La figure de l'auteur dans l'activité interprétative des sujets lecteurs à l'école

Pierre Sève

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/651>

DOI : 10.4000/recherchestravaux.651

ISSN : 1969-6434

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2013

Pagination : 91-100

ISBN : 978-2-84310-267-7

ISSN : 0151-1874

Référence électronique

Pierre Sève, « La figure de l'auteur dans l'activité interprétative des sujets lecteurs à l'école », *Recherches & Travaux* [En ligne], 83 | 2013, mis en ligne le 01 juillet 2015, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/651> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.651>

Pierre SÈVE
Clermont-Ferrand, ESPE d'Auvergne,
université Blaise Pascal, ACTé et CEDILIT

La figure de l'auteur dans l'activité interprétative des sujets lecteurs à l'école

« Vous êtes sûr que c'est ça que l'auteur a voulu dire ? »
Aymeric (élève de première)

La figure de l'auteur comme lieu de tension

Le propos d'Aymeric que nous citons en épigraphe n'est pas rare dans les classes de lycée. Il y fonctionne le plus souvent comme une objection, du moins comme l'expression d'une résistance à une interprétation proposée par le maître. Il met en scène le conflit entre deux « autorités » : celle du maître et celle de l'auteur du texte, tel que se le figure l'élève. Mais derrière ce conflit d'autorités, il se profile régulièrement, nous semble-t-il, un conflit autour d'un texte supposé commun, entre l'interprétation produite par l'élève et celle dont le maître fait état.

À cause même de sa fréquence, à cause aussi de sa fonction de symptôme d'un obstacle épistémologique, il convient d'interroger la « figure de l'auteur » qui est ainsi brandie par les élèves sur le point de quitter l'enseignement secondaire. Car la mise en scène opérée par Aymeric apparaît comme un leurre : apparemment, elle mobilise une représentation simple de la lecture où un « auteur » émet un message qu'un « lecteur » doit interpréter en reconstituant au mieux l'intention, le « vouloir dire » qui porte ce message ; l'« auteur » est alors la seule instance qualifiée pour déterminer entre telle ou telle restitution laquelle est la plus fidèle ; le professeur est sommé de se soumettre à cet arbitrage. Et, en l'absence d'un « auteur » réduit au silence (par la mort, par la distance géographique, sociologique ou historique, par l'indifférence... par l'évidente actualité d'une absence patente), on pourrait chercher à conjecturer

quel serait son jugement à partir de ce que l'on sait de sa biographie ou des circonstances de la production de son œuvre... Pourtant, l'élève qui se réclame du « vouloir dire de l'auteur » se risque rarement à confronter ses savoirs en ces domaines avec ceux de son professeur. Cette « figure d'auteur » n'apparaît guère comme la construction prosopographique, fût-elle maladroite, d'un jeune esprit en quête de vraisemblance sociologique, historique, psychologique ou pragmatique. Elle apparaît donc plutôt comme une construction issue de la lecture de l'élève lui-même, un truchement derrière lequel il peut « avancer masqué » sa propre interprétation de l'œuvre en débat. En cela, elle témoigne d'une opposition à la représentation qu'un professeur peut promouvoir de la lecture comme investissement subjectif d'un ensemble de signes dans une perspective sémiotique, lequel investissement ne cherche pas d'autre validation externe que l'exacte obéissance aux instructions de lecture perceptibles dans le corps de l'œuvre.

Si donc le recours à la figure de l'auteur n'instaure pas une perspective, disons pour faire bref, d'histoire littéraire, c'est qu'elle parachève une représentation de la lecture qui garantit à l'élève un espace d'autonomie par rapport à ce que la compétence de lecture du maître peut avoir d'envahissant, voire d'intrusif. En effet, elle externalise la responsabilité d'une lecture produite subjectivement, elle garantit l'altérité du sens construit, elle préserve la possibilité de se dépendre de sa lecture en l'assignant « objectivement » à un responsable. Le recours à la « figure de l'auteur » apparaît ainsi comme une possible résolution du paradoxe bien souligné par Pierre Bayard¹ : si la lecture est une activité essentiellement subjective, il devient difficile de maintenir une objectivité du texte. C'est dire que le propos d'Aymeric met à distance l'autorité de l'expertise du maître, tout comme l'autorité de la communauté interprétative, pour mettre en avant l'autorité de ce qu'il objective lui-même du texte et qu'il attribue à un auteur responsable de l'ensemble des signes donnés à lire. Implicitement, il dénonce la rupture d'un protocole tacite : la lecture doit donner sens aux signes tels qu'ils sont et non les absorber dans ce qu'il perçoit comme une machinerie autarcique.

