

L'analyse de texte aujourd'hui. De l'anthropologie à l'éthique de la discussion

Antonio Rodriguez



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/edl/613>

DOI : 10.4000/edl.613

ISSN : 2296-5084

Éditeur

Université de Lausanne

Édition imprimée

Date de publication : 15 mars 2014

Pagination : 87-108

ISBN : 978-2-940331-34-5

ISSN : 0014-2026

Référence électronique

Antonio Rodriguez, « L'analyse de texte aujourd'hui. De l'anthropologie à l'éthique de la discussion », *Études de lettres* [En ligne], 1 | 2014, mis en ligne le 15 mars 2017, consulté le 18 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/edl/613> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edl.613>

L'ANALYSE DE TEXTE AUJOURD'HUI DE L'ANTHROPOLOGIE À L'ÉTHIQUE DE LA DISCUSSION

Actuellement soumise à la critique, après avoir été l'exercice-phare du structuralisme, l'analyse de texte ne peut plus être comprise comme une épreuve de l'objectivité. Si les présupposés de l'« autorité textuelle » ont été délaissés, l'exercice devrait être poursuivi sur de nouveaux principes, sans renoncer à ses composantes descriptives, argumentatives et intersubjectives. L'acquisition de la rigueur et de la pertinence dans le commentaire développe des compétences cognitives et attentionnelles favorables aux conduites esthétiques face à la langue et aux œuvres littéraires. La réflexion s'étend à une éthique de la discussion qui règle la validité des résultats; cet exercice en apparence austère devenant alors un moyen d'éducation majeur du citoyen en démocratie.

L'analyse de texte est-elle vraiment en péril? Il existe depuis l'Antiquité des règles de lecture qui guident l'interprétation des textes, que ceux-ci soient sacrés, juridiques, philosophiques ou esthétiques. Bien qu'instaurée officiellement dans le système scolaire français à la fin du XIX^e siècle¹, sous la Troisième République, cet exercice relève de pratiques anciennes comme l'exégèse, la philologie, la poétique ou la grammaire. Diverses disciplines font aujourd'hui de la rigueur des commentaires sur les textes² un critère d'expertise: outre la théologie et la philosophie, ils restent fondamentaux en droit, où l'interprétation des lois, des décisions

1. A. Chevrel, « Le baccalauréat et les débuts de la dissertation littéraire (1874-1881) »; *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*.

2. J'englobe dans « l'analyse de texte » les méthodes générales du « commentaire de texte », centré sur les axes de lecture, et de l'« explication de texte » plus linéaire. Afin de réduire les répétitions, j'utilise les deux premières expressions en synonymes.

et des codes nécessite des méthodes efficaces³. Ils ne subissent dans ces domaines aucune sorte de crise : pourquoi y en a-t-il une en littérature ?

Dans les différentes disciplines académiques, l'analyse appartient à la formation de base d'« experts » ou de « professionnels » de l'interprétation, qui s'oppose aux réceptions courantes. Cet exercice met en évidence un écart sociologique entre les lectures critiques et les lectures spontanées (participatives, divertissantes, privées en littérature), face auquel la critique littéraire et la théorie didactique sont actuellement en prise⁴. C'est pourquoi il est nécessaire de repenser les présupposés de l'exercice, en considérant systématiquement les reproches qui lui sont adressés, plus particulièrement sur ses fondements structuralistes, et les qualités qu'il pourrait maintenir selon des critères plus conformes aux attentes actuelles. Ce bilan critique devrait permettre de le « remotiver », en tenant compte de l'étude des composantes affectives qui pourrait lui insuffler une dynamique « passionnante ». Est-on spontanément sensible à la langue, à un texte, ou faut-il une éducation à la lecture ? Comment mener une formation par les émotions en littérature ? En quoi un exercice austère comme l'analyse de texte peut-il servir à un accroissement des compétences cognitives et affectives des lecteurs ? Par ailleurs, si les œuvres littéraires n'existent pas en l'absence de lectures, la littérature serait elle-même impossible à partager en l'absence de commentaires. Les Chinois possèdent par exemple une dizaine de termes pour désigner un tel exercice, notamment par rapport à leur tradition poétique⁵. Nous-mêmes usons de divers moyens pour parler de la littérature : les débats informels sur la qualité des œuvres entre amis, les procédures didactiques et professionnelles, les publications à visée publique. Nos discussions sont régies par des règles intersubjectives qui autorisent parfois la plus grande subjectivité (le jugement de goût notamment : « j'aime/je n'aime pas ») ou qui tentent des descriptions partageables par-delà les impressions personnelles. Devons-nous encore former des lecteurs de littérature plus spécialisés que d'autres (du collègue aux universités) ou des professionnels de la

3. Je renvoie par exemple au manuel de J.-C. Masclat, J.-P. Valette, *Méthodologie du droit constitutionnel*.

4. Telles sont les différences entre le « lisant » (participatif) et le « lectant » (critique) chez V. Jouve, *L'effet-personnage dans le roman* ; le *playing* et le *game* chez M. Picard, *La lecture comme jeu* ; le « premier degré » et le « deuxième degré » de la lecture chez J. David, « Le premier degré de la littérature ».

5. J. J. Liu, *Chinese Theories of Literature*.

lecture littéraire ? Dans les spécialisations devons-nous utiliser l'analyse de texte ? A quel moment et pour quels objectifs ? Cet apprentissage est-il nécessaire par rapport à l'exercice des responsabilités et de la discussion politique en démocratie ?

La chanson du Mal-Aimé : la critique contemporaine de l'exercice

Que mon amour à la semblance
Du beau Phénix s'il meurt un soir
Le matin voit sa renaissance⁶.

Récapitulons les griefs contre cet exercice qui pourrait devenir, comme l'amour dans le poème d'Apollinaire, un Phénix aux multiples extinctions et aux multiples renaissances. Parmi les travaux académiques, la dissertation a suscité moins de critiques ces dernières années que le commentaire de texte⁷ ; sans doute parce que les procédures déductives convoquent dans une moindre mesure la « scientificité » que les méthodes inductives – qui étaient devenues garantes dans les années 1960 de l'objectivité⁸. Apparaissant comme le dernier rempart du structuralisme, l'analyse a concentré les principes du modèle « textuel » et du déchiffrement du code. Or l'« autorité textuelle », comme jadis celle de l'*auctoritas* de l'écrivain, se trouve aujourd'hui ébranlée. Outre la dénonciation qu'un texte puisse tenir sans son contexte, tout un ensemble de reproches souligne également l'intérêt pour une nouvelle autorité, celle des lecteurs, qu'ils soient détenteurs de degrés d'éducation élevés ou non. De nombreuses réflexions depuis les années 2000 marquent un tel déplacement. Quelles que soient les motivations, le commentaire de texte est la cible des débats sur les méthodes littéraires en période de crise.

