HAL
open science

Plus loin, plus proche que l'institution : intensifier la lecture en jugeant de loin, réécrire le texte en le saisissant de près

Béatrice Bloch

To cite this version:

Béatrice Bloch. Plus loin, plus proche que l'institution : intensifier la lecture en jugeant de loin, réécrire le texte en le saisissant de près. Marie-Josée Fourtanier, François Le Goff. Les Formes plurielles des écritures de la réception, vol. 1 : Genres, espaces et formes, n°34, Presses universitaires de Namur, 2017, Diptyque. hal-02527139

HAL Id: hal-02527139

https://hal.science/hal-02527139v1

Submitted on 31 Mar 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Plus loin, plus proche que l'institution : intensifier la lecture en jugeant de loin, réécrire le texte en le saisissant de près

Béatrice BLOCH

Plus loin, plus proche que l'institution :
Intensifier la lecture en jugeant de loin,
Réécrire le texte en le saisissant de près

À l'université en France, les étudiants doivent souvent, à partir de leurs lectures, écrire des textes au genre bien codifié, que sont les exercices institutionnels des concours. Aussi, dans le curriculum de licence en lettres, commence-t-on à peine à introduire des écrits plus subjectifs, et d'une écriture moins normée, qu'elle passe par le jet de libres impressions, par la critique subjective ou par le pastiche.

Si l'on s'intéresse aux formes plurielles des écritures de la réception, c'est qu'un soupçon s'est fait jour quant à l'arasement possible des réactions lectorales mises en jeu par l'institution : le commentaire composé et la dissertation, à visées objectives et analytiques, ne peuvent-ils être un frein à la créativité critique et à une réception des textes qui engage le lecteur ? André Petitjean (2003) souligne d'ailleurs que les réquisits des programmes officiels du secondaire de 1999 et 2000 en France introduisent, dans l'écriture d'invention, l'objectif de savoir, de s'exprimer et de développer sa créativité. Apprendre à lire, à l'université, relève aussi bien d'un travail patrimonial (connaissance d'une œuvre et de son époque) que de l'acquisition d'outils analytiques et stylistiques (pour la poésie, les règles de versification,…). Prenant exemple sur les renouvellements de pratiques dans le secondaire, pourquoi ne pas y adjoindre la

capacité à juger et à créer ? Pourquoi ne pas poser sur le texte un regard plus « éloigné », c'est-à-dire plus investi intellectuellement, dans un jugement (que celui-ci porte sur l'éthique mise en jeu, sur les caractéristiques psychiques opérantes ou latentes) et/ou aussi, plus « proche », affectivement (dans la création, en résonance ou en réponse au modèle textuel, tamisées par l'expérience individuelle du lecteur) ?

Les recherches actuelles dont témoigne la parution de livres sur « le texte du lecteur » mettent au jour l'importance de la réception subjective. Annie Rouxel (2007) a montré que des images mystérieuses, venues des profondeurs du moi, affleurent parfois à la lecture. À condition d'attention flottante[1]. Si l'on ne veut pas perdre ces traces, pourquoi ne pas les saisir dans le mouvement de leur apparition ? Un journal de lecture en témoigne, où l'on note, éparses, les réactions en courant de conscience. Il montre l'intégration ou le conflit entre l'imaginaire de l'autre et le psychisme du lecteur. Interrogé par Nathalie Brillant-Rannou sur la voix qu'il entend pendant qu'il lit, l'élève, se conçoit tantôt comme énonciateur de la parole poétique, tantôt comme auditeur[2]. Deux positions apparaissent : ou le lecteur devient scripteur à la place du poète, ou bien le lecteur est l'interlocuteur, à distance, qui peut recevoir et juger.

Écriture de près, qui endosse l'énonciation, écriture plus éloignée de l'énonciateur mais où le récepteur se met en position critique d'auditeur, tels sont les deux dispositifs que nous avons voulu éprouver. J'essaierai de rendre compte d'une expérience où se

---

1 « enfin des images mystérieuses venues des profondeurs du moi affleurent parfois à la lecture comme en témoigne cet écrit d'étudiant qui se soumet à une "lecture flottante", attentif au grain du texte, délaissant les "creux de ce qui ne [lui] parle guère" pour " les bosses de ce qui [le] fait rêver longuement" », A. Rouxel (2007 : 122) .

