les lignes. Il est assis devant sa fenêtre, la porte fermée dans son dos. Page 48. Il n'ose compter les heures passées à atteindre cette quarante-huitième page. Le bouquin en compte exactement quatre cent quarante-six. Autant dire cinq cents pages !*»<sup>59</sup>

Quelle est la différence entre les deux exemples du jeu de langage *lire un texte* que nous donne Pennac ? Les comparer nous permettra de saisir le sens de notre concept *lire un texte* sous deux formes qui sont, non seulement chronologiquement liées, mais encore logiquement dépendantes.

Dans le premier exemple, le père lit le texte à son enfant, dans le deuxième l'adolescent lit seul. Autrement dit, alors qu'il lit dans le deuxième exemple, le fils de Pennac ne lit pas vraiment dans le premier. Pourtant, Pennac dit explicitement que son enfant est un lecteur, un «vrai lecteur» ajoute-t-il.

<sup>58</sup> Daniel Pennac, *Comme un roman*, op. cit., p. 18.

<sup>59</sup> *Ibid.*, p. 22.

S'agit-il d'une métaphore? Un enfant qui ne sait pas lire dit à sa maîtresse d'école enfantine: «Ce livre, je l'ai déjà lu à la maison» ou «j'aime bien lire des livres avec mon papa», ou encore: «Je lis souvent des livres avec ma maman.» Non, il ne s'agit pas de métaphores. Considérer la signification en termes de signification essentielle et signification dérivée fait passer certaines significations usuelles des mots pour d'étranges exceptions; mais la véritable étrangeté se situe dans notre obsession à vouloir trouver une essence là où il n'y a que des airs de famille.

26

L'enfant est un lecteur bien avant d'avoir déchiffré le moindre caractère d'imprimerie. *Lire un texte* ne coïncide pas avec *pouvoir déchiffrer les lettres*. L'enfant entre dans le monde des textes en entrant dans le monde des récits. Le récit précède le texte, chronologiquement comme logiquement. *Lire un texte* est un jeu de langage qui se joue d'abord à deux. Pennac parle même de couple. La lecture naît dans l'intimité d'un lien affectif, lien d'autant plus fort qu'il précède, dans le rituel du coucher, le moment de la séparation où l'enfant se retrouvera seul pour traverser la nuit. « Encore une histoire, une toute petite, allez maman, allez papa... » Est-ce que la lecture peut exister sans ce lien affectif au texte que tisse la triade adulte-enfant-texte? «Souvenez-vous de cette intimité-là, si peu comparable!»<sup>60</sup>

#### IV. La lecture

Au milieu de la scène<sup>61</sup> se trouve une maman; sur sa gauche, un garçon (23 mois), Angel et, sur sa droite, une fille plus petite (9 mois), Lola; entre eux, un livre avec des images; derrière, une lumière tamisée confère l'intimité nécessaire pour aborder la nuit. Cette situation est un exemple de lecture très proche de celui décrit par Pennac précédemment.

##### *Texte et image*

Dans le livre *Barnabé, le chien qui ne sourit jamais*<sup>62</sup>, des images illustrent le texte. Ces illustrations facilitent la lecture, non pas parce qu'elles offriraient un accès plus immédiat au sens du récit que ne pourrait le faire le texte, mais parce qu'elles donnent un cadre à la lecture.

La maman lit le texte. Angel interrompt le récit pour désigner des images du livre avec son index («Ça c'est une fleur», «Un klaxon», etc.). Lola fait de même. Les deux enfants ne sont pas des auditeurs passifs, mais participent à l'action de lire. La lecture, dans ce cas, n'est pas un face à face entre un livre et un lecteur solitaire, mais le résultat

<sup>60</sup> *Ibid.*, p. 18.

<sup>61</sup> L'exemple est tiré d'un film vidéo. Vous pouvez le consulter sur le site [www.unil.ch/acontrario](http://www.unil.ch/acontrario). Il est également possible d'obtenir une copie du DVD original à la rédaction d'*a contrario* ou directement auprès de l'auteur par courriel: [yves.erard@unil.ch](mailto:yves.erard@unil.ch).

