



**HAL**  
open science

## Le lecteur et son poème

Nathalie Brillant Rannou

► **To cite this version:**

Nathalie Brillant Rannou. Le lecteur et son poème: Lire en poésie - Expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée. Littératures. Université Rennes 2, 2010. Français. NNT: . tel-01200484v1

**HAL Id: tel-01200484**

**<https://hal.science/tel-01200484v1>**

Submitted on 16 Sep 2015 (v1), last revised 17 Jul 2019 (v5)

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



THESE / UNIVERSITE DE RENNES 2

sous le sceau de  
L'Université européenne de Bretagne  
pour obtenir le titre de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE DE RENNES II  
Mention : Littérature Française

Ecole doctorale - ARTS, LETTRES, LANGUES

présentée par

**Nathalie BRILLANT RANNOU**

Préparée à l'Unité Mixte de Recherche  
(EA 3206)

du Centre d'Etudes Littéraires  
Anciennes et Modernes

LE LECTEUR  
ET SON POEME  
Lire en poésie :  
expérience littéraire  
et enjeux pour  
l'enseignement  
du français  
en lycée<sub>1</sub>

Thèse soutenue le 23 octobre 2010  
devant le jury composé de :

**Annie ROUXEL**  
Professeure émérite, *Directrice de thèse*

**Jean-Yves DEBREUILLE**  
Professeur émérite, *Président du jury*

**Gérard LANGLADE**  
Professeur, Université de Toulouse,  
*Rapporteur*

**Henri SCEPI**  
Professeur, Université de Poitiers,  
*Rapporteur*

**Benoît CONORT**  
Professeur, Université de Rennes,  
*Examineur*



**SOUS LE SCEAU DE L'UNIVERSITÉ EUROPEENNE DE BRETAGNE**

UNIVERSITÉ RENNES 2

Ecole Doctorale - Arts, Lettres, Langues

Unité de Recherche CELAM (EA 3206)

**LE LECTEUR ET SON POÈME**

**Lire en poésie : expérience littéraire**

**et enjeux pour l'enseignement du français en lycée**

Thèse de Doctorat

Discipline : Littérature française

Volume 1

Présentée par Nathalie BRILLANT RANNOU

Direction de thèse : Madame Annie ROUXEL

Soutenue le 23 octobre 2010

Jury :

Monsieur Benoît CONORT professeur – Université de Rennes 2 (Examineur)

Monsieur Jean-Yves DEBREUILLE professeur émérite (Président)

Monsieur Gérard LANGLADE professeur – Université de Toulouse 2 (Rapporteur)

Madame Annie ROUXEL professeure émérite (Directrice de thèse)

Monsieur Henri SCEPI professeur – Université de Poitiers (Rapporteur)



## *Remerciements*

Mes remerciements les plus vifs s'adressent tout d'abord à Annie Rouxel, lectrice, théoricienne et amie, pour ses encouragements constants, son audace intellectuelle, son exigence stimulante et la générosité de son travail.

Merci à Salah Stétié, dont la poésie et l'affection sont une source et une lampe.

Merci beaucoup au poète et chercheur Jean-Luc Steinmetz, notamment pour sa connaissance exemplaire de l'œuvre de Philippe Jaccottet, et merci à Steve Murphy; leur savoir, leurs conseils et leurs encouragements furent très précieux. Que ce travail de thèse rende un modeste hommage à la passion pour la recherche et la poésie qu'ils savent chacun si bien transmettre.

Merci à Victor Martínez dont le regard neuf sur l'œuvre d'André du Bouchet est un grand chemin ouvert.

Merci à la direction du CELAM et à l'équipe DLLJ, qui ont suivi, interrogé, soutenu ce projet en exprimant leur intérêt et leur confiance.

Merci également aux monitrices et aux moniteurs de la Bibliothèque Universitaire de Rennes qui dissipèrent, avec patience, quelques brouillards informatiques !

Mes doux remerciements vont à Jean-Baptiste, Paul, Raphaëlle, dont la joie de vivre, la tendresse, la grâce, sont uniques et inépuisables...

Merci à Gilbert Beaume pour ses poèmes-lettres et son bilinguisme jubilant.

Merci à la famille, aux amis, ainsi qu'à l'adorable et ô combien précieuse petite équipe des relectrices.

Merci encore à François pour sa poésie et sa présence.



*Cette thèse est dédiée aux élèves  
pour lesquels la poésie est parfois une indomptable montagne !  
Qu'elle contribue à faire de ce glacier un souffle,  
un élan, vivant et ouvert !...*





# SOMMAIRE

*Un sommaire détaillé est inclus dans la table générale,  
à la fin du second volume de la thèse.*

|   |            |
|---|------------|
| <b>SOMMAIRE .....</b>   | <b>9</b>   |
| <b>INTRODUCTION.....</b>  | <b>13</b>  |
| <b>CHAPITRE I</b>   |            |
| <b>LIRE LA POESIE, UNE QUESTION DE GENRE ? .....</b>  | <b>31</b>  |
| <i>Faut-il en passer par la notion de genre<br/>pour définir la lecture de poésie ?</i>         |            |
| A. REPRESENTATIONS DE LA POESIE .....   | 41         |
| <i>A.1. Les représentations de la poésie par les enseignants et les élèves aujourd'hui.....</i> | <i>42</i>  |
| <i>A.2. Problèmes de définition de la poésie comme genre.....</i>                               | <i>59</i>  |
| <i>A.3. La poésie comme genre scolaire.....</i>   | <i>88</i>  |
| B. LA POESIE NECESSITE-T-ELLE DES THEORIES DE LA RECEPTION<br>SPECIFIQUES ? .....               | 110        |
| <i>B.1. Les caractéristiques des lectures de poésie par les lycéens .....</i>                   | <i>115</i> |
| <i>B.2. Lecture littéraire et lecture de poésie .....</i>                                       | <i>132</i> |
| <i>B.3. Généricité et lecture littéraire.....</i>   | <i>145</i> |
| C. EN QUOI CONSISTE LA LECTURE DE POESIE EN LYCEE ?<br>LES REPONSES DES MANUELS .....           | 166        |
| <i>C.1. Les manuels au service de la poésie.....</i>  | <i>166</i> |
| <i>C.2. La poésie donnée à lire : question des corpus et conception de la réception.....</i>    | <i>179</i> |
| <i>C.3. Les manuels miroirs de théories implicites.....</i>                                     | <i>187</i> |
| <i>La poésie dans et au-delà du genre .....</i>   | <i>196</i> |

## CHAPITRE II

### LIRE LA POESIE : PRATIQUES DE POETES .....200

*Quand un poète donne à lire sa lecture...*

|  |            |
|--|------------|
| A. TROIS POETES LISANT.....  | 206        |
| <i>A.1. André du Bouchet lisant Victor Hugo.....</i>                               | <i>206</i> |
| <i>A.2. La découverte des haïku par Philippe Jaccottet.....</i>                    | <i>242</i> |
| <i>A.3. Salah Stétié dans les pas d'Arthur Rimbaud.....</i>                        | <i>270</i> |
| B. POSTURES ET QUESTIONNEMENTS DES POETES LECTEURS DE POESIE.....                  | 305        |
| <i>B.1. Les postures du lecteur.....</i>   | <i>306</i> |
| <i>B.2. Questions posées au sujet lyrique.....</i>                                 | <i>321</i> |
| <i>B.3. La réception lyrique.....</i>  | <i>331</i> |
| C. LES TEXTES DE LECTURE DES POETES : DES RESSOURCES POUR<br>L'ENSEIGNEMENT.....   | 349        |
| <i>C.1. Fragmentation et reconfiguration de l'œuvre lue :.....</i>                 | <i>349</i> |
| <i>prélèvement, citation, anthologie.....</i>                                      | <i>349</i> |
| <i>C.2. La lecture de Haïku par les lycéens.....</i>                               | <i>352</i> |
| <i>C.3. Le "recueil à quatre mains" comme moteur de lecture de poésie en lycée</i> |            |
| <i>Dans les pas des poètes lecteurs.....</i>                                       | <i>367</i> |

## CHAPITRE III

### LA LECTURE DE POESIE A L'EPREUVE DE L'EXPERIENCE .369

*« C'est ce que je fais qui m'apprend  
ce que je cherche »*

|   |            |
|---|------------|
| A. L'EXPERIENCE DU CARNET DE LECTURE DE POESIE.....                         | 377        |
| <i>A.1. Principes de réalisation du carnet.....</i>                         | <i>377</i> |
| <i>A.2. Mise en place de l'autolecture.....</i>                             | <i>390</i> |
| <i>A.3. Hypothèses d'analyse du recueil de textes de lecture.....</i>       | <i>394</i> |
| B. LES OPERATIONS DE LECTURE DES POEMES.....                                | 406        |
| <i>B.1. La disponibilité du lecteur et la légitimation du texte lu.....</i> | <i>408</i> |
| <i>B.2. La lecture en action.....</i>                                       | <i>419</i> |
| <i>B.3. La configuration du texte de lecture.....</i>                       | <i>461</i> |
| C. LA LECTURE DE POESIE COMME EVENEMENT.....                                | 500        |
| <i>C.1. La notion d'événement au service de la poésie.....</i>              | <i>500</i> |

|  |            |
|--|------------|
| <i>C.2. Plaisir et jouissance de la lecture de poésie</i> .....                            | 508        |
| <i>C.3. Emotion poétique et « plaisir musculaire »</i> .....                               | 530        |
| <i>La lecture de poésie en acte</i> .....  | 541        |
| <b>CONCLUSION</b> .....  | <b>545</b> |
| <i>Epilogue</i>  |            |
| « A force de préciser où est la poésie, ne plus pouvoir jamais la saisir ? » .....         | 571        |
| <b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....   | <b>573</b> |
| I. THEORIE GENERALE .....  | 573        |
| II. METHODOLOGIE ET PRATIQUES DE LA DIDACTIQUE.....  | 618        |
| III. POESIE, ŒUVRES DE POETES ET D'ECRIVAINS .....   | 638        |
| IV. TEXTES INSTITUTIONNELS.....  | 649        |
| <b>ANNEXES</b> .....   | <b>652</b> |
| ANNEXES I : EXTRAITS DES INSTRUCTIONS OFFICIELLES .....                                    | 652        |
| ANNEXES II : ANALYSES DE MANUELS DE LYCEES.....  | 656        |
| ANNEXES III : TRAVAUX D'ELEVES EN LECTURE CURSIVE DE<br>POESIE .....                       | 696        |
| ANNEXES IV : ENQUETES SUR LA LECTURE DE POESIE PAR LES<br>LYCEENS ET LES ENSEIGNANTS ..... | 733        |
| ANNEXES V : DOSSIER D'AUTOLECTURE.....   | 790        |
| <b>TABLE GENERALE</b> .....  | <b>898</b> |



## Introduction

*La réalité d'une œuvre, c'est le triple rapport qui s'établit entre la chose qu'elle est, le peintre qui l'a produite et celui qui la regarde.*

Pierre Soulages <sup>1</sup>

*C'est seulement donc le lecteur qui fait le livre, lui-même, en le lisant ; et il lui est demandé un acte.*

Francis Ponge <sup>2</sup>

« Par où commencer ? »<sup>3</sup> : c'est avec ces mots que Roland Barthes titrait un de ses articles fameux repris dans *Le Degré zéro de l'écriture*<sup>4</sup>. Il tentait à partir de cette formule d'identifier la posture particulière du chercheur interloqué face à l'esquisse de son objet, et perturbé par le bouquet incertain des méthodes à sa disposition. Dans le même recueil d'articles, Barthes se demandait « Y a-t-il une écriture poétique ? »<sup>5</sup>. Se croisaient ainsi au cœur des années soixante-dix des problèmes qui, selon Jean Molino et Joëlle Tamine n'étaient pas résolus dix ans plus tard :

Une étude complète de la poésie (complète au moins dans son intention) devrait donc se tourner vers l'analyse des stratégies de production – en partie connues par l'histoire littéraire ou les recherches de psychanalyse littéraire – et de réception, si mal

---

<sup>1</sup> SOULAGES Pierre, 1976, cité par CEYSSON Bernard, *Tout l'art Monographie – Soulages*, Paris, Flammarion, 1996, citation reprise également par DAMPERAT Marie-Hélène, *Supports/surfaces*, Presses Universitaires de Saint-Etienne, coll. Cierrec, 2000, p. 86.

<sup>2</sup> *Entretiens*, Francis Ponge avec Philippe Sollers, Paris, Gallimard/Le Seuil, 1970, p. 192.

<sup>3</sup> BARTHES Roland, « Par où commencer ? », dans *Le Degré zéro de l'écriture*, Paris, Le Seuil, coll. Points Littérature, 1972, p. 145-155.

<sup>4</sup> BARTHES Roland, *Le Degré zéro de l'écriture*, op. cit.

<sup>5</sup> BARTHES Roland, « Y a-t-il une écriture poétique ? » dans *Le Degré zéro de l'écriture*, op. cit., p. 33-40.

connues malheureusement, de sorte qu'on ne sait guère aujourd'hui ce que signifie lire un poème<sup>6</sup>

Le déploiement des recherches, dans ces années prolifiques en analyses psychanalytiques, sémiologiques, structuralistes, linguistiques, n'aura donc pas permis de réaliser une description théorique et pratique de la lecture de poésie. Les théoriciens de la réception et l'école de Constance ne parviendront pas davantage à mobiliser durablement l'attention des chercheurs vers ce genre rebelle à la qualification même de *genre* que l'on appelle, envers et contre toute difficulté définitoire, la poésie.

Certes, les lecteurs de poésie disposent aujourd'hui de travaux théoriques substantiels pour baliser leur réception, étayer leur regard, affûter leur écoute : Henri Meschonnic, Pierre Brunel, Michel Collot, Jean-Luc Steinmetz, Dominique Rabaté, Jean-Michel Maulpoix, Jean-Marie Gleize, Laurent Jenny, Michèle Aquien ou encore Jonathan Culler et Michaël Bishop font partie des incontournables de la théorie littéraire en matière de poésie. Cependant, ce foisonnement théorique ne manque pas de laisser sourdre une certaine insatisfaction. Riches héritiers des découvertes en critiques thématique, structurale et formaliste, alliés des pionniers en stylistique, en linguistique et en théories de l'énonciation, eux-mêmes nouveaux historiens de la littérature ou encore fins lecteurs des phénoménologues et des philosophes, aucun n'a réalisé le coup de force qui aurait offert à la poésie une visibilité critique aussi massive que celle dont peut bénéficier aujourd'hui encore le roman. Certes des voix théoriques aussi importantes que celles de Käte Hamburger ou de Julia Kristeva, ont placé la poésie au cœur de leurs propos, mais leur travail théorique n'a porté ni l'objet poème ni le champ lyrique au devant de la scène. Ce contraste surprenant entre la prospérité critique du roman et la marche plutôt discrète des chercheurs en poésie a pu faire tenir à Jauss le propos suivant :

Que l'on considère, dans l'expérience littéraire, le rapport mimétique entre la forme ou la représentation et la réalité ou bien les fonctions cognitives et communicationnelles que la société a si longtemps attribuées à la littérature, le genre choisi pour les étudier

---

<sup>6</sup> MOLINO Jean & TAMINE Joëlle, *Introduction à l'analyse linguistique de la poésie*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. Linguistique nouvelle, 1982, p. 11.

a presque toujours été celui du roman. En tant que "pur acte de langage", la poésie lyrique semble se soustraire à la mimesis, à l'"illusion référentielle" aussi bien qu'à l'"interaction communicationnelle".<sup>7</sup>

Le théoricien de la réception offre ici une explication plausible : tandis qu'étudier un récit questionne, de façon établie, le rapport entre réalité et fiction, entre énonciateur et récepteur, la poésie retient ses codes, sans les poser comme principes universels, du côté du langage.

Dès lors, la lecture du poème confère au lecteur une responsabilité qui dépasse la reproduction référentielle de son énoncé. Une lecture de poésie accomplie inaugure, et c'est notre hypothèse, dans le sillage notamment de Laurent Jenny<sup>8</sup>, un *événement*<sup>9</sup> dont le sujet lecteur est le siège sensible et pensant. Le poème devient l'objet unique du lecteur, non pas dans le sens égotique et exclusif de la propriété, mais dans celui d'une *expérience*. Le poème comme événement de lecture résulte d'une disponibilité particulière, d'opérations de réception, de configurations et d'interventions qui méritent toute notre attention. En effet, si des lecteurs experts comme les poètes eux-mêmes, les critiques ou encore les professeurs éprouvent régulièrement ces petits et grands "événements de lecture", on peut constater d'une part que ce vécu intime reste généralement non-dit, et d'autre part que tout poème ne provoque pas une émotion aussi décisive chez tous les lecteurs. Quitte à déflorer une intimité dont on pourrait, par une pudeur un peu désuète, préférer cultiver le secret, l'objectif que l'on se donne ici est celui d'approcher le plus possible la description de la réception subjective de la poésie.

Que l'on ne se méprenne pas sur les ambitions de ce travail : on sait qu'*approcher* n'est pas *cerner*... Mais en tâchant de décrire la lecture, c'est aussi mieux connaître le texte poétique lui-même que l'on vise, tout en développant

---

<sup>7</sup> JAUSS Hans Robert., *Pour une esthétique de la réception*, trad. de l'allemand par Claude Maillard, Paris, Gallimard, coll. Tel, (1972) 1978, p. 263.

<sup>8</sup> JENNY Laurent, *La parole singulière*, préface de Jean Starobinski, Paris, Belin, coll. L'extrême contemporain, 1990.

<sup>9</sup> Le mot « événement » pose un problème d'harmonisation orthographique : dans le corps de la thèse et dans les notes, nous maintiendrons l'orthographe ancienne « événement », de façon à ne pas trancher avec l'orthographe employée dans les ouvrages de référence sur le sujet. En revanche, c'est l'orthographe plus récente d'« évènement » qui est employée dans le résumé en quatrième page de couverture de la thèse.



des principes destinés, ensuite, à mieux l'enseigner. La réflexion épistémologique de Gaston Bachelard nous encourage à poursuivre ce projet de description des faits de réception car

Connaître c'est décrire pour retrouver. Parfois c'est la première tâche qui domine, elle semble même exclusive et la fonction d'utilité n'apparaît pas comme immédiate.<sup>10</sup>

L'enjeu que l'on place dans ce travail dépasse donc la description : il s'agit de tailler les premières pierres d'une didactique de la poésie basée sur l'horizon de la lecture pensée comme événement. Il n'est donc ici question ni de normer, ni d'évaluer ou de promouvoir une école de pensée contre une autre. Le chantier ouvert est d'abord celui d'une observation – comment lit-on les poèmes ? – avant de poser quelques balises qui favoriseraient l'expérience poétique des jeunes lecteurs dans le cadre de leur formation scolaire.

Un tel objet d'étude requiert des efforts de définition et de méthode. Il convient dans un premier temps de bien circonscrire le sujet de la thèse et ses supports : comment observer la lecture effective, réelle, expérimentée par des sujets authentiquement engagés dans la réception poétique ? Mais aussi, comment s'assurer que les œuvres lues correspondent précisément à la catégorie de la poésie ?

L'état actuel de la recherche en littérature va nous permettre de répondre à ces deux premières questions. Le foisonnement de travaux consacrés à la notion de *genre* ces trente dernières années, depuis les questionnements de Tzvetan Todorov<sup>11</sup>, Gérard Genette<sup>12</sup>, Jean-Marie Schaeffer<sup>13</sup>, Dominique Combe<sup>14</sup>, jusqu'à ceux de Jean-Michel Adam<sup>15</sup>, Henri

---

<sup>10</sup> BACHELARD Gaston, *Essai sur la connaissance approchée*, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, coll. Bibliothèque des textes philosophiques, 1968, p. 9.

<sup>11</sup> TODOROV Tzvetan, *Les Genres du discours*, Paris, Le Seuil, coll. « Points », 1978.

<sup>12</sup> GENETTE Gérard, « Des genres et des œuvres », *Figures V*, Paris, Le Seuil, coll. « Poétique », 2002.

<sup>13</sup> SCHAEFFER Jean-Marie, *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?* Paris, Le Seuil, coll. « Poétique », 1989.

<sup>14</sup> COMBE Dominique, *Les genres littéraires*, Paris, Hachette supérieur, coll. « contours littéraires », 1992.

<sup>15</sup> ADAM Jean-Michel et HEIDMANN Ute, « Six propositions pour l'étude de la généricité », *Le savoir des genres*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. La Licorne 79, p. 21-34.

Scépi<sup>16</sup> ou de Marielle Macé<sup>17</sup>, livre divers points d'appui pour atténuer la tentation post-moderne des années 80 de proclamer que le genre serait « mort »<sup>18</sup> et la poésie « inadmissible »<sup>19</sup>. Même si définir la poésie en tant que genre reste une gageure, le constat essentiel demeure que la poésie existe, la preuve est que l'on en lit ! L'aboutissement très pragmatique auquel Marielle Macé s'est résolue – au prix sans doute d'un changement de paradigme fait d'entorses non négligeables à la logique aristotélicienne<sup>20</sup> – évite de renoncer à la notion de genre, car il est évident finalement que « le genre, c'est ce dont on se sert »<sup>21</sup>.

L'autre difficulté, celle de disposer de modes d'accès aux processus mêmes de la lecture, trouve des réponses du côté de la recherche en théorie de la lecture et en didactique des lettres. Cette fois, ce sont les phénoménologues et les théoriciens de la réception qui alimentent nombre de travaux récents. En s'appuyant sur Jauss, Iser, et en frayant parfois avec la psychanalyse, des auteurs comme Michel Charles<sup>22</sup>, Michel Picard<sup>23</sup>, Pierre Bayard<sup>24</sup>, Bertrand Gervais<sup>25</sup> ou Vincent Jouve<sup>26</sup> par exemple, ont identifié diverses postures et

---

<sup>16</sup> SCEPI Henri & MONCOND'HUY Dominique (dir.) *Les genres de travers, littérature et transgénéricité*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « La Licorne », 2008.

<sup>17</sup> MACE Marielle, *Le genre littéraire*, Paris, Garnier Flammarion, coll. « Corpus Littérature », 2004.

<sup>18</sup> *La Mort du genre*, actes du colloque tenu à Montréal en octobre 1987, Montréal, Editions La Nouvelle Barre du Jour, 1987.

<sup>19</sup> ROCHE Denis, « La poésie est inadmissible d'ailleurs elle n'existe pas », dans *La poésie est inadmissible, Œuvres poétiques complètes*, Paris, Le Seuil, coll. Fiction et cie, 1995, p. 511-523.

<sup>20</sup> Georges Kleiber montre que la logique de catégorisation aristotélicienne a ses limites ; pour accueillir des pratiques plus ouvertes, il faut recourir à la notion étendue de « prototype » et à celle d'« air de famille » reprise à Wittgenstein, c'est cette logique qu'empruntent la plupart des théoriciens du genre littéraire actuellement. KLEIBER Georges, *La sémantique du prototype, catégorie et sens lexical*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. Linguistique nouvelle, 1990.

<sup>21</sup> « [...] c'est en effet la valeur d'usage qui prime. Les genres sont des supports d'opérations accomplies par les acteurs de la vie littéraire, et susceptibles de remplir une grande variété de fonctions : esthétique, herméneutique, cognitive, affective, politique... On se situera à l'intérieur de cet intérêt pour les pratiques génériques : le genre, c'est ce dont on se sert. ». Ce texte est la communication introductive à un colloque intitulé "Compétences, reconnaissance et pratiques génériques" (resp. R. Baroni et M. Macé), 26 et 27 novembre 2004 à Lausanne et les 21 et 22 avril 2005 à Paris. MACE Marielle, « Connaître et reconnaître un genre littéraire », dans *Atelier de théorie littéraire, Site Fabula*, [En ligne, mise à jour le 24 mai 2007] <http://www.fabula.org/atelier>, (page consultée le 26 mai 2008).

<sup>22</sup> CHARLES Michel, *Rhétorique de la lecture*, Paris, Le Seuil, coll. « Poétique », 1977.

<sup>23</sup> PICARD Michel, *La lecture comme jeu, essai sur la littérature*, Paris, Minuit, coll. « Critique », 1986.

<sup>24</sup> BAYARD Pierre, *Qui tué Roger Ackroyd ?*, Paris, Editions de Minuit, coll. Paradoxe, 1998.

<sup>25</sup> GERVAIS, Bertrand, *À l'écoute de la lecture*, Montréal, VLB Editeur, coll. Essais, 1993.

procédures empruntées par les lecteurs. Pour cette génération, un des enjeux aura été de s'affranchir, plus ou moins catégoriquement, de l'autorité auctoriale et de la figure du lecteur-Modèle scellée par Umberto Eco. Raphaël Baroni a bien montré le carrefour épistémologique dans lequel ont à s'engager les théoriciens de la lecture :

Les notions de lecteur « modèle » (Eco) ou « implicite » (Iser) aident [...] à faire le lien entre une réception qui serait en quelque sorte pré-inscrite dans le texte (la manière dont le texte construit son lecteur idéal) et une réception empirique, mais on peut aussi considérer qu'une théorie du lecteur modèle n'est pas une vraie théorie de la lecture, parce que le lecteur réel n'est pas obligé (ou forcément capable) de se conformer au rôle que lui assigne le texte.<sup>27</sup>

Parallèlement aux recherches américaines sur les lecteurs empiriques<sup>28</sup>, Annie Rouxel, Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier ont dès lors encouragé l'étude des traces de lectures réelles, que celles-ci appartiennent à de « grands lecteurs »<sup>29</sup> – il s'agit alors de journaux d'écrivains, d'autobiographies et autres carnets – ou à des élèves en plein apprentissage : les bilans de lectures, les cahiers de bord, les autobiographies de lecteurs deviennent alors de précieux objets d'investigation.

Mais que l'évocation de ces nombreux travaux ne laisse pas entendre que l'analyse de la lecture serait aujourd'hui parfaitement maîtrisée :

Le silence de la lecture résiste aux investigations de la recherche. Or il faut bien s'atteler à définir cette part silencieuse de la lecture, qui constitue le lecteur réel et joue un rôle essentiel dans l'enseignement de la littérature.<sup>30</sup>

---

<sup>26</sup> JOUVE Vincent, *La lecture*, Paris, Hachette Littérature, coll. Contours littéraires, 1993.

<sup>27</sup> BARONI Raphaël, « La tension narrative », propos recueillis par WAGNER Franck, dans Entretien, *site Vox Poetica*, [En ligne le 03/07/2007]

URL : <http://www.vox-poetica.org/entretiens/baroni.html> (Page consultée le 10 février 2008).

<sup>28</sup> BREWER William F. & LICHTENSTEIN Edward H., « Stories Are to Entertain : A Structural-Affect Theory of Stories », *Journal of Pragmatics*, n° 6, 1982, p. 473-486. Voir aussi ROSENBLATT L., *The Reader, the Text, the Poem : the Transactional Theory of the Literary Work*, Carbondale III, Southern Illinois University Press, [1978] 1994.

<sup>29</sup> ROUXEL Annie & LANGLADE Gérard (dir.), *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. Didact. Français, 2004.

<sup>30</sup> DEMOUGIN Patrick, « Le lecteur et sa parole : traces écrites d'une parole recomposée dans l'acte de lecture » dans ROUXEL Annie & LANGLADE Gérard (dir.), *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature, op. cit.*, p. 117-127, p. 118.

La lecture réelle et sans apprêt, à côté des productions élaborées et argumentées de la critique, reste un objet passionnant à constituer, énigmatique et ouvert. Se donner comme matière à étudier la lecture de poésie elle-même, implique que le commentaire méthodique ou l'interprétation élaborée ne soient plus considérés comme les objets visés par l'analyse, mais comme les traces d'un événement réel vécu par un sujet. Le déplacement du regard vers ce sujet de la réception, qui reste lui aussi une énigme, requiert bien entendu des méthodes adaptées. Il faut donc dans un premier temps parvenir à caractériser le « lecteur empirique »<sup>31</sup> afin d'observer son activité. Et même si les neurosciences<sup>32</sup> peuvent laisser croire que l'on pourrait mettre en image le travail physiologique de la lecture, notre étude reste nécessairement une analyse de discours : celui que le sujet lecteur parvient à énoncer, de façon plus ou moins directe, à propos de son expérience de réception littéraire.

On s'inquiétera alors ici à plusieurs titres : jusqu'à quel point peut-on considérer qu'une lecture relatée reste « sans apprêt » ? Ne risque-t-on pas de se leurrer quant à la qualité « naturelle » voire « spontanée » d'une parole de lecteur ? En travaillant sur un matériau constitué après-coup, n'en vient-on pas à changer d'objet ? Ensuite, la prise en compte valorisée du sujet n'incite-t-elle pas à infléchir l'analyse du côté de la psychologie et du sondage de l'inconscient ? Enfin, n'est-il pas contradictoire d'accorder un crédit total à une parole singulière alors qu'un travail théorique vaut par l'élaboration d'un savoir valable pour tous ? Ces trois écueils pressentis, liés à la dimension empirique du projet, sont évitables à condition de ne sacrifier aucun discours de lecteur. Toute trace de lecture est à étudier en tant que *texte*, avec sa polysémie potentielle et une marge d'interprétation. Si chaque lecture est celle d'une personne, c'est bien la lecture qui est visée par l'analyse et non le sujet historique qui la vit. Au prix d'un effort nécessaire de synthèse, de

---

<sup>31</sup> CHABANNE Jean-Charles, « Introduction 1, conférence d'ouverture », dans *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève, le travail de l'enseignant, la place de l'œuvre*, actes des 7èmes Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature du 6 au 8 avril 2006, IUFM de Montpellier, CDROM édité par ALFA LIRDEF, Université Paul Valéry Montpellier III, 2006, file:///E:/intro\_chabanne.pdf

<sup>32</sup> DEHAENE Stanislas, *Les neurones de la lecture*, Paris, Odile Jacob, 2007.

confrontations et de comparaisons<sup>33</sup>, différentes sources, hétérogènes par principe, sont prises en compte afin de considérer quelles procédures de lecture spécifiques à la poésie elles laissent paraître, mais sans systématisme et sans grille unique. Chaque source est à étudier pour elle-même, afin de ne pas en forcer le sens, avec les incertitudes et les spécificités liées à sa production. L'examen et la prise en compte du contexte d'énonciation du discours recueilli sont essentiels pour ne pas se laisser glisser de l'empirie à la généralisation théorique précoce.

Ainsi, les sujets lecteurs sélectionnés pour l'analyse appartiennent-ils à trois horizons différents : celui des poètes – nous retenons trois cas de poètes-lecteurs dont des expériences de lecture ont été publiées –, celui des lycéens – issus de classes de seconde et de première générale, mais toujours considérés et interrogés à titre individuel – et celui du monde enseignant – notamment par le biais d'un carnet personnel tenu selon un protocole précis. On voit que ces trois univers de lecteurs excluent celui, pourtant essentiel, de la critique. Pourquoi ? Certes, s'il est des lecteurs experts aptes à nous renseigner sur les processus de la lecture, de l'interlecture<sup>34</sup> et de l'interprétation, ce sont bien les critiques et les universitaires théoriciens de la poésie. Mais soulignons d'abord que ces lecteurs invitent à produire pour eux seuls une, voire plusieurs études approfondies. Rappelons ensuite que cette thèse a vocation à contribuer à une réflexion de fond sur l'enseignement de la poésie : on se demande alors si les modèles de lecture experte portés par les théoriciens seraient de nature à renouveler la motivation des élèves, en fonction de leurs compétences supposées acquises, et de celles qui sont attendues. Enfin, revenons à l'inspiration phénoménologique de la démarche générale : si c'est bien la

---

<sup>33</sup> « La première règle, après l'explicitation des hypothèses, est celle de la comparaison systématique, comparaison qui doit être interne à l'objet de recherche et qui suppose de le subdiviser en une pluralité de sous-objets. », COMBESSIE Jean-Claude, *La Méthode en sociologie*, 4<sup>ème</sup> édition, Paris, La Découverte, coll. « Repères », (1996) 2003, p. 9.

<sup>34</sup> Tout au long de cette thèse la notion d'*interlecture* désigne la mise en relation subjective du texte lu avec tout un hors-texte constitué des lectures et des expériences du sujet lecteur. Cette notion est reprise à Jean Bellemin-Noël dans *Plaisirs de vampire*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Écritures », 2001.

réception empirique, première, *disséminante*<sup>35</sup> de la lecture de poésie qui est visée, celle qui se rapprocherait au mieux du *lisant* dans la terminologie de Vincent Jouve, ou encore de la lecture *flottante*<sup>36</sup>, selon l'acception qu'Annie Rouxel donne à ce terme, on peut craindre de la voir diluée dans le discours critique sous les effets du projet interprétatif, herméneutique et métadiscursif du spécialiste. Voilà donc pourquoi les discours des théoriciens de la poésie n'ont pas été retenus ici au titre d'exemples de traces d'expériences de lecture.

En fait, ce qui nous intéresse plus précisément dans le cadre de cette thèse, c'est la part événementielle, émotionnelle et créative de la lecture de poésie, c'est-à-dire sa teneur en subjectivité :

c'est d'abord la présence têtue, parfois l'irruption incongrue, de ces échos subjectifs qui font cortège à la lecture d'une œuvre littéraire. Loin d'être des scories de l'activité liseuse ne sont-ils pas les indices d'une appropriation du texte, d'une singularisation de l'œuvre par le lecteur ? L'ancrage de la lecture dans les expériences du monde particulières des sujets lecteurs ne serait-elle pas un des lieux où les œuvres achèvent indéfiniment de s'élaborer dans la diversité des lectures empiriques ? De telles hypothèses conduisent inévitablement à s'interroger sur la lecture littéraire telle qu'elle est aujourd'hui souvent définie et pratiquée, notamment au collège et au lycée.<sup>37</sup>

Gérard Langlade articule ici préoccupation didactique et problématique théorique en posant au cœur de la réflexion la notion de *sujet*. Comment peut-on aujourd'hui élucider et justifier le recours à cette notion complexe ? Doit-il être entendu comme le glas du textualisme ? Lance-t-il un défi à la post-modernité ? Se risque-t-il à une récupération inquiète de l'individualisme ambiant ? Aucune de ces suggestions ne justifie un parti pris théorique aussi conséquent.

---

<sup>35</sup> BARTHES Roland : « ce texte que nous écrivons en nous quand nous lisons disperse, dissémine », « Ecrire la lecture », *Le bruissement de la langue, Essais critiques IV*, Paris, Le Seuil, coll. « Points Essais », p. 34.

<sup>36</sup> ROUXEL Annie, « Mobilité, évanescence du texte du lecteur », dans MAUZAURCI Catherine, FORTANIER Marie-José, LANGLADE Gérard (dir.), *Le texte du lecteur* (à paraître).

<sup>37</sup> LANGLADE Gérard, « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre », *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature, op. cit.*, p. 81-91, p. 82.

En littérature, la notion de sujet rappelle d'abord à l'écriture et la lecture leur rôle d'actualisation du langage dans la parole, car selon Benveniste :

C'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet ; parce que le langage seul fonde en réalité, dans sa réalité qui est celle de l'être, le concept d' "ego".<sup>38</sup>

« Ego », « sujet », « personne » : ces trois notions pour l'instant vont se superposer, sachant que chacune active les divers pôles psychologique, social, ontologique, énonciatif, praxéologique... Il est indispensable que les apprentissages scolaires, qui concourent au développement de l'élève en tant que personne, laissent une place entière à l'expression et la réalité du sujet. L'élève est un lecteur global, aussi complexe, paradoxal, incarné, contextualisé, clivé, en devenir... que n'importe quel lecteur expert. Il ne faut donc surtout pas limiter la notion de « sujet » à sa définition cartésienne d'être pensant et raisonnant. La notion de sujet implique aussi un rapport au monde, John E. Jackson, critique et poète, insiste sur ce point dans l'introduction de sa thèse :

Le sujet, en effet, c'est ce qui a référence à soi dans la référence au réel.<sup>39</sup>

Il est entendu que la réception littéraire implique un individu dans sa globalité physique, psychique, sociale. Considérer un individu en tant que sujet, c'est donc à la fois lui accorder un statut singulier d'énonciateur, une identité en devenir et une appartenance à l'universel. Paul Ricoeur nous incite aussi à réactualiser notre définition de sujet en rappelant que

la conscience est d'abord visée de l'autre et non présence à soi, possession de soi.<sup>40</sup>

Ce regard phénoménologique permet à Michel Collot d'en déduire que « le sujet n'est plus substance, mais relation »<sup>41</sup>. Donc, l'enseignement du français

---

<sup>38</sup> BENVENISTE Emile, « De la subjectivité dans le langage », *Problèmes de linguistique générale*, tome 1, Paris, Gallimard, coll. « Tel », 1966, p. 259.

<sup>39</sup> JACKSON John Edwin, *La Question du sujet, un aspect de la modernité poétique européenne, T.S.Eliot – Paul Celan – Yves Bonnefoy*, thèse de doctorat présentée à la faculté des lettres de l'Université de Genève, n°216, Editions de La Baconnière, Neuchâtel, 1978, p. 14.

<sup>40</sup> RICOEUR Paul, *De l'interprétation essai sur Freud*, Paris, Le Seuil, coll. « L'ordre philosophique », p. 369.

s'adressant à des personnes et à autant de *sujets*, requiert une responsabilité relationnelle fondamentale de la part de l'enseignant et de l'élève. Ce présupposé didactique est un point essentiel que l'on doit considérer acquis.<sup>42</sup>

Par conséquent, la notion de sujet suppose le respect de la libre construction de chaque lecture par les lecteurs ; la complémentarité des expériences devient le fondement et le puits de références nouvelles de ce sujet. La revendication, sous-tendue ici, d'un certain droit des « sujets », en situation d'enseignement, a des conséquences éthiques, didactiques et littéraires mises en avant par des didacticiens comme Catherine Tauveron<sup>43</sup> ou encore Gérard Langlade :

tout texte singulier élaboré par un lecteur, quelles que soient ses lacunes et ses insuffisances relatives, quelle que soit sa part de délire, constitue un état du texte digne d'être apprécié comme une production de lecture littéraire<sup>44</sup>

Ce retournement épistémologique dans l'enseignement en France accentué dans les années 2000, offre à la subjectivité une légitimité toute nouvelle. Longtemps considérée comme l'ennemie d'une analyse lucide et porteuse de sens, la subjectivité du lecteur devient le levier et la marque d'une lecture impliquée et créatrice. Pour parachever sa légitimation, le réseau des stéréotypes<sup>45</sup>, le fonds commun des imaginaires et la notion kantienne

---

<sup>41</sup> COLLOT Michel, *La poésie moderne et la structure d'horizon*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « écriture », 1989, p. 108.

<sup>42</sup> BISHOP Marie-France & ROUXEL Annie (dir.), *Le Français aujourd'hui, Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ?* n°157, Paris, Armand Colin, 2007.

<sup>43</sup> TAUVERON Catherine & SEVE Pierre, *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école*, Paris, Hatier, coll. « Hatier Pédagogique », 2005.

<sup>44</sup> LANGLADE Gérard, « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre » dans *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, *op. cit.*, p. 81-91, p. 88. Du point de vue méthodologique, ce parti pris ne constitue pas une aberration, au contraire : Käte Hamburger considère elle aussi que « Le langage est créatif même lorsqu'il n'en résulte qu'un feuilleton, un livret d'opérette ou un poème de potache. Les lois logiques qui président au processus de création sont indépendantes de la reconnaissance, dans les formes produites, du concept de littérature au sens esthétique. », *Logique des genres littéraires*, trad. de l'allemand par Pierre Cadiot, préface de Gérard Genette, Paris, Le Seuil, coll. « Poétique », [1957, 1977] 1986, p. 25.

<sup>45</sup> BARTHES Roland : « La lecture la plus subjective qu'on puisse imaginer n'est jamais qu'un jeu mené à partir de certaines règles [...] ces règles viennent d'une logique millénaire du récit, d'une forme symbolique qui nous constitue avant même notre naissance, en un mot de cet immense espace culturel dont notre personne (d'auteur, de lecteur) n'est qu'un passage. », « Ecrire la lecture » *Le bruissement de la langue, Essais critiques IV*, Paris, Le Seuil, coll. « Points Essais », p. 34-35.



d'« accord intersubjectif »<sup>46</sup> permettent de dépasser l'angoisse de l'idiosyncrasie et garantissent qu'il existe, dans le cadre socialisé de divers cercles d'interprétation<sup>47</sup>, une issue collective à la valorisation de la subjectivité.

La confiance accordée aux réceptions subjectives devrait constituer une chance pour l'enseignement du genre livré à la sensibilité du lecteur, que constitue la poésie. Mais en réalité, le brouillage de la polysémie du texte poétique additionné aux problèmes du sujet lyrique lui-même ne facilite pas la tâche des enseignants. Le sujet lecteur, instance complexe de réception, affronte, il est vrai, en poésie, un autre sujet plus problématique encore, celui du poème :

Cette mutation du concept de sujet se trouve bien évidemment en rapport étroit avec celles qui ont affecté, dans le même temps, le champ philosophique. Si bien qu'il s'est engagé, en poésie comme en philosophie une « querelle du sujet », qui se poursuit encore aujourd'hui. Peut-être même cette querelle produit-elle l'opposition structurante du champ poétique contemporain : elle est notamment sous-jacente dans la question concernant la possibilité ou l'impossibilité du lyrisme.<sup>48</sup>

La difficulté à nommer de façon fixe la nature de « la voix » du poème, et la résistance de nombreux textes poétiques à mimer, vis-à-vis de leur lecteur, une représentation de la réalité ou une situation de communication, laissent finalement désarmé l'enseignant pétri de narratologie. Face à l'indisponibilité de modèles théoriques de réception alternatifs à ceux qui permettent de décrire la lecture du récit, la poésie demeure un domaine sous-étudié en didactique, et hélas, souvent peu apprécié par les élèves.

Il faudrait davantage qu'une thèse pour espérer offrir de nouveaux modèles de réception poétique et cet horizon n'est sans doute pas réaliste.

---

<sup>46</sup>BENOIST Jocelyn, « La subjectivité » dans KAMBOUCHNER Denis (dir.), *Notions de philosophie* tome II, Paris, Gallimard, coll. « Folio Essais », 1995, p. 501-560, p. 502.

<sup>47</sup> TERWAGNE Serge, VANHULLE Sabine, LAFONTAINE Annette, *Les cercles de lecture, interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, Bruxelles, Editions de Boeck, coll. « Outils pour enseigner », 2003.

<sup>48</sup> PUFF Jean-François, « Fuir l'asphyxie : ressources du concept de subjectivation en poésie », dans Atelier de théorie littéraire : poésie et subjectivation, *site Fabula* [En ligne, mise à jour le 8 mars 2010] URL : <http://www.fabula.org/atelier.php> (page consultée le 10 avril 2010).

Antonio Rodriguez, certes, en a poursuivi l'ambition : *Le Pacte lyrique*<sup>49</sup> est un travail précieux mais qui reste, sous l'autorité discrète d'Iser, une poétique de l'écriture non historisée, celle d'un lecteur « modèle » abstrait, peu transposable en situation d'enseignement. Un travail d'équipe entre spécialistes de poétique, de poésie et de didactique permettrait de réaliser une synthèse des travaux existants et d'avancer une sélection de notions descriptives efficaces et consensuelles. La notion *d'événement de lecture* notamment, qui n'est pas tout nouvellement venue<sup>50</sup>, permettrait d'articuler les théories de l'énonciation, de l'imaginaire, de la réception, la phénoménologie et la pragmatique. C'est du moins la conviction qui guide cette recherche.

Le travail qui suit n'a d'autre ambition que de contribuer modestement à cette immense tâche, dans une démarche qui se souhaite « inductodéductive »<sup>51</sup>. En l'absence actuellement presque totale de travaux théoriques consacrés à l'enseignement de poésie, il a fallu d'abord construire un cadre expérimental et assumer totalement l'empirisme de la recherche. Dans l'introduction de son livre déjà ancien, Charles Mauron revendiquait « l'esprit » qui a permis les découvertes que l'on sait :

J'aborderai donc mon étude dans un esprit volontiers empirique – expérimental même, si l'on veut bien m'accorder que l'essentiel, dans la méthode expérimentale, est ce dialogue entre une pensée qui interroge et les faits qui répondent, l'interrogation étant suggérée par les observations antérieures.<sup>52</sup>

---

<sup>49</sup> RODRIGUEZ Antonio, *Le Pacte Lyrique – Configuration discursive et interaction affective*, Bruxelles, Mardaga, coll. Philosophie et Langage, 2003.

<sup>50</sup> COMBE Dominique, « Poésie et événement, que se passe-t-il dans *Les Illuminations* ? », dans ALEXANDRE Didier, FREDERIC Madeleine, PARENT Sabrina & TOURET Michèle (dir), *Que se passe-t-il ? Evénements, sciences humaines et littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Interférences », 2004, p. 153-166. Voir aussi le colloque ACFAS *Le divers de l'événement de lecture*, Trois Rivières, Québec, Canada, 2007.

<sup>51</sup> « Le mouvement de la pensée, dans ce type de démarche, privilégie le cheminement des constatations particulières, tirées d'observations de terrain, vers les concepts généraux et les lois qui les expliquent. Ce mouvement inductif repose, bien évidemment, sur des connaissances préalables et une expérience personnelle qui permettent l'analyse et le dépassement de la simple description des faits observés », GUIBERT Joël & JUMEL Guy, *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*, Paris, Masson & Armand Colin Editeurs, coll. « Cursus », Paris, 1997, p. 4.

<sup>52</sup> MAURON Charles, *Des métaphores obsédantes au mythe personnel, Introduction à la psychocritique*, Paris, Librairie José Corti, coll. « Rien de commun », 1963, p. 9.

Observer, questionner, analyser et interroger de nouveau, sont donc à la base de cette recherche exploratoire<sup>53</sup> qui se présente en trois chapitres suivis d'une conclusion développée.

Le premier a naturellement pour fonction de définir le champ d'étude. Il part des représentations que des lecteurs réels, dans le cadre scolaire, se font de la poésie et de sa lecture. Ces représentations ne correspondent pas nécessairement aux définitions portées par l'institution – dont l'expression est ici mesurée à travers les programmes de lycée et un échantillon de manuels – ni à la réalité artistique de la poésie. Les divergences d'appropriation se cristallisent notamment autour de la notion de *genre* dont les usages, justement, se distinguent, que l'on soit élève, professeur ou concepteur de programmes. Même si tout un chacun semble en mesure de séparer, pour lui-même, ce qui est de la poésie de ce qui n'en est pas, les modes d'appropriation et d'appréciation du texte poétique par les lecteurs sont moins conscients. Par quels filtres critiques implicites s'opère la réception de la poésie en lycée ? L'attente d'éléments de réponse à cette question motive aussi la première étape de cette thèse.

Le deuxième chapitre a vocation à questionner une seconde catégorie de lecteurs, radicalement distincte du premier ensemble étudié, il s'agit cette fois de lecteurs poètes. Pour conserver le principe de la pluralité, tout en maintenant une échelle d'étude maîtrisable, il a été convenu d'examiner trois cas de lectures de poésie par un poète. André du Bouchet, Philippe Jaccottet et Salah Stétié ont été choisis pour plusieurs raisons. Il fallait d'abord que ces poètes aient transmis des traces de lecture suffisamment étoffées pour être significatives, sans qu'elles deviennent pour autant de véritables systèmes critiques, ni qu'elles soient diluées indistinctement dans l'ensemble de l'œuvre poétique. Ces travaux de lecture devaient rendre compte de modes de réception et de restitution clairement observables. Il était nécessaire aussi que les œuvres lues permettent d'envisager des passerelles entre les univers de lecture des poètes et ceux des lycéens. Ce deuxième chapitre sera l'occasion de

---

<sup>53</sup> On peut qualifier l'horizon méthodologique de cette thèse d'*exploratoire* dans la mesure où elle ne construit aucun objet d'observation statistique et que les enquêtes menées auprès d'échantillons restreints sont conçues à chaque fois dans une perspective qualitative.

clarifier des notions "clé" pour toute analyse, notamment celles de *texte de lecture* et de *bibliothèque intérieure*. Lecteurs respectifs de Victor Hugo, de haïku<sup>54</sup> et de Rimbaud, ces trois poètes s'approprient, sous nos yeux, des œuvres d'auteurs éloignés par leurs origines géographique et historique. Cette fois encore, c'est la logique de la variété qui prime, de façon à ce que la pertinence des observations ne corresponde pas à un seul type de poèmes, ou à un seul courant de poésie lue. Quels modes d'approche des différents genres ou sous-genres de poésie adoptent les lecteurs ? Comment les poèmes sont-ils reçus et reconfigurés pour devenir « textes de lecture » ? Quels usages immédiats ces poètes font-ils de leur lecture ? Quel rôle tient l'écriture dans la lecture de poésie par les poètes ? Outre la spécificité du regard de poète porté sur des poèmes écrits par d'autres, l'intérêt de ces textes de lecture réside dans leur aptitude à devenir, dans certaines mesures bien sûr, des sources de propositions didactiques pour les lycéens.

Mais au gré de ces entrecroisements de lectures des plus foisonnants, un sujet lecteur a commencé à se faire de plus en plus insistant : le chercheur. Fallait-il maintenir cette mise à l'écart artificielle du chercheur-lecteur et forcer constamment la posture surplombante, faussement distante, "troublement" objective, d'un sujet foncièrement impliqué ? Or, accorder une place, même limitée, à une parole intime dans le cadre de la recherche, n'était-ce pas s'engager dans une confusion des genres, sur un terrain sans balise, pour ne pas dire glissant ? La décision d'intégrer l'analyse d'un carnet personnel de lecture au titre d'un des matériaux d'enquête s'est trouvée motivée à la suite de plusieurs constats. Tout d'abord, entre les textes de lecture des élèves et ceux des écrivains, en l'absence de la parole des critiques, il manque l'implication d'une catégorie tierce, celle du monde enseignant. D'autre part, une seconde lacune doit être reconnue. Les premiers échantillonnages de textes de lecture, souvent succincts chez les élèves et abondamment retravaillés par l'écriture chez les poètes, ne correspondent que partiellement à l'objectif visé : l'accès au processus intime de la lecture. Les seuls critiques qui déploient comme sujet

---

<sup>54</sup> L'orthographe du mot « haïku » au pluriel pose problème. En comparant plusieurs usages, et en conformité avec les choix de Jaccottet, nous avons convenu de l'écrire sans « s », même au pluriel.

d'analyse l'événement de lecture de poésie<sup>55</sup> se basent nécessairement sur la réalisation expérimentale de leur texte de lecture, mais ce « texte » reste, dans son état initial, personnel ou inconscient. Pourtant, cette parole subjective, nourrie au plus près de l'expérience, soucieuse de décrire ce qui est ressenti plutôt que de produire des effets, a bien sûr son lieu d'étude et de formulation : celui de la phénoménologie. Dans l'ombre intimidante de Merleau-Ponty et de Maldiney, a donc commencé de s'écrire un ensemble d'une petite quarantaine de textes de lecture, à partir d'un corpus poétique hétéroclite. A mi-chemin entre une expérience phénoménologique authentique et la rédaction libre de micro-lectures ouvertement subjectives, un dossier que l'on qualifie *d'auto-lecture* s'est constitué<sup>56</sup>. Ce troisième chapitre est le lieu d'analyse de ce carnet. Etayée par quelques principes propres à la recherche québécoise en création, cette étape de la thèse permet surtout de questionner le schéma de lecture littéraire généralement admis en didactique, et de l'ajuster au cas de la poésie. C'est également au cours du troisième chapitre que sont questionnées les spécificités du plaisir de lecture et les conditions qui font de ces lectures un événement.

C'est en confrontant un ensemble d'expériences réelles et plurielles qu'une didactique de la poésie peut prétendre à de nouvelles fondations. Avant de parvenir à décliner de façon concrète le renouvellement que cette recherche espère pour l'enseignement, il est nécessaire de reconsidérer les grandes questions que la poésie pose à la didactique : que signifie comprendre un poème ? Comment peut-on évaluer une lecture de poésie ? Quelles compétences de lecture requiert-elle, lesquelles construit-elle ? La conclusion de la thèse propose donc un ensemble de principes qui se veulent structurants pour le champ actuel de l'enseignement de la littérature en lycée.

Au regard de la présentation de ce projet, on peut ressentir le besoin d'éclaircir deux présupposés. Le premier concerne l'historicité du poème et de sa lecture. Certes, les œuvres lues ont été produites chacune dans un contexte historique et sociologique qu'il peut sembler aberrant de négliger. Le lecteur,

---

<sup>55</sup> On songe ici à l'essai remarquable de Laurent Jenny paru en 1990, *La parole singulière*, préface de Jean Starobinski, Paris, Belin, coll. « L'extrême contemporain ».

<sup>56</sup> Il est entièrement reproduit en annexe V, dans le deuxième tome de la thèse.

quant à lui est également inscrit dans un présent, un lieu, un contexte qui conditionnent son mode de réception. La poésie, enfin, ne s'écrit pas dans un face à face direct avec ses lecteurs. Comme tout genre littéraire, elle participe d'une dynamique de genericité : Gustavo Guerrero<sup>57</sup> a montré magistralement comment les poétiques et leur histoire se relient à la réception et la production poétique de chaque époque. Cette réalité historique complexe du poème et de son lecteur est incontournable. Mais s'il fallait choisir entre Jauss et Iser, cette thèse, à la manière de *La poésie moderne et la structure d'horizon* de M. Collot, se rangerait sous l'autorité du second. Une fois le cadre de la réception circonscrit, c'est bien l'activité de lecture telle qu'elle est vécue au niveau des affects et de l'émotion d'un lecteur d'aujourd'hui qui nous intéresse. Ce projet écarte dans l'immédiat toute préoccupation diachronique, c'est-à-dire d'analyse historique de la réception. Il inclut en revanche des œuvres lues émanant de divers horizons : Philippe Jaccottet remonte les siècles japonais, Salah Stétié traverse sa langue, sa religion et son siècle jusqu'à Rimbaud, quant à André du Bouchet, il fait un bond esthétique inouï du côté du Romantisme. Tous nous montrent assez que la lecture de poésie se joue de toutes les frontières. L'émotion poétique est une expérience de lecture, et cet événement peut avoir lieu avec tout type de poésie, quelles qu'en soient l'époque et l'esthétique, quelles que soient les distorsions interprétatives que lui fera vivre le lecteur.

L'autre précision nécessaire a trait à la notion de lyrisme. Afin de ne pas écarter tout un pan de la production poétique, nous avons pris le parti radical de qualifier de lyrique tous les sujets d'énonciation de poésie. Cela peut sembler provocateur et fantaisiste, en particulier à l'égard des avant-gardes qui ont forcé l'écart vis-à-vis des « nouveaux lyriques ». Cette apparente incohérence est le prix à payer pour ne pas émettre la désignation de l'instance énonciative poétique. Contrairement à Antonio Rodriguez, qui s'est donné comme point de départ une entrée par grandes catégories de registres ou de types de textes, nous avons pris acte de la notion de *genre*. Nous n'emploierons donc que très rarement le terme « lyrique » dans le sens de registre ou de tonalité.

---

<sup>57</sup> GUERRERO Gustavo, *Poétique et poésie lyrique, essai sur la formation d'un genre*, trad. Stephan Anne-Joëlle, Paris, Le Seuil, coll. « Poétique », [1998] 2000.

Au terme de cette introduction, faut-il encore vérifier la clarté du titre de la thèse ? En proposant d'étudier « le lecteur et son poème », nous avons souhaité souligner le rapport d'intimité, d'exclusivité, de production même, qui unit un lecteur au texte qu'il reçoit pour le faire « sien ». Un poème est pluriel, il jouit d'autant de réalités que de lectures l'actualisant. Toute la question est le lien entre le sujet lecteur et le texte, un lien qui reste à décrire, qu'il soit porteur de plaisir ou de questionnements. « Lire en poésie », c'est un peu entrer dans un univers ; mais la tournure laisse aussi entendre l'idée d'un engagement, d'une implication de soi, bien au-delà des règles, des convenances ou des codes. Elle rappelle aussi la phrase de Cézanne rapportée par Bernard Dorival<sup>58</sup> :

cette philosophie qui est à faire, c'est elle qui anime le peintre, non pas quand il exprime des opinions sur le monde, mais à l'instant où sa vision se fait geste, quand, dira Cézanne, il « pense en peinture »<sup>59</sup>

Cette didactique qui reste à inventer, n'est-ce pas celle qui nous permettrait de dire à propos de chaque élève : enfin, il « pense en poésie »...

---

<sup>58</sup> DORIVAL Bernard, *Cézanne par ses lettres et ses témoins*, Paris, éditions P. Tisné, 1948, p. 103.

<sup>59</sup> MERLEAU-PONTY Maurice, *L'œil et l'esprit*, Paris, Gallimard, coll. « Folio essais », p. 60.

## CHAPITRE I

### Lire la poésie, une question de genre ?

*La critique de la poésie est une absurdité ; il est déjà difficile de dire si une chose est poésie ou non.*  
Novalis, *Fragments*<sup>60</sup>

*Je n'aime pas les vers, j'aime la poésie*  
Victor Hugo, *Le tas de pierres*

*Faut-il en passer par la notion de genre  
pour définir la lecture de poésie ?*

#### 1. Classer/penser

Comment analyser les spécificités de la lecture de la poésie si l'on n'a pas précisé ce que l'on considère être de la poésie ? Bien qu'incontournable, l'opération n'en demeure pas moins ardue et délicate. Il est d'abord tentant de songer que « la poésie est partout et nulle part »<sup>61</sup>. Mais cette dilution de la poésie ne permet pas de rendre compte de nos pratiques de lecture concrètes et effectives. De même, on prendra soin d'écarter, au moins dans un premier temps, les acceptions courantes qui confondent « poésie » et expressions sentimentales du « poétique ». Pour circonscrire davantage notre objet, on se ralliera à la restriction opérée par Jacques Roubaud selon laquelle « la poésie n'existe que dans les poèmes »<sup>62</sup>. Notre sujet est d'ordre littéraire, et l'on

---

<sup>60</sup> NOVALIS, *Fragments*, trad. Maeterlinck, Paris, José Corti, 1992, p. 201.

<sup>61</sup> DELAS Daniel et FILLIOLET Jacques, *Linguistique et poétique*, Paris, Larousse Université, coll. « Langue et langage », 1973, p. 8.

<sup>62</sup> ROUBAUD Jacques, *Poésie, etcetera : ménage*, Stock, 1995, p. 82.



concevra la littérature ici comme production et réception d'un ensemble d'énoncés dont les usages incluent celui des plaisirs esthétiques.

Le bon sens de Monsieur Jourdain, accrédité par les programmes scolaires, laisse croire que la qualification de « poésie » est simple : il s'agit manifestement d'un des genres littéraires d'hier et d'aujourd'hui. De fait, « C'est à partir du genre et de ses règles que le texte se constitue en unité conventionnelle de la pratique sociale »<sup>63</sup> relevait Wolf Dieter Stempel en 1986. Connaître les traits distinctifs convenus du système générique devrait donc permettre de définir la poésie. Mais ce que l'on supposait être un organigramme objectif de la littérature s'avère problématique, historique et mouvant, à l'image du sable dont s'emparent Raphaël Baroni et Marielle Macé pour préfacer un volume collectif décisif sur *Le Savoir des genres*<sup>64</sup>. En effet, dès 1925, Tomachevski expliquait :

On ne peut établir aucune classification logique et ferme des genres. Leur distinction est toujours historique, c'est-à-dire justifiée uniquement pour un temps donné [...]<sup>65</sup>

Depuis, la généricité est devenue un objet d'étude en soi, comme affranchi finalement du devoir de définir chaque catégorie. Le sujet de la thèse pose donc à la fois un problème empirique – pour lire de la poésie il faut s'entendre sur le mot poésie – et un problème théorique : si on veut définir l'expérience de réception de la poésie, doit-on en passer par la notion de genre ?

Pour répondre à ces questions, on ne s'appesantira pas sur les nécessités économiques et techniques du principe classificatoire des genres. Cet usage n'est pas propre à la problématique littéraire : il concerne tout aussi bien le cinéma, la peinture, la musique<sup>66</sup>, que la mode ou les rayons de

---

<sup>63</sup> STEMPEL Wolf Dieter, « Aspects génériques de la réception », *Théorie des genres*, Le Seuil, coll. « Points », 1986, p. 161-178, p. 163.

<sup>64</sup> BARONI Raphaël & MACE Marielle Macé (dir.), *Le savoir des genres*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, La Licorne n°79, p. 7-17.

<sup>65</sup> TOMACHEVSKI B., « Thématique », dans *Théorie de la littérature*, TODOROV T. (dir), Paris, Le Seuil, 1965 (1925), p. 306.

<sup>66</sup> C'est sur cette évidence que Jean-Marie Schaeffer ouvre son étude décisive : « En fait, les distinctions génériques sont présentes dans tous nos discours portant sur les pratiques culturelles : il nous arrive à tout moment de distinguer une sonate d'une symphonie, une chanson hard rock d'une chanson folk, une pièce de be-bop d'une pièce de free jazz, un paysage d'une nature morte ou d'un tableau d'histoire, un tableau figuratif d'un tableau abstrait [...] », *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?*, Le Seuil, coll. « Poétique », 1989, p. 7.

bricolage. Bien sûr, il est utile de classer, et les genres participent de cette logique taxinomique. Mais l'histoire de la théorie des genres montre à quel point cette nécessité pratique est en réalité plus significative qu'anecdotique : toute la conception de la littérature, de ses valeurs, de ses usages, s'y relie. Elle attire également la plus grande attention des didacticiens chargés de concevoir les apprentissages : ce geste élémentaire, cette activité mentale de la répartition des éléments en ensembles nommables contribue, sous le regard des psycholinguistes<sup>67</sup>, à la construction des savoirs. Comme « tout acte élémentaire de classification met en œuvre les gestes initiaux de la pensée humaine »<sup>68</sup>, cette pratique cognitive relève, selon le titre révélateur de Patrick Tort de *La raison classificatoire*<sup>69</sup> du lecteur, tout autant que du créateur. Penser les genres mérite donc toute notre attention.

Au seuil de ce premier chapitre consacré à la définition problématique de la poésie du point de vue de sa lecture, retenons donc pour l'instant l'intérêt des démarches de classement. Elles révèlent des pensées historiquement situées, que ces pensées soient repérées dans l'objet classé ou chez celui qui y procède. Elles requièrent de la part du lecteur une posture au moins double : celle de la reconnaissance<sup>70</sup> et celle de la performance<sup>71</sup>. Classer est à la fois un geste de mémoire et d'acquisition nouvelle. Il n'est donc pas surprenant que le didacticien de la littérature Karl Canvat se soit approprié le beau titre de Georges Perec *Penser, classer*<sup>72</sup> à travers sa formule : « Classer, c'est connaître, connaître, c'est classer »<sup>73</sup>.

---

<sup>67</sup> FRANCOIS F., HUDELOT C., SABEAU-JOUANNET E., *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, Paris, Presses Universitaires de France, 1984.

<sup>68</sup> TORT Patrick, *La Raison classificatoire*, Aubier, 1989.

<sup>69</sup> *Ibidem*. Ce livre, qui propose dans ses premières pages une matrice d'explication théorique du déterminisme « oscillatoire » des grands « courants » qui alternent au sein du déroulement de l'histoire des productions de pensée, met en place en même temps l'analyse de l'émergence de la rationalité transformiste à travers les systèmes classificatoires eux-mêmes. L'auteur compare les systèmes de classification selon deux logiques distinctes : ceux qui se relient à la métaphore, et ceux qui reproduisent un mouvement métonymique.

<sup>70</sup> La reconnaissance est une posture que Paul Ricoeur nous aidera à définir. RICOEUR Paul, *Parcours de la reconnaissance*, Stock, coll. « Les Essais », 2004.

<sup>71</sup> La notion de « performance » doit beaucoup à Noam Chomsky, elle est à l'origine de celle de « compétence » qui sera également questionnée en fin de thèse.

<sup>72</sup> PEREC Georges : « mon ambition d'écrivain serait de parcourir toute la littérature de mon temps sans jamais avoir le sentiment de revenir sur mes pas ou de remarquer dans mes propres traces, et d'écrire tout ce qui est possible à un homme d'aujourd'hui d'écrire: des livres gros et des livres courts, des romans et des poèmes, des drames, des livrets d'opéra, des

## 2. Retrouvailles avec le genre

*Il n'y a pas de texte sans genre.*  
Jacques Derrida<sup>74</sup>

Outre la pertinence au niveau cognitif des opérations de catégorisation et de classement, il est évident que l'on ne peut pas circonscrire les objets d'étude littéraires dans les programmes scolaires sans recourir à des domaines, des ensembles, et, comme naturellement, à des genres. Même un philosophe de la déconstruction comme Jacques Derrida y consent. Ainsi, les programmes de lycée en vigueur depuis 2002 et le réajustement de 2006<sup>75</sup>, confirment la réhabilitation de la notion de genre. Mais cette reconnaissance ressemble davantage à des retrouvailles qu'à une adaptation aux découvertes de la recherche fondamentale. En réalité, la notion de genre faisait déjà partie des outils descriptifs avancés par Lanson en 1911 :

Nos opérations principales consistent à connaître les textes littéraires, à les comparer pour distinguer l'individuel du collectif et l'original du traditionnel, à les regrouper par genres, écoles et mouvements, à déterminer enfin le rapport de ces groupes à la vie intellectuelle, morale et sociale de notre pays, comme au développement de la littérature et de la civilisation européenne.<sup>76</sup>

Dans cette version ancienne du genre scolarisé, l'objectif était de constituer une image pérenne, cohérente et morale du paysage littéraire national. Le genre était un moyen de souligner des convergences où l'individu contribue, de façon plus ou moins conforme, au développement du tout. Il permettait d'ordonner une représentation de la littérature préconstruite unifiée. Chaque

---

romans policiers, des romans d'aventures, des romans de science-fiction, des feuilletons, des livres pour enfants... », Préface à *Penser/classer*, Hachette, 1985.

<sup>73</sup> CANVAT Karl : « Les recherches en psychologie cognitive ont montré que les catégories ne sont pas stables, rigides, données une fois pour toutes : résultant de l'interaction entre le monde et le système cognitif de l'individu, elles sont, à la fois, structurées, souples et ouvertes. » [En ligne], URL : [http://zeus.fltr.ucl.ac.be/autres\\_entites/ilit/textecanvat.htm](http://zeus.fltr.ucl.ac.be/autres_entites/ilit/textecanvat.htm) (page consultée le 30/10/2007)

<sup>74</sup> DERRIDA Jacques, « La loi du genre », *Parages*, Paris, Galilée, 1986, p. 264.

<sup>75</sup> Les Instructions Officielles de 2006 réintroduisent l'objet d'étude « roman » en classe de première aux côtés de la poésie, le théâtre et ses représentations, et l'autobiographie.

<sup>76</sup> LANSON Gustave, *De la méthode dans les sciences*, cité par HOUDART-MEROT Violaine, *La Culture littéraire au lycée depuis 1880*, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Didact. Français », 1998, p. 155.

œuvre était alors un élément répondant à des critères transcendants. Aujourd'hui, si le genre est de nouveau reconnu dans les programmes de lycée, c'est en tant qu'outil d'acquisition des savoirs et moteur de construction du sens :

[...] il s'agit avant tout d'amener les élèves à dégager les significations des textes et des œuvres. À cet effet, on continue de privilégier quatre perspectives d'étude :

- l'étude de l'histoire littéraire et culturelle ;
- l'étude des genres et des registres ;
- l'étude de l'argumentation et des effets sur les destinataires ;
- l'étude de l'intertextualité et de la singularité des textes.<sup>77</sup>

Le genre devient un levier heuristique et herméneutique parmi d'autres. La notion de genre est désormais sollicitée en tant que perspective d'étude complémentaire : elle entre nécessairement en tension avec les autres principes de classement et de représentation des textes littéraires. On remarque qu'elle n'est pas spontanément couplée à celle de l'histoire littéraire mais à la saisie diachronique des registres. L'effet qui en résulte est la représentation d'un objet littéraire atomisé et complexe que l'on ne peut approcher que dans une logique de complémentarité, de recoupements et de réseaux. Il semble donc que les programmes d'enseignement en lycée aient répercuté à l'échelle d'un siècle le changement de paradigme identifié par Jean-Michel Adam : d'une conception du genre-étiquette il convient désormais de prendre le genre en compte dans une « dynamique socio-cognitiviste »<sup>78</sup>.

Le recours aux genres littéraires dépasse donc amplement une simple question d'étagères, de chapitres ou de gymnastique mentale : les genres ont ceci de particulier qu'ils reposent en fait à chaque fois la question entière de la définition même de la littérature, c'est d'ailleurs l'enjeu qu'y plaçait Jean-Marie Schaeffer<sup>79</sup> en 1989. On voit aussi qu'ils sont le symptôme de tout un mode

---

<sup>77</sup> *Bulletin Officiel* n°40, 2 novembre 2006, Programme d'enseignement de français en classe de première des séries générales et technologiques, reproduit partiellement en Annexe I, site de L'Éducation Nationale, [En ligne] URL : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/40> (page consultée le 2/09/2007)

<sup>78</sup> ADAM Jean-Michel & HEIDMANN Ute, « Six propositions pour l'étude de la généricité », *Le savoir des genres*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, La Licorne n°79, p. 21-34, p. 25.

<sup>79</sup> SCHAEFFER Jean-Marie, *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?* Paris, Le Seuil, coll. « Poétique », 1989, p. 8.

d'appréhension du champ littéraire. Dès lors, on doit bien admettre que classer les œuvres littéraires par genres ne va pas toujours de soi. Les travaux de Gérard Genette<sup>80</sup> ou d'Antoine Compagnon<sup>81</sup> soulignent l'évolution parfois confuse des théories génériques, mais également les transgressions perpétuelles qu'opèrent les auteurs jusqu'à ce que la notion de transgression elle-même s'érode. Mais classer Henri Michaux, Louis-René des Forêts ou Christian Prigent parmi les poètes questionne le genre poésie, et impose de reconsidérer les schémas, le plus souvent ternaires, érigés depuis Aristote, Boileau, Hugo, Brunetière. On le voit, recourir aux genres pose d'abord un problème historique : la question de l'ordre générique doit donc au minimum être posée en synchronie. Pour user de la notion de genre, il faut en toute rigueur construire des « tranches synchroniques ».

Pourtant, le lecteur ne module pas nécessairement son horizon d'attente en fonction de la date de parution ou de création de l'œuvre lue : l'écolier aborde un poème contemporain, par exemple, à partir des connaissances génériques acquises sur des exemples romantiques. La réception générique ne s'ajuste pas spontanément à la synchronie requise. D'autre part, c'est un lieu commun de la modernité de rappeler que les créateurs sont souvent en avance sur les théories, qu'elles fussent normatives ou descriptives : par exemple, « Aragon anticipe souvent au sein de ses œuvres les mouvements théoriques ultérieurs », nous dit Luc Vigier<sup>82</sup>. La transgression structure indéniablement l'histoire des genres<sup>83</sup>. Recourir à la notion de genre pose donc immédiatement des problèmes de définition, de réception et de transmission de l'objet littéraire.

---

<sup>80</sup> GENETTE Gérard, « Des genres et des œuvres », *Figures V*, Paris, Le Seuil, coll. « Poétique », 2002.

<sup>81</sup> COMPAGNON Antoine, « Genre et réception », site *Fabula*, [En ligne], URL : <http://www.fabula.org/compagnon/genre11.php> (page consultée le 23/09/2007).

<sup>82</sup> VIGIER Luc, « La pensée du genre « roman » chez Aragon : dérision théorique ? » dans MONCOND'HUY Dominique & SCEPI Henri (dir.), *Les genres de travers, littérature et transgénéricité*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « La Licorne » 82, 2008, p. 207-218, p. 208.

<sup>83</sup> VARGA KIBEDI Aron, « L'histoire des genres littéraires est celle de la mise en place, puis de la transgression progressive des critères qui sont censés les spécifier », *Dictionnaire des littératures de langue française*, Bordas, p. 966.

### 3. Les risques du genre

Face à ce défi que constitue la possibilité de définir la poésie, Thomas Mondémé a fini par trouver une définition tellement consensuelle qu'elle peut assumer toute nouvelle transgression générique :

La poésie n'est rien d'autre que l'ensemble des produits symboliques qui sont socialement et institutionnellement étiquetés comme tels<sup>84</sup>

Mais l'école peut-elle se satisfaire d'un tel énoncé ? Sur quels principes autres que l'autorité institutionnelle une telle tautologie saurait-elle s'appuyer ? Quels savoirs auprès des élèves cette définition pourrait-elle transmettre ? Thomas Mondéné confie aux institutions et aux pratiques sociales la charge d'une définition empirique qui reste à discuter. En 1977, Anne-Marie Pelletier définissait déjà la poéticité comme

produit d'un effet obtenu par l'application sur le texte d'une position de lecture, culturellement déterminée, soumise à variation.<sup>85</sup>

Il n'y a donc pas de définition de poésie sans intervention du lecteur, et ce lecteur dépend lui-même des circonstances et des stéréotypes liés à son cercle d'appartenance principal. Le renouvellement permanent du genre par la remise en cause perpétuelle de sa définition pose donc des problèmes didactiques gigantesques. Comment enseigner des savoirs instables ? Comment transmettre des savoirs repérables dans un temps, celui des programmes en vigueur, parallèlement au temps-repère des créateurs et de celui des théoriciens ?

Un autre problème se pose. Nommer un genre littéraire, c'est immédiatement opérer une coupe dans l'abondance complexe de la production des textes. Or couper, c'est séparer, isoler, et de ce fait, valoriser, écarter, et signifier des normes, des lois et des valeurs, positives ou négatives. Jacques Rancière a raison : « Il n'y a pas de système générique sans hiérarchie

---

<sup>84</sup> MONDENE Thomas, « Poésie contemporaine et didactique », *Les Actes de lecture* n°85, mars 2004, p. 42.

<sup>85</sup> PELLETIER Anne-Marie, *Fonctions poétiques*, Paris, Klincksieck, 1977, p. 85.

des genres »<sup>86</sup>. Qu'elle soit descriptive, explicative ou normative, la démarche générique fabrique de la reconnaissance et ce geste est porteur de sens. Elle révèle automatiquement les genres en faveur, les genres secondaires et les sous-genres, distingue la littérature savante de la littérature commerciale, le canonique du déviant. Ces choix ne sont pas indifférents à l'idéologie. Affirmer qu'à l'époque post-moderne les hiérarchies ne sont plus recevables ressemble à une esquivance facile sur laquelle Henri Meschonnic<sup>87</sup> n'a pas manqué d'ironiser. Pour étudier la réception de la poésie, il n'est pas envisageable de se dispenser d'une définition des genres.

Enfin, le plan politique, voire économique, du sujet engage aussi à quelques remarques. On peut considérer que Platon ne fait pas moins que de la censure quand il condamne Homère au nom du rejet des genres mimétiques dans son projet de cité idéale<sup>88</sup>. Sa poétique est politique. Condamner ou promouvoir la poésie aujourd'hui c'est aussi lui supposer une certaine portée. Cette remarque n'est pas anodine dans le contexte économique du XXI<sup>ème</sup> siècle. Par exemple, le travail de la petite édition<sup>89</sup> rappelle au bercail poétique diverses proses, notes, carnets ou fragments, et sauve ainsi bien des poètes du silence. C'est une entreprise risquée financièrement qui offre une place à des textes nouveaux dans la catégorie « poésie » et qui ressemble parfois à une prise de position militante. Les auteurs et les médiateurs de la poésie qui dépendent de subventions publiques sont soumis à la reconnaissance générique de leur travail et à la valorisation qui en résulte. Marc Lits<sup>90</sup> souligne avec justesse l'exercice d'un enjeu de pouvoir dans les opérations de classification générique. Poétique, autorité esthétique et politique, au sens antique, sont encore et toujours liées.

---

<sup>86</sup> RANCIERE Jacques, *La Parole muette Essai sur les contradictions de la littérature*, Paris, Hachette Littératures, 1998, p. 22.

<sup>87</sup> MESCHONNIC Henri, *Célébration de la poésie*, Paris, Verdier - Lagrasse, 2001.

<sup>88</sup> PLATON : « un homme ayant le pouvoir [...] d'imiter toutes choses, un tel homme, s'il se présentait à entrer dans notre Cité [...], nous lui dirions qu'il n'y a pas chez nous d'homme comme lui dans la Cité, et qu'il n'est point permis qu'il en vienne à s'y produire », livre III de *La République*, Paris, Garnier Flammarion, coll. « Philosophie », 2002, p. 398.

<sup>89</sup> Parmi ces éditeurs qui déplacent la définition du genre poésie en publiant des textes parfois problématiques sur le plan générique et typologique, on compte par exemple Les Yeux de la lettre, La Délirante, Fata Morgana, La Rivière Echappée, La Feugraie, Wigwam, Cadex...

<sup>90</sup> LITS Marc : « [...] d'Aristote à Boileau, on sait combien les volontés classificatoires ont pu servir à des prises de pouvoir dans le champ littéraire », *Enjeux* n°60, automne 2004, p. 20.

Ces coupes, ces choix, révèlent donc des systèmes de valeurs propres à une époque ou à un contexte. Or les valeurs scolaires ne correspondent pas nécessairement à celles du système médiatique et commercial, ni à celles des avant-gardes créatrices qui leur sont contemporaines. A la logique de « risque » qui accompagne toute création, et parfois même l'édition, s'oppose le souci de sélectionner des « valeurs sûres » dans le cadre de l'école<sup>91</sup>. L'instabilité inhérente aux répartitions génériques inquiète nécessairement une institution qui assoit son autorité sur une supposée objectivité et une pérennité minimale des savoirs. On voit que c'est aux intersections des lieux d'usage de la littérature que se règle la reconnaissance de ce qui est ou n'est pas poésie. Ainsi, aucun professeur de lettres n'échappe à ce problème générique : un texte de chanson est-il l'équivalent d'un poème ? Le slam appartient-il à la poésie orale contemporaine ? Un tract rédigé en vers a-t-il une valeur poétique ? Finalement, la poésie peut-elle être définie comme une démarche d'auteur, un corpus, une question stylistique, une modalité de réception ? Voici, de façon très concrète comment le lycéen invité à lire de la poésie rappelle l'enseignant à la question du genre.

#### 4. Ouverture des horizons définitoires de la lecture de poésie

Pour observer les opérations de lecture spécifiquement vécues par le récepteur d'un poème, reportons-nous alors au versant pragmatique de ses « usagers ». Dans le *Dictionnaire des littératures de langue française*<sup>92</sup>, Jean-Louis Joubert insiste en 1994 sur le fait que l'universalité de la poésie ne cache pas la très grande variété des poèmes qu'elle embrasse. Pour lui, l'emploi, à côté du vers, du verset, du vers libre et de la prose, voue toute définition formelle à l'échec. Paul Valéry signale déjà cette difficulté en 1954 :

Poésie, c'est le sens premier du mot, c'est un art particulier fondé sur le langage. Poésie porte aussi un sens plus général, plus

---

<sup>91</sup> On verra cependant que le lycée s'empare progressivement de productions contemporaines parfois génériquement ambiguës, grâce à des opérations de « filtrage » qui balisent le champ de la création, c'est le cas par exemple, pour le roman, du Goncourt des lycéens, et dans le domaine de la poésie du Prix des Découvreurs.

<sup>92</sup> BEAUMARCHAIS Jean-Pierre, COUTY Daniel, REY Alain, *Dictionnaire des Littératures de langue française*, Bordas, 1994.



répandu ; difficile à définir parce qu'il est plus vague : il désigne un certain état, qui est à la fois réceptif et productif<sup>93</sup>

Valéry revient à un aspect non linguistique de la définition : l'auteur qualifie d'« état » l'expérience du poète. On peut comprendre cette notion d'« état » au moins de trois façons : premièrement, le poète serait celui qui se laisse aller à une disposition, une disponibilité de son être à l'expérience poétique. Cette acception, héritée du platonisme puis de la tradition de la grâce et de l'inspiration romantique, laisse entendre que le poète serait traversé, bien au-delà de sa volonté et de son intention, par un événement venu du dehors. La seconde explication de cette notion d'« état poétique » est plus résolument pragmatique : le poème serait à vivre, en tant que mise en action par le poète, ou le lecteur, d'une sorte d'acte de langage. La troisième acception serait phénoménologique : la poésie se définit alors comme expérience vécue par un sujet engagé dans une aventure perceptive qui ne se limite pas à la dimension intellectuelle et abstraite de l'écriture et la lecture. On s'orientera donc ici résolument dans une perspective pragmatique de la réception, en suivant, autant que possible, le sillon phénoménologique suggéré par Paul Valéry.

Concrètement, la définition de la poésie et de sa lecture par les lycéens participe d'un bagage construit depuis l'enfance. Ces représentations correspondent souvent à un corpus particulier, un registre dominant. Les adolescents font également, à l'extérieur de l'école, un usage singulier et parfois abondant de la poésie, traversés par le désir d'écrire et le besoin de s'exprimer sur un mode intime ou expressif. Ces expériences alimentent bien entendu les définitions implicites de la poésie. Mais en dehors de quelques initiatives pédagogiques marginales, ces pratiques non scolaires ne sont pas prises en compte dans l'enseignement en lycée. L'institution répugne à intégrer ces expériences parallèles aux situations d'enseignement. Dès lors, quelles théories génériques les instructions officielles insufflent-elles ? Comment les manuels du secondaire les interprètent-ils ? Toutes ces représentations, celles des élèves et celles de l'institution, doivent être questionnées et comparées. Leur

---

<sup>93</sup> VALÉRY Paul, « Nécessité de la poésie », *Variété* dans *Œuvres I*, Paris, Gallimard, coll. « La Pléiade », 1957.

confrontation avec les théories des genres, dont l'histoire s'avère longue et riche, alimentera au moins trois aspects d'une même problématique : sur quelles représentations génériques s'appuie aujourd'hui l'enseignement de la poésie en lycée ? Peut-on encore légitimement appréhender la lecture des poèmes par l'entrée générique ? Dans quelle mesure la notion de « compétence générique » permet-elle d'assurer l'enseignement de la poésie ?

La première partie de cette thèse vise donc davantage à montrer la vivacité et l'intérêt de la problématique générique au sujet de la poésie qu'à fixer des définitions qui seraient de toutes façons nécessairement relatives. On a déjà souligné qu'enseigner des savoirs inclus dans un débat qui semble les relativiser, peut inquiéter les professeurs. Appréhender un genre dont la remise en cause de la définition semble être au cœur de la dynamique de création, n'est pas aisé. Jean-Marie Gleize entend assumer parfaitement ce trouble. Il s'expliquait lors du colloque « Enseignement et Poésie » à Marseille en 1993 :

Je fonde ma présence d'enseignant sur cette idée que la poésie est quelque chose que je ne connais pas très bien, c'est vraiment le lieu même d'une sorte de vacillement définitionnel<sup>94</sup>

Comment enseigner un objet fondamentalement mouvant, y compris dans la synchronie ? Cette situation rend certainement plus nécessaire encore le développement d'une didactique de la poésie.

## **A. Représentations de la poésie**

La logique de cette recherche est d'alimenter un cercle vertueux qui parte de lectures effectives pour construire des repérages théoriques, puis alimente la réflexion sur l'enseignement de la lecture littéraire. Ces trois visées doivent développer un double lien aux théories et au vécu de lecteurs concrets. Avant de considérer en seconde partie de la thèse les pratiques de lecture de poètes, commençons par écouter les lycéens et leurs enseignants : quels sont d'après eux les traits génériques d'un poème ? Leurs tentatives définitionnelles, leurs présupposés, leurs contradictions devraient inviter à réfléchir sur les

---

<sup>94</sup> *Enseignement & poésie*, actes du colloque tenu à Marseille en 1993, CIPM/CRDP, 1995, p. 88.

bases théoriques de la poésie véhiculées dans l'enseignement. Quelles définitions ont été construites ? Comment les connaissances théoriques actuelles ont-elles été traduites puis intégrées par les jeunes lecteurs ? Il sera temps ensuite de réfléchir aux moyens de les actualiser.

A.1. Les représentations de la poésie par les enseignants et les élèves aujourd'hui

### **A.1.a. La poésie lue et vue par les enseignants**

#### ***Les enseignants à l'interface du problème de définition de la poésie***

Lecteurs et médiateurs, les professeurs constituent un véritable maillon dans l'élaboration des définitions de la poésie par les lecteurs. Transmetteurs des traces de leur propre formation initiale et continue, praticiens de la lecture et parfois de l'écriture, leur regard ne saurait se fonder aux injonctions de l'institution que pourtant ils relaient. Il a donc semblé à la fois intéressant et important de partir de points de vue d'enseignants dans cette étape de définition pratique de notre objet. Nous verrons ainsi à travers une enquête si la notion de genre concourt à la lecture de poésie ou si au contraire, les praticiens de l'enseignement s'en écartent, et nous nous demanderons alors à quel profit.

#### ***Tentatives pour définir la poésie***

Pour recueillir des données, la méthode employée a été d'inspiration écologique<sup>95</sup> : les auteurs des définitions collectées ne constituent pas un échantillonnage représentatif des enseignants selon les normes requises en sociologie de la lecture, mais un ensemble restreint et arbitraire de stagiaires volontaires pour une formation académique intitulée « La poésie en lycée ». Les définitions ont été recueillies dans un contexte réel de pratique et non dans le cadre d'un dispositif didactique ni d'un examen. Les auteurs de ces

---

<sup>95</sup> On peut souligner le modalisateur dans la formule « d'inspiration écologique » : en effet, si le diagnostic des préacquis est une étape naturelle car nécessaire dans une formation, s'inscrire individuellement à un stage consacré à la poésie n'est pas anodin.

définitions ont donc été sondés dans le cadre d'un projet professionnel et personnel, motivés par une certaine attente, celle de voir confirmées, enrichies, voire discutées, leurs propres représentations au moment prévu de la mise en commun. Il faut donc lire aussi chaque définition comme une formule d'essai, une parole tendue dans l'espace d'une communication avec l'ensemble du groupe et le formateur estimé un peu plus « savant ». Donc même si ces paroles ne répondent pas à un questionnaire destiné au didacticien, elles n'en sont pas moins très circonstanciées et finalement éloignées des énoncés à ras de quotidien que l'on traque dans une démarche véritablement écologique<sup>96</sup>.

Au tout début de ce stage de formation continue organisé sur deux journées à la Maison de la Poésie de Rennes, les professeurs ont été invités à compléter individuellement un tableau où ils devaient consigner une définition du mot « Poésie », des jalons d'histoire de la poésie, la place de la poésie dans leur parcours personnel, et la façon dont ils l'enseignent. Cette collecte s'est faite dans un contexte symbolique semi institutionnel : les enseignants étaient entre eux, la formatrice ne représentant ni le corps d'inspection ni une quelconque hiérarchie administrative<sup>97</sup>. Les stagiaires étaient attablés en cercle dans la salle chaleureuse de la Maison de la poésie. L'intention était d'obtenir dans ce contexte une parole, la plus libre possible<sup>98</sup>, lors de la phase « diagnostique » de la formation.

Reprises cette fois à des fins didactiques, ces définitions deviennent alors la matière d'une enquête : elles vont nous permettre de repérer comment des enseignants de français surmontent les difficultés de définition de la poésie

---

<sup>96</sup> Des exemples d'approche écologique sont présentés dans « L'évaluation de la lecture approches didactiques et enjeux sociaux », numéro coordonné par Michel Dabène. – *Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 10, juillet 1994, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1994. Un autre exemple d'approche écologique dans le cadre de recherche en didactique de la littérature a été développé par Manon Hébert pour sa thèse de doctorat : *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 2002.

<sup>97</sup> Les enseignants se trouvant hors de leurs murs professionnels habituels, on pouvait alors compter sur une parole en relative liberté.

<sup>98</sup> Cette notion de « liberté de parole » est bien entendu discutable, mais dans la mesure où les définitions sont recueillies en tout début de stage et en dehors de tout dispositif d'évaluation sommative, on peut considérer qu'elles échappent à une part des stéréotypes universitaires impersonnels auxquels n'auraient pas manqué de recourir par exemple des candidats à un concours de recrutement.

et comment la notion de *genre* leur vient éventuellement en aide. L'ensemble des réponses recueillies est reporté en annexe<sup>99</sup>.

### ***Et si la poésie n'était pas un genre littéraire ?***

Les quinze définitions collectées inspirent une série de remarques. On retrouve d'abord le paradoxe, constant aussi chez les élèves<sup>100</sup>, qui oppose la valorisation de la poésie (2, 3, 13) et l'aveu d'un certain « problème » vis à vis d'elle (1, 6, 11). On constate ici surtout que très peu de professeurs recourent à la notion de *genre* pour définir la poésie : quatre sur quinze. Une réponse (13) insiste même pour écarter volontairement cette notion de « genre ». En plus, la réponse 4 montre que les genres ne sont pas étanches et que la poésie peut tous les infiltrer, la transgression ou le flou des frontières génériques peut bénéficier à la poésie. Quand ils ne sont pas face à leurs élèves, les professeurs semblent donc résister à la configuration triadique des genres roman/poésie/théâtre scellée, désormais, dans les programmes de lycée. La définition de la poésie comme genre n'est donc pas centrale pour la grande majorité de ces enseignants, elle ne les aide pas à cerner l'objet ni à rendre compte d'une réception. Le terme « poésie » ne renvoie pas à un ensemble de textes mais plutôt à des traits stylistiques et pragmatiques des œuvres. Ces traits entretiennent certains « airs de famille » qu'une observation simplement formelle peine à discerner. Ils appellent une posture de réception, une disposition du lecteur à se rendre sensible à certains éléments virtuels du texte, posture qui convoque alors véritablement la qualification de « poésie ».

Les définitions proposées par les professeurs s'ancrent ainsi dans trois directions :

- dans l'idée de « jeu » en liberté avec le langage (10), sa dimension musicale et son pouvoir d'évocation
- à travers un rapport au monde et à l'autre (7, 9)

---

<sup>99</sup> Enquête présentée dans en annexes IV-8 : définitions et corpus des professeurs.

<sup>100</sup> RANNOU Nathalie, « Des lycéens et des poètes d'aujourd'hui lecteurs de poésie », *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Actes des huitièmes Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, 29-30-31 mars 2007, UCL, Presses Universitaires de Louvain, coll. « Recherches en formation des enseignants et en didactique », GRIFED, Louvain-la-Neuve, Belgique, 2007, p. 369-377.

- comme une expérience singulière de la réception marquée par l'intériorité (13), l'émotion (5) ou l'hermétisme (11).

Cette triade ne correspond pas à trois théories autonomes constituées mais traverse le champ de la poésie. Y affleurent des références implicites aux pensées sur le rythme (Meschonnic), l'image (Reverdy, Gleize), la présence (Hölderlin, Bonnefoy), le signifiant (Lettrisme, Oulipo). Ces réponses marquent aussi les effets de la réception et la qualité d'événement que peut prendre la lecture.

Quant aux corpus amorcés, on remarque une forte prégnance dix-neuviémiste avec Rimbaud et Baudelaire évoqués chacun plus de dix fois. Char, Ponge, Apollinaire et Villon semblent également faire partie des « incontournables ». On remarque que Bonnefoy et Césaire sont représentés chacun trois fois, peut-être parce qu'ils ont été au programme de terminale<sup>101</sup>. En dehors d'un collègue qui s'est risqué à joindre un chanteur dans son corpus, les enseignants n'ont pas cité spontanément d'œuvres génériquement problématiques : donc le genre n'est pas dit, mais il est manifestement intégré.

On peut par ailleurs mesurer un effet régional dans cette enquête, avec la présence dans cette liste de Corbière, Guillevic, Perros, Keineg, White, Josse, Grall, Le Men, Le Gouic et Kay. Ces auteurs de Bretagne sont à relier notamment à la reconnaissance régionale, à l'édition de proximité et aux effets d'actions culturelles. Les rencontres lors de salons, de lectures, de résidences, d'opérations de type « Printemps des poètes » ont fait connaître Siméon, Rouzeau, El Amraoui notamment. On peut supposer que ces modes de configuration de corpus sont spécifiques à la poésie et, dans une mesure moindre, à la région Bretagne. Le genre « roman » aurait vraisemblablement appelé des noms d'auteurs médiatisés nationalement à travers des prix, des ordres de valeurs médiatiques et éditoriaux.

On note enfin dans cet ensemble d'auteurs évoqués en début de stage la faible présence de poètes traduits : Virgile, Rilke et Neruda sont les seuls auteurs non francophones représentés. La poésie traduite cumule deux

---

<sup>101</sup> Il existe évidemment un effet marqueur du corpus personnel des enseignants par ce biais.

handicaps car la littérature étrangère et la poésie ne sont pas des corpus de lecture dominants.

L'examen de ce recueil de données manifeste donc une première tension entre une définition officielle et scolaire de la poésie ancrée dans une configuration par genres, et des pratiques empiriques des professeurs lecteurs, qui se préoccupent peu de cet outil de connaissance. Les réponses très diverses, parfois contradictoires, empruntent des critères existentiels, pragmatiques ou textuels. Les définitions stylistiques et formalistes de la poésie semblent donc plutôt caduques auprès de ces enseignants. On peut comprendre ici le renouveau générique comme la caractérisation de postures plutôt que de normes. Il reste à savoir si cette particularité de la poésie a des incidences dans les enseignements. Le travail sur les « genres et registres » systématisé en classe de seconde et approfondi, pour ce qui est de la poésie, en classe de première, facilite-t-il l'accès aux textes poétiques ? Quelles représentations de la poésie en résultent auprès des jeunes lecteurs ?

### **A.1.b. Les représentations de la poésie par les lycéens**

*J'ai découvert la poésie d'une autre façon. Moi à l'école on me disait de la réciter, mais maintenant on peut la lire, s'amuser avec [...]*  
Romain <sup>102</sup>

La prise en compte de la parole des élèves suppose que l'on accorde aux représentations empiriques une attention toute particulière : Vygotski<sup>103</sup> parle de « concepts spontanés », Fayol<sup>104</sup> de « savoirs spontanés », Britt-Mari Barth<sup>105</sup> de « perceptions intuitives ». Il s'agit en réalité pour ces lycéens de survivances d'un rapport premier au langage, de souvenirs scolaires ou sociaux, et de connaissances maintenues vives plus ou moins consciemment. Ces représentations qui synthétisent l'histoire individuelle et le résultat d'un

---

<sup>102</sup> Extrait d'une lettre de remerciement adressée au poète Dominique Quélen en guise de bilan de séquence, dans le cadre de l'opération du Prix des Découvreurs, élève en classe de seconde 9 au lycée Victor et Hélène Basch à Rennes, 2009-2010.

<sup>103</sup> VYGOTSKI Lev Semenovitch, *Pensée et langage*, La Dispute, 1997.

<sup>104</sup> FAYOL Michel *et alii*, *Psychologie cognitive de la lecture*, Presses Universitaires de France, Paris, 1992.

<sup>105</sup> BARTH Britt-Mari, *Le Savoir en construction, former à une pédagogie de la compréhension*, Paris, Editions Retz, 1993.

consensus scolaire et social ont aussi la particularité de s'être adaptées à des usages réels ou fantasmés. Collectées en classe, elles sont également filtrées par la construction d'images que les élèves cherchent, inconsciemment, à donner d'eux-mêmes.

### ***Deux poèmes romantiques lus par des élèves de seconde***

Depuis 2001, la classe de seconde n'a pas la poésie au programme en tant que telle, mais les divers objets d'étude l'incluent implicitement. C'est le cas du « courant artistique et littéraire européen du XIX<sup>ème</sup> ou du XX<sup>ème</sup> siècle », incitant par exemple à étudier le Romantisme. Une séquence centrée sur l'apprentissage de la notion de courant littéraire au XIX<sup>ème</sup> a donné l'occasion, en 2006, de proposer aux élèves d'une classe de seconde<sup>106</sup> de s'attarder sur deux poèmes proposés au choix. En optant pour « L'Enfant » de Victor Hugo ou « L'Automne » de Lamartine, les lecteurs ont indiqué, par écrit, ce qu'ils considéraient relever du genre poésie dans le texte retenu. Chaque poème a d'abord été dit à voix haute par l'enseignant, puis les élèves ont pu les relire silencieusement à leur guise dans leur manuel<sup>107</sup>.

Le relevé reproduit en annexe (Annexe IV-4) ne résulte pas d'un dispositif de recherche spécifique détaché de la séquence. Il s'agit d'un collectage d'évaluations diagnostiques que les élèves ont perçu comme une base de départ en vue des lectures analytiques. Les réponses individuelles ont été relevées avant les échanges en petits groupes. La question large et unique visait à laisser s'exprimer les représentations du genre poésie grâce au support d'un texte supposé canonique. L'enjeu n'était pas de déstabiliser les élèves mais plutôt de les inciter à clarifier par eux-mêmes leurs préacquis.

On qualifiera les critères employés de stéréotypes<sup>108</sup> génériques de la poésie par des lycéens. Ils correspondent aux références acquises collectivement sur lesquelles s'appuient les processus de reconnaissance.

---

<sup>106</sup> Classe de 2de 7 du lycée Victor et Hélène Basch, Rennes, 2006-2007.

<sup>107</sup> *Littérature 2de*, Hachette Education, coll. « Des Textes à l'œuvre », pages 220-223.

<sup>108</sup> Ce terme « stéréotype » est repris dans le sens des travaux de Jean-Louis Dufays : DUFAYS Jean-Louis, *Stéréotype et lecture, Essai sur la réception littéraire*, Liège, Editions Mardaga, coll. « Philosophie et langage », 1994.



L'intérêt du concept est qu'il travaille du point de vue de la réception et s'attache aux expériences effectives plutôt qu'aux savoirs attendus.

L'analyse de ces réponses montre que les jeunes lecteurs recherchent surtout des critères intrinsèques. On remarque d'abord dans l'exemplaire constitué que seuls deux élèves procèdent par comparaisons génériques : Romain, peut-être influencé par des connaissances acquises sur l'œuvre de Hugo ou par le projet d'étudier ensuite « Les Caprices de Marianne », compare le poème à une pièce de théâtre. La différence tient selon lui à l'absence de « didascalies » (réponse 16). L'élève a-t-il employé un critère d'énonciation ou considéré la présentation formelle ? On peut penser que c'est davantage un critère de mise en page qui l'a guidé, car si l'énonciation théâtrale en tant que telle l'intéressait, Romain aurait évoqué la pluralité des voix de personnages et surtout l'absence de sujet énonçant englobant au théâtre, narrateur de récit ou sujet lyrique. Mais cette réponse montre que l'élève lecteur a été impressionné par la théâtralité du poème et qu'il a peut-être construit mentalement une sorte de scène. Il a su alors questionner la distinction entre ton et genre, montrant ainsi qu'un poème identifiable formellement peut parfaitement être théâtral. Le savoir témoigné ici est une première distinction opératoire entre genres et registres ou genres et tonalités.

La seconde réponse qui procède par confrontation générique est celle de Lucas (réponse 18). Il établit judicieusement le paradoxe entre la dimension narrative du poème et sa résistance au récit : le résultat est la sensation d'« une histoire sans action ». Le lecteur a éprouvé la singularité de l'espace-temps de la poésie : l'expérience ponctuelle de la lecture s'épaissit de la référentialité historique et chronologique du poème. Le poème évoque un récit que le lecteur peut reconstituer, mais le temps du poème s'en distingue, c'est un temps comme suspendu qui creuse l'écart entre le genre poésie et les genres narratifs, conformément à la distinction de principe analysée par Dominique Combe<sup>109</sup>. D'ailleurs, la chute du poème incitait à une comparaison avec l'esthétique de la nouvelle. Manon a signalé cette chute (réponse 14), mais en

---

<sup>109</sup> COMBE Dominique, *Poésie et Récit*, Paris, José Corti, 1989.

la considérant comme un critère de poéticité<sup>110</sup>, sans en faire un levier de comparaison générique. Et l'écrasante majorité des élèves ont négligé toute réflexion inter-générique.

En fait, la plupart ont évité d'exprimer une réception particulière évaluative ou sensible, et ont préféré rechercher des critères objectifs. La notion de *genre* ne sous-entend pour eux aucune part de subjectivité. Pour eux la question du genre appelle en premier lieu une description formelle, et la forme la plus visible est la pointe saillante de la versification, soit la rime. La présence de vers, l'organisation des rimes et des strophes, sans être toujours rigoureusement repérées, sont pour les élèves des critères sûrs de poéticité. Ils sont associés aux principes de régularité (réponses 1-12-21), de répétition et de continuité (réponses 2-12-). Opposée à la prose (réponse 21), la poésie est liée à la versification plus qu'au rythme qui n'est évoqué textuellement qu'une seule fois (réponse 26). De même, ce sont les rimes, les allitérations et les assonances qui sont mentionnées plutôt que la musicalité (aucune occurrence explicite, mais le verbe « chanter » est présent une fois, réponse 13). Le visuel de la mise en page est déterminant (réponses 3-11-20-21-25-26) mais laisse les élèves sur le seuil<sup>111</sup> du texte. Il y a donc chez ces lycéens un réflexe prosodique formaliste très puissant qui relègue au second rang les composantes thématiques, syntaxiques, rhétoriques, figuratives, énonciatives et sonores qui tissent pourtant ces poèmes romantiques.

Les composants thématiques et lexicaux propres à la poésie soulignés ici sont ceux de la musique (réponse 6), de l'automne (réponse 24), la nature (réponse 29), « la nature mêlée à la mort » (réponse 26) et « la colère, la mort, la douleur, la jeunesse » (réponse 21) qu'Arnaud considère à juste titre comme « romantiques à souhait ». D'autres élèves ont approché la dimension pragmatique du langage poétique : « les sentiments des personnages » (réponse 28), « la force des mots employés » (réponse 4), « on se crée une image » (réponse 25), « les mots qui font le charme de la poésie » (réponse 15)

---

<sup>110</sup> Bien sûr, elle n'a pas tort non plus : que l'on songe à l'esthétique de la chute dans le sonnet, le rondeau ou l'épigramme par exemple, mais on peut douter que ce soit cet argument qui l'ait guidée.

<sup>111</sup> Ce terme n'est pas pris au hasard : l'enseignement insiste parfois lourdement sur l'observation du paratexte.

complètent donc les remarques de métrique. Quant aux figures, elles se résument à l'évocation évasive d'images (réponses 6-7) de métaphores (réponse 14) et d'une comparaison (réponse 29).

Est-ce la formulation de la consigne qui a laissé s'exprimer si peu de critères subjectifs ? Certains élèves s'y sont pourtant essayés, à chaque fois il est vrai dans un sens favorable au texte : pour Cynthia (réponse 5) « L'Enfant » est une poésie puisqu'« on est bercé en l'écoutant ». Pour Clervie aussi la réception est physique et auditive : « Lorsqu'on le lit, c'est comme s'il chantait » et pour Pierre c'est un texte « agréable à écouter ». Voici trois réponses qui rappellent les origines vocales et musicales du lyrisme, que Zumthor<sup>112</sup> ne renierait pas, et qui sont parvenues à bien distinguer la figuration visuelle du texte de sa dimension thématique. L'énigme du « il » dans la réponse de Clervie est très intéressante : qui le lecteur entend-il chanter ? Le poète ? L'enfant ? Le texte lui-même devenu performance lyrique ? La réponse de Pierre invite aussi à s'orienter vers une interprétation pragmatique de la lecture de poésie : « Il transmet des sentiments, fait imaginer quelque chose (crée un monde) ». Ici, ce qui est « transmis » relève des sentiments ; ce que le lecteur imagine, le « monde » qui se constitue par la lecture ne sont pas « transmis » mais « créés ». Bien sûr, on pourrait imaginer que cet élève répondrait la même chose à partir d'un roman fantastique par exemple. Mais gageons qu'il aurait ajouté l'adjectif « fictif » ou « imaginaire » au « monde créé ». Que la lecture de poésie fonde « quelque chose » au moment de sa lecture est une hypothèse pragmatique qui devra guider l'ensemble de cette thèse.

Doit-on regretter ici que ce collectage des stéréotypes de représentation de la poésie se fasse à partir d'un corpus romantique ? On aurait pu craindre que les réponses se focalisent sur le registre davantage que sur le genre, mais c'est finalement sur la métrique réglée que les critères se sont le plus fixés. Une expérience tentée en 2010 à partir des mêmes textes a confirmé ces constats : la même consigne a été livrée à une classe de seconde investie trois séquences plus tôt dans « Le Prix des Découvreurs ». Ce prix encourage la lecture de

---

<sup>112</sup> ZUMTHOR Pierre, *Introduction à la poésie orale*, Paris, Le Seuil, 1983.

poésie contemporaine à partir d'activités pédagogiques motivantes, créatives et variées. Les élèves se sont donc appropriés des poèmes émancipés de toutes formes fixes, des thématiques lyriques traditionnelles et des rimes. Cette classe a également travaillé sur le théâtre classique et appris par cœur quelques alexandrins raciniens. En abordant les textes de Victor Hugo et de Lamartine, ces élèves ont pourtant eu les mêmes réactions que leurs prédécesseurs : le qualificatif de « poème » est attribué sur la base des rimes et des vers réglés. Comment expliquer qu'après avoir refondu entièrement leur définition de la poésie, et désolidarisé l'alexandrin des poèmes, les réflexes formels crispés sur la versification régulière se soient de nouveau manifestés ?

Cette question impose une réflexion sur la notion même de catégorisation. *La sémantique du prototype* de Georges Kleiber<sup>113</sup> offre des moyens d'approcher ce problème. En cherchant à dépasser le modèle classique hérité d'Aristote et des structuralistes, les sémanticiens ont promu, dans les années 70-80 des modèles de classification hiérarchisée construits sur des bases psycholinguistiques. Au centre de ce modèle, se tient le « folk genera », celui que les locuteurs ont le plus coutume d'employer. On pourrait considérer que le mot « poème » appartient à ce niveau de catégorisation. Mais les différents éléments relevant de ce « genre » ne sont pas nécessairement tous aussi « prototypiques » les uns que les autres. Les élèves sont donc d'accord pour considérer que Dominique Quélen<sup>114</sup> ou Alain Hélissen<sup>115</sup> écrivent des poèmes, mais un texte du XIX<sup>e</sup> siècle en vers réglés rimant, reste pour eux le prototype de la poésie. Il bénéficie toujours aujourd'hui d'un plus haut degré de prototypie, et cette intuition n'entre pas pour les élèves en contradiction avec l'existence de poèmes beaucoup plus « originaux », de leur point de vue.

Cette petite expérience nous montre que les représentations prototypiques de la poésie sont extrêmement prégnantes chez les adolescents, et plus puissantes que chez leurs professeurs. On remarque aussi à quel point le prototype poétique est éloigné des jeunes lecteurs dans le temps. Gageons que l'on ne trouverait pas un écart de près de deux cents ans entre les œuvres

---

<sup>113</sup> KLEIBER Georges, *La sémantique du prototype – Catégories et sens lexical*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « linguistique nouvelle », 1990.

<sup>114</sup> QUELEN Dominique, *Petites formes*, Dingé, La Rivière Echappée, 2002.

<sup>115</sup> HELISSEN Alain, *ABCD'R*, Tour, Publie.net., 2008.

fidèles au prototype « chanson » et les mélomanes d'aujourd'hui. La réception de la poésie est donc dépendante d'une hiérarchie de typicalité dont l'école a une grande part de responsabilité.

Comment les élèves négocient-ils la lecture de poèmes éloignés de leur foyer prototypique ? Le poème en prose du vingtième siècle, tout en s'offrant comme *genre* poétique – ou plus précisément comme *variété* dirait Georges Kleiber<sup>116</sup> appliquant le modèle de B. Berlin – impose l'abandon du prototype reconnu par les lycéens. Une recherche parallèle sur les représentations que les élèves se font du genre poésie est donc menée avec une classe de première<sup>117</sup> au cours d'une séquence consacrée au *Parti pris des choses*.

### ***La poéticité de Ponge d'après des élèves de première***

*Le poème en prose est le lieu idéal pour tâcher de trouver une réponse à la question sur la nature de la « poésie sans le vers »*  
Tzvetan Todorov, *Les genres du discours*<sup>118</sup>

Afin que la versification ne vienne pas étouffer toutes les nuances de la réception de la poésie, observons les réactions de lycéens face à des poèmes en prose. Le matériel didactique ici est un ensemble d'extraits de cahiers de bord. Dès le début de la séquence consacrée à l'étude de l'œuvre de Francis Ponge<sup>119</sup>, les élèves ont consigné individuellement et par écrit, leurs impressions de lecture.<sup>120</sup> Comme il ne s'agit que de la seconde séquence de l'année scolaire et qu'un des objectifs poursuivis est celui de reconfigurer les stéréotypes de la poésie, une question facultative a été posée pour les élèves que la perspective de notes libres inquiète : « Ce recueil doit-il être considéré

---

<sup>116</sup> KLEIBER Georges, *op. cit.*, p. 80.

<sup>117</sup> Première Sciences Economiques et Sociales 1 du lycée Victor et Hélène Basch, Rennes, 2006-2007.

<sup>118</sup> TODOROV Tzvetan, « Autour de la poésie », *Les genres du discours*, Le Seuil, coll. « Poétique », 1978, p. 99-131, p. 117.

<sup>119</sup> La séquence sur *Le Parti pris des choses* est la deuxième de l'année scolaire, elle donne suite à l'étude d'un groupement de textes constitué de quatre poèmes en vers réglés du XIXème siècle que fédère le thème du voyage (Baudelaire, Verlaine, Rimbaud, Corbière). Les élèves ont lu en temps libre un recueil des quatre poètes abordés en séquence 1.

<sup>120</sup> La notion « d'impressions de lecture » ne doit pas passer pour une facilité. Lors de la première séquence, les élèves se sont approprié l'usage du cahier de bord conçu comme recueil de traces de réception subjective des œuvres. Le protocole didactique est explicité en Annexe IV.4.

comme de la poésie, et surtout pourquoi ? » Les trente cinq cahiers de la classe ont été relevés. Les extraits suivants ont été sélectionnés pour leur variété, leur complémentarité et leur aptitude à alimenter la problématique didactique suivante : comment les lycéens se représentent-ils le genre poésie ? Comment selon eux la poésie se distingue-t-elle des autres genres ? Quels traits sélectionnent-ils pour définir un texte comme poème ?

Les extraits de carnet de bord de six élèves ont été retenus et restitués en annexe<sup>121</sup>. Ces lycéens manifestent leur réception du *Parti pris des choses* en recourant à quatre types de caractéristiques propres, selon eux, à marquer le genre poésie : le travail sur la langue, l'idée de contrainte et de convention, le lyrisme et les effets de sens.

Contrairement aux représentations du genre poésie reconstituées à partir des réponses des élèves de seconde, le travail du poète sur la langue n'est plus ici le critère absolument dominant. Certes, « les procédés d'écriture comme les comparaisons, les métaphores, les jeux de mots, les sons et les figures ou encore les rimes » constituent le premier argument pour Stephen (réponse 1). On se demande ici pourquoi la notion de rime apparaît alors que celles de vers et de strophe ont naturellement disparu pour laisser place aux concepts de « paragraphe » et de « prose ». Ce n'est pas la logique analysante qui pousse l'élève à produire cette réponse, mais son souhait d'inclure un savoir qui lui semble incontournable pour définir un poème : la notion de rime. Il énumère les composantes de la fonction poétique du langage et qualifie ainsi les allitérations ou les assonances comme des fins de vers en poésie réglée. Même si les autres réponses développent divers critères, chacune rappelle l'importance du travail sur la langue dont doit témoigner tout poème : que ce travail soit prosodique et rythmique « alexandrins, structure de sonnet » (réponse 4) ou sonore « un véritable travail avec les mots, les sonorités » (réponse 6). Le propre de ce travail sur les mots en poésie est qu'il résulte, selon Yasmine de choix voulus : « Ils ne sont pas là par hasard » (réponse 6), leur combinaison n'est pas arbitraire, mais répond à un projet poétique porteur d'effets.

---

<sup>121</sup> Annexe IV.4.

Pour Benjamin (réponse 2), les images, la structure et le jeu irrégulier des sonorités sont à la fois ce qui ancre l'œuvre de Ponge dans l'identité poétique et dans une logique de tradition et de convention. Ce n'est pas tant le travail de la fonction poétique en lui-même qui détermine le genre poésie que l'adéquation de ces pratiques à une notion préétablie « de forme et de contraintes ». Cette filiation à la « poésie traditionnelle » s'affirme aussi, selon Caroline (réponse 3), par la négative : la « convention » est nécessairement conforme à une « époque », les « conventions d'autrefois » ayant bien entendu vocation à ne plus être respectées, *a fortiori* par un « moderne ». Ce qui est également intéressant dans cette réponse, c'est la conscience de son auteur que « l'absence de vers, et donc de rimes bien définies » n'en est pas moins stimulante pour fournir un « travail et une recherche de la langue d'autant plus importants ». L'autonomie entre la versification, la fonction poétique du langage et la quête poétique est donc bien prise en compte.

Le troisième critère de l'identité générique de la poésie relève de ce que l'on pourrait sans doute appeler le lyrisme, l'expression subjective et sensible d'une voix. Selon la réponse 1, le travail du poète a été de « donner par les mots la possibilité aux objets de s'exprimer », c'est ce que repère Lila également (réponse 5) : « Il se met presque à leur place, en nous montrant leurs sentiments, sensations. ». Poésie, expression et subjectivité sont liées. Gaëlle (réponse 4) montre l'enjeu et le paradoxe pongien : « une subjectivité bien prononcée (bien que absence de je) ». Les élèves ont été sensibles au dépassement d'une objectivité de surface et à la nature lyrique et poétique qui en résulte. Que cette subjectivité résulte du poète lui-même (réponse 6) ou d'une altérité (réponses 1, 5) ne contrecarre pas leur reconnaissance du genre poésie. C'est davantage la présence d'une subjectivité en action que le point de vue du poète qui contribue à la définition du genre poésie.

La valorisation de « l'inspiration » de Ponge, enfin (réponse 2), et des effets de sens sur le lecteur montrent la reconnaissance des élèves envers le poète. Benjamin ne s'est pas départi de la notion d'« inspiration » pour souligner ce qui relève selon lui de la prouesse poétique : « C'est remarquable de réussir à s'attarder et argumenter des choses sans valeur comme celles-ci sur

deux pages » (réponse 2). La présence de l'adjectif « surprenant » dans trois des six réponses, la forte présence d'antithèses et d'oxymores, montrent que les lecteurs ont éprouvé le défi poétique que l'auteur a relevé : gratifier/banal, mousse/royal, poésie/prose (réponse 2), poétique/scientifique, moderne/autrefois (réponse 3). Les élèves ont employé d'abondants connecteurs exprimant l'idée de concession et de paradoxe : « tout de même, d'autant plus » (réponse 3), « bien que » (réponse 4). Ces formulations montrent le souci de dépasser une lecture première qui ne saurait accorder à l'œuvre sa dimension poétique. Elles montrent aussi que pour eux l'écriture de Ponge est originale, étonnante, stimulante. Les lecteurs accompagnent les rapprochements inattendus et les métamorphoses qui s'y opèrent, guidés, comme Yasmine (réponse 6) par la conviction d'un « sens plus profond » et d'une « morale cachée ». L'examen de ces cahiers de bord révèle ainsi les critères de poéticité assimilés par ces lycéens mais également leur pratique de la lecture dans le cadre scolaire, conçue comme approfondissement, problématisation et justification éventuellement subjective de la valeur de l'œuvre.

### ***Bilan, vers la notion de prototype***

L'analyse des écrits des professeurs et des élèves portant sur la caractérisation du *genre poésie* nous renseigne donc à plusieurs niveaux. Sur le plan des méthodes implicites adoptées par ces lecteurs empiriques d'abord, on voit que ni la recherche de traits contrastifs intergénériques d'une part, ni celle de *conditions nécessaires et suffisantes*<sup>122</sup> d'autre part ne sont réellement empruntées. Ainsi, du point de vue de la lecture empirique, on ne peut que rejoindre François Rastier lorsqu'il affirme que

La poétique doit certes produire et hiérarchiser des critères descriptifs, mais surtout rechercher leurs interactions. Les genres

---

<sup>122</sup> Georges Kleiber appelle CNS les *conditions nécessaires et suffisantes* qui permettent de décrire la teneur sémantique d'un mot dans la lignée théorique aristotélicienne. R. W. Langacker (1987) les qualifie de *modèle des attributs critères*. KLEIBER Georges, *op.cit.*, p. 21.



sont en effet définis non par un critère ou une succession indépendante de traits, mais par un *faisceau* de critères<sup>123</sup>

Ces faisceaux peuvent comprendre des termes contradictoires, ils n'appliquent pas le principe du tiers exclu. Définir la poésie peut donc sembler une tâche impossible si l'on ne fait pas son deuil de la logique des traits contrastifs et exclusifs. Eveiller et enrichir ces faisceaux, tel est le travail de l'enseignant. Les élèves doivent aussi comprendre qu'un poème prototypique n'exclut pas de la catégorie générique « poésie » des exemplaires très éloignés du modèle qu'ils se font ; tout le travail sur la poésie contemporaine notamment en dépend.

Voyons maintenant à partir des enquêtes comment fonctionne le « faisceau de critères » des élèves : quelle est sa structure ?

| Constitution des stéréotypes de la poésie par les élèves de 2de   | Constitution des stéréotypes de la poésie par les élèves de 1è  | Structure du faisceau des critères de généricité « poésie » |
|---|---|---|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• inspiration du poète</li> </ul>  | Le discours poétique  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• transmet des sentiments</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• expression subjective</li> <li>• lyrisme</li> <li>• présence/absence de je</li> </ul>  | L'énonciation   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• comparaisons, images, métaphore</li> <li>• versification : rimes, vers, vers réglés, alexandrins, strophes, sixain,</li> <li>• répétitions, uniformité</li> <li>• rythme</li> <li>• régularité</li> <li>• sons répétés : allitérations, assonances</li> <li>• disposition</li> <li>• chute</li> <li>• majuscules en début de vers</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• procédés d'écriture : comparaisons, images, métaphores, jeux de mots, sons, figures</li> <li>• allitérations, assonances</li> <li>• prose/versification : vers, alexandrins, rimes</li> <li>• notion de contrainte, sonnet</li> <li>• progression et chute</li> <li>• longueur variable</li> </ul> | Les critères formels  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• sentiments</li> <li>• champs lexicaux</li> <li>• force des mots</li> <li>• sujets romantiques</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• thèmes divers</li> <li>• vocabulaire varié</li> <li>• sentiments et sensations</li> </ul>  | Les caractéristiques sémantiques                            |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• caractère divin</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• valorisation d'un sujet</li> </ul>   | Idéologie de l'auteur                                       |

<sup>123</sup> RASTIER François, « Eléments de théorie des genres », , site *Texto !* [En ligne depuis juin 2001] URL : [http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier\\_Elements.htm](http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Elements.htm) (page consultée le 5/09/2007).

|   |  |                         |
|---|--|-------------------------|
| • hommage à la nature   | • leçon de vie   |                         |
| • agréable à écouter<br>• effet de bercement<br>• effet de chanson<br>• création d'une image<br>• création d'un monde | • transformer le regard du lecteur                                     | Effets sur la réception |
| • romantique  | • Rôle de la tradition<br>• Notion de convention située historiquement | Aspects historiques     |
| - Rejet des actions<br>- Rejet de la prose  | - Rejet du narratif  | REJETS                  |

La mise en évidence de ces rubriques définitionnelles permettra une comparaison avec les points de vue des théoriciens sur la généricité poétique.

Dans une perspective herméneutique<sup>124</sup>, on retient de cette première étape au moins deux des problématiques propres au genre poétique que les élèves ont soulevées. Parmi les questions brûlantes que pose l'enseignement de la poésie, figure en première place celle du sujet d'énonciation dans un poème. Or, parallèlement à la diffusion depuis une trentaine d'années du « nouveau lyrisme » français<sup>125</sup>, la nature et le fonctionnement du sujet lyrique ont été problématisés et explorés notamment à Bordeaux en 1996 et 2006<sup>126</sup>. Mais en dépit de l'ampleur des questions, les points de terminologie n'ont pas été fixés puis transmis au niveau de la formation. Tous les chercheurs s'accordent certes, dans le sillage de Käte Hamburger, à distinguer lyrisme et fiction, mais personne n'aura su, au-delà de la terminologie linguistique de « sujet d'énonciation », imposer un autre terme que celui de « sujet lyrique » pour désigner le *Je* du poème. L'effet de ce trouble terminologique et conceptuel est double : soit les élèves assimilent poète et sujet d'énonciation, soit, par

<sup>124</sup> La terminologie du champ didactique employée ici est conforme aux significations qu'en donne Jean-Louis Dufays dans « Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature ? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires », *Enjeux* n°51/52, *Recherches en didactique de la littérature*, juin/décembre 2001, p.7-29.

<sup>125</sup> Jean-Michel Maulpoix date ce « nouveau lyrisme », qu'il qualifie volontiers de « lyrisme critique », des années 1980. Site *Jean-Michel Maulpoix & cie, poésie, prose, critique littéraire, photographie*, URL : <http://www.maulpoix.net>

<sup>126</sup> *Le sujet lyrique en question*, *Modernités* n°8, Presses Universitaires de Bordeaux, 1996.

RABATE Dominique (dir.) *Figures du sujet lyrique*, Presses Universitaires de France, coll. « Perspectives littéraires », 1996. Ces recherches ont été prolongées notamment en 2006 : WATTEYNE Nathalie (dir.), *Lyrisme et énonciation lyrique*, Québec - Bordeaux, Nota bene - Presses Universitaires de Bordeaux.

contamination des savoirs acquis en étude du récit, ils reprennent, non sans une certaine gêne, le mot de « narrateur », y compris pour des poèmes non narratifs. Sur ce point, au moins, le monde enseignant est en attente.

La seconde question que posent à leur manière les lycéens est celle de la temporalité poétique. Le temps de la lecture de poésie est spécifique : l'échelle de grandeur du poème est une source de remarques de la part des élèves à cause de cette épreuve du temps. Censé être bref dans la chronologie objective, ce temps se creuse et défie l'étendue et la linéarité. Accoutumés à des poèmes de moins d'une page et peu familiers de l'échelle du recueil, les lecteurs interrogent la particularité d'un genre qui s'établit sur le ponctuel et l'approfondissement nécessaire de ce temps. Si l'on se réfère à Jakobson, c'est la combinaison syntagmatique et paradigmatique du poème qui est ici soulevée. S'en tenir à la temporalité linéaire de l'axe syntagmatique c'est esquiver la poéticité du texte, mais se concentrer sur les sélections paradigmatiques c'est également se priver du pouvoir de reconfiguration narrative ou descriptive qui déploie le texte lu dans le temps.

Enfin, dans un prolongement praxéologique, on peut espérer contrer la réduction ou la confusion entre poésie et versification. Ce glissement est explicable, mais il est porteur de stéréotypes aveuglants. Pour cela, l'apprentissage des notions de vers, de rime et de rythme peut se faire à travers l'étude du théâtre classique par exemple, ou encore, à une moindre échelle, à partir de proverbes ou de slogans. Mais il faut admettre que cette intention didactique ne suffit pas à dissocier le vers réglé du stéréotype scolaire de la poésie, tant le prototype poétique du poème en vers réglés rimés est puissant auprès des adolescents.

## A.2. Problèmes de définition de la poésie comme genre

*Les genres littéraires sont des ennemis qui ne vous ratent pas.*  
Henri Michaux, *L'Époque des illuminés* <sup>127</sup>

### A.2.a. Quelques limites d'une représentation de la littérature à partir des genres

Même si, pour répondre de façon concrète à Marielle Macé, nous avons vu que les élèves « font quelque chose » du genre « poésie », la question théorique de la définition de la poésie comme « genre » reste entièrement posée. A quelles conditions est-il pertinent, d'abord, de maintenir le genre comme système distinctif de base des textes littéraires ? Les programmes de lycée qui prennent pour acquis l'organisation générique de la littérature sont-ils le reflet des savoirs actuels en théorie des genres ? Dans quelle configuration générique serait-il théoriquement souhaitable de ménager une place pour la poésie, et sur la base de quels faisceaux de critères ? Sans réécrire toute l'histoire de la théorie des genres, il convient de faire ici le point sur l'aboutissement d'un processus mouvementé et complexe où la poésie occidentale a été conçue tantôt comme repoussoir, comme valeur absolue ou réceptacle au tout venant littéraire. C'est aussi l'occasion de comparer les critères de généricité retenus par les élèves avec ceux que les théoriciens proposent d'employer.

#### ***Quelle légitimité pour la notion de genre ?***

« Au-delà de la question des mauvais genres, [...] n'est-ce pas le genre lui-même qui est un mauvais objet ? » <sup>128</sup> se demande Marc Lits en 2004. Ce soupçon prend place en réalité dans une perspective dont Jauss attribue la paternité à Benedetto Croce qu'il cite dans *Théorie des genres* :

---

<sup>127</sup> MICHAUX Henri, « L'Époque des illuminés », dans *Qui je fus*, 1927, *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, coll. « La Pléiade », 1998, p. 106.

<sup>128</sup> LITS Marc, « Le genre, d'Aristote à la télé-réalité », *Enjeux* n°60, automne 2004, p. 19.

Tout véritable chef-d'œuvre a violé la loi d'un genre établi, semant ainsi le désarroi dans l'esprit des critiques, qui se virent dans l'obligation d'élargir ce genre<sup>129</sup>.

A la même époque, Rémy de Gourmont abolit l'idée de genre en considérant qu'« au fond, il n'y a qu'un genre : le poème. »<sup>130</sup> On assiste donc dans ces années 1900, en plein contre-coup symboliste, à un rejet des principes classificatoires, par la théorie elle-même. Ce vol en éclat de la notion de genre se fait au nom de la liberté supérieure des auteurs et des lecteurs. Cette volonté de dissoudre le littéraire dans le poétique est peut-être aussi le chant du cygne de la poésie à grand tirage :

[...] la pente du siècle va vers une requalification des genres en fonction de la montée en grade du roman et vers un déclin de la valeur poétique sur le marché de la librairie <sup>131</sup>

fait remarquer Pascal Durand. Le soupçon porté sur le genre, ou la survalorisation de l'un d'entre eux<sup>132</sup>, est donc lié à un contexte de crise. Mais cette « inquiétude » soulignée par Jean-Yves Debreuille<sup>133</sup> n'est pas l'apanage de la fin du XXe siècle : nombreux sont les écrivains qui, aux carrefours de l'histoire, ont fondé leur projet sur le dépassement même des genres. Ce fut le cas des Surréalistes, qui ont érigé la « transgression généralisée » en « valeur subversive »<sup>134</sup>, ou encore des Romantiques pour lesquels l'ambition fut de fondre les genres et registres dans le sein du lyrisme<sup>135</sup>. La littérature

---

<sup>129</sup> JAUSS Hans Robert, « Littérature médiévale et théorie des genres », *Théorie des genres*, Paris, Le Seuil, coll. « Points », 1986, p. 41.

<sup>130</sup> GOURMONT Rémy de, « Du style et de l'écriture », [1899], *La Culture des idées* [1900], UGE, coll. « 10/18 », 1983, p. 25.

<sup>131</sup> DURAND Pascal, « Mallarmé et "l'oeuvre pure" : une classe instituée en genre », dans MONCOND'HUY Dominique & SCEPI Henri (dir.), *Les genres de travers, littérature et transgénéricité*, *op. cit.*, p. 355-360, p. 360.

<sup>132</sup> « La surévaluation du genre poétique, son institution en essence de la littérature ne peuvent être, en ce sens séparés de la réduction inquiétante qu'il connaît, après 1880, de sa surface éditoriale et sociale. », DURAND Pascal, *op. cit.*, p. 360.

<sup>133</sup> DEBREUILLE Jean-Yves, « L'inquiétude lyrique dans la seconde moitié du XXe siècle », dans MONCOND'HUY Dominique & SCEPI Henri (dir.), *Les genres de travers, littérature et transgénéricité*, *op. cit.*, p. 229-241.

<sup>134</sup> *Ibidem*, p. 229.

<sup>135</sup> LACOUÉ-LABARTHE Philippe & NANCY Jean-Luc : « le romantisme implique quelque chose d'inédit, - la production de quelque chose d'inédit. Ce quelque chose à vrai dire, les Romantiques en ignorent le nom : ils parlent tantôt de poésie, tantôt d'œuvre, tantôt de roman, tantôt de... romantisme. Ils finiront quand même par l'appeler – bon an, mal an – littérature. », *L'absolu littéraire*, Paris, Le Seuil, coll. « Poétique », 1978, p. 21.

posée en absolue se substitue alors au concept de genre(s). Même si Henri Scepti tend à nuancer la représentation révolutionnaire et radicale que Philippe Lacoue-Labarthe et Jean-Luc Nancy donnent de la conception post-générique des Romantiques, il se passe avec Victor Hugo un démantèlement du « dogme de la *mimésis* »<sup>136</sup> fondateur des poétiques de la modernité. Antoine Compagnon quant à lui considère que le refus des genres depuis le XIX<sup>ème</sup> siècle, porté par Mallarmé, Gide ou Valéry, est à rapprocher de la réponse positiviste de Lanson aux abus de la philosophie de l'histoire et des théories de l'évolution :

Les codes seront souvent jugés sans pertinence devant l'œuvre ouverte. Ou bien les genres ne sont plus jugés pertinents historiquement.<sup>137</sup>

Avec la normativité qui leur fut longtemps associée, les genres sont questionnés, métissés, reconfigurés. Le soupçon porté sur le genre ne répond pas seulement aux critiques des limites théoriques des usages historiques, il motive des projets littéraires et artistiques basés sur la transgénéricité. Le mythe d'un livre sans genre qui atteindrait le statut de « grand Œuvre », d'« Œuvre totale » et « ouverte » ne date donc pas de Maurice Blanchot ni d'Umberto Eco, mais des symbolistes et des romantiques. On pourrait même tenter de remonter plus loin encore dans le temps que ne le font Antoine Compagnon, Philippe Lacoue-Labarthe et Jean-Luc Nancy, et interroger par exemple le désir d'art total à travers l'invention de l'opéra, ou encore la nature poly-générique de la Bible<sup>138</sup> : n'y a-t-il pas là, depuis le berceau de l'Antiquité,

---

<sup>136</sup> « Loin de faire éclater les limites d'un domaine fortement circonscrit, celle-ci opère à l'intérieur d'un champ, réflexif et notionnel, qui ne renonce pas aux catégories usuelles en vigueur dans la logique classique – et hiérarchisée – des divisions par genres. », SCEPI Henri, « Hugo/Baudelaire : le grotesque et le débat du genre » dans *Les genres de travers, littérature et transgénéricité, op. cit.*, p. 193-206, p. 195.

<sup>137</sup> COMPAGNON Antoine, *op. cit.*

<sup>138</sup> « Cette somme de livres différents a traversé différentes civilisations et rassemble des genres littéraires extrêmement variés : récits, écrits juridiques (traités, serments, contrats...), généalogies, chroniques historiques, archives royales, oracles, hymnes ou prières, poèmes, contes, proverbes, lettres... Il y a du roman dans la Bible, du théâtre, des énigmes, des élégies, des chants d'amour ou de détresse. Il n'y a pas une littérature biblique mais une profonde diversité, jusqu'à l'intérieur d'un même livre, dans lequel peuvent s'exprimer plusieurs voix, sur plusieurs registres littéraires et linguistiques [...] », BOYER Frédéric, « Introduction », *La BIBLE*, trad. par 47 écrivains, Paris – Montréal, Bayard – Médiaspaul, 2001, p. 17.

le projet d'un texte polyphonique, rebelle à toute norme univoque de catégorie esthétique, littéraire et générique ?

Outre ces héritages qui rendent vaine toute tentative de cartographie générale des genres littéraires, l'influence encore vivante des recherches textualistes de la seconde moitié du XX<sup>ème</sup> siècle continue de porter préjudice à la notion de genre. Le premier Barthes, la mouvance *Tel Quel* et du « Livre à venir », ont entaché les genres d'un air de soumission, de conformisme et d'anti-crédation. Et finalement à l'époque moderne et postmoderne, cette question est hantée par une double tentation. D'une part, les genres seraient faits pour être transgressés, métissés, synthétisés ou niés pour accéder au statut trans-générique de texte, c'est sur ce paradigme que se fonde globalement la post-modernité et c'est d'ailleurs la dynamique qu'explore le volume *Frontières des genres*, conçu par Merete Stistrup Jensen et Marie-Odile Thirouin<sup>139</sup>. L'autre tendance est la recherche d'une écriture de plus en plus spécifique délestée de ce qui pourrait la fonder génériquement à l'aide de composants stéréotypés : il s'agit alors pour l'auteur de tendre vers une peinture sans figuration, un roman sans romanesque, une poésie sans récit, voire sans image. L'un de ces élans incite au mélange et l'autre au dépouillement.

Dix ans avant le colloque tenu à Paris en 1998 sous l'égide de Marc Dambre et Monique Gosselin-Noat<sup>140</sup>, « la mort du genre » fut proclamée à Montréal. Mais, comme le faisait remarquer sur place Pierre Ouellet, cette mort<sup>141</sup> est « régulièrement annoncée et sporadiquement vécue depuis des siècles »<sup>142</sup>. Que ce soit dans une logique de la « participation »<sup>143</sup> décrite par

---

<sup>139</sup> STISTRUP JENSEN Merete & THIROUIN Marie-Odile (dir.), *Frontières des genres, migrations, transferts, transgressions*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 2005.

<sup>140</sup> DAMBRE Marc & GOSSELIN-NOAT Monique (dir.), *L'éclatement des genres au XX<sup>e</sup> siècle*, actes du colloque tenu à Paris du 19 au 21 mars 1998, Société d'étude de la littérature française du XX<sup>e</sup> siècle, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2001.

<sup>141</sup> En fait, cette métaphore du genre comme être mortel rappelle l'évolutionnisme de Brunetière que l'on peut aisément contrecarrer : non, les genres ne sont pas des organismes vivants autonomes doués de vie et de mort. Les genres n'existent que comme outils de lecture et de production des textes.

<sup>142</sup> OUELLET Pierre, « Vie et mort du genre Autopsie d'une survivance », *La Mort du genre*, actes du colloque tenu à Montréal en octobre 1987, Montréal, La nouvelle barre du jour, 1987, p. 29.

<sup>143</sup> DERRIDA Jacques : « Tout texte participe d'un ou plusieurs genres, il n'y a pas de texte sans genre, il y a toujours du genre et des genres mais cette participation n'est jamais une appartenance », *Parages*, Paris, Editions Galilée, Paris, 1986, p. 264.

Derrida, post-structuraliste avec Riffaterre<sup>144</sup>, historique ou encore phénoménologique<sup>145</sup>, la relation entre texte, genre et lecteur reste toujours à questionner.

Pour achever de légitimer la notion de genre, considérons ses usages. Claude Calame<sup>146</sup> explique que

la convention du genre est toujours une convention culturelle et sociale, issue d'un contrat entre les auteurs et leur public : les termes de ce contrat varient de culture à culture, de communauté à communauté, de période à période.[...] tout système de genres varie dans le temps et dans l'espace, offrant des configurations et des hiérarchies internes constamment mobiles.

C'est pour cela que Tomachevski considère que l'étude des genres est impossible en dehors des systèmes avec lesquels ils sont en corrélation<sup>147</sup>.

Il en découle que la recherche de définition du genre « poésie » sera nécessairement relative, soumise au dialogue, à l'histoire et à la contradiction. Jauss considère que l'on peut décliner les caractères généraux d'un genre littéraire de trois manières : *ante rem* (d'un point de vue normatif) ; *post rem* (d'un point de vue classificateur) ; *in re* (d'un point de vue historique)<sup>148</sup>, il privilégie la troisième voie. Mais dans une perspective descriptive, on peut aussi s'appuyer sur les notions de « prototype » et de « typicalité ». Ces outils imposent de partir d'exemples et de faire confiance au point de vue de la réception. Karl Canvat et Jean-Louis Dufays prennent acte de ces notions. Ils s'inspirent de Rosch et Lloyd<sup>149</sup> pour identifier le genre d'un texte selon son « gradient de typicalité ». Les indicateurs de genre sont secrétés par la reconnaissance de stéréotypes<sup>150</sup> génériques<sup>151</sup> par les récepteurs. La

---

<sup>144</sup> Pour Riffaterre, le genre est la structure dont les œuvres sont des variantes.

<sup>145</sup> Dans leur avant-propos, Marielle Macé et Raphaël Baroni emploient l'expression de « sillon phénoménologique », *Le savoir des genres*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « La Licorne » n°79, 2007, p. 7.

<sup>146</sup> CALAME Claude, « La poésie grecque, un genre inexistant », *Littérature* n°111, octobre 1998.

<sup>147</sup> « Thématique », dans *Théorie de la littérature*, trad. T. Todorov, Paris, Le Seuil 1965, p. 263-307.

<sup>148</sup> JAUSS Hans Robert, « Littérature médiévale et théorie des genres », *Théorie des genres*, Paris, Le Seuil, coll. « Points », 1986, p. 43.

<sup>149</sup> ROSCH Eleanor & LLOYD Barbara B., *Cognition and Categorization*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1978.

<sup>150</sup> DUFAYS Jean-Louis, *Stéréotype et lecture*, Liège, Mardaga, coll. « Philosophie et langage », 1994, p. 234-244.



stéréotypie repose sur des savoirs dont l'acquisition a été plus ou moins consciente et maîtrisée. Le lecteur a intégré des prototypes auxquels il compare les nouvelles occurrences dont il s'empare, de façon à évaluer si des « airs de famille » les relient entre eux.

Karl Canvat récapitule les diverses propositions de traits susceptibles de caractériser un genre, qu'ils émanent des travaux de Schaeffer, Petitjean, Maingueneau ou Rastier<sup>152</sup>. Cette synthèse va permettre de proposer un cadre définitionnel du genre poésie. Dans la colonne de gauche sont jointes les rubriques déduites des travaux des élèves :

### Les catégories de constituants du genre littéraire

| Synthèse des travaux d'élèves       | Schaeffer<br>1989 | Rastier<br>2001                                  | Petitjean<br>1991            | Maingueneau<br>1996                                   |
|-------------------------------------|-------------------|--|------------------------------|---|
| <i>Énonciation</i>                  | énonciatifs       | Mode énonciatif                                  | Mode énonciatif              | Statut des énonciateurs et co-énonciateurs            |
| <i>Critères formels</i>             | formels           | Organisation formelle<br>Structures textuelles   | Organisation formelle        | Longueur + mode d'organisation                        |
| <i>Caractéristiques sémantiques</i> | thématiques       | Contenu thématique<br>Traits sémantiques         | Contenu thématique           | thèmes  |
| <i>discours</i>                     | fonctionnels      | Fonctions illocutoires et perlocutoires          | Intention communicationnelle |   |
|                                     |                   |  | Matériau de réalisation      | Support et modes de diffusion                         |
| <i>Idéologie de l'auteur</i>        |                   | Ancrage socio-institutionnel<br>Champ littéraire | Ancrage socio-institutionnel |   |
| <i>Effets sur la réception</i>      | réceptifs         |  | Situation de production      | Circonstances temporelles et locales de l'énonciation |

<sup>151</sup> Karl Canvat a repris symétriquement la définition de Riffaterre : « [...] un texte n'est jamais qu'un exemplaire plus ou moins représentatif d'un genre. », site de l'Université de Catholique de Louvain, [En ligne, mise à jour en décembre 2002], URL : [http://zeus.fltr.ucl.ac.be/autres\\_entites/ilit/textecanvat.htm](http://zeus.fltr.ucl.ac.be/autres_entites/ilit/textecanvat.htm), (page consultée le 23/05/2007)

<sup>152</sup> SCHAEFFER Jean-Marie, *Qu'est-ce qu'un genre littéraire?*, Paris, Le Seuil, coll. « Poétique », 1989.

PETITJEAN André, « Contribution sémiotique à la notion de "genre textuel", *Recherches linguistiques* n°16, *Mélanges en l'honneur de Jean David*, Klincksieck, 1992, p. 349-373.

MAINGUENEAU Dominique, *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris, Le Seuil, 1996.

RASTIER François, *Éléments de théorie des genres*, Actes de la journée d'études de l'Association pour le traitement automatique des langues, *De la langue aux genres et aux types*, organisée par François Rastier et Benoît Habert (samedi 28 avril 2001) URL : <http://www.atala.org/je/>, 2001.

|                             |  |  |  |  |
|-----------------------------|--|--|--|--|
| <i>Dimension historique</i> |  |  |  |  |
| <i>Des REJETS</i>           |  |  |  |  |

Il est évident que la définition du genre poésie impose la prise en compte de l'énonciation, l'organisation formelle, la thématique, et les fonctions du texte. Jean-Marie Schaeffer insiste à juste titre sur la réception. André Petitjean attire l'attention sur le matériau de réalisation et le contexte de la production, à relier, comme Maingueneau y invite, à ses modes de diffusion. La confrontation des travaux théoriques avec les réflexions des élèves est intéressante au moins sur deux points. Il n'apparaît pas clairement d'après cette synthèse de Carl Kanvat, que les théoriciens intègrent le facteur historique dans leurs cartographies génériques, ou alors ils ne le font apparaître que secondairement. Cela n'est pas l'avis des élèves qui rappellent que la définition du genre est variable dans l'histoire. Sur ce point, par exemple, les travaux réunis dans le volume *L'éclatement des genres au XXème siècle*, ne peut que leur donner raison. La seconde remarque est que les élèves recourent parfois à des contre-critères pour définir le genre. On peut définir la poésie en écartant ce qu'elle n'est pas. Ils procèdent ainsi, dans une certaine mesure, par reconnaissance de traits discriminatoires, ce qui n'est pas intégré au bilan des théoriciens. On verra en effet par la suite les limites des deux critères proposés par les élèves : le non récit et la non prose.

Ces propositions croisées des faisceaux de reconnaissance des genres littéraires assurent la légitimité de la notion. Bien entendu un travail strictement centré sur les genres devrait confronter d'autres discours théoriques, en ajoutant par exemple les remarques de Dominique Rabaté :

doivent alors être repensés en termes plus vastes, comme des modalités spécifiques de configuration discursive. Il n'y a plus une pyramide ordonnée, mais la circulation de stratégies figurales selon des agencements qui relèvent pourtant de poétiques différenciées, dans le traitement de la temporalité aussi bien que dans la manière d'envisager le destinataire. [...] Trois modalités fondamentales me paraissent, en effet, ordonner le champ de l'énonciation littéraire moderne : poésie, roman et récit<sup>153</sup>

---

<sup>153</sup> RABATE Dominique, *Poétiques de la voix*, José Corti, coll. « Les Essais », 1999, p. 9-10.

## *Quelle place occupe la poésie dans le système des genres?*

*En fait, il n'existe aucune règle qui détermine le seuil d'écart à partir duquel un texte change de genre*

Karl Canvat<sup>154</sup>

La place de la poésie dans les systèmes génériques a toujours posé problème : tantôt exclue – par Platon qui refuse sa place au poète dans la cité, ou par Aristote qui s'en tient aux modes mimétiques – tantôt rêvée comme l'idéal de synthèse des genres – « elle embrasse tout ce qui est poétique » selon les Romantiques<sup>155</sup> – la poésie est rarement conçue à niveau égal des autres genres. Elle s'efface, englobe<sup>156</sup>, ou encore outrepassé. Comment se distingue-t-elle alors des autres genres et sur quelles lignes peuvent s'établir les frontières de sa définition ?

Alors que pour un élève le geste taxinomique et la distinction des genres semblent naturels et ne guère relever que de la récitation de savoirs atemporels, Ducrot et Todorov rappellent que « le problème des genres est l'un des plus anciens de la poétique, et de l'Antiquité jusqu'à nos jours, la définition des genres, leur nombre, leurs relations mutuelles n'ont jamais cessé de prêter à discussion »<sup>157</sup>. Les systèmes ternaires inspirés de Platon et d'Aristote, qu'il s'agisse de ceux des frères Schlegel, de Friedrich ou plus tard de Hölderlin, Schelling, Goethe ou Hegel, offrent chacun un schéma que Gérard Genette qualifie de « fascinant » mais qu'il estime à l'origine d'« une symétrie factice à grand renfort de fausses fenêtres »<sup>158</sup>. Définir la poésie comme genre active aussi un certain nombre de clichés critiques : un ensemble d'isotopies oppositionnelles souligne les ambiguïtés de son statut : vers/prose, mimesis/poïesis, poésie/prosaïsme.

---

<sup>154</sup> CANVAT Karl, « La problématique des genres littéraires », [En ligne], URL :

[http://www.fltr.ucl.ac.be/autres\\_entites/ilit/textecanvat.htm](http://www.fltr.ucl.ac.be/autres_entites/ilit/textecanvat.htm)

<sup>155</sup> *L'Absolu littéraire*, op. cit., p. 112.

<sup>156</sup> Antoine Compagnon : « Cet idéal romantique figure dès l'Anthenäum au tout début du XIXème siècle. La poésie est louée comme forme supérieure et englobante, surmontant la séparation artificielle des genres par l'esprit classique [...] Seule la poésie romantique est finalement le genre par excellence. », *op. cit.*

<sup>157</sup> DUCROT Oswald/TODOROV Tzvetan, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Le Seuil, coll. « Points », p. 193.

<sup>158</sup> GENETTE Gérard, « Introduction à l'architexte », *Théorie des genres*, Seuil, coll. « Points », 1986, p. 126.

La distinction vers/prose, tout d'abord, que les élèves sollicitent abondamment ne suffit évidemment pas à fonder la poésie comme genre. Pour Aristote, les poésies épique et dramatique constituent deux genres distincts de la poésie lyrique alors que toutes trois peuvent être versifiées. Dès l'Antiquité l'usage du mètre ne coïncide pas avec la répartition des genres poétiques. Si Homère mérite le nom de poète ce n'est pas en vertu de la versification qu'il requiert, mais de la nature mimétique de son œuvre ou comme dirait Genette, de sa « fiction ». L'organisation métrique d'un texte ne suffit donc pas, à le qualifier de poésie, mais la « non-prose » n'est pas non plus une façon satisfaisante de définir un poème. C'est ce qu'explique Roland Barthes dans *Le Degré zéro de l'écriture*<sup>159</sup>. L'« inflexion d'une technique verbale »<sup>160</sup> permet d'approcher l'enveloppe ornementale du texte alors qu'il faudrait, au contraire, considérer l'écriture dans son « temps épais ». Le déploiement du poème en prose vient confirmer, s'il en était encore besoin, cette non-pertinence de la versification comme moyen de distinguer la poésie parmi les genres. Il est temps d'intégrer cette remise en cause du cliché dans les savoirs scolaires.

Le second stéréotype qui peut tenir le rôle de limite entre le genre poésie et les autres, est l'opposition aristotélicienne entre mimesis et poïesis. Cette distinction à la base de toute la poétique a encore des effets<sup>161</sup>. En écartant la poésie lyrique de son champ d'investigation, et donc tout autant Pindare que Sapho de ses sources de références, Aristote entend promouvoir la tragédie. L'activité agissante du poète lyrique et la performativité du poème mélique sont relégués du côté du faire et non de la représentation. La poésie lyrique n'étant pas foncièrement mimétique, Aristote l'écarte d'un système générique fondé sur la *mimesis*. Or la *poïesis* posée comme caractéristique fondatrice de la poésie est toujours active de nos jours. Ainsi, la surestimation de la fonction mimétique de la littérature perdurant, elle continue de perturber

---

<sup>159</sup> BARTHES Roland, « Y a-t-il une écriture poétique ? », *Le Degré zéro de l'écriture*, Paris, Le Seuil, coll. « Points », 1972, p. 33.

<sup>160</sup> *Ibidem*, p. 34.

<sup>161</sup> Dans son *Introduction à l'architexte*, Gérard Genette passe en revue, avec beaucoup de précision, les différentes théories des genres qui ont régulièrement esquivé, depuis Aristote, une définition de la poésie non mimétique.

la réception de la poésie. Comment recevoir et comprendre ce qui ne représente pas le réel, mais y forge un accès ? En examinant l'opposition *poiesis* / *mimesis*, on ne règle pas la question de la définition de la poésie comme genre, mais on comprend un peu mieux une des difficultés de sa réception.

La troisième dichotomie sur laquelle s'établit généralement la définition générique de la poésie oppose poésie et prosaïsme. Pour relever du genre poésie, il s'agirait de s'affranchir des objectifs et des modes d'expression du langage ordinaire, utilitaire, monosémique et fonctionnel. La condamnation mallarméenne de « l'universel reportage » a alimenté la défense de la « poésie pure » chère à Brémond tout en renforçant la tendance à l'autotélisme et la valorisation de l'hermétisme. Les théories de la poésie basées sur le principe de l'écart, dans l'esprit de Jean Cohen, maintiennent vivante cette opposition entre deux niveaux de langue, deux espaces pragmatiques, deux modalités des effets. Ce binarisme serait intéressant s'il correspondait effectivement à deux espaces indépendants et connus. Mais définir le genre poésie comme déviance suppose que le « non déviant » soit repérable et avéré. Cette ligne entre poésie et prosaïsme, qu'il faudrait plus exactement reformuler *l'écart* entre *poétisme* et *prosaïsme*, suppose le consensus d'une norme hiérarchisante difficile à établir de façon indubitable dans les faits. Car la norme est mouvante dans le temps et l'espace, et en fonction des sujets lecteurs, de leur histoire et leurs systèmes sémiotiques de références. Considérer la poésie comme le genre autre, celui qui oppose et suspend l'ordre commun et connu, est intéressant mais pose des problèmes théoriques importants dont celui d'une norme partagée. Chaque enseignant assumant l'hétérogénéité de ses classes sait combien cette notion de norme linguistique et sémiotique est relative.

Déterminer la place de la poésie sur la carte générique à l'aide de critères oppositionnels n'est donc pas aisé. On peut tenter une autre approche et s'interroger sur les frontières mouvantes qui animent ce champ et la structure de ses faisceaux. Prenons le cas du narratif que les élèves d'aujourd'hui relèguent à l'extérieur du genre poésie. C'est une de ces frontières relatives qu'un simple retour en arrière suffit à retourner. Antoine Compagnon en fait le constat :

On assiste [...] à la revanche moderne du lyrique, qui trouve une place, et la première, au sein de la poésie, et supplante les genres épique et dramatique, désormais exclus de la poésie. Le narratif, critère classique de la poéticité, est devenu critère moderne de prosaïsme.<sup>162</sup>

C'est ce processus historique de rejet du récit à l'extérieur du genre poésie décrit par Dominique Combe<sup>163</sup>, que retiennent les élèves comme s'il s'agissait d'un critère générique atemporel. Ce qui correspond à un combat esthétique – légèrement « terroriste » dirait Marielle Macé se référant à Paulhan – perd sa mobilité et devient une frontière trompeuse dans l'esprit des jeunes lecteurs.

Cette tendance à figer en démarcations génériques des traits historiques risque de compromettre toute définition pertinente de la poésie comme genre. Parmi les remises en cause radicales que ces apories inspirent se trouve celle de Karlheinz Stierle. Selon lui, les limites génériques du poème ne sont pas seulement mouvantes, mais transgressives :

la poésie lyrique [...] n'est pas un genre propre, mais une manière spécifique de transgresser un schème générique, c'est-à-dire discursif.<sup>164</sup>

K. Stierle adopte ici une conception de la poésie a-générique. Le genre poésie serait celui qui s'émancipe de tout genre y compris de lui-même. La poésie serait le problème posé au discours, à un niveau non pas métadiscursif mais transgressif.

Ainsi, même en admettant qu'il faudra se passer d'une définition essentialiste et positive de la poésie, frontières mouvantes ou éclatement des frontières ne compensent pas vraiment les difficultés définitoires. Il manque une vision d'ensemble et une clarification du vocabulaire générique. François Rastier tente un éclairage synthétique de cet espace des genres. C'est à partir de l'arborescence de Denise Malrieu et François Rastier<sup>165</sup> que l'on distinguera désormais les notions de discours/champs génériques/genres/sous-genres.

---

<sup>162</sup> Avant-propos à *Frontière des genres*, *op.cit.*, p. 27.

<sup>163</sup> COMBE Dominique, *op.cit.*

<sup>164</sup> STIERLE Karlheinz, « Identité du discours et transgression lyrique », *Poétique* n°32, nov. 1977, p. 431.

<sup>165</sup> MALRIEU Denise & RASTIER François « Genres et variations morphosyntaxiques » site *Texte*[En ligne][http://revue-texte.net/Inedits/Malrieu\\_Rastier/Malrieu-Rastier\\_Genres1.html](http://revue-texte.net/Inedits/Malrieu_Rastier/Malrieu-Rastier_Genres1.html) (page consultée le 25/11/2007).

| Les discours  |   |   |  |                     |                          |     |
|---|---|---|--|---------------------|--------------------------|-----|
| Discours littéraires  |   |   | Discours religieux   | Discours politiques | Discours scientifique... |     |
| Les champs génériques   |   |   |  |                     |                          |     |
| Théâtre   | Genres narratifs  | Poésie  |  |                     |                          | ... |
| Les genres  |   |   |  |                     |                          |     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• la comédie</li> <li>• la tragédie</li> <li>• le drame</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• roman</li> <li>• nouvelle</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• poésie lyrique</li> <li>• fable</li> </ul> |  |                     |                          |     |
| Les sous-genres   |   |   |  |                     |                          |     |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- roman policier</li> <li>- roman de formation</li> <li>- roman par lettres</li> </ul> |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- rondeau</li> <li>- sonnet</li> <li>- poème en prose</li> <li>...</li> </ul> |                     |                          |     |

Ce tableau pourrait donner l'impression de faire consensus. Pourtant différents lecteurs de François Rastier recomposent le tableau différemment ; par exemple, Marc Lits classe la comédie dans la lignée du « champ générique théâtre » tandis que Thomas Beauvisage<sup>166</sup> considère la comédie comme une subdivision des genres narratifs. On voit donc que chaque théoricien s'affilie plus ou moins consciemment aux différents héritages de la « généralogie ». Dominique Maingueneau, lui, préfère déployer la notion de scénographie :

la scénographie implique une chronographie (un moment) et une topographie (un lieu) dont prétend surgir le discours<sup>167</sup>

Ces considérations s'avèrent particulièrement précieuses lorsqu'il s'agit de définir génériquement des œuvres ouvertement performatives comme les poèmes méliques de l'Antiquité ou les poésies-performances d'aujourd'hui.

<sup>166</sup> BEAUVISAGE Thomas, résumé de communication aux journées ATALA, site de l'Université de Jussieu [En ligne, 2001],  
URL : <http://atala.biomath.jussieu.fr/je/010428/Beauvisage.pdf>, (page consultée le 5/10/2007)

<sup>167</sup> Il faudrait pour symboliser son modèle générique représenter trois cercles concentriques : le premier, celui de la scène englobante concerne les types de discours, elle « définit le statut des partenaires dans un certain espace pragmatique » (discours politique, publicitaire, religieux, littéraire), il correspond au niveau du discours de François Rastier. La seconde « scène » est générique, le genre est une zone précise de la scène englobante. Le troisième cercle correspond à la scénographie : de quelle manière le discours est mis en scène, quelle place est assignée au destinataire, la scénographie est étroitement liée à l'éthos qui s'y met en scène, les marques peuvent convoquer jusqu'au corps du locuteur (pleurs, larmes...). Voir aussi le site de l'auteur :  
URL : [http://pagesperso-orange.fr/dominique.maingueneau/intro\\_topic.html](http://pagesperso-orange.fr/dominique.maingueneau/intro_topic.html)

## ***Peut-on théoriquement définir la poésie ? Niveaux de distinction et problème des critères***

*Définir des genres ce n'est pas simplement classer une liste de critères d'identification univoques*

Jean-Marie Schaeffer <sup>168</sup>

Sera-t-il possible d'aboutir à une définition générique de la poésie ?

Emmanuel Martin en doute:

En dehors même des problèmes que pose l'hétérogénéité de ce que désignent les dénominations génériques, il semble difficile d'identifier comme genre l'ensemble des poèmes à forme fixe. [...] il ne paraît guère possible de percevoir un sonnet de Pétrarque et un haïku de Bashô comme relevant d'un même « genre » [...] les « formes » de l'un et de l'autre demeurent très différentes [...] intervient dans le haïku une contrainte non formelle mais sémantique, très particulière [...] Ceux qui écrivent des haïkus en cette fin de XXe siècle continuent d'obéir aux mêmes règles que celles qu'appliquait, au XVIIe, le grand Bashô. Alors que Jacques Roubaud nous propose des sonnets en prose et des sonnets de sonnets ! <sup>169</sup>

Emmanuel Martin pose deux défis : peut-on donner une définition de la poésie qui traverserait les époques mais aussi les cultures, et peut-on superposer les diverses stratégies de création où s'écrivent et se lisent bel et bien des poèmes ? En fait, il achoppe sur une conception ontologique de la poésie qui pense le genre comme une réalité transcendante à laquelle viendraient répondre des textes singuliers.

Pourtant, une fois reléguées les questions de l'*essence* poétique, devraient subsister quelques invariants à la croisée des discours, de l'énonciation, de la forme, de la sémantique et des effets esthétiques. Cette intersection mouvante justifierait que l'on rassemble un sonnet de Louise Labé, un recueil de Saint John Perse, un haïku et une performance sous la même appellation de *poème*. Karl Canvat nous pousse à procéder à ces rapprochements :

---

<sup>168</sup> SCHAEFFER Jean-Marie, *op.cit.* p. 64.

<sup>169</sup> MARTIN Emmanuel « Les formes fixes en poésie. Problèmes de définition : forme fixe et genre » dans MORTIER Daniel (dir.) *Les grands genres littéraires*, Honoré Champion, 2001, p. 35-46.



La détermination d'un "noyau prototypique" de constituants est évidemment fondamentale puisqu'elle est liée à la possibilité de reconnaître un invariant générique à travers ses transformations.<sup>170</sup>

C'est sans doute ce « noyau » que Jean Cohen recherche sous le terme de « poéticité »<sup>171</sup>. En passant de l'ordre des formes fixes et des schémas à contraintes, au vers libre et aux dispositifs d'écriture inauguraux, la poésie a vécu un retournement considérable. Cette révolution de la notion classique de modèle vers la valorisation de la transgression provoque une difficulté salutaire pour la définition de la poésie. Elle empêche ainsi de prendre la forme extérieure pour le poème, les principes circonstanciés d'écriture pour la singularité du genre.

Il ne faudrait pas oublier à ce stade de la réflexion, les apports essentiels de Jakobson<sup>172</sup> pour les théories des genres. Sa façon de considérer l'œuvre poétique comme « un message verbal dans lequel la fonction esthétique est la dominante »<sup>173</sup> permet de dépasser, au moins temporairement, les contradictions auxquelles mènent les tentatives de cartographie générique. En appliquant son schéma des six fonctions du langage à la poésie, Jakobson reconsidère la fracture aristotélicienne entre poésies épique et lyrique sans tomber dans une logique d'exclusion :

La poésie épique, centrée sur la troisième personne, met fortement à contribution la fonction référentielle ; la poésie lyrique, orientée vers la première personne, est intimement liée à la fonction émotive ; la poésie de la [deuxième] personne est marquée par la fonction conative, et se caractérise comme supplicatoire ou conative, selon que la première personne y est subordonnée à la deuxième, ou la deuxième à la première<sup>174</sup>.

La prise en compte des données énonciatives doit en effet participer de la caractérisation du poétique. Tachons de l'intégrer au développement de la « branche poésie » dans l'arborescence impulsée par François Rastier. Ce

---

<sup>170</sup> CANVAT Karl, *op.cit.*

<sup>171</sup> COHEN Jean, *Théorie de la poéticité*, Paris, José Corti, 1995.

<sup>172</sup> Nous pourrions revenir ultérieurement sur les avancées que Nicolas Ruwet puis Marc Dominicy proposent pour répondre aux limites des théories de Jakobson.

<sup>173</sup> JAKOBSON Roman, *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit, Paris, Éditions de Minuit, coll. « Double », 1963, p. 147.

<sup>174</sup> *Ibidem.*, p. 219.

schéma ne saurait être clos<sup>175</sup>, il n'est qu'une tentative, parmi d'autres, de représenter la riche complexité du champ poétique avec lequel le lecteur doit frayer :

|  |  |                      |                      |                                      |               |  |                 |                                |                          |  |
|--|--|----------------------|----------------------|--------------------------------------|---------------|--|-----------------|--------------------------------|--------------------------|--|
|  | <b>Les pratiques verbales</b>  |                      |                      |                                      |               |  |                 |                                |                          |  |
| 1  | <b>Le discours littéraire</b>  |                      |                      |                                      |               |  |                 |                                |                          |  |
| 2  | <b>Le champ générique de la poésie / Les modes lyriques<sup>176</sup></b><br><b>Fonction poétique du langage<sup>177</sup></b>                       |                      |                      |                                      |               |  |                 |                                |                          |  |
| <b>Les modes de classement formels des genres « Poésie » La métrique</b> |  |                      |                      |                                      |               |  |                 |                                |                          |  |
| 3  | <b>Poésie versifiée</b>  |                      |                      |                                      |               |  |                 |                                | <b>Poésie en prose</b>   |  |
| 4  | Formes fixes   |                      |                      |                                      |               |  | Autres formes   |                                |                          |  |
|  | Formes réglées   |                      |                      |                                      | Formes libres |  |                 |                                |                          |  |
| <b>Les espèces, les genres poétiques<sup>178</sup></b>                   |  |                      |                      |                                      |               |  |                 |                                |                          |  |
| 5  | <i>Le sonnet</i>   |                      |                      | <b>Espèces doubles<sup>179</sup></b> |               |  | <i>La fable</i> | <i>Le poème en vers libres</i> | <i>Le poème en prose</i> |  |
|  |  | <i>Bla-son</i>       | <i>Contre-blason</i> |                                      |               |  |                 |                                |                          |  |
| <b>Les modes de classement historiques des sous-genres poétiques</b>     |  |                      |                      |                                      |               |  |                 |                                |                          |  |
|  | <i>La Pliade</i>   | <i>Le Romantisme</i> |                      |                                      |               |  |                 | <i>Le surréalisme</i>          |                          |  |
| 6  | <i>Le sonnet pétrarquiste</i>  |                      |                      |                                      |               |  |                 | <i>cadavre exquis</i>          |                          |  |
| <b>Les modes de classement thématiques des sous-genres historiques</b>   |  |                      |                      |                                      |               |  |                 |                                |                          |  |
| 7  | <i>Le sonnet amoureux de la Renaissance</i>  |                      |                      |                                      |               |  |                 |                                |                          |  |
| <b>Les types de textes<sup>180</sup></b>                                 |  |                      |                      |                                      |               |  |                 |                                |                          |  |
| 8  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• narratif</li> <li>• descriptif</li> <li>• explicatif</li> <li>• argumentatif</li> <li>• dialogal</li> </ul> |                      |                      |                                      |               |  |                 |                                |                          |  |
| <b>Les registres</b>   |  |                      |                      |                                      |               |  |                 |                                |                          |  |

<sup>175</sup> On se gardera bien d'achever un tel tableau, Marielle Macé a raison d'affirmer que « la chaîne d'inclusion, comme l'explique Gérard Genette, se brise vite, car les genres ne sont ni des sous-modes ni des sous-types et ne permettent pas, réciproquement, de remonter à un critère exclusif de littéarité ; ils reposent sur un répertoire discontinu de traits et rendent compte de la mobilité de tout le système littéraire », *Le Genre littéraire*, Paris, Flammarion, coll. « GF Corpus », 2004.

<sup>176</sup> C'est François Rastier qui a fait la distinction entre discours littéraire et champ générique. La notion de mode lyrique est redevable à Gérard Genette, on en infléchit ici la conception en l'employant au pluriel.

<sup>177</sup> La fonction poétique du langage est déterminante dans tout le champ générique. L'influence des autres fonctions du langage dans la détermination générique intervient en revanche à différents niveaux de l'arborescence.

<sup>178</sup> Par exemple : SOLER Patrice « Le caprice est un genre poétique illustré par Saint-Amant », *Genres, formes, tons*, Paris, PUF, 2001, p. 44.