2 Nathalie Brillant-Rannou (2011 : 149) montre que « le lecteur intériorise l'énonciation poétique en s'inaugurant lui-même comme point source de cette énonciation, sans filtre fictionnel, ni mise en scène quelconque de cette parole », ou bien au contraire, que le lecteur est spectateur d'un dispositif de mise en abyme de l'énonciation : alors, le lecteur adopte une posture distanciée qui ménage « la possibilité de se questionner et de demeurer perplexe ».

diversifient les pratiques d'écriture pour la réception des *Fleurs du mal* de Baudelaire, en troisième année de licence de lettres : réception subjective imitant le journal de lecture, jugement critique général sur l'œuvre, s'inspirant des assertions idéologiques et phénoménologiques de Sartre dans *Baudelaire*, réécriture créative en pastiches de poèmes, transformation d'un poème en narration.

Ces pratiques permettent-elles (selon le professeur que je suis) une lecture plus forte des textes, parce qu'elle est pimentée d'intérêt plus individué, une meilleure compréhension des enjeux énonciatifs et textuels, une communication entre étudiants, malgré le caractère subjectif des expériences individuelles ?

Dans une première partie, nous envisagerons le passage d'une théorie de la lecture à celle de la réception, qui fait droit à la multiplicité des personnalités de lecteurs. Un second temps précisera les conditions cognitives et psychiques expliquant l'importance de l'engagement subjectif dans la lecture. Un troisième temps sera consacré à l'expérience menée auprès d'une quinzaine d'étudiants de licence en troisième année de lettres classiques, au terme de laquelle certaines écritures de la lecture se sont révélées plus adaptées à certaines personnalités qu'à d'autres.

1. De la théorie de la lecture à celle d'une réception faisant droit aux subjectivités

Umberto Eco fut un des premiers sémioticiens à analyser la lecture, d'abord comme co-création (*L'Œuvre ouverte*, 1962). Sa théorie des années « libertaires » était proche de celle de Derrida ou de Roland Barthes, pour lequel le lecteur a tout droit d'interprétation s'il appuie celle-ci sur « l'endurance de [l]a systématique » du texte (Barthes, 1970 : 17). Nuançant ses théories passées vers plus de respect du texte comme pourvu de son mode d'emploi, Eco, à partir de *Lector in fabula* (1979 : 238), distingue la *lecture interprétative* (qui coopère avec le texte), de *l'interprétation critique* (qui pratique une psychanalyse du texte) et de *l'utilisation*, détournement du texte afin de démontrer les théories propres au lecteur. La réception coopérative,

en revanche, exige du lecteur un respect des propriétés d'univers suggérés par le texte, et non la mise en jeu de son moi.

Mais, un courant contraire s'est fait jour qui s'appuie sur l'intrinsèque plurivocité de la littérature pour expliquer la variété des interprétations selon les personnalités. L'article de Richard Beach et Susan Hynds, « Resarch on Response to Literature » (1991 : 453-489) est une métaanalyse recensant les enquêtes effectuées aux États-Unis à propos de la lecture. Elle montre qu'une conception des années 1970 où l'on cherchait à tester le savoir des élèves a laissé place à une conception des années 1990 notant la variabilité des effets de lecture selon l'âge, le sexe et l'appartenance sociale. Selon Beach et Hynds, les élèves qui relient le texte à leur vécu et à leur culture comprennent mieux quelle conclusion tirer du livre (1991 : 461). L'implication affective facilite en effet les inférences des lecteurs fondées sur le ressouvenir d'émotions familières (476). De manière plus précise, l'étude montre que les lecteurs recourant à leurs sentiments sont plus susceptibles de faire des jugements et des évaluations, tandis que les lecteurs en appelant à la raison privilégient des remarques objectives et logiques (465). Ainsi, les réponses sont fortement individuées et dépendent du « type » de lecteur considéré. En France aussi, Jean-Marie Schaeffer, dans « Esthétique et styles cognitifs : le cas de la poésie », parle de « styles cognitifs » différents, non seulement pour caractériser les poèmes, mais aussi pour désigner les lecteurs (2010 : 59-70). Cet article de Schaeffer s'appuie sur les travaux de Reuven Tsur (1996 : 55-87) : sont ***convergents*** les poèmes où la couche sonore et rythmique conduit aux mêmes significations que la couche sémantique. Sont ***divergents*** les poèmes où le rythme, par exemple, entre en conflit avec les autres dimensions de la structure. De même, certains lecteurs ont-ils des styles cognitifs convergents (recevant avec peine un message polysémique et contradictoire) et d'autres adoptent un style cognitif divergent (acceptant de tenir en main des couches textuelles contradictoires).