6. G. Apollinaire, « La Chanson du Mal-Aimé », *Alcools*.

7. Le désir de supprimer la dissertation littéraire des programmes scolaires s'est néanmoins manifesté en France en 1999, suscitant de nombreux appels à une sauvegarde de l'exercice. Sur l'histoire de la dissertation dans le système scolaire français : A. Chevrel, « L'invention de la dissertation littéraire dans l'enseignement secondaire français ».

8. Aujourd'hui les valeurs de l'objectivité persistent, avec plus ou moins de fortune, dans les études littéraires par le traitement des « faits » (historiques, génétiques, sociologiques).

Afin d'illustrer mon propos, je prends des critiques possibles à partir d'un « Spleen » de Charles Baudelaire « Quand le ciel bas et lourd pèse comme un couvercle », objet didactique par excellence pour entrer en poésie⁹. Afin de synthétiser le propos, je considère avant tout la teneur affective d'une telle analyse. Les contestations de l'autorité textuelle pourraient se faire d'après les composantes contextuelles (histoire, sociologie, génétique, comparatisme) ou par la considération de l'autorité du lecteur (conscience et réception, interventions et écriture de la lecture).

D'un point de vue historique, la simple désignation d'un « univers mélancolique » pourrait être rapportée à une illusion affective et participative. La mélancolie au début du XXI^e siècle, si souvent associée à la « dépression » et à une « pathologie », peut-elle être semblable à la mélancolie du texte original, qui se place en outre sous le terme de « Spleen »¹⁰ ? Le critique ne doit-il pas saisir les composantes culturelles du *spleen*, son éléction dans les milieux littéraires français, la reconnaissance qu'il implique à un moment donné, ses liens à l'« acédie » ou à la « bile noire », avant d'envisager une participation émotionnelle du lecteur ? Ce type de questions se pose plus fondamentalement pour les œuvres médiévales¹¹ : certains passages comiques pour nous, en raison de leurs excès, étaient des codifications de la brutalité dans le contexte original. N'est-il pas naïf de s'immerger dans un texte historiquement daté en se leurrant sur l'histoire ou le sujet du texte, alors que la langue et les codes de représentation ont radicalement changé ? Le commentaire « immanent » de l'analyse de texte produirait alors de nombreuses erreurs involontaires qui inviteraient à des médiations historiques permanentes.

De la même manière, une approche sociologique reprocherait à une méthode « immanente » sur les émotions mélancoliques de s'arrêter uniquement au sujet du texte, occultant les stratégies dans le champ littéraire¹². Si le sujet lyrique se laisse anéantir par l'angoisse et le désespoir,

9. Cette réflexion sur un poème de Baudelaire montre par ailleurs la différence avec l'étude sur « Les Chats », réalisée par R. Jakobson et C. Lévi-Straus, « “Les Chats” de Charles Baudelaire », qui est devenue la référence du commentaire de texte structuraliste.

10. G. Minois, *Histoire du mal de vivre*; Y. Hersant, *Mélancolies*.

11. Pour une synthèse des recherches sur les émotions en littérature médiévale, consulter le site d'EMMA (Les émotions au Moyen Âge) : <http://emma.hypotheses.org> (consulté le 15 octobre 2013).

12. Depuis Pierre Bourdieu, *Les règles de l'art*.

l'auteur élabore quant à lui un poème parnassien qui cherche par la forme à prendre un ascendant sur la concurrence. Face aux modifications politiques et littéraires des années 1850, Baudelaire se fonde sur une stratégie d'acquisition du pouvoir symbolique entre les attentes romantiques et parnassiennes, entre le « moderne » et l'« antimoderne »¹³. De nouveau, la participation aux émotions dans ce texte s'inscrirait dans une certaine naïveté, sans voir que l'auteur engage un tout autre combat que celui qu'il indique à travers des thèmes consacrés en poésie dès le début du XIX^e siècle. D'autres questions sociologiques se poseraient : pourquoi vouloir traiter en classe des humeurs mélancoliques chez Baudelaire, auteur du XIX^e siècle, plutôt que par des témoignages actuels (p. ex. Philippe Labro¹⁴, qui se centre sur la dépression d'un personnage médiatique) ? N'y a-t-il pas un rapport élitiste et centralisateur à lire les quatrains d'un littéraire reconnu plutôt que des textes commerciaux qui en disent autant, voire plus, sur les épreuves psychiques de la vie actuelle ? N'avons-nous pas encore une hiérarchisation de la société rejouée par le « capital d'éducation » ?

Avec les approches génétiques, le texte n'apparaît que comme le résultat d'un processus d'élaboration ; la notion même d'« œuvre » en tant qu'ensemble autonome s'estompe. Prendre le texte en tant que tel reste une illusion, dans la mesure où les brouillons et les diverses éditions montrent qu'il est variable, parfois aléatoire. Les observations ne peuvent plus se fonder sur une nécessité inhérente à la textualité. Comme beaucoup d'éditeurs scientifiques, j'ai pu observer combien l'édition critique d'une œuvre, en l'occurrence celle de Max Jacob, transformait certains textes : deux strophes d'un poème se trouvaient par exemple au milieu d'un autre poème, à la suite d'une erreur de saisie en collection blanche¹⁵. Depuis 1970, n'importe quel étudiant faisant une analyse de texte sur un de ces deux poèmes aurait commenté et justifié une œuvre fautive. La ponctuation, la syntaxe, le rythme se trouvent modifiés d'une période à l'autre, notamment par des correcteurs¹⁶. Que faire en outre des fautes de l'auteur, qu'elles relèvent de l'orthographe, de la syntaxe

13. A. Compagnon, *Les antimodernes*.

14. Ph. Labro, *Tomber sept fois se relever huit*.

15. Voir M. Jacob, *Œuvres*, p. 1790.

16. R. Chartier, *Inscrire et effacer*.

ou de la composition¹⁷ ? Enfin, depuis une dizaine d'années, comment ne pas se méfier des erreurs dues aux importantes numérisations des œuvres littéraires ? Dans le « Spleen » de Baudelaire, d'après la génétique éditoriale, les « longs » corbillards étaient dans les versions précédentes d'« anciens » ou de « grands » corbillards. La nécessité des liens entre « longs » et « lentement » du vers suivant pourrait être contestée selon les versions du poème. De la même manière, le « drapeau noir » était « un jour noir » ; ou encore, « sur mon crâne » a supplanté « sur l'esprit ». Est-il possible de donner crédit à une méthode textuelle qui ne tiendrait pas compte de ces variantes ? Nous pourrions ajouter les reproches comparatistes : comment traiter du *spleen* chez Baudelaire sans considérer la notion dans le domaine anglophone et la tradition littéraire dont elle provient ? Ne faut-il pas plus largement envisager une transversalité des effets littéraires, notamment pendant la période romantique ? Comment détacher un texte en français d'une tradition paneuropéenne dont il faudrait tenir compte ?