<sup>179</sup> C'est Marielle Macé qui les repère, voir par exemple son article sur le site de *Fabula*, *op. cit.*

<sup>180</sup> Les cinq types sont distingués par ADAM Jean-Michel dans *Les textes, types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris, Nathan, 1992.

|   |  |
|---|--|
| 9   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'épique</li> <li>• le comique</li> <li>• le tragique</li> <li>• le lyrique</li> <li>• le pathétique</li> <li>• l'élégiaque</li> <li>• le fantastique</li> <li>• le burlesque (= le contre épique)</li> </ul> |
| <b>Les sous-registres<sup>181</sup>, registres combinés</b> |  |
| 10  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ironique et comique</li> <li>• ironique et tragique*</li> <li>• comique et satirique</li> </ul>   |

| Niveaux de distinctions génériques |  | Auteurs sources          |
|------------------------------------|--|--------------------------|
| 0                                  | Le niveau sémiotique des pratiques langagières   |                          |
| 1                                  | Le niveau des discours   | Bakhtine/Rastier         |
| 2                                  | Le niveau des champs génériques  | Rastier/Genette/Jakobson |
| 3                                  | Le niveau de distinction par la versification  | Ducrot-Todorov           |
| 4                                  | Le niveau de distinction formelle : le « protocole d'organisation réglée du poème » <sup>182</sup> | Martin                   |
| 5                                  | Le niveau des genres comme espèces   | Goethe > Macé            |
| 6                                  | Le niveau des sous-genres historiques  |                          |
| 7                                  | Le niveau des sous-sous-genres thématiques   | Macé                     |
| 8                                  | Le niveau des types de textes  | Adam                     |
| 9 et 10                            | Les effets sur le récepteur, la notion de registres  | Viala                    |

Il faut donc désormais s'entendre sur l'appellation « genre » : les classes de niveau 5 sont-elles véritablement des genres, des formes, des sections, des répertoires ou des types ? Le terme d'*espèce* attribué à ce niveau pourrait éviter quelques confusions. La dénomination de la poésie comme genre correspond-elle finalement aux niveaux 3, 4 ou 5 ? Faut-il combiner d'autres modes de classements afin d'aboutir à un tableau de types ? La classification de G. Genette dans son *Introduction à l'Architexte* nous rappelle à un autre problème : la totalité du « genre générique poésie » est-elle superposable à la catégorie de « mode lyrique » ? On voit par exemple que Carl Kanvat compare le sonnet, de niveau 5, au roman : donc les sous-parties des formes fixes, c'est-à-dire les

<sup>181</sup> Marielle Macé : « Un registre peut se scinder en sous-registres lorsque des régions affectives ou éthiques s'y imposent : le comique enferme le satirique et l'ironique qui mêlent au rire l'indignation ou la prise de distance », *Le Genre littéraire*, Paris, Garnier Flammarion, coll. « Corpus Littérature », 2004.

<sup>182</sup> Emmanuel Martin : « la notion de poème à forme fixe [...] n'est pas à proprement parler générique. Elle englobe tous les textes poétiques, qui, si différents soient-ils les uns des autres, ont en commun d'obéir à des contraintes ne se limitant pas au vers et à la strophe, [...] mais déterminant l'organisation globale du poème » dans MORTIER Daniel (dir.), *Les grands genres littéraires*, Paris, Honoré Champion, 2001, p. 35-46, p. 35.

espèces, doivent-elles être considérées comme des « genres » ? Parler du « genre poésie », du « genre sonnet » et du genre « sonnet shakespearien » semble difficilement compatible quand on cherche à localiser le niveau « genre » avec rigueur. On pourrait également s'inquiéter d'éventuelles confusions entre généricité et typologie textuelle. En fait, les types de textes et les registres ont été associés à ce bilan pour questionner notamment l'emploi du terme « lyrique » aujourd'hui.

Le but de ces remarques n'est pas de se noyer dans un débat terminologique vain et difficile à dominer, mais de respecter les particularités de la poésie dont le terme si large peut évoquer l'ensemble du champ générique autant que les textes particuliers<sup>183</sup>. La première caractéristique de ce champ générique est certainement la place des formes fixes. Ces formes ont un fort pouvoir d'identifiant générique mais elles constituent également des marques d'historicité. C'est la raison pour laquelle les genres poétiques ont tendance à se confondre avec leurs sous-genres.

La seconde remarque qu'inspire cette mise à plat des niveaux d'identification de la poésie est que les types de textes, les registres ainsi que les fonctions du langage autres que la fonction poétique, sont des caractéristiques transversales qui concernent d'autres genres, mais qui pourtant, combinées aux marques d'espèces, entrent dans la définition générique d'un poème. Prenons par exemple « Les femmes » extrait d'*Alcools* d'Apollinaire. C'est un poème en vers de forme réglée et qui affine sa caractérisation par le type dialogal et les registres combinés lyrique et pathétique. Bien sûr, se limiter à l'étiquetage d'un texte n'a pas d'intérêt, mais parvenir à le caractériser comme poème permet de légitimer son identité poétique, premier geste de lecture analytique, et d'en préparer la réception. L'ambition d'un tel schéma serait d'accueillir toutes les virtualités poétiques et de contribuer à une théorisation de la réception du genre poésie.

Ceci étant dit, deux restrictions apparaissent. D'une part, le tableau, bien qu'ouvert a du mal à intégrer les formes non écrites de la poésie. Le niveau zéro est bien celui des « pratiques verbales » mais notre tendance est de

---

<sup>183</sup> Ce n'est pas le cas du roman par exemple qui ne se superpose pas lexicalement aux cadres du récit, du narratif, de la fiction.

les limiter aux pratiques écrites. Or tout le travail de la poésie sonore, des performances de poètes, mais également des productions poétiques des traditions orales (que l'on songe aux textes oraux des griots ou aux dithyrambes grecques) auraient besoin d'être intégrés à une synthèse des genres de la poésie. Cette nécessité s'accroît quand on reconnaît les sources authentiques et étymologiques du lyrisme. Or le lyrisme est dissocié de la forme fixe : Jean-Marie Gleize avance, à propos de Lamartine, que

La poésie comme chant, c'est d'abord cela : la possibilité fondamentale pour la poésie d'être pensée en dehors de toute forme précise.<sup>184</sup>

De cette remarque découle la seconde restriction. La poésie n'invite-t-elle pas à contrer la notion de genre ? Diffuse dans le récit poétique, le théâtre, et jusqu'au cinéma poétique, la poésie, présente là où on ne l'attend pas, ne se comporte-t-elle pas souvent comme un non-genre, une dynamique innervant tout énoncé prompt à échapper partiellement à son propre genre ? Même si nous admettons la nécessité de cartographier le champ littéraire par genres, nous pouvons donc accompagner Jean-Marie Schaeffer lorsqu'il « plaide pour des frontières floues et mouvantes et (s')accorde le droit de les traverser ou de les ignorer de temps en temps »<sup>185</sup>.

### ***Finalement, le genre poésie existe-t-il?***

[...] *il y aura une exigence de « poésie » et d'abord bien sûr contre la poésie, dans le meurtre de la poésie, dans la poésie comme mise en cause de la poésie.*

Christian Prigent, *A quoi bon encore des poètes ?*<sup>186</sup>

Affirmer l'existence de la poésie comme genre rencontre en réalité deux types d'obstacles : ceux qui relèvent de la théorie des genres, que l'on vient d'essayer de circonscrire, et ceux qui viennent de la poésie, prompt qu'elle est à se dissoudre, se dépasser ou se nier elle-même. Dès lors, il peut être tentant de distinguer deux postures de création : celle qui répond à une logique de

---

<sup>184</sup> GLEIZE Jean-Marie, *Poésie et Figuration*, Paris, Le Seuil, 1983, p. 29.

<sup>185</sup> SCHAEFFER Jean-Marie, *op.cit.*, p. 77.

<sup>186</sup> PRIGENT Christian, *A quoi bon encore des poètes ?* Paris, POL, p. 19.

reproduction, de respect des codes, et celle qui impose un renouveau permanent. On a coutume, et Dominique Combe nous y incite dans *Les Genres littéraires*<sup>187</sup>, à se représenter cette fracture comme un moment historique du dix-neuvième siècle où se serait engagée la modernité.

Pourtant, et les travaux de poétique historique comme ceux de Gustavo Guerrero<sup>188</sup> ou d'Annie Becq<sup>189</sup> le montrent bien, il faudrait atténuer cette représentation antithétique entre une époque ancienne où l'on copiait servilement les modèles d'une part, et une époque moderne, post-romantique, irréductiblement rebelle aux codes et seule capable de les problématiser<sup>190</sup>. Ronsard par exemple est un inventeur perpétuel estimé les éditeurs des œuvres complètes du poète<sup>191</sup>. La poésie contemporaine, d'autre part, et certains s'en soucient<sup>192</sup>, use du vers libre bien au-delà d'une logique de recreation. La quête même de la trouvaille poétique et de la prouesse interdit de considérer qu'il est un lieu ou une époque où la création se confondrait strictement avec la répétition d'un prototype d'écriture. Or innover, c'est toujours prendre un peu de liberté avec le modèle, et donc avec le genre. Employer le concept de *genre poésie* implique l'acceptation d'une mouvance, de remises en causes, petites ou grandes, qui font partie de la notion même de poésie, dans sa genèse comme dans sa lecture.

Ce socle d'incertitude qui porte sur la définition de la poésie, voire sur son existence, n'est pas simplement lié aux bouleversements de ses formes et du rapport des artistes à la norme. A la question posée par *Action Poétique*<sup>193</sup> « La forme poésie va-t-elle, peut-elle, doit-elle disparaître ? », Meschonnic

---

<sup>187</sup> COMBE Dominique, *Les genres littéraires*, Paris, Hachette, 1992.

<sup>188</sup> GUERRERO Gustavo, *Poétique et poésie lyrique, Essai sur la formation d'un genre*, trad. de l'espagnol [*Teorías de la Lírica*, 1998] par A.-J. Stéphan et l'auteur, Paris, Le Seuil, coll. " Poétique ", 2000.

<sup>189</sup> BECQ Annie, *Genèse de l'esthétique française moderne. De la raison classique à l'Imagination créatrice (1680-1814)*, Pisa, Pacini Editore, 1984.

<sup>190</sup> On ne maintient pas par exemple le modèle de bipartition de la littérature opéré par Iouri Lotman : pour lui, les œuvres respectueuses des règles se distinguent de celles qui s'opposent aux structures-clichés. LOTMAN Iouri Mikhaïlovitch, *La Structure du texte artistique*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des sciences humaines », 1973, p. 396.

<sup>191</sup> RONSARD Pierre de, *Œuvre Complètes* éditées sous la dir. de M. Simonin, J. Céard, et D. Ménager, Gallimard, coll. « La Pléiade », t. I, 1993.

<sup>192</sup> ROUBAUD Jacques, « Obstination de la poésie, un art qui résiste à sa dénaturation », *Le Monde diplomatique*, Paris, janvier 2010, p. 22-23.

<sup>193</sup> DELUY H., LECARME J. & VERCER B. (dir.), *Action Poétique* n°133, 1993.

répond que « la poésie n'est pas une forme »<sup>194</sup>. Et en effet, Hölderlin, Adorno ou encore Denis Roche ont déjà annoncé la fin de la poésie, par impossibilité, par aporie esthétique ou existentielle. La « raison poétique » n'étant pas d'ordre formel, classer ses formes pour la circonscrire comme genre peut paraître dérisoire à côté de l'enjeu de son existence. A côté du récit, que Paul Ricœur décrit comme la façon humaine d'organiser le rapport au temps, ou de l'image qui construit et questionne l'espace visible et invisible, à côté du théâtre qui mime la scène de l'inconscient, la poésie s'empare de la parole et interroge son aptitude à instaurer un rapport au monde. Certes, les espèces, déterminées par des codes, peuvent devenir caduques, marquées par l'emploi qui en aura été fait. Elles sont soumises à des choix historiques, elles correspondent à des usages socio-esthétiques. Mais les types de textes, les registres et le champ global de la poésie sont irrémédiablement liés aux usages humains de la parole ; leur existence est transhistorique.

A partir de cette distinction capitale entre la péremption contingente des espèces poétiques, et l'universalité atemporelle de la question poétique, la poésie comme genre ne souffre plus de menace. Jean-Marie Gleize par exemple ouvre grand les frontières et y voit même la nature profonde de la poésie :

elle a à s'appuyer, à chercher la rencontre, c'est Olivier Cadiot qui parle de genre d'accueil, je crois qu'elle n'avance que par l'impureté, par la contamination d'autres genres, par sa compromission avec la prose.<sup>195</sup>

La poésie n'est donc pas menacée mais alimentée par la mouvance de ses configurations génériques, qu'elles soient synchroniques ou historiques.

En dernier lieu, l'argument qui autorise à maintenir l'idée de poésie comme genre tient à l'expérience, qui est autant celle du lecteur que celle de l'auteur. Paul Valéry préparait l'approche pragmatique et phénoménologique de la réception poétique. On ne peut que souscrire à ses remarques :

---

<sup>194</sup> MESCHONNIC Henri, *Célébration de la poésie*, Verdier, 2001, p. 59.

<sup>195</sup> GLEIZE Jean-Marie dans *Enseignement & poésie*, actes du colloque tenu à Marseille en 1993, CIPM/CRDP, 1995, p. 88.

[...] le sens, qui est la tendance à une substitution mentale uniforme, unique, résolutoire, est l'objet, la loi, la limite d'existence de la prose pure.

Tout autre est la fonction de la poésie. [...] Il ne s'agit point du tout en poésie de transmettre à quelqu'un ce qui se passe d'intelligible dans un autre. Il s'agit de créer dans le premier état dont l'expression soit précisément et singulièrement celle qui le lui communique. Quelle que soit l'image ou l'émotion qui se forme dans l'amateur de poèmes, elle vaut et elle suffit si elle produit en lui cette relation réciproque entre la parole-cause et la parole-effet. Il en résulte que ce lecteur jouit d'une très grande liberté quant aux idées, liberté analogue à celle que l'on reconnaît à l'auditeur de musique, quoique moins étendue.<sup>196</sup>

En définitive, on rejoint Laure Ryan<sup>197</sup> pour qui les difficultés de définition n'ont pas à être surmontées mais « leur caractère flou [ est ] un phénomène à expliquer ». Comprendre pourquoi définir la poésie comme genre est si délicat nous rappelle que par delà les questions formelles qu'elle aiguise, elle relève d'enjeux anthropologiques profonds où l'engagement du lecteur prend le premier plan.

### **A.2.b. La poésie soumise à l'historicité de sa définition**

*C'est un spectacle fascinant de voir se faire et se défaire les grands thèmes et les grandes formes poétiques au cours des siècles.*

Marguerite Yourcenar, *La Couronne et la lyre, anthologie de la poésie grecque*<sup>198</sup>

#### ***L'ascension du lyrisme comme critère de poéticité***

Il ne sera ni possible ni utile de reconstituer ici tout un parcours critique-historique de la poésie. Karl Canvat<sup>199</sup> salue avec justesse le renouveau de la recherche par la prise en compte simultanée de l'Histoire et de la question des genres. De fait, même si le cœur de nos enquêtes vise une

---

<sup>196</sup> VALÉRY Paul, Commentaires de « Charmes », *Variété*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », p. 1510-1511.

<sup>197</sup> RYAN Marie-Laure, « On the Why, What and How of Generic Taxonomy », *Poetics*, 10 (2-3), 1981, p. 110.

<sup>198</sup> YOURCENAR Marguerite, *La Couronne et la lyre, anthologie de la poésie grecque*, Gallimard 1979.

<sup>199</sup> « une histoire littéraire que l'on pourrait qualifier de "transtextuelle", c'est-à-dire à la fois structurale et historique (J.-M. Schaeffer, 1993). A la fois forme, institution et histoire, véritable "forme-sens" (H. Meschonnic) ou "trans-forme" (T. Todorov), la notion de genre est une entrée privilégiée pour cette histoire transtextuelle », CANVAT Karl, [en ligne] *op. cit.*



recherche en synchronie, il paraît impossible de caractériser la réception poétique sans rappeler au préalable le minimum de « conscience historique<sup>200</sup> » qu'elle requiert.

Ce qui jette le trouble dans la définition de la poésie comme genre remonte aux poétiques antiques : Platon et Aristote n'ont pas inclus la poésie lyrique dans leurs systèmes générique et politique. Or, nous sommes aujourd'hui dépendants d'une conception de la poésie post-romantique qui recentre au contraire la définition de la poésie sur le critère du lyrisme<sup>201</sup> : il n'est pas même une posture « anti-lyrique » de la poésie contemporaine qui ne s'y réfère inévitablement. Un retournement s'est opéré, à partir du Moyen-âge, estime Gérard Genette<sup>202</sup>. En effet, quand les Anciens ont fini par reconnaître la poésie lyrique, c'était encore de façon restrictive : Quintilien n'a pris en compte que l'ode illustrée par Pindare, Alcée et Horace, classés selon leurs degrés de *gravitas*. L'ode figurait alors parmi les sept genres poétiques (aux côtés de l'épopée, la tragédie, la comédie, l'épigramme, l'élégie, l'iambique et la satire) qu'il convenait de lire pour devenir un orateur accompli.

Gustavo Guerrero<sup>203</sup>, quant à lui, situe la reconnaissance de la poésie lyrique par les critiques à l'époque de la Renaissance. Ce sont Minturno et Scaliger qui commencent à la promouvoir comme un élément à part entière dans la classification des genres, aux côtés de la tragédie, de la comédie et de l'épopée. Mais il faut, selon lui, attendre le XVII<sup>e</sup> siècle en France et les traductions de Longin<sup>204</sup> par Boileau pour appliquer à la notion de lyrisme le sens d'« exaltation ». Selon Jean-Michel Maulpoix c'est à la fin du premier quart du XIX<sup>e</sup> siècle que

---

<sup>200</sup> RODRIGUEZ Antonio, *Le Pacte lyrique, configuration discursive et interaction affective*, Liège, Mardaga, 2003, p. 17.

<sup>201</sup> « la poésie est originellement une énonciation subjective lyrique, Orphée faisant foi. Il ne put donc jamais y avoir eu disparition d'un être lyrique, comme l'avait déjà exposé K. Hamburger, tout au plus y eut-il un refoulement. », BOGUMIL Sieghild, « Il y a encore des chants à chanter », *Le Sujet lyrique en question, Modernités* n°8, Presses Universitaires de Bordeaux, 1996, p. 55-68, p. 61.

<sup>202</sup> Il faudra attendre le moyen âge pour « intégrer la poésie lyrique aux systèmes de Platon ou d'Aristote ».

<sup>202</sup> GENETTE Gérard, « Introduction à l'architexte », *Théorie des genres*, Paris, Le Seuil, coll. « Points », 1986, p. 109.

<sup>203</sup> GUERRERO Gustavo, *op. cit.*

<sup>204</sup> LONGIN, *Traité de rhétorique, Traité du sublime*, traduit par Boileau en 1674.

la notion et le mot même de lyrisme [...] apparurent dans notre langue [...]. Ils sont significatifs d'une conception nouvelle de l'acte créateur, perçu tel un moment d'élévation et d'emportement de l'être et du langage, prenant sa source dans la subjectivité du poète.<sup>205</sup>

Pourtant Guerrero explique que dès 1772, William Jones abandonne les derniers reliquats d'une conception aristotélicienne de la poésie comme *mimesis* et promeut la lyrique au premier rang des genres poétiques. La poésie devient dès lors l'art d'exprimer les passions en vers.

La poésie et le lyrisme ne se superposent donc que progressivement jusqu'au point culminant du Romantisme, sans s'équivaloir, et les spécialistes n'établissent pas tous la même chronologie. Contrairement à Victor Hugo qui situe le lyrisme entre l'épique et le dramatique, Hegel considère que le lyrique n'a pas de paradigme historique car son objet est trop mouvant. Mais en définitive, ce qui se dégage de ces débats, c'est que la poésie lyrique est devenue l'archétype de la poésie pure puis de la poésie moderne<sup>206</sup>. Ce qui pousse à la confusion entre le champ générique et son registre désormais dominant peut s'expliquer de plusieurs manières. D'abord, la révolution qui s'est opérée au XIX<sup>e</sup> siècle en reconnaissant l'individu comme le siège de référence de l'expérience esthétique a de profondes incidences sur les genres littéraires. Elle signe l'avènement de la poésie romantique, certes, mais couronne aussi l'écriture de soi et donne son impulsion à l'autobiographie. La poésie répond à ce contexte que Hegel estime propice au lyrisme. Or, de nos jours, l'individu demeure la référence existentielle, et les poussées épiques ou tragiques qu'ont provoquées les événements historiques du XX<sup>e</sup> siècle n'ont pas effacé la racine subjective et singulière du lyrisme ; bien au contraire, elles s'y sont moulées.

---

<sup>205</sup> MAULPOIX Jean-Michel, *La Voix d'Orphée, essai sur le lyrisme*, Paris, José Corti, coll. « En lisant en écrivant », 1989, p. 26.

<sup>206</sup> COMBE Dominique : « la poésie va récupérer la définition de ce qui n'était primitivement qu'un de ses « modes » - le lyrique. Au lieu d'être marginalisé, comme dans la *Poétique* d'Aristote, ou assimilé aux « petits genres », comme dans les poétiques classiques, le mode lyrique était devenu progressivement depuis le romantisme le mode dominant, l'aune de la littérature. De ce privilège dû au développement du lyrisme et de la subjectivité dans la littérature romantique découle sa valorisation dans le discours critique et dans les traités ultérieurs. », *Les genres Littéraires, op. cit.*, p. 71.

Le second facteur que l'on peut avancer est certainement lié à un système de valeur. À côté du lyrisme, par exemple se sont toujours développés des jeux verbaux (une combinaison de la fonction poétique du langage et du registre comique), mais comment faire le poids ? La poésie lyrique est devenue l'étalon de référence, illustré de grands noms, auquel coïncident les enjeux de toute écriture poétique ; s'en écarter, en tant qu'auteur ou lecteur, c'est se priver de l'attestation de valeur. Toute poésie qui n'est pas lyrique est soupçonnée d'infériorité ou exclue du champ. Certains grands auteurs déjà classiques sont parvenus à atténuer cette hiérarchie : par exemple Tardieu, Queneau ou encore Vereghen. Mais le phénomène global relève bien de ce qu'Antoine Compagnon appelle la « revanche moderne du lyrique »<sup>207</sup>.

Enfin, l'adjectif « lyrique » est devenu l'objet d'un emploi extensif. La moindre assertion de subjectivité ou d'adhésion enthousiaste à l'énonciation incite à qualifier un poème de lyrique. On lira très peu de marques de la première personne chez Francis Ponge, ou même chez Bashô. Pourtant, c'est grâce au qualificatif de « lyrique » qu'on nommera leur élan d'adhésion au réel et au langage. La poésie, comme la peinture, parce qu'elles ne sont plus prioritairement narratives ou descriptives, sont pourtant souvent dites *lyriques*. Le registre ou le type sont devenus des marqueurs génériques canoniques. Ce qui étonne presque, c'est que l'expression « poésie lyrique » ne soit pas encore un pléonasme<sup>208</sup>. Cette qualification demeure donc le signal d'un contexte littéraire historiquement situé, large époque où le poème se définit dans le geste de son énonciation. C'est dans cette conception large du lyrisme, conçu non comme épanchement personnel mais comme trace d'implication d'un sujet d'énonciation – qu'il s'agisse d'une projection de l'auteur ou du lecteur – que nous nous inscrivons.

---

<sup>207</sup> « On assiste donc à la revanche moderne du lyrique, qui trouve une place, et la première, au sein de la poésie, et supprime les genres épique et dramatique, désormais exclus de la poésie. Le narratif, critère classique de la poéticité, est devenu critère moderne de prosaïsme. » Antoine Compagnon, site *Fabula*, *op.cit.*

<sup>208</sup> COHEN Jean : « la poésie [...] peut être dite « lyrique ». Non parce qu'elle exprime le « moi » mais parce qu'elle fait chanter le sens. Mais alors toute poésie est lyrisme et les deux mots à la limite confondent leur sens. », *Théorie de la poéticité*, *op.cit.*, p. 135.

## *La poésie : genre maudit, genre sacré*

*Le poète est chose légère, chose ailée, chose sainte, et il n'est pas encore capable de créer jusqu'à ce qu'il soit devenu l'homme qu'habite un dieu, qu'il ait perdu la tête, que son propre esprit ne soit plus à lui*

Platon, *Ion*<sup>209</sup>

*« La cité dont nous venons de fixer le principe est la meilleure, avant tout en raison des mesures prises à l'encontre de la poésie »*

Platon cité par Alain Badiou,

*Petit manuel d'esthétique* <sup>210</sup>

Au risque de n'effleurer qu'un poncif de la critique en poésie, le rappel de la condamnation des poètes par Platon<sup>211</sup> n'est pas à prendre à la légère. Elle inscrit à la fois l'admiration et la crainte qu'inspireront les poètes jusqu'à la figure romantique du « poète maudit », dont Jean-Luc Steinmetz<sup>212</sup> reconnaît les prémices dès le XVIII<sup>e</sup> siècle, et les réticences renouvelées au XX<sup>e</sup> envers le « poète engagé ». Reconnaître aux Anciens la paternité de cette représentation ambivalente du poète permet de soulever encore quelques-uns des enjeux de la parole poétique et de sa réception. L'abandon de la raison, les ivresses, la valeur suprême de la liberté et de l'insoumission cohabitent avec l'accès privilégié au monde des Muses et des dieux, à la transparence sacrée du verbe et au mystère de l'être. Ces deux paradigmes sont encore partiellement opératoires à travers les stéréotypes actuels mais aussi certains positionnements critiques et artistiques. C'est sur cette crête entre la langue des dieux et la langue des humains que se place par exemple Lamartine dans sa préface de 1849 :

---

<sup>209</sup> PLATON *Ion*, trad. Léon Robin, Paris, Gallimard, coll. « La Pléiade », tome 1, 1940.

<sup>210</sup> BADIOU Alain, « Qu'est-ce qu'un poème, et qu'en pense la philosophie ? », *Petit manuel d'esthétique*, Paris, Le Seuil, coll. « L'ordre philosophique », 1998, p. 31.

<sup>211</sup> PLATON : « [...] nous prions Homère ainsi que les autres poètes de ne point se fâcher si nous les rayons ; non qu'ils soient dépourvus de poésie et que la foule n'ait pas de plaisir à les entendre, mais au contraire, plus il y a en eux de poésie, moins ils doivent être entendus par des hommes auxquels il faut que la liberté appartienne » p. 387, « C'est pourquoi le poète imitateur doit être exclu de la Cité : « un homme ayant le pouvoir [...] d'imiter toutes choses, un tel homme, s'il se présentait à entrer dans notre Cité [...], nous lui dirions qu'il n'y a pas chez nous d'homme comme lui dans la Cité, et qu'il n'est point permis qu'il en vienne à s'y produire » p. 398, livre III de *La République*, trad. Léon Robin, Paris, Gallimard, coll. « La Pléiade », tome 1, 1940.

<sup>212</sup> STEINMETZ Jean-Luc, *Signets*, José Corti, 1995.

Je suis le premier qui ai fait descendre la poésie du Parnasse, et qui ait donné à ce qu'on nommait la Muse, au lieu d'une lyre à sept cordes de convention, les fibres mêmes du cœur de l'homme, touchées et émues par les innombrables frissons de l'âme et de la nature.<sup>213</sup>

A l'origine divine et sacrée de la poésie succède la sacralisation romantique de la sensibilité humaine comme source du poème.

L'entrelacs entre la définition de la poésie et des textes sacrés questionne nécessairement. Comment distinguer textuellement *Le Cantique des cantiques*, un ensemble de sourates ou un extrait du *Rig-Véda* du champ générique de la poésie ? La différence s'exerce en amont, il s'agit de deux discours distincts, répondrait François Rastier. Mais la poésie est restée, dans l'imaginaire collectif, la langue des dieux, celle qui échappe au commun des mortels et qui notamment n'imité pas, puisqu'elle crée. Couper le cordon entre ces langues, divine et poétique, a d'abord été le travail d'Aristote et Platon. L'abbé Batteux<sup>214</sup> est parvenu en son temps à concilier la conception aristotélécienne et la crainte d'une confusion entre genres littéraires et textes sacrés : selon lui le poète mime des passions et des sentiments au moins partiellement feints. Ce parti pris permet de réintégrer la poésie lyrique à la Poétique puisque « on est passé d'une possibilité d'expression fictive à une fictivité fondamentale » explique Gérard Genette<sup>215</sup>. Les deux langues ne risquent plus la confusion car elles opèrent dans deux champs séparés par la frontière de la *mimesis*.

Mais le débat réactivé par Johann Adolf Schlegel montre que cette distinction n'est pas anodine : il n'est pas possible de concevoir la poésie lyrique comme une fiction imitative. La fracture entre le narrateur de fiction et le sujet d'énonciation en poésie est traversée par ce problème. Le sujet lyrique n'est pas de l'ordre de la fiction dans le sens d'une invention mimétique, Käte Hamburger a raison, mais il n'est tenu par aucun pacte de vérité référentielle. Il est autre. La conception pragmatique de l'acte poétique qu'on se propose

---

<sup>213</sup> LAMARTINE, « Préface de 1849 » aux *Méditations poétiques et Nouvelles Méditations poétiques*, Paris, LGF/Livre de Poche, coll. « Classiques de Poche », 2006.

<sup>214</sup> COMBE Dominique : « la poésie ne vit que de fiction », *Poésie et récit, une rhétorique des genres*, Paris, José Corti, 1989. p. 65.

<sup>215</sup> GENETTE Gérard, « Introduction à l'architexte », *op. cit.*, p. 115.

d'adopter découle aussi de ce débat. La poésie se définit à partir du seuil où elle s'affranchit du discours récréatif et décoratif à la surface du réel. A partir de là elle n'est pas tenue d'imiter le monde. Au-delà de l'opposition entre *mimesis* et *poiesis*, considérons que la poésie instaure non pas du réel, mais un accès à une voix qui n'a pas vocation à imiter mais à s'actualiser et, s'actualisant, à frayer un rapport au monde. Ce qui fait d'un texte un poème n'est pas sa capacité à créer un monde ni à le représenter, sa dimension pragmatique est d'un autre ordre.

### ***Poésie, de la crise du vers à la crise du signe***

*Le poème est une réponse qui interroge*  
Eugène Guillevic <sup>216</sup>

*Faire du silence avec du langage*  
Jean-Paul Sartre <sup>217</sup>

Enfin, le vers offre une entrée privilégiée pour approcher l'histoire générique de la poésie : nous avons vu à quel point il marque les stéréotypes véhiculés par les lycées. Pourtant,

La poésie peut exister sans le vers, voire sans aucune figure phonique, grammaticale ou rhétorique [...]

explique Brigitte Bercoff retraçant la pensée de Hopkins<sup>218</sup>. La définition générique de la poésie interroge nécessairement la structure du vers et ses usages.

Depuis les *Divagations* de Mallarmé, il est coutumier, à propos du vers, d'employer le terme de « crise ». Jean-Michel Gouvard<sup>219</sup>, quant à lui, parle plutôt de « profonde réforme ». L'analyse distributionnelle d'un corpus de vers

---

<sup>216</sup> GUILLEVIC Eugène, *Vivre en poésie*, Paris, Stock, 1980, p. 157.

<sup>217</sup> SARTRE Jean-Paul Sartre « Orphée noir », *Situations III*, 1948.

<sup>218</sup> BERCOFF Brigitte, *La Poésie*, Paris, Hachette Supérieur, coll. « Contours Littéraires », 1999, p. 118.

<sup>219</sup> GOUVARD Jean-Michel : « J'ai appliqué l'analyse distributionnelle à environ 100.000 alexandrins français du milieu du 19e siècle, composés par un échantillon de 200 recueils composés par 70 auteurs. Cette base de données m'a permis de dégager les procédures grâce auxquelles la métrique de l'alexandrin français avait été profondément réformée au cours du 19e siècle », site de L'Université Bordeaux 3 [En ligne], URL : [http://erssab.u-bordeaux3.fr/article.php?id\\_article=42](http://erssab.u-bordeaux3.fr/article.php?id_article=42), (page consultée le 11/05/2007)

considérable, permet d'observer qu'entre 1820 et 1860 les poètes ont intégré à l'hémistiche, de plus en plus fréquemment, mais progressivement, des termes grammaticaux polysyllabiques, puis des termes grammaticaux monosyllabiques successifs, pour produire enfin des alexandrins avec un proclitique ou une préposition monosyllabique sixième sans terme grammatical antécédent. Cette (r)évolution porte le vœu de rupture, de dissonance, d'indétermination qui mène au vers libre, évolution que Henri Morier<sup>220</sup> met en parallèle avec l'histoire de la musique. La conclusion que donne Jacques Roubaud à ces quarante années de « réforme » montre que la crise n'équivaut pas à une disparition :

la crise du vers ne conduit pas à la mort du vers, à son abolition ; au contraire, [elle] se dirige plutôt vers une extension radicale de ses pouvoirs.<sup>221</sup>

D'ailleurs, Mallarmé reconnaît, à côté du poème en prose, que « Très strict, numérique, direct, à jeux conjoints, le mètre, antérieur, subsiste. »<sup>222</sup> Denis Roche, quant à lui, offre une belle métaphore à la survie incontournable du vers :

Chaque fois qu'on passe d'une photo à l'autre, sur une pellicule qui est dans l'appareil photographique, on réarme l'appareil. L'Antéfixe fonctionne de cette façon-là. Chaque fois qu'on passe d'une ligne à l'autre, on a réarmé le vécu de quelqu'un.<sup>223</sup>

Un hommage au vers que l'on n'attendait pas de la part de celui pour qui la poésie est mortelle.

Pourrait-on faire un bilan comparable de la « crise du signe » déclarée par Henri Meschonnic ? Déjà, dans *Qu'est-ce que la littérature*, Sartre explique que

[ Le poète ] considère les mots comme des choses et non comme des signes [...] il s'arrête aux mots comme le peintre fait aux couleurs et le musicien aux sons<sup>224</sup>

---

<sup>220</sup> MORIER Henri, *Le Rythme du vers libre symboliste*, Genève, Presses académiques, 1943.

<sup>221</sup> ROUBAUD Jacques, *La vieillesse d'Alexandre, essai sur quelques états récents du vers français*, Paris, Editions Ramsay, 1988, p.49.

<sup>222</sup> MALLARME Stéphane, « La Musique et les lettres », *Ceuvres complètes*, Paris, Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, p. 643.

<sup>223</sup> Op. cit.

<sup>224</sup> SARTRE Jean-Paul, *Qu'est-ce que la littérature ?*, 1947.

En fait, la position de Sartre ne renie pas Saussure : le poète retient principalement son attention sur le signifiant. Ce que vise Sartre n'est pas exactement le *signe* mais sa capacité à référer. Dans *Célébration de la poésie*, Henri Meschonnic va plus loin :

[...] la poésie met aussi, et c'est ce qu'elle a toujours fait, la représentation courante du langage en crise. Ce n'est plus une crise de vers, comme disait Mallarmé, c'est une crise du signe.<sup>225</sup>

Pour Meschonnic, la poésie a ceci de salutaire qu'elle impose une rupture épistémologique avec la science du signe :

L'obstacle majeur pour penser la poésie reste bien la représentation commune du langage par le signe, avec la dualité-hétérogénéité de ses deux éléments constitutifs, le son, le sens<sup>226</sup>

Meschonnic a le mérite de nous rappeler que les présupposés théoriques peuvent toujours être discutables et que la poésie impose cette discussion. Selon lui, la conception saussurienne du signe, ou plutôt ses dérives systématisantes, sont incompatibles avec l'expérience de poésie. Il nous invite à employer les stéréotypes méthodologiques de la sémiotique avec circonspection : la singularité du discours poétique l'impose. Ce qui fait poème est justement la solidarité indécidable entre signifiant et signifié. Il n'est pas loin de Susan Sontag, qui réclame l'abandon de la suprématie du « fond » sur la « forme »<sup>227</sup>. En poésie, la matérialité du verbe fait sens, et non le seul signifié. Le signifié d'un poème n'est qu'un ingrédient modeste, parfois indistinct, du sens. La poésie s'accorde mal de l'arbitraire du signe. Le discours enseignant, encore dépendant de la dichotomie distinctive fond/forme, est un avatar de la dérive du « tout sémiotique » qui confond signifié et sens, dénoncée par Meschonnic. Seulement, le signe détrôné n'est-il pas amené, comme le vers, à réapparaître, revigoré ? C'est possible, mais nettoyé, souhaitons-le, de la caricature qui l'a rendu nocif à la réception de la poésie, en particulier dans le cadre des analyses au programme en lycée.

---

<sup>225</sup> MESCHONNIC Henri, *Célébration de la poésie*, p. 11.

<sup>226</sup> *Ibidem*, p. 26.

<sup>227</sup> SONTAG Susan, *L'œuvre parle*, trad. Durand Guy, Paris, Le Seuil, [1961] 1968.



### A.3. La poésie comme genre scolaire

*Les genres sont des formes communicatives historiquement construites par diverses formations sociales en fonction de leurs intérêts et de leurs objectifs propres*

Karl Canvat <sup>228</sup>

#### **A.3.a. Genre littéraire et genre scolaire : la poésie dans les programmes de lycée depuis le XIX<sup>ème</sup> siècle**

S'il est un lieu où l'on ne considère pas la poésie en crise, c'est bien l'école. A lire les programmes de lycée, on pourrait croire que sa définition ne pose aucun problème, pas plus d'ailleurs que celle de la littérature<sup>229</sup>. A partir de 2000, la notion de « genre » est requise comme opérateur d'acquisition des connaissances, mais la notion n'est pas problématisée : la triade roman-théâtre-poésie s'impose comme un présupposé consensuel<sup>230</sup>.

Outre cette tendance à rendre évidentes et atemporelles des notions complexes et historiquement définies, ce qui caractérise la version scolaire des genres littéraires, c'est le « désancrage »<sup>231</sup> que l'institution fait subir aux œuvres pour les intégrer au champ de l'enseignement. Les genres scolaires ainsi conçus se cristallisent à partir des prescriptions officielles, des interprétations et de l'usage qu'en font les concepteurs de manuels, les éditeurs, les enseignants et en définitive les élèves. Le genre scolaire résulte de projections<sup>232</sup> propres à l'école, même s'il s'exporte ensuite dans la pensée commune.

---

<sup>228</sup> CANVAT Karl, *op. cit.*

<sup>229</sup> André Petitjean, déplore cette absence de définitions dans « Valeurs, savoirs et textes dans les instructions officielles du lycée », *Pratiques* n°101/102, mai 1999, p. 117-138, p.118.

<sup>230</sup> « Les cinq objets d'étude proposés à tous les élèves de la classe de première offrent un ensemble cohérent : les trois premières entrées privilégient l'étude des grands genres littéraires (le roman, le théâtre et la poésie) » *Programmes du lycée général et technologique*, Projet de document d'accompagnement des programmes de français, novembre 2006.

<sup>231</sup> « Le désancrage. Par ce terme barbare, je désigne les opérations qui inscrivent un texte dans le champ littéraire en modifiant les pratiques qui l'ont constitué dans son espace social d'origine », REUTER Yves, « Définir les biens littéraires ? », *Pratiques* n°67, septembre 1990, p. 10.

<sup>232</sup> Que l'on songe par exemple au rôle du « personnage » que le programme de première de 2007 instaure comme étant le paramètre identificateur du genre romanesque. N'en déplaise aux romanciers, c'est à partir de cette projection que s'organisent, pour les lycéens, les représentations du genre.

Formellement et sémantiquement, le genre scolaire dépend du genre littéraire qu'il reconfigure selon le procédé de « désancrage » décrit par Yves Reuter dans son article « Définir les biens littéraires ». Ces propos, qui ont fait date, sont liés aux présupposés structuralistes qui occupaient encore la scène théorique et didactique en 1990. Pourtant, même si les programmes actuels insistent sur l'histoire littéraire, le désancrage des textes lus en classe est pour ainsi dire inévitable. Le corpus scolaire se constitue alors par « réancrage » : l'écrivain et son livre sont sélectionnés, puis un texte est isolé de ses conditions d'émergence et de réception première. L'œuvre est la plupart du temps coupée et textuellement modifiée : comme objet-livre, typographiquement, voire syntaxiquement, jusqu'à la ponctuation et l'orthographe que l'on « modernise » parfois, accompagnée éventuellement de notes, de questions, voire d'images. Il est alors « recontextualisé », dans un espace indistinct entremêlant quelques savoirs sur le contexte de la création et quelques effets subjectifs de la réception. Les lecteurs sont en effet invités à faire usage du texte proposé dans un nouveau cadre, lors d'une pratique de classe ou en situation d'examen : il est reçu dans un « petit classique », un manuel, une anthologie, la photocopie d'un groupement de textes. En changeant de contexte, le texte subit une reconfiguration que Jean-Michel Adam estime fondamentale<sup>233</sup>. Que reste-t-il d'intact entre le texte publié et son réancrage scolaire ? Est-ce vraiment le genre que le désancrage affecte ? Jusqu'à quel point peut-on considérer qu'un genre littéraire à l'école et en dehors de l'école répond à des lois, des corpus et des usages particuliers ?

Yves Reuter ne répond pas vraiment à ces questions. Il montre en revanche que l'extraction est légitimée par la valeur suprême de la textualité et l'idéologie de la clôture du texte. Le textualisme a donc offert pendant un bon quart de siècle une légitimité aux pratiques scolaires de désancrage. La notion de « séquence textuelle », théorisée par Jean-Michel Adam<sup>234</sup>, légitime à son tour celle du « découpage textuel ». Les opérations visant à « scolariser » les genres littéraires s'adosent à des conceptions de la littérature historiquement

---

<sup>233</sup> « Textes/Discours et Co(n)textes, Entretiens avec Jean-Michel Adam, Bernard Combettes, Dominique Maingueneau, Sophie Moirand », *Pratiques* n°129/130, Juin 2006.

<sup>234</sup> ADAM Jean-Michel, « Types de séquences textuelles élémentaires », *Pratiques*, n°56, 1987, p. 58.

situées. La mise en place d'objectifs didactiques et culturels passe par une reconfiguration des genres littéraires, théoriquement légitimée, mais sur des bases légèrement anachroniques vis-à-vis de l'état de la recherche en littérature.

Ainsi, Nathalie Denizot<sup>235</sup> questionne la façon dont l'école « opère une sorte de *recomposition* générique », elle se demande comment se créent de « nouvelles *configurations* génériques au service des apprentissages»<sup>236</sup>. Son analyse des instructions officielles aboutit à la mise en valeur de « genres » secrétés par l'institution scolaire, dont par exemple « l'écriture de soi » ; elle montre aussi comment à travers des caractéristiques transgénériques, comme « le narratif », les limites entre genres littéraires et non littéraires sont parfois rendues poreuses. Mais on peut se demander jusqu'à quel point ces recompositions seraient spécifiquement scolaires : le marketing et les médias ne procèdent-ils pas également, avec leurs objectifs propres, à ce type de reconfigurations ? Autrement dit, les genres scolaires sont-ils spécifiques selon leur corpus, la structuration de leurs faisceaux ou leur rythme d'émergence et de survivance ?

La reconfiguration mouvante des frontières génériques que Nathalie Denizot a mise en évidence, André Chervel<sup>237</sup> la repère également entre les corpus littéraires, philosophiques, historiques, religieux. L'examen diachronique des programmes du secondaire oblige ainsi à revoir la distinction entre les discours<sup>238</sup> mise en relief par François Rastier. Mais l'institution scolaire est-elle responsable de ces variations ou ne fait-elle qu'entériner une évolution profonde du champ littéraire et des théories de la littérature ? Cette question interroge de nouveau la capacité de l'institution scolaire à produire de la généricité : les genres littéraires sont-ils absorbés puis reflétés par l'école ou l'enseignement secrète-t-il un système propre ?

---

<sup>235</sup> DENIZOT Nathalie, « L'institution scolaire des genres littéraires », *Cahiers Théodile*, n°6, décembre 2005, p.41-62, p. 41.

<sup>236</sup> « Dans bon nombre de cas, l'école s'empare de genres littéraires (ou non-littéraires) et les redéfinit ou les reconfigure pour servir des intérêts scolaires », *Ibidem*.

<sup>237</sup> CHERVEL André, *Les auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*, Paris, INRP/Publications de la Sorbonne, 1986.

<sup>238</sup> Il s'agit du niveau 1 dans la pyramide des niveaux génériques élaborée au cours de la partie A.2.a.

Revenons aux textes. Dès 1880, la littérature est étudiée dans une perspective utilitaire. Elle est principalement conçue comme moyen de formation. Cette instrumentalisation perpétuelle évolue au cours du XXème siècle en fonction des représentations de la littérature et des missions que l'école se donne. En 1925, les auteurs des *Instructions* affirmaient que

[...] l'explication des textes ne cesse pas de contribuer [...] à la connaissance approfondie de la langue et à l'enseignement de l'art de composer et d'écrire, [...] à la formation du goût et [...] l'affermissement du jugement moral<sup>239</sup>

En 1981, s'ajoutent à une meilleure maîtrise de la langue, les objectifs d'un approfondissement du sens critique, d'une meilleure connaissance de soi et de l'autre, de l'intégration sociale<sup>240</sup>. L'annexion instrumentale du littéraire au service de l'éducatif et du didactique détermine inévitablement la reconfiguration scolaire des genres.

Cependant, la distinction entre champ littéraire et champ scolaire peut sembler de moins en moins stricte. La volonté croissante de faire lire aux élèves des œuvres complètes, parfois immédiatement contemporaines, la remise en cause de l'usage du manuel dès les classes de primaire, les actions culturelles et l'invitation d'auteurs dans les classes, la participation des lycéens à des remises de prix médiatiques, atténuent autant que faire se peut la frontière entre la lecture à l'école et les usages sociaux de la littérature<sup>241</sup>. Comme le souligne Jean-Louis Dumortier<sup>242</sup>, en didactique et dans l'évolution des programmes, l'élève est de plus en plus considéré comme un lecteur subjectif, individuel, doué d'activités personnelles et sociales propres. On peut toutefois se demander si ce mouvement aboutit réellement à une diminution de l'écart entre genres littéraires et genres scolaires ou s'il ne s'agit pas là d'une

---

<sup>239</sup> « Arrêté du 3 juin 1925 relatif aux horaires et programmes de l'enseignement secondaire dans les classes des lycées et collèges de garçons », p. 105.

<sup>240</sup> D'après les programmes de 1981, BO n° spécial 1 (5-3-81), p. 7.

<sup>241</sup> Dans l'Académie de Rennes par exemple, les inspecteurs pédagogiques régionaux de lettres organisent eux-mêmes depuis 2008, une vaste opération de lecture des romans immédiatement contemporains primés au Goncourt des Lycéens, pour tous les élèves de première.

<sup>242</sup> DUMORTIER Jean-Louis, « Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi », *Repères* n°34, 2006. Noter aussi par exemple, que le numéro 23 de la revue *Repères*, coordonné par REUTER Yves et PENLOUP Marie-Claude est consacré aux « pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves », 2001.

façon plus contemporaine et peut-être plus insidieuse de masquer la procédure de réancrage. Selon Dominique Bucheton<sup>243</sup>, sous couvert d'innovation, la littérature encourt le risque de l'« aseptisation ». Toute la transgression, l'engagement, le risque pris par le créateur et le bouleversement existentiel du lecteur ne se retrouvent-ils pas nécessairement recadrés, policés, didactiquement « récupérés »<sup>244</sup> dans le cadre scolaire de l'enseignement et la préparation à l'examen ?

Le principe du « désancrage » inhérent à la scolarisation des genres littéraires impose encore d'autres réflexions. La description du réancrage peut en effet donner l'impression d'altérer une généricité première qui serait naturelle, pure, idéale. Une telle dichotomie entre l'artifice du genre scolaire et l'authenticité supposée du genre littéraire est pourtant gênante. Dire d'un texte qu'il subit un désancrage suppose que les textes non scolarisés seraient simplement et naturellement « ancrés » : mais tout texte ne résulte-t-il pas d'une succession de stratégies diverses d'ancrages ? Entre le premier jet de l'auteur, ses réécritures, l'intervention de l'éditeur, ne peut-on pas déjà parler de déplacements, de reconfigurations textuelles visant à mieux rejoindre un lecteur, à optimiser l'efficacité d'un projet ? Une fois le texte publié, à partir de quand doit-on considérer que celui-ci se trouve « ré-ancré » ? Sa pré-édition en feuilletons, la diffusion d'extraits sur internet, sa réédition, le passage en livre de poche, son mode d'implantation commerciale, brouillent également le modèle mythique du « texte d'origine ».

Cette réflexion se couple avec le débat plus large et plus fondamental qu'inspire l'injonction institutionnelle des années 2000 : il faut « déscolariser » la lecture<sup>245</sup> à l'école. Outre le paradoxe d'une telle ambition – une prescription restera toujours une demande extérieure adressée à un lecteur captif – sa logique laisse paraître une culpabilité collective à exiger des élèves qu'ils

---

<sup>243</sup> BUCHETON Dominique, « Les pratiques socio-langagières dans la classe de français ? Quels enjeux ? Quelles démarches ? » *Repères*, n°15, 1997 p.18.

<sup>244</sup> Le désancrage correspond aux normes politiques implicites contemporaines de la lecture. *Le Français Aujourd'hui* traite de cette articulation entre le littéraire et le social : LE FUSTEC Annie & SIRAN Pierre, « Lectures sans esquives » dans *Le Français aujourd'hui*, n° 145, avril 2004.

<sup>245</sup> BENICHOU Jean-Pierre, « Déscolariser la lecture », *Les Actes de Lecture* n°59, septembre 1997.

exécutent des lectures qui ne seraient pas « plaisir ». Vouloir gommer l'écart entre l'expérience de lecteur à l'école et celle qui se vit en dehors, dessine en creux un lecteur abstrait et libre, dégagé de toute contrainte et de déplaisir. La didactique qui souhaitait dépasser la figure du « lecteur Modèle » se retrouve finalement face à la « lecture rêvée » d'un « genre authentique », dans des conditions « idéales ». Ne s'agit-il pas là d'un nouveau mythe ?

La reconfiguration des genres littéraires en genres scolaires dépend donc avant tout des conditions pragmatiques de leur réception. Même si le genre scolaire a ses modalités liées à ses usages, soyons convaincu que c'est bien à *du* genre littéraire que nous avons affaire. La poésie y tient une place de choix. C'est à travers l'examen des Instructions Officielles de l'enseignement en lycée que nous allons pouvoir comprendre quelle représentation l'institution scolaire se fait de la poésie et comment elle en conçoit la lecture.

### ***Les corpus de poésie dans les Instructions Officielles***

Les Instructions Officielles sont bien entendu prescriptives ; cependant, les listes qu'elles fournissent restent indicatives. Elles ne nous renseignent donc pas exactement sur les corpus et les genres scolaires tels que pratiqués en classe, mais sur le projet de l'institution, les priorités et les valeurs qu'elle accorde à l'enseignement de la littérature, les auteurs qu'elle reconnaît. Les *Instructions* se font aussi l'écho des mutations épistémologiques qui constituent l'histoire de la pensée et donnent une idée du temps de réactivité du système scolaire face à ces changements. Nous nous proposons d'examiner la place quantitative de la poésie et ses liens avec les objectifs d'enseignement dans les programmes de 1925 à 2007. En l'absence de travaux de recherches aboutis sur ce point d'histoire de la didactique, il nous semble nécessaire de prendre le temps d'examiner cette évolution historique afin de mieux comprendre la situation actuelle de la lecture de poésie en lycée. Cette fourchette presque séculaire devrait être assez large pour laisser paraître les tendances, les ruptures d'une évolution et expliquer la situation d'aujourd'hui.

La première approche consiste à identifier les corpus proposés. Selon André Chervel, les « listes d'auteurs classiques valables pour un ensemble

d'établissements secondaires » reposent sur une tradition « bien antérieure au XIX<sup>ème</sup> siècle »<sup>246</sup>. Explicite au sein même des programmes, ou développée dans les Documents d'accompagnement, cette pratique est significative d'un modèle légitimiste<sup>247</sup> largement intégré. Quels auteurs et quelles œuvres représentent officiellement la poésie en lycée? Comment ce corpus a-t-il évolué depuis le début du XX<sup>ème</sup> siècle? Peut-on identifier les logiques qui ont guidé son évolution?

Les programmes de 1925, qui reprennent en grande partie ceux de 1902, donnent une large place à la littérature. Ils ambitionnent d'offrir aux élèves l'accès aux « chefs d'œuvres essentiels »<sup>248</sup>. En classe de seconde, sur vingt prescriptions, sept<sup>249</sup> relèvent de la poésie :

Morceaux choisis de prose et de vers des classiques français »<sup>250</sup>  
Chefs d'œuvres poétiques du seizième siècle  
La Fontaine, Fables  
Boileau, Œuvres poétiques et Extraits des œuvres en prose  
Lamartine, Extraits  
A. de Vigny, Extraits  
Victor Hugo, Extraits

Pour la classe de première, se joignent à cette liste:

A. de Musset, Extraits  
Anthologie des poètes du dix-neuvième siècle

Il faut ajouter, pour les cours spéciaux aux sections A' et B, des œuvres poétiques de l'Antiquité et d'auteurs étrangers : Dante, Pétrarque, L'Arioste et le Tasse, Leopardi, le romancero, Milton, Thomson, Young, Walter Scott, Byron, Shelley, Tennyson, Hardy, les poèmes romanesques allemands d'origine française, Goethe : Goetz de Berlichingen, Werther, Le premier

---

<sup>246</sup> CHERVEL André, *op. cit.*, p. 6.

<sup>247</sup> Les modèles intensif/extensif, textualiste/culturaliste et relativiste/légitimiste sont déclinés lors de l'analyse des programmes de français de 1985, 1995, 1997, par PRIVAT Jean-Marie & VINSON Marie-Christine : « Le Statut du livre et du lecteur dans les instructions officielles du primaire et du secondaire », *Pratiques* n°101/102, mai 1999, p. 105-115.

<sup>248</sup> « Arrêté du 3 Juin 1925 relatif aux horaires et programmes de l'enseignement secondaire dans les classes des lycées et collèges de garçons », p. 9. L'absence d'italiques et le principe des titres soulignés reprend la présentation des Instructions Officielles.

<sup>249</sup> Le nombre sept prend en compte les « morceaux choisis en vers » ainsi que les « fables »

<sup>250</sup> D'après le travail de repérage d'André Chervel, cette expression est employée dans tous les programmes de seconde à partir de 1852.

Faust, Iphigénie, Wilhelm Meister, Hermann et Dorothee, le second Faust, Shiller : Les Ballades. D'autre part, la Pléiade, Ronsard, Les Méditations de Lamartine sont évoqués au cours du développement.

Avant même de procéder à une comparaison diachronique, on peut souligner une des caractéristiques de cette liste : les auteurs sont abordés, dans la grande majorité des cas, à travers des extraits, des textes choisis, des anthologies. La logique qui prévaut à cette pratique poussée de désancrage – dont André Chervel situe l'avènement dans la seconde moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle – correspond d'une part à une situation éditoriale, et d'autre part à l'idéologie de l'exemplarité. En effet, il faudra attendre les années soixante et le développement du livre de poche pour que les lectures intégrales deviennent envisageables économiquement. Les recueils de « morceaux choisis » permettent de contourner les problèmes de coût des livres tout en maintenant un minimum de variété dans les corpus. Cette liste implique donc un travail d'édition adapté à l'enseignement dans le secondaire, la publication de livres d'extraits, et le développement de tout un îlot scolaire dans le champ littéraire<sup>251</sup>. Chaque « morceau choisi » est alors retenu pour le modèle d'écriture, de pensée qu'il représente, et le « goût » qu'il inspire.

D'après André Chervel, c'est surtout la littérature française classique et moderne qui bénéficie de la pratique des « morceaux choisis ». Cet usage semble pourtant entrer en contradiction avec l'encouragement explicite, dès 1870, de la lecture extensive et courante en dehors des cadres strictement codifiés de l'étude en classe. Le mode « cursif » de lecture, promu dans le texte de 1925 et qui trouve sa consécration presque quatre-vingts ans plus tard, transgresse la prudence de la découverte par « extraits ». Il faut donc lire la liste avec cet arrière-plan : la lecture cursive des œuvres – et donc éventuellement intégrale – serait souhaitée, mais ne devient véritablement assumée par l'institution que dans les textes de 2002.

Le corpus de 1925 est conservé jusqu'en 1947 à ceci près que le programme de seconde se trouve alors retranché de Boileau, Lamartine, Vigny

---

<sup>251</sup> Un travail précis sur les coupes opérées par les éditeurs en conformité avec les arrêtés successifs, reste un objet de recherche très intéressant en didactique historique.



et Hugo<sup>252</sup>, c'est à dire de la quasi-totalité de ses poètes français. En revanche, « Une grande œuvre en vers du dix-neuvième siècle » et des extraits de *L'Art Poétique* de Boileau sont maintenus en classe de première, puis des poèmes choisis de Chénier apparaissent en 1941 pour disparaître en 1947 et réapparaître en 1972. Cette évolution intrigue : alors que Montaigne, Pascal, Voltaire et la triade classique Corneille, Molière, Racine sont consacrés, ni Hugo, ni Lamartine ne pérennisent leur présence dans le corpus officiel des « incontournables scolaires ». Le genre poétique peine à se forger une représentativité assumée sur le long terme par le seul Boileau. C'est donc un poète mais surtout un théoricien promoteur du Classicisme qui se maintient dans les listes officielles : une poésie qui correspond aux principes de codes et de règles. Cette sur-représentation du « Grand siècle » combinée au passage sous silence du Romantisme, du Symbolisme, et *a fortiori* du Surréalisme, incite à une interprétation idéologique : au cœur du XXème siècle, est scolairement valorisé ce qui entérine l'ordre, le respect des lois et de la hiérarchie. C'est aussi une littérature qui vise la transparence de la langue, refoule le plus possible les élans de l'inconscient, en se croyant maîtresse du sens.

En 1951, les programmes ne livrent pas de liste d'auteurs comme telle, mais il est mentionné que

les maîtres ne négligeront pas les œuvres qui, tout en offrant un intérêt largement humain, constituent en même temps des témoignages sur les conditions matérielles, économiques et sociales de la civilisation.<sup>253</sup>

La Bruyère, Voltaire, Rousseau, Diderot, « certains romans ou comédies des XVIIIe et XIXe siècles » permettent alors d'interroger le réel via la littérature. Mais pour les concepteurs de programmes, cette mission semble étrangère à la fonction de poète. L'héritage de la conception symboliste de la « poésie pure », la crainte de présenter aux élèves des textes où la clarté de pensée et de langage ne seraient pas manifestes, ou encore des soucis de bienséance peuvent expliquer en partie cette réticence. Les programmes

---

<sup>252</sup> Hugo et Lamartine étaient pourtant inscrits au programme officiel dès 1895 d'après CHERVEL André, *op. cit.*, p. 172.

<sup>253</sup> *Ibidem*, p. 212.

expriment le souhait d'aborder des questions concrètes, la poésie est alors considérée comme indifférente à ces préoccupations quotidiennes et sociales.

Les années soixante-dix donnent lieu à une réflexion approfondie sur les méthodes d'enseignement. En 1972, l'Inspection générale met à l'essai des « Propositions pour un programme d'enseignement du français dans le second cycle » et une Commission ministérielle est chargée de produire un rapport en 1974. L'expérimentation se poursuit jusqu'en 1979 avant que ne paraissent les nouveaux programmes de 1981. Quels auteurs de poésie sont cités ? La Fontaine et Victor Hugo sont considérés comme étant connus des collégiens. Parmi les auteurs que les élèves doivent découvrir au lycée on compte alors Charles Baudelaire ainsi que des « poètes, des romanciers ou des dramaturges contemporains »<sup>254</sup>. C'est la première fois que le nom de Baudelaire apparaît dans les textes<sup>255</sup>, soit un siècle après la publication des *Fleurs du Mal* qui deviendra pourtant le prototype du recueil de poésie dans les descriptifs de baccalauréat<sup>256</sup> des années 2000 ! L'originalité du programme de 1981 est de recourir à la littérature selon des objectifs relatifs aux trois axes que sont : la communication, les méthodes, et la culture contemporaine. Ainsi, toujours d'après les relevés d'André Chervel, les écrivains cités à titre d'exemples ont à remplir des fonctions didactiques : tandis que l'œuvre de Balzac permet de justifier qu'un même terme puisse changer de signification selon le contexte de son emploi, Victor Hugo est cité pour montrer que certains mots « reflètent de manière expressive la sensibilité d'un écrivain »<sup>257</sup>. Ce binarisme oppose la fonctionnalité précise de la prose et la maîtrise de la langue à l'expressivité sensible et subjective de la poésie et son auteur. Le temps de Boileau comme représentant du genre « poésie » au lycée est révolu, celui du poème pensé comme structure stable et maîtrisée aussi. En 1981, le modèle de la poésie

---

<sup>254</sup> BO n° spécial 1 (5-3-81) (classes de 2<sup>e</sup>) p. 12.

<sup>255</sup> Cette question de la « censure » des textes de poésie est particulièrement intéressante. Baudelaire n'était donc toujours pas reconnu comme auteur canonique en 1947, non plus que les « Poètes maudits » consacrés pourtant à l'époque surréaliste, au moment même de la gestation des IO de 1925. Il serait intéressant de pouvoir analyser ce qui permet au corpus scolaire de s'ouvrir plus largement au genre littéraire, et de découvrir quels arguments rendent le recueil *Les Fleurs du mal* acceptable... en 1981.

<sup>256</sup> Voir l'analyse des descriptifs dans : ROUXEL Annie, *Lectures cursives : quel accompagnement ?*, Delagrave/ CRDP Midi-Pyrénées, coll. « savoir et faire en français », 2005.

<sup>257</sup> BO n° spécial 1 (5-3-81) (classes de 2<sup>e</sup>) p. 15.

comme genre scolaire est romantique, subjectif voire « impressionniste », c'est-à-dire aux antipodes des principes que l'enseignement du français s'impose pour lui-même. Cette contradiction place la poésie dans une situation délicate.

De fait, en 1987-1988, ce sont la communication et la pratique raisonnée de la langue qui sont mises à l'honneur. Les textes officiels insistent sur la nécessité d'étudier en classe des oeuvres non littéraires. Insistance est faite sur la notion de « genres littéraires », en cohérence avec la faveur accordée aux rhétoriques ancienne et moderne, et à la stylistique. Quant aux textes et aux auteurs cités : le XVI<sup>e</sup> et le XVII<sup>e</sup> siècles invitent à étudier Corneille, Molière et Racine (trois titres de pièces par auteur sont proposés) ; l'analyse d'un roman, un conte ou une nouvelle du XIX<sup>e</sup> siècle permet de citer douze écrivains<sup>258</sup> ; le XX<sup>e</sup> siècle est représenté par vingt-deux auteurs<sup>259</sup> de récits, de théâtre ou d'essais. Mais aucun recueil de poésie n'est mentionné explicitement dans le programme de seconde. Le paragraphe récapitulant les notions à connaître dans le domaine de la poésie s'intitule alors « L'usage poétique de la langue ». Il est simplement précisé qu'« on fera appel non seulement aux poètes du XVI<sup>e</sup> siècle, mais aussi à ceux du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècle. »<sup>260</sup> Le contraste avec le traitement des autres genres est frappant. Le programme de première compense partiellement le déficit de références poétiques : « L'itinéraire poétique de Verlaine »<sup>261</sup> appuie l'argumentaire sur la constitution des groupements de textes. Mais c'est le roman qui illustre « l'étude d'une œuvre intégrale ». L'étude des textes du XVIII<sup>e</sup> siècle, du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècles sollicite trente deux écrivains dont Baudelaire, Hugo, Musset, Verlaine, Apollinaire, Aragon, Claudel, Eluard et Michaux. La poésie est donc désormais franchement réservée aux élèves de première, et présente pour la première fois un panel diversifié. On peut aussi percevoir un souci

---

<sup>258</sup> Balzac, Chateaubriand, Flaubert, Gautier, Hugo, Maupassant, Mérimée, Nerval, Nodier, Stendhal, Vigny, Zola composent la liste des auteurs propices à l'étude du récit en classe de seconde.

<sup>259</sup> Anouilh, Cocteau, Colette, Duras, France, Gide, Giono, Giraudoux, Gracq, Ionesco, Malraux, Martin du Gard, Mauriac, Montherlant, Perec, Robbe-Grillet, Romains, Saint-Exupéry, Sarraute, Simenon, Supervielle, Vercors.

<sup>260</sup> « Programmes de la classe de seconde des lycées », *Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale*, n°spécial 1 – 5 février 1987, p. 13.

<sup>261</sup> Programmes des classes de première et des classes terminales des lycées d'enseignement général et technologique, Disciplines littéraires », *Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale*, supplément au n°22 - 9 juin 1988, p. 10.

d'aborder des œuvres poétiques relativement récentes. La variété et la modernité des œuvres indiquées semblent inaugurer une ère nouvelle dans l'enseignement de la poésie au lycée. Mais on n'oublie pas que ces Instructions concernent l'enseignement de première, c'est-à-dire, pour la grande majorité des élèves, leur dernière année d'études en littérature.

Ces tendances seront confortées dans les programmes de 2000-2001-2002 puis entérinées en 2006-2007. La poésie est désormais un objet d'étude à part entière mais uniquement en classe de première. Les priorités de ces programmes sont : le retour de l'histoire littéraire, l'analyse pragmatique de l'argumentation et l'entrée en littérature par les genres combinée à la validation de la notion de « registres »<sup>262</sup>. Le recours aux textes non littéraires est atténué tandis que la poésie devient un objet d'étude autonome<sup>263</sup>, contrairement au roman qui est seulement intégré à l'objet « récit » en classe de seconde entre 2000 et 2007. On perçoit donc une volonté de rééquilibrage générique par rapport aux anciens programmes mais aussi la persistance du présupposé selon lequel il faut avoir acquis maturité, connaissances et compétences pour aborder la poésie. A partir de 2000, la prescription de lecture d'un minimum de six ouvrages littéraires par an n'est pas assortie de la liste traditionnelle d'auteurs recommandables. Il faut donc consulter les *Documents d'accompagnement* pour connaître les références promues par l'institution en poésie : il s'agit de Baudelaire, Lautréamont, Apollinaire, les surréalistes en classe de première et de Hugo, Verlaine et Baudelaire en classe de seconde. Si Lautréamont est nouveau venu, la liste demeure restreinte à côté des

---

<sup>262</sup> « L'étude des textes contribue à former la réflexion sur l'histoire littéraire et culturelle, sur les genres et les registres, sur les significations et la singularité des textes et sur l'argumentation et les effets de chaque discours sur ses destinataires », Programme de l'enseignement de français en classe de seconde générale et technologique, ARRÊTÉ DU 3-10-2002, JO DU 11-10-2002.

<sup>263</sup> « - La poésie. L'analyse des enjeux des relations entre forme et signification permet de faire saisir aux élèves la spécificité du travail poétique sur le langage. En situant une œuvre dans un mouvement littéraire, on fera discerner les continuités et les évolutions dans les conceptions de la poésie, notamment autour des représentations de la modernité. Corpus : un recueil poétique et/ou un groupement de poèmes, choisis par le professeur. Perspective dominante : étude des genres et des registres. Perspectives complémentaires : approche de l'histoire littéraire et culturelle ; réflexion sur l'intertextualité et la singularité des textes. » Bulletin Officiel du ministère de l'Education Nationale et du ministère de la Recherche n°28 du 12 juillet 2001.

propositions qui accompagnent les objets « roman »<sup>264</sup> ou « textes argumentatifs ». Mais les auteurs des *Documents* insistent sur la rupture qui est recherchée par l'institution avec le modèle prescriptif légitimiste :

Les exemples littéraires évoqués ici ont pour seule fonction d'illustrer les analyses qui sont proposées. Ils ne suggèrent en aucune façon une liste de textes qui seraient prescrits, explicitement ou implicitement. À l'intérieur du cadre que définissent les objets d'étude, les professeurs sont libres de choisir les oeuvres littéraires qui leur sembleront convenir le mieux à leur projet d'enseignement <sup>265</sup>

Le nouveau modèle est cette fois celui de la délégation d'autorité. L'institution n'est plus garante de l'exemplarité, l'école n'est plus le lieu où se diffusent des modèles, mais celui où l'on vit des expériences. Il faut sans doute voir une influence de la post-modernité dans cette façon de penser le cadrage institutionnel comme indication d'un parcours plutôt que d'un contenu : en mal de valeurs transcendantales, le pouvoir perd la maîtrise absolue des savoirs. La logique postmoderne devrait aboutir à la variété abondante de références, à une reconnaissance globale et plurielle, sans hiérarchie de valeurs. Mais cette liberté gagnée par l'enseignant est-elle favorable à l'élargissement du corpus de poésie ? En déléguant aux professeurs l'autorité légitime de configurer le corpus poétique, c'est en réalité à la puissance des éditeurs et des médias que la responsabilité de cette configuration<sup>266</sup> est remise. Or, la maigre représentation du champ générique de la poésie dans la société française depuis les années 80 suffit sans doute en grande partie à expliquer sa situation très modeste dans les descriptifs de baccalauréat<sup>267</sup>. Après les décennies de

---

<sup>264</sup> Pour aborder le roman en première, le professeur peut faire étudier : Balzac, Flaubert, Zola, Proust, Céline ou Gide, le Nouveau Roman, Montesquieu, Laclos. Programmes du lycée général et technologique Projet de document d'accompagnement des programmes de français Novembre 2006, Direction générale de l'enseignement scolaire. Bureau des programmes d'enseignement. Version provisoire du document d'accompagnement des programmes de français du LEGT Novembre 2006.

<sup>265</sup> Programmes du lycée général et technologique Projet de document d'accompagnement des programmes de français Novembre 2006.

<sup>266</sup> Cet effet a été démontré par Brigitte Louichon lors du colloque de Louvain-la-Neuve, avril 2007 : LOUICHON Brigitte, « Penser l'objet didactique – L'exemple de la « littérature patrimoniale ». Une corrélation très précise a été démontrée entre le développement du corpus de littérature patrimoniale en primaire, les choix éditoriaux et l'évolution du marché du livre jeunesse.

<sup>267</sup> Ce constat résulte d'un examen de descriptifs réalisé dans le cadre du Groupe Innovation Recherche dirigé par Annie Rouxel en 2002-2004 à l'IUFM de Rennes. Le bilan des travaux

sous-représentation de la poésie dans les programmes de lycée, le renouveau poétique n'est donc pas garanti.

### ***À quelles logiques répond la représentation de la poésie comme genre dans les Instructions Officielles aujourd'hui ?***

La logique qui préside à la constitution des listes d'auteurs recommandés est exprimée dans le texte de 2006 :

Ces textes sont étudiés parce qu'ils représentent des formes d'expression qui mettent en jeu les propriétés des genres et des registres majeurs, parce qu'ils appartiennent à des périodes significatives de l'histoire littéraire et culturelle, et qu'ils révèlent des enjeux de l'expérience humaine et participent de débats d'idées importants. En fin de première, les élèves doivent disposer ainsi d'un ensemble de lectures constituant des références essentielles.<sup>268</sup>

Dans cet extrait à lire comme métatexte des *Instructions Officielles*, on comprend que le souci de l'Institution est d'élaborer des corpus représentatifs, mais quels sont les critères de cette représentativité ? L'objectif visé est de permettre à l'élève de « capitaliser » des références, mais sans préciser lesquelles. Marielle Macé explique que

dans l'ancienne méthode d'histoire littéraire de Lanson, le genre est une étape d'identification intermédiaire entre la reconnaissance de l'individuel et l'attestation de la littérature comme institution sociale.<sup>269</sup>

Le genre servait de caution, il avait valeur de « littérarité ». Aujourd'hui, l'enjeu est de présenter aux élèves des oeuvres « typiques », faciles à classer, des textes encourageant la reconstitution de modèles génériques. Le but n'est plus taxinomique mais praxéologique dans une logique inductive : en pratiquant des transferts intra-génériques, l'élève reconstruit lui-même les contours du genre ; la norme et la Loi ne sont plus dites telles quelles, mais intégrées par les lecteurs. Dans ce modèle littéraire didactisé, chaque texte est sélectionné non pour des qualités intrinsèques, mais pour sa capacité à représenter l'ensemble

---

est publié dans le volume : *Lectures cursives : quel accompagnement ?*, éditions Delagrave/ CRDP Midi-Pyrénées, coll. « savoir et faire en français », 2005.

<sup>268</sup> *Programme d'enseignement de français en classe de première des séries générales et technologiques*, ARRÊTÉ du 5-10-2006 JO du 18-10-2006.

<sup>269</sup> MACE Marielle, *Le genre littéraire*, *op. cit.*, p. 26.

dont il constitue un élément symptomatique. Il est singulier de remarquer qu'à une époque où les genres littéraires ont traversé des remises en cause radicales, l'institution scolaire les considère comme un pivot d'organisation et d'acquisition des savoirs. En lycée, en dehors du programme de première Littéraire qui inclut la question des réécritures, c'est d'ailleurs le pôle réduplicatif des genres qui est pris en compte, plutôt que celui de leur transformation, l'affirmation du genre permet de réguler et d'atténuer les aspérités du système<sup>270</sup>.

Mais la « qualité générique » d'un texte n'est pas son seul critère de sélection : il doit aussi s'inscrire clairement dans l'histoire littéraire, traiter une grande question, constituer une « référence essentielle », autant de traits qui rendent les sélections discutables au cas par cas. Les textes de 1925 reconnaissaient d'ailleurs la nécessité d'un temps de recul : les valeurs changent et mûrissent, l'école ne doit pas se précipiter<sup>271</sup>. On voit alors comment la poésie, une fois sa révolution envers les formes fixes effectuée, peine à s'imposer dans un tel cadre : la singularité et la problématisation du langage n'étant pas retenues comme critères de sélection, la plupart des poètes post-symbolistes peinent à intégrer le corpus scolaire officiel. Les difficultés à constituer une représentation positive de la poésie comme genre rendent évidemment très délicate l'intégration de poèmes dans un genre scolaire structuré selon le modèle des *conditions nécessaires et suffisantes*<sup>272</sup>.

Une autre logique guide l'élaboration des programmes : la continuité avec les enseignements du primaire et du collège, et le souci de la progression. Cette préoccupation était particulièrement sensible en 1925 : on considérait alors la poésie présente dans la culture des élèves depuis l'enfance<sup>273</sup>. A cette

---

<sup>270</sup> Cette réalité n'est pas propre à la poésie. Raphaël Baroni reprend les propos de Dominique Maingueneau en clôture du colloque *Compétences, reconnaissance et pratiques génériques* : « Le genre n'est pas une simple compétence ou un savoir individuel, mais il est aussi, et surtout, une *régularité instituée* liée à un *lieu social* », Lausanne, 26 et 27 novembre 2004.

<sup>271</sup> CHERVEL André : « poètes contemporains ou successeurs des grands romantiques ont été ajoutés, dont l'inscription, aujourd'hui justifiée, eût, au début du vingtième siècle, paru prématurée », *Horaires et Programmes de l'enseignement secondaire*, arrêté du 3 juin 1925, *op. cit.*, p. 106.

<sup>272</sup> KLEIBER Georges, *La sémantique du prototype, catégorie et sens lexical*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « linguistique nouvelle », 1990, p. 21.

<sup>273</sup> « Horaires et Programmes de l'enseignement secondaire », Arrêté du 3 juin 1925, p. 103.

époque, les concepteurs de programmes estimaient la poésie plus accessible que les récits complexes : c'est pour cette raison qu'elle occupait une large place en classe de seconde. Quelle motivation a conduit au retournement responsable aujourd'hui de la conviction contraire ? André Chervel met en parallèle les listes d'auteurs au programme et l'avènement de « l'explication de textes »<sup>274</sup>. Cette évolution dans l'approche des œuvres et l'enseignement de la littérature, qui commence à s'imposer en 1880, contribue au développement des morceaux choisis et à l'élargissement des corpus. On peut imaginer qu'elle pose aussi de nouveaux problèmes aux enseignants. Il est plus aisé de faire réciter un poème, de commenter la vie d'un auteur, que de rechercher dans l'écriture une cohérence explicable. Le développement de l'explication et l'évolution de l'enseignement du français sont devenus un nouveau paramètre d'appréhension des champs génériques et un facteur configurant du genre scolaire.

Le XX<sup>ème</sup> siècle marque aussi l'avènement du structuralisme et de la narratologie ; leur « didactisation » a permis aux élèves d'appréhender les genres narratifs avec quelques outils de base. La stylistique de la poésie, héritière des modèles rhétoriques, n'a pas bénéficié quant à elle d'une telle vulgarisation. Alors que les poètes jouent avec les normes, que la critique s'alimente à la psychanalyse, à la sémiologie, à la linguistique, l'explication de texte scolaire conserve un air d'austérité anachronique. Désormais, la conviction selon laquelle les poèmes sont plus difficiles à expliquer que les récits semble solidement ancrée. Ce n'est pas tant la difficulté supposée de la lecture des œuvres qui pose problème, que l'usage didactique et scolaire qui doit en être fait. L'appel aux lectures cursives, censées contourner le poids de l'analyse, ne parvient pas à réhabiliter explicitement la poésie en classe de seconde.

Si l'on relie les difficultés de définition de la poésie aux valeurs accordées, dans les programmes, de façon répétée, à la notion de « genre », on peut comprendre que les poètes y soient mal représentés. Selon Pierre Bourdieu, le genre est une opération de mise en ordre symbolique et de

---

<sup>274</sup> CHERVEL André, *op.cit.*, p. 15.



maintien de cet ordre. Karl Canvat n'hésite pas à reprendre cette position radicale :

[Le genre] sert à quadriller la littérature, et à y imposer le rêve d'un univers parfaitement ordonné, où les espèces inconnues sont recensées et les "monstres" pourchassés. Reconnaissance des textes acceptables et exclusion des textes aberrants : telles sont les deux faces réversibles de sa fonction de police.<sup>275</sup>

On peut admettre que la poésie – depuis le Romantisme, mais que l'on songe aussi aux Burlesques par exemple – ne soit pas le champ générique le plus adapté au maintien d'un ordre, fut-il symbolique. Pourtant, faire de Hugo, Lamartine ou Baudelaire les auteurs canoniques du « genre scolaire poésie », c'est admettre que le genre n'est pas un simple « quadrillage » : les « monstres » y ont leur place, il n'est même composé que de cela. Mais la mise en évidence de leur singularité dérangeante, prompte à faire éclater le genre lui-même, dépend du discours professoral qui leur est associé, du projet interprétatif qu'il dessine et surtout des objectifs poursuivis.

Finalement, le champ générique de la poésie et sa reconfiguration scolaire se distinguent surtout par le traitement des inclassables. Le premier les valorise, tandis que le second tempère les singularités. Toute la question est celle des usages : il ne s'agit plus, depuis la seconde moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, de développer un savoir normalisé hiérarchisant, mais des compétences transférables. La notion de « compétence générique » est devenu un des objectifs d'acquisition. Jusqu'à quel point conditionne-t-elle la réception de la poésie par les lycéens d'aujourd'hui ?

### **A.3.b. Genre scolaire et compétences**

#### ***Compétences génériques et enseignement de la poésie***

L'enseignement est le lieu privilégié où s'exprime le lien entre les notions de genre et de norme sociale. Et si l'on se réfère à François Rastier :

---

<sup>275</sup> CANVAT Karl, *Enseigner la littérature par les genres*, Bruxelles, De Boeck Duclot, coll. « Français Savoirs en pratique », 1999, p. 40.

le genre pourrait être considéré comme le lieu sémiotique de l'intersubjectivité en tant qu'elle est médiatisée par la Loi.<sup>276</sup>

Le genre littéraire et, *a fortiori*, le genre scolaire constituent en effet un espace de médiation des réceptions individuelles en référence à un savoir partagé. On pourrait considérer que cet espace de confrontations intersubjectives active et construit l'ensemble des compétences génériques. Enseigner la poésie, c'est ouvrir cet espace régi par la « Loi » tout en actualisant chez chacun les compétences lui permettant d'aménager sa base de prototypes génériques et poétiques.

L'expression « compétence générique » ne doit pas prêter à confusion. Raphaël Baroni clarifie la notion en la distinguant du sens que Noam Chomsky donne au terme de « compétence » comme « performance » :

S'il y a une compétence générique, il ne peut s'agir que d'une compétence encyclopédique acquise par le sujet au cours de processus de socialisation qui sont liés aux interactions langagières dans lesquels il est engagé tout au long de sa vie.<sup>277</sup>

Cette clarification nous est précieuse mais nous allons la nuancer : certes, les compétences génériques ne sont pas des capacités abstraites employées par l'individu à des fins de performance, mais des ensembles de savoirs aptes à informer le lecteur de textes divers selon le genre dont ils relèvent. Le lecteur doit être en pleine possession de ces connaissances mais également des moyens cognitifs de les mobiliser. L'emploi du mot « compétence » se justifie du fait que ce savoir est sollicité dans des contextes très variés, non prévus par l'enseignant, c'est un savoir-outil voué au transfert.

La poésie sollicite un bagage important de compétences génériques, mais il est la plupart du temps confondu avec les connaissances à acquérir en versification. Ces connaissances doivent pourtant tenir compte également d'autres composantes dont certaines sont soulignées dans le Document d'accompagnement de 2006 :

---

<sup>276</sup> RASTIER François, « Eléments de théorie des genres », site *Texto !* [En ligne le juin 2001] URL : [http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier\\_Elements.html](http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Elements.html) (page consultée le 5/09/2007).

<sup>277</sup> BARONI Raphaël, synthèse de la première partie du colloque *Compétences, reconnaissance et pratiques génériques*, Lausanne, 26 et 27 novembre 2004, site *Fabula* [En ligne] URL : [http://www.fabula.org/atelier.php?Compétences\\_génériques](http://www.fabula.org/atelier.php?Compétences_génériques)

[...] prendre en compte la matière verbale dont tout poème fait un usage savant et singulier. Sans verser dans des considérations trop techniques et inutilement sophistiquées, et surtout sans perdre de vue la signification des textes, les professeurs de lettres peuvent initier précisément les élèves à une *stylistique* du poème. Pour ce faire, ils devront consolider et organiser des connaissances souvent mal assurées chez les élèves, notamment dans le domaine de la versification. Puisqu'il s'agit, en outre, de prendre en considération l'histoire de la poésie, on pourra montrer comment a perduré pendant très longtemps, dans la tradition nationale (héritée de l'Antiquité), une conception héroïque et glorieuse de ce genre, placé au sommet de la hiérarchie des valeurs culturelles.<sup>278</sup>

Les compétences requises ici relèvent de la stylistique, de la versification, et de l'histoire littéraire. On voit que les auteurs du document cherchent à marquer une distance avec l'approche rhétorique de la poésie ; ils ne rappellent pas non plus l'importance des outils linguistiques de l'énonciation. L'insistance est portée sur « la signification », au singulier, comme si l'observation de la « matière verbale » visait une interprétation unique. On remarque qu'aucune des compétences relatives à la polysémie, au fonctionnement de l'imaginaire ou à l'intergénéricité ne sont mentionnées ici. Enfin, on s'étonne de voir que les compétences historiques à acquérir prennent la forme d'éloge au lieu de s'appuyer sur l'évolution des poétiques par exemple.

Mais l'élève n'attend pas d'arriver au lycée pour acquérir des compétences génériques. Celles qui concernent la poésie se mettent en place très tôt dans la scolarité et donnent lieu à la constitution de prototypes intériorisés. Jean-Louis Dufays emploie le terme de « stéréotype » auquel il donne un sens positif. En effet, distinguer « compétence générique » et « stéréotype » a un intérêt : le premier laisse entendre un processus d'acquisition perfectible à l'infini, le second bloque le savoir sur une donnée. Bien sûr, tout le travail de l'enseignant est de permettre aux élèves de reconfigurer leurs stéréotypes, mais dans le cas de la poésie, l'objectif n'est pas, par exemple, de remplacer le modèle de la forme fixe versifiée par celui de l'écriture automatique. Les stéréotypes fabriquent des étalons de lecture et en dialogue avec les prototypes, alors que les compétences génériques sont des

---

<sup>278</sup> Programmes du lycée général et technologique Projet de document d'accompagnement des programmes de français, novembre 2006.

savoirs qui rendent disponibles des accès aux textes. Le stéréotype, pertinent ou discutable, est l’empreinte d’une compétence générique acquise, il en est une sorte de symptôme. En réalité, même si c’est la reconfiguration du stéréotype qui est visée, l’action didactique soucieuse de la formation du sujet lecteur, a vocation à porter sur les compétences.

Parmi les accès au texte que les compétences génériques rendent possibles, les programmes imposent celui de registre. Dans le sillage des Instructions de 2002, les professeurs de français se sont interrogés sur cette notion. Jusqu’alors la notion reconnue la plus proche était celle de « tonalité affective ». En 1963, Mikel Dufrenne<sup>279</sup> considérait que les « tonalités », difficilement descriptibles, participaient de l’identification des textes. L’impression d’une « tonalité poétique » permettait de guider, comme intuitivement, la reconnaissance du genre poésie. Cette conception proche de « l’ethos » de la rhétorique grecque<sup>280</sup> a longtemps été enseignée en cours de stylistique sous la rubrique des « dominantes tonales »<sup>281</sup>. En adoptant désormais la notion de « registre », au détriment des « tons » et « tonalités », les programmes actuels entérinent la crainte post-formaliste de valider des lectures trop « impressionnistes » et insistent davantage sur le décodage de la réception. La tonalité semble intrinsèque à l’œuvre tandis que le registre correspond davantage à l’identification d’effets et, comme le dit Petitjean, à une « vision du monde ».

Bien que transgénériques, les registres participent des compétences génériques attendues en lycée. En dépit de l’abandon du système des tonalités, le premier problème que pose cette association est la tendance à fossiliser les duos genre/registre : la poésie lyrique devient dès lors l’étalon du champ poétique. Le second problème vient des places laissées vacantes dans la grille du système : par exemple, quel registre permet de nommer la sensation de vacuité du quotidien accompagnant la lecture de certains poèmes d’aujourd’hui ? L’onorisme est-il un registre ? La combinaison genre/registres ne permet pas de prendre en charge toutes les expériences de

---

<sup>279</sup> DUFRENNE Mikel, *Le Poétique*, Paris, PUF, 1963.

<sup>280</sup> Groupe MU, *Rhétorique de la poésie*, Paris, Le Seuil, 1977.

<sup>281</sup> Par exemple dans le manuel de MOLINIE Georges, *Éléments de stylistique française*, Paris, PUF, 1986.

lecture. De plus, tandis que la reconnaissance générique semble intégrée au processus de lecture initial, celui de la perception des registres nécessite un apprentissage affiné. Définir le genre littéraire aboutit assez rapidement à un consensus car la « loi » est collective, elle touche le texte dans sa globalité ; s'accorder sur l'attribution d'un registre est souvent plus discutable car le point de vue individuel, modelé par les affects au moment de la réception, devient responsable d'une interprétation. Comme le corpus scolaire impose à chaque texte d'être « exemplaire » – et donc clairement déterminé – par son genre et son registre, se renforce ainsi la tendance à l'exclusion des textes hybrides, inclassables ou innovants.

### ***Notion de genre et pratique de l'interlecture***

*Tout texte est un intertexte; d'autres textes sont présents en lui, à des niveaux variables, sous des formes plus ou moins reconnaissables.*

Roland Barthes<sup>282</sup>

En fait, ce qui préside à la constitution du corpus scolaire et qui légitime le recours à un système générique, c'est le double-souci didactique de l'*interdiscours* et de l'*intertextualité*. Pour analyser un texte, il faut savoir reconnaître la pluralité des injonctions et des « citations cachées » qui s'y tissent. Par ailleurs, pour bénéficier d'un enseignement, il faut savoir relier les discours que l'on reçoit entre eux. L'enseignement du français qui est garant de la maîtrise de la langue nécessaire à l'apprentissage des autres disciplines, est fondamentalement ancré dans la logique interdiscursive. Intertextualité et interdiscursivité sont liées. Apprendre aux élèves à distinguer un sonnet d'une élégie ou d'une oraison devrait leur permettre de savoir confronter une publicité et un texte documentaire, un énoncé mathématique et un titre de tableau. Le corollaire à cette taxinomie des discours est la constitution d'un axe paradigmatique sur lequel s'établissent des listes par genres : la première compétence générique consiste à distinguer les discours entre eux, ensuite il s'agit de classer les énoncés par champs génériques. L'intertextualité, théorisée par Barthes, Kristeva et Genette fait coulisser la lecture d'une liste à l'autre. La

---

<sup>282</sup> BARTHES Roland « Théorie du texte », *Encyclopaedia Universalis*, 1997, p. 816.

notion d'interlecture reprise à Jean Bellemin-Noël<sup>283</sup> par Annie Rouxel notamment, permet de nommer l'expérience du lecteur constructeur de son réseau de textes hétérogènes en échos.

L'interlecture n'est jamais véritablement maîtrisée : elle a pourtant lieu chez le sujet le plus jeune, dès qu'il y a lecture. Le rôle de l'école est de l'enrichir et si possible de la rendre perceptible au lecteur lui-même. L'interlecture n'épouse pas spontanément les frontières génériques : un poème peut aussi bien faire penser à une chanson, un lieu de souvenirs, qu'à une scène de film par exemple. Cette interlecture spontanée n'est pas suffisante dans le cadre des apprentissages : elle se résume, à plusieurs niveaux, à des opérations de connotations, sans forcément déboucher sur du savoir. L'activité enseignante recherche davantage d'homogénéité dans le corpus personnel disponible pour l'interlecture.

L'interlecture est-elle une compétence ? Comme on ne saurait la normer, elle semble difficile à enseigner en tant que telle. Cependant, on peut être assuré qu'un « bon » lecteur active un très riche faisceau d'interlecture : il sait relier le texte qu'il lit à ses préacquis et à son vécu. La méthode du groupement de textes en lycée, la lecture en réseau, en primaire<sup>284</sup>, dans la mesure où elles rendent l'élève sensible à l'intertextualité et à la mise à jour de liens entre des textes, sont des formes d'activation de l'interlecture. L'interlecture est un pivot essentiel à la réception de la poésie : basée sur la valeur de la subjectivité du lecteur, elle est le gage d'un dépassement de la lecture rhétorique mise à l'écart dans les textes officiels. L'interlecture reste encore un terrain immense de recherche pour la didactique : s'y entrecroisent compétences génériques, compétences transgénériques et imaginaire.

Cette interlecture didactisée est mise en scène très explicitement lors de la conception des groupements de textes qui constituent la modalité d'apprentissage des compétences génériques de la poésie la plus fréquemment employée en lycée<sup>285</sup>. L'interlecture est alors prédéterminée, programmée,

---

<sup>283</sup> BELLEMIN-NOËL Jean, *Plaisirs de vampire*, Paris, PUF, coll. « Ecritures », 2001, p. 4.

<sup>284</sup> Instructions officielles, programmes pour l'école primaire, 2002.

<sup>285</sup> L'étude d'une œuvre poétique intégrale, ou la lecture cursive d'un recueil complet sont des alternatives au groupement de textes peu sollicitées pour l'objet d'étude « poésie » en lycée. Voir ROUXEL Annie, *Lectures cursives, quel accompagnement ?*, *op. cit.*

maîtrisée. Elle cumule ainsi les procédures de désancrage et de recontextualisation. François Rastier explique une partie des conséquences :

Qu'elle contextualise ou recontextualise, dans tous les cas la pratique des rapprochements génère du sens, de manière d'ailleurs inévitable sinon compulsive, selon un *principe de contextualité* qui pourrait s'énoncer ainsi : deux signes — ou deux passages d'un même texte mis côte à côte — sélectionnent réciproquement des éléments de signification (sèmes). Cet échange transforme leur signification en sens (soit par validation de traits inhérents, soit par actualisation et/ou propagation de traits afférents). Ce principe de contextualité est la base du *principe d'intertextualité* [...] on peut formuler un principe d'*architextualité* : tout texte placé dans un corpus en reçoit des déterminations sémantiques, et modifie potentiellement le sens de chacun des textes qui le composent.<sup>286</sup>

Cette analyse éclaire la dynamique sémantique du groupement de textes. François Rastier montre un des fonctionnements de l'interlecture : relier deux textes amène à sélectionner des traits significatifs communs ou opposés, ce qui construit du sens nouveau pour chacun des textes. L'avènement du sens pour le sujet lecteur dépend du parcours d'interlecture qu'il aura effectué à partir du texte lu. Ce sens dépend donc de deux réseaux : celui du désancrage/réancrage subi par le texte d'une part, et celui de l'interlecture que le lecteur est capable de mobiliser lui-même d'autre part. C'est à la croisée de ces deux réseaux que l'enseignement de la poésie a besoin de s'organiser.

## **B. La poésie nécessite-t-elle des théories de la réception spécifiques ?**

*Après la littérature, l'auteur et le monde, l'élément littéraire le plus urgent à examiner est le lecteur.*  
Antoine Compagnon<sup>287</sup>

Comprise comme genre littéraire ou genre scolaire, la poésie requiert, nous l'avons vu, des compétences particulières. Est-ce à dire que les théories de la réception nécessiteraient quelques aménagements pour rendre compte de l'évènement de lecture poétique ?

---

<sup>286</sup> RASTIER François, *op.cit.*

<sup>287</sup> COMPAGNON Antoine, *Le démon de la théorie, littérature et sens commun*, Paris, Le Seuil, coll. « La couleur des idées », 1998, p. 149.

Depuis les travaux théoriques de Jauss sur la réception littéraire ou ceux des phénoménologues comme Ingarden, Iser, et grâce à la réputation de l'École de Constance, les études de la réception sont devenues incontournables en théorie littéraire et en didactique. Antoine Compagnon récapitule les cinq entrées possibles en théorie, en les associant aux « cinq éléments [...] indispensables pour qu'il y ait littérature : un auteur, un livre, un lecteur, une langue et un référent »<sup>288</sup>. Mais il admet qu'emprunter une des cinq entrées implique nécessairement les autres facteurs. Le lecteur en vient ainsi à prendre une place essentielle dans le processus de signification de l'œuvre qui s'avère caduque si elle n'est pas *reçue*.

La didactique de la littérature se développant dans les années 90, s'alimente alors aux théories de la réception. L'objectif de l'enseignement n'est plus désormais de transmettre des savoirs établis à des élèves « réceptacles passifs », mais de permettre à ceux-ci de s'éprouver comme destinataires des textes littéraires. Dans le même temps, perdure l'influence de Roland Barthes et de Umberto Eco. Pour les générations influencées par les Formalistes et l'analyse structurale, la « sensation du genre »<sup>289</sup> s'atténue alors au profit de la valeur du texte. Ainsi, la notion de genre décline, entraînant avec elle savoirs historiques et données factuelles, au moment même où la responsabilité du lecteur se trouve accrue. Stanley Fish, lu et repris par les didacticiens, confie alors directement au lecteur la responsabilité de déterminer les contours de la littérature en général :

si la littérature est une catégorie, c'est une catégorie ouverte, qui n'est pas définie par la fictionnalité ou par un refus de vérité propositionnelle, ou encore par la prédominance de tropes ou de figures, mais simplement par ce que nous avons décidé d'y mettre. [...] c'est le lecteur qui « fait » la littérature.<sup>290</sup>

---

<sup>288</sup> COMPAGNON Antoine, *Ibidem*, p. 24.

<sup>289</sup> TYNIANOV I., « Le littéraire aujourd'hui », trad. M.Weinstein, *Tynianov ou la poétique de la relativité*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, 1996, p. 194.

<sup>290</sup> FISH Stanley, *Is There a Text in this Class? The Authority of Interpretative Communities*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1980, p. 10, cité et traduit par Karl Canvat, "Interprétation du texte littéraire et cadrage générique", *Pratiques* n°76, décembre 1992, p. 33-53, p. 36.



Sa conclusion rejoint le point de vue de Searle qui considère que « c'est aux lecteurs de décider si une œuvre est ou non de la littérature »<sup>291</sup>. Science du texte, textualité et réception se sont ainsi soudés, sans qu'il ne soit question de genres.

Au cours des années 90, le lecteur est donc devenu le « personnage principal » de la lecture. Cette réception, que l'on a coutume, depuis la consécration des travaux de Philippe Lejeune, de figurer en terme de « pacte », répond à l'attente représentée spatialement par Jauss comme un « horizon ». Or, si le genre n'est pas clairement identifiable, qu'advient-il du pacte de lecture ? Si l'horizon d'attente n'est plus balisé par la détermination générique, comment la réception se construit-elle ? Si le pacte n'est plus établi au seuil de la réception du texte, est-il différé dans le temps de la lecture ou cette notion est-elle devenue tout simplement non pertinente ?

Les théoriciens de la réception ont pris l'habitude d'analyser les œuvres narratives au titre de la réception littéraire. En didactique des lettres, le passage sous silence des spécificités de la réception poétique est entériné : Karl Canvat travaille sur la lecture littéraire dans son volume *Enseigner la littérature par les genres*<sup>292</sup>, mais la poésie comme genre à enseigner n'y est pas problématisée. Si l'on reste fidèle au point de vue de la réception, la notion de « champ générique de la poésie » résiste-t-il ? Jusqu'à quel point la lecture d'un poème est-elle dépendante de sa généricité ? Si l'on peut spécifier les réceptions en fonction des genres, quels moyens le permettent ?

En fait, le renouveau de la poétique depuis les quinze dernières années, et le redéploiement des théories du genre, imposent le passage par la question générique<sup>293</sup>. Gérard Genette lui-même avait ouvert la voie en 1982 :

la perception générique, on le sait, oriente et détermine dans une large mesure « l'horizon d'attente » du lecteur, et donc la réception de l'œuvre.<sup>294</sup>

---

<sup>291</sup> SEARLE John, *Sens et expression*, Paris, Editions de Minuit, p. 102.

<sup>292</sup> CANVAT Karl, *Enseigner la littérature par les genres*, op.cit.

<sup>293</sup> COMBE Dominique, « La stylistique entre rhétorique et linguistique », *Langue Française*, n°135, septembre 2002. Cet article commence avec une citation de Bakhtine : « Là où il y a style il y a genre », « Les genres du discours », *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1984, p. 271.

<sup>294</sup> GENETTE Gérard, Introduction à l'architexte, op. cit., p. 12.

C'est donc du point de vue de la réception que le genre retrouve sa légitimité théorique. C'est d'ailleurs en se référant à Jauss qu'Antoine Compagnon réhabilite le genre<sup>295</sup>. De même, pour introduire le volume *Question de genre*, Catherine Soulier et Renée Ventresque admettent que

du point de vue de la réception, nous ne sommes pas entrés dans une ère post-générique.<sup>296</sup>

Enfin, à côté de la « généricité auctoriale », Jean-Marie Schaeffer impose la notion de « généricité lectoriale ». Il y a donc bien du côté du lecteur une part active dans la configuration du genre de l'œuvre lue. La détermination du genre fait partie des responsabilités partagées entre le lecteur, le texte et l'auteur, au sein même de la réception.

Cette prise en compte du genre dans la lecture littéraire justifie que l'on s'interroge sur les spécificités de la réception poétique. Cette hypothèse pourrait être examinée du point de vue sociologique : il faudrait déterminer qui sont les lecteurs de poésie, et les conditions qui déterminent leur motivation. D'une certaine manière Fritz Nies<sup>297</sup> apporte des éléments de réponse à cette question : en étudiant l'immense corpus des images représentant des lecteurs à travers les siècles, il a remarqué que les livres de poésie sont le plus souvent figurés entre les mains de femmes, parfois poètes elles-mêmes<sup>298</sup>. Si la Bible, le roman puis la presse sont les principaux objets lus dans les diverses représentations des lecteurs à travers les âges, la poésie reste marginale et

---

<sup>295</sup> COMPAGNON Antoine : « c'est comme catégorie de la lecture que le genre est certainement le moins contestable, sinon incontestable. Il s'apparente à ce que H.R. Jauss nomme un horizon d'attente : une pré-compréhension avec laquelle le lecteur advient au livre. », site *Fabula*, *op. cit.*

<sup>296</sup> SOULIER Catherine et VENTRESQUE Renée (dir.), *Question de genre*, Montpellier, Publications Montpellier 3, 2003, p. 10.

<sup>297</sup> NIES Fritz, *Imagerie de la lecture, Exploration d'un patrimoine millénaire de l'Occident*, trad. Jacques Grange, Paris, Presse Universitaires de France, coll. « Perspectives littéraires », 1995.

<sup>298</sup> « [des] représentations d'hommages montrent assez fréquemment des souverains temporels comme dédicataires de chroniques d'histoire profane (surtout celle de leurs territoires), d'un traité de fauconnerie ou d'éducation de prince, de récits consacrés aux héros de l'antiquité – ou encore le roi de France, Louis le Hutin, en train de recevoir une chronique de la vie de son prédécesseur, Saint Louis. Des reines se voient remettre, pour leur part, les poésies de Christine de Pisan ou *De claris mulieribus*. [...] Sur les images médiévales [les femmes] ne figurent que rarement en simples auditrices. Sur nombre de documents, à l'image de la Sainte Vierge et des Saintes, elles lisent elles-mêmes, seules ou en compagnie d'autres femmes, des ouvrages aussi bien religieux que profanes [...] toutes ces femmes appartiennent à une élite cultivée de la société : aristocrates ou membres de congrégations religieuses, parfois aussi poétesses. », *Ibidem*, p. 51-52.

surtout féminine dans l'imagerie populaire. Nous retiendrons ces données tout en recentrant la recherche sur l'expérience de lecture telle que l'examinent les poéticiens et les didacticiens.

Les théories de la réception incluent aussi la comparaison des lectures selon les conditions historiques de leur réalisation. C'est l'optique de Gadamer, Jauss, Stempel, qui s'intéressent aux aspects collectifs des facteurs de conditionnement de la réception. Ainsi, en mesurant l'écart entre l'attente du premier public et l'apparition de l'œuvre, Jauss, comme naguère Brunetière, pense pouvoir en souligner la littérarité. La réflexion sur les conditions de lecture par les élèves, en classe, chez eux, leurs capacités d'accès aux corpus marginalisés par les programmes et les médias, mériterait, certes, d'être approfondie même si elle n'est pas au cœur de notre projet.

Les didacticiens, quant à eux, ont souvent sollicité les théories de Umberto Eco<sup>299</sup>. Dans cette perspective, le lecteur doit réaliser le programme de l'auteur, déjouer les fausses pistes grâce à ses « compétences encyclopédiques »<sup>300</sup> et sa connaissance préalable des « lois littéraires ». Cette lecture correspond à la réception de toute une littérature moderne, cohérente, joueuse et maîtresse des codes du récit. Dans cette optique, l'œuvre se présente dans une temporalité de lecture qu'il convient de maîtriser, afin d'anticiper les possibles narratifs. Le plaisir du lecteur est dans le sentiment d'une adéquation la plus précise possible avec la stratégie du texte. La lecture secrète alors une « tension » spécifique, faite d'anticipations et de surprises<sup>301</sup>. C'est en fait un modèle de lecture narrative qui est entériné. Cette conception de la lecture particulièrement adaptée au récit, laisse obscure l'expérience

---

<sup>299</sup> Les théories de Umberto Eco sont régulièrement relayées, nuancées ou contrées par les didacticiens. Par exemple : ROUXEL Annie, « De la tension entre *utiliser* et *interpréter* dans la réception des œuvres littéraires en classe : réflexion sur une inversion des valeurs au fil du cursus » dans DUFAYS Jean-Louis (dir.) *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, grifed, UCL, Presses Universitaires de Louvain, collection Recherches en formation des enseignants et en didactique, GRIFED, Louvain-la-Neuve, Belgique, 2007, p. 45-54.

<sup>300</sup> BARONI Raphaël : « Une telle approche fournit les outils nécessaires à la mise en lumière des conditions de possibilité du "bluff" littéraire (cf. Baroni, 2003), c'est-à-dire de la façon dont une œuvre est susceptible de conduire stratégiquement son lecteur dans des impasses, de le surprendre en ne lui fournissant pas dans la suite de l'histoire, le scénario anticipé par ce dernier sur la base de ses compétences encyclopédiques », site *Vox Poetica, op. cit.*

<sup>301</sup> BARONI Raphaël, *La tension narrative*, Paris, Le Seuil, 2007.

inaugurale du poème comme suspension du connu, superposition contradictoire d'images visuelles et sonores, expérience de voix, de polyphonies, de présences, de vertiges, qui sont cette fois quelques-uns des stéréotypes de la lecture de la poésie.

Ces bagages théoriques nous laissent donc insatisfaits sur deux points : d'une part ils ne portent pas sur la lecture de poésie, et d'autre part, ils appliquent des modèles idéaux sans tenir compte des expériences empiriques. La visée didactique de notre recherche nous engage à intervenir sur ces deux aspects.

## B.1. Les caractéristiques des lectures de poésie par les lycéens

### B.1.a. Quelques données sociologiques

*Le lyrisme a toujours été le parent pauvre de la sociologie littéraire*  
H.R. Jauss<sup>302</sup>

La sociologie de la lecture, que l'on distingue de la réception littéraire<sup>303</sup>, devrait nous livrer quelques éléments sur les pratiques des adolescents. Le souci est que les travaux de recherche dans ce domaine globalisent la lecture. Par exemple pour Nicole Robine<sup>304</sup>, le livre est considéré comme objet de lecture, sans prise en compte des genres choisis. En 1989, François de Singly traite la lecture des adolescents sans évoquer une seule fois la poésie. Dans son ouvrage, l'entrée par « genres de livres préférés » se décline dans l'ordre suivant « BD, revue, roman, documentaire, livre-jeu »<sup>305</sup>. Il n'y a pas d'autre entrée générique dans cette étude, et aucun recueil de poèmes n'est

---

<sup>302</sup> Suite de la citation : « il le reste encore pour la nouvelle théorie matérialiste de la littérature, en dépit des études demeurées inachevées de Walter Benjamin sur Baudelaire », JAUSS Hans-Robert, « La douceur du foyer, La poésie lyrique en 1857 comme exemple de transmission de normes sociales par la littérature. », *Pour une esthétique de la réception*, trad. Claude Maillard, préface Jean Starobinski, Paris, Gallimard, coll. « Tel », [1974] 1978, p. 263.

<sup>303</sup> PERONI Michel, « La lecture, pratique culturelle ou activité de réception ? », dans POULAIN Martine (dir.), *Lire en France aujourd'hui*, Editions du cercle de la librairie, coll. Bibliothèques, 1993, p. 47-73.

<sup>304</sup> ROBINE Nicole, *Lire des livres en France des années 1930 à 2000*, Electre-Editions du cercle de la Librairie, coll. « bibliothèques », 2000.

<sup>305</sup> De SINGLY François, *Lire à 12 ans, une enquête sur les lectures des adolescents*, Observatoire France Loisirs de la lecture, Nathan, 1989, p. 168.

soumis au test de « typologie et lecture des livres classiques »<sup>306</sup>. Dans *Et pourtant ils lisent*<sup>307</sup>, la poésie n'est pas abordée en tant que telle. Un seul des tableaux statistiques en fait mention : selon l'étude de la « Répartition par grands genres des titres du corpus à la fin du collège », la poésie représente la catégorie la moins lue, avec environ 2% de « succès ». Les sociologues de la lecture semblent donc n'avoir jamais pressenti le moindre intérêt des adolescents pour la poésie. Pourtant, Baudelaire est évoqué parmi les auteurs préférés des élèves qui n'ont jamais redoublé.<sup>308</sup> Ce paradoxe n'est pas même relevé par les sociologues.

Certes, ces études sont finalement déjà anciennes, et il faudrait réaliser de nouvelles enquêtes aujourd'hui. Les conditions médiatiques et éditoriales ont légèrement changé au cours des années 2000, notamment avec le déploiement du *Printemps des poètes* et la multiplication des maisons de la poésie. Mais au moment des études de Baudelot et de de Singly, les éditions Gallimard, La Découverte, la collection Folio, Le Livre de poche, avaient déjà publié de nombreux volumes abordables et des anthologies thématiques, qui n'ont pas pu passer inaperçus dans les classes ou les bibliothèques fréquentées par les « enquêtés ». Les adolescents éprouvent-ils si peu d'intérêt pour la poésie ou celle-ci constituerait-elle le point aveugle de la sociologie de la lecture ? En fait, on peut considérer avec Jean-François Hersent que les sociologues se méfient des genres<sup>309</sup>. Dans les rapports sociologiques, *lire* est considéré comme une activité évaluable quantitativement. Elle est analysée selon des variables extrinsèques – le sexe, le parcours scolaire, la catégorie socio-professionnelle des parents... –. Christian Baudelot reconnaît pourtant

---

<sup>306</sup> *Ibidem*, p. 188.

<sup>307</sup> BAUDELLOT Christian, CARTIER Marie, DETREZ Christine, *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Le Seuil, coll. « L'épreuve des faits », 1999.

<sup>308</sup> *Ibidem*, p. 63.

<sup>309</sup> HERSENT Jean-François, « Sociologie de la lecture en France : état des lieux » Juin 2000, site du Ministère de la culture, [en ligne]

URL : <http://www.culture.gouv.fr/culture/dll/sociolog.rtf>, « le classement des lectures est souvent inopérant et la notion de genre fortement critiquable pour les a priori dont elle est porteuse. Dans l'incapacité de mesurer les différences, certains sociologues ont cherché à forger de nouvelles catégories, par exemple la distinction entre genres " légitimes " et genres " illégitimes ". Mais même reformulée, la notion de genre ne prend sa valeur heuristique que sur la longue durée, lorsqu'elle permet de voir une population passer de la lecture de la Bible à celle des encyclopédies. Mais elle ne peut rendre compte, à elle seule, des sens donnés par les lecteurs à leurs lectures ».

que le mot « lecture » recouvre pour chacun une définition singulière et surtout des objets lus très hétérogènes.

Face à ces manques, les travaux récents de Sébastien Dubois<sup>310</sup> font figure d'exception. Ils concernent la sociologie du champ littéraire. Dans le domaine de la lecture des adolescents, depuis *Lire à 12 ans*, François de Singly<sup>311</sup> a réalisé une nouvelle étude en 1993. Celle-ci indique la part de la poésie dans les lectures des adolescents. Les sources datent de 1992, elles sont redevables au ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture. Les chiffres montrent qu'alors 8% des jeunes lisent souvent de la poésie<sup>312</sup>, et 58% jamais. Mais il faut signaler que le roman policier et le roman d'aventure ne recueillent dans le même temps que 15 % des faveurs des jeunes lecteurs<sup>313</sup>. Entre 4 et 13 % seulement reconnaissent « le poids de la poésie dans leur lecture-travail », tandis que parmi ceux qui « déclarent lire souvent ou de temps en temps » 39% affirment faire la lecture de poèmes deux fois par mois. Ils sont alors 62% à choisir des romans d'aventure<sup>314</sup>. Selon une autre enquête<sup>315</sup>, menée cette fois dans une perspective didactique, seules 1% des 288 filles sondées lisent de la poésie et 4% des élèves reconnaissent avoir détesté les œuvres intégrales de poésie étudiées en classe.

Au-delà de ces constats, il est particulièrement intéressant de croiser les chiffres de François de Singly avec ceux des fréquentations de bibliothèques<sup>316</sup>. En 1992, les usagers des bibliothèques publiques sont pratiquement deux fois plus nombreux à lire des livres de poésie que les autres (32 % contre 18 %),

---

<sup>310</sup> DUBOIS Sébastien, « Economie de la poésie contemporaine », site du Centre National du Livre [en ligne, dernière modification 30 novembre 2005] URL : <http://www.centrenationaldulivre.fr/?Economie-de-la-poesie>, (page consultée le 10/12/2006).

<sup>311</sup> De SINGLY François, *Les jeunes et la lecture*, Les dossiers Education et formations, n°24, janvier 1993, Ministère de l'éducation nationale et de la culture, direction de l'évaluation et de la prospective, direction du livre et de la lecture, département des études et de la prospective (culture).

<sup>312</sup> Il faut croire donc qu'entre 1993 et 1999, les chiffres concernant la poésie ont diminué... Ce sont pourtant les chiffres de François de Singly que nous allons commenter car l'enquête de 1993 nous livre des relevés complémentaires permettant de développer des pistes d'interprétation.

<sup>313</sup> *Ibidem*, p. 45.

<sup>314</sup> *Ibidem*, p. 120.

<sup>315</sup> DEMOUGIN Patrick & MASSOL Jean-François (dir.), *Lecture privée et lecture scolaire, la question de la littérature à l'école*, CRDP de Grenoble, 1999, p. 123.

<sup>316</sup> *Ibidem*, p. 180.

alors que la lecture des romans d'aventure ne varie pas que l'on fréquente ou non des centres de prêt. Ce dernier point devrait intéresser les enseignants car il suggère deux choses : d'une part, ce ne serait pas l'école qui rend la poésie familière des lectures cursives de poésie, ces lectures sont manifestement réalisées dans un cadre non prescriptif. D'autre part, ces chiffres laissent entendre que l'achat de recueils de poèmes n'est pas spontané. Ils sont en effet moins accessibles, plus chers, moins promus à la vente, et leurs auteurs moins reconnus socialement et médiatiquement. L'achat d'un livre de poésie est beaucoup moins encouragé et moins balisé que celui d'un roman. On peut raisonnablement penser que la situation actuelle présente des similitudes avec cette enquête déjà ancienne, et souligner alors l'enjeu, pour la poésie, des collaborations entre lycées et bibliothèques publiques. Ces résultats invitent résolument à prendre en compte les lectures réalisées en dehors de la classe.

Tandis que les enquêtes sociologiques ne permettent pas de préciser davantage en quoi consiste la réception effective de la poésie par les lycéens, l'exercice de « l'autobiographie de lecteur », s'il est réalisé dans des conditions favorables, peut ouvrir une porte sur cette « encyclopédie personnelle » en gestation. Dans un article paru dans la revue *Enjeux* en 2004, Annie Rouxel procède à l'analyse du corpus des autobiographies de lecteurs de toute une classe de première littéraire. On est alors saisi de constater qu'en dépit de la diversité des lectures évoquées, deux élèves seulement mentionnent de la poésie. Le constat est clair : « poésie et théâtre sont souvent absents des références mentionnées »<sup>317</sup>. Pourquoi ? Une absence réelle de contact avec la poésie en primaire et en collège n'est pas concevable, c'est donc l'intériorisation de ces lectures comme étant constitutives d'une identité de lecteur qui n'a pas eu lieu. Pourquoi les lycéens « oublient-ils » de mentionner les poèmes qu'ils ont lus ? Est-ce seulement par manque d'intérêt ? En fait, ils n'en mobilisent pas le souvenir au moment de ce bilan. Plus ou moins consciemment, ces lectures ne correspondent pas à ce qu'ils croient être l'attente du professeur dans le cadre de cet exercice. Poésie et lecture sont

---

<sup>317</sup> ROUXEL Annie, « Lecture et retour sur soi : l'autobiographie de lecteur au lycée », *Enjeux*, n°61, hiver 2004, p. 60.

alors dissociées. Une « autobiographie de scripteur » donnerait peut-être à la poésie une toute autre place.

### **B.1.b. Le statut particulier de la poésie dans les pratiques de lecture des lycéens**

#### *Analyse d'autobiographies de lecteurs*

Le corpus didactique que nous allons examiner a été constitué à partir du dispositif des « autobiographies de lecteurs »<sup>318</sup> adapté à l'objet poésie. Quelles traces de lectures de poésie conservent les lycéens ? Un travail mené en septembre dans une classe de première ES permet de constituer un recueil de données. Il s'agit alors pour le professeur de repérer des pré-acquis et de procéder à une évaluation diagnostique de début d'année : que savent les élèves des stratégies d'écriture de l'autobiographie ? Quelles sont leurs références livresques dans le domaine poétique ? Comment s'expriment-ils à l'écrit ? Parallèlement à ces attentes professorales, l'objectif du chercheur est de collecter des traces de lectures effectives de poésie par des lycéens en début de première, c'est-à-dire avant le travail spécifique sur l'objet d'étude « poésie ». Les textes ont été rédigés individuellement, en classe, sans recours à documentation, sans consultation des camarades. Il a été indiqué aux élèves que cet exercice préparait la double entrée dans le programme : « Poésie » et « Autobiographie ».

Sur le plan méthodologique, notons que les conditions de réalisation de ces écrits ne peuvent pas éviter d'orienter les productions. Etudier les lectures effectives des élèves sera toujours filtré par l'écran scolaire, même si l'ambition serait de le dépasser. Il est raisonnable de penser que les adolescents conscients de rédiger ce qui servira de base au premier regard de leur professeur sur leurs connaissances littéraires et leur façon de rédiger, apprêtent leurs écrits. La situation d'énonciation a d'autant plus d'effet que les conditions scolaires portent des enjeux : la première est l'année des épreuves anticipées du Baccalauréat, c'est la dernière année de français au secondaire, cette étape revêt

---

<sup>318</sup> Une réflexion didactique sur les « autobiographies de lecteurs » des lycéens : ROUXEL Annie, *Lectures cursives : quel accompagnement ?*, op. cit., p. 172-179.



un important pouvoir symbolique. *A contrario*, lors de son enquête de 1992, François de Singly<sup>319</sup> a fait l'expérience de l'effet libérateur de la parole que peut produire une autre situation d'énonciation. S'adressant au chercheur et non pas à un membre de sa « communauté scolaire », une élève de Khâgne se permet alors de décrire sa passion pour Chandler et ses réticences pour le nouveau roman. On voit que les élèves révèlent leurs goûts et leurs pratiques effectives selon les destinataires de l'enquête et la façon dont leur point de vue est recueilli.

Ce point méthodologique étant posé, on peut malgré tout aborder ce corpus d'« autobiographies » avec confiance. Annie Rouxel<sup>320</sup> a remarqué à quel point les lycéens prennent le contrat de sincérité de l'autobiographie au sérieux. Le code littéraire de l'autobiographie protège d'une certaine manière leur pudeur mais en même temps les incite à se dévoiler. D'autre part, la poésie est beaucoup moins marquée par le critère d'une supposée « légitimité »<sup>321</sup>, que d'autres genres comme le roman ou même le théâtre : si l'on écarte la question de la chanson, il n'existe pas de « collection Harlequin », de « série noire » ou de « boulevard » de la poésie. L'auto-édition qui fleurit dans le domaine poétique n'est décriée que par les connaisseurs. La faiblesse de la diffusion de la poésie en général rend le marquage de légitimité nul auprès des élèves. Un lycéen se sentira plus valorisé s'il évoque un recueil de poésie auto-édité que s'il n'a rien à citer.

Les textes reproduits en annexe sont des réponses intégrales à la question suivante :

Vous êtes en train d'écrire votre autobiographie. Rédigez le chapitre qui s'intitulerait *La Poésie et moi*.

Dix réponses ont été sélectionnées pour leur variété et leur complémentarité ; elles sont reproduites intégralement en annexe. Le but de cette recherche n'étant pas de valider le dispositif mais de procéder à un recueil de données,

---

<sup>319</sup> DE SINGLY François, « Les jeunes et la lecture », *Les dossiers Education et formations*, n°24, janvier 1993.

<sup>320</sup> ROUXEL Annie, *Lectures cursives : quel accompagnement ?* op.cit.

<sup>321</sup> HERSENT Jean-François, *op.cit.*

elles ont été retenues car elles permettent de répondre, au moins partiellement, au questionnement didactique qui a suscité leur collectage.

L'analyse de ces productions peut se développer selon trois axes : d'abord, celui du corpus de poètes constitué, ensuite celui des modes d'appropriation propres à la poésie, et enfin on examinera les représentations que les élèves se font de la définition et de l'usage scolaire du champ générique de la poésie.

### ***Remarques sur le corpus : de quels auteurs se souviennent les lycéens ?***

A la lecture de l'ensemble des réponses, le corpus constitué peut paraître limité : un seul élève indique des titres de textes, « L'Albatros » et « Le Cancre » (I.9)<sup>322</sup>, mais trois réponses évoquent un contenu (« quelques poésies sur les saisons » C4, « une petite poésie sur trois hommes » E4, « ces histoires d'animaux qui se parlaient comme des corbeaux et des renards » I3), et au total les sept noms d'auteurs indiqués, dont un patronyme erroné, sont redevables à quatre élèves sur dix, (D2, H3, H5, I8, E14). Les conditions de réalisation de ce « chapitre d'autobiographie de lecteur » ne laissent vraisemblablement ressurgir que des noms de poètes ayant été rencontrés plusieurs fois en cours de scolarité ou ayant fait l'objet d'un projet d'enseignement important. Jean de La Fontaine, Victor Hugo, Charles Baudelaire, Paul Verlaine et Jacques Prévert<sup>323</sup> représentent certainement le palmarès des poètes les plus connus en France aujourd'hui. Ces noms ont donc peut-être été évoqués également en dehors du cadre scolaire. De fait, l'école construit les stéréotypes qui demeurent actifs pour les lecteurs bien au-delà des années-lycée. Cette liste présente la caractéristique de rassembler des poètes d'époques et de lignées esthétiques différentes. On remarque qu'il ne s'agit que d'hommes et qu'aucun d'eux n'est plus vivant. C'est sur ces représentations génériques qu'une didactique praxéologique a besoin de travailler.

Dans le domaine de la poésie-jeunesse, seuls deux noms sont avancés : Maurice Carême et Michael Rozen. Il s'agit en effet de deux « incontournables », en France pour l'un et en Grande-Bretagne pour l'autre.

---

<sup>322</sup> La lettre renvoie à la réponse, le chiffre à la ligne du document livré en annexe IV.2.

<sup>323</sup> Jacques Prévert a le privilège d'être cité deux fois.

On peut s'étonner qu'aucun autre nom n'ait survécu au parcours de ces adolescents nés après 1990 : les anthologies et les collections de poésie-jeunesse ont fleuri depuis ces vingt dernières années. Mais il faut croire que des textes isolés, n'ayant pas donné lieu à une information développée sur l'auteur, restent brouillées dans le souvenir. La réponse de l'élève anglais laisse songer que la poésie jeunesse en Grande Bretagne est vraisemblablement plus reconnue qu'en France. Cet état de fait ne serait pas surprenant car la littérature-jeunesse, depuis Lewis Carroll ou Roald Dahl, pour ne citer que deux des classiques fondateurs, s'y développe abondamment, avec les succès mondiaux que l'on sait.

L'observation du corpus constitué par les souvenirs des lycéens rencontre les problèmes génériques soulevés par la théorie littéraire. On voit que la fable a pu être considérée comme un sous-genre poétique (réponse H) alors que les neuf autres élèves n'y ont pas pensé. C'est la combinaison du récit et d'une structure versifiée et rimée qu'a retenue le jeune lecteur. D'autre part, les réponses F et I réalisent le glissement de la poésie comme texte vers la poésie comme expérience intime liée au langage (I27), à une émotion contemplative (F28), ou sensuelle (A13). L'ouverture du terme « poésie » s'expose également au problème de la frontière du champ (F17). La réponse H, énumérant sept noms de chanteurs ou de groupes, montre que les limites entre poésie et chanson sont parfois discutables, et souvent franchies par les jeunes amateurs de rimes et de sons.

### ***Comment les élèves se sont-ils approprié la poésie ?***

Cet ensemble d'« autobiographies de lecteurs » nous permet également de percevoir combien poésie, oralisation et mémorisation sont liées. Les souvenirs de poésie entendue ou dite ne sont d'ailleurs pas spécialement scolaires. Ils sont liés aux jeux d'enfants dans la cour (E4) - il s'agit alors sans doute de comptines - ou à des pratiques culturelles partagées en famille (G4). Notons tout de même que ces deux souvenirs indépendants du travail scolaire, ont été rapportés par deux élèves d'origine étrangère. La culture française a-t-

elle effacé à ce point ses pratiques d'oralisation poétique ? Un regard de sociologue pourrait confirmer ou discuter cette hypothèse.

L'oralité ancre également le souvenir du poème découvert en classe. Il s'agit alors de récitation (B6, C5). Elle peut éveiller une certaine nostalgie ou des sensations de terreur. Apprécié (D12, I10), ou fortement redouté (G13), dire la poésie « par cœur » fait partie des poncifs pédagogiques du primaire. Les élèves lui attribuent la vertu d'exercer la mémoire (C4), mais c'est surtout le dispositif ritualisé du récitant, seul face au groupe, qui marque le souvenir d'une lourde charge émotionnelle. Dans leurs « autobiographies de lecteurs », les élèves se souviennent d'avoir « récité » des poèmes, mais n'en citent pas un seul passage pour autant. Il y a dans cet exercice trans-générationnel de la « récitation » une association avec le « genre poésie » très forte. On peut se demander si la récitation de textes non poétiques produit le même trouble. Associée au jeu, la récitation d'un texte de théâtre par exemple, est sans doute paradoxalement moins dramatisée. Contrairement à la récitation d'une narration, qui peut s'accommoder de quelques approximations qu'on valorisera alors comme étant « de l'improvisation », celle d'un poème sacralise le texte et son éventuelle opacité : le dire n'est plus pour certains élèves qu'un passage à réaliser avec le moins d'encombres possible. L'émotion du poème laisse sa place à l'émotion provoquée par le dispositif pédagogique. Ce que l'on peut donc partager avec Jean-Pierre Siméon, c'est le regret que le souvenir porte non pas sur le texte mais sur l'effort qu'a exigé sa mémorisation. Et en définitive, c'est peut-être à l'âge où la récitation pourrait être le plus aisément pensée et reconsidérée par les élèves, que le « par cœur » est terminé<sup>324</sup> (I19).

Le second poncif pédagogique lié à l'enseignement de la poésie en primaire est la réalisation du « cahier illustré ». Les élèves pensent que cette pratique vise à développer « l'imagination » (D5). Si cette habitude paraît plutôt agréable, elle ne semble pas développer la mémoire du texte – on se souvient avoir illustré son cahier, mais pas du poème en question –. Jean-Pierre

---

<sup>324</sup> On retrouve cette importance du « par cœur » dans les souvenirs de Daniel Pennac, notamment, *Chagrin d'école*, Paris, Gallimard, 2007.

Siméon<sup>325</sup> a pour sa part un avis très réservé sur cette activité. Il considère que la lecture d'un poème n'est pas forcément une réalisation figurative et visuelle et qu'envisager une « illustration » renforce les contresens sur la réception du genre. Pour accompagner cette réticence, tout en encourageant les enfants dont le sens de la vue est plus sensible, on peut promouvoir un travail sur des livres d'artistes, des associations d'œuvres de peintres ou des interventions graphiques sur le texte, non plus figuratives cette fois, mais reliées à une expérience de lecture auditive, rythmique, imaginaire.

Le troisième mode d'appropriation de la poésie que ces autobiographies de lecteurs révèlent, est le passage par l'écriture. Les élèves l'évoquent avec pudeur (A15, F29, H20, I25), mais certaines réponses montrent que ces productions circulent (B9). L'atelier d'écriture poétique en tant que tel n'est pas mentionné dans ces réponses, écrire est plus personnel, même si les textes peuvent être lus par des pairs. Ce mode d'appropriation est une caractéristique du genre. On peut l'expliquer de plusieurs manières : la poésie devient un moyen d'exprimer des émotions, le sujet lyrique se confondant avec l'auteur peut s'y déployer, le poème donne un effet de liberté de parole, le résultat vise une forme agréable, son temps d'écriture peut être très bref, de nombreux stéréotypes qui lui sont associés deviennent des supports rassurants à la formulation. Ces critères, qui sont autant de représentations discutables bien sûr, distinguent la poésie du roman, du théâtre, et même de la nouvelle. La poésie ne recoupe finalement son territoire qu'avec le journal intime et le blog dont elle partage partiellement l'espace. Mais le poème passe pour un objet autonome formellement et sans contrainte énonciative. Les élèves peuvent devenir à leur tour lecteurs des productions de leurs camarades (B9). Dès lors, la lecture de la poésie éditée est loin en amont : il y a beaucoup plus d'auteurs de poésie que de lecteurs éclairés, déplorent les éditeurs spécialisés<sup>326</sup>. Cette parenté entre lecture et écriture fait vraisemblablement partie des spécificités de la réception de la poésie. C'est au

---

<sup>325</sup> SIMEON Jean-Pierre, conférence donnée au CDDP de Rennes dans le cadre de l'opération « Les petits Bouquineurs », avril 2007.

<sup>326</sup> DUBOST Louis, *Lettre d'un Éditeur de Poésie à un Poète en quête d'éditeur*, Ginkgo, coll. « Idée Fixe », 2006.

cours d'un développement ultérieur que nous pourrions évaluer comment l'événement de lecture participe alors de la création du poème.

### *L'apprentissage de la poésie du point de vue des lycéens*

La première impression que procure l'analyse qualitative de ces dix réponses est que la poésie demeure un objet respecté (E15). Les élèves semblent sur le seuil de quelque chose qu'ils ont conscience de ne pas connaître, vers lequel ils ne vont pas spontanément (A4-7, C11, G7), et qui pourtant a de la valeur pour eux (E17). Ce respect est assez ancré en eux pour qu'à la lecture de poésie s'associent parfois des connotations sacrées. La poésie a des pouvoirs de transfiguration (C12), d'éveil (D12). Les motifs d'une initiation sont même perceptibles en particulier dans la réponse de Sogol (H) : la lecture de poésie a lieu la nuit, elle n'est permise qu'aux enfants autorisés (les autres dorment), la mère sert de médiatrice (H3), les auditeurs épousent la forme collective du cercle (H4), le lecteur-poète a des attributs de sage ou de chaman (il est « vieux » H4, a les cheveux blancs, parle de façon expressive H7). La jeune réceptrice de poésie est alors saisie par le sentiment d'incompréhension (H7, H10). La fin de la réponse H opère un véritable hiatus : l'expérience culturelle et l'expérience scolaire se juxtaposent brutalement. Les deux univers n'ont pas de point de contact. L'apprentissage scolaire n'aura absolument pas pris le relais du vécu. Incompréhension – jouissive – dans le cercle du sacré d'une part, terreur des récitations dans la sphère sociale d'autre part, restent deux malaises juxtaposés.

Ce qui domine dans ces dix réponses, c'est l'ambivalence d'un intérêt affirmé doublé de réticences et de désenchantement. Ces « autobiographies de lecteurs » répondent pour la plupart au schéma suivant : la poésie est clairement positive pour l'enfant, elle conserve toujours l'estime du lycéen, mais un mouvement déceptif a eu lieu, ce recul éloignant très perceptiblement la poésie du lecteur. Cet infléchissement déceptif trouve sa formulation dans le manque de temps (C11), l'ennui et le sommeil (F17) et même le dégoût (I14).

Les élèves estiment que cet éloignement est causé par les effets démotivants de la démarche analytique : « lorsqu'au collège nous avons

commencé l'étude de ce registre littéraire, mon intérêt pour la poésie s'est dissipé » (D13). La poésie est donc particulièrement victime de la représentation de la finalité de l'explication de texte : « il fallait savoir et comprendre pourquoi le poète avait écrit ça et pas ça » (D16, E11). Pour les élèves, cette conception de l'analyse de texte détruit l'expérience de lecture : « le fait de trop chercher ce que veut dire l'auteur tue la poésie » (I19). Les élèves réclament donc d'eux-mêmes de travailler du point de vue de la réception, à partir de l'ancrage direct dans les émotions. En effet, face au projet supposé de l'auteur, intention auctoriale dont le texte serait la trace, « le texte du lecteur »<sup>327</sup> est toujours perdant. Le moment de l'explication en classe est celui d'une confrontation entre la lecture subjective et une sorte de « modèle » perçu parfois comme la résolution de l'errance du sens. L'explication devient alors satisfaisante parce que l'élève n'avait pas valorisé sa lecture propre (E13). Mais le plus souvent la déception est celle d'un perdant : « je ne pouvais plus créer mon propre univers » (D18).

L'histoire littéraire, consacrée désormais par les programmes de 2002, et la relativisation de l'approche structurale et de la clôture du texte, risquent actuellement de réhabiliter l'image de l'intentionnalité auctoriale. Or la représentation de l'explication de texte comme élucidation des intentions de l'auteur est, nous l'avons vu, particulièrement néfaste pour la poésie. Elle peut faire basculer une réception favorable en total rejet. En fait, les élèves sont en attente de modes de réception sensoriels et subjectifs. Les pratiques objectivantes de l'explication monosémique sont nocives à l'égard de toutes les lectures, mais c'est pour la réception de la poésie que les élèves semblent les rejeter magistralement.

---

<sup>327</sup> Héritée de Roland Barthes et de Pierre Bayard, la notion de « texte de lecteur » a fait l'objet d'un colloque international à Toulouse, du 22 au 24 octobre 2008. Sa définition sera questionnée au cours du troisième chapitre.

### B.1.c. Lire un recueil de poèmes ou lire un roman : variété des démarches, distinction des réceptions

#### *Quelles différences ressentent des élèves de première entre la lecture d'un recueil de poèmes et celle d'un roman ?*

Comment distinguer la réception de la poésie de celle d'un autre domaine générique, celui du roman par exemple ? Et comment les lecteurs lycéens opèrent-ils cette distinction ? L'ensemble de la thèse cherche à répondre à cette question. Aussi a-t-elle été explicitement posée à des élèves de première littéraire. En annexe IV.3. sont reportées les réponses écrites, individuelles, à une des questions posées lors de la séance de bilan des lectures cursives de poésie du XIX<sup>ème</sup> siècle. Chacun a lu, au choix, un recueil de Baudelaire, de Verlaine ou de Nerval.

L'analyse des réponses amène facilement à isoler deux types de réactions, celles qui valorisent la lecture de la poésie et celles qui donnent l'avantage affectif au roman. Mais en réalité, on remarque que les mêmes expériences peuvent aboutir à des évaluations contraires. Le classement par ordre de préférence ne nous apprend donc pas grand chose. En revanche, la confrontation des lectures des deux genres instaure une double isotopie qui oppose l'expérience du temps, le rapport au réel, la prise en compte métapoétique et les gestes du lecteur.

| Lecture de la poésie   | Lecture du roman   |
|--|--|
| L'expérience du temps : rythme, ordre et durée   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• « faire le vide à chaque nouveau poème »</li> <li>• « lecture plus longue »</li> <li>• « coupures fréquentes entre les poèmes »</li> <li>« rupture dans la lecture »</li> <li>• « une notion de coupure »</li> <li>• « pas de fil conducteur »</li> <li>• pas d'ordre chronologique</li> <li>• « on peut changer d'univers à chaque poème », « une nouvelle histoire à travers chaque poème »</li> <li>• pas de développement, « sait dire les choses brièvement »</li> <li>• lecture [...] plus rapide</li> <li>• « relire plusieurs fois »</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• « peut se lire en une seule fois »</li> <li>• « plus long » « un long chapitre »</li> <li>• « plus détaillé »</li> <li>• « continuité », « continuité entre les chapitres »</li> <li>• « le fil de l'histoire » « une histoire, une chronologie »</li> <li>• se lit en « quelques heures »</li> </ul> |



|  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• « on peut en faire des dizaines »</li> <li>• « l'effort est plus court car le poème est moins long »</li> </ul>   |   |
| <p>Le rapport au réel et le regard métapoétique</p>  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• « pas de héros », « pas forcément d'intrigue, de suspens »</li> <li>• « fait plus rêver et laisse plus de place à l'imaginaire »</li> <li>• « on s'évade spirituellement »</li> <li>• « plus profond au niveau sentimental »</li> <li>• parfois « abstraits » « incompréhensibles »</li> <li>• « généralement plus beau »</li> <li>• « les mots ont plus de charme, ils riment entre eux »</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• « c'est tout un film que l'on se fait c'est imagé »</li> <li>• « une histoire [...] vraie ou pas »</li> <li>• « absence de versification »</li> </ul> <p>Un point commun : « une part d'autobiographie et des émotions »</p>   |
| <p>Gestes, devoirs et performances du lecteur</p>  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• « lecture [...] plus longue, plus fastidieuse »</li> <li>• « lecture [...] plus facile [...] les poèmes sont courts et plus abordables »</li> <li>• « lecture [...] beaucoup plus exigeante » « approfondie »</li> <li>• « on peut énormément creuser dans la signification »</li> <li>• « il y a une certaine étude que l'on fait un peu automatiquement d'un poème »</li> <li>• « on doit essayer de situer l'histoire, le moment auquel le poème a été écrit, le contexte, car cela n'est pas dit »</li> <li>• « il faut faire plus attention aux images »</li> <li>• « beaucoup plus libre »</li> <li>• « chacun peut avoir une interprétation différente [...] pertinente »</li> <li>• « se poser et méditer entre chaque poème »</li> <li>• « on finit par le connaître par cœur »</li> <li>• difficulté à, « assimiler » le recueil intégralement, l'intérêt se fixe sur des textes singuliers</li> <li>• « tout est implicite [...] sous-entendu », « double sens (ironie par exemple) »</li> <li>• « que l'on décrypte les intentions d'écriture de l'auteur »</li> <li>• « il faut s'investir autant »</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• « c'est plus facile », « moins complexe », « plus simple »,</li> <li>• « ne demande pas une attention énorme, sauf pour certains classiques »</li> <li>• « les textes sont plus difficiles »</li> <li>• « il faut tout lire dans l'ordre pour comprendre l'histoire »</li> <li>• la compréhension peut être totale</li> <li>• la réflexion peut se faire après la lecture</li> </ul> |

## *Rupture et continuité*

D'après les réponses analysées, le contraste le plus évident entre la lecture d'œuvres poétiques et celles de romans, touche à l'expérience du temps. Du point de vue des lycéens, le temps de lecture de la poésie est plus dense, moins long, mais surtout c'est un temps fractionné, marqué par la rupture en raison de l'organisation du recueil et de l'autonomie de chaque poème. Cette fragmentation vécue comme un obstacle, est mal ressentie par les lycéens parce qu'elle leur semble subie. La conséquence est que la lecture devient plus difficile, et plus longue. Cette fragmentation résulte d'abord de la pluralité et la variété des poèmes dans un recueil. Passer d'une page à l'autre, d'un poème à l'autre, c'est éprouver la discontinuité. Chaque poème réclame la reconfiguration d'un univers entier. La valorisation du confort du fil narratif, de la continuité dans la durée, peut sembler paradoxale au regard des stéréotypes ambiants sur la génération « clip et zap » dont on veut bien affubler les lycéens.

Mais on peut se demander si cette temporalité particulière n'est pas également à l'œuvre, et de façon plus fondamentale, dans le poème lui-même. De fait, la versification isole également des éléments : les strophes, les vers, les unités rythmiques sur la page, dans le vers. Cet effet de fragmentation est vécu jusqu'au niveau de la syllabe voire du phonème<sup>328</sup> par exemple dans la diérèse : lire un poème, c'est d'abord une expérience de déconstruction de la linéarité usuelle du signifiant, de mise en relief d'unités que le langage non poétique unifie en permanence dans un *continuum* opaque et indistinct<sup>329</sup>. Le lecteur de poésie vit également le sens à partir de fragments qui se retrouvent isolés faute de combinaisons spontanées sur l'axe syntagmatique. C'est ce que désigne Ann-Lys (8) en soulignant la part d'« implicite » tendue à la quête du lecteur. La poésie est un discours troué.

---

<sup>328</sup> Dans son calligramme « Voyage » par exemple, Apollinaire isole « Dante » du troisième vers pour lequel, par reprise, il constitue la rime. Le lecteur se retrouve dans une situation extrême de fragmentation : le mot « fécondante » est coupé, offrant à la rime l'autonomie d'un fragment.

<sup>329</sup> Il est intéressant de remarquer qu'une des manifestations de la modernité passe par l'enjambement : la rupture d'origine venant à être dépassée. Être « résolument moderne » ce n'est donc pas nécessairement produire de la fragmentation, mais parfois au contraire, effacer cette rupture originelle.

Ce que les élèves suggèrent quand ils témoignent du vécu de la temporalité de leur lecture en dit long sur les spécificités du genre et les étapes singulières que le lecteur doit franchir. Car la fragmentation n'est qu'un effet premier, bien que réitéré. Les lecteurs ont des stratégies pour résoudre le malaise provoqué par les coupures, la plus évidente est la relecture qui transforme la fragmentation inaugurale en moteur de lecture. La fragmentation n'est plus alors ressentie comme facteur déstructurant, mais comme générateur de rythme.

### ***Evasion***

Les lycéens établissent une seconde distinction entre leur réception d'un poème et celle d'un roman : le type d'évasion qu'ils procurent n'est pas le même. Le roman tel que se le représentent les élèves, assure une évasion complète, garantie par la cohérence du système fictionnel et sa nature mimétique. C'est dans ce monde que peuvent se déployer, au sein d'une chronologie, le destin des héros, les intrigues et les effets d'attente.

La notion de « suspens » est importante, elle témoigne d'une lecture où l'attente est assumée, grâce à la maîtrise des topiques du récit. Le monde généré par la lecture de la fiction romanesque creuse son autonomie tant que la lecture analytique ne s'en mêle pas, ce que cultivent les lycéens quand la liberté leur en est laissée.

A l'opposé, le poème fait rêver, provoque une évasion « spirituelle ». Cet éloignement du réel et de son langage ordinaire n'aboutit pas à la constitution d'un autre monde, mais aux notions de profondeur, d'abstraction, de beauté et de « charme ». L'évasion est dans le langage, dans l'opération de lecture elle-même. Par conséquent, les lycéens éprouvent des investissements différents. A la poésie s'associe l'effort, et pour le roman l'investissement est plus « prenant ». Autrement dit, la poésie n'efface pas le réel, tandis que les lycéens retrouvent dans le roman une occasion rêvée de l'oublier un instant. En fait, ces remarques entérinent le système bipolaire de Käte Hamburger : pour elle, il faut distinguer d'un côté la fiction, la *mimesis*, et de l'autre le lyrisme dénué de fictionnalité.

## *Les gestes du lecteur*

Enfin, ces données indiquent quels gestes de lecture les lycéens ont conscience de réaliser face au genre poésie. Il n'est pas possible sur ce point d'établir un modèle, et l'ouverture volontaire de la question n'autorise pas de description fine, mais on peut distinguer des dominantes. Même si Elodie (4) et Albane (6) estiment que la lecture de poésie est plus rapide, plus immédiate, plus libre, la majorité des réponses assortit la lecture de poèmes d'une sorte de protocole exigeant. La nature générique ou les habitudes de lecture intégrées font qu'« il y a une certaine étude que l'on fait un peu automatiquement d'un poème » (19). Pour les lycéens, la poésie appelle un regard métapoétique quasi-systématique. La réflexion intégrée dans le temps de la lecture – et non pas après-coup comme pour le roman (8) – est difficile, voire fastidieuse : le poème invite à la lecture approfondie, celle que l'on « creuse », soucieuse de décoder « les images » (19), l'implicite, l'ironie, le contexte, et jusqu'aux « intentions d'écriture de l'auteur » (10).

Bien que la lecture analytique soit réalisée de la même manière en classe pour les différents genres littéraires, la lecture de roman n'a pas inspiré de représentations du même type. La poésie incite à une posture de décryptage, de prise en compte de la complexité, et donc impose des devoirs au lecteur. Ceux du lecteur de roman semblent mieux acceptés, car l'effort de méta-lecture peut être différé, modéré, et porteur d'un espoir de compréhension aboutie. Ainsi, la majorité des lycéens interrogés empruntent la lecture de type identificatoire, le « playing »<sup>330</sup> pour aborder le roman, tandis que le « game », la lecture distanciée, est plus spontanément adopté pour la poésie. L'appartenance générique influencerait donc les modes de lecture employés spontanément par les lycéens.

Comment peut-on comprendre que les représentations de la lecture de la poésie et celles du roman soient si contrastées ? Le genre suffit-il à expliquer ces différences ? On peut poser l'hypothèse selon laquelle la lecture d'œuvres narratives depuis la petite enfance aurait formé les lecteurs à un certain type de

---

<sup>330</sup> PICARD Michel, *La lecture comme jeu, essai sur la littérature*, Paris, Minuit, coll. « Critique », 1986.

réception littéraire. Au nom des attentes des enfants, Florence Gaiotti<sup>331</sup> s'interroge sur les choix des Editions du Rouergue qui suspendent volontiers la prédominance du récit au bénéfice d'albums plus proches des principes de performance artistique ou du livre d'artiste. Le malaise provoqué par ces albums ambitieux ou décalés provient entre autres de l'abandon d'une structure narrative minimale. En fait, dans notre culture occidentale, le narratif serait devenu le prototype de lecture « naturelle ». A moins que, plus en amont encore, à l'instar de Thomas Pavel et de Paul Ricœur<sup>332</sup>, on ne doive reconnaître la narration comme base anthropologique de notre rapport au temps et au monde ? On peut raisonnablement penser que la faible prise en compte de la poésie dans les pratiques familiales, sociales et scolaires en France conditionne, de toutes façons, la singularité de sa réception.

## B.2. Lecture littéraire et lecture de poésie

Depuis la consécration des théories de la réception, la reconnaissance des travaux consacrés à la lecture littéraire s'est développée majoritairement en référence à des corpus narratifs. Les spécialistes comme Vincent Jouve le reconnaissent explicitement :

[...] nombre d'effets de lecture étant liés à la linéarité de l'œuvre, les chercheurs – sans négliger les autres genres – ont pris la grande majorité de leurs exemples dans le champ narratif. Nous les suivrons dans cette option [...]<sup>333</sup>

Dans les actes du colloque de Rennes consacré au *sujet lecteur* en janvier 2004<sup>334</sup>, il n'y a d'ailleurs que Jérôme Roger à développer son argumentation sur une œuvre poétique, en l'occurrence celle d'Henri Michaux. On peut lire

---

<sup>331</sup> GAIOTTI Florence, *Expériences de la parole dans la littérature de jeunesse au tournant du XXI<sup>e</sup> siècle*, thèse dirigée par Catherine Tauveron, Rennes 2, juin 2007.

<sup>332</sup> RICŒUR Paul, *Temps et récit*, tome 1, *L'intrigue et le récit historique*, Le Seuil, coll. « L'Ordre philosophique », 1983.

<sup>333</sup> JOUVE Vincent, *La Lecture*, Paris, Hachette Supérieur, coll. « Contours littéraires », 1993, p. 7.

<sup>334</sup> ROGER Jérôme, « Le ravissement du lecteur : Michaux lectomane » dans ROUXEL Annie & LANGLADE Gérard (dir.), *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2004, p. 51-60.

par ailleurs, dans le n°7 de *La Lecture littéraire*, le point de vue de Franck Wagner<sup>335</sup> persuadé que

Même si le contenu narratif n'est que secondaire aux yeux de l'écrivain [...] pour la majeure partie du public sa présence conditionne tout bonnement la possibilité même de l'acte de lecture.

Il constate que pour la majorité des lecteurs, la lecture requiert une narration, qu'elle soit portée par le texte ou constituée par la lecture. Pourtant lire littérairement un texte littéraire et *a fortiori* un poème, engage à bien d'autres gestes que la simple reconnaissance des éléments d'un récit. Comment la poésie impose-t-elle, dès lors, ses spécificités ?

### **B.2.a. Lire littérairement est-ce lire poétiquement ?**

Alors que, comme le faisait remarquer Annie Rouxel en 2002<sup>336</sup>, l'expression « lecture littéraire » n'est pas employée en lycée, elle désigne pour les théoriciens un « régime »<sup>337</sup> ou un « mode » de lecture particulier, ou encore une approche « experte »<sup>338</sup>, distincte de la lecture utilitaire « pragmatiquement ancrée »<sup>339</sup>. Selon Christian Baudelot<sup>340</sup>, l'historien Robert Darnton aurait été le premier à utiliser l'adjectif « ordinaire » pour qualifier la façon de lire de Jean-Jacques Rousseau, à la fois sensible et vagabonde. On comprend qu'une telle référence incite le sociologue à suspecter la distinction entre les deux

---

<sup>335</sup> WAGNER Franck, « Instances lectrices et lecteur(s) réel(s) », site du GRIMEL, Université de Reims Champagne-Ardenne, [en ligne]

URL : <http://helios.univ-reims.fr/Labos/CRLELI/actu/F%20Wagner.htm> (page consultée le 12/3/2007)

<sup>336</sup> ROUXEL Annie, « Qu'entend-on par lecture littéraire ? », Actes de l'université d'automne *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, (2002), MEN Direction générale de l'Enseignement scolaire, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, site EDUSCOL [en ligne le 6 mai 2004] URL : <http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire%A0.html> (page consultée le 12/12/2006).

<sup>337</sup> MARGHESCOU Mircea, *Le concept de littérarité. Essai sur les possibilités théoriques d'une science de la littérature*, La Haye-Paris, Mouton, 1974.

<sup>338</sup> REUTER Yves, « La lecture littéraire: éléments de définition » dans DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L., LEDUR, *Pour une lecture littéraire II. Bilan et confrontations*, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995), Bruxelles, De Boeck-Duculot, coll. « Formation continuée », 1996.

<sup>339</sup> LAHIRE Bernard, *La lecture populaire : les pratiques populaires de la lecture*, Lyon, Voies livres, coll. « Pratiques et apprentissages de l'écrit », n° 54, 1994.

<sup>340</sup> BAUDELOT Christian, CARTIER Marie, DETREZ Christine, *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Le Seuil, coll. « L'épreuve des faits », 1999, p. 161.

types de lecture, « ordinaire » et « savante ». Pourtant cette dichotomie semble inhérente à toute théorisation de la lecture.

### ***Lecture courante, lecture savante***

La première lecture repose sur l'adhésion aux stéréotypes du texte, à l'univers représenté, tandis que la seconde cultive la distance, l'interprétation et la prise de conscience des effets produits par l'écriture. Chaque théoricien reconfigure cette dichotomie, et les catégories construites ne se superposent pas exactement, mais on peut malgré tout établir des parallélismes entre ces différentes conceptions d'un double niveau de la lecture :

|                         | <b>La lecture d'adhésion</b><br><b>Posture « ordinaire »</b><br>= rapport courant | <b>La lecture seconde</b><br><b>Posture « savante »</b><br>= rapport d'expert |
|-------------------------|---|---|
| Stierle 1979            | La lecture quasi pragmatique  | La lecture de pseudo - référentialité   |
| Riffaterre 1979         | La lecture heuristique  | La lecture herméneutique  |
| Charles 1977            | La lecture extensive  | La lecture intensive  |
| Le groupe $\mu$ 1990    | La lecture linéaire   | La lecture tabulaire  |
| Barthes 1973            | La lecture plaisir  | La jouissance   |
| Gervais 1993            | La lecture progressive  | La compréhension  |
| Picard 1986             | L'activité du lu  | L'activité du lecteur   |
| Jouve 1993              | Le lisant   | Le lecteur jouant et le lecteur interprétant                                  |
| Dufays 1994             | La participation  | La distanciation  |
| Ricardou <sup>341</sup> | Le lecteur courant  | Le lecteur au courant   |
| Derrida 1972            | Lecture rationalisante  | Lecture disséminante  |
| Marghescou 1974         | Simplicité, univocité   | Complexité, polysémie   |
| De Certeau 1990         | Le braconnage   | Lecture légitime  |

Dans le cadre scolaire, cette distinction est marquée ; l'équipe de François Baudelot la situe très concrètement au moment de l'entrée en lycée :

Ce mode de lecture ordinaire, encouragé au collège, se trouve déstabilisé, au lycée, par l'imposition de normes nouvelles ; celles de la lecture que nous appellerons la lecture savante.

Le concept de lecture ordinaire délimite l'espace de toutes ces lectures qui utilisent explicitement le texte comme un instrument, à des fins qui lui sont extérieures. L'adjectif « ordinaire » signifie que

<sup>341</sup> « [...] Jean Ricardou, distinguant, de la manière la plus tranchée, le lecteur « courant », poursuivant « sempiternellement » son plaisir dans la méconnaissance des mécanismes textuels qui le fait avancer, et le lecteur « au courant », « méthodique », analyste, critique, théoricien et, finalement, scripteur - ou plutôt re-scripteur - capable de discerner les failles du texte qu'il considère du double point de vue de son principe de cohérence structurale et de son régime. », BURGOS Martine, « Le génie du lecteur », *BBF*, 1994, n° 6, p. 82-85.

le livre et l'usage qui en est fait sont pleinement ancrés dans les préoccupations immédiates de la vie quotidienne (se divertir, se documenter...) et investis par les intérêts personnels des adolescents en pleine période de construction de leur identité.

Le concept de lecture savante réunit toutes les manières de lire qui, de la contemplation esthétique à l'analyse structurale en passant par la simple lecture par références littéraires, font du texte (dans son sens, ses formes, son affiliation à un auteur ou tout simplement dans sa valeur spécifique) l'intérêt et la fin de la lecture, celle-ci devenant du même coup une activité qui est à elle-même sa fin.<sup>342</sup>

Cette représentation selon laquelle les deux modes de lecture correspondraient à deux étapes distinctes de la scolarité est certainement à nuancer aujourd'hui. La lecture d'albums « résistants »<sup>343</sup> dès la maternelle place les tout jeunes élèves en situation d'analyser un horizon d'attente, de repérer des motifs intertextuels et de composer des parcours interprétatifs multiples. D'autre part, l'insistance pour que chaque séquence en lycée donne lieu à des lectures cursives entérine cette fois, chez les aînés, les lectures moins distanciées.

Ces schématisations binaires de la lecture ont pu inquiéter des sociologues comme Martine Poulain, voyant que l'on considère le lecteur « ordinaire » comme un « pâle double du lecteur expert<sup>344</sup> ». Bien sûr, les deux lectures ne correspondent pas nécessairement à deux types de lecteurs mais, comme le suggère Michel Charles, à un choix qu'il s'agit d'opérer face au texte :

Il y a [...] quelque différence entre parler de la lecture et parler du lecteur, puisqu'il se trouve que le lecteur est lu autant qu'il lit. De fait tout livre, plus ou moins consciemment, plus ou moins fortement, tend à ébranler un mode de lecture (ou une habitude de lecture). Dès lors le lecteur se trouve devant une alternative : ou bien il « résiste » et préserve soigneusement, jalousement, son mode de lecture – il manque ainsi la « nouveauté » du livre qu'il lit – ; ou bien il « se laisse faire », se laisse lire, donc il lit vraiment.<sup>345</sup>

---

<sup>342</sup> BAUDELOT Christian, CARTIER Marie, DETREZ Christine, *Et pourtant ils lisent...*, *op. cit.*, p. 163.

<sup>343</sup> Ces livres sont soit « réticents car ils posent des problèmes de compréhension délibérés, soit proliférants, parce que suffisamment polysémiques pour poser des problèmes d'interprétation », TAUVERON Catherine (dir), *Lire la littérature à l'école*, Paris, Hatier pédagogie, 2002, p. 37.

<sup>344</sup> POULIN Martine, *Lire en France aujourd'hui*, Paris, Cercle de la librairie, 1993.

<sup>345</sup> CHARLES Michel, *Rhétorique de la lecture*, Paris, Le Seuil, coll. « Poétique », 1977, p. 24.



Michel Charles valorise bien entendu la deuxième posture, celle qu'il aura tendance à appeler, la « lecture littéraire ». Mais la qualification de « lecture littéraire » peut très bien outre-passer la stricte lecture « savante ».

Michel Picard<sup>346</sup> par exemple, reconnaît trois principes à la lecture littéraire, en l'occurrence la polysémie, la capacité à faire vivre une expérience sur le mode imaginaire, et l'appréhension de l'intertextualité. De son côté, Jean-Louis Dufays considère que « l'une des caractéristiques de la lecture littéraire est précisément d'assumer, voire d'exploiter sciemment la rupture plus ou moins forte avec les codes de l'énonciation. »<sup>347</sup> Il se réfère alors au travail de Marghescou sur de Man et Derrida, et définit

la littérisation des textes comme un procès en trois étapes : suspension du sens anecdotique, activation de la valeur archétypale et multiplication des sens possibles. On a ici l'idée que la lecture littéraire est une rupture avec l'usage commun de la stéréotypie, ou plutôt une manière de la faire éclater.<sup>348</sup>

Mais Jean-Louis Dufays prône une définition dialectique entre les modes de lecture<sup>349</sup>, il l'explique : « Lire, ce n'est donc pas seulement osciller entre la reconnaissance du déjà-vu et la découverte du neuf, c'est aussi osciller entre la participation psychoaffective aux référents et leur mise à distance rationnelle. »<sup>350</sup>

### ***Double lecture et réception de la poésie***

Faut-il s'en tenir à une telle description de la lecture littéraire ? Que devient par exemple la réception des formes fixes dans ce modèle ? Et qu'en

---

<sup>346</sup> PICARD Michel, *La lecture comme jeu, essai sur la littérature*, Paris, Minuit, coll. « Critiques », 1986.

<sup>347</sup> DUFAYS Jean-Louis, « Le stéréotype, un concept-clé pour lire, penser et enseigner la littérature », *Marges linguistiques*, M.L.M.S. éditeur, Saint-Chamas, France, p. 5, [en ligne en mars 2001] URL : [www.revue-texto.net/marges/Documents](http://www.revue-texto.net/marges/Documents), (page consultée le 15/08/2006).

<sup>348</sup> *Ibidem*.

<sup>349</sup> « [...] rien en fait ne justifie le maintien d'une opposition franche entre l'ordinaire et le littéraire [...] ces deux notions constituent davantage des mythes (ou des stéréotypes) servant à affirmer certains choix et certains combats que des descripteurs efficaces des pratiques de lectures réelles. », DUFAYS Jean-Louis, « Lecture littéraire vs lecture ordinaire : une dichotomie à interroger », dans JOUVE Vincent (dir.), *L'Expérience de lecture*, Actes du Colloque de Reims, Paris, L'Improviste, 2002, p. 309-322, p. 312.

<sup>350</sup> DUFAYS Jean-Louis, « Le stéréotype, un concept-clé pour lire, penser et enseigner la littérature », *op.cit.*, p. 6.

est-il du « plaisir » selon Barthes<sup>351</sup>, qui découle de la répétition du connu ? La littérature est gorgée d'archétypes, de stéréotypes, de codes, et une lecture qui s'y tient ne doit pas être considérée comme « non littéraire » : cela reviendrait à récuser la lecture de type « playing ». La remise en cause de la stéréotypie, qu'elle ait lieu au sein du texte lui-même ou à l'initiative du lecteur, est une des modalités de la lecture littéraire : celle que l'on cultive au lycée certes, au moment des lectures analytiques, mais pas nécessairement lors des lectures cursives par exemple.

En réalité, la lecture littéraire dépend du statut énonciatif et pragmatique accordé par le lecteur au texte lu et à sa propre lecture. En effet, s'il est possible de lire non littérairement des textes littéraires, ou de lire littérairement des textes qui ne le sont pas, on ne saurait lire littérairement par inadvertance<sup>352</sup>. N'est-ce pas au moment même où le lecteur reconnaît la spécificité de sa posture qu'il passe en régime littéraire ? Il serait peut-être abusif de dire que cette lecture procède d'une décision entièrement consciente, mais il est évident que toute réflexivité opère à partir d'une sorte d'acquiescement. Que cette reconnaissance s'éprouve par le plaisir, le déplaisir, le questionnement, la sensorialité, l'interlecture, nous la posons ici comme critère de définition de la lecture littéraire.

Pour la poésie, les théorisations de la double lecture sont problématiques. Jean-Pierre Richard, par exemple, les récuse ; dans la lignée de Charles Du Bos, Albert Béguin, Marcel Raymond ou Georges Poulet, il estime que la posture du lecteur expert n'est pas nécessairement dans la distance : « L'être du critique est un *être-avec* »<sup>353</sup>. La lecture de poésie ne s'accommode donc pas nécessairement des modèles théoriques généraux.

---

<sup>351</sup> BARTHES Roland, *Le Plaisir du texte*, Paris, Le Seuil, coll. « Points », 1973.

<sup>352</sup> Que l'on songe par exemple dans le domaine des arts plastiques à la découverte des masques africains par les surréalistes : c'est bien au moment où les admirateurs reconnaissent leur admiration pour les objets culturels que leur réception devient esthétique. Il y a une part de *décision* et d'acquiescement à l'œuvre, dans la réception.

<sup>353</sup> RICHARD Jean-Pierre, « Sur la critique thématique », *L'étrangère* n°8-9, Bruxelles, La Lettres Volée, 2004, p. 45-56, p. 51.

## *Lecture littéraire et lecture de poésie*

Mais s'il ne faut pas confondre lecture littéraire et lecture distanciée, qu'est-ce qui permet de qualifier de « littéraire » la lecture tout à la fois de poèmes, de romans, d'essais ? On peut considérer que le point commun entre ces lectures aurait trait à l'effet sensoriel du langage et son aptitude, dans le temps de la réception, à devenir événement. Il semble que ce qui fonde la littérarité de la lecture d'un roman autant que d'un poème ne résulte pas de sa capacité à mimer ni même à référer, mais de son pouvoir à faire du lecteur le siège d'un événement dans le langage. On voit que cette hypothèse diffère la narration et la fonction mimétique au-delà du cœur de définition de la lecture littéraire. Dans cette façon de poser à nouveau la question de la littérarité, mais cette fois du point de vue de la réception, on voit que la poésie retrouve une place centrale.

Comment se spécifie alors la lecture littéraire d'un poème ? On peut certainement en faire une lecture non littéraire : qu'on le démantèle en exemples de grammaire ou que l'on cite son manuscrit en tant que document d'époque, par exemple. Mais *a contrario*, on peut également faire des lectures poétiques d'un énoncé dont le projet auctorial n'était pas littéraire : pensons à des mots d'enfants, des titres de presse, une liste, un mode d'emploi<sup>354</sup>...

| Textes non littéraires   |  | Textes littéraires                     |                          |
|--------------------------|--|--|--------------------------|
| Lectures non littéraires | <b>Lectures littéraires</b>  |  | Lectures non littéraires |
| - recherche documentaire | <b>La lecture vécue comme événement : effet sensoriel, interlecture, polysémie</b> |  | - recherche documentaire |
| - ressource              | <b>Plaisir du retour au même</b>   | <b>Remise en cause des stéréotypes</b> | - instrument             |

<sup>354</sup> Le « ready made » en poésie contemporaine « forme » les lecteurs à ce type de réception.

<sup>355</sup> La lecture politique de la poésie engagée par exemple peut devenir non littéraire quand le poème n'est sollicité qu'en tant que source documentaire, instrument politique, idéologique.

<sup>356</sup> On peut très bien placer dans cette catégorie les citations d'oeuvres littéraires plaquées dans une séance de langue par exemple, sans lien avec la signification du texte.

|   |   |   |                          |   |   |
|---|---|---|--------------------------|---|---|
| pratique<br>- communication   | Lecture de récits <sup>357</sup> (fait divers, comptes-rendus...), de descriptions, de commentaires | Lecture de récits, théâtre, essais... sur le mode «playing»   | <b>Lecture de poésie</b> | Lecture de récits, de théâtre, d'essais... valorisant la transgression des codes <sup>358</sup> | idéologique <sup>355</sup><br>- ressource pratique <sup>356</sup> |
|   | <sup>359</sup>  | Stylistique du texte, prosodie : éléments narratifs, thèmes, rythmes, sonorités<br>Poésie / roman /essai/ théâtre |                          |   |   |
|   | Pragmatique du texte, mode d'énonciation : voix, oralisation<br>Poésie/théâtre/ art oratoire        |   |                          |   |   |
| spécificités de lecture par genres, sous-genres, sous-genres thématiques et types de textes |   |   |                          |   |   |

Ce tableau replace la poésie au centre de la lecture littéraire : lire littérairement c'est solliciter dans le texte toutes les ressources de sa stylistique, qu'elles soient fidèles aux modèles intégrés ou qu'elles occasionnent un sentiment de démarcation. Est-ce à dire que toute lecture littéraire est poétique ?