Ainsi, en deçà du point où cette représentation de la lecture vient éventuellement entraver la libre confrontation entre ce que produisent des compétences rhétoriques dissemblables, elle organise l'activité lexicale en la gardant d'une « utilisation² » intempestive et en l'orientant vers un travail d'altération. Notre

1. P. Bayard, *Enquête sur Hamlet. Le Dialogue de sourds*, Paris, Minuit, 2002, p. 54.

2. Au sens que U. Eco donne à ce terme dans *Les Limites de l'interprétation*, Paris, Grasset, 1992.

contribution voudrait éclairer comment elle s'élabore, à travers trois épisodes saisis au début et à la fin de la scolarité élémentaire.

En section des moyens : l'auteur à l'origine d'un effet donné à ressentir

Le premier de ces épisodes provient d'une classe d'enfants entre quatre et cinq ans³. La maîtresse a lu à plusieurs reprises *Pique-pique câlin*, un album de Marcus Pfister aux éditions Nord-Sud. Dans cet album, un hérisson cherche un ami pour faire un câlin, et fait sa proposition successivement à des cactus, une brosse à cheveux, un marron dans sa coque... avant de rencontrer un autre hérisson. Les élèves sont invités à estimer si l'œuvre relève de la catégorie des « imagiers » ou de celle des « histoires ». Voici les propos tenus dans un petit groupe de huit enfants.

PAUL : Julie, elle dit que le titre il est drôle.

JULIE : Ouais, on fait pas des câlins avec que ça pique.

M : On ne fait pas de câlins avec ce qui pique ?

ANAÏS : Il y a le hérisson... Ben, le hérisson, ça pique. Pour le câlin, ça pique. Il cherche tout ce qui pique...

RICHARD : Et pis à la fin, il trouve la hérissonne. Font le câlin.

PAUL : C'est mieux que le marron.

JULIE : La bogue!

BAFODÉ : les épingles...

SIMON : le cactus...

M : Bon... On va pas tout dire! Et le titre... Pique-pique-Câlin... Qu'est-ce que vous en pensez maintenant?

RICHARD : Au début, on savait pas... C'était drôle...

JULIE : Mais, moi, c'est toujours drôle... Pique et câlin, ça va pas...

ANAÏS : Mais c'est un hérisson, c'est fait exprès!

JULIE : Ouais, je sais... Mais c'est drôle quand même... C'est que le câlin, ben... c'est comme on est... Le hérisson, ça pique...

M : Tu veux dire que... on fait les câlins selon ce qu'on est, le hérisson, il pique, alors il fait des câlins avec ce qui pique... C'est ça?

3. Classe d'Yvette Daniel, école Edgar-Quinet, Clermont-Ferrand. Nous réorganisons ici dans une perspective nouvelle des éléments anciens que nous avons déjà publiés dans des travaux antérieurs.

RICHARD : Ouais, ils l'ont fait exprès de prendre un hérisson. Parce que ça pique. Ça va pas avec les câlins. Alors ça nous fait drôle.

BAFODÉ : Nous, on préfère nos mamans...

On voit comment les élèves, sensibles à l'oxymore du titre, parviennent à verbaliser le scandale cognitif qu'il constitue pour eux. Paul relaie un propos que Julie n'a pas osé tenir publiquement, lequel témoigne de la difficulté à s'identifier à un personnage qui pique : le « on » de sa formule « on fait pas des câlins avec que ça pique » laisse indistinct son référent, l'enfant lecteur ou le personnage. C'est Anaïs qui amarre nettement l'analyse aux déterminations du personnage : « Il y a le hérisson... », et qui amorce un rappel du récit embryonnaire. Apparemment, du moins pour Richard, cet effort de reformulation permet une plus grande clarté et stabilise une compréhension : « Au début, on savait pas... », ce qui implique que maintenant, il sait. C'est Anaïs encore qui donne consistance à l'événement de lecture que les imparfaits utilisés par Richard suggéraient : « c'est fait exprès ! » Julie peut alors opérer le retournement cognitif et justifier par un enjeu éthique, du type « qui se ressemble s'assemble », sa surprise première ; elle déclare en l'occurrence : « Le câlin, c'est comme on est. » Elle identifie par là un point d'intersection entre son expérience de petite fille qui répugne aux câlins piquants et celle du personnage qui les apprécie, elle donne sens à la fiction qui recouvre alors un statut d'isomorphisme au monde connu, sens que validera Bafodé en conclusion. Richard peut alors pousser la réflexion à son terme : il y a un « ils » qui « l'ont fait exprès », qui ont concerté l'effet donné à ressentir.

