

AVEC BARTHES, SANS METHODES

Márcio Venício Barbosa (FBPF – UFMG – UFRN)

Qu'est-ce qu'une méthode ? pourrait-on se demander pour entamer cette réflexion sur le travail de Barthes. Et la réponse ne saurait (pas) s'abstraire de la notion de *Doxa*, inlassablement combattue par l'écrivain français. La méthode nous offre, en effet, un sentier battu, un parcours déjà expérimenté. Bref, il n'y a pas de méthode sans répétition, celle-ci se servant à éliminer toute étrangéité et permettant, donc, l'imposition de l'habitude, du sens commun, du « normal », du « naturel », en un mot, de la *Doxa*.

Dans un de ses livres les plus « scientifiques », *Le Système de la mode*, on peut lire ce mot dès la première ligne : « Une méthode s'engage dès le premier mot ; or ce livre est un livre de méthode ; il est donc condamné à se présenter tout seul. » (BARTHES, 1994, p. 131). Par ailleurs, l'introduction du même livre reçoit comme sous-titre « Méthode ». Vers la fin de sa vie, il fera le commentaire de ce chapitre des années 1960 en une sorte de révision, lors de l'ouverture de son premier cours au Collège de France :

Méthode

Suppose « une bonne volonté de penseur », « une 'décision préméditée' ». En fait, « moyen pour nous éviter d'aller dans tel lieu, ou pour nous garder la possibilité d'en sortir (le fil dans le labyrinthe) ». Effectivement, dans les sciences dites humaines – y compris la sémiologie positive –, méthode (j'en ai moi-même été leurré) :

- 1) *Démarche vers un but, protocole d'opérations pour obtenir un résultat ; par exemple : méthode pour déchiffrer, pour expliquer, pour décrire exhaustivement.*
- 2) *Idee de chemin droit (qui veut aller à un but). Or, paradoxalement, le chemin droit désigne les lieux où en fait le sujet ne veut pas aller : il fétichise le but comme lieu et par là, écartant les autres lieux, la méthode entre au service d'une généralité, d'une « moralité » (équation kierkegaardienne). Le sujet, par exemple, abdique ce qu'il ne connaît pas de lui-même, son irréductible, sa force (sans parler de son inconscient) (BARTHES, 2002, p. 33).*

À l'idée de *méthode* l'auteur oppose celle de *culture*, proche de la *paideia* grecque, qu'il préfère adopter dans ce cours. Il n'accepte alors l'idée de méthode que dans le sens mallarméen (« Toute méthode est une fiction, et bonne pour la démonstration »). C'est donc à partir de la force du désir ou, selon lui, de la figure du fantasme, qu'il va proposer le cours *Comment vivre ensemble*. En effet, les cours de Barthes au Collège de France auront pour base les propos lancés dans sa Leçon inaugurale, en 1977 :

J'aimerais donc que la parole et l'écoute qui se tresseront ici soient semblables aux allées et venues d'un enfant qui joue autour de sa mère, qui

s'en éloigne, puis retourne vers elle pour lui rapporter un caillou, un brin de laine, dessinant de la sorte autour d'un centre paisible toute une aire de jeu, à l'intérieur de laquelle le caillou, la laine importent finalement moins que le don plein de zèle qui en est fait.

Lorsque l'enfant agit ainsi, il ne fait rien d'autre que de dérouler les allées et venues d'un désir, qu'il présente et représente sans fin. Je crois sincèrement qu'à l'origine d'un enseignement comme celui-ci, il faut accepter de toujours placer un fantasme, qui peut varier d'année en année. Ceci, je le sens, peut paraître provocant: comment oser parler, dans le cadre d'une institution, si libre soit-elle, d'un enseignement fantasmatique ? (BARTHES, 1995, p. 813-814).

Le parcours donc de Roland Barthes, même si l'on considère la période structuraliste, postérieurement « abjurée », selon ce que lui-même nous dit, en reprenant les mots de Pasolini, ne nous livre pas les traces d'une méthode : son œuvre est le témoin d'un rapport très personnel avec les objets élus. Son amour des langages faisait de lui un connaisseur profond du théâtre, du cinéma, de la peinture, de la musique, tous pratiqués par lui en tant qu'amateur, sans la responsabilité de l'artiste, mais en y investissant son corps. L'impossibilité d'en tirer une méthode n'empêche pourtant pas l'utilisation de son parcours comme une sorte de modèle, mais un modèle qui impose la recherche d'un chemin qui sera lui aussi personnel. Le professeur qui veut donc faire des approches « à la Barthes » des différents langages qui fréquentent aujourd'hui les salles de classe devra, avant tout, se poser des questions sur ses propres besoins, mais aussi sur ceux des apprenants et, surtout, sur ceux du texte lui-même.