Même si l'objectif de cette thèse est de rééquilibrer les points d'appui de la didactique du côté de la poésie, le but n'est pas d'effacer les genres. On sait très bien, comme l'indiquait Philippe Hamon en 1979, que les normes génériques sont des « opérateurs de lisibilité »<sup>360</sup>. L'enjeu ici est de ne plus confondre lecture littéraire/lecture de fiction. Pour Vincent Jouve<sup>361</sup> par exemple, « Dégager la signification d'un roman, c'est [...] obtenir du conceptuel à partir de l'événementiel. » Et si la lecture de la poésie empruntait exactement le sens inverse : fonder un événement singulier de lecture à partir d'éléments conceptuels ? Transfigurer l'abstraction du langage en concrétude sensible ?

<sup>357</sup> La lecture littéraire de textes non littéraires mériterait un long développement qui nous écarterait de notre sujet : l'intérêt serait de montrer que ce qui devient une entrée littéraire dans un fait divers ou le récit d'un événement sportif par exemple, c'est un ensemble de composantes stéréotypées propre à un genre littéraire.

<sup>358</sup> Ces codes transgressés dans le cadre de lecture de textes littéraires peuvent être d'ordre générique, moral ou esthétique par exemple.

<sup>359</sup> Tout tableau à deux dimensions présente diverses limites : il faudrait indiquer ici que la lecture littéraire de texte non littéraire s'appuie également sur la remise en cause de stéréotypes, les stéréotypes du genre d'origine du texte lu, en particulier.

<sup>360</sup> HAMON Philippe, « Narrativité et lisibilité », *Poétique*, n° 40, 1979. L'expression est reprise par Karl Canvat dans « Pragmatique de la lecture : le cadrage générique », site *Fabula* [en ligne, dernière mise à jour le 24 Mai 2007]

URL : [www.fabula.org/atelier.php%3FGenres\\_et\\_pragmatique\\_de\\_la\\_lecture](http://www.fabula.org/atelier.php%3FGenres_et_pragmatique_de_la_lecture), (page consultée le 17/02/2008).

<sup>361</sup> JOUVE Vincent, « La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives », dans ROUXEL Annie & LANGLADE Gérard, *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, p. 105-114.

Il est donc nécessaire de distinguer la lecture littéraire de la lecture de fiction car cet amalgame concourt à l'exclusion de l'expérience poétique des théories de la lecture. Par exemple, quand Karl Canvat étudie la pragmatique des genres, il explique en s'appuyant sur les travaux de Philippe Hamon et d'Yves Reuter qu'

à chaque genre correspond un « personnel » spécifique<sup>362</sup>, répertoire de personnages que l'on peut appeler les « figures génériques »<sup>363</sup>. Leur rôle est de rattacher le texte à un genre, d'organiser la cohérence textuelle (elles sont indispensables au résumé d'un texte) et de faciliter la lecture<sup>364</sup>.

Pourtant, à moins de considérer le sujet lyrique comme une variété de « personnel », ce qui est très discutable, cette réflexion pertinente au niveau des sous-genres narratifs, n'est visiblement pas opérationnelle pour la poésie.

Pour sa part, Annie Rouxel reprenant à Coleridge sa célèbre formule, insiste sur la disponibilité du lecteur, ce moment où il convient que « se produise la suspension volontaire de l'incrédulité »<sup>365</sup>. Mais cette façon de concevoir la disponibilité comme l'instant où le lecteur assume le plaisir de devenir crédule, d'être dispensé d'un rapport maîtrisé au monde et à l'imaginaire, n'est-elle pas modelée par et pour les genres de fiction ? Se rendre disponible à un poème, ne serait-ce pas au contraire abattre les œillères protectrices entre lesquelles nous nous accommodons de vivre, et éprouver soudain une étonnante et neuve lucidité ? La fiction nous invite au jeu de la crédulité, la lecture de poésie en revanche réactive les liens au réel et aux sensations.

Plus encore, Jean-Pierre Richard nous invite à ne plus distinguer réception première et réception distanciée : la lecture d'un poème sollicite, sans succession dans le temps, les compétences analytiques, cognitives, émotionnelles et sensorielles du lecteur. Ce n'est donc pas la seule prise en

---

<sup>362</sup> HAMON Philippe, *Le personnel du roman. Le système des personnages dans les Rougon-Macquart d'Emile Zola*, Genève, Droz, coll. « Histoire des idées et critique littéraire », 1983.

<sup>363</sup> REUTER Yves, « Le système des personnages dans le roman à suspense » dans REUTER Yves (dir.), *Le roman policier et ses personnages*, Paris, Presses universitaires de Vincennes, coll. « L'imaginaire du texte », 1989.

<sup>364</sup> CANVAT Karl, « Pragmatique de la lecture : le cadrage générique », *op. cit.*

<sup>365</sup> ROUXEL Annie, « La subjectivité du sujet lecteur dans la lecture littéraire », *Enjeux* n°64, p. 27.

compte de la poésie dans le cadre des théories de la lecture qui devient nécessaire, mais une révision globale du modèle binaire des théories en question.

### B.2.b. Lecture de poésie et communication

*Une œuvre n'est jamais seulement un texte, mais en premier lieu l'accomplissement d'un acte de communication interhumaine.*

Marc Lits <sup>366</sup>

*Dans la mesure où elle est empruntée à la linguistique, l'idée de compétence encourage une vision de l'expérience littéraire comme acte de communication, et de l'œuvre comme un message – dans le cas de la reconnaissance, l'œuvre est plutôt vue comme un objet, perçu dans sa globalité ; la fonction essentielle des traits génériques est alors de rendre possible la communication littéraire.*

Marielle Macé <sup>367</sup>

Nous avons vu que la lecture non littéraire de textes non littéraires peut avoir comme enjeu la réalisation d'une communication<sup>368</sup>. La communication est également une représentation devenue usuelle de la lecture littéraire. En dépit de la solitude dans laquelle se réalise généralement la lecture, lire est souvent considéré comme la participation à une communication différée<sup>369</sup>. Marc Lits synthétisant sa définition du texte place la communication comme premier critère :

Tout texte, finalement, tient ensemble quatre logiques : c'est un acte communicationnel, qui se situe par rapport à d'autres textes dans une dimension hypertextuelle, qui possède une structure à

---

<sup>366</sup> LITS Marc, « Le genre, d'Aristote à la télé-réalité », Enjeux 60, automne 2004, p. 26.

<sup>367</sup>MACE Marielle, « Connaître et reconnaître un genre littéraire », communication introductive au colloque *Compétences, reconnaissance et pratiques génériques* (resp. R. Baroni & M. Macé), Lausanne, 26 et 27 novembre 2004 et Paris, 21 et 22 avril 2005, site Fabula, rubrique « ateliers », [en ligne, mise à jour le 14 mai 2007]

URL : [www.fabula.org/atelier.phpConnaître\\_et\\_reconnaître\\_un\\_genre\\_littéraire](http://www.fabula.org/atelier.phpConnaître_et_reconnaître_un_genre_littéraire), (page consultée le 28/08/2007).

<sup>368</sup> Cf tableau dans Premier chapitre, B.2.a.

<sup>369</sup> Cependant cette considération n'a pas toujours fait l'unanimité : Georges Pelorson, Eugène Jolas, Camille Schuwer ont signé le Manifeste de Transition et affirmé ainsi que « L'écrivain a le droit d'employer des mots qu'il fabrique lui-même... L'écrivain exprime, il ne communique pas », cité par PAULHAN Jean, *Les Fleurs de Tarbes*, p. 32, note 2.

partir de laquelle on extrapole des règles *ad hoc*, qui ressemble à d'autres textes.<sup>370</sup>

Il faut donc se départir d'un schéma de communication basique entre auteur et lecteur, pour repenser la communication littéraire comme un engagement de confrontation hypertextuelle et de transmission d'un certain nombre de codes. « L'acte communicationnel » est à relier ici à la façon dont Jean-Marie Schaeffer définissait les genres littéraires en 1990 :

Quel que soit le contenu ou la forme de l'œuvre que l'auteur veut communiquer à ses lecteurs ou à son auditoire, il faut aussi et d'abord qu'il réussisse à faire reconnaître son œuvre comme acte communicationnel spécifique. Ainsi tout texte littéraire s'inscrit dans un cadre pragmatique ou intentionnel dont les normes le contraignent absolument : il présuppose certains choix initiaux, par exemple celui qui instaure sa structure énonciative (qui parle ? s'agit-il d'une fiction ou d'un énoncé factuel ? quel est le contexte énonciatif pertinent ? etc), celui qui « positionne » son destinataire (le destinataire est-il déterminé ou indéterminé, fictif ou réel ? l'auditeur ou le lecteur effectif est-il le destinataire visé par l'œuvre ? etc.) ou encore celui qui détermine la nature de l'acte communicationnel qu'il réalise (s'agit-il d'une description, d'une demande, d'une menace, d'une exhortation ?<sup>371</sup>

Cette représentation linguistique de la lecture littéraire déjà ancienne assimile l'œuvre à un message intentionnel et organisé par son destinataire, message auquel le lecteur doit se soumettre au risque d'un échec de communication qui devient alors échec de lecture. Ne serait-ce qu'au regard de la poésie, cette représentation pose divers problèmes. Le destinataire, d'une part ne doit pas être confondu avec l'auteur, en particulier dans le cadre scolaire. Ce n'est pas l'auteur qui prescrit la lecture mais le documentaliste, le professeur, l'élève lui-même. L'horizon d'attente n'est pas organisé par l'écrivain seul, loin s'en faut, et le prescripteur peut d'ailleurs être le lecteur, motivé par ses propres recherches. Lorsqu'un texte est réancré, par exemple dans un groupement, nous avons vu que le sens de chaque extrait s'en trouve affecté. Le projet du professeur auteur du groupement surplombe ainsi la « communication » du texte ; l'intentionnalité qui oriente la réception de l'œuvre appartient au

---

<sup>370</sup> LITS Marc, *op.cit.*, p. 26.

<sup>371</sup> SCHAEFFER Jean-Marie, « Les genres littéraires », *Le grand atlas Universalis*, Paris Université, 1990.

contexte du réancrage. Bien sûr, l'instigateur cherche sincèrement à se rapprocher d'une intentionnalité auctoriale supposée, mais on ne saurait les confondre. Le schéma de communication qui sous-tend la représentation de la lecture doit être affiné, à commencer donc par l'allègement de la part intentionnelle effective de l'auteur, et la prise en compte de la situation pragmatique de la réception.

Le second problème que pose ce schéma est la nature du message. Bien entendu le poème relève du langage, la langue est sa matière, mais comment ? Le sens courant de « communication réussie » ou d'« échec de communication » stipule, par ce binarisme, que ce message est prédéterminé au moment de son émission, qu'il est porteur d'un sens au service duquel est employé un code cohérent et partagé. La qualité de la réception dépend de la perception de significations internes au message, grâce à la communauté du code entre émetteur et récepteur. Or la réception d'un poème ne s'évalue pas sur le modèle du oui/non, reçu/non reçu, mais déploie chez le récepteur une palette d'affects ni bons ni mauvais, affects qui participent de la matière même du « message » dans la réception littéraire. Les travaux de Jausss montrent que la réception d'une œuvre a une histoire, elle dépend des références interlectorales et des poétiques de la communauté qui procède à la réception. Enfin, le code employé dans le poème ne se réduit pas à la langue, ni même à un système sémiotique figé : chaque poème instaure un code propre qui n'est pas verrouillé à l'avance. Lire un poème, c'est partir à la découverte d'un code ouvert autant que d'un message, le message pouvant d'ailleurs être inclus dans le code ou réciproquement. Si l'on examine la singularité des réceptions de la poésie, on en vient à dissoudre les frontières entre les éléments du schéma de communication. On voit donc tout ce que ce schéma a de restrictif pour représenter la réception littéraire de la poésie : certes l'auteur offre un texte tissu de langage, mais l'opération de lecture est autant celle d'une construction de sens possibles que celle d'une reconnaissance. S'il y a dialogisme dans la lecture de poème, c'est surtout entre le lecteur et lui-même.

On sent le poids d'une telle relativisation de la représentation du poème comme message d'un acte de communication. C'est l'abandon de la lecture



scolaire comme réminiscence platonicienne d'un sens préexistant qui est en jeu. La temporalité linéaire de la lecture est bouleversée : il n'y a plus un sens préexistant et une résurrection idéale de ce sens par l'opération de la lecture. Si la lecture est épreuve et rencontre de l'altérité, c'est l'altérité du langage lui-même qui se joue. Il n'y a plus également de « lecteur Modèle » : le lecteur devient le siège de l'avènement poétique, mais non sacralisé, c'est un lecteur incertain, soumis au risque de l'improbable, un lecteur pour qui le non avènement du sens ou la polysémie par défaut sont des risques constants.

Il est ainsi difficile de considérer le lecteur comme un partenaire de communication différée. Karl Canvat indique la particularité de la « communication littéraire » :

[Elle] se fonde sur une dissymétrie entre les positions de l'émetteur-scripteur et du récepteur-lecteur. En effet, à la différence de la communication orale quotidienne, la communication littéraire présente cette particularité d'être différée : il n'y a pas de feed-back, de réajustements automatiques, d'autorégulation.<sup>372</sup>

Il semble qu'il faille aller plus loin encore dans la remise en cause de la lecture littéraire comme acte de communication car la poésie n'est pas un simple message émis, détachable des conditions de son expression. D'ailleurs certains théoriciens ont déjà montré la nécessité de se démarquer de ce modèle : le texte littéraire est intrinsèquement pour Philippe Hamon un « carrefour d'absences et de malentendus. »<sup>373</sup>

### **B.2.c. La poésie et l'exigence d'une lecture non figurative**

Si la lecture de poésie n'est plus considérée comme le repérage d'éléments intentionnellement agencés par l'auteur et globalement objectivables, en quoi consiste-t-elle ? La première difficulté qui risque de persister tout au long de cette thèse est le caractère en définitive non représentable de la lecture de poésie. Il est possible de se figurer la mise en scène d'un texte de théâtre, de schématiser un parcours narratif ou des rapports de forces à partir de la lecture d'un roman, mais la lecture de poésie

---

<sup>372</sup> CANVAT Karl, « Pragmatique de la lecture : le cadrage générique », *op. cit.*

<sup>373</sup> HAMON Philippe, « Texte littéraire et métalangage » dans *Poétique*, n° 31, 1977, p. 264.

reste rebelle à la figuration. Cet état de fait résulte peut-être d'une exigence moderne, post romantique : la *mimesis* est exclue du genre poésie depuis la reconnaissance de la poésie lyrique comme étalon implicite du genre. La représentation qui conviendrait le mieux au lyrisme serait peut-être alors la musique, image abstraite s'il en est.

La lecture de poésie n'est plus une lecture figurative. En abandonnant les modèles classiques des genres épiques et dramatiques, elle s'est affranchie de la représentation, la *mimesis* est devenue l'apanage de la prose. Cela ne signifie pas qu'il n'existe plus de poésie mimétique ou de lecture mimétique des poèmes. Mais il faut bien admettre que notre lecture est l'héritière d'une révolution qui se noue autour de 1870<sup>374</sup> : les Romantiques, Rimbaud, les Symbolistes, Mallarmé ont largué les amarres de la mimésis dans leur écriture et conditionné ainsi notre lecture, y compris celle des corpus antérieurs. « Il y a une historicité » du regard mais aussi comme le dit Henri Meschonnic, « de l'écoute »<sup>375</sup>. Ce que nous impose l'entrée dans la modernité, c'est notre ancrage de lecteur dans autre chose que la représentation. Quelles opérations s'effectuent lors de la lecture d'un poème ? S'y jouent certes des constructions d'images, mais également de sons, de rythmes, d'affects, de tensions et de mises en relations. La variété des configurations propres à la lecture de la poésie fera l'objet des parties suivantes de la thèse.

### B.3. Généricité et lecture littéraire

Comment agit la reconnaissance générique sur le déroulement de la lecture de poésie ? A quel moment s'inscrit-elle ? Jusqu'à quel point est-elle déterminante ? Au regard d'expériences d'inspiration behavioriste, Serge

---

<sup>374</sup> « La crise de la poésie, nous le savons aujourd'hui, a commencé à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle. Elle surgit de la prise de conscience de la brèche faite par une compréhension nouvelle de la réalité psychologique dans les genres anciens de la rhétorique et de la poésie. ; [...] Rimbaud, Lautréamont et Mallarmé ont essayé de rendre au langage un caractère fluide et provisoire ; ils espéraient rendre au mot le pouvoir d'incantation – de conjuration de l'inouï » - qu'il avait lorsqu'il n'était encore qu'une forme de magie. » STEINER George, *Langage et silence*, trad. Lucienne Lotringer, Paris, Le Seuil, 1969, p. 47.

<sup>375</sup> MESCHONNIC Henri, *Célébration de la poésie*, *op. cit.*, p. 136. D'autre part, Pierre Bourdieu fait remarquer que « Un livre change par le fait qu'il ne change pas alors que le monde change », BOURDIEU Pierre & CHARTIER Roger, « La lecture : une pratique culturelle » dans CHARTIER Roger (dir.), *Pratiques de la lecture*, Marseille, Rivages, 1985, p. 217-239.

Goffard a mis en évidence les perturbations que peut causer le manque d'identification générique pour le lecteur :

En choisissant un texte peu connu et insolite, on observe les réactions [des] lecteurs : tous entament leur lecture en s'interrogeant sur l'origine du texte et se demandent où son auteur veut en venir, en notant qu'ils aimeraient bien savoir à quel genre il appartient. Au fur et à mesure que se déroule la lecture, on voit les mêmes questions être reposées, la lecture apportant des informations pour réduire le champ des possibles et amenant le lecteur à réagir aux propositions de l'auteur en se déclarant amusé ou irrité par ce qu'il découvre. Ce n'est qu'une fois que le lecteur a pu définir le genre du texte (article de journal, poème, nouvelle, etc.) que son attention est entièrement consacrée à ce qu'il lit.<sup>376</sup>

Ce bilan d'expérience montre que la caractérisation générique a un rôle fondamental dans le déroulement de la réception : elle en est comme un préalable et toute une partie de la lecture première lui est consacrée. Cette étape implique un véritable travail métadiscursif et pourtant elle n'échappe à aucun des types de lecture, que celle-ci s'engage dans une démarche herméneutique approfondie, ou non.

### B.3.a. L'inscription générique dans le pacte de lecture

*C'est par rapport à des modèles, à des « horizons d'attente », à toute une géographie variable, que les textes littéraires sont produits puis reçus, qu'ils satisfassent cette attente ou qu'ils la transgressent et la forcent à se renouveler.*  
Philippe Lejeune<sup>377</sup>

Les élèves interrogés sur la distinction entre lecture de poésie et lecture de roman<sup>378</sup> laissent entendre, de façon tout à fait conforme aux analyses de

---

<sup>376</sup>« L'expérience était menée avec un texte extrait du *Cornet à dés* de Max Jacob (Gallimard 1967 : 30s) : *Fausses nouvelles ! Fosses nouvelles*. Questionnaire avec réponses écrites, en regard du texte donné à lire partie par partie. Introduire des perturbations dans le processus de lecture en agissant sur les éléments du péritexte conduit à des conclusions semblables : ces éléments classent le texte, pour le lecteur, le mettant en relation avec des textes déjà connus et qu'il sait lire. Bransford, J.D., Johnson, M.K. (voir : (1972), « Contextual requisites for understanding », in *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11 : 717-726) ont montré que le seul fait de supprimer le titre d'un texte limite la compréhension et affecte les possibilités de mémorisation », GOFFARD Serge, « Lecture : négocier une interaction sociale », *Semen*, 10, Sémiotique(s) de la lecture, 1995, [En ligne le 22/05/2007]

URL : <http://semen.revues.org/document2980.html>. (page consultée le 25/03/2010).

<sup>377</sup> LEJEUNE Philippe, *Le pacte autobiographique*, Paris, Le Seuil, coll. « Poétique », 1975, p. 311.

Serge Goffard, que ce repérage du genre a lieu très tôt, et conditionne même la disponibilité à la lecture d'adhésion. Une remarque de Dominique Combe abonde dans ce sens :

Nul besoin de connaissances approfondies en versification pour saisir les « patrons » formels de la poésie, et la tonalité affective qui s'en dégage à la première lecture, ou à la première audition.<sup>379</sup>

Ce constat presque de bon sens est pourtant assez paradoxal : la lecture initiale censée affranchir le lecteur de la distanciation repose en fait sur une première analyse. Il s'agit pour le lecteur de confronter le texte à l'ensemble des prototypes génériques dont il dispose. Comme l'explique Marc Lits, la reconnaissance du genre fait partie de la première phase de la lecture, celle de l'horizon d'attente :

L'horizon d'attente, tel qu'il a été défini par l'esthétique de la réception, implique bien l'hypothèse d'une compétence de lecture générique d'un lecteur ou d'une classe de lecteurs.<sup>380</sup>

Or, comme le souligne Michael Riffaterre

la perception de l'interprétant générique présuppose que le lecteur a lu assez de textes pour reconnaître leur appartenance à un genre.<sup>381</sup>

Ainsi, l'enseignement doit avant tout permettre aux élèves de constituer leur « encyclopédie générique »<sup>382</sup>.

Dans un article du *Français aujourd'hui*, Alain Boissinot reprend les théories de Jauss pour distinguer deux types d'horizons d'attente : toute œuvre est prise dans « le jeu de confirmation/modification de l'horizon d'attente des lecteurs »<sup>383</sup>. Si elle joue au maximum la confirmation de cet horizon d'attente, « elle s'inscrira dans cette littérature de consommation qui reproduit confortablement ses modèles » alors que la remise en cause du prototype est la marque de la création littéraire. Davantage que des processus singuliers de

---

<sup>378</sup> Annexe IV.3.

<sup>379</sup> COMBE Dominique, *Les Genres littéraires*, op. cit., p. 15.

<sup>380</sup> LITS Marc, « Le genre, d'Aristote à la télé-réalité », *op. cit.*, p. 30.

<sup>381</sup> RIFFATERRE Michael, *Sémiotique de la poésie*, Paris, Le Seuil, coll. « Poétique », 1983, p. 189.

<sup>382</sup> L'expression est employée par CANVAT Karl, « Interprétation du texte littéraire et cadrage générique », *Pratiques* n°76, décembre 1992, p. 33-53.

<sup>383</sup> *Le Français aujourd'hui*, n°79, sept. 1987, p. 50.

lecture, cette schématisation vise à distinguer deux types de littérature et à valoriser la création axée sur la transgression des formes intégrées. Dans la lecture réelle cette opposition est pourtant moins tranchée : par exemple, la littérature « commerciale » prépare elle-même ses effets de surprise, tandis que la littérature classique culmine quand elle épouse au plus près les préceptes des poéticiens de son époque.

Mais l'identification générique n'est pas réglée du côté de la création, une fois pour toutes, en amont de la lecture. Dans sa description phénoménologique du rôle des genres, Antoine Compagnon montre que la compétence générique du lecteur est requise tout au long de la réception :

si la notion de genre a une validité par-delà les procès qu'elle a subis, c'est du côté de la lecture, de la phénoménologie de la lecture. Lisant, je fais une hypothèse sur le genre ; cette hypothèse guide ma lecture ; je la corrige si le texte la contredit ; non, ce n'est pas un sonnet français ; non ce n'est pas une tragédie classique ; non, ce n'est pas roman noir ; au bout du compte cette oeuvre n'appartient peut-être à aucun genre défini, mais pour que j'arrive à cette conclusion, il faut que je l'aie lue en faisant des hypothèses sur son appartenance générique et en révisant ces hypothèses au fur et à mesure de ma lecture.<sup>384</sup>

La lecture d'adhésion progresse au gré de la vérification du genre posé dans l'horizon d'attente : la caractérisation générique insinue donc une part de distanciation au sein même de la lecture première.

Dès lors, la prise en compte du genre opère aux niveaux cognitif, heuristique et herméneutique. Au niveau cognitif d'abord, Marielle Macé s'appuie sur Jean Morizot pour souligner le fait que le repérage d'un genre met le lecteur en activité :

savoir exploiter une information et/ou savoir anticiper une action qui confère à cette information son contenu efficace, c'est entrer dans un jeu de sollicitation qui enclenche à son tour d'autres relais.<sup>385</sup>

On voit mal comment une lecture consciente de l'appartenance générique pourrait maintenir le lecteur dans une lecture « naïve ». On peut même se demander si cette représentation de la lecture première a encore un sens.

---

<sup>384</sup> COMPAGNON Antoine, « Onzième leçon : Genre et réception », site *Fabula*, *op. cit.*

<sup>385</sup> MACE Marielle, « Connaître et reconnaître un genre littéraire », *op. cit.*

Au niveau heuristique ensuite, Carl Knavat montre que topiques génériques et marqueurs de topiques déterminent les superstructures à l'origine de la construction « rétroactive et anticipative du sens [...] »<sup>386</sup>. La réception du texte et son interprétation sont chevillées à l'identification de son genre : le lecteur admet les singularités du texte en fonction de ce que sa nature générique autorise et implique. Le genre oriente l'attente et impose une forme de « tolérance » : sans son chapeau générique, la poésie est le plus souvent « inadmissible »<sup>387</sup>.

La visée herméneutique enfin, consiste à faire de cet accueil une occasion de signifiante. La question que se pose alors Antoine Compagnon est la suivante : le genre est-il un moyen pour construire la signification de l'oeuvre ou fait-il intégralement partie du sens?

[on] peut concevoir la fonction herméneutique du genre de deux manières. Soit le genre est un outil heuristique, et l'interprétation rejoint, par le cercle herméneutique, un sens qui, lui, est toujours particulier ; soit le genre est constitutif du sens, et l'interprétation va vers un sens qui dépend du genre. Autrement dit, le genre est-il ou non transitoire dans l'interprétation littéraire? Survit-il ou non à l'interprétation littéraire ? D'une certaine manière, cette alternative renvoie à deux conceptions du cercle herméneutique, deux phases de son histoire. Pour Schleiermacher et Dilthey, le cercle herméneutique était méthodique, destiné à être dépassé une fois le sens compris ; pour Husserl et Heidegger, la circularité herméneutique est indépassable et constitutive de la compréhension.<sup>388</sup>

Pour lire la poésie, nous nous fierons, comme Antoine Compagnon, à la démarche de Husserl et Heidegger, car le sens d'un poème est consubstantiel au processus de sa lecture. La lecture, qui inclut l'identification générique, n'est pas une transition, mais le siège de réalisation du sens. Questionner le genre littéraire fait partie de la lecture et participe de l'interprétation. Le poème

---

<sup>386</sup> KANVAT Carl : « L'identification des superstructures permet la construction, à la fois rétroactive et anticipative, du sens. Ce travail d'investissement sémantique s'opère par la projection d'un « topic ». Le rôle de ce dernier est essentiel : il discipline, en quelque sorte, le texte en réduisant ses virtualités sémantiques. Le topic peut être implicite – auquel cas il faut le reconstituer par le repérage de « mots-clés » abondamment réitérés ou placés dans des positions stratégiques – ou explicite : dans ce dernier cas, on peut le repérer grâce à ces « marqueurs de topics » que sont les titres, les sous-titres de l'oeuvre ou des chapitres, ou encore les mentions de genres. Le topic générique joue un rôle particulièrement important dans la lecture littéraire » dans « Pragmatique de la lecture: le cadrage générique », *op. cit.*

<sup>387</sup> ROCHE Denis, *La poésie est inadmissible*, Paris, Le Seuil, coll. « Fiction & Cie », 1995.

<sup>388</sup> COMPAGNON Antoine, « Onzième leçon : Genre et réception », *op. cit.*

prend sens dans sa lecture en tant que poème. Cela ne revient pas à négliger le déploiement chronologique de la lecture : il y a bien, en aval, des échos de sens et des traces significatives de lecture, c'est d'ailleurs sur ces scories de l'expérience poétique que l'on tentera, dans les trois parties suivantes de la thèse, de remonter le fil, sinon la trame, de l'hypothétique « texte du lecteur ». En amont, c'est la mise en place d'un pacte de lecture qui initie la réalisation herméneutique. Quelle place prend la dimension générique dans ce pacte ?

Pour Hans Robert Jauss la détermination du genre est cruciale. Il considère que c'est la « perceptibilité de la forme »<sup>389</sup> correspondant au « procédé artistique » qui rend possible la lecture. Il y a donc une dépendance entre projet générique, forme textuelle et réception de l'oeuvre. Si la lecture se fait à travers un « pacte », orientée par un « horizon d'attente » satisfait ou détourné, la question du genre est centrale dans la construction de cette attente. Le genre s'impose et se définit donc moins au niveau de la création qu'à celui de la réception. Loin d'abolir le genre, les théories de la réception nous incitent donc à examiner son articulation avec les notions d'horizon d'attente et de pacte de lecture.

Depuis les travaux de Philippe Lejeune, la notion de pacte générique<sup>390</sup>, en l'occurrence celle de « pacte autobiographique », s'est répandue. Les expressions de « pacte »<sup>391</sup> ou encore de « contrat de lecture »<sup>392</sup> s'inspirant du

---

<sup>389</sup> JAUSS Hans Robert, *Pour une esthétique de la réception*, trad. Claude Maillard, Paris, Gallimard, coll. « Tel », 1978, p. 45.

<sup>390</sup> GENETTE Gérard : « Le terme est évidemment optimiste quant au rôle du lecteur, qui n'a rien signé et pour qui c'est à prendre ou à laisser. Mais les indices génériques ou autres engagent l'auteur, qui – sous peine de mauvaise réception – les respecte plus souvent qu'on ne s'y attendrait », *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Le Seuil, coll. « Poétique », 1982, p. 9 note 4.

<sup>391</sup> « Il faudra donc recourir à une théorie "contractuelle" du genre, s'appuyant sur la notion wittgensteinienne d' "air de famille". Le contrat lie encodeur et décodeur. Il ne s'agit pas ici d'un simple choix terminologique mais "d'une proposition fondamentalement conceptuelle". Le contrat est étymologiquement dérivé de l'idée de ce qui attire ensemble et l'un à l'autre, et de celle d'une manipulation conjointe. [...] Ce terme peut ainsi nous aider à faire attention au processus de rapprochement des textes, ce qui peut servir d'antidote à la tentation de construire une taxonomie de classes toutes faites. [...] Ce terme renvoie à la théorie du "contrat social". Il contribue à souligner que la "lecture" n'est pas un processus à sens unique. Enfin il évite de suggérer un lien ""naturel" entre l'auteur et le lecteur. Ce concept est à rapprocher des "speech acts" d'Austin et de Searle, il tire du côté de la pragmatique », COSTE Didier, « Pourquoi les genres ? », site *Fabula*, [en ligne, date non précisée] URL : [www.fabula.org/revue/cr/421.php](http://www.fabula.org/revue/cr/421.php), (page consultée le 29/06/2007).

<sup>392</sup> BOUJU Emmanuel (dir.), *Littératures sous contrat*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Interférences » / Cahiers du Groupe phi, 2002.

monde juridique, comme le fait remarquer Marielle Macé<sup>393</sup>, déploient l'idée de droits et de devoirs : les droits du texte, les devoirs du lecteur. Alexandre Gefen explique que la notion de pacte correspond dans le monde anglo-saxon au courant « conventionnaliste »<sup>394</sup>. La notion de pacte de lecture puise ainsi à la pragmatique la notion de « convention » : celle-ci permet de désigner l'accord entre les locuteurs d'une situation d'échanges. Karl Canvat<sup>395</sup> explique que les termes de ce contrat peuvent être explicites<sup>396</sup> ou tacites<sup>397</sup>, ils sont plus ou moins effectifs dans le cas de la poésie. Il distingue plusieurs types de conventions : les premières sont des conventions constituantes. Ce sont celles qui relèvent du niveau intentionnel de la communication ; la fictionalité en fait partie. Les traces de ces conventions se tiennent souvent aux frontières des énoncés : le rituel accompagnant la poésie orale décrit par Zumthor en relève également<sup>398</sup>. Les conventions de tradition s'appliquent au niveau formel du texte ; les formes fixes en poésie sont les principales conventions de tradition. Les conventions régulatrices enfin, gèrent les réécritures de modèles.

[Or] c'est précisément le rôle des genres littéraires d'établir des conventions qui fondent des attentes mutuelles, garantissent une certaine stabilité dans les échanges langagiers et assurent ainsi un contrôle plus strict du décodage du texte en réduisant son incertitude.<sup>399</sup>

Mais il ne faudrait pas comprendre le lien générique entre le lecteur et le texte comme un simple rapport de reconnaissance. En réalité, engagé dans un

---

<sup>393</sup> MACE Marielle, *Le genre littéraire, op.cit.*, p. 25.

<sup>394</sup> « Le courant anglo-saxon dit "conventionnaliste", issu de la philosophie contractualiste de Hume et de la théorie des jeux de D. Lewis, donnera une extension plus générale à cette notion, en insistant sur le pacte, souvent ludique, que noue tout lecteur avec un auteur et/ou une tradition littéraire. » GEFEN Alexandre, « Atelier de théorie littéraire : conventions », site Fabula [en ligne le 15/07/2002], URL : [www.fabula.org/atelier.php?Conventions](http://www.fabula.org/atelier.php?Conventions) (page consultée le 29/06/2007).

<sup>395</sup> CANVAT Karl, « Interprétation du texte littéraire et cadrage générique », *Pratiques*, n°76, décembre 1992, p. 33-53, p. 39.

<sup>396</sup> QUINE W.V.O., « Truth by Convention », O.H. Lee (ed), *Philosophical Essays for A.N. Whitehead*, New York, Longmans, 1936.

<sup>397</sup> LEWIS David, *Convention*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press, 1969.

<sup>398</sup> ZUMTHOR Paul, *La lettre et la voix. De la « littérature » médiévale*, Paris, Le Seuil, coll. « Poétique », 1987, p. 216.

<sup>399</sup> MAILLOUX S., *Interpretive conventions. The reader in the study of American fiction*. Ithaca and London, Cornell University Press, 1982, p. 127-139, trad. Karl Canvat, « Pragmatique de la lecture : le cadrage générique », *op. cit.*



« contrat », le lecteur devient co-responsable de « la décision générique »<sup>400</sup>. Le pacte générique de lecture, c'est l'appréhension par le lecteur d'un certain nombre de conventions génériques qu'il identifie progressivement au cours de la lecture au niveau du paratexte. Mais c'est également le lecteur qui détermine si tel ou tel aspect des superstructures et de la microstructure entérine, interroge ou contredit son hypothèse générique.

Parallèlement au « pacte autobiographique », Antonio Rodriguez a donc développé le concept de « pacte lyrique »<sup>401</sup> en précisant bien que « le lyrique » ne se superpose ni au lyrisme ni au genre poésie. Bien qu'intimement lié à la poésie, le pacte lyrique n'est donc pas un pacte générique. Pour Antonio Rodriguez, le lecteur de littérature dispose de trois alternatives qui engagent trois types de pactes : fabulant, lyrique ou critique. On peut ainsi développer un horizon d'attente dans le champ poésie en adoptant un « pacte fabulant » ou « critique ». Le concept de « pacte lyrique » doit donc être employé avec précaution même s'il nous aidera à décrire une certaine forme de réception de la poésie.

L'inscription générique dans le pacte de lecture ne s'active donc pas seulement au stade initial de l'horizon d'attente. En puisant dans la terminologie de Wittgenstein, on peut dire qu'elle reste éveillée tout au long de la lecture activant ce qu'il appelle la perception d'« airs de famille » :

L'expérience de la reconnaissance (souvenir d'une occurrence ou identification du général) est peut-être ce qui désigne le mieux cette participation du genre à l'activité de lecture [...]. La perception de genre, [...] a aussi à voir avec le lieu commun<sup>402</sup>

note Marielle Macé. Ce « lieu commun », cet « air de famille » ou encore la notion de « stéréotypie » proposée par Umberto Eco, placent la « topicalisation » au niveau générique. Le genre est le stimulateur privilégié de l'interlecture. Et sur lui s'organise un réseau qui devient objet de connaissance en soi : en construisant sa « bibliothèque générique », le lecteur construit

---

<sup>400</sup> « La notion de "pacte" offre une transposition juridique de cette participation du lecteur à la décision générique », MACE Marielle, *Le genre littéraire, op. cit.*, p. 25.

<sup>401</sup> RODRIGUEZ Antonio, *Le Pacte Lyrique - Configuration discursive et interaction affective*, Bruxelles, Mardaga, coll. « Philosophie et Langage », 2003, p. 280.

<sup>402</sup> MACE Marielle, *Le genre littéraire, op. cit.*, p. 23.

simultanément sa connaissance du genre. Ce savoir se constitue au gré des vérifications génériques qu'impose l'horizon d'attente.

Le dialogue intime entre le lecteur et son horizon d'attente se développe à chaque instant jusqu'au point final de la lecture. « Le jeu de confirmation/modification de l'horizon d'attente » est un moteur perpétuel pour la lecture de la poésie moderne en particulier. Prenons l'exemple de réception d'une page du *Parti pris des choses* de Francis Ponge<sup>403</sup>. L'édition du texte, chez Gallimard, dans la collection de poche « Poésie », laisse présager la lecture d'un poème :

1 : Le titre du volume peut pourtant poser un premier problème : le mot « chose », l'aspect argumentatif de l'expression heurtent un premier stéréotype générique d'ordre sémantique et syntaxique. Un premier ajustement de l'horizon d'attente est nécessaire : le conflit est cette fois d'assez courte durée (même si la violence de ce conflit diffère en fonction des lecteurs) : le caractère énigmatique, généralisant et abstrait du titre confirme en définitive que la lecture qui s'engage est celle d'un poème.

2 : La seconde surprise est la découverte de textes en prose. Mais cette révision du stéréotype poésie=vers s'opère notamment par l'usage de titres donnés aux fragments. L'horizon d'attente « poésie » se trouve donc une nouvelle fois modifié mais maintenu. Le cercle herméneutique s'engage alors en incluant une connaissance nouvelle et gratifiante : un poème peut être en prose.

3 : La thématique indiquée par les titres provoque alors une nouvelle mise en cause de l'horizon d'attente : le lecteur devient une fois encore le siège d'un conflit. Le stéréotype voudrait qu'un poème ne parle pas d'un cageot ou d'un morceau de viande, mais le texte lui oppose une réalité hors topiques. Cependant, tout le paratexte ainsi que la volonté d'accueil du lecteur déjà confortée par deux « victoires » sur les premiers stéréotypes, tentent de renverser ce nouvel obstacle. Le moyen de dépasser ce conflit est d'alimenter

---

<sup>403</sup> Nous nous écartons à cet instant du point de vue de Käte Hamburger qui place l'œuvre de Ponge à la frontière entre l'énoncé lyrique et l'énoncé communicationnel. *Logique des genres littéraires, Logique des genres littéraires* [1957, 1977], trad. Pierre Cadiot, Paris, Le Seuil, coll. « Poétique », 1986, p. 231.

le cercle herméneutique et d'entrer alors dans une logique d'interprétation. En admettant la thématique du *Parti Pris des Choses*, la lecture peut se poursuivre.

On voit à travers cette simulation que le modèle d'entrée en lecture d'un poème en appelle davantage à la notion de conflit qu'à celle de pacte. Pour signer un pacte ou un contrat, il vaut mieux en connaître les termes à l'avance. Lire un poème, en tous cas un poème moderne, c'est au contraire s'engager sans garanties : chaque remise en cause de l'horizon d'attente est une petite « guerre » menée entre les prototypes du poétique, l'altérité d'un texte et l'adaptation plus ou moins souple d'un sujet lecteur. On voit que chaque étape n'est franchie que si le lecteur trouve une certaine gratification dans son effort d'accueil : gain de connaissance, plaisir du décalage, engagement dans l'interprétation. Le lecteur alimente par sa lecture le triple moteur cognitif, heuristique et herméneutique.

Il est clair que la question du genre accompagne la lecture jusqu'à son terme, y compris dans la relecture, non seulement parce qu'elle préside à l'horizon d'attente mais aussi parce l'interprétation dépend de la sortie du conflit générique de la lecture. Antoine Compagnon<sup>404</sup> le montre à travers deux cas : celui d'Emil Staiger<sup>405</sup> qui réévalue à la hausse un texte poétique du jour où il apprend qu'il ne s'agit pas d'une chanson populaire mais d'un poème d'amour du XIX<sup>e</sup> siècle, et celui d'Ivor Armstrong Richards qui met ses étudiants en déroute en leur faisant interpréter des poèmes sans aucune indication paratextuelle. En l'absence d'indices génériques, le lecteur se trouve en réalité privé d'un pouvoir d'interprétation<sup>406</sup>. Ces exemples confirment à nouveau que le genre est un problème de réception. « Les genres peuvent être considérés comme des stratégies de lecture »<sup>407</sup>. On pourrait même aller plus

---

<sup>404</sup> COMPAGNON Antoine, *La notion de genre*, « Genre et interprétation », site *Fabula*, *op. cit.*

<sup>405</sup> « Je vois à présent que le premier vers est trop faible pour une vieille chanson populaire [...] Ayant découvert à quoi le poème appartient, j'ai amplifié son volume par des résonances historiques. J'entends à présent chaque détail exactement » (cité par HIRSCH E.D. Jr., *Validity and Interpretation*, p. 75).

<sup>406</sup> Soulignons que les deux exemples choisis par Antoine Compagnon pour démontrer l'interdépendance entre genre et interprétation concernent la poésie. En effet, la poésie pose constamment le problème de son genre. Ce questionnement n'est pas un préalable à l'interprétation mais prend part pleinement à la réalisation poétique.

<sup>407</sup> RABINOWITZ P.J., « The Turn of the Glass Key : Popular Fiction as Reading Strategy », *Critical Inquiry*, vol. 11, 1985, p. 420, extrait traduit par CANVAT Karl, « Interprétation du texte littéraire et cadrage générique », *Pratiques* n°76, Décembre 1992, p. 45.

loin et considérer avec James Sacré que si l'instance réceptrice est responsable de la signifiante, elle est la seule pertinente à établir le diagnostique générique d'une œuvre. Pour ce poète, la problématique des genres est une question de lecteur et non d'auteur :

[...] personne ne saurait dire quelles règles précises il faudrait suivre pour écrire un livre de poèmes, et ce sont les lecteurs, ou plutôt des lecteurs, selon l'époque et les milieux sociaux, qui décideront en fin de compte si le texte écrit est un poème ou non... et des critiques accompagneront en définissant à partir de ces nouvelles données de nouvelles formes du genre « poésie », en suggérant du même coup une histoire possible de ces formes et du discours poétiques.<sup>408</sup>

L'histoire des genres et les définitions qui s'y rattachent relèvent donc de ce que Jean-Marie Schaeffer a nommé la « généricité lectoriale ». Le lecteur demeure ainsi à la fois responsable, dépendant, et libre vis-à-vis des genres. Pour François Rastier,

La lecture selon le genre reste un impératif philologique, critique et herméneutique, même si la lecture « à contre-genre » reste possible au gré de chacun. Un texte dont on ne connaît pas le genre semble un jeu dont on ne connaît pas les règles.<sup>409</sup>

La difficulté du lecteur de poésie est que la règle centrale de ce genre est peut-être la variété et l'instabilité infinie de ses règles.

### **B.3.b. Des relais pour la notion de *genre*, du point de vue de la réception littéraire**

L'attention accordée aux effets déterminants de la généricité lectoriale sur les expériences de lecture littéraire et poétique ne doit pas faire oublier que les pratiques d'archilecture ne se limitent pas à la composante générique. Pour François Rastier par exemple, « on peut considérer le genre comme le niveau de base dans la classification des textes »<sup>410</sup>, mais il y a huit autres niveaux complémentaires.

---

<sup>408</sup> SACRE James, « Si la notion de genre est un bon outil pour écrire ? » dans SOULIER Catherine & VENTRESQUE Renée, *Question de genre*, Montpellier, Publications Montpellier III, 2003. p. 188.

<sup>409</sup> RASTIER François, *Arts et Sciences du Texte*, PUF, 2001, p. 269.

<sup>410</sup> RASTIER François, « Eléments de théorie des genres », *op. cit.*

Pour compléter le genre, Marielle Macé nous rappelle notamment aux notions de mode et de type :

[...] le mode et le type sont des catégories trans-historiques et abstraites dotées d'une essence stable alors que les genres sont essentiellement des objets empiriques. Chez Alastair Fowler, le mode est « une sélection ou une abstraction faite à partir du genre », leur éventail très large, recouvrant à peu près tous les adjectifs tirés des noms de genre : élégiaque, épigrammatique, tragique, allégorique, pastoral... La différence avec les genres est de statut. Les modes définissent non des groupes mais une qualité extraite d'œuvres représentatives d'un genre ; ils ne dénotent jamais une structure externe, ni une taille, mais une coloration<sup>411</sup>.

Marielle Macé rappelle que du point de vue de la lecture le genre n'est pas un absolu et surtout qu'il n'est pas l'unique filtre catégoriel de la réception. L'enseignement en collège d'ailleurs, a su maintenir la notion de *type de texte* : le descriptif, le narratif, l'explicatif par exemple. Antonio Rodriguez appelle ces catégories « séquences discursives » car en réalité un même texte peut tisser divers « types » ou « discours » :

L'étude historique de la poésie montre justement l'importante capacité du genre à se composer de structurations discursives diverses, parfois avec des dominantes, parfois de façon plus hétérogène, [...] Loin de fonctionner par exclusion dans les textes eux-mêmes, les séquences discursives peuvent parfaitement s'enchaîner dans un ensemble dont l'indétermination entraînera des actes de lecture différents<sup>412</sup>

La posture du lecteur a donc à s'adapter autant aux *types* et *discours*<sup>413</sup> qu'aux genres.

Quant au concept théorique de *mode*, il permettrait également d'ajuster la description du pacte de lecture et le mécanisme de l'horizon d'attente. La relativisation de la notion de « genre » au profit de celui de « mode » permettrait d'assumer le marquage générique partiel de certains textes et

---

<sup>411</sup> On peut noter que les interprétations du programme de lycée par les enseignants ou les auteurs de manuels ont parfois superposé, sans distinction, genres, registres et modes. Cette confusion a provoqué la prolifération de pseudo-registres dont par exemple le *réalisme* ou le *fantastique*, ce qui nécessiteraient peut-être de scolariser l'usage de la notion de mode.

<sup>412</sup> RODRIGUEZ Antonio, « "L'épisode émotionnel" en poésie lyrique. Toute progression affective n'est pas une narration », site *Vox Poetica*, rubrique « Passion et narration », [en ligne le 25/03/2009], URL : <http://www.vox-poetica.org/t/pas/rodriguez2009.html>, (page consultée le 28/04/2009).

<sup>413</sup> Il semble d'ailleurs que dans son article électronique, Antonio Rodriguez ne distingue pas très clairement les discours, les traits génériques et les modes.

éviterait le reliquat délicat des « inclassables ». Dans cette perspective, le récit poétique par exemple n'est plus un excédent du système des genres, mais une catégorie bipolaire, relevant de deux modes dominants.

On note que la notion de « mode » n'a pas été retenue dans les programmes de l'éducation nationale. En effet, outre les nouvelles confusions avec des catégories grammaticales que le terme aurait provoquées, le « mode » entérine une conception des traits génériques conçus comme ontologiquement, secrétés par le texte ou l'intentionnalité de l'auteur. La notion conventionnelle de genre assouplie par la donnée plus subjective des registres, laisse *a priori* une plus grande responsabilité de construction du point de vue de la réception. La catégorie des « modes » définie par Alastair Fowler n'aurait donc pas de vertus didactiques supérieures à celles des genres et registres.

Mais c'est peut-être finalement la notion de « répertoire » qui coïnciderait le mieux à ce que l'on essaie de cerner depuis le début du chapitre sous l'appellation problématique de « genre littéraire ». Marielle Macé explique que ce que l'on appelle « répertoire générique » recouvre deux réalités distinctes :

[...] l'ensemble ordonné que constituent les traits d'un genre, et le système que forment les genres disponibles [...] Jakobson a proposé avec l'idée de dominante une systématisation de la description du répertoire d'un genre, somme de procédés linguistiques organisés hiérarchiquement et dominés par un trait formel [...] structure métrique, taille, sujet, valeurs, affects, situation, finalité, personnages, structure de l'action, rappel intertextuel, rôle du lecteur ... Ceci explique qu'une œuvre puisse participer de plusieurs genres, hors de toute idée d'hybridation. Ce qui était un trait de genre à une époque donnée peut aussi perdre sa pertinence.

Le répertoire générique de la poésie ainsi défini désigne donc tout un ensemble hétérogène de textes dont les traits dominants de structure interne ainsi que les conditions d'énonciation-réception appartiennent ou ont appartenu à une époque donnée au genre « poésie ». L'intérêt de cette définition est qu'elle ne représente pas le genre comme la part immanente et pérenne du texte. Elle permet de dépasser les limites d'une pensée aristotélicienne de la catégorisation, celle qui « se fait sur la base de propriétés communes [...]

*nécessaires et suffisantes*»<sup>414</sup> . Le répertoire générique assume l'historicité générique et la coexistence, sous le même nom de poésie, d'un haïku, d'un sonnet de Louise Labé, et d'*Une Saison en Enfer*.

### **B.3.c. Se reconnaître lecteur de poésie**

#### ***Les spécificités du « pacte lyrique »***

La généralité, qu'elle soit perçue à partir du genre littéraire ou de notions catégorisantes voisines, comme le type, le mode ou le répertoire, est donc chevillée à l'expérience de la réception. Mais aucune lecture de poésie ne sera réalisée en tant que telle si le lecteur ne s'instaure pas lui-même lecteur de poésie. Cette évidence interroge les enseignants : à l'occasion du colloque *Enseignement & Poésie*, Evelyne Pouzalgues explique que lorsque l'on demande aux élèves s'ils sont lecteurs, ils « pensent toujours à la lecture de romans ou de pièces de théâtre mais ne pensent pas à la lecture de poèmes »<sup>415</sup>. C'est exactement le constat auquel les analyses d'autobiographies de lecteurs ont mené. Et les difficultés de lecture de la poésie en lycée sont à relier à ce déficit de reconnaissance identitaire : « je ne suis pas lecteur de poésie donc je ne sais pas lire le poème », et réciproquement. Pourtant les élèves en ont lu, et même appris, en quantité honorable, depuis leur plus tendre scolarité, mais ces lectures ne les ont pas conduits à construire des autoportraits de lecteurs de poésie. Si pour Annie Rouxel :

le sujet lecteur est fait d'un feuilletage identitaire qui correspond à des postures latentes, disponibles, en fonction des textes et des situations,<sup>416</sup>

le sujet lecteur de poésie fait bien partie de ces postures potentielles, mais il ne laisse pas subsister son image dans la mémoire des lycéens. Cette lacune généralisée a des explications : l'une d'entre elles est que les poèmes sont souvent reçus de façon ponctuelle, détachés du livre où ils sont parus. Le

---

<sup>414</sup> En 1987, R.W. Langacker appelait ce modèle « modèle des attributs critères », dans KLEIBER Georges, *La sémantique du prototype, catégorie et sens lexical*, op. cit., p. 21.

<sup>415</sup> POUZALGUES Evelyne, dans *Enseignement & Poésie*, op.cit., p. 92.

<sup>416</sup> ROUXEL Annie, « Lecture et retour sur soi : l'autobiographie de lecteur au lycée », op.cit., p. 57.

poids du livre dans la main et dans la temporalité du lecteur n'est certainement pas pour rien dans la mémorisation du geste de lire<sup>417</sup>.

L'implication énonciative est une autre condition d'intériorisation de la lecture. Ce que dit Käte Hamburger à propos des poèmes-prières est certainement généralisable à d'autres sous-genres de poésie :

le genre lyrique est constitué par la volonté en quelque sorte « notifiée » du sujet d'énonciation de se poser en Je lyrique, c'est-à-dire par le contexte dans lequel nous rencontrons le poème. <sup>418</sup>

Il ne saurait donc y avoir de réception poétique sans décision du sujet d'inclure ce volet générique dans son engagement de lecteur. Aux notions de *pacte* ou de *contrat*<sup>419</sup>, conclus entre le lecteur et le texte et *a fortiori* entre le lecteur et l'auteur, on préfère alors les notions d'*engagement*, de *posture* ou d'*implication*<sup>420</sup>. Ces notions alternatives atténuent l'impression qu'il y aurait eu « entente » entre deux partis, alors que la « négociation générique » se joue entre le lecteur et l'interprétation qu'il déploie pour lui-même, sur les bases de prototypes génériques qu'il parvient à mobiliser tout au long de sa lecture.

L'implication lectorale est une posture non visualisée par le lecteur, mais assumée. Elle prend consistance à partir de tous les réseaux génériques, imaginaires et expérientiels du lecteur. Mais contrairement au « sentiment poétique » qui peut surgir dans l'existence de façon impromptue, nous l'avons vu, on ne lit pas un poème par inadvertance. La lecture du poème réclame un lecteur consentant à son genre. L'implication du lecteur, plus ou moins enracinée dans sa subjectivité pourrait se décrire en terme de *paliers* ou de *strates*. Käte Hamburger nous permet d'insister sur la dimension énonciative de cette implication : la spécificité de l'engagement du lecteur de poésie se noue sans doute à cet aspect pragmatique de l'expérience littéraire. Il ne s'agit pas

---

<sup>417</sup> Que *pèse* un haïku face au « Seigneur des anneaux » ! Cet aspect apparemment anecdotique mériterait une enquête fine sur des bases sociologiques, psychologiques voire anthropologiques : la représentation du lecteur par lui-même et ses activités de lecture dépendent du vécu social du *temps*. Voici une piste pour une collaboration entre sociologie de la lecture et didactique.

<sup>418</sup> HAMBURGER Käte, *Logique des genres littéraires*, op. cit., p. 214.

<sup>419</sup> BOUJU Emmanuel (dir.), *Littératures sous contrat*, Rennes, op. cit.

<sup>420</sup> CAMBRON Micheline & LANGLADE Gérard, « De l'implication comme forme première de l'engagement », dans POULIN Isabelle & ROGER Jérôme (dir.), *Le Lecteur engagé, critique, enseignement, politique*, Modernités n° 26, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 2007.



pour le lecteur de poésie de s'identifier, de façon distanciable, au sujet énonciatif d'une fiction, mais de s'emparer d'une parole qui, se faisant poème, s'actualise dans la saisie même de son énonciation subjectivée dans la lecture.

Entre le consentement et l'intentionnalité du lecteur, la marge peut être fine. Mais à l'intentionnalité de l'auteur désormais reléguée derrière la puissance signifiante du texte et les actes de réception, doit-on substituer une intentionnalité du lecteur ? Dominique Combe semble en imposer la notion, il la décrit ainsi :

Par un acte de « jugement » pré-réflexif, l'œuvre singulière est rapportée aux « idées » régulatrices, dirait Kant, des genres littéraires qui, à défaut peut-être d'être universelles, sont du moins générales. La lecture se déroule ensuite sur le « fond », sur l'arrière-plan de ces genres qui conditionnent l'« horizon d'attente ». [...] L'image implicite – et non la conception claire et distincte – du genre auquel le texte est rapporté par approximations « paratextuelles » détermine ainsi l'« intentionnalité » de la conscience lisante.<sup>421</sup>

Cette description de l'intentionnalité du lecteur est tout à fait intéressante, mais il ne faudrait pas surdéterminer cette intention ; dans les lectures réelles, elle reste le plus souvent à fleur de conscience. Ne différons pas du côté de la lecture les anciens excès de valorisation du projet auctorial : pas plus que la toute conscience de l'auteur scripteur, la maîtrise consciente de la lecture n'est concevable. Pourtant, de la conscience de cette « intentionnalité » ou de cette *posture*, dépend sans doute une inscription à long terme du poème dans la constitution identitaire du lecteur.

### ***La notion de « régime générique de lecture »***

Si seule la posture du lecteur, et donc la stratégie de la réception, valide en dernier lieu la nature générique du texte, plutôt que d'identifier les genres, il serait plus rigoureux de distinguer les *régimes génériques de la lecture*. La lecture de poésie impose des dispositions de lecteur, un pacte et des processus multiples d'implication. Elle s'accommode aussi d'une part d'intentionnalité, d'un contexte, et surtout d'une visée. Tous ces paramètres sont en jeu, que le texte

---

<sup>421</sup> COMBE Dominique, *Les genres littéraires, op. cit.*, p. 13.

lu soit reconnu « poème » par son auteur ou pas. Si la visée lectorale est critique, la réception ne saura faire l'économie d'une clarification générique, elle est son préalable : un lecteur qui vise à « expliquer » un texte se doit d'identifier très rapidement quels traits inscrivent le poème dans son répertoire générique de façon à y conformer ses outils de lecture. Mais si c'est d'une lecture « de braconnage » qu'il s'agit, et non pas d'explication, on doit admettre qu'elle ne s'imposera pas d'épouser nécessairement le genre présumé par le texte, elle s'appuiera sur ses « airs de famille » plus ou moins justifiés, surtout si les traits génériques sont flottants et ambigus.

En disjoignant la qualification générique de l'œuvre de l'engagement générique de la lecture, on voit que lire « poétiquement » un texte qui ne s'affirme pas comme poème, est possible. Käte Hamburger<sup>422</sup> est formelle sur ce point : nous pouvons faire une expérience de réception lyrique d'un énoncé non littéraire. Antonio Rodriguez insiste :

Chaque lecteur peut modifier certains mandats du texte et lire autrement qu'en conformité à l'idéal du théoricien littéraire.<sup>423</sup>

Par exemple, pour un lecteur non théologien, un texte sacré peut devenir un poème. Raphaël Baroni entérine cette affirmation à partir de *L'Utopie d'un homme* de Borgès : une fiction peut même prendre le statut de faits véridiques dans un autre contexte de réception<sup>424</sup>. En fait, ce phénomène de glissement générique au moment de la réception esthétique est très courant : l'admiration des arts premiers, la lecture scolarisée des textes fondateurs, l'appréciation musicale d'un chant d'oiseau sont autant de manifestations de cette intervention déterminante de la décision générique de la part du récepteur. R. Baroni conclut que « chaque nouveau contexte de lecture peut reconfigurer l'identité générique d'un texte », et chaque relecture inaugurer un nouveau contrat générique.

---

<sup>422</sup> HAMBURGER Käte, *op. cit.*, p. 237.

<sup>423</sup> RODRIGUEZ Antonio, « "L'épisode émotionnel" en poésie lyrique », *op. cit.*

<sup>424</sup> Raphaël Baroni montre « la possibilité de recourir à des régimes de lecture définis par des normes génériques qui ne reposent pas nécessairement sur une entente explicite entre le producteur du texte et son auditoire effectif », « Atelier de théorie littéraire, compétences génériques », site *Fabula*, [en ligne le 17/04/2007] URL : [www.fabula.org/atelier.php?Comp](http://www.fabula.org/atelier.php?Comp) (page consultée le 15/04/2008).

Cette façon de lire génériquement un texte, nous l'appellerons désormais le *régime générique de lecture*<sup>425</sup>. L'expression est inspirée d'Yves Reuter<sup>426</sup> notamment, qui a repris la notion de « régime de lecture » à Mircea Marghescou<sup>427</sup> :

La notion de régime de lecture [...] détermine le fonctionnement des signes. Dans le cas du littéraire, celui-ci – au-delà des divergences – manifesterait tendanciellement trois constantes : la relativisation de la fonction référentielle, l'actualisation du maximum de virtualités (connotatives, symboliques, étymologiques...) et la manifestation archétypale (le texte « dit » quelque chose sur la Vie, l'Humain en général).

Comment affiner cette conception du « régime de lecture littéraire » vers celle de « régime de lecture de poésie » ?

Dans *Qu'est-ce que la littérature ?* Sartre affirme que

le poète s'est retiré d'un seul coup du langage-instrument ; il a choisi une fois pour toutes l'attitude poétique qui considère les mots comme des choses et non comme des signes.<sup>428</sup>

Bien sûr, en 1947, la notion de *signe* n'a pas encore pris tout le poids que la sémiologie lui octroiera. Sartre s'en prend ici à la transparence du langage, il retire de l'usage poétique la stricte référentialité du signe. Qu'en est-il du point de vue de la réception ? Une réponse symétrique à cette affirmation pourrait être que le lecteur de poésie est celui qui considère les mots comme des choses et non plus comme des signes. C'est la démarche de Henri Meschonnic dans *Célébration de la poésie*<sup>429</sup>. En affirmant que « le poème n'est pas du signe », il rejette le devoir linguistique de référer, de transmettre. Le poème n'est plus un passeur, le rappel ou le reflet d'un événement extérieur, mais le lieu de sa propre réalisation actualisée par la lecture. Dans cette perspective, on peut lire « en régime poésie » un extrait de roman, un passage de tragédie, un slogan publicitaire, dès lors que l'énoncé cesse de « faire signe », c'est-à-dire de référer

---

<sup>425</sup> L'expression « régime de lecture » est saturée en didactique de la littérature : V. Jouve, D. Bucheton, A. Rouxel, J. Verrier, en donnent chacun une acception différente. On ne manquera pas de les citer quand c'est une de leurs définitions qui sera sollicitée par la suite.

<sup>426</sup> REUTER Yves, « Définir les biens littéraires », *op. cit.*, p. 9.

<sup>427</sup> MARGHESCOU Mircea, *op. cit.*

<sup>428</sup> SARTRE Jean-Paul, *Qu'est-ce que la littérature ?* « Situation I », 1947.

<sup>429</sup> MESCHONNIC Henri : « le poème est radicalement différent du récit, de la description. Qui nomment. Qui restent dans le signe. Et le poème n'est pas du signe. », *Célébration de la poésie*, *op. cit.*, p. 246.

en dehors de soi. Mais le langage peut-il se dispenser de référer totalement ? Où commence et où termine l'« en soi » du poème ? On ne saurait répondre distinctement à cette question : une réception privée de référentialité devient une réception purement musicale. Abandonner la fonction même de référentialité est totalement étrangère à l'*habitus* de la majorité des lecteurs. Mais la question soulevée par Sartre et Meschonnic est centrale. Lire selon le régime générique de la poésie engage à reconsidérer la référentialité poétique : il faudra notamment la distinguer du fonctionnement référentiel du « comme si » de la fiction narrative.

Cette notion de *régime générique de lecture* montre bien la marge de responsabilité du lecteur : sa lecture dépend des types, modes ou répertoires génériques identifiés à partir desquels il s'implique dans sa lecture. Chaque régime engage également une révision du signe linguistique, de son fonctionnement et de son mode de référentialité. D'après le modèle d'Antonio Rodriguez<sup>430</sup>, bien des poèmes sont reçus en adoptant un « régime de lecture narratif ». *A contrario*, le roman et en particulier le roman moderne et contemporain depuis Proust, Faulkner, Céline, le nouveau roman, sont le plus souvent à lire en régimes alternés : des traits de réception poétique et épideictique sont la plupart du temps nécessaires, au moins ponctuellement. Dans une perspective de la réception, c'est bien davantage la notion de « régime de lecture » que celle de « genre » qui est opérante.

|                                   | Champ<br>générique de<br>la poésie | Champ<br>générique du<br>roman | Champ<br>générique du<br>théâtre | Champ<br>générique de<br>l'essai | Etc... |
|-----------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--------|
| Réception en<br>régime poésie     |                                    |                                |                                  |                                  |        |
| Réception en<br>régime roman      |                                    |                                |                                  |                                  |        |
| Réception en<br>régime<br>théâtre |                                    |                                |                                  |                                  |        |
| Réception en<br>régime essai      |                                    |                                |                                  |                                  |        |
| Etc...                            |                                    |                                |                                  |                                  |        |

<sup>430</sup> RODRIGUEZ Antonio, *Le pacte lyrique, op. cit.*

Ce tableau aux lignes internes indistinctes symbolise la variété des régimes de lecture possibles, leurs entrelacements et leurs tensions virtuelles, sachant que le nombre de champs génériques lisibles dépasse amplement l'espace littéraire. La liste des régimes de réception est également délicate à établir car elle reporte au niveau de la lecture la difficulté à définir théoriquement le genre. Que signifie par exemple lire selon le mode générique du roman ? Retrouver une trame narrative ? Considérer le sujet d'énonciation comme un narrateur fictif ? Configurer un univers mimétique autonome ? Le régime générique de lecture ne repose pas sur une taxinomie, c'est une orientation d'appropriation personnelle et circonstanciée du texte.

Dans *Lector in fabula*, Umberto Eco montre à travers l'exemple de Proust que la réception singulière d'un texte dépend de son usage :

Proust pouvait lire l'horaire des chemins de fer et retrouver dans les noms des localités du Valois les échos doux et labyrinthiques du voyage de Nerval à la recherche de Sylvie. Mais il ne s'agissait pas d'interprétation de l'horaire, c'était l'une de ses utilisations légitimes, presque psychédélique. L'horaire, quant à lui, ne prévoit qu'un seul type de lecteur-Modèle, un opérateur cartésien orthogonal doué d'un sens aigu de l'irréversibilité des successions temporelles.<sup>431</sup>

Proust reçoit bien la grille horaire comme telle, mais il l'utilise en « régime poésie ». En impliquant à la fois ses compétences interlectorales et son projet littéraire de délinéariser le temps, Proust procède à une lecture poétique d'un document non littéraire. On ne peut pas dire pour autant que le guide de chemin de fer ne fait plus signe : ce sont les connotations de l'univers nervalien qui s'éveillent par l'usage qu'en fait le lecteur. Le signe n'est plus imposé de l'extérieur mais décrété et assumé par le lecteur.

### ***La réception de la poésie à travers ses « usages »***

L'exemple de Proust et ses horaires de train inspire au moins deux enseignements dont le premier a été repris et développé par Annie Rouxel lors

---

<sup>431</sup> ECO Umberto, *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs* [1979] trad. Myriem Bouzaher, [1985], Paris, Le Livre de poche, coll. « Biblio Essais », 1989, p. 74.

du colloque de Louvain-la-Neuve en 2007<sup>432</sup> : la réception littéraire se caractérise fondamentalement par l'usage du texte auquel procède le lecteur. D'autre part, on voit que le régime poétique de lecture ne voue pas à l'absence de référentialité du signe. Au contraire, le lecteur en régime « poésie » qui a abandonné la référence conventionnelle programmée par le texte utilitaire, secrète de nouveaux liens. L'événement se joue dans la sécrétion de ces liens nouveaux, singuliers et réels. Ce n'est pas tant la toponymie du Valois que le plaisir de s'y référer qui fonde l'expérience poétique de Proust au moment où il lit les horaires de train. On ne peut pas dire que les mots ne sont plus des signes, mais l'usage que le lecteur fait du texte efface la signification utilitaire convenue pour faire de ces mots des signes poétiques. Ce n'est pas non plus exactement parce que Proust retrouve dans ce document les signes du Valois que sa lecture est une expérience poétique, mais c'est parce que cette réception est pour lui événement. Le texte fait du lecteur le siège d'une expérience bouleversante : au moment de cette lecture, le monde est reconfiguré, des liens nouveaux consacrent la dissolution de la référentialité ordinaire, l'ordre d'usage laisse place au désordre jubilatoire du « poème ». C'est cette opération créative que nous examinerons dans les prochains chapitres de la thèse.

La prise en compte du genre est décidément fondamentale dans la description de la lecture littéraire, *des* lectures littéraires. Malgré toutes les difficultés de définition, au sein même des théories de la réception, la question du genre, qui relève du mode d'appropriation du texte plutôt que de l'identité textuelle, résiste par sa complexité. On ne peut lire « en poésie » qu'à partir de théories implicites intégrées. C'est la raison pour laquelle il est nécessaire d'observer de plus près quelles théories de la poésie véhicule l'enseignement. A partir de quels présupposés s'organise la réception « poésie » des lycéens ?

---

<sup>432</sup> ROUXEL Annie, « De la tension entre *utiliser* et *interpréter* dans la réception des œuvres littéraires en classe : réflexion sur une inversion des valeurs au fil du cursus », dans DUFAYS Jean-Louis (dir.) *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation, op. cit.*, p. 45-54.

## C. En quoi consiste la lecture de poésie en lycée ? Les réponses des manuels.

*La théorie ne peut pas se réduire à une technique  
ni à une pédagogie*  
Antoine Compagnon, *Le Démon de la  
théorie*<sup>433</sup>

En 1998, Antoine Compagnon s'inquiète de l'affadissement de l'élan théorique qu'avaient connu les années 70. Il attribue notamment ce recul au figement institutionnel qui résulte des concours de recrutement des professeurs, et de l'abâtardissement de la narratologie couplée à sa toute puissance. On serait tenté de partager les regrets d'Antoine Compagnon, cependant ses remarques gommant la particularité de la poésie dans ce paysage du champ théorique. Davantage que les concours de recrutement des enseignants, le travail de Roland Barthes, la critique « tel quelienne », les théories de Genette ont fait la part belle à la textualité et au narratif ; et c'est finalement l'analyse du récit, le schéma de communication, l'horizon d'attente selon Jauss et les fonctions du langage décrites par Jakobson qui sont devenus les bases critiques minimales incontournables dans le système scolaire. Le sursaut des « Nouveaux lyriques », autour de Jean-Michel Maulpoix a renouvelé le corpus de poésie chez certains éditeurs de manuels<sup>434</sup>, mais sans développer un appareillage critique clairement identifié et reconnu.

### C.1. Les manuels au service de la poésie

L'institution consacre, véhicule ou secrète des valeurs théoriques et des modèles qu'elle intègre sans nécessairement les expliciter ni même les nommer<sup>435</sup>. Les programmes sont leurs vecteurs officiels, dont l'interprétation s'exprime notamment à travers les manuels scolaires. De même que pour la

---

<sup>433</sup> COMPAGNON Antoine, *Le Démon de la théorie*, Littérature et sens commun, op. cit., p. 14.

<sup>434</sup> Voir par exemple les deux tomes XXème siècle d' *Itinéraires Littéraires*, Hatier, 1991.

<sup>435</sup> Dans une communication prononcée lors des Rencontres de Bordeaux consacrées aux corpus scolaires, le 5 avril 2008, Catherine Mazauric met à jour par exemple l'idéologie post-colonialiste qui affecte le traitement de la littérature francophone dans les programmes de lycée. Dans ce cas, c'est d'idéologie plus que de théorie qu'il s'agit, mais cette démarche de levée des implicites est à faire également pour les fondements théoriques des programmes.

question des genres, il faudrait pouvoir déterminer sur quelles théories littéraires repose l'enseignement en lycée, car c'est sur ces fondements implicites que se forment les nouveaux lecteurs. L'école produit-elle ses théories et ses genres, comme l'estime Nathalie Denizot, ou s'en tient-elle à reconfigurer des connaissances universitaires pour son propre usage ?

Les manuels scolaires peuvent donc être abordés en tant que manifestations indirectes de ces fondements théoriques<sup>436</sup>. Ils nous intéressent ici parce qu'ils donnent accès aux présupposés de la lecture de poésie tels que l'institution aujourd'hui les conçoit. Ils montrent également quelles solutions didactiques retient l'institution pour améliorer et valoriser ces lectures. Les chercheurs en didactique des sciences de la vie et de la terre considèrent aussi que « le manuel est un stade important de la transposition didactique, entre le savoir à enseigner et le savoir enseigné »<sup>437</sup>. Les auteurs de manuels sont prêts à se saisir des discours théoriques disponibles en relation avec les programmes et à les adapter. Ainsi tout en reflétant les interprétations potentielles des textes officiels, ces ouvrages mettent à jour des savoirs, orientent des pratiques. C'est vers le manuel que l'enseignant puis l'élève puisent des références, des exemples et des consignes (mais sans pour autant s'y cantonner). Le manuel constitue une sorte d'explication illustrée des programmes pour l'élève, et son usage compense même parfois chez l'enseignant une lecture succincte des textes officiels<sup>438</sup>.

Les ouvrages analysés ici sont conçus pour la classe de première car c'est à ce niveau du lycée que la poésie figure comme objet d'étude à part

---

<sup>436</sup> Cette analyse des manuels permet d'aborder les représentations institutionnelles de la lecture de la poésie, elle ne doit pas être confondue avec les pratiques réelles en classe.

<sup>437</sup> QUESSEDA Marie-Pierre & CLEMENT Pierre, « Introduction du concept d'évolution humaine buissonnante dans les manuels scolaires de sciences de la vie et de la terre de terminale scientifique », site de l'INRP, [en ligne] URL : <http://www.inrp.fr/ardist2005/ressources/contributions>, (page consultée le 10-07-08).

<sup>438</sup> Les sites web de type « Weblettrés » complètent l'existence des manuels. Ils proposent des séquences et des explications de textes « clé en main » sans problématiser nécessairement leur articulation au programme et aux théories sources. Contrairement aux manuels, ces sites très riches sur le plan quantitatif et révélateurs de pratiques effectives sont souvent des collections de propositions individuelles dont l'assemblage ne vise pas nécessairement une cohérence globale. D'autres sites de type « café pédagogique » développent des réflexions méta-pédagogiques ou didactiques, mais ces prises de position ont lieu cette fois dans un horizon argumentatif et militant, reflétant des points de vue individuels ou partiels. Telles sont les principales raisons pour lesquelles il nous a semblé plus fondé d'analyser des manuels d'éditeurs papier institutionnalisés.



entière. Ils ont été retenus en fonction de leur année de parution et de leur catégorie. L'année 2007 est l'occasion de faire le point sur les propositions éditoriales : les ajustements du programme de 2002 ont incité les éditeurs à revoir leurs collections. Ces rééditions ont concerné les manuels de type « livre unique » et les manuels « techniques ». A la sélection de spécimens issus de ces deux catégories de manuels, ont été joints deux ouvrages plus anciens de type « anthologie » dont l'usage n'a pas totalement disparu. Les enseignants continuent d'y puiser, on les consulte en CDI et ces ouvrages représentent une conception de la littérature scolaire encore d'actualité. La nécessité de solliciter les principales maisons d'édition de manuels, et celle de demeurer dans une échelle quantitative maîtrisable ont été, enfin, les derniers critères de sélection.

Pour chaque livre il faut se demander comment la poésie est représentée quantitativement dans la répartition des chapitres, quel corpus de poésie a été constitué, comment sont posées les frontières entre les genres, et enfin à quelles théories sources s'adosse l'appareil critique des poèmes.

Bien entendu, ces relevés font surgir de nombreuses difficultés théoriques : faut-il comptabiliser dans l'ensemble poétique les fables, les discours versifiés, les textes de chansons, les épopées lyriques, les textes de passions, les textes sacrés en vers? En effet, à l'exception de *Français Méthodes*, les manuels traitent la fable dans le cadre de l'argumentation et non de la poésie. Les textes théoriques, les manifestes ou les correspondances des poètes doivent-ils être inclus dans les corpus « poésie » du manuel ? Pour rester au plus près de la conception des auteurs de ces manuels et ne pas noyer notre objet dans le « tout poétique » nous avons pris le risque de répondre négativement à ces différentes questions. De fait, cette thèse ne vise pas à évaluer la culture poétique enseignée mais se donne pour objet l'expérience de réception des poèmes. Dans un premier temps, ce qui nous intéresse c'est donc la façon dont le jeune lecteur est exposé<sup>439</sup> à la réception de la poésie. La fable et l'essai, aussi poétiques soient-ils, sont repris scolairement en tant que discours argumentatifs et délibératifs. La « lettre du voyant » de Rimbaud est

---

<sup>439</sup> L'expression « exposé à » est reprise à dessein de l'enseignement des langues étrangères qui sous-entend que, pour l'apprenant, un temps minimal de mise en présence de la langue est nécessaire en préalable à toute intervention didactique.

présentée comme un texte critique dont la réception en tant que poème relève de l'initiative du lecteur. En revanche, une exception a été faite pour Tzara et Breton quand les extraits des manifestes étaient présentés comme des textes poétiques. Mais la difficulté à justifier ces choix rappelle combien la question des frontières génériques filtre dans tout examen de la réception littéraire. Par ailleurs, le poème en prose présenté comme tel a bien sûr toute sa place dans le corpus « poésie ».

### **C.1.a. Une présence quantitative de la poésie bien affirmée dans les manuels de lycée**

Le panel adopté comprend donc deux manuels « anthologie », deux manuels « en séquences », deux manuels « livre unique » et deux manuels de « méthode ». Ils ont été publiés respectivement chez Belin, Bréal/Gallimard Education, Bertrand-Lacoste, Nathan, Hachette Education, Hatier et Bordas. La répartition quantitative du corpus de poésie dépend de l'organisation des manuels. Nous présentons en annexe (ANNEXE II.1.) le premier compte-rendu d'observation, suivi des résultats d'observation.

Environ un quart du nombre de chapitres dans chaque manuel présente de la poésie, parfois près d'un tiers, voire plus dans les manuels techniques. De fait, la poésie se distingue du théâtre, du roman, de l'autobiographie, de l'argumentation, mais elle est directement concernée par les réécritures et les mouvements littéraires. Dans les manuels qui développent des chapitres spécifiques pour la maîtrise de la langue et des discours, la poésie s'offre comme corpus d'exemples linguistiques. Mais dans l'ensemble, si l'on écarte le cas de la fable, la poésie est peu représentée pour l'étude de l'argumentation : d'Aubigné, Hugo et Boileau sont alors sollicités, et c'est en rapport avec le contexte historique ou l'art poétique classique que l'argumentation se joue. Quand elle contribue à la présentation d'un courant artistique, comme le baroque, la poésie peut être confrontée à d'autres genres, il en est ainsi dans *Œuvres et textes littéraires* édité chez Bertrand-Lacoste. Mais peuvent aussi s'instaurer des sous-genres historiques, comme « Le sonnet à la Renaissance » dans *Terres Littéraires Français 1<sup>re</sup>* chez Hatier. Dans le premier

manuel c'est l'esprit de confrontations diachroniques et pluri-génériques qui prévaut, dans le second, c'est la convergence des textes et leurs ressemblances qui créent la cohérence des unités d'apprentissage.

Dans ces manuels, les genres restent des évidences non élucidées. On remarque cependant une différence d'approche de la question des genres dans le manuel *Français Méthodes* de chez Hachette Education : les auteurs reconnaissent les difficultés de définition des genres. On peut lire page 122 :

Un genre est une grande catégorie de textes, définie par des thèmes et des caractéristiques formelles propres. Les genres ne sont pas exclusivement littéraires. Leur définition est délicate et a évolué avec le temps.

C'est peut-être cette prise en compte de la complexité des structures génériques dans ce manuel qui a permis d'introduire un extrait de *Quelque chose noir* de Roubaud dans le chapitre sur l'autobiographie, et de nombreuses fables de La Fontaine dans la partie « Poésie ». Notons également que les auteurs de ce manuel ont jugé bon de citer *Alcools* à propos de la ponctuation, un choix de contre-exemple intéressant qui consacre la conception de la poésie comme *écart*.

Chaque manuel adopte en définitive une cohérence globale qui se rapproche prioritairement d'un des trois modèles : globalement chronologique, générique, ou à entrées linguistiques plurielles. Nous allons voir quelles conceptions de la poésie véhiculent ces modèles, quelles traces théoriques y affleurent et comment ils infléchissent la réception de la poésie.

### **C.1.b. Trois conceptions du manuel de français et leurs répercussions sur la réception de la poésie**

#### ***Le modèle globalement chronologique***

Quand la chronologie guide la construction du volume, la cohérence est assurée par le présupposé d'une histoire littéraire forte, part active de la grande Histoire, qui donne du sens aux œuvres et impose aux lecteurs d'aujourd'hui de les transposer immédiatement dans le contexte de leur production. Au chapitrage général séculaire, s'ajoutent des dates de faits historiques, d'événements culturels, ou d'éditions d'œuvres jugées fondamentales qui ponctuent le développement du manuel. C'est dans ce modèle que la poésie se confronte le plus aux autres genres et tente d'entrer en dialogue avec son temps, ou plus exactement, de le révéler. La poésie prend alors le risque d'être reçue comme un message principalement référentiel. Le poète n'est pas celui qui s'écarte mais celui qui révèle, il symbolise et cristallise une posture d'époque, même si c'est d'une crise qu'il s'agit. Celan devient un auteur de la Shoah, et Aragon le symbole de l'engagement<sup>440</sup>.

Dans cette perspective, le lecteur doit se pourvoir de connaissances, et son travail est avant tout celui d'une reconnaissance. Il est amené à pratiquer un décodage validé collectivement sur les bases de la supposée « objectivité » de l'Histoire. Lire, ici, requiert des savoirs historiques et littéraires. Si lire un poème est une expérience, il s'agit de reconstruire imaginativement et partiellement celle de l'auteur et la réception qu'ont pu en faire des contemporains avisés. Dans ce contexte didactique, la lecture de poésie est représentée comme un tissage de réseaux objectifs autour du texte. La validité de la lecture tient à la réalité vérifiable de ces réseaux et à la conformité de l'interprétation qui en résulte. Dans la schématisation des points d'appui de la lecture par Antoine Compagnon<sup>441</sup>, on peut dire que c'est le pôle auteur et son contexte qui prennent l'autorité. Cela se concrétise, dans le *Manuel de Littérature française* de chez Bréal/Gallimard Education, par le développement de sous-

---

<sup>440</sup> Textes et parcours en France et en Europe, Belin, p. 512 et 508.

<sup>441</sup> Schématisation dont A. Compagnon fait le plan de son essai *Le démon de la théorie*, *op. cit.*

parties consacrées à des « figures » plutôt qu'à des groupes de textes de plusieurs auteurs par exemple.

Dans ce modèle, les accompagnements iconographiques des poèmes respectent leur ancrage historique et culturel. Les ruptures, les contradictions, les surprises de la création sont alors atténuées au profit d'une impression de déroulement progressif porté par les turbulences de l'Histoire, aboutissant à la modernité. En dépit d'un modèle historique sous-jacent, ce parti pris chronologique ne problématise pas la notion d'histoire littéraire : le poème est relié à une époque surtout par des références livresques et des éléments biographiques. « L'effet d'époque » résulte aussi d'une confiance en l'analogie : la peinture de l'angoisse de Courbet<sup>442</sup> par exemple exprime l'introspection tourmentée des auteurs du XIX<sup>e</sup> siècle. Convergences, équivalences : ce modèle régule et harmonise des interprétations indépendamment de la subjectivité du lecteur.

Parallèlement à ces observations, on constate que ce type de manuel peut atténuer fortement la notion de genres littéraires :

[...] le poète, pour défendre sa vie et son art, est prêt à risquer beaucoup. La condamnation à mort de Théophile de Viau pour ses mœurs jugées obscènes et libertines, commuée in extremis en bannissement à vie, la foudre qui s'est abattue sur Fouquet, privant La Fontaine d'une protection vitale à la liberté de son art, la violente cabale qui a frappé Molière, à cause de son Tartuffe, sont autant de moments dramatiques dans le destin des poètes, qui leur ont arraché les accents les plus émouvants.<sup>443</sup>

On reconnaît dans cet extrait une conception pré-classique<sup>444</sup> du poète, qui inclut le dramaturge, le moraliste et l'homme de lettres. Ce recours anachronique à des notions non unifiées pose un problème didactique important : le récepteur du manuel ne maîtrise pas ces références, l'élève est même en situation de les acquérir. Il est important alors de lui faire

---

<sup>442</sup> « L'expression outrée, loin de relever d'un réalisme servile, plonge ses racines dans l'inquiétude romantique [...] », *Manuel de littérature française*, Bréal/Gallimard Education p. 352.

<sup>443</sup> *Ibidem*, p. 207.

<sup>444</sup> « Au XVII<sup>e</sup> s., un changement capital est lié au développement de l'espace culturel. [...] le prestige du nom de « poète » est menacé. Aussi il tend à se retréindre aux auteurs qui associent le travail du langage et de l'inspiration, tenus pour les seuls vrais « poètes » [...]. Un mythe moderne du poète – amorcé par Ronsard – prend ainsi forme. », BERTRAND Jean-Pierre, article « Poète », dans ARON Paul, SAINT-JACQUES Denis, VIALA Alain (dir), *Le Dictionnaire du littéraire*, Paris, Presses Universitaires de France, 2002.

comprendre à quel point ces notions-pivots et problématiques que sont le *poète*, la *poésie*, le *lyrisme*, réfèrent à des réalités distinctes selon l'époque à laquelle elles sont employées.

Conformément aux programmes, les manuels actuels adeptes du modèle globalement chronologique ne négligent pas pour autant la question des « genres et registres ». Chaque époque étudiée impose de faire le point sur une cartographie qui peine parfois à se justifier :

[...] la poésie moderne et contemporaine n'en explore pas moins une grande variété de formes et de questions. Parole sacrée pour les uns, geste de liberté ludique pour les autres, elle continue d'être, par delà les déconstructions, chant singulier et lien lyrique. Alors que le registre lyrique sera abordé à propos du genre poétique, les registres comique et tragique – que la sensibilité moderne associe volontiers – le seront en relation avec le théâtre.<sup>445</sup>

On voit que le glissement stéréotypé entre registres et genres n'est pas évité dans ce manuel chronologique. Il existe pourtant de la poésie tragique, par exemple au XVI<sup>ème</sup> siècle, ou du théâtre lyrique au XX<sup>ème</sup> siècle. En dépit de l'opportunité de problématiser l'historicité des genres, ce type de manuels court finalement le risque de figer les notions de genres et registres.

L'alternative au manuel de type globalement chronologique s'articule en fonction des objets d'étude, et, en l'occurrence, des genres littéraires.

### ***Le modèle générique dominant***

Destinés à rendre plus efficaces les apprentissages exigés par le programme et à cultiver l'esprit de méthode, les manuels structurés par objets d'étude forcent le marquage générique. Dans cette optique, deux tendances se dessinent. La première consiste à considérer le genre comme une donnée large, amplement diachronique, qui conditionne les procédures de création et de lecture à travers les âges : entrer en littérature c'est alors aborder une ample dialectique des formes, s'essayer à différentes postures. L'autre tendance emploie le genre en tant que sous-catégorie des grands moments de la création, il ordonne le répertoire et montre le marquage historique des codes. Dans les deux cas, la définition de la poésie a tendance à restreindre le corpus :

---

<sup>445</sup> Manuel de littérature française, op. cit., p. 553.

quand elle est considérée comme un code linguistique ou une forme historiquement normée, le manuel peine à intégrer les avant-gardes et les projets les plus singuliers.

Cette interprétation à la lettre des Instructions Officielles pose donc le problème des textes frontières au genre ambigu. Michaux et Ponge ont traversé le temps et acquis la reconnaissance éditoriale qui les autorise à intégrer le Panthéon scolaire de la poésie, mais combien d'autres poètes sont négligés ? L'entrée générique en littérature pose aussi la question du *sujet auteur*, car quand Victor Hugo écrit du théâtre ou un essai, cesse-t-il d'être poète ? La simplification par compartimentation du processus de création se répercute également sur le lecteur : les nouvelles de Nerval sont propices à un événement de lecture proche de l'expérience poétique, pourtant l'organisation générique des manuels éloigne « Les filles du feu » de l'ensemble des poèmes.

### ***Le modèle à entrées linguistiques plurielles***

Les manuels techniques, enfin, invitent à entrer en littérature après une mise au point des notions de base d'analyse linguistique. Dans cette perspective, le préalable à la lecture littéraire est la maîtrise approfondie de la langue et des discours. Le texte est constitué de mots agencés en phrases soumises à une énonciation. Le postulat de base est la cohérence du texte littéraire, une logique interne que l'analyse traque sans pouvoir l'épuiser. On perçoit par exemple dans le manuel Bordas, une gradation des chapitres de la première partie qui mène de l'histoire du mot à l'analyse de l'argumentation. Cette organisation montre que les théories de la communication, la pragmatique, sont très influentes sur l'analyse littéraire en lycée. Tout énoncé est conçu comme une argumentation potentielle : émis par un sujet, il vise un destinataire et produit des effets. On remarque par exemple dans *Français Méthodes* l'importance accordée aux actes de langage, aux expressions de la subjectivité<sup>446</sup>, et aux règles de la conversation. Déclinées sous forme simplifiée de mise en garde et de conseils, ces « règles » sont une version scolarisée des théories de la pragmatique et de la linguistique.

---

<sup>446</sup> Mais on note que le performatif n'est pas intégré.

Ouvertement descriptifs, les manuels à entrée linguistique plurielle font un état des lieux de la langue que la littérature révèle. Ils doivent doter les élèves des outils descriptifs permettant de décoder l'implicite et l'écart du discours poétique. Pourtant, ces manuels n'échappent pas à la prescription. Ils véhiculent une idéologie du « bon usage » distincte des démarches des linguistes actuels. La poésie illustre des faits de langue et des procédés à connaître, elle en montre ainsi les emplois valides. En dehors du chapitre qui lui est consacré, la poésie peine à se soustraire d'une inévitable instrumentalisation. Puits riche de ressources et de modèles, elle ne se montre pas transgressive mais palette de possibles linguistiques valorisés. N'étant pas vraiment confrontée à des énoncés non littéraires, sa spécificité n'est finalement pas soulignée.

Le modèle à entrées linguistiques plurielles pose donc plusieurs problèmes à la poésie : elle risque de se faire instrumentaliser, elle devient norme linguistique plutôt qu'expérimentation problématique du langage, et enfin, négligée dans ses singularités énonciatives, elle perd passablement les marques de ses spécificités.

### **C.1.c. La problématisation des genres et de la poésie dans les manuels : des définitions en mal d'autorité**

Pour éviter les écueils de ces trois modèles, les auteurs de manuels métissent leur projet. Un ouvrage chronologique crée des rubriques « genres et registres »<sup>447</sup>, un manuel technique s'ouvre par un chapitre de « repères culturels »<sup>448</sup>, un manuel générique incruste des synthèses d'analyse linguistique<sup>449</sup>. Le relevé des définitions des notions de « genre » (quand elle est définie) et de « poésie » dans les huit manuels du panel laisse apparaître à la fois un flou définitoire et une variété d'influences théoriques non dites. Le relevé exhaustif de ces amorces définitoires est reproduit en annexe<sup>450</sup>. Mais

---

<sup>447</sup> Voir le Manuel de littérature française.

<sup>448</sup> C'est le cas de *Français Méthodes, 2de/1re*, Hachette Education.

<sup>449</sup> Par exemple *Soleil d'encre* propose des fiches « Histoire littéraire » et « Langue » : p. 282 « Du poème au recueil » dans une perspective d'histoire littéraire, p. 270 : « Les mots en poésie » dans une perspective d'étude de la langue.

<sup>450</sup> Annexe II.2. : Quelles définitions du genre et de la poésie proposent les manuels ?



on constate que sur cet échantillon deux manuels n'offrent pas de définition des notions de genre et de poésie, et deux autres évitent de définir le genre.

Au regard des relevés, il n'est pas possible d'imputer le déficit de problématisation de ces notions au type de manuel adopté. En revanche, les manuels qui posent des définitions laissent paraître un consensus théorique scolaire ainsi que l'influence partielle de théories reconfigurées. Parmi ces théories, la plus aisément repérable est celle de Jakobson. Sans en nommer l'auteur, le manuel Nathan reproduit la définition de la fonction poétique dans son sens scientifique :

ce qu'on appelle précisément la fonction poétique, c'est-à-dire le primat accordé au message lui-même et à ses effets en tant que message dans le processus d'énonciation.<sup>451</sup>

La définition de la fonction poétique du langage est respectée, mais, privée de son contexte théorique, détachée de l'ensemble des définitions des autres fonctions du langage, elle se soude finalement, par glissement, au genre poétique. Pour distinguer la fonction poétique du langage du discours poétique c'est précisément hors du champ générique de la poésie qu'elle s'illustre le plus clairement. On voit à partir du cas des fonctions du langage l'optique de l'enseignement en lycée : la théorie n'est pas prise en compte pour elle-même et l'on ne consent à la solliciter dans sa précision scientifique que ponctuellement, sans livrer véritablement la teneur ni les sources de la théorie de référence. Etant donné ce parti pris, on peut douter des possibilités de transfert de ces savoirs par les élèves.

En dehors de la référence très claire aux *Essais de linguistique structurale*, force est de constater que les définitions de la poésie collectées ici ne citent ouvertement aucune autre théorie. On peut même voir que l'idée de rythme que l'on associerait volontiers à Meschonnic, se détourne ouvertement de sa théorie dans le manuel Nathan : les poèmes « font sens précisément en tant que signes, figures ou effets ». Or pour Henri Meschonnic, la poésie outrepassa le fonctionnement du signe qui la limiterait à un rôle transitoire, d'intermédiaire au lieu d'en faire le siège concret du sens.

---

<sup>451</sup> *Français Littérature 1<sup>re</sup>* toutes séries, Nathan, 2007, p. 214.

Ainsi, dans notre panel, la poésie est définie par quatre biais : à partir de son origine supposée, à travers les notions de forme et de contrainte, comme pratique de l'écart et comme appréhension subjective du monde. Retourner aux sources du genre, tout d'abord, est une tentative naturelle mais risquée : *Soleils d'encre* rappelle les sources sacrées supposées des arts lyriques et la dimension orale de leur énonciation, tandis que *Terres Littéraires* s'appuie sur l'étymologie et le « verbe grec *poien* : créer, fabriquer ». Mais ces deux sources ne parviennent pas vraiment à justifier les démarches scolaires qui seront demandées par la suite. Alors que la poésie est censée être orale, il faudra pour les lecteurs usagers de *Soleils d'encre* « faire sentir la force, [...] souligner la structure, la tonalité » des textes sans qu'il ne soit plus question d'oralité, d'intonation ni de souffle. Quant aux auteurs de *Terres Littéraires*, ils reconnaissent que leur propre définition fait « méconnaître la richesse et la variété de la poésie ». Définir la poésie à partir de ses origines n'est donc pas une ressource suffisante pour enseigner sa lecture.

On remarque en second lieu dans ces définitions scolaires la prégnance du stéréotype selon lequel la contrainte et la rigueur sont du côté de la versification alors que la prose relèverait de la liberté et du naturel. Cette notion de « naturel » avancée pour caractériser la prose dans *Français Littérature* ne va pourtant pas de soi : l'enseignement du français à des élèves étrangers par exemple rappelle que la syntaxe de la prose exige une longue familiarité avec des codes linguistiques complexes dont la lecture de la poésie *a contrario* permet parfois de s'émanciper. Cette dichotomie entre la contrainte systématique de la poésie et la liberté supposée de la prose n'est pas toujours justifiable auprès des lycéens.

La conception de la poésie comme écart, en revanche pourrait trouver sa justification théorique, car elle a permis à Fontanier, par exemple, d'établir ses fameuses *Figures du discours* au XIX<sup>ème</sup> siècle. La notion a été reprise ensuite en particulier par Jean Cohen. Le critique ne s'en tient pourtant pas à cette définition scolaire d'« usage différent de la langue ». Les auteurs du manuel *Français Méthodes* n'ont pas accompagné le théoricien jusqu'à sa définition de la poésie comme discours « sans contraire ». Pour Cohen, la

poésie n'est pas simplement « différente », expression d'un écart, elle dépasse l'idée même d'écart en imposant ce qu'elle dit dans l'instant où elle dit, sans opposition possible. Pour Jean Cohen, « le signifié poétique est totalitaire. Il n'a pas d'opposé. »<sup>452</sup>. Les notions d'*écart* dans le discours théorique et dans la définition scolaire ne sont donc pas identiques.

Le dernier moyen de définir la poésie et d'en préparer la lecture dans ces manuels s'appuie sur différentes acceptions du lyrisme. Le *Manuel de littérature française* ancre la poésie dans la thématique de l'amour. *Soleils d'encre* en revendique le « mystère ». *Terres Littéraires* conclut que la poésie « peut devenir le lieu d'engagement du poète, ou celui des confidences lyriques ». D'après *Français, méthodes et pratiques*, le poème « révèle ici les pouvoirs du langage par la voix d'un « je » toujours surprenant », une « voix singulière ». Et dans *Français méthodes*, « La poésie lyrique se caractérise par l'expression des sentiments personnels ». Ainsi, en dépit d'une page « repère » dans *Français Première*<sup>453</sup>, reprenant un extrait de *La Poésie lyrique*<sup>454</sup> de Jean-Michel Maulpoix, les précisions du théoricien ne sont pas clairement explicitées ni vraiment intégrées dans les manuels. Pour lui, la poésie lyrique ne saurait limiter sa définition à sa dimension « personnelle » et « singulière ». Il la considère plutôt dans son dépassement :

le lyrisme peut être entendu comme le mouvement escaladant de la parole par lequel le sujet se fraie un passage vers l'idéal, comme une tentative de surmonter la déchirure ontologique et comme la passion ou le ravissement du sujet dans le langage.<sup>455</sup>

Les travaux de Dominique Rabaté accompagné de Joëlle de Sermet et de Michel Collot notamment<sup>456</sup>, consacrés aux figures plurielles, dédoublées, complexes, extériorisés du sujet lyrique sont passés sous silence. La lecture du mythe d'Orphée par Maurice Blanchot l'est aussi : pour Blanchot, le lyrisme ne serait pas l'expression positiviste d'un sujet plein, mais l'expérience de la perte

---

<sup>452</sup> COHEN Jean, *Théorie de la poéticité*, op. cit., p. 125.

<sup>453</sup> *Terres Littéraires. Français 1<sup>re</sup>. Livre unique. Textes, outils d'analyse, méthodes*, Hatier, 2007, p. 245.

<sup>454</sup> MAULPOIX Jean-Michel, *La poésie lyrique*, Mercure de France, 1996.

<sup>455</sup> *Du Lyrisme*, op. cit., p. 17.

<sup>456</sup> COLLOT Michel, « Le sujet lyrique hors de soi », dans RABATE Dominique (dir.), *Figures du sujet lyrique*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Perspectives Littéraires », 1996, p. 113-125.

de l'autre et de soi, de l'égaré absolu, et le passage à « l'irréalité du vide »<sup>457</sup>. On voit qu'autour d'une notion phare pour la lecture de la poésie, le lyrisme, aucun véritable consensus entre les recherches théoriques et les pratiques scolaires n'est établi ni même envisagé.

Ce questionnement posé à partir de l'examen des manuels révèle combien le fossé entre la critique de poésie d'une part et les implicites théoriques dans l'enseignement en lycée d'autre part est réel. On peut soupçonner que cette rupture entre les recherches théoriques et l'enseignement de la lecture est particulièrement sévère pour le cas de la poésie. Cette première étape de la thèse qui remplit le rôle indispensable d'état des lieux de la lecture de poésie par les lycéens et de ses représentations, ne permet pas d'expliquer véritablement les causes de ces disjonctions ni de promouvoir quelque retournement. Nous allons plutôt nous rapprocher des lectures effectives en analysant de plus près quelle poésie les manuels donnent à lire, et comment ils conçoivent et appréhendent cette réception.

## C.2. La poésie donnée à lire : question des corpus et conception de la réception

### C.2.a. Quelques auteurs incontournables au sein d'un vaste corpus

L'examen qualitatif des huit manuels sélectionnés doit permettre de mettre à jour également un profil du corpus de poésie en lycée. Quels textes l'institution, représentée à travers les choix des concepteurs de manuels, entend-elle donner à lire aux lycéens ? Quels poètes chaque manuel fait-il accéder au statut d'auteur significatif, représentatif, voire de « classique scolaire » ? Cette comparaison vise à faire apparaître un corpus « officiel » en vigueur, c'est-à-dire l'ensemble des noms jugés par les concepteurs comme étant « incontournables » ou « défendables » dans la configuration actuelle des programmes. Bien sûr, le nombre limité de manuels examinés ne permet pas de conférer de valeur statistique à ces relevés. Mais l'analyse du tableau

---

<sup>457</sup> BLANCHOT Maurice, *L'Espace littéraire*, Paris, Gallimard, coll. « folio », 1962, p. 182.

reproduit en annexe<sup>458</sup> doit montrer quels auteurs sont valorisés ; nous nous demanderons alors pourquoi et surtout à quelles fins.

L'examen global de ces relevés qualitatifs déjoue deux types préjugés : d'une part, la palette des auteurs de poésie sollicités à l'intention des lycéens est extrêmement large et variée, 142 poètes au total sont abordés à raison d'une moyenne de 44 poètes différents par manuel. D'autre part, le « consensus scolaire » vis-à-vis du corpus de poésie est extrêmement réduit : seuls des extraits poétiques de sept auteurs sont présentés dans la totalité des manuels examinés. Il s'agit de Verlaine, Ronsard, Rimbaud, du Bellay, Baudelaire, Aragon et Apollinaire. Certains auteurs de manuels ont donc pensé que ni les poèmes de Char, ni ceux de Hugo, Mallarmé ou Saint-John Perse par exemple ne devaient absolument figurer dans un livre de français de première. Cette double réalité a pour conséquence de diluer le corpus poésie dans le socle culturel commun de la société : la notion d' « incontournable » est finalement limitée car elle concerne moins de 5% des poètes présentés. Un examen de descriptifs du baccalauréat réalisé dans le cadre d'un Groupe Innovation Recherche de l'Académie de Rennes, en 2003, a conduit à un bilan comparable<sup>459</sup> : les « incontournables » sont véritablement sur-représentés (Baudelaire l'était cette année-là dans 19 descriptifs sur 46), mais en nombre très restreint. Sans être reliée à un corpus scolaire large et stable, la poésie maintient à la fois dans le flou et dans un univers commun de références sa définition et ses représentations auprès des lecteurs.

Si l'on pose l'hypothèse que les manuels reflètent les corpus enseignés, on doit conclure que l'organisation des programmes par objets d'étude a des conséquences paradoxales : en permettant d'élargir les corpus sans limites, elle restreint finalement les points d'intersection entre les enseignements effectifs, et déstabilise à terme l'étendue de la culture poétique de base dans la société. L'analyse des manuels confirme et illustre la logique d'éparpillement pressentie à travers l'histoire des instructions officielles.

---

<sup>458</sup> Annexe II.3. : Présence quantitative et qualitative de poèmes dans les manuels : quels sont les auteurs cités ?

<sup>459</sup> ROUXEL Annie, Lectures cursives : quel accompagnement ?, op. cit., p. 133.

Pour vérifier si ces effets des programmes actuels affectent plus particulièrement le corpus de la poésie il faudrait bien entendu réaliser une étude comparable à partir des œuvres théâtrales ou romanesques. Voyons par exemple le manuel de Dominique Rincé chez Nathan :

- le théâtre est présent dans 12 groupements de textes sur 51, il est donc moins présent, quantitativement que la poésie,

- le théâtre n'est rendu présent dans des séquences pluri-génériques qu'à travers l'essai (*Le théâtre et son double* d'Artaud), et le baroque,

- **Calderon, Molière, Corneille**, Shakespeare, Garnier, Diderot, **Hugo, Claudel**, Cixous, Musset, **Beckett, Koltès, Racine**, Serena, **Beaumarchais, Ionesco, Reza, Sophocle, Marivaux**, Pirandello, **Genet, Giraudoux** sont les vingt-deux auteurs de théâtre dont l'œuvre apparaît,

- parmi ces vingt-deux auteurs de théâtre 14 apparaissent également dans le manuel de Marie Berthelier chez Hachette éducation<sup>460</sup>, auxquels s'ajoutent Duras, Romain, Anouilh, Labiche, Sarraute, Sartre, Camus, Pinget, Albee, Craig, Maeterlinck, Reboux et Müller, Grumberg, Plaute, Dumas, Sénèque, Frisch, Cocteau, Vigny, soit un total de trente-trois écrivains.

Le théâtre semble donc proposer un répertoire plus resserré dans l'enseignement en lycée : le nombre total d'auteurs sollicités est plus restreint que pour la poésie, mais le socle commun d'un manuel à l'autre semble plus large. Il faut sans doute voir là le signe d'une crise de définition moindre et une reconnaissance sociale plus consensuelle. D'autre part, dans l'enseignement du français, le théâtre vaut pour lui-même, alors que la poésie est plus volontiers instrumentalisée pour les apprentissages linguistiques et techniques, comme la connaissance des figures, des rythmes, des sonorités et de la versification. La poésie est estimée condenser en elle l'expérience littéraire, tandis que le théâtre est à chaque fois une version ritualisée et singulière de cette expérience. La fiction, la narration, la mise en scène, la performance, participent ouvertement de l'expérience de réception du théâtre. La poésie peut contenir tout cela alors qu'elle laisse croire à sa nudité, à une réception sans protocole. Cela lui fait

---

<sup>460</sup> Les noms en gras sont ceux des auteurs présents dans les deux manuels.

finalement souvent courir le risque de l'opacité ou d'une réception indésirable.

### **C.2.b. La représentation institutionnelle de la poésie à travers ses usages : quels textes sont retenus dans l'œuvre d'un poète ? Le cas Apollinaire.**

Suite à l'examen quantitatif et qualitatif de la poésie présente dans l'échantillon constitué de huit manuels de lycée, voyons quels usages didactiques les auteurs en attendent. La méthode comparative employée ici est une étude de cas : nous allons examiner la façon dont les huit manuels abordent Apollinaire<sup>461</sup>. En effet, cet auteur fait partie des sept « incontournables » du panel et la variété de son œuvre, tant au niveau des choix esthétiques, des interférences historico-biographiques, que des thèmes, des registres et des formes, offre un éventail de réceptions et de possibles didactiques considérable. En revanche, son nombre de recueils publiés étant limité, nous considérons que les auteurs de manuels ont effectué un véritable choix, sans s'en remettre au hasard. Si « concentration » ou « éparpillement » il y a, cet état sera donc significatif de la conception et de l'exploitation du corpus canonique aujourd'hui. En comparant les consignes d'accompagnement, nous dessinerons une palette des modes de lecture de la poésie attendus et construits en lycée. Le relevé complet des titres de poèmes et des consignes est classé en annexe.

Même si la présence d'Apollinaire dans un manuel de français de première est incontournable, on constate que sa représentation n'est pas figée dans un corpus fixe : aucun texte n'est repris plus de deux fois dans les huit manuels. Seuls cinq textes sur les vingt-six sont reproduits dans au moins deux manuels : le début de « Zone », « Le pont Mirabeau », la fin de « La Chanson du Mal-Aimé », « Signe » et « Nuit rhénane ». Ce faible consensus réfracte au niveau de l'œuvre d'un auteur les remarques déjà émises à l'échelle du champ de la poésie dans l'enseignement en lycée. Les représentations ne sont pas figées, et les savoirs ne sont pas non plus stabilisés. Nous avons décidément

---

<sup>461</sup> Annexe II.4. : Comment les manuels exploitent-ils l'œuvre d'un poète ? Le cas Apollinaire, relevé des poèmes.

quitté l'époque où chaque enfant ânonnant « Demain dès l'aube... » à la maison, entendait la voix d'un parent ou d'un grand-parent anticiper la récitation du vers suivant. La poésie est entrée dans une ère de la dispersion qui conjugue les chances de la liberté et les risques de l'effacement.

Les textes semblent retenus en vue de deux grands usages didactiques : incarner le lyrisme et exprimer la modernité. Ces usages répondent très exactement aux programmes centrés sur la maîtrise des registres et le tournant de la modernité. Un amateur d'*Alcools* remarque qu'en revanche aucun auteur de manuel n'a jugé pertinent de faire étudier aux lycéens « Le brasier », long poème en vers libres métapoétique, autobiographique et précurseur du surréalisme dans le traitement de l'image, des collages et du rythme. « Les femmes », poème polyphonique pourtant moins déroutant sur le plan d'un sens référentiel, n'est pas proposé. « La porte », incitant à une lecture métaphorique de la naissance du poète<sup>462</sup> est également passé sous silence. Quant à *Calligrammes*, certains poèmes sont en plusieurs parties : ces occasions de problématisation de l'unité du sujet ou même de traiter le lyrisme poétique comme dialogisme ne sont pas saisies. Les poèmes sont donc retenus davantage pour leur représentativité que pour leur singularité, ils doivent servir le programme, plutôt que d'être servis par lui.

### **C.2.c. Quels gestes de lecture sont attendus ?**

Le relevé des appareils critiques et des consignes d'accompagnement des poèmes d'Apollinaire dans les huit manuels<sup>463</sup> laisse apparaître une série d'impératifs correspondant à ce que l'institution attend du lycéen. Ces consignes décrivent en creux la lecture scolaire du poème telle qu'elle est conçue et souhaitée officiellement. Elle n'est pas uniforme d'un manuel à l'autre, d'un texte à l'autre et place le point d'ancrage de la lecture tantôt du côté du contexte de création ou de l'auteur<sup>464</sup>, tantôt du côté du lecteur, mais

---

<sup>462</sup> STEINMETZ Jean-Luc, « Relisant Apollinaire », *Les Réseaux poétiques*, essais critiques, Paris, José Corti, coll. « Les Essais », 2001, p. 115-128.

<sup>463</sup> Le relevé exhaustif figure en annexes : Annexe II.5. : Comment les manuels exploitent-ils l'œuvre d'un poète ? Le cas Apollinaire, relevé des consignes.

<sup>464</sup> Les références à l'intentionnalité supposée ou à la vie de l'auteur sont désormais très rares. Il y a des exceptions dans le manuel *Soleils d'encre* : « Dans ce paysage, distinguez le réel, le



le plus souvent dans la structure même du texte, donné à saisir dans sa stylistique et ses potentiels d'intertextualité<sup>465</sup>. L'horizon de lecture du poème n'est pas tant de dégager la pensée ou l'intuition de l'auteur, le vécu subjectif du lecteur, que de redessiner une poétique où convergent les aspects formels et thématiques<sup>466</sup>. Cette ambition pousse le plus souvent à élaborer l'analyse en plusieurs temps distinguant la versification, la syntaxe, les figures et les réseaux de connotations. L'objectif est donc double : aboutir à une description pertinente de quelques caractéristiques stylistiques du texte jugées essentielles, et placer l'élève dans une démarche d'articulation entre observations formelles et caractérisation en définitive le plus souvent sémantique.

Sur le plan de l'analyse des gestes didactiques, ce relevé est parlant : y sont répertoriées des directives classables en quatre catégories : les appels à l'observation, à la mise en relation, à l'interprétation et à la production. On retrouve aussi quelques consignes à l'intention plus spécifique du lecteur en tant que *sujet* : retour sur sa lecture propre, jugement de valeur, examen des effets. Elles sont classées dans la rubrique récapitulative « recevoir ».

Le passage en revue des gestes de lecture didactisés dans les manuels à travers les consignes montre la faible place accordée à la réception et l'interprétation singulières de l'élève : en réalité, les injonctions de type « vous réfléchirez aux moyens » ou « étudiez comment » sont davantage des invitations à procéder à des relevés dont l'interprétation est livrée dans la question qu'à de véritables constructions d'un sens nouveau par le lecteur. L'opération d'étiquetage gratuit est globalement évitée<sup>467</sup>, le passage de l'observation de faits d'écriture vers une interprétation significative et consensuelle du texte constitue donc bien l'enjeu. Le double souci, y compris dans les manuels techniques, de faire procéder à des relevés précis et de

---

légendaire et le sens poétique voulu par Apollinaire », p. 299, et une autre dans le manuel Bordas : « Quel témoignage chaque texte nous donne-t-il sur la vie de son auteur ? », p. 272.

<sup>465</sup> Il est à noter que les deux manuels les plus anciens n'affichent pas ce souci devenu constant depuis les programmes de 2002 d'appréhender le part d'intertextualité des textes littéraires et de placer les élèves en posture d'interlecture.

<sup>466</sup> Par exemple : « Ces vers vous semblent-ils pouvoir caractériser la poétique d'Apollinaire ? », manuel Bertrand-Lacoste, p. 257.

<sup>467</sup> sauf pour l'étude de « Tendres yeux éclatés », purement technique, dans le manuel Nathan p. 189, ou la vérification des connaissances sur les figures dans le manuel *Français Méthodes*, Hachette Education, p. 114.

construire un discours interprétatif cohérent sur le texte, balise les opérations de lecture de très près. Il est ainsi entendu que l'élève doit apprendre à effectuer le passage d'un examen formel précis à la construction de significations grâce aux pratiques diverses et répétées de cette opération cognitive. Tantôt c'est l'horizon de sens qui est donné, *Montrez que ces trois poèmes sont l'expression d'une quête d'identité*<sup>468</sup>, tantôt c'est le procédé à observer qui est imposé : *Expliquez de façon très précise les images des strophes trois et quatre*<sup>469</sup> ou *Relevez la figure de style de l'avant-dernier vers [...] que permet-elle d'exprimer*<sup>470</sup> ou encore *Étudiez l'image du fleuve qui coule : que représente-t-elle ? Quelles sont ses fonctions*<sup>471</sup>. Le travail de lecture de l'élève est donc moins analytique qu'immédiatement interprétatif, il s'agit de compléter une chaîne implicite qui va de la description de la réalité textuelle au sens déduit, et dont le mode d'objectivation d'une des deux extrémités est livré dans la consigne. Parfois même, les deux parties de la chaîne sont indiquées, et le travail de lecture consiste alors en une configuration d'éléments prédéfinis : « relevez tout ce qui vous paraît moderne dans la forme, le lexique, les thèmes, la syntaxe. »<sup>472</sup>. La consigne n'adopte même plus dans ce cas la posture pédagogique de « la bonne réponse<sup>473</sup> », elle attend que l'élève effectue à son tour un chemin prédéfini, point de départ et point d'arrivée étant préalablement livrés.

L'objectif sous-entendu de la lecture du poème est d'approcher la poésie non pas dans le sens d'une expérience personnelle de réception, mais comme pratique et assimilation, par la répétition, de gestes d'observation-interprétation. Le contact immédiat, silencieux, sensoriel, singulier, tâtonnant est complètement passé sous silence. Le temps de la réception première, celle qui n'est pas immédiatement focalisée par le projet de formulation explicative d'un sens, relève de l'aménagement par le professeur, de l'initiative du lecteur, mais pas de l'autorité institutionnelle ou de l'appareil didactique des manuels.

---

<sup>468</sup> Manuel Bertrand Lacoste, p. 247.

<sup>469</sup> Manuel Hachette Education, *Soleils d'encre*, p. 264.

<sup>470</sup> Manuel Hatier, p. 263.

<sup>471</sup> Manuel Bordas, p. 109.

<sup>472</sup> Manuel Hachette Education, *Soleils d'encre*, p. 296.

<sup>473</sup> Manon Hébert, *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*, thèse de doctorat, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 2002, page 18.

Ainsi, il y a dans l'enseignement de la poésie un impensé de la lecture qui aspire l'élève immédiatement du côté de l'examen formel, quitte à l'y cantonner. On pourra répondre à ces remarques que la lecture cursive officiellement promue depuis 2001 rétablit la légitimité de cette autre lecture, moins corsetée par l'objectif du commentaire. Mais cet argument reste de peu de poids vis-à-vis de la poésie, qui est en définitive très peu prescrite en lecture cursive : le relevé des consignes autour d'Apollinaire dans les huit manuels, ne laisse paraître l'expression « lecture cursive » que trois fois. L'une d'entre elles s'applique d'ailleurs à la lecture du poème<sup>474</sup> et non du recueil, autre spécificité de cette lecture cursive de poésie qui peine à se déployer en lycée.

Ce traitement particulier de la lecture de la poésie peut se trouver aussi entériné par des enseignants inquiets de la charge émotionnelle des textes. L'examen formel permet de tenir à distance une œuvre qui pourrait faire basculer l'élève dans l'expérience de purs affects. Voilà une situation paradoxale dans un champ générique censé donner voix au sujet lyrique, à la sensibilité et à la subjectivité. Ainsi, dans l'optique des manuels, le sens a finalement peu d'amplitude, il est ancré dans le texte et non dans le vécu du lecteur, dans ses effets supposés sur un lecteur-modèle et non auprès de subjectivités imprévisibles et créatives.

A l'autre extrême, quelques rares consignes ouvertes ne balisent pas la démarche : *Lisez d'autres recueils d'Apollinaire*<sup>475</sup>, ou *faites une lecture expressive constituant une analyse de ce poème*<sup>476</sup> sont des injonctions problématiques : elles n'accompagnent pas la question des moyens d'apprendre à y répondre. On voit donc se profiler une double limite à l'enseignement scolaire de la lecture de poésie : l'examen stylistique restreint à une interprétation préconçue d'une part, ou l'ouverture entière qui ne permet pas forcément au lecteur de perfectionner sa réception d'autre part.

Force est de conclure sur ce point que les manuels ne sont pas conçus pour cultiver une réception subjective et autonome des textes. La faible teneur des rubriques « produire » et « recevoir » de notre synthèse montre le peu

---

<sup>474</sup> Manuel Bertrand-Lacoste, p. 159.

<sup>475</sup> *Ibidem*, p. 260.

<sup>476</sup> *Ibidem*, p. 177.

d'intérêt porté aux associations personnelles, aux possibilités d'écriture, aux reformulations variées des expériences de réception. Cette part créative est confiée à l'enseignant. L'explication de texte d'inspiration stylistique reste l'objectif visible plutôt que le moyen de découvrir toute la polysémie fécondante des poèmes, leur épaisseur émotionnelle, leur élan provocateur et innovant. Ces rubriques peinent à solliciter et enrichir l'imaginaire du lecteur. On ne peut que s'interroger par exemple sur des consignes qui consistent à réécrire un calligramme de façon linéaire et ponctuée<sup>477</sup>, ou un poème lyrique sur le mode parodique<sup>478</sup>. Les résultats sont voués à dégrader le texte d'origine et n'attribuent en rien au lycéen un statut de créateur, d'auteur de sa propre lecture.

### C.3. Les manuels miroirs de théories implicites

#### **C.3.a. Quelles théories les manuels consacrent-ils? Comment sont-elles reconfigurées pour faire lire la poésie en lycée?**

Le relevé de ces consignes de lecture permet aussi de repérer les grandes influences critiques sur la lecture scolaire de poésie : l'apport des théories de la réception, l'analyse structurale, les théories de l'énonciation, la critique génétique et la critique thématique sont les principales sensibilités théoriques du XXème siècle actuellement intégrées.

L'échantillonnage retenu fait notamment porter l'attention du lecteur sur les seuils du texte, l'analyse des titres, des sous-titres, éléments jugés déterminants, fidèlement à Jauss ou à Genette, pour l'élaboration d'un « horizon d'attente »<sup>479</sup>. Mais l'appropriation scolaire de cette notion de *seuil* ne s'en tient pas à l'analyse des présupposés du lecteur et de sa libre dynamique associative. La lecture scolaire atténue au contraire l'aléatoire et les risques de cette attente : pour les auteurs de manuels, il n'y a pas de lecteur déçu ni de lecture-surprise. Considérer le titre du texte ou du recueil, c'est déjà entrer dans un processus d'interprétation cohérent et rentable pour l'explication en

---

<sup>477</sup> Dans la manuel Hatier, p. 470.

<sup>478</sup> Dans le manuel Bertrand Lacoste, p. 253.

<sup>479</sup> Cet ancrage de la lecture s'illustre par exemple dans le manuel Bertrand-Lacoste, p. 168 : « Quelles attentes le titre de ce poème [...] crée-t-il chez le lecteur ? »

cours : par exemple, en se demandant « *Dans quelle mesure Vendémiaire justifie-t-il pleinement le titre du recueil Alcools* », on voit que ce n'est pas l'horizon d'attente du lecteur qui est stimulé mais l'orientation toute thématique du texte qui est apprêtée<sup>480</sup>. Dans la lecture scolaire, le titre est considéré comme un condensé sémantique du texte<sup>481</sup>, comme synecdoque ou métaphore comprise *a posteriori*. Le titre n'appelle pas le lecteur à construire un sens, hypothétique et vacillant, mais consacre, en retour de lecture, un sens déjà trouvé<sup>482</sup>. La lecture scolaire de la poésie répugne au vide, au sens suspendu ; la consigne « *Quel vers permet d'établir un rapport entre le titre du poème et son contenu ?*<sup>483</sup> » soulage l'inquiétude du sens, pourtant motrice de toute lecture authentique. Les exemples de questions sur le titre ne présupposent non plus jamais qu'il pourrait être plus rhématique<sup>484</sup> que thématique, ou antithétique au lieu de remplir pleinement et sérieusement un rôle conforme<sup>485</sup>.

Quant au souci structural lors de la lecture de poésie, il se manifeste surtout au niveau de la composition singulière du texte, la versification et la métrique. Cette préoccupation vise à définir la cohérence du texte et sa progression. Mais l'attention portée à la structure<sup>486</sup> ne va pas faire des élèves des « apprentis structuralistes ». Le but n'est pas de faire émerger des constantes littéraires, mais de reconnaître, dans une logique plus applicationnelle, la façon dont le texte lu reproduit des règles. La consigne *A quel genre de littérature moderne la structure du poème se rattache-t-elle ?*<sup>487</sup> montre que le travail du lecteur ne consiste pas à créer des rubriques pour comprendre,

---

<sup>480</sup> Le même constat est à faire à propos de ces consignes : « L'oeuvre porte pour sous-titre : *Cortège d'Orphée*. Justifiez ce sous-titre », manuel Bertrand-Lacoste, p. 250 ; et « Justifiez le titre *Paysage* donné à cette page », manuel Nathan, p. 190.

<sup>481</sup> « Reportez-vous à la table des matières d'*Alcools* et classez les titres selon une logique thématique. », manuel *Soleils d'encre*, Hachette Education, p. 294.

<sup>482</sup> « Des éléments de ce texte donnent sens au titre du recueil. Lesquels ? », manuel *Soleils d'encre*, Hachette Education, p. 296.

<sup>483</sup> Manuel *Français Méthodes*, Hachette Education, p. 325.

<sup>484</sup> Selon l'opposition entre titres thématiques et titres rhématiques qu'opère Gérard Genette, *Seuils*, Paris, Le Seuil, coll. « Poétique », 1987.

<sup>485</sup> Les effets du titre « Le parti pris des choses » ont bien montré que c'est justement à travers les contrariétés de l'attente et les micro-conflits surmontés, que la lecture s'attise, que la singularité poétique lectorale apparaît.

<sup>486</sup> « Quelle structure particulière du poème la typographie permet-elle d'identifier ? [...] repérez les grands mouvements de ce poème, [...] Dans quelle mesure peut-on parler d'une structure en miroir [...] », manuel Bertrand-Lacoste, p. 168.

<sup>487</sup> Manuel Hatier, p. 260.

classer et distinguer des formes, mais à relier le texte à un ensemble prédéfini. La confrontation entre textes vise à souligner des équivalences et des oppositions ; elle renvoie en apparence plus fidèlement aux démarches structuralistes, mais l'enjeu est décidément moins de dégager des structures transtextuelles que d'associer deux textes à partir d'une même question<sup>488</sup>.

L'examen de l'énonciation sous-tend un schéma de communication dont découle la caractérisation du lyrisme : Après avoir décrit la situation d'énonciation dans ces strophes, vous vous demanderez quels sont les éléments qui font de la chanson une chanson d'amour<sup>489</sup>. Le lyrisme ne passe donc plus pour l'expression sensible d'un sujet, mais pour une configuration énonciative stéréotypée. Observer l'énonciation du poème pousse en revanche à reconsidérer le lyrisme dans son geste d'adresse : « Observez les pronoms personnels. A qui le je s'adresse-t-il ? Sur quel registre ? <sup>490</sup>, Qui parle dans chacun des textes ? [...] A quel destinataire s'adresse-t-il [...] ?<sup>491</sup> ». On reconnaît ici le présupposé qui présida par exemple à la conception du colloque de Paris VIII à St Denis en 2007 :

s'il est vrai que le lyrisme peut être défini comme une poésie à la première personne, cette première personne ne se pose elle-même que dans le geste d'une adresse, qui la relie à une altérité. <sup>492</sup>

Mais le problème qui concerne la lecture en lycée est davantage celui de l'identité du sujet et des marques de sa subjectivité<sup>493</sup> que de la mise en évidence à nouveau d'un vide dont le destinataire lyrique serait une de ses modalités de figuration.

Interroger l'énonciation, c'est aussi, en s'appuyant sur Bakhtine notamment, repérer les sources plurielles de la voix du texte, sa complexité,

---

<sup>488</sup> Par exemple : « Quels thèmes ces deux textes ont-ils en commun ? Comment les développent-ils chacun de façon originale ? », manuel Hatier p. 263.

<sup>489</sup> Manuel *Soleils d'encre* Hachette Education, p. 264.

<sup>490</sup> Manuel Hatier, p. 258. « Qui est le destinataire du poème ? », manuel *Français Méthodes*, Hachette Education, p. 344.

<sup>491</sup> Manuel *Français Méthodes*, Hachette Education, p. 348.

<sup>492</sup> Texte de cadrage de *L'Offrande lyrique*, colloque organisé par Jean-Nicolas Illouz, Université Paris VIII/Musée d'art et d'histoire de Saint-Denis, 27, 28, 29 septembre 2007. Publication des actes : ILLOUZ Jean-Nicolas (dir.), *L'Offrande lyrique*, Paris, Hermann, coll. « Savoir Lettres », 2009.

<sup>493</sup> « [...] quels termes font apparaître la subjectivité du locuteur ? », manuel *Français Méthodes*, Hachette Education, p. 344.

son épaisseur dialogique : *On parle souvent à propos de la poésie d'Apollinaire de poésie polyphonique. Ces poèmes vous paraissent-ils répondre à cette définition ?*<sup>494</sup>. Cette fois encore, la question intègre le contenu de la réponse sous le modèle relâché<sup>495</sup> de l'argument d'autorité. Il s'agit pour l'élève d'appliquer au poème un outil de lecture analytique à la définition implicite : la notion de polyphonie. Le travail de lecture attendu est une identification, une mise en correspondance entre les faits du texte et la clé proposée. En revanche, les sensations de polyphonie éprouvée par le lecteur, son questionnement sur les sources du lyrisme, l'enchevêtrement des voix que la lecture compose sont à convoquer par le professeur si l'élève n'y parvient pas sans accompagnement.

La critique génétique est une autre source théorique intégrée. Elle a certainement encouragé l'apparition de nouveaux objets d'étude en lycée, comme « le travail de l'écriture », « la vie du livre » en seconde, les « réécritures » en première littéraire ; elle oriente la lecture vers les états du texte et les réseaux d'intertextualité voire d'hypertextualité<sup>496</sup>. Par exemple, cette perspective justifie la recherche des traces du mythe d'Orphée<sup>497</sup> chez Apollinaire. Le travail sur l'intertextualité permet de maintenir vivaces les théories de la poésie orphique<sup>498</sup>. Au-delà de la véritable critique génétique, la lecture de la poésie en lycée éveille l'interlecture, la lecture comme mise en réseau de textes lus, tout autant que l'intertextualité. C'est ce qui résulte du travail par groupements de textes, véritable stimulateur de confrontation, d'association parfois intersémiotique<sup>499</sup>, et de lecture dialogique<sup>500</sup>. En réalité, cette démarche d'interlecture n'est pas éloignée de la tradition scolaire de la dissertation dont voici un énoncé en exemple:

---

<sup>494</sup> Manuel Bertrand-Lacoste, page 246.

<sup>495</sup> L'emboîtement énonciatif « *On parle souvent à propos de la poésie d'Apollinaire [...]* » prend la forme de l'argument d'autorité mais sans en donner la consistance puisque aucune source théorique réelle n'est fournie.

<sup>496</sup> Dans le sens que Genette donne à ces notions dans *Palimpsestes*.

<sup>497</sup> Manuel Bertrand-Lacoste, p. 159, 259, 260.

<sup>498</sup> L'orphisme sert de point de départ à de nombreux cours ou manuels sur la poésie, par exemple *La poésie* de Jean-Louis Joubert, Paris, A. Colin, coll. « Coursus », 1998.

<sup>499</sup> « Quels rapports établissez-vous entre les poèmes et les gravures de Dufy ? », manuel Bertrand-Lacoste, p. 250.

<sup>500</sup> « *Souffrir non souffrir*, telle est la devise paradoxale adoptée par Maurice Scève. Quelles interprétations en proposeriez-vous ? A votre avis, chacun des autres poètes du corpus pourrait-il l'adopter ? », manuel Bertrand-Lacoste, p. 177.

[...] mais les vrais voyageurs sont ceux-là seuls qui partent / Pour partir », dit un vers de Baudelaire (« Le Voyage »). En vous appuyant sur vos lectures, vous direz si cette définition rend bien compte de la poésie du voyage.<sup>501</sup>

La différence entre la dissertation et le principe d'interlecture que le groupement de textes a pour objectif d'éveiller, concerne de nouveau l'initiative et la responsabilité du lecteur. L'auteur de la dissertation s'empare d'une idée imposée qui devient l'aiguillon de nouvelles lectures, tandis que le groupement de textes laisse en principe au lecteur le choix des outils de confrontation. Mais quoi qu'il en soit, dans les deux cas, la dépendance génétique des textes est négligée au profit d'un dialogue interne à la lecture. La recherche des sources hypothétiques du texte a laissé place à un travail interlectoral guidé.

La critique thématique<sup>502</sup> enfin est sans doute la source théorique que l'enseignement assume le plus sans toutefois lui donner toute son ampleur. Le repérage des thèmes combine souvent thématique et image<sup>503</sup> alors que Jean-Pierre Richard recherche davantage des configurations d'ensemble et la représentation d'aspirations profondes du texte, souvent inconscientes, à partir de motifs et de réseaux<sup>504</sup>. Les manuels, eux, s'attachent ponctuellement à l'image, mais en tant que médiatrice, comme s'il s'agissait d'une étape transitoire de la lecture : la lecture scolaire instrumentalise et traverse l'image plutôt qu'elle n'y perçoit les lignes de force d'une œuvre. On comprend dans l'énoncé *le lyrisme d'Apollinaire s'exprime à travers l'évocation des paysages et des saisons*<sup>505</sup> que la description thématique vaut parce qu'elle débouche sur la notion poétique de lyrisme. Cette façon d'examiner l'image comme une transition avant le sens fait passer parfois la thématique pour une préoccupation parcellaire, voire de détail : par exemple, *Quelle fonction particulière*

---

<sup>501</sup> Manuel Bertrand-Lacoste, p. 253.

<sup>502</sup> « Quel thème assure-t-il l'unité du poème ? », manuel Bertrand Lacoste, p. 168.

<sup>503</sup> Par exemple : « Recherchez les images ou expressions qui associent le thème de la femme à celui de la guerre », manuel Nathan, p. 189.

<sup>504</sup> Une critique thématique authentique est aussi structurale : pour Chklovski, la spécificité de la poésie n'est pas le recours aux images mais l'agencement du discours qu'elles provoquent.

<sup>505</sup> Manuel *Français Méthodes*, Hachette Education, p. 344.



*occupe le cheval dans ce poème ?* se demande-t-on dans le manuel Nathan<sup>506</sup>. Mais lorsque les élèves lisent *Pour un critique moderne, ces trois poèmes célèbrent les noces magiques du monde et de la poésie*<sup>507</sup>, l'étendue de la perspective devient diamétralement inverse, au point que l'on ne perçoit plus que c'est d'une perspective thématique qu'il s'agit. L'approche thématique oscille donc entre le souci précis du texte et la tentation d'un discours global, qui excède le poème et dissout sa clôture, par exemple vers la définition de valeurs archétypales<sup>508</sup>. Dans les deux cas, l'entrée thématique répond à une quête d'unité de la lecture : *Repérez et relevez tous les éléments d'unité [...] Deux thèmes sont omniprésents.*<sup>509</sup>. Ainsi, les thèmes alimentent les liens entre des éléments par logiques métaphoriques ou symboliques<sup>510</sup>. On voit que l'attachement de la lecture scolaire à la critique thématique tient au potentiel unifiant de ce type d'approche : le lecteur ne part pas en quête du motif déviant, ou d'un maillon manquant, mais d'un fil directeur qui assure la continuité de la réception du poème.

### C.3.b. La critique oubliée

Reprises, reconfigurées, abâtardies, vulgarisées : les théories de la littérature et de la poésie sont tout cela une fois assimilées aux présupposés des conceptions scolaires de la lecture. Mais ce qui est le plus visible et qui marque véritablement les choix théoriques assumés dans le cadre de l'enseignement, ce sont les grandes absentes, les théories occidentales de la poésie qui ont été écartées par la logique de l'histoire, et celles qui n'ont pas été absorbées, par résistance ou par prudence. Nous allons pointer trois d'entre elles : la poésie conçue comme ornement, la lecture psychanalytique et la poésie comme présence.

La conception de la poésie comme ornement notamment, a perdu peu à peu ses traces dans l'enseignement en lycée. Les auteurs du *Manuel de*

---

<sup>506</sup> Manuel Nathan, p. 189.

<sup>507</sup> Manuel Bertrand-Lacoste, p. 246.

<sup>508</sup> Manuel Bertrand-Lacoste, p. 168.

<sup>509</sup> Manuel Bertrand-Lacoste, p. 260.

<sup>510</sup> « L'automne révèle les liens profonds de l'amour et de la mort », *Français Méthodes*, Hachette Education, p. 344.

*littérature française* par exemple mettent les lecteurs en garde : *Il ne faudrait pas réduire les calligrammes figuratifs de Guillaume Apollinaire à leur charme ludique*<sup>511</sup>. Ni prouesse technique, ni jeu gratuit, ni simple variation de forme, il y a dans la représentation actuelle de la poésie en lycée une gravité et un impératif de profondeur. C'est sans doute pour le démontrer *a contrario* que les auteurs du manuel Hatier proposent aux lecteurs d'expérimenter une réécriture du calligramme sans sa mise en forme. Force est alors de constater pour l'expérimentateur que les choix typographiques et de mise en page du poète participent du sens du texte et non du niveau superficiel de sa présentation.

A quelles théories de la poésie ou quels outils critiques devrait-on recourir pour répondre à cette question posée dans le manuel Hachette : *Quelles sont les marques de la présence du poète dans le texte ?*<sup>512</sup>. Pour être véritablement satisfaisante, la réponse devrait s'appuyer sur la psychanalyse ou sur la phénoménologie car le poète ne se superpose certainement pas purement et simplement au sujet d'énonciation. Or le recours aux outils psychanalytiques ne s'est pas imposé au lycée. Conçue comme une fenêtre ouverte sur l'inconscient de l'auteur à la façon de Jean-Luc Steinmetz, ou sur l'inconscient du texte dans les pas de Jean Bellemin-Noël, la lecture psychanalytique de la poésie est marginalisée au point que la notion même d'inconscient reste étrangère à tout le questionnement sur Apollinaire dans les huit manuels examinés. La complexité des notions que les lectures psychanalytiques requièrent et la nécessité d'un apprentissage méthodologique conséquent ne sont pas les seules justifications de ce point aveugle de l'enseignement de la lecture littéraire en lycée. Adopter une posture d'écoute face aux failles, aux aberrations, aux lapsus du texte, c'est admettre une conception de la création littéraire perturbante pour l'ordre scolaire, c'est prendre le risque permanent de la contradiction. Telle est de façon récurrente la démarche de Jean-Luc Steinmetz : relever et reconfigurer la contradiction<sup>513</sup> et le paradoxe du texte, creuser à l'extrême une posture de lecture pétrie

---

<sup>511</sup> Manuel Bréal/Gallimard Education, p. 547.

<sup>512</sup> Manuel *Français Méthodes*, Hachette Education, p. 344.

<sup>513</sup> STEINMETZ Jean-Luc, « Notes sur cinq poèmes en prose », *Le champ d'écoute*, Neuchâtel, La Baconnière, coll. « Langages », p. 179.

d'étonnement<sup>514</sup>. Il adopte par exemple cette logique du contre-pied vis-à-vis d'Apollinaire en considérant tout ce qui retient le poète d'être véritablement moderne. Il montre aussi par exemple que « Le christianisme y est moins affirmé qu'on ne le croit : il donne lieu surtout à l'évocation, par contraste, de pratiques païennes »<sup>515</sup>. La lecture devient un cheminement singulier à rebours des évidences dominantes. La lecture est dès lors à la fois intuition et débat, difficile à insinuer, difficile à enseigner.

Enfin, l'arrivée d'Yves Bonnefoy au programme de terminale littéraire en 2005, a mis à jour une partie des lacunes de l'enseignement de la poésie jusqu'en classe de première. Peu présentée aux élèves, la poésie contemporaine est abordée davantage comme curiosité formelle que comme source de questionnement existentiel. Dans un article confié à la revue québécoise *Études Françaises*<sup>516</sup>, Dominique Combe explique en effet que poésie et philosophie se sont disjointes depuis Poe, Baudelaire et Hugo avant de retrouver un espace commun avec les auteurs contemporains que sont Bonnefoy, Deguy, Gaspar ou Frénaud. La notion de *présence* sur laquelle repose toute l'entreprise poétique de Bonnefoy ne saurait s'enseigner comme un point de rhétorique ou un motif d'histoire de l'art ; elle requiert une ouverture philosophique et phénoménologique du lecteur quasiment d'ordre spirituel<sup>517</sup>. En effet, l'ambition du poème n'est pas tant de *dire* la présence que d'en éveiller l'expérience, un vécu tendu au lecteur bien au-delà de toute performance évaluable et mesurable. Avec la génération d'Yves Bonnefoy, la lecture de poésie prend en charge le souci heideggérien de l'être et porte la lecture du poème à la hauteur d'un *événement* que des penseurs comme Walter Benjamin nous invitent à considérer. Appliqué à la littérature, *l'événement* replace la littérarité du côté du lecteur, et le brasier d'Apollinaire au cœur de la lecture.

---

<sup>514</sup> STEINMETZ Jean-Luc, *Le champ d'écoute*, *op.cit.*, p. 187.

<sup>515</sup> STEINMETZ Jean-Luc, *Les réseaux poétiques*, *op. cit.*, p. 119.

<sup>516</sup> COMBE Dominique, dans FREDERIC Madeleine (dir.), « Poésie, enseignement, société », *Études françaises*, Volume 41, numéro 3, Montréal, Presses de L'Université de Montréal., 2005, p. 5-8.

<sup>517</sup> « La lumière profonde a besoin pour paraître /D'une terre rouée et craquante de nuit [...] / Il te faudra franchir la mort pour que tu vives, / La plus pure présence est un sang répandu », Yves Bonnefoy, *Du mouvement et de l'immobilité de Douve*, 1953, *Poèmes*, Poésie Gallimard, 1982, p. 74.

On pourrait d'ailleurs reprendre à Michel Collot, pour le compte du lecteur cette fois, ce qu'il considère être le moteur de l'écriture :

Ce qui nous délivre de la présence des choses, c'est la simplicité infinie d'un il y a qui ne saurait lui-même se livrer, d'un es gibt qui ne les donne qu'en se retirant. Le « ah ! » des choses, comme disent les Japonais, est cet insaisissable qui saisit le poète : l'étonne ; et le charge d'une cause à défendre par le verbe. Leur évidence est obscure, leur dévoilement reste voilé, et semble exiger encore d'être révélé par le langage. Si l'horizon a pu devenir un « objet poétique » privilégié, c'est qu'il n'est pas vraiment un objet, mais la marque, en tout objet ou paysage, de cette insuffisance du voir, qui le destine à être constamment relayé par le dire.<sup>518</sup>

L'événement de la lecture du poème peut donc être conçu comme cette perception verbale d'un horizon voilé/dévoilé, instant d'étonnement, d'émerveillement et d'évidence au sein d'un réel que les mots, la poésie, rendent exceptionnellement tangible. La métaphorisation spatiale de l'événement de lecture montre que l'on n'en a pas encore fini avec Heidegger, et rappelle que la poésie nous ancre dans un rapport au monde, un présent concret. Dans sa thèse consacrée à André du Bouchet<sup>519</sup>, Victor Martinez insiste plutôt sur le recours à Merleau-Ponty et aux théories de la perception. C'est une voie que la didactique n'a pas encore explorée.

Faire du poème un événement de lecture pour les élèves, voilà un horizon pour une didactique de la poésie encore en devenir.

---

<sup>518</sup> COLLOT Michel, *La Poésie moderne et la structure d'horizon*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Ecritures », 1989, p. 157.

<sup>519</sup> MARTINEZ Victor, *Aux sources du dehors, poésie, pensée, perception dans l'œuvre d'André du Bouchet*, thèse dirigée par Michel Collot, la Sorbonne Nouvelle, Paris III, 2008.

Au terme de ce premier chapitre, force est de constater que la problématique des genres concerne d'emblée la poésie, mais qu'un genre se conçoit davantage à travers la reconnaissance dynamique de traits convergents, historiquement variables, et de conventions de réception, que comme ensemble préconçu d'un corpus stabilisé. Nous alimentons ici le glissement nécessaire de la notion de genre comme catégorie de textes vers celle de valeur d'usage et de réception. La lecture a donc un rôle déterminant dans l'activité générique. Et à l'instar de Jean-Marie Schaeffer, on souligne qu'identifier un texte comme poème reconfigure à chaque fois la définition entière que l'on se donne de la poésie. On n'oublie pas non plus les travaux de Dominique Combe qui nous évitent de confondre poésie et lyrisme, d'opposer unilatéralement poésie et récit.

Il y a dans la reconnaissance d'un genre littéraire des facteurs liés au contexte historique et social de la production des textes d'une part, et l'engagement du lecteur à adopter un certain régime générique de lecture d'autre part. La poésie est particulièrement concernée par ces deux aspects. D'abord exclue pour une grande part de la cartographie des genres littéraires reconnus par Aristote, elle s'y est jointe plus particulièrement sur les modes épique et satirique au Moyen Age, puis à travers la découverte de l'intériorité, aux lendemains des Grands Rhétoriciens. A dominante didactique au XVIIème siècle, et déployée dans le registre lyrique à l'époque romantique, la poésie n'est décidément ni homogène ni limitée dans ses fonctions, sa rhétorique et ses représentations. Le lecteur peut aussi faire le choix de définir son propre objet de lecture en tant que poème.

Pourtant c'est bien en restreignant son corpus aux œuvres théoriques classiques, aux poésies normées puis à quelques traits saillants de l'héritage romantique, que l'enseignement alimenta la version scolarisée du « genre » jusqu'au milieu du XXème siècle, au détriment d'une poésie réellement plurielle. Quelles idéologies implicites expliquent de telles restrictions ? Il est aisé de reconnaître derrière la valorisation du discours classique l'éloge de la

contrainte, de la norme et de la modération. On peut considérer l'insistance sur le dolorisme romantique comme une autre forme d'appel à la raison. Même si la polysémie poétique est reconnue et le corpus scolaire extrêmement ouvert désormais, le balisage orchestré de la lecture de poésie dans les manuels d'aujourd'hui montre que les lycéens ont gagné peu d'autonomie dans leur responsabilité de lecteurs.

D'autre part, si la délégation actuelle des choix de corpus au bon vouloir des manuels et des enseignants constitue une rupture dans la conception des instructions officielles, elle conduit à l'éparpillement des références, et, concrètement, à une sur-influence des médias. Si cette nouvelle situation est favorable aux romanciers sélectionnés pour divers Prix, cet état de fait est désarmant pour le champ générique de la poésie sous-médiatisé. Le décloisonnement des genres scolaires et leur porosité affichée à l'égard des genres littéraires médiatisés ne fait que renforcer la marginalité de la poésie.

Toujours à part au XXI<sup>ème</sup> siècle, la poésie peine en effet à trouver une reconnaissance sociale et dissout ses frontières du côté des arts plastiques, du théâtre-performance ou du récit. Sous l'influence d'auteurs critiques variés comme Jean-Marie Gleize, Michel Collot, Henri Meschonnic, Jacques Roubaud, Michèle Aquien, on maintiendra alors que la poésie travaille à rendre le réel et l'instant présents au lecteur, par une configuration toujours singulière des rythmes, des images, de la langue et des sons. La poésie est une parole qui questionne les matériaux de la langue et le sens par les sens : l'imaginaire et l'énonciation du lecteur en font une expérience de sujet « engagé ». La lecture *crée* le poème, dans le sens théâtral et performatif du terme, car c'est par elle que se fonde son actualisation dans la voix d'un sujet ; elle trace un sens qui n'est pas entier et prédéterminé, mais inaugural ainsi que l'exprime Alain Badiou :

Le poème n'est ni une description ni une expression. Il n'est pas non plus une peinture émue de l'étendue du monde. Le poème est une opération. Le poème nous enseigne que le monde ne se présente pas comme une collection d'objets. Le monde n'est pas ce qui objecte à la pensée. Il est – pour les opérations du poème – ce dont la présence est plus essentielle que l'objectivité.<sup>520</sup>

---

<sup>520</sup> BADIOU Alain, « Qu'est-ce qu'un poème, et qu'en pense la philosophie ? », *Petit manuel d'esthétique*, Paris, Le Seuil, coll. L'ordre philosophique, 1998, p. 50.

Il faut aussi admettre, en particulier dans le cadre de l'enseignement, qu'il existe des étapes voire des échecs de la lecture, que le lecteur idéal n'existe pas : le poème est une promesse.

On retient donc qu'il est nécessaire d'enseigner les genres : non par goût pour la taxinomie, mais par besoin didactique :

En toutes circonstances, le recours à la connaissance des genres est un moyen de formation culturelle, un moyen d'acquérir rapidement tout ce que les hommes ont appris auparavant.<sup>521</sup>

Même si la « poésie » reste un mot riche et ambigu, il est indéniable, qu'*admissible* ou pas, elle *existe* et qu'un élève est capable très tôt, de façon sensitive et à l'aide de quelques prototypes facilement activés, de la distinguer d'autres textes. Georges Kleiber part du principe qu'existent dans la mémoire des sujets humains, des représentations sémantiques relativement stables et permanentes. Sa recherche scientifique consiste à décrire ces zones de savoir prototypique partagé. La didactique de la poésie aussi doit s'appuyer sur les prototypes acquis, mais il ne s'agit pas pour elle seulement d'observer la configuration de cette zone, il lui est nécessaire également de la construire.

Dans la perspective du lecteur, il sera donc vain de recourir aux notions problématiques d'*essence* ou d'*inspiration* pour s'emparer d'un texte et s'engager dans une lecture de poème<sup>522</sup>. Qu'il soit critique, élève ou enseignant, le lecteur rappelle, construit et renouvelle des savoirs génériques qu'il assume à la manière d'un pacte tacite avec lui-même, au gré de lectures génériquement engagées.

Il n'était donc pas vain d'interroger la définition de la poésie à partir de la question des genres. Décidément prompte à stimuler toutes les remises en cause, la poésie réveille ainsi le questionnement générique et ses « noyaux de résistance »<sup>523</sup>, elle montre que les opérations de classement et de

---

<sup>521</sup> GOFFARD Serge, « Lecture : négocier une interaction sociale », *op. cit.*

<sup>522</sup> Brigitte Bercoff finit par subordonner les notions d'essence et d'inspiration à l'opération de lecture : « L'essence de la poésie est, comme dans la conception du génie et de l'inspiration, renvoyée à son origine et reconnue à son effet sur le lecteur. », *La poésie*, Hachette Supérieur, coll. « Contours littéraires », p. 118.

<sup>523</sup> CALUWE Jean-Michel, « Les genres littéraires », dans DELCROIX M. et HALLYN F. (dir.), *Méthodes du texte. Introduction aux études littéraires*. Paris-Gembloux, Duculot, 1987, p. 149.

représentation chevillées aux moteurs de l'enseignement ne sont jamais anodines et que la responsabilité du lecteur qu'il s'agit d'éveiller, est décisive dans cet espace *aussi* de la réception littéraire.



## CHAPITRE II

### Lire la poésie : pratiques de poètes

*Beauregard... Je me souviens aussi maintenant en poursuivant ma rêverie, d'un poème de Montale, Tempi di Bellosguardo, dont longtemps je me suis contenté d'aimer le titre à cause de ce même mot [...]*

Philippe Jaccottet<sup>524</sup>

*J'ignore où cela commence et où cela finit ;*

Victor Hugo cité par André du Bouchet<sup>525</sup>

*Quand un poète donne à lire sa lecture...*

#### 1. Lectures de poésie en actes

Au-delà des représentations génériques de la poésie et de sa lecture, il est nécessaire maintenant d'organiser l'observation et le collectage de témoignages sensibles d'expériences réelles de lectures. Les chapitres qui suivent examinent trois types de traces en convoquant diverses méthodes d'analyse. L'objectif est de croiser les résultats de façon à considérer les questions que pose spécifiquement la lecture d'un poème. Le chapitre deux se consacre à la parole de poètes lisant et initie une réflexion sur la façon dont ces textes de lecture permettent de repenser l'enseignement de la lecture de poésie.

---

<sup>524</sup> JACCOTTET Philippe, *À travers un verger* suivi de *Les Cormorans* et de *Beauregard*, Paris, Gallimard, nrf, 1984, p. 73.

<sup>525</sup> DU BOUCHET André, *L'œil égaré dans les plis de l'obéissance au vent*, par Victor Hugo, suivi de *L'infini et l'inachevé*, avec une post-face « Hugo selon du Bouchet » de PEYRE Yves, Paris, Seghers, 2001, p. 15.

Il ne semble plus nécessaire aujourd'hui de justifier le choix de témoignages d'écrivains comme objet d'analyse. L'intérêt d'Annie Rouxel pour les lectures de ceux qu'elle appelle « les grands lecteurs »<sup>526</sup> s'est trouvé conforté notamment lors du colloque de Rennes<sup>527</sup>, en 2004. Jean-François Massol, Marie-José Fourtanier, Brigitte Louichon et Jérôme Roger y montrèrent chacun comment d'éminents auteurs tissent par leurs lectures des espaces d'intersubjectivité où s'enracine leur création littéraire certes, mais aussi une herméneutique qui n'est pas isolable de la rêverie et d'émotions fondatrices fortes. L'émergence de cet intérêt des chercheurs pour les lectures d'écrivains ne surgit pas dans l'évolution de la didactique des lettres par hasard : en tant que traces de lectures effectives, ces témoignages s'avèrent précieux. Ils ont permis de montrer la complexité des ressorts subjectifs de la réception littéraire, et à quel point la lecture se tisse au vécu du récepteur, aux structures profondes de son être et à sa propre créativité. Les lectures que relatent les « grands lecteurs » ont pour eux valeur d'*événement*. Sans glisser dans une logique de transposition naïve, il n'y a pas de raison de penser qu'il n'en soit absolument jamais de même pour de jeunes lecteurs.

## 2. Question de méthode : définir l'objet, adapter l'approche

Nous retenons également des essais de ces chercheurs en didactique de la littérature, la rigueur d'une méthode centrée sur le texte, qui s'attache à prendre en compte les conditions de son énonciation. L'analyse thématique et stylistique porte dans chaque cas sur une œuvre établie, avec le souci constant du contexte historique et intertextuel. Même si ce n'est pas systématique, la vie, l'identité sexuelle de l'auteur-lecteur, ses choix personnels, peuvent être intégrés aux moteurs de l'interprétation. Cette porosité occasionnelle des

---

<sup>526</sup> ROUXEL Annie, *Le rapport au texte dans la lecture littéraire*, HDR, Rennes 2, décembre 2004, p. XX.

<sup>527</sup> Actes du colloque *Le sujet lecteur* tenu à Rennes en janvier 2004 : MASSOL Jean-François, « Lectures subjectives d'un romancier objectif : à propos de R. Martin du Gard », FOURTANIER Marie-José, « Doubrovsky, lecteur(s) de Racine », LOUICHON Brigitte, « Gide lecteur d'*Armanche* ou la complexité du sujet lecteur », ROGER Jérôme, « Le ravissement du lecteur : Michaux lectomane » dans ROUXEL Annie & LANGLADE Gérard (dir.), *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Didact Français », 2004, p. 21-60.

frontières entre le texte et le hors-texte, que défendent aussi de leur côté, par exemple, les généticiens<sup>528</sup>, n'est pas un retour à la psychologie de l'auteur. C'est le rappel que tout texte est un précipité de subjectivité, l'état ponctuel d'un travail, un élan, que la cohérence criblée de lapsus et de choix inconscients, dépasse. Les traces de lecture des écrivains constituent donc un objet à deux versants indissociables, à la fois réception et création, dont la connaissance n'est pas modélisée mais dont les études posent déjà de façon empirique quelques principes généralisables à toute lecture, fût-elle scolaire : la lecture n'est pas réductible à une relation de sujet à objet, le sujet lecteur est un "feuilleté complexe" en action, le texte produit par le lecteur n'est pas un texte transparent, le critique qui étudie la lecture de l'écrivain est aussi un sujet dont la réception agit subjectivement<sup>529</sup>.

Nous arrivons donc à la nécessité de développer une méthodologie hybride qui ne doit rien céder à la rigueur de la stylistique, mais qui ne s'interdit pas, au besoin, de puiser modestement aux ressources de la phénoménologie littéraire et de l'inter- ou l'architextualité. Notre regard se porte à la fois sur ce texte en tant que métatexte et en tant que texte. Le but n'est pas de réinventer la personnalité de l'auteur-lecteur, ni même son expérience intime, mais de comprendre à partir de la description plus ou moins directe que l'écrivain livre d'une de ses lectures, quelles sensations, quelles émotions mais aussi quels parcours subjectifs et quels engagements constituent cette lecture. D'autre part, même s'il se présente comme la trace d'une expérience de rencontre avec une autre oeuvre, le texte écrit par le lecteur s'avère être une création littéraire à part entière, et c'est cette écriture aussi qui constitue l'objet de l'analyse<sup>530</sup>. Précisons enfin qu'il ne sera pas question de discuter les interprétations proposées par les écrivains, même si

---

<sup>528</sup> DEBRAY-GENETTE Raymonde, « Génétique et théories littéraires », site de l'ITEM, [mis en ligne le 15/12/2007] URL : <http://www.item.ens.fr/index.php?id=200864> (page consultée le 12/01/2008)

<sup>529</sup> Transposée au monde de l'enseignement, cette posture est examinée par Jean-Luc Pilorge dans le cadre de sa thèse. Y sont explicités les gestes du professeur lecteur de ses élèves dans un cadre normatif. PILORGE Jean-Luc, *Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves*, thèse dirigée par Annie Rouxel, Rennes 2, juin 2008.

<sup>530</sup> Et nous suivons sur ce point Bruno Clément qui discute dans l'introduction de son essai *Le Lecteur et son modèle*, la distinction conventionnelle entre texte primaire et texte secondaire.

elles s'appuient parfois sur des présupposés culturels éloignés des nôtres. Notre objectif ici n'est pas d'éclairer les significations des œuvres lues – ces éclairages bienvenus ne constitueront que des plus-values – mais de rendre visibles, autant que faire se peut, les opérations par lesquelles ces réceptions se réalisent et s'expriment.

### 3. Hétérogénéité et convergence des trois objets

Pas plus que pour les intervenants au colloque de Rennes, le choix des œuvres ici ne répond à un souci d'exemplarité. Il n'existe pas de lecture-modèle, et celles des écrivains risquent de l'être encore bien moins qu'une fantasmagorie « lecture ordinaire ». Mais en revanche, l'hypothèse est que les descriptions successives de plusieurs lectures révéleront des constantes et des mécanismes partagés pour partie transposables en contexte d'enseignement. Ces postures que l'on a déjà appelées *les gestes du lecteur* doivent spécifier le rapport du sujet au texte, à lui-même et au monde, lorsqu'il s'engage *en régime générique de lecture de poésie*.

Il est une fois de plus éloquent de constater que sur les quatre communications évoquées dans cette introduction, une seule s'attache à analyser un travail de lecture de poésie tandis que les trois autres concernent des romans ou une autobiographie. Ainsi, Jérôme Roger<sup>531</sup> recourt au motif du « ravissement », métaphore polysémique qui lui permet de repérer chez Michaux la « relation conflictuelle avec le langage engagée dès l'enfance, que l'écrivain tentera de revivre et de faire revivre sans relâche à son lecteur. »<sup>532</sup> Ce conflit à l'égard du langage est-il propre à l'expérience de Michaux ou constitue-t-il une constante des lectures fondatrices de poésie par les poètes ? J. Roger ne tente pas d'élargir ses interprétations à la lecture de poésie en général, il y a pourtant certainement chez Michaux-lecteur une posture adaptée *au régime de lecture de poésie*.

---

<sup>531</sup> On remarque cependant que la communication de Jérôme Roger vise moins le rapport de Michaux à un texte particulier qu'au livre en général.

<sup>532</sup> ROGER Jérôme, « Le ravissement du lecteur : Michaux lectomane », *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, op. cit., p. 53.

En effet, ce régime de lecture ne reproduit pas l'ensemble des protocoles de lecture du récit fictif. Par exemple, à moins de s'attacher à la personne du poète plus qu'au texte, *a priori* le poème ne tend pas à son lecteur de figures d'identification biographique, fictives ou symboliques, de destinées, de doubles, dans lesquels il pourrait, à la manière de Roger Martin du Gard lisant<sup>533</sup>, reconnaître une représentation symétrique virtuelle de sa propre vie. L'investissement du sujet lecteur vis-à-vis du sujet lyrique semble d'un autre ordre. Il n'y a pas non plus nécessairement en poésie de déroulement chronologique ni d'élément figuratif qu'imiterait le narré de la lecture : comment s'effectue alors l'appropriation du texte, comment le poème lu devient-il celui du lecteur ? Telles sont certaines des questions saillantes auxquelles nous espérons pouvoir répondre au cours de ce second chapitre.

André du Bouchet, Philippe Jaccottet et Salah Stétié, les trois poètes dont les lectures ont été retenues pour l'analyse, ont en commun d'être contemporains, d'écrire en français et de rendre compte de leur appropriation d'une œuvre éloignée d'eux dans l'espace et dans le temps. Outre leur œuvre d'envergure indiscutable, ils ont tous trois fait publier quelques fruits de leurs lectures, mais sous des formes libres. Il est à noter qu'aucun d'entre eux n'a développé à terme une carrière universitaire<sup>534</sup> ou journalistique<sup>535</sup>. La lecture est donc demeurée pour chacun une activité plus intime que publique, plus existentielle qu'érudite, davantage objet d'expérience et de connaissance que construction théorique ou encyclopédique de savoirs. Chacun en a fait ses usages propres. Dans cet espace pleinement assumé des subjectivités, nous verrons comment André du Bouchet rend compte de sa lecture de Victor Hugo, comment Philippe Jaccottet lit les haïku et Salah Stétié, Rimbaud. Nés

---

<sup>533</sup> MASSOL Jean-François, « Lectures subjectives d'un romancier objectif : à propos de R. Martin Du Gard », *Le sujet lecteur, op. cit.*, p. 21-32.

<sup>534</sup> André du Bouchet a suivi une brillante scolarité au Amherst College, Massachussets, se consacrant entre autre à une recherche « sur l'influence de la philosophie cartésienne sur la poésie du XVIIe siècle ». En 1948, il s'engage dans la rédaction d'une thèse intitulée « Poésie et Représentation dialectique de l'élément visuel dans l'image poétique », travail qui restera inachevé ; d'après Anne de Staël, « Chronologie d'André du Bouchet », *L'Etrangère* n°14-15, Bruxelles, La Lettres Volée, p. 361.

<sup>535</sup> Dans les années 60, Salah Stétié dirige les pages culturelles de *L'Orient* et *L'Orient littéraire* fondés par Georges Naccache à Beyrouth, mais sa carrière professionnelle sera celle de diplomate.

tous trois au cours de la même décennie<sup>536</sup> et apparentés aux aventures des revues *L'Ephémère*, *Argile*, *La Rivière Echappée* entre autres, publiés indifféremment chez Gallimard ou au Mercure de France, il y a entre ces trois poètes assez de points communs pour que l'on n'attribue pas la variété des résultats à une trop grande hétérogénéité entre les objets constitués. Notons également que ces auteurs sont assez proches de nous dans le temps pour que nos interprétations évitent le plus possible les risques d'anachronisme dans l'analyse des réceptions.

Les façons dont ces trois auteurs rendent compte de leurs lectures sont en revanche très différentes. André du Bouchet s'exprime à travers un essai<sup>537</sup> et une anthologie d'extraits de l'œuvre lue<sup>538</sup>. Philippe Jaccottet fait paraître dans *Une Transaction secrète*<sup>539</sup> un chapitre intitulé « L'Orient limpide », relatant sa découverte de l'ensemble de haïku traduits en anglais par R.H. Blyth, puis réalise ses propres traductions-transpositions qu'il préface<sup>540</sup>. Et Salah Stétié écrit un essai monographique sur Rimbaud<sup>541</sup> avec un sous-titre énigmatique, « Le huitième dormant ».

#### 4. Les poètes lecteurs et la question de l'enseignement de la lecture

Les œuvres de ces poètes sont étudiées en tant que textes de lecture. La première remarque à porter sur le corpus constitué concerne le choix des œuvres lues : Hugo, Rimbaud, les haïku font partie des « poncifs » de la poésie à l'école. Et le regard de poètes contemporains porté sur ces œuvres constitue en soi un grand intérêt. Sur un autre plan, les modes de reconfiguration de ces expériences de lecture ouvrent des alternatives au commentaire canonique. C'est aussi l'organisation du texte de lecture en tant que tel que l'on observera.

---

<sup>536</sup> André du Bouchet est né en 1924, Philippe Jaccottet en 1925 et Salah Stétié en 1929.

<sup>537</sup> Il s'agit des scories d'un travail universitaire inachevé.

<sup>538</sup> L'ensemble constitue le volume posthume *L'œil égaré dans mes plis de l'obéissance du vent par Victor Hugo, suivi de L'Infini et l'inachevé*, Seghers, 2001. C'est sur cette édition que nous basons la pagination des références au cours de la thèse. Ce volume sera désormais désigné par *L'Œil égaré...* dans les notes de bas de page.

<sup>539</sup> JACCOTTET Philippe, *Une transaction secrète, Lectures de poésie*, Paris, Gallimard, coll. nrf, 1987.

<sup>540</sup> *Haïku*, présentés et transcrits par Philippe Jaccottet, Editions Fata Morgana, coll. « Les Immémoriaux », 1996.

<sup>541</sup> STETIE Salah, *Rimbaud, le huitième dormant*, Fata Morgana, 1993.

Le choix de ces trois exemples a été effectué dans la perspective d'interroger les modes d'expression de l'expérience de lecture de poésie dans le cadre scolaire. Il n'est pas question d'imiter les lecteurs-poètes, mais il sera fructueux de s'appuyer sur certains principes de leurs travaux pour inventer de nouvelles consignes de lecture à l'intention des lycéens.

## A. Trois poètes lisant

### A.1. André du Bouchet lisant Victor Hugo

La critique d'André du Bouchet a souvent considéré les rapports du poète à la peinture<sup>542</sup>, voire, plus ponctuellement, à la musique<sup>543</sup>, mais assez peu aux poésies qu'il a lues. Jacques Depreux<sup>544</sup>, par exemple, précise bien, au seuil de son essai, que le poète a notamment travaillé sur Victor Hugo, mais cette remarque n'est suivie d'aucune recherche intertextuelle dans ce sens<sup>545</sup>. Pourtant, André du Bouchet a évidemment non seulement beaucoup lu et traduit, mais également écrit à partir de ses lectures<sup>546</sup> : Char, Reverdy, Ponge, Baudelaire, Pasternak, Hölderlin sont quelques-uns des auteurs pour lesquels il a rédigé des articles, des conférences, rendant compte de ses réceptions singulières. Ses travaux de critique et d'anthologiste de Victor Hugo ont été édités respectivement dans la revue *Critique* et chez Guy Lévis Mano, puis l'anthologie a été reprise par Yves Peyré pour les éditions Seghers en 2001, et aux éditions Interférence en 2005. Elle est aussi devenue le texte d'une cantate radiophonique pour soprano, contralto, baryton, chœur mixte et orchestre,

---

<sup>542</sup> Par exemple, CHAPON François « Cheminement d'André du Bouchet et de Pierre Tal Coat », *L'Ire des vents* n°6-8, Espaces pour André du Bouchet, 1983, pages 151-158. Jean-Pascal Léger « Espace du poème, espace de la peinture », *L'Etrangère* n°16-17-18, pages 251-258. Les liens d'André du Bouchet avec les peintres se sont d'ailleurs manifestés concrètement en 2002 lors de l'exposition « Espace du poème – espace de la peinture » à l'Hôtel des Arts de Toulon.

<sup>543</sup> Du BOUCHET Paule, « Andante pour mon père », *L'Etrangère* n°16-17-18 p. 405-418.

<sup>544</sup> DEPREUX Jacques, *André du Bouchet ou la Parole traversée*, Champ Vallon, 1988, p. 16.

<sup>545</sup> Pour être tout à fait juste, il faut mentionner le travail de Jean-Pierre Zubiante. Il s'inscrit dans le renouvellement de la recherche hugolienne et s'interroge sur le contexte historique et social de la réception. ZUBIATE Jean-Pierre, « Victor Hugo lu par André du Bouchet : une ontologie du fragment jointif » dans MAYAUX Catherine (dir.), *La réception de Victor Hugo au XXe siècle*, actes du colloque international des 6-8 juin 2002, Publications du centre Jacques-Petit, Lausanne, L'Age d'Homme, 2004, p. 141-156.