Outre les critiques contextuelles, l'analyse de texte subit également des critiques de la part des tenants d'une autorité du lecteur (singulier ou en communauté). Les perspectives phénoménologiques de la lecture (Ingarden, Iser, Jauss, Ricoeur) ou pragmatiques (Fish, Rorty, Schaeffer) soulignent combien un texte ne possède pas un sens en tant que tel ou des caractéristiques objectives. Il est toujours le produit des actes de conscience : de l'auteur, certes ; mais aussi du lecteur. Une histoire se construit non seulement comme un monde logique possible, mais surtout comme un monde orienté dans lequel nous nous mouvons. C'est pourquoi décrire un œuvre littéraire vise forcément à spécifier les moyens par lesquels notre conscience se trouve guidée : le genre, le style, l'intrigue, les mythes. Le lecteur rencontre un cadre intentionnel qui le conduit au sein des possibles afin d'en tirer une cohérence et une progression ; car l'acte de lecture cherche la constitution d'une configuration, tout comme il mobilise également une progression. La lumière accordée à l'activité psychologique me semble un des défis des théories littéraires récentes sur la réception : Marielle Macé considère le comportement du lecteur dans ses « conduites esthétiques »¹⁸ ; Bertrand Gervais

17. A. Compagnon, « Ce qu'on ne peut plus dire de Proust ».

18. M. Macé, *Façons de lire, manières d'être*.

développe les lectures sous forme de progression¹⁹ ; Raphaël Baroni cherche à montrer comment dans le récit la progression se déroule en intriguant le lecteur²⁰. Dans certaines de ces perspectives, l'activité du lecteur, avec son plaisir et ses intensités, prend le dessus sur la description littéraire. Ainsi, Marielle Macé définit le texte de la manière suivante :

Cela nous conduit à redéfinir « le sens » d'un texte non comme ce qui est visé, mais comme l'ensemble des événements mentaux causé par un énoncé, puis par un autre, et dont le déroulement dans un flux temporel concret et individuel (fait de vitesses, de ralentissements, de plateaux, d'intensités différentielles) constitue la signification elle-même²¹.

Par cette définition, le texte pourrait perdre non seulement ses dimensions objectives, mais également ses composantes interactives et intersubjectives, dans la mesure où la réalisation de la lecture n'est plus relationnelle, mais psychologique et subjective. La lecture des grands auteurs (Proust, Sartre) sur lesquels elle centre ses descriptions n'est dès lors pas anodine, car c'est un des rares genres de la lecture subjective qui a acquis ses lettres de noblesse et sa portée publique. Dans l'essai de Marielle Macé, cette définition radicale se trouve néanmoins nuancée par des propositions qui semblent maintenir l'importance des observations intersubjectives, y compris dans la subjectivation.

Soutenue par des approches pragmatiques, cognitivistes et phénoménologiques, l'autorité du lecteur a trouvé également une puissante défense par un renouveau rhétorique, tel que l'a initié Michel Charles²², allant jusqu'à la critique interventionniste de Pierre Bayard, tous deux étant repris par Marc Escola, Sophie Rabau ou Franc Schuerewegen. Fondée sur les principes que le lecteur ne doit plus être assujéti à un texte variable, contingent et souvent imparfait, que le texte provoque une dynamique pour la production d'autres textes, cette critique se consacre aux usages de l'œuvre et à la réécriture de celles-ci, en lui inventant des suites, afin d'en remplir certaines

19. B. Gervais, *A l'écoute de la lecture*; R. Bouvet, B. Gervais (éds), *Théories et pratiques de la lecture littéraire*.

20. R. Baroni, *La tension narrative*.

21. M. Macé, *Façons de lire, manières d'être*, p. 15.

22. M. Charles, *Introduction à l'étude des textes*.

de ses indéterminations ; soit à déployer les « textes possibles » qu'elle implique²³. Une telle approche se propose de sortir des analyses de texte, des descriptions argumentatives où la critique se voit asservie à la littérature pour offrir une place de choix au lecteur qui devient « acteur » de l'écriture, voire auteur lui-même. Dans un ouvrage récent qui fait office de manifeste²⁴, Franc Schuerewegen entrevoit la naissance d'une ère de la « posttextualité » où le statut des œuvres tout comme celui de la réception se modifient radicalement. Face au poème de Baudelaire, la critique interventionniste pourrait proposer un prolongement par l'écriture d'un sixième quatrain qui incite les étudiants à assimiler les règles du texte tout en proposant une nouvelle version subjective. Une telle approche rhétorique rejoint certaines propositions didactiques qui incitent à narrativiser les processus de lecture. Dans cette perspective, « l'idéal consistera probablement à écrire des textes critiques que l'on puisse lire comme un roman »²⁵.

Nous le voyons, face à ce tour d'horizon des critiques, la qualification de « Mal-Aimé » n'est guère excessive. L'analyse de texte ne peut plus se fonder sur la description objective d'un ensemble qui serait nécessaire, car tout n'est pas voulu ou justifié. Le texte est troué, ne possède pas d'unité, mais il est constitué de strates, de hasards parfois ; il ne porte pas de sens intrinsèque, dépend des contextes historiques et sociologiques (de production et de réception), tout comme il relève d'une conscience qui le lit (elle-même sans doute intégrée à des communautés interprétatives). Le commentaire aurait ainsi tendance à se fonder sur une « illusion textuelle », comme certains lecteurs se leurreraient auparavant sur une « illusion référentielle » face aux émotions. Il revendiquerait alors une objectivité, qui serait le résidu d'un fantasme scientifique dépassé, pour combattre la subjectivité des lectures individuelles. Multipliant les détails, trop descriptif, trop argumentatif, éloigné des expériences de lectures communes, de l'immersion et du plaisir, le commentaire multiplierait les erreurs autour d'une « réification » du texte.