<sup>62</sup> Jennifer B. Lawrence, *Barnabé, le chien qui ne sourit jamais*, Paris: Nathan, 2001.

d'une appropriation conjointe du livre. Le texte est quelque chose que nous lisons ensemble, bien avant qu'il ne puisse devenir quelque chose que je lis seul.

Dans la vidéo, les moments de lecture du texte et de pointage d'une image alternent de façon régulière. Angel porte beaucoup d'attention aux illustrations. À chaque nouvelle page, il nomme en pointant du doigt toute une série d'objets. Rien d'étonnant à cela, il aborde ce livre par le biais d'une autre activité (les livres d'images) qu'il maîtrise depuis longtemps: je montre ou l'adulte montre une image; je nomme ou il nomme l'image. Cette manière d'utiliser les livres marque l'entrée des enfants dans ce monde-là. Mais dans notre exemple, la maman va tenter de déplacer l'attention d'Angel des objets vers les personnages de l'histoire, soit par un geste ostensif:

27

M<sup>63</sup>: Moi, c'est Max...

A: Un ballon...

M: Moi, c'est Max.

A: Moi, c'est moi.

M: *Et lui c'est mon chien ... ?*

A: Ça c'est Max et ça, c'est mon chien Barnabé.

M: Bravo. «Malgré tous mes efforts, je l'ai jamais vu sourire.»

(DVD: exemple 1)

Soit en ajoutant au texte original des mentions aux personnages principaux:

A: Oh! ça c'est quoi?

M: Un klaxon.

A: Un klaxon.

M: Oui, c'est ce qui fait du bruit. «Cette fois, *Barnabé* est monté avec moi, mais il a toujours l'air aussi triste», ce *Barnabé*. Allez *Barnabé*, rigole!

A: Il pleure aussi Max.

(DVD: exemple 2)

La maman fait passer petit à petit l'enfant d'une forme de lecture de type imagier à une lecture de type récit.

#### *Raconter une histoire et raconter une histoire par cœur*

Les enfants aiment qu'on leur lise des livres. Ils aiment qu'on leur lise encore et toujours le même livre. Il faut respecter le texte qu'ils finissent par connaître par cœur.

Dans notre exemple, la maman lit et Angel répète le texte avec un léger retard. Puis, à la faveur d'une page qui se tourne, sa voix précède soudain celle de sa maman:

<sup>63</sup> M = maman; A = Angel;  
L = Lola.

M: Oui, c'est ce qui fait du bruit. «Cette fois, Barnabé est monté avec moi, mais il a toujours l'air aussi triste», ce Barnabé. Allez Barnabé, rigole!

A: Il pleure aussi Max.

M: Max il... ouais. Il se désespère.

L: Oh! le voir.

A: *Oh! pas quoi faire de laisser tomber.*

M: Pas question.

(DVD: exemple 3)

**28** La page tourne. Angel continue l'histoire. On sait qu'il ne lit pas, il n'en a pas les capacités. Reste qu'il est capable de prolonger le récit tout seul. On pourra objecter qu'il raconte de manière purement mécanique parce qu'il connaît le livre par cœur à force de l'avoir tant et tant entendu. Mais quelle est la différence entre raconter une histoire et raconter une histoire par cœur? Quelle différence y a-t-il entre dire «pas question de laisser tomber» de manière opportune dans le fil d'un récit et dire par cœur «pas question de laisser tomber» de manière opportune dans le fil d'un récit? Aucune. Il n'y a pas de différence. Si l'usage de l'expression est adéquat, alors l'expression a un sens (le sens c'est l'usage). Que l'enfant connaisse l'histoire par cœur ou non n'a aucune importance. Cette façon de vouloir lire toujours la même histoire et de l'apprendre petit à petit par cœur n'est rien d'autre que la naissance de la capacité à raconter.

#### *Comprendre et interpréter*

Mais Angel dans cette séquence ne fait pas que répéter par cœur le texte, il prolonge le récit à sa manière:

A: Oh! pas quoi faire de laisser tomber.

M: Pas question.

A: Pas question de laisser tomber, *je dois faire un truc magique.*

M: Bravo. «Je dois faire quelque chose pour mon chien-chien préféré.»