Le cas de *S/Z*, par exemple (BARTHES, 1994) – dont les propos ont déjà été transformés en *méthode* pour l'enseignement élémentaire au Brésil : ce livre n'est que la lecture du texte de Balzac, une démonstration (dans le sens mallarméen) des libertés infinies de lecture d'un texte, même classique, à travers un regard moderne, orienté par le désir du lecteur. Il ne s'agit pas d'un « modèle » d'écriture, mais plutôt d'un « théâtre » de l'écriture, de la mise en scène d'un nouveau rapport entre l'auteur et le lecteur qui se retrouvent tous les deux dans le texte d'une façon innouïe, sans subordinations, sans oppressions, ayant la seule obligation que leur impose le langage : parler. Ces corps qui parlent dans le texte ne font autre chose que se montrer au lecteur de *S/Z* : je lis Barthes, Barthes a lu Balzac et celui-ci à son tour a « lu » ceci : l'existence d'un castrat dans une société donnée. Cette « monstration » ne peut être reliée (s'associe pas) à l'exercice académique de l'explication de texte. Ce n'est pas une opération qu'on pourrait répéter exhaustivement jusqu'à ce qu'elle devienne une méthode. Un

professeur ne peut donc pas imposer un exercice de ce genre à ses élèves et cela pour deux raisons très simples: 1) la lecture est une réalisation personnelle et *S/Z* est la lecture d'un sujet déterminé par sa propre présence dans le texte ; 2) une *lecture-écriture* exige, évidemment, une certaine connaissance préalable, sans laquelle il sera extrêmement difficile pour le lecteur d'apercevoir tous les liens établis par l'auteur dans son texte, parfois même malgré lui.

Nous sommes encore des lecteurs semblables aux appréciateurs ordinaires de tableaux en visite à une exposition : nous préférons l'illusion du réel qui s'est établie dans le figurativisme de la Renaissance de même que, de façon similaire, nous préférons une littérature conforme à une organisation prétendument « naturelle » du langage littéraire et une critique également « naturelle ». Dans notre pratique scolaire – et je vous parle en tant que professeur – à en croire le degré de connaissances des étudiants qu'on reçoit à l'université, il n'y a pas d'indications de l'application chez eux, aux niveaux élémentaires de l'enseignement, de théories et surtout de grandes questions contemporaines, sauf quand c'est le cas de l'utilisation de certaines interprétations patétiques de la théorie du texte qui les mènent souvent à répéter : « ... mais ça, c'est *mon* interprétation... ça, c'est *ma* lecture... », comme si le possessif ouvrait toutes les portes pour dire n'importe quoi à propos de tout. Les positionnements des étudiants par rapport au langage et à la littérature, par exemple, malgré leurs douze années passées à l'école élémentaire, restent toujours très proches de ceux de nos grands-parents au milieu du XX^e siècle, auxquels s'ajoute aujourd'hui une connaissance extrêmement fragmentée, due à la profusion d'informations disponibles. Si les étudiants arrivent à l'université dans cet état plutôt précaire de formation, on pourrait se poser la question sur le travail du professeur que l'université a formé dans la deuxième moitié du XX^e. siècle. Pourquoi n'ont-ils pas multiplié avec leurs élèves toutes les réflexions qu'eux-mêmes ont faites quand ils étaient étudiants ? Evidemment on serait obligé de moduler la question, car il y a certainement des cas de réussite, mais, en gros, le cas brésilien mérite toujours plus d'études.

Si, d'un côté, donc, les élèves, en général, pensent qu'ils peuvent faire n'importe quelle lecture d'un texte, de l'autre, les professeurs sont convaincus qu'ils ne doivent proposer à leurs étudiants que des textes qu'ils pourront lire avec « plaisir ». Il s'agit évidemment

d'une cristallisation éronnée de concepts, absorbés par la Doxa et écartés de la réflexion qu'ils exigent.

La notion de texte issue des propositions du groupe Tel Quel, réduite à l'axiome « tout est texte », utilisée dans des manuels et dans une certaine pratique scolaires, s'éloigne énormément des propositions de ce groupe et, par conséquent, des propositions de Barthes également. Cette notion résulte en une appropriation nocive à l'approche de la littérature et finit par aider, avec d'autres concepts du post-structuralisme « appliqués » d'une manière tout à fait éronnée, à ce qu'il y ait une scission profonde, comme celle qu'on aperçoit aujourd'hui, dans les (des) études littéraires : d'un côté un retour en arrière, qui tente d'annuler les propositions post-structuralistes ; de l'autre, l'utilisation de ces mêmes propositions arrivant, parfois, à une simplification démesurée.

Dans un texte récent, Antoine Compagnon attaque un peu cette assimilation, par la Doxa, du « plaisir du texte » :

Aujourd'hui, on préfère insister sur le plaisir de la lecture: cela fait partie des idées du temps et du monde. Par exemple, pour tenter de défendre le livre contre la séduction et le prestige de l'image, contre le monopole spirituel de l'électronique, les pédagogues citent à qui mieux mieux le plaisir comme l'alpha et l'oméga de la lecture. Les textes officiels sur le français au collège et au lycée parient sur le plaisir pour sauver la lecture de la débandade face à la télé, la planche à voile et les stupéfiants. Ce sont là de bonnes intentions, mais aussi de périlleuses illusions (COMPAGNON, 2001, p. 18).