Enfin, nous pourrions encore insister sur son manque d'efficacité éditoriale, puisque le genre même de l'analyse de texte ne fait plus office de publication scientifique, excepté dans les manuels scolaires ou les sites

23. M. Escola (éd.), *Théorie des textes possibles*.

24. F. Schuerewegen, *Introduction à la méthode posttextuelle*.

25. *Ibid.*, p. 15.

académiques, en vue d'aider les étudiants à préparer l'exercice. L'unique lecteur du travail fourni devient l'enseignant ou un lecteur expert, qui en incarne les principes intersubjectifs.

Comment remotiver l'exercice ?

Davantage que de modifier la teneur descriptive des commentaires littéraires au profit d'une approche narrative ou rhétorique, j'aimerais justement définir l'exercice dans ses présupposés, voir à quels objectifs majeurs il répond encore aujourd'hui. Car nous pouvons analyser un texte en sachant qu'il est hétérogène, que ses composantes ne sont pas forcément nécessaires, que la lecture ne se résume pas à des constructions immanentes et qu'elle dépend de contextes multiples. Les prétentions à l'exactitude peuvent être supplantées par la rigueur ; l'évidence des observations par la pertinence du commentaire et des axes de lecture ; la prétendue objectivité par les accords intersubjectifs, qui articulent la pluralité des lectures subjectives dans un espace commun. En outre, l'analyse de texte n'a nul besoin d'être considérée comme un mode de lecture à part – pour certains le plus élevé, car le plus technique –, même s'il reste un degré de lecture particulier. Plaçons l'exercice dans un ensemble de pratiques de réception, au sein d'un espace commun qui lui donne cependant des visées que peu d'exercices peuvent lui ravir. Peut-être s'agit-il alors d'orienter l'exercice au service d'expériences partageables, comme l'immersion ou le plaisir esthétique, dans des fonctions anthropologiques et éthiques précises ?

Outre les écueils d'une lecture qui pourrait être « immanente », la formule jadis prônée du « texte en tant que texte » occulte combien celui-ci ne produit par lui-même un monde, car toute participation résulte d'un acte de conscience et d'une activité particulière ou collective. Si nous voulons redéfinir le commentaire composé sur de nouvelles bases, il est nécessaire de saisir les actes de conscience qui fondent la lecture, dans ses aspects cognitifs, attentionnels et sensibles. Tel est un des chantiers de la théorie littéraire actuelle, en dialogue avec la psychologie cognitive – mais à vrai dire ce chantier a commencé depuis longtemps. Un auteur comme Roman Ingarden avait déjà posé dans les années 1930

les jalons pour une réflexion de ce type, poursuivie aujourd'hui encore²⁶. Comment décrire les actes de lecture et les activités de la conscience face à des textes littéraires? Cette question permet de dépasser des clivages récurrents dans les études littéraires entre le subjectif et l'objectif, le contexte et le texte, la forme et le sens, la matière et la représentation, l'œuvre et l'avant-texte, le sujet et l'objet. La conscience des textes est forcément historiquement située (distance temporelle et culturelle), relève de communautés interprétatives (sociologie des groupes), peut tenir compte des avant-textes (brouillons), se fonde aussi bien sur des aspects empiriques (la mise en page) que des représentations (la mélancolie en tant que « spleen »). Si le texte littéraire n'est plus porteur de sens ou de forme par lui-même, il n'en reste pas moins un milieu et un système d'orientations pour la conscience d'un lecteur, un « monde orienté ». Loin d'être subjectif ou objectif, ce monde contient des ancrages descriptibles qui sont susceptibles de guider la conscience de façon particulière, de susciter des réactions, des sensations partageables. Aussi, il n'y a de monde possible ou de style particulier que parce qu'un sujet réalise des actes de conscience complexes face à un objet empirique (p. ex. le livre avec son dispositif de signes).

Plusieurs perspectives permettent de caractériser la conscience dans la lecture littéraire; dans les recherches contemporaines, j'en retiens trois qui concordent avec l'exercice d'analyse de texte: 1. l'attention dans l'activité de lecture (chez B. Gervais, J.-M. Schaeffer), qui induit l'intensité, le plaisir, la progression, la tension; 2. l'intentionnalité (R. Ingarden, W. Iser, P. Ricoeur), qui permet de comprendre, configurer et rassembler le texte; 3. le comportement (principalement Marielle Macé), en tant que préparation qui implique des gestes de repli, de concentration, de reprises dans la conduite esthétique. Dans les trois cas, nous sortons d'un simple déchiffrement du code pour engager des processus dynamiques et interactifs qui ont une résonance particulière face à l'exercice descriptif. Si nous commençons par le comportement, nous constatons que l'analyse de texte implique un accroissement des attitudes typiques de la lecture: repli solitaire, concentration importante, temps imparti, nombre de lectures réalisées. Si ce comportement radicalise l'attention à

26. Voir les actes du colloque récent qui montrent les enjeux de la pensée d'Ingarden par rapport aux questions esthétiques actuelles: C. Potocki, J.-M. Schaeffer (éds), *Roman Ingarden*.

la lecture, il vise une réalisation descriptive qui s'écarte des immersions participatives. Aussi l'exercice crée d'emblée une différence par rapport à une lecture au « premier degré » ou encore face à une recherche d'un plaisir direct ; il offre une vaste médiation par l'application d'outils d'analyse, qui passe souvent par la perte de toute participation ou de toute immersion. D'aucuns vivent un tel écart comme une menace critique ; d'autres comme une nécessité en vue d'obtenir davantage de plaisir. Il est certain que l'analyse demande un effort singulier, une « éducation », car elle ne représente guère le mode de lecture le plus proche d'une « consommation » de la littérature. Sans réduire la portée de cette dernière pratique²⁷, le comportement du lecteur et ses visées se révèlent différents dans les deux cas : le temps consacré à un texte, l'attention accordée à sa construction et à son style ne concordent pas, même si le lecteur peut adopter des conduites esthétiques qui l'écartent de la seule immersion.