(DVD: exemple 4)

Et la maman ne s'y trompe pas en disant «bravo», Angel fait une variation sur le récit qui va dans le sens du récit. Le chien Barnabé est tellement difficile à déridier que seule une action qui relève de la magie pourrait lui faire troquer son rictus de désespoir contre un sourire. Angel a parfaitement compris le texte.

Mais que veut dire «comprendre»? Dans notre exemple, comprendre veut dire être capable de continuer la suite du récit de manière autonome. Le raisonnement

qu'applique Wittgenstein à la compréhension d'une suite numérique s'applique ici à un texte. Je comprends la suite 1, 2, 3, 4, 5, 6, ... quand je peux continuer la suite 1, 2, 3, par la suite 4, 5, 6<sup>64</sup>. Voilà une description de la compréhension qui paraîtra affreusement réductrice à ceux qui préfèrent la concevoir comme le résultat d'un processus psychique compliqué et mystérieux. Pourtant, la capacité à raconter des histoires naît simplement dans cet art particulier de la copie, elle est le résultat de l'apprentissage d'une capacité pratique.

Le jeu de langage «lire un texte» a une importance fondamentale dans le développement du langage parce que ce rituel fournit un cadre à la nécessaire répétition qu'exige l'apprentissage de tout savoir-faire. Mais qui dit imitation et répétition, ne dit pas reproduction mécanique de la parole de l'adulte. Au contraire, le rituel va permettre à l'enfant de comprendre le texte, le critère de cette compréhension résidant dans sa capacité à pouvoir continuer le récit tout seul. Le jeu de langage *lire un texte* doit donc être considéré autant comme un cadre de l'apprentissage du récit que comme la possibilité de l'apparition d'un sujet, au sens de sujet d'une action autonome.

29

## V. Le lecteur

Les difficultés que soulève la dichotomie lecteur/texte, qui met face à face un sujet et une chose<sup>65</sup>, disparaissent quand le lecteur se définit comme sujet de l'action dans une activité de lecture intentionnelle. Le sujet apparaît en même temps que l'action intentionnelle. Par conséquent, une fois déterminée l'intention, nous tiendrons le sujet. Mais qu'est-ce que l'intention?

### *Le lecteur comme sujet d'une action intentionnelle*

Dans notre exemple de lecture, est-ce que Lola lit? Est-ce qu'on peut qualifier sa participation à la lecture d'action intentionnelle? Observons attentivement le début de la séquence:

L: C'est moi!

M: On lit encore une fois, Lola?

L: Ouais... Loli.

Lola tire le livre à elle en disant: «C'est moi!» Qu'est-ce qu'elle veut dire exactement? Son intention n'est pas très claire, mais elle en a une. Elle veut quelque chose. Comment le savez-vous, me direz-vous, vous n'êtes pas dans sa tête? Votre question suppose justement que l'intention soit dans la tête. Je dirais de mon côté, suivant en cela Wittgenstein, que son intention est plutôt dans

<sup>64</sup> Ludwig Wittgenstein, *Recherches philosophiques*, op. cit., § 143.

<sup>65</sup> Comment savoir qui fut le premier?

son geste: «Qu'est-ce que l'expression naturelle d'une intention? – Regarde un chat qui s'approche furtivement d'un oiseau, ou un animal qui veut fuir.»<sup>66</sup> L'intention est aussi dans ce qu'elle dit «C'est moi» et dans la suite de l'interaction, quand sa maman lui demande si elle veut lire et qu'elle confirme par un *ouais*: «Dans la vie de tous les jours, la signification que nous accordons aux faits et gestes d'autrui dépend de l'échange verbal qui a lieu avant, pendant ou après l'action.»<sup>67</sup>

Lola veut lire. Elle participe comme actrice à l'action de lire. Elle est une lectrice à part entière. Nous avons trouvé le sujet que nous cherchions:

30

«Notre concept de sujet est clair, il est profondément ancré dans les pratiques familières, il paraît donc difficile à ébranler. Existe-t-il des penseurs qui envisagent réellement de se priver du concept actanciel de sujet, soit au nom d'une métaphysique des <procès sans sujet>, soit au nom d'un dogme de l'irréalité des intentions? Il leur reviendrait de montrer comment ils pourraient le faire sans réintroduire aussitôt, sous un autre nom, l'agent responsable dont ils prétendaient pouvoir se passer.»<sup>68</sup>

Quand sa maman lui demande: «On lit encore une fois, Lola?», Lola confirme que telle est bien son intention par un *ouais* et ajoute ensuite un *loli* qui pourrait bien être la reprise de «on lit», ce qui voudrait dire qu'elle a extrait de l'expression «On lit encore une fois, Lola?» le «on lit» et viendrait confirmer de sa bouche son intention de lire.

Mais d'autres éléments dans son attitude font d'elle une lectrice dans le jeu de langage *lire un texte*. D'abord, elle reste assise bien tranquillement sur les genoux de sa maman. Ensuite, elle fixe son attention sur le livre, son regard suivant les pages qui se tournent. Enfin, elle participe activement à la lecture, d'une part en faisant sauter le personnage de Max quand sa maman lui dit: «Vas-y fais, Lola» (DVD: *exemple 6*) et d'autre part en pointant du doigt des images sur le livre. Mais que montre-t-elle du doigt? Chaque fois qu'elle prend la parole, c'est pour désigner le chien Barnabé (il suffit de recouper son geste et l'emplacement du chien sur le livre): en disant une fois son nom

(«Batabé») (DVD: *exemple 7*); une autre fois en disant: «Oh!

le voir» (DVD: *exemple 8*) et une dernière fois en disant:

«Oh! regarde» (DVD: *exemple 9*). Autrement dit, elle focalise page après page son attention sur un des protagonistes de l'histoire et ne pointe pas au hasard des images du livre.

<sup>66</sup> *Ibid.*, § 647.

<sup>67</sup> Jerome S. Bruner, *Car la culture donne forme à l'esprit...*, op. cit., p. 33.

<sup>68</sup> Vincent Descombes, *Le complément de sujet: enquête sur le fait d'agir soi-même*, Paris: Gallimard, 2004, p. 114.

*Lire* c'est d'abord cette capacité pratique de se tenir d'une certaine façon, d'être attentif et de participer à la

construction du récit en pointant du doigt l'un ou l'autre personnage. Cette capacité incorporée (*cet habitus*) donne une image de la lecture bien différente de la vision cérébrale de l'herméneutique. L'analogie du langage avec le jeu se révèle ici bien plus éclairante que l'analogie du langage avec le calcul, qui nous rend aveugle à ce type de faits.

### Conclusion

Un texte est quelque chose qu'on lit. Jusque-là, tout le monde est d'accord. Mais les divergences apparaissent au moment où il faut préciser ce que l'on entend exactement par texte, ce que l'on entend exactement par lecteur et quel est le lien entre l'un et l'autre. Les ouvrages de Jean-Michel Adam et de Daniel Pennac m'ont permis d'opposer deux conceptions très différentes de la lecture, d'un côté, ce que j'ai appelé la lecture comme herméneutique (a) et de l'autre, ce que j'ai appelé la lecture comme pratique (b). Mais la ligne de partage entre ces deux conceptions se prolonge bien au-delà de la manière dont on aborde la question de la lecture, puisqu'elle s'étend jusqu'à la conception que l'on se fait du sujet-lecteur, du texte et, finalement, du langage lui-même.

31

#### *Quelle conception du langage ?*

Tant la conception herméneutique (a) que la conception pratique de la lecture (b) fondent (explicitement ou non) leur approche du langage sur une analogie de laquelle découle une représentation du sujet-lecteur, du texte et finalement de la lecture. La première (a) compare le langage à un calcul : comme le calcul, le langage est le résultat d'une opération dont les marques linguistiques sont les traces. La seconde (b) compare le langage à un jeu : comme le jeu, le langage est une activité gouvernée par des règles.