Aussi la reconnaissance d'une réception variable engage-t-elle à proposer des exercices de réceptions différents. Mais comment expliquer la puissance d'une lecture subjective ?

2. Le dynamisme et le risque de l'engagement subjectif et « perspectivique » dans la lecture

Ce sont les conditions cognitives et psychiques de l'action de lire qui expliquent la puissance de l'engagement personnel dans la lecture. Car le lecteur accède à une perception du texte qui le rend tonique et actif s'il recourt à sa mémoire subjective.

Il existe en effet différents types de mémoire : la mémoire procédurale est celle des gestes du corps, la mémoire sémantique est celle du savoir, et la mémoire épisodique encode les expériences de vie. Or, les chercheurs en neurologie Wheeler, Stuss et Tulving (1997), ont montré que la mémoire épisodique rattache le souvenir de l'événement au sentiment et à l'émotion que l'événement a fait naître. Pourquoi implique-t-elle particulièrement l'individu ? C'est que la conscience suscitée par la mémoire épisodique permet à l'individu de se promener dans le temps, en se voyant vivre l'expérience comme de l'extérieur, en situation de conscience autonoétique. L'autonoèse donne à la mémoire épisodique une forte puissance puisqu'elle est à la fois la conscience de soi et des souvenirs affectifs qui accompagnent le vécu, comme sa remémoration.

Et en sens inverse, la lecture produit une implication plus forte si elle est accompagnée d'un encodage mémoriel épisodique, comme l'a montré Jean-François Massol (2013 : 57-75), à propos de Proust (1957 : 83-85). Car Marcel ne se souvient pas seulement des textes lus mais aussi du contexte de sa lecture, des rais de lumière, du silence de la salle à manger, du jardin où bourdonnent les insectes, associant ceux-ci à l'émotion engendrée par sa lecture.

Comme Brigitte Louichon l'a prouvé (2009), de même la chercheuse en psychologie Nathalie Blanc (2006) montre qu'on mémorise mieux dans un texte ce qui s'intègre à sa propre histoire. Or, si une émotion familière est suggérée, alors on se la rappelle davantage que l'émotion explicite du protagoniste, parce que le lecteur s'est impliqué grâce à ses propres inférences (cela n'étant vrai qu'à partir de 7 ans, âge minimum requis pour percevoir l'implicite). C'est un vecteur très puissant de tonicité mentale.

Une saisie supérieure du texte s'obtient aussi, si l'on endosse son processus énonciatif en le lisant. Schaeffer, dans *Pourquoi la fiction* (1999), montre qu'on apprivoise un rôle en se coulant dans son système d'énonciation par la lecture. Ainsi, on le mémorise mieux, on s'imprègne des affects induits, sans adopter forcément ses valeurs (1999 : 186-187). L'empathie passe par la projection dans le personnage, par la simulation de vie, sans identification à l'ensemble de l'éthique portée par le personnage. Par exemple, pour Raphaël Baroni (2007 : 269), le lecteur peut éprouver du suspens et de l'angoisse avec un personnage connoté négativement et qui fouille nuitamment dans un bureau, alors même qu'il récuse l'éthique du personnage : pendant un temps, celui du suspens primaire, une tension aura sensibilisé le lecteur sans lui faire pour autant adopter les manières de voir du personnage.