On est frappé par la qualité et la complexité de la théorie qui sous-tend les derniers propos : une instance – qui assimile confusément auteur, narrateur, illustrateur, éditeur et peut-être l'adulte prescripteur de la lecture (son « ils ») – recrute le matériel de la fiction afin de produire un effet sur le lecteur ; cet effet s'actualise dans une lecture qui fait événement (il y a un « avant » et un « après ») et qui joue sur l'écart entre lecteur naïf et lecteur perspicace (« Au début, on savait pas... ») ; cet effet sert de révélateur pour un enjeu (« le câlin, c'est comme on est ») et produit un gain qui reste valide au-delà de l'événement (retour au présent de Julie et de Richard : « ça nous fait drôle ») ; interpréter consiste à entrer dans le jeu et à identifier le gain qui le justifie. Un moment de réflexion tel que celui-là est rare chez des enfants aussi jeunes. Il tient largement à la qualité d'écoute que la maîtresse a su installer et à la co-construction qui en découle. Cependant, les formules du type « ils l'ont fait exprès... » sont relativement fréquentes en section des grands ou en cours préparatoire.

À l'orée de la scolarité obligatoire, les élèves familiers de la chose écrite sont donc capables de s'élever à une représentation de la lecture qui postule

une instance indispensable à laquelle ils puissent attribuer la responsabilité du trouble ressenti devant un stéréotype bousculé ou une attente trahie. Cette instance, que nous appelons « auteur », est clairement un produit de la lecture. Ces élèves ne déterminent pas leur position de lecteurs, comme fait Aymeric, dans la soumission à l'intention auctoriale. Peut-être est-ce parce que leur expérience de lecteurs et de scripteurs est encore très limitée, peut-être aussi parce qu'ils n'ont pas encore traversé l'austère apprentissage du décodage.

En cours moyen : l'auteur comme instigateur d'un jeu

À l'autre bout de la scolarité primaire, un autre épisode présente une théorie en acte similaire, mais le saut a été opéré : les élèves veulent configurer leur lecture par rapport à la cible qu'ils prêtent à l'auteur. Dans cette classe⁴, les élèves sont confrontés à une page des *Îles d'Auvergne*, un pseudo-carnet de voyage écrit par Imago Sekoya et publié chez WB récup à Paulhaguet. L'extrait présente la figuration d'une plante séchée, quelques croquis très exactement légendés d'oiseaux et de crabes et un texte à la première personne qui suggère que le narrateur a fait naufrage, qu'il a accosté sur une plage inconnue et qu'il est affamé. Mais le choix de moyens linguistiques allusifs rend fort discrète la présentation du personnage, elle se dissimule derrière l'abondance de notations précises qui relèvent d'un naturaliste. Voici les derniers échanges de la séance, qui ont suivi de longues discussions sur le statut qu'il fallait donner aux termes scientifiques inconnus des élèves :

MARIE : Mais alors, l'auteur, qu'est-ce qu'il veut, alors ? Pourquoi il nous met des mots qu'on comprend pas ? À quoi est-ce qu'il joue, enfin ?

M : Ah, ça, c'est important... Écoutez bien ce que nous dit Marie. Elle demande qu'est-ce que l'auteur a voulu faire en nous donnant des noms scientifiques, et pas nous dire clairement qu'il avait faim...

GWENAËLLE : Il trouve que c'est pas très important... qu'il a faim. C'est plus important ce qu'il observe.

MARIE : C'est comme un jeu... Il faut que le lecteur comprenne... comme une devinette.