#### *Quelle conception du texte ?*

La divergence sous-jacente à ces deux perspectives sur la lecture a évidemment des conséquences importantes sur leur conception du texte. Pour la conception herméneutique (a), le texte est un énoncé, produit d'un acte d'énonciation ou, en d'autres termes, une trace matérielle, conséquence d'une opération. Pour la conception pratique (b), un texte est ce que l'on en fait. Il peut être un objet matériel concret quand on le coince sous un pied de table pour lui rendre sa stabilité, mais il peut aussi raconter une histoire, défendre un point de vue, annoncer une nouvelle, etc. Un texte prend sens dans son usage.

#### *Quelle conception du sujet-lecteur ?*

C'est sur la question du sujet-lecteur que la ligne de démarcation entre les deux conceptions de la lecture que j'ai opposées devient fracture, que les deux conceptions deviennent véritablement inconciliables.

Si l'on conçoit le texte comme un objet matériel, on est obligé de postuler un sujet qui, par son interprétation, donnera vie à cette longue suite de taches d'encre sur le papier. Mais comment passe-t-on de la trace d'une opération à l'opération proprement dite, du signifiant au signifié, du matériel au psychique? On fait appel à un mécanisme qu'on ne peut expliquer mais qui explique tout. L'énonciation en est un exemple. On dispose là d'un lecteur, le sujet de l'énonciation qui prend en charge l'énoncé texte. Nous avons d'un côté un texte et de l'autre un sujet. Mais qui est ce sujet? Comment naît-il? Croît-il indépendamment des textes qu'on lui lit? Mystère: le sujet transcendantal de la théorie de l'énonciation ne nous est d'aucune utilité pour décrire le développement du sujet et, a fortiori, de celui du lecteur. La dyade texte-lecteur inhérente à cette conception herméneutique de la lecture, dont l'archétype est l'exégète seul face à son texte, nous livre un lecteur sans histoire (dans tous les sens du terme).

Au contraire, la conception de la lecture comme pratique nous fournit un sujet – le seul dont on ne puisse pas se passer – en la personne de l'agent de la lecture. Et ce lecteur a plusieurs visages parce que notre mot *lire* a plusieurs usages. On peut dire d'un tout petit enfant qui feuillette les pages d'un livre qu'il lit, on peut aussi le dire d'un enfant qui nomme les images d'un livre en tournant consciencieusement les pages. On peut dire d'un enfant qui ânonne péniblement les premiers mots qu'il lit, on peut le dire encore d'un enfant qui lit une phrase entière. Vous me direz que cela n'est pas vraiment *lire*? Mais qu'est-ce que savoir lire? Lire une lettre, un mot, une phrase, un livre, une œuvre? Pouvoir répondre à des questions sur le livre? Pouvoir résumer le livre? Pouvoir expliquer un passage du livre? Interpréter une œuvre? Quand sait-on vraiment lire? Il n'y a pas de degré zéro de la lecture. Entre tous ces usages du mot *lire*, il y a un air de famille, mais il n'y a pas une signification qui soit commune à tous. En insistant sur les transitions subtiles de nos significations langagières quotidiennes, la philosophie de Wittgenstein, non seulement nous guérit de toute velléité d'une quête de l'essence, mais encore, nous permet d'envisager enfin nos concepts sous l'angle de leur développement.

Dans ce cadre, le livre de Daniel Pennac *Comme un roman* donne une description assez précise de ce qu'est la lecture d'un point de vue de la pratique. La lecture est d'a-

<sup>69</sup> Daniel Pennac, *Comme un roman*, op. cit., p. 20.

<sup>70</sup> *Ibid.*, p. 21.

<sup>71</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>72</sup> *Ibid.*, p. 18.

bord un lien affectif qui se tisse dans la triade (Pennac parle de Trinité<sup>69</sup>) entre un texte et deux personnes qui participent à sa lecture, puis c'est le plaisir de réciter par cœur un passage du texte<sup>70</sup>, puis c'est un décryptage laborieux de quelques mots isolés<sup>71</sup>, puis vient la lecture non comme acte, mais comme «geste de l'acte»<sup>72</sup>, etc.