<sup>546</sup> De STAEL Anne, « Chronologie d'André du Bouchet », *L'Etrangère* n° 14-15, Bruxelles, La Lettre Volée, 2007, p. 355-387.

écrite et créé par Betsy Jolas en 1961<sup>547</sup>. Dans un volume intitulé *Altérités d'André du Bouchet*, Michaël Bishop suit les lectures que le poète a pu faire de Shakespeare, Celan, Mandelstam et Hugo<sup>548</sup>. Même si la recherche en littérature offre une place de plus en plus importante à l'écriture de ce poète, ses activités de lecteur sont longtemps demeurées une énigme<sup>549</sup>.

Le travail d'anthologie d'André du Bouchet lecteur de Victor Hugo a pourtant tout lieu d'aiguiser l'intérêt des didacticiens : on peut le considérer comme un spécimen exemplaire de traces de lecture recomposées. Outre la démarche de choix de poèmes qui intéresse nécessairement l'enseignement du français<sup>550</sup>, le travail de du Bouchet sur Hugo actualise de façon singulière la problématique littéraire des réécritures. Le poète lecteur nous ouvre au monde de Victor Hugo mais aussi à un mode d'appropriation original de lecture de poésie.

L'idée de s'appuyer sur une œuvre d'André du Bouchet dans la perspective de valoriser des lectures subjectives ne va pourtant pas de soi. Voici en effet un écrivain dont la poétique affiche, justement, le rejet quasi méthodique de tout ce qui pourrait s'apparenter à l'exhibition de soi : « J'écris

---

<sup>547</sup> Musique originale de Betsy Jolas, sur des textes de Victor Hugo choisis par André du Bouchet. Réalisation Alain Trutat, mise en onde musicale Jacques Boisgallais. Chœurs de la RTF sous la direction de Jean-Paul Kreder. Solistes, chœurs et orchestre sous la direction d'André Girard. Avec Claudine Collart, Irma Kolassi et Bernard Demigny. Première version diffusée le 24 septembre 1961 dans *Soirée de Paris*, sur le Programme Parisien. « L'œuvre immense de Victor Hugo est de celles où chacun peut retracer les chemins de sa sensibilité. Je fus ainsi moi-même, dans les années soixante, fascinée par l'étrange beauté des textes réunis par le poète André du Bouchet sous le titre *L'œil égaré dans les plis de l'obéissance au vent* (du recueil *Post-Scriptum de ma vie*). J'en fis tout d'abord sous ce même titre une cantate radiophonique pour chœur, solistes et orchestre. Toujours hantée par ces poèmes quarante ans plus tard, j'en tirais encore en 2002 un cycle de 6 mélodies pour baryton et piano. Enfin, en 2004, pour célébrer dignement les 80 ans de mon ami le compositeur et pianiste Noël Lee, je repris ces mêmes poèmes pour un groupe de deux chants à voix seule auxquels je donnai cette fois mon propre titre : *De nuit*. » JOLAS Betsy, « De nuit, deux chants à voix seule », site *Symétrie*, [En ligne mise à jour le 05-04-2007] URL : <http://www.symetrie.com/fr/edition/betsy.jolas/de-nuit-by-night>, (page consultée le 12/07/2008)

<sup>548</sup> BISHOP Michaël, *Altérités d'André du Bouchet de Hugo, Shakespeare et Poussin à Celan, Mandelstam et Giacometti*, New York, éditions Rodopi, Coll. « Monographique en Littérature Française Contemporaine », 2003.

<sup>549</sup> Il faut également souligner la récente édition du *Second silence de Pasternack*, établie par Victor Martínez pour les éditions La Rivière Echappée, 2009.

<sup>550</sup> Des anthologies sont lues et d'autres constituées par les élèves, une réflexion sur l'anthologie a été initiée dans ROUXEL Annie, *Lectures cursives, quel accompagnement ?*, *op. cit.*



aussi loin que possible de moi »<sup>551</sup> retient-on très vite de ce poète que l'on peut qualifier au premier abord d'« anti-lyrique ». Il faut pourtant plutôt comprendre cette affirmation comme le refus de confondre psychologisme<sup>552</sup> et poésie. Victor Martinez ouvre la rédaction de sa thèse sur ce constat :

Le poète semble orienter son travail vers des sites où il n'est pas question du moi, réduisant son intervention, supprimant sa subjectivité.<sup>553</sup>

Mais V. Martinez revient sur cet apparent rejet en rappelant la démarche phénoménologique de Merleau-Ponty. Les opérations de perception incluent nécessairement une étape de détachement de soi, précédant un retour plus intime à un « je » régénéré. Si l'on pousse le parallèle entre la perception et la lecture<sup>554</sup>, André du Bouchet-lecteur nous invite à décrire au moins deux étapes : celle de l'altérité radicale et celle du retour à soi, dans un mouvement qui n'est pas exactement chronologique mais qui élimine le modèle de lecture mythique de l'adhésion fusionnelle<sup>555</sup>. La lecture de poésie est d'abord un face-à-face – plus ou moins supportable – avec l'altérité. Michael Bishop montre aussi que les pratiques de lecture de du Bouchet sont une occasion féconde de « provisoirement quitter la stricte orbite du moi »<sup>556</sup>. Nous devons alors en conclusion re-questionner l'expression de « lecture subjective ». Une lecture *non subjective* serait-elle encore une *lecture* ? Toute lecture subjective n'affronte-t-elle pas de plein fouet l'altérité la plus radicale ?

Notre travail ici n'est donc pas de procéder à une recherche génétique révélatrice des sources et de l'intertextualité de l'œuvre d'André du Bouchet,

---

<sup>551</sup> Du BOUCHET André, *Dans la chaleur vacante*, Mercure de France, 1961, p. 36.

<sup>552</sup> On peut rapprocher cette attitude du parti pris de Nathalie Sarraute, amie du poète, qui a refusé le psychologique tout en assumant une totale subjectivité, voire une véritable archéologie de l'intime, dans sa création romanesque et théâtrale.

<sup>553</sup> MARTINEZ Victor, *Aux sources du dehors : poésie, pensée, perception dans l'œuvre d'André du Bouchet*, op. cit., p. 3.

<sup>554</sup> Nous ne pourrions pas maintenir longtemps cette équivalence entre perception et lecture. Il va de soi que la lecture inclut de la perception mais qu'en même temps elle en fabrique des artéfacts dont les effets peuvent s'avérer plus réels que la perception elle-même. La lecture est une activité complexe qui ne s'en tient pas à la réception d'éléments donnés du dehors.

<sup>555</sup> MARTINEZ Victor : « contrairement à la sensation, qui est d'abord, selon Straus, un rapport à soi et peut condamner, selon Merleau-Ponty, l'individu à l'irréel, la perception extensive sépare de soi parce qu'elle convoque au dehors, donnant momentanément le sentiment de réel, quand bien même accompagné d'un sentiment de perte. », *Aux sources du dehors : poésie, pensée, perception dans l'œuvre d'André du Bouchet*, op. cit., p. 72.

<sup>556</sup> BISHOP Michaël, op. cit., p. 11.

mais de partir en quête du poète lecteur à travers les traces privilégiées qu'il a bien voulu nous livrer de sa rencontre livresque avec Victor Hugo. Comment, dans *L'œil égaré dans les plis de l'obéissance au vent*, les textes de Victor Hugo sont-ils devenus l'œuvre lue par André du Bouchet qui de surcroît nous la donne aussi à lire ? Ce qui nous motive est bien de comprendre en quoi consiste la lecture de la poésie et comment cette lecture s'extériorise sous la plume du lecteur-poète, qu'il s'exprime sur le mode de l'essai ou de l'anthologie. Contrairement à Michael Bishop qui a analysé successivement les deux types de restitution de la lecture, nous souhaitons justement ne pas isoler le travail de l'essai de celui du recueil de citations. Nous partons de l'hypothèse que ces deux voies (ces voix) rassemblées dans le même volume relèvent de la même dynamique de lecture ou du moins d'une cohérence commune<sup>557</sup>, à savoir l'investissement du sujet-lecteur. Notons que s'il n'est pas question ici de reconstituer l'hypothétique « motivation du lecteur », l'objectif n'est pas non plus d'étayer un nouveau motif figé de poète-lecteur. La lecture réelle qui a eu lieu est toujours vivante au niveau implicite, mais filtrée par les canaux spécifiques de sa re-formulation. C'est le vivant de cette lecture qu'il nous importe de reconnaître.

Notre posture de lecteur doit donc être assumée : quelle représentation de Victor Hugo nous donne ce livre ? Quelle représentation d'André du Bouchet lisant la poésie de Victor Hugo construit à son tour notre lecture ? Cette expérience de lecture de lecture est doublement intéressante pour l'enseignement car elle doit permettre d'avancer quelques éléments de réponse à nos deux questions : peut-on caractériser des démarches propres à la lecture du poème ? Mais aussi, comment la réception poétique est-elle formulable ? De quelles manières cette lecture peut-elle être recevable et partagée ?

---

<sup>557</sup> Yves Peyré en revanche souligne les cinq années qui séparent l'essai de l'anthologie et y voit le relais du critique par le poète, postface à *L'Œil égaré...* , p.101.

### A.1.a. André du Bouchet lecteur subjectif

Du Bouchet affirme ouvertement sa position de lecteur, dès la première page d'introduction, brève et incisive. Il s'y représente en lecteur attentif, sensible aux causes profondes de ses sensations ou de ses sentiments immédiats :

Cette brusque mutation passe souvent inaperçue à la lecture : elle est pourtant à la source d'un certain sentiment vertigineux [...] <sup>558</sup>

Non seulement ce livre est le résultat de nombreuses « relectures », le terme est employé, mais il s'ouvre sur une temporalité en situation, ancrée dans la deixis de la formulation : « En la relisant aujourd'hui ». Cet « aujourd'hui » provoque une mise en perspective temporelle<sup>559</sup> et instaure en même temps, dans les pas d'André du Bouchet, le présent de notre lecture, une lecture toujours inaugurale, infinie, prête à s'offrir comme événement. Il n'y a chez du Bouchet aucune nostalgie d'une lecture première, aucun dispositif de narrativisation de la réception, la lecture de poésie est sans « arrière-pays »<sup>560</sup> : lire le poème est un acte éminemment présent. Ce présent verbal pourrait être compris dans sa valeur d'atemporalité, mais le couplage avec le déictique « aujourd'hui » et la connotation durative du gérondif « en relisant » intensifie chez le récepteur la sensation du présent de la lecture. La fondation de ce présent est une forme indiscutable de subjectivité : pour qu'il y ait deixis, il faut un ou plusieurs sujets en présence. Et une des manifestations de cette subjectivité est la réactivité du corps dans la lecture. Elle se manifeste chez André du Bouchet à travers la mention de sensations. Nous verrons ensuite comment l'appréciation, l'expertise, la reconfiguration de la subjectivité de l'auteur et la formulation d'une hypothèse de lecture étayent la posture subjective d'André du Bouchet lecteur de Victor Hugo.

---

<sup>558</sup> p. 71.

<sup>559</sup> L'œuvre est relue *aujourd'hui* parce qu'elle a été lue et relue, hier et avant-hier. Le déictique campe l'énoncé dans le présent certes, mais sous-tend aussi la chronologie implicite de « l'autobiographie de lecteur » du poète.

<sup>560</sup> La notion est reprise ici de la poétique d'Yves Bonnefoy, marquée par le vœu de réminiscence d'une présence qui ailleurs, ou en d'autres temps, aurait peut-être eu lieu mieux qu'ici : l'arrière-pays. BONNEFOY Yves, *L'arrière-pays*, Genève, Skira, 1972.

## *Le corps poétique du lecteur*

*Eh quoi ! tout est sensible !*

PYTHAGORE, cité par Nerval au frontispice de *Vers dorés*<sup>561</sup>

Ainsi que Michel Picard<sup>562</sup> ou Jacques Leenardt<sup>563</sup> par exemple, Jean-Pierre Richard fait partie de ceux qui l'affirment : on lit avec son corps et le corps est concerné, affecté par la lecture<sup>564</sup>. Cet aspect peut être envisagé à plusieurs niveaux car le corps du lecteur est impliqué diversement : comme l'ont montré les neurobiologistes, il l'est d'abord physiologiquement, engageant le travail de l'œil et du regard<sup>565</sup>. Comme l'explique Béatrice Bloch<sup>566</sup>, il est également stimulé par les effets émotionnels, rythmiques et phoniques de la lecture, agréables ou désagréables, réchauffant, stimulant, lassant... Enfin, le corps est éveillé par le contenu relaté ou construit fantasmatiquement en cours de lecture. Sur ce point, Stevenson résume la thèse d'Isenberg :

Quand nous lisons une œuvre littéraire, la signification des mots, au seul sens de signification qui importe esthétiquement, est immédiatement *sentie* dans notre expérience.<sup>567</sup>

De fait, dans l'anthologie, André du Bouchet lecteur a retenu des extraits sensuels, relatant des sensations fortes. Dans son essai, il exprime également, de façon plus ou moins métaphorique des troubles physiques correspondant à des sensations de lecteur. Enfin, à leur tour, les lecteurs sont assaillis par

---

<sup>561</sup> NERVAL Gérard, *Aurélia, Lettres à Jenny Colon, La Pandora, Les Chimères*, édition établie et commentée par Béatrice Didier, Paris, Le Livre de poche, 1972, p. 188.

<sup>562</sup> « Le vrai lecteur a un corps, il lit avec », PICARD Michel, *Lire le temps*, Paris, Editions de Minuit, coll. Critique, 1989, p. 133.

<sup>563</sup> LEENHARDT Jacques, « De la compétence dans l'activité lectrice » dans PICARD Michel (dir.), *La lecture littéraire*, Paris, Clancier-Guénaud, 1988.

<sup>564</sup> RICHARD Jean-Pierre, *Roland Barthes, dernier paysage*, Paris, Verdier, coll. « Litt Française », 2006.

<sup>565</sup> « Lorsqu'il prépare les saccades, notre cerveau adapte la distance parcourue par l'œil à la taille des caractères, de façon à avancer d'environ sept à neuf lettres chaque fois », DEHAENE Stanislas, *Les neurones de la lecture*, Préface de Jean-Pierre Changeux, Paris, Odile Jacob, 2007, p. 38.

<sup>566</sup> BLOCH Béatrice, « Rythmes et images mentales en poésie : une perception convergente à la lecture ? » dans BONHOMME Béatrice & SYMINTON Micéala (dir.), *Le rythme dans la poésie et les arts, Interrogation philosophique et réalité artistique*, Paris, Editions Honoré Champion, 2005, p. 81-104.

<sup>567</sup> DUFRENNE Mikel, *Le Poétique*, Paris, PUF, coll. « Bibliothèque de philosophie contemporaine », [1963] 1973, p. 92, note 5.

diverses sensations visuelles, auditives, et par l'éveil pluriel des sens redevables à Hugo et du Bouchet. La poésie, et c'est un poncif de le rappeler, concerne donc les sens, que ce soit pour les *dérégler* ou tout simplement les réveiller. La question qui se pose est alors celle du corps : de quel corps s'agit-il ? Comment le corps de l'auteur et le corps du lecteur cohabitent-ils dans cette présence du texte ? La question de la sensation et du corps ramène-t-elle automatiquement à la question du sujet ?

Dans *L'œil égaré dans les plis de l'obéissance au vent*, la sensualité est déjà présente dans le titre : l'œil et le vent se bousculent, les sensations sont appelées. Le texte de Hugo fait ainsi preuve de sensualité dans ses motifs et dans sa langue. A la lecture du fragment 19, page 47, comment rester insensible au frisson des corps relaté au niveau référé du poème ?

Des femmes remuant le sable et le limon,  
Passent, le trouble en main, et rôdent,  
Jambes nues ; [...]

Il n'est pas même besoin de s'identifier aux femmes figurées, ou aux hommes qui pourraient assister à la scène : il s'opère lors de la lecture un passage sensitif de corps à corps incluant celui du lecteur. Là où le régime de lecture de roman construirait un complexe pluri-sensoriel figuratif et pittoresque porteur d'effets de réel, à la manière d'un film ou d'un tableau, le corps du lecteur de poésie est concerné par les sensations sans médiation figurative. En effet, cette implication du corps du lecteur est provoquée par l'image construite de ces femmes aux jambes nues, certes, mais aussi, de façon concomitante, par la sensualité verbale de l'allitération en *m*, du *e* muet et du rythme. La réponse du corps du lecteur à la langue et aux perceptions est redevable à la fois au présent de sa lecture et aux souvenirs sensoriels que lui rappellent ses sens. De fait, ce ne sont pas exactement les cinq sens du corps du lecteur qui sont affectés, en direct, par le poème. Ils en sont plutôt les vecteurs de reconfiguration sensorielle. Ce corps éveillé par les effets sensoriels du texte – ses sonorités, son rythme, sa disposition sur la page – mais aussi par les souvenirs des sens qu'il active, pourrait être qualifié de *corps poétique du lecteur*. Ce corps n'est pas qu'une construction intellectuelle, il est réellement vécu par

le lecteur<sup>568</sup>. Voilà pourquoi le « limon » provoque un effet olfactif auprès du corps poétique, tandis que le livre sent résolument le papier pour qui s'en tient aux stricts sens du lecteur.

Dans le livre d'André du Bouchet, le corps hugolien ne se rend pas uniquement sensible par l'activation naturelle et positive des sens. Il peut *subir* la sensation, se révéler torturé, lacéré, et même, sensation ultime et paroxystique, faire l'objet de décapitation :

Le druidisme [...] met le corps à la question de l'infini, il le tenaille avec les deux bords du firmament, il lui coule du rayon fondu dans les veines, il l'écartèle avec les quatre vents, il le décapite avec le tranchant d'or de la lune, et il jette sa tête dans le charnier des ténèbres énormes.<sup>569</sup>

La violence des images alimente directement l'émotion de la lecture, une émotion qui s'ancre dans le corps poétique du lecteur. L'isotopie cosmique intensifie le déroulé des images, mais n'atténue pas la force lexicale, rythmique et thématique de la torture dans l'extrait. Les astres associent universellement les corps dans l'intensité d'un sacrifice où le lecteur est inclus. La figuration intime construite par la lecture fait vivre au corps poétique du sujet-lecteur des réactions instinctives, comme en échos.

André du Bouchet fait aussi part d'une certaine sensorialité de la lecture : un « vertige inhérent à l'oeuvre de Hugo en général »<sup>570</sup> repris dans l'adjectif de l'expression « précision *hallucinatoire* »<sup>571</sup>. Une page plus loin, il exprime sa stupéfaction face à la « facilité verbale *inouïe* dont dispose ce poète ». L'expression de ce trouble de la lecture mêle l'effet sur les sens de du Bouchet lecteur, l'interprétation qu'il donne de cette sensation, et son

---

<sup>568</sup> On peut se demander si le recours à cette notion de « corps poétique du lecteur » est indispensable pour décrire la réception littéraire : la phénoménologie nous montre suffisamment que c'est notre perception qui configure notre représentation du monde. Le monde "est" ce que nous en sentons. Mais la poésie, justement, place le sujet en position de perception complexe, à plusieurs niveaux. Cette complexité découle du feuilleté perceptif du sujet lecteur lui-même pluriel. En lisant, le sujet sent, perçoit, réinvente, tout en même temps. Décidément, décrire la lecture comme une opération de perception ne suffit pas à restituer toute sa complexité. Toute la difficulté de l'analyse ici est liée à la distinction nécessaire entre *sensation* et *perception*. Il est évident que la lecture construit avant tout des effets de perception, mais la musicalité, la matérialité du verbe plonge aussi le lecteur dans une expérience sensorielle.

<sup>569</sup> *L'Œil égaré...* Fragment 24, p. 59.

<sup>570</sup> *Ibidem*, p. 71.

<sup>571</sup> *Ibidem*, p. 72.

appréciation valorisante de l'œuvre lue. A travers ce « vertige », le corps poétique s'associe ainsi au travail conceptuel : le corps n'est pas un simple outil transmetteur, il devient le siège subjectif de l'élan interprétatif engagé jusque dans l'ordre axiologique de la lecture.

Le lien entre le corps du lecteur et la formulation qu'il fait de sa lecture est ainsi permanent. André du Bouchet décrit par exemple sa perception de la progression du texte en terme de « secousses »<sup>572</sup>. Il sollicite volontiers les figures lectorales de dislocation et d'éclatement :

Ces éclats de noms, ces taches, ces monstres, ces légendes  
disloquées arrivant par vagues sur un écran unique.<sup>573</sup>  
[...] ces œuvres ne demandent qu'à éclater.<sup>574</sup>

Son admiration pour Victor Hugo est patente, il attribue même au poète la paternité d'un sens nouveau : combinaison active de la vue et de la main, ce sens inaugural désigne une sorte de saisie ou de rapt que du Bouchet appelle « la griffe »<sup>575</sup>.

Parmi les sens impliqués constamment dans la lecture il y a bien sûr la vue<sup>576</sup>, celle de l'auteur et celle du lecteur, d'autant plus mentionnée et active qu'elle se trouve perturbée, confrontée au « brouillard »<sup>577</sup> :

Les mots se mettent à sourdre quand les yeux papillotent.  
Effraction du silence.<sup>578</sup>

La défaillance de la vue constitue le souci premier concret et métaphorique du lecteur, mais aussi sa chance. Le poème doit dépasser l'expérience première de voir, l'avènement poétique n'est pas dans la sensation visuelle mais dans sa traversée :

---

<sup>572</sup> *Ibidem*, p. 72.

<sup>573</sup> *Ibidem*, p. 85.

<sup>574</sup> *Ibidem*, p. 87.

<sup>575</sup> *Ibidem*, p. 78.

<sup>576</sup> Le numéro 14-15 de *L'Étrangère* présente un essai jusqu'alors inédit d'André du Bouchet sur Victor Hugo, on y lit encore ceci : « L'acte de voir symbolise chez Hugo l'effort par excellence, face à la difficulté de

"Chercher un pli, chercher un nœud, de faire effort

Pour prendre l'impalpable et l'obscur par le bord",

d'arriver à assurer sa prise, à prendre pied dans ce qui demeure inexprimé : l'univers, qui semble frappé de mutisme, ou la page blanche. La vue est le signe d'appropriation de l'incréé. »

<sup>577</sup> *Ibidem*, p. 77.

<sup>578</sup> *Ibidem*, p. 79.

Ce tissu de poésie. C'est toujours au moment où ce trouble de la vue atteint son point le plus haut, qu'elle se fait la plus perçante.<sup>579</sup>

Cet effort de retournement de la cécité partielle du lecteur en vision, réduplique en réalité le rapport de Hugo lui-même à la vue. Page 84, André du Bouchet évoque un Victor Hugo « souffrant dans sa jeunesse de taches obscures, de "papillons" qui lui envahissaient la rétine ». Cette affection sensorielle d'ordre physiologique et d'origine biographique propose une allégorie de la vue selon Hugo : le sens offre la voie au poème quand il perd la toute puissance de sa fonction. De même, les sens du lecteur peuvent être manipulés, trompés, engagés dans l'erreur et l'errance, et cette mise à mal des sens, cette perturbation de la sensation appartient aussi à la poétique :

Débris de la vue. Paysages ou visions : la réalité étant perçue par vagues d'images qui le font douter de la réalité ; illusions d'optique traversées de mouches noires à éclaircir, à forcer comme des barrages. »<sup>580</sup>

Les accidents subis par les sens conditionnent l'expérience esthétique selon du Bouchet. Il nous ouvre ainsi à une caractéristique de la poésie : son expérience s'ancre dans les sens et son devenir est de les traverser, non sans ambages. Ainsi, chevillés aux fêlures de la sensorialité, les poèmes de Hugo choisis par André du Bouchet regorgent-ils de motifs d'oscillation :

[...] ma pensée flotte et va et vient, comme dénouée par toute cette gigantesque oscillation de l'infini.<sup>581</sup>

Et pages 63-64, (fragment 26), le motif du flottement est lié au vacillement du sujet :

Dans l'obscurité sourde, impalpable, inouïe,  
Je me retrouvai seul, mais je n'étais plus moi ;  
[...]  
[...] mon âme était je ne sais quoi  
Dont je n'étais plus sûr et qui flottait en moi.<sup>582</sup>

On est frappé, par ailleurs, dans ce même fragment, par l'anaphore du verbe « je sentis »<sup>583</sup> qui montre combien la sensation et la perception alimentent

---

<sup>579</sup> *Ibidem*, p. 84.

<sup>580</sup> *Ibidem*, p. 89.

<sup>581</sup> *Ibidem*, fragment 18, p. 47.

<sup>582</sup> *Ibidem*, fragment 26, p. 63-64.



l'incertitude du sujet au lieu de lui offrir un socle concret rassurant. Corps et âme sont consubstantiels dans le rapport au monde du poète. En pleine obscurité, aucun ne peut garantir en soi le salut de l'autre.

Ainsi, c'est l'horizon de l'expérience poétique qui est métaphorisé dans l'expérience sensitive de la vue :

[...] la vue, appuyée sur des points réels cesse de se crispier (« la liberté est une prunelle »), où le mot-phosphène se change en parole aussi naturelle que la lumière.<sup>584</sup>

L'expérience sensitive qui sert de modèle métaphorique à l'expérience poétique est le passage de la sensation perturbée à la perception apaisée. Les dernières pages de l'essai multiplient les références à la transparence : page 93, ce ne sont plus seulement la mythologie et la vue qui deviennent « transparentes »<sup>585</sup> mais finalement, dans une sorte de syllogisme généralisé, l'homme : « ce sont alors les vers de l'homme transparent »<sup>586</sup>, et enfin la poésie elle-même : « des vers d'aurore, amples et transparents »<sup>587</sup>.

Le récit phénoménologique que Victor Hugo fait de son expérience dans le noir peut alors devenir l'allégorie de l'entreprise poétique, voire de la vie :

Peu à peu, ma rétine fit ce qu'elle avait à faire, les obscurs mouvements de machine nécessaires s'opérèrent dans ma prunelle, ma pupille se dilata, mon œil s'habitua [...] cette noirceur commençait à blêmir. Je distinguai quoi ? impossible de le dire. C'était trouble, fugace, impalpable à l'œil [...] Puis la visibilité augmenta, on ne sait quelles arborescences se ramifièrent, il se fit des compartiments dans cette lividité... confusion dans le détail, diffusion dans l'ensemble ; c'était toute la quantité de contour et de relief qui peut s'ébaucher dans la nuit. L'effet de profondeur et de perte du réel était terrible. Et cependant le réel était là. Je touchais les plis de mon vêtement, j'étais, moi. Eh bien, cela était aussi. (p. 80)

L'accoutumance à la nuit, l'adaptation du corps à l'obscurité et la traversée des doutes qui s'imposent rappellent à la fois le doute méthodique de Descartes et

---

<sup>583</sup> « [...] Je sentis [...] / Monter [...] / Comme une crue étrange et terrible d'oubli ; Je sentis, dans la forme obscure pour moi-même [...] / Presque s'évanouir tout l'être antérieur ; [...] », p. 63.

<sup>584</sup> *Ibidem*, p. 93.

<sup>585</sup> *Ibidem*, p. 92.

<sup>586</sup> *Ibidem*, p. 93.

<sup>587</sup> *Ibidem*, p. 94.

les *Méditations cartésiennes* de Husserl. Le récit de cette expérience débouche sur la mise à l'épreuve phénoménologique de l'existence du sujet par lui-même.

Même si du Bouchet, dans sa pudeur habituelle, répugne à employer la première personne du singulier pour rendre compte de sa lecture, (il emploie volontiers le « on »), sa subjectivité laisse des traces sensibles qu'il ne craint pas d'exprimer. Son plaisir ne se dissimule pas quant il se représente face à « ce brouillon effervescent, toujours en train de se faire et se défaire sous nos yeux » (p.77). Le corps du lecteur est à la fois perturbé et jubilant.

Ce *corps poétique* est évidemment subjectif, carrefour de perceptions, et point d'ancrage du sujet, c'est pourtant aussi un corps partagé. Car le « je » de Hugo ne serait-il pas une voix d'énonciation permettant à du Bouchet de lever sa retenue ? Dans le fragment 25, page 61, « Je me sens à jamais pensif, ailé, vivant » : l'énonciation hugolienne s'offre à la voix d'André du Bouchet. Les voix, les corps de l'auteur et du lecteur s'équivalent alors, traversés d'une énonciation partagée. Le sujet lyrique trouve place ici dans le corps poétique du lecteur.

### ***L'appréciation***

La sensation et le corps ne constituent bien entendu pas le seul ancrage de la subjectivité de la lecture. Ce qui laisse des traces de subjectivité sur un texte lu c'est aussi l'appréciation, bonne ou mauvaise, qui en est faite. Ce jugement n'est d'ailleurs pas forcément uniforme et peut engager un bouquet polyphonique de points de vue. Frôlant parfois l'expression figée, le jugement de du Bouchet peut être tantôt positif comme dans la relative, page 72, d'« un va-et-vient assez inexorable dont on ne se lasse pas », tantôt négatif.

Quand il évoque, page 71, « les défauts qu'on a coutume de lui reprocher », ou qu'il relève, page 86, ce qu'il qualifie de textes « stéréotypés », du Bouchet lecteur relaie des points de vue de détracteurs. Page 75, il qualifie de « verbiage » une citation choisie pour illustrer « toute cette fausse prolifération de paroles qui a assez bien réussi jusqu'à présent à passer pour le génie de Hugo ». On voit ici que du Bouchet juge négativement une part de la poésie hugolienne et en même temps une frange majoritaire de son lectorat.

En plus d'un rôle d'évaluation subjective, l'appréciation remplit donc aussi celui d'une démarcation, elle affirme une singularité de la lecture et par là même la posture et l'existence légitimées de son sujet.

Mais ces critiques négatives contribuent surtout à la valorisation de tout un aspect de l'oeuvre que le poète-lecteur cherche à faire passer au premier plan : celui des scories, des ruptures et de l'ombre. Il emploie donc régulièrement des expressions subjectives très positives comme l'image de « purs diamants » page 86, ou encore le qualificatif de « titre magnifique » page 87, dans une logique de retournement radical du négatif en positif. Est donc impulsée une sorte d'inversion de la valeur portée aux « copeaux » de l'oeuvre de V. Hugo, y compris par l'auteur lui-même, comme s'il cherchait à retourner la nuit en lumière. Ce repérage du paradoxe dans la poétique de Hugo est revécu par du Bouchet lecteur et par nous-même, marquant ainsi dans la lecture le passage à l'acte immédiat du retournement du négatif en positif. Du Bouchet n'est pas donc simple évaluateur, il reconfigure l'oeuvre de Hugo, en devient le co-auteur éclairé par la résolution de l'ombre dans l'acte de lecture.

### ***L'expertise***

Toute la subjectivité manifeste dans le livre ne se limite pas à de l'affectivité, elle s'ancre également dans une démarche d'expertise attestée par les références à Sainte-Beuve (p. 83), ou à Jean-Bertrand Barrère, auteur d'une thèse parue en 1949 chez José Corti<sup>588</sup>. Page 89, du Bouchet se démarque de l'expert pour revaloriser ce que le chercheur qualifiait de « fantaisie ». André du Bouchet ne requiert donc aucune autorité dans cette polyphonie des critiques de Victor Hugo. Son expertise vient plutôt à l'appui d'une revalorisation. Elle porte une rupture avec les modèles critiques reconnus et construit une plus grande proximité avec l'oeuvre.

André du Bouchet ne s'en tient décidément pas au simple compte-rendu de lecture, il construit ici une restitution articulée de sa fréquentation de l'oeuvre de Hugo qui accède au dépassement même de sa propre lecture. Il

---

<sup>588</sup> BARRERE Jean-Bertrand, *La fantaisie de Victor Hugo*, tome 1, 1802-1851, thèse de doctorat es Lettres, Paris, tome 2, 1851-1885, Paris, José Corti, 1949.

cherche à décoder le moteur « dialectique étrange »<sup>589</sup> interne à l'œuvre qui « passe souvent inaperçu à la lecture »<sup>590</sup> : il s'agirait de comprendre comment l'infini et l'inachevé peuvent trouver leur résolution dans la finitude et l'expérience de rupture inhérentes à l'écriture. La lecture se fait donc méta-écriture tout en étant profondément ancrée dans la subjectivité.

### ***La figuration de la subjectivité de l'auteur***

Ce droit conquis de la subjectivité du lecteur est à relier à la liberté qu'il se donne de recréer parfois celle de l'auteur. André du Bouchet laisse paraître ce qu'il pense être le savoir intime, les craintes ou les certitudes de Victor Hugo : il évoque sa « hantise de l'infini »<sup>591</sup>, « son doute terrible et ses certitudes de visionnaire »<sup>592</sup>. Du Bouchet prête à l'auteur qu'il lit les verbes *savoir, craindre, vouloir*, autant de pénétrations dans la subjectivité totale d'autrui : « tout ce qu'il sait devoir [...] il ne craint jamais de trop parler »<sup>593</sup>, « Hugo voulant faire éclater les cadres »<sup>594</sup>. Cette capacité à reconstituer la subjectivité de l'auteur que l'on lit fait partie des procédés de lecture qu'autorise une fréquentation approfondie de l'œuvre lue. La lecture devient alors empathique au point de croire pouvoir faire communiquer les consciences. Il ne faut bien sûr pas se leurrer sur la réalité du contact établi, l'intimité avec l'auteur lu est une figure bien évidemment construite par le lecteur. Lorsque du Bouchet fait remarquer que « Hugo commence toujours par s'abandonner »<sup>595</sup>, le lecteur ne fait pas que livrer une découverte de sa réception. Il s'aménage également une posture de médiateur privilégié et fait ainsi émerger une figure implicite mais valorisante de sujet-lecteur.

Cette proximité construite par le lecteur et gagnée par la fréquentation assidue de l'œuvre place du Bouchet en position de compagnon d'écriture.

---

<sup>589</sup> *Ibidem*, p. 71.

<sup>590</sup> *Ibidem*, p. 72.

<sup>591</sup> *Ibidem*, p. 71.

<sup>592</sup> *Ibidem*, p. 81.

<sup>593</sup> *Ibidem*, p. 73.

<sup>594</sup> *Ibidem*, p. 76.

<sup>595</sup> *Ibidem*, p. 72.

Epousant l'horizon fantasmatique des origines du texte, du Bouchet lecteur prend la place physique de Victor Hugo face à ses pages d'écriture :

ce brouillon effervescent, toujours en train de se faire et de se défaire sous nos yeux.<sup>596</sup>

A quoi correspond ici le pluriel de ce possessif « nos » ? Est-ce une simple esquivé de la trop intime première personne du singulier ou la véritable prise en compte d'une pluralité ? Il semble qu'ici l'intimité de la lecture et celle de l'écriture se rejoignent et forment une communauté à quatre yeux. Le texte devient alors un organisme vivant mu par une énergie impressionnante. Les postures d'auteur et de lecteur paraissent interchangeable. Le lecteur se surprend épousant la position de l'auteur et le poète devient lecteur de sa propre œuvre en pleine germination.

Ainsi, André du Bouchet fait de Victor Hugo un *lecteur* du monde. Page 20 :

[...] tu ne dois pas prophétiser, tu dois deviner ; tu dois deviner le ciel étoilé, y tracer ton itinéraire, y désigner du doigt tes auberges, y fixer les relais d'amour de ta pensée et, voyageur invisible, marquer d'avance tes étapes inconnues sur la grande route faite de précipices qui conduit à l'hôtellerie farouche de l'incompréhensible.

Dans ce cinquième fragment en prose de l'anthologie, l'auteur et le lecteur sont indifférentiables. Qui est ce *tu* ? L'adresse de Hugo à lui-même ? A du Bouchet lecteur ? Adresse du lecteur à Hugo ? Ainsi, ce passage peut être lu comme un art poétique, une sorte de feuille de route du poète lecteur cosmique du monde, ou une adresse au lecteur. Lecture du monde ou lecture du poème, il s'agit dans les deux cas d'engager une démarche tournée vers l'incompréhensible, une quête périlleuse et solitaire, qui se gagne pas à pas.

### ***Une hypothèse de lecture explicite***

Ce qui guide indiscutablement André du Bouchet dans sa lecture et la restitution qu'il en dresse, c'est une hypothèse de lecture qui place *Océan* et *Pierre* au-dessus de l'œuvre « officielle » de Victor Hugo. Ce parti pris résulte d'une part des premières lectures, mais il s'imprègne aussi immanquablement

---

<sup>596</sup> *Ibidem*, p. 77.

d'une sorte d'« idéologie esthétique » de du Bouchet qui fait des marges, de la rupture, de la difficulté à dire, des sortes de sommets.

*Océan* et *Pierre* sont des œuvres d'atelier que Hugo et les éditeurs eux-mêmes ont longtemps considérées comme inabouties. Or du Bouchet est convaincu que ces textes ont su dépasser la dialectique qui a hanté toute l'œuvre du poète : dire l'infini dans la finitude de l'écriture. Parce qu'elles sont frappées d'inachèvement, elles touchent à l'infini. Cette hypothèse de lecture est liée à un paradoxe qui offre un véritable modèle de problématique : page 75, s'opposent et s'articulent la réalité des « langues [qui] bégaiant » à « la facilité verbale inouïe dont dispose ce poète ». Ainsi, pour Yves Peyré, « du Bouchet a saisi le mystère à sa source, il a dégagé la propension dialectique de la tombée poétique chez Hugo »<sup>597</sup>.

Il s'agit donc pour le lecteur de trouver dans l'œuvre les « plis »<sup>598</sup> sensibles de l'inachèvement, comme autant de manifestations du « souffle informe » qui habite la poésie dans ses profondeurs. Ce projet justifie pleinement par exemple le choix du fragment 3 : une page en prose où s'exprime de façon répétée l'incertitude existentielle du poète, « Où cela va-t-il ? Je n'en sais rien ». L'absence de toute certitude mène à l'image oxymorique saisissante qui aurait pu constituer un fragment à elle seule : « La nuit est l'ornière des étoiles », pli définitif qui joint la mort, la cécité, la perte de soi, au destin des plus grandes promesses de lumière. Mise en abyme dans le « pli » de la réception, la lecture s'incarne métaphoriquement cette fois encore en regard :

je vois des rayons mêlés à des splendeurs nouées à des  
flamboiements, des éblouissements perdus dans des  
contemplations, des contemplations plongées dans des  
éblouissements

---

<sup>597</sup> PEYRE Yves, « Hugo selon du Bouchet », *L'Œil égaré...* postface, p. 99.

<sup>598</sup> L'énigme du titre choisi par André du Bouchet engage à questionner le motif du « pli ». Ce motif du « pli » a intéressé les philosophes : DELEUZE Gilles, *Le pli. Leibniz et le baroque*, Paris, Éditions de Minuit, 1988, voir aussi la Journée d'étude *Différence et identité. Les enjeux phénoménologiques du « pli »*, Université de Liège, lundi 22 novembre 2004.

Qui est alors ce « je » ? L'auteur des *Contemplations* ou son lecteur ébloui ? L'inachèvement est aussi du point de vue subjectif de la lecture, moteur et accomplissement.

### A.1.b. André du Bouchet et le travail du lecteur

#### *La lecture comme quête*

C'est vers la fin du livre qu'André du Bouchet formule lui-même plus précisément la quête du lecteur : repérer où s'exprime le « pouvoir poétique » de Victor Hugo. Il y a chez ce poète lecteur la passion pour l'obscur, le caché, comme la face invisible d'un astre<sup>599</sup>, une phénoménologie de la lecture qui rejoint celle de la création et de la vie. Cette passion pour l'ubac n'est pas une simple posture de lecteur, elle rejoint des préoccupations de poètes, manifestes par exemple à travers les titres *L'Autre côté brûlé du très pur* de Salah Stétie<sup>600</sup> ou *L'Arrière-pays* d'Yves Bonnefoy<sup>601</sup>.

Ce « pouvoir poétique » est repérable par le lecteur selon sa propre poétique : pour André du Bouchet, il s'agit de « débusquer l'incarnation de l'ineffable »<sup>602</sup>, et de partir « à la recherche du joint entre les mots et le monde »<sup>603</sup>. On mesure à travers ces formulations à quel point quête d'auteur et quête de lecteur peuvent être proches. Lecture et écriture sont les deux versants d'une quête commune, l'aspiration à une expérience poétique. D'ailleurs, la première phrase du volume est grammaticalement ambiguë :

Le sentiment de l'essentiel qui sature la poésie de Hugo n'y est exprimé qu'imperceptiblement.

Or, un sentiment est nécessairement éprouvé par un sujet. Qui est ce sujet ici ? Hugo, du Bouchet ou tout lecteur ? Si la lecture est une quête, elle est pour du Bouchet lecteur de Victor Hugo, une quête poétique qui dilue la frontière indécidable entre l'expérience du créateur et celle du récepteur.

---

<sup>599</sup> Que l'on songe par exemple au titre *Ou le soleil*, Paris, Mercure de France, 1968.

<sup>600</sup> STETIE Salah, *L'Autre côté brûlé du très pur*, Paris, Gallimard, 1992.

<sup>601</sup> BONNEFOY Yves, *op. cit.*

<sup>602</sup> *Op.cit.*, p. 72.

<sup>603</sup> *Ibidem*, p. 77.

## *Le « mot-phosphène »<sup>604</sup> et le tissage de réseaux*

On trouve dans l'essai d'André du Bouchet, page 81, mais également dans son inédit « Vision et connaissance »<sup>605</sup> consacré à la création poétique, l'expression de « mot-phosphène ». Dans cet inédit, il considère

[ces] mots phosphènes comme suscités par la carence d'une réalité que la négation des limites rend inaccessible et semblable à un œil fermé .

La poésie travaille à un niveau de vision qui n'est pas réductible à la vue, loin s'en faut, les mots sont des éclats restituant des fragments non imagés de ce monde.

Dans son essai, du Bouchet s'attarde au mot « mouche » qu'il qualifie de mot-phosphène chez Hugo. Il constate d'abord que ce mot est répété dans *Dieu*<sup>606</sup> (p. 78) et dans *Les Contemplations*<sup>607</sup> (p. 81). C'est sans doute la première caractéristique du « phosphène » : il traverse les œuvres variées du poète et y trouve plusieurs fois sa place ou son image, c'est un mot actif. A partir de là, *la mouche* devient motif<sup>608</sup> du mot écrit (p. 81). La mouche peut se faire également métaphore du poème lui-même<sup>609</sup> (p. 79) avant de réapparaître enfin dans l'expression du lecteur « faire mouche » (p. 85). On voit que le mot « mouche » a suivi tout un parcours au gré duquel le lecteur est devenu de plus en plus actif jusqu'à la prise en main totale du terme et de son image. Attaché à l'œuvre lue, le mot devient un outil de lecture dont le lecteur s'empare pour le porter plus loin encore. Le mot traverse le texte de l'auteur vers celui du lecteur, Salah Stétié appellerait ce geste celui d'une « ouvraison »<sup>610</sup>. La créativité verbale, l'activation du « mot de la tribu » dans l'emploi de

---

<sup>604</sup> Un *phosphène* est une sensation lumineuse produite par une perturbation de la rétine. Cette métaphore physiologique entrelace plusieurs réseaux sémantiques : le sens de la vue, le corps, l'éblouissement, l'aveuglement ou la cécité momentanée.

<sup>605</sup> Du BOUCHET André, « Vision et connaissance », inédit lu sous forme tapuscrite, collection particulière, avec l'aimable autorisation d'Anne de Staël.

<sup>606</sup> « Et je vis au-dessus de ma tête un point noir.

Et le point noir semblait une mouche du soir... », Victor Hugo.

<sup>607</sup> « La terre est sous les mots comme un champ sous les mouches », Victor Hugo.

<sup>608</sup> « Ce sont toujours des mots, des mouches », André du Bouchet (p. 81)

<sup>609</sup> « Le point noir grossissant et devenant poème », André du Bouchet (p. 79)

<sup>610</sup> STETIE Salah, *L'Ouvraison*, avec deux calligraphies de Ghani Alani, José Corti, 1995.



l'expression figurée « faire mouche », est finalement redevable, au lecteur lui-même. C'est dans le déplacement du texte lu vers le texte du lecteur que le mot phosphène chez Hugo vit sa pleine destinée poétique. A travers la lecture, il s'émancipe de son signifié initial et de son imagerie préétablie, non par dérive ou contresens mais comme dans un relais, en enrichissant le fonds verbal partagé. L'éclat du phosphène ou l'initiative donnée au mot, c'est André du Bouchet lecteur qui la parachève.

A la lecture de l'anthologie, nous sommes inclus dans cette dynamique de mise en réseau sémantique, linguistique et du prolongement poétique. A notre tour, il s'agit de déplacer et de revivifier les motifs. Par exemple, le fragment 4 énonce « La terre est sous les mots comme un champ sous les mouches » : la tâche du lecteur ici est de retrouver la terre, un espoir de paysage recouvert par l'écriture. Il semble que les mouches agissent, vrombissent, bruyantes, noires et opaques. L'image qui se dérobe dans la figure des mouches est celle du verbiage, du langage incessant. Or, d'après le fragment 6, « la terre seule agit ». La lecture qui relie les fragments doit encore faire évoluer cette figure de mouches, montrer leur vanité, les faire taire pour imposer le silence sur la terre, seule. Notre lecture s'excite et papillonne au dessus d'un texte-paysage qui est pourtant le seul ferment qui vaille. Nos mots, tels des mouches, n'ont qu'à se taire.

### ***Pratiques de la citation***

Nous avons vu que les tâches de lecture assumées par André du Bouchet sont la détermination d'une quête et le prolongement créatif des réseaux du texte lu. Un autre de ces gestes spécifiques consiste à prélever des extraits divers, des passages, des expressions, de façon à les intégrer à sa propre voix de lecteur. Cette activité s'actualise dans les pratiques de citations. On ne retient ici le terme de « citation » que pour les passages explicitement démarqués à l'aide de guillemets ou d'italiques. Si pour Walter Benjamin, « les citations dans les travaux sont comme des bandits de grand chemin qui

surgissent brusquement afin de dépouiller le lecteur de ses convictions »<sup>611</sup>, citer, c'est aussi d'après Michael Bishop, une façon pour le poète d'« aller vers l'autre, l'effleurer, l'accompagner, profiter de sa lumière fraternelle et étrange »<sup>612</sup>. Y a-t-il un traitement spécifique de la citation dans un texte de lecteur de poésie ?

Comme dans n'importe quel métatexte, la citation procède par prélèvement. Elle isole des éléments du flux textuel, et la coupe produit elle-même un effet. Examinons par exemple les citations pages 72 et 73 : elles reposent sur plusieurs procédés. Dans ces pages, du Bouchet exprime comment « l'infini, devenant l'inachevé, se disloque brutalement en éclats » (p. 71). Comment expliquer ce mouvement hugolien qui consiste à interrompre brutalement l'élan premier tendu vers l'infini ? Du Bouchet fait sa démonstration par l'exemple : il cite d'abord la liste des « mots fourbus alignés comme des rimes » :

étonnant, extraordinaire, surprenant, surhumain, inouï, formidable, colossal, difforme, effaré, frissonnant...

L'énumération livrée non narrativisée permet à André du Bouchet de faire partager à son lecteur le sentiment un peu « pompier » que provoquent une telle « cavalerie verbale » ainsi que la chute dans l'effarement. Il ne cherche pas même à argumenter, citer suffit pour convaincre. Comme dans un discours rapporté, les réceptions sont symétriques : notre temps de réception est comparable à celui de du Bouchet lecteur énonciateur. Les mots de Victor Hugo, par le simple effet du prélèvement, inspirent d'eux-mêmes les sensations que du Bouchet n'a pas besoin de nommer. Basée sur l'idée selon laquelle deux lecteurs peuvent éprouver des sensations et vivre des perceptions comparables à partir d'un texte, la citation permet un raccourci dans le développement du texte écrit du lecteur et dispense du passage par la conceptualisation. Citer, c'est à la fois se donner le statut de co-énonciateur et faire de son destinataire un co-lecteur. D'ailleurs, André du Bouchet ne développe pas d'interprétation de la citation et poursuit son essai en parataxant

---

<sup>611</sup> ADORNO Theodor W., *Sur Walter Benjamin*, trad. de l'Allemand Christophe David, Paris, Allia, 1999, p. 177.

<sup>612</sup> BISHOP Michael, *op. cit.*, p. 11.

une autre citation reliée à la précédente par la seule formule « Après quoi, par exemple ».

Ce qui fait sens alors, c'est le lien pour ainsi dire rhétorique qui unit les deux citations. Le lecteur articule deux passages de deux œuvres différentes (*Pierres* et *Les Misérables*) en construisant une figure d'oxymore : la première citation déploie une énumération tonitruante, la seconde articule une description minutieuse et délicate<sup>613</sup>. On peut aussi considérer que l'assemblage de ces deux citations construit un parallélisme montrant que toute aspiration à la perfection ou à l'infini est vouée à déboucher sur du frisson, de l'effarement, du tourbillon. Cette rhétorique de la lecture<sup>614</sup> n'est sans doute pas propre à la poésie, mais ce qui frappe ici c'est que la figure produite, parfois plurielle, se suffit à elle-même. Sans explicitation, elle engage le lecteur dans une nouvelle étape d'une herméneutique en cascade. Le lecteur vit ainsi au présent de sa lecture, de façon condensée, comme schématisée, ce « va-et-vient » de l'infini à sa chute auquel du Bouchet est particulièrement sensible. La lecture configurée par du Bouchet lecteur, alors qu'elle engage à la métalecture, devient un objet de lecture littéraire entier.

La citation qui est faite dans la phrase qui suit, page 73, est extraite cette fois des *Travailleurs de la mer*<sup>615</sup>. Elle s'intègre à l'énoncé de du Bouchet au point qu'une lecture orale du passage ne laisserait pas percevoir la frontière entre les voix des deux poètes. Il s'agit toujours de décrire le destin funeste de cette « ineffable » saisie de l'étendue. La citation n'est plus amenée ici par un introducteur explicite comme l'impératif « Voyez » page 72, qui théâtralise sa venue en intronisant le lecteur comme spectateur de la démonstration. Elle

---

<sup>613</sup> « Il y a là un va-et-vient assez inexorable dont on ne se lasse pas et qui n'appartient qu'à Hugo. Voyez la liste, dans *Pierres*, où il passe en revue toute cette cavalerie de mots fourbus alignés comme des rimes : « étonnant, extraordinaire, surprenant, surhumain, inouï, formidable, colossal, difforme, effaré, frissonnant... ». Après quoi, par exemple, « les petites fleurettes vertes du papier nankin arrivaient avec calme et en ordre jusqu'à ces barreaux de fer, sans que ce contact funèbre les effarouchât et les fit tourbillonner » (*Les Misérables*). L'ineffable se resserrant jusqu'à trouver sa substance, à donner prise aux mots [...] », p. 72.

<sup>614</sup> CHARLES Michel, *Rhétorique de la lecture*, Paris, Le Seuil, 1977.

<sup>615</sup> « L'ineffable se resserrant jusqu'à trouver sa substance, à donner prise aux mots, se faisant aussi infinitésimal que les mots ou que cette anse en bordure de l'océan, « où l'on apercevait... quelques grosses coques démantées et sabordées, dressant au-dessus de leur bordage troué de claires-voies les pointes courbes de leur membrure dénudée, assez semblables à des scarabées morts couchés sur le dos, pattes en l'air » (*Les Travailleurs de la mer*). », p. 72-73.

n'est pas non plus présentée dans son statut d'exemplarité, comme nous l'avons vu pour la seconde citation. Cette fois-ci, du Bouchet en passe directement par l'image, celle d'une « anse en bordure de l'océan ». Flotte alors une incertitude quant à la paternité de cette figure de l'*anse*, dite par du Bouchet et décrite par Hugo. Le texte écrit du lecteur institue une collaboration entre le lecteur et le poète, comme si c'était l'auteur qui venait au secours de la métalecture. Espace d'interlecture, le texte écrit du lecteur est surtout ici celui d'une « inter-écriture », générateur d'hybridation des imaginaires et des phrases. L'auteur vient alors cautériser les plaies de la lecture, recréant de la continuité là où la lecture défait, décompose, fragmente. Par l'entremise de cette intégration fluide de la citation, la lecture transcende la fragmentation originelle, mais sans la nier. Le lecteur dit la brisure et simultanément crée du lien, résout, un peu, la faille.

Cet appariement constitué, les citations se laissent parfois dépasser par une véritable composition dialogique, dans le sens bakhtinien. C'est bien la voix de du Bouchet lecteur qui affirme page 76 : « Hugo a cette double conscience de l'espace infini et de la terre qui tire. ». Et pourtant l'association du verbe « tirer » à son sujet « la terre » renvoie au fragment 6 de Victor Hugo : « La corde est passive, la terre seule agit, la terre tire. » Le lecteur n'est plus dans une démarche de citation mais dans une communauté énonciative où l'auteur et le lecteur occupent dans l'espace partagé une voix métisse.

La pratique de la citation cède ainsi la place à une véritable polyphonie. La citation du critique Jean-Bertrand Barrère, page 88, y participe en rendant les réseaux de l'énonciation littéraire de plus en plus complexes : « écrits en marchant » pourrait en effet se dire aussi bien de Victor Hugo par Barrère, que de Victor Hugo par du Bouchet... ou de du Bouchet par un lecteur à venir. Bakhtine a ouvert une voie primordiale en lançant le chantier de la polyphonie littéraire. Il n'a cependant pas cru bon d'associer la poésie à sa réflexion. Pour lui,

Le poète doit être en possession totale et personnelle de son langage, accepter la pleine responsabilité de tous ses aspects, les soumettre à ses intentions à lui et rien qu'à elles. Chaque mot doit exprimer spontanément et directement le dessein du poète; il ne doit exister aucune distance entre lui et ses mots. Il doit partir de

son langage comme d'un tout intentionnel et unique: aucune stratification, aucune diversité de langage, ou pis encore, aucune discordance, ne doivent se refléter de façon marquante dans l'œuvre poétique.<sup>616</sup>

Sur ce point, nous ne pouvons que partager les réserves d'Antonio Rodriguez<sup>617</sup> à l'égard des usages de la polyphonie selon Bakhtine et Ducrot :

nous considérons la réduction radicale du « discours poétique » au principe monologique proposé par Bakhtine, comme peu défendable [...] La complexité de la voix et du sujet dans le pacte lyrique est peut-être aussi vaste que celle du pacte fabulant [...]<sup>618</sup>

L'analyse du texte écrit du lecteur confirme que la poésie a besoin de ces théories, même si elle doit en venir à les contredire. Non seulement la représentation de l'énonciation poétique du Bakhtine de la première heure nous semble très restrictive, mais elle doit absolument être dépassée dans le cadre d'une théorie de la réception axée sur l'élaboration du texte du lecteur de poésie. Ce « texte », et en particulier celui du lecteur de poésie, n'est concevable que comme espace intersubjectif, dialogique, polysémique et polyphonique.

### ***La métaphorisation***

André du Bouchet lecteur se rend actif également dans la fonction « métaphorisante » de sa lecture. Où commence-t-elle exactement ? Est-elle un mode de lecture ou un procédé de restitution ? Il n'est pas aisé de le dire. Mais il est manifeste que la métaphore sature l'essai de du Bouchet. Elle est construite à partir de trois ressources : le matériau de la langue usuelle, celui de Victor Hugo lui-même, et enfin celui d'André du Bouchet créateur.

Les métaphores usuelles, pour ne pas dire usées, ont leur place dans l'essai : « incendie verbal » (p. 82), « court-circuit », « énergie » (p. 83) sont des motifs de l'écriture aisément décodables par un lecteur d'aujourd'hui. Mais il est à noter que ces métaphores ne surgissent pas au hasard de la subjectivité du

---

<sup>616</sup> BAKHTINE Mikhaël, *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard, 1978, p. 117. Antonio Rodriguez marque lui aussi son désaccord.

<sup>617</sup> RODRIGUEZ Antonio, *Le Pacte Lyrique - Configuration discursive et interaction affective*, Bruxelles, Mardaga, coll. « Philosophie et Langage », 2003.

<sup>618</sup> *Ibidem*, p. 140.

lecteur : elles sont générées non pas par un automatisme stéréotypé, mais par un réseau thématique du texte lu. Par exemple, « l'incendie » qualifiant l'écriture de Hugo est employé juste après une citation évoquant un soleil couchant : l'isotopie « horizon – crépuscule- or –soir » génère le métaphorique « incendie » au niveau métatextuel. Ce n'est donc pas nécessairement le stéréotype de l'expression mais le texte lu qui incline le lecteur vers cette métaphorisation.

L'univers lexical de Victor Hugo lui-même est aussi un puits fécond pour la métaphorisation de la lecture. Page 73, le lecteur emploie le champ lexical de la mer pour décrire la syntaxe hugolienne, « chavire, étendue, croulent, débordement, battant de l'aile, sauvage ». Le langage stylistique du lecteur est directement issu de l'univers de l'écrivain. Et réciproquement, dans l'anthologie, quantité de motifs sont recevables comme des métaphores de la création. Ils sont frappés en particulier de métamorphose radicale ou d'inversion, comme par exemple dans le fragment 5 lisible comme une allégorie du lyrisme :

l'oiseau sinistre va de planète en planète, et son cri de nuit, chaque fois qu'il touche le bord d'une constellation, devient un chant de lumière

Ainsi, le recours de du Bouchet à l'imaginaire hugolien pour métaphoriser sa lecture, nous incite à lire Hugo à la hauteur d'un métatexte.

Enfin, le troisième type de matériau appartient à du Bouchet lui-même. Le champ lexical de la montagne employé ici pour décrire le processus interne de l'oeuvre de Hugo, « secousses, franchissement, dénivellations brusques, désastres inattendus, failles » (p. 72) hante l'imaginaire du poète-lecteur tout au long de sa propre création poétique. La génétique textuelle ou les théories de la création nous diraient peut-être qu'en 1951 ces motifs n'ont pas encore été abondamment repris dans l'oeuvre de du Bouchet tels qu'ils le seront par exemple dans *Rapides* en 1980 ou dans *Axiales* en 1992. C'est vrai, ce n'est qu'*a posteriori* que l'on identifie cette catégorie de la métaphorisation. Ces métaphores de l'écriture habitent le lecteur-auteur de façon atemporelle, l'écriture actualisant un fonds ancré dans la part immémoriale du sujet. Elles

correspondent à des archétypes personnels actifs tout autant au moment de la lecture que de l'écriture.

Mais il y a un quatrième cas de configuration métaphorique de la lecture du poème : celui où le lecteur construit une métaphore spécialement pour sa lecture. On peut estimer que c'est le cas page 78 : « Sa prise, son sens physique de la réalité (...) devient griffe : c'est là un sens nouveau qu'il a à peu près inventé ». Cette métaphore de la griffe que l'on peut adjoindre à celle du « barrage forcé » page 89, exprime le rapport entre le poète et le monde ou plus exactement entre le poème et le monde reconnu par le lecteur, un rapport de friction, un rapport de force et de corps à corps. Le processus de lecture opère donc bien dans une structure à trois termes : le lecteur / le texte / le monde. Dans sa lecture, c'est le rapport texte/monde que le lecteur reconstruit, pour le faire sien ou le maintenir dans son altérité. A défaut de cette triade, la poésie devient peut-être musique ?

Enfin, la métaphore est active aussi dans le choix des textes : il est à noter que le premier extrait proposé par du Bouchet dans le recueil, pages 11-12, présente deux types d'étoiles : celles qui se rapprochent des mondes misérables, et celles qui les élèvent en les attirant à elles dans un double effort de rayonnement et d'appel. N'est-ce pas là la métaphorisation même de la lecture : André du Bouchet soulevé par l'étoile hugolienne, arraché, avec nous, à la misère de la cécité ?

### ***Dépassement et résolution d'une restitution narrative de la lecture***

Le travail du lecteur prend souvent la forme d'une restitution narrative de l'expérience de réception. Cette représentation de la lecture encourage la rédaction d'autobiographie de lecteur ou de journal de lecture, calqués sur les modèles de la littérature autobiographique. La tentation serait alors de concevoir la rédaction du texte de lecture dans un ordre narratif chronologique. Pourtant, André du Bouchet contredit ce type de procédé à travers deux gestes : la relecture, lecture itérative et non linéaire, affirmée et valorisée dès la page 9, et la condensation de la temporalité de la lecture représentée comme un point. Revenons à la première page :

En la relisant aujourd'hui, nous la quittons presque chaque fois sur une lueur unique.

Les temps de lecture et de relecture sont superposés, achevés sitôt énoncés dans l'instantanéité de la phrase. La « lueur unique » fait penser à un moment d'éclat, dans la fulgurance typique d'André du Bouchet. L'alternative au modèle linéaire du texte du lecteur est donc le court-circuit : « violent court-circuit [...] dépense d'énergie où elle s'est elle-même entrevue durant un instant » (p. 83). Nous touchons là sans doute à une spécificité du régime générique de lecture de poésie. Dans un paradoxe inouï, lire le poème selon la linéarité incontournable du langage, devient une opération ponctuelle et fulgurante :

Saisissant le moment précis où l'image du monde matériel se renverse dans l'esprit (p. 89).

### ***Ce que la lecture de poésie n'est pas***

Cette analyse du travail du lecteur a permis de mieux circonscrire notre objet, la lecture du poème. Même si la spécificité de sa lecture n'est pas encore assez rigoureusement établie, il commence à être possible d'écarter en partie ce qu'elle n'est pas : lire un poème ne revient pas à le dévoiler ni à reconstituer une fiction narrative à partir du texte ou de son temps de lecture. La lecture poétique est une expérience réelle en soi, qui fixe un avènement, parfois d'ordre ontologique. De ce fait, la temporalité de cette lecture est singulière : soumis à la linéarité du signifiant, le lecteur n'est pas chevillé à l'ordre chronologique tel que l'impose par exemple le récit. Selon l'exemple de Victor Hugo lu par André du Bouchet, la lecture de poésie a affaire à la fragmentation comme réponse paradoxale à l'infini. Dans un article inédit consacré à Félix Fénéon<sup>619</sup>, critique d'art du XIX<sup>ème</sup> siècle, André du Bouchet s'interroge sur la temporalité de l'observateur de tableau. Il considère que Félix Fénéon pratique

---

<sup>619</sup> Critique d'art, mort en 1945, présenté par Jean Paulhan.



une nouvelle valeur temporelle, comme une vitesse très ralentie, entre l'inanimé et le vivant.<sup>620</sup>

André du Bouchet touche là également la temporalité complexe vécue par le lecteur de poésie, temps qui ne se dévide plus mais se dérobe et s'étire simultanément.

Dès lors, lire la poésie ne saurait consister en un « remplissage » de ces vides et de ces failles que du Bouchet a mis tant de soin à laisser réapparaître chez Victor Hugo. Veillons à ne pas interpréter Ingarden au pied de la lettre : les blancs de du Bouchet ne sont pas des trous du texte, mais des espacements<sup>621</sup>, des tensions. Tout le travail de du Bouchet anthologiste est de rendre à Hugo la concrétisation vitale de ces espacements. La lecture crée des ponts, des liens, mais elle fabrique aussi de nouvelles fragmentations, de nouvelles brisures : la lecture n'aboutit pas à un texte « plein ».

D'autre part, la lecture de poésie qui dépend de divers niveaux et procédés de « métaphorisation », soit parce que le langage ne laisse pas d'autre alternative, soit pour échapper à la « narrativisation », ne correspond pas à la fabrication d'images visuelles claires et stables. De là peut-être viennent les motifs récurrents chez du Bouchet mais également chez d'autres poètes de la cécité ou du mutisme. Que l'on pense à son *Emportement du muet*, ou encore à *L'Archer aveugle* de Salah Stétié, on doit admettre que ni la poésie ni sa lecture ne sauraient laisser croire à la transparence univoque de sa figuration.

Enfin, on retiendra que la lecture de poésie n'est pas la reconstitution des conditions de réception première du poème. Chaque lecture est inaugurale et une chance de réalisation pour le sujet. Pour Jean Wahl,

[l'œuvre de] la perception est précisément de nous faire sauter pieds joints par-dessus les conditions de l'espace et du temps.<sup>622</sup>

Il y a dans la réception poétique une dimension anhistorique qui fait de chaque lecture, sur le plan phénoménologique, une réception contemporaine et unique.

---

<sup>620</sup> Les citations inédites d'André du Bouchet ont été extraites des archives de l'auteur par François Rannou avec l'autorisation d'Anne de Staël.

<sup>621</sup> LEVEQUE Jean, *Le Fragment*, Paris, Éditions Osiris, 1989.

<sup>622</sup> WAHL Jean, *Poésie, pensée, perceptions*, Paris, Calmann-Lévy, 1948, p. 245.

### A.1.c. André du Bouchet lecteur poète

« *j'ai lu dehors* »<sup>623</sup>

Lorsqu'un poète lit un poète, il est en pleine poésie, il est donc chez lui et chez l'autre à la fois. En travaillant sur Victor Hugo, André du Bouchet nous a donné l'impression de s'intéresser à l'œuvre d'un auteur « aussi loin que possible de » lui. Époque, imaginaire, approche du livre, place et reconnaissance dans la société, rien ne semble les lier. Du Bouchet n'hésite pas d'ailleurs à marquer sa distance. Par exemple, le poète-lecteur affirme :

[les] parties fermes se trouvent ainsi éparses dans tout ce qu'il sait  
devoir échapper aux mots et dont, pour sa part, il ne craint jamais  
de trop parler.  
(p. 73)

Il est évident ici que du Bouchet poète se démarque de son aîné : d'une part, Hugo résiste à ce qui échappe à la parole, même si cela demeure moteur dans l'écriture. D'autre part, André du Bouchet, lui, ne saurait être soupçonné de vouloir « trop parler »<sup>624</sup>.

L'intérêt de du Bouchet pour les « chutes » de l'œuvre de Victor Hugo montre sa position à rebours : il se met à la recherche de la part inconnue de l'écriture, y compris de Hugo lui-même. Le lecteur retient ce qui constitue selon lui le monde propre de Victor Hugo, ses failles, ses blancs, ses décrochages vers les marges, c'est-à-dire finalement tout ce qui motive la poésie profonde d'André du Bouchet auteur. Michael Bishop montre comment l'altérité entre les deux poètes n'est pas facteur d'opposition mais bien une motivation pour l'écoute :

Aller vers l'autre, l'écouter, le regarder, le méditer, ce geste qui  
peuple abondamment toute l'œuvre d'André du Bouchet, c'est  
donc se trouver dans cet espace de relationalité tensionnelle entre

---

<sup>623</sup> Du BOUCHET André, *Annotations sur l'espace non datées, Carnet 3*, Fata Morgana, 2000, p. 110.

<sup>624</sup> Cette remarque fait partie des stéréotypes qui entourent le poète, repris par exemple par ZUBIATE Jean-Pierre, « Victor Hugo lu par André du Bouchet : une ontologie du fragment jointif », dans MAYAUX Catherine (dir.), *La réception de Victor Hugo au XXe siècle*, actes du colloque international, Publications du centre Jacques-Petit, Lausanne, L'Age d'Homme, 2004, p. 141-156.

différence et comparabilité, rupture et affinité [...] lieu de glissement et d'interpénétration <sup>625</sup>

Entre Hugo et du Bouchet se tient en effet un fossé qui en même temps les relie.

### ***La lecture - miroir et la part commune des poètes***

Ce qui est également attendu dans un compte-rendu de lecture de poésie par un poète, c'est la manifestation d'une filiation, une parenté, une dette, la trace hypothétique d'une genèse. Même si du Bouchet lecteur ne prend pas la posture de l'admirateur ou de l'héritier, cette réalité n'est pas absente de la relation entre du Bouchet et son aîné. N'est-on pas en droit de se demander par exemple si le titre *L'emportement du muet* n'est pas redevable de ces quelques vers cités page 74 ?

Comme un muet qui sait le mot d'un grand secret  
Et dont la lèvre écume à ce mot qu'il déchire

L'extrait retenu par André du Bouchet répond à ce qui est sans doute déjà pour lui un complexe de motifs archétypal, le mutisme, le bégaiement. La lecture de Hugo fournit et construit chez du Bouchet poète une ressource de motifs disponibles pour la configuration et la formulation de son imaginaire personnel.

Une autre façon de reconnaître les formes de « dette » de du Bouchet vis-à-vis de son aîné, c'est de lire métapoétiquement l'anthologie. Le motif de l'écriture y est en effet constant comme fragment 18, page 47 :

C'est de cette éternelle contemplation que je m'éveille de temps en temps pour écrire [...]

ou encore un peu plus loin :

Il y a toujours sur ma strophe ou sur ma page un peu de l'ombre  
du nuage et de la salive de la mer.

La lecture offre alors au poète une représentation de lui-même en miroir. De même, la lecture métapoétique d'un autre extrait incite à comprendre le poème

---

<sup>625</sup> BISHOP Michael, *op. cit.*, p. 8.

de V. Hugo comme un programme poétique. Deux préoccupations sœurs se rencontrent, fragment 21, page 53 :

Où sont mes abîmes ? Où sont les escarpements ? Pourquoi nous contentons-nous des aspects plats de cette terre et de cette vie ? Il doit y avoir quelque part des trous effrayants, déchirures de l'infini, avec d'énormes étoiles au fond, et des lueurs inouïes.

Ce que Victor Hugo exprime sous la forme d'une intuition modalisée, du Bouchet en fait sa mission, empruntant les voies escarpées, seulement pressenties par le Romantique.

La poétique d'André du Bouchet poète trouve ainsi l'occasion de s'affermir ou de se projeter, par exemple à travers le résumé d'une thèse parue en 1950, au moment où du Bouchet s'apprête à faire paraître *Air* chez Jean Aubier<sup>626</sup>. Il résume cette thèse sur Victor Hugo en une formule qui correspondrait parfaitement à son projet poétique ou à la réception que l'on peut encore faire de son œuvre :

Mine de nuages, de rochers, de jeux d'ornières, d'incidents nocturnes et matinaux qui plus tard font clairière dans les textes de longue haleine. Apparitions de phrases dans le paysage. (p. 88)

En rassemblant ces figures de paysage et de respiration, en combinant les accidents d'un espace à l'apparition des mots, André du Bouchet lecteur de Victor Hugo affûte son écriture et donne une leçon de lecture à ses propres lecteurs. Il nous tend un texte de lecture compatible avec ses propres poèmes.

Enfin, peut-on penser que le partage entre Hugo et du Bouchet va jusqu'au niveau éthique du discours poétique ? On retient du fragment 15, page 41 :

Fais de ton œuvre une des cheminées de l'âme humaine ; que la terre endormie, ouvrant à demi ses yeux lourds, aperçoive à l'horizon ton toit couvert d'un nuage d'astres, et dise : Que fait-il ? D'où sort cette fumée inconnue et splendide ? Quelle est cette cheminée d'où il jaillit du ciel ? Et que le vent réponde à la terre : c'est l'une des forges de la nuit

Notre lecture allégorique traduit l'impératif du poème comme une ligne de conduite reçue par du Bouchet poète. En commentant l'œuvre de Hugo et en

---

<sup>626</sup> D'après la bibliographie d'André du Bouchet par MARTINEZ Victor, Aux sources du dehors : poésie, pensée, perception dans l'œuvre d'André du Bouchet, op. cit., p. 568.

la citant, du Bouchet parle évidemment de lui, écho de « l'autre souffle »<sup>627</sup>, même si c'est encore dans la retenue et le non dit que tout reste à apprendre :

Le mot, trop vaste, laisse tout glisser à travers ; trop précis, se laisse lui-même infiniment dépasser. (p. 78)

### ***La démarche anthologique, une création "à quatre mains"***

Le terme d'« anthologie » dont on use depuis le début de ce chapitre pour désigner le recueil de fragments de l'œuvre de Hugo n'est en réalité pas employé, et donc aucunement revendiqué, par son auteur. Etymologiquement<sup>628</sup>, l'anthologie se doit d'être un florilège structuré, une collecte qui résulte d'un choix représentatif d'un tout. Il y a dans un projet d'anthologie non seulement un parti pris qui doit être justifiable, mais également une prétention au dépassement de cette subjectivité à travers la notion de « représentativité ». La problématique propre à toute anthologie est le maintien simultané d'une variété visible et d'une cohérence globale. C'est la raison pour laquelle toute anthologie doit savoir affronter les reproches de la subjectivité et de l'éparpillement. C'est également pour cela que dans le contexte de l'enseignement, il faut engager l'usage et la conception d'une anthologie avec discernement.

André du Bouchet, lui, n'a pas besoin de répondre à ces critiques car il n'a pas composé le livre comme une anthologie mais comme un recueil. Il répond au questionnement du principe anthologique en tant qu'auteur : le livre ne se présente pas comme une somme d'extraits représentatifs de chaque ouvrage antérieur<sup>629</sup>, mais reconfigure un choix de fragments qui, émancipés de leur source, créent des relations inédites entre eux. Ces relations nouvelles sont le résultat de la lecture d'André du Bouchet : lire de la poésie c'est activer des liens nouveaux entre les éléments épars d'une œuvre. Faire lire cette

---

<sup>627</sup> Du BOUCHET André, *Laissez*, Paris, Hachette, coll. « P.O.L », 1979.

<sup>628</sup> *Legein* signifiant *choisir* et *anthos la fleur*.

<sup>629</sup> Une comparaison par exemple avec l'anthologie « *Victor Hugo, une légende du 19<sup>ème</sup> siècle* » éditée par Vincent Vivès pour Gallimard en 2002, montre bien à quel point celle de Du Bouchet est singulière, assume et revendique non pas le texte « à faire lire », mais bien « le texte lu ».

lecture, c'est composer un véritable recueil : sa logique réoriente et enrichit les significations des fragments, en particulier par la place qui leur est conférée dans l'ensemble. Par exemple, le dernier texte est un poème où les verbes sont conjugués au passé alors que jusqu'à cette page, ils l'étaient tous au présent. Ce saut au passé à la toute fin du recueil est un procédé de composition qui incite à recevoir le dernier fragment comme un bilan de lecture de l'ensemble<sup>630</sup>. L'événement décisif, déstabilisant, mais qui aboutit en dernière page à l'éloge de la soif de connaissance, peut être interprété comme l'expérience poétique, celle de l'auteur, celle du lecteur, et celle du lecteur de la lecture.

Si le recueil crée des liens nouveaux, du Bouchet accentue en même temps l'espacement et les ruptures. Chaque citation touche parfois à l'aphorisme ou à la question brute. Le vide entre les fragments, parfaitement assumé dans le blanc de la page, contribue rythmiquement et visuellement à la poésie du recueil. Ces espaces résultent de la mise en page de du Bouchet lecteur mais aussi du choix des extraits. On voit que ces choix ne sont pas proportionnels à la longueur ou à la réputation des œuvres sources :

| Titres des œuvres de Victor Hugo citées dans l'anthologie | Nombre total d'extraits | Nombre de lignes par extrait         |
|---|-------------------------|--------------------------------------|
| <i>Les Tables Tournantes</i>                              | 8 extraits              | 25 / 14 / 51 / 43 / 18 / 1 / 15 / 12 |
| <i>Les Contemplations</i>                                 | 2 extraits              | 1 / 2                                |
| <i>Océan</i>  | 8 extraits              | 2 / 2 / 3 / 5 / 12 / 10 / 2 / 2      |
| <i>Les Travailleurs de la mer</i>                         | 2 extraits              | 1 / 10                               |
| <i>Post-scriptum de ma vie</i>                            | 4 extraits              | 1 / 1 / 6 / 1                        |
| <i>La Légende des siècles</i>                             | 1 extrait               | 4                                    |
| Reliquat de <i>Dieu</i>                                   | 1 extrait               | 27                                   |

Le récapitulatif témoigne du parti pris résolument subjectif de ce travail et des découpages aux proportions inattendues qui ont été opérées dans le texte de Hugo. En fait, contrairement à l'anthologiste qui examine l'œuvre pour procéder à l'extraction des éléments qui feront pressentir au lecteur la totalité non dite du tout, du Bouchet s'est émancipé de la monumentalité hugolienne. Il est parti de son texte de lecteur pour revenir à l'espace d'un livre nouveau,

<sup>630</sup> « [...] »

Il ne restait de moi qu'une soif de connaître,  
 Une aspiration vers ce qui pourrait être,  
 Une bouche voulant boire un peu d'eau qui fuit,  
 Fût-ce au creux de la main fatale de la nuit. », p. 64, dernier fragment, derniers vers.

un livre de création. *L'œil égaré dans les plis de l'obéissance au vent* n'est pas un échantillon de l'œuvre de Victor Hugo, mais un recueil autonome, vivant sur les ressources propres de sa construction.

Le recueil obtenu montre ainsi la nuit, l'abîme, l'inconnu, la quête du poète, l'énigme insaisissable du cosmos, le rêve, la solitude, la mort et son possible retournement, dans les moments où l'écriture semble abandonner ses certitudes. Retrouver les fragilités de la quête,

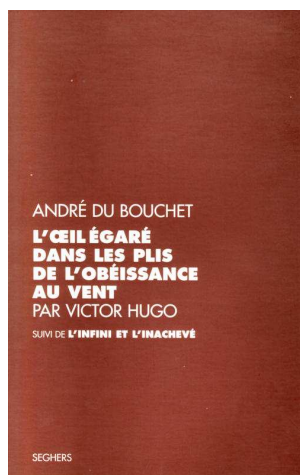
les morceaux d'événements et d'images éclatés [... les] bruits d'idées transcrites dans leur ordre naturel [...] restés disponibles (p.71)

tel est l'appel de cette *lecture-anthologiste*. Le lecteur devient donc celui par qui l'inachèvement prend sens : non pour le combler, mais le faire exister.

### ***Lecture auctoriale et citation infinie***

*Rien ne nous sépare*<sup>631</sup>

L'activité anthologique, quelle qu'en soit l'orientation, confère au lecteur la posture de co-auteur et, dans le cas qui nous occupe, cela est patent dès la couverture du recueil. De fait, le livre paru aux éditions Seghers présente les noms d'André du Bouchet et de Victor Hugo imprimés selon la même typographie. Ce choix soulève d'emblée la question de la paternité du texte :



La tournure « par Victor Hugo » porte également à confusion : on pourrait lire cette couverture comme celle d'un livre écrit par Victor Hugo sur André du

---

<sup>631</sup> Du BOUCHET André, *Ou le soleil*, *op. cit.*, p. 150.

Bouchet ! Cette ambiguïté grammaticale et typographique matérialise le passage de l'œuvre lue vers la création, la paternité partagée dans l'avènement du texte par son auteur et son lecteur : ce livre consacre André du Bouchet comme auteur de la lecture, de l'énonciation et donc du texte.

Mais dans quelle mesure devient-on auteur du poème que l'on lit ? Il est à noter d'abord qu'André du Bouchet n'a pas cherché à réaliser la lecture supposée « programmée » par l'œuvre d'Hugo. André du Bouchet lecteur a pratiqué des choix relatifs aux questionnements de sa démarche de création personnelle. La question du lecteur n'est pas tant de reconstituer la problématique supposée de l'auteur, que de constituer un réseau d'« ouvraison » dans le véritable lieu d'exploration que constitue le poème. Equipé de ses propres outils, le lecteur reconfigure le texte, transforme ses affirmations en questions et ses silences en non-dit. Et en effaçant l'ancrage originel du texte, du Bouchet devient l'auteur du recueil.

Le texte du lecteur a donc un père à deux têtes (à moins qu'elles ne soient plus nombreuses encore). Voyons par exemple le fragment 11 :

N'es-tu pas un chercheur de crânes, un fossoyeur de mondes, un  
Hamlet des soleils [...] ?

Du Bouchet reprend le poème de Hugo qui évoque Shakespeare s'inspirant de qui ? Lire, c'est entrer dans la chaîne infinie des réécritures, s'emparer des lectures d'autrui pour les faire siennes et configurer des énonciations nouvelles. Le palimpseste de l'écriture implique l'enchaînement d'un auteur à l'autre mais surtout d'un lecteur à l'autre. Discerner l'engagement subjectif de la lecture, c'est donc faire émerger des figures de communautés : communauté horizontale entre les lecteurs, ou verticale entre lecteurs et auteurs. Il n'y a pas d'auteur qui ne soit lecteur, et le lecteur se fait auteur. Avec *L'œil égaré dans les plis de l'obéissance au vent* du Bouchet pousse à l'extrême la définition de l'écriture comme réécriture d'une lecture.

En évoquant les traductions par André du Bouchet, Philippe Jaccottet montre lui aussi que le sujet qui traduit, celui qui lit et celui qui écrit ne font qu'un dans un espace commun d'échanges, de motifs et d'idées partagées avec les auteurs :



André du Bouchet n'a pas traduit par hasard cette remarque de Pasternak : L'image est le produit naturel de la brièveté de la vie de l'homme et de l'immensité de la tâche qu'il s'est assignée. C'est cette incompatibilité qui le contraint à tout considérer de l'œil enveloppant de l'aigle, à traduire par brefs éclats son appréhension immédiate. Telle est l'essence de la poésie.<sup>632</sup>

Le passage en italiques qui concerne le travail du traducteur pourrait parfaitement caractériser la poétique d'André du Bouchet. Dans cette pratique aiguisée de la lecture qu'est la traduction, on mesure là encore tout l'engagement subjectif du lecteur-poète. La lecture et la traduction sont modélisées par une poétique personnelle qui ne se cantonne pas aux cadres de l'écriture poétique mais qui draine tout un rapport au monde et aux expériences littéraires. Les difficultés que provoque toute tentative de définition du sujet semblent dépassées par une unité plus profonde, celle de la quête poétique qui réunifie, le temps d'une citation ou d'un commentaire de lecture, le poète, le traducteur et le lecteur. On reconnaît par exemple page 90 de *L'œil égaré dans les plis de l'obéissance au vent* une sorte de manifeste d'André du Bouchet poète :

cette poésie sans cesse interrompue, disjointe, pleine de cassures, paraît plus fertile et plus riche de sens que la littérature où, la réalité se transvasant sans heurt et sans solution de continuité dans l'expression, les mots flambent impeccablement dans le vide.

## Conclusion

Yves Peyré ne nous trompe pas quand il considère en quatrième de couverture de *L'œil égaré dans les plis de l'obéissance au vent* que ce volume illustre « ce que peut être l'art de la lecture ». André du Bouchet en sujet lecteur, lecteur de poésie et poète, incite à traquer ce qui s'oppose au sens ordinaire de la lecture, c'est à dire l'empilement de connaissances dans le socle des acquis, le vécu d'une continuité, le confort rassurant d'une œuvre porteuse d'évasion. Il nous montre que l'autre versant de Victor Hugo est l'essor de l'incertitude et du silence. Cette lecture révèle toute la modernité du géant chez qui le mutisme semblait impensable : pourtant c'est bien sur ce silence qu'achoppe

---

<sup>632</sup> JACCOUOTTE Philippe, « Approche de du Bouchet », *La Nouvelle Revue française*, novembre 1957.

l'écriture, point d'inquiétude essentielle que tous les poètes post-mallarméens ne cesseront dès lors de questionner. C'est sur ce silence également que se fixe le questionnement de Stétié lecteur de Rimbaud.

André du Bouchet lecteur nous montre aussi que la lecture est un travail sur l'extériorité : la subjectivité est indissociable d'une expérience d'altérité. Contre la tentation de considérer le texte de lecture comme une création intime, détachée du dehors, *L'œil égaré dans les plis de l'obéissance au vent* atteste que c'est d'une rencontre qu'il s'agit, d'un palimpseste lectoral infini. Cette expérience radicale conjointe de la subjectivité et de l'altérité dans le moment de l'expérience poétique, Victor Martinez en décrit le mouvement dans le geste même de l'écriture :

Le poète a opéré ce que l'on nomme dans les études phénoménologiques une « réduction » : il a quitté l'attitude naturelle ou objectiviste, a suspendu les conditions objectives de l'espace et du temps, les a mis « entre parenthèses » pour dégager la vérité d'un rapport loin de toute donnée objectivée. S'il nous reste à examiner de quel rapport il s'agit, on peut déjà observer que, comme dans le geste de la réduction phénoménologique décrit par Husserl dans *Méditations cartésiennes*, le poète met entre parenthèses le terrain de la référence au profit d'un champ de langue nourri d'une extériorité non nommée.<sup>633</sup>

Lire ou écrire implique ici un engagement total du sujet dans la saisie d'une extériorité, d'une altérité. Dans sa démarche d'anthologiste, André du Bouchet s'approche aussi de la démarche husserlienne : le texte de Victor Hugo est dégagé de toutes ses contingences, pour que n'en soient retenus que les traits les plus saillants, les plus probants d'une réalité poétique qui dépasse le temps du lecteur.

Nous voyons à quel point la lecture *est* création poétique d'où sans doute sa difficulté, sa rareté et sa fulgurance irremplaçable. Cette imbrication entre lecture et création est particulièrement forte chez Jaccottet : en découvrant les haïku, il lui a pratiquement semblé que sa quête poétique personnelle se trouvait réalisée en un lieu et une formule, du côté de l'inconnu.

---

<sup>633</sup> MARTINEZ Victor, *op. cit.*, p. 30.

## A.2. La découverte des haïku par Philippe Jaccottet

La connaissance des lectures d'André du Bouchet reste somme toute marginale, mais à qui s'intéresse au parcours de Philippe Jaccottet, la figure du poète lecteur se précise pratiquement d'œuvre en œuvre. En effet, des poètes d'aujourd'hui, il fut un des pionniers dans la publication de ses carnets<sup>634</sup> qui constituent autant d'occasions de découvrir des traces de ses lectures singulières. On retrouve par exemple avec un grand intérêt les modulations de sa réception de l'œuvre de George William Russell, *Le Flambeau de la Vision*, dans la première partie de *La Promenade sous les arbres*<sup>635</sup>. Cette prose nous permet de mesurer combien la lecture du poète s'entrelace à sa propre quête poétique et à son vécu ; elle formule des possibles comme autant de prises qu'il reçoit tantôt tel un don, une heureuse rencontre, tantôt tel un objet à discuter.

Les haïku font partie de ce corpus de lecture, et comme le souligne Jean-Luc Steinmetz<sup>636</sup>, la lecture des haïku<sup>637</sup> par Philippe Jaccottet intéresse la critique depuis longtemps<sup>638</sup>. Dans « L'Orient limpide », le poète explique être demeuré, dans un premier temps, assez déçu par des haïku dont la traduction sécrétait une excessive fadeur<sup>639</sup>. Le véritable événement de lecture de haïku

---

<sup>634</sup> *La Semaïson* devient en 1984 un prototype de « Carnet de poète », offrant au lecteur la matière d'une poétique personnelle constituée de réflexions, de souvenirs de lectures, d'amorces de poèmes, de comptes-rendus de promenades, d'auditions musicales ou de rencontres.

<sup>635</sup> JACCOTTET Philippe, *La Promenade sous les arbres*, [1957, 1961], Lausanne, La Bibliothèque des Arts, 1988.

<sup>636</sup> STEINMETZ Jean-Luc, « Une once de plumes. Quelques réflexions en plus sur la poésie de Philippe Jaccottet et le haïku » dans *Europe, Philippe Jaccottet*, n° 955-956, novembre décembre 2008, Paris, pages 64-79.

<sup>637</sup> Nous prenons le parti orthographique d'écrire haïku sans s au pluriel à la manière de Philippe Jaccottet lui-même.

<sup>638</sup> Nathalie Brillant Rannou en 1999, Michèle Aquien en 2001, Aline Berger en 2004.

<sup>639</sup> « Tout le monde a lu, une fois ou l'autre, un haïku. Quant à moi, je me souviens fort bien d'avoir feuilleté, il y a près de vingt ans, une petite anthologie française de Bashô, due à je ne sais plus qui, et de ma vive déception. Sans doute saisit-on dans ces petits textes, tels qu'ils nous sont transmis d'ordinaire, une extrême délicatesse, un dépouillement exquis : mais plus souvent de la mièvrerie, un excès de légèreté et de fragilité. », « L'Orient limpide », p. 125. Philippe Jaccottet ne précise par les références de cette première lecture, il s'agit peut-être de l'anthologie de Jean Paulhan parue à la NRF : PAULHAN Jean, *Haïkaïs*, Paris, NRF, n° 84, 1er sept 1920, p. 329-345. Je remercie Jean-Luc Steinmetz de m'avoir fait part de cette intuition.

qui a donné lieu à l'écriture, est la découverte de l'édition anglaise de Blyth<sup>640</sup> dès sa parution. Cette anthologie est précédée d'une préface très informée.

Il n'est pas question ici de répéter ce qui a déjà été démontré sur ce sujet : la fascination de Jaccottet pour les haïku coïncide avec sa démarche profonde de poète, comme si les maîtres japonais avaient su en quelque sorte réaliser, plusieurs siècles avant lui, sa quête poétique personnelle, celle qui affleure notamment dans *Airs*<sup>641</sup>. Ce qui va donc ici retenir plus précisément notre attention, ce sont les modes d'investissement de la subjectivité, les marques d'émotion et les caractéristiques du texte de lecture dans *Une Transaction secrète*<sup>642</sup> et la préface au recueil *Haïku*<sup>643</sup>. La lecture des haïku fut un événement éminemment fondateur dans l'existence et la poétique de Philippe Jaccottet. La découverte de ces poèmes du bout du monde fit l'effet d'une heureuse coïncidence. Quelle attente, quel manque, quelle faille, la réception de ces textes vient-elle combler dans le parcours du lecteur-poète ? A quelles problématiques personnelles ces poèmes répondent-ils ? Enfin, comment cet événement de lecture est-il verbalisé dans l'écriture ?

L'œuvre de Philippe Jaccottet nous permet, elle aussi, d'entrer dans le cabinet de lecture du poète, et en cela elle nous donne accès de façon empirique à quelques mécanismes de lecture de poésie. Comme pour André du Bouchet lisant Victor Hugo, l'œuvre éditée de Jaccottet témoigne directement de ses textes intimes de lecteur. L'article « L'Orient limpide » et la préface au recueil *Haïku* constituent les deux principales expressions des effets de la lecture de l'édition Blyth sur Philippe Jaccottet. Notre angle d'approche consiste à examiner quelques points stylistiques de ces objets littéraires, révélateurs chacun d'une reconfiguration partageable du texte intime de lecture de poésie.

---

<sup>640</sup> *Haïku*, 4 volumes, trad. en anglais par M.R.H. Blyth, Tokyo, Hokuseido Press, 1950-1952.

<sup>641</sup> STEINMETZ Jean-Luc : « sans doute son recueil le plus accompli, littéralement fait "de vent tissé" (Joubert), où quelques mots suffisent pour dépasser le sens qu'ils portent. », *Philippe Jaccottet*, Seghers, coll. Poètes d'Aujourd'hui, 2003, p. 19.

<sup>642</sup> JACCOTTET Philippe, « L'Orient limpide », *Une Transaction secrète*, sera désormais indiqué OL dans les notes.

<sup>643</sup> A noter : Jaccottet évoque sa lecture des haïku traduits dans l'édition de Blyth à partir d'août 1960, *La Semaïson*, p. 53.

## A.2.a. Une émotion inaugurale

### *L'émotion de lecture comme modèle d'expérience esthétique*

L'émotion provoquée par la jouissance de l'expérience esthétique est un sujet très cher à Jaccottet. Dans *La Promenade sous les arbres* par exemple, le poète tente de déterminer les impressions du promeneur attentif à l'intensification du sentiment de réalité que peuvent provoquer un lieu ou une œuvre<sup>644</sup>. Cette émotion est suggérée ou narrativisée plus que décrite, et on remarque que le vocabulaire du promeneur est aussi celui du lecteur : « désir de violence », « rêve d'abandon », « exalté », « hauteurs », « air », « œil bondissant », « souffles », « étonnement »<sup>645</sup> permettent à Jaccottet de décrire le paysage de Grignan et l'émotion qui l'y attache. Dans « L'Orient limpide », Jaccottet rend compte de son émotion de lecteur de haïku en des termes comparables : « être saisi », « fasciner », « une vérité était saisie, et si légèrement saisie », « nous illumine », « changer notre vie », « bien des merveilles », « une des expressions les plus pures », « un sens prodigieux du vide », « une véritable divination », « s'éblouir », « la vie pleine et lumineuse », « comble de limpidité », « perfection », « limpidité », « un choc ». Ce balayage lexical souligne l'effet inouï qu'a exercée sur son lecteur la découverte des haïku dans l'édition de Blyth, et montre qu'un mythe de sa propre lecture s'est constitué. Pour en rendre compte, le lecteur déploie un imaginaire de la féerie et de la merveille qui atteste moins de la découverte d'un texte que de l'intensité de l'expérience. Pour Jaccottet, ce niveau de lecture est un accès, un passage, elle ne trouve pas sa finalité en elle-même, mais comme traversée des apparences, accès à un sens intime nouveau.

---

<sup>644</sup> « C'est la terre que j'aime, la puissance des heures qui changent, et par la fenêtre je vois en ce moment précis l'ombre de la nuit d'hiver qui absorbe les arbres, les jardins, les petites vignes, les rocs, ne faisant bientôt plus qu'une seule masse noire où des lumières de phares circulent, alors qu'au-dessus le ciel, pour un moment encore du moins, légère, à peine menacée de nuages. Certes, j'ai peu d'espoir de jamais pouvoir saluer dignement tant de force... mais voici au moins l'ébauche de ce qui m'attache à ces lieux. », *La Promenade sous les arbres*, p. 48.

<sup>645</sup> Ce champ lexical est relevé dans *La Promenade sous les arbres*, p. 50.

Pour exprimer cet éblouissement, Jaccottet lecteur se transpose donc dans l'espace merveilleux de la « précieuse »<sup>646</sup> lecture : « Voici des paroles véritablement fées ». Cette affirmation inaugure la préface de *Haïku*. Le présentatif « Voici » constitue alors un geste d'éloge entrelacé à un vœu de performativité poétique : il y a dans cette lecture que nous propose le préfacer, un pouvoir quasi magique de mise en présence. Cette émotion, Jaccottet l'associe à un désir de croyance : « voudrait-on le croire » précise-t-il dans une prudente modalisation. Ce qui fait événement est l'ancrage de la lecture dans l'expérience de ce qu'Yves Bonnefoy, dans sa tendance heideggérienne, nommerait la « présence ». L'événement ne résulte donc pas tant de la qualité objective de ce qui est lu que de l'actualisation énonciative et existentielle de cette lecture : la lecture de poésie devient événement lorsque se ménagent les conditions de l'expérience de cette intensité pour le sujet lecteur. Cette émotion de lecture n'a plus grand-chose à voir avec une situation de communication fictionnelle, comme l'entendait Jonathan Culler en 1975<sup>647</sup>. Si cette lecture a une valeur d'événement, c'est parce que le lecteur est en situation de construire un espace de parole active pour lui-même, dans son rapport au réel et au langage, au moment de la reconfiguration énonciative du haïku. Comme nous l'avons vu chez André du Bouchet lecteur de Victor Hugo, ces conditions d'ordre pragmatique combinent un sentiment d'adéquation profonde et celui d'une surprise radicale, une expérience de la fraîcheur : proximité fusionnelle et altérité. La distinction réel/fiction n'est

---

<sup>646</sup> OL., p. 123.

<sup>647</sup> Même si nous nous interrogeons ici sur « les pouvoirs de la poésie », nous devons admettre que la modélisation de Jonathan Culler de 1975 ne correspond pas à l'expérience de réception des haïku par Philippe Jaccottet. En revanche, nous rejoignons les questions actuelles que pose Jonathan Culler : « What is really in question, however, is the power of poetry to make something happen » et quelques pages plus loin la précision suivante : « Nothing need happen because the poem itself is to be happening. » Il est très délicat de traduire en français le verbe to happen mais Nicolas Wanlin risque la traduction suivante : « Quoi qu'il en soit, ce qui est en jeu est le pouvoir de la poésie de faire advenir quelque chose » et, donc, plus loin : « Il n'est besoin d'aucune anecdote, d'aucun événement, parce que c'est au poème lui-même de devenir l'événement », WANLIN Nicolas, « *Que peut (encore) la poésie ? Remarques et questions sur le parcours théorique de Jonathan Culler* », communication prononcée à l'École Normale Supérieure de Paris, journée d'étude sur le lyrisme organisée en hommage à Jonathan Culler par Michel Murat et Marielle Macé : « Le lyrisme, autour de J. Culler », 4 avril 2008, enregistrement audio, site *En Savoirs* de l'École Normale Supérieure de Paris, [en ligne] URL : <http://www.diffusion.ens.fr> (page consultée le 4 avril 2009).

plus opérante dans ce domaine, c'est d'une question sensorielle et ontologique qu'il s'agit.

Mais le bouleversement auquel Jaccottet tente d'associer son lecteur à son tour n'est pas la délectation d'une plénitude. Elle dépend d'une posture ascétique, d'une sorte de mise à nu : « un état singulier, auquel le poète accède par une série de dépouillements », « Pauvreté, discrétion, effacement sinon abolition de la personne », « aboutir à une clairvoyance supérieure », telles sont les expressions qui émaillent le texte écrit du lecteur. Ce pan presque mystique de la lecture croise ici la recherche du zen. Cette émotion paroxystique recoupe aussi la notion d'expérience pathique dans la phénoménologie d'Erwin Straus reprise par Maldiney :

La réceptivité accueillante à l'événement, incluse dans la transformation de l'existant, constitue sa transpassibilité.<sup>648</sup>

Le poème agit sur le lecteur qui l'accueille. « Il faudrait, pour n'être pas saisi, tout ignorer de l'expérience poétique »<sup>649</sup> estime Jaccottet.

Mais qu'est-ce qui dans cette poésie « fascine » au plus haut point? Pour le poète lecteur,

une vérité était saisie, et si légèrement saisie, en quelques mots : une de ces relations cachées entre des choses lointaines, parfois même insignifiantes en apparence, relations dont la découverte nous illumine au point, dans certains cas, de changer notre vie. Mais j'allais noter encore chemin faisant bien des merveilles ; [...] une des expressions les plus pures de toute la poésie [...]<sup>650</sup>

une poésie d'où est rigoureusement exclu tout commentaire d'ordre philosophique, religieux, moral, sentimental, historique ou patriotique, et qui pourtant contient, en profondeur, tous ces aspects.<sup>651</sup>

La « magie » des haïku selon Jaccottet résulte ainsi de leur singulière aptitude à dire, créer du lien entre des éléments épars du réel, en se passant radicalement de métalangage. L'émotion de lecture tient donc conjointement à

---

<sup>648</sup> MALDINEY Henry, *Penser l'homme et sa folie*, Grenoble, Ed. Jérôme Million, [1991, 1997], 2007, 3<sup>e</sup> édition, p. 424.

<sup>649</sup> OL, p. 126.

<sup>650</sup> OL, p. 127

<sup>651</sup> OL, p. 128

l'inauguration d'un regard nouveau du lecteur sur les liens entre les éléments du monde et à la singulière densité analogique de sa médiation.

Il ne faudrait cependant pas construire ici un modèle idéal de fascination spontanée, d'illumination inaugurale, ce serait trompeur et faux : en réalité l'anthologie de poèmes japonais traduits en anglais par Blyth qui provoqua une telle émotion chez Jaccottet, fut précédée d'autres lectures. Il déclare dans *L'Orient limpide* avoir déjà lu des textes de Bashô. Il avait déjà lu également du No. La lecture bouleversante de l'anthologie de Blyth succède donc à une première lecture, décevante celle-là. On peut bien sûr attribuer l'échec de ce premier contact littéraire à la médiocrité de la traduction. Mais cette lecture-repoussoir fait partie du parcours du lecteur car c'est aussi vis-à-vis d'elle qu'une lecture fondamentale peut ensuite se constituer. Du point de vue de l'enseignement, cette étape est importante à retenir : la lecture épanouie n'est pas la lecture première. L'échec et la déception font partie des étapes constructives de l'itinéraire des lecteurs les plus « grands ».

D'autre part, cette lecture, aussi fascinante fut-elle, ne resta pas l'état ultime de la découverte de ce corpus poétique. Jean-Luc Steinmetz précise dans sa monographie<sup>652</sup> que Jaccottet s'est épris d'un texte de Bashô paru dans *L'Ephémère*<sup>653</sup> en 1968. Ce goût a abouti ensuite à l'investissement du poète traducteur dans la réalisation de sa propre anthologie<sup>654</sup> en 1996. Toute lecture exceptionnelle s'entrelace à l'histoire du lecteur, elle s'adosse à un acquis, à un vécu et s'étend à travers des lectures complémentaires approchantes et des réalisations subjectives. Le souvenir de la supposée « magie » de la lecture inaugurale sera d'autant plus fort qu'une suite aura été donnée à cette lecture, qui l'aura ancrée, approfondie et valorisée au point de lui conférer ce statut d'exception.

---

<sup>652</sup> « Peu sensible aux événements de Mai 68, il découvre alors avec émerveillement *La Sente étroite du bout du monde* de Bashô dans la livraison même de *L'Ephémère* où ses amis Dupin, Du Bouchet et Louis-René des Forêts prennent fait et cause pour la révolution étudiante. », STEINMETZ Jean-Luc, *Philippe Jaccottet*, Seghers, coll. « Poètes d'aujourd'hui », 2003, p. 20.

<sup>653</sup> BASHO, « La Sente étroite du bout du monde », *L'Ephémère* n°5, Editions de la Fondation Maeght, Paris, 1968.

<sup>654</sup> *Haïku*, présentés et transcrits par Philippe Jaccottet, coll. Les immémoriaux, Editions Fata Morgana, 1996.



**« Aborder cette œuvre, en ignorant » : réponse au cliché de la lecture naïve**

En déclarant « aborder cette œuvre en ignorant »<sup>655</sup>, le poète semble légitimer la conviction des lycéens selon lesquels il n'est de rencontre satisfaisante avec la poésie qu'à travers un contact immédiat, libre de toute recherche intellectualisante<sup>656</sup>. Serait-il possible d'apprécier véritablement une lecture non préparée, non informée ? Répondre positivement à cette question, c'est sans doute accorder un sens trop superficiel à la notion d'*ignorant*. En réalité, Jaccottet fait preuve d'un vif intérêt pour les observations savantes livrées dans l'édition Blyth. Il oppose alors sa première découverte des haïku, décevante, à celle du « travail de M. Blyth » :

en situant ce genre poétique dans son contexte, plus encore en indiquant, finement, discrètement, dans son commentaire, les nombreuses implications de chaque poème, invisibles à quiconque n'est pas familier du Japon [...] ce passionné du haïku nous révèle la profondeur, la densité et le poids d'un genre dont nous n'avions vu d'abord, au mieux, que le raffinement et la grâce.<sup>657</sup>

Le lecteur s'attribue une posture d'« ignorant » mais, en réalité, Jaccottet passe plus d'une page à restituer l'histoire et la poétique savante du haïku, en préambule à l'exposé de sa propre réception. Le poète lecteur prend ainsi à rebours plusieurs préjugés qui entachent la lecture de poésie : dans le cas du haïku, la méconnaissance de son contexte de création, de l'histoire de son genre, de ses codifications précises entraîne non seulement une réception inadéquate mais ne peut qu'être déceptive. Ce n'est pas tant pour respecter les « droits du poème lu », ou se conformer à un protocole générique, qu'il s'agit de s'informer précisément sur le contexte et le moteur de sa création, c'est tout

---

<sup>655</sup> OL, p. 123.

<sup>656</sup> « On sait que la rhétorique scolaire de la lecture, [...] établit une distance maximale avec les « nouveaux » lycéens (voir E.Bautier et Y.Rochex (1998) et C.Baudelot *et alii* (1999)). Dans la mesure où ces derniers, d'une part, valorisent les apprentissages relationnels et affectifs et résistent au « travail intellectuel » qui distancie l'expérience quotidienne et, d'autre part, au niveau des postures de lecture, privilégient l'identification, l'émotion et la reconnaissance au détriment des techniques et des formes », PETITJEAN André, « Valeurs, savoirs et textes dans les Instructions officielles du lycée », *Pratiques*, n°101/102, mai 1999, p.117-138, p. 127.

<sup>657</sup> « M. Blyth montre en particulier tout ce que le haïku doit, d'une part, aux différents courants philosophiques et religieux de l'Extrême-Orient : le taoïsme, le zen, le confucianisme ; d'autre part, à la peinture et à la poésie chinoises », *Une transaction secrète*, p. 125.

simplement pour pouvoir en jouir. En effet, la méconnaissance des règles de réalisation du haïku incite à n'y percevoir qu'un « raffinement gracieux » et somme toute superficiel. Selon Philippe Jaccottet, il y a donc, y compris pour une lecture « en ignorant », « quelques précisions indispensables »<sup>658</sup> à connaître – et donc à enseigner –. Cette position permet ainsi de recadrer certaines errances dans le domaine de l'enseignement de la poésie en lycée.

Nous notons que le champ des connaissances que Jaccottet estime requises pour bien lire les haïku concerne tout autant « les courants philosophiques et religieux de l'Extrême-Orient : le taoïsme, le zen, le confucianisme » d'une part, que « la peinture et [...] la poésie chinoises ». La construction de l'interlecture se doit donc d'être hétérogène, pluridisciplinaire, elle est pensée et construite par le lecteur. Une posture comparatiste serait idéale, mais Jaccottet prend soin de se démarquer du champ savant symbolisé par la figure d'Etiemble<sup>659</sup>. Le texte de lecture que nous découvrons est celui d'un comparatiste empirique non spécialiste. Pourrait-il en être autrement ? De fait, le lecteur, *a fortiori* « ignorant », appartient à une culture déterminée. Lire implique un déplacement de soi vers l'autre. C'est ainsi que Jaccottet reconnaît que « M. Blyth a tous les droits à la gratitude du lecteur occidental »<sup>660</sup>.

De nombreux élèves ont eux aussi un pas important à réaliser pour rejoindre l'imaginaire et les codes des œuvres proposées en cours de français. Qu'eux-mêmes aient grandi dans une culture distincte du modèle occidental et francophone dominant, ou qu'ils aient tout simplement fréquenté très peu de livres, les lycéens sont le plus souvent affrontés à l'altérité. Défendre une didactique de la poésie respectueuse de la subjectivité du lecteur n'implique donc pas d'abandonner toute phase de documentation préalable à une réception que l'on souhaite sensible.

De fait, la « naïveté » de lecture que Jaccottet prétend défendre n'équivaut pas à la méconnaissance, ou une réception strictement sensorielle. C'est plutôt d'une mise à l'écoute de sa subjectivité qu'il s'agit :

---

<sup>658</sup> OL, p. 124.

<sup>659</sup> « Je me garderai de m'aventurer dans ces régions où trop de profanes déjà, bravant inconsciemment ou non les foudres de M. Etiemble, se sont égarés. », O.L., p. 125.

<sup>660</sup> OL, p. 124.

J'en viens maintenant à ces poèmes, obéissant au simple mouvement de ma lecture.<sup>661</sup>

Il est singulier de remarquer que ce n'est ni à un imaginaire ni à une musicalité ni encore à une pensée de la lecture que le poète dit s'intéresser : il applique son attention à un « mouvement » intérieur. Pour lui, la lecture subjective est synonyme de flux, de vie. On ne saurait la représenter figée sous forme d'un tableau, une image, une idée, une combinaison de concepts. Se mettre à l'écoute de sa propre lecture, c'est apprivoiser en elle ce qui s'y avère innommable, mobile et vivant :

Restons fidèles à notre expérience immédiate plutôt que de vouloir tout écouter de ce qui la contredit de l'extérieur.<sup>662</sup>

La lecture de poésie selon Jaccottet ne devient véritablement féconde que portée par la double filiation du savoir et du cheminement intérieur et sensible. Si elle reste fidèle à cette conception empirique de la lecture de poésie, la didactique doit donc prendre en charge indéniablement l'accompagnement savant du lecteur mais sans mettre en péril les conditions de réalisation de son écoute intérieure. L'« ignorance », dans le sens de mise à l'écoute, est en réalité la seule posture d'ouverture et d'accueil possible, l'état de disponibilité et d'humilité requis pour une expérience poétique véritable.

### ***L'inachèvement de la lecture***

*L'incertitude est le moteur, l'ombre est la source.*  
Philippe Jaccottet<sup>663</sup>

Même si Philippe Jaccottet construit l'exemple d'une lecture pleinement épanouie, subjective et riche, rien ne lui est plus étranger que l'idée d'aboutissement; la lecture n'est ni une temporalité ni une activité aux termes clos. L'inachèvement fait partie de la lecture, et il la marque dès ses prémisses : en effet, selon Jaccottet, on n'est jamais vraiment prêt à lire un poème. L'entrée en lecture est toujours prématurée. Au seuil de son article « L'Orient

---

<sup>661</sup> OL, p. 126.

<sup>662</sup> La Semaison, op. cit., p. 23

<sup>663</sup> *Ibidem*, p. 23.

limpide », il prend des précautions pour justifier la pertinence de la lecture d'une œuvre dont ni la langue originale, ni la langue de traduction, ni la culture, ne lui sont suffisamment familières<sup>664</sup>. Cette posture bancalée assumée questionne toute démarche didactique : jusqu'à quel point la réception d'un poème peut-elle être véritablement préparée ? Expérience poétique et progression didactique peuvent-elles être pensées conjointement ? Quels critères pourraient permettre de considérer qu'un élève est prêt à lire tel poème ? Philippe Jaccottet laisse entendre qu'il n'y aura jamais de préparation satisfaisante et que cette insuffisance fait aussi partie de la singularité de la lecture de poésie. Mais cette lacune consubstantielle n'est ni une abdication ni une facilité. Au contraire, lire en étant relativement mal préparé intellectuellement, conceptuellement, requiert un investissement d'un autre ordre et une implication globale du sujet lecteur.

La fin de la lecture elle aussi est difficile à définir. On peut s'étonner que Jaccottet reconnaisse rédiger sa chronique sans se soucier de ce que sa lecture « ne soit même pas achevée »<sup>665</sup>. Voici donc un exemple de texte de lecture réalisé avant même que le sentiment d'aboutissement n'ait gagné son auteur. En effet, la lecture de poésie a aussi cette particularité de ne pas s'en tenir à la simple chronologie singulative du texte, et cela pose à nouveau une véritable question théorique : quelle est la temporalité propre à la lecture de poésie ? De quelles bornes ce temps du lecteur est-il doté ? Quand commence et quand s'achève la lecture d'un poème ? A partir de quand la lecture devient-elle relecture ? Peut-on stabiliser le texte du lecteur de poésie ? Cette stabilisation est-elle non seulement possible mais encore souhaitable ? On voit qu'à ces questions Jaccottet répond par l'incertitude et la valorisation de l'inachèvement.

Enfin, accepter de ne pas comprendre est une autre façon d'intégrer l'inaccompli de la lecture. Dès la première page de la préface de *Haïku*, Jaccottet prévient qu'il s'exprime « à défaut de pouvoir le comprendre, à

---

<sup>664</sup> « Elle est écrite dans une langue, l'anglais, que je connais fort mal, et elle traite d'une poésie écrite dans une langue et sein d'une culture que j'ignore. », OL, p. 124.

<sup>665</sup> OL, p. 126.

jamais »<sup>666</sup>. L'incompréhension n'implique pas une non-lecture, bien au contraire. On lit encore :

On ne prétend à rien, on n'explique rien non plus.<sup>667</sup>

L'incompréhension fait donc ici partie de la lecture, elle en devient presque une modalité. Elle est une des manifestations de son inachèvement mais aussi une forme paradoxale de sa réalisation : ne permet-elle pas de rapprocher de la présence le motif de la légèreté<sup>668</sup> ?

Ô secret du combat, visible dans un vol de feuilles, visible dans le gouffre mais non déchiffré.<sup>669</sup>

Ne pas comprendre n'est pas une marque de refus, mais correspond ici au rejet de la méta-réception : il faudrait savoir s'en tenir à la simple mise en présence. Or, nous l'avons vu, la lecture occidentale intègre une part d'interprétation dans le moment de la lecture. Accepter de sentir que l'on ne comprend pas est une façon de maintenir ouvert son texte de lecture. C'est une expérience de modestie et de « lâcher prise » tout à fait originale dans l'univers de l'enseignement, à ne pas confondre avec le renoncement.

## **A.2.b. Une lecture dialogique**

### ***Texte de lecture, intertextualité et interlecture***

La notion de dialogisme longtemps réservée au champ littéraire du roman par Bakhtine, s'impose une nouvelle fois dans la description des textes de lecture de poésie. Jaccottet lisant des haïku émet en effet des voix plurielles qu'il croise, superpose, contredit parfois. Il serait insuffisant de limiter la description de cette polyphonie au simple usage de citations variées. Le texte de lecture est un complexe de voix dans la mesure d'abord où chaque lecture combine une découverte singulière et une réception plurielle. Plus profondément encore, il y a chez le lecteur un engagement polyphonique

---

<sup>666</sup> *Haïku*, première page.

<sup>667</sup> *Haïku*, troisième page.

<sup>668</sup> « un bruit d'éventail, plié, déplié, quelques syllabes extraordinairement libres et légères », *Haïku*, deuxième page.

<sup>669</sup> La Semaison, op. cit., p. 16.

prompt à actualiser les voix qu'il perçoit, celles qu'il reconfigure et celles qu'il construit. La lecture de poésie est une activité dialogique et polyphonique dans le sens où elle actualise des puits d'énonciation textuels, fabrique de nouveaux réseaux entre des voix, en réalise les superpositions ou en avive les tensions.

Ainsi, la deuxième phrase de la préface au recueil *Haïku* n'est ni un poème personnel, ni la pensée d'un auteur japonais. Il s'agit d'une citation des *Illuminations*, entre guillemets, sans que la mention de Rimbaud ne soit fournie :

« Un coup de ton doigt sur le tambour décharge tous les sons et commence la nouvelle harmonie. »<sup>670</sup>

Pourquoi ne pas avoir indiqué la source de cette citation? Certes, ce poème en prose est assez connu pour que la majorité des lecteurs l'identifie et sache l'attribuer à Rimbaud, mais cette justification ne suffit pas. Bien qu'inscrite entre guillemets, la phrase est énoncée par Jaccottet, elle habite sa bibliothèque intérieure, comme récitée, appropriée, elle sert ici de repère pour ce qui advient de nouveau dans le parcours du lecteur, c'est une balise. Philippe Jaccottet appartient à la période post-rimbaldienne de la littérature française, et cette césure articule une forme de conscience historique de la poésie. Depuis l'avènement Rimbaud, le poème est désormais conçu comme un « coup de doigt » qui réinvente l'harmonie dans une décharge de sons totale et inouïe. Le poète d'aujourd'hui est nécessairement l'héritier de cette rupture-là. Or, la lecture des haïku permet un instant à Philippe Jaccottet d'échapper à cette violente tension de la modernité. Dans *La Semaison*<sup>671</sup>, la sentence rimbaldienne selon laquelle « la vraie vie est ailleurs » et le sentiment exprimé dans *La Promenade sous les arbres* qu'il faut coûte que coûte partir à la recherche de la « clef du festin ancien », trouvent une réponse apaisante dans la résolution performative des haïku :

Ici, il n'y a pas besoin de tambour, [...] il n'y a pas non plus, aussitôt après, de « nouvelle harmonie » [...] <sup>672</sup>

---

<sup>670</sup> RIMBAUD Arthur, « A une raison », *Illuminations*, édition de Jean-Luc Steinmetz, Paris, Flammarion, coll. « GF », 1989.

<sup>671</sup> « Comme si, à l'affirmation désespérée de Rimbaud, « la vraie vie est ailleurs », répondait non pas une affirmation contraire (qui ne m'eût pas davantage convaincu) mais comme une floraison de signes discrets témoignant d'une vraie vie possible ici et maintenant », *La Semaison*, op. cit., p. 312.

<sup>672</sup> *Haïku*, première page.

La citation de Rimbaud fait office finalement de contrepoint à l'expérience poétique des haïku<sup>673</sup>. Le texte du lecteur trouve l'issue apaisée au dialogue historique entre l'élan et l'angoisse de la modernité. Elle fait dès lors savourer au lecteur un espace sans césure et sans frontières.

Deux pages plus loin, Jaccottet renouvelle le procédé : il cite Rimbaud entre guillemets sans le nommer, et s'en démarque. L'extrait provient également des *Illuminations* :

J'ai tendu des cordes de clocher à clocher; des guirlandes de fenêtre à fenêtre; des chaînes d'or d'étoile à étoile, et je danse.

Cette fois-ci, le sujet rimbaldien n'est pas juste l'énonciateur d'une poussée lyrique, il l'incarne totalement. Le sujet ne fait pas tinter les cloches mais il les relie, en échos absolus, jusqu'aux dimensions cosmiques, dans une réalisation chorégraphique fantastique. Cette énergie, ce dépassement-la sont, selon Jaccottet, un contre-modèle de haïku. Et le lecteur poète semble éprouver comme un soulagement à s'en tenir à la simple et presque plate réalité du présent.

La seconde ressource intertextuelle dont Jaccottet-lecteur se sert pour définir les haïku tout en s'en démarquant est la figure biblique des trompettes de Jéricho : on peut y reconnaître là encore la puissance performative d'un signifiant lyrique. Le pouvoir de ces chants fut celui de détruire les murs de l'antique cité. Jaccottet rejette la dimension guerrière de l'image pour retenir de ce motif l'abolition des plus épaisses murailles. Il procède par analogie : selon lui, le haïku a une puissance d'action, et il fait autant que les trompettes en détruisant les frontières tyranniques de l'esprit. On voit là encore comment le lecteur associe à l'œuvre lue des fragments d'imaginaire qui permettent un dépassement de la lecture. La superposition des haïku aux trompettes performatives importe la symbolique des murailles dans la réception, elle conduit ainsi le lecteur à nommer la puissance libératrice de cette poésie non militante alors que ce n'était peut-être pas le moteur premier de cette analogie.

---

<sup>673</sup> Le procédé est le même dans *La Promenade sous les arbres* : « Je ne crus pas néanmoins, pour avoir lu le livre de Blyth, que j'avais retrouvé la « clef du festin ancien » », p. 146.

L'interlecture n'est pas un simple va-et-vient d'un texte nouveau à un texte lu, elle configure la réception et insinue des contrepoints ou des analogies qui réorientent singulièrement la lecture.

Dans sa préface au recueil de haïku, Jaccottet évoque encore Rilke, qu'il a traduit, et dont l'œuvre lui est évidemment très familière. Dans « L'Orient limpide », il cite aussi Jacques Dupin, dont il rapproche les paroles<sup>674</sup> de l'expression de « self-obliterating » de Blyth<sup>675</sup>. Il cite enfin un poème de Jean Follain pour retracer les liens et la distance entre le haïku et la poésie moderne occidentale. On note dans sa phrase de présentation une énumération des « modestes choses » qu'il a retenues dans ce poème : « des échoppes, [...] des harnais, [...] des bruits de vaisselle »<sup>676</sup>. Il sera singulier de retrouver ce mot somme toute peu courant d'« échoppe », dans la transposition du premier haïku que Jaccottet fera paraître dans son anthologie chez Fata Morgana<sup>677</sup>. Le parcours de ce mot, depuis le poème de Jean Follain auquel la lecture de haïku lui avait fait penser, à la traduction retenue du motif de la boutique quelques années plus tard, montre combien lecture, interlecture et création sont liées. Les notions de dialogisme et de polyphonie ne sont plus suffisantes pour décrire ce phénomène : Jaccottet montre ici comment l'univers singulier du lecteur organise ses parcours propres dans des mouvements réciproques de rappels et d'échos. Jean Bellemin-Noël<sup>678</sup> nous permet d'appeler ce tissage d'imaginaires l'*interlecture*.

---

<sup>674</sup> « Jacques Dupin, dans son dernier livre, parle du « chant qui est à lui-même sa faux », OL, p.129.

<sup>675</sup> Les notes de 1960 qui seront publiées dans *La Semaïson*, procèdent déjà à ce rapprochement : « *Hai-ku self-obliterating* : « Le chant qui est à lui-même sa faux », écrit Jacques Dupin. », p. 54.

<sup>676</sup> OL, p. 130.

<sup>677</sup> « Devant l'échoppe

Les presse-papiers sur les livres de peintures :

Le vent de mars ! » *Kitô*

Notons qu'en 1987, Jaccottet faisait paraître dans *Une transaction secrète* la traduction suivante de ce haïku:

« Dans la boutique,

Les presse-papiers sur les livres de peintures ;

Vent de printemps ! »

Cette évolution de la traduction du haïku de Kitô est traitée dans BRILLANT RANNOU Nathalie, « Le haïku comme mythe de la pure poésie chez Philippe Jaccottet », *Atala* n°2 *La Traduction*, Cercle de Réflexion Universitaire du Lycée Chateaubriand, Rennes, 1999, p. 179-190, p. 181.

<sup>678</sup> BELLEMIN-NOËL Jean, *Plaisirs de vampire*, op. cit., 11-12.



On peut d'ailleurs noter que ces croisements d'énoncés concernent également d'autres langages artistiques comme les arts plastiques. En indiquant que les haïku déploient « un sens prodigieux du vide, comme du blanc dans le dessin »<sup>679</sup>, le lecteur procède aussi par analogie et superposition d'imaginaires, partage de signes et de symboles. L'analogie, comme la métaphore, nous l'avons déjà vu, active un formidable mode d'appropriation poétique.

### ***Réception, appropriation***

La lecture de poésie est également profondément dialogique car elle implique la mise en mouvement de la subjectivité du lecteur en rapport dialectique avec lui-même. Ne pas s'en tenir à la réception première, c'est déjà s'engager dans un processus dialogique de reconfiguration subjective de l'œuvre lue. C'est ainsi que Jaccottet s'implique en tant que lecteur :

dans ce qui apparaît d'abord comme simple notation, tableau ou scène en miniature, constatation souvent indifférente, il n'est pas difficile de retrouver une pensée, une morale, une chaleur du cœur ; et aussi bien tout l'espace, toute la profondeur du monde.<sup>680</sup>

Dans la lecture de poésie de Jaccottet une démarche interprétative est bel et bien incluse. Cette quête de sens touche aussi bien les aspects conceptuel, axiologique, sensoriel que spirituel, et s'appuie sur le rapport au monde. Une partie de ce constat vaudrait certainement pour la réception occidentale de la poésie en général : lecture et interprétation s'y entrelacent imperceptiblement, mêlant sensorialité et abstraction.

La démarche d'appropriation du haïku par Jaccottet lecteur manifeste d'ailleurs plusieurs fois une sensibilité à l'abstraction structurale. On le voit par exemple définir ces poèmes comme

quelques mots dont le seul rapprochement, la seule combinaison, outre l'exclusion même de tous les autres, fait l'inimitable pouvoir.<sup>681</sup>

---

<sup>679</sup> OL, p. 129.

<sup>680</sup> OL, p. 128.

<sup>681</sup> OL, p. 129.

Jaccottet est donc sensible en tout premier lieu à la combinatoire des éléments retenus sur l'axe paradigmatique du langage. Dans le registre inattendu du vocabulaire linguistique, il exprime

la véritable divination dans le choix des deux ou trois « signes » indispensables et dans l'établissement de leurs rapports.<sup>682</sup>

On retrouve le souci essentiel du lien entre les éléments, presque davantage que des éléments eux-mêmes, dans la seconde page de *Haïku* :

Ces choses, on les pourrait dire aussi conjointes par un joug invisible, un joug aérien, lumineux.

Mais cette question du lien semble plus existentielle que structurale, Philippe Jaccottet la métaphorise jusqu'à l'oxymore du « joug aérien » pour en faire sentir la part complexe et non objectivable. La nature des liens qui touchent Jaccottet lecteur de haïku ne se résume donc pas à la combinatoire syntagmatique de l'énoncé poétique. Ce qui donne valeur à la perception aiguës de ces combinaisons est d'une part leur réalité dans le monde, au-delà et en deçà du poème, et d'autre part leur aptitude à intégrer le sujet lecteur dans ce réseau :

Il fallait cette conscience pour qu'apparussent enfin les liens presque invisibles jusque là qui unissent les choses et nous unissent à elles<sup>683</sup>

conclut-il une page plus loin. La lecture ne se limite pas à la mise à jour de la seule structure du poème. Le texte, même conçu comme un complexe combinatoire, n'est pas clos, il vaut par les liens au monde et au sujet lecteur qu'il inaugure ou tout simplement révèle. Jaccottet s'inscrit dans une conception de la poésie comme *relation*.

De même que l'on peut retracer la poétique d'André du Bouchet à partir de sa lecture de Victor Hugo, on retrouve du point de vue de Philippe Jaccottet-lecteur la portée et l'enjeu que l'auteur place dans l'écriture. Ce que Jaccottet retient des commentaires de Blyth sur le haïku pourrait parfaitement correspondre à sa quête de poète :

---

<sup>682</sup> OL, p. 129.

<sup>683</sup> *Haïku*, troisième page.

comme si le poème n'avait pour souci que de s'effacer, de s'abolir au profit de ce qui l'a fait naître et qu'il désigne, simple doigt tendu, dit encore l'auteur ; ou simple passerelle, que l'on oublie pour s'éblouir de la région où elle mène.<sup>684</sup>

Il n'est pas surprenant que l'auteur de la célèbre formule « L'effacement soit ma façon de resplendir »<sup>685</sup> ait été saisi par une telle interprétation des haïku. Dans l'univers du lecteur, qui est aussi celui du poète, la parole est vécue comme un moyen, un mode d'accès, un support sensible que l'expérience en tant que telle dépasse. On retrouve ainsi dans la réception des haïku jusqu'à la dimension éthique propre à Jaccottet créateur :

Pauvreté, discrétion, effacement sinon abolition de la personne [...] refus de l'intelligence pure, non pas au profit de l'imprécision des sentiments, des ténèbres de l'inconscient ou d'un quelconque primitivisme, mais pour aboutir à une clairvoyance supérieure.<sup>686</sup>

L'émotion de lecture est donc décuplée par la convergence des quêtes, celle de l'auteur et celle du lecteur. Dès lors, l'univers de la lecture peut certes basculer dans l'écriture, mais notons surtout que les motifs de l'univers de création alimentent le texte du lecteur. L'air, par exemple, devenu le titre d'un recueil fondateur<sup>687</sup>, sert ici de motif descriptif des haïku :

simplement, de l'air qui s'élargit et s'allège encore un peu plus.<sup>688</sup>

Le cliché du poète inspiré par ses lectures est donc largement dépassé, il est indéniable que lecture et écriture inter-agissent et se fécondent dans l'espace de la subjectivité où lire est déjà une forme de création.

Les notes de *La Semaïson* permettent aussi de mesurer combien l'écriture, la lecture et la vie s'alimentent et s'interrogent réciproquement. Ce n'est que dans l'expérience vécue du réel que la source poétique de Jaccottet trouve son sens et son assise, que la lecture devient profonde et réelle. Les poèmes lus ou écrits se dissolvent alors dans l'émotion existentielle :

[...] on est penché sur une besogne modeste, et soudain on se rappelle la profondeur de l'espace et du temps.<sup>689</sup>

---

<sup>684</sup> OL, p. 129.

<sup>685</sup> « Que la fin nous illumine », *Poésie 1946-1967*, Paris, Poésie/Gallimard, 1998, p. 76.

<sup>686</sup> OL, p. 130.

<sup>687</sup> JACCOTTET Philippe, *Airs, Poésie, op. cit.*

<sup>688</sup> *Haïku*, première page.

La poésie devient pivot pour l'existence :

Ces poèmes sont des ailes qui vous empêchent de vous effondrer.<sup>690</sup>

Jaccottet exige de lui-même au jour le jour, et à sa table d'écriture, un rapport lucide, non voilé. Cette exigence envers lui-même vaut également pour ce qu'il lit :

Ce qui me rend aujourd'hui l'expression difficile est que je ne voudrais pas tricher – et il me semble que la plupart trichent, plus ou moins, avec leur expérience propre ; la mettent entre parenthèses, l'escamotent.<sup>691</sup>

Il n'y a donc pas de lecture sans engagement personnel, et ce que le poète attend de ses lectures dépend de sa propre quête poétique et existentielle.

Revenons sur ce point à la question de la lecture de poésie par les lycéens. Certes, la posture d'un adolescent à qui l'on impose de lire un recueil poétique n'est que très peu comparable à celle d'un poète lecteur. Pourtant, si l'on souhaite accompagner les élèves vers un possible événement de lecture, on ne peut taire leurs désirs profonds. Le texte ne résonnera en eux que s'ils éprouvent, même tout à fait inconsciemment, un appel, un manque, un questionnement. La démarche didactique doit donc faire preuve d'une double audace : d'une part, admettre que nier l'impact personnel auquel s'articule toute réception déterminante de poésie, c'est dénaturer l'acte même de lecture. D'autre part, il appartient aussi à l'enseignement d'accompagner chez l'élève un questionnement existentiel, et cet éveil sera d'autant plus salutaire que la poésie offre des voix non dogmatiques à sa formulation.

### *Interlecture, interlangue et polyphonie*

La lecture des haïku dépend de la traduction d'au moins quatre manières. D'abord, la découverte des haïku par Jaccottet est redevable à une traduction anglaise. Ensuite, cette découverte a abouti à une proposition de

---

<sup>689</sup> La Semaïson, p. 20.

<sup>690</sup> *Ibidem*, p. 55.

<sup>691</sup> *Ibidem*, p. 88.

transcription personnelle d'extraits du corpus. D'autre part, la réception de tout poème peut être représentée comme une opération de traduction, le passage d'une matière à son double par le filtre d'appropriation du lecteur. Enfin, cette allégorie de la lecture a sa réciproque dans la représentation de la création poétique : elle remonte à l'époque platonicienne et aux figures du poète récepteur de voix reprises par les Romantiques comme Novalis. Dans son essai *La Poésie et son autre*<sup>692</sup>, John E. Jackson prolonge cette assimilation entre l'activité du poète et celle d'un traducteur :

qu'est-ce qu'un poète, poursuit Baudelaire, si ce n'est « un traducteur ; un déchiffreur » ?<sup>693</sup> Cette faculté, ce don de traduction, le poète les doit à son *imagination*. [...] Dans la mesure où l'effort poétique consiste à se mettre à l'écoute de « l'autre » dans la langue du propre, l'écoute de l'« étranger » dans la langue natale, l'acte de traduction devient en quelque sorte la figure même de l'acte poétique.<sup>694</sup>

Cette représentation de l'acte créateur en poésie comme saisie et restitution de l'expérience poétique est compatible avec la représentation que Philippe Jaccottet nous donne du haïku comme relation, saisie de l'altérité, et prolongement du regard sur le monde. L'exercice de la traduction peut constituer une représentation de l'écriture poétique. Mathilde Vischer est d'ailleurs convaincue que la poésie de Jaccottet est marquée par son expérience de traducteur. Elle considère que les milliers de pages traduites par Jaccottet ont forgé chez le poète un rapport au langage marqué du « paradoxe entre proximité et distance propre au processus de traduction » et de « réflexivité »<sup>695</sup> : il développerait ainsi une « rhétorique de l'incertitude »<sup>696</sup> héritée de la pratique réflexive et tâtonnante de l'auteur de traductions. Cependant, la poésie de Jaccottet ne s'en tient pas à une simple restitution

---

<sup>692</sup> JACKSON John E., *La Poésie et son autre, essai sur la modernité*, Paris, Corti, coll. « En lisant en écrivant », 1998, p. 29.

<sup>693</sup> BAUDELAIRE Charles, *Œuvres Complètes*, Paris, Gallimard, coll. « La Pléiade », tome II, 1993, p. 133.

<sup>694</sup> JACKSON John E., *op.cit.*, p. 104.

<sup>695</sup> VISCHER Mathilde, « La poétique de Philippe Jaccottet. Une "écriture de la traduction" », *Europe, Philippe Jaccottet*, n° 955-956, novembre décembre 2008, Paris, pages 43-55, p. 44.

<sup>696</sup> VISCHER Mathilde, *op. cit.*, p. 52. « Cette écriture contient ainsi de façon intrinsèque les procédés de reprise, les variantes et les brouillons caractéristiques du travail de traduction. », p. 53.

tâtonnante d'un rapport au monde qui lui préexisterait, elle fonde, dans son moment de réalisation, un espace performatif poétique, exactement en fait, comme une traduction aboutie.

Au sujet de la traduction de poésie, John E. Jackson examine la posture de du Bouchet : traducteur, celui-ci prend une position non pas d'appropriation mais d'« expropriation ». Jackson qualifie, cette position d'« extranéité »<sup>697</sup>. Il semble que la démarche de Jaccottet vis-à-vis des haïku soit tout à fait l'inverse : lecture et écritures travaillent à la convergence, à l'appropriation et la reconnaissance de soi en l'autre, à une superposition de quêtes intimes. Comparer les postures de traducteurs peut refléter ainsi des postures de lecteurs : le mouvement de soi vers l'autre ou de l'appel de l'autre vers soi.

De fait, la traduction de poésie engage son auteur dans des choix théoriques tranchés. Christine Lombez qui a consacré une étude à Jaccottet traducteur de l'allemand, souligne la répugnance du poète « à forcer la langue d'arrivée » et considère ainsi que

Jaccottet se situe davantage du côté de la traduction « ethnocentrique » que de celui de la traduction « décentrée »<sup>698</sup>. Selon la terminologie de Chevalier et Delport, il n'échapperait pas à « l'orthonymie "poétisante" ».<sup>699</sup>

Elle montre dans son article comment Jaccottet oscille entre une traduction « lisse » ou « même plus esthétisante », « et une autre version où l'énonciation poétique propre au poète roman est plus directement perceptible »<sup>700</sup>. Mais elle conclut que la troisième version de traduction du même texte de Goethe par Jaccottet présente plus de dépouillement, fidèle à l'« esthétique du haïku et certains poèmes de la maturité ». L'évolution de la traduction opère un mouvement de rapprochement, d'apprivoisement du lointain. Le haïku devient

---

<sup>697</sup> JACKSON John E., *op. cit.*, p. 104.

<sup>698</sup> LOMBEZ Christine, « Les désespoirs d'un traducteur. Lecture d'un poème de Goethe dans les versions de Philippe Jaccottet », *Europe, Philippe Jaccottet*, n° 955-956, novembre décembre 2008, Paris, p. 174-182, p. 177.

<sup>699</sup> « c'est le désir de « faire français » et de « faire poétique » [...] qui, dans la première version semble l'avoir emporté sur d'autres solutions, pourtant plus simples et plus proches du texte », *Ibidem*, p. 179.

<sup>700</sup> *Ibidem*, p. 178.

donc un modèle esthétique actif en cours de traduction d'autres œuvres.

Christine Lombez ajoute :

il a aussi traduit des auteurs dont la langue maternelle lui était étrangère, tels que le Russe Mandelstam, le Tchèque Jan Skacel ou les maîtres japonais du haïku. Dans ces cas-limites de traduction, tout comme dans les autres, c'est l'écoute de « la voix répondant à une autre voix », pour reprendre une expression de Virginia Woolf que Jaccottet affectionne particulièrement, qui oriente sa démarche. Le poète est toujours en situation d'écoute d'une voix, aussi bien dans ses traductions que dans son œuvre personnelle. [...] pour Philippe Jaccottet, poésie et traduction, procèdent d'un seul et même geste de création.<sup>701</sup>

On souhaiterait compléter cette affirmation en indiquant que chez Jaccottet, la poésie, la traduction, mais avant tout la lecture, procèdent de gestes, dans une grande mesure, comparables. Le traducteur se représente comme l'auditeur d'une parole écoutée mais à laquelle inévitablement la sienne s'entrelace :

je dois bien reconnaître que cette voix qui devrait s'être effacée devant l'autre, tellement plus forte et légitime, de l'auteur, elle s'y entend plus ou moins clairement presque partout ; c'était à coup sûr, inévitable. Mais, comme elle est malgré tout une voix plutôt sourde, discrète, sinon faible, je me dis qu'il a pu lui arriver de servir mieux que d'autres, plus inventives ou plus turbulentes, la voix native du poème étranger ; au moins chaque fois que celle-ci m'aura retenu parce que j'y avais deviné un exemple pour la mienne.<sup>702</sup>

Davantage qu'un passage de langue à langue, le traducteur de poésie noue le lien entre les voix. Le texte traduit est systématiquement polyphonique : les voix de l'auteur et du traducteur s'y rejoignent. Cette hybridité énonciative reflète l'état du texte du lecteur avec ses variations : il en est qui se plient au plus près de la source première et d'autres, plus « inventifs » ou plus « turbulents » qui encouragent, dans la triade texte-auteur-lecteur, le troisième pôle. Jaccottet vise une polyphonie douce et sans heurt, une interlangue apprivoisée.

---

<sup>701</sup> *Ibidem*, p. 182.

<sup>702</sup> JACCOTTET Philippe, *D'une lyre à cinq cordes*, traductions 1946-1995, Paris, Gallimard, 1997, p. 15.

## A.2.c. La poétique du haïku dans l'oeuvre de Jaccottet

### *Quand la lecture rencontre le désir*

[...] ce à quoi j'aspirais confusément existait déjà, avait existé dans un lieu et un temps donnés, au sein d'une civilisation précise.

La Promenade sous les arbres<sup>703</sup>

L'appropriation des haïku patente à travers une traduction « ethnocentrique » s'explique par l'empathie profonde que Jaccottet cultive à leur égard. En effet, dans *La Semaïson*, Jaccottet rêve d'écrire

un poème qui serait aussi cristallin et aussi vivant qu'une œuvre musicale, enchantement pur, mais non froid, [...] un trille limpide, un pur et tranquille délice pour le cœur, avec juste ce qu'il faut de mélancolie, à cause de la fragilité de tout.<sup>704</sup>

La préoccupation du créateur est alors de trouver

comment faire sentir, fixer un équilibre fragile, quelque chose d'analogue à une colonne de verre, ou même d'eau, s'appuyant sur du vide.<sup>705</sup>

On voit dès lors combien la découverte des poèmes japonais répond à l'aspiration profonde du poète auteur. Mais plus encore, la poétique du haïku perçue par Jaccottet représente l'impossible surmonté de la poésie. Jean-Luc Steinmetz explique :

le haïku propose donc, figuré, mais à distance, et dans un autre ordre de présence, l'impossible de la poésie – autrement dit en quoi, pour nous, la poésie saurait indiquer un impossible à dire (impossible, oui, en nos termes, en notre syntaxe) et en quoi matériellement une forme étrangère édifie ou reflète ce que nous sommes incapables d'atteindre.<sup>706</sup>

Le haïku ne répond donc pas simplement au désir créatif du poète mais au paradoxe inhérent à la représentation occidentale de la poésie. Il est une réponse étrangère à un besoin intime difficilement formulé.

---

<sup>703</sup> JACCOTTET Philippe, *La Promenade sous les arbres*, *op. cit.*, p. 144.

<sup>704</sup> *La Semaïson*, p. 17.

<sup>705</sup> *Ibidem*, p. 47.

<sup>706</sup> STEINMETZ Jean-Luc, « Une once de plumes. Quelques réflexions en plus sur la poésie de Philippe Jaccottet et le haïku », *op. cit.*, p. 66.



Peut-on transposer cette problématique au plan scolaire? Il va de soi que l'enseignement ne s'adresse pas aux jeunes poètes mais à des adolescents dont les quêtes informulées ne sont pas d'ordre poétique. Pourtant, on peut se risquer à penser que « dire l'impossible » est un moteur universel, qu'exprimer « un pur et tranquille délice pour le cœur, avec juste ce qu'il faut de mélancolie » concerne inconsciemment la majorité des adolescents. La difficulté de l'enseignement de la poésie est qu'il répond à des questions qui n'ont pas été posées. Pourtant ces questions sont latentes. Le rôle du professeur n'est pas de les formuler à la place de ses élèves mais certainement de les accompagner vers des sources. La lecture de la poésie pose décidément un problème de posture : la lecture de Jaccottet est celle d'un lecteur poète. Pour le lycéen, la lecture du poème est créative quand son texte de lecture devient véritablement dialogique, tissage intime de l'autre et de soi : réponse à une question même sans formule.

Ainsi posture de lecteur et posture de créateur se recouvrent. Est-ce Jaccottet lecteur ou Jaccottet auteur qui énonce :

seulement, la cible atteinte n'est plus une cible, mais une ouverture où la flèche se sera engouffrée ; alors seulement, le coup d'éventail imperceptible aura produit une onde capable de se propager à l'infini.<sup>707</sup>

Lecture et création s'entrelacent. D'ailleurs, dans les carnets, on voit le texte écrit du lecteur éclore en poème, par exemple :

Montagne : hermine enfuie.

Bannière glacée, claquant.

Rivière : fille de l'arc, issue de l'arc, jusqu'aux cercles de cible de la mer. L'arc est sa source.<sup>708</sup>

Ces mots sont-ils ceux d'une métalecture ou d'un poème ? La frontière est indécidable, la lecture est devenue le lieu du poème.

---

<sup>707</sup> *Haïku*, quatrième page.

<sup>708</sup> *La Semaïson*, notes d'avril 1960, p. 50.

## *Partage des imaginaires, des poétiques et des valeurs*

Nous avons vu combien Jaccottet valorise les haïku : « comble de limpidité », « un très pur reflet de cette lumière orientale »<sup>709</sup>, « des œuvres d'une perfection aussi rare »<sup>710</sup>, « Tout semble ici extraordinairement tranquille et merveilleusement naturel. »<sup>711</sup>. Cette attribution de valeur hyperbolique coïncide bien entendu avec l'intensité de l'émotion de lecture. Le texte lu s'ajustant remarquablement au questionnement aigu du lecteur, la valorisation s'en trouve décuplée. L'appréciation se mesure ici à la possibilité pour le lecteur de partager la poétique et l'imaginaire du texte lu.

De fait, on retrouve sous la plume du poète des motifs communs à Jaccottet et au monde des haïkus : par exemple, dans *La Semaïson* les « hauts buissons de palmes comme des tas d'éventails verts »<sup>712</sup> ont des accents japonais. Et quelques pages plus loin, sans qu'il ne soit fait une seule fois référence à l'imaginaire des haïku, on peut lire :

Etoiles voilées par les arbres, par la brume, visage de l'hiver.<sup>713</sup>  
Fleurs de pêcher livrées aux abeilles du feu.<sup>714</sup>  
Ce léger trouble dans l'air, qui annonce, trop tôt, le printemps,  
comme une fonte de la lumière.<sup>715</sup>  
Passants vus comme des flammes.<sup>716</sup>  
Le vent ne dérange même pas les fumées. L'amandier fleurit.<sup>717</sup>  
Feu d'artifice jaune du fenouil monté en graine.<sup>718</sup>  
L'eau dans les sillons boueux brille ou ressemble à des morceaux  
de fer.<sup>719</sup>

On retrouve dans tous ces extraits des motifs partagés : les références aux saisons, aux éléments, aux perturbations infinitésimales de l'espace et de la sensation. Jaccottet appuie sa poésie, comme les Japonais, sur la saisie fulgurante de l'instant qui croise l'intensité du présent et son atemporelle

---

<sup>709</sup> OL, p. 130.

<sup>710</sup> OL, p. 130.

<sup>711</sup> *Haïku*, troisième page.

<sup>712</sup> *La Semaïson*, p. 13.

<sup>713</sup> *Ibidem*, p. 16.

<sup>714</sup> *Ibidem*, p. 58.

<sup>715</sup> *Ibidem*, p. 80.

<sup>716</sup> *Ibidem*, p. 86.

<sup>717</sup> *Ibidem*, p. 95.

<sup>718</sup> *Ibidem*, p. 111.

<sup>719</sup> *Ibidem*, p. 117.

universalité. Ce partage n'est donc pas une somme de motifs communs mais l'orientation même d'une poétique. La critique du haïku par Jaccottet devient un garde-fou pour la poésie occidentale et un véritable art poétique pour lui-même :

Voici une poésie à laquelle sa forme brève et stricte refuse le moindre mouvement d'éloquence comme le plus simple récit, interdit tout abandon à la fluidité musicale (qui noie, dans notre lyrisme, tant de mensonges et de faiblesses) ; une poésie dont le ton se maintient à égale distance de la solennité et de la vulgarité, de la singularité et de la platitude.<sup>720</sup>

Parmi tous les points de poétique sur lesquels Jaccottet critique de lui-même s'est penché, la question de l'image est saillante. En lisant les haïku, Jaccottet semble s'exclamer :

Enfin, une poésie sans images. Si précieux que puisse être le rôle de l'image, j'ai dit ici, plus d'une fois, combien je la croyais redoutable, ne fût-ce que par sa promptitude à surgir, sa docilité, et comment il lui arrive de voiler au lieu de révéler.<sup>721</sup>

Le texte lu, même s'il fait l'effet d'une rencontre imprévue, répond à un ensemble d'inquiétudes, de besoins et de quête.

La résolution en acte du problème de l'image est un aspect du problème plus large de la référentialité en poésie. Roland Barthes s'intéressant au haïku prolonge la réflexion de Philippe Jaccottet sur le traitement de l'image :

Le haïku, par toute une technique, voire un code métrique, a su évaporer le signifié ; il ne reste plus qu'un mince nuage de signifiant ; et c'est à ce moment-là, semble-t-il, que par une dernière torsion il prend le masque du lisible, copie, en le privant cependant de toute référence<sup>722</sup>

Et en analysant le devenir de la fonction référentielle dans le haïku, Roland Barthes nous permet de mieux comprendre le travail poétique de Jaccottet<sup>723</sup>. Le texte de lecture du critique contribue ainsi à la réception de la communauté

---

<sup>720</sup> OL, p. 128.

<sup>721</sup> OL, p. 128.

<sup>722</sup> BARTHES Roland, « Le bruissement de la langue », *op. cit.*, p. 90.

<sup>723</sup> La réflexion de Roland Barthes nous ramène par exemple à cet énoncé fondateur de la poétique de Jaccottet : « A partir du rien. Là est ma loi. Tout le reste : fumée lointaine. » *La Saison*, p. 56.

des lecteurs, communauté informelle dans laquelle on peut rêver que chaque lycéen lecteur puisse modestement, ponctuellement, prendre place.

### ***Quelques points poétiques d'appropriation***

Jaccottet s'est donc emparé des haïku non seulement pour le plaisir de la lecture mais également pour accompagner sa propre création. Michèle Aquien<sup>724</sup> fait pourtant remarquer qu'il n'a jamais tenu à donner le nom de « haïku » en titre à ses propres poèmes. En effet, pour lui, vouloir imiter les auteurs de haïku, serait un « sot désir »<sup>725</sup>. Jean-Luc Steinmetz insiste :

Maintes fois Jaccottet a répété qu'il en avait saisi l'exemple dans une anthologie de haïku ; mais la plupart du temps ses commentateurs ont rapproché de façon trop étroite ses courts textes des formes brèves de la poésie traditionnelle japonaise de cinq, sept, cinq syllabes. Touchante ignorance ! Car il n'y a là ni transposition ni imitation. Plutôt une sorte de reflet opportun, de signal tutélaire, conférant à l'expression de Jaccottet captive jusqu'alors d'une certaine prosodie, une espère de liberté [...].<sup>726</sup>

Nul doute qu'il faille davantage parler ici d'« air de famille » ou de « parenté » que de véritable imitation, l'articulation entre le texte du lecteur et le questionnement du poète nous l'indique. D'ailleurs Jean Onimus désigne *Airs* comme

une suite de Haï-Ku avec moins de couleur – poèmes en noir et blanc – prolongements de mélancolie qui leur donnent un accent particulier.<sup>727</sup>

Il ajoute que le « recueil *Airs* est plein de ces images de Haï-Ku, légèrement explicités "à la française" ». C'est en effet ce que peut ressentir le lecteur de Jaccottet déjà sensible aux textes japonais. Ne reconnaît-on pas par exemple dans ces extraits des sortes de haïku développés, réécrits librement au gré d'expériences subjectives :

---

<sup>724</sup> « [...] contrairement à un poète comme Eluard qui, fasciné par les poèmes japonais, avait publié dans le numéro spécial de la *N.R.F.* en 1920 un ensemble de onze *hai-kai*, Jaccottet n'a intitulé aucun de ses poèmes de cette manière, ni n'a tenté d'en reproduire la forme », AQUIEN Michèle, « Philippe Jaccottet et le haïku », *Philippe Jaccottet*, Cahier quatorze, Le Temps qu'il fait, 2001, p. 243-262, p. 255.

<sup>725</sup> OL, p. 130.

<sup>726</sup> STEINMETZ Jean-Luc, *Philippe Jaccottet*, *op. cit.*, p. 29.

<sup>727</sup> ONIMUS Jean, *Philippe Jaccottet : une poétique de l'insaisissable*, Champ Vallon, coll. « Champ poétique », 1993, p. 52 et 83.

Mouvement du figuier la nuit sous la lune. On dirait, par une nuit aussi calme, qu'il suffit toutefois d'attendre pour qu'un souffle se lève à un moment donné, faible comme une respiration, froissant les feuilles. Car il y a un inhabituel silence, pas un passage de voiture pas un aboiement. Il semble qu'on recommence à voir, un arbre de nouveau semble la chose la plus incompréhensible.<sup>728</sup>

Pommiers dans le verger. Ce rouge pourpre, ce jaune de cire ; saisir leur sens. Arbres bas, chargés, proches, liés entre eux. L'ombre et l'herbe dessous. L'automne. Le ruisseau dans lequel les branches du noyer trempent leur extrémité, ou peu s'en faut<sup>729</sup>.

Neige. La neige d'ici, qui vole et ne se pose pas, qui semblerait plutôt monter. Qui rend l'enfance. Heureuse. Pareille aux vols de moucheron en été, qui cèdent au vent. Nuages.<sup>730</sup>

Contrairement au principe appliqué par les auteurs de haïku, Jaccottet se permet d'entâcher son texte de réflexion métalinguistique, et ce qu'il explique convient aussi bien à son écriture de poète qu'à la poétique japonaise :

Parler de braise, de globes de braise, comme je l'ai fait dans un poème d'*Airs*, est une approximation insuffisante, en partie fautive. [...] il ne s'agit pas de voir tout cela à la loupe. Simplement, que ce soit saisi en passant et *de loin*, de façon *immédiate et profonde*.<sup>731</sup>

Pour le lecteur de Philippe Jaccottet aujourd'hui, le haïku devient alors le parent d'une poésie à découvrir. La dynamique de la lecture abandonne les notions d'influence et de réécriture : la réception n'est pas chronologique mais réseau d'interlecture. Pierre Bayard n'entre pas foncièrement dans l'absurde lorsqu'il joue à retrouver les influences des auteurs d'aujourd'hui sur les auteurs anciens<sup>732</sup>. Il montre que la lecture et la création ne suivent pas une logique linéaire et que d'une certaine façon Jaccottet s'est comme « inspiré » des haïku avant de les avoir lus ! Cette sensation étrange s'explique, nous l'avons vu, par la poursuite exigeante d'une quête que d'autres auteurs ont également épousée. La lecture devient événement quand le sujet a su la précéder de ses questionnements, de ses tâtonnements, *a fortiori* de ses recherches en écriture.

---

<sup>728</sup> *La Semaïson*, p. 86.

<sup>729</sup> *Ibidem*, p. 92.

<sup>730</sup> *Ibidem*, p. 151.

<sup>731</sup> *Ibidem*, p. 92.

<sup>732</sup> BAYARD Pierre, *Le Plagiat par anticipation*, Paris, Minuit, coll. « Paradoxes », 2009.

## Conclusion

Dans les premières pages de *La Semaïson*, Jaccottet relie son désir profond d'écriture à ses lectures<sup>733</sup>. Même si son idéal d'auteur le rapproche indéniablement de l'esthétique des haïku, en ce début de l'année 1959, il ne les cite pas encore comme références de sa démarche d'auteur. L'heureuse rencontre reste à venir. Lire, selon Jaccottet, c'est rencontrer une œuvre qui impose sa réponse, avec évidence, à une quête plus vaste, c'est le versant singulier d'un tout que le lecteur approche par différentes touches combinées.

Cette conception de la lecture abolit la question générique dans la réception littéraire. Lu ou écrit,

le livre idéal n'est pas le recueil de poèmes ; il n'en comporterait qu'à ses moments les plus purs, comme des fêtes dans l'année verbale (les épisodes d'idylle dans *Don Quichotte* ?). Mais ce livre idéal se compose, en fait, de plusieurs livres d'auteurs différents, chacun n'en pouvant réaliser que certains aspects, n'en écrire que certaines pages.<sup>734</sup>

Jaccottet impose ici la polyphonie comme caractéristique du livre à venir, une polyphonie subjective plurigénérique, configurée et prise en charge par le lecteur.

Voici bien en définitive un modèle de parcours comparable à une démarche didactique en situation : la lecture première est décevante, puis la seconde, accompagnée avec soin, est très bien reçue. Elle donne lieu à une prise de notes au sein d'un « carnet ». Elle est ensuite complétée par d'autres lectures avant d'engager la « transposition » d'un choix de textes du corpus. L'anthologie subjective ainsi conçue donne l'occasion au texte intime du lecteur de prendre la forme de préface, variété ritualisée de configuration de la lecture. Nous retrouvons ici, dans un cadre naturel de création, l'image des étapes d'un dispositif didactique de lecture que l'enseignement en lycée organise sur une séquence, soit en cinq à six semaines maximales environ. Ne

---

<sup>733</sup> « On n'explique absolument rien, mais une perfection est donnée qui dépasse toute possibilité d'explication. Racine quelquefois, Pétrarque, Gongora par éclairs, Labé ? Arnaud Daniel ? Scève ? », *La Semaïson*, p. 17.

<sup>734</sup> *La Semaïson*, p. 114.

négligeons donc pas le fait que chez le poète Jaccottet, ce parcours s'est déployé sur plus de vingt années !

### A.3. Salah Stétié dans<sup>735</sup> les pas d'Arthur Rimbaud

La lecture de Salah Stétié pourrait alimenter elle aussi un véritable sujet de thèse à elle seule. De tradition orientale, ce poète a notamment un don de la lecture orale qui défie quiconque d'apposer une frontière claire entre le poète scripteur et le lecteur des poèmes d'autrui. Quand Salah Stétié lit à voix haute Georges Schéhadé<sup>736</sup>, qui est l'auteur, qui est le poète ? En effet, pour Salah Stétié la poésie est dans l'art de la parole, celle qui s'énonce, se dit, se reçoit et parfois impose son silence. Il y a chez Stétié cette double temporalité de la parole poétique qui touche à l'atemporel tout en étant profondément liée à l'instant de son énonciation dans l'acte partagé de sa lecture, de sa diction, et de sa réception, proche de ce que Philippe Grosos<sup>737</sup> a appelé le « cela ».

On remarque très vite que cette voix du poète lecteur n'est pas indifférente à la tradition coranique selon laquelle le texte sacré est écrit sous la dictée divine. Agnostique mais profondément pétri de la culture arabo-islamique dans laquelle il a grandi, Salah Stétié travaille à déployer, à l'image symbolique du Bosphore, un espace littéraire et artistique de rencontre entre pensée occidentale, poésie et mystique d'Orient. Dans cet espace se rejoignent notamment les motifs romantique et mystique de l'inspiration comme parole venue d'un dehors habité. Stétié n'est bien sûr ni romantique ni mystique, mais cette configuration archétypale de la voix poétique offre une représentation du poète comme lecteur d'une voix. L'écriture peut donc être considérée dans ce contexte comme une sorte de lecture, et la lecture comme une participation poétique à l'actualisation du texte.

---

<sup>735</sup> « Sur » les pas ou « dans » les pas d'Arthur Rimbaud ? Le choix du titre de cette partie est lourd de sens : peut-on considérer que Salah Stétié part à la suite de Rimbaud, à l'affût métapoétique de sa recherche, dans l'éclat de son ombre, ou qu'il l'accompagne de l'intérieur, au plus près de sa quête ? Nous aimerions pouvoir répondre oui aux deux versants de cette question.

<sup>736</sup> Lecture intégrale à voix haute de *Monsieur Boble*, séance privée, Le Tremblay sur Mauldre, 12 avril 1993.

<sup>737</sup> GROSOS Philippe, « Cela : le chant, note sur la poésie de Salah Stétié » dans LEUWERS Daniel (dir.) *Salah Stétié*, Le colloque de Cerisy-La-Salle, 11-18 juillet 1996, Presses Universitaires de Pau, 1997, pages 191-197.

Ajoutons à cela que Salah Stétié, sous l'influence de Gabriel Bounoure<sup>738</sup> notamment, est un grand amateur de livres, éclectique et passionné, dont les lectures donnent lieu non seulement à tout un art de la citation et de la conversation<sup>739</sup>, mais également à divers essais comme *Le Nibbio*, *L'Ouvraison*, *Hermès Défenestré* ou *Lumière sur lumière*<sup>740</sup>. Il ne saurait y avoir d'écriture sans lecture et Rimbaud fait bien sûr partie des incontournables, non seulement pour les poètes français ou francophones, mais aussi pour la modernité arabe<sup>741</sup>. Salah Stétié est depuis toujours fasciné par Arthur Rimbaud au point de lui avoir dédié trois ouvrages aux éditions Fata Morgana : *Rimbaud le huitième dormant*, *Rimbaud d'Aden* et *Arthur Rimbaud*<sup>742</sup>. C'est le premier volume qui fait ici l'objet d'une étude du point de vue de l'analyse de la réception. La posture lectorale qui consiste, dès le titre de l'essai, à associer Arthur Rimbaud à une légende orientale constitue une démarche comparatiste empirique originale et stimulante qui a retenu notre attention. Comment Salah Stétié lit-il Rimbaud à partir de ses références culturelles et livresques propres ? Comment organise-t-il la restitution de cette lecture ? Jusqu'à quel point sa recherche en écriture est-elle partie prenante de sa lecture ? Et comment cette lecture, presque outrageusement subjective, devient-elle partageable et porteuse de sens de la démarche rimbaldienne ?

Affirmer et décrire la fécondité de cette démarche encourage de nombreuses relectures interculturelles dans le cadre de l'enseignement. Si un lecteur libanais se permet de recourir à des motifs légendaires orientaux pour construire une lecture pertinente d'un poète français considérable, la question de la culture commune en cours de littérature en lycée prend une dimension

---

<sup>738</sup> BOUNOURE Gabriel, *Fraîcheur de l'Islam*, Saint Clément, Fata Morgana, coll. Hermès, avec une préface de Salah Stétié, « *Le Miroir du Simorg* », 2000.

<sup>739</sup> Renée Ventresque ne manqua pas de le signaler le 23 mai 1996 lors du colloque de Pau : « Ce n'est donc pas uniquement une immense culture – et celle de Salah Stétié, qu'elle se donne à lire à travers ses textes ou qu'elle irrigue une conversation, surprend toujours par son étendue, par sa profondeur, et plus encore par son ignorance des frontières ou des points cardinaux », VENTRESQUE Renée, « Salah Stétié essayiste : un art de « l'attenance » » dans VAN ROGGER ANDREUCCI Christine (dir.) *Salah Stétié*, Le colloque de l'Université de Pau, 22-24 mai 1996, Presses Universitaires de Pau, 1997, p. 51-57, p. 52.

<sup>740</sup> STETIE Salah, *Le Nibbio*, José Corti, 1993, *L'Ouvraison*, José Corti, 1995, *Hermès Défenestré*, José Corti, 1997, *Lumière sur lumière ou l'Islam créateur*, Les Cahiers de l'Egaré, 1992.

<sup>741</sup> *L'Ouvraison*, *op. cit.*, p. 113.

<sup>742</sup> *Rimbaud le huitième dormant*, 1993, *Rimbaud d'Aden*, 2004, *Arthur Rimbaud*, 2006.



positive toute nouvelle : les références culturelles diversifiées des élèves peuvent devenir des réservoirs de leviers potentiels vers la redécouverte des « classiques ». Enseigner la lecture littéraire n'est pas tant offrir des explications de textes à connaître, imposer des références standard, que permettre aux élèves de construire et de mobiliser des ressources culturelles propres, promptes à devenir des outils d'« ouvraison ». Bien sûr, ce raisonnement suppose qu'une « culture propre » soit développée et mobilisable, du côté du lecteur. Et il ne faut pas oublier que nous assistons ici à une rencontre entre deux explorateurs de la langue, deux êtres aimantés par le désert et le désir, deux porteurs de feu, dont le silence suspendu attise la parole.

### **A.3.a. Le lecteur et ses doubles**

#### ***La présence rehaussée du lecteur***

Comment Salah Stétié se représente-t-il en tant que lecteur dans son essai ? Ce qui frappe immédiatement, c'est une présence claire et affirmée du « je ». Sujet énonçant sa propre lecture, le « je » renvoie au moi autobiographique de Stétié pour lequel Rimbaud fut « lu et relu au fil d'une vie déjà longue », page 9. La relecture, affirmée également nous l'avons vu par André du Bouchet, est une marque de familiarité qui donne sa légitimité à la démarche de l'essai : Salah Stétié est un lecteur assidu de Rimbaud, qui affirme non seulement le lire mais surtout le « relire », comme c'est le cas, page 76, pour « l'inépuisable "lettre du Voyant" ». Stétié exclut donc ici tout filtre fictionnalisant mais aussi le moindre effacement du sujet au bénéfice de sa seule parole. Le texte du lecteur se démarque de toute autre lecture et permet au sujet de se fonder : « *je suis de ceux qui pensent que si Judas a trahi le Christ, c'est parce qu' [...] il s'aperçoit que le christ ne croit pas en lui* » lit-on page 60. Offrir son texte de lecture, c'est se singulariser, indiquer ses parentés et ses rejets dans la communauté des penseurs. La lecture est donc restituée en tant que démarche personnelle, subjective, fondatrice du sujet, et ce parti pris est régulièrement rappelé, comme par exemple page 11 lorsque Stétié définit le

flottement de l'éveil, sorte de « demi-sommeil du lecteur, en tout cas du lecteur *que je suis* ».

Cette quasi-exhibition du sujet auteur de la lecture donne un effet de sincérité : on peut par exemple prendre l'aveu page 10 de « *mon propre désarroi* devant l'ambiguïté des mots et leur ambivalence » pour un gage de vérité de parole. L'essai ici n'a pas en effet pour mission de voiler mais de faire apparaître ; le texte du lecteur vaut par sa sincérité, il postule une certaine « vérité de lecture ». La lecture se présente comme n'ayant pas vocation à se faire livre, elle n'a d'autre absolu pour horizon que sa propre transparence à elle-même. Ainsi porte-t-elle volontiers les traces de l'inachèvement, le vœu de légèreté<sup>743</sup> et même celui de la naïveté :

ce livre, qui est l'espace d'un non-lieu, n'est-il pas vraiment un livre, à peine une tentative incertaine de dessiner, non sans naïveté, à la manière des géographes du Moyen Age, les pourtours et les confins du lieu devenu non-lieu en s'aidant, pour ne pas tout à fait s'égarer, de l'imagination infinie que le non-lieu postule et dont il s'accompagne.<sup>744</sup>

On relève dans cet extrait le souci de l'auteur de qualifier allégoriquement son essai de geste esquissé, celui d'« une tentative incertaine de dessiner ». Cette image s'écarte antithétiquement du motif stétien du geste du calligraphe qui lui, à chaque trait jaillissant du calame, instaure la vérité inaugurale d'un présent poétique. La parole du poète scripteur et celle du lecteur ont donc peut-être ceci qui les sépare : le tremblement subjectif dans l'incertain, la suspension de l'unité comme horizon. L'essai affirme s'accommoder d'une parole incertaine. La performativité du texte du lecteur se situe dans le sujet lui-même, un « je » concret, soumis à ses propres limites et donc à sa relativité. La seule grande certitude acquise dans l'essai est peut-être l'ancrage existentiel de ce « je », alors que tout le travail du poète serait de s'en émanciper par la double voie de l'universel et de l'irradiance impersonnelle du point présent.

De ce fait, le gouffre de l'incertitude, le lecteur l'apprivoise en rehaussant sans cesse sa posture de sujet. On retrouve tout au long du livre

---

<sup>743</sup> « Moi qui ne prétends à rien d'angélique, j'aime alléger », STETIE Salah, *Rimbaud le huitième dormant*, p. 11. Le titre de ce livre sera désormais noté RHD dans les notes de bas de page.