Ces traits se trouvent accentués par les degrés d'attention et de compréhension. L'activité dans la lecture d'immersion se caractérise par une économie d'investissement de l'attention. Le lecteur tente de limiter sa « dis-traction » esthétique pour parvenir à une compréhension claire et ne prête pas beaucoup d'attention aux spécificités du signifiant, au rythme ou aux enjeux stylistiques. Il tente avant tout de comprendre le texte afin de progresser dans l'immersion et parvenir au dénouement²⁸. Les récits factuels d'épreuves affectives, tel celui de Philippe Labro, ne demandent guère un investissement attentionnel aussi important que les quatrains de Baudelaire, qui ne visent pas uniquement à évoquer un état mélancolique. Le lecteur pourrait certes le faire, mais sa conduite esthétique ne se fonde généralement pas sur de tels textes. Or plus la lecture est guidée par une conduite esthétique, plus l'investissement attentionnel aux formes, à sa prosodie, aux effets rythmiques se développe. Selon Jean-Marie Schaeffer, cette surcharge de l'attention peut rendre acceptable des « retards » dans les compréhensions du texte. Dans la lecture d'immersion, le lecteur cherche avant tout une efficacité pour saisir les

27. Il faudrait par exemple détacher l'idée que la consommation implique de faibles degrés cognitifs et un surcroît de sensibilité. Contrairement au sens commun, les lectures participatives non critiques ont généralement une dominante plus cognitive que sensible. Voir A. Rodriguez, « La critique littéraire rend-elle plus empathique? ».

28. J.-M. Schaeffer, *Théorie des signaux coûteux, esthétique et art et Petite écologie des études littéraires*.

situations. Il inhibe les distracteurs de l'attention et réduit son effort sur l'écriture. Dans le cas des émotions, une telle lecture prendrait le poème de Baudelaire en tentant d'identifier de quoi parle le texte (*spleen* et *mélancolie*) sans s'arrêter sur les éléments de symétrie, les contre-accents, les changements de rythme ou la construction des rimes. Alors que dans l'attitude esthétique, le lecteur investit davantage d'énergie attentionnelle et adopte des modes d'attention divergents, qui séparent les différentes strates du texte. Il s'arrête momentanément sur des détails qui augmentent son plaisir par rapport à la seule immersion : tel changement de rythme, telle rime l'interpellent sans pour autant le détourner de sa progression dans le texte.

Le commentaire de texte offre une radicalisation des conduites esthétiques dans une attention divergente et dans une recherche de cognition accrue, au point d'ailleurs que la lecture critique perd la caractéristique esthétique du plaisir. Elle cherche à dégager des observations à partir d'une démarche systématique sur les différents plans du discours. Une telle opération multiplie la saisie de détails qui sont ensuite drastiquement sélectionnés par le commentaire. Oublier un plan du discours (p. ex. le rythme ou l'énonciation) ou un élément d'observation majeur rend l'exercice bancal, ce qui engage généralement une discussion avec l'enseignant. Une telle absence dans une attitude non critique (participative ou esthétique) n'a aucune importance, car elle est tout à fait conventionnelle, voire nécessaire pour obtenir la satisfaction de l'acte de lecture. La radicalisation de l'attention divergente provoque une scission entre la lecture critique et la lecture esthétique – rupture accrue encore avec la lecture participative –, mais une telle scission reste le plus souvent momentanée. Le constat de la plupart des étudiants ou des enseignants confirme que le temps consacré aux analyses, à des attentions divergentes systématiques, rend le texte initialement hermétique plus accessible, voire plus plaisant après coup. Dans ce cas, l'analyse accroît l'attention de la lecture esthétique. Elle intervient ultérieurement dans un processus participatif plus intense en prenant garde à certaines caractéristiques de l'écriture ou du contexte d'écriture. Nous pourrions voir par conséquent un déroulement didactique typique : une lecture participative avant l'enseignement ; une approche critique systématique pendant l'enseignement ; une relecture participative et esthétique renouvelée après l'enseignement ou une remémoration de certains passages d'un ouvrage (généralement de manière

privée). Si la première étape n'est pas toujours aisée face à des textes qui détournent les projets d'immersion par une opacité de la composition ou de l'écriture (les œuvres de Beckett, Sarraute, André du Bouchet par exemple), la troisième phase devient généralement plus heureuse lorsque l'enseignement a porté ses fruits. Considéré comme un processus global (entre déceptions et éveils de la curiosité jusqu'au plaisir esthétique), le succès d'un tel processus ne peut se résumer à une simple compréhension, car il touche divers aspects du rapport à la littérature : la sensibilité de l'étudiant face à la langue, les connaissances d'une culture, le plaisir de lire des textes difficiles, une élévation des capacités générales d'appréhension et du capital d'éducation ainsi que, nous y reviendrons, une aisance personnelle qui résulte d'une démarche intersubjective menée au sein d'institutions de la lecture. Le simple constat d'une lecture enrichie après les exercices d'analyse (non forcément pendant les analyses elles-mêmes) convoque de multiples compétences sur des échelles différentes.

Du point de vue des émotions, le commentaire peut alors nous rendre plus sensibles au texte, « autrement plus sensibles »²⁹, mais après coup, non pendant sa réalisation ou sa réception. Il nous sort d'une impassibilité pour nous faire éprouver davantage les diverses strates de texte (dans la phase d'analyse) et leur concordance (dans la phase de synthèse de l'interprétation). Mais l'analyse de texte n'a pas pour seul objectif d'accroître l'attention, elle développe également nos capacités cognitives dans les actes de compréhension et les degrés de l'intentionnalité. Elle démontre qu'il n'est pas nécessaire de connaître les « intentions » d'un auteur pour dégager l'intentionnalité d'un texte. Dans les rapports cognitifs aux émotions, le commentaire de texte permet de reconnaître avec davantage de finesse les caractéristiques sensibles, psychiques et comportementales d'un état affectif, l'enchaînement des émotions, la situation qui provoque cet état, les motivations complexes qui l'engendrent (désirs, passions, caractères, inclinations)³⁰. Le titre « Spleen » de Baudelaire offre d'emblée une orientation affective pour rassembler les vers, mais ce terme anglais engage un horizon de sens par le poème lui-même. Le poème se construit telle la figuration d'un état émotionnel qualifié par un terme anglais,