YOUSSEF : Ah ! Tu nous as donné un texte devinette... Mais d'habitude, c'est pas comme ça...

M : Qu'est-ce que tu veux dire ?

MARIE : D'habitude, les devinettes, c'est sur ce qu'on sait pas... Mais là, on sait ce que c'est, un homme qui a faim. C'est à l'envers.

4. Classe de Liliane Astier, école Aristide-Briand, Clermont-Ferrand.

PIERRE : Mais alors, tout ce qui est dit là, c'est pour de vrai... Ça sert à rien pour la devinette.

M : Tu peux nous redire ça, Pierre?... Tout le monde écoute!!

PIERRE : Ben... Ça qui nous explique qu'il a faim, c'est pour l'histoire... Le reste, il le met pour faire plus... Il a pas besoin de l'inventer.

M : Tu veux dire, s'il y a quelque chose d'inventé, c'est ce qui concerne notre personnage? C'est ça? Et le reste, ce qui ne sert pas à l'histoire, il l'invente pas, c'est juste pour compliquer son espèce de devinette. J'ai bien compris?

Dans la reformulation par Marie de ce qui constitue un scandale cognitif aux yeux des élèves, l'auteur n'est plus un postulat, c'est l'instance qui organise un jeu, ce jeu fût-il délicat à identifier. On retrouve l'ensemble du cadre théorique déjà attesté en section des moyens. Cependant, même si les échanges ne sont pas facilités du fait qu'y flotte une confusion entre auteur et narrateur, il est notable que le renversement de perspective conduit à préciser l'action prêtée à l'auteur : celui-ci modélise son lecteur. Voici comment nous comprenons le raisonnement de Pierre pour résoudre le problème de lecture : l'auteur a recruté les éléments de sa fiction selon deux principes, d'une part il invente l'histoire d'un personnage affamé, d'autre part il ajoute des *realia* authentiques, qu'il n'invente pas, mais qui assoient une forme d'accréditation ornementale (« pour faire plus ») en obligeant le lecteur à identifier le fictif derrière une accumulation d'informations aussi exactes que pittoresques ; l'ensemble donne l'impression que la transparence du texte a été volontairement brouillée, comme dans le cas des devinettes.

En comparaison avec notre premier épisode, la figure de l'auteur joue un rôle similaire. Elle apparaît fondamentalement interactive. Comme l'écrivent Frances Fortier et Andrée Mercier : « Si l'on conçoit l'autorité comme ce qui se porte garant du récit et de son sens, l'autorité renvoie essentiellement à une question de crédibilité et d'adhésion⁵. » Cependant, la notion s'est précisée. La notion – fantaisiste, d'ailleurs – de « texte devinette » fait vraisemblablement écho aux récits dont la narration est biaisée du fait qu'un élément essentiel, déterminant le narrateur, est passé sous silence pendant longtemps. L'expression avait servi dans la classe à décrire *Sur le bout des doigts*, de Hanno, dont le narrateur est aveugle, ou *Safari*, de Yack Rivais, dont le narrateur est un extra-terrestre. Ici, le propos de Youssef rebondit sur celui de Marie et montre un lecteur soucieux non seulement de percevoir un effet, mais encore de catégoriser le genre du texte afin d'identifier un mode d'emploi de ce texte. En

5. F. Fortier et A. Mercier : « L'autorité narrative en question dans le roman contemporain », dans E. Bouju (dir.), *L'Autorité en question*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010, p. 114.

quelque sorte, les élèves conçoivent l'activité du lecteur empirique comme l'ajustement à la position de lecteur prévue par le texte : il convient d'obtempérer aux instructions de lecture. Symétriquement, l'auteur est l'instance qui modélise son lecteur, qui joue avec lui, qui spéculé sur la lecture à venir et sur les déplacements que son texte va donner à effectuer. C'est ainsi que nous comprenons le beau subjectif qu'emploie Marie : « Pourquoi il nous met des mots qu'on comprend pas ? »