<sup>744</sup> RHD, p. 10.

quantité de manifestations de ce qu'on pourrait appeler une énonciation *rehaussée*. Ce « rehaut énonciatif », Claude Calame l'appelle « l'énonciation énoncée »<sup>745</sup>. Le sujet s'affirme disant, répétant, ou rappelant qu'il a déjà *dit* :

Dans cette inversion que *je dis* (p. 18)  
s'il est donc vrai, *dis-je* (p. 28)  
l'issue – *je le répète* – est dans l'espace (p. 20)  
Ainsi l'arc de son destin apparaît-il, *je le répète* (p. 32)  
*J'ai dit* : l'expérience (p. 20)  
Il méprise la France *ai-je dit*, (p. 51)  
S'il est totalement, comme *je l'ai dit*, dans le rêve (p. 81)

Les techniques du rehaut s'actualisent en particulier dans la méta-énonciation du texte du lecteur. Noter, observer, citer, signaler sont des gestes de lecteur rappelés à cette occasion :

*Je note* au passage dans la « lettre du Voyant » (p. 90)  
Paris, ai-je également noté (p. 51)  
texte déjà *cité* (p. 56)  
évocations musicales en longues fluidités, ainsi que *je l'ai signalé*  
dans le précédent chapitre, *citations à l'appui*. (p. 38)

Le rehaussement de l'énonciation du sujet lecteur engage des mouvements de prolepse et d'analepse caractéristiques de la lecture : le rappel d'avoir déjà dit provoque un retour en arrière, tandis que l'on trouve également des exemples de mouvement de lecture proleptique : comme page 53,

tout l'effort exaspéré, désespéré, sera le retour mental [...] sera, dis-je, mais j'y reviendrai, de remonter la pente [...].

Ces différentes actualisations du rehaut énonciatif du texte du lecteur mettent en évidence le mécanisme a-linéaire de la lecture. Ils témoignent également de l'épaisseur métalectorale que comprend la lecture littéraire.

Le rehaut se fait d'ailleurs aussi parfois modalisateur, ce qui n'en renforce pas moins la présence énonciative du sujet :

comme je crois l'avoir dit (p. 86)  
l'homosexualité du "tout jeune homme" ne m'étant jamais apparue,  
*comme je crois l'avoir dit*, véritablement déterminante (p. 56)  
Son sommeil est en fait, *je crois l'avoir dit*, un endormissement » (p. 97)

---

<sup>745</sup> CALAME Claude, « Identifications génériques entre marques discursives et pratiques énonciatives : pragmatique des genres « lyriques » dans BARONI Raphaël & MACE Marielle Macé (dir.), *Le savoir des genres, op. cit.*, p. 35-55, p. 52.

Le rehaut donne ainsi une allure de légèreté à l'énoncé, un effet naturel parent de l'oralité, dont l'épaisseur revient à l'énonciation : « je note comme cela me vient » indique Stétié lecteur, page 103. Ces figures d'improvisation apparente relèvent aussi parfois de la rétractation comme page 73 : « Jeux de gammes, dis-je. Bulles d'air *plutôt* ». Salah Stétié provoque chez le lecteur la sensation d'assister à la configuration de son propre texte de lecteur, dans une démarche qui se représente comme spontanée, aux antipodes du discours canonique et sérieux. Mais le rehaut n'exclut pourtant pas parfois quelques marques de gravité comme page 111 :

C'est une invite à la plus grande modestie *qu'à moi-même je m'adresse*.

Ainsi, le rehaut énonciatif désamorce la sacralisation du texte du lecteur, annule sa finitude tout en valorisant le geste de lecture. L'essai se termine sur cette phrase : « On connaît la suite ». La lecture est ici frappée d'inachèvement et projette le lecteur au-delà de la lecture. Le passage du « je » saturant l'essai au « on » final confie aux lecteurs le soin de prolonger l'énonciation. Les lecteurs de la lecture sont d'ailleurs intégrés à l'essai de façon significative. Leur place est régulièrement ménagée dans le partage du sens. Voyons par exemple page 31 :

Une vie est faite de nombreux rééquilibrages quotidiens et, périodiquement, d'autres rééquilibrages de plus vaste conséquence qui nous permettent d'échapper à nos propres gouffres. Sinon la vie s'affole.

La sagesse que le lecteur s'applique à lui-même est bien sûr un énoncé tendu à tous. Il y a dans cette subjectivité rehaussée une prise en compte de l'autre qui consacre ce texte de lecture en tant qu'essai, et donc comme lecture à partager.

***Projet de lecture : « vérifier la densité de la nuit »***<sup>746</sup>

Comment dès lors Salah Stétié lecteur définit-il son projet ? Comment comprendre cet horizon de lecture – inspiré de la chute d'« Aube » – de

---

<sup>746</sup> RHD, p. 11.

toucher « un peu le corps d'une éternité possible » (p. 112) ? Par quels moyens l'essai permet-il d'y parvenir ? Dès la page 9, Stétié circonscrit sa visée :

Il ne s'agit pas, dans cet essai, d'interpréter Rimbaud comme le firent, souvent très éclairants, bien d'autres.

Stétié n'entre pas dans l'arène des polémiques de spécialistes, il se situe, insinue-t-il, à un autre niveau de lecture. En réalité, cette lecture est moins un projet explicite d'interprétation que la volonté d'accompagner de façon expérimentale, empirique, poétique, au plus près possible, le moteur interne de la création de Rimbaud : « essayer de le saisir en train de se penser » (p. 85), « cerner la nature de l'obsession récurrente du poète, celle qui le fait écrire et vivre, sa spécifique difficulté d'être » (p. 17). Pour atteindre cet objectif, Stétié affirme ne s'équiper d'aucun outil spécifique :

Ni compas, ni portulan, ni boussole, ni grammaire, ni méthodologie, ni lexicologie, ni logos, ni pathologie : une fraîcheur, une illusion sans doute de fraîcheur, comme fraîcheur de l'instinct dont on sait pourtant qu'il ne connaît pas de hasard. Je le dis tout net : ce livre n'enseigne rien. (p. 10)

Ainsi, comme si Rimbaud avait déjà tout inventé un siècle plus tôt, et que dès lors les apports méthodologiques du structuralisme<sup>747</sup> et de la psychanalyse<sup>748</sup> n'étaient pas nécessaires, Stétié-lecteur se déclare porté par ce qu'il qualifie d'« instinct » ou d'« intuition », c'est-à-dire des modes d'analyse suffisamment intégrés pour se fondre dans une démarche subjective :

lire Rimbaud par fulguration d'intuition, comme il doit être lu, c'est, tout en lisant selon une direction déterminée, ne pas hésiter à le *sous-lire* selon une direction *autre*, souvent de sens inverse. (p. 86)

Pourtant l'observation stylistique des poèmes de Rimbaud, l'intérêt que Stétié peut accorder aux brouillons du texte et à la correspondance, ou encore son interprétation de la figure maternelle, témoignent d'une sensibilité aiguisée aux méthodologies de la lecture de poésie. En fait, Salah Stétié refuse davantage de trancher entre elles que de n'y recourir purement et simplement. La notion de « sous-lecture » qu'il défend alors est particulièrement intrigante et séduisante. Elle montre que la lecture interprétative n'est pas seulement un travail

---

<sup>747</sup> « avant l'apparition des Lévy-Strauss, Chomsky, Jakobson » (sic), *op. cit.*, p. 30.

<sup>748</sup> « Freud plus tard l'exprimera de manière abrupte » p. 63.

conscient, volontaire, méthodiquement guidé et maîtrisé. Elle peut se faire à rebours de ce que nous indiquerait une technique affûtée. La « sous-lecture » n'est ni une prélecture, ni une lecture interprétative avortée. Elle est une échappée, un recours salutaire, pour la lecture maîtrisée et technique. Lire, c'est aussi, c'est surtout, accueillir l'altérité informelle de son propre projet de lecture.

Page 73, une autre précaution est avancée : il faut interpréter les éléments à la lumière du tout, au nom d'une cohérence très forte de ce poète « miraculeusement unifié », pour qui le

dit d'un instant n'est jamais innocent de l'ensemble de ses autres dits. Mais de grâce, sachons préserver la surprenante fragilité de ces airs chantés à mi-voix.

Ainsi, pour « dessiner la carte aérienne du territoire rimbaldien » (p. 92), faut-il se garder de dessécher la lecture du poème, de l'écraser sous un outillage méthodologique trop présent. Stétié donne ici certainement une leçon implicite à l'enseignement qui, en voulant inculquer à valeur égale la polysémie d'un texte et la méthodologie qui la révèle, en vient à exténuer le poème sous le poids des outils de son analyse.

Pour Stétié, lire Rimbaud c'est donc l'« interroger [...] dans sa course furieuse, fleuve de feu, bateau ivre, torrent débridé », (p. 9) et révéler ses paradoxes :

Il est, matérialiste, le plus spiritualiste des poètes, il est, spiritualiste, le plus incarné, le plus corporel des hommes.

A cette qualification paradoxale du poète correspond une lecture elle-même soumise au paroxysme du paradoxe : elle est imagée page 86, comme l'« Aveuglante lumière absorbée, résorbée, restituée par l'aveuglante nuit. »

En définitive, la thèse que soutient Salah Stétié est l'affirmation d'une continuité entre les deux Rimbaud. Le silence de Rimbaud ne serait pas le relais de sa période poétique mais l'enveloppe de la totalité de son être, un instant suspendu, dans un geste de liberté radicale :

Liberté libre dans le lieu réel, le vrai lieu, c'est l'objectif, c'est le trajet que Rimbaud s'impose, œuvre et vie, vie et œuvre.<sup>749</sup> [...C'est

---

<sup>749</sup> RHD, p. 18.

pour cela qu'] il nous faut donc, sous cratère et volcan, retrouver, au-delà ou en deçà de la rupture, la ligne de continuité et les points miraculeux de suture.<sup>750</sup>

On reconnaît donc ici une démarche inverse à celle de du Bouchet lecteur de Victor Hugo : là où André du Bouchet lecteur souligne les discontinuités et les failles, Salah Stétié ravaude et renoue. Ces deux lectures activent en fait la même dialectique rupture/continuité, mais en portant des gestes différents.

Enfin, dans *Rimbaud le huitième dormant*, le projet de lecture exhibe lui-même ses limites :

On perçoit, à l'analyse, comment est opérée cette relecture : on ne comprend pas comment elle opère. Autrement dit, on ne voit pas comment et de quoi est faite l'*évidence* de cette lecture ou de cette relecture. « C'est comme ça. », semble dire une fois de plus Arthur Rimbaud.<sup>751</sup> (p. 29)

La lecture du poème peut donc être observée, décrite, reformulée, mais sa performativité, selon Stétié, relève de l'indicible. Il y aurait dans la réception de la poésie une « évidence » inexplicable, indépassable, dont Madame Rimbaud, lectrice perplexe et destinatrice du fameux « C'est comme ça », aurait la première fait les frais.

### ***Le carrefour énonciatif de la lecture***

L'explicitation de la posture et du projet de Stétié lecteur de Rimbaud ne suffit pas à rendre compte de la complexité énonciative de l'essai. On doit en effet lire ce texte de lecture non pas comme l'énoncé d'une voix subjective uniforme, mais cette fois encore comme un véritable carrefour dialogique. La voix du lecteur, tout d'abord, en vient rapidement à se dédoubler, comme dans le monologue intérieur. Dans un monologue de théâtre ou de roman, le sujet énonçant devient le destinataire de sa propre parole. Le texte de lecture de Stétié fonctionne en partie sur ce modèle, nous donnant la sensation que le lecteur se questionne lui-même sous nos yeux :

---

<sup>750</sup> RHD, p. 85.

<sup>751</sup> RHD, p. 29.

Et la « formule », c'est quoi, la « formule », dans ce contexte ? Non pas, non plus la formule baudelairienne, non pas cette équation magique qui transforme en or la boue, bien que Rimbaud parmi d'autres vertiges ait cédé, lui aussi, à ce vertige de l'alchimie du verbe. (p. 17-18)

Lire, c'est donc ménager en tout premier lieu un espace dialogique intime dont la rédaction du texte de lecture garde la trace. Mais sa dimension dialogique ne s'en tient pas à ce débat intérieur.

En effet, lire tel que l'ambitionne Stétié, c'est d'une certaine manière entrer en dialogue avec le poète. Mais le terme de « dialogue » peut sembler bien naïf :

Dialogue ? Monologue ? Toute lecture est en définitive un semi-dialogue et un demi-monologue. Elle renvoie, à travers les mots d'autrui, à la propre voix altérée du lecteur. Et, parce que cette voix du lecteur est métissée de l'autre voix et par elle métamorphosée, toute lecture, finalement, est la capture d'une non-voix qui, projetée dans l'espace (ne parle-t-on pas d'espace vocal ?) est un non-lieu. (p. 10)

Conformément à l'art du paradoxe cher à Stétié, cette non-voix se fait à l'occasion construction de voix. Il formule son interprétation de la subjectivité de Rimbaud comme une voix entendue. Ainsi lui prête-t-il des paroles :

« C'est comme ça que ça se passe » *semble-t-il dire* – (p. 19)  
« Moi qui me suis dit mage ou ange », *semble penser le poète*, aurais-je perdu cette compatibilité-là, en partie double ? (p. 20)  
« J'y suis, j'y suis toujours », *semble-t-il nous dire* et nous *redire*. (p. 81)

Parole virtuelle, réceptacle subjectivé de la voix du lecteur dans celle de l'autre, cette voix supposée du poète lu s'offre comme ouverture d'un espace dialogique, une mise en présence que la reprise prudente du verbe « sembler » évite de précipiter dans le leurre.

Construire la lecture comme un carrefour énonciatif, c'est donc configurer des voix ou plus exactement des effets de perception de voix. Mais c'est aussi revisiter le parcours d'énonciations réelles. A l'occasion, la lecture détourne la destination première de l'énoncé : par exemple, quand Rimbaud écrit à Izambard, ses consignes de lecture deviennent un mode d'emploi pour Stétié et pour nous, quitte à les transgresser. On peut lire page 63 :



Pour préserver son mystère et protéger son secret, ne le voit-on pas qui « supplie » son correspondant : « [...] ne soulignez pas ni du crayon, ni trop de la pensée » ?

Rimbaud donne une consigne de lecture à son lecteur premier, Stétié s'en empare et justifie ainsi la légèreté de sa méthode. La lecture déréalise le réseau énonciatif et communicationnel initial. La lecture reconfigure les voix sources et le parcours énonciatif de la parole, le texte de lecture est une reconfiguration énonciative des textes lus.

Se mettre à l'écoute du poète, que ses énoncés soient détournés ou reconfigurés par le lecteur, c'est ainsi faire l'expérience d'une altérité. Cette altérité n'est pas une rencontre de sujet à sujet, mais la confrontation à la voix même du poème :

La voix qui parle, on la dirait impersonnelle, absente, absente, comme celle qui vient de très haut ou de très loin : « Fiez-vous donc à moi [...] que je vous console, qu'on répande pour vous son cœur, - le cœur merveilleux ». L'on ne peut imaginer formulation plus probante. (p. 62)

Salah Stétié lecteur ne fabrique pas le sujet Rimbaud, mais des voies d'accès au texte, sans jamais figer le poème dans une source énonciative fictionnelle<sup>752</sup>. Si l'on parle de dialogisme, c'est parce que l'énonciation du texte de lecture est frappée d'altérité, tournée sans cesse vers la part décisive de l'autre qui surgit dans la lecture, ce que Stétié qualifie d'« altération »<sup>753</sup>, et dont la manifestation peut prendre figure de voix.

Le carrefour énonciatif que constitue la lecture est étayé également par le dialogue qui affleure entre Stétié et son propre lecteur. Stétié n'hésite pas à le simuler, et ce dialogue virtuel devient moteur pour l'écriture du texte du lecteur :

[...] deux textes très surprenants et très inattendus : « Mouvement » et « Marine ». Pourquoi surprenants ? Pourquoi inattendus ? Parce que, d'une certaine manière, ils dénoncent. (p. 30)  
Dira-t-on, une fois de plus, qu'il y a là des rapprochements abusifs ? (p. 75)

---

<sup>752</sup> Ce point est d'importance dans le cadre d'une réflexion sur l'enseignement : il ne faut pas confondre ce procédé de Stétié lecteur avec les protocoles de mise en fiction élaborés pour le sujet d'invention en lycée.

<sup>753</sup> RHD, p. 10.

En veut-on un exemple ? (p. 91)

On aura peut-être compris au passage que, pour moi, la question de l'antériorité de l'un des deux évangiles sur l'autre ne se pose pas et qu'il importe assez peu, selon moi, que la « Saison » soit antécédente aux « Illuminations », ou l'inverse. (p. 16)

La voix potentielle de son propre lecteur est un levier d'écriture pour Stétié, voix virtuelle qui ménage un espace dans la communauté des lecteurs de Stétié et Rimbaud. Faire de son texte de lecture un texte à lire engage une situation de réception motivante pour la lecture et multiplie les réseaux de voix. D'ailleurs, en citant d'autres lecteurs, Salah Stétié montre que la lecture secrète une communauté de voix croisées, véritable *champ d'écoute*<sup>754</sup> :

J'entends cette voix fervente se ressaisir dans son aveu même [...] <sup>755</sup>.

L'écoute et la voix sont donc bien plus que des métaphores de la lecture, elles nomment l'entrelacs et l'actualisation énonciative à la base de l'événement de la lecture.

La lecture en vient ainsi à construire l'espace d'un « nous ». On repère ce « nous » généralisant page 39 :

[...] nous parvenions à superposer notre articulation propre, notre propre syntaxe, à la phrase confusément produite par l'univers.

Ce « nous », qui n'est pas à lire comme une simple coquetterie de la première personne, est pluriel ; il touche parfois à l'abstraction de l'impersonnel quand il devient porteur de valeur partageable, généralisable :

Qui prétend se sauver doit également apprendre et même postuler quelque absolu naufrage <sup>756</sup>

La pluralité énonciative du texte de lecture cherche ainsi sa résolution dans un « nous » communautaire, voire un « on », qui le transcenderait. A propos du « non lieu » recherché par la poésie, Stétié écrit :

il s'agit de faire de l'*un* à partir de cela qui n'est dramatiquement que double et qui, à terme, et malgré tous les efforts déployés, restera double. <sup>757</sup>

---

<sup>754</sup> L'expression est reprise du titre de l'essai de STEINMETZ Jean-Luc, *Le champ d'écoute*, Neuchâtel, La Baconnière, 1985.

<sup>755</sup> BONNEFOY Yves cité par Salah Stétié, RHD, p. 84

<sup>756</sup> RHD, p. 43.

Il semble parlant de reprendre ce raisonnement à propos de l'entrelacement des voix du texte à celle du lecteur. En effet, le but de la lecture n'est pas de développer un chant parallèle au texte mais de s'approcher de ce qu'on pourrait nommer un vœu d'unité, une sorte d'unisson.

Mais cette unité des voix n'est pas la fusion de subjectivités. De fait, la lecture subjective de Rimbaud rencontre une poésie qui se veut « objective ».

Page 79, Stétié rappelle que Rimbaud chemine vers

une poésie faite monde, où le poète se dépersonnalise totalement, où plus personne ne dit « je », où le cuivre s'éveille clairon [...] la poésie sans personne des *Illuminations*, dont l'ambition est uniquement de « donner à voir » sans recourir à nul effet pervers de l'émotivité active.

Stétié lecteur de Rimbaud nous retient de sombrer dans le mirage des subjectivités. La lecture est certes une opération foncièrement subjective, mais le sujet qu'elle fonde et déploie n'a que peu à voir avec l'ego. Il n'y a pas plus de rencontre du sujet Rimbaud<sup>758</sup> dans une lecture, que de satisfaction égotique pour le lecteur. Le frottement énonciatif qui s'opère est celui de voix, de configurations de paroles et d'actualisations dans la parole.

Enfin, pour clore cette partie de l'analyse consacrée à l'énonciation du texte de lecture, nous ne résistons pas au souvenir de l'invitation à la lecture que Stétié nous fait partager imaginairement avec Rimbaud, page 95 :

Relisons, en mémoire du sommeil de Rimbaud, du sommeil des Sept Dormants, le célèbre poème de Djelâl-Eddine el-Roumî que Rimbaud aurait peut-être aimé.

Cette lecture imaginaire de Roumî par Rimbaud, il fallait être Salah Stétié pour songer l'imaginer.

### **A.3.b. Circonvolutions de la lecture**

Le second aspect de *Rimbaud le huitième dormant* qui fonde la singularité de cet essai mais peut-être aussi, à bien des égards, son exemplarité en tant que

---

<sup>757</sup> RHD, p. 10.

<sup>758</sup> Et Jean-Luc Steinmetz s'y essaie, tout en montrant les limites de cette quête impossible, avec imagination et humour dans *Les femmes de Rimbaud*, Paris, éditions Zulma, 2000.

texte de lecture, c'est la logique interne de sa rédaction. Une lecture un peu rapide du livre pourrait laisser croire qu'il échappe à de nombreuses normes d'écriture, à savoir déjà celles de la non répétition et de la planification. Nous allons voir que cette liberté formelle ne répond à aucune facilité ou négligence, mais au contraire, traduit au plus près le travail créatif et sensible de la lecture.

### ***La liberté formelle de l'essai au service de la lecture***

Au-delà de l'apparente liberté formelle qui sous-tend globalement l'essai, on commence par souligner qu'il comprend sept parties. Un essai libre composé de sept chapitres... comme sept Dormants, le hasard n'y est pour rien. Outre le foisonnement symbolique que véhiculent le chiffre et le nombre sept<sup>759</sup>, on doit reconnaître que si ce texte comprend autant de chapitres que de Dormants, la lecture, la nôtre peut-être, en fera basculer le nombre vers la plénitude du huit. La huitième lecture comme le huitième dormant : Stétié nous offre de relayer et de poursuivre une lecture ouverte.

On ne saurait donc confirmer l'effet premier de désinvolture dans la composition. Le souci de la construction de l'œuvre lue fait d'ailleurs partie des préoccupations de Stétié lecteur. Or, Rimbaud est l'auteur d'œuvres à compositions complexes, difficiles à cerner et à décrire. Les classifications visuelles ou architecturales n'y suffisent pas. Page 35, Stétié tente pour évoquer la structure des *Illuminations*, de solliciter des modèles musicaux :

La composition même des *Illuminations* est de nature tantôt mélodique tantôt symphonique et, comme dans la musique parfois, le déclenchement de la vision globale se fait non sans brusquerie à partir du premier son entendu [...]

Adopter la poétique de la réception de la musique, telle devient l'ambition implicite de Stétié lecteur. Il en déploie l'isotopie page 36 :

fatalité musicale, laquelle, bien que structure formelle, est tout autant brisement et libre aller -, de la même sorte qu'on écoute, pour se laisser envahir et porter par elles songeusement, sans plus

---

<sup>759</sup> « [...] sept, qui est un chiffre magique, mieux : qui est un chiffre mystique. [...] Sept : presque dans tout le monde, signe et symbole de l'Homme parfait », STÉTIÉ Salah, *Les Sept Dormants au péril de la poésie*, Cahiers de Louvain, Coll. « Les Sept Dormants », numéro 1, Leuvense Schrijversaktie, 1991, p. 9-11.

s'arrêter au détail des croches, les longues phrases substantielles et diaphanes d'un Mozart ou d'un Mahler.

Ce modèle musical s'avère dès lors un guide de lecture selon Stétié. On comprend qu'il décrit là une posture d'accueil du texte de Stétié, autant que de celui de Rimbaud. Le régime de lecture attendu est celui d'un certain « libre aller » soucieux du rythme global et de la sensualité de l'œuvre lue plutôt que du détail et de la structure.

Ces « longues phrases substantielles », on peut par exemple les considérer comme les unités thématiques qui constituent l'essai. Il n'est cependant pas aisé de circonscrire ces unités, de distinguer véritablement ce qui dépasse l'évocation d'un motif pour accéder au statut de thème. La difficulté est d'autant plus grande que les titres, seulement indiqués à la dernière page du livre, juste avant l'achèvement d'imprimer, n'éclairent guère l'identification des thèmes dominants fédérateurs de chaque partie. Aussi le tableau qui suit ne satisferait pas une analyse thématique rigoureuse, mais il permet de repérer quelques phénomènes dans la construction globale de l'essai.

| I   | II  | III   | IV   | V   | VI   | VII   |
|---|---|---|--|---|--|---|
| <i>Du même puissant pas</i>   | « <i>O iaio iaio !...</i> », dit-il   | <i>La fascination</i>   | <i>Contrairement à Rimbaud</i>   | <i>L'un des mystères</i>  | « <i>Voici le temps des assassins</i> »  | <i>Il est le huitième dormant</i>   |
| Rimbaud au centre du cercle de sa vie<br>Le temps, l'espace<br>La formule<br>Le silence<br>La musique<br>Le secret<br>La musique<br>La lecture<br>Un lieu | La musique<br>L'architecture<br>La ville<br>L'endormissement<br>La couleur<br>La vocation ontologique<br>La musique | La ville<br>La mère<br>La sexualité<br>La banlieue<br>Les femmes<br>La mère<br>L'Eglise<br>La patrie<br>La révolution<br>L'Amour<br>Le péché originel<br>L'homosexualité<br>Le corps<br>Le sommeil des 7 dormants | L'Africaine<br>Le Christ<br>La rivalité avec Dieu<br>La parabole de el-Roumî | La langue de Rimbaud<br>L'exploration du moi<br>Le rêve<br>Le dormeur<br>Le supplice<br>La langue<br>L'illumination<br>Le sommeil<br>La mystique<br>La poésie<br>Le Dormant<br>L'Histoire<br>La poésie<br>Le salut<br>L'absolu<br>Le vide | Les « Hashishins »<br>Les Orient<br>Le sommeil, l'éveil<br>Le rêve<br>Le songe<br>La caverne<br>Le tombeau<br>Les 7 dormants | Le sommeil de Rimbaud<br>La caverne des 7 dormants<br>L'ange Rimbaud 8 <sup>ème</sup> dormant<br>La caverne archétypale<br>Le sommeil<br>La pureté<br>Le secret<br>Le poème et le sacré<br>La lecture de poésie<br>Les 7 dormants<br>Le sommeil |

On reconnaît alors quelques traits thématiques structurants. Même si le procédé n'est pas systématique, on remarque par exemple que les chapitres se terminent trois fois sur l'évocation des sept dormants. On constate aussi que le thème de la musique ouvre et ferme le chapitre deux et que celui du secret est repris dans le premier et le dernier chapitre de l'essai. On note que les titres du second et de l'avant dernier chapitre sont des citations de Rimbaud. Ce qui frappe également c'est la présence allant croissant du thème du sommeil. Enfin, on relève que la parabole du miroir est relatée dans le chapitre central du livre. Toutes ces remarques indiquent que le développement global de cet essai répond à une certaine logique même si elle ne relève pas d'une structure linéaire, démonstrative, didactique ou dialectique. Elle ressemble davantage à ce que Catherine Mayaux a appelé synthétiquement la « métaforme de l'arabesque »<sup>760</sup>, motif soufflé par Stétié lui-même :

je me dois de revenir encore tant soit peu dans cette rêverie autour de son œuvre que j'ai voulue, tout allers et retours, dentelle voilée dévoilante, involution arabesque...<sup>761</sup>

Le modèle formel de l'arabesque attire notamment l'attention sur l'art des reprises et les figures d'analepse et de prolepse<sup>762</sup> que développe la lecture de poésie. Ces reprises s'effectuent aussi bien à l'échelle de l'ouvrage que de la page. La citation de Chesterton<sup>763</sup> par exemple est faite page 11 mais aussi page 83. Des extraits de la Sourate XVIII sont livrés page 98 alors qu'elle était déjà citée page 94. Ainsi, le modèle de l'arabesque permet de retourner le sentiment de désordre, de ressassement ou de ralenti vers une réflexion d'ordre esthétique. C'est à travers les relectures, les modes de reprise, le mouvement alinéaire de la lecture que se construit le texte plus fidèle au

---

<sup>760</sup> Catherine Mayaux estime que « de belles analyses ont été proposées à propos de la "poétique de l'arabesque" chez Salah Stétié » : MAYAUX Catherine, « La constellation des motifs dans Inversion de l'arbre et du silence », dans VAN ROGGER ANDERUCCI Christine (dir.), *Salah Stétié*, Le colloque de l'Université de Pau, 22-24 mai 1996, Presses Universitaires de Pau, 1997, p. 131-137, p. 137. Catherine Mayaux évoque ici *Salah Stétié une poétique de l'arabesque*, de BRILLANT Nathalie, L'Harmattan, 1991, et la communication de Claude Benoît lors du colloque de Pau : « Inversion de l'arbre et du silence : le rituel de l'arabesque dans la poésie de Stétié », p. 125-129 des actes.

<sup>761</sup> RHD, p. 95.

<sup>762</sup> « distinction essentielle sur quoi je reviendrai », RHD, p. 49.

« Il n'est peut-être pas [...] le Dormant parfait que j'évoquerai un peu plus loin », RHD, p. 81.

<sup>763</sup> Chesterton : « Si les anges volent, c'est parce qu'ils se prennent à la légère », RHD, p. 83.

signifiant poétique et aux méandres indirects qui mènent vers son sens. Pages 39-40, Salah Stétié décrit ainsi l'arabesque de la lecture :

tout un jeu d'échos et de connotations, une palette de *valeurs* se constitue par quoi l'évocation en arrive à s'organiser orchestralement, « l'eau claire » en tant que valeur se répercute dans les « larmes d'enfance », et ces larmes elles-mêmes dans le « lys pur » qui fait à la « pucelle » répons ; cependant que les « blancheurs » des corps de femmes se reflètent à la fois dans la « soie en foule » des oriflammes et dans « l'ébat des anges », le poème, de couleur en couleur et de modulation en modulation, se [métamorphose] sous nos yeux en une composition tout à la fois abstraite et symbolique – [...]

La lecture associe des motifs, des symboles, des valeurs dans un parcours complexe à plusieurs dimensions. Ce travail de composition n'est plus strictement de l'ordre du texte : il s'actualise dans l'acte de lecture jusqu'à devenir, peut-être, un « opéra fabuleux ». La liberté formelle dont Stétié fait preuve dans son essai est une figuration de la dynamique a-linéaire de la lecture, des gestes d'association, de répétition, de variation, de retour en arrière, de projection en avant, dont l'arabesque représente le jaillissement illimité. L'arabesque a aussi d'autres caractéristiques transférables vers une description théorique de la lecture de poésie : elle développe des thèmes abstraits et pratique ce que l'on a déjà repéré au niveau de l'énonciation, la technique du *rebaut*.

Mais la lecture n'est pas toujours féconde en mots. Le lecteur a aussi droit au silence, c'est d'ailleurs ce qui sauve du ressassement et de l'insignifiance. Page 73, Stétié interrompt son texte de lecture, il rappelle qu'il n'y a pas de plein sans vide et que la lecture n'a pas toujours à s'explicitier entièrement, il s'appuie pour cela directement une fois encore sur une citation de Rimbaud qu'il s'approprie pour le compte de la lecture elle-même :

Sur ces écrits en forme de bulle de savon ne soufflons pas trop fort, si l'on veut que leur magie dure. Faisons ici comme le poète : réservons la traduction.

Le silence du lecteur quant à sa propre lecture fait, il est vrai, aussi partie de la lecture. C'est cette part de silence que certains élèves réclament, et dont la didactique de la poésie doit se soucier à son tour.

*L'art de l'enchaînement, une « logique bien imprévue »*<sup>764</sup>

Même si le motif de l'arabesque donne du sens à la liberté formelle animant l'essai, la logique qui s'y actualise reste à questionner. Si le texte du lecteur ne suit pas une simple logique, c'est d'abord parce que le texte lu est de construction complexe. Cette complexité du poétique, Stétié l'attribue en premier lieu au mouvement de « l'inspiration » elle-même :

Dans le tohu-bohu des textes, dont on est parfaitement en droit de s'interroger [...] sur la primauté de leur venue à l'expression tant est cyclique l'inspiration. (p. 85)

Dans un second temps, c'est l'écriture de l'œuvre qui défie une logique préétablie, comme l'explique Stétié à propos des *Illuminations* qu'il décrit comme

réarchitecture de l'espace, lignes et couleurs, déplacement et substitution de pans entiers [...] dénaturation et renaturation de toute la panoplie des couleurs. (p. 28)

Enfin, c'est à la lecture de retrouver, puis de reconfigurer

à travers ce puissant chaos l'ordre encore plus puissant d'une fatalité [...] qui se doit de gérer de tout immense esprit les ondes, les brassées et tout l'impérieux mouvement. (p. 85)

Ainsi, Stétié lecteur n'est pas dans une logique d'ordonnement, d'organisation, mais plutôt d'empathie vis-à-vis du texte. Il développe ses perceptions et sa lecture restitue un élan, une énergie, un « chaos » de création.

Cette origine du texte de lecture légitime, dès lors, ce qui reproduit ce foisonnement. Stétié lecteur annonce par exemple « je cite en vrac »<sup>765</sup>, mais pratique aussi, conformément à sa poétique de l'arabesque, diverses techniques de reprise-variation. Par exemple des citations équivalentes peuvent être réalisées plusieurs fois au cours de l'essai, c'est le cas pages 36 et 37, où l'on relève l'anaphore de la formule :

Il faudrait dire pourquoi  
Il faudrait pouvoir dire aussi pourquoi  
oui pourquoi le voici soudain  
il faudrait dire enfin pourquoi

---

<sup>764</sup> RIMBAUD Arthur, « Guerre », *Les Illuminations*, op. cit.

<sup>765</sup> RHD, p. 91.



L'art de la reprise qui s'affirme, se couple dans ce cas à celui de la variation : la répétition n'est pas absolument à l'identique, elle est soumise à chaque fois, comme dans un chant arabe répétitif ou de la musique sérielle, à une légère singularisation de la formulation. Ce procédé propre au texte de lecture de Salah Stétié concerne notamment la réponse de Rimbaud à la demande d'explication de sa mère :

J'ai voulu dire ce que *ça* dit, *littéralement* et dans tous les sens

lit-on page 29. Et page 115, la même citation prend la forme suivante :

« Qu'est-ce que cela veut dire ? », lui demande sa mère. « Ce que *cela* dit, *exactement*, et dans tous les sens », répond-il.

Bien entendu, les citations sont absolument comparables quant à leurs signifiés<sup>766</sup> mais on voit qu'elles ont été dressées de mémoire, dans le fil de la rédaction du texte. Elles font partie désormais d'un fonds disponible dans lequel le lecteur puise au gré des associations vers lesquelles son texte de lecture le mène, et deviennent à ce titre presque la propriété du lecteur.

A ce sujet, notons que les citations de Stétié sont souvent, et presque comme volontairement, inexactes : elles sont devenues stétiennes ! Pierre Brunel par exemple, restitue la véritable origine de la formule dont Salah Stétié attribue la paternité à Dante « J'étais enrôlé d'un trop long silence »<sup>767</sup> :

le sujet n'est pas Dante lui-même, mais quelqu'un (Virgile) « qui par un long silence paraissait enrôlé ».<sup>768</sup>

On voit comment se distingue ici la démarche authentifiante de l'universitaire, de la citation-variation du lecteur. La spirale de l'arabesque de la lecture fait passer la citation par la voix énonçante du lecteur qui y dépose sa marque subjective et l'oriente selon sa réception.

La répétition-variation a aussi une valeur salutaire : elle offre une issue à la tautologie circulaire dont Daniel Leuwers<sup>769</sup> a montré l'aporie lors du

---

<sup>766</sup> « À sa mère qui lui demandait un jour ce qu'il fallait comprendre dans *Une saison en enfer* (c'est sa sœur Isabelle qui rapporte la chose dans son article *Rimbaud mystique*), Rimbaud aurait répondu : "J'ai voulu dire ce que ça dit, littéralement et dans tous les sens !" », ISABELLE RIMBAUD, "Rimbaud mystique", *Le Mercure de France*, Paris, 1914, p. 699.

<sup>767</sup> RHD, p. 21.

<sup>768</sup> BRUNEL Pierre, « Salah Stétié et Rimbaud », dans *Salah Stétié*, Le colloque de l'Université de Pau, *op. cit.*, p. 39-46, p. 42.

colloque de Cerisy-la-Salle en juillet 1996. Il se passe dans la poésie de Stétié ce que l'on découvre aussi dans sa lecture, à savoir que

le flux tautologique est combattu à coups d'écartés dans les similarités qui ainsi se déverrouillent ou par des irruptions métonymiques qui atomisent les trop fortes condensations.<sup>770</sup>

Se répéter mais dans la variation même infinitésimale de l'expression, est une des voies permettant d'échapper à la fois au chaos et à la circularité de la lecture.

La lecture est donc élan, circonvolution. Le but de Salah Stétié est davantage de s'engager dans la lecture que d'en décrire l'arrivée. Il contourne tout ce qui pourrait clore la lecture et n'hésite pas pour cela à différer l'attente du lecteur : par exemple le chapitre IV annonce une réflexion sur les significations poétiques de la relation de Rimbaud à l'Africaine... et il faut reconnaître que si le lecteur attend la réponse, il lui faut la construire lui-même.

***La lucidité du rêveur : « le sommeil continu des Mahométans légendaires »***<sup>771</sup>

Comment admettre qu'un essai, parce qu'il reste fidèle au texte de lecture, puisse s'émanciper d'une logique consensuelle un minimum objective ? La valorisation du sommeil et du rêve livre peut-être une clé. De fait, le sommeil fait partie des trois mots phares que Pierre Brunel a passés en revue lors de sa communication au colloque de Pau. Effectivement, contre la progression rationnelle, le texte de lecture applique davantage une logique du rêve : associations, condensations, reconfigurations, métaphores, symbolisation. Comment prendre en compte cette donnée dans un cadre pédagogique ? Faudrait-il admettre cette fois-ci une incompatibilité de nature entre le texte de lecture et le devoir scolaire ? Une observation plus précise du motif du sommeil permettrait de comprendre qu'il ne s'agit pas ici de débrider inconsidérément l'inconscient du lecteur.

---

<sup>769</sup> LEUWERS Daniel, « Circularité du poème, le Oui de grande horloge », *Salah Stétié*, Le colloque de Cerisy-La-Salle, 11-18 juillet 1996, *op. cit.*, p. 185-190.

<sup>770</sup> *Ibidem*, p. 189.

<sup>771</sup> RHD, p. 58, citation de Rimbaud commentée par Jean-Luc Steinmetz, cité par Salah Stétié p. 119.

Dans cet essai, la figure du dormant guide la représentation de Rimbaud. Pourtant, si le levier de cette lecture était de comparer Rimbaud à la légende des Sept dormants, Stétié aurait pu insister sur d'autres points communs : l'entêtement et la soif d'absolu, le vœu d'éternité, l'accès à la pureté, la voyance, la nuit, la mort initiatique, le silence. Pourquoi alors retenir prioritairement le motif du sommeil ? Quelles significations recouvre-t-il ? Premièrement, on remarque qu'il imbrique étroitement les imaginaires des personnages légendaires, celui reconfiguré et interprété de Rimbaud, et celui du lecteur :

Au demi-sommeil de Rimbaud répond, correspond le demi-sommeil du lecteur, en tout cas du lecteur que je suis.<sup>772</sup>

Il s'agit alors d'un sommeil de la raison raisonnante, une mise au second plan de la rationalité devant la toute puissance de l'imagination et du langage. Dans un langage psychanalytique, l'état de ce « sommeil » stétien serait la « latence » : un moment d'apparente immobilité où fermentent tous les possibles de la genèse et du désir. Ce demi-sommeil a en effet la vertu de laisser s'épanouir le rêve<sup>773</sup> et avec lui, les possibles élans de la création<sup>774</sup>, à l'image de cette « science à demi dormeuse que celle de ces beaux grands savants médiévaux : science rêvée » (p. 10). Or, « L'imagination fait partie du voyage comme elle fait partie du réel » (p. 18). Ce motif n'est donc pas l'occasion de compartimenter les états et les symboles, mais une révision complète de notre conception du réel et de l'essentiel. Valoriser le sommeil, c'est retrouver l'état pré-rationaliste de notre culture<sup>775</sup> et aussi réhabiliter la part d'ombre du sujet lecteur sans laquelle aucune lecture littéraire ne saurait se fonder ni se réaliser véritablement.

---

<sup>772</sup> RHD, p. 11.

<sup>773</sup> « sommeil, qui n'est pas sommeil de mort mais qui est matrice de tous nos rêves », *Les Sept Dormants au péril de la poésie*, op. cit., p. 20.

<sup>774</sup> « La vie engourdie des Dormeurs de la Caverne, rêveurs éveillés, est peut-être cette vie-là, vie à l'évidence « poétique » au sens quasi étymologique du terme : vie créatrice », *Ibidem*, p. 28.

<sup>775</sup> « A l'origine, d'ailleurs, sommeil et veille étaient moins distincts que de nos jours, et l'état de nos premiers ancêtres ressemblait à un somnambulisme imparfait. Aux premiers temps de notre existence, la matière tellurique dominait. », *Ibidem*, p. 27.

Le sommeil n'est donc pas une fin en soi, mais une transition, un moyen d'accès<sup>776</sup>, tout comme peut s'avérer, dans la logique stétienne appliquée à Rimbaud, l'usage de la drogue. Alors, à l'égal de ce sommeil agissant, elle permet « à l'autre, derrière le JE, de monter, de remonter à la surface et d'assumer sa plénitude insoupçonnée et neuve ». Et là où Steve Murphy verrait un signe d'« encanaillement », Stétié retrace une « aptitude à revirginiser le monde ».

Enfin, il y a au moins un autre lien à établir entre ce sommeil des sept dormants et la révolution de la poésie opérée par Rimbaud. C'est le motif archétypal du bercement. Dans son livre érudit *Les Sept Dormants au péril de la poésie* repris dans *L'Ouvraison*<sup>777</sup>, Salah Stétié indique qu'une certaine tradition islamique attribue à ce point de la légende les origines des gestes rituels qui accompagnent la profession de foi musulmane. Le bercement est l'inscription physique et sensuelle du sujet ensommeillé dans l'espace et le temps. Ce que l'on retient alors c'est la composante rythmique de ce sommeil. Le bercement place une frontière de vie entre le sommeil et la mort. Inaugurer le rythme du silence, traverser rythmiquement la nuit, retrouver dans le rêve le pas tendu et cadencé du marcheur, ne voilà-t-il pas d'admirables motifs communs à la légende des sept Dormants et à la quête poétique de Rimbaud ?

### **A.3.c. La lecture du poète**

#### ***Des figures stétiennes au cœur de la lecture***

Comme dans les cas d'André du Bouchet et Philippe Jaccottet, il est impossible d'interpréter la lecture de Salah Stétié et la configuration de son texte de lecture sans prendre en compte sa démarche et son engagement de poète. D'ailleurs, Renée Ventresque l'a signalé très vite quand elle s'est intéressée à Stétié essayiste :

---

<sup>776</sup> Pour Rimbaud, il s'agit d'atteindre « l'éveil-par-le-sommeil », RHD, p. 90.

<sup>777</sup> STETIE Salah, *L'Ouvraison*, op. cit., p. 25-73.

Le mode particulier d'expression qu'est l'essai ne double donc pas seulement la création poétique mais, obstinément et étroitement, il s'entrelace à elle.<sup>778</sup>

Si l'on revient sur l'importance des répétitions dans l'essai par exemple, on peut tout de suite signaler qu'elles constituent « un trait central et définitoire de l'écriture stétienne. »<sup>779</sup> Mais des aspects thématiques également se trouvent partagés entre l'espace de Stétié poète et celui de Stétié lecteur. Par exemple, page 9, on reconnaît dans cet aveu que Rimbaud « continue d'[...]échapper comme le ferait, pourtant fortement désirée, une poignée d'eau », un motif dominant de *L'Eau froide gardée*<sup>780</sup>. Si l'on s'en tient pour cette démonstration à l'examen des titres de recueils de poèmes, on peut relier aisément le motif essentiel de la fluidité, développé page 18, à *Fluidité de la mort*<sup>781</sup> paru en 2007. Le motif de l'ange également, traverse les livres de Stétié, de *L'Être Pouppée* à *Nuage avec des voix* : or

[ainsi Rimbaud] est-il sinon Dieu, du moins quelque chose comme son ange –, même s'il ne se prend pas vraiment à la légère, tant est grand le deuil qu'il porte en lui.<sup>782</sup>

La figure de l'inversion, mise à l'honneur dans le titre *Inversion de l'arbre et du silence*, est également un ouvroir pour la lecture que Stétié fait de Rimbaud :

Dans cette inversion que je dis, dans cette présence simultanée des instants et des figures.<sup>783</sup>

Salah Stétié réinvestit au service de sa lecture de Rimbaud, les motifs qui constituent les « ouvroirs de lecture » de sa propre poésie. L'auteur du texte de lecture est celui qui écrit des poèmes, et il y a dans ces gestes un investissement de créateur. Les aspects de la poétique de l'œuvre lue auxquels Salah Stétié donne de l'importance sont ceux-là mêmes qui caractérisent la sienne, comme si la lecture s'arrêtait spécifiquement sur les questions soulevées dans l'espace

---

<sup>778</sup> VENTRESQUE Renée, « Salah Stétié essayiste : un art de « l'attente », dans *Salah Stétié*, Le colloque de l'Université de Pau, *op. cit.* p. 51-57, p. 51.

<sup>779</sup> CHAUSSERIE-LAPREE Jean-Pierre, « Stétié poète ou la répétition créatrice », dans *Salah Stétié*, Le colloque de l'Université de Pau, *op. cit.*, p. 139-149, p. 139.

<sup>780</sup> STETIE Salah, *L'eau froide gardée*, Paris, Gallimard, 1973.

<sup>781</sup> STETIE Salah, *Fluidité de la mort*, Fata Morgana, 2007.

<sup>782</sup> RHD, p. 86.

<sup>783</sup> RHD, p. 18.

de la création. On remarque par exemple que Stétié, féru de tautologie poétique, repère prioritairement ce phénomène dans la lettre d'Izambard :

« la liberté libre », saisissante tautologie. Liberté libre dans le lieu réel. (p. 18).

Au niveau stylistique, ce sont donc prioritairement des traits de sa propre pratique d'auteur poète qu'il reconnaît et souligne dans l'œuvre qu'il lit : par exemple, l'usage des deux points ou encore le procédé qui consiste à refermer le poème sur une reprise inversée de son début, décrits page 101, font partie de ce qui caractérise l'écriture stétienne. Ainsi, Stétié désigne chez Rimbaud une architecture de la pensée qui pourrait être attribuée à sa propre poétique :

par télescopes successifs et réductions arbitraires, en quoi pourrait se définir un des modes de la logique rimbaldienne, tout ellipses et tout courts-circuits. (p. 50)

La découverte de ce texte de lecture sous forme d'essai nous introduit donc au laboratoire du poète et rénove non seulement notre lecture de Rimbaud mais aussi notre perception de la poésie de Stétié. On y voit notamment s'opérer le tissage interlectoral où fermente l'écriture. Par exemple, page 92, il reformule son projet de lecture à travers l'image de « la carte aérienne du territoire rimbaldien ». Cette métaphore semble nouvelle, mais elle est en réalité directement issue de l'univers de Nodier qu'il cite dans les lignes suivantes :

La carte de l'univers imaginable n'est tracée que dans les songes.<sup>784</sup>

Ce passage de la lecture à la citation puis à l'univers propre du lecteur est un processus très intéressant de la lecture littéraire. Il stimule la réflexion sur l'enseignement, car il représente une forme d'aboutissement de ses ambitions : faire de la lecture un terreau personnel de reconfiguration lectorale et de créativité. Ces observations incitent à repenser la corrélation entre lecture et écriture : il semble qu'on ne lit bien que ce que l'on a déjà soi-même affronté, un crayon à la main.

---

<sup>784</sup> RHD, p. 93.

## *Un texte de lecteur fondamentalement hybride*

Pierre Brunel justifie la démarche de Stétié en y reconnaissant une posture comparatiste :

outre qu'un poète a le droit de rêver, comme nous-même, il faut savoir saisir ce qui dans ce mythe peut éclairer Rimbaud d'une lumière nouvelle.<sup>785</sup>

Et de fait, Stétié nous invite à un regard croisé défiant toute attente :

J'aurais voulu pouvoir placer Rimbaud à quelque carrefour où se donneraient rendez-vous, dans la pureté advenue du cœur et de la langue et dans leur unité réalisée, la poésie soufie, la poésie zen et le romantisme allemand.<sup>786</sup>

Espace métissé, interculturel, intersémiotique, voire interlinguistique, la lecture rêvée est celle d'un Bosphore littéraire et spirituel. Comme nous le verrons dans le tableau qui suit, les références interlectorales de Stétié lisant Rimbaud sont tout à fait riches et inattendues. Le poète s'en explique :

il ne s'agit [...] de nulle tentative d'annexion, de nulle volonté de colonisation, comme il y en eut tant déjà concernant Rimbaud, de nulle mobilisation de celui-ci au service d'une philosophie ou d'une créance [...]

Stétié fait preuve de clairvoyance et de prudence dans cette mise en garde : la lecture interculturelle et métissée ne doit surtout pas reproduire une quelconque hiérarchie, un rapport de force politique ou historique. Elle ne devient féconde littérairement que dégagée de toute instrumentalisation idéologique : on voit d'ailleurs que dans une sorte d'œcuménisme égalitaire, Rimbaud permet autant de lire Roumî que réciproquement, un profond rêve libanais de carrefour culturel en quelque sorte. Le relevé des noms d'auteurs évoqués par Stétié au cours de son essai consacré à Rimbaud permet de mesurer le tissage fondamentalement hétérogène et foisonnant des imaginaires dans le cadre de la lecture de poésie.

---

<sup>785</sup> BRUNEL Pierre, « Salah Stétié et Rimbaud », *Salah Stétié*, Le colloque de l'Université de Pau, *op. cit.* p. 39-46, p. 45.

<sup>786</sup> RHD, p. 83.

| <i>Références<br/>livresques, dans leur<br/>ordre d'apparition<br/>dans l'essai</i> | <i>Pages où la<br/>référence<br/>apparaît</i> |  |              |
|---|---|--|--------------|
| Les géographes du<br>Moyen Age  | 10  | Breton   | 36-65-109    |
| Chesterton  | 11-83   | Jacques Rivière (sur<br>Rimbaud)   | 55           |
| La légende des 7<br>dormants  | 11-37-58-94                                   | Jean-Luc Steinmetz (sur<br>Rimbaud)  | 119          |
| Yeats   | 11  | Freud  | 63           |
| Al-Hallâj   | 13-116-70-98                                  | Ghazali, Djelâl-Eddine<br>el-Roumî (l'allégorie de<br>des fresques chinoise et<br>grecque) | 63-79-95-112 |
| Cf Louis Massignon  | 15-98-100                                     | Albert Béguin  | 66           |
| Jules Lagneau   | 16  | Jean-Paul Sartre (cité par<br>A. Béguin)   | 66           |
| Inger Christensen   | 17  | Hugo   | 66-68        |
| Baudelaire  | 17-25-29-31-37-<br>49-52-59-72                | Gabriel Bounoure   | 68           |
| Hölderlin   | 18  | Jaques Lacan   | 72           |
| Beckett   | 19  | Christine Young-Merllié<br>( <i>Encyclopédie des<br/>Mystiques</i> )                       | 75           |
| Dante   | 21  | Karl-Philipp Moritz  | 76           |
| Char  | 21-31   | Hamann   | 77           |
| Claudé  | 22-31-36-55-114                               | Maria-Ina Bergeron   | 79           |
| Saint-John Perse  | 22-31-55                                      | Novalis  | 82           |
| Mallarmé  | 22-25-29-31-72                                | Yves Bonnefoy  | 84           |
| Malraux   | 22  | <i>Les Mille et une nuit</i>   | 87           |
| Lao-Tzeu  | 22  | La Bible   | 88           |
| Antonin Artaud  | 23  | Nerval   | 92-109       |
| Kafka   | 23  | Lichtenberg  | 92           |
| Abdel-Rahman al-Dakhil  | 23  | Nodier   | 92           |
| La figure d'Orphée  | 28  | Le Coran   | 94-98        |
| Paul Valéry   | 36  | Shushtari  |              |
| Les Parnassiens   | 29  | Jean-Paul Richter  | 108          |
| François Coppée   | 29  | Tao tō-King  | 111          |
| Les Levy-Strauss,   | 30  | Schelling  | 112          |
| Chomsky, Jakobson   |   | Rilke  | 115          |
| Ponge   | 30  | Nietzsche  | 115          |
| Verlaine  | 31  |  |              |
| Apollinaire   | 31-80   |  |              |
| Cendrars  | 31  |  |              |
| Valéry Larbaud  | 31  |  |              |

Pour être tout à fait juste, il faudrait ajouter à cette liste l'évocation des musiciens et des peintres, comme Wang Hsi, page 78. Mais la somme des écrivains donne déjà une indication très significative du foisonnement interlectoral de Stétié lisant Rimbaud<sup>787</sup>. On y perçoit plusieurs pôles qui sont autant d'espaces de référence pour le lecteur : les poètes français désormais « classiques », qu'ils soient contemporains ou non de Rimbaud, les penseurs occidentaux, qu'ils se consacrent

<sup>787</sup> Il serait intéressant de comparer cette liste avec l'ensemble des écrivains évoqués à l'occasion d'autres lectures. L'essai « Un homme et une valise » dans *L'Ouvraison*, pages 129 à 134, se consacre à Dominique de Roux ; y sont mentionnés : Stendhal, Gobineau, Barbey d'Aureville, Paul Morand, Montherlant, St Just, Cioran, Gombrowicz, Lewis Carroll, Lovecraft, Soljenitsyne, la philosophie islamique du Moyen Age, Ezra Pound, Céline, Massignon, Michaux, Burroughs, Bataille, Ungaretti, Jouve, Char, Malraux, Hassan es-Sabbah, Bernanos. Dans le même ouvrage, pages 149 à 172, l'essai portant sur Christian Gabriel Guez Ricord donne à Salah Stétié-lecteur l'occasion d'évoquer Rimbaud, Massignon, Claudel, Maeterlinck, Hallâj, Ibn Arabi, Roûmi, Gabriel Bounoure, Jouve, *Le Cantiques des cantiques*, Novalis, Nerval, Dante, les mystiques, les soufies, Roger Caillois, Jean Beaufret, Heidegger, Dante, Hölderlin, Rilke, Plotin, Pierre Emmanuel, Blake. On remarque que les réseaux sollicités évidemment se croisent, Rimbaud intégrant régulièrement sa liste de comparants.



explicitement au poète ou non, les auteurs liés à l'islam et ceux relevant d'autres spiritualités.

La métalecture qui filtre sans cesse dans l'essai révèle la réflexion de Stétié sur sa propre démarche interlectorale. Il se demande si les écrivains qu'il fait collaborer à l'occasion de sa lecture, écrivains eux-mêmes praticiens de la citation et de l'interlecture comme le fut par exemple Hamann, ont pu être eux-mêmes en contact livresque, et la réponse est le plus souvent négative:

Rimbaud, on peut en être sûr, n'a pas eu l'occasion de lire une seule phrase de Hamann.<sup>788</sup>

De même, alors qu'il juxtapose, page 70, des citations de Rimbaud et de Hallâj, il s'interroge :

Dira-t-on que c'est rapprochement trop facile, citations arbitrairement accolées de deux témoins de l'Esprit, qui ont vécu dans deux univers différents, divergents même, et situés à un millénaire de distance ? C'est sans doute vrai -, mais qu'importe : les paroles brûlantes de l'un et de l'autre poète brûlent en nous le même endroit.

Pour Stétié, la pertinence des rapprochements relève donc de la responsabilité et de l'engagement du lecteur. L'argument est porté par une image corporelle et spatiale : c'est une nécessité intime, dont atteste une sorte d'examen phénoménologique, marquée par l'émotion de l'expérience littéraire qu'exprime le motif physique et spirituel de la brûlure. Cette figuration du désir et du plaisir du lecteur n'est d'ailleurs pas à prendre au seul niveau de la métaphore. Elle rappelle, comme nous l'avait fait éprouver André du Bouchet lecteur de Victor Hugo, que la lecture s'ancre d'abord dans le corps qu'elle peut affecter de façon sensitive presque violente.

D'ailleurs Stétié parle effectivement de la lecture en terme d'expérience :

Je crois [...] que la véracité d'une expérience nécessairement intime et solitaire ne peut être que confrontée par sa mise en parallèle avec d'autres expériences proches ou semblables, surtout quand ces expériences proviennent d'autres spiritualités et sont l'émanation d'autres cultures. Nouvelle convergence entre Rimbaud et la mystique d'extrême-Asie, elle me paraît exister au plus simple niveau de la création poétique elle-même, là où le regard du poète français du XIXe siècle et celui de tel peintre, calligraphe ou poète chinois ou japonais du Xe siècle, semblent beaucoup plus que se répondre : se correspondre. (p. 75-76)

Cet extrait de l'essai est capital. Stétié y fonde sa pratique : la démarche interlectorale ne se justifie pas au niveau d'un pur dialogue qui verrait finalement se réaliser un

---

<sup>788</sup> RHD, p. 77.

simple entrelacs parataxique. Ce qui est véritablement pertinent et fécond, c'est de voir opérer des correspondances (le terme n'est pas sans connotation baudelairienne). Le but est de sentir coïncider des traits littéraires émanant de mondes séparés, le tout révélant des échos entre les éléments de réel épars qui les dépassent et révèlent la cohérence atemporelle de l'expérience esthétique. En profond humaniste, et non délesté de tout idéalisme, Salah Stétié postule une atemporalité de l'expérience esthétique et mystique qui annule toute idée de hiérarchie entre les peuples, les époques et les voix.

Ce sont ces valeurs qui encouragent une lecture de Rimbaud dans le prisme de la légende des Sept Dormants. La logique de l'arabesque de la lecture, c'est aussi l'entrelacement hybride d'éléments séparés à l'origine. Cette valorisation de l'hybridité, autre terme pour nommer la notion de « métissage » chère à Alexis Nouss<sup>789</sup>, correspond à l'univers stétien : pour lui,

l'être rimbaldien reste à mi-cheval sur le rêve, à mi-cheval sur les mots. Il est un centaure ontologique, un être hybride.<sup>790</sup>

La poésie est donc elle aussi une sorte de « centaure » : elle superpose les motifs de l'inspiration poétique occidentale romantique et ceux de l'inspiration coranique à ceux de la cure psychanalytique. Cette conception est visible à travers la représentation de la dictée de paroles :

la vision s'y déroule et s'y développe en séquences contrastées et cependant fluides, comme sous quelque dictée venue d'ailleurs, avec des interrogations, des métamorphoses et des télescopes.<sup>791</sup>

Cette hybridation aboutit à l'intégration des citations du poète lu dans l'énoncé du texte de lecture. On reconnaît par exemple, page 98, une citation d'« Alchimie du verbe » :

ceux, jeunes hommes comme Arthur, qui se sont une fois, comme lui, assoupis éternellement dans le sein de Dieu et qui, comme lui, ont *trouvé quoi ? l'éternité*.<sup>792</sup>

---

<sup>789</sup> NOUSS Alexis, LAPALANTINE François, *Métissages. De Arcimboldo à Zombi*, Paris, Pauvert, 2001.

<sup>790</sup> RHD, p. 84.

<sup>791</sup> RHD, p. 91.

<sup>792</sup> « Elle est retrouvée.

Quoi ? – L'Éternité.

C'est la mer allée

Avec le soleil. [...]», *Vers nouveaux*, édition Jean-Luc Steinmetz, Flammarion, coll. « GF », 1989 ; p. 67.

C'est le même phénomène page 71<sup>793</sup> quand Stétié lecteur reprend la formule de Rimbaud s'adressant à son professeur « pardon du jeu de mots »<sup>794</sup>. L'interlecture importe au cœur du texte de lecture les sources livresques, sans en indiquer les contours. C'est le même phénomène avec le Coran : « Le Secret de Rimbaud est son secret : que Dieu préserve son Secret », page 110. L'interlecture trouve ainsi une sorte d'acmé dans ce joyeux pillage du texte lu. Ce dérèglement de la structure énonciative initiale a déjà été perçu chez André du Bouchet lecteur de Victor Hugo. Eloignée des codifications scolaires de la citation d'auteur, cette pratique est la trace la plus tangible d'une appropriation intime de l'œuvre, véritable lecture-réécriture. Elle rend visible le tissage du texte de lecture comme poly-énonciation.

### ***La lecture, le spirituel et le sacré***

Salah Stétié a la particularité de déclarer que quête poétique et quête spirituelle sont ouvertement communes. Pour lui :

entre recherche spirituelle et recherche poétique les connexions sont aussi nombreuses qu'évidentes, si même elles demeurent invisibles.<sup>795</sup>

La poésie est du côté de l'ontologie. Elle fonde un rapport au monde, aux valeurs et au langage qui dépasse la contingence du quotidien et la monosémie des « mots de la tribu ». Salah Stétié cultive cette dichotomie entre l'expérience poétique et la vie de tous les jours. Le poème devient alors une forme d'accès à une réalité supérieure, au-delà de lui. Pour la poésie comprise comme matière spirituelle, les « formes nouvelles » ne sont donc pas une fin en soi :

l'objectif, c'est d'« arriver à l'inconnu » [...] le vrai but, le but exclusif, c'est finalement de créer « une langue qui soit de l'âme pour l'âme » : la « voyance » est là, non ailleurs.

Cette conception de la poésie qui contraste avec la pensée du haïku selon Philippe Jaccottet<sup>796</sup>, conditionne inévitablement la lecture subjective. Pour lui:

---

<sup>793</sup> « En poésie, plus sans doute que dans les autres manifestations de la pensée, le *on* est le maître profond du *je* : pardon du jeu de mot. », RHD, p. 71.

<sup>794</sup> Lettre à Georges Izambard, 13 mai 1871.

<sup>795</sup> RHD, p. 74.

<sup>796</sup> « Les maîtres japonais du haïku, qui saisissent au passage une lumière dans l'impermanence et qui donnent au plus frêle le plus de prix et de pouvoir, ne sont pas des mystiques ; on ne songerait pas à

Opposer la poésie et la mystique, au niveau qui est celui de Rimbaud, celui même de toutes les formulations de l'être – et les mystiques quand ils consentent à s'exprimer sont, eux aussi, eux surtout, des formulateurs de l'être – est exercice d'école dont on devrait pouvoir se passer. Dieu, on le sait, n'est pas seulement en Dieu et le poème n'est pas exclusivement dans le poème.

A partir de tels présupposés, il n'est plus possible de séparer poésie et spiritualité, elles sont ensemble chevillées à la notion d'absolu et à la question heideggérienne de l'être :

le vœu de la langue, qui est de saisir l'être d'une prise absolue et, par cette prise, elle aussi absolue, des mots.<sup>797</sup>

Cette quête de l'être conduit Stétié à mettre en parallèle l'état second des mystiques soufi ou zen avec le « dérèglement de tous les sens » rimbaldien (p. 75). De fait, il trouve dans le zen un modèle d'*illumination*

[ne résultant d'] aucun outil médiateur tel que l'intellection, l'imagination, l'accumulation de mérites, etc. Il éveille instantanément le pouvoir spirituel le plus haut que l'on peut appeler l'intuition.

La spiritualité et le sacré relient Rimbaud et les soufis au cœur de la réception de Stétié lecteur. Ainsi, l'enjeu de l'écriture et de la lecture est existentiel, il s'y joue pour ainsi dire une question de salut, celui d'entrevoir un sens d'être au monde. Cette conception de la lecture de poésie induit deux postures lectorales : la sacralisation du poète lu et l'expérience du recueillement comme référence à la réception poétique.

En effet, Stétié cultive une vision sacralisante de Rimbaud. Par exemple page 69, il relaie la représentation qu'en donne Gabriel Bounoure dans *Marelles sur le parvis*, « il est de la race de ceux qui chantent dans le supplice ». Dans l'univers de ces lecteurs, Rimbaud prend des attributs de saint, voire de prophète<sup>798</sup>. Le silence rompu de Rimbaud se superpose alors au motif de la sainte cène, et le poème devient aliment spirituel du salut :

l'absolu du silence, c'est privilège de la divinité, comme de rompre le pain. Mais le silence rompu par la parole restera pénétré d'immémorial silence comme chacun des poèmes de Rimbaud.<sup>799</sup>

---

dire d'eux qu'ils « brûlent », ni même qu'ils gravissent des cimes. Ils me rappellent plutôt ces domestiques, dans *L'Homme de la scirie* de Dhôtel, qui, en nettoyant l'argenterie ou les verres de leurs maîtres, y voient soudain se refléter l'éclat pur d'un jardin. », JACCOTTET Philippe, *Ce peu de bruits*, Paris, Gallimard, 2008, p. 23.

<sup>797</sup> RHD, p. 83.

<sup>798</sup> Selon Salah Stétié, Rimbaud est « superbement prophète », p. 31.

<sup>799</sup> RHD, p. 21.

Ces correspondances autorisent pour le lecteur subjectif, à faire de Rimbaud une figure divinisée :

le dieu Arthur se dresse immobile, entre être et non-être.<sup>800</sup>

Cette figure s'inspire du modèle chrétien, comme nous l'avons vu avec la représentation de la sainte cène, ou du modèle énonciatif islamique dans l'alliance du secret et du sacré : « Qu'Allah sanctifie son secret » (p. 24). La prière devient alors une métaphore possible de la lecture de poésie :

notre prière ira plus volontiers [...] aux *Spectres saints et blancs de Bethléem* qu'il est advenu au poète de supplier : à ceux-ci nous demanderons qu'ils veuillent bien *charmer le bleu de (la) fenêtre* d'un jeune homme, solitaire parmi les solitaires, abandonné parmi les abandonnés et que cela, ils le fassent par compassion.<sup>801</sup>

Cette sollicitation de l'image du priant attise la représentation du lecteur dans un geste de requête ou de grâce, et toujours celle d'un sujet qui se fonde à travers une relation et un retour sur soi.

L'agnosticisme de Salah Stétié, on l'aura compris, ne place cependant pas la lecture de poésie au carrefour dichotomique entre la religiosité et l'incroyance. Salah Stétié n'adhère pas au point de vue militant d'Isabelle Rimbaud : point n'est question pour lui d'assurer une quelconque réhabilitation catholique et morale au poète rebelle. Si elle est chance de salut, poésie n'est pas rédemption et encore moins conversion. Stétié n'oppose pas non plus Les Lumières à l'obscurantisme des systèmes religieux. Salah Stétié reprend en réalité l'opposition entre savoir poétique et savoir noémique,

selon la distinction établie par Jean Beaufret à la suite de Heidegger. Savoir qui ne s'encombre pas, axé sur le sacré et le sacré, de tout autre savoir qui ne serait dès lors que « profane ». <sup>802</sup>

L'antithèse entre le profane et le sacré incite en réalité le lecteur de poème à s'émanciper du savoir raisonnant, et à distinguer la réception poétique de la spéculation intellectuelle. Au profane correspondrait la démarche objectivante, conceptuelle et spéculative, au sacré le lien spirituel au sens profond, l'épreuve de

---

<sup>800</sup> RHD, p. 22.

<sup>801</sup> RHD, p. 58.

<sup>802</sup> STÉTIÉ Salah, *L'Ouvraison*, op. cit., p. 166.

l'être. La réception d'un poème, véritable expérience subjective existentielle, est à distinguer de son exégèse, de la performance du lecteur expert. La lecture est une expérience qui selon Stétié confère au lecteur non pas un levier pour son ego, mais une forme de salut, autre signification de l'« ouvraison ».

### ***L'initiative des mots du lecteur***

*Rimbaud le huitième dormant* permet décidément de percevoir une large étendue du mécanisme que met en branle la lecture de poésie. Or, plus encore qu'un authentique *texte de lecture*, Stétié laisse apparaître la dynamique de ses propres mots de sujet lisant. Son texte donne parfois la sensation que, de même qu'existent les écritures automatiques, une *lecture automatique* laisserait l'initiative aux associations du lecteur, mais surtout aux mots qui viennent se combiner au moment de la reconfiguration de sa lecture en « texte ». Cette hypothèse repose sur trois exemples :

on pourrait en trouver et en citer cent exemples dans l'acte *et dans l'arc* de l'œuvre (p. 17)

cette colère qui semble née avec lui, *le voyou, le voyant* (p. 19)

Le mariage [...] du *cri et de l'écrit* (p. 66)

On voit dans ces trois cas que le moteur du signifiant a déterminé la combinaison des termes « arc » et « acte », « voyant » et « voyou », « écrit » et « cri ». Ces associations qui semblent spontanées ne répondent pas à un projet décoratif ou récréatif : leur origine et leur intérêt dépassent l'écriture d'agrément. Le signifiant poétique agit directement sur la langue du lecteur, qui mobilise à son tour ses signifiants propres. La force du poète lecteur est que ses associations, tout en échappant à un projet maîtrisé sur le plan du signifié, ouvrent sur du sens partageable.

Cette initiative rendue à l'imaginaire du lecteur s'actualise également à travers l'association féconde de stéréotypes, dans le sens que leur donne Jean-Louis Dufays. Par exemple, le prénom *Arthur* relie Rimbaud à l'univers arthurien :

le voici, vrai Roi Arthur, cavalier sûr de son cheval et maître de sa main sur le harnais, assis sur l'étonnante simultanéité des antagonismes, diamantin et fulgurant ici, là vapoureux et mystérieusement vulnérable. Cet homme à cheval que je décris est le miraculé de la brume. » (p. 65)

On voit ici comment le stéréotype arthurien alimente la représentation métaphorique du poète, jusqu'à permettre de nommer une part indicible de ce que Stétié vraisemblablement ressent en lisant Rimbaud. Ce mélange de noblesse et d'énigme, d'aventure et de mystère ne serait peut-être pas apparu dans le texte du lecteur sans l'association du stéréotype médiéval au prénom du jeune Arthur.

On voit ainsi que le texte du lecteur s'enrichit comme une écriture poétique : droit du signifiant, rénovation des stéréotypes, associations fécondes. Le sujet lecteur peut également prendre les métaphores du texte lu au pied de la lettre et les faire parler. Par exemple, Salah Stétié indique, page 21, que

celui qui revendiquait le plein droit d'exercer sa condition primitive de « fils du soleil » prendra physiquement l'image (et le soleil) au mot ; l'Afrique, une des saisons de l'enfer, sera l'ultime patrie de son exil.

D'une certaine manière, la lecture donne une seconde vie à la métaphore, comme dans le cas de « mots phosphènes » selon André du Bouchet. L'expression de « fils du soleil » trouve dans le texte de lecture une justification nouvelle qui n'est plus dans l'image, mais dans la référence au réel biographique et au destin du poète. On voit alors qu'en procédant subjectivement à l'association soleil/Afrique, la lecture opère un retour au plus près de l'œuvre lue. La lecture subjective n'est pas l'appropriation égotique de l'œuvre mais la restitution au texte d'une part nouvelle de ses significations potentielles profondes. Cet exemple d'association montre que la lecture selon Stétié, même si elle pose la subjectivité du lecteur comme un principe inaliénable, n'est pas un mouvement centripète d'extériorisation du sens, mais bien un creusement au plus intime des sens possibles du texte.

« *Rimbaud peut-être* »<sup>803</sup>

En définitive, aussi pertinent qu'en soit le résultat, la lecture s'avère être une démarche d'esquisses, d'hypothèses et de tâtonnements. Les postures modalisantes de Stétié-lecteur le montrent : la rétractation, la reprise nuancée, l'humour, soulignent régulièrement le rapport d'adhésion flottante au texte que développe la lecture. Les quatre citations suivantes témoignent de la modalisation dans le texte de lecture :

---

<sup>803</sup> RHD, p. 11.

Rimbaud, *qui n'est pas Dieu*, a cette position centrale que Louis Massignon attribue aux divinités. (p. 15)

Le *peut-être* est pour moi ultime réponse (p. 11)

c'est *peut-être* cela qu'il appelle « l'étendue de (son) innocence » (p. 15)

A tous nos horizons, où que nous rêve l'action, où que nous pense la langue, le dieu Arthur se dresse immobile, entre être et non-être, entre déluge et salut, statue définitive du Commandeur de *notre doute*. (p. 22)

Le texte de lecture est ici constamment modalisé, dans un double mouvement d'immersion et de mise à distance ; la lecture ne s'accommode pas de la certitude. Il n'est donc pas surprenant qu'apparaisse sous la plume de Stétié la figure du balancier : le fragile et improbable équilibre

[de] l'esprit de Rimbaud [dont] il nous importe, comme pour n'importe quel astre éclairant, de retrouver dans la profonde nuit du monde le balancier cosmique.<sup>804</sup>

La trouvaille n'est donc pertinente que frappée de tremblement :

La formule, l'une des « formules » rimbaldiennes, entre toutes instable et frémissante, contractera donc, contre la Mère abhorrée, la trilogie Femme, Ville, Amour, dont l'aboutissement paradoxal sera cet écrit aussi fascinant qu'énigmatique : Les déserts de l'amour -, les déserts de l'amour !<sup>805</sup>

Paradoxal aboutissement de la lecture qui place en son sommet la faille du *peut-être*.

## Conclusion

La lecture de Rimbaud par Salah Stétié renouvelle nos attentes vis-à-vis de ce que l'on appelle le *texte de lecture*<sup>806</sup>. La lecture secrète une version reconfigurée du texte lu qui n'est ni figée, ni transparente à elle-même. Lire, pour Salah Stétié, est l'occasion d'ajouter quelques boucles à l'immense arabesque de son monde intérieur de lecteur et de poète ; c'est un moment de réécriture, à partir de soi et de l'autre, et de participation au nombre infini des recompositions du poème, sans aucune frontière linguistique et culturelle. Certes, on reconnaît chez Stétié une influence heideggérienne quant à l'expérience esthétique et la quête d'unité. Mais ce souci de

---

<sup>804</sup> RHD, p. 85.

<sup>805</sup> RHD, p. 54.

<sup>806</sup> Cette notion centrale sera redéfinie à partir de l'expérience d'écriture du texte de lecture, dans le troisième chapitre.



présence n'occupe pas la totalité de la lecture, détrônée par la valeur zen du vide et la tentation permanente du rien et du silence.

Au terme de cette observation d'un texte de lecture particulier, il faudra désormais compter non seulement avec la non linéarité du temps et de l'organisation intime de la lecture, mais encore avec ses capacités de rétractation, sa liberté d'auto-citation, et l'approximation des références, qui sont autant de formes d'appropriation des textes lus. Toutes ces composantes du texte de lecture de poésie incitent à re-questionner l'enseignement et réclament, si l'on admet qu'elles ne peuvent être définitivement censurées, des temps ménagés en classe pour de véritables expérimentations subjectives de la lecture. La confiance accordée par Stétié aux associations quasi automatiques produites par la lecture, l'éloge qu'il pratique du demi-sommeil, disqualifient le discours explicatif formel. Pour lui, il n'est de lecture que subjective, portée par un réseau interlectoral porteur de cultures multiples et de champs artistiques variés. Ce fonds ouvert à l'interlecture se mobilise de façon non programmée, non programmable ; il reste disponible d'une lecture à l'autre, au risque de rapprochements ouvertement anachroniques. Et chaque lecture nouvelle devient une référence pour d'autres lectures à venir.

On a surtout remarqué cette fois encore que la lecture de poésie par un poète se tient à la croisée d'une double quête : celle d'une altérité et celle d'une recherche personnelle qui conditionne la lecture. Le lecteur aiguise sa réception à partir des questions que son écriture lui a déjà imposé d'affronter. C'est l'écriture qui doit alors être pensée comme préalable et condition de la lecture.

Comment ces réalités lectorales pourraient-elles infléchir à leur tour les représentations scolaires de la lecture de poésie ? Il faudra pouvoir tenir compte désormais d'au moins deux aspects : tout d'abord une lecture de poésie accomplie n'est pas nécessairement culturellement homogène à son objet : les outils de lecture peuvent parfaitement provenir de domaines culturels, théoriques et imaginaires éloignés. Il est évident que nous procédons régulièrement à de tels anachronismes de réception, en particulier à l'égard des littératures patrimoniales anciennes ou d'œuvres étrangères, mais dans le cas qui nous occupe, l'oeuvre poétique est française et ce sont les recours interlectoraux qui viennent d'ailleurs. Ensuite, la lecture en lycée devrait pouvoir passer par l'écriture : la mise à l'épreuve du langage par le lecteur en est d'autant plus questionnée. Bien sûr, les consignes d'écriture

livrées à un lycéen ne sont en rien comparables au projet artistique d'un poète. Mais c'est ce poncif pédagogique selon lequel l'écriture suivrait la lecture, que Salah Stétié nous invite à retourner.

## **B. Postures et questionnements des poètes lecteurs de poésie**

*[...] la symphonie fait son remuement dans les profondeurs ou vient d'un bond sur la scène*  
Arthur Rimbaud, *lettre du 15 mai 1871 à Paul Demeny*

Les textes de lecture des poètes dont nous avons examiné la démarche et analysé quelques modes d'expression nous incitent à décrire la réception poétique non pas comme un système mais comme un ensemble de postures possibles. Sur un plan méthodologique, la démarche empirique et inductive dans laquelle nous voici engagée devrait conduire à la réalisation d'une typologie de lectures. Pourtant, nous ne saurions prétendre modéliser l'acte de lecture de poésie. Cette réticence est due non seulement au petit nombre d'objets comparés – quand bien même nous en aurions examiné des centaines, ils ne sauraient représenter la totalité des lectures possibles – mais à une inquiétude fondamentale : nous pensons qu'il y a dans la lecture de poésie une composante événementielle et performative irréductible à la modélisation. Notre regard comparatif va donc demeurer principalement qualitatif, la question étant : comment ces poètes lecteurs font-ils du texte lu leur texte de lecture ? Selon quelle posture, quel regard, et à partir de quels points d'appui les lecteurs s'approprient-ils le poème à lire ?

Les textes de lecture des poètes doivent nous offrir de façon concrète, bien que reconfigurées dans le travail de l'écriture, des représentations des opérations de lecture du poème. Les trois expériences relatées successivement convergent, au-delà de leurs diversités. Elles actualisent chacune des réalités de lecture spécifiques de poésie en assumant le même projet : faire d'une œuvre poétique un texte à soi offert ensuite en partage. Si nous pouvions ainsi spécifier quelques gestes de lecture de poésie par ces lecteurs réels nous répondrions à un besoin ressenti à divers niveaux de la formation des lecteurs : dire en quoi la lecture d'un poème est spécifique, poser quelques outils de sa description et définir dans quelles conditions elle est réalisable.

Bon nombre des réponses attendues intéressent donc directement le domaine de l'enseignement et pourraient lui fournir quelques balises.

## B.1. Les postures du lecteur

Chaque texte de lecture témoigne d'un ensemble de présupposés, de résolutions, de décisions, de dispositions, et fait preuve de confiance en l'œuvre et de convictions qui permettent à la lecture de s'accomplir dans l'élan et l'horizon propre au poète lisant. Ordonner une typologie de ces ingrédients hétérogènes – autant psychologiques et inconscients que principiels et circonstanciels – qui constituent la posture propre à chaque lecteur, serait hasardeux. On peut en revanche analyser de quelles façons ces lecteurs surmontent un certain nombre de problèmes. Le premier concerne la prise en compte de la biographie de l'auteur du texte lu dans le cadre de la lecture littéraire. Nous observerons ensuite de quelle façon les trois poètes-lecteurs laissent paraître leur préhension quasiment corporelle du poème, notamment à travers le prisme de la sensation, du corps et de la voix.

### **B.1.a. L'accompagnement biographique : une aporie pour la réception de la poésie ou un levier de lecture ?**

Si la lecture d'un recueil de poésie peut être considérée métaphoriquement comme une rencontre, on ne saurait l'assimiler à celle de son auteur. Jusqu'à quel point l'Autre du poème est-il le poète ? Les poètes lecteurs prennent-ils en compte l'individualité de l'auteur de la poésie qu'ils lisent ?

Bien que n'étant pas des défenseurs du dogme d'inspiration formaliste et structuraliste déjà ancien de la clôture du texte<sup>807</sup>, ces trois poètes lecteurs nous adressent indirectement une mise en garde contre la lecture biographique de la poésie. S'engager dans une telle direction, c'est certainement se leurrer sur la valeur référentielle du texte – fonction du langage pour laquelle aucun pacte poétique n'a été conclu – et se priver d'une chance d'expérience esthétique. La lecture d'un poème n'est pas la rencontre avec un sujet auteur, c'est une rencontre d'un autre

---

<sup>807</sup> « Le structuralisme fait prévaloir les systèmes « clos », François Dosse, *Histoire du structuralisme, I. Le champ du signe, 1945-1966*, La Découverte, Paris, 1991, p. 438.

ordre, indépendante de l'individualité du poète. C'est pour cela que Salah Stétié peut affirmer avec naturel :

l'homosexualité du « tout jeune homme » ne m'[est] jamais apparue, comme je crois l'avoir dit, véritablement déterminante.<sup>808</sup>

On ne retrouve pas non plus de prise en compte de la vie des auteurs de haïku dans les textes de Philippe Jaccottet lecteur, ni de la biographie de Hugo sous la plume d'André du Bouchet. Si le poème est rencontré, c'est donc, comme nous l'avons vu, à travers la performativité de son énonciation, et ce, indépendamment du statut de la source énonciative comme sujet biographique.

Pourtant, même si l'abandon de l'interprétation biographique de la littérature est acquis depuis les critiques qu'ont dû essayer Sainte-Beuve et autre Lagarde et Michard, le lecteur peut à l'occasion s'appuyer sur des motifs construits à partir de la connaissance qu'il a de la vie de l'auteur. Il s'engage dans ce cas à accéder aux structures profondes ou symboliques de l'œuvre. Salah Stétié procède ainsi en s'appuyant sur le rapport de fascination avérée de Rimbaud à la ville ou sur les mots de sa mère. Dans ce cas, la connaissance de la vie de l'auteur ne forme pas l'horizon de la lecture, mais fournit des sortes d'outils figuratifs permettant au texte de lecture de se concrétiser. Ce passage de l'œuvre à la vie, pour mieux revenir au texte et à sa réception, n'apporte pas de réponses mais tend plutôt à poser de nouvelles questions. C'est ce trajet qu'opère Salah Stétié à partir des « noces » poétiques de Rimbaud :

la seule noce point délirante que nous lui connaissions, l'Africaine [...] Ce n'est pas, cette histoire, rien qu'un fait divers biographique : elle pourrait être, me semble-t-il, lourde de bien des significations.<sup>809</sup>

Stétié montre la lisière entre le traitement anecdotique de la matière biographique, comme celle qui se donne en classe le plus souvent en guise de présentation d'un poème, et sa prise en compte, re-conceptualisée, en tant qu'ouvert de l'interprétation.

Alors que le lecteur, adonné à la réception esthétique, a évacué la biographie du poète, parfois il y retrouve finalement la métaphore de sa propre lecture de l'œuvre. Salah Stétié s'empare par exemple de la vertigineuse brièveté de la période

---

<sup>808</sup> RHD, p. 56.

<sup>809</sup> RHD, p. 59.

de création d'Arthur Rimbaud, il la met en image et finalement nomme ainsi la temporalité poétique qu'il ressent à la lecture de Rimbaud :

[son] aventure terrestre et spirituelle [...] semble s'être déroulée dans un instantané du temps, un anneau fermé comme d'un serpent qui se mord la queue, une contraction de l'hier et du demain dans un aujourd'hui absolu.<sup>810</sup>

On voit dès lors que la biographie du poète n'est pas l'objet du propos mais elle fournit une prise métaphorique à l'élaboration du texte de lecture.

Il faut donc savoir distinguer ce qui relève du champ biographique de l'exploration fondamentale du moi. Salah Stétié s'explique :

« Le Moi, ajoute Hugo dans le texte cité, c'est la spirale vertigineuse. Y pénétrer avant effare le songeur. » Or, Rimbaud n'est-il pas, lui aussi, un explorateur du Moi et n'est-ce pas de ce côté-là qu'il cherche et se cherche ? [...] à travers la quête et la conquête du Moi, ce à quoi il veut parvenir, c'est, en dehors du Moi, à la poésie « objective », l'objet de celle-ci.<sup>811</sup>

Dans ce passage, Stétié réconcilie poésie objective et réalité subjective : brandir l'étendard de la poésie objective ne revient pas à abolir le Moi. La lecture surmonte la même apparente contradiction : rejeter la lecture biographique du poème n'est pas incompatible avec le recours aux motifs issus de sa création singulière.

La lecture biographique du poème est certes une forme de contre-lecture dans le sens où la connaissance référentielle de la vie de l'auteur fait diversion vis-à-vis de l'événement poétique. Mais dans une démarche métapoétique, ou du point de vue de l'enseignement, le recours biographique peut se justifier dans deux cas : comme éclairage des connotations contextuelles, c'est une part de ce que Jaccottet appelle les « savoirs incontournables », ou comme métaphore métatextuelle. Elle se met alors au service du texte de lecture qui trouve en elle une aide à sa propre configuration.

---

<sup>810</sup> RHD, p. 15.

<sup>811</sup> RHD, p. 67.

## B.1.b. A l'écoute de la sensation, éléments de phénoménologie

*Tout commence par une sensation, par une émotion*  
Francis Ponge<sup>812</sup>

Le lien entre sensation, émotion et poésie est indiscutable. Dans son œuvre critique, Michel Collot retrace l'ancrage de cette reconnaissance de l'émotion et du sensible en insistant évidemment sur l'époque romantique mais aussi sur les auteurs des Lumières. *La matière-émotion* intronise la phénoménologie héritée de Husserl comme la manière moderne de penser la poésie, du point de vue de l'auteur, comme de celui du lecteur. On s'accorde aujourd'hui à considérer que contrairement à la signification conceptuelle, le signifié poétique est intimement lié au signifiant. Si cette représentation de la spécificité poétique semble admise, on peut en revanche considérer qu'elle n'a pas été questionnée jusqu'au bout du côté des lecteurs. Elle n'a pas non plus été développée dans toutes ses implications au niveau de l'enseignement de la poésie. C'est pourquoi la sensorialité de la lecture a été l'objet d'enquêtes<sup>813</sup> auprès des lycéens. Les textes de lecture des poètes constituent des références pour la conception de ces enquêtes. Elles seront exploitées et analysées dans la troisième partie de ce chapitre.

### ***Voir : la lecture, la vision***

Pour André du Bouchet, la lecture est inscrite dans l'œil<sup>814</sup> et donc, peut-on le penser, dans le regard et la vision. De son côté, Salah Stétié cultive la métaphore visuelle du « film sur l'écran intérieur »<sup>815</sup>. La lecture de poésie mérite donc d'être décrite à partir des outils de la phénoménologie de la perception. Cependant, le travail des critiques nous met en garde : il n'est pas question de confondre la vue et la vision, la sensation et la perception. Dans son article « Poésie, paysage et sensation », Michel Collot s'explique :

La phénoménologie a bien montré que la perception, visuelle notamment, n'était jamais la réception purement passive des données

---

<sup>812</sup> PONGE Francis, *Pour un Malherbe*, Paris, Gallimard, 1965, p. 246.

<sup>813</sup> Annexe IV.7. Enquête sur les éléments de description du texte intime du lecteur de haïku en classe de première, analysée dans la partie C.2. de ce chapitre.

<sup>814</sup> N'est-il pas significatif qu'André du Bouchet ait intitulé son texte écrit de lecteur *L'œil égaré dans les plis de l'obéissance au vent* ?

<sup>815</sup> RHD, p. 92.

sensorielles, mais leur interprétation et leur organisation en une structure qui leur donne forme et sens. [...] Or il arrive que nous fassions du monde une autre expérience moins structurée et plus intense, que nous nommons sensation.<sup>816</sup>

Il reconnaît ainsi à l'art la mission de

rendre compte d'une dimension originaire de notre rapport au monde, qui n'est pas de l'ordre de la perception mais de la sensation.<sup>817</sup>

Pour différencier ces catégories, Victor Martinez s'appuie sur la citation de Mallarmé : « Oui, dans une île que l'air charge /de vue et non de vision »<sup>818</sup>. Il repousse alors les combinaisons simplifiées entre sensation et réception brute, perception et intégration intellectualisée du message des sens. Inquiet des conséquences d'une survalorisation de la subjectivité, il place alors la césure entre sensation et perception au niveau de la prise en compte du dehors. Il considère que « la perception est précisément ce qui sépare de soi. »<sup>819</sup> La thèse de V. Martinez décrit l'expérience de création d'André du Bouchet par le prisme de la perception. Cette théorisation de la création peut nous aider à comprendre également les opérations de lecture de la poésie : on insiste sur le rapport à l'altérité qu'implique toute perception et la reconfiguration nécessaire de la sensation par un sujet.

En effet, la lecture de Victor Hugo par du Bouchet nous fait partager une réception qui relève bien, pour une part, de la reconfiguration de sensations. Pour le lecteur poète, la lecture du poème passe par une expérience des sens. La vue y est sans doute essentiellement sollicitée, celle qui appréhende la page d'une part et d'autre part, celle qui reconfigure intérieurement une posture de vision ainsi que la dimension visuelle du signifié. Le premier extrait cité dans l'essai d'André du Bouchet est intensément visuel :

L'aube, chaque matin, voit l'homme qui torture  
[...]

---

<sup>816</sup> « Le terme désigne en quelque sorte une appréhension du sensible antérieur non seulement à la réflexion et à la conception, mais à la perception elle-même. », COLLOT Michel, « *Poésie, paysage et sensation* suivi de *Effusions* », dans *L'Etrangère* n°10-11, Bruxelles, p. 90-115, p. 94.

<sup>817</sup> *Ibidem*, p. 97.

<sup>818</sup> MALLARME Stéphane, « Prose Poésie », Paris, Gallimard, coll. Poésie, 1992, p. 45, cité par Victor Martinez dans l'introduction de sa thèse p. 3.

<sup>819</sup> « [...] la perception, si elle est traversée par l'élément du dehors qui la motive, n'a pas coupé les ponts avec le noétique et l'intentionnel, et échappe ainsi à la critique qui est faite à la sensation, celle d'être un moment purement subjectif du vécu. La perception peut, dès lors, être organisatrice et constitutrice d'une expérience, et au-delà, de la façon dont le monde s'organise. », MARTINEZ Victor, *Aux sources du dehors : poésie, pensée, perception, dans l'œuvre d'André du Bouchet, op. cit.*, p. 16.

Et le ciel souffleté rougit comme la joue  
De Charlotte Corday,  
    Au levant  
Un long nuage rougi par l'aube sombre  
Semblait un poisson d'or dans un océan d'ombre

On y lit le verbe « voir » ; un « ciel souffleté rougit » et un « long nuage rougi » tranchent avec l'obscurité de l'aube et de l'océan. Le choix du lecteur s'est donc porté sur un extrait coloré et puissant au niveau des contrastes chromatiques. La lecture est immergée dans la sensation visuelle qu'elle reconstitue dans son espace mental. André du Bouchet qualifie ces extraits de

morceaux d'événements et d'images éclatées, [...] bruit d'idées transcrites dans leur ordre naturel et restées disponibles.<sup>820</sup>

Cette qualification montre bien qu'il en fait une réception sur le mode de la sensation de façon presque volontariste : la lecture n'est pas ici la reconfiguration d'une image construite, mais l'activation discontinue et instantanée des sens. La sensation n'est pas non plus sécrétée par l'émotion du sujet lisant, elle répond à la rencontre ou l'épreuve de l'altérité, elle est le lien entre le poème lu et l'événement de la lecture, elle relève donc de ce que Victor Martinez nommerait préférablement l'ordre de la *perception*.

Du Bouchet nous montre aussi que sa lecture n'est pas nécessairement une opération de la vue, qu'elle peut même parfois constituer son envers :

nous la quittons presque chaque fois sur la lueur unique qui ne lui suffit pas – l'évidence irréductible au jour, un versant anéanti, l'autre résolu « du côté de la nuit qui semble transparent ».<sup>821</sup>

Davantage qu'une reconfiguration figurative du texte lu, la lecture travaille dans la matière même à une sorte de vision intransitive : pour du Bouchet, lire ce n'est pas voir le texte réalisé au devant de soi, mais vivre sans l'artifice de la figuration, une vision intérieure, un sentiment de transparence ou de participation. La lecture de poésie ne fabrique donc pas nécessairement d'images, mais construit une sensation paradoxale de figuration/défiguration, ce qu'Erwin Straus appellerait « du sentir ». Cette dynamique paradoxale de la vue et de la défiguration est bien expliquée par Salah Stétié qui ne cherche pas à atténuer l'effet d'abstraction qui en découle :

---

<sup>820</sup> *Ibidem*, p. 71.

<sup>821</sup> *L'Œil égaré...* p. 9.



Souvent – pas toujours – le support « matériel » de la vision est comme absent : indifférent ou même insignifiant. Dans la saisie du regard, il se trouve être le support juste assez imagé pour excuser son abstraction fondamentale [...] <sup>822</sup>.

Salah Stétié nous montre ici que la lecture n'est pas une perception pacifiée et finie. La lecture de poésie précipite des effets de sensations sans clore la reconstruction significative vers laquelle tend la perception.

### ***La lecture musicienne et sensible***

Ces remarques sur la perception visuelle qu'engage la lecture du poème valent également pour les perceptions auditives. Salah Stétié étaye son texte de lecture en expliquant sur quelle sensation sonore il s'appuie :

un son, avant que d'être sens, est pour l'écoute la plus fine, porteur d'images reliées au plus délié de l'imagination. <sup>823</sup>

Cette remarque est déterminante : Stétié souligne que pour un lecteur de poésie aucun son ne se limite à sa fonction significative de signe ni à sa nature matérielle de signifiant. La sensation irrigue une dynamique associative qui fait le terreau de la perception indépendamment de la construction d'une signification objectivable. Les sens sont les moteurs de l'imaginaire que la poésie active. Dès lors, le texte de lecture de poésie recourt à quantité d'images sensorielles qui métaphorisent la mise en mouvement de ces sens. On relève par exemple chez Jaccottet les figures d'un « souffle à peine perceptible » qui « fait légèrement battre les portes » <sup>824</sup> ou une « façon légère de toucher aux choses » <sup>825</sup>. Les métaphores de la lecture reconfigurent dans leur sensorialité et leur sensualité la réception du poème. Elles sont ici particulièrement modalisées : « à peine », « légèrement », « légère », comme si le texte de lecture ne pouvait procéder que par esquisses sensorielles. Elles soulignent aussi la musicalité de la réception poétique, sa rythmique et son souffle.

---

<sup>822</sup> RHD, p. 35.

<sup>823</sup> RHD, p. 34.

<sup>824</sup> Ibidem

<sup>825</sup> Ibidem

## *Le corps lisant*

Les liens entre le poème et sa perception par les lecteurs mériteraient une réflexion avertie et approfondie associant linguistes, sémiologues et phénoménologues, pour comprendre ce qui, à partir de l'objet écrit, devient un véritable événement dans le corps lisant. J. Leenhardt, par exemple, nous alerte sur l'importance des dimensions corporelles de la lecture :

Souligner l'importance capitale du corps dans le processus de lecture, c'est permettre l'usage de la notion d'imaginaire et rendre possible une théorie de la lecture comme conscience *sui generis* à mi-chemin de l'activité cognitive et de la sensation esthétique.<sup>826</sup>

Bien sûr, l'expérience corporelle de la lecture n'est pas équivalente aux contacts et aux affects éprouvés dans la vie concrète réelle. Il serait très naïf de confondre l'effet d'un soleil rouge perçu dans la réalité et celui de l'expression « soleil rouge » dans un poème. Pourtant, l'un et l'autre provoquent une reconfiguration intime de ce motif chez le récepteur sous l'influence du contexte de la réception. L'analyse du paysage par les phénoménologues<sup>827</sup> montre que le soleil rouge perçu dans la nature n'est pas plus objectif que celui du poème : le récepteur engage à chaque fois des associations et toute une dynamique de « sens des sens »<sup>828</sup> selon sa subjectivité et sa culture. Dans les deux cas, le soleil rouge occasionne une perception, ou plus exactement en poésie, un effet de perception, un complexe de sensations reconfigurées. La grande différence est que lors de la réception du poème, l'image visuelle a été fabriquée par l'imagination du lecteur, elle requiert de lui une capacité effective de figuration. Dans ce cas, la sensation ne résulte pas de l'exposition au monde concret mais d'une compétence de réalisation intérieure. Comment s'acquiert cette compétence ? Est-elle perfectible ? Il faudra qualifier et mesurer l'apport de l'enseignement dans cette étape cruciale de la lecture de poésie.

Ainsi le poème se lie et se lit au corps du lecteur. Le corps lisant de Jaccottet est une peau sensible aux variations de l'air. Mais de quel corps s'agit-il véritablement ? Salah Stétié affirme que « La poésie, si elle n'est pas corps réel, n'est rien ». Il ajoute :

---

<sup>826</sup> LEENHARDT J. « Les instances de la compétence dans l'activité lectrice », *op. cit.*

<sup>827</sup> COLLOT Michel, « Poésie, paysage et sensation suivi de Effusions », *op. cit.*

<sup>828</sup> Pour reprendre le titre du texte fondateur d'Erwin Straus, *Du Sens des Sens*, paru en allemand en 1935, en français en 1989.

Je veux parler, parlant de corps, de quelque chose qui est de la nature du rayonnement [...] <sup>829</sup>

Il ne faut donc pas limiter les compétences de perception poétique à une *mimesis* qui viendrait simuler auprès du corps réel quelque sensation déjà vécue. Le corps lisant du lecteur de poésie ne s'en tient pas à la reproduction fictionnelle de sensations imaginaires et imaginées. L'affectation sensorielle du corps du lecteur de poésie est une réalité propre, caractérisable par des variations et du bien-être, des vertiges et des secousses, comme en sont imprégnés les textes de lecteurs. Selon du Bouchet par exemple :

[les] textes avancent par secousses, vont de l'avant en franchissant des séries de coupures auxquelles rien ne prépare, des dénivellations brusques, des désastres inattendus [...] Il y a là un va-et-vient assez inexorable dont on ne se lasse pas [...]. <sup>830</sup>

Ce n'est pas le texte de Victor Hugo qui bouge et tangué, mais bien le corps lisant du lecteur. Ce corps a un rapport véritablement sensoriel avec le texte dans la mesure où il s'éprouve lié aux mouvements qu'il y perçoit :

Les phrases de Hugo chavirent de la sorte entre une étendue que les mots n'arrivent pas à étreindre, où ils croulent en débordement d'adjectifs battant l'aile dans le vide, et ces fragments, à leur échelle, où ils arrivent à se poser avec une précision sauvage.

L'expérience de lecture du poème est donc l'adhésion d'un corps, le corps lisant, à la sensorialité stylistique du texte. Nous mesurons ici combien la notion de « corps lisant » nous est nécessaire pour admettre que le texte et le lecteur poète partagent cette matérialité rythmique et sensuelle du poème. Un des ancrages du régime générique de lecture de la poésie se tient sans doute dans la mise à jour de ce corps lisant, prêt à s'emparer sensuellement du texte dans les boucles de ses ondes – « [...] une onde capable de se propager à l'infini » <sup>831</sup> – ses méandres et ses bâillements, sa rugosité ou la légèreté de son souffle. Dans la perspective de l'enseignement, c'est la constitution et l'éveil même de ce corps qui devrait être, avant toute explication partagée du texte, l'enjeu premier de l'enseignement de la poésie.

Peut-on préciser davantage encore en quoi consiste ce corps lisant ? On en trouve parfois des représentations dans les textes de lecture. Il peut alors prendre la

---

<sup>829</sup> « [...] et le rayonnement vivant nous demeurera éternelle énigme. », RHD, p. 108.

<sup>830</sup> *L'Œil égaré...*, p. 72.

<sup>831</sup> *Haïku*, p. 14.

figure très sensuelle du corps dormant, soumis aux rêves<sup>832</sup>, jusqu'à la métaphore de la mort. Dans le septième fragment, André du Bouchet a repris ces paroles de Victor Hugo qui peuvent aussi être lues comme l'évocation du corps du lecteur :

Tout corps couché prend la ligne de l'horizon de l'âme. L'endormi devient le réveillé de l'ombre ; il n'est pas immobile, il vole dans l'immensité ; il n'est pas aveugle, il voit dans l'infini ; il n'est pas sourd, il entend dans l'espace ; il n'est pas muet, il parle dans la mort ; il n'est pas couché, il est ailé ; il n'est pas étendu, il est planant ; il n'est pas tombé, il est ressuscité. [...] l'infini va prendre tes draps de lit et t'ensevelir jusqu'à demain dans la fosse commune du sommeil ; ta chair va sentir ta cendre, tes membres vont sentir tes os ; ta tête va sentir ton crâne [...] <sup>833</sup>

L'« horizon » peut ici être compris comme l'horizontalité de l'écriture que le corps du lecteur de poésie épouse. Lire, c'est alors transcender le sommeil et l'obstruction des sens (la cécité, la surdité, le mutisme et la mort) dans l'infini, jusqu'à la résurrection. Le corps traverse ici l'absolu de la mort, et ce qui le fait surgir hors de l'anéantissement c'est la force du sentir : « ta chair va sentir ta cendre, tes membres vont sentir tes os ; ta tête va sentir ton crâne ». Si l'on maintient une lecture métapoétique de cet extrait, on est saisi de remarquer que ce ne sont ni une image, ni une pensée, ni une croyance qui sauvent le sujet du néant, mais bien ses sensations. La perspective de « sentir » son corps de l'intérieur, en réponse au pressentiment de sa finitude, est une garantie de survie à l'ensevelissement du sommeil : le sentir fait sortir de la mort, et la lecture de poésie en est la voie.

Seulement ce corps du lecteur ne respire pas que le bien-être. Il éprouve tout aussi bien les limites de la lecture et ses difficultés. On le ressent à travers le travail de l'inconscient dont Hugo fait part dans le fragment 9 :

Le prodige nocturne universel ne s'accomplit pas sans frottements et tous les frottements d'une telle machine sont des contusions à la vie.

Le corps lisant se révèle aussi dans l'épreuve et les résistances de la lecture.

Mais l'hypothèse de ce corps lisant suscite bien des questions. Tout corps implique-t-il un sujet ? Doit-on confondre ou distinguer le sujet du corps lisant et le sujet lecteur ? Dans quelle temporalité s'inscrit ce corps ? Est-il en lien avec l'Histoire ? Quelle peut être sa mémoire ? En réponse à cette dernière question, la

---

<sup>832</sup> Dans le choix des fragments, André du Bouchet montre l'importance de la nuit, du sommeil et du rêve chez le poète : « Le rêve est l'aquarium de la nuit. », fragment 8.

<sup>833</sup> *L'Œil égaré* ..., p. 25.

lecture du fragment 26 <sup>834</sup> fait apparaître l'expérience poétique comme une anti-mémoire, et signe l'inauguration d'un sujet nouveau :

Je sentis, dans la forme obscure pour moi-même  
[...] Presque s'évanouir tout l'être antérieur  
[...] mon souvenir en un instant perdit  
Tout ce que Légion par cent voix m'avait dit.

Le temps de la lecture du poème et son événement semblent bien instaurer une phénoménologie propre. La lecture s'appuie ici sur des expériences sensorielles antérieures mais tout en travaillant à leur annulation. Cet événement méritera toute notre attention.

### **B.1.c. Traduction, transposition, recréation**

Nous l'avons vu, les trois textes de lecture étudiés ne se limitent pas au compte-rendu phénoménologique d'actes de lecture. Chaque lecteur poète s'est approprié l'œuvre lue au point de produire un texte nouveau. Le résultat répond alors à la logique d'une création *métisse* qui transpose, ingère, réécrit l'œuvre lue.

#### ***Le texte de lecture et la pensée métisse***

Dans les années 2000, des chercheurs en littérature comparée et en littératures francophones se sont emparé des images biologiques et culturelles de l'hybridation et du métissage pour tenter de les stabiliser en concepts. A rebours d'une conception fusionnelle et unifiante calquée sur une idéologie de l'intégration uniformisante, Alexis Nouss a investi ce champ de recherche en soulignant combien la créativité dépend de l'expérience de l'altérité. On est frappé de constater à quel point la définition actuelle de la pensée métisse fait écho aux descriptions de la réception poétique :

[...] le métissage est d'abord une pensée de la désappropriation, de l'absence et de l'incertitude. En fait le métissage suppose la coexistence d'éléments hétérogènes qui sont en perpétuelle tension [...] il se caractériserait par l'inattendu, l'énigmatique, l'elliptique par des jeux de glissement, de plis et de replis [...] la pensée métisse relève du paradoxe. Elle met en question dans cet espace qui est une troisième voie entre l'homogène et l'hétérogène, la fusion et la fragmentation, la totalisation et la différenciation. Mais un espace ouvert, un espace de l'aventure,

---

<sup>834</sup> *Ibidem*, p. 63.

aventure tout autant éthique qu'esthétique. Le métissage comme hétéropraxie, comme travail de l'altérité.<sup>835</sup>

C'est dans cette mouvance théorique que la notion de métissage peut contribuer à la description du texte de lecture. De fait, la lecture accomplie rend indiscernable la distinction claire entre voix du texte et voix du lecteur, mais elle n'annule pas la différence entre ces voix, la polyphonie persiste et se démultiplie dans la saisie totalisante de la lecture. Dans son introduction, Salah Stétié recourt lui-même au motif du métissage :

Toute lecture est en définitive un semi-dialogue et un demi-monologue. Elle renvoie, à travers les mots d'autrui, à la propre voix altérée du lecteur. Et, parce que cette voix du lecteur est métissée de l'autre voix et par elle métamorphosée, toute lecture, finalement, est la capture d'une non-voix qui, projetée dans l'espace (ne parle-t-on pas d'espace vocal ?), est un *non-lieu*.<sup>836</sup>

Le texte de lecture est un texte métisse parce qu'il maintient vive l'interpénétration entre les deux mondes, celui du texte et celui du lecteur. La lecture de Rimbaud par Salah Stétié manifeste magistralement ce processus : on pourrait dire que le travail de lecture du poète est de féconder l'oeuvre à lire de motifs littéraires et culturels hétérogènes alors même que Rimbaud féconde simultanément la poétique de son lecteur. Mais cette affirmation est encore trop simplificatrice, car en réalité le métissage dans la lecture de Salah Stétié n'est pas un simple processus à deux brins. Il est une dynamique constante de confrontations interlectorales. Pour Stétié, lire Rimbaud, c'est lire les lectures de Rimbaud, inventer Rimbaud, chausser les souliers de Rimbaud, y compris dans l'imaginaire :

Ce dormeur passif, ce Rimbaud d'après Rimbaud, Gabriel Bounoure, à partir d'une rencontre qu'il fit dans le vieux Caire, a su merveilleusement l'imaginer : « Je l'appelle Arthur Rimbaud. Ses semelles de vent l'ont trahi et abandonné dans cette rue où les « tentes carminées des flamboyants font un luxe calme, loin de la ville, en bordure d'un jardin d'animaux captifs, parodie du Jardin Premier.[...] »<sup>837</sup>

Le métissage dans ce passage prolifère : le texte de lecture de Salah Stétié se laisse habiter par l'expérience d'un autre lecteur, Gabriel Bounoure. Celui-ci ne s'est pas contenté de commenter le texte lu mais il a métissé son expérience de lecteur avec sa

---

<sup>835</sup> MONTANDON Alain dans CLAVARON Yves & DIETERLE Bernard (dir.) , *Métissages littéraires*, actes du XXXIIème Congrès de la Société Française de Littérature Générale et Comparée, Saint-Étienne, 2004, Publications de l'Université de Saint-Étienne, 2005, p. 9.

<sup>836</sup> RHD, p. 10.

<sup>837</sup> RHD, p. 68.

propre vie. Rimbaud est venu habiter le regard de Gabriel Bounoure sur les habitants du quartier cairote au point d'en féconder son texte de lecture puis celui de Salah Stétié. On voit qu'il y a des limites dans la théorisation de cette notion de métissage : le modèle du couple de géniteurs identifiable et la mise au monde définitive du sujet métisse qu'impliquent cette métaphore exprime mal tous les liens hasardeux, ponctuels et temporaires dont résulte un texte de lecture. En revanche, l'hétérogénéité des facteurs déterminant la lecture, son « hétéropraxie », permet de mieux décrire l'événement de la lecture comme expérience d'altérité :

Le métissage serait la pratique d'une altérité conçue dans l'immanence et soumise au devenir temporel. L'hétéropraxie apparaît dès lors comme une forme d'événementialité, dont l'imprévisibilité échappe à tout savoir préalable.<sup>838</sup>

Ainsi, la part de hasard et de surprise qui accompagne la reconfiguration poétique par le lecteur coïncident, dans la logique d'Alexis Nouss, à la pensée métisse.

Dans le cadre de l'enseignement, la conception du texte de lecture comme un texte métisse devrait soutenir les productions les plus authentiques. Pour l'élève, métisser sa lecture, c'est l'ouvrir à tous les liens intertextuels, interculturels, et aux vécus qui se rappellent à lui, configurent ses représentations et font de la lecture une expérience personnelle. L'idée de lecture-modèle et la crainte du contresens ne doivent plus dénaturer les textes de lecture de poésie. Enfin, placer les lycéens en posture d'appréhension de l'altérité, c'est aussi apprivoiser l'incompréhension, étayer un rapport éthique à l'Autre, et contribuer à fonder l'individualisation et le sentiment de sujet.

### ***La transposition, les réécritures***

Davantage que les notions de métissage ou d'hybridation suggérées par l'œuvre de Salah Stétié, le travail de Philippe Jaccottet appelle celles de la transposition ou de la transcription. De fait, sur la couverture du livre *Haïku* édité chez Fata Morgana est précisé qu'il s'agit de haïku « présentés et transcrits par Philippe Jaccottet ». Il n'est donc ouvertement pas question ici de « traductions ». Cette nuance permet de qualifier définitivement le recueil de texte de lecture. Alors

---

<sup>838</sup> « Mais, produisant un résultat, elle s'inscrit dans une histoire et une subjectivité et à ce titre, peut être recueillie dans un récit, une narration, un témoignage, une attestation », NOUSS Alexis & LAPALANTINE François, *Métissages. De Arcimboldo à Zombi*, Pauvert, 2001, p. 302.

que la traduction aspire à dévoiler le texte d'origine, à établir des sortes de passages vers l'œuvre du poète, la transcription établit un texte parallèle, détachable du contexte de sa création. La reconfiguration de l'œuvre, une fois transcrite, doit assurer une réception cohérente mais autonome vis-à-vis de la réception première<sup>839</sup> car on ne peut pas maintenir l'illusion que le langage employé pour la transcription était programmé par l'auteur.

La comparaison de différentes versions d'un même haïku aide à préciser les caractéristiques d'une transcription. Outre le fait que Philippe Jaccottet ne lisant pas le Japonais s'en est remis à des traductions en anglais et en allemand<sup>840</sup>, le projet de *Haïku* n'était pas de proposer une version abrégée des deux volumes de Blyth. Ce recueil est une composition singulière, décidée par Jaccottet et filtrée par sa subjectivité de lecteur. Cette subjectivité ne prend pas seulement en charge l'immense responsabilité de choix du corpus, elle oriente les décisions stylistiques propres à la transcription. Si l'on compare par exemple un passage de ce huitième haïku d'hiver avec la version qu'en propose Roger Munier<sup>841</sup> on obtient ces deux reformulations du haïku de Gyôdai:

Les feuilles qui tombent,  
L'une sur l'autre couchées [...]

Les feuilles qui tombent  
S'amassent l'une sur l'autre [...]<sup>842</sup>

En insistant sur le présent duratif de la chute des feuilles, Roger Munier s'appuie sur son expérience de lecture contemplative. Le haïku est un temps de communion avec la nature et chaque poème constitue pour lui l'amorce d'un micro-récit sans délimitation de durée. Jaccottet offre une transcription beaucoup plus complexe de la temporalité du haïku. Pour lui, le haïku n'est pas narratif, il ne dure pas, il est au contraire la résolution de l'action sitôt nommée. La combinaison du présent et du

---

<sup>839</sup> Que l'on songe, par analogie, à la transposition musicale.

<sup>840</sup> « Tous ces poèmes ont donc été transcrits de la version anglaise de R.H. Blyth, dans l'anthologie en quatre volumes, *Haïku*, publiée par Hokuseido Presse, à Tokyo, dans les années cinquante ; à l'exception de deux d'entre eux, transcrits d'une version allemande : Issa, *Die Letzten Tage meines Vaters*, Dieterich, Mainz, 1985 », post-face de *Haïku*, Fata Morgana, 1996.

<sup>841</sup> Notons que Roger Munier a traduit son choix de haïku à partir du recueil de Blyth en langue anglaise. Résultant de deux traductions successives, son anthologie n'est donc pas non plus un modèle canonique de traduction.

<sup>842</sup> *HAÏKU*, Une anthologie composée par Roger Munier, préfacée par Yves Bonnefoy, Paris, FAYARD, coll. Espace intérieur, 2000, p. 170.



participe passé constitue la solution grammaticale et stylistique qui permet au lecteur d'exprimer la sensation qu'il formule, par ailleurs, à l'aide de l'image de l'éventail : « plié, déplié, quelques syllabes extraordinairement libres et légères ». En transcrivant les haïku, Jaccottet densifie le geste au présent qui s'efface dans l'instant même de son énonciation.

La transcription résulte donc nécessairement de l'interprétation du lecteur et de son souci de la concrétiser dans une formulation nouvelle et cohérente de l'œuvre lue. Elle est une forme particulière d'hybridation ou de métissage dans la mesure où la démarche n'est pas le fruit du hasard ou d'associations inattendues, elle sous-entend la possibilité d'une justification raisonnée en s'appuyant sur des systèmes linguistiques et symboliques. La lecture ici est une (re)création accomplie.

## B.2. Questions posées au sujet lyrique

Les poètes développent un corps de lecture, une sensorialité, et construisent, par leur lecture, un texte métisse. Ces vécus de lecture n'opèreraient pas sans l'engagement d'un sujet. La complexité de cette notion qui fut notamment à l'origine du colloque de Rennes consacré au *Sujet lecteur*<sup>843</sup>, fait écho à une question également fondamentale : en quoi consiste le sujet d'énonciation dans le poème ? Quel est le « je » que Stétié reprend page 27, d'« une fleur qui *me* dit son nom », si ce sujet n'est pas Rimbaud ? Comment du Bouchet investit-il les mots de Hugo, fragment 18 : « j'habite dans cet immense rêve de l'océan, je deviens peu à peu un somnambule de la mer » ? La lecture repose régulièrement cette lancinante question.

### B.2.a. Le sujet lyrique en question

À juste titre, les recherches en poétique se sont centrées à plusieurs reprises sur les *Figures du sujet lyrique*<sup>844</sup>. Dominique Combe a su montrer que toute

---

<sup>843</sup> ROUXEL Annie & LANGLADE Gérard (dir.), *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, op. cit.

<sup>844</sup> RABATE Dominique, de SERMET Joëlle, VADE Yves (dir.), *Le sujet lyrique en question, Modernités 8*, Presses Universitaires de Bordeaux, Bordeaux, 1996. RABATE Dominique (dir.), *Figures du sujet lyrique*, Paris, PUF, Coll. « Perspectives littéraires », 1996, 2001. WATTEYNE Nathalie (dir.), *Lyrisme et énonciation lyrique*, Québec / Bordeaux, Nota bene/Presses Universitaires de Bordeaux, 2006.

conception de la communication lyrique est soumise à un cadre esthétique historiquement situé. En s'appuyant sur Paul Ricœur, il conclut que

Le sujet lyrique, loin de s'exprimer comme un sujet déjà constitué que le poème représenterait ou exprimerait, est en perpétuelle constitution dans une genèse constamment renouvelée par le poème, et hors duquel il n'existe pas.<sup>845</sup>

Ce bilan explique la singularité de la lecture de poésie qu'inaugure, de façon performative, chaque énonciation du poème. Le sujet dans le poème ne constitue pas un pivot stable, il ne sécrète pas une représentation identifiable parmi plusieurs possibles. Le sujet du poème n'a pas vocation à provoquer une projection référentielle sur le modèle de l'identification à un personnage de fiction. La poésie ne travaille pas dans l'ego; Philippe Jaccottet, si sensible à l'effacement du « je » nous le rappelle fortement. Mais le lecteur a la responsabilité d'actualiser l'énonciation par laquelle le poème advient.

Face au questionnement théorique concernant cette difficulté à nommer le processus d'actualisation du sujet lyrique, Jean-Michel Maulpoix a convoqué l'hypothétique « quatrième personne du singulier » :

Le sujet lyrique n'existe pas, comme n'existe pas la quatrième personne du singulier imaginée par Ferlinghetti, qui paraît seule à même d'en conjuguer toutes les figures. Cette quatrième personne n'est ni le « je » biographique de l'individu, ni le « tu » dramatique du dialogue, ni le « il » épique ou romanesque, mais une personne potentielle et contradictoire que travaillent de concert ces trois instances. Elle dit « je » afin d'exprimer, d'ordonner et de contrôler comme elle peut cette étrangeté qu'elle demeure à elle-même. Elle dit « tu », car elle a besoin du détour d'autrui pour se saisir, ou pour localiser ces « autres » qu'elle porte en elle : « Le poème met le cap sur l'autre »<sup>846</sup> – c'est dire que le travail de la langue l'écarte toujours davantage de la subjectivité d'où il provient.<sup>847</sup>

La conception de cette « quatrième personne » permet de dépasser les définitions négatives : le sujet d'énonciation n'est ni l'auteur, ni une fiction, ni une personne réelle<sup>848</sup>. Cette « quatrième personne », Salah Stétié en fait un « nous », un espace où

---

<sup>845</sup> COMBE Dominique, « La référence dédoublée, le sujet lyrique entre fiction et autobiographie », *Figures du sujet lyrique, op. cit.*, p. 39-63, p. 63.

<sup>846</sup> CELAN Paul, *Strette*, Paris, Le Mercure de France, 1971.

<sup>847</sup> MAULPOIX Jean-Michel, « La quatrième personne du singulier, esquisse de portrait du sujet lyrique moderne », *Figures du sujet lyrique*, PUF, Coll. « Perspectives littéraires », seconde édition, 1996, p.147-160.

<sup>848</sup> Dans sa contribution au volume coordonné par Dominique Rabaté, Jean-Michel Maulpoix affirme d'emblée que « Le sujet lyrique n'existe pas ». Par cette formule radicale il tente en réalité de suspendre la confusion entre le « je » du poème et l'identité biographique du poète. Cette affirmation évidente était nécessaire dans la mesure où Gérard Genette n'avait pas intégré dans sa

l'altérité de l'écriture et l'altérité de la lecture s'entrelacent, se rencontrent, s'unissent. On voit finalement que ce sujet appelle presque irrémédiablement à recourir aux images.

Henri Meschonnic, pour sa part, est hostile à la métaphore usuelle de la « voix » pour désigner le sujet lyrique. Certes, ce terme est une image, d'ailleurs, du Bouchet lui préfère celle du « souffle » :

Le problème, c'est de « démétaphoriser » la voix dans son rapport au poème, à la notion de spécificité et d'historicité, comme invention de sa propre historicité. Non au sens passif d'historicité dont se contentent les historiens, simple situation historique. Cela suppose une poétique de la voix, c'est-à-dire une poétique du sujet du poème qui n'est évidemment plus la confusion avec l'auteur mais le travail de reconnaissance sur l'activité de subjectivation. Qui n'est pas une psychologie de la subjectivité. C'est la subjectivation au sens de ce qui opère cette transformation qui fait qu'un discours devient un système de discours et c'est cette transformation que je définis comme un poème.<sup>849</sup>

Meschonnic dénie toute épaisseur psychologique au sujet d'énonciation dans le poème. Pour lui, l'intimité que connote le terme de « voix » risque de faire oublier l'Autre, or la poésie justement, travaille à la subjectivisation de cet Autre. La lecture des haïku par Jaccottet est peut-être l'exemple le plus visible de cette subjectivation dénuée de toute psychologie. Dépourvues de première personne, bien qu'impliquées dans un regard, un désir, une surprise, ces « paroles véritablement fées »<sup>850</sup> donnent au lecteur l'effet d'une subjectivation sans sujet.

Victor Martinez s'est aussi intéressé à la question de la source énonciative en poésie. Il montre dans l'œuvre de du Bouchet un sujet qui n'est logé dans aucun ego et que le lecteur investit sans écran fictionnel :

C'est effectivement hors du temps historique et individuel que la perception s'effectue, que sa vérité agit, comme si elle avait la faculté de passer par-dessus le sujet physique (le « trans-physique ») et le sujet historique (le « transhistorique »), renvoyant tout sujet à la dimension « impersonnelle », « anonyme » et « générale » de la fonction perceptive, selon Merleau-Ponty.<sup>851</sup>

---

distinction entre auteur et narrateur les cas particuliers de la poésie, et que dans le même temps Käte Hamburger refusait de reconnaître une dimension fictionnelle au genre lyrique. Mais dans une perspective de la réception, cette disjonction entre sujet auteur et sujet lyrique doit même être portée au-delà : non seulement le sujet n'est pas le poète, mais, en dehors de certains modes de lecture historiques visant la figuration des liens lyriques, la voix du poème n'arbore ni psychologie ni représentation univoque.

<sup>849</sup> MESCHONNIC Henri « La voix-poème comme intime extérieur », dans *Au commencement était la voix*, Editions Erès, 2005, p. 61-67.

<sup>850</sup> *Haïku*, première phrase de la préface.

<sup>851</sup> MARTINEZ Victor, *op. cit.*, p. 5.

Dans la mesure où la perception met en jeu l'altérité, le sujet lyrique se projette hors d'un soi virtuel et touche à une forme d'universalité. Rimbaud le savait pertinemment en dénonçant la « poésie subjective », sans pour autant renoncer au « je » dans le poème. On reconnaît dans ce dépassement du sujet historique, la voix énonciative de Victor Hugo reconfigurée par André du Bouchet : une « voix » dispensée d'ego, qui se réalise à chaque lecture en inaugurant un contexte et des liens nouveaux.

Michel Collot, enfin, explique le paradoxe du sujet lyrique. Il montre comment la conception hegelienne du poète comme intériorité se laisse gagner par un mouvement centripète : du « monde subjectif, clos et circonscrit »<sup>852</sup> à l'« être hors de soi »<sup>853</sup>, « le sujet lyrique cesse de s'appartenir »<sup>854</sup>. Il en va donc, à travers ce sujet, de l'expérience d'un élan mais aussi d'une perte. Exilé, le sujet lyrique est aussi incomplet, fondamentalement ouvert.

Cette représentation du sujet lyrique interdit au lecteur une posture passive et spectatrice. C'est la raison pour laquelle on ne peut penser la lecture de poésie sans adapter pour elle les notions de dialogisme et de polyphonie.

## **B.2.b. Dialogisme, altérité : le même et l'autre**

### ***Lecture-miroir et réception expérientielle***

La lecture d'un poème n'est ni plus ni moins objective que celle d'un roman. Ce n'est pas un degré d'intensité, d'affectivité ou de subjectivité qui nous permettra de caractériser l'expérience du sujet lecteur de poésie, mais plutôt une fois encore une question de posture et de temporalité. Le rapport du sujet lecteur au sujet auteur ou au sujet lyrique n'est pas un rapport d'identification fantasmée : Jaccottet lisant des haïku ne se prend pas pour un japonais, du Bouchet lisant Hugo ne s'identifie pas à son aîné. Pourtant, dans les deux cas il s'agit bien d'une forme de lecture d'adhésion, une lecture de totale connivence où le sujet est partagé. Salah Stétié lecteur de Rimbaud n'entre pas dans un contrat d'identification avec le poète, mais

---

<sup>852</sup> HEGEL, *Esthétique*, trad. S. Jankélévitch, Flammarion, coll. « Champs », 1979, 4<sup>e</sup> vol., p. 178.

<sup>853</sup> *Ibidem*, p. 206, citations choisies par COLLOT Michel, « Le Sujet lyrique hors de soi » dans Dominique Rabaté (dir.), *Figures du sujet lyrique*, *op. cit.*, p. 113-125, p. 113.

<sup>854</sup> COLLOT Michel, *La Matière-émotion*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Ecriture », 1997, p. 30.

s'autorise un réinvestissement subjectif de l'énonciation du texte. L'énoncé du poème « Je suis l'homme qui fait attention à sa vie nocturne »<sup>855</sup> devient celui d'André du Bouchet dans le moment de reconfiguration de son énonciation, l'émerveillement de Bashô devient, par éclairs, celui de Jaccottet. Cet investissement n'est pas de l'ordre du jeu, du transfert ou du code, c'est une expérience qui se réalise dans le temps de la lecture. Cela prend la valeur d'un vécu dont les traces résonnent dans le texte de lecture.

Henri Meschonnic oppose « le récit des signes » au « continu dans le langage »<sup>856</sup> propre au récitatif, c'est-à-dire, selon lui, au poétique. L'expression de cette expérience du « continu dans le langage » est peut-être une autre façon de nommer cette forme d'adhésion ou de continuité énonciative qu'est la lecture de poésie. Car en poésie, les mots ne sont plus des instruments de transposition au service du sujet qui découpe les images du monde pour en reconstituer la figure, ils sont la matière dans laquelle le sujet lui-même s'actualise.

Chez du Bouchet, cette fusion énonciative correspond à une forme intense de « contemplation » :

C'est de cette éternelle contemplation que je m'éveille de temps en temps pour écrire.<sup>857</sup>

Le corps lisant s'est comme oublié, on pourrait le qualifier de corps-émotion en référence à Jean-Paul Sartre :

l'émotion revient à chaque instant sur l'objet et s'y alimente. [...] le sujet ému et l'objet émouvant sont unis dans une synthèse indissoluble. L'émotion est une certaine manière d'appréhender le monde.<sup>858</sup>

N'instituant pas d'écran fictionnel entre son imaginaire et son lecteur, le poème prédispose donc à une réception « indissoluble ». Pourtant, il n'y a pas d'expérience poétique sans altérité. Il se joue au niveau de la lecture vécue comme perception sensorielle, le paradoxe phénoménologique de l'autre en soi et du soi en l'autre au moment de la perception. Le sujet lecteur de poésie pénètre le poème au moment où celui-ci, perçu dans son altérité, devient texte du lecteur.

---

<sup>855</sup> *L'Œil égaré...*, Fragment 10, p. 31.

<sup>856</sup> MESCHONNIC Henri, « Le sujet comme récitatif ou le continu du langage », dans « Le sujet lyrique en question », *Modernités* 8, *op.cit.*, p. 13-18, p. 17.

<sup>857</sup> *L'Œil égaré ...* p. 47.

<sup>858</sup> SARTRE Jean-Paul, *Esquisse d'une théorie des émotions*, Paris, Hermann, coll. « Philosophie », La Librairie Générale Française, [1938], 1995, p. 71.

Mais la spécificité du sujet lecteur de poésie questionne encore. Autant la démarche successive d'identification puis de défictionnalisation dans la lecture romanesque peut être conçue comme une expérience de détachement et de maturation de l'identité du sujet lecteur, autant ce moment poétique d'émotion, ce « moment pathique » diraient les phénoménologues, maintient très troubles les contours du sujet. Le lecteur se mêle au texte qui vient de l'autre et de lui, sans frontière distincte ; la page de Victor Hugo devient celle d'André du Bouchet. La stabilité et l'unité du sujet défont. Ainsi, loin des flatteries égocentriques et sentimentales que l'on aurait pu associer un peu vite à l'expérience de lecture de poésie, rien n'est moins égotique qu'une telle lecture.

En rendant compte de l'expérience visuelle, Mikel Dufrenne nous aide à décrire la singularité de l'expérience de lecture de poésie en la distinguant de la lecture-reflet propre à l'identification romanesque :

Cet œil, je ne le sens pas comme un miroir, mais plutôt comme un creux par lequel le monde me pénètre autant que, si j'ai une vue pénétrante, je pénètre en lui. Car avec le monde je suis au contact, ou mieux au corps à corps : qui touche est touché, et la phylogenèse situe à bon droit le tact à l'origine de la sensorialité.<sup>859</sup>

Opération de vision ou geste de « voyant », la lecture de poésie pourrait être représentée comme cette pénétration réciproque : un corps à corps bien au-delà du reflet.

Cette lecture, que Michèle Aquien désigne avec une certaine ambiguïté « lecture au miroir »<sup>860</sup>, à la différence de l'identification dans le cadre de la lecture de fiction, n'est donc pas une lecture autocentrée sur le sujet lecteur. Elle maintient nécessairement un rapport d'altérité, ce n'est pas une identification « installée » ni organisée dans un « contrat de lecture ». La prise de distance est une possibilité permanente qui accompagne la lecture. Un lecteur comme Salah Stétié, par exemple, travaille de façon concomitante la lecture immergée et la mise en relief de l'acte de lire. La lecture de poésie tisse une adhésion énonciative totale en même temps que la conscience diffuse de l'Autre. Mais de quelle altérité s'agit-il ? Altérité au sujet énonçant dans le texte, au monde, au langage ? Il semble, à ce stade de l'analyse, que

---

<sup>859</sup> DUFRENNE Mikel, *L'œil et l'oreille*, Paris, Jean Michel Place, coll. « Surfaces », 1991, p. 69.

<sup>860</sup> AQUIEN Michèle : « Plutôt qu'une rencontre de quelque chose de radicalement nouveau, c'est une rencontre au miroir, avec le sentiment d'étrangeté qu'il y a à retrouver le semblable en l'autre, *a priori* si lointain, si étranger. », « Philippe Jaccottet et le Haïku » dans *Philippe Jaccottet*, Cahier quatorze, *op. cit.*, p. 243-260, p. 243.

la lecture de poésie s'effectue dans la faille en soi, dans ce qui, chez le sujet lecteur dans le cadre processuel de sa lecture, s'avère autre. L'adhésion du poète lecteur de poésie n'opère pas sur les ressemblances et la confusion identificatoire des sujets, elle agit là où justement pointe le tout autre.

### ***Une posture d'accueil***

*L'accueil que l'on réserve aux livres tient  
contradictoirement à l'attente qui s'en forme en nous et à la  
surprise qu'ils provoquent une fois lus.*

Jean-Luc Steinmetz<sup>861</sup>

On ne peut donc décrire la réception poétique sans éveiller le paradoxe de l'altérité. Chez les trois poètes, elle est désirée et apprivoisée. Le lecteur libanais noie les frontières géographiques de l'interlecture, et André du Bouchet celles du temps. Les écarts ne sont plus des écarts, la lecture est accueil. Jaccottet adopte même une posture pour ainsi dire mystique. En citant Simone Weil, il nous met en garde contre la réception volontariste dominatrice du poème :

Les biens les plus précieux ne doivent pas être cherchés, mais attendus.<sup>862</sup>

On reconnaît chez le poète protestant l'ombre théologique de la grâce : la réception du poème serait un cadeau qu'on ne peut décréter. La lecture est réception de la part de l'autre. Pour lui,

c'est le Tout-autre que l'on cherche à saisir. Comment expliquer qu'on le cherche et ne le trouve pas, mais qu'on le cherche encore ? L'illimité est le souffle qui nous anime. L'obscur est un souffle. On ne peut s'en emparer.<sup>863</sup>

Ce que le poète dit de la grâce de l'auteur vaut pour le lecteur. Le poète lecteur accueille l'altérité dans la patience et l'attente. Seulement, dans le système éducatif actuel, peut-on véritablement enseigner l'attente ? Ce rapport éthique à la lecture peut-il trouver sa place au gré de transmissions de savoirs et de mesures systématiques de compétences évaluables ?

---

<sup>861</sup> STEINMETZ Jean-Luc, *Europe* n°955-956, p. 65.

<sup>862</sup> *Attente de Dieu*, p. 116, cité dans *La Semaïson*, p. 24.

<sup>863</sup> *La Semaïson*, p. 39.

## *L'altérité au cœur de la réception du poème*

Mais l'attente ne suffit pas à susciter l'émotion :

à l'origine de l'émotion, il y a toujours une rencontre. L'objet ou l'événement qui la provoque peut être interne : un rêve, un souvenir involontaire par exemple. Mais il se présente à la conscience de manière inopinée, déjouant ses attentes et ses prises, et donc moins comme l'une de ses propriétés qu'avec une intime étrangeté.<sup>864</sup>

L'expérience de Jaccottet, conformément à la conception de la « matière-émotion » de M. Collot, incite à décrire la lecture de poésie comme une rencontre, et donc comme une expérience de l'altérité aussi hasardeuse, incalculable, imprévisible que la rencontre entre deux personnes. Il n'y a d'émotion que dans la découverte d'une différence et la perception d'une part d'étrangeté, l'expérience même d'une altérité, celle que John E. Jackson appelle *l'étranger* :

l'étranger n'est [...] pas l'inconnu. L'étranger est l'altérité ressentie dans le propre comme une virtualité ou une dimension particulière, non-explorée, de ce propre.<sup>865</sup>

La pensée de Todorov corrobore cette idée. Pour lui, autrui est même indispensable à l'achèvement de la conscience :

Je ne peux me percevoir moi-même dans mon aspect extérieur, sentir qu'il m'englobe et m'exprime... En ce sens, on peut parler du besoin esthétique absolu que l'homme a d'autrui, de cette activité d'autrui qui consiste à voir, retenir, rassembler et unifier, et qui seule peut créer la personnalité extérieurement finie ; si autrui ne la crée pas, cette personnalité n'existera pas.<sup>866</sup>

L'expérience de l'altérité en laquelle consiste la découverte du poème contribue en ce sens à la construction du sujet lecteur, sujet ouvert par l'épreuve même de la lecture. Parce que le poème est porteur de l'altérité radicale, celle que transporte et insuffle le langage, sa réception fonde le sujet à sonder et donc à questionner sa propre posture.

---

<sup>864</sup> COLLOT Michel, *op. cit.* p. 11.

<sup>865</sup> JACKSON John E., *La poésie et son autre, essai sur la modernité*, Paris, José Corti, 1998, p. 101.

<sup>866</sup> TODOROV Tzvetan, *Mikhaïl Bakhtine, le Principe dialogique*, Paris, Le Seuil, coll. « Poétique », 1981, p. 147.



Ainsi, les textes de lecture comportent des marques dialogiques. Les paroles de Victor Hugo reprises par André du Bouchet page 20<sup>867</sup> sont énoncées à la deuxième personne du singulier, et le texte de lecture, page 72<sup>868</sup>, emploie le vouvoiement. Les adresses de poète au lecteur se croisent et se tissent ; les énoncés, poétiques et métapoétiques montrent qu'ils sont destinés, adressés à cet autre inclus dans la lecture. Poème et texte de lecture sont portés par l'adresse, confortant ainsi le travail de l'altérité.

Dès lors, lire de la poésie est une (ap)préhension de l'autre. La lecture de poésie ne joue pas à mimer la communication entre individus. Qui d'André du Bouchet ou de Victor Hugo s'implique dans les voix porteuses des diverses adresses ? En tant qu'essayiste, Salah Stétié inaugure le terme d'*Ouvraison*<sup>869</sup> ; « plus que pure ouverture : ni clef, ni péage, ni contrôle » indique Jaccottet<sup>870</sup>. Si l'on admet la métaphore de la voix, on peut considérer que la lecture du poème est l'inauguration de cette voix ouverte, ou l'espace de voix, rendu possible dans l'expérience même de la lecture.

### **B.2.c. La polyphonie du poème et la lecture**

Si le poème ne distribue pas la parole entre plusieurs « personnages », c'est-à-dire diverses représentations d'identités et différents regards sur le monde, que recouvre la polyphonie de l'« opéra fabuleux »<sup>871</sup> visé par Rimbaud ? Jusqu'à quel point la voix du poème, celle de l'auteur et les perceptions du lecteur se confondent-elles ou se démultiplient-elle ? La culture psychanalytique notamment mais également les travaux de Roland Barthes ou ceux de Philippe Hamon nous ont appris à soupçonner toute prétendue unité du sujet énonçant, à distinguer son essentialité supposée des stratégies d'écriture et de leurs effets. Michèle Aquien défend la conception d'une polyphonie poétique en s'appuyant sur les *Écrits* de Lacan :

---

<sup>867</sup> « Voici ce que je te conseille : l'œuvre de ton âme doit être le voyage de ton âme ; tu ne dois pas prophétiser, tu dois deviner ; tu dois deviner le ciel étoilé, y tracer ton itinéraire [...] », p. 19-20.

<sup>868</sup> « Voyez la liste, dans *Pierres*, où il passe en revue toute cette cavalerie [...] », p. 72.

<sup>869</sup> STÉTIÉ Salah, *L'Ouvraison*, op. cit. 1995.

<sup>870</sup> *Haïku*, deuxième page de la préface.

<sup>871</sup> Nous constatons que c'est dans son œuvre la plus autobiographique, *Une Saison en Enfer*, que Rimbaud concrétise cette image de la polyphonie lyrique. : « Je devins un opéra fabuleux », « Alchimie du verbe », *Une Saison en Enfer*, Paris, GF-Flammarion, 1989, p. 130.

[II] suffit d'écouter la poésie, ce qui sans doute était le cas de F. de Saussure, pour que s'y fasse entendre une polyphonie et que tout discours s'avère s'aligner sur les plusieurs portées d'une partition.<sup>872</sup>

Michèle Aquien pense la lecture de poésie comme l'écoute de ces combinaisons de voix. A partir de « je est un autre », Pierre Brunel estime, pour sa part, que :

Dans la voix s'entend une autre voix, se touche le grain d'une autre voix. Et cette autre voix est une voix enrouée, un « enrouement folâtre » (« Parade ») qui est peut-être surtout un enrouement par la folie menaçante. Ou tout aussi bien, dans une voix enrouée, est perçue une note plus pure.<sup>873</sup>

La polyphonie poétique ne se résume pas à un simple entrelacs de voix différenciables. Dans une perspective de la réception, elle désigne tout autant une combinaison variable de hauteurs de voix et de timbres reconfigurés par le lecteur. Quand bien même la source énonciative passerait pour unique, la polyphonie poétique se rejoue à chaque lecture au gré de la réalisation énonciative et sensorielle du poème par le lecteur, sa disposition, les variations de ses sensations et de ses tâtonnements. La polyphonie poétique se loge dans l'expérience du corps de lecture, ses esquisses, ou ses affolements. L'« enrouement » dont Pierre Brunel fait un motif énonciatif désigne tout aussi bien la fêlure lyrique de Hugo que la fragilité, voire la « précarité »<sup>874</sup>, de la réception d'un haïku. Il ajoute à la palette des possibles énonciatifs en poésie celui de l'hésitation, de l'incertitude et de l'inachèvement. Ce motif offre un bel hommage à l'humilité poétique, que ce soit celle du poète auteur, ou celle du récepteur, souvent incertain dans son interprétation. Cette polyphonie démultipliée se reduplique dans les textes de lecteurs. L'ère de la certitude lyrique flamboyante semble achevée. Et le tremblement de l'énonciation poétique et de sa réception est aussi le gage de son « ouvraison ».

---

<sup>872</sup> LACAN, *Écrits*, « L'instance de la lettre dans l'inconscient », p. 503, cité par AQUIEN Michèle, *L'Autre versant du langage*, Paris, José Corti, 1997, p. 55.

<sup>873</sup> BRUNEL Pierre, « Salah Stétié et Rimbaud », *op.cit.*, p. 43.

<sup>874</sup> On reprend ici la formulation de Jérôme Thélot : *La poésie précaire*, dont le chapitre VI est consacré à Philippe Jaccottet : « L'œuvre de Philippe Jaccottet confronte son lecteur à un paradoxe entêtant, dont le sens inquiète l'existence finie à laquelle l'homme européen, depuis au moins deux siècles, se sent voué. Disons brutalement que cette œuvre n'est rien – ou presque rien – et que c'est en cela qu'elle est – ou presque – le plus important. [...] Est précaire, au sens étymologique de ce mot, la puissance qui, ayant été obtenue par la prière, et ne tenant donc qu'aux caprices des dieux, est toujours menacée d'impuissance. », *La poésie précaire*, Paris, PUF, coll. « Perspectives Littéraires », 1997, pages 121-122.

### B.3. La réception lyrique <sup>875</sup>

Nous l'avons vu, la lecture des poètes résiste à la modélisation. La théorie d'Iser qui conçoit la réception comme l'actualisation d'effets ne suffit pas à rendre compte de la dimension créative des lectures par les poètes. Iser examine la réception à partir du texte lu, dans ce qu'il implique en terme de contrat de lecture et d'horizon phénoménologique. Mais les lectures analysées ici ne respectent pas particulièrement les pactes lyriques que les œuvres à lire sont censées proposer. En reprenant à Ingarden la notion de « lieux d'indétermination » dans le texte, Iser maintient le présupposé selon lequel le texte induit, et donc conditionne, de façon dominante, la configuration de la lecture. En multipliant des réseaux interculturels inattendus autour de l'œuvre de Rimbaud, en re-découpant en fragments des textes de Hugo et en transposant des haïku choisis plus qu'en ne les traduisant, les poètes lecteurs semblent transgresser tout contrat de lecture. Les poètes créent eux-mêmes des « failles d'indétermination » qui permettent à leur lecture de se déployer. La part active du lecteur consisterait à contourner le pacte tacite afin d'en risquer un nouveau, singulier, alimenté par la recherche propre au poète engagé dans la lecture.

Il est exclu en tous cas de reconnaître ici l'application d'une lecture programmée par le texte, selon le modèle de Umberto Eco. Notons que cette hypothèse qui singularise la réception de la poésie convient à des lecteurs poètes et créateurs. La lecture de poésie par les poètes consiste en un travail original d'effraction. S'agit-il d'une caractéristique de la lecture de poésie généralisable à des lecteurs non engagés dans l'écriture de poésie ?

#### **B.3.a. Des traits spécifiques à la lecture de poésie**

La stylistique voire la rhétorique de la poésie n'est pas à confondre avec la rhétorique de sa lecture<sup>876</sup>. Même si les opérations de lecture dépendent évidemment de la structure des textes, elles ne s'y confondent pas. Il faut également distinguer les

---

<sup>875</sup> Cet intitulé s'inspire directement du titre de Dominique Rodriguez *Le pacte lyrique*, mais il désigne ici la réception de la poésie par les poètes abordés dans ce deuxième chapitre.

<sup>876</sup> En étudiant la *Rhétorique de la lecture* implicite dans différentes œuvres littéraires, Michel Charles a finalement évité de modéliser la lecture elle-même. Cette remarque n'exclut pas l'admiration que l'on peut avoir pour ce travail. La recherche sur les opérations de lecture effective reste cependant entièrement ouverte.

opérations de lecture, si difficiles à décrire objectivement, des procédés employés dans les textes de lecteurs qui sont des recompositions de lectures avec leurs finalités propres. Ces trois systèmes signifiants sont imbriqués certes<sup>877</sup>, mais pour l'heure c'est le régime générique de lecture qui nous intéresse et la façon dont les poètes lecteurs manifestent concrètement cette singularité. Une des difficultés sera d'assurer que les traits remarquables correspondent spécifiquement à la réception en « régime générique poésie ».

### ***Alinéarité et discontinuité de la lecture***

Une des particularités de la lecture de poésie réside dans son traitement de la linéarité du signifiant. Certes, les linguistes ont montré que le langage est soumis à son déploiement dans le temps. La signification dépend de l'ordre syntagmatique combiné à la capacité du récepteur à activer l'axe paradigmatique des éléments successifs. Cette représentation tabulaire d'une structure rigoureuse et organisée ne suffit pas à rendre compte de la complexité de toutes les activités langagières. La poéticienne Michèle Aquien, par exemple, décrit la polyvalence du signifiant en citant Julia Kristeva pour affirmer que « l'énoncé poétique n'obéit pas à l'ordre grammatical (linéaire) de la phrase non-poétique. »<sup>878</sup> Divers contre-exemples, comme notamment le poème en prose, pourraient nuancer cette affirmation qui porte sur le texte poétique lui-même. En revanche, c'est du côté de la lecture que la linéarité semble effectivement très perturbée.

Du point de vue du lecteur, page 165 de *L'Ouvraison*, Salah Stétié écarte toute figure de rationalité structurale :

La pratique des chemins de traverse, des passerelles, des digressions par série de ruptures [...] s'oppose à la notion de thèse universitaire qui rationalise le savoir.<sup>879</sup>

Le poète représente alors la lecture de poésie comme une combinaison complexe de parcours inédits et incertains, non linéaires, n'excluant ni les ellipses, ni les retours en arrière. En s'appuyant sur les neurosciences, on pourrait ajouter que toute lecture procède en réalité de façon non strictement linéaire : le lecteur

---

<sup>877</sup> La stylistique du texte influe sur les opérations de lecture qui alimentent le texte du lecteur.

<sup>878</sup> KRISTEVA Julia, *Recherches pour une sémanalyse*, Paris, Le Seuil, 1969, p. 200.

<sup>879</sup> STETIE Salah citant Christian Guez Ricord, *La Secrète*, « Dante, le jardin, Notes », Fata Morgana, 1988, dans *L'Ouvraison*, *op. cit.*, p. 165-166.

appréhende le texte, quel qu'il soit, par paquets d'unités qu'il recombine dans l'ordre préconçu. En quoi la lecture de poésie serait-elle donc moins linéaire qu'une autre ?

De fait, au niveau premier de la succession des éléments dans l'oeuvre, aucun des trois textes de lecture étudiés ne reproduit l'ordre d'origine. Dans les trois cas, la question de l'ordre des éléments dans le texte lu est même complètement suspendue. Le lecteur de poésie admet l'alinéarité comme une donnée de sa lecture tandis qu'un lecteur de prose narrative, par exemple, reconstitue la chronologie supposée du référent. Ainsi, la citation de Stétié évoque, métaphoriquement, le niveau cognitif de la lecture de poésie : « chemins de traverse », « passerelles », ces opérations de lecture ne suivent pas la succession d'origine des éléments, elles pratiquent tantôt le détour, tantôt des rapprochements inattendus. La lecture de poésie procède de façon alinéaire et imprévue, sans rétablir un ordre programmé. Stétié insiste en réalité sur la temporalité irrégulière et le rythme singulier de la lecture en poésie, tantôt condensée et incertaine, tantôt digressive et étirée.

La sensation de rupture est également caractéristique de la lecture de poésie. Le compte-rendu de l'enquête portant sur les différences d'impressions entre la lecture d'un roman et celle d'un recueil de poèmes par les lycéens avait déjà révélé l'importance singulière de l'effet de rupture. La lecture de poésie n'est pas linéaire en partie parce qu'elle est discontinue. C'est une lecture qui régulièrement se suspend : suspension rythmique, prosodique, sémantique. Tout le travail de l'écriture visant à construire des effets d'unité poétique, qu'il s'agisse par exemple d'anaphores, de rimes, de réseaux de connotations, transcende la linéarité syntagmatique du poème et dissout sa prépondérance. André du Bouchet fait même de cette discontinuité un critère de satisfaction de lecteur :

Hugo [...] ne peut être nulle part mieux saisi que dans ces morceaux d'événements et d'images éclatés.<sup>880</sup>

La fragmentation fait donc partie de l'objet poétique, du poème, et soumet à la fois la lecture à la discontinuité et l'alinéarité.

---

<sup>880</sup> *L'Œil égaré...* p. 71.

### ***Référentialité perturbée, proliférante, virtuelle***

Le second trait visiblement caractéristique de la réception du poème, et qui reste lié à la question de l'alinéarité, tient au rapport incertain entre l'énoncé et le référé. La question de la référentialité du poème est gigantesque, et même s'il n'est pas possible d'y répondre théoriquement de façon satisfaisante en quelques pages, il est évident qu'elle participe de l'originalité de la réception en poésie. Iser attribue la singularité de la référentialité au discours fictionnel :

Le discours fictionnel est privé de la situation référentielle dont la détermination rigoureuse assure à l'acte linguistique sa pleine réalisation. Ce manque évident n'implique pas un quelconque échec du discours de fiction, mais peut servir de point de départ pour mieux saisir ce qui fait la particularité du discours de fiction.<sup>881</sup>

Mais la lecture d'un poème n'impose pas un contrat de fiction. Iser superpose ici référentialité, mimesis et fiction<sup>882</sup>. Des villes et des paysages rimbaldiens, des forges et des étoiles hugoliennes, des animaux et des arbres japonais : à la lecture des poèmes, aucun de ces éléments n'est définitivement fictif, aucun n'est absolument « vrai », il peut renvoyer à un paysage concret pour un lecteur, à un système symbolique pour un autre ou à une abstraction pour un troisième. Chacun active la fonction référentielle en reconstruisant divers effets de perception dans l'univers du lecteur ; mais les modèles de réalité auxquels la lecture renvoie sont variés, multiples et morcelés.

La fonction référentielle, conformément au schéma de Jakobson, active le rapport entre l'énoncé et la réalité. Or la lecture de poésie peut être l'occasion de suspendre, en partie, la fonction référentielle du langage, ce qui dérouté nombre de lecteurs. Le travail de la lecture consiste notamment à transformer les éclats de référentialité virtuelle en un minimum de cohérence mimétique acceptable pour le lecteur. Cette cohérence mimétique peut être ou non l'attestation d'un vécu réel. Reconstruire ce minimum mimétique est l'objectif de la majorité des lycéens affolés par la suspension de la référentialité poétique ou sa prolifération instable. En revanche, la richesse des textes de lecture des poètes est de ne pas figer la

---

<sup>881</sup> ISER Wolfgang, *L'Acte de lecture, théorie de l'effet esthétique*, [1976], trad. Evelyne Sznycer, Liège, Mardaga, 1985, p. 117.

<sup>882</sup> La référentialité désigne ici une des fonctions du langage selon Jakobson. La *mimesis* est le critère central de la poétique d'Aristote qui attribue à la poésie le pouvoir de représenter le réel. La fiction est définie par Genette selon un principe de conventions, dont Austin ou Searle évaluent surtout les effets.

référentialité des textes lus, mais au contraire d'accompagner sa prolifération, voire sa suspension, vers des références virtuelles toujours ouvertes.

De manière générale, la fiction narrative impose au lecteur de construire le monde référé comme s'il le reconnaissait. Tout le plaisir du lecteur est de construire cette référence avec la conviction que cette création est la seule objective qui soit et qu'il en détient même l'exclusivité<sup>883</sup>. On doit donc, pour être exact, qualifier l'*illusion* selon Maupassant<sup>884</sup> d'*effet référentiel*, en le distinguant de la référentialité effective de la réception en régime documentaire. Le fonctionnement de la référentialité en poésie du point de vue du lecteur est problématique. Victor Martinez reprend à Pierce la notion d'indice pour expliquer que la poésie parfois échappe à la représentation et lui conférer une portée pragmatique :

L'indice vit hors de tout renvoi référentiel qui serait contenu dans la construction arbitraire, analogique ou représentationnelle du signe. Son fonctionnement ne consiste pas à renvoyer mais à « exister » selon une formule de Jean-François Lyotard.<sup>885</sup>

La posture du lecteur de poésie ne consiste donc pas à mimer l'attestation d'un réel référé mais à rendre présente, par la prise en charge de l'énonciation, la réalité poétique elle-même. Considérons cette page de Salah Stétié :

Tout commence par cet étonnant piano que Madame \*\*\* « établit dans les Alpes », tandis que la Lune entend « les chacals piaulant par les déserts de thym, et les églogues en sabot grognant dans le verger », cela se poursuit – comme dans la plus avancée de nos musiques contemporaines – par des « noms » soudain dits quand on s'y attend le moins, « plages nommées, par des vagues sans vaisseaux, de noms féroce­ment grecs, slaves, celtiques », puis ne voilà-t-il pas soudain « dans le sentier déjà empli de frais et blêmes éclats, une fleur qui [...] dit son nom ». Cela semble s'achever par des allusions à des échecs prévus et craints – « quand la fanfare tournant, nous serons rendus à l'ancienne inharmonie », car, est-il dit également, d'une manière catégorique, comme si le poète tenait là l'une des clés de son entreprise et de sa défaite finale : « La musique savante manque à notre désir ».<sup>886</sup>

---

<sup>883</sup> Ce rappel de la fonction référentielle du langage lors de la lecture d'une fiction narrative est commun. Il se vérifie à chaque fois qu'un lecteur est en mesure d'apprécier, et le plus souvent de critiquer, la réception d'un film adaptant un de ses romans préférés.

<sup>884</sup> MAUPASSANT préface à *Pierre et Jean*, [1887], Paris, Les Classiques de Poche, 1979.

<sup>885</sup> MARTINEZ Victor, *op. cit.* p. 389.

<sup>886</sup> RHD, p. 27.

Quand il lit, le poète ne retrouve pas la référence supposée du poème dans le réel car le poème n'est pas foncièrement destiné à transposer une réalité<sup>887</sup>. Mais le poète lecteur n'est pas non plus totalement privé de « situation référentielle », car la parole poétique continue d'évoquer et de référer une réalité qui lui vient du dehors d'elle-même : le lecteur entend que Rimbaud « a quelque chose à dire » (« comme si le poète tenait là l'une des clés de son entreprise »). Le lecteur fait aussi le lien avec le réel des lecteurs d'aujourd'hui, communauté dans laquelle il rappelle sa place à travers l'adjectif possessif de la première personne du pluriel : « comme dans la plus avancée de *nos* musiques contemporaines ». Ce qui interroge ici c'est la façon dont Stétié rassemble autant d'éléments épars pour reconstruire ce qui n'est ni une représentation, ni une pensée, ni une image, ni un discours. Stétié lecteur partage avec nous ce qui, selon sa lecture, relie Rimbaud à la musique au moment où il le lit. Cette lecture ne nous transmet ni ce que pense Rimbaud de la musique, ni ce qu'il en dit, ni ce qu'il en fait. La lecture procède par télescopage d'éléments présents, virtuellement référentiels. Elle réorganise, en mimant ici un parcours narratif (« tout commence par – tandis que – cela se poursuit – soudain – puis ne voilà-t-il pas soudain – car... »), la découverte de ces liens entre des éléments de différents poèmes qui ont un trait sémantique commun : la musique, la diction, la voix, le chant. Il y a donc bien une référentialité, mais elle ne fonctionne pas selon une logique d'équivalences mimétiques entre le réel et le poème, elle travaille dans le poème. La poésie construit sa propre référentialité, pour le lecteur elle réfère par éclats, selon les liens que, tout à fait subjectivement, il active.

Il faudra s'interroger sur ce qu'un professeur est en mesure d'attendre d'un texte de lecture : si l'évaluation ne peut pas porter sur l'adéquation référentielle entre la lecture de l'élève et celle de l'enseignant, quels seront ses critères ? Comment la référentialité poétique pourrait-elle être à la fois subjective, fragmentaire, instable, et objet d'évaluation ?

L'extrait du texte de Stétié lisant Rimbaud montre de fait que la référentialité construite par la lecture reste incertaine : l'expression modalisante « Cela semble s'achever par » révèle l'incertitude du lecteur qui risque l'hypothèse d'une

---

<sup>887</sup> Bien sûr, nous l'avons vu lors du premier chapitre, tout lecteur peut lire un poème comme un documentaire, un exemplar linguistique, un témoignage ou un manifeste, c'est ce qui se passe souvent en classe quand on étudie les « poèmes de la Résistance » par exemple. Mais ce qui nous intéresse ici c'est bien la singularité d'une réception en régime de lecture spécifiquement « poésie ».



recomposition. La lecture de poésie enchevêtre des hypothèses, des rêveries, des désirs, qui tranchent avec la logique référentielle du langage. Pourquoi ce qui serait inacceptable dans une communication commune est assumé dans le rapport entre le lecteur et un poème ? Il faut bien admettre qu'il y a visiblement un plaisir dans cette perturbation référentielle, une disponibilité du lecteur qui transforme cette difficulté en satisfaction et un accomplissement dans la lecture capable de rendre présent le texte lui-même, au-delà du principe même de référentialité.

André du Bouchet lui aussi montre la difficulté du lecteur à construire une référence assurée du poème. Il traque l'invention du poète qui ne renvoie à rien de connu :

[...] c'est là un sens nouveau qu'il a à peu près inventé. Mais qu'y a-t-il à saisir ? Le mot, trop vaste, laisse tout glisser à travers ; trop précis, se laisse lui-même infiniment dépasser.<sup>888</sup>

Le lecteur est celui qui accepte de se laisser déborder par du sens nouveau, aussi lâche et ouverte que soit la référentialité du poème.

La poésie ne prive donc pas le lecteur de références, elle lui en offre parfois presque en excès. Le lecteur inscrit le poème dans une référentialité virtuelle, flottante<sup>889</sup>, qui dépasse la programmation du texte lu. Le travail d'amorces référentielles du lecteur de poésie porté par de forts modalisateurs, dépend d'une double disponibilité. La première relève du répertoire personnel du lecteur : André du Bouchet évalue la part innovante de Hugo, il compare ce qu'il lit au répertoire très vaste qu'il peut mobiliser, quitte à constater que la référence vient à manquer. La seconde correspond à la mise en mouvement du lecteur à travers l'œuvre : Salah Stétié revisite tout l'univers rimbaldien pour construire un parcours de lecture sur fond de référence thématique. Ces deux postures, ponctuelle et transversale, requièrent du lecteur un état de grande responsabilité vis-à-vis de la référentialité poétique.

Quant à Philippe Jaccottet, il nous montre à travers ses transcriptions de haïku l'importance de son implication : en préférant par exemple « échoppe » à « boutique », « vitrine » ou « magasin » dans le poème de Kitô, le lecteur-transcripteur retient l'humilité du décor et du propos. La modestie du commerce

---

<sup>888</sup> *L'Œil égaré* ..., p.78.

<sup>889</sup> L'adjectif « flottant » emprunté au vocabulaire psychanalytique désigne une posture de disponibilité ouverte.

devant lequel s'apprête l'événement esthétique renforce la fragilité et la légèreté des livres de peintures soumis aux risques du vent<sup>890</sup>. Les haïku sont-ils dès lors référentiels ? Est-ce à la symbolique des éléments figurés ou à la référentialité du poème que touche le lecteur ? Est-ce la justesse du rapport à un réel référé que vise le lecteur-transcripteur ? Il semble en fait que tout l'art de ces poètes japonais est de transmuier la référentialité en creuset d'expérience et d'événement. La référentialité du haïku est une opération de lecture. C'est le lecteur qui fait du haïku la trace vivante d'une expérience à la fois réelle et virtuelle.

Mais la décision de Jaccottet, lecteur-transcripteur, de sélectionner « échoppe » dans le lexique des petits commerces a peut-être aussi d'autres explications, plus ou moins conscientes. En retenant le mot « échoppe », Jaccottet ne fait pas que préciser la référence virtuelle de son haïku, et renforcer ses liens mimétiques et symboliques avec le réel. Il étoffe également la densité phonique du poème : « échoppe » prépare la venue consonantique de « presse-papier » et de « peintures ». Il serait donc très réducteur et même faussé de dissocier le travail de la référentialité de celui du signifiant. La référentialité en poésie est d'abord un écho intérieur, et cet écho inclut la totalité des effets de la langue. La « référentialité poétique » est une expression paradoxale qui marque la tension entre l'ancrage du poème dans le réel et son autonomie vis-à-vis de la réalité anecdotique. Sans réduire la lecture du poème à sa dimension autotélique, si le poème conclut du lien avec le réel, il inclut en particulier la réalité du langage lui-même.

### **B.3.b. Les postures variées du sujet lecteur**

#### ***Accompagnement de la genèse***

L'énonciation poétique endossée par le lecteur peut aller jusqu'au partage de la posture de scripteur. Il semble naturel que les poètes lecteurs s'autorisent cet accompagnement, comme s'il n'y avait pour eux, entre lire et écrire, qu'une infime frontière. Salah Stétié par exemple examine les gestes d'écriture de Rimbaud en laissant paraître une grande proximité. Il considère, page 73 :

---

<sup>890</sup>                      Devant l'échoppe  
Les presse-papiers sur les livres de peinture :  
Le vent de mars !                      *Kitô*

l'acte seul de la *notation*, à savoir le simple recours, inévitablement physique, à l'écriture.

Et il ajoute :

certains de ses poèmes sont présentés comme des illustrations pures et simples de cette *technique*.<sup>891</sup>

Stétié lecteur se place donc du point de vue de l'écriture, comme s'il était en mesure d'en percevoir intimement les actes très concrets. Il traque où s'articulent le geste scriptural et la création, sensible à la méthode même du poète.

Dans la préface de son anthologie, Philippe Jaccottet pointe la difficulté majeure de l'écriture du haïku, difficulté qui n'est pas surmontée par tous les auteurs :

[...] ce qui paraît simple et naturel n'est pas du tout facile (comme ont l'air de le croire ceux qui fabriquent aujourd'hui du haïku en série). Il faut viser d'autant plus juste que sont peu nombreux les éléments du poème, en peser le poids sur des balances d'autant plus sensibles qu'ils sont légers.<sup>892</sup>

La remarque du lecteur est la trace d'une expérience vécue, de recherches en écriture tâtonnantes et risquées. La lecture de poésie s'appuie sur l'expérience d'écriture et le pressentiment de sa mise en situation.

Quant à André du Bouchet, il donne aussi l'impression d'investir le vécu du créateur lorsqu'il lit. D'abord, il imagine dans quelle posture se trouve l'auteur au seuil même du passage à l'écriture :

La contemplation acharnée qui précède le poème est magnifiquement sous-entendue dans *Dieu*.<sup>893</sup>

D'autre part, certains fragments retenus de l'œuvre de Hugo mettent en abyme, explicitement, l'acte d'écriture :

[...] je m'éveille de temps en temps pour écrire. Il y a toujours sur ma strophe ou sur ma page un peu de l'ombre du nuage et de la salive de la mer [...]<sup>894</sup>

Victor Hugo et André du Bouchet deviennent pour nous les co-énonciateurs de ces paroles de scripteur. L'irruption du poème semble, un moment, partagée. Enfin, lors

---

<sup>891</sup> RHD, p. 73.

<sup>892</sup> *Haïku*, p. 14.

<sup>893</sup> *L'Œil égaré* .... p. 79.

<sup>894</sup> *Ibidem*, fragment 18.

de la rédaction de son texte de lecture, André du Bouchet transcrit les sensations qui accompagnent l'écriture pour pénétrer le texte de Hugo :

Les mots papillotent. Effraction du silence. Voilà que des linéaments en effet, se dessinent, que se dégage l'argument du poème : « Peu à peu ma rétine fit ce qu'elle avait à faire, les obscurs mouvements de machine nécessaires s'opérèrent dans ma prunelle, ma pupille se dilata, mon œil s'habitua [...] ». <sup>895</sup>

Le texte de lecture devient lui-même éclats de poème accompagnant de l'intérieur l'avènement – supposé – de l'acte créateur : en témoigne le choix rythmique et syntaxique des phrases ternaires, toutes deux métaphoriques de l'expérience d'écriture. Le texte lu et le texte du lecteur semblent faits de la même matière verbale, comme si le lecteur puisait dans un fonds lexical et imaginaire commun aux deux poètes : « mots - papillonnent – se dessinent » sont en continuité avec « rétine - se dilata - mouvements ». Lire revient à reconstituer, pour les éprouver dans la lecture, les opérations perceptives du créateur. La lecture d'André du Bouchet est un compagnonnage d'écriture ; et finalement, la base référentielle du poème, s'il en est une, est ce précipité de sensations et de perceptions dont le poète lu fut assailli au moment de l'écriture. L'objet de lecture des poètes est la création elle-même. D'ailleurs, en conclusion de son essai, Salah Stétié lecteur rappelle le cœur de son projet interprétatif : l'accès à « la démarche créatrice de Rimbaud » <sup>896</sup>.

### ***Lecture et méta-lecture***

Ainsi, la lecture des poètes s'ancre à plusieurs niveaux. Pour eux, la lecture suit expérimentalement ou imaginairement l'écriture du poème, interroge en même temps la double opération de production et de réception. On retrouve chez les trois auteurs des traces de cette lecture qui se dit lecture, où le sujet récepteur s'affirme en même temps que son geste. La pratique de la citation est un de ces gestes que Stétié, obstinément, souligne :

Et je cite, pour le plaisir de citer et d'étoffer le réseau des références autour de cet homme non-référent. <sup>897</sup>

---

<sup>895</sup> *Ibidem*, p. 79-80.