29. Telle est la conclusion à laquelle j'aboutis dans « La critique littéraire rend-elle plus empathique? ».

30. E. Pacherie, « L'empathie et ses degrés ».

lui-même provenant du grec. Dans *Le Miroir de la mélancolie*³¹, Jean Starobinski a fait du *spleen* un détournement de l'humeur mélancolique à partir de l'ennui. Dans ce poème, un ensemble de termes complexifient la réduction à un état affectif clairement identifiable : l'«ennui» apparaît, mais aussi la «tristesse» (v. 4), le «désespoir» (v. 6, 20), l'«angoisse» (v. 21). Les sensations de pesanteur, d'enfermement, d'humidité viennent enrichir la figuration d'un univers mortifère par le paysage³². La cadence répétitive des alexandrins dans la clôture des quatrains soutient les impressions oppressantes des effets stylistiques (p. ex. l'allitération des occlusives dans les premier et troisième vers ferait sentir l'enfermement du paysage, alors que les fricatives dans les deuxième et quatrième vers ramèneraient à l'ennui de la conscience). Le deuxième degré d'empathie poursuit cette reconnaissance, mais il cherche encore à mieux saisir la situation qui provoque un tel état. Le *spleen* peut trouver sa cause dans la culpabilité face au «passé inacceptable», au «péché», à la division morale d'un sujet en crise, qui ne parvient pas à reconquérir l'Idéal. Ce commentaire de Claude Launay s'inscrit dans la description d'une situation et d'un objet affectifs, afin de mieux saisir ce qui justifie cet état pour le sujet. Dernier degré de la reconnaissance émotionnel, nous pourrions suggérer des liens avec le bourreau de soi-même, comme figure du romantisme, symétrique au prophète ; la concordance du Mal et du Beau ouvrant le geste esthétique sublime.

Les trois degrés de la cognition émotionnelle, approfondis par l'analyse de texte, se conjuguent à l'attention divergente et au comportement spécifique de la lecture critique. Cette dernière n'a aucune fin propre ailleurs que dans les universités ou les classes, lorsque des «communautés interprétatives» sont vouées à ce type d'exercices. Pour qui cherche la puissance d'immersion ou du rapport esthétique, le commentaire se présente uniquement comme un projet momentané dont toutes les informations ne méritent pas d'être retenues, mais qui enrichit la sensibilité au texte. L'exercice peut ainsi servir à repassionner la lecture, notamment par une description des principes émotionnels d'un texte. Même s'il suspend provisoirement la participation, il peut parfaitement la reconduire de manière plus intense et plus compréhensive.

31. J. Starobinski, *Le miroir de la mélancolie*.

32. Je synthétise ici une lecture de ce poème selon les degrés de l'empathie que j'ai menée dans «L'empathie en poésie lyrique», p. 89-93.

L'analyse de texte et l'éthique de la discussion en démocratie

Dans une période de redéfinition de la critique littéraire, qu'attendre encore du commentaire de texte? Tout dépend des présupposés qui lui sont associés. Si nous en restons au « texte pour le texte », il est probable que l'exercice perdra progressivement de son impact pour peut-être réapparaître par la suite. Les approches subjectives et narratives le supplanteront sans trop de difficultés. En revanche, s'il est repensé à travers la conscience, l'interaction, les communautés de lecture, cet exercice descriptif peut prendre un nouvel élan. Car non seulement il permet d'échapper à l'antagonisme entre lecture subjective et lecture objective, mais il ouvre un espace pour saisir combien la lecture est guidée par des phases intersubjectives et institutionnelles. « Voir plus », « voir autrement » sont certes des richesses de l'exercice, mais nous pouvons souligner combien l'analyse de texte engage les principes d'une « éthique de la discussion » avec des procédures dialogiques sous-jacentes et une déontologie descriptive. Apprendre à commenter consiste à acquérir les règles de validation des discours d'une communauté, bien plus qu'apprendre à « bien » lire la littérature. Lorsque nous accordons ensemble de l'attention et des connaissances à un texte, celui-ci provoque en retour un accord selon les critères d'une époque. Les nôtres dépendent justement des principes démocratiques, des procédures de discussion, de la reconnaissance des avis de chacun, du dépassement des particularités au nom d'une justesse partageable. Si les commentaires sur les œuvres existent depuis l'Antiquité, les règles qui en marquent la validité se modifient d'une époque à l'autre, d'une culture à l'autre, en suivant fréquemment les normes du pouvoir politique ou du débat public. Commenter publiquement un texte consiste à exercer un pouvoir, qui entraîne le contrôle, la vérification, parfois l'opposition :

Je suppose que dans toute société la production du discours est à la fois contrôlée, sélectionnée, organisée et redistribuée par un certain nombre de procédures qui ont pour rôle d'en conjurer les pouvoirs et les dangers, d'en maîtriser l'événement aléatoire, d'en esquiver la lourde, la redoutable matérialité. [...] On sait bien qu'on n'a pas le droit de tout dire, qu'on ne peut pas parler de tout dans n'importe

quelle circonstance, que n'importe qui, enfin, ne peut pas parler de n'importe quoi³³.

Les institutions de la lecture que sont les écoles et les universités se fondent actuellement davantage sur une éthique de la discussion. Mais au XVII^e siècle, les interventions de lecteurs, les demandes de corrections lors des querelles prenaient appui sur un ensemble de lois universelles, conformes aux visions d'un pouvoir monarchique absolu. Au nom des normes de la poétique et de la rhétorique, les auteurs étaient soumis à la dénonciation des lecteurs ou des autres auteurs, qui maîtrisaient aussi bien les règles de validation, telle l'unité de temps ou de lieu. Si la querelle du *Cid* en est un exemple, il ne viendrait pas à l'idée d'écrire aujourd'hui sur Philippe Jaccottet ou Yves Bonnefoy pour souligner des fautes au nom des règles universelles du Beau, par exemple sur tel alexandrin qui ressemblerait à un dodécasyllabe. Nul salon n'est ouvert à ces querelles, et les pamphlets sur ces questions sont peu nombreux, à l'exception du domaine contemporain où les conflits apparaissent sur la qualité des plumes. Au XVII^e siècle, la naissance et le rang pour produire des commentaires sur les œuvres, tout comme la participation à des institutions du commentaire à l'instar de l'Académie française ou des salons mondains tenus par la noblesse, étaient en outre absolument requis.