Mais le débat n'est pas tranché concernant la durée de la sensibilisation du lecteur : selon Élisabeth Camp, la fiction nous fait adopter un point de vue, une manière de percevoir le monde qui produit de l'émotion persuasive jusque dans la vie réelle : ainsi, dans *Autant en emporte le vent*, la construction perspectivique s'intéresse davantage à la manière dont Scarlett récupère son mari et sa maison qu'à la libération des esclaves[3]. D'où la méfiance de certains par rapport à cette implication lectorale subjective, méfiance déontologique qui fait craindre que le lecteur n'adopte le point de vue du bourreau, comme ce pourrait être le cas dans la lecture *des Bienveillantes* de Jonathan Littel. Pour Camp, la lecture a des effets qui durent, car elle est une simulation qui modifie le noyau de vécu et donc, les valeurs des êtres humains.

Mais, selon Schaeffer (1999), la lecture propose une implication limitée et purement « perspectivique ». Car il existe un état bi-planaire de la conscience lectorale dans l'immersion fictionnelle : tout en sachant que l'histoire fictive est fausse, pourtant le lecteur y croit (comme lors d'une illusion d'optique qui fait voir vraiment quelque

---

3 Élisabeth Camp, *Perspectives in Imaginative Engagement with Fiction,* à paraître et accessible comme brouillon sur academia.edu
http ://www.sas.upenn.edu/~campe/Papers/Camp.PerspectivesinFiction2.pdf

chose qui n'existe pas, 1999 : 190-195). Nous pouvons en déduire que le lecteur, engagé affectivement par l'adoption de la perspective et/ou de l'énonciation, garde une trace épisodique, devient actif (avec le risque ou non de modifier son système de valeurs). Comme le suggère Raphaël Baroni (2007 : 285, *sq)*, c'est le fait d'avoir des désirs à propos de la suite qui maintient le lecteur en éveil.

Si cette réception subjective peut être déontologiquement dangereuse, me semble-t-il, elle offre pourtant au lecteur une dynamique. Le danger éthique potentiel doit donc, à mes yeux, être paré par un deuxième temps, qui serait celui de la réflexion en classe sur les valeurs mises en scène par le texte.

3. Les écritures proches ou lointaines, selon les diverses personnalités des lecteurs

Aussi ai-je cherché à faire écrire leur lecture par les étudiants, d'une manière variée, qui laisse libre cours aux différents styles cognitifs, et qui mette en œuvre leur subjectivité. Après coup, je leur ai demandé de juger (anonymement par écrit) ces exercices atypiques. Certains étudiants, parmi les quinze, ont souligné le risque de s'éloigner des exercices du concours ou d'être trop livrés à eux-mêmes par ces écritures libres ; d'autres ont dit ne pas vouloir s'abandonner au jugement des autres, par une ouverture trop spontanée qui leur répugnait.

Mais d'autres encore ont dit avoir été motivés par l'expérience d'écritures moins normées à partir des ***Fleurs du mal*** car ils se sont sentis libres, et capables d'initiatives en choisissant le type d'écriture qu'ils souhaitaient adopter, parmi les formes proposées : pastiche de poème baudelairien, réécriture narrativisée d'un sonnet, journal de lecture et jugement phénoménologico-philosophique. Ils ont pu prendre l'initiative d'un choix en accord avec leur personnalité.

Nous détaillerons quelques exemples des écritures réalisées à partir des poèmes 19 à 42 des *Fleurs du mal*, selon quatre modèles. Nulle instruction n'avait été donnée quant à la narrativisation, ni au pastiche. Mais pour ce qui est du jugement sur le texte sous forme de

réception psycho-phénoménologique, j'avais donné aux étudiants, à titre d'exemple, un passage exprimant un jugement de Sartre indiquant combien Baudelaire cherche à faire le mal pour se voir rappeler la règle, et non pour inaugurer une nouvelle loi : « [Baudelaire] maintient le bien pour oublier le mal et s'il fait le mal, c'est pour rendre hommage au bien » (Sartre, 1947 : 99)