Ma description de la lecture, sous une forme qui relève plutôt d'une approche ethno-méthodologique fondée sur l'analyse d'un usage quotidien, n'est en fait pas très différente de celle de Pennac. Les deux descriptions se rejoignent sur un point : comprendre un texte ne veut pas forcément dire l'interpréter. Et c'est pour cette raison que, des deux propositions que j'ai présentées en introduction, il faut rejeter la première.

*Comprendre un texte ne veut pas d'abord dire l'interpréter*

*«Pour comprendre la compréhension pratique, il faut se situer par-delà l'alternative de la chose et de la conscience, du matérialisme mécaniste et de l'idéalisme constructiviste; c'est-à-dire, plus précisément, se débarrasser du mentalisme et de l'intellectualisme qui portent à concevoir le rapport pratique au monde comme une «synthèse mentale», et cela sans pour autant ignorer le travail pratique de construction qui, comme l'observe Jacques Bouveresse, «met en œuvre des formes d'organisation non conceptuelles» et ne devant rien à l'intervention du langage.»<sup>73</sup>*

33

Lire est une pratique avec tout ce que cela implique comme significations incorporées : être capable de se tenir tranquille quand quelqu'un lit, être capable de tourner une page, être capable de pointer une image, etc. Toutes capacités qui s'acquièrent bien souvent dans l'intimité de l'institution familiale. Qu'arrivera-t-il à cet enfant qui, confronté à la lecture de la maîtresse, n'aura pas acquis cette capacité à rester attentif et qui se verra blâmé pour cela ? Le lien affectif qu'il n'a pas établi avec le texte dans son milieu familial risque fort de devenir une franche aversion pour le livre à l'école. Ses problèmes de lecture n'auront désormais que peu de choses à voir avec une difficulté à interpréter.

Dans l'opposition entre l'*auctor* et le *lector*, celui-là vient rappeler à celui-ci l'arrière-plan pratique de la lecture. Ce faisant, il vient aussi rappeler que comprendre ne veut pas d'abord dire interpréter le texte mais être capable d'en donner une suite de manière autonome, comme quand Angel devance le texte en disant : «Je dois faire un truc magique» à la place de «Je dois faire quelque chose pour mon chien-chien préféré». Être lecteur d'un récit implique aussi être capable d'être l'auteur d'un récit, parce que comprendre est une capacité pratique et non pas une opération d'interprétation (mentale ou non). À ce titre, il est étrange que la rédaction disparaisse peu à peu du cursus scolaire pour ne plus exister à l'Université. Comme si la capacité pratique de produire des récits n'avait plus de valeur pour leur compréhension...

*«L'ampleur de cette trahison !*

*» Nous formions lui, le récit et nous, une Trinité chaque soir réconciliée; il se retrouve seul à présent devant un livre hostile.*

*» La légèreté de nos phrases le libérait de la pesanteur;*

<sup>73</sup> Pierre Bourdieu, *Méditations pascalienues*, op. cit., p. 164.

*l'indéchiffrable grouillement des lettres étouffe jusqu'à ses tentations de rêve.*

» *Nous l'avions initié au voyage vertical; il est écrasé par la stupeur de l'effort.*

» *Nous l'avions doté de l'ubiquité; le voilà pris dans sa chambre, dans sa classe, dans son livre, dans une ligne, dans un mot. [...]*

» *Ces parents qui jamais, jamais, quand ils lui lisaient un livre ne se souciaient de savoir s'il avait bien compris que la Belle dormait au bois parce qu'elle s'était piquée à la quenouille, et Blanche-Neige parce qu'elle avait croqué la pomme. (Les premières fois, d'ailleurs, il n'avait pas compris, pas vraiment. Il y avait tant de merveilles, dans ces histoires, tant de jolis mots, et tellement d'émotion! Il mettait toute son application à attendre son passage préféré, qu'il récitait en lui-même le moment venu; puis venaient les autres, plus obscurs, où se nouaient tous les mystères, mais peu à peu, il comprenait tout, absolument tout, et savait parfaitement que si la Belle dormait, c'était pour cause de quenouille, et Blanche-Neige pour raison de pomme...).»<sup>74</sup> ■*

34

<sup>74</sup> Daniel Pennac, *Comme un roman*, op. cit., p. 20.