À la suite de cette réflexion dont le titre – « L'angoisse de lire » – est le reflet de ce mauvais usage du concept de plaisir par rapport au texte, Compagnon parle de la culpabilité qui hante ceux qui n'arrivent pas à dépasser les premiers paragraphes d'un certain roman ou qui veulent sauter des pages « dérangeantes », car ils n'y trouvent aucun plaisir. Selon lui, le plaisir de la lecture est loin d'être inoffensif ; il faut payer pour ce plaisir, et souvent avec de l'angoisse. Ce qui veut dire que le fameux plaisir du texte auquel on accède à la fin de la lecture qu'on en fait, peut se nous présenter parfois de façon assez angoissante.

Or, un professeur qui ignore toutes ces implications et qui croit aveuglément au plaisir comme une sorte de principe pédagogique peut très bien s'orienter en se posant de mauvaises questions : quel texte choisir pour que tous mes élèves y trouvent du plaisir ? Quels textes pourraient m'aider, dans mes cours de production écrite de texte, de façon à motiver les étudiants pour écrire ? On revient forcément au besoin de certaines

connaissances préalables que suppose la notion d'écriture. En ce faisant, même s'il marque des points avec ses étudiants en leur proposant des textes qui leur « plaisent », le professeur n'a pas son succès assuré, car il commence son travail tout simplement par la fin. L'histoire du sujet qui se manifeste de façon fragmentée dans *Le Plaisir du texte* (BARTHES, 1994) *en tant que lecteur*, lui a permis d'énoncer certaines idées qui sont loin de nous dire qu'on peut les « appliquer » immédiatement. S'il en était le cas, *Le Plaisir du texte* serait plutôt un manuel ! Ce qu'il faut faire, à mon sens, c'est, au lieu de chercher des objets de plaisir à offrir à ses étudiants, au contraire, les aider à découvrir eux-mêmes ce qui peut leur procurer du plaisir.

Sur une scène où l'importance de l'Auteur est mise en question par l'énonciation de « la mort de l'auteur » ; où l'Œuvre perd pour toujours son caractère sacré, réduite maintenant à sa matérialité prosaïque beaucoup plus proche de la notion de « texte », il faut alors un nouveau lecteur. Et si les écrits de Barthes ne nous livrent pas une théorie de la lecture ou du lecteur, il faut reconnaître qu'ils ont au moins le crédit de leur avoir fait toujours une place. C'est *en lecteur* qu'il se présente lui-même dans chacun de ses livres, peut importe si les objets de lecture sont toujours variés : théâtre, musique, peinture, cinéma, littérature. En tant que lecteur, il a pratiqué tous ces langages, mais d'une façon qu'il appelait irresponsable : il l'a fait en amateur, étant celui qui investit son corps dans ce contact avec l'art aimé, différemment du simple consommateur. C'est ainsi le Barthes pianiste amateur, aimant de Schumann ; le Barthes peintre amateur, créateur d'aquarelles pleines de couleurs ; le Barthes acteur amateur, d'abord dans le groupe de théâtre antique de la Sorbonne, dans sa jeunesse et, enfin, dans le rôle de Thackeray dans le film d'André Téchiné, *Les soeurs Brontë*. Quoiqu'on puisse dire que le langage de la littérature n'est pas devenu pour lui une activité d'amateur – il n'a jamais écrit de la fiction – ses écrits critiques rivalisent avec de bonnes pages de fiction.

S'il y a donc eu une méthode « barthésienne », cette méthode n'a pu être appliquée qu'à Roland Barthes lui-même. Elle ne se répète pas. Par contre, si l'on se sent concerné par ses écrits et si l'on veut savoir ce qu'on peut en faire, il faudra poser cette question plutôt à soi-même, à son propre désir. Tout ce qu'on peut en faire en salle de classe est tout simplement une démonstration, jamais une « modélisation », aussi séduisante que cette idée puisse nous paraître.

Références bibliographiques :

BARTHES, Roland. *Système de la mode*. In : *Oeuvres complètes*. Paris : Seuil, 1994. Tome 2, p. 129-401.

BARTHES, Roland. *S/Z*. In : *Oeuvres complètes*. Paris : Seuil, 1994. Tome 2, p. 555-737.

BARTHES, Roland. *Le Plaisir du texte*. In : *Oeuvres complètes*. Paris : Seuil, 1994. Tome 2, p. 1493-1529.

BARTHES, Roland. *Leçon*. In : *Oeuvres complètes*. Paris : Seuil, 1995. Tome 3, p. 799-814.

BARTHES, Roland. *Comment vivre ensemble : cours et séminaires au Collège de France (1976-1977)*. Paris : Seuil ; IMEC, 2002.

COMPAGNON, Antoine. L'Angoisse de lire. In : *Magazine littéraire*, Paris, n. 400, juil.-août 2001, p. 18-19.