3.1. Exercice classique de type leçon d'agrégation : étude synthétique des poèmes 19 à 42

Bien que les étudiants qui ont choisi cet exercice aient été incités à travailler sur les systèmes d'énonciation, ainsi que sur la forme et les rythmes choisis pour ce bouquet de textes, ils n'en ont rien fait mais ont privilégié les figures du texte. Les fantasmes sont clairement apparus : parfum, yeux, cheveux, serpent, chat, charogne. Le rapport à l'éros a été présenté comme exaltation de la beauté de la femme dans son animalité, son corps étant privilégié. Les étudiants en ont déduit que l'idéal amoureux était vu comme l'impossible d'une utopie (l'amour n'a lieu que dans l'exotisme d'une île éloignée). Un seul étudiant a insisté sur le rapport à la mère, comme modèle du lien aux femmes, aussi bien à travers l'allusion au poème « À une Madone », qu'à celui de « La Géante ». Un seul autre a noté la métonymie, pour désigner la femme, « et son ventre et ses seins, ces grappes de ma vigne ». Ces travaux d'ensemble, satisfaisants quant à l'étude des images, se sont révélés trop pauvres quant à la forme. Ils montrent que la conscience des systèmes d'énonciation et des rythmes en jeu n'est pas complète. Ce type d'exercice a été privilégié par des lecteurs qui ne souhaitaient pas s'éloigner de l'esprit des concours. Ils ont offert un regard synthétique et juste sur les poèmes considérés, mais où des variantes individuelles sont néanmoins apparues, malgré une réception majoritairement objective et partagée, sans doute du fait d'une culture commune (V. Descombes : 1996).

3.2. Narrativisation de poèmes

Je retiendrai deux exemples de narravisation d'un poème. Une étudiante a réécrit le poème « À une passante » en précisant : « Elle

portait une longue robe noire dont elle tenait d'une main fastueuse le feston et l'ourlet, *afin de ne pas les laisser traîner par terre* ». Le complément de but, ajouté, a banalisé la rencontre, la faisant entrer dans le quotidien en fournissant une explication motivique. Puis, l'étudiante a repris le croisement des regards mais l'a détaillé en en rendant l'affect explicite.

La part d'invention de l'étudiante a résidé dans le fait d'imaginer ensuite le personnage locuteur prononçant tout fort devant la foule, les mots « j'ignore où tu fuis, tu ne sais où je vais, toi que j'eusse aimée », tandis que les passants le félicitent, croyant avoir affaire à une répétition théâtrale improvisée. Par ce procédé, l'étudiante met en lumière le désir qu'a Baudelaire de se construire une personnalité à laquelle il ne croit lui-même qu'à moitié. Cette forme théâtralisée a été choisie à dessein : le caractère artificiel de la déclamation d'amour utopique met à distance sa force romantique, et pour Baudelaire qui la « joue » peut-être de façon incrédule (« toi que j'eusse aimée »), et pour l'étudiante dont l'époque de réception ne privilégie pas une représentation irénique de l'amour.

Une autre réécriture (les étudiants choisissaient librement leur exercice) fut la narrativisation du poème 24 où Baudelaire change plusieurs fois de sentiments au cours du poème :

Je t'adore à l'égal de la voûte nocturne
Ô vase de tristesse, ô grande taciturne
Et t'aime d'autant plus, belle, que tu me fuis,
Et que tu me parais, ornement de mes nuits,
Plus ironiquement accumuler les lieues
Qui séparent mes bras des immensités bleues.

Je m'avance à l'attaque, et je grimpe aux assauts,
Comme après un cadavre un chœur de vermisseaux
Et je chéris, ô bête implacable et cruelle !
Jusqu'à cette froideur par où tu m'es plus belle !

La seconde étudiante imagine un jeune homme écrivant un journal sur sa situation d'abandon. Mais, déçu du caractère prosaïque de son récit, il décide d'en faire un poème. Relisant la feuille froissée, il recommence à partir de l'amorce de l'écriture par "Je t'adore" : « je t'adore à l'égal de… de quoi ? Pas d'un sweat-shirt quand même…,

dit le jeune homme en regardant sa chambre. Soudain, il réalise que la jeune femme l'a abandonné, sans doute pour une offre de stage en Nouvelle Zélande. Aussi continue-t-il le poème en écrivant : "Et que tu me parais, ornement de mes nuits, / Plus ironiquement accumuler les lieues / Qui séparent mes bras des immensités bleues" ». De là, l'étudiante précise que la colère monte en lui et qu'il se révolte contre l'abandon subi en griffonnant fiévreusement « "et je grimpe aux assauts / comme […] un chœur de vermisseaux" ».