<sup>896</sup> RHD, p. 114.

<sup>897</sup> RHD, p. 23.

Stétié indique ici sa méthode qui consiste à multiplier les relations non programmées par le texte entre le poème lu et sa « bibliothèque intérieure »<sup>898</sup>. Le geste de la citation auquel il se laisse aller, Stétié en vient même à le critiquer : « long, trop long chapelet de citations »<sup>899</sup>. Le méta-niveau est donc complètement partie-prenante de la lecture. Le poète lecteur sait comment il lit et évalue parallèlement la validité de ses pratiques.

On peut cependant se demander si cette méta-lecture accompagne le moment de la lecture ou celui de la rédaction consécutive. Salah Stétié nous aide à répondre à cette question :

Plutôt que de heurter de front le noyau central, compact et dur, de la motivation rimbaldienne, inspiration et technique mêlées, c'est à contourner ce noyau, à essayer de déceler le point et la puissance de l'implantation originelle de cette dynamique dont seuls sont perceptibles les effets de vitesse, les prodigieuses matérialisations si visibles et pourtant si insaisissables, c'est, en quelque sorte, à se situer dans la géographie mentale et spirituelle de chacun d'entre nous, qui sommes, quoi qu'il en semble, communicables les uns aux autres, le vertigineux moteur de cet élan hors des limites de notre condition [...] <sup>900</sup>

Le poète déploie ici sa réflexion méta-lectorale en désignant « les effets de vitesse », « le vertigineux moteur de cet élan hors des limites » qui sont les sensations d'un lecteur soucieux de dépasser la contingence de sa lecture. Stétié indique ici qu'en recherchant le moteur de création de Rimbaud, c'est l'accès à l'élan poétique lui-même qu'il vise, comme si la lecture réfractait un processus humain, « hors limites », une sorte de méta-moteur de l'écriture et de la lecture qui touche à une conscience existentielle. Lecture et méta-lecture semblent donc véritablement soudées au moment même de la réception par le poète.

La méta-lecture est peut-être moins perceptible à travers le travail de Philippe Jaccottet lecteur-transcripteur. De fait, la poétique même des haïku repousse la posture analytique. Pourtant, le texte de lecture de Jaccottet dépasse le niveau analogique du texte et touche à l'éthique de l'écriture. Cet horizon s'affirme dans la préface :

---

<sup>898</sup> La notion renvoie au travail collectif dirigé par LOUICHON Brigitte & ROUXEL Annie, *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. Païdeia éducation-savoir-société, 2010.

<sup>899</sup> RHD, p. 28.

<sup>900</sup> RHD, p. 110.

Alors seulement, la cible atteinte n'est plus une cible, mais une ouverture où la flèche se sera engouffrée ; alors seulement, le coup d'éventail imperceptible aura produit une onde capable de se propager à l'infini.

La lecture est ici mise à distance dans la figure métaphorique de l'onde. Le lecteur accompli savoure sa lecture tout en contemplant, méta-poétiquement, l'étendue de ses effets. La réception lyrique que nous percevons ici est une lecture qui se laisse dépasser au-delà de son projet, en offrant au sujet d'éprouver des sensations d'écriture métaphorisées tout autant que la conscience de leur avènement. La lecture est donc une expansion, elle se déploie au-delà de l'intériorité du lecteur. La question des valeurs en particulier relie le texte lu à un environnement plus vaste.

### **B.3.c. La lecture révélatrice et génératrice de valeurs**

*On peut porter des jugements de valeurs sur un meuble  
comme sur un geste, sur un rite comme sur un poème*  
Célestin Bouglé<sup>901</sup>

#### ***La lecture axiologique par les poètes***

En écartant les « fabricants de haïku » de son centre d'intérêt, Jaccottet montre que lire, c'est immédiatement évaluer, juger, classer, et donc comparer, écarter et choisir. Le lecteur attribue de la valeur globale à ce qu'il lit en reconnaissant les valeurs, principalement esthétiques, éthiques, pragmatiques, que le texte lui tend. La lecture retourne donc les gains d'ordre divers de l'expérience du sujet lecteur en attribution de valeur. Bien entendu, cette reconnaissance de la valeur d'une œuvre participe d'un jugement collectif historiquement situé, au sein duquel le sujet ménage sa position. Outre la question même du « bon goût », qui lui échappe, c'est une reconnaissance collective d'attribution de valeur, consensuelle mais globalement lettrée que promeut l'institution. Quand Jaccottet lecteur dévalue une catégorie d'auteurs de haïku, il se distingue d'une vogue contemporaine, renforce son positionnement d'ainé résolument à part, supervisant le champ de la création.

Lorsque, de son côté, Salah Stétié estime

quand on a créé le monumental « Voyelles », poème « pour changer la vie », on ne s'attarde pas en chemin sur le plaisir mineur que c'est là [...]

---

<sup>901</sup> BOUGLE Célestin, *Leçons de sociologie sur l'évolution des valeurs*, Paris, Armand Collin, 1922.

le lecteur opère un jugement de valeurs à l'encontre du « lettrisme » et de ce qu'il nomme les « jeux de l'underground »<sup>902</sup>. Il réalise une interlecture hiérarchisante. Il confronte, pour valoriser d'une part et pour écarter d'autre part. C'est pour S. Stétié qui fait paraître son texte de lecteur, de marquer sa propre place dans la communauté des auteurs, c'est-à-dire en dehors de « l'underground ».

André du Bouchet, lui, s'inquiète de la dévalorisation de l'œuvre de Hugo que peut provoquer une mauvaise réédition<sup>903</sup>, il s'en prend donc directement aux facteurs de la réception axiologique. La lecture de poésie, comme toute lecture littéraire, produit un discours lié à la valeur de l'œuvre, sur ses valeurs. La valeur que reconnaît le lecteur intègre les caractéristiques esthétiques et la totalité, plus ou moins favorable, des effets. C'est la raison pour laquelle on accorde ici à la notion d'axiologie une acceptation large et non limitée au simple domaine de la morale. Les textes de lecture constituent des manifestations privilégiées de cette opération révélatrice ou génératrice de valeurs.

Ce point intéresse particulièrement la réflexion en didactique, soucieuse de clarifier les valeurs que l'enseignement transmet, et d'accompagner les élèves dans la construction des leurs. André Petitjean<sup>904</sup> notamment a décodé l'injonction axiologique des Instructions Officielles depuis le XIX<sup>e</sup> siècle : il montre que les valeurs que l'enseignement du français véhicule furent successivement « les qualités esthétiques de mesure, de bon goût, de correction, de délicatesse et de finesse », « les qualités morales, courage, justice, bonté, dévouement »<sup>905</sup> puis celles de la « vérité », et en 1987 « la rigueur et l'honnêteté intellectuelle ». Les valeurs introduites le plus récemment sont celles de « l'altruisme » et de la « liberté d'esprit ». L'aptitude à repérer les foyers axiologiques d'un texte ainsi que les compétences à émettre un jugement, constituent des objectifs d'enseignement fondamentaux. La réception littéraire devrait stimuler ces apprentissages : la lecture de poésie par les poètes offre-t-elle des représentations particulières de ces opérations ? Peut-on dire que ces valeurs attendues par l'institution scolaire coïncident avec celles que valorisent les

---

<sup>902</sup> RHD, p. 33.

<sup>903</sup> « Cet exemple suffit à indiquer combien un tel classement peut nuire à Hugo, et enlever de leur valeur aux passages ainsi dissociés. », *L'œil égaré dans les plis de l'obéissance au vent*, p. 70.

<sup>904</sup> PETITJEAN André, « Valeurs, savoirs et textes dans les Instructions officielles du lycée », *Pratiques*, n°101/102, mai 1999, p. 117-138.

<sup>905</sup> FOUILLEE A., *L'enseignement au point de vue national*, 1891, cité par André Petitjean, *Ibidem*.

poètes lecteurs ? Enfin, la lecture de poésie entérine-t-elle les opinions préétablies des lecteurs ou offre-t-elle une réévaluation voire la sécrétion de valeurs nouvelles ?

### ***La lecture comme leçon : reconnaissance et partage d'une quête***

Dans *Une transaction secrète*, Jaccottet exprime son désir

[de] retrouver [à travers sa lecture] une pensée, une morale, une chaleur de cœur ; et aussi bien tout l'espace, toute la profondeur du monde.<sup>906</sup>

Ce n'est donc pas une lecture ouvertement soucieuse de la performance formelle, ou d'un univers culturel et imaginaire nouveau, qui stimule le poète, mais l'attention à une certaine dimension axiologique de l'œuvre. La lecture est un parcours sensible qui vise un précipité de valeurs ouvertes au large « monde ». « Pensée – morale – cœur » : on peut s'étonner que ces balises de lecture pétrées de subjectivité soient associées à la lecture de haïku. Elles font en réalité davantage écho à l'univers poétique de Jaccottet lui-même et aux modes de lecture qu'il inspire. En hommage à Philippe Jaccottet, Jean Pierre Vidal confie sa réception de *L'Entretien des muses* :

Qu'est-ce qu'un livre qui n'aide pas vraiment à vivre ? Celui-là ne prétendait pourtant qu'à aider à lire : c'était découvrir qu'une certaine lecture, qu'un chemin d'écriture ont pour principale vocation de permettre de vivre un peu mieux, un peu plus justement, selon une respiration moins heurtée. Une juste distance : tout l'équilibre de la vie des rapports humains, de l'usage du monde n'est-il pas là ?<sup>907</sup>

Ainsi, la lecture prend parfois la forme d'un enseignement existentiel reçu avidement, leçon poétique et surtout, ici, leçon de vie.

Dans « L'Orient limpide », le poète lecteur confie une des « leçons » qu'il tire lui-même des haïku :

Certes, je ne nourris pas le sot désir de voir les poètes français imiter un art si essentiellement étranger et rompre ainsi avec une tradition de langage et de poésie qui est le terreau même de leur œuvre ; mais, outre qu'il est malheureux d'ignorer à ce point des œuvres d'une perfection aussi rare, il pourrait n'être pas inutile de méditer sur le sens de leur réussite, sur la leçon morale qu'elles nous proposent [...] leçon dont une poésie neuf fois sur dix aussi prétentieuse que relâchée aurait le plus pressant besoin.<sup>908</sup>

---

<sup>906</sup> *Une Transaction secrète*, op. cit., p. 128.

<sup>907</sup> VIDAL Jean Pierre, « Le poète, un « maître spirituel » ? » dans *Philippe Jaccottet*, Le temps qu'il fait, Cahier quatorze, 2001, p. 65-72, p. 66.

<sup>908</sup> *Une Transaction secrète*, op. cit., p. 130-131.



On voit que l'activité de valorisation de l'œuvre lue procède par démarcation dans le champ des lectures disponibles. Reconnaître la valeur d'une œuvre permet au lecteur de hiérarchiser ses lectures et de se distinguer. En l'occurrence ici, étant poète lui-même, le lecteur n'est pas étranger à l'échelle de valeurs qu'il construit. La valorisation des haïku évite à Jaccottet de se placer en donneur de leçons alors que c'est exactement ce à quoi il procède en faisant publier son texte. Il entretient aussi la représentation de la poésie comme un art difficile, exigeant, réservé finalement à quelques esthètes. En montrant l'incongruité que pourrait constituer l'imitation des haïku, Jaccottet fait preuve d'humilité, mais en cultivant la proximité avec une poésie aussi étrangère à sa culture propre, Jaccottet maintient sa figure d'inaccessibilité toute rilkéenne.

On aura plus de réticence à considérer qu'André du Bouchet ait pu construire sa lecture comme on formulerait une « leçon ». Pourtant parmi les citations de Victor Hugo choisies, on peut s'attarder par exemple sur le fragment 10:

Je suis l'homme qui fait attention à sa vie nocturne.

Cet énoncé déclaratif, presque sentencieux, peut être reçu de diverses manières. Il est lisible notamment comme une mise en garde ou une invitation. Monde onirique de la nuit et des pulsions obscures, langage énigmatique et opaque, le poème est aussi l'appel à une autre vie, une attention nouvelle à porter aux pans inconnus de soi-même. Cet énoncé isolé sur sa page blanche, tel un aphorisme, questionne et suggère des valeurs existentielles et poétiques perceptibles du lecteur disponible à ces questionnements. La lecture de poésie expérimente et ancre des valeurs promptes à construire de nouveaux rapports au réel.

L'interprétation de l'épaisseur axiologique de ces lectures par des poètes montre que les valeurs émergentes répondent à des problématiques d'auteurs et à des cheminements existentiels. Elles incitent à l'humilité et à l'écoute du non-dit, de l'informe, du muet. Elles repoussent l'esbroufe et les vogues jugées illusoire. Inévitablement, le poète lecteur reconnaît, intègre ou rejette les valeurs de l'œuvre lue en fonction de son système personnel, c'est-à-dire de son enracinement socio-historique et des inflexions produites au gré de son parcours et de sa création. Par exemple, pour Salah Stétié, « l'ornement fait partie lui aussi de la panoplie de nos

signes »<sup>909</sup>. Pour lui, l'ornement est une valeur esthétique considérable qui renvoie aux arts de l'arabesque et à la dynamique baroque constitutive de sa poésie personnelle. Aussi s'autorise-t-il à considérer les couleurs dans *Les Illuminations* comme étant « ornementales » sans que ce qualificatif ne soit le moindrement négatif. On peut supposer au contraire que Philippe Jaccottet ne soulignerait pas l'ornement comme une valeur poétique. Elle serait certainement pour lui, comme le sont les trop simples images<sup>910</sup>, le signe d'une faiblesse d'écriture. L'ornementation facile qu'apporte l'image est une contre-valeur selon la poétique de Philippe Jaccottet.

Les valeurs paradoxales que du Bouchet repère dans l'œuvre de Hugo s'expriment sous forme de motifs poétiques : il souligne par exemple celui du « bégaiement »<sup>911</sup>. Pour du Bouchet lecteur, la capacité paradoxale à dire l'impossibilité de dire constitue la prouesse hugolienne. Il indique par là la valeur qu'il accorde au poète lu en même temps que celle qu'il faut reconnaître aux défaillances du langage. Le lecteur entrelace ainsi sa quête poétique d'auteur et sa lecture au point de citer un texte de Hugo qui inspirera directement un de ses derniers titres. André du Bouchet cite son aîné :

Comme un muet qui sait le mot d'un grand secret  
Et dont la lèvre écume à ce mot qu'il déchire,  
Il semble par moments qu'elle voudrait tout dire...<sup>912</sup>

Et il intitulera, comme nous l'avons déjà fait remarquer, son recueil de 2000 : *L'Emportement du muet*<sup>913</sup>. La lecture des poètes assigne donc évidemment d'autant plus de valeur à certaines facettes de l'œuvre lue qu'elles répondent à des problématiques d'écriture qu'ils ont intimement affrontées et qui les accompagneront tout au long de leur parcours de créateur.

---

<sup>909</sup> RHD, p. 40.

<sup>910</sup> « [...] une poésie sans images. Si précieux que puisse être le rôle de l'image, j'ai dit ici, plus d'une fois, combien je la croyais redoutable, ne fût-ce que par sa promptitude à surgir, sa docilité, et comment il lui arrive de voiler au lieu de révéler. (C'est d'ailleurs pour avoir lu de tels propos sous ma plume que Jacques Masui me signala l'hiver dernier l'ouvrage de M. Blyth [...]), JACCOTTET Philippe, *Une transaction secrète*, p. 128.

<sup>911</sup> « "les langues bégaiant." Bégaiement immanent chez Hugo. On sera toujours stupéfait de la facilité verbale inouïe dont dispose ce poète pour qui le propre de l'essentiel est de ne pouvoir s'exprimer, et dont le propre du talent est toujours de masquer l'essentiel : la "création bègue" », p. 73.

<sup>912</sup> *L'Œil égaré* ..., p. 74.

<sup>913</sup> Du BOUCHET André, *L'Emportement du muet*, Paris, Mercure de France, 2000.

Ne rencontre-t-on vraiment que ce que l'on connaît déjà, comme l'affirme Michèle Aquien<sup>914</sup> ? S'en convaincre serait accorder trop peu d'audace à la lecture de poésie qui ne s'en tient pas à repérer du connu, mais à tisser des liens nouveaux. En revanche, il semble que l'on rencontre vraiment ce que l'on cherchait déjà. Une didactique de la lecture de poésie devrait donc s'attacher d'abord à respecter, voire à éveiller, la posture et le sentiment de quête.

## Conclusion

La réception lyrique, selon les trois exemples étudiés, se caractérise par un investissement énonciatif singulier, où s'entrelacent parfois indistinctement l'engagement du lecteur et celui de l'auteur, l'un et l'autre participant de la polyphonie poétique. Mais il faut attribuer cette polyphonie à la reconfiguration énonciative par le lecteur : toutes les nuances de voix, ses hésitations et ses émotions y concourent. Le propre de ces lectures vient également de ce qu'elles activent d'une part des problématiques de création chères aux lecteurs, et d'autre part tout un réseau hétérogène de lectures et d'expériences au sein duquel s'organise la confrontation de valeurs. On voit ce va-et-vient d'un univers poétique à l'autre s'opérer à des échelles diverses chez les trois poètes. Pour décrire l'activation de ce réseau subjectif entre des œuvres lues, on reprend spontanément à Jean Bellemin-Noël la notion d'*interlecture*, mais en la poussant aux limites de la responsabilité – et de la créativité – du lecteur. Pour lui,

[l']*interlecture*, du côté du lecteur, désignerait et soulignerait la possibilité à la fois de reconnaître l'intertexte manifeste et de mettre en œuvre des références latentes virtuelles qui ne seraient pas immédiatement lisibles ni aisément repérables.<sup>915</sup>

Il va de soi que dans le cadre de notre recherche toute idée de programmation de l'*interlecture* par l'auteur est à abandonner, l'*interlecture* qui nous intéresse est celle que construit le lecteur, c'est la raison pour laquelle on nomme cette opération de lecture *configuration d'un réseau lectoral*.

Dans *L'Orient limpide*, par exemple, Jaccottet se réfère explicitement à deux reprises à des auteurs étrangers au monde des haïku et qui pourtant, étaient la lecture qu'il en fait. Il s'agit de Jacques Dupin et de Jean Follain :

---

<sup>914</sup> AQUEN Michèle, « Philippe Jaccottet et le haïku », *op.cit.*, p. 243.

<sup>915</sup> BELLEMIN-NOËL Jean, *Plaisirs de vampire*, *op.cit.*, p. 9.

Un sens prodigieux du vide, comme du blanc dans le dessin ; et une véritable divination dans le choix des deux ou trois « signes » indispensables et dans l'établissement de leurs rapports. Jacques Dupin, dans son dernier livre, parle du « chant qui est à lui-même sa faux ». Du haïku, M. Blyth peut écrire qu'il est *self-obliterating* : comme si le poème n'avait pour souci que de s'effacer, de s'abolir au profit de ce qui l'a fait naître et qu'il désigne, simple doigt tendu dit encore l'auteur ; ou simple passerelle, que l'on oublie pour s'éblouir de la région où elle mène.<sup>916</sup>

En lisant le dernier recueil de Jean Follain, *Des Heures*, j'ai cru trouver, dans ces beaux poèmes qui marient discrètement l'espace et le temps aux plus modestes choses, à des échoppes, à des harnais, à un bruit de vaisselle, un très pur reflet de cette lumière orientale [...]<sup>917</sup>

Ni Dupin ni Follain n'ont bien sûr « programmé » un vis-à-vis de leur texte avec des haïku. La connaissance des ces œuvres constitue donc pour Jaccottet des « ouvriers » qu'il sollicite en tant que lecteur. Le propre de la réception lyrique se loge dans le risque de la construction de ses propres outils de lecture. Ces « outils » prennent en compte notamment le recours au « mot ouvrant »<sup>918</sup>. Cette notion proposée par Salah Stétié pourrait être reprise pour désigner les termes sur lesquels s'appuie la lecture afin de baliser sa propre cohérence et sa quête, ces termes que l'on appelle volontiers les « mots forts » d'un auteur, qui sont en réalité, les mots perçus de façon aiguë par le lecteur. Notons que la notion de « mot ouvrant » chez Stétié appartient déjà à la mise en réseau post-subjective : la lecture stétienne inclut un recadrage de l'œuvre lue dans un tout, un panorama, chronologique et dynamique, de la poésie et de la littérature.

L'intérêt de l'analyse de ces textes de lecture tient aussi au fait qu'ils reposent la question de la subjectivité du lecteur : une lecture *impliquée* est nécessairement une expérience d'altérité, elle est tournée vers le dehors, voire l'universel. L'analyse de la lecture comme expérience de perception incite à considérer la dimension trans-subjective de la lecture : pour se réaliser dans la subjectivité, la lecture dépasse la sphère du moi lecteur, elle s'alimente et se relie à l'autre. C'est là également qu'intervient la notion de communauté de lecteurs dont dépend toute théorisation de l'enseignement de la lecture.

---

<sup>916</sup> OL, p. 129.

<sup>917</sup> OL, p. 130.

<sup>918</sup> « Le mot "vigueur", le mot "force", le mot "santé" [...] sont parmi les mots "ouvrants" de Rimbaud, peut-être le premier à les apprivoiser à la poésie [...] », RHD, p. 31.

## C. Les textes de lecture des poètes : des ressources pour l'enseignement

*Il ne sert à rien de prescrire, il importe d'abord et avant tout de lire, de décrire et de comprendre, pour soi comme pour autrui*<sup>919</sup>

Les poètes ne sont pas, nous l'avons compris, des lecteurs « modèles », ils sont plutôt des démultiplicateurs du texte, des lecteurs créateurs pour qui la lecture est une actualisation poétique, une promesse de réalisation esthétique, toujours singulière. Leurs textes ne sont ni des bilans de lecture accomplie ni des portraits achevés de sujets lecteurs ; ils ouvrent des voies, invitent à participer à la polyphonie de la lecture, et à entrer dans des réalisations toujours nouvelles de l'œuvre lue. Le statut d'œuvre à part entière de ces textes de lecture édités ne doit pas inhiber nos initiatives à l'intention des jeunes lecteurs. Bien au contraire, si la richesse de ces œuvres exclut de les ériger en modèles scolaires, elles attirent un regard plein d'intérêt pour leurs procédés et sur leurs usages. Nous avons affaire ici non pas à des modèles mais à des exemples, des textes de lecteurs inimitables, en revanche certains principes s'avèrent transposables et donc particulièrement stimulants pour l'enseignement.

### C.1. Fragmentation et reconfiguration de l'œuvre lue : prélèvement, citation, anthologie

#### C.1.a. La citation, un art du lecteur

Il peut sembler aisé et naturel de demander aux élèves de procéder à des relevés de citations au gré de leur lecture. Cette collecte d'extraits aboutit à une représentation subjective de l'œuvre sous forme d'une suite ou d'un ensemble de fragments. De fait, les trois poètes lecteurs réalisent, par des biais différents, des relevés de fragments des œuvres lues : qu'il s'agisse de citer le texte au fil de la rédaction d'un essai, de collecter un ensemble de textes brefs et autonomes au sein d'une anthologie, ou de reconfigurer un recueil à partir de passages isolés de leur

---

<sup>919</sup> BOUVET Rachel « Le plaisir de l'indétermination » dans BOUVET Rachel & GERVAIS Bertrand (dir.), *Théories et pratiques de la lecture littéraire*, Presses de l'Université du Québec, 2007, p. 111-135.

contexte d'édition. Dans les trois cas, une tension se joue entre les opérations de repérage, de fragmentation, de sélection et celles qui mènent à la constitution d'une unité nouvelle. Le texte de lecture réunifie des fragments du texte lu, isolés puis reconfigurés par les actes de prélèvement et de citation. Stétié est peut-être des trois celui pour qui le « métissage » du texte de lecture permet le plus visiblement de surmonter la fragmentation. Chaque citation se trouve environnée par la voix du lecteur qui l'intègre au flux de sa réflexion. En reprenant plusieurs fois la même citation dans son essai, Stétié crée du lien entre les éléments prélevés et la continuité reconstituée de sa lecture. Répétée, la citation se relie à la totalité de la lecture par plusieurs points. Le texte du lecteur démultiplie les angles d'approche du fragment et densifie la polysémie. Cet usage renforce ainsi la dimension a-linéaire de la lecture.

Lire et écrire sa lecture à partir de citations et d'extraits implique un découpage, un travail de prélèvements résultant de choix et donc d'attribution de valeur.

Je pourrais en citer des pages [avoue Jaccottet]. Il m'est arrivé de penser plus d'une fois, en lisant ces quatre volumes, qu'ils contenaient, de tous les mots que j'ai jamais pu déchiffrer, les plus proches de la vérité.<sup>920</sup>

On voit, dans ce cas, à quel point l'œuvre lue se représente comme une source vive d'où jailliraient autant d'occasions d'approcher la valeur la plus insaisissable. Citer, c'est alors choisir, presque comme à regret, tant la moisson a l'air d'être formidable, les haïkus les plus saisissants, c'est-à-dire, dans la pensée du poète lecteur, les plus « vrais ». Le conditionnel du verbe « pourrais » exprime toute la part virtuelle du geste de citation. Ce geste est comme un élan vers le texte, et en même temps, puisqu'il reste fondamentalement inachevable, il signe le détachement nécessaire de l'œuvre lue.

### **C.1.b. Réaliser une anthologie**

En réalité, pour Jaccottet, le prélèvement dans l'œuvre correspond à une quête existentielle qui dépasse amplement le cadre de la lecture. Transposée dans le contexte de l'enseignement, cette pratique perd sa valeur profonde, mais la collecte d'extraits amène l'élève à opérer des choix dans le texte lu, et cette fragmentation

---

<sup>920</sup> Le prélèvement dans l'œuvre lue correspond à une quête existentielle qui dépasse amplement le cadre de la lecture, *La Semaïson*, p. 55.

implique un engagement. On voit que Du Bouchet, Jaccottet et Stétié ne cultivent pas la citation au nom de la même recherche. Il revient donc à l'enseignant de laisser à l'élève la responsabilité d'explicitier ses choix : il pourra justifier lui-même le critère de sa sélection et formuler de cette manière un projet de lecture. Les principes formels de la préface et de la post-face incitent à finaliser cette auto-analyse de la lecture, à la manière de l'accompagnement des *Haïku* par Jaccottet, la collection d'extraits répond alors explicitement à un projet plus ambitieux, celui de l'anthologie ou du nouveau recueil.

Faire réaliser une anthologie de poèmes par un groupe d'élèves est une pratique pédagogique expérimentée<sup>921</sup>. On a déjà insisté sur la nécessité de faire émerger une problématique fédératrice, et sur les vertus de la négociation collective à l'occasion d'un tel projet. L'exemple de Jaccottet incite à parachever l'objet : l'intérêt didactique de l'anthologie se manifeste notamment à travers la constitution de son péri-texte, préface, postface et notes de bas de page. La qualité argumentative y côtoie la subjectivité assumée. Demander à ce que la préface soit rédigée au présent d'énonciation engage l'élève à restituer une lecture au plus proche de son expérience. Exiger que la post-face précise le contexte des prélèvements et la méthode de composition de l'anthologie implique le lecteur dans une démarche métalectorale objectivée.

### **C.1.c. Transposer un poème**

La démarche de transposition d'une langue à l'autre est-elle adaptable dans le cadre de l'enseignement ? A quelles expérimentations didactiques pourrait inciter l'exemple de la transcription de haïku par Jaccottet ?

Il va de soi que procéder à une transcription requiert la maîtrise de deux langues ou du moins d'un minimum d'accès au texte en langue étrangère. Faire traduire de la poésie peut sembler au-dessus des compétences de jeunes lycéens. Pourtant c'est une activité fortement encouragée par le traducteur André Markowicz<sup>922</sup>. En s'appuyant sur les données du mot à mot et sur le rythme du texte

---

<sup>921</sup> ROUXEL Annie, *Lectures Cursives : quel accompagnement ?*, op.cit., p. 124-125.

<sup>922</sup> Outre divers ateliers de traduction qu'il mène notamment en milieu universitaire, André Markowicz a initié ce type d'activité en lycée, en automne 2008. Il s'est appuyé pour le choix des textes à traduire sur les langues étrangères parlées dans les familles des élèves. Ainsi, au lycée Victor et Hélène Basch de Rennes, les poèmes transcrits l'ont été du roumain, du portugais et du russe.

initial, il lui semble parfaitement pertinent d'engager une réécriture de poèmes non francophones. On s'autorise alors à élargir la notion de transposition à celle de réécriture, car l'enjeu didactique d'un tel projet n'est pas la maîtrise de la langue d'origine et de ses nuances, mais l'implication des lecteurs dans la reconfiguration d'un texte, même reçu de façon incomplète, défailante, trouée. Les questions de la transposition portent sur la langue d'arrivée, ses manques, ses initiatives involontaires, les amorces de sens et d'effets qu'elle inaugure. Or, la lecture de la poésie écrite en langue française n'expose-t-elle pas son lecteur à de tels questionnements ? Lire un poème de langue étrangère pour le transposer désinhibe le lecteur : les failles du sens et les dérives des réseaux d'associations ne sont plus vraiment condamnables, l'objectif est de réécrire un texte selon sa perception singulière et de puiser dans les ouvertures opérées par la réécriture, les racines d'un texte nouveau.

Une telle activité est particulièrement stimulante. Transcrire le poème questionne tous les aspects de l'écriture : sa mise en page, son sémantisme, mais également bien sûr son organisation syntaxique et rythmique. La transcription interroge la matière phonique du poème en langue étrangère et les effets de ses sonorités. Une traduction chercherait à transposer les sensations produites par la matérialité du texte original sur le lecteur dans des équivalents linguistiques et culturels de la langue de traduction. Cette préoccupation qui traverse toute l'œuvre d'André Markowicz<sup>923</sup> ne peut être appréhendée et évaluée qu'avec la contribution d'un spécialiste de langue étrangère. Cette expérimentation engage des problématiques de didactiques croisées "langues" et "lettres". Cette spécificité nous incite à en différer l'analyse précise dans un autre contexte.

Tandis que la transposition de poèmes d'une langue à l'autre pose, dès le premier abord, de nombreux problèmes, l'altérité de la lecture peut être vécue à partir d'un corpus de poésie traduite.

## C.2. La lecture de *Haïku* par les lycéens

En proposant à des lycéens de lire *Haïku*, l'objectif est d'observer comment une œuvre poétique éloignée de soi devient un texte pour soi. Le texte de lecture de

---

<sup>923</sup> MARKOWICZ André, postface à DOSTOÏEVSKI Fiodor, *Le joueur* [1866], trad. André Markowicz, Actes Sud, coll. « Babel », 1991.



Jaccottet s'est caractérisé par une appropriation énonciative, axiologique, esthétique. Comment les adolescents, pour leur part, s'emparent-ils de ces poèmes ? Dans quelles opérations de lecture s'engagent-ils ? Quels sont les effets de ces opérations ? Une enquête qualitative<sup>924</sup> menée auprès d'une cinquantaine de lycéens permet d'approcher les démarches de lecture et certains modes de reconfiguration. Le questionnaire-support de cette enquête est conçu pour recueillir plus particulièrement les traces de sensorialité de la lecture. Il a été testé au préalable dans le cadre d'une journée d'étude<sup>925</sup> consacrée à l'imaginaire du lecteur.

### **C.2.a. La configuration imageante<sup>926</sup> de la lecture**

Les haïku provenant d'une culture très éloignée de celle des lecteurs, impliquent un travail de reconfiguration important. En effet, peu d'élèves déclarent avoir déjà eu connaissance de cette variété de textes. Ils ne disposent donc pas, au départ, pour la majorité d'entre eux, du modèle générique qui permettrait de stabiliser leur réception. Cette absence de référence déstabilise les lecteurs, les pousse à effectuer une recherche documentaire et amène certains à estimer leur première lecture « abstraite » (7.Q1). Pourtant, les haïku suscitent dans la plupart des cas, une configuration imageante, principalement visuelle, mais également auditive (Q5). Les premières images dont les lecteurs font état sont liées aux textes de façon globalement figurative. Le lecteur invente visuellement le cadre d'une action, d'une parole ou d'une question qui, elle, n'est pas représentée. La fonction imageante sert en quelque sorte de décor à l'événement poétique<sup>927</sup>. D'ailleurs les élèves emploient plusieurs fois le terme de « paysage » pour désigner la part imageante de leur lecture :

---

<sup>924</sup> Le questionnaire, le protocole d'enquête et le relevé des résultats figurent en annexe : Annexe IV.7. Les réponses sont classées question par question. Le numéro qui précède celui de la question identifie le lecteur. Il est ainsi aisé de relier l'ensemble des réponses données par un même élève soumis à l'enquête.

<sup>925</sup> Le questionnaire consacré à la configuration de la lecture de poésie a été proposé à des lycéens, dans un premier temps, afin d'analyser leur réception de « Brise marine » de Mallarmé, et un extrait de la « Prose du Transsibérien » de Cendrars. Les résultats de cette première enquête et le caractère opérationnel du questionnaire ont été discutés à l'Université Rennes II, au CELAM, lors de la journée d'étude du 22 mai 2008.

<sup>926</sup> Nous allons d'abord employer la notion de « fonction imageante » dans ce cadre empirique. Il s'agit de l'opération mentale qui permet au sujet de construire des images, pour lui-même, quand il reçoit un énoncé. Le troisième chapitre sera l'occasion d'approfondir la signification de la notion et ses implications pour la description de la lecture de poésie.

<sup>927</sup> Il pleut dedans  
Qu'en pensez-vous

j'étais comme "déconnectée" lors de ma lecture, je n'entendais rien et je ne voyais rien à part le paysage imaginaire. (15.Q2-1)

Ce décor et les éléments visualisés ont la particularité de se laisser gagner par l'instabilité et le flou :

Pour chacune des phrases, une image apparaît dans ma tête, c'est ma vision de la scène, mais ce n'est pas une image très définie. (20.Q3-2)

L'accomplissement figuratif de cette image intérieure est donc limité par l'indéfini (20.Q3-2) et l'inachèvement (L32.Q3-2). Elle dépend aussi d'une interprétation qu'elle nourrit à son tour<sup>928</sup>:

Un paysage extérieur de printemps, mais surtout une impression de naissance/renaissance, car même si les éléments sont connus (le vent ; la neige, la pluie, les eaux du printemps etc) ils paraissent nouveaux à mes yeux dans ces poèmes.

Le lecteur est sensible ici à la forme d'avènement qui se vit à travers les images, dans l'instant de la lecture.

Certaines images relatées par les lecteurs sont plus complexes : lorsque Léa affirme voir « une bougie et le visage de maman » (L29.Q3-2), il est clair que cette image n'est pas la reproduction mimétique de la situation de réception de la lecture. La lecture est capable de composer en quelque sorte la figuration fantasmée d'une présence.

### **C.2.b. La mise en récit du poème**

La configuration imageante n'est pas la seule opération de lecture de poésie. Contre toute attente, nous avons vu chez les lecteurs-poètes qu'au-delà des images, la lecture de poésie peut sécréter du récit. D'ailleurs, quel que soit le genre littéraire abordé, la narration est le modèle discursif attendu par les lycéens, attentifs le plus souvent, dans un premier temps, à « ce que le livre raconte » (2.Q-1). De fait, sur les 47 élèves sondés, seuls 18 d'entre eux répondent clairement que la lecture des haïku

---

L'Assemblée des poupées ?

Je vois avec cette phrase de nombreuses poupées en porcelaine dans une chambre d'enfant. (17.Q3-2)

<sup>928</sup> Mais l'interprétation opère peut-être au moment de la rédaction du compte-rendu de lecture : « Je vois différentes saisons. En premier lieu un paysage recouvert de neige symbolisant l'hiver. Puis un jardin japonais, des fleurs et un pont symbolisant le passage du printemps à l'été. » (L42.Q3)

ne les engage pas à reconstituer une ou plusieurs histoires. Il faut donc croire que, même si cette opération est répréhensible dans le cadre de l'enseignement, une grande majorité des élèves narrativisent les poèmes.

Le haïku, bref et non narratif par nature, devient volontiers, par l'intervention du lecteur, l'élément d'un récit virtuel. Le haïku correspond alors à l'instant T d'une histoire qui l'excède :

chaque haïku montre une partie, un moment de la vie d'une ou plusieurs personnes. (L26.Q4)  
Les histoires prolongent le poème [...] (7.Q4)

Le lecteur devient alors l'inventeur d'un *hors-champ* dont le poème serait le garant. Cette configuration narrative peut produire des effets de dramatisation :

Une maison vide, les gens sont partis. J'ai comme l'impression que c'est un départ précipité suite à une mauvaise nouvelle (2.Q4)

On voit que la narrativisation contribue à un mouvement interprétatif qui dépasse le plus souvent l'échelle du simple poème.

En effet, c'est souvent au niveau d'un ensemble de textes que s'organise la structure minimale d'un récit. Dans ce cas, alors que le haïku isolé est propice à la sensation de « scènes » (12.Q4 ; 15.Q4), la combinaison de plusieurs haïku donne un effet narratif :

Parfois plusieurs haïku se suivent et pourraient former une petite histoire si on les rassemblait (13.Q4)

On mesure alors les conséquences du travail de l'anthologiste : ses choix pourront infléchir le lecteur vers une interprétation narrative ou symbolique :

Je vois l'histoire des saisons sur un même tableau. (24.Q4) L'histoire du printemps et de la nature. (L46.Q4)  
L'histoire des différents éléments de la nature (eau, terre, feu, vent) qui évoluent [...] (18.Q4)

On remarque d'autre part, au cours de l'enquête, que la narrativisation de la lecture de poésie est comparée plusieurs fois à une expérience de *spectature* :

Je ne considère pas chaque phrase comme des histoires mais plutôt comme des scènes qui se déroulent sous mes yeux. J'ai l'impression que l'histoire continue et moi je la regarde. (15.Q4)  
C'est comme si je représentais cette histoire à la télé. L'écran de la télé serait comme une sorte de barrière infranchissable. (L31.Q4)  
Je vois des arbres en fleurs, des ruisseaux entourés de montagnes, un personnage qui regarde en arrière (je suis à la place du personnage) : il

voit un chemin éclairé par une lanterne noire située sur le bas-côté du chemin. Le chemin est entouré d'eau (cette image est similaire au « Voyage de Chihiro » de Miyazaki. En général j'associe ces poèmes à des extraits de films de Miyazaki. (L31.Q3-2)

Ces formes de configuration narrative ravivent le paradoxe de la perception : comment peut-on vivre à la fois l'épreuve de l'altérité et celle de la participation au monde ? Lire un poème en position de spectateur peut être le symptôme d'un manque de participation à l'événement du texte. Mais on peut aussi la comprendre comme une posture de fascination, l'évocation du « Voyage de Chihiro » plaidant plutôt pour la deuxième solution.

L'ensemble de ces observations ne doit cependant pas faire croire que la narrativisation des haïku serait une opération de lecture générale et légitimable. Comme la configuration imageante, la narrativisation est porteuse d'interrogation pour les lecteurs :

Ce ne sont pas des histoires mais comme si on avait recueilli dans ce livre des phrases d'une histoire, ce sont peut-être des passages de cette histoire. Mais tout ne semble pas coller. (20.Q4)

L'effet narratif de la lecture de haïku reste souvent « inexplicable » (25.Q4).

De toutes façons, la configuration narrative n'est pas un but en soi. Elle vise prioritairement l'atténuation du sentiment d'altérité : en rapprochant le décor des « Alpes en France » (L33.Q4), ou en affirmant que cette « histoire » est « quelque chose de réel pourtant » (L36.Q4), le lecteur rapproche le haïku de lui. C'est ce qu'il fait également se projetant subjectivement dans le texte :

On a l'impression de se retrouver dans un endroit familier, chaleureux où il fait bon vivre, accompagné de personnes qui contribuent à notre bonheur (L47.Q4)

La narrativisation du haïku devient alors le lieu de projection des souvenirs du lecteur :

Je me revois petite avec mes amis du lotissement, à jouer dehors les rares jours de neige. (L44.Q4)

Le troisième chapitre donnera l'occasion de repérer la place et le rôle du souvenir dans la lecture de poésie.

### C.2.c. La configuration énonciative

La troisième façon de faire du poème un texte à soi que l'enquête nous permet de repérer, est la prise en charge, par le lecteur, de son énonciation. Certains lecteurs ne reconfigurent pas l'énonciation du poème sous forme de voix, ou du moins n'ont-ils pas conscience de le faire. Judith (L32.Q6), par exemple, indique que la lecture provoque pour elle la constitution de « plusieurs histoires », mais elle répond pourtant « je n'entends pas de voix prononçant le texte ». C'est le même phénomène pour Anne-Sophie : la lecture des haïku éveille la perception de sons, ceux de « la pluie, la neige, les cloches » mais la lectrice n'entend pas de voix lisant le texte (6.Q6). Le texte intime du lecteur n'adopte donc pas nécessairement la forme textuelle d'un énoncé vocal. Il faut prendre pour acquis la remarque de Meschonnic : la « voix du poème » est bien une métaphore.

*A contrario*, le lecteur endosse parfois l'énonciation poétique au point de prêter sa voix au poème. On note que la réponse « J'entends ma voix qui lit le texte » se combine volontiers à celle « je perçois du silence ». Betty précise même entendre « une sorte de résonance comme dans une pièce sans objet » (7.Q6-3). Le lecteur intériorise donc 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.

A l'autre extrême, l'énonciation peut devenir le sujet même de la configuration :

J'imagine comme une mère qui lit ces poèmes à son enfant.  
(4.Q6-1).

Cette fois-ci la méta-lecture permet de développer une posture distanciée et d'explorer sa perplexité face à l'œuvre. Cette posture coïncide avec le souci du lecteur de décoder les objectifs – supposés – des poètes.

Quelques réponses enfin laissent paraître une configuration énonciative polyphonique :

J'entends une voix qui prononce le texte. La mienne d'abord, parfois celle d'une femme ou celle d'un vieil homme. (5.Q6-1)

L'enquête réalisée à partir de la lecture de *Haïku* de Jaccottet par les lycéens laisse entendre que la réception littéraire en régime poésie active volontiers au moins trois

opérations fondamentales : la configuration imageante et sensorielle, la mise en récit et la reprise énonciative.

### C.3. Le "recueil à quatre mains" comme moteur de lecture de poésie en lycée

Les principes et les enjeux du texte de lecture d'André du Bouchet encouragent eux aussi la mise au point d'une expérience didactique<sup>929</sup> prompte à révéler les modes de réception de la poésie par les lycéens. Ce texte permet d'inaugurer de nouvelles modalités : le texte de lecture de du Bouchet lecteur de Hugo peut être relu comme un exemple accompli de restitution de lecture cursive de poésie.

#### C.3.a. Composer un nouveau recueil

N'en déplaise à Pierre Brunel<sup>930</sup> ou Jean-Pierre Zubiante<sup>931</sup>, André du Bouchet n'a pas composé le livre en tant qu'anthologie, mais comme un recueil. L'exemple de *L'œil égaré dans les plis de l'obéissance au vent* instaure un principe particulier de texte de lecture : la constitution d'un "texte" inédit, dont le sujet auteur de l'œuvre lue et le sujet lecteur deviennent les co-auteurs, un « recueil à quatre mains ». La qualification de ce livre comme « anthologie » n'est en effet pas satisfaisante : outre que du Bouchet ne rassemble pas, à partir d'un genre déterminé, des poèmes autonomes et finis comme le sont les haïkus réunis par Jaccottet, il se centre sur l'œuvre d'un seul auteur – comme dans le cas de ce qu'on nomme des "anthologies personnelles". L'objectif n'est pas non plus de caviarder un ou plusieurs livres célèbres. Le lecteur innove jusque dans le choix du titre. Le travail de du Bouchet n'a donc ici que peu à voir avec les « versions abrégées » proposées par les éditeurs

---

<sup>929</sup> L'expérience a été menée en classe de Première Littéraire 2, au lycée Victor et Hélène Basch à Rennes, en 2008-2009.

<sup>930</sup> BRUNEL Pierre, « Hugo et Baudelaire, la question de la modernité », *Les Modernités de Victor Hugo*, textes édités par ELLISON David et HEYNDELS Ralph, Schena editore, Presses de l'Université Paris Sorbonne, 2004, p. 125-138.

<sup>931</sup> ZUBIATE Jean-Pierre, « Victor Hugo lu par André du Bouchet : une ontologie du fragment jointif » dans MAYAUX Catherine (dir.), *La réception de Victor Hugo au XXe siècle*, actes du colloque international 6-8 juin 2002, Publications du centre Jacques-Petit, Lausanne, éditions L'Age d'Homme, 2004, p. 141-156.

scolaires et parascolaires<sup>932</sup>. L'intérêt didactique qui consisterait à transposer en classe la démarche de du Bouchet vis-à-vis de Hugo, tient au double travail de prélèvement et de recomposition. Les extraits retenus par le poète lecteur l'ont été au fil d'une lecture extensive de l'œuvre, y compris dans les écrits posthumes et ce que Victor Hugo considérait comme des « scories ». C'est un aspect intéressant à prendre en compte : les citations sont extraites de tout un univers qui n'est pas limité à celui d'un livre, elles relèvent, plus largement, d'un même monde de création.

Ensuite, André du Bouchet pose, à l'appui des fragments, une problématique personnelle à rebours de la démarche revendiquée par Hugo. Reproduire ce parti pris dans un contexte scolaire est plus délicat, mais il incite à reconnaître la liberté du lecteur vis-à-vis des principes déclarés de l'auteur. Le texte écrit par le lecteur pose sa problématique propre. La force de création de du Bouchet est qu'elle nous ouvre à un regard neuf et rayonnant sur l'œuvre du grand Romantique. On devra accepter que celle d'un lycéen nous semble moins pertinente, plus accessoire, plus hasardeuse. Mais tout assemblage de citations témoigne nécessairement d'un regard, d'un parcours personnel, même seulement partiellement conscient. Elle place surtout l'enseignant en posture intégrale de lecteur : le lecteur de la lecture d'un texte écrit "à quatre mains".

Enfin, la configuration du tout en tant que recueil stimule chez l'élève un dernier ensemble de compétences. Si l'on compare *L'œil égaré dans les plis de l'obéissance au vent* à un livre de poésie d'André du Bouchet, on ne peut que constater la grande sobriété de mise en page du texte de lecture. En se mettant au service de la parole de l'autre, du Bouchet n'a pas attiré Hugo à lui, mais il a ménagé suffisamment de blancs et d'espaces pour offrir au lecteur le temps de faire résonner les fragments sur la page et entre eux. La décision de ne commencer à écrire un nouveau passage que sur les pages de droite offre un écrin de silence à chaque texte tout en structurant rythmiquement l'ensemble. Cette décision formelle, qui peut être reprise comme consigne dans le cadre scolaire, donne de la valeur à chaque extrait et incite le lecteur à collaborer au sens global du nouveau recueil.

---

<sup>932</sup> Ces formes de réécritures stipulent une fidélité absolue à l'esprit du créateur, en négligeant les facteurs interprétatifs qui président à la fragmentation qu'opère toute lecture sélective. Les « versions abrégées » maintiennent le déroulement successif des éléments de l'œuvre et cherchent à produire sur le lecteur un effet aussi comparable que possible à celui que l'œuvre originale est prétendue provoquer.

De même, la numérotation de chaque fragment indique le désir d'une construction significative de l'ensemble : il ne s'agit pas seulement d'alterner citations longues et citations courtes, mais également de prévoir quel fragment considéré comme texte peut prendre une valeur inaugurale, voire programmatique, et quel autre aura du sens à clore le recueil. L'enchaînement des extraits n'est donc pas fortuit, la numérotation rappelle que la lecture, bien que linéaire et soumise au principe de contiguïté, peut aussi être suspendue, bousculée, réorganisée au gré de la relecture. Cela peut sembler paradoxal, mais la numérotation des fragments fait gagner au lecteur la liberté de circuler dans l'ensemble. Numéroté, c'est classer, hiérarchiser et suggérer des rapports entre les fragments. L'élève qui s'en charge assume alors la responsabilité de donner du sens à son ensemble tout en prenant en compte la participation de son futur lecteur.

### **C.3.b. Un dispositif expérimental : re-composer son texte de lecture**

La transposition du modèle du recueil à quatre mains d'après André du Bouchet dans un cadre d'enseignement permet d'inciter les lycéens à réaliser une découverte personnelle de l'œuvre d'un poète tout en développant des compétences d'analyse et d'interprétation de manière non directive. L'objectif est donc de mettre en action une pratique de lecture basée sur la sensibilité et la subjectivité du lecteur, sachant qu'enseigner la lecture subjective, ce n'est pas flatter un égotisme galopant, mais travailler à l'émergence d'un sujet sensible, un sujet qui n'est pas isolé, mais contextualisé selon ses propres références.

Ce qui est recherché à travers cette expérimentation se situe à deux niveaux : il s'agit d'une part de discuter l'hypothèse selon laquelle le dispositif du "recueil à quatre mains" permettrait la mise en pratique de lectures subjectives dans le cadre scolaire, et d'en mesurer la portée. Il s'agit d'autre part, de collecter de nouveaux témoignages de réception poétique par les lycéens. L'intérêt du recueil de données ainsi constitué sera cette fois de porter des observations sur une démarche comparable à celle d'un des poètes lecteurs et d'ainsi permettre la mise en évidence de quelques invariants.

Le cadre expérimental qui a permis de tester cette hypothèse est détaillé en Annexe III.3. : les élèves de première littéraire qui ont étudié en classe *Une Saison en*



*Enfer*, sont invités à réaliser des lectures complémentaires en temps libre. Le mode de restitution attendu de cette activité de lecture cursive est l'exemple du « recueil à quatre mains » de du Bouchet lisant Hugo. Il s'agit donc pour chaque lecteur de composer un nouveau « livre » à partir d'extraits variés de l'œuvre de Rimbaud. La rédaction d'une préface est l'occasion pour l'élève d'explicitier ses choix et de guider son propre lecteur vers une interprétation qu'il aura lui-même programmée.

### **C.3.c. Analyse et bilan de l'expérimentation**

Outre la forte personnalisation formelle des travaux résultant de l'abandon du format traditionnel de la copie, les parcours de lecture suivis par les élèves semblent attester de véritables postures autoriales. S'y lisent des hypothèses de lecture en acte, des parcours subjectifs assumés, des textes de lectures polyphoniques où le travail du signifiant se trouve particulièrement engagé.

#### ***Des directions de lecture***

L'échantillon de recueils à quatre mains conservés en annexe<sup>933</sup> met en évidence la variété des problématiques qu'ont choisi d'explorer les lycéens. Certaines de ces pistes de lecture sont à la lisière entre matière biographique et question poétique, c'est le cas dans « Rimbaud et l'amour » qui dépasse rapidement les allusions référentielles pour mettre en évidence une sensorialité débordante dans l'œuvre ainsi que le rapport passionnel et fusionnel à l'écriture. A l'opposé, dans une entrée délibérément non biographique<sup>934</sup>, « Aux couleurs de Rimbaud » crée des liens inattendus entre de très nombreuses mentions de couleurs dans l'ensemble de l'œuvre. La lectrice justifie cette entrée chromatique par l'intensité des « images fortes sombres et à la fois colorées » qui s'y lisent. Il en résulte un véritable kaléidoscope poétique, la lectrice exprimant dans sa préface la conviction qu'une unité rassemble cette chatoyante pluralité :

---

<sup>933</sup> Huit productions sont retranscrites intégralement en Annexe III.3.

<sup>934</sup> Dans sa préface, l'élève précise avoir retenu une image réductrice et somme toute assez négative du poète depuis la lecture d'un récit consacré à Rimbaud, le livre de Sarah Cohen-Scali, *Arthur Rimbaud : Le voleur de feu*, Le Livre de Poche Jeunesse, 2007. La lectrice reconnaît également que la découverte d'*Une Saison en enfer* a perturbé sa représentation de l'autobiographie. Il est donc tout à fait cohérent que sa problématique écarte le plus possible les matériaux visiblement biographiques.

c'est aussi tous les poèmes qu'il a écrits, tous aussi différents qui, ensemble ne forment plus qu'un et définissent ce qu'il était, un être complexe et extrêmement doué.<sup>935</sup>

Ainsi, l'hypothèse de lecture développée par chaque élève lecteur est perceptible dans la préface rédigée, bien sûr, mais elle l'est aussi, moins consciemment, à travers le choix du dernier fragment. Cet emplacement stratégique met en relief le point d'orgue de la reconfiguration de la lecture. Les élèves prennent ainsi conscience qu'un énoncé recontextualisé secrète du sens nouveau. Le professeur correcteur devient alors un lecteur à part entière, un auteur de lecture littéraire, chargé lui aussi d'actualiser du sens rendu disponible par l'élève auteur du recueil. Voici des exemples de derniers fragments<sup>936</sup> :

| Auteur    | Titre du recueil                    | Dernière page de citations  |
|-----------|-------------------------------------|---|
| Léa       | <i>Mon Rimbaud</i>                  | 15.<br>Tout cela s'est passé. Je sais aujourd'hui saluer la beauté.<br><i>Une Saison en Enfer, Faim</i>   |
| Clémence  | <i>13 jours avec Rimbaud</i>        | 24.<br>Sauvé.<br><i>Une Saison en Enfer</i>   |
| Laura     | <i>Rimbaud et l'Amour</i>           | 20.<br>A toi toute la vie.<br><i>Lettre à Verlaine du 4 juillet 1873</i>  |
| Adèle     | <i>L'Homme aux semelles de vent</i> | 19.<br>... je regrette de ne pas m'être marié et d'avoir eu une famille... je suis condamné à errer... tous les jours, je perds le goût pour le climat et les manières de vivre et même la langue de l'Europe.<br><i>Lettre à sa famille du 16 Mai 1883</i> |
| Elizabeth | <i>Mon Rimbaud</i>                  | 25.<br>Je est un autre. <sup>937</sup><br><i>Lettre à Paul Demeny, 15/05/1871</i>   |

Il est évident que ces extraits portés à la dernière page du recueil prennent une valeur conclusive. Ils répondent chacun à un projet de lecture, sans figer l'interprétation. La plupart offrent une prise métalectorale. On peut par exemple se demander, dans « 13 jours avec Rimbaud », qui est sauvé ? Vers quel salut ? Le lecteur peut bien sûr s'estimer impliqué dans le participe adjectivé. L'expression « langue de l'Europe » qui conclut « L'Homme aux semelles de vent » peut aussi

<sup>935</sup> Annexe III-3, Jessica Prioult, « Aux couleurs de Rimbaud ».

<sup>936</sup> Annexe III-3, dont certaines pages de recueils sont photocopiées pour l'intérêt de leur mise en page ou l'introduction d'images.

<sup>937</sup> C'est également cette citation qu'Aurélié a choisi de placer en fragment final de son texte de lecture, cf ANNEXE III.B. Il est indéniable que cette célèbre formule fait partie des découvertes décisives des lycéens dans le cadre de cette séquence.

inviter à une relecture métalinguistique et métapoétique de l'œuvre : car qu'est-ce que le départ dans la poésie, ou au-delà de la poésie, si ce n'est l'appivoisement et le dépassement de sa langue ? Le choix d'un dernier fragment à la première personne du singulier questionne tout particulièrement la nature du sujet lyrique. Les citations retenues par Léa et Elizabeth semblent particulièrement subjectivées : s'y exprime le bilan d'un parcours esthétique - « Je sais aujourd'hui saluer la beauté. » – ou une découverte existentielle – « Je est un autre » –. Le sujet lyrique recouvre une voix hybride, poète et lecteur liés.

### ***Métissage et polyphonie des textes de lecture***

La complexité énonciative du texte de lecture, même quand il s'agit de citations, n'est pas la seule manifestation de ce que l'on a déjà convenu de qualifier de *polyphonie*. Les échos entre le texte lu et le tissu même du texte de lecture montrent qu'un « métissage » est à l'œuvre. C'est le cas dans la préface de Léa :

Une renaissance de Rimbaud après cette période de lutte. Le soleil sort des nuages.

Or, le fragment 11 du recueil comprend lui-même un des motifs repris en préface:

11. Pendant que les fonds publics, s'écroulent en fêtes de paternité, il sonne une cloche de feu rose dans les NUAGES.

Le texte lu a donc laissé filtrer ses images dans le corps du texte de lecture. Le « nuage » devient un outil métaphorique pour dire l'histoire de l'écriture. Cassandre se laisse porter par un élan comparable évoquant

ces quelques ridiculement joyeuses pages de mon carnet de damnée.

L'expression de Rimbaud rencontre la réalité, mise en œuvre par la lecture, du « carnet ». C'est autant la voix du poète que celle de la lectrice qui s'actualisent. De ce « métissage » résulte ce qu'on pourra appeler la « voix de la lecture », une réalité énonciative qui n'est ni une reconstitution fictive, ni l'expression d'une identité positive identifiable et unique.

### ***Le texte de lecture ouvert au travail du signifiant***

Une des particularités du recueil à quatre mains tient à la part active du signifiant du texte de lecture. Cette prise en compte des effets poétiques de l'écriture de la lecture est tout particulièrement perceptible dans le lyrisme de la préface de Cassandre, jusque dans ses dernières lignes :

[...] Alors voici Rimbaud, encore une fois. Rimbaud vêtu d'images sublimes et de mots flamboyants. Je vous le présente comme mille ou dix mille, peut-être, l'ont fait avant moi, dans ces quelques ridiculement joyeuses pages de mon carnet de damnée, où valsent, animés d'une vie propre, les vers volés, réarrangés, réincarnés, presque les vers de mon Rimbaud à moi.

La lecture devient ici le terreau de l'écriture. On y mesure la sensibilité de la lectrice à la flamboyance du verbe à travers le recours aux assonances et à l'accentuation du rythme propre de son texte de lecture – « vers volés, réarrangés, réincarnés » –. L'épaisseur du signifiant devient l'espace d'un plaisir propre, bien que résultant du plaisir de lire, celui de l'écriture de la lecture.

Le signifiant du texte de lecture se rend perceptible également à travers la mise en page du volume. En choisissant une relecture « chromatique » de l'œuvre complète de Rimbaud, Jessica par exemple, a décidé d'imprimer les extraits sélectionnés sur des feuillets de couleur. Ainsi s'actualise, au niveau même de l'objet, la piste de lecture explorée, et l'impression de « chatoyance » réunifiée dans l'acte de lire.

L'organisation de la page est aussi une occasion d'actualiser le sens de la lecture tout en permettant au lecteur suivant de l'éprouver subjectivement : c'est le cas du fragment 16 dans « 13 jours avec Rimbaud » :

16.

Je suis maître du silence –

Le blanc qui précède la citation ne correspond pas à la mise en page de Rimbaud. C'est une forme d'actualisation performative du *silence* décidée et ménagée par le lecteur auteur du texte de lecture. La « maîtrise » s'affirme non seulement à travers les mots, mais surtout dans le geste typographique qui fixe la survenue de la parole.

Le « je » qui s'instaure en « maître » renvoie à celui de Rimbaud poète, bien sûr, mais aussi à l'auteur de la reconfiguration du texte, et enfin au lecteur de la lecture.

### *Une autre façon de « comprendre »*

La constitution d'un "recueil à quatre mains" est donc particulièrement propice à l'investissement subjectif du lecteur. Cet engagement de la lecture ne passe pas nécessairement par une pensée abstraite, élaborée et maîtrisée. Elle autorise en revanche une appréhension sensorielle, quitte à différer dans un après métalectoral un retour analytique plus traditionnel. Léa le reconnaît explicitement dans sa préface:

Je ne comprends rien. Je ressens.

Ce bilan tient-il uniquement à la poésie de Rimbaud ou doit-il sa part au dispositif de lecture ? Une enquête portant sur la différence entre lecture silencieuse et réception orale d'un même poème de du Bouchet, a donné lieu à une expérimentation didactique. Le constat est éloquent : tandis que les lecteurs qui ont reçu la version écriture du poème « Congère » ont insisté sur leur difficulté à « comprendre » le poème, les élèves qui ont entendu un enregistrement sonore du même texte lu par le poète à la librairie Tchan, se sont impliqués plus directement dans la sensorialité de la langue, l'émergence d'images et les effets du rythme. Le mode de réception et l'usage attendu du poème sont certainement déterminants sur la sensorialité de la lecture et l'effet de « compréhension » éprouvé par le lecteur.

On peut en tous cas considérer que la rédaction d'un commentaire de « type bac » n'aurait pas autorisé la réflexion de Léa, de même qu'il n'aurait pas permis d'association entre texte et image. L'intégration d'éléments iconographiques dans le recueil est une initiative qu'Elizabeth a assumée à partir de représentations figuratives et symboliques. On pourrait ne reconnaître à ce montage qu'un rôle explicatif et illustratif. Pourtant les images remplissent plusieurs fonctions, bien au-delà d'un simple ornement. D'abord, elles structurent le recueil en contribuant à son rythme et en affirmant son unité. La dernière image, le profil noir face au profil blanc entre lesquels s'inscrit « Je est un autre », fait écho au double portrait de Verlaine et Rimbaud par Latour, la première image reproduite dans le recueil.

Ensuite, elles s'associent à des fragments centrés sur les perceptions liées à l'écoute et au regard :

12. Assez vu. La vision s'est rencontrée à tous les airs  
[...]  
Départ dans l'affection et le bruit neufs.

15. En mangeant, j'écoutais l'horloge  
[heureux et coi

La décision d'associer des marques visuelles à ces fragments relève de l'activation du champ des perceptions. Or les images n'illustrent pas les perceptions dont il est question dans les poèmes, elles en constituent plutôt des contrepoints, montrant qu'en poésie les sensations – ici la vue et l'ouïe – dialoguent et se répondent. La lectrice transforme l'auditif en visuel, en proposant des images symboliques du temps qui passe : une horloge ancienne, des pas éphémères dans l'estran.

L'intérêt du dispositif du « recueil à quatre mains » est donc qu'il ne fige pas l'interprétation ; les fragments assemblés et mis en page reprennent une vie propre, comme si leur potentiel de signifiante était revivifié par la recontextualisation. La lecture des recueils constitués actualise de nouvelles perceptions de l'œuvre de Rimbaud.

Philippe Jaccottet, Salah Stétié et André du Bouchet lecteurs nous permettent non seulement de repérer quelques processus de la lecture de poésie, comme la narrativisation, la métaphorisation ou encore l'investissement axiologique, mais ils nous incitent à penser des modes de restitution et de partage de la lecture alternatifs aux exercices scolaires canoniques<sup>938</sup>. Leurs partis pris et leurs attentes vis-à-vis des poèmes qu'ils lisent questionnent en profondeur de nombreux présupposés d'enseignement. Ils affirment, par exemple, qu'il n'est pas possible de se considérer « prêt » à lire un poème, qu'une citation poétique peut être approximative, ou encore que l'inachèvement fait partie de la lecture.

Nous avons vu que la transcription d'une langue à l'autre, à la manière de la lecture des *Haïku* de Jaccottet, peut constituer un exemple transposable en classe, à condition qu'un apport en didactique des langues soit associé. Le texte de lecture de Salah Stétié peut aussi suggérer des dispositifs de lecture subjective visant à adosser la réception du poème à la culture propre de l'élève. Son essai sur Rimbaud constitue en effet un exemple patent de la fécondité d'une lecture décentrée : en se nouant au fonds oriental du lecteur, l'essai apporte un éclairage nouveau et pertinent sur une œuvre qui transcende le cadre historico-culturel qui l'a vu naître. Ce levier de lecture interpelle bien entendu une didactique soucieuse de reconnaître leur valeur aux cultures diverses représentées dans les classes. Ouverte aux associations subjectives, la lecture de poésie offre un cadre privilégié de valorisation de la diversité des références culturelles. Les problèmes que pose immédiatement cette piste de réflexion sont bien entendu ceux de la définition de la culture et du transculturel<sup>939</sup>.

Mais le « métissage » de la lecture ne s'arrête pas à l'injection, dans les opérations de lecture, de repères religieux ou de références littéraires livresques et artistiques extérieurs. Il se joue jusqu'au niveau énonciatif du poème, là où la voix du sujet lecteur s'entrelace à celle du poète. L'intérêt de la « lecture métisse » est de

---

<sup>938</sup> Nous ne revenons pas sur l'histoire du commentaire littéraire, déjà synthétisée en 1994 par Anne-Raymonde de Beudrap pour les éditions Bertrand-Lacoste.

<sup>939</sup> Pour prolonger cette remarque, il sera intéressant de s'appuyer sur les travaux présentés par Catherine Mazauric à l'occasion du colloque *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* : « Une littérature en commun ? – Corpus prescrit et mises en frontières », Bordeaux, Université Bordeaux III et IUFM d'Aquitaine, avril 2008.

considérer qu'un lecteur formé dans une langue, un bain imaginaire, un réseau interlectoral, un système de valeurs, est apte à recourir à des « ouvroirs » pertinents pour la réception et l'interprétation d'un poème éloigné de lui dans le temps et l'espace. La poésie offre cela : l'invitation à constituer ses propres outils de lecture.

Ces principes d'appropriation subjective sont particulièrement valorisés à travers la pratique du recueil à quatre mains, directement adaptée du texte de lecture d'André du Bouchet. Testé sur le plan didactique jusqu'à la finalisation de textes de lecture par des lycéens, le mode de lecture cursive que l'on a appelé « le recueil à quatre mains » ne fige pas le sens, mais permet au contraire au jeune lecteur d'éveiller une polyphonie poétique, d'activer des signifiants nouvelles sur des bases sensorielles, symboliques, associatives et interlectorales.

Sous l'auspice des poètes lecteurs, on conclut donc ce deuxième chapitre en levant les frontières entre lecture et création. Lire un poème est une « activité poétique » selon les termes de Jaccottet :

Toute l'activité poétique se voue à concilier, ou du moins à rapprocher, la limite et l'illimité, le clair et l'obscur, le souffle et la forme. C'est pourquoi le poème nous ramène à notre centre, à notre souci central, à une question métaphysique. Le souffle pousse, monte, s'épanouit, disparaît ; il nous anime et nous échappe ; nous essayons de le saisir sans l'étouffer.<sup>940</sup>

Philippe Jaccottet place la lecture et l'écriture au même niveau d'expérience. Lu ou écrit, le poème est une « saisie », une tentative de « conciliation » intérieure d'ordre existentiel. De son côté, Bruno Clément ouvre son essai *Le Lecteur et son modèle*<sup>941</sup> par une introduction intitulée « Pour une poétique de l'énarration ». Il y explique que les « textes secondaires » des écrivains qui s'expriment sur d'autres œuvres font partie de leur création. Il n'y a donc pas de distinction fondamentale objective entre texte de création littéraire et texte de lecture, création de poésie et écriture sur la poésie. Les élèves ne s'y trompent pas, trop heureux pour certains de saisir l'occasion d'une parole subjective dévouée à son propre signifiant et au pur plaisir de dire.

---

<sup>940</sup> *La Semaïson*, p. 40.

<sup>941</sup> CLEMENT Bruno, *Le lecteur et son modèle*, Paris, Presses Universitaires de France, 1999.



## CHAPITRE III

### La lecture de poésie à l'épreuve de l'expérience

*J'en viens maintenant à ces poèmes, obéissant au simple  
mouvement de ma lecture*  
Philippe Jaccottet<sup>942</sup>

*« C'est ce que je fais qui m'apprend  
ce que je cherche »<sup>943</sup>*

#### 1. Angle nouveau, nouvelle posture : l'autolecture

Même si définir la poésie ne va pas de soi, nous n'avons pas cédé au relativisme, voire à la proclamation de « la mort des genres ». La réalité de la lecture qui repère et classe des textes en tant que poèmes ne saurait s'abolir dans l'éloge de la textualité. La réception littéraire, qu'elle soit celle d'un poète, d'un « expert », d'un enseignant ou d'un lycéen, n'en a donc pas fini avec les genres, et la poésie reste un pilier essentiel dans ce système mouvant. Le cadre scolaire, en particulier, résiste fortement à leur dilution. L'identification d'un énoncé comme poème par le lecteur fait partie du processus de réception et participe de sa singularisation. Ainsi, faire lire de la poésie aux élèves sur le mode cursif, c'est-à-dire, paradoxalement, de la façon la plus proche possible d'une réception dégagée d'impératifs explicatifs scolaires, implique une redéfinition de ce que l'on peut entendre par « lecture de poésie ». L'objectif de cette thèse n'étant pas de prescrire des modèles savants de lectures-

---

<sup>942</sup> OL p. 126.

<sup>943</sup> SOULAGES Pierre, 1953.

modèles, mais de décrire des processus effectifs, une démarche de nature phénoménologique<sup>944</sup> s'impose. Il s'agit de mieux comprendre la lecture de poésie dans sa dimension d'expérience vécue, comme l'explique Michel Collot :

La phénoménologie rend à la littérature sa dimension d'expérience ; dans l'écriture comme dans la lecture, elle s'efforce de ressaisir l'acte d'un sujet qui vise un monde à travers le langage.<sup>945</sup>

Il faudrait donc pouvoir capter, pour les décrire au plus près de leurs variations singulières, des actes de lecture effectifs dans l'espoir d'extraire de ces descriptions quelques données valables au-delà même de ces cas particuliers. Outre des relevés d'enquêtes réalisées en classe et dans le cadre d'une formation d'enseignants, les témoignages de lecture perçus à travers des textes d'André du Bouchet, Philippe Jaccottet et Salah Stétié constituent un vivier d'expériences, très particulières celles-là puisque chevillées au parcours et à une démarche de poètes.

Mais peut-on prétendre restituer une palette représentative des processus de réception uniquement à partir de reconfigurations, plus ou moins parcellaires, plus ou moins littéraires et réécrites, d'expériences de lectures d'autrui ? L'objectif de ce travail de collecte, de description et d'analyse de textes de lectures touche une double limite : celle de la lisibilité des sources et celle du statut problématique du chercheur qui, en plus de sa position métalectorale, est inévitablement lui aussi un lecteur. Comme l'admirateur d'un paysage ou d'un tableau, l'observateur de phénomènes de lectures est un sujet « englobé »<sup>946</sup>. Ne faudrait-il pas faire sien ce principe de Jean-Paul Sartre :

[...] nous ne devons pas interroger la conscience du dehors, comme on interroge les vestiges du foyer ou le campement, mais du dedans, [...] on doit chercher *en elle* la signification.<sup>947</sup>

Regardons donc la lecture de l'intérieur. Ainsi Merleau-Ponty, Iser, Maldiney feront partie des phénoménologues convoqués dans ce troisième chapitre consacré à la lecture de poésie par soi-même.

---

<sup>944</sup> Les phénoménologues fournissent des outils très précieux pour l'analyse littéraire, mais il n'est pas question ici de s'improviser philosophe.

<sup>945</sup> COLLOT Michel, « Phénoménologie et expérience littéraire », *L'étrangère* n°8-9, pages 58-70, p. 58.

<sup>946</sup> Notion développée par MERLEAU-PONTY Maurice, *L'œil et l'Esprit*, Paris, Gallimard, coll. « folio essais », [1964] 1985, p. 59.

<sup>947</sup> SARTRE Jean-Paul, *Esquisse d'une théorie des émotions*, Hermann, coll. « Philosophie », Librairie Générale Française, [1938] 1995.

Cette nouvelle posture qui consiste à analyser son propre texte de lecture est nécessaire car, aurait dit à son tour Henri Meschonnic :

Peut-être qu'on ne voit jamais mieux que de l'intérieur d'un combat.<sup>948</sup>

Ni la pudeur ni l'indigence méthodologique ne doivent nous priver de cet angle nouveau et complémentaire des travaux théoriques sur la lecture. Il est en effet singulier de remarquer que les analyses de textes de lecture d'écrivains ou de jeunes élèves font partie des objets d'étude identifiés et codifiés dans diverses Universités, alors que l'autolecture explicite<sup>949</sup> c'est-à-dire l'analyse de la production écrite du chercheur par lui-même reste encore, en France, une pratique à inventer.

L'analyse théorique de sa propre production littéraire n'est pourtant pas une démarche innovante en Amérique du Nord. On compte ne serait-ce qu'au Québec au moins quatre Universités<sup>950</sup> qui dispensent des cours de « création » en littérature. Il s'agit pour ces étudiants et les enseignants-chercheurs de travailler alternativement selon deux postures complémentaires que l'on pourrait croire contradictoires : la posture du producteur littéraire, autrement dit du créateur, et celle de l'analyste de la production. L'analyse ne vient pas valider une réalisation artistique mais reformuler et objectiver les problèmes littéraires affrontés délibérément dans le cadre de l'écriture. Ces travaux qui s'appuient essentiellement sur les ressources critiques de la narratologie, de la sémiologie, de la génétique textuelle et de la poétique, cultivent chez les étudiants le souci du cadrage théorique, de la conscience de toute posture énonciative et de la problématisation. L'objectif n'est pas d'illustrer une posture théorique, il n'est pas non plus de produire un discours littéraire et un discours critique superposables et redondants. C'est dans l'articulation entre partie créative et

---

<sup>948</sup> MESCHONNIC Henri, *Célébration de la poésie*, op. cit., p.84.

<sup>949</sup> Précisons ici l'*autolecture explicite* : en effet, tout critique développe en réalité une théorie à partir de son propre texte de lecture, mais sans passer ouvertement par l'examen réflexif des conditions et des limites de sa réalisation et de sa subjectivité.

<sup>950</sup> A l'Université du Québec à Montréal, l'Université McGill, l'Université de Sherbrooke et l'Université Laval à Québec, on enseigne la « création » jusqu'à la maîtrise, voire le doctorat. Les sujets traités par les étudiants dont on peut consulter les résultats déposés en bibliothèques sont le plus souvent relatifs au roman, à la textualité, à la poésie. Certains doctorats n'incluent pas de partie « création personnelle » mais s'attachent à théoriser un fait littéraire sous l'angle de sa création : par exemple, dans le cadre de son doctorat, Annie Dulong compare les processus de création littéraire à l'expérience photographique.

partie théorique que se logent véritablement le moteur et la méthodologie de « la recherche en création »<sup>951</sup>.

Dans le cadre qui nous concerne, ce n'est pas une création à vocation littéraire qui donne lieu à l'autolecture, mais quelques feuillets d'un carnet personnel où ont été consignés, dans l'intervalle d'une année, les effets de diverses lectures de poésie. Ce carnet ne prétend pas ressembler aux textes de lecture des poètes, car il n'est pas voué à l'édition littéraire. Il a été réalisé selon un protocole de recherche précis et non pas en tant qu'œuvre de création autonome. Il ne peut pas non plus être confondu, eu égard à ses données praxéologiques, aux journaux de bord des élèves. Son appellation de « Carnet » l'affilie pourtant à ces multiples références, y compris à celle du « carnet de l'explorateur »<sup>952</sup> du sociologue engagé « sur le terrain ». Il répond à des critères et à des objectifs qui seront précisés. En réalité, ce « carnet » se place modestement sous l'égide de Jean-Pierre Richard :

Plutôt que critique thématique je préférerais d'ailleurs dire *lecture* : terme qui renvoie moins à la notion d'une théorie, ou d'un système, qu'à celle d'une prise, d'une façon quasi corporelle de saisir le texte, de le délier ou de le relier en soi, mais aussi d'être saisi, traversé par lui [...] Lecture donc à la fois attentive et défocalisée, analytique et floue, jouant sur ce nœud de notions clefs : rémanence, connexion, retentissement indéfini.<sup>953</sup>

Jean-Pierre Richard procède à une adaptation sensible de la phénoménologie qui donne toute sa place au lecteur réel. L'équilibre et le plaisir de la lecture qu'elle laisse paraître en font un cap stimulant pour la recherche d'un didacticien, d'un enseignant, voire la lecture de lycéens.

## 2. Risques et enjeux de l'analyse autolectorale

Pourquoi ajouter au corpus déjà infini des textes de lecteurs édités ou non, celui du professeur ou du chercheur lui-même ? Il y a dans toute démarche de recherche un devoir de recul et d'objectivation ; adopter son propre carnet comme objet d'étude pose déjà le problème bien connu des sociologues de l'implication du

---

<sup>951</sup> On regrette l'absence actuelle d'ouvrage de synthèse sur le modèle universitaire québécois des méthodologies de la recherche en création. En revanche de nombreux colloques maintiennent très vives son actualité et ses avancées. Voir par exemple en ligne le cadrage des travaux du groupe de Denise Brassard, URL : [www.interlignes.uqam.ca](http://www.interlignes.uqam.ca).

<sup>952</sup> COMBESSIE Jean-Claude, *La Méthode en sociologie*, 4<sup>ème</sup> édition, Coll. « Repères », La Découverte, Paris, 2003, p. 22.

<sup>953</sup> RICHARD Jean-Pierre, « Sur la critique thématique », *op. cit.*

chercheur dans son propre objet. Comment parvenir à traiter le texte de lecture rédigé par soi-même comme celui de quelqu'un d'autre ? Même si des solutions méthodologiques permettent de répondre à cette question, quel est l'intérêt de développer un objet d'étude aussi ambigu ? La phénoménologue Natalie Depraz nous encourage pourtant dans cette démarche :

[L'analyse des textes de lecture empiriques implique] des matériaux venus d'horizons divers, qui sont moteurs dans l'élaboration descriptive. Autant en filtrer l'usage pour mieux les faire servir que de les laisser travailler sur un mode sauvage.<sup>954</sup>

Intégrer son propre carnet de lecture dans son objet d'analyse permet donc de travailler sur la lecture du chercheur qui dans le cas contraire, aurait continué à influencer ses interprétations mais « sous un mode sauvage », de façon non maîtrisée. C'est donc une précaution de méthode qui permet au chercheur de prendre en compte sa subjectivité de façon plus consciente.

Etudier son propre texte de lecture permet d'autre part de décoder plus aisément ce qui dans les textes de lecture d'autrui reste parfois opaque : la référentialité et l'interlecture. La philosophe considère en fait l'expérimentation phénoménologique comme une réponse au « hard problem »<sup>955</sup>, c'est-à-dire la nécessité dans le cas d'enquête à la troisième personne, d'obtenir des informations complémentaires sur les conditions de réalisation du recueil de données, les références, ou sur certains risques de contresens dans leur interprétation.

Pourtant, en dépit des enjeux que sert l'autolecture, diverses réserves vont à son encontre en tant que principe de recherche. L'une d'entre elles concerne la validité de l'objet constitué : si le chercheur rédige son texte de lecture pour alimenter son travail théorique, la tentation ne consiste-t-elle pas à énoncer ce dont sa théorie propre a besoin ? Le risque encouru est celui d'invalider de ce fait le raisonnement scientifique, où l'exemple doit questionner la théorie pour la compléter et non systématiquement la justifier. Le parcours argumentatif du chercheur ne risque-t-il pas de fonctionner en circuit fermé et de n'aboutir qu'à une aporie ? Marc Dominicy, quant à lui, s'émeut des risques de l'empirisme dont il

---

<sup>954</sup> DEPRAZ Natalie, « Le tournant pratique de la phénoménologie », *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, P.U.F. Tome 129 2004/2, p. 149 à 165, p. 151.

<sup>955</sup> La notion est reprise par Natalie Depraz, elle se réfère à T. Nagel (1974), « What is it like to be a bat ? », *The Philosophical Review* ; J. Levine (1983), « Materialism and qualia : The explanatory gap », *Pacific Philosophical Quarterly*, 64, p. 354-361 ; D. Chalmers (1995), « Facing up the problem of consciousness », *JCS*, 2 (3), p. 200-219.

redoute l'effet simplificateur et le nivellement des relevés. Il réclame le maintien de la complexité des objets étudiés :

Face à une régularité notable à laquelle les sujets obéissent quand ils interprètent certaines organisations de données, on recourt à un principe explicatif qui colle le plus possible aux comportements observés, et l'on se refuse, par conséquent, à manier les objets théoriques relevant de domaines ou de types fondamentalement différents.<sup>956</sup>

A ces différentes réserves il faut répondre que l'autolecture n'est pas une fin en soi. Elle vient ici compléter un dispositif d'observation établi en plusieurs volets<sup>957</sup> et ne compte se substituer à aucun autre. Ce corpus complémentaire ne peut donc qu'augmenter les variations des données et en aucun cas niveler le corpus d'ensemble. Ensuite, il faut accorder à ce carnet de lecture sa juste place en fonction des conditions précises de sa réalisation : comme le sous-entend Natalie Depraz, l'accès possible à ces données en fait finalement un objet moins opaque que les textes de lecture des poètes, voire des élèves. L'objectif n'est pas de camoufler la complexité mais au contraire de la rendre visible.

Enfin, l'usage de ce carnet dans le cadre de la thèse, et non pas pour le compte d'un éditeur de poésie par exemple, garantit que le texte de lecture a été peu reconfiguré. A ceux qui douteraient de l'« authenticité » du carnet, on peut faire remarquer que le protocole de réalisation est précis et sans ambiguïté. L'accès difficile aux opérations intérieures de la lecture a d'ailleurs parfois échoué, laissant place à une stylistique plus habituelle, mais c'est aussi cette difficulté dont il faut rendre compte. Ainsi, même s'il est bien acquis qu'aucun énoncé ne s'offre hors cadre et sans contrainte, n'étant vouée ni à l'évaluation d'un éditeur – comme dans le cas des écrivains – ni à celle d'un professeur – comme le sont les textes de lecture des élèves – la parole dans ce carnet est restée relativement libre et peu normée.

Le parti pris de l'autolecture du carnet de lecture de poésie s'appuie finalement sur la confiance dans l'universalité du poème. Les textes lus ont un intérêt qui dépasse amplement les lectures subjectives démultipliables à l'infini que l'on peut en faire. Ces œuvres ne sont réservées ni à l'enseignement ni au discours

---

<sup>956</sup> DOMINICY Marc, « Y a-t-il une rhétorique de la poésie ? », *Langue Française*, volume 79, n°1, 1988, p. 51-63, p. 53.

<sup>957</sup> « La revendication de tous ces niveaux de pratique fournit un cadre de type pragmatique qui met au premier plan la méthodologie en première et en deuxième personne à titre de complément nécessaire de la méthode en troisième personne inhérente aux sciences », Natalie Depraz, « Le tournant pratique de la phénoménologie », *op. cit.*, p. 160.

critique : on considère que les lire de façon quasi buissonnière n'aboutit pas forcément à une contre-lecture. L'empirisme de leur étude peut servir à construire du savoir sur la lecture elle-même. Un théoricien comme Antonio Rodriguez passe en revue les écoles critiques avec pertinence, mais on regrette qu'il manifeste aussi peu de confiance en sa propre lecture, comme si la vision extérieure du chercheur excluait les gains d'un engagement personnel dans les textes. Pourtant, si l'on en croit encore Lévi-Strauss, « l'étude empirique conditionne l'accès à la structure »<sup>958</sup>. Et si Chomsky a raison, on peut escompter y découvrir quelques traits d'une grammaire collective de lecture de la poésie. L'autolecture vise donc à contribuer à une description des lectures effectives de poésie. Il ne faut pas exclure cet empirisme radical en lequel consiste l'autolecture mais tâcher plutôt d'en faire un complément d'expérimentation, un levier de théorisation maîtrisé.

En outre, dans le cadre d'une réflexion prolongée sur la lecture de poésie, la réalisation du carnet, d'une certaine façon, s'impose. Lire et dire la lecture doivent en passer par l'écriture, une écriture pas strictement analytique et critique, mais tout simplement en continuité directe avec l'expérience intérieure qu'elle recouvre. A mi chemin entre le rêve d'une lecture de braconnage et la lecture experte, le Carnet consigne les traces de diverses facettes de la lecture. Judith Kaufmann semble partager cette conviction selon laquelle la lecture intense et la métalecture débouchent naturellement sur l'écriture :

Lecture intensive et réflexive, cette *hyper-lecture* finit par se fondre dans un exercice d'*écriture*.<sup>959</sup>

Jean-Marie Gleize prolonge ce point de vue. Théoricien, professeur et poète, il affirme les liens qui unissent la poésie, l'écriture et la lecture :

Reste pour nous : la poésie. L'ignorance de ce qu'elle est. La faire, l'écrire, « pour savoir ». Pour progresser dans cette ignorance. Pour savoir cette ignorance. Pour l'élucider. Lire, pas pour « expliquer », pour savoir. Ecrire la lecture.<sup>960</sup>

Et Jean-Marie Gleize ne dit pas seulement notre préoccupation fondamentale, il l'exprime poétiquement, avec ferveur, avec élan. On comprend dans ses mots que l'émotion poétique est autant celle de l'auteur que celle du lecteur, que l'une et

---

<sup>958</sup> LEVI-STRAUSS Claude, *Le regard éloigné*, Paris, Plon, 1983, p. 145.

<sup>959</sup> KAUFMANN Judith, « Esquisse d'un (auto)portrait du lecteur en parasite », dans JOUVE Vincent, *L'expérience de lecture*, Paris, L'Improviste, 2005, p. 15.

<sup>960</sup> GLEIZE Jean-Marie, *A noir, Poésie et littéralité*, Paris, Le Seuil, p. 11.

l'autre, bien qu'insaisissables, excitent une volonté de connaissance et de recherche. Elle va même au-delà de la quête scientifique, elle touche au plaisir, comme l'exprimait très justement Georges Nonnenmacher au colloque de Reims, en 2002 :

Si la lecture, pour moi, est véritablement une « expérience », ce n'est pas seulement parce que, à l'instar de l'expérience scientifique, elle suppose une suite d'actes réglés tendus vers ce but qu'est une connaissance renouvelée du monde et de soi, mais parce qu'elle est susceptible, à certains moments, de déclencher une réaction très intense, que j'appellerai « émotion de lecture ».<sup>961</sup>

### 3. La nécessité déontologique de la démarche

L'objet constitué est donc résolument pluriel : lectures de poésie par des écrivains, par des élèves, par des enseignants-stagiaires, par le professeur-doctorant. Comment justifier une telle disparité de sources à observer sans véritablement les hiérarchiser ? Dans son introduction à *La Logique des genres littéraires*<sup>962</sup>, Käte Hamburger explique qu'étant à la recherche de lois, elle ne va pas différencier les plus grands poèmes romantiques des « vers de potaches », les romans illustres et les feuilletons. Nous entrons dans une démarche comparable : il ne nous appartient pas ici de juger les interprétations et l'expérience du Carnet ne pousse pas à réaliser des lectures plus performantes que d'autres, l'enjeu est d'examiner leurs fonctionnements. Lectures ordinaires ou lectures lettrées<sup>963</sup> sont autant d'approches possibles du poème. La réception par les poètes a nécessairement à voir avec celle des autres lecteurs. Les lectures des élèves questionnent aussi le fait poétique, et c'est à la croisée de ces lectures qu'on devrait percevoir les spécificités du genre du point de vue de la réception.

S'il est nécessaire encore de justifier la prise en compte de l'autolecture, précisons pourquoi, selon nous, son recours s'impose. L'horizon didactique de ce travail de recherche sur la lecture de poésie place l'élève comme destinataire de ces préoccupations. Or, les lycéens sont en permanence en situation d'autolecture : exercices d'invention à perfectionner, cahier de bord à exploiter, relecture de travaux

---

<sup>961</sup> NONNENMACHER Georges, « L'expérience de lecture : expérience liminale ? », dans JOUVE Vincent (dir.), *L'Expérience de lecture*, Actes du Colloque de Reims, 2002, Paris, L'Improviste, 2005, p. 405-423, p. 405.

<sup>962</sup> HAMBURGER Kate, *op. cit.*

<sup>963</sup> LEGROS Georges, « Lecture ordinaire ou lecture lettrée », dans RENARD F. & M-F, *La littérature réserve de sens, ouverture de possibles*, Bruxelles, Publication des Facultés universitaires St Louis, 2000, p. 109-122.



– individuelle ou en groupe –, autoévaluations diverses. Sur ce point encore, l'article de Natalie Depraz éclaire les besoins de ce travail :

il est nécessaire que les sujets/chercheurs soient entraînés afin d'être capables de saisir de façon plus satisfaisante la complexité surprenante de l'expérience. Les sujets sont effectivement capables de développer une compétence à observer de plus près leur propre expérience.<sup>964</sup>

Les élèves sont en permanence en position d'expérience vis-à-vis d'eux-mêmes, ce que le professeur, voire le chercheur, ne prend pas toujours en compte. Les exercices d'apprentissage requièrent constamment des gestes d'autolecture. Pourtant ces moments d'exposition, de prise de distance et de remise en cause ne sont ni plus naturels, ni plus agréables, ni plus aisés pour un adolescent que pour un adulte. La mise à l'épreuve expérimentale du chercheur en didactique répond ainsi également à une sorte de devoir moral vis-à-vis de ses destinataires.

## A. L'expérience du carnet de lecture de poésie

*Il y a deux manières profondément différentes de connaître une chose. La première implique qu'on tourne autour de cette chose, la seconde qu'on entre en elle.*

Bergson, notes inédites d'André du Bouchet <sup>965</sup>

Le carnet de lecture personnel est une réponse à l'injonction bergsonienne d'entrer à l'intérieur du phénomène que l'on souhaite mieux connaître. Voyons sur quelles bases protocolaires il a été réalisé, comment son exploitation est envisageable et quelles premières hypothèses d'analyse il permet d'établir.

### A.1. Principes de réalisation du carnet

#### A.1.a. Pour un savoir sur la lecture de poésie

*Je ne saurais saisir aucune chose comme existante si d'abord je ne m'éprouvais existant dans l'acte de la saisir*  
Merleau-Ponty <sup>966</sup>

---

<sup>964</sup> DEPRAZ Natalie, « Le tournant pratique de la *phénoménologie* », *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, P.U.F. Tome 129 2004/2 , p. 149 à 165, p. 160.

<sup>965</sup> Archives personnelles d'Anne de Staël.

<sup>966</sup> MERLEAU-PONTY Maurice, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, coll. « Tel », 1945, p. III.

L'enjeu de l'autolecture est la construction de savoirs affinés sur la lecture. Elle compte articuler toute la tension entre vécu subjectif et relevé objectif de données. Même si l'on pourrait s'y méprendre, il n'est aucunement question ici de vagabonder, pour le plaisir, à partir d'impressions sur un assemblage de textes décousu, appareillés par le hasard. Le travail d'analyse cherche à s'ancrer dans une logique empirique en fidélité, autant que faire se peut, à l'esprit de Maurice Merleau-Ponty :

Il faut que la pensée de science – pensée de survol, pensée de l'objet en général – se replace dans un « il y a » préalable, dans le site, sur le sol du monde sensible et du monde ouvert tels qu'ils sont dans notre vie, pour notre corps, non pas ce corps possible dont il est loisible de soutenir qu'il est une machine à information, mais ce corps actuel que j'appelle mien, la sentinelle qui se tient silencieusement sous mes paroles et sous mes actes. Il faut qu'avec mon corps se réveillent les corps associés ; les « autres », qui ne sont pas mes congénères, comme dit la zoologie, mais qui me hantent, que je hante, avec qui je hante un seul Être actuel, présent [...] <sup>967</sup>

Merleau-Ponty se démarque constamment des présupposés cartésiens et de toute méthodologie classique déductive ou inductive pour rappeler combien les modèles n'ont de sens que traversés d'expérience, les idées n'acquièrent leur pertinence que dans la résonance d'un corps et d'un sujet fondé dans la singularité de sa perception. Ce qui importe, ce n'est donc pas la quintessence significative d'un ensemble de poèmes élus, mais les effets de leur réception dans un moment, un espace, un corps particulier de lecture. Pour Merleau-Ponty, la perception implique une problématique de sujet, un sujet qui n'est plus un *cogito* seulement pensant mais qui se construit dans sa capacité à ressentir le monde et à lire ses propres affects. La phénoménologie dont on voudrait s'approcher est définie par Natalie Depraz comme

[une] pratique concrète d'expérience et de description d'un sujet attesté dans sa vérité en tant que « première personne ». <sup>968</sup>

A la manière de Ponge dans ses *Méthodes*, on espère donc percevoir le mieux possible le pré-pensé de la métalecture, même s'il s'agira toujours d'un seuil éclairé par la logique du langage et l'ordre de la formulation :

---

<sup>967</sup> MERLEAU-PONTY Maurice, *L'œil et l'esprit*, *op. cit.*, p. 12-13.

<sup>968</sup> DEPRAZ Natalie, « Le tournant pratique de la phénoménologie », *op.cit.*, p. 153.

Il faut que l'expression vienne avant les mots ou avant la pensée. Je vous l'ai dit, les mots se retransforment en pensées ou vice-versa. Il faut saisir l'expression avant qu'elle se transforme en mots ou en pensées.<sup>969</sup>

Il faudrait pouvoir saisir la lecture avant même qu'elle ne prenne sa forme visible et lisible de texte écrit de lecture. Mais cette vision idéalisante reste sans prise, et la réalisation du texte de lecture, même s'il ne doit pas être confondu avec le moment de la lecture elle-même, est à recevoir comme un précipité de traces de l'expérience effective.

### **A.1.b. Le protocole de production**

#### *Un cadrage temporel*

L'étendue de l'expérience a d'abord été prévue dans un cadre temporel bien circonscrit. Environ une année semblait suffire au déploiement d'une trentaine de textes de lecture parmi lesquels il resterait possible d'effectuer un choix pour le corpus final. Le caractère illimité d'une telle activité, qui peut aussi devenir un travail d'écriture en soi, exige que des frontières temporelles soient posées. Il est également nécessaire, pour que l'objectivation soit effective, que le temps d'écriture des textes de lecture et celui de leur analyse soient distincts et même relativement distants. En effet, à défaut d'une telle dissociation, comment empêcher des stratégies inconscientes d'insuffler des propos illustratifs du discours théorique en gestation ? Ainsi, on admettra comme recevable la perplexité du chercheur, l'opacité qui ne manque pas de persister dans le cadre de l'autolecture : tout vœu de transparence serait une naïveté mais également un obstacle à la saisie globale du non-dit du texte de lecture.

L'autre paramètre temporel de la production expérimentale touche à la rédaction. Le temps de reconfiguration de la lecture en texte écrit ne doit pas excéder une heure. Au-delà, le texte de lecture devient, tout naturellement, ou une explication de texte, ou un essai, ou une narration distendue tentée par la fictionnalisation. Contrairement aux pratiques des véritables phénoménologues qui consignent avec une précision et une méthode réglée, la saisie des perceptions, il importait de laisser ici s'épanouir la réalité flottante de la lecture au-delà de sa

---

<sup>969</sup> PONGE Francis, « Tentative orale », *Méthodes*, Paris, Gallimard, coll. « Idées », 1971, p. 265.

maîtrise par la conscience. L'examen rigoureux viendrait dans un second temps. Il a donc fallu dompter la propension à dévier le statut de lectrice singulière et subjective, et assumer la relativité d'une lecture limitée et sans apprêt. Il fallut aussi s'imposer de ne pas réécrire le texte de lecture un peu plus tard, de façon à ne pas brouiller les réceptions et à maintenir visible la polysémie d'une seule lecture. La tentation prévisible de retoucher les textes de lecture, a été limitée le plus possible à des points de détail ne faisant pas varier le mouvement de réception première. La relecture admise est celle qui appartient au temps de la première réception dans le cadre du carnet.

Que ces rappels basiques ne provoquent pas une première cascade de simplifications. Il s'est avéré immédiatement que le temps de rédaction du texte de lecture ne suit pas celui de la réception : au contraire, il s'y entrelace et l'alimente. Rapidement on a dû admettre que la rédaction d'un texte de lecture est un mode de réception particulier qui développe sans doute ses propres lois : on ne lit certainement pas de la même façon quand on s'apprête à rédiger un article critique, quand on prépare un corrigé d'examen, si l'on se trouve dans un rayon de librairie, ou si le carnet de lecture tend sa page blanche. La lecture est une activité orientée par sa fin et son contexte, comme toute pratique énonciative. Le lecteur adapte, même inconsciemment, son régime de réception en fonction de l'usage prévisible de sa lecture. Certes, cet usage n'est pas défini en amont une fois pour toutes, et la temporalité, dans son extension et son organisation est une variable essentielle de la lecture. Le carnet dont il est question ici a donc été rédigé lecture après lecture, en écho serré aux relectures d'un même poème jusqu'à ce qu'une unité textuelle apparaisse au lecteur.

### ***Une posture de semi-liberté***

Chaque lecture s'est accompagnée d'auto-questionnement et surtout de l'exigence de maintenir en éveil les effets d'émotion, de perception, de sensation impliqués dans la réception du texte. Ces questions sous-tendent des problématiques de la lecture comprise essentiellement dans ses dimensions phénoménologique, énonciative et pragmatique, mais laissent ouverte évidemment toute considération poétique voire psychanalytique.

- \* Qu'est ce que je ressens, physiquement, intérieurement en lisant ce texte ?
- \* Qu'est-ce que j'en perçois ? Qu'est-ce que j'y perçois ?
- \* A quoi ce texte se relie-t-il pour moi ?
- \* Sur quoi s'appuie mon désir de lecture ?
- \* Qu'est-ce que ce texte éveille pour moi en terme d'images, de représentations, d'idées ?
- \* Est-ce que ce texte provoque du plaisir pour moi ? Puis-je comprendre en quoi et pourquoi ?
- \* Qu'est-ce qui me reste du texte ? Me le suis-je approprié ? Est-ce que je suis prête à en faire quelque chose ?

Une fois le questionnement établi, il ne s'est surtout pas agi d'y répondre de façon systématique et exhaustive à la manière d'une enquête. La méthode choisie implique une responsabilité du lecteur : on a déjà expliqué que l'objectif n'est pas de suivre un modèle de lecture pour l'illustrer, mais de se mettre à l'écoute des échos intérieurs du texte, de restituer en quoi il devient texte à soi, texte lu, texte de lecture. Limiter les contraintes formelles est la meilleure chance de laisser s'exprimer ce qui reste opaque à la conscience et à l'intentionnalité : il faudrait que chaque lecture génère l'organisation de son texte. Ce parti pris de « liberté » n'a cependant pas perturbé la syntaxe courante dans les textes de lecture. En effet, contrairement à un carnet strictement intime, non voué à une exploitation postérieure, qui peut par exemple se résumer à des saisies de citations et des signes d'appréciation très allusifs, il était prévu que les notes soient lues. La destination finale du carnet dans le cadre de l'expérimentation implique un devoir de transparence minimale vis-à-vis du destinataire second, en l'occurrence le chercheur, c'est-à-dire l'autolecteur. Cette autolecture ne doit donc pas surévaluer la constitution du texte de lecture, qui ne peut pas dans le contexte expérimental échapper à une part d'artifice, l'écriture de la lecture doit surtout se centrer sur l'examen de ce qu'elle témoigne de la lecture elle-même.

La posture « buissonnière » ici est donc ambivalente : il s'agit au moment de l'écriture du carnet de suspendre l'écriture<sup>970</sup> du chercheur en offrant à son expression les moyens de devenir signifiante elle-même, tout en assurant l'accès aux propos subjectifs sur la lecture et ses effets. Afin de contourner le commentaire de texte, l'essai, la méditation abstraite à partir du texte lu, il est demandé au lecteur expérimentateur d'inventer sa manière de rédiger son texte de lecture sans en faire

---

<sup>970</sup> BARTHES Roland, « Le bruissement de la langue », *op.cit.*, p. 105.

un modèle figé. En même temps, ce possible créatif ne doit pas obstruer l'accès à la métalecture.

### ***Un pacte expérimental***

Bien qu'il ne soit pas formel, on peut considérer l'engagement dans l'autolecture comme une sorte de pacte, à la manière dont Philippe Lejeune<sup>971</sup> a fait de cette notion un outil de poétique. Un engagement est pris entre les instances interdépendantes du sujet lecteur-scripteur-autolecteur. En dépit de l'impossibilité de reconstituer à l'identique une expérience de lecture dégagée d'enjeux métalectoraux, le souhait est d'offrir ici à l'examen le témoignage d'affects authentiques de lecture. Dans ce but, aucune méthode de lecture explicite n'est volontairement favorisée, l'étoilement des points d'approches devant s'accorder aux réalités de la perception. C'est au métalecteur de mettre en évidence les principes implicites adoptés subjectivement au cours des lectures.

L'engagement subjectif est particulièrement agissant au moment du choix des poèmes à lire. Là encore, la lecture buissonnière, qui sied tout particulièrement à la poésie, est la seule représentation approachante de la sélection lectorale. L'objet d'étude étant le régime générique de réception de la poésie, la restriction des expériences de lecture à un seul siècle d'écrivains, un seul courant, voire un seul auteur, invaliderait totalement le projet. Le cadrage temporel de l'expérience et la nécessité de produire des textes de lecture précis, au plus près des sensations et des perceptions réelles, ne permettent pas non plus d'imposer la lecture de recueils complets. La variété et la relative brièveté des extraits à lire guident la sélection des poèmes. La nécessité d'alterner œuvres patrimoniales ou moins connues, anciennes ou contemporaines, françaises ou étrangères, d'auteur féminin ou masculin, aboutit à la constitution d'un panel volontairement hétéroclite, inapte à inféoder l'autolecture dans un sillage particulier. Certes, on peut regretter l'absence de certains courants, ou sous-entendre que la lecture de tel type de poésie aurait provoqué des réceptions très différentes, mais on ne peut repérer de lacune que dans le cadre d'un projet de représentativité générique. Là n'est pas non plus l'enjeu de cette expérimentation qualitative et non extensive.

---

<sup>971</sup> LEJEUNE Philippe, *Le Pacte autobiographique*, *op. cit.*

L'engagement à ne pas réécrire le texte de la lecture dans toutes les limites de la conscience est sous-entendu : c'est l'exigence que Nathalie Depraz appelle «l'indigence en matière de brio argumentatif et interprétatif»<sup>972</sup>. Le «pacte» donne évidemment la préférence au premier jet. Certes, et il s'agit là d'un problème de recherche en création, l'écriture créative offre au sujet l'occasion de se représenter. Dès lors, dans sa phase de production, le chercheur a tendance à embellir son écriture, à compléter ses connaissances et sa maîtrise de façon à mieux coïncider avec la représentation favorable qu'il construit de lui-même, plus ou moins consciemment. Le souhait d'offrir de «belles lectures» ou même de rédiger de «bonnes microlectures» ne peut pas échapper à cette expérimentation. Pourtant, si l'on maintient modestement le parallèle entre la création poétique et la rédaction du texte de lecture, Francis Ponge indique la voie juste à tenir :

[...] il ne s'agit pas d'arranger les choses. Vous comprenez ce que je veux dire : il ne s'agit pas d'arranger les choses (le manège), il ne faut pas arranger les choses au sens apache, argot. Il faut que les choses vous dérangent. Il s'agit qu'elles vous obligent à sortir du ronron ; il n'y a que cela d'intéressant parce qu'il n'y a que cela qui puisse faire progresser l'esprit.<sup>973</sup>

Aucune théorisation de la lecture de poésie ne naîtra du «ronron» de lectures irréprochables et savantes. Les lectures de type universitaire illustrent d'elles-mêmes leur propre théorie. Reste à savoir si des textes de lecteur produits en situation expérimentale peuvent ouvrir à des considérations véritablement innovantes, si une telle écriture de la lecture peut vraiment «déranger» afin de «faire progresser l'esprit».

### **A.1.c. L'expérience d'écriture du carnet**

#### ***Lecture et écriture de la lecture***

Le carnet expérimental a donc été ouvert en avril 2006. L'essentiel des productions a été réalisé entre janvier 2007 et janvier 2008. Le contrat initial a été respecté dans le sens où chaque lecture, datée, a donné lieu à la rédaction d'un texte. La variété formelle des textes de lecture est finalement restée limitée, pour circonscrire les effets de style et ajuster l'énoncé le plus possible à la perception et

---

<sup>972</sup> DEPRAZ Natalie, *op. cit.*, p. 151.

<sup>973</sup> PONGE Francis, « Tentative orale », *op. cit.*, p. 263.

aux questionnements. Quelques digressions sur le contexte de réalisation de la lecture tiennent leur place dans ce carnet, en tant que témoignages de facteurs influant sur la réception. Seules les digressions ne portant pas précisément sur les conditions et les effets de la réception poétique ont été passées sous silence dans la reproduction du carnet en annexe IV. Ces rares caviardages ont été signalés par des crochets.

Sur le plan du corpus, le principe « buissonnier » offre au lecteur la possibilité de choisir le texte à lire. Cette liberté conditionne l'adhésion du sujet à sa lecture et évite de transformer cette exploration de la subjectivité en exercice imposé. On pourrait comparer cette liberté de l'expérimentateur à l'empathie requise des phénoménologues. La subjectivité ne sait s'investir et s'exprimer de façon développée et réglée que dans le cas où elle est consentante à cette ouverture à l'altérité. Chaque texte a donc été choisi pour des raisons conscientes parfois diverses expliquées au cours du texte de lecture. Les auteurs retenus peuvent être classés rétrospectivement de manière séculaire et territoriale, mais ils ont été abordés dans un ordre aléatoire de façon à ne créer aucun effet artificiel de progression :

**Moyen Age** : François Villon

**XVIème** : Clément Marot, Pernette du Guillet, Etienne Jodelle, Maurice Scève

**XVIIIème** : André Chénier

**XIXème** : Alfred de Musset, Tristan Corbière, Gérard de Nerval, Charles Baudelaire

**XXème** : Francis Ponge, Guillaume Apollinaire, Pierre Reverdy

**Contemporains** : Jean-Claude Schneider, Jean-Baptiste de Seynes, Esther Tellermann, Guy Viarre, Lionel Bourg, Dominique Quélen, Isabelle Garron, Denis Roche, Philippe Jaccottet, Jacques Josse, Lorand Gaspar, Ghérasim Luca

**Poésie francophone non française** : Paul Chamberland, Joël Des Rosiers

**Poésie traduite** : Paul Celan, Giacomo Leopardi, Xie Lingyun

On constate dans cette liste d'auteurs abordés la prépondérance du corpus contemporain et masculin. Cette dominante liée à une réalité éditoriale comprend un souci de pluralité et n'exclut ni les poésies du XVIème ou du XIXème, ni la poésie étrangère.

Nous nous sommes bien entendu demandé s'il était possible et pertinent de traiter de la lecture spécifique à la poésie comme champ générique au lieu d'étudier



la réception de la poésie moderne ou de la poésie romantique, par exemple<sup>974</sup>. Du point de vue de l'histoire littéraire, et dans une perspective jaussienne, cette large ouverture du champ peut sembler contreproductive. Pourtant, du point de vue didactique et phénoménologique, on doit bien admettre que la poésie romantique par exemple, la poésie baroque ou encore la poésie surréaliste, n'impliquent en rien, dans chaque cas, des réceptions homogènes. Ce qui peut passer pour un énoncé référentiel chez un lecteur peut s'avérer parfaitement décontextualisé pour un autre sujet, quelle que soit la poésie lue ; ce qui renvoie à un réseau de connotations pour l'un peut rester parfaitement inactif dans la réception d'un autre. La réalité plurielle de la lecture ne permet donc pas d'envisager un modèle historicisé de la réception, y compris dans un cadre historique donné ; l'idéal d'un corpus homogène ou cohérent n'est donc ni souhaitable ni même envisageable. On peut même gager que selon le contexte de la lecture, c'est une façon de lire plutôt qu'une autre qui est adoptée, quelle que soit la genèse de l'œuvre lue. A défaut de multiplier à l'infini les sujets lecteurs et les contextes de réception, la variable des textes lus a donc été amplement ouverte.

En réalité, l'expérience du carnet trouve son principal intérêt dans le regard qu'elle permet de porter sur les modalités de reconfiguration et d'entrelacement des imaginaires ainsi que sur les gestes de lecture et leurs effets. La juxtaposition des textes renvoie à l'éclatement de l'expérience, et pourtant une unité se construit dans l'élan commun du sujet vers les poèmes. Cette appétence aurait sans doute été autre si le corpus s'était imposé de l'extérieur<sup>975</sup>. Il faudra tenir compte de ces données lors de transpositions didactiques et d'analyses de carnets de lectures scolaires.

### ***Limites d'une écriture de la lecture***

Avant même de s'engager dans l'autolecture, il importe d'identifier les contours et les limites de l'expérience. Il faut notamment maintenir la distinction

---

<sup>974</sup> Dominique Combe par exemple distingue bien les effets littéraires selon les classifications historiques des œuvres : « la poésie contemporaine, malgré la prolifération de l'image, au sens stylistique du terme, qu'on y trouve, a un effet iconique infiniment moins riche que la poésie romantique par exemple » à cause de « son autotélisme, à la suspension de la visée du référent au profit de celle du langage lui-même », « Poésie, fiction, iconicité », *Poétique* n°61, février 1985, p. 35-49, p. 47.

<sup>975</sup> L'expérience aurait pu être conduite au gré d'une anthologie préconçue. Le résultat aurait été différent mais influencé par la stratégie d'un autre sujet, celle de l'auteur de l'anthologie.

entre lecture et écriture de la lecture. On a déjà vu que la phase d'écriture n'est pas le reflet imitatif plus ou moins fidèle d'une opération abstraite dont il s'agirait de percer le secret. L'écriture de la lecture est un levier de lecture que l'expérience de rencontre subjective avec le poème excède. Réciproquement, l'écriture peut déborder l'expérience de lecture et la mener au-delà de ce qu'aurait actualisé une simple réception silencieuse et intime. L'auto-lecteur peut ainsi voir la perception de la lecture dévier dans deux directions : vers une simplification ou une opacification.

De fait, l'écriture peut devenir un filtre clarifiant, et faussant, des opérations intérieures de la lecture. La linéarité du signifiant va de paire avec la mise en ordre chronologique d'effets pourtant concomitants ou aux combinaisons confuses pour la conscience du lecteur. La désignation des affects est aussi une façon de les scinder en autant d'unités que la réalité confond, ou réciproquement, sépare. Se pose ici un problème de phénoménologie : l'énoncé le plus proche du vécu dépend nécessairement de la maîtrise, de la précision et de la disponibilité du langage du sujet scripteur.

L'autolecture peut d'autre part sécréter de l'interprétation en excès. En effet, le texte de lecture est lui aussi un texte qui offre, à ce titre, ses propres failles d'indétermination. L'épaisseur de son signifiant peut agir sur l'auto-lecteur et engager de la polysémie en cascade sans que l'objet initial ne se soit lui-même révélé.

Il va de soi que nous procédons ici à une tâche littéraire expérimentale d'écriture et de lecture. Ses résultats compléteront, avec leurs limites, l'analyse des textes de lecture d'écrivains et d'élèves.

### ***Echantillon test extrait du carnet***

Toute démarche de recherche qui inaugure une méthode se doit au préalable de la tester pour la valider. Voici donc un extrait du carnet en guise d'échantillon. Il s'agit de vérifier la capacité de cet extrait à alimenter un questionnaire sur la lecture de poésie. Cet extrait a été choisi parmi les plus anciens textes de lecture du carnet, eu égard à sa longueur limitée et à la « qualité patrimoniale » de l'auteur abordé. En vis-à-vis du texte de lecture reproduit dans la colonne de gauche, sont donc consignées ligne par ligne, dans la colonne de droite, des pistes d'analyse que l'extrait permet d'ouvrir.

17/01/07

Francis Ponge *Pièces*<sup>976</sup>

1 *Poésie Gallimard tranche  
toujours un peu avec les  
objets soignés de la petite  
édition... Là : question de  
5 diffusion, de petit coût, de  
nombre d'exemplaires. J'ai  
pourtant tout le temps trouvé  
jolies ces couvertures où se  
déclinait autrefois (l'autrefois  
10 de mon adolescence) le  
même visage du poète  
imprimé sous des filtres de  
couleurs différentes.  
Maintenant la charte  
15 graphique a été sensiblement  
modifiée, mais garde cet  
esprit de fenêtre modeste  
ouverte sur un visage, un  
visage multiple car difficile à  
20 délimiter, mais un visage  
offert.  
Aujourd'hui c'est Ponge,  
« Pièces », emprunté à la  
bibliothèque municipale pour  
25 compléter la lecture du « Parti  
pris » qui se propose à mon  
butinage. Un livre que je vais  
acheter : ce n'est pas une  
œuvre secondaire ! Et on y  
30 découvre toute une panoplie  
de crevettes que j'ai bien  
l'intention de décortiquer  
avant de prochaines  
retrouvailles avec Marc Le  
35 Gros !  
Ce matin ce qui est désolant  
c'est que les pages du livre se*

1. Ce texte de lecture fait partie des premières productions du carnet. Cela explique un certain tâtonnement dans le choix des éléments à transcrire et une tendance à se focaliser d'abord sur les pourtours de la perception plutôt que sur les effets du cœur du texte. Ponge appartient à la poésie « patrimoniale » du XX<sup>ème</sup> siècle, la réception se fait donc ouverte et confiante mais aussi influencée par des précacuis.

3. L'édition et la collection sont prises en compte en comparaison avec le système plus global de l'édition de poésie.

5. Une appréciation est portée sur l'effet esthétique de la couverture, elle s'enracine dans la mémoire et l'histoire affective du sujet lecteur. La collection relie le livre aux pratiques de jeunesse mémorisées, la lecture réveille le souvenir, sinon de lectures, au moins de livres.

12-14. La maquette du livre est interprétée comme relevant d'une conception de la poésie, de la lecture et de l'écriture : une « offrande » du poète.

16. Le choix du texte est justifié, et le mode concret de son accès est précisé. Ce contexte indique que le texte est lu pour la première fois.

19. Le projet d'une suite à la lecture est annoncé: relecture et approfondissement, au nom d'une attribution de valeur.

21. L'interlecture thématique, autour du motif de la crevette, est exprimée à travers une référence biographique au poète Marc Le Gros<sup>977</sup>. Le poète Paul Keineg avait déjà fait le rapprochement entre « L'Éloge de la palourde » et « Le Parti pris des choses. » L'évocation de M. Le Gros est avancée à travers la projection concrète, personnelle voire anecdotique, d'une rencontre réelle.

25-33. La prise en compte de la matérialité défectueuse du livre aboutit à l'interprétation imaginaire d'un poème fictif. Cette « suggestion » de création poétique transfigure l'expérience de lecture en sujet poétique. La lecture comme pratique concrète devient un ressort métalectoral.

36. Un mot central du poème est prélevé assorti de sa comparaison. Elle est justifiée par la représentation figurative mais surtout comme évocation d'un « mouvement » ; l'image de la lecture n'est donc pas fixe.

<sup>976</sup> PONGE Francis, *Pièces*, Paris, Gallimard, coll. « Poésie/Gallimard », 1962, volume imprimé en 1999.

<sup>977</sup> LE GROS Marc, *Eloge de la palourde*, Paris, Flammarion, 1996.

détachent : livre sans cahiers  
 40 d'imprimerie, sans couture, la  
 colle ne vaut vraiment rien.  
 Ponge aurait pu inventer un  
 45 prôème sur le livre de poche,  
 le livre presque jetable qui  
 désespérément s'effeuille, et  
 conclure sur sa fin mortelle à  
 l'identique du cageot !  
 « L'adolescente » : tiens, voilà  
 la jeune fille comparée à  
 « une voiture bien attelée »,  
 50 pour la tenue, la silhouette  
 mais surtout le mouvement.  
 Corps et esprit dans le même  
 espace organisé.  
 « Pourquoi soudain t'es-tu  
 55 arrêté ?  
 Les deux ampoules d'un  
 sablier peu à peu se  
 comprennent »  
 Rupture de l'image dans le  
 60 mouvement : la question  
 surgit. Pourquoi ces deux  
 ampoules me font penser aux  
 seins ? Leur rondeur sans  
 doute, la partie pointée  
 65 éclairée de l'adolescente, non  
 pas pour le lecteur mais  
 l'auteur du poème ! Sujet  
 lyrique presque grivois quand  
 il s'agit ensuite de comparer  
 70 la gorge des femmes puis leur  
 « bas » à la « saveur et  
 jutosité » d'un  
 fruit. (« Jutosité » tiens un  
 néologisme, ça me fait penser  
 à la prose de Ségolène Royal,  
 je l'avais trouvée assez osée et  
 créative avec sa  
 « bravitude » !). Les ampoules  
 sont celles d'un sablier : le  
 sablier est donc horizontal, le  
 sable ne passe plus, le temps  
 est arrêté. Elles « se  
 comprennent », s'écourent,

42. Une citation est extraite du poème. Il s'agit d'une question, comme si la lecture accompagnait l'énonciation du poème et devenait autoquestion. La réponse est à nouveau une image qui intrigue. « Arrêté » a été recopié sans « e », ce n'est donc pas de la jeune fille qu'il s'agit mais du sujet qui s'adresse à lui-même ou à un compagnon de lecture.

44. La lecture ne répond pas à la question du poème mais engage une autre question, métalectorale à propos de l'interprétation spontanée de l'image du sablier.

L'interprétation de l'image passe par la forme et la dualité des « ampoules » qui sont imaginées rondes. L'interprétation surgit peut-être par rétroaction car la dimension sexuelle n'est appréhendée explicitement que dans la suite de la lecture.

56. Le terme « jutosité » est appréhendée comme un néologisme et rapproché d'un barbarisme vilipendé dans les médias. L'interlecture renvoie ici à un énoncé médiatique conjoncturel, sans dimension littéraire ni artistique.

60. La lecture se recentre sur l'image qui sert de pivot, le sablier. Une cohérence est trouvée entre le motif du temps et le corps sensuel de la jeune fille. Cette interprétation se donne avec assurance : « donc », verbes au présent, déclarations affirmatives sans modalisateur.

64. Le verbe polysémique « se comprennent » est remplacé par deux autres verbes, pronominaux eux aussi. La lecture coulisse sur l'axe paradigmatique, à la recherche d'une prise sémantique convergente avec le sens donné à l'image.

62. La recherche de sens passe par une étymologie basique qui se combine à la tournure pronominale.

66. Conclusion est donnée à l'image des deux seins saisis dans le désir du poète. Cette interprétation du désir par le biais de l'image est peut-être fantaisiste, la projection d'un fantasme de lecture.

69. La lectrice s'approprie ce qu'elle a compris et reçu du rapport du poète au monde : cela est perceptible dans les déterminants qui ne sont plus uniquement les possessifs du sujet lyrique. Cette appropriation généralisante est redevable aux préacquis de la lecture.

75. Le texte de lecture s'achève sur une exclamation favorable. La lecture a été satisfaisante, voire stimulante pour le sujet lecteur.

*s'équilibrent : elles se prennent avec, elles sont prises...*

*La sensualité du regard de Ponge, l'invitation au jeu du monde de l'auteur. J'aime cet appétit de Ponge, sa confiance en les mots : les mots et les images comme des promontoires sur la vie, des invitations à se saisir du réel, à jouir de sa matérialité pulpeuse et savoureuse.*

*Beauté, richesse et jeu des images !*

Dans ce texte de lecture, ce ne sont pas véritablement les sensations ni la conscience du sujet lecteur en acte qui ont été consignées tel qu'on l'attendrait d'un véritable travail phénoménologique, mais un ensemble complexe de souvenirs, de recherche interprétative, d'investissement rhétorique, de construction axiologique. Ce texte de lecture fait preuve d'au moins cinq niveaux d'investissement qui s'enchevêtrent : la perception globale, qui inclut les cinq sens et s'attarde principalement ici sur l'aspect visuel et quasi tactile du livre, l'ancrage expérientiel qui renvoie surtout à des souvenirs personnels, les opérations de lecture qui sont descriptibles par des moyens rhétoriques ou d'analyse structurale, la métalecture qui aboutit à des données axiologiques et épideictiques, et l'interlecture qui a la particularité de ne pas se cantonner à la mise au jour de liens littéraires. On note en outre que la dimension « rhétorique » de la lecture ne concerne pas seulement le mode d'appropriation du poème, mais également celui de la production du texte de lecture. On retiendra aussi l'importance de l'aménagement énonciatif, il contribue à fonder le sujet en cours de lecture.

Cet échantillon de carnet manifeste une stratégie d'interprétation et d'appropriation dont de nombreux traits peuvent être transposables à l'analyse d'autres lectures de poésie. En complétant l'observation des textes de lecture des poètes par l'autolecture, on espère proposer à terme un ensemble d'éléments descriptifs de la lecture de poésie de plus en plus détaillé.

## A.2. Mise en place de l'autolecture

*En réalité, chaque lecteur est quand il lit le propre lecteur  
de soi-même*  
Proust *Le Temps retrouvé*<sup>978</sup>

### A.2.a. Mise à distance temporelle et énonciative

La posture qu'il faut adopter au moment de l'autolecture doit aboutir à l'organisation énonciative de l'analyse. L'autolecteur a affaire à un texte à la première personne dont il est l'auteur. Cette posture est comparable à ce que Natalie Depraz décrit de l'expérience du phénoménologue :

la phénoménologie se distingue par sa manière de confronter de façon méthodique le sujet singulier à son expérience et, en ce sens, elle entre en résonance avec ces expérimentations scientifiques en troisième personne où l'on cherche à tenir compte du vécu subjectif de l'expérimentateur, en première personne, sur un mode réglé <sup>979</sup>

Cette première personne du texte de lecture est donc aussi légitime qu'une troisième personne, mais l'analyse doit s'imposer un mode « réglé » qui sache profiter de cette connaissance intime du sujet tout en s'appuyant sur la rigueur objectivante de l'observation. C'est la raison pour laquelle le discours analytique maintient la première personne du texte de lecture à distance et le traite en gommant le genre – ce qui implique, en français, d'employer le genre masculin –. Ces deux énonciations, celle du lecteur et celle de l'analyste sont distinctes, même si leur auteur est la même personne.

La distance est aussi effective dans l'écart temporel qui sépare les deux énonciations. La temporalité de la lecture ne se superpose pas exactement à celle de l'écriture de la lecture, et la temporalité de l'autolecture se distingue également des deux premières. Ces trois moments sont vécus différemment. Pourtant l'analyse ne prend sens que si elle saisit la lecture au plus près de son déroulement tel que le restitue le texte de lecture. Ce n'est donc pas l'ombre du souvenir d'une lecture que traque l'analyse, mais une expérience toujours vivante bien que détachée du sujet. Cette posture paradoxale explique que le présent soit principalement employé pour relater les faits de réception.

---

<sup>978</sup> PROUST Marcel, *À la recherche du temps perdu*, « Le Temps retrouvé », Paris, Gallimard, coll. « La Pléiade », tome IV, p. 489.

<sup>979</sup> DEPRAZ Natalie, *op.cit.*, p. 150.

## A.2.b. Présupposés méthodologiques

### *Le retour sur l'expérience de réception*

La démarche qui consiste à procéder à un retour réflexif sur une expérience de conscience trouve un modèle en phénoménologie. Ce que Husserl a théorisé sous l'appellation d'*epochè* n'est pas une fin en soi, elle tend à une description porteuse de savoir :

[...] le rôle de la méthode de la réduction<sup>980</sup> dans ses différentes formes s'avère central, car celle-ci permet tout à la fois de préciser notre relation interne à l'expérience (conversion réflexive et *epochè*) ainsi que l'accès descriptif que nous y avons (variation eidétique). En effet, d'une part, elle met en avant un retour à l'expérience interne, directe et intuitive du sujet, à sa conscience intime, et en fait une condition de l'accès à l'expérience externe. D'autre part, elle promeut une démarche descriptive des différents actes de conscience par lesquels je me rapporte au monde.<sup>981</sup>

La réduction phénoménologique husserlienne est un modèle pour l'autolecture. Comme le phénoménologue, l'autolecteur cherche à suspendre tout jugement sur l'œuvre lue afin de se concentrer sur la reconstruction de son apparition subjective. Le mouvement de réappropriation de l'œuvre dépasse ainsi la dichotomie entre intériorité et extériorité.

Il y a cependant chez les philosophes adeptes d'Husserl une confiance en la raison dont dépendent tout à la fois l'*epochè*, la réduction et la constitution phénoménologique. Il faut admettre qu'en littérature une réserve d'inconscient et d'indicible persiste sans invalider le raisonnement. L'autolecture est un moyen et non une fin, qui sait devoir s'accommoder des surprises du langage et des limites de la conscience de tout sujet.

### *L'acquiescement au travail de l'écriture*

---

<sup>980</sup> « Processus spécifique de la phénoménologie de Husserl, la réduction phénoménologique — ou réduction transcendantale — consiste en un effort pour arriver à la source de la signification du monde vécu à travers un mouvement qui fait qu'on cesse de voir celui-ci d'une manière naturelle et quotidienne pour le voir d'une manière réflexive en tant que phénomène pur ; une telle méthode implique la mise entre parenthèses de tous les jugements concernant l'existence du monde, c'est-à-dire une suspension (en grec *epochè*) de tout jugement à propos de celle-ci de sorte qu'on ne la présuppose pas, ni ne la nie, ni ne l'affirme. », *Encyclopaedia Universalis*.

<sup>981</sup> DEPRAZ Natalie, *op.cit.*, p. 150-152.

Ce débordement du travail de la conscience tendue vers l'épochè se joue dans l'écriture elle-même. Dans *Le Bruissement de la langue*, Roland Barthes expose dans quel carrefour se trouve finalement l'autolecteur, et il suggère lui-même quelle marche tenir :

[...] lorsque l'objet de la recherche est le texte [...], le chercheur est acculé à un dilemme, redoutable : ou bien il parle du Texte selon le code conventionnel de l'écriture, c'est-à-dire rester prisonnier de l'« imaginaire » du savant, qui se veut, ou ce qui est bien pis, se croit extérieur à l'objet de son étude et prétend, en toute innocence, en toute assurance, mettre son propre langage en position d'exterritorialité ; ou bien entrer lui-même dans le jeu du signifiant, dans l'infini de l'énonciation, en un mot « écrire » [...] en un mot jeter le sujet à travers le blanc de la page, non pour l'« exprimer » (rien à voir avec la « subjectivité »), mais pour le disperser : c'est ce qui déborde le discours régulier de la recherche. [...] la réussite d'une recherche [...] ne tient pas à son « résultat », notion fallacieuse, mais à la nature réflexive de son énonciation [...] déplacer l'auteur et le lecteur<sup>982</sup>

L'autolecture engage la réflexivité de l'énonciation, d'autant plus qu'aucune vérité sur le texte lu n'est attendue. C'est la « dispersion » même du texte dans le carnet qui se fait objet. On voit à travers cette citation combien les proches héritiers du structuralisme s'inquiétaient de la subjectivité dans le cadre du travail théorique. Il y a pourtant bien dans l'image gestuelle de la « dispersion » sur du papier une description quasi pragmatique de la saisie subjective du texte, et de l'empreinte vivante qu'il laisse sur le lecteur. L'autolecture est l'observation de cette empreinte.

### A.2.c. Du "je" au "nous"

Sur le plan de la méthode de l'autolecture, des précautions doivent être prises également au niveau des généralisations. Le texte de lecture est le résultat d'une expérience, il ne saurait à lui seul démontrer une réalité générale. Pourtant, il n'est pas isolé de toute dimension collective. D'une part, il ne saurait échapper à diverses formes de conditionnement, d'autre part, il inclut des procédés repérables dans d'autres textes de lecture. Il y a donc une tension entre la singularité indépassable de chaque lecture et la dimension collective dont elle relève et qu'elle révèle.

---

<sup>982</sup> BARTHES Roland, « Ecrire la lecture », *Le bruissement de la langue, Essais critiques IV*, Paris, Le Seuil, coll. « Points Essais », p. 105.



## ***La valeur de généralisation de la description***

A ce niveau de la méthode, la phénoménologie est également un modèle de travail :

[...] que la description puisse [...] produire les règles à partir d'elle-même : c'est l'enjeu d'une description eidétique [...] c'est dans ce double mouvement d'inscription catégorielle indifférente au fait contingent et d'affection exemplaire constitutive que se joue le vrai sens d'une eidétique phénoménologique dont on trouve certains indices résiduels dans des manuscrits husserliens des années 1930, notamment sous le titre d'une eidétique de la facticité. L'eidos n'y est pas indifférente au fait mais subit sa variabilité contraignante et y puise sa teneur concrète.<sup>983</sup>

La valeur exemplaire d'un texte de lecture n'est pas démontrable. En revanche, la possibilité de construire, à partir de plusieurs textes de lecture, un ensemble de catégories de descriptions donne de la portée au travail d'analyse. Le plus pertinent dans ce cas sera de confronter les sources variées de textes de lecture. Si des catégories communes permettent de les décrire indifféremment, on pourra conclure que quelques grands principes de lecture générique de la poésie auront été mis au jour.

Dans cette perspective, au lieu de procéder par autolecture, n'aurait-on pas pu projeter de travailler sur un corpus de carnets de lecture « authentiques » ? Une telle ambition devrait d'abord surmonter le problème de collecte et d'accès à ce type de documents. Philippe Lejeune est parvenu à recueillir de nombreux journaux intimes pour en théoriser les procédés<sup>984</sup>, mais le carnet de lecture de poésie est infiniment moins répandu et surtout moins codifié. Il ne renvoie pas à une pratique sociale identifiable. En outre, la recherche ne vise pas à définir le carnet de lecture de poésie comme genre. Les objets, objectifs et méthodes d'analyse ne sont pas comparables à ceux de l'entreprise de Philippe Lejeune.

## ***Conditionnement collectif et expérience singulière de la lecture***

---

<sup>983</sup> DEPRAZ Natalie, *op. cit.*, p. 152.

<sup>984</sup> BOGAERT Catherine & LEJEUNE Philippe, *Le journal intime, histoire et anthologie*, Paris, Textuel, coll. « H.C. », 2006.

Selon Jean-Louis Dufays<sup>985</sup>, la réception littéraire est conditionnée par trois niveaux de stéréotypies qui concernent aussi bien le niveau verbal que la dimension thématique ou idéologique. Ces canaux qu'empruntent les différents lecteurs relèvent d'abord des stéréotypies demeurées vivantes comme les archétypes mis en évidence par Bachelard ou Jung. Ces motifs modèlent l'imaginaire d'un groupe culturel dans lequel le lecteur singulier puise, à sa manière. La seconde catégorie de stéréotypes tient aux discours sur l'œuvre. On peut dire que la qualification d'« œuvre patrimoniale », par exemple, participe de cette seconde catégorie de stéréotypes. Le troisième type est redevable à la culture contemporaine du lecteur. Il va de soi que toutes ces formes de conditionnement de la réception participent de la configuration des textes de lecture de poésie. Ils ne remplacent cependant pas la singularité de la réception qui est liée à l'histoire, à la disponibilité et au projet du sujet lecteur. Il importe d'aider l'autolecteur à ne pas prendre pour un geste créatif et singulier ce qui relèverait d'une stéréotypie.

On peut considérer sur ce point que notre démarche respecte celle de Bertrand Gervais pour qui

Étudier les logiques de l'imaginaire, c'est [...] penser les modes de fonctionnement de cette interface entre le sujet, le monde et la culture, et chercher à décrire la manière essentiellement singulière qu'elle a de se manifester.<sup>986</sup>

L'autolecture cherche donc à repérer comment s'actualise la singularité de chaque lecture afin de dégager par quels procédés généraux de la réception le poème devient un texte à soi.

### A.3. Hypothèses d'analyse du recueil de textes de lecture

#### A.3.a. Des modèles d'analyse de la lecture inopérants

La lecture littéraire a déjà donné lieu à des modélisations très intéressantes pour la fiction. La typologie des instances de lecture proposée par Vincent Jouve

---

<sup>985</sup> DUFAYS Jean-Louis, *Stéréotype et lecture, op.cit.*; « Le stéréotype un concept-clé pour lire, penser et enseigner la littérature », *Marges Linguistiques*, mars 2001.

<sup>986</sup> GERVAIS Bertrand, *Imaginaires du labyrinthe*, entretien par Raphaël Baroni, site *Vox Poetica*, [en ligne, 15/02/2009], URL : <http://www.vox-poetica.org/entretiens/gervais2009.html>, (page consultée le 23/07/2009).

dans *L'Effet-personnage*<sup>987</sup> qu'il reprend ensuite dans *La lecture*<sup>988</sup> distingue le *lectant*, le *lisant* et le *lu*. Certes, le lectant, « qui saisit le texte par rapport à l'auteur », correspond à la curiosité intellectuelle, l'attitude réflexive du sujet, comme dans la typologie de Michel Picard<sup>989</sup>. Ce comportement métalectoral est une posture transgénérique que l'enseignement cherche à cultiver chez les jeunes lecteurs par la pratique de la lecture analytique. Pourtant la définition de cette posture pose le problème du rapport entre le lecteur et l'auteur, lien fictionnalisé par excellence. Par ailleurs, la métalecture ne recouvre pas la totalité ni peut-être l'essentiel de la lecture de poésie.

Pour Vincent Jouve, le « lisant », lui, oublie « la nature linguistique du texte », il le fait en consentant à l'illusion romanesque, en s'identifiant, en prenant le personnage pour une personne. La poésie n'offre pas un tel système d'identification car le poème n'est pas basé sur un contrat d'illusion référentielle et l'univers que construit le lecteur en lisant un poème ne s'émancipe pas de la « nature linguistique » qui la porte. Le lecteur de poésie peut certes s'approprier une émotion, une réflexion, une image, mais le poème ne développe pas nécessairement, loin s'en faut, un ensemble narratif cohérent propice au déploiement d'un système d'identification fusionnelle et illusionniste. Le concept de « lisant » ne convient donc guère à la lecture de poésie.

Le troisième terme enfin, le « lu », commun aux systèmes de Picard et de Jouve, permet au lecteur de vivre des fantasmes par procuration. La poésie secrète-t-elle une telle projection ? Là encore, même si le poème s'enracine dans l'inconscient du lecteur au point parfois de le bouleverser totalement, il n'est pas sûr que l'opération se fasse par transposition symbolique. La notion de projection fantasmatique implique une représentation de désirs archétypaux déployés là encore dans un devenir narratif. La nature non fondamentalement narrative de la poésie rend donc les théories actuelles de la lecture peu opérantes pour le champ poétique.

Néanmoins, il existe au moins une autre catégorie de modèles. Ceux-ci sont relayés par les proches des neurosciences et de la psychologie cognitive du lecteur.

---

<sup>987</sup> *L'effet personnage dans le roman*, Paris, PUF, 1992.

<sup>988</sup> JOUVE Vincent, *La lecture*, Paris, Hachette, coll. « Contours littéraires », 1993, p. 36.

<sup>989</sup> PICARD Michel, *La lecture comme jeu*, essai sur la littérature, Paris, Minuit, 1986.

Jean-Emmanuel Tyvaert s'en explique dans « La lecture entre la matière et l'esprit »<sup>990</sup> :

L'acte de lecture engage deux ordres de réalité [...] D'un point de vue matériel, il s'agit d'une modification de l'état du cerveau d'un lecteur qui réagit à un environnement particulier où des événements de conscience adviennent, suscités par le texte [...] D'un point de vue spirituel (en référence à une psyché affranchie de la matière), la sémantique, totalement absente précédemment, est rétablie, les significations (plus profondément la référence aux choses et aux idées) dotent les éléments du calcul et les formules qui l'expriment d'une capacité extra-formelle qui est en dehors de la matière même des signaux et de leurs agencements relatifs. [...] toute lecture [...] établirait une réalité symbolique dans les deux sens du terme ; mais dans l'ordre analogique, la conscience resterait limitée localement (comme si on risquait de saturer une capacité d'attention vraie par excès d'information à tenir ensemble) alors que dans l'ordre numérique serait possible une extension indéfinie (au prix d'une perte de la sûreté désignative).<sup>991</sup>

En réalité, ce modèle duel rappelle beaucoup les théories en sémiologie. La distinction binaire entre l'analogique et le digital permet de relever deux modes de signifiante. Mais les sémioticiens ajoutent à la logique du principe matériel de contiguïté (l'analogique) et de celle de l'agencement abstrait (le digital), le troisième terme du système qui correspond au métaniveau. Et de fait, il n'y a visiblement pas de lecture de poésie sans exercice du métaniveau de la réception : les textes de lecture des poètes et l'examen du premier échantillon du carnet de lecture semblent déjà l'imposer. La lecture de poésie inclut une considération de la matière verbale elle-même, un arrêt spontané sur le signifiant en deçà ou au-delà de la matérialité et de la sémantique linguistiques. La lecture du poème produit de l'analogique, du symbolique mais également de la mise en présence et de la distanciation chez le lecteur. Construire un modèle de lecture en deux axes ne suffit pas à rendre compte de la réception littéraire sur le mode générique de la poésie.

### **A.3.b. Proposition pour décrire la lecture de poésie**

Au risque de se priver de la clarté d'un modèle binaire ou ternaire, la proposition qui suit ne distingue pas différents types de « lecteurs » mais des

---

<sup>990</sup> TYVAERT Jean-Emmanuel, « La lecture entre la matière et l'esprit » dans JOUVE Vincent (dir.), *L'Expérience de lecture*, Actes du Colloque de Reims 2002, Paris, L'Improvisiste, 2005, p. 385-403, p. 386.

<sup>991</sup> *Ibidem*, p. 390.

postures subjectives qui peuvent être adoptées simultanément, partiellement, dans un ensemble complexe d'interférences. Le but n'est pas de définir les états du lecteur, mais ses dispositions, les différentes façons de s'engager dans la réception qu'il construit continûment. Il ne semble pas juste en effet de croire qu'une lecture enfantine résiste à la métalecture ou qu'une réception savante se concentre exclusivement sur la structure du texte. On propose donc un redéploiement de la description des actes de lecture pour la poésie. Il est très probable qu'une partie de ces analyses conviendra à la description de la réception d'autres genres littéraires. Mais en l'absence de modèle d'ensemble satisfaisant, on choisit ici de questionner la lecture dans le cadre des spécificités du « régime poésie ». On se concentre pour l'instant, dans le cadre de la préparation à l'autolecture du carnet, sur la réception individuelle de poèmes via la lecture silencieuse. A ce stade des hypothèses, on accorde la reconnaissance de six points. Chaque point mérite une première explication.

- |  |  |
|--|--|
| <b>1. La Perception englobante</b>             | <b>Configuration vocale du texte (voix haute intérieure)</b><br><b>Configuration spatiale (effets visuels de mise en page)</b><br><b>Travail du rythme</b><br><b>Configuration énonciative</b>   |
| <b>2. L'ancrage expérientiel de la lecture</b> | <b>Ancrage émotionnel lié aux conditions et à la performativité de la lecture</b><br><b>Ancrage mémoriel</b><br><b>Ancrage référentiel</b>   |
| <b>3. La tension sémantique de la lecture</b>  | <b>Sélection des pivots de lecture (dont l'accroche lexicale)</b><br><b>Expérimentation paradigmatique</b><br><b>Expérimentation syntagmatique</b><br><b>Rhétorique réflexive de la lecture (interprétation d'images et de figures, production d'images et de figures)</b> |
| <b>4. Le déportement de la lecture</b>         | <b>Désir de poème et poème virtuel</b><br><b>Projections fantasmatiques</b><br><b>Défiguration et déconstruction de la lecture</b>   |

## Elagage et densification de la lecture

### 5. L'interlecture

Mise en liens intertextuels et intratextuels  
Mise en liens extra-littéraires

### 6. La métalecture

Gestes explicatifs  
Construction axiologique  
Engagement épideictique

### *La perception englobante*

La première perception du texte marque nécessairement l'ordre de la sensation. Reçu lors de la prise en main d'un livre, d'une anthologie, ou face à un écran d'ordinateur, le poème provoque un effet sensoriel auquel la lecture ne peut pas être indifférente. Cette perception se décline sur le plan visuel, eu égard à la mise en page et à la matérialité du livre ou du support de poèmes, et sur le plan vocal. On peut considérer que l'élaboration de la configuration vocale du texte par le lecteur, celle qui consiste à se dire le poème à voix haute intérieurement, participe de cette perception englobante. Lire un poème, c'est d'une façon ou d'une autre le mettre en voix, ou plus exactement comme dirait Henri Meschonnic, se mettre en voix dans le poème. La configuration énonciative du texte de lecture est liée à cette construction. Ce que Meschonnic définit comme la caractéristique vocale de la réception de la poésie passe en effet par la configuration énonciative de la lecture :

Seul le poème peut nous mettre en voix, nous faire passer de voix en voix, faire de nous une écoute.<sup>992</sup>

La perception, que l'on confond ici avec la reconfiguration intérieure du rythme du poème, visuel et/ou auditif, participe de cet « englobement » décisif de la lecture<sup>993</sup>.

### *L'ancrage expérientiel de la lecture*

---

<sup>992</sup> MESCHONNIC Henri, Célébration de la poésie, op. cit., p. 249

<sup>993</sup> Cette dimension de la réception de la poésie est très importante : elle permet d'accéder à une émotion de lecture y compris face à un texte énoncé dans une langue étrangère inconnue.

Mais la lecture de poésie n'est pas l'écoute d'une musique abstraite, indépendante de la réalité du sujet et du monde. Elle s'appuie sur des liens qui permettent au lecteur d'ancrer la réception du texte dans la mémoire, les émotions et la construction référentielle. Le poème s'appuie en dehors de lui-même, dans l'expérience du lecteur qui active ce réseau d'ancrages. Certes, l'ancrage référentiel peut sembler moins subjectif que les ancrages mémoriel et émotionnel. Pourtant, un lecteur ne peut construire la référence que de ce dont il a un minimum l'expérience, quelle qu'en soit la forme. Ainsi, n'est-il pas dit que la référentialité que le lecteur construit correspond le moins au contexte originel du texte. Mais ce geste d'ancrage, ce mouvement d'amener le texte à soi en le reliant à ce qui l'excède, en appartenant à la réalité du récepteur fait de la lecture une expérience singulière.

Nous avons bien conscience que le terme « expérientiel » déjà employé par G. Lakoff<sup>994</sup>, appartient au vocabulaire de la sémantique du prototype défendue par Georges Kleiber. Même si notre visée n'est plus structuraliste, cet usage terminologique des années 80 n'entre pas en contradiction avec notre proposition, bien au contraire. Pour Georges Kleiber,

le *réalisme expérientiel* [...] prône que la pensée est « corporalisée » : les structures conceptuelles proviennent de notre expérience corporelle et n'ont de sens que par là [...] La pensée, par là même, dépasse la simple manipulation mécanique de symboles abstraits.<sup>995</sup>

Comment ne pas souscrire à un tel présupposé ? G. Kleiber nous incite à relier la sémantique à la subjectivité.

### ***La tension sémantique de la lecture***

Pour s'ancrer sur le plan référentiel notamment, la lecture s'appuie sur des pivots sémantiques. La linguistique sait décrire le fonctionnement du sémantisme dans l'usage de la parole :

Le processus de réalisation sémantique doit être conçu comme un rapprochement de deux types de données : connaissances des appariages possibles d'un énoncé et connaissance des circonstances de l'acte de parole. La première livre les éléments candidats à l'actualisation, la seconde fournit les critères d'un choix parmi ces candidats. Un des problèmes que doit résoudre le récepteur est celui-ci : étant donné les

---

<sup>994</sup> LAKOFF G., *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories reveal about the Mind*, Chicago-London, The University of Chicago Press, 1987.

<sup>995</sup> KLEIBER Georges, *op. cit.*

circonstances, lequel des appariages est le plus vraisemblable ? [...] en général plusieurs appariages sont possibles (même si non équiprobables), et le sujet choisit le plus probable. Ce qui revient à admettre que le sens réalisé est un appariage qui s'impose du fait de sa haute probabilité.<sup>996</sup>

La lecture de poésie nous impose de questionner ce fonctionnement linguistique, et d'évaluer comment la poésie lui offre une alternative ou un prolongement. Certes, le récepteur d'un poème soupèse différents « appariages » possibles, mais le fait qu'il identifie le texte comme poème lui ouvre des possibilités sémantiques – et syntaxiques – toutes particulières. Le lecteur lit à partir de sa connaissance de la langue ; il a, certes, une intuition plus ou moins aiguë des failles d'agrammaticalité et d'asémantisme éventuellement tendues par le texte, mais sa posture de lecteur de poésie le dispense, en définitive, d'une certaine « vraisemblance sémantique » et surtout d'une nécessaire « complétude », du besoin de maîtriser le sens. Par exemple, Riffaterre relève des termes techniques dans un poème de Hugo (« arpillons », « gogerin », « morions »...) et considère que

[le] lecteur moderne, (que ce soit aujourd'hui ou à l'époque romantique) ne les comprend pas ou les comprend mal.<sup>997</sup>

Au-delà de l'indécision sémantique que traverse le lecteur, ce sont les effets que secrète la contiguïté de ces termes dans la structure du texte, qui font surgir du sens. Le sens n'est pas, bien entendu, la somme des traits sémantiques dont les mots du poème seraient porteurs, mais une reconfiguration construite à partir des effets de l'organisation du texte.

La sémantique en poésie se singularise au moins pour deux raisons : la notion de contexte, d'une part et les conditions pragmatiques de l'avènement du texte, d'autre part, agissent sur la tension sémantique vécue par le lecteur. Le contexte premier de la lecture de poésie comme expérience est non pas celui de l'émission du poème, mais celui de sa réception. D'ailleurs, c'est à partir d'un extrait de *L'Écume des jours* que Mortéza Mahmoudian<sup>998</sup> souligne l'instabilité du sémantisme et du sens vis-à-vis du contexte de l'énonciation. Ce n'est qu'en adaptant sa lecture à un régime

---

<sup>996</sup> MAHMOUDIAN Mortéza, *Le Contexte en sémantique*, Louvain-la-neuve, Editions des archives contemporaines – EAC, coll. « Bibliothèque des Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain », 1997, p. 95.

<sup>997</sup> RIFFATERRE Michael, « Sémantique du poème », *La Production du texte*, Paris, Le Seuil, 1979, p. 29-44, p. 41.

<sup>998</sup> *Ibidem*



générique adéquat que le lecteur peut dépasser l'aporie sémantique qui s'impose à lui au premier abord. D'autre part, en poésie, la probabilité basée sur la vraisemblance de la détermination sémantique n'est plus nécessairement un critère de configuration pour le récepteur, cela est particulièrement actif depuis le Surréalisme. La part sémantique du poème n'est donc pas un invariant absolu, elle agit et se détermine à travers la posture et l'engagement du lecteur.

Toute lecture s'inquiète de la matière sémantique de son objet dans la perspective de lui trouver du sens. Il s'agit spontanément de reconstituer des amorces de sens, de faire acte de significations satisfaisantes pour le sujet à partir d'éléments épars du texte. Chomsky prétend face aux sémanticiens que dans le fonctionnement de la langue, la grammaire prime sur la signification : une phrase correctement construite comme « Colorless green ideas sleep furiously »<sup>999</sup> est a-sémantique mais recevable grammaticalement. Dans le cadre du régime de lecture poésie, cette phrase est parfaitement recevable, tout énoncé peut être reçu, interprété, par exemple métaphoriquement. Le mouvement de lecture vise à rassembler des amorces sémantiques, filtrées par la rhétorique, dans une configuration acceptable par le sujet lecteur. La réception en régime générique « poésie » permet de dépasser l'impasse sémantique d'une telle phrase. La lecture actionne les paradigmes, teste l'agencement syntagmatique et sollicite des compétences rhétoriques. En actualisant et en interprétant les images et les figures, la lecture s'ouvre et s'épaissit sémantiquement, dans les limites de la tolérance – et des compétences – du lecteur. La tension sémantique caractérise l'expérience poétique au point qu'elle peut transformer la lecture d'un objet non identifié comme littéraire en lecture de *régime poésie*. Le lecteur de poésie a le don de transformer ce qui serait considéré comme une aberration sémantique par Chomsky, en plaisir.

### ***Le déportement de la lecture***

Le propre de la tension sémantique en poésie est son instabilité. Le sens de la lecture dans son entier est de fait, sans cesse déporté. Sens inattendu, alinéarité, trouble référentiel, variation énonciative, la lecture surmonte quantité de perturbations sémantiques, syntaxiques, rythmiques... Dominique Rabaté traite cette

---

<sup>999</sup> La célèbre phrase « d'incolores idées vertes dorment furieusement » inventée par Chomsky est commentée par Jakobson dans *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit, 1963, p. 197-205.

réalité plurielle au niveau du sujet lyrique en terme d'« interruptions »<sup>1000</sup>. Pour lui, depuis le XIX<sup>ème</sup> siècle, la poésie a ceci de particulier qu'elle doit surmonter les réalités de la coupure et du discontinu, et ces « interruptions » contribuent au trouble de la lecture et à l'instabilité du sens. Le poète, comme le redit Christian Prigent pratiquement avec les mots des phénoménologues,

[doit] dessiner un lieu d'indécision, un espace d'indétermination du sens.<sup>1001</sup>

Le lecteur, lui, doit assumer ces béances et y répondre en les colmatant temporairement ou en admettant, au moins temporairement, ce déportement.

D'ailleurs, il ne faut pas considérer ce déportement comme une limite ou un dévoiement de la lecture. Roland Barthes en fait un principe de plaisir et Iser<sup>1002</sup> y place la part de créativité du lecteur.

La lecture déréalise parfois autant qu'elle ne construit. La projection fantasmatique participe de cette déréalisation. Lire, c'est aussi *inventer* un texte à lire, déconstruire ce qu'on croit avoir lu, défigurer les amorces d'une représentation. La lecture de poésie donne et reprend. Pourtant, cette instabilité de la lecture est autant inconfort que plaisir. D'ailleurs, elle travaille aussi à la déconstruction pour s'intensifier et densifier ce que finalement elle retient. En poésie, même une lecture apparemment sereine élague ou déconstruit des aspects de la réception pour aménager une régularité recherchée et admise.

### ***L'interlecture***

Lire un poème n'est pas un acte isolé, détaché de tout et gratuit. Comme l'a montré Jean Bellemin-Noël<sup>1003</sup>, la réception dépend de l'histoire du lecteur et en

---

<sup>1000</sup> « [...] pour nous, pour la poésie du XX<sup>ème</sup> siècle dont nous héritons, le geste poétique fondamental est celui de l'interruption. Interruption de la ligne mélodique, de l'effusion, du discursif, la poésie est devenue un discours contrarié, une voix problématique ou un chant empêché, une parole qui ne cesse de se couper pour pouvoir renaître. [...] C'est entre l'épanchement et le recul, entre l'effusion et la coupure que se laisse percevoir ce sujet lyrique discontinu, sur le mode de l'entre-deux », RABATE Dominique, « Interruptions – du sujet lyrique » dans WATTEYNE Nathalie (dir.), *Lyrisme et énonciation lyrique*, Québec / Bordeaux, Nota Bene/Presses Universitaires de Bordeaux, 2006, p. 39-51, p. 40.

<sup>1001</sup> PRIGENT Christian, *A quoi bon encore des poètes*, p. 39.

<sup>1002</sup> « La lecture est interaction dynamique entre le texte et le lecteur. Car les signes linguistiques du texte et ses combinaisons ne peuvent assumer leur fonction que s'ils déclenchent des actes qui mènent à la transposition du texte dans la conscience de son lecteur. Ceci veut dire que des actes provoqués par le texte échappent à un contrôle interne du texte. Cet hiatus fonde la créativité de la réception. », ISER W., *L'Acte de lecture*, *op. cit.*, p. 198.

même temps y participe. Un poème est reconnu en tant que tel parce que d'autres poèmes ont été lus, donc il en convoque d'autres, lus mais aussi à lire : ainsi se constitue la conscience générique du lecteur. L'intertextualité construite lors de la lecture relève de l'itinéraire personnel et de la disponibilité du lecteur. Notons que les liens subjectifs du poème vers l'extérieur du texte ne sont pas seulement littéraires. Ils procèdent par associations d'idées et combinaisons diverses, reposant sur des courants, des catégories culturelles, ou contribuant à des complexes propres au travail de l'inconscient collectif et individuel.

### ***La métalecture***

Penser sa lecture au moment où elle se déroule n'est pas un acte réservé aux spécialistes. La figure du lecteur qui se construit est perceptible de lui-même. C'est en négociant ce va-et-vient entre l'immersion dans la matière et la considération des effets du texte que la lecture subjective se réalise. La poésie ne développe pas sur le long terme du livre un univers imaginaire clos et autonome. Le lecteur est donc constamment rappelé à l'expérience des limites du texte, à ses frontières, ce qui provoque ce que les élèves ont qualifié dans le premier chapitre d'effet de discontinuité. Ces interruptions, pour reprendre cette fois le terme choisi par Dominique Rabaté, retiennent le lecteur de sombrer dans l'oubli de sa posture : le lecteur de poésie est nécessairement conscient du fait qu'il est en train de lire de la poésie. Mais au moment où elle surgit, la poésie donne toute sa place à la matière même du langage ; la matérialité poétique est immédiate et fulgurante. En poésie, la métalecture ne s'oppose donc pas à la fonction poétique du langage, toutes deux sont concomitantes et s'entrelacent. La métalecture n'est pas un acte détaché et postérieur à la lecture, elle lui appartient tout autant que la lecture analogique. Elle est une forme de saisie et donc d'irradiance, elle participe de la performativité poétique. Pour rendre compte, sur le plan phénoménologique, de la lecture de poésie, il faut certes savoir distinguer la fonction poétique – dans le sens jakobsonien – de la métalecture, mais sans les séparer.

---

<sup>1003</sup> BELLEMIN-NOEL Jean, *op. cit.*

### A.3.c. Analyse de prélèvements du carnet<sup>1004</sup>

La distinction de ces six postures de lecture de poésie va donc guider l'examen du premier fragment du Carnet. Le texte de lecture du 13 avril 2006 consacré à la réception des premières pages de *Si je t'oublie la terre* de Jean-Claude Schneider, laisse apparaître des opérations de configuration englobante, d'ancrage expérientiel, de recherche sémantique, de déportement du sens, d'interlecture et de métalecture. On remarque bien sûr que ces opérations s'entrelacent au gré de gestes que sont l'attente de lecture, la relecture, la suspension de lecture, l'ellipse et la rétractation. Cette première analyse va permettre d'évaluer le caractère opérationnel de la distinction des six postures et d'observer de quelles façons elles se combinent en situation effective de lecture.

Ce premier extrait montre, dès ses premières lignes un mouvement de configuration vocale du texte :

*[...] je voudrais le lire à haute voix ! En fait, je le lis à haute voix dans ma tête et cela crée des précipités rythmiques puis des moments de douceur avant que remonte régulièrement cette acmé de violence [...]*

On remarque ici que ce qui se construit intérieurement n'est pas spontanément relié aux images ni au niveau sémantique de l'énoncé. Georges Jean considère que cette « subvocalisation glottale » relève de la spécificité poétique<sup>1005</sup>. Certes, le roman peut susciter cette voix narrative qui imprégnera tout le temps de la lecture et de son souvenir. Mais la voix intérieure construite lors de la lecture de roman participe de l'actualisation de la fiction. Le texte de lecture de poésie révèle lui le travail premier du rythme. Il s'enracine dans les contrastes sensoriels de l'expérience. Le rythme détermine ainsi visiblement la perception englobante.

Pour ancrer le poème de Jean-Claude Schneider dans le temps de l'expérience, le texte de lecture le fait miroiter auprès d'autres textes, parfois virtuels :

*[...] je rêve d'un poème encore jamais lu [...]*

---

<sup>1004</sup> Afin d'alléger la rédaction et la présentation, le carnet personnel de lecture de poésie réalisé dans le cadre de l'expérience d'autolecture au cours de cette thèse sera désormais désigné par le terme « Carnet ».

<sup>1005</sup> JEAN Georges, « La poésie comme acheminement vers la lecture », *Didactique de la lecture, regards croisés*, Actes de la rencontre Lecture organisée le 6 avril 1994 à l'IUFM de Toulouse en hommage à Evelyn Charmeux, Presses Universitaires du Mirail, CRDP Midi-Pyrénées, coll. « Questions d'éducation », 1996, p. 169-178, p. 172.

Dans cet énoncé, l'ancrage secrète de l'interlecture potentielle. Le désir de poème est une façon d'appeler le texte à soi et d'organiser l'attente. La réception est une dynamique. En même temps, la lecture se déporte au-delà du texte lu en mimant une interlecture ouverte.

Au niveau de la tension sémantique, l'effort de figuration est porté par la métalecture :

*[...] le motif de la giration apparaît. « ça tourne » comme la terre, celle du titre, tournent les mots et surtout les pages – les phrases interrompues pour faire passer le lecteur d'une page à l'autre, c'est aussi une façon de tourner, se retourner, détourner, pourquoi ? mieux fixer ? regarder ailleurs ? regarder quoi ? [...]*

La lecture se questionne en se représentant elle-même. Mais l'effort de figuration se retrouve mêlé à la défiguration manifeste ici par la cascade de questions. La lecture ne donne pas lieu à une représentation stable, le sens n'est pas fixe. Tension sémantique et métalecture déportent la lecture.

Rapidement, la recherche de mots pivots débouche sur l'évaluation subjective du texte :

*[...] Ce qui me plaît en revanche c'est « l'odeur terre », grâce à elle on retrouve le silence dans le titre. Je n'y avais pas encore pensé. La relecture fait apparaître de beaux mots : « abancer » par exemple. [...]*

La tension sémantique qui innerve la lecture s'enlace à sa construction épидictique, qu'elle soit positive, comme ci-dessus, ou négative :

*[...] ce poème et ce livre ressemblent trop à la poésie de F. et cette parenté me gêne, fait écran à une réception simple, je trouve qu'il y a de la dette, mais de la dette de la part de l'aîné et ça produit une sorte de malaise [...]*

Ici, interlecture et métalecture deviennent des obstacles à un accueil immédiat et favorable du poème. L'achoppement n'a pas lieu dans le texte mais bien dans le travail de la réception : l'effort de lecture est celui d'une reconfiguration de l'ensemble du réseau interlectoral. C'est sans doute à ce niveau que se reconstitue constamment pour s'étoffer, se questionner, se prolonger, le moteur générique de la lecture. Le genre n'est pas un savoir préconçu sollicité en amont de la lecture, il se construit tout au long de l'expérience interlectorale.

Bien entendu, l'interlecture et l'intertextualité ne sont pas synonymes. Mais l'intertextualité n'est perceptible que s'il y a interlecture :

[...] *Schneider redevient lecteur des philosophes. « C'est poétiquement que l'homme habite cette terre » détourné devient*

« poétiquement habite  
l'homme »

*La terre non dite, celle du titre (ou celle du « taire » ?) est devenue « fumier du défaut de chair de trépidation de vivace ». On dirait qu'il parle d'une mauvaise poésie.*

*Cette page est trop confuse. C'est un discours tenu – le poète se fait un reproche à lui-même : « ta tête n'a pas su »,*

La donnée épideictique du texte de lecture découle d'une attente liée à la conception de la poésie de la lectrice : selon cette réception, la poésie n'a pas à porter de discours sur elle-même ; l'ordre épideictique est réservé à la lecture. Une dichotomie est perçue entre la posture du poète et l'attente de la lecture. Le lecteur repousse l'appropriation possible du discours poétique au moment où la figure de l'auteur s'affirme dans la lecture en tant que sujet. La lecture de poésie ne semble donc pas procéder par identification au sujet lyrique, mais plutôt par appropriation d'une posture possible de sujet.

Le texte de lecture, enfin, s'achève positivement :

[...] *Le geste de tomber des mains devient geste de poésie, rupture de l'espoir de cet événement comme événement. Je trouve ça très beau, et efficace, et vrai. [...]*

La lecture aboutit à une valorisation du poème grâce à la métaphorisation métopoétique d'un motif. Le lecteur retrouve sa place, comme si le retranchement du sujet lyrique dans l'énoncé de l'image, loin de l'autocritique du poète, redonnait prise à la réception lyrique.

Les six catégories de lecture ont donc non seulement permis de passer en revue les articulations posturales au sein du texte de lecture, mais l'examen permet de repérer des partis pris du lecteur : ici la lecture se veut libre de traverser toutes les catégories mais reproche volontiers à l'auteur de s'y adonner lui-même subjectivement.

## **B. Les opérations de lecture des poèmes**

[...] ce que j'essaie de vous traduire est plus mystérieux,  
s'enchevêtre aux racines mêmes de l'être, à la source  
impalpable des sensations.  
J. Gasquet, *Cézanne*<sup>1006</sup>

Les premiers travaux d'analyse nous encouragent à poursuivre l'investigation. Aussi, notre intention de singulariser la lecture de poésie s'appuie sur les présupposés suivants. Nous considérons que ce ne sont ni les contenus sémantiques du texte ni l'intensité émotionnelle de l'expérience de lecture qui singularisent la réception d'un poème, mais trois facteurs combinés :

- la configuration énonciative est prise en charge par un sujet parent du « sujet lyrique » lié à la voix du poème,
- la lecture de poésie est performative dans le sens où elle génère un espace-temps particulier qui n'est pas une transposition imaginaire mais articulée au hic et nunc expérientiel de la lecture,
- la responsabilité du lecteur de poésie dépasse la reconfiguration du texte lu, elle touche à son « extension indéfinie » au prix souvent d'une « perte de la sûreté désignative ». Ainsi, il n'y a pas de contresens dans le moment de lecture d'un poème, même si l'on maintient qu'il peut y en avoir dans son interprétation.

La lecture de poésie ne repose pas, nous l'avons vu, sur un pacte de fiction ; elle s'intègre en revanche à un processus de légitimation du texte lu et requiert une disponibilité toute particulière du lecteur, c'est ce que nous avons constaté chez les poètes lecteurs et que nous allons examiner à travers l'autolecture. Nous évaluerons alors l'efficacité du descriptif de la lecture en action proposé par Gérard Langlade, Marie-José Fourtanier et Catherine Mazauric<sup>1007</sup>, appliqué à la poésie. Comme il n'est pas question de construire un modèle de lecture alternatif et unique, des propositions complémentaires devraient permettre d'expliquer certains gestes du lecteur de poèmes et quelques modes de configuration spécifiques de ces textes de lecture.

---

<sup>1006</sup> En exergue à MERLEAU-PONTY Maurice, *L'œil et l'esprit*, *op. cit.*, p. 9.

<sup>1007</sup> Le modèle global a été suggéré par l'équipe de didacticiens de Toulouse. Ils s'appuient sur des notions développées par Paul Ricoeur. Ils considèrent que la lecture littéraire combine des activités de concrétisation imageante, d'activation fantasmatique, de cohérence mimétique et de réaction axiologique : FOURTANIER M.-J., LANGLADE G. & MAZAURIC C., « Dispositifs de lecture et formation des lecteurs », communication en séance plénière inaugurale, 7èmes Rencontres des chercheurs en Didactique de la Littérature, *Parler, lire, écrire en classe de littérature : l'activité de l'élève/le travail de l'enseignant/la place de l'oeuvre*, IUFM de Montpellier, du 6 au 8 avril 2006, actes publiés sur Cdrom, p.4-16, 2006.

## B.1. La disponibilité du lecteur et la légitimation du texte lu

[...] *Baudelaire lorsqu'il va écouter Wagner [...] ne sait rien de lui. Il est assez artiste pour ne pas espérer une musique connue. Il est simplement disponible à l'effet de vie. Il est ouvert à une beauté possible, mais qu'il ne connaît pas encore.*<sup>1008</sup>

Toute expérience esthétique dépend bien entendu de l'écoute et de l'investissement du sujet qu'elle traverse et constitue. On ne saurait garantir à la place du lecteur ce qui assurera l'effectivité de sa réception. Pour qu'une lecture se réalise il est évident, comme le considère Iser, que le lecteur doit entrer en relation dialogique avec le texte lu<sup>1009</sup>. Cet investissement du lecteur requiert sa disponibilité certes, mais aussi son aptitude et son inclination à reconnaître le poème en tant que poème. Cette ouverture nécessaire recouvre ce que l'on peut appeler la reconnaissance du lecteur. Elle opère sur les deux pôles de la réception : le lecteur doit se rendre disponible et reconnaître l'objet de sa lecture en tant que tel.

---

<sup>1008</sup> MÜNCH Marc-Mathieu, « Lecture de la beauté ou beauté de la lecture », dans JOUVE Vincent (dir.), *L'Expérience de lecture*, (Actes du Colloque de Reims, 2002), Paris, L'Improviste, 2005, p. 375-384, p. 383.

<sup>1009</sup> « en tant que donnée matérielle, le texte est une simple virtualité qui ne peut trouver son actualité que grâce au sujet. Par conséquent, le texte de fiction doit être vu principalement comme communication, et l'acte de lecture essentiellement comme une relation dialogique. », ISER Wolfgang, *op. cit.*, p. 121.