En cours moyen : l'auteur comme indexation mémorable

Un troisième épisode montre comment la figure de l'auteur peut se fixer comme le symbole d'une lecture ancienne. Dans cette séance, la classe⁶ fait un retour sur l'ensemble du roman *Taïga*, de Florence Reynaud, (Pocket jeunesse), dont on vient d'achever la lecture. Dans ce récit, un enfant perdu dans la taïga s'animalise, consent à perdre tout langage et tout souvenir conscient afin de bénéficier des secours d'une louve maternelle. Une discussion s'engage autour d'une possible symétrie, où la louve s'humaniserait en s'affranchissant de ses instincts de prédateur. Simon intervient alors comme ceci :

Euh, moi, ça me fait penser à... euh... J'ai l'impression que l'auteur a voulu dévoiler le côté animal de... de l'humain, mais en fait sans le dire franchement, comme les *Fables* de La Fontaine qui voulait caricaturer la société mais qui passait par les animaux pour pas se faire prendre !

Simon témoigne ici d'une abduction : dans l'économie des échanges, il synthétise l'ensemble des notations d'animalité que ses camarades ont rappelées. Il présente cependant sa généralisation avec prudence (« j'ai l'impression que... »). Comme en section des moyens, comme dans l'épisode précédent, la figure de l'auteur mentionné est l'instance à laquelle on fait porter la responsabilité du sens qu'on élabore : le « vouloir dévoiler » que Simon lui attribue n'est rien d'autre que ce que, lui, Simon, a entendu dans l'œuvre. Mais en comparaison avec nos autres épisodes, deux traits sont remarquables.

Tout d'abord, Simon nomme, justement, le mouvement par lequel il perçoit l'élaboration de son abduction. Le thème du dévoilement, développé ensuite par l'expression « sans le dire franchement », suggère que le jeu (la classe précédente aurait dit : la devinette) n'est pas gratuit, il n'est pas au service d'un médiocre gain esthétique, il programme au contraire une activité de lecture à forte résonance initiatique : le lecteur est pris au début du récit dans une certaine mentalité

6. Classe de Régine Chaput, école Edgar-Quinet, Clermont-Ferrand.

(au sens d'ensemble de préjugés, représentations stéréotypées et attentes diverses) et il est conduit par le récit à adopter une autre mentalité. Pour le dire dans des termes plus proches de ceux d'Iser, l'œuvre s'inscrit dans « les failles du système dominant » dont elle interroge ce que ce système exclut, nie ou virtualise⁷.

Par ailleurs, la mention de La Fontaine joue un rôle complexe. Il permet d'accréditer le mouvement par lequel Simon avance son abduction : puisque le cas est déjà attesté⁸ à propos des *Fables*, il peut bien l'être dans le cas de *Taïga*. La déclaration de Simon, comme celle d'Aymeric, fonctionne comme un *larvatus prodeo*, mais selon une stratégie différente. Ce mouvement suppose en effet chez Simon une compétence qu'on appellera *épiléxique* comme on appelle épilinguistique la compétence à envisager la concurrence entre des moyens linguistiques distincts. De fait, pour produire ce jugement, il a fallu que Simon compare davantage que les gains éthiques qu'il percevait à la lecture de La Fontaine et ceux qu'il percevait à celle de *Taïga* ; il a fallu qu'il compare leurs lectures elles-mêmes, les « dévoilements » dont il s'est trouvé le sujet dans un cas comme dans l'autre. Il pose alors la figure de l'auteur de référence comme celui qui, comme l'écrit Michel Foucault, a « produit quelque chose de plus, la possibilité et la règle de formation d'autres textes⁹ », du moins la règle de formation d'autres lectures.

Comme nous étions surpris par l'émergence de cette compétence, inattendue chez un élève de onze ans, nous avons prolongé la discussion après la fin de la séance avec un petit groupe d'élèves. Voici ce qu'ils nous ont dit :

CHERCHEUR : Mais pourquoi vous dites que La Fontaine, il prend des animaux pour pas avoir... pour pas avoir d'ennui avec le roi ?

TARIK : Ben... on l'a dit en classe.

FANNY : Oui. La maîtresse, elle l'a dit... Elle nous a dit qu'il avait eu des ennuis avec le roi. Et c'était... c'était quoi, déjà ?

SIMON : C'était... euh... *Le Chêne et le Roseau*... Le roi, il avait... démoli un ministre...

ÉLÉONORE : Et puis, hein, pourquoi qu'il... pourquoi il aurait pris des animaux, hein ?