L'étudiante a inféré les émotions à partir d'un texte aux affects changeants. Elle a mis en scène le poète écrivant et, par ricochet, s'est représentée elle-même cherchant son inspiration, ouvrageant la métaphore. Elle a fait coup double. Énonciatrice, elle se met à la place de Baudelaire, montrant les choix d'écriture ; lectrice, elle a retissé un fil actualisant les affects mis en scène.

Ainsi, ces exercices de transtextualisation ont été choisis par des étudiants de profil varié mais se réclamant de l'invention libre, du plaisir de la création : parmi ces étudiants, on en trouve une, par ailleurs en bonne réussite, et une autre dont le succès est moins apparent dans les exercices classiques. Les points forts de ces travaux sont la capacité à se couler dans l'expérience affective de l'auteur, à partir des sentiments sous-entendus par les choix de vocabulaire. L'implicite est perçu, motivé par le discours narratif (si la femme est partie, c'est qu'elle avait un stage en Nouvelle Zélande), rempli d'humour par l'actualisation (« qui séparent mes bras des intensités bleues » donne l'impression que la femme est partie… de l'autre côté de l'océan). Comme l'avait dit Nathalie Blanc : l'implication affective est d'autant plus grande que les émotions du texte lu sont implicites et non totalement exprimées.

L'autre étudiante, en mettant en scène le poète récitant tout fort son texte « À une passante », a été capable de saisir la posture jouée d'un homme cherchant l'amour en le rendant impossible : elle a pu inférer les émotions mais aussi présenter le choix philosophique de ce locuteur qui refuse la réalité. Son invention a témoigné d'une capacité de recul, même si l'on peut regretter la banalisation liée à l'explicitation des de raisons de tel ou tel comportement.

Ces exercices combinent donc l'empathie, une interrogation sur l'écriture (pour la seconde étudiante qui montre la recherche de métaphores par un discours humoristique métacritique) et une analyse de la position psychique et philosophique du locuteur (pour la première étudiante), les deux étant parties de l'émotion allusive et reconstituée.

3.3. Réception libre sous forme de journal de lecture et de jugement phénoménologico-psychique

Cet exercice est le seul ayant fait suite à la distribution d'un exemple précis, extrait du *Baudelaire* de Sartre.

L'étudiante qui a choisi cette écriture n'est pas forcément à l'aise dans les travaux institutionnels mais elle a produit là un travail original et intéressant.

Sa première remarque est que, dans ces poèmes, jamais Baudelaire ne s'est demandé s'il était le seul à ressentir cette ambivalence vis-à-vis des femmes, ou si cette expérience était partagée. Elle s'est interrogée sur ce qu'est le ressenti individuel et sur la nécessité de le comparer à celui des autres, pour sortir de soi. L'étudiante a suggéré que l'expérience baudelairienne est celle de l'artiste esthète et dandy, rejoignant ainsi ce qu'écrit Sartre (1947 : 95) : « Baudelaire ne se perd jamais. L'acte sexuel proprement dit lui fait horreur, parce qu'il est naturel et brutal et parce qu'il est, au fond, une communication avec l'Autre […] Il existe des plaisirs à distance ; voir, parler, respirer la chair des femmes ».

Du côté de l'analyse phénoménologico-psychique, l'étudiante est partie d'un scandale ressenti à la lecture, puisqu'elle écrit : « la femme lectrice a de quoi se sentir humiliée et insultée lorsqu'on la compare à un serpent, à un vampire ou à une charogne ». Elle s'est révoltée contre le texte, ce qui a provoqué une certaine forme de distance fructueuse. En effet, elle a accédé à un discours causal sur la posture de dandy. L'affect ressenti, de scandale, a provoqué une lecture adoptant corollairement la distance du regard critique. Elle a analysé ces poèmes comme témoignant d'une peur baudelairienne de la dépendance vis-à-vis de la femme, du désir solipsiste de l'esthète, et

de sa crainte d'entrer en contact avec la réalité. Ses jugements furent à la fois personnels, mais aussi convaincants, et communicables, partageables. Ils furent justes et touchèrent au cœur de la réflexion.