### B.1.a. La reconnaissance de l'objet : le poème à lire

Stanley Fisch raconte à loisir une expérience facétieuse qu'il a menée à plusieurs reprises avec ses étudiants<sup>1010</sup>. Il a noté au tableau une simple liste d'auteurs critiques en laissant croire qu'il s'agissait d'un poème. Les lecteurs n'ont pas manifesté de résistance particulière et sont parvenus à développer des axes interprétatifs tout à fait argumentés. Les résultats de cette expérience lui font conclure que l'acte de reconnaissance précède l'analyse de traits distinctifs du poème. C'est le lecteur qui construit ces traits. C'est la mise en page de l'énoncé associée à l'autorité de l'enseignant qui a permis à la liste de passer pour un poème et d'être finalement lue en régime générique poésie. Notons que la prise en compte de la dimension visuelle de l'énoncé est déjà une forme d'analyse. Cette amorce analytique contribue à l'acte de reconnaissance fondamental pour la lecture.

L'assentiment du lecteur à considérer le texte qu'il lit en tant que poème est donc la base de toute réception poétique. En l'absence de cette reconnaissance, le lecteur peut s'avérer dérouté et indisponible à l'accueil d'un énoncé qui lui semble dès lors incongru, vain ou insensé. L'assentiment doit donc surmonter un éventuel flottement quant à l'identification générique du texte à lire. La compétence générique n'étant pas innée, une fois que le sujet maîtrise le langage de façon suffisamment stable et structurée, il lui faut plusieurs expériences de lecture pour que la poésie dépasse une simple apparence ludique ou provocatrice, et s'avère « admissible »<sup>1011</sup>. Ces expériences doivent en premier lieu permettre au lecteur de conférer assez de confiance en l'œuvre pour que le texte soit identifié comme un énoncé disponible à l'expérience littéraire. Dans notre société et à notre époque, cette confiance n'est pas forcément acquise, car elle dépend d'un système

---

<sup>1010</sup> FISH Stanley, « Comment reconnaître un poème quand on en voit un », site *Vox Poetica* [En ligne le 06/07/2008] URL: <http://www.vox-poetica.org/t/fish.htm> (page consultée le 22/07/2008).

<sup>1011</sup> Un des prolongements de cette thèse doit être l'étude de la réception de la poésie en classe de petite section et au jardin d'enfant. L'hypothèse est que l'effort que nécessite la réception de la poésie augmente avec l'âge. Le très jeune récepteur de poésie opère-t-il une discrimination générique ? Il semble que les notions de norme et d'admissibilité linguistique s'affirment au gré des apprentissages, la réception d'énoncés qui questionnent le fonctionnement de la langue et bousculent l'imaginaire devient *a priori* de moins en moins immédiate au fil des années de scolarisation. Les jeunes enfants plus spontanément ouverts au poème que leurs aînés ne seraient pas de « meilleurs lecteurs » de poésie, mais leur résistance aux normes génériques seraient moindres car moins ancrées. Dans *Pensée et Langage* Vigotsky fait d'ailleurs le rapprochement entre la pensée de l'enfant et le langage poétique.

symbolique à la fois collectif et individuel puissant. Cette confiance se gagne parfois en cours de réception. L'évaluation et l'investissement affectif du sujet lecteur vers le poème dépendent de l'étape incontournable de la reconnaissance.

Le Carnet laisse paraître ce besoin de ménager une véritable disponibilité de lecture. Elle s'oppose, dans ce cadre, à la lecture de commande :

[...] *ça me déplaît. Trouver une utilité à ma lecture me coupe les ailes.*  
N°11- 09/02/07

La disponibilité ouvertement requise coïncide avec un sentiment de désintéressement. Pourtant rien n'est plus paradoxal au sein de cette expérimentation : la réalisation du carnet prive de toute façon la lecture de véritable *gratuité*. D'ailleurs, une lecture désintéressée ou « gratuite » existe-t-elle ? Est-il juste et productif de penser qu'une « lecture plaisir » ne répondrait à aucune nécessité ? Peut-on lire sans commande et « pour rien » ? On glisse ainsi rapidement à une autre question : peut-on vraiment considérer que la lecture de poésie n'a aucune « utilité », voire « rentabilité » ? En réalité, l'idéologie de la gratuité de la littérature conforte le contexte social qui la marginalise. Cette idéologie permet aussi d'isoler voire de négliger les effets profonds que peut provoquer la lecture de poésie sur les lecteurs ; il est donc opportun de la questionner.

Il ne faut pas confondre le refus du lecteur d'entrer dans une lecture de commande et la non-disponibilité à la lecture. Nous vivons encore sous l'autorité Kantienne qui confère à l'expérience esthétique un caractère exclusivement subjectif et désintéressé<sup>1012</sup>. En fait, le désintéressement n'est pas exactement la gratuité. On pourrait considérer qu'il correspond au libre usage de sa lecture par opposition aux lectures de commande ou sous contrainte, qui supposent des usages préconçus. Reconnaître le poème que l'on lit comme une œuvre littéraire requiert une disponibilité qui donne toute sa place au texte et laisse au lecteur le soin d'inventer ses usages. Même si on admet que la gratuité de la lecture est une vue de l'esprit, la disponibilité du lecteur est délicate à décréter de l'extérieur, d'où les réticences des élèves qui considèrent que les lectures obligatoires courent systématiquement le risque de ne pas être des lectures plaisir.

---

<sup>1012</sup> « Le goût est la faculté de juger et d'apprécier un objet ou un mode de représentation par une satisfaction ou un déplaisir, indépendamment de tout intérêt. On appelle *beau* l'objet d'une telle satisfaction. », KANT Emmanuel, *Critique de la faculté de juger*, trad. Fr. dir. Par Ferdinand Alquié, Paris, Gallimard, coll. « Folio Essais », 1989.

Ces remarques soulèvent une autre question : peut-on développer une lecture désintéressée si l'on est sans projet ? La lecture libre la plus satisfaisante est certainement celle dont l'usage est géré par le lecteur, mais c'est aussi celle que le lecteur a projetée en réponse à ses propres motivations. Tous ces rappels sont de bon sens mais il est nécessaire de les prendre en compte si l'on souhaite développer une didactique de la lecture en pleine connaissance de cause.

Cette disponibilité nécessaire à la reconnaissance du poème par le lecteur n'est possible que dans le cadre d'une certaine liberté. Elle requiert notamment la libéralisation de la fonction référentielle du poème. A propos de Paul Celan qu'elle évoque dans la *Logique des genres littéraires*, Käte Hamburger estime qu'

on ne peut déceler s'il existe derrière le poème une expérience objective. Le poème [...] semble n'exprimer que les métaphores d'une possible expérience d'identité ou de non-identité du sujet avec lui-même. Et cette expérience, nous ne pouvons l'interpréter que comme une des significations possibles du poème.<sup>1013</sup>

Käte Hamburger délivre ici le lecteur de poésie de l'ancrage référentiel dans la vie de l'auteur. L'activité du lecteur de poésie ne consiste pas à reconstituer de façon référentielle et historique, la réalité dénotée dans le poème. Elle n'amène pas non plus le lecteur, comme dans le cadre d'un contrat de fiction, à reconstituer la réalité virtuelle, mais vraisemblable ou du moins concevable, d'un univers d'actions. Faut-il suivre Riffaterre jusqu'au bout lorsqu'il estime que la seule référentialité du poème est la structure du poème elle-même ? On reconnaît certes, au gré du Carnet, l'autonomie du lecteur vis-à-vis de la référentialité objective. Cette indépendance est manifeste au moment justement où le lecteur en éprouve la privation. Le texte de lecture consacré au poème de Guy Viarre souligne cette nécessaire émancipation du lecteur vis-à-vis de la référentialité :

*La coïncidence du je et de Guy Viarre englué le texte. Est-ce l'écriture ou l'homme qui touche ? Le poème devient espace de Guy Viarre, complexe insoutenable de Guy Viarre, terreur oedipienne insurmontée.*

*C'est un texte éminemment violent, violent surtout par la charge vécue du sujet lui-même, un lien torturé à la mère, au père, aux origines. Mais la main tendue au lecteur, quelle est-elle ?*

N°10 - 05/02/07

A travers un regard métalectoral, le sujet lecteur questionne ici sa place dans le poème ainsi que la qualité générique du texte. L'imbrication entre l'énoncé poétique

---

<sup>1013</sup> HAMBURGER Käte, *op. cit.*, p. 225.

et la réalité biographique, loin de jouer le rôle structurant qui serait attendu par exemple de la part d'une autobiographie, perturbe la réception qui perd son autonomie dans l'ancrage référentiel. Ce n'est plus l'expérience du lecteur qui sert de pivot mais le cœur excentré de la vie du poète.

L'indépendance vis-à-vis d'une supposée référentialité biographique du poème est une posture fondamentale, elle libère le lecteur de poésie de tout un pan de figuralité imposée. Si le lecteur accepte de s'émanciper d'une représentation du texte comme projection de la fonction référentielle pensée, voulue et vécue par l'auteur, il se rend disponible à la création de son ancrage expérientiel propre. Il va de soi qu'une interprétation biographique du poème n'est pas exclue, c'est la démarche qu'emprunte parfois Salah Stétié lecteur de Rimbaud par exemple, mais c'est dans son possible dépassement que le poème est lu comme poème.

### **B.1.b. La reconnaissance du sujet : se reconnaître destinataire du poème**

Dans le schéma triangulaire qui unit l'œuvre, l'auteur et le lecteur, l'acte de réception n'est pas simplement un travail de reconnaissance à l'égard du texte. Toute lecture subjective implique que le lecteur assume pleinement sa posture de réception. Le cadre de son investissement a bien entendu des incidences sur la représentation que le lecteur se fait de sa tâche. On retrouve alors le problème de la lecture finalisée ou sous contrainte :

*La lecture rentable est une lecture à côté, une métalecture qui peut satisfaire le récepteur, car elle répond à une attente précise, mais n'alimente pas le lecteur. Dans cette lecture utilitaire, orientée, je ne me sens pas auteur de ma lecture ! Mais exécutante, je cherche à décoder plus qu'à renouer le texte à l'intérieur de moi. La lecture reste lisse, sans heurt.*

N°14 - 1<sup>er</sup> / 03/07

Ce passage du Carnet souligne la différence entre la lecture programmée de type scolaire qui recouvre une démarche métatextuelle interprétative supposée attendue, et la réception subjective, qui engage, agit et gratifie intimement, plus que socialement, le sujet lecteur. Cette dichotomie ne concerne pas seulement la lecture de poésie mais l'ensemble de la lecture littéraire et des réceptions artistiques dans le cadre scolaire. L'introduction officielle en 2009 de l'histoire des arts dans les programmes de troisième sans éducation parallèle à la réception subjective, risque de

ne pas permettre de combler cet écart. S'il faut déconstruire la lecture en deux pôles, plutôt que de distinguer le lisant et le lectant, comparons les façons dont le lecteur se reconnaît destinataire du poème. Ce sont les horizons d'engagement du sujet lecteur qui déterminent l'expérience de lecture : une lecture pour l'institution ou une lecture pour soi. D'après l'expérience du Carnet, ce n'est pas la dimension métalinguistique de la lecture littéraire qui scinde les modes de lecture en deux ou trois catégories, mais la projection de son usage.

De son côté, Béatrice Bloch distingue « les domaines d'engagement » :

l'un consiste en l'implication imaginaire (par laquelle nous entendrons à la fois l'investissement sensoriel et psychique du lecteur) et l'autre, l'engagement symbolique qui comprendra la participation à la réflexion morale, politique, sociale et/ou métacommunicationnelle sur le langage ou l'art.<sup>1014</sup>

Cette représentation bipolaire de l'investissement du lecteur a l'intérêt d'offrir une alternative au modèle Picard-Jouve dominant. Mais il maintient bien distincts l'investissement psychique et le recul métalinguistique, distinction qui nous semble faire obstacle à la caractérisation de l'attitude du sujet lecteur de poésie.

Ce que nous cherchons à repérer, c'est la façon dont le sujet lecteur se ressent comme destinataire du texte qu'il reçoit et qu'il reconfigure pour l'usage qu'il définit lui-même, ou auquel il consent. Cet investissement n'est pas maîtrisé de bout en bout par le sujet, c'est un vécu tel que le conçoit Merleau-Ponty :

vivre une chose, ce n'est ni coïncider avec elle, ni la penser de part en part.<sup>1015</sup>

Le lecteur de poésie ne maîtrise pas tout le processus de création de lecture. La lecture de poésie, aussi intense soit-elle maintient du flottement, un mouvement perpétuel entre l'immersion dans la matière et la métalecture.

De fait, le fragment 8 rappelle que la lecture de poésie ne passe pas par un contrat d'identification fictionnelle :

*Il n'y a pas avec cette femme étrangère d'identification de ma part, il n'y a pas de fiction en marche ici, mais de la parole offerte, une parole coïncidant avec une sorte de tableau, un tableau à la Basquiat<sup>1016</sup>.*

N°8 - 25/01/07

---

<sup>1014</sup> BLOCH Béatrice, « Intensification ou effacement de la forme : quel impact sur l'engagement symbolique et imaginaire du lecteur ? », dans JOUVE Vincent (dir.), *L'Expérience de lecture, op.cit.*, p. 147-164, p. 147.

<sup>1015</sup> MERLEAU-PONTY, cité par COHEN Jean, *Théorie de la poéticité, op. cit.*, p. 152.

<sup>1016</sup> La référence à Basquiat est explicite dans le titre « Peinture. Tombeau de Basquiat. », p. 160.

Se reconnaître destinataire du poème n'implique pas une adhésion fusionnelle à l'imaginaire du texte. La coïncidence entre l'œuvre et le lecteur n'agit pas comme opèrerait l'action illusionniste de la fiction. L'engagement du lecteur de poésie ressemble plutôt à la disponibilité requise lors d'un face à face dialogique. Cette posture inclut l'évidence chaleureuse ou douloureuse de la présence et simultanément la liberté d'un regard surplombant.

A l'inverse, la non reconnaissance du sujet comme étant lui-même destinataire du poème développe diverses formes de résistance à la lecture. Cette résistance n'est pas nécessairement perceptible à l'école, car l'élève est souvent capable de produire un discours adapté à la situation de lecture et au mode de restitution demandé. Dans le cadre de l'expérience du Carnet, en revanche, et en lecture autonome, la résistance est la première marque d'une quête de la subjectivité en construction. D'après le texte de lecture du 13 avril, le sujet tarde manifestement à se reconnaître destinataire du poème dans une étape qui précède l'appropriation du texte.

*Ce titre ne m'enflamme pas... il y a ce « je », ce thème peut-être ordinaire de la terre et de l'oubli, comme une nostalgie. En revanche, la forme grammaticale est bien ouverte, appelle à l'intérieur « Soleil ».*

N°1 - 13/04/06

La même résistance est perceptible dans le texte du 25 janvier, elle est qualifiée de « distance » et expliquée dans la suite du Carnet :

*Je commence à lire avec un peu de distance : la poésie référentielle, ancrée dans une appartenance extérieure à l'écriture me gêne, d'ordinaire.*

N°8 - 25/01/07

Une attente préconçue suscite un certaine défiance, ici. Le lecteur est chargé d'une stéréotypie personnelle qui assigne à l'avance les enjeux du poème. On voit que tout modèle construit implique des effets de résistance à la réception. En didactique, il s'agit de construire des attentes de lecture et de surmonter les effets déceptifs qu'elles provoquent lors de nouvelles réceptions. C'est à cette intersection que le lecteur ménage la place de son engagement :

*Mais la main tendue au lecteur, quelle est-elle ?*

*Sans le poème ce serait l'étouffement total, l'asphyxie. L'écriture donne forme à une douleur au-delà de la forme. Je tiens cette douleur à distance, je lis le poème comme celui qui regarde, écoute, acquiesce. Ma place est dans le rythme*

*accompagnateur des mots de la douleur. Ni dans le Je ni dans le Tu. Le lecteur détruit l'indifférence. [...] une place est ménagée pour le lecteur, pas aisée, pas plus chaleureuse que la douleur elle-même qui draine cette écriture. Je crois que la place du lecteur est dans le style, dans cette sensibilité à la créativité du rythme et de la phrase. Ce n'est pas une place aisée, c'est un geste d'adhésion – sans fusion psychologique pour autant – épouser cette langue offerte, creusée et avec son auteur creuser, creuser encore, jusqu'à l'écoulement d'une eau vive.*

N°10 - 05/02/07

Ce passage du Carnet incite à dépasser la dichotomie entre posture d'adhésion et distanciation. Dans la mesure où « le lecteur est renvoyé à la connaissance ou à l'épreuve de son propre désir »<sup>1017</sup>, la lecture du poème excentre et en même temps recentre le sujet. Au moment même où le lecteur procède à la mise à distance du texte afin de l'examiner, le poème devient point d'ancrage d'une expérience propre. On aurait peine ainsi à considérer comme lecture de poésie une lecture qui ne serait pas engagée, c'est-à-dire la réception d'un texte dont le lecteur ne se reconnaîtrait pas intimement destinataire.

La reconnaissance par le sujet-lecteur de son propre engagement fait l'objet de ce passage du Carnet :

*Je fais alors non pas une lecture ponctuelle et d'immersion comme j'aime à me perdre, verticale, mais une lecture extensive, rapide, visant à embrasser, trouver des liens directs, des coupes, des obliques. Cette lecture-là donne faim, on goûte avant que le plat ne file de côté. Je perçois la subtilité de la forme, la rigueur de la composition, la singularité du style, mais j'ai bien du mal à fixer des images, une continuité narrative, descriptive ou référentielle ! Je sens que c'est une très bonne œuvre, rigoureuse et puissante, mais en quoi, disant quoi ?*

N° 14 - 1<sup>er</sup> / 03/07

La réflexion ici porte sur les différents modes d'investissement du lecteur de poésie. La dualité concerne l'échelle du texte lu et sa vitesse de réception : lecture intensive d'immersion ponctuelle *versus* lecture extensive, englobante et rapide. Bertrand Gervais a qualifié ces modes d'investissements de « régies de lecture »<sup>1018</sup>. Son travail de recherche a consisté notamment à questionner la dichotomie entre lectures intensive et extensive. Cet extrait du Carnet prolonge son refus de hiérarchiser ces deux régies de lecture dominantes. Nous voyons notamment ici que la lecture

---

<sup>1017</sup> GLEIZE Jean-Marie, *Poésie et Figuration*, op. cit., p. 90.

<sup>1018</sup> GERVAIS Bertrand, « Progresser, comprendre, des régies de lecture », *La Recherche littéraire : objets et méthodes* : [actes du colloque organisé à Paris, du 30 septembre au 3 octobre 1991 par le Centre de coopération interuniversitaire franco-québécoise] ; DUCHET Claude & VACHON Stéphane, Éd. revue, corrigée et augmentée, Montréal XYZ / Saint Denis Presses Universitaires de Vincennes, coll. « Documents », 1998, p. 555-565.

extensive de poésie ne s'oppose pas à une construction épideictique de la lecture et qu'elle prend en compte la structure de l'œuvre et le métaniveau.

Cet accès spontané au métaniveau qui nous empêche de concevoir l'investissement du lecteur de poésie comme une adhésion fusionnelle et sans distance est bien entendu culturel et historique. Jean-Luc Steinmetz s'en émeut en lisant des haïku :

Il n'est pas sûr [...] que nous parvenions jamais à nous débarrasser de la réflexion que nous y attachons, à nous exempter du sens tyrannique, comme s'il fallait donner pâture à l'intelligence.<sup>1019</sup>

La lecture de poésie qui nous occupe est nécessairement une lecture occidentale d'aujourd'hui. Il faudrait un regard de sociologue et d'historien de la réception<sup>1020</sup> pour compléter le questionnement impulsé par nos sources de proximité, et vérifier si à un certain âge, en un jour et en un lieu, le récepteur de poésie s'émancipa de toute métalecture.

### **B.1.c. Reconnaissance et construction du genre**

La disponibilité du lecteur lors de la réception du poème dépend également de sa capacité à mobiliser ses compétences génériques tout en les adaptant à une proposition nouvelle<sup>1021</sup>. La notion de genre est problématique, certes, mais son recours contribue à l'interprétation et à l'attribution d'une valeur. Antoine Compagnon insiste sur la fonction heuristique du genre littéraire : de son identification dépend l'interprétation du texte par le lecteur<sup>1022</sup>. Christian Doumet explique à juste titre que dire d'un texte que c'est un poème fait déjà partie d'une sorte de « jugement »<sup>1023</sup>. Le Carnet illustre l'appropriation du texte par le genre. La forme fixe, plus particulièrement, offre une saisie au sujet lecteur :

---

<sup>1019</sup> STEINMETZ Jean-Luc, « Une once de plumes. Quelques réflexions en plus sur la poésie de Philippe Jaccottet et le haïku », *Europe, Philippe Jaccottet*, n° 955-956, novembre-décembre 2008, Paris, pages 64-79, p. 67.

<sup>1020</sup> On songe bien entendu à Jauss et aux sociologues de la lecture comme Baudelot et Burgos.

<sup>1021</sup> C'est le cercle vertueux de l'apprentissage : la lecture requiert des compétences qu'elle approfondit et renouvelle en même temps.

<sup>1022</sup> COMPAGNON Antoine, « Genre heuristique et genre intrinsèque », *Onzième leçon, Genre et réception, op. cit.*

<sup>1023</sup> DOUMET Christian, Pour affoler le monstre, preuves et épreuves d'une poésie actuelle, Sens, Obsidiane, 1997, p. 29.



*C'est un rondeau qui se présente, et déjà la ronde du poème fait sourire et partager l'esprit de fête du texte*

N° 5 - 19/01/07

L'identification de la forme fixe permet ici de déployer une isotopie – rondeau/ronde/sourire/fête – qui renforce les effets de la réception. Ce n'est pas tant l'exploration du genre en lui-même que l'aisance de sa désignation qui sert d'ancrage à la réception. Dans le cadre d'une lecture délibérément subjective, la reconnaissance formelle ne nuit aucunement à la réception, elle ne fige pas la lecture dans le formalisme, elle est au contraire le tremplin d'associations affectives ou de voies pour le sens et l'interprétation :

*ces vers sont nombreux, pluriels, le poète les vouvoie, les accuse et en même temps montre qu'il reste subjugué. La réalisation du sonnet incarne cette emprise. Magnifique paradoxe que la maîtrise de l'écriture qui devient figure de soumission, d'égarement et de perte de soi*

N°19 - 03/05/07

Ainsi, comme l'explique Karl Canvat, la question générique participe de la reconnaissance et de l'interprétation même quand il s'agit de remettre le genre en cause. Le régime générique de lecture s'ajuste au gré des relectures, en fonction des présupposés génériques du lecteur :

*Cette poésie, qui développe l'idéal du poète, ne me parle pas beaucoup. J'aime l'idée selon laquelle le talent du poète est vissé à sa liberté, et que le créateur n'a pas à se soumettre aux lois sociales. Mais le texte est-il un poème pour autant ? Ce que je vis en lisant ce texte relève-t-il de l'expérience poétique ? Passée la phase de décodage du sens référentiel du texte, je relis.*

N°16 - 25/04/07

Le texte de lecture du 4 août 2007 pose la même question : ce que je lis est-il un poème ? Le projet de lecture étant de découvrir un poème, qu'est-ce qui dans cette réception correspond au genre poésie ? La stratégie du lecteur consiste ici à exclure du poétique ce qui ne répond pas au projet de lecture.

*Pourquoi cela fait poème ? Bien sûr, la lecture re-fabrique du récit. Mais c'est la sensation qui reste qui l'emporte. Ce goût de vin blanc sec (il n'est pas sec, mais c'est au « zinc »), de fait-divers « resté à l'étroit sous la langue ». Cette expression-là me charme complètement. La poésie est dans la langue, et même en dessous*

N°24 - 04/08/07

La satisfaction vient de l'annexion possible du texte au genre poésie selon les présupposés génériques du lecteur. Comme pour la réception de n'importe quel genre, les préacquis deviennent la base de son horizon d'attente :

*Si poésie il y a, la langue n'est pas le véhicule traducteur d'une émotion mais le lieu de surgissement de ce qui devient alors éventuellement question.*  
N°26 - 11/08/07

La Carnet est le lieu où se déploie une définition de la lecture de poésie ancrée dans une pratique. Dans le fragment 26 s'éprouve la spécificité pragmatique de la réception en régime générique poésie : le langage n'est plus conçu comme un outil de transmission mais comme le lieu même de l'expérience.

Le genre est donc en construction via la lecture et surtout l'interlecture. C'est notamment à travers la question du genre, son indécision, sa genèse, ses formes, que le lecteur organise un panorama de lectures personnel où s'activent des comparaisons :

*Ses livres sont certainement le re-travail d'un journal, la réécriture de notes prises au gré de promenades, de voyages légers, de résidences peut-être. Quelque chose me fait penser à Françoise Ascal, mais c'est moins intimiste, davantage tourné vers le visible extérieur, moins risqué peut-être. En revanche, je reconnais ce souci de dire juste, de forger une langue irréprochable, dont la belle rigueur vivifie la sensation du réel. Belle famille d'écrivains.*  
N°11 - 09/02/07

La reconnaissance du poème en tant que poème met donc en jeu l'interlecture et tout un horizon d'attente. Cet horizon est certainement générique pour une part, mais le Carnet nous fait comprendre qu'il ne s'y cantonne pas :

*J'attends quelque chose qui ne sera ni drôle, ni anecdotique, ni stéréotypé, ni volubile. J'attends des paroles resserrées, inattendues et pourtant magnifiquement évidentes une fois posées dans leur énigme. J'attends de rencontrer en filigrane cette balance qui fait chavirer le poids du destin dans l'équilibre gracile et grave des mots, et qu'en reluit une beauté. Une beauté sans concession, nouvelle, fraîche et vraie.*  
N°23 - 02/06/07

L'attente du poème est donc bien plus large que le poème. Elle convoque ici la littérature et l'expérience esthétique dans son ensemble. Serait-ce particulier à la poésie ? C'est en tout cas en outrepassant la définition de la poésie comme genre que l'on peut restituer le propre de sa réception.

## B.2. La lecture en action

En examinant les conditions de reconnaissance nécessaires à la lecture de poésie, nous n'avons qu'effleuré l'action de la lecture. C'est pourtant ce processus, pluriel et complexe qui nous intéresse. Les chercheurs en didactique de l'Université de Toulouse-Le Mirail ont décliné l'activité de lecture en cinq opérations : la concrétisation imageante, la cohérence mimétique, l'activité fantasmatique, la construction axiologique, ils ont ajouté l'attention portée aux éléments formels<sup>1024</sup>. Ces pistes théoriques ont été avancées sans distinction générique entre les textes lus. Nathalie Lacelle<sup>1025</sup> a pu s'appuyer sur ces notions pour analyser la réception de films de fiction par des adolescents<sup>1026</sup>. L'examen du Carnet va permettre d'interroger ces cinq notions dans le cadre de l'analyse de lectures de poésie.

### B.2.a. Les opérations identifiées par l'équipe de didactique des Lettres de Toulouse

#### *La concrétisation imageante*

La lecture passe nécessairement par une première étape qui consiste à faire de ce qui est à lire un objet identifiable. La lecture engage alors des processus de réalisation mentale qui sont en partie de l'ordre de la représentation. Cet ensemble d'activités cognitives<sup>1027</sup> implique des capacités créatives non seulement visuelles mais notamment auditives : il s'agit via la lecture de constituer intérieurement des représentations d'une réalité supposée provoquer les effets dont le texte fait éprouver la présence. On voit bien que la concrétisation imageante est une activité de reconnaissance, de conception et de reconfiguration puisque le propre de la lecture est de rendre virtuellement présent au lecteur une réalité absente, fictive ou lointaine. La prise en compte générique du poème implique-t-elle une concrétisation imageante particulière ? Antoine Compagnon notamment considère que « Le

---

<sup>1024</sup> FOURTANIER M.-J., LANGLADE G. & MAZAURIC C., *op. cit.*

<sup>1025</sup> Professeure dans le secondaire et doctorante à l'Université du Québec à Montréal en 2007.

<sup>1026</sup> LACELLE Nathalie & LANGLADE Gérard, « Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres » dans DUFAYS Jean-Louis (dir.) *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, *op. cit.*, p. 55-64.

<sup>1027</sup> La préfiguration, la configuration du texte, la reconfiguration de la lecture, sont les trois étapes que l'on peut nommer en reprenant la terminologie de Paul Ricoeur.

conditionnement « générique » régit la concrétisation »<sup>1028</sup>. De fait, on peut caractériser la concrétisation imageante de la lecture de récit comme la reproduction intérieure d'une chaîne narrative où les personnages, les lieux, les éléments dénotés prennent figure pour le lecteur. La poésie n'offre pas cette prise, la concrétisation imageante qu'elle provoque semble beaucoup plus difficile à modéliser. L'analyse du Carnet permet de prendre acte d'un certain nombre d'opérations relevant de concrétisations imageantes.

La première observation que l'on peut faire concerne l'objet de concrétisation : s'il s'agit bien de « faire image », celle-ci peut être multi sensorielle. Un extrait du Carnet datant du 19 janvier en témoigne :

*l'amie est belle et délicieuse à croquer, les draps sentent bon l'amour, l'œil est ravi autant que les bras ! Cette suite de synecdoques est bien plaisante*  
N°5 - 19/01/07

On constate aisément que l'odorat, le goût, le toucher contribuent à la concrétisation imageante du poème de Clément Marot. C'est à travers la représentation des affects multi sensoriels dont le lecteur s' imagine saisi, que le poème se « concrétise ». On voit aussi dans cet extrait que la concrétisation est immédiatement relayée par une considération métalinguistique : ce mouvement de surplomb n'est sans doute pas systématique, mais il marque une certaine posture de lecture. Le sujet lecteur de poésie ici se satisfait d'amorces de concrétisation multi sensorielle, le mouvement de lecture ne va pas vers le prolongement réaliste de la mise en images intime et narrative du texte, le sujet circule d'un niveau à l'autre de la réception de façon télescopée.

Dans de nombreuses lectures de poésie, cette concrétisation est ouvertement sonore. Tel semble le requérir en tout cas le projet poétique de Denis Roche<sup>1029</sup> en 1976, où il répond à Jacques Henric :

la musique est pour moi de l'ordre d'un fantasma qu'on regarde. Instrument ou voix, c'est toujours l'effort cantatoire, la spécialisation « effortive » si je puis dire, de l'instrumentiste, qui m'intéresse. De là ma tentative désespérée d'identifier ma machine à écrire à l'instrument et à l'organe.

---

<sup>1028</sup> COMPAGNON Antoine, *op. cit.*

<sup>1029</sup> Réponses de Denis Roche à Jacques Henric, *Art Press*, Juin 1976.

L'auteur projette ici sur son futur lecteur une concrétisation imageante musicale tel qu'il s'en opère effectivement selon le Carnet :

*il y a de la musique chez Apollinaire ; dans cette strophe-là, ce sont les oiseaux, et peut-être le son des flammes et le chant (ou les cris ?) des suppliciés.*

N°12 - 12/02/07

Le texte de lecture atteste la mise en place d'une configuration sonore du poème, pâte naturelle du lyrisme, mais elle n'est évoquée encore ici que sous forme d'amorce et d'hypothèse. Dire qu'*il y a* de la musique n'équivaut pas à *entendre* de la musique ; la configuration sonore n'est pas nécessairement accomplie, en tout cas dans la durée.

D'autres textes de lecture font part ouvertement de concrétisations imageantes visuelles :

*Le Monde a sa majuscule et je le vois rond, grand, doux et majestueux, la beauté fait comme une écharpe pâle et vaporeuse autour de lui. La beauté n'est pas personnifiée pour moi, elle demeure une abstraction et cherche à peine à se faire image.*

N°22 - 21/05/07

*J'ai donc lu cette page trois fois : pour moi le texte n'est pas encore un tout, c'est une constellation tantôt imageante (des jambes sautent par dessus les fins de vers !) tantôt du discours configuré : l'amour est la loi.*

N°18 - 30/04/07

On voit à travers ces extraits que la performance de la configuration imageante n'est pas la priorité de ce lecteur de poésie. Contrairement au préjugé selon lequel le poème serait un bain d'images métaphoriques pour le lecteur, d'après le Carnet, la concrétisation imageante peine à se fixer et à s'unifier. Le besoin de faire image, que celle-ci soit visuelle ou non, cède le pas à une construction « en constellation »<sup>1030</sup>. Au lieu de remplir directement sa tâche de concrétisation imageante, la lecture de poésie s'autorise des associations subjectives spontanées, et alimente volontiers une certaine abstraction de la lecture. Ce différé de la concrétisation est redevable, selon l'extrait du texte n°22, à l'intérêt accordé au signifiant de l'écriture : la majuscule du mot « Monde » a attiré l'attention pour elle-même et insinué un regard métalinguistique avant que le signifié ne se soit reconfiguré comme une réalité

---

<sup>1030</sup> Cette interrogation sur l'effet potentiellement non imageant de la poésie motive en partie l'enquête qui figure en annexe IV.7. .

imageable dans le processus de la lecture. Cette forme de concrétisation imageante est redevable à la réception en régime générique poésie.

La concrétisation imageante en poésie se particularise également par l'expérience du rythme :

*Les vagues sont longues, échos visuel et rythmique des larges coups d'ailes des albatros.*

N°30 - 03/01/08

L'image constituée par le lecteur n'est donc pas dissociable des divers effets stylistiques du poème, dont le fondamental travail du rythme, qui imprègne la singularité d'une réception poétique.

D'autre part, le Carnet montre que la concrétisation imageante opère à partir des prototypes intégrés par le lecteur :

*Je vois cet homme. Il est habillé en sombre, pas très net, sa bouche bouge et sirote imperceptiblement, c'est sûrement dans ses yeux que l'on verrait quelque chose s'il s'agissait d'un roman ou d'un film. Dans un roman, cet homme deviendrait un personnage. Ici, il est là. Je vois autour, des tables, des chaises. C'est « sur les quais » dit le titre, on est donc dans un bar qui sent le vin et les embruns, c'est le matin, blafard. Je suis en plein stéréotype jossien.*

N°24 - 04/08/07

On constate dans cet extrait que la concrétisation imageante ne peut échapper à l'horizon d'attente du lecteur. La prise en mains du livre intitulé « Sur les quais » prédispose le lecteur à une réception particulièrement sensorielle des premières lignes de ce poème en prose. Comme le lecteur ne s'attend pas à lire un long roman mais plutôt un ensemble de portraits, d'évocations de lieux et d'humeurs, la concrétisation imageante se fixe sur des sensations. Point n'est question ici d'envisager un devenir narratif au sujet imagé, d'imaginer sa place au cœur d'un conflit ou d'une intrigue. Ce qui compte et fait effet, c'est la présence, le temps du poème. L'usage du motif concrétisé diffère selon la reconnaissance générique à laquelle procède le lecteur. La configuration générique par la lecture agit donc sur la concrétisation.

On doit même reconnaître, au-delà de toutes les nuances entre les diverses réceptions de poésie, que la concrétisation imageante parfois résiste :

*Je le lis une fois, sans réussir à trouver le moyen ni l'envie de faire une pause de notes. Aucune image ne s'est fixée dans ma mémoire, mais la lecture a fait*

*émotion, sans doute par son rythme, ces mots qui assemblés ont une nécessité,  
une évidence qui accroche.  
Ce n'est pas une poésie figurative.  
N°1 - 13/04/06*

Le sujet lecteur estime ici que la concrétisation imageante n'a pas opéré. Ce maintien du poème dans le flux textuel ne prive pourtant pas le lecteur de toute réception, voire de signifiante : une « émotion » est éprouvée. L'explication fournie par le lecteur est double : l'entrée dans le poème s'est opérée à partir de l'expérience rythmique d'une part, et d'autre part, l'absence de concrétisation imageante tient à la nature non figurative du texte.

Il faudrait donc pouvoir examiner le rapport entre concrétisation imageante et dimension figurative du poème. Autrement dit, quelle est la part de responsabilité esthétique du poème dans la possibilité pour le lecteur de réaliser une concrétisation imageante ? Y a-t-il une transition directe entre la figuration du poème et la concrétisation par le lecteur ? Jusqu'à quel point peut-on considérer la lecture comme une opération de perception ? De fait, la poésie ne place pas toujours son lecteur en posture de spectateur d'images, loin s'en faut. Cela tient à l'esthétique du texte ainsi qu'à son historicité. On peut même se demander si tout le travail des poésies modernes n'est pas de dérouter la figuration. Le travail de Jean-Marie Gleize sur Lamartine par exemple, montre que

ce n'est plus la perception et son procès qui importent le plus, encore moins la représentation et ses mirages ou ses images, mais l'effort, ou la tension, ou le relâchement nécessaires à ce que le réel ou l'image devienne chant-musique, poésie-mots. Moins sans doute le devenir image des mots lamartiniens, que le devenir mot, chant, musique-poésie des images, sentiments, sensations, perceptions, idées, etc [...] <sup>1031</sup>

Jean-Marie Gleize éclaire la poétique Lamartinienne mais peut-être plus encore la lecture de poésie elle-même. Il ne s'agit pas dans ce cas de réception de concrétiser des images, mais d'actualiser leur tension à advenir, de fonder l'événement du mouvement de leur possible actualisation. Ce déplacement du devoir de concrétisation a été consigné dans le Carnet :

« ce qui est lu, c'est la scène, indépendamment de sa logique figurative, dans ses lignes de force essentielles : tension de l'arc, virtuelle cassure, chute rapide [...] » <sup>1032</sup>  
N°18 - 30/04/07

---

<sup>1031</sup> GLEIZE Jean-Marie, *Poésie et figuration, op.cit.*, p. 22.

<sup>1032</sup> *Ibidem*, p. 247.

C'est aussi ce qui a été éprouvé :

*Il est au terme de cette première lecture une sorte de longue densité avec des éléments surplombants. Je sais que ces éléments sont plutôt les miens ; ce que j'ai pu reconnaître de moi dans le texte, à première « vue ».*

N°18 - 30/04/07

La résistance à la concrétisation imageante fait donc partie intégrante de la réception de poésie. Elle répond au travail des poètes pour lesquels la figuration est une attitude à dépasser jusqu'à promouvoir le projet même de « défiguration » :

Si Guillevic ou Ponge évitent la figure, en proposant, pour l'un, une "autre géométrie" esquivant l'emprise du sens, de la phrase, du discours par la saisie rapide de l'émotion, frôlant le haïku, le vide et, pour l'autre, une mise en scène méthodique, interminable, du face-à-face problématique entre le réel et la langue autour du vieux kiosque en ruine de la rhétorique euclidienne, Denis Roche, lui, s'acharne à la "défiguration". Guillevic est non figuratif essentiellement par vocation de poète "alchimiste", qui récusé le dessin ou le spectacle au profit de la montée de la sensation première, Ponge est non figuratif essentiellement par la conscience de l'impossibilité de "peindre" quoi que ce soit avec des mots ; Denis Roche est défiguratif par nécessité "historique" d'abord. Mais son travail ne se réduit pas à cette défiguration. Ou, si l'on veut, une des dimensions de la dé-figuration c'est, chez lui, la littéralité, le "je n'ai à dire que ma violente action d'écrire" et, dans les antéfixes, la redécouverte, positive, du chant, la volonté de musiquer le réel et les gens, de rendre "éruptive", [...] <sup>1033</sup>

Les poètes « non figuratifs » voire « défiguratifs » questionnent nécessairement le travail de re-figuration par le lecteur. La poésie mine donc d'elle-même le processus de concrétisation imageante dans la mesure où dans sa vocation exploratoire du langage elle problématise le geste de figuration. Ce que la lecture de poésie « concrétise » n'est donc pas foncièrement « imageant ». La concrétisation imageante qui s'opère lors de la réception de poèmes non figuratifs est redevable au processus de lecture lui-même. La lecture est donc apte à effectuer des concrétisations imageantes de poèmes non figuratifs. Elle peut également déréaliser ce qui passe à première vue pour de la poésie figurative. La concrétisation imageante en poésie n'est donc pas subordonnée à la qualité figurative du texte, elle relève de la formation, de la sensibilité et de l'initiative du lecteur quand le poème devient le sien.

---

<sup>1033</sup> *Ibidem*, p. 299.



Doit-on dès lors attribuer cette caractéristique de la réception à l'historicité de la lecture ? Si l'on en croit Jean-Marie Gleize, la lecture contemporaine de poésie est particulièrement sensible à la défiguration, la concrétisation imageante y est donc comme naturellement perturbée et complexe. L'examen du *Carnet* montre qu'il ne faut pas se limiter au corpus post-XIX<sup>ème</sup> siècle et à la modernité pour éprouver aujourd'hui la résistance de la figuration. Lire Maurice Scève au XXI<sup>ème</sup> siècle peut tout autant provoquer une rétion de la concrétisation imageante :

*je prends conscience de cette complexité, cet inextricable enchevêtrement syntaxique pour comprendre à la fois mon plaisir de déambuler au cœur de ces vers et la résistance figurative du texte. Il y a très peu d'images qui se forment pour moi : cela est beau, superbe, cela scintille*  
N°22 - 21/05/07

Est-ce à dire que le pouvoir de concrétisation imageante de la poésie par le lecteur s'est atténué ? Rien ne permet de généraliser une telle affirmation. Il ne faudrait pas inventer une histoire de la réception qui verrait la lecture imageante s'effacer au profit d'une réception plus abstraite. La tradition des grands Rhétoriciens de la fin du XV<sup>ème</sup> siècle nous montre que la toute puissance de l'abstraction est aussi derrière nous. Etant donné la difficulté d'accès à des sources de traces phénoménologiques diachroniques, il faut bien ici différer à plus tard un travail théorique sur l'histoire des réceptions de poésie. Si l'on s'en tient à la lecture contemporaine, on peut estimer que, par son ancrage dans la matérialité verbale, la poésie n'impose pas une procédure de concrétisation imageante totalisante. Il y a dans la réception du poème une liberté qui accompagne la configuration flottante de l'image sensorielle.

Béatrice Bloch aborde autrement cette réflexion. Pour elle,

C'est [...] « l'échec » référentiel de l'écriture qui permet la lecture sensorielle de l'image.<sup>1034</sup>

Même si elle ne déclare pas de cadrage générique, on peut considérer que Béatrice Bloch étudie la lecture principalement au niveau du *régime générique poésie*. Elle cherche à montrer que c'est au moment du lâcher prise référentiel que l'expérience sensorielle de la lecture advient. Même si elle tient pour négligeable le processus de

---

<sup>1034</sup> BLOCH Béatrice, « Vers une sensorialité pure de la lecture ? Visualisation d'une lecture de *La Bataille de Pharsale* de Claude Simon », *Cahiers de Narratologie*, N°11, [mis en ligne le 1 janvier 2004], URL: <http://revel.unice.fr/cnarra/document.html?id=7> (page consultée le 22 août 2009).

concrétisation imageante, on peut s'accorder avec elle sur le fait que l'émotion de la lecture est indépendante de la sécrétion d'images par le lecteur. Cependant, les images multi-sensorielles que le lecteur configure au gré de sa lecture deviennent à leur tour sources d'émotion, et ce, quel que soit le genre littéraire abordé.

### ***La cohérence mimétique***

La concrétisation imageante dans laquelle s'engage le lecteur est liée à une autre tâche qui, d'après l'équipe de Toulouse, la prolonge et lui permet de se déployer : la cohérence mimétique. Il y a de la part du lecteur une tendance naturelle à prolonger ce qu'il lit selon deux modèles combinés : celui du monde tel qu'il se le représente, et celui de son imaginaire littéraire familier. Cette activité essentielle à la réception d'un récit, et en particulier d'une fiction narrative, est un moteur de créativité. Bertrand Gervais insiste sur la façon dont le lecteur compense les blancs de l'écriture selon ses références expérientielles mais aussi sa maîtrise des stéréotypes littéraires :

Nous comblons les indéterminations du texte à l'aide de nos schémas habituels et de nos scripts, qui se voient de la sorte confirmés dans leur agir, sauf à lire des contes qui demandent d'être pris à rebours.<sup>1035</sup>

Qu'en est-il de la lecture d'un poème ? Ces « indéterminations » du texte poétique sont-elles vouées à un « remplissage » mimétique codifié ?

La cohérence mimétique se déploie principalement dans le cadre de descriptions ou de narration d'actions. Pour Nathalie Lacelle, la cohérence mimétique correspond à la capacité du lecteur à établir « des liens de causalité entre les événements ou les actions des personnages »<sup>1036</sup>. Grâce à elle, la concrétisation imageante organise un espace mental où le lecteur peut donner sens aux figures. La perspective de Gérard Langlade et Nathalie Lacelle suppose que les notions de personnages et d'actions offrent au lecteur un cadre de possible identification.

Ainsi, la cohérence mimétique projette le lecteur au-delà du texte et implique une adhésion au monde fictif dont l'effet est d'être référé. Bien entendu, ce

---

<sup>1035</sup> GERVAIS Bertrand, « Le corps défiguré : lecture et figures de l'imaginaire », dans JOUVE Vincent (dir.), *L'Expérience de lecture, op.cit.*, p. 221-234, p. 228.

<sup>1036</sup> LACELLE Nathalie & LANGLADE Gérard, « Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres », *op. cit.*, p. 55.

processus est essentiel lors de la lecture d'un roman ou la « spectature »<sup>1037</sup> d'un film de fiction. Cette modalité de la lecture n'est pas exclue en poésie. La lecture du sonnet de Musset dans le Carnet, par exemple, s'appuie bel et bien sur la cohérence mimétique développée par le lecteur:

[...] *tout à l'heure je voyais mon Musset rentrer guilleret à la ville car le froid ne tarderait pas à rendre la vie au château trop difficile. Et puis, au bout du compte il retrouve après ce retour heureux à Paris le cœur de sa belle transformé, à son désavantage... Cette première lecture était déceptive, le bonheur interrompu en plein envol alors que tout semblait bon, du froid sec aux passants sous le ciel gris de Paris.*

*A présent que je relis une seconde fois le sonnet, je sais qu'il y aura cette déconvenue tout à l'heure. Mais en fait à quel moment sommes-nous ? Notre Musset n'est pas à Paris puisque c'est écrit au passé, seule la première strophe est au présent : non, il est resté à la campagne cette année, c'est la retraite la plus sûre pour savourer la nature, éviter le gris de la ville et la déception de l'année passée.*

*Troisième lecture : il n'y a pas de femme là-dedans, « toi » pourquoi ne serait-ce pas la ville ? Les « toi » de la ville, les toits de « ma vie ». Paris et ses « murs », sa Seine propre à y « tremper » son âme [...]*

N°6 – 22/01/07

La concrétisation imageante axée sur les sensations (« C'est vrai que c'est agréable ce froid sec qui rend les restes dans les champs piquants, drus, insoumis ! »), se couple d'explications logiques : « car le froid ne tarderait pas à rendre la vie au château trop difficile ». La lecture cherche un parcours explicatif cohérent vis-à-vis des sensations et des sentiments stéréotypés, comme celui de la trahison amoureuse : « il retrouve après ce retour heureux à Paris le cœur de sa belle transformé, à son désavantage ».

Mais le propre de ce texte de lecture N°6 est son déploiement en trois volets. La cohérence mimétique n'active en fait que la première étape de la lecture, comme si le modèle emprunté au réel et aux stéréotypes ne suffisait pas. La troisième lecture s'éloigne de plus en plus de la cohérence mimétique en s'autorisant des associations générées par les signifiants : « "toi" pourquoi ne serait-ce pas la ville ? Les "toi" de la ville, les toits de "ma vie". Paris et ses "murs", sa Seine propre à y "tremper son âme" ». Cette lecture de moins en moins soumise à la cohérence mimétique semble pourtant plus satisfaisante pour le lecteur, comme si le propre d'une lecture de

---

<sup>1037</sup> « Le terme spectature est utilisé par Martin Lefèbre (1997) pour désigner l'acte de lecture du film comme étant constitué d'un ensemble de processus – perceptif, cognitif, argumentatif, affectif et symbolique – qui règlent l'interaction entre un spectateur et un film et assurent la construction de l'objet filmique en tant que texte. », note 3 de Nathalie Lacelle, *Ibidem*, p. 56.

poésie était le dépassement de cette logique mimétique, vers un espace de plus libres associations.

Iser considère que la réception d'un roman aussi échappe à la reconstitution complète du monde référé. La cohérence mimétique s'accompagne naturellement d'un mouvement inverse de creusement du sens, de la question toujours suspendue de la signification plutôt que de la représentation :

Nos images mentales ne visent pas à créer, à faire vivre physiquement sous nos yeux les personnages du roman; leur pauvreté optique se traduit du reste par le fait qu'elles ne font pas apparaître le personnage comme objet, mais bien comme porteur d'une signification. Ceci reste vrai lorsque, dans le roman, le personnage nous est décrit de façon détaillée, car en général nous ne lisons pas cette description en tant que description pure et simple du personnage, mais nous nous demandons ce que cette représentation doit signifier.<sup>1038</sup>

Si la cohérence mimétique se laisse relayer par la question du sens dans le roman, n'est-ce pas son cas a fortiori dans le cadre de la poésie ? L'analyse de Wolfgang Iser nous pousse également à nous poser plus globalement la question du regard et de la construction de notre perception : nous arrive-t-il finalement de regarder en dehors de toute tentative d'interprétation ? Existe-t-il de la perception non finalisée, autrement dit la perception peut-elle échapper à la quête de sens ? On peut risquer ici une hypothèse : la poésie ne serait-elle pas l'expérience littéraire privilégiée d'une perturbation de la perception au point de mettre le lecteur dans une posture perceptuelle inédite, au-delà du connu, c'est-à-dire de toute cohérence mimétique ?

En fait, cette insatisfaction que nous éprouvons à considérer la lecture de poésie redevable à la cohérence mimétique s'explique par un problème déjà soulevé, en particulier à partir des lectures des poètes, celui de la référentialité en poésie. Chaque poème nous pose la question de la référentialité. Or, c'est en mimant un acte référentiel que la cohérence mimétique se réalise. Käte Hamburger a su montrer que lire un poème c'est aller au-delà de l'expérience référentielle. De fait, cette remise en cause de la fonction référentielle du langage lors de la réception du poème s'est posée en cours de rédaction du Carnet :

*La première partie doit-elle être comprise comme un préambule, une explication qui libérerait le lecteur du sens référentiel quand il aborderait la partie versifiée ?*

N° 13 - 13/02/07

---

<sup>1038</sup> ISER Wolfgang, *op. cit.*, p. 250.

Il faut distinguer référentialité/figuration et mimesis. La référentialité lie ce qui est lu à une réalité indépendante du monde de la lecture. La figuration fait de ce qui est lu un objet observable en tant que représentation d'objet perçu. Et la mimesis reproduit les mécanismes apparents de la réalité, notamment dans le cadre d'une fiction. La question de la cohérence mimétique touche donc à un ensemble de problèmes liés aux déterminations génériques. La lecture de poésie peut s'accommoder d'une référentialité strictement expérientielle ; elle peut renoncer à la figuration en générant des regards ou des objets de perception inédits et elle peut enfin s'émanciper des modèles du monde réel. Il y a donc une tentation permanente de faire de la poésie une expérience soit abstraite, distincte des modèles de réalité, soit profondément matérielle, enclose dans le bastion du signifiant.

Il ne faut pourtant pas faire comme si la révolution poétique du XIX<sup>ème</sup> siècle en Occident et les problématiques de l'abstraction n'étaient pas ancrées dans l'histoire. Du point de vue de la réception d'aujourd'hui, toutes les œuvres sollicitent chez le lecteur une part de remise en cause de leur figuralité, quelle que soit la date de leur création. Toute perception étant ancrée et conditionnée par un contexte, chaque lecteur projette les problématiques qui lui sont contemporaines, quelle que soit l'époque de création de l'œuvre reçue. La cohérence mimétique, ouvertement perturbée depuis Rimbaud, Mallarmé, Apollinaire, le Surréalisme notamment, teinte le contexte actuel de la réception. Sur le plan de la cohérence mimétique tout particulièrement, on ne peut pas lire la poésie du XVI<sup>ème</sup> siècle de la même façon avant et après avoir lu Rimbaud, de même qu'on ne lit pas *Les Illuminations* de la même manière si l'on est familier ou non d'André Breton.

Pour assurer, malgré toutes ces limites, cette composante de lecture, quatre procédés principaux ont été repérés dans le Carnet : l'enquête para-poétique, l'adoption du modèle narratif pour rendre compte de sa réception, l'ancrage expérientiel et l'interlecture. On lit par exemple dans le fragment 10 du Carnet :

*J'ai lu les deux premières pages et eu envie immédiatement de connaître les dates de naissance et surtout de mort correspondant à cette voix-là. Je les ai déjà oubliées, mais il avait donc environ trente ans quand il a arrêté de vivre et suspendu ses esquisses d'une œuvre, de celles qu'on sent prometteuses, chargée à blanc, à vif.*

*Je m'arrête sur une photo largement reprise de site en site sur internet. Un visage d'adolescent ailleurs, complètement pétri par la douleur et la solitude, un désir de présence qui se fracasse sur le blanc du papier.*

N°10 - 05/02/07

Le lecteur a puisé ici dans les accompagnements biographiques du texte, cherchant non seulement à assouvir quelque curiosité, mais surtout à faire coïncider, selon le principe de la cohérence mimétique, une relation entre le poème et une référentialité avérée. Cette démarche que la lecture de poésie sur le mode buissonnier n'impose pas, renoue en fait avec une pratique scolaire très courante. Il y aurait pourtant à redire sur l'intérêt de ce détour para-poétique qui ne garantit pas une réception subjective riche du poème. Il peut s'avérer en effet qu'il n'y ait pas de cohérence mimétique entre la réalité biographique et la figuralité du poème : celui-ci ne s'engage à honorer aucun pacte auto-biographique ni aucune référentialité objective. Cette approche para-poétique soulage en revanche un certain désir de validation, et assure aussi une mise à distance. Reliée à cet Autre absolument distinct du moi lecteur, la douleur est d'autant plus objectivable, et moins dangereuse, pour le sujet de la réception. Cette façon d'approcher la cohérence mimétique désamorce finalement le processus d'appropriation subjective du sujet lyrique et engage de fait la lecture vers la sur-interprétation.

Une autre façon de développer la cohérence mimétique par le lecteur consiste à reconfigurer l'expérience de lecture de poésie sur un mode narratif :

*Ça commence la nuit, le poème raconte une petite histoire, une anecdote ou plutôt une anecdote virtuelle : l'aventureux est un pauvre trouillard, un aventurier peureux, qui sait qu'escalader les murs pour pénétrer dans la chambre de son amoureuse est franchement risqué !*

N°5 - 19/01/07

La cohérence mimétique se développe au gré du petit récit censé paraphraser le poème, mais avec la pleine conscience que ce récit est virtuel. « Raconter » le poème est une façon de le reconfigurer pour soi-même sur un mode linéaire. Une part des espaces d'indétermination poétique s'estompe grâce au fil narratif. Les aspérités rythmiques, syntaxiques et les perturbations de réception sont apprivoisées dans la forme familière d'une petite histoire. On ne saurait reprocher à un lecteur de développer de la cohérence mimétique sur le mode narratif ; cette pratique s'opère volontiers en lecture buissonnière. Sur le plan didactique, narrativiser un poème correspond à un posture de lecture non pertinente. Le risque est que le lecteur

substitue trop rapidement son texte de lecture narratif au poème lui-même. Il n'est pas aisé de dépasser le confort gagné à travers la cohérence mimétique, et de retrouver vives dans le poème, pour les admettre, les failles de l'inconnu.

La troisième façon de consolider la cohérence mimétique du texte de lecture tient à la figuration que secrète l'ancrage expérientiel :

*Ce mot de « croyant » fait penser bien sûr à un contexte religieux, un sacrifice.  
Je vois cette statue de Sainte Agnès au milieu des flammes dans la petite  
chapelle de Kergohan.  
N°12 - 12/02/07*

Cet extrait du Carnet montre un des usages de la concrétisation imageante. La référence très précise à la statue familière, dans un lieu familier, ne permet pas seulement de fixer sensoriellement, ici visuellement, la référentialité improbable du poème. Elle permet de faire de l'énoncé poétique un sujet représentable. Il est notable ici que la cohérence mimétique ne se soit pas construite sur des souvenirs d'Histoire des religions, mais à travers l'évocation d'un objet figuratif réalisé par un artiste sculpteur. De surcroît, cette statue religieuse très ancienne a donné lieu à une photographie mémorisée. Cette association montre donc que la cohérence mimétique n'est chevillée ni au réalisme ni à la vraisemblance. Elle combine des systèmes de signes intégrés et réactivés par le lecteur comme s'il s'agissait de filtres sémiotiques. Il faut donc davantage penser la cohérence mimétique comme une combinaison de systèmes de signes que comme un calque de la réalité visible. C'est vers cette conclusion aussi que nous guide Michael Riffaterre :

La dérivation du texte à partir d'une donnée sémantique élimine la référence des mots aux choses et la remplace par la référence des mots à un système de mots.<sup>1039</sup>

Lire ce n'est donc pas relier des mots aux choses, mais révéler et construire des liens entre différents systèmes de signes, pas exclusivement linguistiques, plus ou moins révélateurs du réel.

Ainsi, toutes sortes d'interlectures viennent-elles au secours des failles du texte

*Je vois là quelque chose comme du Jérôme Bosch  
N°2 - 15/01/07*

---

<sup>1039</sup> RIFFATERRE Michael, *La Production du texte*, Paris, Le Seuil, coll. « Poétique », 1979, p. 82.

Le lecteur comble l'inconnu du poème non pas en mimant le réel, mais par transfert de systèmes sémiotiques choisis au nom d'une cohérence mimétique (« *quelque chose comme* »). Or, ce que la lecture mime n'est plus du tout, ici, une représentation du réel. En fait, ce n'est même pas exactement à Bosch que se réfère le lecteur, mais au souvenir de la perception qu'il a pu avoir de sa peinture. La réception mémorisée de cette oeuvre devient un modèle de perception auquel la lecture du poème se réfère pour construire sa cohérence. Les interlectures permettent donc de constituer des modèles de réception et d'assouvir le besoin du lecteur en cohérence mimétique, même si ce qui est « mimé » n'est pas le réel objectivé.

### ***L'activité fantasmatique***

Outre la concrétisation imageante et la cohérence mimétique, la lecture engage également une part fantasmatique. Cette force subjective de la créativité du lecteur est essentielle à la réception littéraire mais aussi à la création. L'activité fantasmatique relève aussi de l'écriture. En référence au travail théorique de Michel Charles, Alain Trouvé qualifie les traces du livre virtuel mais non écrit par l'auteur, de livre « fantôme »<sup>1040</sup>. Le « fantôme » peut désigner le livre que l'auteur n'a pas écrit mais qui « hante » son oeuvre. Du point de vue de la lecture, on peut qualifier d'activité fantasmatique la projection du lecteur vers le texte qu'il désire ou qu'il attend. Résolument inscrit du côté de la réception, notre travail attribue la responsabilité du « livre fantôme » à la créativité du lecteur que son horizon d'attente a placé dans un état de désir inassouvi. Ce « livre fantôme » est donc ici celui du lecteur qui lit volontiers dans le texte ce qu'il y cherche, ou se rend d'autant plus attentif qu'il ne trouve pas ce qu'il attend. Le lecteur recompose, prolonge, étaye, voire réinvente le texte qu'il lit à travers le filtre émotionnel du désir, ou de l'angoisse par exemple. Le Carnet donne plusieurs témoignages explicites de cette activité fantasmatique :

*Ponge aurait pu inventer un proème sur le livre de poche, le livre presque jetable  
qui désespérément s'effeuille, et conclure sur sa fin mortelle à l'identique du  
cageot !  
N°4 - 17/01/07*

---

<sup>1040</sup> TROUVE Alain, *Le lecteur et le livre fantôme - Essai sur La Défense de l'infini de Louis Aragon*, Paris, Kimé, 2000.



*Le titre a été rayé, au crayon sans nul doute : pourquoi ? Il était sans doute trop plein, trop positif, inapte à traduire ce retournement*  
N°21 - 11/05/07

*Les mots anciens sont pleins de saveurs et de significations à réinventer, il me semble qu'en négligeant la rigueur du sens d'origine, je me rapproche du tendre et espiègle Clément...*  
N°5 - 19/01/07

Dans ces trois cas, un « livre fantôme » apparaît, mais toujours sous la forme d'amorce. Chaque exemple montre le travail fantasmatique du lecteur en posant différents problèmes didactiques.

L'invention en creux d'un « prôème », dans le premier extrait, témoigne d'une familiarité avec l'œuvre de Francis Ponge. Elle suscite une relation de cohérence mimétique entre un fait réel, la détérioration d'un livre de poche, et un poème connu, « le cageot ». On voit ici que la lecture s'est entièrement retournée en accompagnant le lecteur non plus du texte vers la vie mais de la vie vers le texte, et en sécrétant l'idée d'un poème non advenu. Ce poème fantôme mime la créativité du poète, comme si le lecteur la comprenait de l'intérieur. Cette activité fantasmatique est à la fois le résultat et le moteur de la lecture, elle accompagne la retrouvaille avec l'œuvre de Ponge, manifestant une attente très nourrie. L'œuvre du poète est devenue un mode d'appréhension du réel et l'accompagnement d'une vie.

Du point de vue didactique, est-il envisageable de provoquer ce mode d'appropriation du poème ? En pratique, ce texte fantôme est le moteur de diverses activités d'ateliers d'écriture de poésie : en stimulant la proximité imaginaire avec un auteur, ou, plus couramment, une forme fixe ou un protocole d'écriture, l'élève doit produire lui-même le texte qu'il attend ou serait en mesure d'attendre. La difficulté consiste à faire vivre cette attente, ce qui nous ramène au problème de l'éducation à la subjectivité. La difficulté pour l'élève est aussi de passer de l'activité fantasmatique à la production littéraire qui engage de nombreuses autres compétences. L'activité fantasmatique est donc certainement le terreau de divers modes d'activation, de restitution et de prolongement de la lecture.

L'extrait du texte de lecture n°21 témoigne d'un autre « fantôme ». Ici, ce n'est pas le texte qui est fantasmé mais son brouillon, autrement dit sa genèse elle-même. Le lecteur réinvente le parcours de création du poème lu. Les explications que le lecteur propose sur le mode fantasmatique correspondent en fait à des pistes

d'interprétation de la lecture tout à fait légitimées par le texte. Nous avons vu André du Bouchet lire Victor Hugo en « fantasmant » la genèse du poème. Le Carnet montre que cette façon d'alimenter le texte de lecture n'est pas réservée aux poètes. Tout lecteur peut accompagner la création virtuelle du texte lu sur le mode fantasmatique. On peut même se demander si la poésie n'est pas particulièrement propice à ce mode de réception. L'appropriation de la posture énonciative du sujet lyrique par le lecteur semble stimuler cette sensation d'accompagnement de l'acte créateur.

L'influence, même modeste, de la critique génétique sur les programmes de lycée est propre à valoriser cette façon de « fantasmer » le poème à lire : le travail sur les brouillons d'écrivains, la réflexion sur l'écriture et les réécritures, éveillent les représentations que le lecteur peut se faire de la genèse d'une œuvre. Imaginer le poème virtuel est une façon de faire miroiter et de singulariser celui qui se donne à lire. Bien sûr, la plupart des poèmes gardent cachées les traces objectives de leurs différents états, mais la prise en compte de plusieurs versions d'un même poème ou les marques de rétractation dans le texte peuvent inciter le lecteur à imaginer l'autre poème, le non écrit. Le poème à lire est alors conçu comme une réalisation sur l'axe paradigmatique des possibles. Le poème fantôme, ou plutôt la somme indénombrée des fantômes, présents plus ou moins consciemment chez le lecteur, participent ainsi de l'interprétation créative.

Le troisième extrait du Carnet enfin, montre l'activité fantasmatique du lecteur de poésie dans sa grande liberté. Le plaisir manifeste de lecture tient ici au sentiment d'éprouver un rapprochement fantasmé avec l'auteur, quitte à dépasser la réalité signifiante du texte. Le fantasme consiste à préférer l'invention du sens à son explicitation, au nom d'une proximité affective imaginaire. Le lecteur valorise sa subjectivité à l'extrême. Il va de soi que la préférence pour une interprétation incertaine, au nom d'un rapprochement fantasmé avec l'auteur, n'est guère défendable dans un cadre scolaire d'enseignement. Pourtant, c'est bien ce modèle de réception qui prévaut lors des lectures buissonnières non évaluées. Le principe d'évaluation entre en contradiction avec le volet fantasmatique de la réalité de la lecture. Pourtant l'action didactique ne devrait pas condamner ce texte fantôme au refoulement, mais tâcher de l'écouter dans sa singularité puis de le compléter par une alternative cette fois négociée. L'intérêt de construire un texte de lecture

complémentaire serait, dans notre exemple du fragment n°5, de montrer que le plaisir n'a peut-être rien à perdre sur le chemin de l'élucidation étymologique. Ce plaisir est la manifestation subjective de l'attribution de valeur par le lecteur. Elle relève de la composante axiologique de la lecture.

### ***La composante axiologique***

La lecture se trouve d'autant plus concernée par les questions de valeurs, qu'elle cultive la subjectivité et la sensibilité du lecteur. Le linguiste Philippe Kreutz nous montre que l'émotion se lie d'office à une dimension axiologique :

la signification existentielle d'un stimulus doit être fonction de notre personnalité, de notre propre vécu – des valeurs et préférences que nous avons intériorisées, de même que des objectifs et désirs qui en découlent. Ce substrat axiologique (au sens large du terme) conditionne notre réceptivité à une situation donnée et sous-tend l'évaluation spontanée (primary appraisal) que nous élaborons dans la réaction émotive.<sup>1041</sup>

L'axiologie est décrite ici en terme de « substrat » : elle conditionne chez le lecteur l'attribution de valeurs de façon non calculée mais « spontanée ». Il s'agit du geste premier d'appréciation, celui qui peut nous lier de façon immédiate à un texte ou provoquer un rejet qu'il faudra parfois apprendre à surmonter. D'un point de vue didactique, il convient donc de penser l'enrichissement de ce « substrat », non pas pour le modéliser, mais pour en faire un véritable levier de réception subjective. Philippe Kreutz montre que les facteurs qui déterminent ce moteur axiologique dépassent amplement le champ d'intervention de l'enseignement : « personnalité », « propre vécu », « préférences[...] intériorisées », « désirs », relèvent de l'intimité du lecteur. La marge d'intervention de l'enseignant reste cependant la possibilité de ménager des rencontres artistiques et littéraires diversifiées. A défaut de « préférence intériorisée » immédiate, l'interlecture visée doit faire ensuite son office en fécondant le « substrat » axiologique du lecteur.

Mais l'axiologie ne se limite pas aux réactions spontanées aux effets suscités par le contact immédiat avec le texte. La dimension axiologique de la réception littéraire investit plusieurs niveaux de reconnaissance et d'attribution de valeurs. La lecture est un moment de cristallisation, de rencontre et de confrontation de ces

---

<sup>1041</sup> KREUTZ Philippe, « L'épidictique et les émotions », dans DOMINICY Marc & FREDERIC Madeleine (dir.), *La mise en scène des valeurs, la rhétorique de l'éloge et du blâme*, Delachaux et Niestlé, Lausanne, 2001, p. 107-135, p. 114.

valeurs : les valeurs du poète en tant que sujet, celles du lecteur, les valeurs construites et perçues par le lecteur dans le poème, et celles qu'il attribue en définitive au texte lu. Ce feuilleté axiologique de la lecture littéraire est-il équivalent pour tous les genres ? La poésie génère-t-elle une axiologie lectorale particulière ?

Le Carnet donne le témoignage de plusieurs niveaux de l'axiologie lectorale. Les héritages de l'esthétique parnassienne et symboliste, puis des courants formalistes, pourraient laisser passer pour négligeables les valeurs idéologiques transmises par les poèmes. Pourtant, le Carnet montre qu'un certain nombre de poèmes peuvent être lus en tant que porteurs de valeurs. Cette réception aboutit nécessairement à des données axiologiques :

*L. Bourg fustige les comportements modernes de consommation superficielle. Ce qu'il investit, c'est toutes les occasions qu'un paysage offre en greffes de lumière et de rappel au centre du réel.*

*Son discours me plaît, reprochant aux cartes postales de « manger goulûment le visible », son travail est celui de la vue et de l'écriture : comment écrire découvre ce que je ne vois pas encore en le voyant... Quels fantômes habitent mon regard ?*

N°11 - 09/02/07

La réception développe ici dans un rapport à la fois dialogique et identificatoire au texte, une axiologie de l'écriture et donc de la lecture elle-même. Le lecteur considère la signification du texte en tant que « discours » et traduit le sens en valeur. Le discours saisi porte sur la valeur de la poésie. Le résultat de la lecture est donc le développement d'une méta-axiologie : le lecteur donne de la valeur au discours sur la valeur. On peut se demander si cette méta-axiologie n'est pas une démarche plus particulièrement contemporaine de la lecture de poésie. Elle serait une réponse aux apories de la lecture figurative et à la perte référentielle des poèmes.

Notre regard aujourd'hui fait finalement peu cas des idéologies pour lesquelles le poème serait prétexte. Il est pourtant évident que les poètes continuent de questionner voire perturber l'ordre social, et nos rapports au monde, y compris sur le plan politique – Mahmoud Darwich, Abdellatif Laâbi sont des exemples d'aujourd'hui parmi tant d'autres – mais il ne faut pas confondre l'axiologie poétique, celle de sa lecture et l'engagement idéologique du poète. Le propre de la réception poétique n'est pas dans la paraphrase d'un message présupposé, mais dans sa capacité d'accès, par la lecture, à une pensée de la valeur, une méta-axiologie.

La valeur du poème lu est donc échafaudée, soupesée par le lecteur de façon temporaire, revue au gré de la lecture et des relectures. L'extrait du texte N°1 montre que le jugement de valeur s'appuie volontiers sur un système comparatif, ce qui est le propre de l'axiologie :

*ça me semble du discours évident. Après du Bouchet, Schneider ne gagne rien en disant cela et puis, dire « sens » ce n'est pas « faire sens », on est trop dans le métadiscours. Cette page est conceptuelle, elle cherche à faire un sort délicat à l'ici même.*

N°1 - 13/04/06

L'interlecture est à la base de l'axiologie du lecteur. La valeur d'un poème prend sens et consistance dans l'histoire des écritures mais aussi des lectures. Cependant, la comparaison entre le poète et son aîné ne suffit pas, c'est dans les choix mêmes du poète que le lecteur éprouve ce qui prend valeur.

âme plus souple sous le vent  
gonfle sa voile d'eau marine  
*là je m'écarte du poème, le mot « âme » me semble incongru, trop connoté, décharné de sensualité dans cet espace de bois tiède. Je suis déçue aussi par cette image redondante de la mer : la « voile » aurait suffi, serait restée plus polysémique sans l'« eau marine ». Ma lecture bienveillante se suspend, j'attends le retour de la tempête ! [...]*

N°7 - 23/01/07

On voit ici que l'attribution de valeur se construit au gré de la consultation des poèmes fantômes du lecteur qui se place pratiquement en correcteur. L'axiologie s'appuie sur la rédaction fantasmatique du poème désiré, cette invention montrant qu'une autre voie était possible.

Le déploiement de ce texte de lecture N°7 montre également que la construction axiologique est un processus long à stabiliser, et qu'il peut procéder à un retournement complet :

*Je relis encore et me blottis dans la grandeur de cette dernière strophe : le chiasme des assonances donne toute la noblesse et l'équilibre à cette force acquise, cette force donnée. Oui je crois que le poète est celui par qui la mort transfigurée répare le silence et l'absence.*

il te faudra franchir la mort pour que tu vives  
la plus pure présence est un sang répandu  
Bonnefoy<sup>1042</sup>  
N°7 - 23/01/07

---

<sup>1042</sup> BONNEFOY Yves, *op. cit.*

Le retournement positif est couronné par une intervention interlectorale qui ne vise plus à comparer et hiérarchiser selon un ordre axiologique, mais à placer deux objets de lecture – celui en cours et une référence mémorisée – dans une complémentarité dialogale. Les deux poèmes sont reliés par l’engagement subjectif du lecteur matérialisé sous forme d’acte de foi : « *Oui je crois que* ». L’axiologie qui doit ici son contenu à l’interprétation générale des deux poétiques est ce par quoi les œuvres entrent en écho, écho rendu concret dans la reprise du mot « mort » entre le texte de lecture et la citation d’Yves Bonnefoy.

L’axiologie du poème est donc intimement liée aux poétiques. C’est d’ailleurs sur ce terrain que s’achève le point de vue porté sur l’œuvre de Lionel Bourg, dans le texte 11 :

*voilà ce qui me manque dans ce texte, de la « désobéissance »... Lionel Bourg désobéit aux lois d’une époque polluée et indigente certes, mais pas aux mots : au langage, il reste éminemment fidèle, respectueux voire soumis, en élève modèle.*

N°11 - 09/02/07

La lecture de poésie requiert un ancrage axiologique dans l’écriture elle-même. La parenté idéologique entre poète et lecteur ne fait que contourner l’épreuve de l’axiologie poétique.

Toutes ces remarques incitent à quelques mises en garde en contexte scolaire. Il est d’une part exclu de faire passer les valeurs du poème pour « le message », l’idéologie ou l’engagement du poète. Le propre de la poésie est de ne pas dénouer pensée et langage. Le manque de précautions à ce niveau conduit à traiter le poème en terme de schéma de communication et de slogan. D’autre part, il importe, à l’échelle d’une scolarité, de clarifier une chronologie des écritures et des réceptions de façon à ce que les lecteurs sachent quand et à qui sont redevables les grandes innovations poétiques. Enfin, retenons que le meilleur moteur de configuration axiologique se doit à l’interlecture : c’est dans la constitution d’espaces de confrontation et de mise en dialogue de textes lus que l’on peut penser une didactique de la lecture subjective.

## *La relation aux éléments formels, « l'impact esthétique »<sup>1043</sup>*

La dernière entrée proposée par l'équipe de Gérard Langlade destinée à décrire la réception littéraire s'attache aux effets des données formelles du texte lu sur le lecteur. Les ambiguïtés d'un tel objet sont nombreuses : doit-on et peut-on écarter le sémantisme d'un poème de la liste de ses éléments formels ? Comment pourrait-on exclure de l'impact esthétique tout ce qui excède la part formelle d'un poème ? Ces questions témoignent d'un certain nombre de réserves sur le caractère opérationnel d'une telle entrée. Pourtant l'analyse du Carnet montre que cette façon de décrire la lecture éclaire également des réalités spécifiques de la réception poétique :

*je cherche les mots pivots, ceux auxquels je peux nouer les autres, mais le choix de ces mots n'est pas seulement sémantique, ils sont placés là par l'auteur, et la mise en page active le choix. « Outre-mer » par exemple est en dernier, comme un vers isolé, ce n'est pas son contenu, ni même son potentiel métaphorique qui m'attirent, il est là, en place spectaculaire. Du coup, le dernier fait écho au premier : « X » et « mer » deviennent correspondants*

N°15 - 24/04/07

Le lecteur construit ses propres « correspondances poétiques » en fonction de l'attention qu'il porte à la matérialité du texte et notamment sa mise en page. Les éléments formels sont ainsi à l'origine d'effets sensoriels de la lecture, mais ils participent également de la signifiante à travers leur impact sur la concrétisation imageante, la cohérence mimétique, la dimension fantasmatique et l'axiologie de la lecture. Cette entrée dans la description du processus de lecture n'est donc pas à situer exactement au même niveau que les précédentes. Il faut aussi considérer que le Carnet ne rend distincts que les impacts formels conscients :

*Ce qui est beau c'est ce passage aux majuscules : il y a quelque chose de chamanique dans ce retour aux grands éléments : le fleuve, les racines, les serres. La mort transfigure et grandit. La traversée de ce petit désert autour de la bouche, c'est le passeport pour habiter l'Esprit.*

*Je relis encore et me blottis dans la grandeur de cette dernière strophe : le chiasme des assonances donne toute la noblesse et l'équilibre à cette force acquise, cette force donnée [...]*

N°7 - 23/01/07

Ces remarques n'isolent pas les processus formels du besoin d'interprétation, bien au contraire. Le contentement esthétique – « *Ce qui est beau* » – est lié aux grands

---

<sup>1043</sup>LACELLE Nathalie & LANGLADE Gérard, *op. cit.*

réseaux thématiques et imaginaires du poème – « *le fleuve, les racines, les serres* » – mais aussi à sa configuration énonciative : en employant des majuscules, le poète se pose en quelque sorte en chaman, sa voix est perçue comme performative, force de transfiguration.

En régime de lecture poésie, la prise en compte des éléments formels et de la textualité n'est pas isolable des autres opérations de lecture car sans elle le sens ne saurait advenir :

*En vers, les personnages deviennent de vraies figures, les bretons ont perdu leur fatalisme chrétien ! Tupetu devient sorcier, marabout, croupier mystique... C'est le carnaval poétique... Les grelots tintinnabulent, les noms propres se cabrent de rire (sainte Cunégonde, Cucugnan de Quilbignon...) On dirait vraiment que la chapelle gothique se réveille de sa somnolence ordinaire ! Corbière fait chanter tout ce petit monde parce que les mots sont là juteux et malins, tout grimace, tout sourire.*  
N°13 - 13/02/07

Le signifiant ici n'est pas un outil, il est le siège de l'événement de la lecture. C'est dans la matérialité du verbe qu'elle s'engage. La part des éléments formels n'est pas le support de l'événement mais sa cause et son point de retour :

*Je ne dois pas non plus négliger les effets sonores de ce titre : « l'alba » renvoie aux ailes qui, comme les A sont deux, tandis que la fin du mot, avec son énigmatique prononciation du « S » montre déjà que quelque chose est en trop, atroce.*  
N°30 - 03/01/08

Ces observations sur le poème de Baudelaire sont à mi chemin entre la réalité stylistique et la réception subjective. Certes, la résonance phonétique de ce titre fameux est objective, mais c'est parce que le lecteur peut relier les effets sensoriels du mot « albatros » à la lecture du poème que la dimension esthétique advient. En réalité, les données formelles du texte sont autant le point de départ que d'arrivée du mouvement interprétatif, à la manière du « retour au ground » de Pierce : elles en sont le terreau, le carrefour et le moteur. Il ne semble pas qu'il y ait en poésie de réception strictement formelle du texte, la lecture institue par nature des liens de signifiante, qu'ils soient convergents, et donc gratifiants, ou divergents, énigmatiques, voire déroutants.

La dimension formelle, entendue comme la mise en relief du signifiant, concerne aussi les textes de lecture. Le lecteur qui écrit sa lecture développe des rhétoriques et investit volontiers le champ du signifiant lui-même, comme s'il



s'agissait de prolonger l'ouverture à la matérialité verbale éprouvée lors de la réception poétique :

*il y a un élan dans l'ouvert, les vers, vers où ? Hors verrou.*  
N° 29 - 11/12/07

Le texte de lecture est l'occasion ici de tester les vertus significatives du signifiant. L'activité du lecteur ne s'en tient pas à décoder un texte offert mais il expérimente des suites qui restent à inventer. La réception poétique se caractérise alors par la capacité du lecteur à questionner de nouveau, autrement, la matérialité même de ce que le poème a agencé. Il s'agit dans ce cas d'une démarche résolument distincte de l'analyse méta-poétique : le lecteur se tient au niveau analogique du texte lu, sans surplomb. Il ne suffit plus de regarder ce qui se donne à lire, mais de s'y plonger, de s'y essayer comme si le poète rendait possible l'accès à son propre matériau. Il ne faut pas considérer cette dimension des textes de lecture comme une finalité. La créativité formelle du texte de lecture est à comprendre comme la marque d'une disponibilité spécifique du lecteur au texte qu'il reçoit, une authentique relation pathique.

### **B.2.b. Propositions complémentaires pour décrire la lecture de poésie**

Des modèles de lecture de poésie existent. Celui de Mircea Marghescou, par exemple, garde sa pertinence. La réédition en 2009<sup>1044</sup> de ses travaux de 1974 incite à prendre en compte sa proposition. La lecture poétique s'opère selon lui en trois temps : la suspension de la fonction référentielle, la construction de la valeur archétypale, et l'activation de la polysémie. Pourtant ce modèle, pas plus que celui de l'équipe toulousaine, ne suffit à rendre compte de la complexité des processus de lecture de poésie manifestes à travers le Carnet. Outre la remise en cause des liens référentiels, la lecture de poésie défigure mais resymbolise, repère des archétypes mais pour mieux s'en distancier, fait le choix de la pluralité des sens tout en les suspendant ou en les minant. Enfin, la lecture de poésie ne se résume pas à l'activation de processus interprétatifs, on peut même se demander si ce n'est pas la résistance à l'interprétation, l'impossibilité de construire une symbolisation stable et

---

<sup>1044</sup> MARGHESCOU Mircea, *op. cit.*

définitive qui fonde sa singularité, en fait un événement d'un ordre tout particulier, celui de la performativité.

### ***Figuration, défiguration, resymbolisation***

Certes, la lecture sollicite des compétences de configuration imageante. Cette configuration qu'Alain Trouvé qualifie de resymbolisation<sup>1045</sup>, n'aboutit pourtant pas à la réalisation d'un objet fini. Le lecteur ne réécrit pas le texte lu en tant que texte, il en secrète des variations sous forme d'amorces, de fragments. L'incertitude, la mobilité de la lecture et les particularités de la mémoire suffisent à miner la figuration.

Du point de vue de la création, Jean-Marie Gleize appelle FA « la formulation en acte ». Il interroge le processus de figuration chez Francis Ponge pour lequel il considère que

l'objet véritable de son intervention n'est pas directement la représentation, l'image, mais les conditions de la représentation, ce qu'il appelle les « figures » ; il travaille à modifier les possibilités de figuration, ce qui suppose, avant l'imposition de nouvelles valeurs, la « déformation » (« faire grincer l'assemblage ») du paysage hérité.<sup>1046</sup>

La configuration imageante est donc la réponse temporaire du lecteur à la problématique de la figuration portée par le poète. Le créateur n'est pas un fournisseur de figures, mais quelqu'un qui s'interroge sur les conditions de leur possibilité à advenir. La configuration imageante et la figuration relèvent donc à la fois d'une problématique d'auteur et de récepteur. Or la lecture peut aussi bien défigurer ce que le poème représente, que reconfigurer ce que l'auteur a travaillé à « déformer ». Dans les deux cas, la poésie ne peut être prise pour un énoncé mimétique de transmission. Elle opacifie la figuration par le pouvoir qu'elle se donne de questionner la matière linguistique, l'image, le monde.

Cette opacité se répercute sur la question de la référentialité :

*Un poème si rassurant dans la transparence du signifiant, et tellement dérotant quand le souci de transparence référentielle s'en mêle !*  
N° 6 - 22/01/07

---

<sup>1045</sup> Alain Trouvé : « Pour le lecteur, l'expérience active se traduit par une resymbolisation, c'est-à-dire une nouvelle configuration textuelle, certes moins élégante que le texte source, mais procédant à des rapprochements qui rétablissent les déplacements initiaux », « Lecture, fantasma et sujet processuel », dans JOUVE Vincent (dir.), *L'Expérience de lecture*, op.cit., p. 235-247, p. 245.

<sup>1046</sup> GLEIZE Jean-Marie, op. cit., p. 168.

Cet extrait du Carnet ne porte pas sur un poème surréaliste, mais sur un texte apparemment figuratif de Musset. En réalité, on y perçoit le travail de la défiguration par le poète, et, dans un premier temps, la lecture est parvenue à la surmonter. Mais l'autolecture montre que la configuration imageante du lecteur résiste mal à l'épreuve de la référentialité. Nicolas Castin qui s'intéresse à la « déreprésentation » en poésie, considère que le propre du poème contemporain est de mettre la « référence sous tension »<sup>1047</sup>. Pourtant, le Carnet qui ne s'attache pas à rendre compte de lectures de poésies exclusivement du XX<sup>ème</sup> ou du XXI<sup>ème</sup> siècles, montre bien que cette tension de la référentialité tient avant tout à la réception spécifique de la poésie. La poésie de toutes les époques exige du lecteur d'aujourd'hui un double engagement de figuration et de défiguration poétique.

La configuration imageante du poème par le lecteur ne peut donc absolument pas être conçue comme la transposition terme à terme du monde supposé référé dans le texte. La référentialité peut se dissoudre dans la défiguration ou encore se prolonger en resymbolisation, c'est ce qui s'opère d'après cet extrait du Carnet :

*Ce qui me fait également pénétrer dans cet univers poétique, c'est la figure de l'étrangère, une femme à aimer à désirer sans doute, la poésie peut-être ? Ce n'est pas une silhouette d'Hollywood ! Mais plutôt la présence énigmatique et fluette d'une femme un peu pauvre, peut-être errante. Une autre figure de muse possible, sans majuscule, une autre représentation de la beauté à laquelle bien sûr je souscris.*

N°8 - 25/01/07

La lecture reconfigure ici un des motifs du poème, celui de la femme, en le chargeant de métaphore. C'est à partir de la défiguration que la symbolisation et l'interprétation adviennent. On note que cette interprétation du motif de la femme dans le poème de Des Rosiers comme symbole de la poésie, est d'autant plus aisément constituée que ce symbole s'accorde aux présupposés du lecteur : « *représentation de la beauté à laquelle bien sûr je souscris* ». La resymbolisation est liée à l'activité axiologique de la lecture. Elle s'offre comme une issue au conflit entre figuration et défiguration.

---

<sup>1047</sup> CASTIN Nicolas, *Sens et sensible en poésie moderne et contemporaine*, Paris, PUF, coll. « Ecritures », Paris, 1998.

Cependant, ce conflit achoppe parfois sur le problème du sens, provoquant une errance référentielle, ce qu'on a pu appeler un déportement de la lecture. Dans ce cas, l'hermétisme gagne :

*La seconde strophe de cette section ajoute encore à « intercis » des termes obscurs : les « Tyndarides » qui « forlignent ». Ce vocabulaire énigmatique m'éloigne finalement de l'univers somme toute familier des martyrs chrétiens. Ces oiseaux à grandes ailes déroutant les rayons du soleil ont quelque chose d'Incas ou Maya peut-être, de profondément lointain mais lié à des origines rendues inaccessibles par la transparence ordinaire du sens.*

N°12 - 12/02/07

La lecture de poésie provoque souvent ce genre de halo de sens. La lecture qui achoppe sur l'opacité référentielle devient alors une expérience d'obscurité et de doute. Le lecteur n'élucide pas sa lecture, s'en tient à des amorces de figuration très incertaines. On repère dans l'extrait du fragment n°12 du Carnet, l'usage des termes antithétiques « familier » et « lointain » : la lecture constitue ici une véritable épreuve de l'altérité. Mais l'opacité trouve une échappée via la symbolisation :

*Les vipères, les serpents, les cous de signes, zut, des cygnes, ajoutent à cet effet imageant des figures géométriques vivantes, labyrinthes abstraits pour la vue, grâce inquiète et sifflante pour la pensée. Les cous des cygnes : quelque chose de romantique peut-être est rappelé, Lamartine, Baudelaire et Mallarmé... Apollinaire les place dans la « Mémoire » [...]*

La symbolisation agit par configuration imageante et par interlecture. La lecture traverse l'image pour retenir sa structure, une géométrie sous-jacente. Considérons les nombreux pluriels dans cet extrait du Carnet : la symbolisation ne fonctionne pas isolément à partir d'une seule image. C'est la confrontation de plusieurs images qui la génère, puis dans le cas ci-dessus, celle des interlectures.

L'abandon de la lecture concrète figurative au profit de la symbolisation peut aussi s'effectuer *via* le travail de l'énonciation :

*Je suis exactement le même parcours que le « je » du poème que je prends pour Jaccottet.[...] Ce chien noir a quelque chose d'égyptien bien sûr, ça y est, je circule au British Muséum. Je regarde ce dieu dont la statue de pierre noire, atemporelle, se fait présence*

N°21 - 11/05/07

La lecture procède spontanément par rapprochement du foyer-lecteur : en adoptant la posture énonciative de la première personne dans le poème, le sujet lecteur construit des ancrages. Interlecture ou posture énonciative de première personne, il

s'agit dans les deux cas de configurer le poème lu au plus près de soi : c'est ce que l'on a nommé l'ancrage expérientiel.

Ainsi, la symbolisation peut opérer presque en même temps que l'ancrage :

*déjà par le titre : « Lit de neige », on se croirait à Truinas, ou au bord d'un ravin apaisé et grave à la fois, blanc de froid et de soleil suspendu. Comme éblouie. Le titre déjà m'emporte dans un monde escarpé où la mort pousse à la halte, mais d'un silence temporaire.*

N°23 - 02/06/07

Le texte de lecture ne s'engage pas seulement dans la reconstitution d'une référence vécue. Symbolisation et reconfiguration expérientielle alimentent donc conjointement la lecture. La symbolisation dans ce cas n'est pas une simple donnée intellectuelle, elle touche à la mémoire et au corps vivant du lecteur, féconde l'ensemble de la lecture. C'est ainsi que Victor Martinez explique le sens de la montagne dans la poésie d'André du Bouchet :

Tout rapport dès lors impliquant une cassure ou un abrupt peut recevoir le qualificatif de « montagne ». Le rapport, à nouveau, n'est pas imaginaire, ou figuratif au sens d'analogie-représentationnel : il est réel, pragmatique et vérifiable, il s'inscrit dans un travail du corps dans le monde, et il ne supprime pas la référence. Au contraire, il la requalifie, en la délogeant d'une conception substantialiste ou positiviste.<sup>1048</sup>

Cette conception pragmatique de la poésie ne fait de la configuration imageante ni la mise en image du poème dans le flux de l'imaginaire du lecteur, ni l'effacement du réel par l'effet de langage selon la conception mallarméenne. Configurer la montagne, c'est mettre en présence du lecteur son abrupt, sa matité, son évidente réalité, en tant qu'expérience réelle du monde. La lecture consiste alors à reconstruire les images du poème en figures sensibles, saisissables pragmatiquement par le lecteur. Est-ce à dire que la lecture sensible du poème ne sera que réminiscences de perceptions vécues? Il faut poser l'hypothèse contraire : la lecture de poésie se veut inaugurale. La montagne d'André du Bouchet peut s'avérer pour le lecteur plus abrupte qu'aucune autre.

La configuration imageante est donc assez mal nommée : le terme « image » semble trop restreindre ce travail de réception à la dimension visuelle. Il cache la défiguration à l'œuvre dans le poème et dans sa réception. La notion d'image donne l'effet trompeur d'une construction fixe et finie ; elle connote aussi l'idée

---

<sup>1048</sup> MARTINEZ Victor, « Une phénoménologie de l'inapparent : l'œuvre d'André du Bouchet », actes du colloque *Figures de l'absence*, Paris, mars 2009, à paraître.

d'intermédiaire, de représentation, voire d'écran. Si la réception du poème défigure, elle reconfigure en retour tout un réseau de perceptions fichées au corps du lecteur et à sa psyché. L'« entaille sur la peau », saisie dans le poème de Jean-Baptiste de Seynes, n'engage pas spécialement de représentation chez le lecteur mais elle place le sujet à l'épreuve de sensations :

*L'entaille sur la peau, le visage de l'homme, le vers écourté, mais aussi le rappel  
des Hacheurs et de leur hachis... que je vois comme des faiseurs de guerre, des  
fournisseurs de viande et de sang  
La violence d'un départ, la contrariété, l'arrachement.  
N°2 -15/01/07*

La configuration imageante n'est donc pas la reformulation d'une image : elle résulte volontiers d'une défiguration, ouvre à la symbolisation, instaure chez le lecteur différents effets réels de perception.

### ***Clichés, stéréotypes, archétypes***

Le modèle descriptif de la réception littéraire suggéré par l'équipe de Gérard Langlade n'isole pas la stéréotypie des cinq piliers de l'analyse (la configuration imageante, la cohérence mimétique, l'activité fantasmatique, l'axiologie et la relation aux éléments formels). En réalité, la stéréotypie qui peut affecter à la fois les niveaux paradigmatiques, syntagmatiques et verbaux, agit à chacun de ces niveaux de l'activité de lecture<sup>1049</sup>. Comme pour toute réception littéraire, lire de la poésie active chez le lecteur, la mise en réseau de représentations préacquises plus ou moins partagées par la communauté des lecteurs et l'auteur lui-même. Cette dimension de la lecture, rappelée par Jean-Louis Dufays notamment, doit être interrogée dans le cadre d'une description de la réception subjective du poème. On peut considérer que la réception poétique prend toute sa dimension justement au moment où le réseau des stéréotypies laisse place à un avènement, une réalisation inédite pour le lecteur. Or, les notions de prototype et de stéréotypie sont toujours relatives à la

---

<sup>1049</sup> « le stéréotype est un phénomène qui peut affecter des structures de *trois niveaux* : 1° des structures thématiques, référentielles ou *paradigmatiques* (ou d'*inventio*), qui sont des idées et des représentations “ collant ” à des personnages, des lieux, des actions ou des objets, 2° des structures *syntagmatiques* (ou de *dispositio*), qui sont des agencements de parties de discours ou d'actions narratives, et 3° des structures *verbales* (ou d'*elocutio*), qui sont des assemblages de mots ou des figures de style. », DUFAYS Jean-Louis, « Le stéréotype un concept-clé pour lire, penser et enseigner la littérature », *op. cit.*

communauté pour laquelle elles se rendent perceptibles. La poésie – genre très marqué par l’usage répété ou transgressif de ses codes – est particulièrement exposée à la reconnaissance des prototypes, d’où de grandes variations d’appréciations sur l’échelle axiologique mais aussi, comme nous le verrons, dans les formes de plaisirs qu’en procure la lecture. Comme nous baignons depuis le XVIIIème siècle en France dans des critères culturels qui valorisent la singularité et l’innovation, l’association stéréotypes et valeur est soumise à certaines conditions.

Ainsi, le Carnet fait-il état de l’importance de prototypes poétiques et des stéréotypes d’ordres divers sur la réception, et ce dès le premier texte de lecture :

*L’arrivée du bleu, des couleurs, me surprend. Cela fait penser au bleu de Lorand Gaspar évoqué ce matin lors d’une conférence. Et puis, c’est vrai, c’est nouveau chez Schneider, habitué des déserts qu’on dépeint sans couleur.*  
N°1 - 13/04/06

Dans ce fragment du Carnet, on peut repérer deux stéréotypes. La lecture tout d’abord est teintée de surprise : le « *bleu* » dans ce texte n’était pas attendu. Cette couleur renvoie, par interlecture, à un autre univers poétique dans lequel elle constitue, cette fois, un stéréotype. Ce détour de Schneider vers Gaspar ne constitue pas vraiment une opposition, l’interlecture semble plutôt compenser un effet d’étrangeté, comme si la surprise ne pouvait pas être le dernier mot. La lecture s’organise pour retrouver un terrain familier, et le tissage des réseaux de stéréotypes participe des stratégies d’atténuation de l’inconnu.

Le second stéréotype dans cet extrait N°1 du Carnet est mis en relief par la rédaction elle-même : l’expression des « déserts qu’on dépeint sans couleur » relie explicitement la réception poétique à l’extérieur du poème. Cette conception du désert ne correspond à aucune autre référentialité qu’à celle, factice, préconçue et non vérifiée, d’un stéréotype compris cette fois dans le sens de « préjugé ». Elle justifie la surprise et explique par un détour hors du texte l’effet de la présence du « bleu ». La lecture s’oriente donc d’office vers les stéréotypes sans lesquels toute activité connotative resterait sans effet. Ils ne s’opposent pas à la surprise et à la créativité du lecteur, ils constituent, au contraire, un cadre propice à leur surgissement.

Il ne faudrait pas pour autant confondre stéréotype et cliché. Or le Carnet n’échappe pas toujours à cette tentation :

*Lire Leopardi, ce doit être suave et profond comme un paysage de Toscane.  
Beau cliché estival, peut-être une fuite face aux trombes d'eau très triviales qui  
plombent l'été.*  
N°25 - 09/08/07

Ici, le cliché se niche dans l'horizon d'attente en lien avec l'ancrage expérientiel de la lecture. Le cliché est un stéréotype figé<sup>1050</sup> qui retient la subjectivité du lecteur en dehors du texte. On le redoute quand il fait obstacle à l'inconnu du poème et détourne le lecteur vers des représentations préconstruites, inaptées à motiver un mouvement d'interlecture. Le cliché peut alimenter l'horizon d'attente, mais aussi le dévier. Ainsi, l'abondance de clichés relatifs à la poésie verrouille constamment la lecture des lycéens. Les informations sur l'auteur peuvent faire office de cliché, et maintenir la lecture aux frontières figées du texte. La limite, parfois indistincte, entre stéréotypes et clichés se doit d'être clarifiée en présence des jeunes lecteurs sous peine de substituer à la réception poétique un discours extérieur à la singularité du texte. Défendre une didactique de la poésie sur la base de lectures subjectives requiert la mise à jour des prototypes, des traits stéréotypiques<sup>1051</sup>, et exige une veille toute particulière à l'égard des clichés qui risquent constamment d'envahir les textes de lecture.

Pourtant stéréotypes et clichés sont voisins des archétypes, formes partagées entre les inconscients des lecteurs. Mais contrairement au cliché qui retient la lecture en dehors du texte, l'archétype relie le texte lu, et surtout son lecteur, à la créativité du motif. L'archétype n'est pas une image finie, mais un moteur de réception et d'émotion. Si nous devons sa mise à jour à Bachelard et Jung, toutes les implications de ces découvertes déjà anciennes n'ont pas encore été appréciées, mesurées et exploitées en didactique<sup>1052</sup>. La prise en compte des archétypes est pourtant de double importance : il s'agit non seulement de les reconnaître mais d'en construire

---

<sup>1050</sup> « Le cliché est donc une image donnée sémantiquement pour un prototype, au moyen d'une expression désormais stéréotypée », SCHAPIRA Charlotte, *Les stéréotypes en français, proverbes et autres formules*, Gap/Paris, Ophrys, coll. « L'Essentiel », 1999, p. 32.

<sup>1051</sup> LORENZO Xavier, « Le stéréotype, enjeux et problèmes en didactique du français langue maternelle », *Marges Linguistiques*, mars 2001, Saint Chammas, M.L.M.S. Editeur, [en ligne] URL : <http://www.marges-linguistiques.com>

<sup>1052</sup> Même si des didacticiens ont déjà fait preuve d'un regard aiguisé à l'égard des théories de l'imaginaire, comme par exemple CHABANNE Jean-Charles, « Apport des théories de l'imaginaire à l'évaluation du corps à corps avec l'œuvre dans la classe de littérature », dans *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, op. cit., p. 65-72.



L'accès chez certains lecteurs<sup>1053</sup>. Si l'archétype est partagé de façon universelle, il y aurait un paradoxe à considérer qu'il faille le construire chez des lecteurs. Les stéréotypes se construisent au gré des expériences culturelles, tandis que les archétypes devraient préexister dans l'inconscient du jeune lecteur. La concrétisation des archétypes lors de la réception d'un poème et de la réalisation du texte de lecture inscrit le sujet lecteur dans la communauté des imaginaires partagés. Le Carnet montre comment certains archétypes, par exemple ceux de la maison et du feu, développent la lecture subjective :

*ce chaume fait penser à une chaumière douillette où on irait bien se blottir au coin d'un bon feu. Mais c'est encore mieux : c'est un château ! Il y sent bon un foin frais, vert encore, et si le château est vieux il n'en est que plus familier, rassurant, nullement austère avec tous ces parfums de grandes promenades.*

N°6 - 22/01/07

L'actualisation des archétypes s'opère ici à travers un réseau de sources de perception dont on peut reconstituer l'isotopie dans le texte de lecture : « chaume – chaumière douillette – un bon feu – foin frais ». On voit ici le mot « chaume », par glissement phonétique et lexical vers « chaumière », se relier à l'archétype de la maison qui génère tout un réseau sensoriel sur la base du toucher et de l'odorat. L'archétype de la maison n'est pas éveillé ici par un mot isolé : l'évocation du « château » et des « murs » dans la « ville » activent l'association chaume – chaumière. En effet, dans un sonnet tous les éléments sont en proximité ; cette clôture du texte à échelle restreinte permet certainement de démultiplier les rapprochements possibles et les combinaisons non linéaires. La dimension du poème est un facteur d'intensification de lecture en réseaux. La résonance entre « feu » et « foin » est aussi doublement motivée par l'éveil des éléments archétypaux (le feu/la terre), et le parallélisme des signifiants : ces deux monosyllabes ont la même initiale, f. On remarque que le mot « foin » est dans le poème de Musset tandis que « feu » n'appartient qu'au texte de lecture. Les archétypes s'actualisent donc au gré d'initiatives plus ou moins importantes de la part du lecteur, en s'appuyant à la fois sur des associations sémiotiques, symboliques et linguistiques. Le

---

<sup>1053</sup> Cette question de la construction ou de la révélation des archétypes dans l'imaginaire des lecteurs est un problème fondamental de didactique : si l'archétype est une réalité anthropologique universelle, chaque élève devrait pouvoir y accéder en lui-même. Le problème didactique est alors celui de l'accès aux configurations de l'archétype enfoui dans l'inconscient et surtout celui de la verbalisation de ses possibles symboliques.

poème rend possibles diverses associations que la subjectivité lectorale actualise, ou non, selon sa disposition, entre autres, à mobiliser les ressources archétypales.

La lecture ne fait pas vivre les sensations référées bien sûr, mais elle projette le lecteur dans des effets de perception. L'intrication des signifiants dans la chaîne des motifs associés par le lecteur montre que la lecture de poésie est aussi, pleinement, une opération de perception. Le travail d'association des signifiants est moteur dans la reconfiguration archétypale. En ce sens, même si l'archétype est universel, ses modes poétiques d'actualisation sont intimement soudés à la langue et à l'arbitraire<sup>1054</sup> de ses signifiants. Dans le fragment n°6, les effets de perception produits par l'association des sons et des motifs sont bienfaisants et alimentent le plaisir de lecture. En se reliant à l'archétype de la maison concrétisé à travers la configuration imageante de la chaumière, le sujet lecteur alimente d'une sensation positive sa disponibilité bienveillante à la polysémie du texte.

La perception n'est pas seulement le modèle d'investissement du sujet dans ce monde des archétypes, elle l'y engage dans l'actualisation de la lecture formant alors ce que l'on nommera l'événement de lecture. Les archétypes sont impliqués dans l'effet de perception mais ils ne sont évidemment pas les seuls à agir :

*Le lit est autant celui de la mort, - à cause de la neige froide -, que celui du sommeil, - car je résiste à la mort -, ou encore de l'amour, - là où le désir semble cristallisé dans l'absolu -. Bien sûr, ce sont des images qui s'associent : elles résultent autant de ce que je sais déjà de l'univers de du Bouchet, sans doute aussi du destin de Celan, que des mots eux-mêmes [...]*

N°23 - 02/06/07

D'après cet extrait du Carnet, les archétypes sont soumis aux connaissances pré-acquises sur l'œuvre, l'auteur, le traducteur mais aussi aux désirs et aux résistances du lecteur. Lors d'une lecture subjective, s'entrelacent des stéréotypes collectifs, résultant d'appropriations des archétypes, des savoirs et des expériences sensorielles personnelles. Ce précipité d'expériences, de sensations et de symbolisation est le terreau de l'interprétation :

*« Dans les traverses ». Bien sûr, c'est superbe en français, ces « traverses » : parfaitement concrètes, utiles pour consolider une construction ou permettre le passage sur un pont, les traverses sont aussi les passages en liberté, les chemins inconnus mais délicieusement familiers, pour couper court à toute convention, à*

---

<sup>1054</sup> Ce n'est pas le lieu de débattre de l'arbitraire du signe, nous nous en tenons dans ce cas précis aux présupposés saussuriens.

*toute habitude commune. C'est en traversant que l'on se trouve, pas en se regardant et encore moins en s'arrêtant.*

N°23 - 02/06/07

Les associations que tisse la lecture subjective se construisent sur des bases de stéréotypes plus ou moins figés, plus ou moins partagés. Ici on voit que le sens s'amorce en étoile : le mot « traverse » engage le sujet lecteur du sens concret au sens symbolique des « traverses ». L'interprétation se tisse quand le lecteur explore des sens possibles ; il examine les clichés, les stéréotypes et la valeur symbolique du motif, les soupèse, pose une préférence. La dernière phrase citée du fragment N°23 opère une généralisation indéfinie en « on » qui atteste d'un gain interprétatif : le sujet lecteur fait preuve d'une prise en charge du sens constitué. L'interprétation se pose ici comme accès à l'axiologie tendue par le poète, comme si, à travers la lecture, les valeurs s'en trouvaient partagées. L'événement de la lecture de poésie peut donc aussi être cela : une forme de partage intersubjectif de l'axiologie du poème. Etant donné que le lecteur s'affaire dans sa solitude à configurer les clichés, stéréotypes et archétypes auxquels l'invite le poème à lire, rien ne prouve bien entendu que le poète et le lecteur partagent les mêmes valeurs. Mais le sentiment d'accéder à du sens et à de la valeur au terme d'un effort de lecture est tout à fait propice au vécu de la lecture comme événement.

Et la lecture sera d'autant plus percutante qu'elle s'écartera des stéréotypes et des symboles attendus, retournant images et signifiants, arborant un regard nouveau :

*le sous-titre frappe : « outremer ». Il est question d'ailleurs, de l'autre côté des flots, des espaces, du liquide. Je le vois aussi en bleu, ce titre. Et je finis par me demander s'il n'est pas question de mère – de ce qu'il y a au-delà, avant ou après elle ?*

N°15 - 24/04/07

Le retournement ici consiste à reconsidérer les expressions stéréotypées dans leur sens concret, à les renouer à du sens figuratif et symbolique, mais après un « retour au ground » dirait le sémioticien peircien Jean Fiset<sup>1055</sup>. Le devenir poétique du signe « outremer » consiste à reprendre indéfiniment pied dans sa matière première, avant même sa fixation en stéréotype. La lecture poétique est celle qui permet au

---

<sup>1055</sup> FISETTE Jean, *Pour une pragmatique de la signification*, suivi d'un choix de textes de Charles S. Peirce en traduction française, Montréal, Editions XYZ, coll. « Documents », 1996.

signe du poème de rejouer sa signifiante pré-stéréotypée, aux racines mêmes des potentialités de sa matérialité. Dans le fragment N°15 du Carnet, la lecture dégage alors le motif de sa gangue : le sujet lecteur réinvente l'au-delà maternel de l'« outre-mer ». C'est cette opération qui se manifeste distinctement dans le fragment 24 :

*La poésie est dans la langue, et même en dessous, d'autant que la mort accidentelle du frère a dû lui rester « coincée en travers du gosier ». L'expression stéréotypée a donné place à une image qui relie le texte non pas à l'anecdote mais à l'épaisseur poétique.*

N°24 - 04/08/07

La poésie dénoue les stéréotypes et le lecteur poursuit cet élan de retour sur la langue et l'imaginaire. Son travail de lecture – et le mot « travail » qui évoque autant la parturition que la psychanalyse, laisse ici des effets de sens à dessein – consiste non seulement à déconstruire les clichés, comme il serait aisé de représenter sa tâche, mais surtout à raviver la langue au bain des archétypes et réinventer les liens inédits qui font du texte un événement sensoriel et un avènement de valeurs.

### ***Brouillage et failles***

Même si la description de la lecture de poésie comme configuration inaugurale de liens entre imaginaire et signifiants, archétypes et signification, peut sembler satisfaisante, il serait naïf et trompeur de s'y tenir. L'expérience phénoménologique de la lecture de poésie laisse paraître bien davantage de doutes, de questions et d'amorces que de réalisations objectivables. Même si les termes de configuration, de concrétisation, d'expérience donnent une épaisseur positive à l'acte de lecture, que faire des oscillations, des arrêts, des failles qui en émaillent tout autant la réalité? Le Carnet ne passe pas ces difficultés sous silence :

*« face devant contre » : ce « contre » est bien ambigu, doux ou dressé !*

N°15- 24/04/07

Ce qui peut se présenter ici comme une faille dans le travail de configuration du sens ressemble à un carrefour : il s'agit pour le lecteur de maintenir vivante la polysémie du « contre », en dépit de l'impossibilité d'en faire cohabiter les significations. Contrairement au lecteur de roman qui écarte les interprétations incohérentes afin de construire un sens narratif et axiologique, le lecteur de poésie se trouve chargé d'amorces signifiantes parmi lesquelles le choix n'est ni aisé ni nécessairement

souhaitable. La performance du lecteur consiste alors à établir les effets de perception sans exclusion, à configurer du sens sans effacer la présence des autres possibles : la singularité et le plaisir de lecture de poésie sont à ce prix. Le motif de la faille qui permet d'inclure dans la description de la lecture sa part de discontinuité, d'inachèvement et d'errance est donc à relier au vertige de la polysémie poétique :

*Est-ce que vous serez dénudé jusqu'au noyau de vous-même, qui est le temps, ou dénudé y compris le temps ? Dans les deux cas, le temps est affaire précieuse, intime, consubstantielle à l'être. Le temps est dans le noyau ou juste autour, sorte de peau de l'être. [...] Avec ce texte je peux paraphraser une chose et son contraire !*

N°3 - 16/01/07

La lecture de poésie se passe donc des conventions aristotéliennes élémentaires comme les principes de non contradiction et du tiers exclu. Les Surréalistes<sup>1056</sup> qui ont institué ces aberrations du point de vue de la logique en moteurs d'écriture n'ont fait que reprendre ces spécificités de la réception poétique pour les ériger en mot d'ordre de création<sup>1057</sup>. Ce qui « éclaire » la lecture du poème n'est pas nécessairement de l'ordre de la logique. Le brouillage de la lecture ne trouve pas nécessairement d'issue dans la linéarité, dans la continuité, mais au contraire, dans l'épreuve d'une forme de suspension :

*Le moment qui me touche est peut-être ce modalisateur « ou presque ». C'est la faille, la brèche dans l'opacité du paysage qui devient lumière, quelque chose devient visible dans l'invisible du visible, mais n'est pas donné, s'offre comme une chance, un espacement. Je me souviens de Jean Lévêque<sup>1058</sup> évoquant son émotion face à une œuvre de Geneviève Asse : le vertige de l'espacement, la fin du tout opaque, la chance de lumière.*

N°25 - 09/08/07

Ce qui suspend un moment le brouillage, soulage un peu de la tension polysémique, n'est pas un gain positif de sens. D'après l'expérience relatée dans le fragment 25 du Carnet, la difficulté d'accéder à de la configuration imageante, mimétique ou axiologique est suspendue comme l'épreuve d'une faille. La lecture ne fait plus office de remplissage, d'accumulation d'images, de sensations, de mots : la compensation

---

<sup>1056</sup> BRETON André, *Poisson soluble*, Paris, Gallimard, coll. « Poésie/Gallimard », 1996.

<sup>1057</sup> Certes, le Carnet est un témoignage de lecture précisément post-surréaliste. Mais il faut prendre en compte deux points : d'une part, la lecture de poèmes antérieurs au XX<sup>ème</sup> siècle requiert le même travail d'accueil de la polysémie, l'exemple de la lecture du « Sonnet » de Musset l'a montré. Par ailleurs, l'Histoire des réceptions poétiques reste à faire : l'hypothèse selon laquelle des lectures antérieures au surréalisme s'émanciperaient des principes de non contradiction et de celui du tiers exclu est posée.

<sup>1058</sup> LEVEQUE Jean, *Le Fragment*, Paris, Editions Osiris, 1989.

des espaces d'indétermination du sens par le lecteur n'opère plus. Soudain la lecture devient béance, expérience d'espacement parmi les pleins. Lire de la poésie, ce n'est pas remplir des vides, c'est expérimenter les vides, éprouver le contraire de la clôture et du plein. Le lecteur de poésie ravaude, retranche, déleste.<sup>1059</sup>

Ainsi, l'appriovissement nécessaire de la pluralité poétique, pluralité d'images, d'effets, de sens, est comparable d'après certains passages du Carnet à une expérience de suspension :

*Ce qui fait trembler c'est ce point d'interrogation, qui appelle au lieu de confirmer et de clôturer.*

N°3 - 16/01/07

L'interrogation dans le poème devient lieu de faille pour la lecture. Les « marges d'indétermination » telles que les désigne Ingarden n'ont donc pas vocation à devenir des objets clos et finis par et pour le lecteur de poésie. Michel Collot considère que

[c'] est au lecteur qu'il appartient de combler ces lacunes que sont les « blancs » du texte, par un acte d'imagination, dans lequel il investit les données de sa propre expérience.<sup>1060</sup>

La citation du fragment N°3 du Carnet nous laisse entendre que ces « blancs » poétiques, qui sont une variété des failles que nous tentons de discerner, n'ont pas tous vocation à être comblés. L'expérience du lecteur ne saurait compenser les blancs du texte. La lecture de poésie requiert plutôt la capacité du lecteur à assumer l'espacement, qui n'est pas du non-dit mais la mise à l'épreuve de la discontinuité, de la suspension, de l'indécision du sens.

En réalité, ce motif de la faille requis pour désigner un aspect de l'expérience de lecture de poésie, est repris du Carnet. Le recueil de textes de lectures outrepassé ses objectifs : il n'est plus seulement un objet d'analyse, il fournit des représentations pour sa propre saisie.<sup>1061</sup>

*il y a cette figure, pas vraiment une métaphore, c'est plus concret, ce n'est pas exactement une image : la faille. La métaphore est un procédé, une image transitoire, ici l'image reste, la faille ne sert pas à exprimer l'idée de faille, elle est faille, tranchée, trouée dans le paysage et la page, béance dans le visible et dans le vécu : mourir, le trou sans fond, la rupture-déchirure du regard et de la*

---

<sup>1059</sup> Si le risque d'étayer une mystique de la lecture ne nous guettait, on indiquerait également qu'elle met à nu, même s'il n'est question ici ni de purification ni de salut.

<sup>1060</sup> COLLOT Michel, *L'Étrangère* n°8-9, *op. cit.*, p. 67.

<sup>1061</sup> Le carnet de lecture est une forme de discours métalectoral à plusieurs niveaux.

*parole. Du Bouchet ajoute le tiret, c'est certainement une façon bien à lui d'instaurer cette « faille : mourir », c'est vibrant, c'est tranchant, le tiret actualise la faille syntaxique. Il n'y a pas de liant, le tiret ne lie pas. Il est superbe ce tiret : entre « mourir » et « je viens », c'est une décision tragique, un sentiment vif d'avancer, sans révolte et sans faiblesse, vers la mortalité qui s'accomplit sans cesse en nous.*

N°23 - 02/06/07

Dans cet extrait, le lecteur se rend attentif à la performativité de la faille dans le poème. Nous en avons déjà convenu, la lecture de poésie ne se satisfait pas de représenter, elle ne se contente pas même d'évoquer. La lecture de poésie est un moment où se vit quelque chose qui ne serait pas advenu sans le poème. La faille ici est une épreuve existentielle : la mise en page, la syntaxe, la ponctuation, le lexique, la métaphore concourent à faire de la lecture le moment de sa possible réalisation pour le lecteur. Celui-ci n'est pas transporté dans l'ailleurs imaginaire de la faille ou dans le monde de ses symboles, il est au siège de cette faille, au lieu et surtout au moment où elle agit dans et par le langage. Il n'est donc pas question dans le poème de construire une idée de faille, ni pour le lecteur de la reconstituer afin de compenser des vides livrés à l'interprétation. Dans la perspective pragmatique qui s'impose, la réception spécifiquement poétique est celle de l'expérience performative et de l'avènement par le geste de lecture.

La comparaison entre lecture de poésie et lecture de prose argumentative peut aider à cerner les spécificités de cette performativité poétique. Les notes rédigées à partir d'un article critique de Lorand Gaspar permettent de mettre en relief des différences de réception :

*Je m'interroge et construis en permanence l'entrelacement et la distance entre la pensée de l'auteur, mes intuitions et l'effet de conviction produit par le texte. Cette opération est très différente de la réception de la poésie, qui elle construit un espace de réalisation effective ou pas, d'événement du texte. En lisant la réflexion de Gaspar je constate que je suis d'accord avec son point de vue de chirurgien et de poète, l'entrelacement des pensées est connivant, j'attends la suite, pour voir peut-être sur quel point je ne le suivrais pas. En lisant ce texte, je reçois l'autre et je reste moi-même. Le poème suppose en revanche un radical décentrement, qui est parfois un recentrement exact, mais risqué.*

N°26 - 11/08/07

La différence entre l'expérience de lecture d'un poème et la réception d'un article critique se pose ici au niveau de l'événement de la lecture, mais aussi, et c'est lié, à celui de la subjectivité. Le poème fait événement parce que c'est l'épreuve même du

sujet qui est en jeu. La lecture de poésie est l'acte qui noue le sujet lecteur au moteur, aux conflits et aux failles du langage. Lors de la lecture d'un essai, le sujet jauge constamment l'écart qui le rapproche ou l'éloigne de l'auteur. Il est toujours temps pour lui d'adopter un repli critique lorsque le texte lu ne lui convient pas. En revanche, quand le texte argumentatif satisfait le lecteur, son appropriation devient très gratifiante : le texte passe alors pour un miroir favorable au sujet. Il n'est donc pas surprenant que le texte argumentatif soit devenu le modèle textuel dominant l'espace pédagogique et didactique. Le rapport du lecteur au texte critique est à la fois formateur, puisqu'il s'agit pour le lecteur de construire la subjectivité qui lui en permettra l'appréhension, et sécurisé, car il est à chaque fois possible de s'en désolidariser. Le poème, lui, provoque une réception performative sans modèle : le sujet lecteur se trouve constamment déstabilisé, sans distance ni protection vis-à-vis des failles du texte et des brouillages de lecture. Le texte de lecture de poésie est donc nécessairement singulier.

### **B.2.c. Opérations de lecture et texte de lecture**

Depuis le début de cette thèse, l'expression « texte de lecture » s'est avérée utile pour désigner à la fois des publications de poètes réalisées à partir de leurs propres lectures de poésie, des travaux d'élèves destinés à rendre compte de réceptions de poèmes, et le Carnet d'autolecture où sont rassemblés des témoignages de réceptions de poésie subjectives rédigés par le lecteur-chercheur. Ces trois catégories de textes, bien qu'hétérogènes de par le statut de leurs auteurs, les conditions de leur rédaction et la projection de leurs usages, ont en commun de rendre lisibles des traces de lectures mais également de s'offrir en tant que textes. Les lectures, une fois réinvesties dans l'écriture, deviennent la matière d'un énoncé pourvu d'une dynamique propre, de zones d'indétermination, voire de polysémie. Mais en tant que métatextes, ces énoncés ont des particularités partagées. Employée dans trois contextes de recherche, cette notion peut se prêter au bilan de son efficacité et de ses limites théoriques.

Quelles sont les caractéristiques de cette notion de texte de lecture et jusqu'à quel point peut-on la pérenniser en tant qu'outil de théorisation ?



### ***Retour aux sources d'une notion***

La notion de « texte de lecture » est en fait redevable à Roland Barthes pour qui l'expression de « texte-lecture » désigne « ce texte que nous écrivons dans notre tête quand nous la levons [...]»<sup>1062</sup>. Si cette expression a eu le succès que l'on sait chez un certain nombre de chercheurs en didactique<sup>1063</sup>, il faut toutefois veiller à distinguer les diverses significations qu'elle sous-tend. La définition du texte-lecture la plus fidèle correspond à la résonance intérieure du texte lu au gré du flux et des interruptions de la lecture. Barthes a eu le génie d'attirer l'attention sur l'opération réelle qui est à la source de la lecture individuelle : il nous montre à travers cette simple expression que l'appropriation du texte lu s'effectue grâce à la discontinuité incontrôlée et quasi inconsciente du déchiffrement. Depuis les années 70, Barthes nous fait comprendre que ce n'est pas le texte qui se donne, mais le lecteur qui d'une certaine manière le réécrit, devenant ainsi le véritable auteur de sa lecture.

Une telle gratification du travail créatif du lecteur a été évidemment enthousiasmante et motivante pour les formateurs de plusieurs générations. Le « texte-lecture » ne comporte cependant pas toutes les caractéristiques d'un texte puisqu'il est intime, unique, éphémère. Même si son existence est indiscutable, il semble inaccessible au regard analytique, et correspond davantage au moteur de la lecture qu'à sa réalisation aboutie. En fait, du point de vue de l'analyste, le texte-lecture selon Barthes souffre d'être absolument subjectif. Pour accéder un tant soit peu à la subjectivité de la réception littéraire, il faut donc, paradoxalement, permettre au texte-lecture de quitter la sphère intime qui est son sein naturel. Il lui faut un espace et des moyens de médiation et de reformulation. A partir de là, ce n'est plus exactement le texte-lecture que nous recueillons, mais une expérience intérieure un minimum objectivée qui peut prendre diverses formes. Ce sont ces formes transmises de textes-lectures que nous appelons donc des textes de lecture. La poésie implique-t-elle des texte-lectures et des textes de lecture particuliers ? C'est cette hypothèse qui motive notre réflexion.

---

<sup>1062</sup> BARTHES Roland « Ecrire la lecture », *op. cit.* p. 34.

<sup>1063</sup> Il a notamment fait l'objet d'un colloque organisé en collaboration entre l'IUFM et l'Université de Toulouse le Mirail en octobre 2008.

### ***Texte du lecteur et texte de lecture***

L'expression « texte du lecteur », pour sa part, a été consacrée lors du colloque de 2008, à Toulouse<sup>1064</sup>. Là encore il s'agit pour les théoriciens de la réception littéraire d'affirmer le lien indéfectible entre le sujet lecteur et le texte lu. Elle permet, avec toute la conviction des didacticiens pour lesquels la subjectivité est au cœur de la réception littéraire, d'affirmer la responsabilité et la dignité de l'apprenti lecteur. Cette formule porte pourtant le risque de figer ce qui reste volatile et soumis aux divers aléas de l'interprétation, de l'auto-critique et de la mémoire : le texte de lecture n'est pas un objet clos stabilisé. Lorsqu'un élève exprime dans son cahier de bord quelles impressions lui a laissées un poème, il doit rester libre de penser pratiquement son contraire le jour suivant. Le sentiment d'étrangeté voire l'incompréhension qui peut accompagner la reprise à distance du Carnet montre bien la réalité éphémère et modulable du texte de lecture. Au risque de fragiliser le projet didactique plus global de formation de la personne et de son statut de sujet, on préfère donc l'expression « texte de lecture » à celle de « texte du lecteur » : car le texte que le lecteur configure intimement et dont il fait témoignage, est variable non seulement d'un sujet à l'autre mais d'une lecture à l'autre.

### ***Texte-lecture et texte de lecture***

Le passage du texte-lecture intime au texte de lecture subjectif mais offert au regard d'autrui, est un sujet délicat à traiter. Seul un travail phénoménologique performant permettrait d'examiner le parcours entre ces deux temps de reconfiguration subjective. Le Carnet montre plusieurs fois l'écart pressenti entre ces deux textes frères :

*Je ne néglige pas les circonstances de ces prises de notes. Elles sont toujours décalées par rapport à l'expérience, esthétisées sans doute, moins par désir de plaire que par souci de faire résonner un peu plus loin, au gré de l'écriture, l'émotion de la réception.*

N°30 - 03/01/08

---

<sup>1064</sup> FOURTANIER Marie-José, MAZAURIC Catherine, LANGLADE Gérard (dir.), *Le texte du lecteur*, Colloque L.L.A. du programme « Lecture littéraire, théorie et enseignement » organisé à Toulouse les 22-23-24 octobre 2008.

En tant que recueil de textes de lectures, le Carnet ne peut laisser que pressentir le déroulé du texte-lecture : la réflexion sur la démarche elle-même qui émaille notamment le fragment 30 consacré à « L'Albatros », montre que l'écriture « esthétise » le texte-lecture. L'émotion de lecture passe par une mise en forme qui produit à son tour des effets. Le cadre du Carnet incite à dépasser le compte-rendu de la lecture intime au profit d'une relecture intensifiée : dans ce cas, l'écriture ouvre et déploie le texte-lecture. Dans d'autres cas, ce passage peut l'émuosser ou, en particulier dans le contexte scolaire, les deux textes peuvent s'avérer très différents.

Judith Kaufmann cherche à décrire la démarche du sujet pendant la lecture:

Le lecteur construit sa lecture en prenant appui sur les points stratégiques, névralgiques – dont certains sont fragiles – d'un texte premier qui donne l'hospitalité. [...] Il y a de nombreuses manières de s'installer dans un texte. [...] Chacun choisit son parcours pour tracer dans la surface du texte, des trajets hypothétiques – inattendus et évidents – qui éclairent les détails et ouvrent les horizons. En introduisant du bruit dans le circuit de communication, on peut enrichir la polyphonie ou provoquer une surinterprétation cacophonique.<sup>1065</sup>

L'intérêt de cette description est d'indiquer à quel point lire repose sur des choix qui ne s'effectuent pas nécessairement de façon linéaire, et la poésie est évidemment propice à ce type de « parcours ». Judith Kaufmann montre également que le lecteur opère à plusieurs niveaux de complexité : en prenant appui sur des éléments de surface ou dans les réseaux plus profonds de la polyphonie poétique, le lecteur est l'auteur d'un parcours singulier. Il peut ainsi rester marqué par un point de détail, comme dans ce premier texte de lecture du Carnet :

*Et il y a le mot « cul » ! C'est nouveau ce me semble...*  
N°1 - 13/04/06

Le mot cité ne constitue pas un de ces « points stratégiques, névralgiques » ainsi nommés par Judith Kaufmann ; mais par l'effet de surprise qu'il produit, il attise la curiosité du lecteur et l'incite à considérer l'innovation du poème. On retient enfin de l'article de J. Kaufmann que le brouillage du texte de lecture peut être redevable à une surinterprétation de la pluralité des significations ou de l'énonciation.

De leur côté, Alain Viala et Michel-Pierre Schmitt expliquaient, il y a longtemps déjà, dans *Faire/lire* :

Dans l'acte de lecture s'opère tout un travail de sélection, oublis, rapprochements, ajouts, bref : de transposition, par lequel le lecteur

---

<sup>1065</sup> KAUFMANN Judith, « Esquisse d'un (auto)portrait du lecteur en parasite », *op. cit.*, p. 33.

traduit le code du texte en son code personnel. Toute lecture est reproduction du texte.<sup>1066</sup>

Le texte-lecture est représenté ici comme une opération de traduction. De fait, il est certain que s'approprier un texte revient à en faire un objet recevable par le sujet lecteur. Pourtant le motif du transcodage laisserait entendre que le texte lu serait entièrement réécrit selon des normes pré-acquises par le lecteur. Cette représentation du texte-lecture néglige le caractère aventureux et innovant de la lecture littéraire. Le texte-lecture n'est pas une simple transposition : il importe simultanément chez le lecteur des propositions de codes nouveaux ou de déviance des codes que l'on croyait acquis et immuables. C'est d'ailleurs sur cette double appréhension que comptent les didacticiens pour faire de la lecture une démarche d'apprentissage en soi et non une simple répétition ou validation des savoirs. Il serait aussi limitatif de considérer la réception littéraire comme une traduction terme à terme, car l'acte de lecture donne à vivre dans l'épaisseur événementielle, une plus-value extrastylistique : lire un poème, ce n'est pas le traduire en langage acceptable pour soi-même, mais se laisser envahir et même dépasser par son altérité, en l'adoptant, en l'appriivoisant, en s'y confrontant.

De quelle nature sont le texte-lecture et le texte de lecture ? Y a-t-il une incidence fondamentale du genre du texte lu sur le type de texte-lecture et de texte de lecture ? Pour répondre positivement, il faudrait opérer en comparatiste sur des corpus plurigénériques. Les enquêtes poursuivies auprès des lycéens ont bien fait comprendre que la lecture de poésie et la lecture de roman par exemple ne produisent pas les mêmes effets. Le texte de lecture est une écriture de la perception qui, de surcroît, organise la mouvance de la perception. Pour définir les texte-lecture et texte de lecture, il est tentant de reprendre à Merleau-Ponty sa suggestion à propos de la perception des œuvres picturales :

Dirons-nous qu'il y a un regard du dedans, un troisième œil qui voit les tableaux et même les images mentales, comme on a parlé d'une troisième oreille qui saisit les messages du dehors à travers la rumeur qu'ils soulèvent en nous ?<sup>1067</sup>

L'expression de « rumeur » avec sa polyphonie indistincte et incertaine, non sans lyrisme, nomme intuitivement l'événement de la réception littéraire. Le lecteur

---

<sup>1066</sup> VIALA A. & SCHMITT M.-P., *Faire/lire*, Didier, 1979, 1983, p. 22.

<sup>1067</sup> MERLEAU-PONTY Maurice, *L'œil et l'esprit*, *op cit.*, p. 24-25.

perçoit le poème à travers tous les effets polyphoniques, multiformes et incertains que le texte soulève en lui. Cette levée de « rumeur » est comparable au texte-lecture. Et il résulte de ce motif que sa transposition en texte écrit pose tous les problèmes de l'écriture de la perception.

A ce sujet, Béatrice Bloch a trouvé dans les travaux de M.-C. Ropars la description des problèmes de l'écriture de la perception :

Marie-Claire Ropars insiste sur le fait que l'écriture dérobe le décrit à la perception. Dans *Ecrire l'espace*, elle montre comment Pérec, écrivant *Espèces d'espaces*, essaie de saturer et d'ordonner le réel habité, tentant de recouvrir et de maîtriser les lieux vécus en en faisant un inventaire, sans jamais pourtant y arriver puisque, brusquement, le réel échappe à l'ordonnement de l'écrit (les passages au blanc ou à l'oblique des mots en sont le signe) et à l'exhaustion de la série. Ropars montre que la dichotomie, la sérialisation, le jeu d'oppositions de sèmes et de valeurs propres à l'écriture, ne peuvent rendre compte de cela même qui donnerait à faire vraiment sentir l'espace : l'infini de la variété non épuisable, le particulier (gelé par l'écriture sous la forme d'une généralité), la présence du discret et du qualitatif non réductible à la balance sémiotique des opposés. Ni traduction permettant la visualisation, ni improductive dans son rapport au réel, l'écriture se reflète dans l'espace et renvoie l'image de leurs pouvoirs et de leurs cases aveugles réciproques.<sup>1068</sup>

Le texte de lecture doit donc être compris comme un complexe sémiotique pourvu de cases aveugles et de pouvoirs particuliers. Il n'est pas l'équivalent du texte-lecture. L'ordonnement que l'écriture implique est une offre supplémentaire à la perception réelle qui, elle, aura échappé, mais non sans lever d'indéfectibles rumeurs intérieures.

### B.3. La configuration du texte de lecture

#### B.3.a. Les facteurs impliqués dans la configuration

##### *La dimension pathique de la lecture de poésie*

Si la lecture peut être qualifiée d'« événement » dans l'expérience même de réception du poème, c'est qu'elle est apte à susciter chez le lecteur un sentiment d'immédiateté qu'on reconnaît par exemple dans l'expression du fragment N°1 : « une évidence qui accroche ». Nous nous éloignons donc ici de l'influence de Paul

---

<sup>1068</sup> BLOCH Béatrice, « Vers une sensorialité pure de la lecture ? Visualisation d'une lecture de La Bataille de Pharsale de Claude Simon », *op. cit.*

Ricoeur et du présupposé de Raphaël Baroni<sup>1069</sup> par exemple, pour qui l'événement se définit dans le cadre du « racontable ». Nous considérons justement que la réception de la poésie n'est pas soumise systématiquement à sa reconfiguration narrative. L'événement tient dans l'actualisation soudaine d'une relation subjective entre le monde, le texte et le lecteur. Le phénoménologue Erwin Straus nous aide à nommer cette relation subjective. On lui doit la définition de la « dimension pathique » qui peut caractériser certains rapports au monde et au temps, comme l'explique Antonio Rodriguez :

La dimension pathique est une relation d'immédiateté au monde. Sujet et objet sont indivis, en appartenance, sans médiation réflexive. Ainsi, il n'y a ni intériorité ni extériorité, ni appartenance ni essence : « il y a » - *es gibt* - et cela institue la première affection. Celle-ci passe par le corps, dans la mesure où il est sentant et non perceptif. La perception implique en effet une visée objectivante qui réduit le sentir au profit de la connaissance. Dans le pathique, le rapport à l'immédiateté s'actualise en permanence. Le sujet est ancré dans le « maintenant », qui n'a aucun contenu statique et appartient à la totalité en présence. En outre, pour Straus, ce temps « ne caractérise pas... un moment objectif et général comme tel, mais bien chaque moment comme étant le mien »<sup>1070</sup>. Le maintenant du sentir souligne une relation au monde comme devenir.<sup>1071</sup>

L'expérience phénoménologique qu'Antonio Rodriguez reprend à Straus correspond particulièrement bien à ces moments saillants de la réception poétique, ceux que submerge de façon difficilement descriptible l'émotion de la lecture. Dans ce moment particulier, la dichotomie entre distance et fusion est dépassée au profit d'une coïncidence ressentie et tendue. Les Carnets d'André du Bouchet peuvent être compris comme des recueils de traces, ou plutôt de traque, de ces moments pathiques vécus, particulièrement précieux :

je suis, comme ce que je vois  
 immergé dans le volume de monde avec lequel je me  
 confonds sitôt qu'il me sera soustrait<sup>1072</sup>

Mais le temps de l'énonciation peut aussi être interprété ici comme celui de l'écriture. Elle passe alors pour un moment pathique exceptionnel parce qu'elle en

<sup>1069</sup> « le terme « événement » ne sera pas pris dans le sens de l'opposition classique entre événement physique et action associée à un agent humain, telle qu'on la trouve thématifiée par exemple dans la philosophie analytique (cf. Revaz 1997), mais bien dans le sens de « ce qui fait événement » dans la vie, c'est-à-dire ce qui se manifeste par une « saillance » et qui constitue le « racontable » du récit. », BARONI Raphaël, « Récit de passion et passion du récit », *op. cit.*

<sup>1070</sup> STRAUSS Erwin, *Du sens des Sens*, *op. cit.*, p. 400.

<sup>1071</sup> RODRIGUEZ Antonio, *Le Pacte lyrique*, p. 103

<sup>1072</sup> DU BOUCHET André, *Carnet 2*, p.77.

marque le vécu ou, peut-être mieux encore, le fonde. Or, cette citation du poète peut se lire exactement comme un extrait de texte de lecture : l'expérience pathique apparaît alors dans l'intensité d'une immersion. Il ne s'agit pas d'une identification factice, mais d'une perte de soi dans l'espace d'un monde qui n'est donné que pour être repris. L'évidence de l'expérience pathique n'est donc pas une contemplation qui s'étire : son intensité est d'autant plus fulgurante qu'elle débouche sur la « soustraction du monde ». La citation ne tarit pas de paradoxe : d'une part, c'est en se soustrayant que le monde s'offre à la fusion. D'autre part, le sujet est grammaticalement « immergé » ; mais ce n'est pas lui qui se trouve soustrait, c'est le monde qui remplit finalement la fonction de contenu. L'expérience poétique que dit ici André du Bouchet est un miroir tendu à l'activité de lecture : ne détient-on pas le livre au moment même où la lecture s'arrête ? Lire n'est-ce pas précisément inverser le rapport contenant/contenu entre le sujet lisant et le texte lu ? Cette appréhension phénoménologique qu'André du Bouchet nous permet de formuler annule la distinction entre réception et création poétique : l'événement poétique est un rapport pathique au monde et au langage, que l'on soit initialement auteur ou lecteur du poème.

Cette notion de « dimension pathique de la lecture » permet de rendre compte de certains passages du Carnet :

« Je flambe dans le brasier à l'ardeur adorable »  
*Voici une image de tension artistique inouïe... je flambe, je brûle, je me consume. En me réduisant en poussière je fais feu, lumière, chaleur. Je touche à l'absolu et cela me réduira à néant, mais je le touche, je suis dedans ! Comme cette image, cet élan, je voudrais le voir être celui du lecteur... tiens je vais le placer en exergue à ce Carnet de lectures.*  
*Et après l'image, qui est encore symbolique, celle d'une passion, il y a le jeu des sonorités, sublimes flammes montées : espèce d'alexandrin, avec anaphores de consonnes et voyelles : b, adr. Le rythme aussi se développe avec des monosyllabes suivis de mots à deux puis trois syllabes. Le feu gagne, l'ardeur s'étire, la chaleur entoure la parole. [...] Le sujet est accompagné de volontés diverses qui l'assignent à cette combustion. Apollinaire est vraiment en prise directe sur l'inconscient, ce n'est pas un « je » omnipotent qui dirige et observe les opérations : non, ce « je » est dedans, il est aussi agi, pluriel, carrefour de forces violentes, contradictoires.*  
 N°12 - 12/02/07

Ce que la démarche explicative, métatextuelle, interprète comme expérience pathique de l'auteur coïncide avec l'expérience pathique du lecteur. On retrouve

dans le Carnet les motifs de la fusion, de l'inclusion, de l'intensité ponctuelle. Cette expérience se renouvelle, visiblement, d'après cet autre extrait du fragment 12 :

*Le paquebot et les grands vaisseaux ici marquent une démesure baptismale, un nouveau départ radical, absolu, à l'échelle du monde... une démesure admirable, un élan auquel il fait bon se fondre le temps d'une lecture, et on aimerait bien aussi, le temps d'une vie !*

N°12 - 12/02/07

L'exclamation finale fait comprendre que la relation pathique ne peut qu'être temporaire, c'est une intensité bienfaisante, une fusion ponctuelle qui se représente à travers la figure même de l'élan.

L'intensité de la relation pathique est à relier à la performativité de l'énoncé poétique. C'est parce que le poème fait irruption dans le réel au moment de son énonciation, et donc de son actualisation par la lecture, que le lecteur peut éprouver l'intense coïncidence avec le texte :

*« j'interromprai les mots » suivi d'un blanc, c'est performatif !*

N°18 - 30/04/07

La performativité poétique est événement dans la langue et dans le texte. Et la lecture est l'espace de réalisation de cet événement :

*dans « versons » il y a « vers », il y a ce geste de poésie, faire des vers, les vers se font, nous traversent, nous qui les lisons, les épousons, les réalisons. Les vers que nous versons, devenus sons, malgré la traduction, grâce à la traversée de la traduction, signent le passage du « fûmes » au « sommes ». C'est une magnifique mise en présence.*

N°23 - 02/06/07

Ainsi, le Carnet offre des traces de la performativité de la lecture : dans les moments pathiques, le sujet n'est pas le spectateur d'un acte performatif mais le siège même de l'événement poétique.

### ***Le temps du lecteur***

Dans *Qu'est-ce que la littérature ?* Jean-Paul Sartre prépare la notion d'événement en décrivant le temps vécu par le lecteur :

En lisant, on prévoit, on attend. On prévoit la fin de la phrase, la phrase suivante, la page d'après. On attend qu'elles infirment ou qu'elles confirment des prévisions ; la lecture se compose d'une foule d'hypothèses, de rêves suivis de réveils... Il faut que le lecteur invente



tout dans un perpétuel dépassement de la chose écrite. Sans doute, l'auteur le guide, mais il ne fait que le guider ; les jalons qu'il a posés sont séparés par du vide ; il faut les rejoindre, il faut aller au-delà d'eux.<sup>1073</sup>

Dans cet ouvrage, Sartre s'inquiète de la réception d'essais ou de fictions. Cette appréhension phénoménologique de la lecture montre une temporalité particulière : le temps du lecteur ne coïncide pas avec le déroulé du texte, mais aménage des mouvements d'anticipation, de suspension et d'attente. Pour la poésie, cette temporalité frappée de latences et de précipitations est nécessairement marquée, de surcroît, par le travail décisif du rythme :

*Cette fois encore je me surprends à prononcer immédiatement le texte à voix haute et à reprendre le premier vers afin que son rythme tombe juste, équilibré, chaloupé... ce n'est qu'après que je compte sur mes doigts les dix syllabes qui expliquent à la fois cet élan et cette tranquillité de l'énonciation poétique.*

N°22 - 21/05/07

La lecture de poésie se fait donc spontanément relecture : le temps du lecteur de poème n'est pas seulement projection en avant et attente, il est aussi répétitif, circulaire, alinéaire et cadencé. La lecture de poésie est tendue dans l'attente du même, stimulée dans certains cas par la versification régulière et toutes les figures d'anaphores ou de ruptures, qu'elles soient phoniques, syntaxiques, rythmiques ou lexicales.

Le temps de réception du poème s'avère donc doublement complexe : au carrefour de sa linéarité fondamentale et de la verticalité de l'expérience pathique, ce temps est également soumis au rythme de la lecture qui se surajoute au rythme du texte. Le décalage entre le rythme du poème et celui de la lecture induit une expérience qui affecte le corps lisant.

### ***Corps poétique de la lecture***

Certes le corps du lecteur est réel et vivant, affecté tout autant que flatté par la prise en main du livre, de l'écran ou du quelconque support du poème. Mais l'état perceptif de ce corps n'est pas plus clos et définitif que ne l'est le sujet lui-même : chaque lecture convoque un corps qui sera concerné et touché en fonction des circonstances de la lecture et de la disponibilité mentale du lecteur. C'est pour cette

---

<sup>1073</sup> SARTRE Jean-Paul, *Qu'est-ce que la littérature*, Paris, Gallimard, coll. « Idées », 1948, p. 57.

raison que l'on a abandonné au chapitre II la notion trop figée de « corps du lecteur » pour prendre en compte celui que la lecture sollicite et surprend au moment de sa réalisation : le corps lisant. Les sensations du lecteur de poésie ne sont pas une simple imitation de sensations réelles. Elles correspondent à un vécu sensoriel spécifique, celui du corps lisant du poème, dont le texte du lecteur rend compte métaphoriquement. Ce corps lisant est rendu sensible à travers les sensations que provoquent à la fois les effets de perception des signes référés et construits au cours de la lecture subjective, et l'expérience sensorielle de la matérialité du signifiant. On peut ainsi considérer que la réalité rythmique de la lecture est par excellence l'objet d'appréhension de ce « corps » :

La langue poétique est en effet langue de mémoire car elle est une forme de langue prosodiquement « mesurée », accentuée, comportant des structures phonétiques, syntaxiques, rhétoriques spécifiques. Une langue liée à ce que Marcel Jousse nommait la « manducation de la parole », liée à la psalmodie, à la danse, au corps tout entier. Dire un poème, proclame le Zarathoustra de Nietzsche, c'est déjà intérieurement le danser.<sup>1074</sup>

Il est tout à fait parlant de considérer le corps lisant comme un corps dansant, à condition d'associer à la danse les notions de rythme, de flux, d'expressivité principalement non figurative. La danse est un art performatif qui se réalise au moment de son énonciation, à la manière de la lecture d'un poème. Le rythme y est tantôt régulier tantôt « fracassé » :

*La danse est sous-entendue dans le rythme de ces quatrains, sorte de ronde chantée, plus proche de la comptine populaire que du chant de messe !*

N°13 - 13/02/07

*coup de crayon chaloupé, syntagmes brefs qui se dévident à la manière d'un flux nerveux, d'un reflux maritime, d'un flux corporel de nouveau, d'un reste de tempête. Corps, homme, mer et bateau entremêlés, aussi fracassés l'un que l'autre.*

N°24 - 04/08/07

*Aucune image ne s'est fixée dans ma mémoire, mais la lecture a fait émotion, sans doute par son rythme, ces mots qui assemblés ont une nécessité, une évidence qui accroche.*

N°1 - 13/04/06

---

<sup>1074</sup> JEAN Georges, « La poésie comme acheminement vers la lecture », *op. cit.*, p. 170.

Dans ces trois extraits du Carnet, la danse est davantage qu'une métaphore de la lecture, elle manifeste le corps de la lecture, un corps configuré par les effets de perception. Le troisième extrait fait le lien entre le rythme vécu et la dimension pathique de la lecture. Le poème atteint le lecteur par le corps, et le travail du rythme dans la langue est son premier vecteur. :

*c'est cette musique jouissive de la langue qui fait passer le tout hors de la simple image, ces vagues balançant sans cesse des tas de planches contre la digue.... Pas seulement de la musique : du rythme, du son, du flux et du reflux. C'est peut-être ce balancier de la langue qui rend cette écriture familière.*  
N°24 - 04/08/07

Le Carnet replace décidément le travail de l'image en arrière-plan et tente de montrer à travers le motif du flux et du reflux le vécu rythmique de la lecture poétique. C'est par le rythme que le sujet lecteur devient le sujet actif du poème, c'est par le rythme que le poème se fait événement :

*Je le sens à cette énergie retrouvée, ce rythme gagnant, c'est la mort traversée. Le gisant n'est pas l'altérité, c'est une expérience intime et collective, une expérience tendue au lecteur tout autant qu'au poète, « nous versons et gisons et versons ».*  
N°23 - 02/06/07

Le rythme secrété par l'anaphore est aussi le point d'ancrage du sens dans ce fragment N°23 :

*Ce qui me touche peut-être en premier, c'est cette répétition de « je viens », une fois à la fin, une autre fois en début de vers, comme un geste bien décidé. C'est cette répétition qui accomplit le geste. C'est vraiment une venue – et non un départ – décidé, assumé, sans retour, un pas franchi sans frémir, sans faillir. Je reconnais la silhouette solide et mate d'André du Bouchet traversant la nuit neigeuse comme en plein jour, la tête droite et étrangère à tout détournement confortable.*  
N°23 - 02/06/07

Dans cet extrait, le corps lisant convertit visuellement la répétition de « je viens » en image mobile, celle du poète en marche. C'est l'effet de décision, de détermination du sujet d'énonciation qui oriente la configuration imageante. L'image produite n'est donc pas la reproduction figurative du poème, mais une reconfiguration suscitée par le rythme du texte. Il est probable qu'en cas de méconnaissance complète de la personnalité du poète, et surtout de son œuvre, cette image portée par le rythme ne serait pas advenue de façon aussi claire. La configuration résulte donc d'un réseau de convergences entre les préacquis et l'événementialité de la lecture.

A cette sécrétion d'images, s'ajoute la configuration énonciative de la lecture qui est une autre manifestation du corps lisant. Le Carnet laisse ainsi paraître plusieurs fois la naissance poétique d'une voix :

*La première lecture appelle immédiatement une lecture orale. Me voici murmurant ce dialogue intérieur entre Villon et lui-même, s'interrogeant, se stimulant, tutoyant son propre souffle, témoignant des paradoxes personnels qui font l'armature sensible d'une vie et d'un homme.*

N°20 - 04/05/07

*C'est ce déictique « mon » qui fait le point d'appui. Celle / ou ce (car cette voix n'est pas à confondre avec une personne, mais c'est une instance féminine) qui est « ramenée » n'est en fait peut-être pas la femme du domaine.*

N°15 - 24/04/07

Le lyrisme peut alors être compris comme une expérience de réception, un vécu du corps lisant :

*Ce sont des lignes-forces qui se disent, des combinaisons de peaux, de voix, des bribes de réel visible – ces « jeans élimés », ces « pans d'un blouson de cuir » – agencés sans souci de vraisemblance, mais dont la combinaison crée un chant : une incantation, une élégie, un désir palpable d'intensité. Ce texte est foncièrement lyrique : la lecture fait jaillir de la voix, une voix qui dit dans la douleur, mais qui est bien plus que ça, transfiguration de cette douleur en beauté sauvage, en beauté anti-sentimentale, toute de sensualité dans le verbe, les images et le présent. La voix est tendue dans l'adresse, dans les questions sans réponse et la toute présence de la mort.*

N°8 - 25/01/07

La réception lyrique consiste ici à donner voix : le lecteur n'est pas une projection du destinataire de l'énonciation lyrique, mais corps offert à son geste et à son chant. Le lyrisme que l'on situe si volontiers du côté de l'expressivité de l'auteur trouve en fait sa réalisation dans le corps lisant, la voix vécue du lecteur. Le lyrisme se questionne du point de vue de la réception, au cœur même du corps lisant.

### **B.3.b. Gestes de lecture**

La reconfiguration du texte lu par le lecteur est le moment essentiel de la réception. On peut considérer que la lecture se fait événement lorsque le lecteur en éprouve la dimension pathique. Mais tout en marquant le point saillant de la réalisation du poème, il reste toujours à décrire comment le sujet lecteur s'approprie le texte qu'il lit : de quelle manière le lecteur transforme-t-il le texte à lire en texte

lu ? L'examen du Carnet permet de repérer un certain nombre de ces gestes qui ont laissé leurs traces dans le texte de lecture.

### ***Reformuler***

La poésie n'est pas paraphrasable, pourtant le texte de lecture entrelace impressions et reformulations. Le redoublement énonciatif du poème dans le texte de lecture est un mode d'appropriation « contaminant », les mots du poète sont insérés, par effet de proximité, dans le flux des mots du lecteur, le poème devient un texte à soi :

*Le poète en appelle à la vigilance et à la posture de veille. L'homme n'est pas seul quand il pense (vers 1), la vie est partout active et sacrée autour de lui. Le monde comme « esprit », « âme », « mystère », « puissant », « Dieu caché », « pur esprit », s'oppose à un « usage impie de la matière ».*

N° 17 - 26/04/07

La reformulation aboutit à une mosaïque poétique dont le liant serait la voix du lecteur. Le texte de lecture est polyphonique, la voix du texte lu transposée s'entrelaçant à celle du sujet lecteur.

Mais la notion de reformulation du texte lu en texte de lecture peut aussi être comprise comme le passage de l'expérience sensorielle énoncée dans le poème à la première personne, à une formule impersonnelle, généralisable, y compris au sujet lecteur lui-même :

*Que j'aime le premier frisson d'hiver ! le chaume,  
Sous le pied du chasseur, refusant de ployer !  
C'est vrai que c'est agréable ce froid sec qui rend les restes, dans les champs,  
piquants, drus, insoumis !*

N°6 - 22/01/07

Ici la transposition est de l'ordre de la sensation : le sujet lecteur s'identifie au sujet d'énonciation du poème, et porte une appréciation similaire sur le ressenti évoqué dans le texte. En outre, elle est également rhétorique : la personnification du chaume dans le texte de Musset est transposée en une autre personnification : l'intentionnalité imagée « refusant de ployer » devient le trait de caractère « *insoumis* ». Le texte de lecture reformule le poème en mimant la rhétorique du texte lu. Cette transposition s'opère jusqu'à la structure rythmique du texte : « *piquants, drus,*

*insoumis !*» rappelle l'hémistiche de Musset conclu lui aussi par un point d'exclamation « refusant de ployer ! ».

Ainsi, il semble que les reformulations dans les textes de lecture de poésie passent par une sorte de contamination imitative de toutes les catégories signifiantes du langage. Par exemple, l'homophonie peut stimuler la reformulation :

*« toi » pourquoi ne serait-ce pas la ville ? Les « toi » de la ville, les toits de « ma vie ». Paris et ses « murs », sa Seine propre à y « tremper » son âme.  
N°6 - 22/01/07*

Le « toi » dans le poème offre à l'interprétation tous les possibles de son signifiant. La reformulation du poème lu en texte de lecture n'a donc en définitive que peu à voir avec un travail de paraphrase ordinaire<sup>1075</sup>. Reformuler, dans le texte de lecture de poésie, c'est transposer tous les aspects linguistiques, y compris ceux qui excèdent la dénotation, en énoncé nouveau.

### ***Citer***

La reformulation, nous l'avons vu, s'appuie volontiers sur des citations. Citer permet d'entrer en dialogue avec le poème. Le texte de lecture n'est donc pas seulement polyphonique, il se déploie en tant qu'espace dialogique où s'ancre notamment l'axiologie lectorale :

*« je ne suis pas dans un musée » rappelle le poète. Certes, et comme je suis en phase avec cette poésie-là ! Le poème n'est pas un espace clos de conservation des belles images, aussi présentes et bouleversantes soient-elles. Le poème est du côté de la morsure.  
N°21 - 11/05/07*

Avant d'aboutir à l'expression « le poème est du côté de la morsure », le lecteur s'est saisi d'une citation en rehaussant la source d'énonciation, « rappelle le poète ». C'est à ce moment que le lecteur s'exprime à la première personne du singulier réalisant ainsi une prise de position subjective et assumée. La citation a donc engagé un face à face dialogique permettant au lecteur de réaffirmer son autonomie de sujet. La

---

<sup>1075</sup> Certes il peut sembler expéditif de considérer la paraphrase comme un procédé « ordinaire » de substitution de signifié à signifié. La thèse de Bertrand Daunay montre, bien au contraire, toute la palette et les enjeux interprétatifs de la paraphrase. Cependant ce travail de recherche n'aborde pas la poésie en tant que telle, et ne nous est donc pas ici d'un grand recours. DAUNAY Bertrand, *Eloge de la paraphrase*, Presses Universitaires de Vincennes, 2002.

citation, parce qu'elle authentifie la voix du texte, est, par contraste, l'instrument privilégié de l'affirmation du sujet lecteur.

Ces citations qui amorcent le dialogisme de la lecture et engagent le travail axiologique deviennent objet de curiosité métalectorale et permettent au lecteur de reconstituer son axe d'interprétation :

*« une pousse rêche au cœur » : c'est aussi un très beau vers avec son oxymore entre la jeune et fragile « pousse », germe d'espoir, et sa nature rugueuse, rebelle à l'optimisme béat, vert tendre et abusé. Le cœur est vivant parce qu'il porte cette pousse, et il bat parce que ce n'est pas une pousse anesthésiante. Toute cette antithèse, ce cou tordu à l'idéalisme infantile, on le doit à cette poésie des profondeurs, cette poésie qui n'apaise pas la surface des cœurs, mais travaille en silence et fertilise un espoir d'une autre espèce, un espoir délivré du mensonge et épaissi du pétrissage des mots.*

N°23 - 02/06/07

Les deux exemples extraits des fragments 21 et 23 du Carnet présentent des cas de connivence axiologique : à ce niveau, le texte de lecture et le poème convergent. Le dialogisme aboutit à l'approbation des effets de sens des citations configurés par le lecteur. Le prélèvement dans le texte lu sous forme de citations peut aussi déboucher sur une piste d'interlecture comme dans le cas du fragment N°15 :

*« hier – guerre – mer », reliés par le rythme et les sons, donnent un effet de passé. Retourner en arrière, dans l'archéologie de son histoire. « Archéologie de l'intime » serait bien adapté. Je pense alors à la poésie et à la recherche de Denise Desautels, une autre femme reliée à la blessure.*

N°15 - 24/04/07

C'est la mise à jour des connotations secrétées par les prélèvements cités qui convoque l'idée d'« archéologie de l'intime » puis de la poète qui lui est associée. Le lecteur constate alors qu'il est en train de relier deux femmes que bien d'autres raisons inconscientes sans doute auraient permis de comparer. La citation catalyse des mises en rapport plus inconscientes.

Sur le plan de leur constitution, les citations peuvent prendre plusieurs formes. L'extrait entre guillemets est la plus repérable, mais la citation engage aussi des reconstitutions isotopiques qui se fondent alors dans l'énonciation du texte de lecture :

*Voici un poème doucement érotique : je suis prise, j'ai eu la jouissance, il tient la moitié, plus doux qu'amer, dessaisir, désarmer... tout un ensemble d'amorces sensuelles et de mots bien calés dans les creux du plaisir.*

N°9 - 26/01/07

L'abandon des marques de citation dans le texte de lecture n'est pas une négligence de ponctuation. Il montre que l'appropriation du poème s'est engagée. Cité, le poème n'est plus émis d'une source énonciative radicalement distincte du moi ; l'absence de guillemets témoigne de la subjectivation de la lecture.

Le geste de la citation, enfin, peut aller au-delà du texte lu. On peut alors parler de citation intertextuelle ou, si le lecteur en est le seul initiateur, de citation interlectorale. Il peut s'agir de références proposées par le poème lui-même, que le lecteur sait ou non reconnaître et reconstituer :

*ça y est ! Schneider redevient lecteur des philosophes. « C'est poétiquement que l'homme habite cette terre » détourné devient poétiquement habite l'homme  
La terre non dite, celle du titre (ou celle du « taire » ?) est devenue « fumier du défaut de chair de trépidation de vivace ».*  
N°1 - 13/04/06

Dans un tel cas, l'intertextualité est portée par le texte. Mais il faut que le lecteur dispose des prérequis nécessaires à la reconstitution de la citation fantôme. Ce type d'intertextualité n'est pas spécifique aux poèmes, mais on voit bien dans le cas présent qu'elle gratifie les lecteurs de Hölderlin et soude la communauté virtuelle des lecteurs de poésie.

L'interlecture enfin peut provoquer l'introduction de citations étrangères au poème lu, dans le texte de lecture :

*Oui je crois que le poète est celui par qui la mort transfigurée répare le silence et l'absence.  
il te faudra franchir la mort pour que tu vives  
la plus pure présence est un sang répandu  
Bonnefoy  
N°7 - 23/01/07*

Dans ce cas, la lecture sollicite des lectures antérieures, le moment de la réception devient celui de la croisée des textes de lectures en cours et passés. Aux temps de la lecture et de la rédaction du texte de lecture s'ajoute celui de la mémoire. On voit ici que le mouvement ne va plus de la citation vers le texte de lecture mais exactement dans le sens inverse. Bien sûr, ce type de citation n'est pas programmé par le poème, mais il résulte de la nature même de la lecture littéraire. La citation d'un texte autre



que le poème relève de l'interlecture<sup>1076</sup>, c'est à dire de la constitution d'un espace subjectif dialogique. Les liens activés entre divers textes relèvent entièrement de la responsabilité du lecteur. Ainsi, c'est dans l'enrichissement de cet espace que se constitue et se fortifie la notion de sujet lecteur. L'accroissement et la disponibilité de cet espace motivent l'enseignement de la poésie.

### ***Désigner***

Un autre geste de lecture repéré dans le Carnet est celui de la désignation. Il s'agit d'après le fragment 21, de citer le texte et de risquer une qualification de l'acte poétique :

*« Ayant rayé le titre ». C'est une « mésécriture », quelle belle idée de donner en titre l'impossibilité de titrer. Rayer le titre, c'est un geste de titre !  
N°21 - 11/05/07*

On voit ici que la désignation donne lieu à un néologisme métascriptural : la « mésécriture ». L'enjeu n'est donc pas de classer le texte lu ni de nommer un de ses effets selon un système préconçu. Cette désignation est plutôt un effort de la lecture qui se cherche une issue métalinguistique. L'accompagnement du lecteur ne s'effectue plus au niveau de l'image, du thème, des sonorités ni même du rythme de l'énoncé poétique : il se joue au niveau de la posture du créateur. La désignation ici traque la décision créative de l'écrivain, la réinvente, la soupèse et l'apprécie. La lecture opère alors comme un ouvroir fantasmatique du lieu de l'écriture.

### ***Rapprocher, évoquer***

La citation et la désignation ne sont pas les seules pratiques interlectorales et métalinguistiques de la lecture de poésie. Le rapprochement entre le texte lu et d'autres œuvres, d'autres auteurs, s'exprime dans le texte de lecture, le plus souvent, par évocations. On voit par exemple dans le fragment N°31 se révéler un réseau du monde intime du lecteur :

*Le sacré cède gracieusement sa place à la beauté presque paganiste des fleurs, seul pluriel dans le texte. Evidemment il y a du Baudelaire dans ma lecture de*

---

<sup>1076</sup> BELLEMIN-NOËL Jean, *Plaisirs de vampire, op. cit.*, préface.

*ce poème, un air de reconnaissance des correspondances. Mais ce qui me frappe, c'est le transvasement du vide en plein qui s'opère.*

N°31 - 2/11/08

Davantage qu'une interlecture, c'est le rappel des présupposés poétiques qui joue ici : le texte de lecture ne part pas de rien, des modèles de lecture, des motifs et des indices sont prêts pour une nouvelle interprétation. Mais ce fonds de références littéraires participe d'un ensemble qui inclut le vécu et la culture personnelle du lecteur :

*Ce mot de « croyant » fait penser bien sûr à un contexte religieux, un sacrifice. Je vois cette statue de Sainte Agnès au milieu des flammes dans la petite chapelle de Kergoban. C'est vrai qu'elle y est adorable ; et la proximité de Sainte Cécile à la flûte, nullement effrayée par le supplice de sa consoeur, lui octroie par effet de contiguïté, une dimension musicale. Or il y a de la musique chez Apollinaire ; dans cette strophe-là, ce sont les oiseaux, et peut-être le son des flammes et le chant (ou les cris ?) des suppliciés. Ceux-là sont présents mais démantelés, réduits à l'état de fragments consumés : « les membres des intercis », « les ossements »*

N°12 - 12/02/07

L'évocation résulte ici de l'expérience vécue. Ce geste n'est d'ailleurs pas spécifique à la lecture de poésie, Vincent Jouve en atteste :

*Ce que la lecture fait surgir, par le biais d'un mot, d'une phrase ou d'une description, ne vient pas du néant mais de mon passé.<sup>1077</sup>*

L'évocation n'est pas une digression du texte de lecture. On constate dans l'exemple du Carnet que la connaissance d'une statue concrète, ancrée depuis l'enfance dans la mémoire, permet au poème de prendre image. Mais l'ancrage ne s'arrête pas là. L'examen visuel du souvenir de la statue fait advenir le motif de la musique. L'association sacrifice/musique permet alors un retour enrichi au poème d'Apollinaire. Il ne faut donc pas prendre l'évocation pour un agrément d'illustration, une application sémiotique, mais bien comme un levier de réception et de sémiose poétique.

---

<sup>1077</sup> JOUVE Vincent, « La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives » dans ROUXEL Annie et LANGLADE Gérard (dir.), *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, op.cit., p. 105-114.

## *Narrativiser*

La lecture de poésie, comme toute lecture, se laisse aussi parfois reconfigurer dans un geste analogique étiré dans le temps, celui de la narrativisation. Nous avons vu à partir des lectures des lycéens que cette narrativisation pouvait porter sur la lecture elle-même. Grâce au récit de sa lecture, le sujet se met lui-même en scène dans une posture de lecteur. Cette façon de contourner la mise à jour du sens du texte est une autre forme d'émergence du sens.

Alors que nous avons vu que le texte de lecture du poème de Ponge inclut la narrativisation de la lecture, le texte de lecture N°15, quant à lui, narrativise le non dit du texte :

*« X » et « mer » deviennent correspondants. Alors une histoire se dévide ; hier, la guerre et le chiffre renvoient à un passé, peut-être l'histoire prénatale de l'auteur ? Ou alors l'histoire d'un de ces ancêtres dont l'origine a pu rester longtemps énigmatique, douloureuse, cachée. La page sans verbe se transforme dans la lecture en petit récit risqué, et non pas en paysage. Quel paradoxe ! Des mots posés, sans narration, et une petite histoire qui vient... Pas d'image ? Si, de la couleur, mais cela reste non figuratif. De la tension, les sons X et R, les mots « impact » et « guerre ». Une violence, tout intérieure, retenue.*

N°15 - 24/04/07

La lecture s'applique ici à trouver un chemin narratif à travers les éléments du texte. La configuration lectorale n'est pas prioritairement imageante et visuelle, mais narrative. Nous n'avons pas les moyens d'évaluer ici si ce type de reconfiguration est due au texte, au lecteur ou aux conditions de la réception, mais cet exemple montre qu'une poésie très elliptique, sans indications de temps, de lieu, de gestes, peut devenir, dans le cadre de la réception subjective, une matière narrative, en bonne partie fantasmatique. Il est intéressant de voir que, face à un texte opaque, la narration s'offre comme support formel d'appropriation du poème. Ce geste de lecture s'explique sans doute anthropologiquement, Paul Ricœur incite à le penser, par le besoin humain de se constituer comme sujet selon la logique primordiale du récit. A la question « Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? », Raphaël Baroni répond :

[...] c'est le moyen dont nous disposons pour affronter les surprises, les hasards de la condition humaine, mais aussi pour remédier à la prise insuffisante que nous avons sur cette condition. Les histoires font que ce qui était inattendu nous semble moins surprenant, moins inquiétant : elles domestiquent l'inattendu [...] La narrativité peut ainsi être définie fonctionnellement (au niveau anthropologique) comme la conversion

d'une *tension existentielle* en une *tension narrative*, comme la transfiguration d'un trait *passionnel* de l'événement vécu en un trait *passionnant* de l'événement raconté.<sup>1078</sup>

Cette interprétation de la narrativisation permet de mieux comprendre pourquoi, par l'appropriation du lecteur, un poème non narratif peut devenir matière à récit. La mise en récit du vécu phénoménologique de la lecture permettrait une sorte d'apaisement. Une des richesses de la thèse de Baroni est d'avoir interprété le point de vue de Ricoeur en terme de « tension ». A l'égard de la lecture de poésie cette « tension » méritera d'être précisée. On voit en effet à travers le Carnet qu'il ne s'agit jamais d'une narration accomplie. Elle se manifeste en amorces, plurielle, inachevée.