Dès le XIX^e siècle, l'analyse de texte s'impose, en parallèle à l'histoire littéraire, comme l'exercice par excellence des institutions publiques de la lecture. Avec le romantisme et le positivisme, l'idée que les œuvres littéraires sont traversées par « l'esprit » devient fondamentale. La littérature montre à la fois le génie des hommes, et le génie des nations, marquées par des mœurs, un climat et une langue. La relation aux œuvres littéraires se fait ainsi cruciale dans les conceptions nouvelles de l'individu, du relativisme des cultures, de l'émancipation scientifique face aux croyances religieuses, plus particulièrement dans les mouvements d'affirmations politiques, révolutionnaires, nationales du XIX^e siècle. Étudier les œuvres littéraires entre dans un programme « universitaire » qui était auparavant concentré sur la théologie et le droit. Tout au long du XIX^e siècle, de nouvelles chaires de littérature apparaissent dans les académies européennes. Le rapport à la littérature devient à la fois plus ouvert sociologiquement (car il y a de plus en plus de lecteurs, dans des

33. M. Foucault, *L'ordre du discours*, p. 10 sq.

strates de la population qui lisaient moins auparavant) et plus spécialisé : les universités adoptent des méthodes plus rigoureuses pour parvenir à une « science de la littérature ». C'est dans un tel contexte que l'exercice d'analyse, ancré sur la lecture, supplante la rhétorique trop rattachée à l'Ancien Régime et à la volonté d'écrire selon des normes universelles, héritées des auteurs latins et grecs. Sans récrire le texte, l'analyse permet d'adopter des principes de validation centrés sur la lecture en commun, d'abord sous l'égide d'un savoir incarné par un lecteur-expert, l'enseignant, ensuite par celui d'un savoir partageable. Si l'analyse a été longtemps guidée par un désir d'objectivité scientifique, comme émancipation vers le progrès, y compris pendant la période structuraliste, ses principes de validité actuels sont ceux de la garantie des procédures, de la médiation des institutions, des procédures argumentées d'une éthique de la discussion dans les démocraties postindustrielles. L'essor des départements de littérature au sein des universités a en outre favorisé la possibilité d'ouverture sociale de la lecture littéraire : l'« expertise » de l'analyse peut être pratiquée à différents degrés.

La composante descriptive de l'analyse ainsi que la synthèse argumentative du commentaire comportent des principes d'« éducation » à la discussion en démocratie qui dépassent les simples « formations » et l'acquisition de compétences³⁴. Ces procédures ne doivent pas être pensées comme exclusives face à des méthodes narratives ou subjectives, mais il importe d'en déceler les composantes favorables à l'intersubjectivité. Renoncer à de telles méthodes, au nom du « sens commun », du « plaisir » ou de la primauté de la « lecture subjective », consiste également à remettre en question l'éducation du citoyen dans son rapport plus global aux textes de loi, à la production du sens et aux repères donnés par le langage.

Le commentaire de texte comme reconnaissance et adaptation aux milieux

L'analyse de texte est un degré de lecture radical et approfondi parmi une échelle de possibles. Nous passons sans cesse d'un mode de lecture à l'autre, d'une approche empathique à une lecture critique, d'un type de commentaire à l'autre. Nous ne sommes jamais fixés sur un seul

34. F. Rastier, *Apprendre pour transmettre*.

mode, malgré des déterminations sociologiques. Après les différentes composantes que nous avons détaillées, nous pourrions encore ajouter deux vertus majeures à l'exercice : l'une tient à la reconnaissance ; l'autre à l'adaptation.

Analyser consiste à accorder de l'attention et du temps, parfois de manière professionnelle, institutionnelle dans le cadre des universités, à des textes littéraires. Un tel investissement possède une valeur symbolique forte dans le fonctionnement du champ. Les œuvres commentées acquièrent non seulement un prestige, mais elles obtiennent également un statut qui les rend dignes d'une attention particulière pour le public. Les rééditions et les éditions critiques ne suffisent pas à consolider la valeur d'une littérature nationale, il lui faut encore des commentateurs, de génération en génération. Dans ce cadre, je pense à la différence qui existe entre le champ français et le champ suisse romand dans le nombre de commentaires consacrés à des œuvres littéraires. Outre une telle reconnaissance sociologique dans le champ littéraire, l'attention accordée constitue un des lieux de la reconnaissance mutuelle qu'évoque Axel Honneth dans ses principes éthiques et politiques de la démocratie. Non seulement l'œuvre acquiert de la valeur par le commentaire et sa présence dans l'espace commun de la discussion, mais le commentateur obtient en retour de la part de la communauté le prestige d'avoir éclairé des œuvres difficiles et importantes. Par son travail, la critique produit de la reconnaissance, et les institutions d'éducation mettent en place un tel système dans le domaine de la langue et de la littérature, car il a un impact social, éthique et politique bien plus global.

Dans son *Journal*, André Gide écrivait que l'intelligence est la faculté de s'adapter, ce qui rejoint de nombreuses études anthropologiques actuelles. Si le texte est défini comme un « monde orienté », la lecture littéraire et ses commentaires consistent à entrer dans des milieux différents, selon des possibles, dans des situations émotionnelles complexes, mais également dans des écritures diverses, qui impliquent à chaque fois des modes d'incarnation dans la langue. Une telle perspective pourrait concorder avec les intérêts des anthropologies évolutionnistes qui voient dans l'aventure humaine des produits de l'évolution des espèces³⁵. Il

35. J.-M. Schaeffer, *La fin de l'exception humaine*; D. Dennett, *La conscience expliquée* et *La stratégie de l'interprète*. Pour une synthèse sur les composantes politiques de la pensée évolutionniste, je renvoie à M. Aury, « Darwin révolutionnaire ».

faudrait alors envisager le commentaire de texte dans une fonctionnalité naturelle. Pourquoi donc une espèce vivante a besoin de produire des commentaires des œuvres? Est-ce un trait culturel superfétatoire? N'y a-t-il pas un fondement éducationnel plus important? Cette question poursuit la réflexion initiale d'Aristote sur la nécessité naturelle de produire des arts poétiques³⁶. Elle s'inscrit également dans les considérations sur l'adaptation sociale de l'espèce humaine. L'attention accordée à la langue, aux situations émotionnelles complexes, à la reconnaissance de milieux différents (cour royale, petite bourgeoisie, monde ouvrier, vie rurale) permet de s'impliquer dans des mondes possibles qui produisent une connaissance de l'espèce. En outre, par sa matérialité ou le style, la littérature engage une épreuve avec une langue incarnée singulièrement — cette singularité étant prise dans les modalités d'une époque, dans les « styles » littéraires de certaines cultures ou périodes historiques. Si chaque œuvre littéraire, par l'immersion dans un milieu orienté, ouvre un territoire, le commentaire de texte agit non seulement comme un sédiment de l'identité culturelle, mais également comme un moyen d'adaptation à des situations émotionnelles complexes d'où découlent des actions et des valeurs. Ainsi, telles certaines espèces, nous explorons quotidiennement par la littérature divers territoires, divers possibles dans nos vies de lecteurs, en apprenant de nos milieux et en communiquant les acquis. Les étudiants et les enseignants peuvent parcourir en une journée des essais de Montaigne, des poèmes de Baudelaire et des pièces de Beckett; ce qui prouve, pour ceux qui en douteraient encore, que les hommes sont quand même bien évolués.