L'inconvénient de cette pratique est que l'étudiante a négligé la construction formelle. Mais l'exercice aura délié une réactivité que le travail institutionnel ne mettait pas en œuvre pour elle.

3.4. Réception en pastiche du poème « Spleen II »

Un étudiant s'est livré à un pastiche de poème, qu'il a intitulé « La sphynge muette ». L'écrit réalisé est la preuve d'une bonne prise de conscience des rimes et des rythmes. Les figures principales, en outre, sont bien vues :

> Mirage insaisissable, créature ondulante
> Ton allure sinueuse est celle d'un félin ;
> Que je sonde pourtant ta prunelle troublante,
> Et soudain je découvre un minois féminin
>
> Cette antique chimère au visage ineffable
> Depuis toujours m'attend. Ses lèvres desséchées
> Sans cesse caressées par les vents et les sables
> Dessinent à jamais un sourire éthéré.
>
> — Désormais je suis là, enfin, tu peux parler
> Me confier ton secret. Mais quoi ! Tu ne dis rien ?
> Image inébranlable, détestable rocher ! […]

Le rejet, au vers 5, est bien pratiqué ; l'assimilation de la femme au chat, lui-même comparé à un sphynx, est révélatrice, le choix des intensifs (temporels « depuis toujours », ou énonciatifs, avec le tiret de retrait) est cohérent avec le modèle. Le jeu de sons a été bien transcrit (« sans cesse caressées », à travers l'allitération en « s »), les parallélismes sont forts (« je suis là / enfin tu peux parler »), l'exaspération des rythmes est audible. L'ensemble propose une réussite formelle.

Mais la thématique générale ne respecte pas l'idéologie de Baudelaire vis-à-vis des femmes, (le lecteur ressent en revanche l'influence racinienne), car dans « Confession », le poète montre

combien lui est horrible de subir l'aveu d'un mal-être exprimé par une femme, censée au contraire le distraire. Or, l'étudiant insiste dans sa création sur le fait que le poète veuille interroger la femme, ce qui est contradictoire avec un des motifs principaux des textes de Baudelaire.

Si l'étudiant, à l'aise dans les exercices classiques, a choisi le pastiche, c'est qu'il a adopté un style cognitif rationnel. Il a privilégié l'acquisition des techniques de la poésie (rythmes, rimes), a perçu remarquablement les spécificités baudelairiennes dans l'expression de l'intense (« pour toujours », l'usage du tiret), les isotopies et les figures. Cet exercice est le seul qui ait permis de faire surgir en détails les spécificités formelles de la poésie. Mais l'écrit est malheureusement en porte-à-faux, par rapport au comportement du poète vis-à-vis des femmes.

Conclusion

Aux deux extrémités de l'arc des propositions qui se dessine, on note des choix correspondant à des styles cognitifs de lecteurs très différents.

Ainsi, les étudiants les plus retenus quant au dévoilement d'eux-mêmes ont préféré écrire un pastiche. Ils ont ainsi produit un texte plus distant, plus technique, et ont dû faire le plus attention aux formes de l'écriture versifiée.

Les étudiants davantage intéressés par les émotions et par l'invention ont choisi de produire des textes narrativisés, grâce auxquels ils se sont impliqués dans la situation d'énonciation et dans la flexion affective spécifique qu'elle induit. C'est en adoptant cette posture qu'ils se sont vus écrire et ont réfléchi aux métaphores, ou bien ont pu comprendre les affects implicites latents.

Le journal de lecteur contenant un jugement phénoménologico-philosophique fut porteur pour des étudiants dont les affects ne sont pas assez suscités dans les exercices classiques : occupant la position de récepteur, d'adresse, ils ont écrit, comme dans un journal, leur réception subjective (dans l'exemple cité, celle d'une femme lectrice),

ont réagi fortement à ce qui était dit, et ont été capables de porter un jugement sur la position éthique du locuteur.

Ce qui fut gagné en implication des étudiants, ordinairement plus à distance des travaux institutionnels, fut malheureusement perdu dans le domaine du travail de la forme et du genre.