7. W. Iser, *L'Acte de Lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Mardaga, 1997, p. 136.

8. Il est bien entendu que nous ne reprenons pas à notre compte cette interprétation d'un La Fontaine soumis à une impitoyable censure, et que nous ne souscrivons pas davantage à l'assimilation entre l'anthropomorphisme des personnages des *Fables* et l'animalisation du héros de *Taïga*. Nous ne faisons que développer ce que nous comprenons de l'argumentation de l'élève.

9. M. Foucault, « Qu'est-ce qu'un auteur ? », dans *Dits et décrits*, I, Paris, Gallimard, 1991, p. 804.

La figure de l'auteur telle qu'elle se laisse apercevoir dans ces échanges apparaît comme une compotée d'éléments hétéroclites : des éléments anecdotiques de la vie de l'écrivain (voir l'allusion à la disgrâce de Fouchet), un nœud de décisions (recourir ou ne pas recourir à des animaux anthropomorphisés) en fonction d'une finalité à identifier, l'emblème d'une œuvre ou d'une lecture garantie par la hiérarchie des lecteurs (« la maîtresse, elle l'a dit ») et, finalement, une figure collective (« on l'a dit en classe »)...

La figure de l'auteur ainsi constituée en emblème qui circule dans la société nous suggère une autre vision de l'activité du lecteur empirique : celui-ci n'est pas seulement confronté à une œuvre isolée, la rencontre avec l'œuvre est précédée par la réputation floue qui est faite à son auteur, et le lecteur se doit de faire coïncider sa lecture avec ce qu'implique cette réputation. En quelque sorte, lire n'est pas tant élaborer un sens à une œuvre que s'agréger au lectorat de cette œuvre et comprendre le sens que l'ensemble des lecteurs autorisés lui attribue.

Il est ainsi possible qu'Aymeric, notre élève de première, mette moins en tension la figure d'auteur que postule sa propre lecture et celle perçue derrière la lecture du professeur que cette dernière et celle qui circule en dehors de la classe dans la société. Sa protestation témoigne peut-être moins d'une distance face à une interprétation qu'il juge controuvée que d'un scandale face à une lecture peu orthodoxe, affranchie de tout préjugé. Il est patent, en tout cas, que les lycéens qui préparent les épreuves du baccalauréat trouvent souvent secourables les publications qui leur indiquent ce qu'il faut avoir lu dans une œuvre et, parfois, les dispensent de tout retour au texte.

Une figure biface

En conclusion, la figure de l'auteur ressemble à une pièce de monnaie. Côté pile, l'auteur est un produit de la lecture, il est l'instance nécessaire pour que soit garantie l'altérité du texte en lecture. Côté face, il est le produit socialement valide du lectorat qui a précédé la lecture, dans lequel le lecteur ambitionne éventuellement de s'inscrire.

À l'école primaire, quand la lecture relève encore essentiellement d'un artisanat cognitif et symbolique, c'est la face pile qui importe. Et les maîtres œuvrent à ce que la figure de l'auteur acquière une consistance suffisante. Citons quelques remarques prélevées dans les classes : « Où tu vois ça ? Regarde le texte. L'auteur, il nous apprend quoi, là ? » en cours préparatoire ; ou encore : « Que fait l'auteur ici ? Qu'est-ce qu'il veut qu'on comprenne ? » en cours moyen. Ces injonctions montrent à suffisance comment, selon les maîtres, l'élaboration de l'instance

auctorale prémunit contre les utilisations intempestives. Dans la suite de la scolarité, à mesure que la lecture semble aux élèves relever davantage d'une ingénierie soumise à obligation de résultat, c'est le côté face qui s'affirme et qui risque de contrarier l'activité cognitive et symbolique de la lecture.

Véritable butée de la lecture, l'auteur est à la fois ce qui parachève la lecture et garantit la cohérence d'une énonciation distincte de l'énonciation du lecteur, et il est aussi ce qui risque d'entraver le mouvement interprétatif qui anime la lecture, il court le risque de figer les œuvres dans la gangue d'une glose imposée ou dans une admiration convenue. L'usage qui est fait de la figure de l'auteur dans la classe reflète ainsi probablement le type de redescription opérée par l'enseignant de la commande sociale à quoi l'enseignement se doit de répondre.