Antonio RODRIGUEZ
Université de Lausanne

36. Aristote, *Poétique*, chap. IV, 1448 b 4-24.

BIBLIOGRAPHIE

- APPOLINAIRE, Guillaume, *Alcools. Œuvres poétiques complètes*, Paris, Gallimard, 1956.
- ARISTOTE, *Poétique*, Paris, Les Belles-Lettres, 2002.
- AURY, Mathieu, « Darwin révolutionnaire : une lecture politique de Dennett », *Multitudes*, 16 (2004/2), p. 49-58.
- BARONI, Raphaël, *La tension narrative. Suspense, curiosité et surprise*, Paris, Seuil, 2007.
- BOURDIEU, Pierre, *Les règles de l'art*, Paris, Seuil (Points essais), 1998.
- BOUVET, Rachel, GERVAIS, Bertrand (éds), *Théories et pratiques de la lecture littéraire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007.
- CHARLES, Michel, *Introduction à l'étude des textes*, Paris, Seuil, 1998.
- CHARTIER, Roger, *Inscrire et effacer. Culture écrite et littérature (XI^e-XVIII^e siècle)*, Paris, Gallimard/Seuil, 2005.
- CHEVREL, André, « Le baccalauréat et les débuts de la dissertation littéraire (1874-1881) », *Histoire de l'éducation. « L'examen, évaluer, sélectionner, certifier, XVI^e-XX^e siècles »*, 94 (2002), p. 103-139.
- , « L'invention de la dissertation littéraire dans l'enseignement secondaire français », *Pædagogica historica*, 40/3 (juin 2004), p. 261-277.
- , *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz (Usuels), 2006.
- COMPAGNON, Antoine, « Ce qu'on ne peut plus dire de Proust », *Littérature*, 88 (1992), p. 54-61.
- , *Les antimodernes : de Joseph de Maistre à Roland Barthes*, Paris, Gallimard, 2005.
- DAVID, Jérôme, « Le premier degré de la littérature », *Fabula-LhT*, 9 (2011), <http://www.fabula.org/lht/9/david.html>.
- DENNETT, Daniel, *La conscience expliquée*, Paris, Odile Jacob, 1993.
- , *La stratégie de l'interprète*, Paris, Gallimard, 2002.
- ESCOLA, Marc (éd.), *Théorie des textes possibles*, Amsterdam, Rodopi, 2001.
- FOUCAULT, Michel, *L'ordre du discours*, Paris, Gallimard, 1971.

- GERVAIS, Bertrand, *A l'écoute de la lecture*, Montréal, VLB, 1992.
- HERSANT, Yves, *Mélancolies*, Paris, Robert Laffont, Bouquins, 2005.
- JACOB, Max, *Œuvres*, Paris, Gallimard, 2012.
- JAKOBSON, Roman, LÉVI-STRAUSS, Claude, « "Les Chats" de Charles Baudelaire », *L'Homme*, 2/1 (1962), p. 5-21.
- JOUBE, Vincent, *L'effet-personnage dans le roman*, Paris, PUF, 1992.
- LABRO, Philippe, *Tomber sept fois se relever huit*, Paris, Gallimard, 2005 (2003).
- LIU, James J. Y., *Chinese Theories of Literature*, Chicago, University of Chicago Press, 1975.
- MACÉ, Marielle, *Façons de lire, manières d'être*, Paris, Gallimard, 2011.
- MASCLET, Jean-Claude, VALETTE, Jean-Paul, *Méthodologie du droit constitutionnel: dissertation, commentaire de texte, commentaire de décision du Conseil constitutionnel, cas pratique, calcul électoral*, Paris, Ellipses, 2008.
- MINOIS, Georges, *Histoire du mal de vivre: de la mélancolie à la dépression*, Paris, La Martinière, 2003.
- PACHERIE, Elisabeth, « L'empathie et ses degrés », in *L'empathie*, dir. par Alain Berthoz, Gérard Jorland, Paris, Odile Jacob, p. 149-189.
- PICARD, Michel, *La lecture comme jeu: essai sur la littérature*, Paris, Editions de Minuit, 1986.
- POTOCKI, Christophe, SCHAEFFER, Jean-Marie (éds), *Roman Ingarden: ontologie, esthétique, fiction*, Paris, Editions des Archives contemporaines, 2012.
- RASTIER, François, *Apprendre pour transmettre. L'éducation contre l'idéologie managériale*, Paris, Presses Universitaires de France, 2013.
- RODRIGUEZ, Antonio, « L'empathie en poésie lyrique: tension et degrés de lecture », in *Empathie et esthétique*, éd. par Alexandre Gefen, Bernard Vouilloux, Paris, Hermann, 2013, p. 73-101.
- , « La critique littéraire rend-elle plus empathique? », *Atelier de théorie littéraire, Fabula.org*, octobre 2013, http://www.fabula.org/atelier.php?Critique_et_empathie.
- SCHAEFFER, Jean-Marie, *Adieu à l'esthétique*, Paris, PUF, 2000.
- , *La fin de l'exception humaine*, Paris, Gallimard, 2007.
- , *Théorie des signaux coûteux, esthétique et art*, Rimouski, Tangence éditeur, 2009.

- , *Petite écologie des études littéraires: pourquoi et comment étudier la littérature?*, Vincennes, Editions Thierry Marchaisse, 2011.
- SCHUEREWEGEN, Franc, *Introduction à la méthode posttextuelle: l'exemple proustien*, Paris, Classiques Garnier, 2012.
- STAROBINSKI, Jean, *Le miroir de la mélancolie*, Paris, Gallimard, 1997.