Interrogés sur les exercices de réception libre proposés, beaucoup ont trouvé l'ensemble amusant, d'autant qu'ils avaient l'impression de n'être pas jugés selon des critères stricts, ce qui a libéré l'écriture. D'autres insistent sur le fait que la lecture émotionnelle est plus subjective qu'un exercice classique mais la possibilité de communiquer leurs émotions est demeurée à leurs yeux, puisque cinq étudiants estiment que cela a ouvert le débat et enrichi la réception.

Les limites de cette expérience furent réelles : l'analyse formelle, « objective», est passé au second plan ; nous n'avons malheureusement pas pratiqué de réécriture. Le jugement général sur ces exercices aurait pu être développé et donner lieu à une justification des choix d'énonciation et des figures. Le temps était limité, vu les contraintes d'apprentissage des exercices formels en vigueur à l'examen.

Mais finalement, j'ai été séduite par cette expérience où divers modes de réceptions sont offerts et qui permettent d'accéder au texte par des faces jusque-là peu pratiquées à l'université. Des profils dissemblables ont été pris en compte. Une chance est laissée à plus d'étudiants de trouver des voies d'entrée active. Plus libres, ils ont rencontré des textes classiques, en façonnant la réception à la mesure de leur personnalité.

Bibliographie :

BARONI, R. (2007). *La tension narrative ; suspense, curiosité, surprise*. Paris : Seuil.

BLANC, N. (2006). *Émotion et cognition : Quand l'émotion parle à la cognition*. Paris : In Press, coll. Concept Psy (surtout le dernier chapitre sur la mémoire de lecture).

BRILLANT RANNOU, N. (2011). Questions sur le texte du lecteur de poésie. In C. Mazauric, M.-J. Fourtanier & G. Langlade (éd.), Textes de lecteurs en formation (139-150). Berne : Peter Lang.

BEACH, R. & HYNDS, S. (1991). Research on Response to Literature. In R. Barr, M.-L. Kamil, P. Monsenthal & P. David Pearson (éd.), ***Handbook of*** *Reading Research*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

DESCOMBES, V. (1996). Les Institutions du sens. Paris : Éditions de Minuit.

ÉCO, U. (2015). *L'Œuvre ouverte*. Paris : Seuil [éd. orig. Opera aperta,1962].

(1985). ***Lector in fabula***. Paris : Grasset, coll. Le Livre de poche Essais [éd. orig. ital. 1979].

(1987). *Notes sur la sémiotique de la réception*. Paris : Groupe de recherches sémio-linguistiques, EHESS, coll. Actes sémiotiques, Document IX, 81, 27 p.

(1992). *Les limites de l'interprétation*. Paris : Grasset [éd. orig. ital. 1990].

JOUVE, V. (2010). Pourquoi étudier la littérature. Paris : Armand Colin.

LOUICHON, B (2009). *La Littérature après coup*. Rennes : PUR.

MASSOL, J.-F. (2013). Des lieux de lecture : de la littérature aux activités scolaires. In *L'expérience du sujet lecteur : travaux en cours, Recherches et Travaux*, n° 83 (57-75). Grenoble : Ellug.

PETITJEAN, A. (2003). Histoire de l'écriture d'invention au lycée. Metz : Pratiques, n° 117/118, Juin,181-207.

PROUST, M. (1957). Du côté de chez Swann. In ***À la Recherche du temps perdu***. Paris : Gallimard, coll. Pléiade, 83-85 [éd. orig. 1913].

ROUXEL, A. (2007). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? In Sujet lecteur, sujet scripteur ; quels

enjeux pour la didactique ?, Le Français aujourd'hui, n° 157. Paris : Armand Colin.

SARTRE, J.-P. (1947). *Baudelaire*. Paris : Gallimard, coll. Folio Essais.

SCHAEFFER, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction* ? Paris : Seuil.

(2010). Esthétique et styles cognitifs : le cas de la poésie, Critique, Janv-Fév, n° 752-753.

TSUR, R. (1996). Rhyme and Cognitive Poetics, *Poetics Today*, vol 17, number 1, Spring, 55-87. Stanford and Tel Aviv : Duke University Press.

WHEELER, M.A., STUSS, D.T., TULVING, E. (1997). Toward a Theory of Episodic Memory : Frontal Lobes and Autonoetic Consciousness. Psychological Bulletin, Vol. 121, N° 3, 331-354. Washington : American Psychological Association.