### ***Relire, se relire, se rétracter***

Plus que tout autre genre littéraire, la poésie appelle à la lecture non linéaire et à la relecture. Le Carnet en fait état et tente même d'en expliquer la nécessité :

*Ce qui m'appelle à la relecture est multiple. D'abord peut-être l'obscurité, excitante, il va falloir y voir de plus près, clarifier son chemin... Mais cette énergie du texte, cette densité je les ressens immédiatement.*

N°18 - 30/04/07

*Je le relis car la première lecture est celle d'un déchiffrement, d'un pas à pas dont on sait qu'il doit mener à une vaste salle sur laquelle il est nécessaire d'avoir toute la vue pour pouvoir danser !*

N°5 - 19/01/07

*La lecture va et vient, avance, recule, il faut relier et délier en fonction des traces de ce qui vient d'être lu et en imaginant ce qui va suivre, et être corrigé par le texte. La lecture corrige le texte que je m'invente. Il y a beaucoup de ratures dans la lecture. Le poème est une reconfiguration perpétuelle de la lecture qu'il a suscitée. Relecture.*

N°24 - 04/08/07

La relecture fait donc pleinement partie de la lecture : elle est nécessaire pour répondre à la complexité du texte et à l'exigence d'investissement de la part du lecteur. La relecture succède à une première vue qui ressemble à un tour d'horizon avant que la lecture d'appropriation ne commence véritablement. On repère ainsi deux grands types de relecture : celle qui correspond à la reprise du texte dans son ensemble, qu'on appellerait la relecture macroscopique, et celle qui travaille la

---

<sup>1078</sup> BARONI Raphaël, « Récit de passion et passion du récit », *op. cit.*

réception à sa plus petite échelle en questionnant et en stabilisant – temporairement – la configuration lectorale. Iser a décrit ce mouvement de relecture en terme de *protention* et de *rétenion* :

Chacun des moments de la lecture est une dialectique de *protention* et de *rétenion* : entre un horizon futur vide qui doit être rempli et un horizon déjà fait mais qui ne cesse de s'estomper, de sorte que grâce au point de vue mobile du lecteur, les deux horizons internes du texte ne cessent de s'ouvrir pour se fondre l'un dans l'autre. Il est impossible d'échapper à cette dynamique pour la raison que nous ne pouvons saisir le texte dans son entièreté en un moment unique instantané [...] <sup>1079</sup>

De fait, au niveau macroscopique, on ne peut négliger les effets de certaines structures de poèmes, comme le sonnet ou le rondeau par exemple, qui requièrent une relecture. Ce retour en arrière permet de faire coïncider davantage les deux horizons internes décrits par Iser :

*Il faut deux lectures pour bien savourer le sonnet car la chute rend le plaisir sensuel du début plus touchant encore !*  
N°6 - 22/01/07

La relecture est dans ce cas génériquement programmée. Elle conditionne un sentiment de satisfaction chez le lecteur. Mais la relecture est aussi un geste subjectif, voulue et appréciée par le lecteur. Elle est porteuse de gains pour la lecture, de l'intérêt ponctuel à l'interprétation plus large :

*La relecture fait apparaître de beaux mots : « abancer » par exemple, intrigant.*  
N°1 - 13/04/06

*Sans la relecture, je n'aurais peut-être pas pensé à l'au delà/ contre la mère.*  
sous X  
chas d'hier  
impact de sept  
guerres et selon  
le chiffre

P'outre-mer  
N°15 - 24/04/07

Les choix interprétatifs succèdent aux relectures qui seules démultiplient les connotations de chaque élément pour les reconfigurer en réseaux.

Un des cas particuliers de la relecture est celui qui conduit à la rétractation. Il s'agit d'une relecture de sa lecture. Dans ce cas, la première lecture n'est pas

---

<sup>1079</sup> ISER Wolfgang, *op. cit.*, p. 205.

nécessairement abolie mais relativisée. Le texte de lecture devient multiple, dégagé du principe de non-contradiction. La rétractation est une forme d'auto-relecture particulièrement intéressante car elle engage le lecteur dans un dialogue avec le texte, ainsi qu'avec son propre texte de lecture. Elle présente à ce titre une configuration de la réception qu'il faudrait savoir cultiver dans le cadre de l'enseignement.

*ma deuxième lecture est complètement différente de la première [...] tout à l'heure je voyais mon Musset rentrer guilleret à la ville car le froid ne tarderait pas à rendre la vie au château trop difficile.[...] A présent que je relis une seconde fois le sonnet, je sais qu'il y aura cette déconvenue tout à l'heure. Mais en fait à quel moment sommes-nous ? Notre Musset n'est pas à Paris puisque c'est écrit au passé [...]*

N°6 - 22/01/07

*j'ai relu la page... et constaté que c'est du titre d'un tableau qu'il parlait, et non pas de sa pauvreté d'auteur, mais de celle, toute triviale, de son portemonnaie... Finalement, cet aveu est un lapsus, sans doute parfaitement inconscient, ou encore ma stricte lecture que j'ai projetée dans l'intentionnalité non maîtrisée de l'auteur.*

N°11 - 09/02/07

La rétractation peut être vécue positivement, comme un gain de sens et d'émotion, mais aussi comme une déception. Elle tente de réajuster le texte rêvé du lecteur au texte lu. Le texte de lecture est toujours un tissage entre projections inconscientes des désirs du lecteur et production de configurations successives, parfois contradictoires. La rétractation marque en situation d'enseignement que le sujet est assez mobile pour bénéficier d'une expérience d'altérité.

### ***Densifier et suspendre la lecture***

Les gestes de lecture que nous avons déjà repérés peuvent souvent passer pour des actes choisis inconsciemment ou du moins sans stratégie maîtrisée. Pourtant, le Carnet montre que la lecture subjective se fixe aussi des règles, et ne se laisse pas toujours porter par des opérations incontrôlées. Le fragment 23 présente un texte de lecture en quête de cohérence, prêt à censurer certaines associations spontanées :

*J'écarte ce qui vient furtivement et hors de propos s'associer : Blanche-Neige, pureté, blancheur immaculée, une bouteille d'eau plantée dans la croûte neigeuse des Alpes, j'écarte très vite ce qui ne se relie pas à un second ancrage acceptable*

*dans l'univers de ces deux poètes et dans mon envie de trouver là un texte d'essence, un poème gorgé d'inquiétude sensible et déployée.*  
N°23 - 02/06/07

Se manifeste ici une sorte d'intention tacite chez le lecteur qui consiste à écarter toute association spontanée qui ne se relierait pas au texte par un second point. Cet extrait montre que lecture subjective et projet de lecture sont associés : le lecteur canalise les associations spontanées de façon à entretenir l'horizon de la lecture, à ne pas trop le dévoyer. Il existe certainement toute une marge subjective, modulable selon les circonstances, où le lecteur admet ou reflue les associations et les amorces interprétatives qui se présentent. Ce mouvement de négociation intérieure entre l'horizon d'attente et les associations spontanées, est peu maîtrisé par la conscience du lecteur. Ces observations posent de véritables problèmes didactiques : on ne pourrait engager une lecture sans projet. Mais comment se construit ce projet ? Est-il nécessairement intime ou peut-il être partagé ? Qu'est-ce qui assure que les pistes fermées par le lecteur n'auraient pas été fécondes et porteuses de sens ? Continuent-elles à travailler la lecture ?

Ainsi, la lecture en vient à s'autocensurer, voire à se suspendre. La suspension de la lecture peut résulter de la déception, alimenter la réticence ou provoquer l'abandon :

*c'est esthétisant, le contenu ne donne pas prise, glisse entre les doigts, c'est du style. Je pose le livre et je ne sais même pas « de quoi ça a parlé ». Bon, il faut recommencer, ou poursuivre.*  
N°11 - 09/02/07

Paradoxalement, la poursuite ici correspond à une sorte d'abdication : la lecture n'a pas fait sens au point de ne même pas solliciter une relecture. Le texte n'a ouvert aucune porte à l'événement. Il y a fort à craindre que ce geste de lecture ne soit souvent celui des élèves. Il est aux antipodes d'un autre type de suspension, la suspension féconde cette fois :

*les « languards » (tiens des languards, qu'est-ce que ça peut être... un mot amusant pour parler des pendants, des frères, des gardiens ou des voleurs avec qui le combat risque d'être perdu...), je m'arrête encore à languard... on dirait qu'il y a de la langue là-dedans... les colporteurs de rumeurs et de « qu'en dirait-on », ceux qui ont la langue bien – et mal – pendue ? Je ferai une recherche, mais je ne veux pas arrêter ma lecture plus longtemps...*  
N°5 - 19/01/07

D'après ce fragment, c'est par intérêt et curiosité que la lecture est suspendue. Il s'agit d'une pause, d'un moment de digression. C'est un point lexical qui a motivé cette suspension temporaire de la lecture, de façon à faire résonner les interprétations possibles d'un terme énigmatique : le mot est appréhendé à partir des associations possibles suscitées par son signifiant de façon à sémantiser son retour dans le texte. « Langards, pendards, pendue » : le parcours des associations féconde les effets sémantiques. Cette délibération se vit dans l'urgence de la poursuite de la lecture, et se conclut par l'intention de prolonger la recherche dans un autre temps.

Le passage à la métalecture dans le cadre du texte de lecture peut être ressenti comme une autre forme de suspension :

*Je relis encore : hier, guerre et mer charpentent la matière sonore du texte en trois pointes acérées. Et chaque R (air ?) culbute dans le rythme de la page. Je suis en train de partir dans l'analyse du texte davantage que de ce que je ressens, et pourtant je sais que cette force du texte, cette impression de nécessité, de texte posé, clair et maîtrisé dans sa fragilité, est le résultat direct de cette structure*

N°15 - 24/04/07

Le lecteur manifeste ici sa conscience de passer de l'expression de la lecture subjective à un commentaire de texte. Mais pourquoi l'accès au métaniveau de la lecture ne ferait-il pas partie de l'expérience de la lecture ? La frontière entre l'épreuve de la signifiante et la désignation de cette signifiante est fine. La poésie n'incite-t-elle pas justement à porter un regard pluriel sur sa propre matière, que ce soit à partir de ses effets ou de sa désignation ? La suspension de la lecture fait ici partie de la lecture. La lecture en régime générique poésie n'est pas une lecture uniforme et continue, elle traverse les différents niveaux logiques de la pensée.

La seule suspension de la lecture finalement est la fin de la lecture, mais là encore, la limite n'est pas si clairement repérable : jusqu'à quand se reconfigure le poème ?

*Et petit à petit un sens global tisse des liens. Cette globalisation provoque beaucoup de déperdition et fige le texte sur un sens qui n'est peut-être qu'un contresens – mais qu'y faire et de toute façon ce texte existe puisque c'est le mien –*

N°18 - 30/04/07



Cet extrait du Carnet représente le terme de la lecture, celui d'où l'on peut dire véritablement qu'elle est suspendue : la lecture est achevée quand le texte est devenu celui du lecteur.

### **B.3.c. La lecture subjective et son dépassement**

Si l'examen du Carnet, après l'analyse des ouvrages d'André du Bouchet, Philippe Jaccottet et Salah Stétié, a permis de reconnaître des procédures de configuration du texte de lecture, toutes les conséquences de la posture subjective du lecteur n'ont pas encore été mises en lumière. Le souci d'établir le texte de lecture de poésie comme objet de recherche soulève pourtant plusieurs problèmes qui dépassent le simple repérage de ses procédés : l'anachronisme de la lecture, le flottement de la notion de sujet, la qualité textuelle du texte de lecture et le devenir de l'auteur.

#### ***L'anachronisme de la lecture***

*[...] c'est toujours à partir de notre présent que nous essayons de reconstruire les rapports de l'œuvre à ses destinataires successifs : quoique la procédure herméneutique exige constamment que nous opérons la distinction entre l'horizon actuel et celui de l'expérience esthétique révolue, cette distinction ne doit pas favoriser l'illusion de l'ahistorisme, qui se croit à même de reconstituer et de décrire l'horizon révolu tel qu'il était effectivement.*

Jean Starobinski<sup>1080</sup>

Tout lecteur est inscrit dans une temporalité propre, à commencer par l'époque et les différents cadres dans lesquels il évolue. Cette évidence n'est pas sans incidence. Il ne saurait y avoir de lecture sans effet de contexte : d'une part celui du lecteur et d'autre part celui de la lecture. Le lecteur lit à partir de ce qu'il est, d'où il est, et de ce qu'il connaît. Il est aisé de démontrer qu'un lecteur ne mobilise pas les mêmes références selon le cadre institutionnel dans lequel se déroule sa lecture et les conditions dans lesquelles il est amené à en faire usage. Les résultats d'une enquête<sup>1081</sup> traitée dans le cadre des 9èmes Rencontres des Chercheurs en didactique

---

<sup>1080</sup> STAROBINSKI Jean, préface à *Pour une esthétique de la réception*, JAUSS Hans Robert, op.cit., 1978, p. 15.

<sup>1081</sup> Le recueil des données de cette enquête est reproduit en Annexes IV.5.

de la littérature<sup>1082</sup>, a permis de montrer que le lecteur trie – inconsciemment – ses références, d'une part en fonction de la façon dont il les a acquises et, d'autre part, selon la situation dans laquelle il peut être amené à les mobiliser. Un des cas les plus patents de l'enquête est celui de l'évocation de Césaire par les lycéens. Son œuvre poétique ayant été abordée en classe dans le cadre d'un groupement de textes à dominante argumentative sur le sujet de l'esclavage, de nombreux élèves n'ont pas songé à citer cet auteur dans le panel des poètes lus et abordés dans l'année. Les genres littéraires ne permettent pas aux élèves de rassembler rapidement tous leurs souvenirs de lectures de poésie. Les réseaux de références que le lecteur mobilise à l'instant où il lit sont associés à des temporalités elles-mêmes liées aux connaissances et aux conditions de rencontre des oeuvres. L'organisation temporelle de la mémoire du lecteur est éminemment complexe et l'enquête a montré que les compétences génériques ne sont pas les plus sollicitées dans le processus de la mémoire. Ce n'est pas l'ordre chronologique de création des œuvres qui permet au lecteur d'organiser intimement ses connaissances en construction.

Ainsi, la lecture transgresse naturellement l'ordre chronologique de l'histoire de la littérature en s'appuyant sur des modèles d'interprétation anachroniques. Gérard Genette, par exemple, a déjà montré à quelle créativité peut engager l'interlecture anachronique :

Si le Montaigne de Thibaudet pouvait être quelque chose en particulier, il serait bergsonien. Mobilisme, vitalisme, sens du devenir, sentiment de la durée, critique du langage et de l'intellect, rôle décisif de l'intuition, oppositions majeures du dehors et du dedans, du mécanique et du vivant, tout les rapproche et tend à les confondre.<sup>1083</sup>

Gérard Genette recrée le Montaigne lu par Thibaudet, contemporain de Bergson, que ne renierait pas Pierre Bayard<sup>1084</sup>. Cette reconfiguration de l'historicité des œuvres, et le transfert des pensées, des imaginaires et des valeurs auquel le lecteur procède, s'opèrent bien sûr pour tous les genres. Ce jeu d'interlecture montre que les deux œuvres ont provoqué une convergence de réception et d'interprétation.

---

<sup>1082</sup> BRILLANT RANNOU Nathalie, « La configuration du corpus scolaire par les genres : une réalité littéraire ou une nécessité didactique ? Le cas de la poésie en lycée » dans LOUICHON Brigitte & ROUXEL Annie, *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, actes des Rencontres du 3-5 avril 2008 à Bordeaux, Presses Universitaires des Rennes, coll. Paideia éducation-savoir-société, 2010, p 187-200.

<sup>1083</sup> GENETTE Gérard, « Montaigne bergsonien », *Figures I*, Paris le Seuil, collection « Point », 1966, p. 143. C'est aussi une réflexion que mène Bruno Clément dans *Le Lecteur et son modèle*, *op.cit.*

<sup>1084</sup> BAYARD Pierre, *Le Plagiat par anticipation*, *op. cit.*

Dans le meilleur des cas il éclaire les œuvres lues, c'est ce que nous a montré si magistralement Salah Stétié. Dans tous les cas, il met en lumière l'espace interprétatif du lecteur, et les outils dont il dispose. Le Carnet témoigne plusieurs fois de ce déportement temporel de l'œuvre lue :

*Qu'il est drôle ce Villon, leçon d'impertinence, art de la pointe et effronterie de la clausule, graine de soixante-huitard !*

N°20 - 04/05/07

Il va de soi que le lecteur ne réalise pas une authentique « erreur de lecture », car il est évidemment conscient de l'écart historique entre la vie de François Villon et mai 68. Cette remarque anachronique, non dépourvue de quelque plus-value humoristique, témoigne de l'appropriation véritablement subjective du texte : si les modèles de pensée d'aujourd'hui permettent de lire le poème ancien, ce poème d'autrefois peut être un texte parlant pour aujourd'hui. Le poète du XV<sup>ème</sup> siècle devient le contemporain de toute lecture. Outre la valeur d'actualisation que lui accorde Yves Citton<sup>1085</sup>, n'est-ce pas là l'occasion d'une lecture pathique accomplie ?

L'impossibilité de transposer l'œuvre à lire hors de son contexte de création semble faire obstacle à la lecture subjective ; l'expérience pathique s'en trouve comme naturellement obstruée. La lecture non actualisante peut alors consister en une lecture « savante » ou déboucher sur une réception déceptive :

*Comment puis-je lire aujourd'hui, après avoir lu Victor Hugo et Rimbaud, des flots d'alexandrins sérieusement dociles, conçus un siècle plus tôt ? La lecture de poésie, que l'on croirait libre dans l'universel, est complètement soumise à une historicité. L'idée d'un poète sage et paisible, tenté par l'emphase d' « un chef d'œuvre » et « un fauteuil installé » est tellement anachronique pour un lecteur d'après Rimbaud, que l'enjeu lui échappe.*

N°16 - 25/04/07

La lecture est si peu intériorisée dans cet extrait du Carnet que le lecteur s'objective en se désignant à la troisième personne du singulier. Dans l'histoire des réceptions de la poésie qu'il reste à établir, il existe des auteurs après la lecture desquels plus rien n'est pareil. Philippe Jaccottet, nous l'avons vu, considère qu'Arthur Rimbaud

---

<sup>1085</sup> CITTON Yves, *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires?*, Paris, Editions Amsterdam, 2007. Extrait de la préface : « L'effort de théorisation ne visera [...] qu'à comprendre en quoi un certain type d'entreprise herméneutique mérite de surmonter l'infamie associée aujourd'hui à l'accusation d'anachronisme, et en quoi ce type de travail gagne à prendre la forme d'une conversation interprétative, plutôt que d'un discours monologal. Ce plaidoyer pour les lectures actualisantes prétendra expliciter quelques-uns des tenants et des aboutissants du geste herméneutique qu'elles réalisent [...] ».

fait partie de ces « charnières » de la réception. Mais ces événements littéraires, incontournables pour le lecteur « expert », ne sont pas nécessairement intégrés, vécus comme tels par tous les lecteurs. Le Carnet livre des traces de cette intuition :

*C'est davantage la chronologie du lecteur que la chronologie historique qui travaille la réception bien sûr.*

N°18 - 30/04/07

L'enseignement a donc la charge de faire connaître aux élèves les œuvres qui leur permettront d'en lire une infinité d'autres, de toutes les époques. Développer une succession de références illustratives d'une supposée histoire de la poésie reste vain. Mais, une fois considérés quelques-uns des grands jalons de cette histoire, c'est dans le processus même de l'interlecture, l'éveil de ces « ouvroirs » dirait Salah Stétié, que réside l'enjeu d'un enseignement de l'histoire de la poésie. La constitution de ces « jalons » convoque une problématique de didactique d'histoire littéraire : identifiés dans le flux historique, ils ne deviennent efficaces dans la réception qu'une fois reconfigurés subjectivement par le lecteur.

### ***Quête, perte, instabilité du sujet lecteur***

*De la vaporisation et de la centralisation du Moi,  
tout est là.*

Baudelaire, « *Mon cœur mis à nu* »<sup>1086</sup>

Un second problème soulevé par la valorisation de la lecture subjective touche à la définition et l'instabilité de la notion de « sujet ». L'analyse de l'expérience de lecture renouvelle le questionnement sur cette instance lisante qui s'actualise à travers la prise en charge de l'énonciation poétique tout en maintenant le pouvoir de démultiplier ses ancrages et ses postures. Certes, la distinction des instances du *lectant*, du *liseur* et du *lu* par Michel Picard par exemple, exprime la pluralité fondamentale des activités du sujet lecteur et l'hétérogénéité des processus de subjectivation disponibles, en particulier en cours de lecture d'un roman. Mais la réception de la poésie questionne au-delà la notion de sujet : affronté à la matérialité même du langage, ce n'est pas la distinction de ses activités qui pose un irréductible problème, mais la saisie même de sa réalité.

---

<sup>1086</sup> BAUDELAIRE Charles, *Mon cœur mis à nu : journal intime*, Paris, Maximilien Vox, coll. « Brins de plume » n° 10, 1945.

Nous sommes bien sûr héritiers des traditions philosophiques cartésiennes qui se sont construites sur une définition du sujet pensant. Les pratiques de la dissertation et du commentaire n'ont d'ailleurs pas renié la conviction selon laquelle le sujet se construit et se perçoit à partir de son raisonnement méthodique. Mais Hobbes et Spinoza, avant Husserl puis Merleau-Ponty, ont permis de prendre en compte l'expérience, les sensations et les perceptions comme facteurs concourant à la définition du sujet. Ajoutons à ces évolutions l'ère du soupçon, l'éloge de la déconstruction et la post-modernité, pour qu'achève de se dissoudre la forme unitaire de tout sujet. Avec le dépassement de la conception du sujet pensant, c'est donc l'identification, la clarté et la stabilité de la notion qui est remise en question. En sollicitant un rapport partiellement raisonné à la langue, aux effets de perception ainsi qu'à l'événement énonciatif et pragmatique de la lecture, le poème convoque nécessairement un sujet complexe. La construction de ce sujet n'est pas achevée avant la lecture : le poème en appelle l'avènement, le questionne, ne le flatte pas nécessairement, et même éventuellement le « brouille ».

Certes, la définition du sujet lecteur peut s'appuyer sur divers fondements. La pragmatique particulièrement concernée par la question de la réception peut aider à aborder cette notion de sujet lisant. Patrick Charaudeau a dressé une synthèse des positions de réception selon la pragmatique<sup>1087</sup> : le sujet y est un être empirique alors que la position de production (la voix du texte) et la position de réception sont des instances théoriques. Est-ce à dire que les pragmaticiens ont oublié le récepteur empirique ? Ou faut-il penser que le lecteur réel est aussi le sujet dans ces modèles ?

| Sujet                    | Position de production | Position de réception                         |
|--------------------------|------------------------|---|
| Externe<br>(au discours) | Emetteur               | Récepteur                                     |
|                          | Locuteur               | Interlocuteur<br>Allocutaire                  |
|                          | Auteur                 | Auditeur<br>Lecteur                           |
| Interne<br>(au discours) | Énonciateur            | Destinataire<br>Allocutaire<br>Co-énonciateur |
|                          | Narrateur              | Narrataire                                    |
|                          | Auteur modèle          | Lecteur modèle                                |

<sup>1087</sup> CHARAUDEAU Patrick & MAINGUENEAU Dominique, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Le Seuil, 2002, p. 557.

Le « récepteur » ou le « lecteur modèle » est inscrit dans l'organisation énonciative du poème comme de tout énoncé littéraire, mais où se situe le sujet lecteur empirique de poésie dans la configuration de l'acte poétique ? Nathalie Garric et Frédéric Calas résument ainsi la définition pragmatique du sujet :

Le sujet se construit dans le discours par l'image qu'il donne à voir des différents participants à l'énonciation, dans son rapport à lui-même, dans son rapport à l'interlocuteur, dans son rapport au monde.<sup>1088</sup>

Cette définition attire l'attention sur les rapports d'interaction entre les instances énonciatives, elle sous-entend qu'il ne sera pas possible non plus de circonscrire le sujet lecteur du côté de la stricte réceptivité théorique de l'énoncé. Notre hypothèse est que le lecteur devient sujet de sa lecture dans la mesure où il travaille à se faire co-énonciateur du poème : il ne s'agit pas pour lui d'épouser une place ménagée au cours d'une stratégie d'énonciation préétablie. La lecture de poésie serait un mouvement dynamique et créatif de reconfiguration énonciative du texte à lire.

En 2004, Alain Rabatel poursuivait ses recherches en pragmatique en travaillant notamment à la mise en évidence des processus de coénonciation, de surénonciation et de sousénonciation<sup>1089</sup>. Ces notions conçues pour qualifier les effets pragmatiques des discours rapportés nous suggèrent des pistes pour la description de la réception littéraire et en particulier de la poésie. En effet, le sujet lecteur d'un poème n'entre pas dans un système d'identification structuré par une stratégie narrative continue. En travaillant sur les discours rapportés, Alain Rabatel décrit les aller et venues du locuteur vers l'énonciateur par degrés et dans des postures variables, où l'appropriation du discours d'autrui se fait parfois de façon très ponctuelle, comme le lecteur de poème vis-à-vis du sujet lyrique. Le sujet lecteur peut aussi bien surplomber l'énonciation poétique que s'y laisser englober ou bien la tenir à distance, cette variation ne répondant pas à une stratégie d'auteur mais à divers degrés de la réceptivité.

Quelques passages du Carnet peuvent attester de cette variation de la réception énonciative à la racine de la configuration plurielle du sujet :

---

<sup>1088</sup> GARRIC Nathalie & CALAS Frédéric, *Introduction à la pragmatique*, Paris, Hachette Supérieur, coll. « HU Linguistique », 2007, p. 60.

<sup>1089</sup> RABATEL Alain, « L'effacement énonciatif dans les discours rapportés et ses effets pragmatiques » dans *Langages*, 38e année, n° 156, p. 3-17.

*J'aime cette poésie qui n'est pas de contemplation mais d'action, action en soi, intime révolution du regard, et prise de force pour la route, celle sans balise, où l'espoir n'est pas dans l'horizon, mais dans le pas.*

N°23 - 02/06/07

Dans ce fragment, l'énonciation est non seulement intégrée mais prise en charge par le sujet lecteur dans un geste métalectoral. On peut considérer ici, dans le texte de lecture tout du moins, que le sujet lecteur devient le surénonciateur du poème : l'événement de lecture se double d'un retour axiologique sur le texte lu. Ce mode de configuration du sujet lecteur est certainement plus fréquent dans les traces écrites de lecture que dans la lecture elle-même où l'on imagine que la coénonciation ou la sousénonciation se font plus courantes :

*La vie rude aussi nous berce et nous trimbale. Je ne me sens pas loin de ce rafirot fracassé, par moments. Il n'y a pas d'identification au « personnage », mais une appropriation, une absorption du tout, du lieu, de la dérive.*

N°24 - 04/08/07

Le terme de coénonciation employé dans le cadre de la description des processus de lecture désigne la prise en charge de l'énonciation poétique par le lecteur, sans surplomb et sans distance. Le sujet lecteur devient énonciateur, et plus encore, il se présente même comme locuteur<sup>1090</sup> de l'énoncé de son texte de lecture. Ce processus de coénonciation est à l'œuvre dans le fragment N°24 : la fusion des voix et des points de vue est sensible dans la première personne « nous » et sa thématique (« appropriation », « absorption »). La coénonciation aboutit alors à une tournure impersonnelle dans laquelle le sujet lecteur se dilue : « Il n'y a pas... ». La métalecture entrelacée à la coénonciation dans ce fragment écarte la notion de « personnage » à l'aide de guillemets. Elle insiste sur la différence entre cette lecture vécue et celle d'une fiction narrative : l'investissement du sujet lecteur de poésie n'est pas une transposition dans le monde du texte sur le modèle identificatoire. Le lecteur ne se sent pas ici « transposé » mais « absorbé » : l'englobement est radical et

---

<sup>1090</sup> Nous adoptons ici la distinction entre énonciateur et locuteur posée par Ducrot contre Benveniste qui ne distinguait pas les deux postures. « J'appelle "énonciateurs" ces êtres qui sont censés s'exprimer à travers l'énonciation, sans que pour autant on leur attribue des mots précis [...] l'énonciation est vue comme exprimant leur point de vue, leur position, leur attitude, mais non pas, au sens matériel, leurs paroles [...] Le "locuteur" responsable de l'énoncé, donne existence, au moyen de celui-ci, à des énonciateurs dont il organise les points de vue et les attitudes », DUCROT Oswald, *Le Dire et le dit*, Paris, Editions de Minuit, coll. « Propositions », 1984, p. 204-205.

existentiel, il ne s'agit pas d'un jeu de rôles, d'un travestissement identitaire, mais d'une expérience dans le monde vécu du lecteur.

Parfois, cette fusion existentielle n'a pas entièrement lieu, même si le lecteur s'y rend disponible :

*Je ne m'identifie pas à ce sujet mais je partage volontiers la grandeur émotionnelle que les mots ici impriment au langage lui-même. C'est bien sûr le langage qui m'émeut, le même sentiment raconté ou décrit me laisserait extérieure.*

N°22 - 21/05/07

On peut reconnaître dans cet extrait du fragment N°22 ce qu'on appellera un cas de sousénonciation : le sujet lecteur ne reprend que partiellement l'énonciation poétique à son compte. Une des particularités de la réception en régime poésie se révèle ici : c'est la fonction poétique du langage, dans le sens jakobsonien, qui donne prise à une véritable appropriation énonciative. C'est la matière langagière et ses effets, et non sa référentialité qui, créant de l'émotion chez le lecteur, engagent le processus d'appropriation. L'adhésion du lecteur à l'énoncé poétique, bien loin de l'identification, tient donc à sa saisie émotionnelle et sensible, c'est décidément la dimension pathique qui s'affirme.

Les phénoménologues, comme Straus, nous ramènent eux aussi naturellement à ce questionnement sur la nature et la réalité de ce sujet sentant : « en sentant, c'est lui-même qu'il atteint d'abord »<sup>1091</sup>. Mais de quel « lui-même » s'agit-il ? Outre des postures énonciatives réalisées dans le temps de la lecture, le témoignage du Carnet laisse paraître la configuration d'un sujet qui excède son énonciation. En sollicitant la sensibilité du lecteur, c'est le corps et la mémoire du sujet qui entrent en jeu :

*Comme ce mot « presse-papiers » me semble délicieusement désuet, peut-être à cause de celui d'« échoppe » aussi ! Je me souviens de ce petit objet décoratif et utile qui ornait le bureau de Parrain Pierre. Un presse-papier en verre dont une image imprimée et appliquée sur le fond bénéficiait de l'épaisseur transparente de cet étrange galet. L'image, un bord de mer turquoise je crois, a dû finir par s'éroder, et le souvenir à la fois tactile, transparent, vieillot et doux de ce presse-papier convient bien à cette scène de bourrasque [...]*

N°31 - 2/11/08

---

<sup>1091</sup> STRAUS Erwin, *op. cit.*, p. 565.



L'expérience de lecture relatée dans le fragment N°31 pourrait être qualifiée de paraénonciation : le sujet lecteur procède ici à un tissage entre sa lecture et une expérience autobiographique. C'est une « interlecture » comprise dans son sens large : elle est hétérogène puisqu'elle relie un haïku et un souvenir d'enfance. On peut user du terme de « paraénonciation » dans le sens où le sujet lecteur développe son texte de lecture *à côté* du poème : le poème actualise les sensations vécues parallèlement au haïku même si l'un et l'autre s'éclairent subjectivement. Ce fragment manifeste l'importance de la sensation, comme le toucher dans cet exemple, lors de la configuration du sujet lecteur : le haïku éveille par réminiscence un souvenir d'enfance jusque-là oublié. La configuration du sujet lecteur s'entrelace, un instant, à la matière du sujet autobiographique. Les deux expériences de subjectivité, celle du sujet d'énonciation et celle du souvenir, s'étayent et se gratifient. La lecture du poème devient alors un espace de convergence unifiante du sujet. Le temps de lecture entre dans le flux reconstitué du temps biographique. Toutes proportions gardées, on peut considérer que la lecture a donné lieu ici à un événement :

L'événement reste ainsi dans la biographie de chacun, le marqueur, le repère à partir duquel la réflexion peut se construire, à partir duquel une unité et une cohérence de soi peuvent s'affirmer, des actions et des choix peuvent être légitimés et partagés avec d'autres. Pour se resituer dans sa dimension profondément humaine, l'homme a besoin de l'événement, à partir duquel le récit ou *son* récit peuvent se construire.<sup>1092</sup>

Le presse-papier oublié dans le passé du sujet est devenu, le temps du poème, un marqueur sensoriel, biographique et poétique, à partir duquel le lecteur a pu éprouver l'unification temporaire de soi. La coïncidence entre les configurations du sujet lecteur et du sujet autobiographique n'est pourtant que ponctuelle, fugitive. Elle repose sur une « dialogie interactionnelle »<sup>1093</sup> entre les instances de subjectivité. La lecture devient donc le cadre « interactionnel » de constitution d'un sujet en perpétuelle recomposition, en perpétuel devenir. Lire engage ici à mieux se connaître : la lecture de poésie s'offre comme exploration plurielle d'un soi ouvert, car cet enjeu n'est pas à prendre pour une opération narcissique. Le sujet lecteur se reconfigure d'abord à travers un regard attentif porté sur l'autre du texte :

---

<sup>1092</sup> PRESTINI-CHRISTOPHE Mireille, « Une nouvelle grille de lecture : l'événement », *Pensée plurielle*, n°13, 2006/3, Bruxelles, De Boeck Université, p. 81-90, p. 81.

<sup>1093</sup> RABATEL Alain, *op.cit.*, p. 11.

*Est-ce que Baudelaire me parle dans son poème ? Ce texte est-il pour moi ? Sa lecture peut-elle faire événement, aujourd'hui, maintenant ?*

N°30 - 03/01/08

L'enjeu relève bien de la construction d'un rapport d'appropriation subjective. Mais la lecture, comparable à l'opération perceptive, est un corps-à-corps avec l'altérité :

[...] la perception est précisément ce qui sépare de soi. La notion de perception a l'avantage, momentanément, de mettre entre parenthèses la subjectivité. Elle renvoie à ce qui, venu du dehors, dessaisit momentanément l'esprit de l'emprise qu'il a sur lui-même [...] <sup>1094</sup>

Lire, c'est recevoir et concevoir, laisser résonner en soi l'écho du texte à la fois autre et sien, le posséder un peu, lui donner une chance d'actualisation au moment de sa formulation intime, singulière.

La difficulté que pose la définition du sujet lecteur tient en réalité au problème de la nature du sujet lyrique : l'ambiguïté du sujet d'énonciation en poésie se déporte sur le sujet lecteur du poème. Cette difficulté conceptuelle nous a incitée à recourir aux outils pragmatiques de l'énonciation dans le sillage de Käte Hamburger pour qui « Le JE lyrique, si controversé, est un sujet d'énonciation ». A partir de là, elle considère que dans le genre lyrique, qui est un genre non fictionnel, c'est un « Je-Origine » qui parle, sa parole relève de l'énonciation « historique », « référentielle » :

Dans la poésie lyrique, c'est le poète qui parle, de sorte qu'il s'agit d'un « énoncé de réalité » et non d'un énoncé fictif. <sup>1095</sup>

L'extrait N°21 du Carnet semble confirmer cette conception du sujet lyrique :

*La première page met entre guillemets une idée de titre que le poète a aimée, puis rejetée. Je suis exactement le même parcours que le « je » du poème que je prends pour Jaccottet.*

N°21 - 11/05/07

Or, selon Käte Hamburger,

Le langage créatif qui produit le poème lyrique appartient au système énonciatif de la langue ; c'est la raison fondamentale, structurelle, pour laquelle nous recevons un poème, en tant que texte littéraire, tout autrement qu'un texte fictionnel, narratif ou dramatique. Nous le

---

<sup>1094</sup> MARTINEZ Victor, *op.cit.*, p. 16.

<sup>1095</sup> COMBE Dominique, *Les genres littéraire, op. cit*, p. 82.

recevons comme l'énoncé d'un sujet d'énonciation – le lecteur vit alors une "ré-expérience".<sup>1096</sup>

Certes, l'extrait du fragment N°21 témoigne de la confusion entre le sujet d'énonciation originel du poème et l'auteur. La lecture emprunte alors le même parcours subjectif que celui qui est énoncé dans le poème. Pourtant cette conception du sujet lyrique et de la posture co-énonciative du lecteur ne recouvre pas, nous l'avons vu, tous les cas de figure de réception poétique. La modalisation sensible dans le texte de lecture, « le "je" du poème *que je prends pour* Jaccottet », marque une distance possible avec ce parti pris. D'ailleurs le fragment N°23 montre que si le sujet d'énonciation du poème n'est pas fictionnel, il n'est pas nécessairement le poète en personne :

*Les déictiques pullulent : tout se passe ici dans le temps de la parole du poème. « Je » n'est ni le poète, ni le traducteur, ni exactement moi-même, c'est un peu tout ça réalisé dans le temps de l'énonciation poétique. Un peu moi, c'est sûr : ces yeux aveugles face au monde que je néglige, que j'oublie, que je ne connais qu'en surface.*

N°23 - 02/06/07

D'après cet extrait, il est visible que, selon les termes de Philippe Hamon,

Le "sujet lyrique" n'est donc ni "ici", ni "là", ou "derrière" tel ou tel pronom ou personnage [...il ] n'est ni une essence centralisée ni une diffraction généralisée [...] mais [ il ] se constitue dans et par cette oscillation et cette rythmique élémentaire toujours duelle.<sup>1097</sup>

Les configurations du sujet lyrique et du sujet lecteur sont liées : instables, hétérogènes, elles sont dues au devenir énonciatif du poème et à sa créativité. Activées dans l'horizon d'attente de la lecture, sujet lyrique et sujet lecteur sont des instances en devenir :

*le poème qui fera de moi une lectrice complète accomplie, à la manière d'une inoubliable naissance fondatrice, ce poème-là est devant.*

Prologue au Carnet - 8/04/06

Le sujet lecteur de poésie est donc un sujet en creux rendu tangible par l'événement de la lecture. De fait,

---

<sup>1096</sup> *Op. cit.*, p. 238.

<sup>1097</sup> HAMON Philippe, « Sujet lyrique et ironie », *Le Sujet lyrique en question*, textes réunis et présentés par RABATE Dominique, de SERMET Joëlle, VADE Yves, *Modernités* 8, Presses Universitaires de Bordeaux, 1996, p. 19-25, p. 22.

L'événement va inciter la personne, par des étapes et des phases successives, à passer d'une position de contrainte, « objet de ce qui m'arrive », à une position d'acteur, « faire quelque chose » de ce qui m'arrive.<sup>1098</sup>

La pensée de l'événement comme modèle de lecture de poésie permet de souligner la responsabilité énonciative et la dynamique du sujet. Nous avons déjà pris acte de l'abandon de la représentation du lecteur comme spectateur. Mais le sujet lecteur n'est pas cantonné non plus du côté de la réception : il participe de l'émission poétique.

Ce gain événementiel pousse même au dépassement de la lecture : le poème se diffuse dans l'au-delà expérientiel :

*Quelque chose est dans l'élan d'advenir, juste après le poème, la naissance est dans l'au-delà du texte, la poésie traverse ce monde, cette expérience, ce regard, ce désir. Je me sens très proche de cette chaleur du poème, une poésie qui excède la langue par la langue et sa beauté, une poésie fragile, vouée à l'invisible et à l'ineffable, une poésie chez elle dans la grâce familière de l'obscurité.*

N°17 - 26/04/07

La lecture de poésie implique visiblement le lecteur au-delà du temps de sa lecture. Le sujet est donc d'autant moins aisé à circonscrire. La lecture de poésie n'est pas sécurisante : la posture du sujet n'y est pas prédéterminée et il n'est pas assuré qu'elle devienne événement pour le lecteur. Certes, le lecteur peut s'installer dans la coénonciation ou mimer la réception lyrique, mais ces postures ne sont pas définitives et l'émotion du lecteur peut infléchir la réception tout autrement. De l'insécurité du lecteur de poésie découlent des prises de risques : le sujet se saisit d'un texte, s'offre à sa reconfiguration, quitte à le transformer ou à en brouiller la représentation.

---

<sup>1098</sup> PRESTINI-CHRISTOPHE Mireille, « Une nouvelle grille de lecture : l'événement », *op. cit.* Suite de la citation : « Le dénouement du processus ne se traduit pas toujours dans une dimension d'évolution ou de progrès. Ce processus peut s'avérer trop lourd, insuffisamment accompagné, l'événement trop peu reconnu pour être mené à son terme et/ou trouver une issue favorable pour la personne. Mais, dans la société hypermoderne, l'événement est aussi ce qui peut ouvrir à de nouvelles perspectives, de nouveaux possibles et de nouvelles formes de liberté, car il peut permettre de ne pas se retrouver dans des impasses ou des inflations de principes de précaution, de prudence, de transparence, etc., assujettissant l'action de l'homme à des processus et/ou des procédures à respecter et réduisant progressivement sa liberté d'action. »

### ***Le texte de lecture est-il un texte ?***

La troisième remise en cause à laquelle nous convie l'analyse du Carnet concerne la définition même du texte de lecture. Faut-il en effet lire cette production comme un travail de construction ou de déconstruction ? Si le texte de lecture était un texte, il serait envisageable d'en reconstituer la « grammaire », dans le sens chomskyen du terme. Or, il n'est de grammaire concevable qu'à partir de productions plurielles et comparables. Cette remarque est-elle compatible avec la singularité des réceptions ? Gérard Langlade insiste sur la singularité des lectures :

Chaque œuvre littéraire engendre ainsi une multitude d'œuvres originales produites par les expériences à chaque fois uniques des lecteurs empiriques. Cette importance centrale accordée à la participation du lecteur à l'élaboration d'un texte singulier conduit à interroger la notion de texte littéraire.<sup>1099</sup>

La lecture ne pose donc pas seulement la question de la nature de ce qu'elle produit, elle pose également la question originelle du texte littéraire. Où est le texte ? Peut-on appeler texte ce qui n'est pas encore actualisé par la lecture ? Et ce qui est réalisé par la lecture, est-ce un texte ? Il serait ambitieux de répondre à ces questions de manière définitive. Ce que le Carnet laisse paraître est surtout le caractère inachevé et brouillé de la parole du poème. Le texte lu est représenté comme une matrice instable :

*tout se brouille : impact devient un pacte, le chas un chat. Lire la poésie, c'est vraiment un brouillage permanent, accepter que rien ne soit jamais définitif, lire de la poésie c'est accepter d'entrer dans l'infini du point de lecture.*  
N°15 - 24/04/07

Chaque élément du texte lu se dédouble de tous les possibles parmi lesquels chaque lecture, chaque relecture, effectue un choix temporaire. Le lecteur de poésie est le démultiplicateur du texte. Le poème est la promesse de cette pluralité inachevable. Et chaque lecture remplit le lecteur du vertige des choix parfois irréalisables entre tous les possibles :

*la lecture se conforme d'abord à son propre chemin, qui n'est ni lisse ni complet. La lecture de poésie est truffée d'inachèvement, d'espoirs et de fausses pistes.*  
N°25 - 09/08/07

---

<sup>1099</sup> LANGLADE Gérard, « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre », *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, dans ROUXEL Annie & LANGLADE Gérard, *op.cit.*, p. 81-91, p. 87.

La lecture empirique n'a décidément que peu à voir avec la conception d'un sujet lecteur programmé par le texte. Cette citation du fragment N°25 montre que la réception est tendue non seulement dans la projection cataphorique, comme l'explique en narratologie Raphaël Baroni à l'aide de la notion de « tension narrative »<sup>1100</sup>, mais également dans la suspension et la rétractation. L'explicitation n'est pas l'incontournable et unique issue de la lecture de poésie. La réception subjective s'accommode d'un composé d'amorces et s'autorise le maintien d'une part de méconnaissance si cette suspension de l'explication maintient vif le contact avec la matérialité du signifiant :

*Pourquoi a-t-on abandonné cette liquide au profit d'un double T ? Peut-être pour éviter la confusion avec le pronom, ou rester plus proche du masculin ? Je ne veux pas trouver la réponse dans un manuel de phonétique historique à portée de main pourtant ; je veux rester dans le halo énigmatique et comme préconscient de ce texte : « Celle beauté », c'est déjà beaucoup plus beau et vrai que « cette beauté » qui serait la platitude même. Le démonstratif du quotidien aurait-il usé nos capacités de lecture ou d'énonciation ? Et puis surtout, « celle » tisse avec « embellit » des ailes qui font le tour du monde... c'est extrêmement gracieux, aérien et presque cosmique.*

N°22 - 21/05/07

Le sens prend alors racine dans les effets sensoriels de la matérialité du poème. Il semble qu'il faille ici faire sienne la pensée de Philippe Lacoue-Labarthe pour qui « Ce que dit le poème, c'est d'abord une langue : des mots »<sup>1101</sup>. Cette conviction rencontre celle de Victor Martinez qui justifie l'idée que la valeur significative du poème soit momentanée :

Le mot qui est un rapport « dont on ne s'empare pas » est immédiatement reconduit à ses constituantes logiques, matérielles, syntaxiques et ne signifie jamais un contenu arrêté : il prend sens dans le déroulement d'une « relation-monde » qui le pétrit, qui le résorbe momentanément et qui le fait surgir dans une nouvelle figuration qui est sa valeur significative momentanée. Le mot, en réalité, est une indication du rapport, et non un sémantisme. Et il en est ainsi de toute la langue. Tout « morceau d'espace » (le « glacier », le « mur », la « route », etc.) renvoie, en « réalité », c'est-à-dire efficacement, à un système d'implication de rapports au monde.<sup>1102</sup>

---

<sup>1100</sup> BARONI Raphaël, *La Tension narrative*, Paris, Seuil, 2007.

<sup>1101</sup> LACOUÉ-LABARTHE Philippe, *La poésie comme expérience*, Paris, Christian Bourgois, coll. « Détroits », 1986, p. 54.

<sup>1102</sup> MARTINEZ Victor, « Une phénoménologie de l'inapparent : l'œuvre d'André du Bouchet », *op. cit.*

Cette réflexion sur la poétique d'André du Bouchet exprime aussi le vécu de la lecture manifeste dans le Carnet. Le poème est définissable non pas en qualité de contenu sémantique mais en terme de « rapport ». Selon l'expression même de V. Martinez, la lecture construit son « espace opérationnel d'efficacité ». Elle rend le texte possible ou impossible, événementiel ou pas, en deçà de la question de l'interprétation :

*C'est vraiment un beau sonnet vraiment très subtil, je me demande comment je finirais par trancher l'interprétation si je devais le faire ! Mais je compte bien croire encore à l'impossibilité de trancher... Un poème si rassurant dans la transparence du signifiant, et tellement déroutant quand le souci de transparence référentielle s'en mêle !*

N°6 - 22/01/07

On voit ici se superposer la projection de différents usages de la lecture. Le texte crée des rapports dans le sens où il relie le lecteur au monde, aux mots et au sens. Et comme pour tout « rapport » ou toute « relation », les termes de « tension » et de « variation » conviennent. La notion de texte de poésie devient éminemment dynamique et ouverte. Si chaque lecture de poésie est une reconfiguration énonciative du poème, elle ne reconstitue pas une version achevée et close du texte : elle en fait plutôt une relation tendue, variable, vivante, mouvante, à l'actualisation du sens et à sa propre matière. Le poème est altérité et relation.

En prolongeant cette redéfinition du poème à travers des « rapports », on remarque que la lecture écarte les derniers oripeaux de la clôture du texte :

*Le poème est relié à d'autres textes ou peut-être, et surtout, à d'autres lieux, d'autres sujets, d'autres expériences, hors du texte. Le poème est un interstice dans le monde de l'expérience, lien entre ces fragments vécus ou retournement, trouée ou autre voix.*

N°27 - 13/08/07

La lecture du poème fait du texte un espace énonciatif où le rapport devient efficace à travers ses dimensions pathique et interlectorale.

### ***Qu'est l'auteur devenu ?***

Enfin, comment penser la place de l'auteur dans cette opération ? Le temps de la lecture ne dépend pas uniquement du travail du sujet lecteur. C'est un moment où les figures du poète et de l'écriture prennent forme. La lecture ne saurait se

penser elle-même sans que ne soit prise en compte la source énonciative, radicalement autre, qui lui donne lieu d'être. Contrairement à ce que pourraient laisser présager les préjugés textualistes, le point de vue de la réception n'efface pas l'auteur : le Carnet lui ménage régulièrement une place, entre source d'énonciation, entité biographique et figure littéraire. Le sujet auteur demeure inaccessible bien sûr – et non moins fragmenté que le sujet lecteur – mais les reconfigurations de ce sujet restent un des horizons de la lecture de poésie.

La prise en considération de la biographie du poète, tout d'abord, n'est pas très fréquente dans le Carnet, mais elle est perceptible, par exemple, dans le fragment N°10 :

*Cette fois-ci étrangement, je cherche un préambule. Guy Viarre : un nom souvent prononcé dans le petit monde où ce genre de noms circulent... une sorte d'ange, de Nelligan ou de Rimbaud de nos jours. J'ai lu les deux premières pages et eu envie immédiatement de connaître les dates de naissance et surtout de mort correspondant à cette voix-là. Je les ai déjà oubliées, mais il avait donc environ trente ans quand il a arrêté de vivre et suspendu ses esquisses d'une œuvre, de celles qu'on sent prometteuses, chargée à blanc, à vif.*

*Je m'arrête sur une photo largement reprise de site en site sur internet. Un visage d'adolescent ailleurs, complètement pétri par la douleur et la solitude, un désir de présence qui se fracasse sur le blanc du papier.*

N°10 - 05/02/07

Dans ce cas particulier, la lecture de poésie s'est ouverte à l'enquête biographique. Ce détour par « la vie de l'auteur », si souvent imposé aux élèves, n'est pourtant pas très naturel. Il trouve sa justification ici par le fait que le destin tragique du poète conditionne les limites de son œuvre et contribue à sa notoriété. Le nom même de Guy Viarre en appelle à la figure littéraire du poète fauché en pleine jeunesse : l'évocation de Nelligan et Rimbaud en atteste. L'interprétation donnée du portrait diffusé sur internet<sup>1103</sup> montre que l'approche est moins biographique que littéraire : la recherche du lecteur conduit ici à la reconstitution non pas d'un parcours de vie – les dates de naissance et de mort sont aussitôt oubliées – mais d'un profil psychologique immédiatement métaphorisé du côté de l'écriture. L'image du fracas

---

<sup>1103</sup> Il s'agit tout particulièrement d'un portrait photographique de Guy Viarre par Jean-Marc de Samie repris par exemple sur le site *Amour de Papier*,

URL <http://www.artpointfrance.org/Diffusion/viarre.htm>. Interrogé sur les circonstances de réalisation de ce portrait, Jean-Marc de Samie apporte les précisions suivantes : « La prise de vue a été réalisée à l'Espace Liberté, à Crest (dans la Drôme), avec le Peintre Guillaume Guintrand, le 3 octobre 1998, et en présence de Jean-Pierre Sintive, des éditions Unes, son premier éditeur. C'était la première lecture publique de Guy Viarre, [...] La photographie de Guy Viarre est unique. », courriel du 19 février 2010.



« sur le blanc du papier » ne se justifie pas au regard de la photographie diffusée mais à travers la représentation fantasmatique du jeune auteur en posture d'écriture tout à fait stéréotypée. Ici, la représentation conventionnelle de la page blanche téléscope celle du désespoir (douleur – solitude – fracasse), avatar de la figure préconstruite du poète maudit. La représentation du poète au cours de l'activité de lecture ressemble donc davantage à une combinaison de stéréotypes qu'à une construction référentielle sur l'auteur.

Au-delà des représentations pré-acquises du poète, la prise en compte de la biographie de l'auteur peut se relier à une réalité expérientielle ou symbolique :

*Je reconnais la silhouette solide et mate d'André du Bouchet traversant la nuit  
neigeuse comme en plein jour, la tête droite*  
N°23 - 02/06/07

La figure d'André du Bouchet est appelée ici pour sa réalité physique dans ce qu'elle peut symboliser de la poétique de l'auteur : une écriture imposante, radicale, qui affronte les antinomies sans relâche. Le corps du poète prend réalité ici comme amorce ou résonance interprétative du texte.

Il y a jusqu'au portrait de Guillaume Apollinaire appliqué en couverture du recueil qui retient l'attention, mais cette fois encore il est reçu dans une optique métapoétique :

*un visage, un visage multiple car difficile à délimiter, mais un visage offert.*  
N°4 - 17/01/07

Dans le Carnet, le poète n'est donc jamais recherché en tant qu'individu social ou pensant. En revanche, de même qu'André du Bouchet imaginait Victor Hugo penché sur son papier, le texte de lecture prend volontiers appui sur une représentation du poète en train d'écrire,

*c'est beau, cette « écriture serrée », moi qui ne touche ces temps-ci qu'un clavier,  
Chamberland doit détester écrire à l'ordinateur ! Je l'imagine, un peu voûté sur  
son carnet ou son papier, tandis que tombent des trombes ou que le temps se  
laisse aller à quelques embellies, mais le poète chercheur de notes lumineuses  
entend la pluie, entend le vent, y aspire même...*  
N°7 - 23/01/07

Le lecteur se laisse ici glisser dans la supposée subjectivité de l'auteur en figurant ce qu'on pourrait appeler l'*intime*. Cette lecture construit une représentation de l'espace subjectif de l'écriture, non pas pour en déduire une explication intentionnelle, mais

dans une démarche d'approche empathique et sentie. L'invention de la perception (« le poète [...] entend ») montre une fois encore que la lecture reconfigure non seulement une voix, des voix, mais aussi des corps, dont ce que l'on a appelé le « corps lyrique ». Le principe n'est pas ici celui d'un pacte d'identification, mais une participation aux effets de perception réinventés.

L'espace de subjectivité du poète n'est donc pas reconstitué comme un bloc d'inspiration, bien au contraire : on voit dans le Carnet la représentation d'un Jaccottet en plein débat intérieur. La création se présente alors comme un choix parmi des possibles :

*ici Jaccottet se retourne, s'interroge, voit ce qui aurait pu, ce qui ne saurait aller jusqu'au bout sans affronter dans un moment de lucidité, la contradiction.*  
N°21 - 11/05/07

Le poète est alors reconfiguré par le lecteur comme un sujet devançant les questions que pose la lecture. Lire revient à faire de cette subjectivité reconfigurée un espace dialogique, un lieu possible de tension, de modulations.

Lorsque la lecture est bien vécue, la configuration du sujet auteur par le lecteur secrète volontiers des effets d'empathie, c'est le cas de la réception du poème de Jodelle :

*Il m'épate et me plait ce Jodelle, très condensé dans le sonnet, passionné et expert.*  
N°19 - 03/05/07

On voit distinctement ici que ce n'est pas le principe d'identification au sujet lyrique ou au poète qui engage le lecteur, mais une configuration sensorielle et même quasiment sentimentale. Jodelle n'est pas pris en compte biographiquement, mais sa figure devient un point d'appui pour constituer l'espace de subjectivité de la lecture. Le lecteur secrète ce point d'appui comme un outil nécessaire à la perception et à l'expression de la densité, la passion et l'expertise identifiées lors de la lecture du sonnet.

Si l'auteur n'est pas véritablement pris en compte dans la réception poétique, sa représentation n'est donc pas pour autant absente de la lecture. C'est une reconfiguration qui n'a guère à voir avec le poète réel. On peut accorder à Aldo Trione que

L'objet beau n'est pas une chose, mais un mouvement où s'éclipse tout caractère individuel de l'artiste créateur, dont ne subsistent que d'imperceptibles traces qui en disent l'absence.<sup>1104</sup>

La lecture du poème n'est pas davantage une mise en présence du poète. Ce que l'on peut appeler la voix du poème n'est pas celle du poète mais une production de la lecture. Cependant les notes du Carnet n'échappent pas à la confusion entre poète et sujet lyrique :

*le poète se fait un reproche à lui-même : « ta tête n'a pas su », tiens il se tutoie (oui je l'ai déjà vu tout à l'heure). C'est qui ce « ils » dans « ils l'ont eue » ?*  
N°1 - 13/04/06

La source d'énonciation, le locuteur et le poète sont de fait confondus. Pourtant, la lecture est aussi le moment où l'énonciation poétique prend prise dans le contexte énonciatif nouveau qui lui donne sens. Le fragment N°3 témoigne de la conscience du réinvestissement énonciatif par la lecture :

*Lecture guidée dans la voix d'un « je » vite devenu « nous » : notre communauté non pas de destin mais d'origine [...] Ce qui est beau aussi c'est ce passage tout simple du « vous » (singulier masculin, poli, au lecteur) au « nous ». C'est une poésie de communauté, communauté humaine, c'est une parole offerte à devenir nôtre, pour nous, lecteurs.*  
N°3 - 16/01/07

L'acmé de cette énonciation poétique s'accomplit dans le dépassement même de la notion de sujet. On a affaire alors à la saisie du lyrisme en tant qu'élan, toute figure dissoute dans le surgissement du poème :

*Je suffis pour l'éternité à entretenir le feu de mes délices  
Il y a une puissance incroyable dans cet élan, ce fonds renouvelé du lyrisme. Le lyrisme c'est une puissance de résurrection infinie. Douleur et plaisir sont inextricables, le poète figure de martyr, sujet offert à la finitude de chaque moi... ce moi-là n'est plus un moi, c'est une voix perpétuellement résurgente de son silence, de sa propre mort, c'est une vie consumée immortellement...*  
N°12 - 12/02/07

La question du sujet est résolue dans l'au-delà du sujet et du moi. Pour dire cette résolution, la notion d'événement est bienvenue.

---

<sup>1104</sup> TRIONE Aldo, *Penser la poésie*, traduit de l'italien par Isabelle Lavergne, préface de Jean-Michel Rey, Paris, L'Harmattan, coll. « Esthétiques », 2001, p. 20.

## C. La lecture de poésie comme événement

*Un livre doit être la hache qui brise la mer gelée en nous.*  
Franz Kafka<sup>1105</sup>

Comment advient un texte de lecture de poème? Qu'est-ce qui en fait sa nécessité tout autant que sa spécificité? Jusqu'à quel point peut-on considérer le texte de lecture comme un espace événementiel d'élaboration du sujet? Le texte de lecture peut-il et doit-il être pensé en terme de rupture, de dialectique, de répétition? Pourquoi le texte de lecture n'est-il pas réductible à la simple restitution d'un vécu? Comment se fait-il que chaque lecture soit différente et provoque diverses formes et intensités émotionnelles? Toutes ces questions invitent à recourir à la notion d'événement<sup>1106</sup>. L'hypothèse est qu'il se passe au moment de la lecture d'un poème une mise en branle du lecteur, de sa représentation du réel et des liens qui l'y rattachent, tout à fait caractéristiques.

### C.1. La notion d'événement au service de la poésie

*A poem is both a structure made of words (a text) and an event (an act of the poet, an experience of the reader, an event in literary history).*  
Jonathan Culler<sup>1107</sup>

#### C.1.a. Penser l'événement en littérature

*Tout fait événement*  
Jean Follain<sup>1108</sup>

---

<sup>1105</sup> KAFKA Franz, *Lettre* du 27 janvier 1904 à Oskar Pollak, in Pléiade tome III, p. 575.

<sup>1106</sup> La notion d'événement de lecture est d'ailleurs une visée didactique que l'on a tenté de mettre à jour lors des Rencontres des Chercheurs en Didactique de la Littérature d'Aix-en-Provence en 2003 : BRILLANT RANNOU Nathalie, « L'expérience littéraire : création, lecture et transmission ? » dans *Didactique de la lecture et de l'écriture littéraires*, SKOLÉ, Cahiers de la Recherche et du Développement, Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'académie d'Aix-Marseille, Hors Série I, 2004.

<sup>1107</sup> CULLER Jonathan, *Literary Theory. A Very Short Introduction*, Oxford University Press, [1997] 2000, p. 74.

<sup>1108</sup> Formule de Jean Follain reprise par Didier Alexandre, « Le parfait de l'événement » dans ALEXANDRE Didier, FREDERIC Madeleine, PARENT Sabrina & TOURET Michèle (dir.), *Que se passe-t-il ? Evenements, sciences humaines et littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Interférences », 2004, p. 179.

La notion d'événement, « polymorphe autant que polysémique »<sup>1109</sup> a été, depuis les années 2000, de plus en plus souvent requise en critique littéraire<sup>1110</sup>, de part et d'autre de la francophonie. La notion d'événement problématisée tout spécialement en sciences sociales<sup>1111</sup> est évidemment centrale en histoire, où elle s'articule à la catégorie du mémorable<sup>1112</sup>. Certes, le Carnet et l'ensemble de la thèse n'ont pas pour horizon l'analyse des poèmes en tant qu'événements historiques ou reflets référentiels des bouleversements de l'Histoire ; notre travail s'attache à l'événement comme phénomène intime. Cependant, pour l'historien Paul Veynes, cette notion est d'abord reliée à « ce qui ne va pas de soi »<sup>1113</sup>, à un moment précis, pour une collectivité ou un sujet donné. En transposant ce trait de définition au domaine littéraire, « l'événement » permet de penser l'œuvre dans sa singularité et la rupture que sa nouveauté opère. C'est ainsi que le groupe de recherche dix-neuviémiste pluridisciplinaire *L.I.R.E.* de Lyon, présente son objet sous l'influence indéniable de la conception de l'événement selon Paul Veynes :

Le XIX<sup>e</sup> siècle constitue la littérature comme objet historique ; cette démarche d'historicisation incite à penser l'œuvre littéraire, ou du moins le chef-d'œuvre, comme événement. La notion d'événement substitue à l'épreuve de la durée, définition classique du chef-d'œuvre, le coup de force qui opère une trouée dans le tissu synchronique des manifestations culturelles à une époque donnée. Il ne s'agit plus de porter (ou de ramener) à son point d'excellence une tradition, et d'en incarner le modèle pour l'avenir, mais de concevoir l'œuvre comme essentiel écart, comme différence irréductible au *continuum* des œuvres précédentes comme à l'ensemble des productions contemporaines.<sup>1114</sup>

---

<sup>1109</sup> LAFLAMME Elsa, « Lire et penser l'événement », site *Acta Fabula* [en ligne le 13 Juin 2006] (vol.7, n° 3), URL : <http://www.fabula.org/revue/document1401.php> (page consultée le 24/08/2009).

<sup>1110</sup> « la notion d'événement prend une place de plus en plus importante dans les pratiques littéraires et culturelles comme dans le discours critique », extrait du texte du cadrage du colloque *Poétiques et imaginaires de l'événement*, du 27-28 février 2009, Université du Québec à Chicoutimi. On peut aussi se référer au colloque organisé par CAMBRON Micheline, *Le divers des événements de lecture*, colloque ACFAS du programme « Lecture littéraire et enseignement » organisé à l'Université de Trois Rivières, 7-8 mai 2007, voir encore SOUCY Pierre-Yves, « Liminaire, quelques singularités contemporaines », *L'Etrangère*, n°23-24, Bruxelles, octobre 2009, p. 5-9.

<sup>1111</sup> « [Jean-Luc Petit se questionne sur] le concept même d'évènement, sa différence avec l'occurrence et le fait, son lien avec le langage, mais aussi son rôle dans l'élucidation de questions de théorie sémantique et d'analyse de l'action », PETIT Jean-Luc (dir.), « L'évènement en perspective », *Raisons Pratiques* n°2, Editions du CNRS et de l'EHESS, 1991.

<sup>1112</sup> Isabelle Tournier par exemple en a remonté le cours dans « Evènement historique, évènement littéraire, qu'est-ce qui fait date en littérature ? », *Revue d'Histoire Littéraire de la France*, volume 102, 2002/5, PUF, p. 747-758.

<sup>1113</sup> VEYNE Paul, *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Le Seuil, coll. « L'Univers historique », 1971, p. 18.

<sup>1114</sup> « Qu'est-ce qu'un événement littéraire au XIX<sup>e</sup> siècle ? » site du CNRS, [en ligne] URL : <http://lire.ish-lyon.cnrs.fr/spip.php?article111>, (page consultée le 12/11/2009).

Pour ces chercheurs, la notion d'événement littéraire au XIX<sup>ème</sup> siècle permet de penser la mutation qui fait basculer la conception du chef d'œuvre universel et atemporel vers celle d'une œuvre qui « s'inscrit dans le déroulement historique non comme souvenir d'un fait passé, mais comme avènement toujours en acte »<sup>1115</sup>. L'événement suspend le *continuum* du connu par l'irruption inachevée de ce qui n'était pas concevable jusqu'alors. Cette conception de l'événement rappelle la pensée romantique, la valeur absolue qu'elle confère au génie et à la singularité de la création. Elle coïncide également avec la définition du chef d'œuvre selon Jauss, cette fois-ci du point de vue de la réception :

Le chef d'œuvre se définit par une modification aussi inattendue qu'enrichissante de l'horizon d'un genre.<sup>1116</sup>

Les générations intellectuelles et artistiques suivantes ont prolongé la pensée de l'événement. Au vingtième siècle, jusqu'à aujourd'hui, dans les domaines de la phénoménologie<sup>1117</sup> et de la pragmatique, d'autres conceptions de l'événement se développent. Du point de vue de la littérature, l'événement rend compatible une visée à la fois référentielle et actancielle du langage.

### **C.1.b. L'événement de lecture**

#### ***Événement biographique et événement de lecture***

En travaillant sur la notion d'événement biographique, Mireille Prestini-Christophe insiste sur sa valeur transformatrice et subjective :

L'événement va inciter la personne, par des étapes et des phases successives, à passer d'une position de contrainte, « objet de ce qui m'arrive », à une position d'acteur, « faire quelque chose » de ce qui m'arrive. L'événement n'est donc pas une anomalie passagère à laquelle correspondrait la recherche du retour au même (ordre ou compréhension). La posture est radicalement opposée à celle du risque ou de la crise. Par la notion d'événement, c'est la prise en compte de l'évolution du monde qui va être produite, la mise en perspectives de transformations, de nouvelles relations, de nouvelles compréhensions. Le

---

<sup>1115</sup> « [...] l'avènement pouvant être différé sur une période plus ou moins longue lorsqu'une reconfiguration de l'horizon d'attente permet aux contemporains de percevoir telle ou telle œuvre, *a posteriori*, comme événement. » *Ibidem*.

<sup>1116</sup> JAUSS Hans Robert, « Mise au point. Littérature médiévale et théorie des genres », *op. cit.*, p. 91.

<sup>1117</sup> RICOEUR Paul, « Événement et sens », dans PETIT Jean-Luc (dir.), *Raisons Pratiques*, « L'événement en perspective », Editions du CNRS et de l'EHESS, 1991 ; ROMANO Claude, *L'Événement et le monde*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Épiméthée », [1998], 1999.

fait-déclencheur va ainsi susciter au niveau de la personne différents moments. Et c'est l'ensemble et la dynamique de ce processus qui permettra qu'un fait-déclencheur se définisse comme événement biographique.<sup>1118</sup>

Le parallèle entre cette définition et l'activité de lecture est frappant : une lecture enrichissante correspond effectivement au passage de la « position de contrainte » à « une position d'acteur ». L'expression « fait déclencheur » rappelle également divers échanges entre enseignants repris dans les actes du colloque *Enseignement & Poésie* tenu à Marseille en 1993<sup>1119</sup>. Tout l'enjeu pédagogique se cristallise volontiers sur la mise en place des conditions favorisant ce « fait-déclencheur »<sup>1120</sup> que constitue l'événement de lecture vécu comme expérience.

### ***L'expérience de l'événement***

En avant avant-propos aux actes du colloque de Poitiers consacré aux *Genres de travers*, Henri Scepi et Dominique Moncond'huy<sup>1121</sup> commentent la réception du *Coup de Dés* par Paul Valéry en considérant son récit comme « la petite fable allégorique de tout processus de lecture » :

Si le *Coup de dés* apparaît aux yeux du témoin privilégié comme un « événement », c'est que le poème de Mallarmé fait figure de commencement ; il vaut fondation et tout indique que, de ce fait, il échappe aux canons et aux usages, aux normes et aux genres. La singularité déroutante de l'œuvre suspend toute certitude, annule tout bénéfice [...]

La révélation d'un « astérisme » nouveau, le sentiment d'un « commencement » et le bouleversement des codes établis, jusque dans leur dimension générique, font d'un poème un « événement » au sens historique mais aussi poétique. Dominique Combe<sup>1122</sup> relit *Les Illuminations* à la lumière de la notion d'événement : il montre

---

<sup>1118</sup> PRESTINI-CHRISTOPHE Mireille, « Une nouvelle grille de lecture : l'évènement », *op. cit.*

<sup>1119</sup> *Enseignement & poésie, op. cit.*

<sup>1120</sup> « Il est possible de qualifier certains faits-déclencheurs d'un acte tel que la décision comme événement biographique, s'ils répondent aux caractéristiques suivantes : 1. Être un fait nouveau et singulier d'une certaine *intensité*. 2. Interprétation : source d'une nouvelle *interprétation* du contexte. 3. Retentissement : produisant des effets sur son environnement social, familial, professionnel. Conséquence : révélateur des plis de la personne et créant de nouveaux possibles », PRESTINI-CHRISTOPHE Mireille « Une nouvelle grille de lecture : l'évènement », *op. cit.*

<sup>1121</sup> MONCOND'HUY Dominique & SCEPI Henri (dir.), *Les genres de travers, littérature et transgénéricité, op. cit.*, p. 7.

<sup>1122</sup> COMBE Dominique, « Poésie et événement, que se passe-t-il dans *Les Illuminations* ? », dans ALEXANDRE Didier, FREDERIC Madeleine, PARENT Sabrina & TOURET Michèle (dir.), *Que*

ainsi comment l'historicité du poème cède le pas à une logique interne de l'événement, c'est-à-dire à sa propre configuration narrative. Chaque poème réamorce un mouvement de retournement, de « torsion » dirait Laurent Jenny<sup>1123</sup>, et de recreation qui lui confère une dimension performative. Dominique Combe redéfinit ainsi la modernité, mais son analyse s'arrête au seuil du vécu subjectif de l'événement et de la phénoménologie de la lecture.

C'est à cette échelle individuelle que Lyotard apporte sa vision :

Ce qui fait événement dans la rencontre d'un mot, d'une odeur, d'un lieu, d'un livre, d'un visage, n'est pas sa nouveauté comparée à d'autres « événements ». C'est qu'il a valeur d'initiation en lui-même. On ne le sait que plus tard. Il a ouvert une plaie dans la sensibilité. On le sait parce qu'elle s'est ouverte depuis et se rouvrira, scandant une temporalité secrète, peut-être inaperçue. Cette plaie a fait entrer dans un monde inconnu, mais sans jamais le faire connaître. L'initiation n'initie à rien, elle commence.<sup>1124</sup>

L'événement devient ici intransitif, épreuve du sujet. Il est fiché dans le sensible et marque la temporalité subjective.

Au carrefour de l'historicité et de la phénoménologie, la notion d'événement a sa place dans les théories de la lecture, et en didactique au premier chef. Si certains faits de lecture deviennent événements, c'est par la participation toute particulière du sujet à une action inaugurale productrice de sens. Cette action peut être étudiée au niveau de la poétique du texte, mais la performativité n'advient qu'avec la participation du sujet lecteur. Du point de vue de la didactique, on retient les réflexions d'Evelyne Bédoin. Pour définir l'acte de lecture en tant qu'événement, elle s'appuie sur les travaux de Louise-Michelle Rosenblatt :

[L'acte de lire est ainsi perçu comme] un événement impliquant un individu particulier et un texte particulier, à un moment particulier, dans des circonstances particulières, dans un environnement social et culturel particulier, et comme une part de la vie de l'individu et du groupe.<sup>1125</sup>

Au-delà de la « plaie inaugurale » de Lyotard, la lecture-événement s'accompagne d'une reconfiguration du monde du lecteur, elle relie le sujet au réel :

---

*se passe-t-il ? Evénements, sciences humaines et littérature*, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Interférences », 2004, p. 153-166.

<sup>1123</sup> JENNY Laurent, *La parole singulière*, préface de Jean Starobinski, Paris, Belin, coll. « L'extrême contemporain », 1990.

<sup>1124</sup> LYOTARD Jean-François, *Le Postmoderne expliqué aux enfants*, Galilée, 1986, p. 142.

<sup>1125</sup> ROSENBLATT Louise Michelle, *The Reader, the Text, the Poem : the Transactional Theory of the Literary Work*, Carbondale III, Southern Illinois University Press, [1978] 1994, cité par BEDOIN Evelyne, *Ibidem*, p. 196.



On s'appuiera sur la conception phénoménologique de l'événement comme surgissement au cœur d'un processus, pour envisager, dans le déploiement de la lecture, comment se reconfigure l'univers expérientiel du lecteur.<sup>1126</sup>

Le lecteur n'est plus représenté face à l'événement mais il est, par son historicité et dans son vécu, le siège même de l'événementialité. Le texte de lecture constitue alors un véritable carrefour phénoménologique : trace de l'événement de la lecture, il est aussi l'espace où la lecture se constitue comme événement, avant d'offrir à la relecture une autre chance de « surgissement » résolument « particulier ».

### ***L'événement de poésie***

Dans le domaine de la poésie, la reconnaissance de l'événement est devenue dans certains discours critiques, un mode de classification des « familles » d'œuvres ou d'auteurs. Cette notion permet par exemple à John Stout et Jérôme Game de distinguer "poétique du sujet" et "poétique de l'événement" :

trace active d'un processus par lequel le monde comme chaos se propage en se métamorphosant.<sup>1127</sup>

Cette fracture dans le paysage de la poésie contemporaine, pressentie plus que démontrée, a pour limite de négliger totalement l'engagement du lecteur, qui semble pourtant bien être le seul fondé à reconnaître, dans une œuvre, à partir de quand

le poème est l'« opération » (Alain Badiou) certes toujours finie mais en laquelle le réel se « machine » (Deleuze et Guattari) néanmoins lui-même dans le langage pour former le seul sens non prédéterminé : l'in-sensé.<sup>1128</sup>

Dans cette perspective, l'événement participe du projet poétique, laissant à l'auteur le soin et l'habileté d'agencer des formes propices à ce frottement circonstanciel

---

<sup>1126</sup> BEDOIN Evelyne, « Comment la littérature vient aux écoliers » dans BOISSET Emmanuel & CORNO Philippe (dir.), *Que m'arrive-t-il ? Littérature et événement*, *op.cit.*, p. 195-204, p. 195.

<sup>1127</sup> STOUT John, « "La poésie est un enjouement irréparable" : la subjectivité lyrique déjouée dans la poésie de Mathieu Messagier », dans BROPHY Mikael & GALLAGHER Mary, *Sens et présence du sujet poétique, la poésie de la France et du monde francophone depuis 1980*, Editions Rodopi, coll. Faux Titre, 2006, p. 317-326, p. 318.

<sup>1128</sup> GAME Jérôme, « Actualité du moderne » dans « La nouvelle poésie française », *Le Magazine Littéraire*, n°396, mars 2001, p. 20-23, p. 23. Suite de la citation : « [...] l'essence n'existe pas : ce qui signifie que c'est l'informe du réel et du langage, jamais prédéterminé une fois pour toutes, qui constamment et sans mode d'emploi, s'agence en exprimés – des œuvres. Aussi bien, ces dernières ne sont-elles plus le fait ou le produit d'une conscience – fût-ce ouverte – mais bien d'une circonstance entre un corps, une culture, une histoire : un événement, conçu comme simultanéité d'une épreuve et de l'intelligence impersonnelle qui en est produite. »

entre les mots, les signes, le monde. Mais une telle définition de l'événement poétique ne permet pas de développer une analyse de la réception. Elle se rend caduque, d'une part, parce qu'elle entend pré-définir, pour les distinguer, et, disons-le, pour les valoriser, les « poésies de l'événement ». D'autre part, la dimension événementielle du poème étant inscrite du côté de la conception, le lecteur se trouve intimé de mimer par sa lecture un événement supposé, plutôt que de se mettre en quête ou à l'écoute de l'événement propre de sa réception. Or, le Carnet montre qu'un poème du XVI<sup>ème</sup> siècle par exemple peut très bien être reçu en tant qu'événement : c'est-à-dire faire sa marque dans l'imaginaire, dans le présent de la lecture, créer chez le lecteur une césure inaugurale entre un avant et un après, produire un moment pathique et générer des effets sur le corps lisant.

La notion d'événement ne peut pas être un instrument de classification générique de la poésie, car la poésie en elle-même est événement<sup>1129</sup> : « word and act » dit Jonathan Culler<sup>1130</sup>. L'événement ne résulte pas de la répétition respectueuse d'un dispositif, mais siège dans la perturbation, la densité, l'irradiance de la perception devenue « brasier »<sup>1131</sup>, même s'il n'est pas toujours spectaculaire :

*la foule devient rumeur, j'entends le calme clair du poète s'affrontant aux mêlées du pouvoir. Cette diérèse des « prétentions » et des « ambitieux » a quelque chose de classique (La Fontaine ou Racine) tout à fait réussi. Je reçois le texte parce que je lui donne une valeur éthique et lui accorde une réussite esthétique. Ce qu'il y a d'événement en moi, c'est le bruit de cette foule dont le poète veille à se démarquer.*

N° 16 - 25/04/07

Le sentiment d'événement de lecture qui a motivé la rédaction du fragment 16 du Carnet n'a pas été déclaré une fois pour toutes. La lecture est décidément modulation, parcours sensible, variation. Ici, on voit que l'opération axiologique a rendu possible un événement de lecture. Sa perception intime correspond à la sensation d'un vécu effectif singulier, la lecture est action agissante en soi et par soi. Il n'est pas question ici de bouleversement radical, de rénovation de toute une vision

---

<sup>1129</sup> Cette affirmation n'est pas nouvelle puisqu'elle a mobilisé différents philosophes dont par exemple Jacques Garelli pour qui le poème est à la fois un phénomène de langage et un phénomène-de-monde.

<sup>1130</sup> CULLER Jonathan, *op. cit.*

<sup>1131</sup> Le « brasier » d'Apollinaire devient, dans le Carnet, motif de l'événement poétique : fusion, combustion, contact irradiant entre le texte et le sujet.

du monde<sup>1132</sup> : l'événement – si l'on maintient ici que c'est ce dont il s'agit – est plutôt l'authentification du fait que le poème ne se cantonne pas à une représentation mimétique de faits et d'images : par la lecture, les mots agissent, leur action est événement.

La manifestation ou les effets de cette action sur la conscience du lecteur sont le plus souvent la surprise :

*L'arrivée du bleu, des couleurs me surprend. Cela fait penser au bleu de Lorand Gaspar évoqué ce matin lors d'une conférence. Et puis, c'est vrai, c'est nouveau chez Schneider, habitué des déserts qu'on dépeint sans couleur.*

*Et il y a le mot « cul » ! C'est nouveau ce me semble...*

N°1 - 13/04/06

On voit que la surprise ne suffit pas à faire considérer le fait de lecture comme événement. Certes, la lecture de poésie, comme l'expérience de réception de tout art, convoque une aptitude à la perception du neuf, du renouvelé. Mais il faut un geste d'appropriation supplémentaire pour que le sujet devienne véritablement le siège d'un événement de lecture, quand bien même il ne s'agit que d'un micro-événement :

*Superbe ce mot et ce geste de « l'enjambement » que Denis Roche vient pour moi d'éveiller.*

N°18 - 30/04/07

Dans cet extrait, la dimension « événementielle » de la lecture se rend perceptible d'abord à travers l'adhésion enthousiaste à la stylistique du poème, ainsi qu'au renforcement des marques de subjectivité comme « pour moi ». On voit que la lecture n'est plus un décodage référentiel, ni même de l'ordre de la configuration imageante : elle engage une mise en acte inaugurale. La temporalité suggérée est alors particulière dans la tournure verbale « vient pour moi d'éveiller », c'est un « présent proche », à la fois durable et ancré dans la vif du présent, il marque l'irruption d'une nouveauté. Quelque chose d'inattendu et de réel sur le plan expérientiel, est advenu. Le signe linguistique prend ici une épaisseur : de mot qu'il était, il devient « geste ». Cette dynamisation du signe est au cœur de l'événement de lecture du poème.

---

<sup>1132</sup> « [...] l'événement est le fait qui va prendre sens et donner sens au monde simultanément. Le fait est événement parce qu'il construit et participe à une nouvelle vision du monde, une nouvelle signification de sa place dans le monde », PRESTINI-CHRISTOPHE Mireille, *op. cit.*

### C.1.c. Le désir d'événement

*L'événement comble une attente que lui seul pouvait créer.*  
Claude Romano<sup>1133</sup>

Les textes de lecture ne nous permettent pas toujours d'apprécier si la lecture a pu véritablement « faire événement ». Mais on remarque dans le Carnet le désir non dissimulé que quelque chose d'ordre événementiel advienne. Le désir d'événement fait partie de l'inconscient contemporain, on en perçoit l'expression chez Deleuze :

L'événement se produit dans un chaos dans une multiplicité chaotique, à condition qu'une sorte de crible intervienne. [...] L'événement est une vibration, avec une infinité d'harmoniques ou de sous-multiples, telle une onde sonore, une onde lumineuse, ou même une partie d'espace de plus en plus petite pendant une durée de plus en plus petite.<sup>1134</sup>

Cette définition de l'événement qui renvoie directement au corps entre en écho avec l'expérience de lecture de poésie.

*Ce poème-là m'attend. Mais loin de l'arrière-pays bonnefoysien qui fabrique de la mélancolie et du regret, celui du non-accès, le poème qui fera de moi une lectrice complète, accomplie, à la manière d'une inoubliable naissance fondatrice, ce poème-là est devant...*  
*Je rêve de cet ébranlement qui m'a déjà saisie.[...]*  
Prologue, 08/04/06

Le désir d'événement participe de l'attente du lecteur, le désir appartient aussi à l'événement.

### C.2. Plaisir et jouissance de la lecture de poésie

*Et quel plaisir prenons-nous au langage poétique, ce logos erotikos ?*  
Daniel Bougnoux<sup>1135</sup>

*Qui supporte sans honte la contradiction ? Or ce contre-héros existe : c'est le lecteur de texte, dans le moment où il prend son plaisir. Alors le vieux mythe biblique se retourne, la confusion des langues n'est plus une punition ;*

---

<sup>1133</sup> ROMANO Claude, *op. cit.*, p. 167. Sur ce point l'auteur renvoie à Maldiney, dans la note 79, p. 167 : MALDINEY Henri, *Penser l'homme et la folie*, Grenoble, Jérôme Million, 1991, p. 355.

<sup>1134</sup> DELEUZE Gilles, *Le pli. Leibniz et le baroque*, *op. cit.*

<sup>1135</sup> BOUGNOUX Daniel, *Vices et vertus des cercles. L'autoréférence en poétique et pragmatique*. Paris, La Découverte, coll. « Armillaire », 1989, p. 47.

*le sujet accède à la jouissance par la cohabitation des langages, qui travaillent côté à côté : le texte de plaisir, c'est Babel heureuse.*  
Roland Barthes <sup>1136</sup>

Ce qui fonde et justifie la lecture, les lectures, et en particulier la défense des lectures subjectives, s'ancre, en réalité, dans le plaisir de lire. Les Instructions Officielles ne répugnent pas d'ailleurs à le fixer comme finalité de l'enseignement :

[...] les exigences d'une lecture méthodique ne doivent pas faire oublier que la rencontre avec les textes littéraires a pour fin d'aiguiser le plaisir de la lecture individuelle.<sup>1137</sup>

Mais parce qu'il s'avère non quantifiable, non évaluable, indémontrable et semble entériner une idéologie individualiste de la gratuité, il n'en demeure pas moins un enjeu sous-estimé<sup>1138</sup>. Est-ce le plaisir lui-même ou ses modes d'explicitation qui posent problème ? Evoquant son rapport livresque à Mallarmé, Paul Valéry manifeste les difficultés à restituer verbalement son plaisir :

Il y a quelques années, je connus voluptueusement l'œuvre de Mr Mallarmé. Elle me saisit comme un acte plus énergique que l'ordinaire attentat par l'écriture, ensuite, elle me garda pour d'autres motifs. Je n'en dirai pas davantage sur ces plaisirs qui m'appartinrent, parce que je n'en saurai pas faire la preuve.<sup>1139</sup>

Le vocabulaire de l'amour charnel permet à Valéry de représenter sa rencontre décisive avec l'œuvre de Mallarmé. Mais il faudra attendre Roland Barthes pour regarder cette jouissance du lecteur en face et faire date définitivement sur la question. En didactique, Annie Rouxel a ouvert les portes du questionnement sur le plaisir de lecture au lycée, dans le cadre de sa thèse :

Loin d'être une question annexe, un simple agrément du cours de français, le plaisir représente un enjeu essentiel dans la formation. Il travaille la motivation et la mémoire, construit la sensibilité et la culture littéraire.<sup>1140</sup>

Puisque le plaisir de lire semble si fondamental, pourquoi son étude reste-t-elle si limitée ? D'une part, sans doute parce que les clichés qui accompagnent l'expression

---

<sup>1136</sup> BARTHES Roland, *Le Plaisir du texte*, *op. cit.*, p. 10.

<sup>1137</sup> *Instructions Officielles pour la classe de seconde*, brochure n°001 F6057, Paris, CNDP, 1988, p. 18.

<sup>1138</sup> Yves Reuter notait effectivement en 2004 que « le plaisir de lire » ne fait pas partie des objets évalués dans « Analyser la discipline : quelques propositions », *op. cit.*

<sup>1139</sup> VALÉRY Paul, cité par M. Aquien, *op. cit.*, p. 312.

<sup>1140</sup> ROUXEL Annie, Distance, complexité, plaisir, Réflexion sur une didactique de la lecture littéraire, *op. cit.*, p. 110.

même de « plaisir » s'opposent aux notions de sérieux et de profondeur : en hédoniste de la lecture, Salah Stétié reconnaît parfois écrire « pour le plaisir de citer et d'étoffer le réseau des références »<sup>1141</sup>. Le plaisir se distingue alors des enjeux de l'analyse, de l'argumentation et de la rigueur. D'autre part, quelques résidus moraux rendent ces plaisirs « inavouables ». C'est le cas de Marthe Robert lisant des romans policiers<sup>1142</sup> : non seulement son plaisir de lectrice reste inexplicable pour elle mais, comme l'a souligné Gérard Langlade<sup>1143</sup>, elle éprouve un certain malaise à savourer des textes de seconde catégorie dans l'échelle de valeur des intellectuels.

Plus idéologiques, voire politiques, sont les réticences à justifier un plaisir qui, relevant de la sphère privée, n'appartiendrait qu'à une classe favorisée. Pour savourer certains plaisirs culturels, il faudrait être né dans le milieu adéquat. Le plaisir ne s'enseignant pas, il échapperait à l'éducation collective pour ne profiter qu'à certains « nantis ». De fait, Barthes dit le plaisir « asocial », en précisant que « seul le loisir est social »<sup>1144</sup> :

[Le plaisir] c'est une dérive, quelque chose qui est à la fois révolutionnaire et asocial et ne peut être pris en charge par aucune collectivité, aucune mentalité, aucun idiolecte<sup>1145</sup>

d'où le scandale à parler de plaisir en didactique et *a fortiori* de « jouissance ».

La plupart des didacticiens<sup>1146</sup> n'ont donc pas repris la question du plaisir posée par Annie Rouxel, pour des raisons méthodologiques, certes, mais sans doute également à cause de présupposés – voire de préjugés – solidement ancrés. Les programmes de 2002 qui présentent les lectures cursives comme « lectures plaisir », hors temps scolaire, sous-entendent que l'horizon du plaisir est à maintenir dans la sphère intime, un espace non didactisé. Le plaisir serait ce qui relève du développement personnel, du non enseigné : d'après Nicole Robine, il interviendrait

---

<sup>1141</sup> RHD, p. 23.

<sup>1142</sup> ROBERT Marthe, *Livre de lectures*, Paris, Le Livre de Poche, coll. « Biblio », 1985, p. 60.

<sup>1143</sup> LANGLADE Gérard, « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre », *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, op.cit., p. 81-91, p. 83.

<sup>1144</sup> *Le Plaisir du texte*, op.cit., p. 28.

<sup>1145</sup> *Ibidem*, p. 39.

<sup>1146</sup> Une exception, l'ouvrage coordonné par VANIER Véronique, *Lecture plaisir, de festivals en concours littéraires*, Adapt, 1998, met en relief des activités de lecture alternatives aux pratiques de classe habituelles. En valorisant le champ de l'action culturelle, le projet de l'ouvrage entérine la disjonction entre lecture « ordinaire » et plaisir.

en aval de l'enseignement, et concernerait exclusivement ceux pour qui le langage est déjà maîtrisé<sup>1147</sup>.

Mais des enquêtes menées en didactique des langues étrangères, sur le sujet des émotions des lecteurs ont été analysées récemment par Sophie Roch-Veras<sup>1148</sup>. Elles nous permettent d'affirmer que le plaisir de lecture peut concerner tout apprenant au cours même de son processus d'apprentissage. D'autre part, Jean-Marie Privat<sup>1149</sup> a bien expliqué que

les comportements culturels sont le produit d'une croyance sociale construite qui leur est consubstantielle ; cette croyance par exemple dans l'importance ou l'intérêt des fictions littéraires "est la condition presque toujours inaperçue du plaisir esthétique"<sup>1150</sup>

Pierre Bourdieu et les sociologues de la lecture nous montrent indéniablement que la pensée et le vécu du plaisir de lecture dépendent de racines et de modèles culturels et sociaux. Toutes ces remarques insinuent que l'école a des devoirs à l'égard de l'expérience de ce « plaisir », et de ce fait des responsabilités vis-à-vis des plaisirs de lecture de la poésie. En effet, comment la lecture d'un genre aussi minoré socialement que l'est aujourd'hui la poésie peut-elle devenir une expérience de plaisir pour un lecteur en formation ?

On remarque dans *Le Plaisir du texte* de Barthes, les travaux de Victor Nells<sup>1151</sup>, de Raymond Michel<sup>1152</sup> ou de Jean Bellemin-Noël<sup>1153</sup>, que c'est le plaisir de lire des fictions romanesques qui est analysé. Nous ne disposons donc pas de modèle théorique récent faisant état des plaisirs de lecture en régime générique

---

<sup>1147</sup> « Seule la maîtrise de la lecture et de l'écriture peuvent engendrer l'intérêt ou le plaisir à faire usage ou à produire de l'écrit. Mais la lecture et l'écriture sont des modalités du rapport au langage qui prend forme dans une langue, la langue maternelle, et tout langage s'inscrit dans une relation affective de communication. », ROBINE Nicole, novembre 1997, 3èmes Assises nationales de la Lecture « écrits et identité », revue de l'AFL, *Les Actes de Lecture* n°61, mars 1998.

<sup>1148</sup> ROCH-VERAS Sophie, « Les émotions suscitées par un texte en langue étrangère chez un compreneur-apprenant », *Synergies Espagne* n°2 – 2009, p. 223-234. site *Dialnet* [en ligne, 2009] URL : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Espagne2/roch.pdf>, (page consultée le 20/12/2009)

<sup>1149</sup> PRIVAT Jean-Marie, « Socio-logiques des didactiques de la lecture » dans CHISS Jean-Louis, DAVID Jacques, REUTER Yves (dir.), *La Didactique du français, fondements d'une discipline*, Bruxelles, de Boeck, coll. « savoirs en pratique », 2005.

<sup>1150</sup> La citation faite par Jean-Marie Privat est de Pierre Bourdieu. BOURDIEU Pierre, *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Le Seuil, 1992, p. 455.

<sup>1151</sup> NELL Victor *Lost in a Book : The Psychology of Reading for Pleasure*, New Haven and London, Yale University Press, 1988.

<sup>1152</sup> RAYMOND Michel, « Expérience de lecture et expérience esthétique : du plaisir et de l'émotion » dans JOUVE Vincent (dir.), *L'Expérience de lecture, op. cit.* p. 425-468.

<sup>1153</sup> BELLEMIN-NOEL Jean, *Plaisir de vampires, op. cit.*

poésie<sup>1154</sup>. Dans une perspective didactique, Violaine Houdart-Mérot<sup>1155</sup> distingue cinq aspects du plaisir de lire. Il s'agit de l'émotion esthétique, du désir de comprendre, du plaisir de l'identification, de celui de l'évasion et de celui de la lecture en elle-même en tant qu'activité créatrice.

Nous allons voir jusqu'à quel point la réception de poésie vécue d'après le Carnet recouvre ces catégories et permet de les redéfinir. L'autolecture offre un cadre expérimental d'observation privilégié. L'hypothèse est que la réception poétique s'accompagne de satisfactions, de surprises, d'émotions particulières, sensiblement différentes de celles que procure un extrait de roman, de texte de théâtre, ou d'autobiographie. C'est du moins l'hypothèse vers laquelle a mené l'une des enquêtes du premier chapitre. C'est également ce que suggère un extrait du fragment 20 du Carnet :

*La première lecture appelle immédiatement une lecture orale. Me voici murmurant ce dialogue intérieur entre Villon et lui-même, s'interrogeant, se stimulant, tutoyant son propre souffle, témoignant des paradoxes personnels qui font l'armature sensible d'une vie et d'un homme. Villon sent la précarité de son existence ; le cœur « ne tient mais qu'à un petit filet » et cela le rend encore plus sympathique. Et le jeu des sons n'est certainement pas étranger à mon plaisir.*

N°20 - 04/05/07

Bien sûr, le rapport à la matérialité du langage, qu'elle soit sonore, rythmique voire syntaxique, aiguise tout particulièrement le plaisir du lecteur de poésie. Il faut aussi interroger les effets de la non-fiction du poème, de sa performativité et de son énonciation en lesquels s'insinuent d'autres facteurs de plaisir. Faut-il opposer le plaisir en poésie à celui de l'évasion ? De la cognition ? La difficulté à redéfinir le plaisir de lecture de la poésie tient en réalité à la difficulté de la définition même du poème.

---

<sup>1154</sup> Rachel Bouvet fait la même remarque à propos de Jauss : « l'expérience de la lecture n'est jamais envisagée comme quelque chose de spécifique », « Le plaisir de l'indétermination », dans BOUVET Rachel et GERVAIS Bertrand (dir.), *Théories et pratiques de la lecture littéraire, op. cit.*, p. 111-135, p. 121. Nous mettons à part bien sûr *La Matière-émotion* où Michel Collot n'emploie pas directement le terme de « plaisir ».

<sup>1155</sup> « Dans un article de 2001 intitulé "Le statut du plaisir dans la notion de littérature", Violaine Houdart-Mérot choisit la définition donnée dans *l'Acte de lecture* par Iser qui présente ce plaisir comme celui résultant d'une activité créatrice à part entière », « Sur la lecture cursive au lycée et à l'EAF », Joëlle JEAN (IA-IPR Lettres), pour les IA-IPR, Michèle DOERFLINGER (IEN-ET/EG), pour les IEN-ET/EG, <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/lettres/ipr/pages/pageipr.htm>  
HOUDART-MÉROT Violaine, 2001, « Le statut du plaisir dans la notion de littérature », dans FRAISSE E., HOUDART-MÉROT V., BOISSINOT A., *Lieux de Littérature*, Centre de recherche Texte/Histoire, Université de Cergy-Pontoise, p. 21-26.



Ainsi, la distinction de Barthes entre plaisir et jouissance du texte, mais également quelques-unes des perspectives d'André Spire, Michel Collot et Jonathan Culler seront nos références privilégiées pour décoder les plaisirs de lecture de la poésie perceptibles à travers le Carnet. La distinction que fait Roland Barthes, en 1973, entre « plaisir » et « jouissance » de la lecture s'avère encore aujourd'hui pertinente :

Texte de plaisir : celui qui contente, emplit, donne de l'euphorie ; celui qui vient de la culture, ne rompt pas avec elle ; est lié à une pratique *confortable* de la lecture. Texte de jouissance : celui qui met en état de perte, celui qui déconforte (peut-être jusqu'à un certain ennui), fait vaciller les assises historiques, culturelles, psychologiques, du lecteur ; la constance de ses goûts, de ses valeurs et de ses souvenirs, met en crise son rapport au langage.<sup>1156</sup>

La réception « confortable » qui assure la continuité entre les connaissances et l'horizon du lecteur contraste avec la lecture jouissive, celle qui fait vaciller le sujet jusque dans ses goûts et ses certitudes. Dans son célèbre essai, Roland Barthes valorise le texte de jouissance, il invite à se laisser transporter par l'irruption du neuf, de l'insaisissable. Or, cette étape à franchir ne relève pas d'une éducation au goût, mais à l'acceptation du bouleversement causé par l'inconnu, une éducation à l'événement. La jouissance du lecteur dépendrait de son aptitude à recevoir l'altérité, non pas dans une démarche de banal apprivoisement, mais de face à face sauvage, inadmissible. Avant d'examiner ce que ces observations nous disent de la réception spécifique de la poésie et de mesurer les conséquences d'une telle perspective en situation d'enseignement, tâchons de trouver les traces éventuelles d'expériences de « plaisir / jouissance » à travers le Carnet.

### C.2.a. Les plaisirs de confluence

[...] envisageons la dissolution maintenant de nombre officiel, en ce que l'on veut, à l'infini, pourvu qu'un plaisir s'y réitère.

Stéphane Mallarmé<sup>1157</sup>

Pour la majorité des lecteurs occidentaux d'aujourd'hui, le souvenir des premiers plaisirs de réception littéraire renvoie à la répétition et à la familiarité

---

<sup>1156</sup> *Ibidem*, p. 25-26.

<sup>1157</sup> MALLARME Stéphane, « Crise de vers », *Igitur Divagations Un coup de dés*, Préface d'Yves Bonnefoy, Paris, Gallimard, coll. « Poésie », 1976, p. 243.

rassurante des contes, des fables, des récits pour enfants. On pourrait penser cette base principalement narrative, mais elle succède aux plaisirs, plus archaïques encore, de la comptine, voire du ânonnement. On rejoint sur ce point André Spire<sup>1158</sup> qui reconnaît aux babilllements répétés de l'enfant une expérience fondatrice des plaisirs de la « mastication » poétique du verbe. Ce plaisir localisé dans la bouche, zone érogène et vocale, n'est pas étranger à celui de la réception poétique dans le sens où le texte lu vient, dans son oralité, occuper l'organe privilégié du corps lyrique. Le souvenir inconscient du poème archétypal requiert de la lecture qu'elle comble une attente par la répétition et l'occupation d'un espace en creux, l'univers de l'intime. Contrairement à la jouissance provoquée par l'espacement, le plaisir de confluence<sup>1159</sup> résulte de rapports convergents, aboutissant au sentiment de plein, de coïncidence et de continuité dans le vécu de lecteur.

Ce type de plaisir n'est pas cantonné au niveau analogique<sup>1160</sup> de la lecture : il n'exclut pas le regard surplombant dans la mesure où celui-ci étoffe, sans la contrarier, l'attente du lecteur. Brigitte Bercoff associe d'ailleurs répétition et réflexivité : la poésie est construite sur des structures répétitives mais elle pose aussi implicitement le contrat de la relecture, nous l'avons vu en particulier dans le cas de certaines formes circulaires comme le sonnet ou le rondeau. En poésie, relecture et métalecture participent du plaisir premier et confluent, parce que le reflet du langage dans le poème appartient au dit du poème : B. Bercoff retient de Mallarmé que

[la poésie] ne se laisse alors reconnaître qu'au plaisir qu'elle donne à être redite, signe que le langage s'y laisse contempler.<sup>1161</sup>

### *Se sentir chez soi*

Le plaisir de la relecture est lié, certes, à la perception générique. Il résulte, comme nous l'avons déjà constaté au début du troisième chapitre, non seulement de la reconnaissance du statut d'une œuvre susceptible de provoquer du plaisir, mais également de l'acquiescement du lecteur à s'accorder le rôle de destinataire de poésie. Le plaisir de confluence suppose que le lecteur éprouve une porosité, une

---

<sup>1158</sup> SPIRE André, *Plaisir poétique et plaisir musculaire, essai sur l'évolution des techniques poétiques*, Paris, Corti, coll. « Rien de commun », 1986.

<sup>1159</sup> Dans les domaines de la géologie, des sciences cellulaires ou encore de la géographie, la *confluence* indique le rapprochement des éléments, jusqu'à leur extrême proximité et leur coïncidence.

<sup>1160</sup> L'adjectif « analogique » désigne un rapport qui se distingue, en sémiotique de la communication, du digital et du métaniveau.

<sup>1161</sup> BERCOFF Brigitte, *op. cit.*, p. 118.

continuité entre le monde du poème et celui de sa propre subjectivité, et que le texte réponde à une attente :

*Le titre de la première section confirme mon attente, l'entérine*  
N°21 - 11/05/07

Le plaisir de lecture de poésie entre donc, comme toute réception, dans un processus d'horizon d'attente gratifiant. La reconfiguration du connu, du familier devient alors plaisir :

*Que j'aime le premier frisson d'hiver ! le chaume,  
Sous le pied du chasseur, refusant de ployer !  
C'est vrai que c'est agréable ce froid sec qui rend les restes, dans les champs,  
piquants, drus, insoumis ! Et puis ce chaume fait penser à une chaumière  
douillette où on irait bien se blottir au coin d'un bon feu.*  
N°6 - 22/01/07

On voit ici le connu se décliner à travers la reconstitution sensorielle d'un espace rural, atemporel, entrelaçant archétypes et expérience vécue. Le plaisir de la lecture se superpose à celui, référé, de la promenade. Le motif de la « chaumière », déclinaison de l'archétype de la maison originelle, secrète une chaleur diffuse et intimiste. Cette « chaumière » rêvée dans le texte de lecture résulte de la combinaison nostalgique de « chaume » et d'« hier ». Elle alimente une représentation implicite du sujet lisant : car que peut-on faire, blotti au coin d'un feu, si ce n'est lire et rêver ? Le plaisir consiste ici pour la subjectivité lisante, à s'offrir une image organisée et rassurante d'elle-même.

Le sentiment de familiarité gagné sur l'incohérence, le mal-être, l'incertain, est un gage du plaisir confluent :

*quelque chose de chaud et de doux se détend en moi. Il y a cette infinie douceur  
du paysage, une colline familière, et des lointains apprivoisés. Ce bien-être gagné  
sur l'angoisse, la frayeur causée par l'infini et son silence, s'est instauré dans le  
temps du poème.*  
N°25 - 09/08/07

Ce fragment témoigne d'au moins trois phénomènes. D'une part, là encore le plaisir est relié à la sensorialité (ici le toucher, la vue et l'ouïe) et s'actualise dans le corps lisant du lecteur. Ensuite, le sujet se représente au point de fuite des horizons du poème : là où se croisent les attentes, les désirs et les possibles de la perception. Enfin, le temps de lecture du poème est celui d'un acte : c'est dans ce temps que le

retournement de l'angoisse en chaleur a eu lieu, la lecture a fait événement, et le plaisir en est l'expression corporelle et symbolique. Par son pouvoir de retournement, les effets perçus de sa réalisation, on peut considérer le texte de lecture de poésie comme un énoncé performatif, y compris dans le cadre d'un plaisir confluent.

### ***Le plaisir du retour au même***

Le plaisir de confluence se vit à travers le sentiment du proche et du familier, selon l'usage que fait le lecteur de la thématique, des réseaux de connotations et même, nous l'avons vu, d'associations phonétiques à l'origine de mots nouveaux. Mais la poésie a la particularité, selon son travail du rythme et des sons, d'inscrire l'attente du retour du même dans sa structure, sa prosodie. La versification plus ou moins normée et les règles de métrique plus ou moins adaptées selon les contextes d'écriture, font partie de l'imaginaire du lecteur au même titre que les motifs et les thèmes. Les formes fixes, mais aussi les rimes, allitérations, assonances, et tous les types de réglages du vers renforcent l'attente de retour et le plaisir du même. Il faut aussi ajouter aux structures répétitives, cycliques, en échos, du bien nommé *versus*, toutes les figures de reprises : les anaphores, épiphores, chiasmes, voire les antithèses (qui sont une forme de répétition/inversion). Il y a donc dans le matériau et le principe même du poème plusieurs niveaux de répétitions susceptibles de renforcer et de combler l'attente de retour du même.

Le lien entre poésie et répétition est une idée phare de Jonathan Culler expliquée par Nicolas Wanlin<sup>1162</sup> : la répétition est consubstantielle à la réception de la poésie dans la mesure où le poème est fait pour être répété, retenu, redit. En lisant de la poésie nous nous approprions « a piece of otherness », « un peu d'altérité ». Nicolas Wanlin traduit quelques-uns des propos de J. Culler :

La capacité des poèmes à loger des fragments de leur discours dans notre esprit, leur capacité à s'y introduire et s'y installer est un trait majeur des poèmes, un aspect essentiel. Les poèmes cherchent à s'inscrire dans la mémoire mécanique, ils réclament d'être appris par cœur, introduits, injectés ou hébergés comme des morceaux d'altérité qui peuvent être répétés, appréciés, thésaurisés ou cités avec ironie. La force de la poésie dépend de sa capacité à se faire retenir.<sup>1163</sup>

---

<sup>1162</sup> WANLIN Nicolas, *Que peut (encore) la poésie ? Remarques et questions sur le parcours théorique de Jonathan Culler*, *op. cit.*.

<sup>1163</sup> CULLER Jonathan, site de P'ENS, *op. cit.*

Cette conception du plaisir de la poésie lié à la mémoire et à la reprise, est mise à l'œuvre dans le Carnet à l'occasion de citations. C'est le cas par exemple dans le fragment N°7 consacré à un poème de Paul Chamberland :

*Je relis encore et me blottis dans la grandeur de cette dernière strophe : le chiasme des assonances donne toute la noblesse et l'équilibre à cette force acquise, cette force donnée. Oui je crois que le poète est celui par qui la mort transfigurée répare le silence et l'absence.*

il te faudra franchir la mort pour que tu vives  
la plus pure présence est un sang répandu

Bonnefoy

N°7 – 23/01/07

Dans ce passage déjà relevé au cours du chapitre, la citation d'Yves Bonnefoy alimente la réception sur le mode de l'interlecture. On reconnaît ici la confluence du plaisir issu de la relecture, *Je relis encore*, à travers le verbe « se blottir », qui marque l'assentiment et l'intimité avec le texte. Il y a convergence également dans le fait que la citation pratiquée de mémoire vient renforcer les effets du nouveau poème, et non le prendre à rebours. Ce plaisir de la lecture est donc lié à la relecture mais aussi à l'usage d'autres relectures ayant abouti à la mémorisation. Ce retour du texte lu, relu et intégré, place les processus de la mémorisation au premier plan des facteurs de plaisirs de convergence.

Le plaisir du retour au même ne se cantonne donc pas bien sûr aux répétitions techniques, strictement verbales, ni même thématiques. La convergence axiologique rend la réception agréable et gratifiante pour le sujet lecteur, sachant que l'expression des valeurs est indissociable des composantes linguistiques du poème :

*J'aime cet appétit de Ponge, sa confiance en les mots : les mots et les images comme des promontoires sur la vie, des invitations à se saisir du réel, à jouir de sa matérialité pulpeuse et savoureuse...*

*Beauté, richesse et jeu des images !*

N°4 - 17/01/07

La lecture jubile ici par convergence, admiration, connivence et adhésion. Cette fois, c'est le goût qui campe la sensorialité de la lecture : *appétit, pulpeuse et savoureuse*. L'interprétation du poème comme texte de plaisir – *jouir de sa matérialité* – contamine la lecture en se disséminant jusqu'à la prise en compte des *images*. Le plaisir du

lecteur mime le plaisir reconfiguré du poète, comme si la lecture avait permis d'en revivre les contours intérieurs.

Enfin, les plaisirs convergents se rendent perceptibles dans l'écriture du texte de lecture lui-même, écriture dans laquelle le plaisir puise encore :

*L'attente de la rime est plaisir du désir et ces sonorités viennent à point combler l'aspiration à la sensualité... le voilà le bien être, le voilà ce délicieux mal d'aimer... ce vide que les mots changent en plein, cette maladie de laquelle le poème fait un bien !*  
N°9 - 26/01/07

Le texte de lecture se laisse gagner par l'harmonie rythmique des reprises et des assonances. A travers les procédés de rédaction, il dit le plaisir et la sensualité de la réception. Ecrire la lecture, c'est ainsi un moyen de densifier le plaisir, de lui donner une forme verbale, et de le démultiplier.

Quel point commun relie tous les plaisirs de confluence ? On pourrait une fois encore reprendre à Barthes une réflexion extraite de son *Plaisir du texte* : dans tous ces cas, le lecteur « jouit de la consistance de son *moi* »<sup>1164</sup>. La satisfaction née du retour du même, du sentiment de familiarité et de connivence, l'ouverture à la mémorisation et le plaisir d'écriture de la lecture permettent au sujet lecteur de s'éprouver lisant, se lisant, se construisant. L'investissement de la subjectivité donne son poids au caractère inachevé du sujet, et profite indéniablement à la valorisation du moi :

*c'est ce plaisir-là que je guette, celui du sujet qui ne s'éprouve plus dans un collectif, mais dans le déroulement singulier de son histoire qui par là-même continue de se tisser : à l'ombre des feuilles du grand livre.*  
N°30 - 03/01/08

L'expérience de lecture dont il est question dans le Carnet renvoie à cette conception proche de la pensée de Roland Barthes : le plaisir de lecture pétrit l'individu, il participe par là à l'histoire constitutive du sujet lecteur.

---

<sup>1164</sup> BARTHES Roland, *op. cit.*, p. 26

## *A la croisée de la confluence et de l'espace : le rythme vécu du lecteur*

*Toute âme est un nœud rythmique*  
Mallarmé <sup>1165</sup>

A travers sa belle image du « métronome intérieur que nous portons dans notre poitrine »<sup>1166</sup>, Paul Claudel fait le lien entre le rythme, le corps, la poésie. Le Carnet témoigne aussi du rythme vécu par le lecteur de poésie :

*pourquoi tout cela fait poème pour moi ? Réponse banale sans doute : c'est le rythme. Le coup de crayon chaloupé, syntagmes brefs qui se dévident à la manière d'un flux nerveux, d'un reflux maritime, d'un flux corporel de nouveau, d'un reste de tempête. Corps, homme, mer et bateau entremêlés, aussi fracassés l'un que l'autre.*

N°24 - 04/08/07

Sans renvoyer explicitement aux théories d'Henri Meschonnic, ce passage du fragment N°24 montre que le rythme est la matière du sens du poème vécu par le lecteur. Il ne résulte pas d'une élaboration savante mais de l'expérience première, presque archaïque, de la poésie :

par le rythme, la poésie plonge, en deçà du langage, jusqu'aux racines de notre nature physiologique et psychique – il suffit de voir un enfant réciter ou entendre un poème pour s'en rendre compte.<sup>1167</sup>

Le rythme vécu par le lecteur n'est pas l'illustration du sens mais bien le siège de la réalisation de la signifiante. La reconnaissance métadiscursive du rythme prolonge la lecture qui est une traversée du corps, mais elle en constitue une suite possible, non un préalable :

*Cette fois encore je me surprends à prononcer immédiatement le texte à voix haute et à reprendre le premier vers afin que son rythme tombe juste, équilibré, chaloupé... ce n'est qu'après que je compte sur mes doigts les dix syllabes qui expliquent à la fois cet élan et cette tranquillité de l'énonciation poétique.*

N°22 - 21/05/07

Le plaisir de lecture de poésie est donc intimement lié à la spécificité rythmique du poème et à la temporalité singulière de la lecture elle-même. La superposition plus ou moins ajustée de ces réalités, textuelle et phénoménologique, mérite à elle seule

---

<sup>1165</sup> MALLARME Stéphane, « La musique et les Lettres », [1894]: « une heureuse trouvaille avec quoi paraît à peu près close la recherche d'hier, aura été le vers libre, modulation (dis-je, souvent) individuelle, parce que toute âme est un nœud rythmique », « La musique et les Lettres », *Igitur, Divagations, Un coup de dés, op. cit.*, p. 352.

<sup>1166</sup> CLAUDEL Paul, *Réflexions sur la poésie*, Paris, Gallimard, nrf, coll. « Idées », 1963, p. 11.

<sup>1167</sup> MOLINO Jean & TAMINE Joëlle, *Introduction à l'analyse linguistique de la poésie*, Paris, PUF, coll. « Linguistique nouvelle », 1982, p. 9.

une étude approfondie qui trouvera sa réalisation dans un prolongement de la thèse. Il faudra examiner en effet comment la prosodie, qui détermine la cadence poétique (combinaison de mesures plus ou moins régulières dont la fin se signale par un accent), génère un cadre rythmique auquel se nouent le rythme poétique, prosodique, et la temporalité vécus du lecteur réel. Déjà en 1913 Georges Lote<sup>1168</sup> posait la question du rythme poétique à partir non pas de la codification des textes, mais de la diction des acteurs : la durée, la hauteur et l'intensité des syllabes, ordonnées par le lecteur déterminent le rythme du poème que l'écriture laisse inachevé. La lecture de poésie engage le lecteur dans un rythme vécu dont le texte n'est pas le seul vecteur. Ce rythme est lié au corps. Raymond Court l'explique dans une note :

Ansermet<sup>1169</sup> parle de « tempo existentiel » à propos de la pulsation ancrée dans les battements de notre pouls et qui sert de substructure cadentielle de base à tout l'édifice rythmique. D'essence spécifiquement motrice, il est binaire ou ternaire selon notre mode de présence au monde mais il n'a rien à voir avec une « mathématique de l'entendement »<sup>1170</sup>

L'importance du « tempo existentiel » engage à examiner le rythme sous un angle phénoménologique. La lecture de poésie active nécessairement un rapport rythmique plus ou moins convergent. Il semble évident qu'un poème construit sur des rythmes binaires, pairs ou encore ternaires bien identifiés flattera davantage un lecteur en recherche d'un plaisir de convergence.

*ce qui est surprenant, et sans doute envoûtant dans ce texte, c'est l'équilibre des vers (dix vers de dix syllabes : un poème carré, un épigramme) et la cascade confuse de la syntaxe. Voici en fait une seule longue phrase gorgée de subordonnées, où l'on attend d'une part le verbe principal dont le premier vers serait le sujet, et d'autre part le COD du verbe « imprimé ». C'est très surprenant. Mais je prends conscience de cette complexité, cet inextricable enchevêtrement syntaxique pour comprendre à la fois mon plaisir de déambuler*

---

<sup>1168</sup> LOTE Georges, *L'Alexandrin d'après la phonétique expérimentale*, 1913.

<sup>1169</sup> Ernest Ansermet, chef d'orchestre, 1883 Vevey - 1969 Genève.

<sup>1170</sup> COURT Raymond, « Pour une phénoménologie du rythme » dans BONHOMME Béatrice & SYMINTON Micéala (dir.), *Le rythme dans la poésie et les arts, Interrogation philosophique et réalité artistique*, Paris, Honoré Champion, 2005, p. 33-44, p. 39, note 2. Suite de la note : « Un exemple parmi d'autres : dans le 6<sup>e</sup> Mouvement de la Turangalila-Symphonie de Messiaen, les chants d'oiseaux au piano, en contrepoint rythmique par rapport à la longue mélodie étirée que génèrent les coups d'archet et les ondes Martenot, en dépit de leur vocation métrique explicite ne relèvent par du « solfège » et doivent garder toute leur souplesse volubile (cf. l'interprétation dirigée par S. Osawa). »



*au cœur de ces vers et la résistance figurative du texte. Il y a très peu d'images qui se forment pour moi : cela est beau, superbe, cela scintille.*  
N°22 - 21/05/07

Le plaisir ici se loge visiblement dans l'épreuve du rythme, un rythme qui trouve sa matière dans la combinaison vers/syntaxe et la quête intriguée du lecteur. Le plaisir de lecture de poésie résulte de la tension syntaxique exprimée ici en terme de micro-attentes. Le déroulé syntaxique ne comble pas exactement l'attente, et la concrétisation imageante s'avère inaboutie. Pourtant il s'agit bien d'un plaisir dans la langue et le sens, et non d'une réception strictement musicale et sonore. Ce rapport à la langue se tient dans la temporalité complexe de la lecture de poésie où le sens ne se distingue pas du rythme : projection en avant construite par l'attente, reconfiguration permanente du passé par réajustement de ce qui vient d'être lu selon le modèle augustinien, répétition de la lecture, circularité et alinéarité de la lecture, superposition de la lecture aux corpus intégrés, performativité et plaisir du présent dilaté de la lecture, atemporalité verticale de la jouissance. On ne parviendra pas à isoler le plaisir de lecture de poésie de l'expérience du rythme et du sens : tous trois sont imbriqués.

Ce qui rend un rythme plaisant peut s'expliquer par la correspondance avec le « tempo existentiel » du lecteur, l'appréciation du retour du même, de la répétition et de l'effet d'harmonie suivant la régularité des structures. Ce plaisir n'est pas une construction intellectuelle et consciente mais un vécu au sens plein :

loin d'être quelque chose d'intellectuel et de cérébral, le rythme a ses racines dans le corps, et, en dernière analyse, dans la pulsation cardiaque (« le coup de notre pompe à vie », comme disait Claudel [...])<sup>1171</sup>

Penser le rythme vécu par le lecteur impose la prise en compte du corps saisi dans une temporalité multiple : temps linéaire du signifiant de la parole, temps circulaire des répétitions, et temps vertical du sens. On peut considérer que le temps du lecteur de récit se remplit progressivement par inscriptions successives de données dans la mémoire : le lecteur emploie son temps de lecture notamment à reconfigurer une chronologie et une temporalité sur le modèle d'une référentialité chronologique

---

<sup>1171</sup> COURT Raymond, *op. cit.*, p. 37.

et linéaire<sup>1172</sup>. La stabilisation du temps référé et la créativité du lecteur qui permet de l'étoffer, contribuent au plaisir. Le lecteur de poésie, lui, s'engage dans un autre rapport au temps parce qu'il est impliqué dans une réalité rythmique émancipée du temps référé :

*Un équilibre tient le poème dans la sensation, les cinq sens assurent la continuité là où les ruptures temporelles sembleraient l'emporter. C'est peut-être la voie d'une certaine éternité... dans le creux de l'instant où l'image travaille à son propre effacement.*

N°31 - 2/11/08

Suivant le modèle implicite de René Char<sup>1173</sup>, le rythme vécu du lecteur de poésie inclut ici à la fois le sentiment d'un accès à l'atemporel, « une certaine éternité », et celui de « l'effacement », une suspension du temps, comme si le poème travaillait à son annulation. Cette réalité troublante de la temporalité particulière engendre le plaisir du lecteur : celui d'une exceptionnelle intensité, compatible avec un débordement hors du temps de lecture.

*Tout cela est au présent, non seulement partagé depuis le début du XIXème siècle par Léopardi et ses lecteurs, mais dans le temps dévidé de la lecture, et donc toujours en devenir. Cette colline, cette baie, je les traverse en lisant, ce franchissement est un salut vécu dans le poème mais qui aussi le dépasse. Ce bien-être de la lecture a le don de déborder la lecture, même si l'effet s'atténue une fois le livre refermé. Le moment qui me touche est peut-être ce modalisateur « ou presque ». C'est la faille, la brèche dans l'opacité du paysage qui devient lumière, quelque chose devient visible dans l'invisible du visible, mais n'est pas donné, s'offre comme une chance, un espacement. Je me souviens de Jean Lévêque<sup>1174</sup> évoquant son émotion face à une œuvre de Geneviève Asse : le vertige de l'espacement, la fin du tout opaque, la chance de lumière.*

N°25 - 09/08/07

Si le plaisir du lecteur de poésie est dans la confluence, il déborde le temps de la lecture. Le plaisir précède la lecture et lui succède :

*Le texte n'est plus tout à fait le mien. Il n'a jamais été autant le mien que lorsque je le désirais dans cet instant improbable, non chronométré, entre la première lecture et le titre. Je reste nostalgique de cette attente.*

N° 29 - 11/12/07

---

<sup>1172</sup> Même si cette opération est parfois vouée à l'échec, elle demeure un horizon de la lecture romanesque. Abandonner ce projet de reconfiguration temporelle revient à emprunter un autre régime générique de lecture.

<sup>1173</sup> La célèbre citation de Char est intégrée par le lecteur : « Si nous habitons un éclair, il est le coeur de l'éternel », « A la santé du serpent », *Recherche de la base et du sommet, Œuvres poétiques complètes*, Paris, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », Gallimard, Paris, 1983, p. 266.

<sup>1174</sup> LEVEQUE Jean, *op. cit.*

Le temps et le plaisir de lecture ne sont pas superposés. L'un et l'autre participent d'une « tension » de la lecture – pour rallier, cette fois au champ de la poésie, le terme adopté par Raphaël Baroni<sup>1175</sup>. La tension est liée à la temporalité de la lecture. Le temps vécu et le rythme spécifique liés à la réception du poème déclenchent une tension du plaisir qui échappe à la simple confluence. Car c'est surtout dans les interstices, les suspensions, les disjonctions temporelles et rythmiques de la lecture que s'ouvre « un espacement de la lecture »<sup>1176</sup> et se joue la chance de jouissance du lecteur.

### C.2.b. La rupture et l'espacement

*Le plaisir du texte n'est pas forcément de type triomphant, héroïque, musclé. Pas besoin de se cambrer. Mon plaisir peut très bien prendre la forme d'une dérive. La dérive advient chaque fois que je ne respecte pas le tout, et qu'à force de paraître emporté ici et là au gré des illusions, séductions et intimidations de langage, tel un bouchon sur la vague, je reste immobile, pivotant sur la jouissance intraitable qui me lie au texte (au monde).*

Roland Barthes<sup>1177</sup>

Quelle que soit l'époque dont relève le poème lu, le plaisir de lecture aujourd'hui ne s'explique pas uniquement par les simples mécanismes de confluence. Certes, nous l'avons vu, les reprises, les répétitions et le travail de la mémoire remplissent le lecteur d'une satisfaction évidente, mais la lecture d'un poème engage bien d'autres émotions :

*Mon plaisir aura été dans la trouvaille radieuse de cette conviction, qui m'est intime, est-ce le plaisir de trouver ce que l'on a déjà en soi ? Mais grand plaisir surtout dans l'obscurité prégnante et maintenue du texte, prête à balayer tout triomphalisme du sens, à replonger l'ensemble de la lecture dans la crevasse et la conscience de son aveuglement.*

N°23 - 02/06/07

Le plaisir ici n'est pas l'expérience du plein, de la consistance du moi triomphant d'une énigme. Au-delà de la convergence entre le moi lecteur et le texte, une faille agit, celle du doute, du questionnement, attente qui se sait vraisemblablement sans

---

<sup>1175</sup> BARONI Raphaël, *La tension narrative. Suspense, curiosité et surprise*, Paris, Le Seuil coll. « Poétique », 2007.

<sup>1176</sup> « Le tout sans nouveauté qu'un espacement de la lecture », préface au *Coup de dé* citée par Jacques Derrida en exergue à *L'Écriture de la différence*, Paris, Le Seuil, [1967], coll. « Points », 1979.

<sup>1177</sup> *Le Plaisir du texte*, op. cit., p. 32-33.

réponse. Le plaisir de lecture de poésie a parti lié avec l'inachèvement du sens, la non-représentation, le discontinu :

*Le souffle libéré, l'expiration complète, radicale, le souffle tendu comme un arc, suspendu à peine avant son achèvement.*

N° 29 - 11/12/07

Le rythme vécu du lecteur est ici une expérience exacerbée de la tension non pas narrative mais poétique : le point de béance irrésolu dans le *continuum* de la parole, autrement dit la « jouissance du texte ».

### ***Jouissance de l'événement***

Pour Riffaterre,

le propre de l'expérience littéraire, c'est d'être un dépaysement, un exercice d'aliénation, un bouleversement de nos pensées, de nos perceptions, de nos expressions habituelles.<sup>1178</sup>

Elle n'est donc pas une simple expérience de reconnaissance, de confluence, de sensations familières. La lecture de poésie fait le plus souvent rupture dans le connu et le *continuum* du langage et du vécu. Philippe Jaccottet relate la façon dont, pour lui, la lecture se fait événement :

Soudain, par une salutaire revanche, un livre dès la première page vous arrête : après tant d'ébauches et de squelettes, voici retrouvée la magie qui, naguère, vous a enchaîné pour toujours au pouvoir des mots. Quelques phrases, quelques vers, et l'espace de votre cœur s'est une fois encore agrandi. C'est ainsi que nous rangerons ce Reliquaire de Hopkins sur le rayon des livres dont on ne se sépare plus.<sup>1179</sup>

Certaines lectures instaurent un avant et un après : par cet événement, plus rien n'est tout à fait pareil puisque le texte, à l'instar d'une rencontre décisive, est intronisé au rang de ceux « dont on ne se sépare plus ». La lecture-événement déploie l'émotion que dit l'image du cœur « agrandi ». La fulgurance de l'émotion de la lecture reste inexplicite comme une « magie ». Cette citation d'*Une transaction secrète* se place aussi sous le signe de la fulgurance – « Soudain » – et de la rupture : « dès la première page vous arrête ». Le Carnet témoigne d'une émotion comparable :

*dès les premiers mots, une bouffée ! C'est magnifique*

N°3 - 16/01/07

---

<sup>1178</sup> *La Production du texte, op. cit.*, p. 8.

<sup>1179</sup> *Une Transaction secrète, op. cit.*, p.114.

Le plaisir manifeste est ici radical, fulgurant, inexplicable. Il fonde une rupture dans le vécu et l'expérience même de la lecture. L'exclamation et cette façon de restituer les sensations par l'image d'une perturbation du souffle (« une bouffée ») montrent un événement de lecture ressenti sous le signe de la *jouissance* dans le sens barthésien du terme. Cette jouissance accomplit le sens de la lecture, sa performativité et son acmé.

### ***Jouissance de l'espace***

La jouissance du texte lu tient à l'événement de la lecture, événement qui surgit dans l'interstice, au cœur de toutes les formes d'espace, dont celui du livre :

*J'aime bien quand la page s'achève sur une rupture : on prend son souffle, on hésite un quart de seconde... et on tourne !*

N°1 - 13/04/06

L'interstice s'opère dans le temps de lecture, pratique une discontinuité. La versification et la mise en page de la poésie renouvellent constamment l'expérience de l'espace, en confiant au lecteur la responsabilité de l'atténuer ou de le radicaliser.

Sur un autre plan, on pourrait aussi qualifier d'« interstice » le déchirement jouissif de la surface des représentations. Dans le chapitre IV de la *Poétique*, Aristote considère le plaisir artistique comme plaisir de la représentation. La jouissance pourrait alors consister dans l'interruption de ce *continuum* et l'infraction dans les profondeurs, l'au-delà du figurable. En effet, Pierre Bayard l'a développé dans son *Enquête sur Hamlet – Le dialogue de sourds*<sup>1180</sup>, le plaisir de lecture du roman tient à l'« adhésion vivante » du lecteur au monde inventé. La lecture l'amène à compléter le livre, à achever l'intrigue à partir des détails livrés par l'auteur sur le mode de la continuité. Le lecteur de poésie, lui, parce qu'il n'est pas responsable de la représentation mimétique d'un monde autonome, n'est pas amené à « achever » une supposée référentialité du texte. Sa posture consiste plutôt à faire irruption dans l'espace de langage proposé et à générer pour lui-même un état de réceptivité sensorielle. Le plaisir de lecture de poésie n'a que peu à voir avec la satisfaction de

---

<sup>1180</sup> BAYARD Pierre, *Enquête sur Hamlet – Le dialogue de sourds*, Paris, Editions de Minuit, 2002.

reconfigurer mimétiquement un monde. Sa jouissance résulte plutôt d'une traversée du monde sensible, du vacillement de son image, de l'impossibilité même de toute réduction mimétique de la lecture.

Dans le Carnet, l'espace est vécu au niveau énonciatif, lors de la reconfiguration d'une voix :

*Ce titre me plaît beaucoup et me surprend : en 2001 ce n'est pas l'apaisement qui a gagné, mais le tourment peut-être. J'ouvre le livre en m'imaginant cette voix-là, qui n'est pas un acquiescement un peu béat, mais un retour sur le vif.*  
N°21 - 11/05/07

Si la lecture de poésie s'écarte des pratiques de reconfiguration d'un univers fictionnel, elle s'adonne manifestement, dans ce fragment N°21, à la reconfiguration d'une voix. La voix du sujet lyrique construite par le lecteur assure une sorte d'unité au texte de lecture, sans pourtant souscrire au confort de la continuité : la « voix » ne soutient pas la logique de confluence, mais travaille plutôt, dans le « retour sur le vif », à un espace. La jouissance tient à ces à-coups de la lecture, à l'impossibilité pour le lecteur de reconfigurer le sens et le rythme du poème comme « un acquiescement un peu béat ».

La jouissance de la lecture laisse ainsi ses traces. Elle trouve son achèvement dans l'au-delà de la lecture marqué aussi par une forme d'espace :

*Fin du texte, tout repose, images, espaces, paroles. Pour moi aussi cela s'apaise, mais le texte continue son travail de présence. Pour quelques instants, la chaleur du texte et de la lecture continuent de se dilater en moi, jusqu'à s'estomper, mais sans complétude. Quelque chose reste, pour la journée, comme une trace de rêve, et pour plus tard. Fonds indéterminable, non maîtrisé.*  
N°27 - 13/08/07

Les résonances de la lecture de poésie poursuivent l'effet d'incomplétude et de « non maîtrise », la jouissance du poème est à ce prix : sa réception est d'autant plus bouleversante qu'elle échappe à la clôture d'un plaisir de confluence. Elle comble un lecteur non rassasié. Elle aiguise en lui cet espace.

### **C.2.c. Le désir de présence ou la voie du vacillement**

L'événement de la lecture de poésie est une forme de mise en présence. L'imaginaire poétique et critique d'un poète comme Yves Bonnefoy peut laisser croire que la finalité de la lecture de poésie serait le plaisir de la toute présence.

Certes, l'expression que l'on a pu lire dans le *Carnet* de « chaleur du texte »<sup>1181</sup> rappelle cette conception aux teintes heideggériennes<sup>1182</sup> du plaisir de présence. Mais elle ne doit cacher ni la fragilité de ce plaisir, ni l'incertitude de cette présence qui ne devient jouissance que par un espacement non programmable. Le plaisir est fragile et la jouissance incertaine :

Tout le monde peut témoigner que le plaisir du texte n'est pas sûr : rien ne dit que ce même texte nous plaira une seconde fois ; c'est un plaisir friable, délité par l'humeur, l'habitude, la circonstance, c'est un plaisir précaire (obtenu par une prière silencieuse adressée à l'Envie de se sentir bien, et que cette Envie peut révoquer) ; d'où l'impossibilité de parler de ce texte du point de vue de la science positive (sa juridiction est celle de la science critique : le plaisir comme principe critique).

La jouissance du texte n'est pas précaire, elle est pire : précoce; elle ne vient pas en son temps, elle ne dépend d'aucun mûrissement. Tout s'emporte en une fois.<sup>1183</sup>

Une fois de plus, Roland Barthes développe une pensée pertinente au plus haut point, y compris pour la réception de la poésie. Notons qu'en posant le plaisir comme « principe critique » il encourage, sans le savoir bien sûr, une didactique de la subjectivité. La dichotomie entre plaisir et jouissance laisse entendre que la seconde est inattendue, indomptable, impossible à décréter puisque indépendante de tout « mûrissement ». C'est sur ce point que nous voudrions réinterroger la pensée de Roland Barthes. Certes, la jouissance d'un poème ne correspond à aucun programme, aucun objectif, aucun savoir. Pourtant, accueillir favorablement ce dérèglement de la perception, ce bouleversement radical des attentes et des usages relève d'une posture que l'on peut encourager et même cultiver. L'enseignement de la poésie devrait justement éduquer à cette réceptivité. Parce qu'elle transgresse par nature la linéarité attendue du signifiant, la conformité mimétique, le pacte référentiel et la narrativité du discours, la poésie place le lecteur dans une posture disponible à la jouissance. Un lecteur de poésie sait qu'avec le langage tout est possible, l'événement est l'horizon de la lecture. Il fait naturellement l'expérience de la convergence autant que de l'espacement.

---

<sup>1181</sup> Le *Carnet*, fragment N°27.

<sup>1182</sup> « Le pourtour le plus vaste de l'étant devient présent dans l'espace intime du cœur. L'entier du monde, en toutes ses perceptions, accède ici à une présence également essentielle. Dans le langage de la Métaphysique, Rilke appelle cela "existence" », HEIDEGGER Martin, « Pourquoi des poètes ? », *Chemins qui ne mènent nulle part*, trad. Wolfgang Brokmeier, Paris, Gallimard, 1962, p. 368.

<sup>1183</sup> *Le Plaisir du texte*, *op. cit.*, p. 84.

Or, même si la jouissance ne s'enseigne pas et si la présence ne se décrète pas, le désir, lui, s'aiguise. On ne peut imaginer de sentiment de présence sans attisement du désir, ce que Barthes nomme « l'Envie ». L'envie de poésie est la condition du plaisir :

*je rêve d'un poème encore jamais lu...celui à lire ou à écrire. Comme le rêve d'un vin de vigueur délicieux, inoubliable, improbable...*

N°1 - 8/04/06

Le phénoménologue Renaud Barbaras explique le lien entre l'insatiabilité, la présence et le désir :

par-delà la satisfaction de tel ou tel besoin, l'être vivant est caractérisé par une insatisfaction foncière, par une lacune qui est pour ainsi dire d'ordre ontologique. Tout se passe comme si ce que le vivant était toujours situé par-delà ce qu'il atteint effectivement, comme si tout ce qui comble son attente la décevait tout autant. Ainsi se comprend l'inquiétude et, pour ainsi dire, l'insatiabilité caractéristiques du vivant, telles que cela qui semble le satisfaire ne vaut qu'en tant qu'il relance l'exploration, comme si toute présence ne valait que par l'absence qu'elle présente. On peut donc caractériser l'être du vivant comme désir, à condition de l'entendre au sens strict de ce qui est exacerbé dans la mesure même où il est comblé, de telle sorte que, comme le note Levinas dans un autre contexte, le désiré ne le comble pas mais le creuse. En d'autres termes, la spontanéité et l'insatiabilité qui caractérisent les mouvements vivants constitutifs de la perception et qui leur confèrent ce pouvoir indéfini de reprise renverraient à un dynamisme plus originaire qui n'est autre que celui du désir lui-même.<sup>1184</sup>

On retient de cette analyse le rôle fondamental de la « lacune » qui donne son origine au désir, ainsi que la conception de la présence qui ne s'éprouve que sur fond d'absence. Le désir alimente le désir, de même que la lecture de poésie ne comble pas l'attente du lecteur, mais aiguise en lui la tension de l'attente.

Lire, c'est répondre à un désir que la lecture alimente d'autant :

*Je lis à voix haute dans ma tête, en silence, et chaque mot est posé. Le texte devient plus tonique, plus sûr, plus calme, je me ressaisis. Le texte n'est plus tout à fait le mien. Il n'a jamais été autant le mien que lorsque je le désirais dans cet instant improbable, non chronométré, entre la première lecture et le titre. Je reste nostalgique de cette attente. [...] Je découvre un texte plus ludique, moins inquiétant, moins bouleversant que ce que mon désir avait inventé. Il n'est pas encore écrit le poème « hermétiquement ouvert » qui me fait piocher à mains perdues dans tous les livres*

N° 29 - 11/12/07

---

<sup>1184</sup> BARBARAS Renaud, « Phénoménologie et ontologie de la vie », *Rue Descartes* 1/2002 (n° 35), p. 109-123.



Le désir de présence en poésie, c'est l'expérience du manque. Le fragment N°29 semble saisir les ondes consécutives à la jouissance du texte : « je me ressaisis ». Une fulgurance a eu lieu dans l'interstice « entre la première lecture et le titre ». Cette possession du poème, « le mien », vite dépassée, laisse ses marques à travers une nostalgie qui est une autre forme de plaisir du texte. Un retour au niveau de confluence, légèrement déceptif, succède à cet « instant improbable » : « Je découvre un texte plus ludique, moins inquiétant, moins bouleversant ». Ce passage du carnet conclut sur l'alimentation du désir par lui-même, désir « originaire » pour reprendre les termes de Barbaras, qui fait vaciller la présence poétique du côté de l'inaccompli. Le plaisir et la jouissance du poème sont les parents du désir qu'exacerbe le vacillement de la présence. Ainsi, on ne peut que souscrire aux propos de Jean-Marie Gleize qui rappelle combien la poésie est chevillée à l'expérience du manque :

La poésie de Rimbaud est certes moins constituée par ce qu'elle contient que par ce qui lui manque, ce qui soutient son désir, l'alimente (d'où ces mots : « faim », « soif », « désir ») : le poème n'est pas fait pour satisfaire ce manque, il est le moment de la montée ou de la « levée » de ce manque : « La musique savante manque à notre désir. » [...] le lecteur est renvoyé à la connaissance ou à l'épreuve de son propre désir.<sup>1185</sup>

En définitive, même si mesurer le désir n'est pas réalisable, Béatrice Bloch est persuadée que le plaisir, lui, est évaluable :

[...] qu'en est-il des satisfactions sensorielles purement créées par la lecture ? Il semble que le plaisir puisse y être lié soit à une convergence de percepts sensoriels (ce qui les rend intenses), soit à une présence de percepts positifs, soit enfin à un soulagement procuré par une perception faisant suite à une tension et à un passage particulièrement peu facile à recevoir ; pour le déplaisir, celui-ci peut jaillir de percepts trop neutres, trop inaboutis ou trop forts et débordant la perception.<sup>1186</sup>

Plaisir de confluence, jouissance de lecture et déplaisir constituent effectivement trois catégories distinctes de la réception littéraire, dont celle de poésie.

---

<sup>1185</sup> GLEIZE Jean-Marie, *Poésie et figuration*, *op. cit.*, p. 90.

<sup>1186</sup> BLOCH Béatrice, « Vers une sensorialité pure de la lecture ? Visualisation d'une lecture de La Bataille de *Pharsale* de Claude Simon », *op. cit.*

### C.3. Emotion poétique et « plaisir musculaire »

*What is important now is to recover our senses. We must learn to see more, to hear more, to feel more*  
Suzan Sontag, *Against interpretation*<sup>1187</sup>

#### C.3.a. Le corps ravi du lecteur

*Le poème est du corps dans le langage*  
Henri Meschonnic<sup>1188</sup>

Loin sont les années où la condamnation de l'herméneutique par Suzan Sontag sonnait comme une libération salutaire. L'appel à la subjectivité et la prise en compte des effets de la réception semblent aujourd'hui acquis. Pourtant, la valorisation du sensible comme réponse aux limites de la réception conceptualisante n'est pas vraiment assumée, car elle n'est pas stabilisée théoriquement<sup>1189</sup>. Et surtout, elle requiert la prise en compte d'un corps que les structuralistes ne sont pas les seuls à avoir refoulé.

Une meilleure connaissance de ce corps serait pourtant le moyen de mieux comprendre le fonctionnement du plaisir de lecture. Mais ce corps semble aussi difficile à caractériser que le plaisir. Laurent Jenny relate l'expérience de lecture

[comme] la répétition d'un ébranlement en nous, à laquelle notre chair même est soumise, mais sur laquelle nous sommes aveugles.<sup>1190</sup>

Pour Henri Meschonnic, le corps est l'espace même du rythme ; est poésie ce qui implique le rythme, et donc le corps. En s'appuyant sur le *Traité politique* de Spinoza, Meschonnic incite à ne pas réduire le corps à sa réalité matérielle. Il résout la difficulté de définition de ce « corps » en revenant aux bases de la stylistique :

[...] le seul représentant et présentant du corps dans le langage écrit est le continu du rythme (tous les rythmes) syntaxe, prosodie.<sup>1191</sup>

---

1187 SONTAG Suzan, (1961) 1990, *Against interpretation*, New York, Anchor Books Doubleday, p. 14.

1188 MESCHONNIC Henri « La voix-poème comme intime extérieur », dans *Au commencement était la voix*, Toulouse, Erès, 2005, p. 61-67.

1189 Cette question appliquée aux XVI-XVIIIèmes siècles est prise en charge notamment par l'équipe ANR Hermès, « Théories et histoires de l'interprétation », CLAM, Paris VII ; CRLC, Paris IV, pour le premier semestre 2010.

1190 JENNY Laurent, *La parole singulière*, préface de Jean Starobinski, Paris, Belin, coll. «L'extrême contemporain», 1990, note 1, p. 13.

1191 MESCHONNIC Henri « La voix-poème comme intime extérieur », dans *Au commencement était la voix*, *op. cit.*

Dans le même article, il résume ainsi sa préoccupation :

La question majeure pour moi est la suivante : qu'est-ce qui reste du corps dans le langage écrit ?

Critique et poète, Meschonnic s'interroge du point de vue de la production, de l'écriture<sup>1192</sup>. Pour lui, reconnaître le travail du rythme et les traces de l'oralité dans le poème revient à reconnaître la place du corps. Mais il faudrait aussi savoir comment le corps est impliqué au cours de l'acte de lecture en régime poésie. La réponse inclut le travail du rythme et l'ensemble des capteurs sensibles.

On retient de Mikel Dufrenne ses recherches sur le poétique et les sensations. Il nous rappelle que

les arts produisent du sensible [...] ils nous invitent à jouer et à jouir de nos yeux et de nos oreilles.<sup>1193</sup>

Considérer que l'expérience de lecture de poésie relève du champ du sensible suppose que l'on reconnaisse le corps comme partie prenante du plaisir, de l'émotion poétique. Sur ce point aussi le Carnet permet d'observer certains processus :

*Je lis d'abord les sept pages. C'est très dense. Je sens quelque chose qui se dilate en moi comme signe de plaisir, de qualité du texte. J'ai confiance en cette trace physique instinctive, même si parfois elle a tendance à évoluer sensiblement, mais jamais dans le sens du plus vers le moins*  
N°18 - 30/04/07

*le texte m'étreint. Quelque chose se rature et explose en moi - je lis et je ne peux plus lire, je suis dépassée.*  
Prologue au carnet - 8/04/06

Ces deux extraits que l'on pourrait interpréter comme l'expression respective du plaisir et de la jouissance, placent le corps physique, physiologique, au centre de l'expérience de lecture. L'identité du sujet lecteur se joue dans ce corps. L'épreuve sensorielle de la lecture de poésie est une façon de constituer et de solliciter ce corps, et donc ce sujet. Indépendamment même de toute saisie conceptuelle ou symbolique, la distanciation qu'implique la tenue du Carnet cible la part physique de

---

<sup>1192</sup> « [...] écrire, c'est écrire le poème qu'on a dans la voix. Pour cela il faut s'écouter. Et personne n'a tout à fait la même voix. », Henri Meschonnic « Embibler la voix », *Le Français aujourd'hui* n°150, 3/2005, p. 29-32.

<sup>1193</sup> DUFRENNE Mikel, *L'œil et l'oreille*, Jean Michel Place, coll. « Surfaces », 1991, p. 128.

la réception du poème. Le poème inscrit directement sa marque dans le corps sensible du lecteur. On dirait qu'il vit ce que Jérôme Roger a appelé une forme de « ravissement »<sup>1194</sup>.

Le corps de lecture peut ainsi manifester de la répulsion ou du bien-être:

*il faut longuement cheminer, suivre confiant les méandres d'une phrase pour qu'une sorte de paysage intérieur se compose, qu'advienne ce confort intérieur qui me fait dire immédiatement que j'aime cette poésie.*

N°11 - 9/02/07

L'appropriation du poème et son appréciation s'éprouvent à travers ce « confort intérieur », une résonance intime et non verbalisée de l'expérience de perception, qui précède ou dépasse toute explication du texte.

### **C.3.b. Jouissance esthétique et cognition**

#### ***Plaisir, émotion et cognition***

Faut-il dès lors, comme le suggère le sens commun d'aujourd'hui, opposer plaisir et réflexion ? Jouissance et connaissance ? Le rapport entre plaisir et cognition peut être pensé de différentes manières. Mais en dépit des avancées en didactique, perdue dans le cadre scolaire, la représentation d'un rapport savant aux œuvres, fondé sur l'observation technique et formelle de l'écriture. Le plaisir n'y est que peu visé :

le modèle de lecture « lettrée » proposé (la lecture « méthodique ») privilégie la forme et la technique, c'est-à-dire une posture de « lectant » (« insistance de la secondarité critique qui s'intéresse à la complexité de l'œuvre ») au détriment de celle du « lisant » (« cette part du lecteur piégé par l'illusion référentielle qui considère [...] le monde du texte comme un monde existant », pour reprendre les catégories de V. Jouve.<sup>1195</sup>

Selon ce point de vue encore dominant, le plaisir et l'émotion s'opposent à l'intelligence cognitive au lieu de la nourrir. Michel Umbriaco et Lynda Gosselin, qui s'appuient sur les neurosciences, reconnaissent que :

peu de professionnels œuvrant dans le secteur éducatif considèrent l'émotion comme superfétatoire en matière d'apprentissage. Toutefois, cette dimension émotionnelle apparaît pratiquement toujours posée en

---

<sup>1194</sup> ROGER Jérôme « Le ravissement du lecteur : Michaux lectomane » dans *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature, op.cit.*, p. 21-60.

<sup>1195</sup> PETITJEAN André, « Valeurs, savoirs et textes dans les Instructions officielles du lycée », *Pratiques*, n°101/102, mai 1999, p. 117-138, p. 135.

altérité et en opposition à la dimension dite rationnelle ou logique. La polarisation entre émotion et cognition fonde de fait la pensée occidentale et tout particulièrement les sciences [...] dans cette optique, les façons d'envisager l'apprentissage sont, le plus souvent, structurées et orientées en fonction de la rationalité « pure », c'est-à-dire « libérées de toutes les scories animales et sentimentales ».<sup>1196</sup>

La place accordée au vécu et à l'expression de l'émotion dans le cadre de l'enseignement pose donc problème. On s'accorde sur son importance mais on la refoule aux marges « buissonnières » de l'apprentissage. Le plaisir esthétique n'est pas pris en compte dans le processus d'intellection.

La didactique de la poésie que l'on souhaiterait voir se développer prend, au contraire, la sensorialité, l'émotion et le plaisir du lecteur pour des leviers de la lecture et de l'enseignement. Il faudrait pouvoir retourner la pensée commune selon laquelle le plaisir esthétique serait un gain qui résulte de la « compréhension » et de la maîtrise intellectuelle des processus. Le Carnet nous laisse entendre que le plaisir esthétique peut au contraire accompagner les préliminaires de l'explication objectivante :

*Je lis d'abord les sept pages. C'est très dense. Je sens quelque chose qui se dilate en moi comme signe de plaisir, de qualité du texte. [...] Ce qui m'appelle à la relecture est multiple. D'abord peut-être l'obscurité, excitante, il va falloir y voir de plus près, clarifier son chemin... Mais cette énergie du texte, cette densité je les ressens immédiatement, même si le texte n'est pas encore figuré en moi. Il est au terme de cette première lecture une sorte de longue densité avec des éléments surplombants.*

N°18 - 30/04/07

D'après cet extrait, le plaisir sensoriel précède l'intellection et l'interprétation du texte. Au nom du plaisir de lecture de poésie, il faudrait donc revoir le rapport entre perception sensorielle et intellection : l'ordre de succession entre ces deux modes d'appréhension du texte, mais aussi leur interdépendance. Leur rapport ne devrait plus être pensé en termes d'opposition ou d'exclusion mais de possible fécondité. Le plaisir ne doit plus être différé dans l'après de la lecture explicative.

André Spire développe et justifie le parti pris d'une lecture « affective » de la poésie au point même de dévaloriser la réception intellectuelle distanciée :

Il y a une séparation des genres. La poésie est une survivance de la pensée primitive, de la pensée prélogique, comme dit Lucien Lévy-Bruhl.

---

<sup>1196</sup> UMBRIACO Michel & GOSSELIN Lynda, « Emotion, cognition et formation à distance », *Revue du conseil québécois de la formation à distance*, p. 113-122, [en ligne] URL : [http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D5\\_1\\_g.pdf](http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D5_1_g.pdf), (page consultée le 24/04/2010).

Son objet est le plaisir, la jouissance, la délectation, non la connaissance, pas même cette connaissance que l'on prétend donnée par l'incantation ou l'extase. C'est un plaisir affectif et physiologique, un plaisir donné par le jeu d'organes accordé avec celui des sentiments. D'un certain point de vue, c'est un plaisir analogue au plaisir des sports.<sup>1197</sup>

A. Spire nous incite à considérer ce « plaisir affectif », quasiment organique, comme le propre de la réception poétique ; il nous livre ainsi un critère de définition générique basé sur la réception et le mode de plaisir qui lui est associé. Mais en légitimant le plaisir comme caractéristique de la réception, il entérine la disjonction entre plaisir affectif et cognition.

Certes, cette vision qui consiste à associer à la réception « en régime poésie » un plaisir quasi physiologique, né d'un rapport « primitif » au langage, est très séduisante. André Spire permet de relier la lecture à l'expérience corporelle, et il entre dans le débat générique avec des arguments inédits. La dichotomie entre une réception intellectuelle, communicationnelle, utilitaire, et le plaisir de lecture propre au régime « poésie » semble recevable. Mais comment superposer « pensée prélogique » et expérience esthétique ? Pourquoi intellection et esthétique s'opposeraient-elles ? Une telle vision pose donc de très nombreuses questions, à commencer par celle de l'identification de ce qu'on pourrait appeler la part « cognitive » de la lecture de poésie. Il n'est d'abord pas possible d'imaginer une lecture dénuée d'engagement cognitif. Ensuite, il faut se garder de positions fermes et dogmatiques sur la question. Quand bien même on assimilerait le cognitif à la démarche herméneutique – ce qui serait réducteur – il faut reconnaître que la perception des éléments sonores, visuels, rythmiques du poème n'est ni spontanée ni immédiate : le lecteur peut aussi très bien commencer par repérer des effets symboliques, la signification de notions abstraites, avant de se rendre disponible à la matérialité du texte et de laisser s'éveiller en lui la sensorialité de la lecture. La longue éducation à la compréhension et au repérage de la logique narrative incite même de nombreux lecteurs à refouler dans un premier temps l'approche sensorielle des textes. On remarque d'ailleurs dans le *Carnet* que certaines premières lectures se donnent un objectif immédiat purement cognitif :

*Je le relis car la première lecture est celle d'un déchiffrage*  
N°5 - 19/01/07

---

<sup>1197</sup> SPIRE André, *op. cit.*, p. 288.

Il faut donc se défier d'une représentation dichotomique et chronologique de la double réception affective et cognitive ainsi que de leurs plaisirs associés.

La perception sensorielle n'est pas non plus une réalité simple, spontanée, elle s'appuie sur des opérations mentales qui ont exigé des apprentissages, du savoir, des expériences, la maîtrise minimale du langage<sup>1198</sup>. Le mode même de la lecture de poésie, a-linéaire, ouvert à la relecture et à des rythmes divers, interdit de schématiser la réception poétique en deux temps – le premier primitif, le second cognitif – :

*Ce qui m'appelle à la relecture est multiple. D'abord peut-être l'obscurité, excitante, il va falloir y voir de plus près, clarifier son chemin...*  
N°18 - 30/04/07

La lecture opère plutôt en spirale ou par voies multiples. Le plaisir de lecture de poésie entrelace les effets de la réceptivité sensorielle et l'investissement cognitif du lecteur. Il est impossible de séparer clairement l'un de l'autre.

D'autre part, Jauss nous invite à constater que la cognition aussi se pétrit de plaisir : quand bien même la part « affective » de la lecture serait dissociable de sa part intellectuelle, le plaisir, ou *les* plaisirs, tiennent aux deux. Dans son ouvrage fondateur, Jauss éclaire les origines historiques du soupçon à l'égard du plaisir de la réception. Il se rallie au point de vue de Marcuse quand il s'agit « de réhabiliter la jouissance esthétique, en réaction contre le mépris séculaire qui pèse sur l'expérience sensible »<sup>1199</sup>. Fin lecteur de Paul Valéry, Jauss relie résolument cognition et sensation :

[...] le pouvoir poétique acquiert chez Kant une fonction médiatrice entre raison théorique et raison pratique, c.-à-d. entre la nature comme objet de la perception sensible et la liberté en tant que présence de la réalité suprasensible dans le sujet.<sup>1200</sup>

Il n'est donc pas réaliste de croire que le plaisir de lecture de poésie résulterait d'un corps à corps spontané et exclusif avec le sensible ; ce plaisir, même quand il est

---

<sup>1198</sup> Il n'est plus nécessaire de reprendre les démonstrations des cognitivistes : on perçoit bien plus aisément ce que l'on sait nommer, et l'on apprend à nommer ce que requiert notre expérience. Ainsi contrairement à un Inuit, un Européen ne sera guère sensible à la variation infinitésimale des différentes nuances de blanc, qu'il ne relie pas à son environnement culturel. L'Européen perçoit mal les éléments de cette palette chromatique qu'il ne sait pas nommer.

<sup>1199</sup> JAUSS, *Pour une esthétique de la réception*, op. cit., p. 137.

<sup>1200</sup> *Ibidem*, p. 139.

éprouvé par de très jeunes lecteurs, engage une reconfiguration subjective qui passe par les émotions et l'intellection. Or, la sensibilité du lecteur est prédéterminée par une somme d'expériences et de connaissances pré-acquises. Le plaisir de poésie est à la fois sensoriel et cognitif.

Revenons alors à Roland Barthes. Il n'opère pas de coupe entre sensibilité et cognition, approche affective et saisie intellectuelle. Il oppose en revanche l'épreuve du connu à celle du « nouveau absolu ». Pour lui, ce qui conditionne la jouissance résulte de cette distinction :

[...] ma jouissance : celle-ci n'a de chance de venir qu'avec le nouveau absolu, car seul le nouveau ébranle (infirmes) la conscience (facile ? nullement : neuf fois sur dix, le nouveau n'est que le stéréotype de la nouveauté).<sup>1201</sup>

Mais la jouissance tient à une historicité. Elle suppose une valorisation du nouveau, de la rupture avec les modèles, qui n'a pas toujours été de mise :

L'érotisme du nouveau a commencé dès le XVIII<sup>e</sup> siècle [...] tout langage ancien est immédiatement compromis, et tout langage devient ancien dès qu'il est répété. [...] (Freud : « Chez l'adulte, la nouveauté constitue toujours la condition de la jouissance »)<sup>1202</sup>

Peut-on préparer des élèves à cette « érotisme du nouveau » ? Un enseignement basé sur des connaissances identifiées et des démarches à reproduire est-il compatible avec l'expérience de la jouissance du texte dans le sens posé par Roland Barthes ? Pour que l'expérience (relative, de toute façon) de la nouveauté radicale, saisisse le jeune lecteur, il est indispensable que les notions de norme, de régularité et que l'horizon d'attente soient construits. L'école est donc au moins responsable de ces aspects-là. Elle doit aussi permettre aux élèves d'éprouver diversement les plaisirs de confluence (ceux des retrouvailles, de la nostalgie et de la continuité) et des amorces de jouissance (par la rupture, la surprise et l'esacement).

La question du plaisir de lecture a motivé tout un pan du travail de thèse d'Annie Rouxel. En s'appuyant sur le modèle de Michel Picard, elle explique que le propre du plaisir esthétique résulte du basculement entre une lecture d'identification, non distanciée, et une réception plus consciente des procédés mis en œuvre :

[...] en classe, l'activité de construction du sens peut revêtir une dimension ludique si les élèves sont réellement placés en situation de recherche. Elle peut déboucher sur une forme de plaisir qui est davantage

---

<sup>1201</sup> *Le Plaisir du texte*, op. cit., p. 65.

<sup>1202</sup> *Ibidem*, p. 66



celui du « lectant » que celui du « liseur », selon la distinction de Michel Picard : un plaisir plus intellectuel mais qui se souvient de l'émotion de la première lecture. Cette métamorphose du plaisir s'apparente à un apprentissage de l'émotion esthétique. Elle est le résultat d'un savoir-faire propre à créer un nouvel habitus. Et paradoxalement, de cette mutation dépend la possibilité de faire sortir la littérature de son statut de discipline scolaire.<sup>1203</sup>

Si cette description des faits coïncide parfaitement à l'enseignement du roman – genre dont les lycéens ont en principe déjà éprouvé des émotions de « liseur » – elle ne nous aide pas à comprendre les plaisirs et déplaisirs de la lecture de poésie. Il faudrait en effet pouvoir distinguer les plaisirs du « lectant » de ceux du « liseur » d'un poème. Mais cette dichotomie est-elle opérationnelle pour décrire la réception poétique?

### ***Lecture extensive/lecture intensive***

*Je le lis une fois, sans réussir à trouver le moyen ni l'envie de faire une pause de notes. Aucune image ne s'est fixée dans ma mémoire, mais la lecture a fait émotion, sans doute par son rythme, ces mots qui assemblés ont une nécessité, une évidence qui accroche.*

N°1 - 13/04/06

Ce souvenir de lecture retracé en tête du Carnet reproduit un parcours qui témoigne cette fois d'une réception affective en deux étapes originelles : la réception s'est d'abord opérée par le rythme puis, seulement dans un second temps, par la recherche d'images. Il n'y a pas malheureusement dans le Carnet de reproduction complète de l'ensemble des étapes d'appropriation du poème, sans doute parce que ce travail d'écriture serait de la plus haute exigence et aurait requis une méthodologie beaucoup plus contraignante, mais aussi probablement parce qu'il n'y a pas de modèle unique et systématique. Ce qui apparaît, c'est la pluralité des entrées dans le poème : par le sens à déchiffrer, le rythme et la pulsation, l'affectivité, les images, la reconfiguration énonciative. Les textes de lecture rassemblés ne laissent entendre aucune identification prolongée au sujet d'énonciation ou à une figure représentée dans le texte. On ne voit donc pas opérer de mouvement de distanciation à partir d'une lecture d'adhésion, comme dans le cas des lectures de fiction. Lire de la poésie

---

<sup>1203</sup> ROUXEL Annie, *Distance, complexité, plaisir, Réflexion sur une didactique de la lecture littéraire, op. cit.*, p.19.

implique des va-et-vient entre perception de la matérialité du verbe, questionnement sur le sens, configuration d'une voix du poème, tissage d'échos personnels et de références subjectives. Ces quatre directions s'empruntent aussi bien en lecture extensive qu'en lecture intensive. C'est pour cela qu'il est également impossible d'affirmer de façon exclusive que le plaisir et la jouissance auraient lieu en première lecture ou grâce à l'herméneutique poétique. Plaisir et jouissance résultent de la confluence ou de l'espace d'un ou plusieurs des constituants de la réception poétique.

### ***L'outre-lecture***

A l'occasion d'un travail sur la poésie lyrique au XIX<sup>ème</sup> siècle, Aurélie Loiseleur a risqué l'expression d'« autre-mondisme » pour qualifier l'invention « par l'instance lyrique d'un *effet d'univers* qui dépasse la simple référentialité. »<sup>1204</sup>. On ne peut qu'être sensible à ce phénomène lié à l'événement poétique. En se faisant événement, la lecture du poème « crée » un monde. La lecture de poésie place le lecteur en situation de constituer un monde qui n'est ni une fiction ni une reproduction du réel. Certes, les travaux d'A. Loiseleur situent l'« autre-mondisme » dans un contexte orientaliste, fantastique et symboliste. Mais en élargissant la notion, on peut retenir le mouvement de déploiement qu'elle contient : la lecture du poème développe davantage que le dit du poème, elle génère du possible, de la présence, du sens encore vivant.

En écho à l'« autre-mondisme », on peut inventer la notion d'« outre-lecture » : en effet, la lecture aussi a ses prolongements et ses revers, la lecture ne s'achève pas brusquement, elle se dilate au-delà du temps mesurable. Le plaisir de lecture a pour alliée l'outre-lecture car le souvenir de lecture alimente le plaisir. Ainsi, Philippe Jaccottet requiert l'outre-lecture afin de se relier au plaisir qu'il situe, lui, dans la réactivation du rapport originel au poème :

Mais, ayant montré cette subtilité, cette complexité, cette science, il faudrait alors redire combien elle demeure mélodieuse, et quelle place elle laisse à la douceur du songe, au tremblement de l'attente, au feu du désir.

---

<sup>1204</sup> LOISELEUR Aurélie, « Sur "l'autre-mondisme", invention par l'instance lyrique d'un "effet d'univers" qui dépasse la simple référentialité », journée *Lyrisme : autour de Jonathan Culler* organisée par Michel Murat, Paris IV-Ecole Normale Supérieure, 4 avril 2008, site *Ensavoir* de l'ENS, [enregistrement audio en ligne],

URL : <http://www.diffusion.ens.fr/index.php?res=conf&idconf=2016>

Ainsi remédierait-on, par constantes corrections, aux méfaits de l'analyse discursive.<sup>1205</sup>

On reconnaît chez le poète la conception caractéristique de la lecture sensible déflorée par l'herméneutique et l'analyse formaliste. L'outre-lecture se situe dans un amont de l'analyse, elle assure le retour à la sensibilité un instant délaissée, elle réactive un rapport de plaisir. On voit chez Jaccottet non pas un abandon de l'analyse, mais le souhait d'en faire un passage, un détour précédant le retour au cœur sensible de la réception, dans un geste spiralaire qui rappelle la dynamique sémiotique de Pierce : le plaisir du lecteur, comme le sens du signe piercien, se réalise par son « retour au ground »<sup>1206</sup>, alimenté à sa source, presque indéfiniment.

Cette conception du plaisir de lecture de poésie est très motivante. Elle soutient le fait que le plaisir de la lecture, fût-elle scolaire, ne peut pas s'en tenir à celui du *lectant*. Il y a dans l'enseignement de la poésie, un devoir de « retour au ground », c'est-à-dire au sensible, un va-et-vient perpétuel nécessaire entre analyse et laisser-aller « à la douceur du songe, au tremblement de l'attente, au feu du désir », selon les termes du lecteur poète. Philippe Jaccottet ne condamne pas l'effort cognitif qui accompagne la lecture de poésie, mais il interdit d'en faire le cap et l'état final d'une réceptivité qui n'aurait plus alors beaucoup à voir avec l'expérience poétique. Il y a dans ce dépassement de la pensée binaire de la lecture et du plaisir de poésie une évidence pleine de conséquences en terme didactique.

Il conviendrait alors de suspendre l'opposition entre lecture sensible et lecture « distanciée » pour comprendre les plaisirs de lecture de poésie, et atténuer l'effet de coupe entre les deux : par exemple, détailler le système de rimes d'un poème, est-ce entrer dans la distance ou s'engluer dans le degré zéro du poème ? Jouissance et cognition ne s'excluent pas tant que l'on active une forme de sémiose de la lecture poétique inspirée du modèle dynamique de Pierce.

### C.3.c. La « pâte de vie »<sup>1207</sup>

---

<sup>1205</sup> JACCOTTET Philippe, *Une transaction secrète, op. cit.*, p. 20.

<sup>1206</sup> Le mouvement du « retour au ground » piercien est particulièrement bien expliqué par Jean Fissette dans *Pour une pragmatique de la signification, op. cit.*

<sup>1207</sup> SCHAFFNER Alain, « "La pâte de vie", La recherche de l'émotion du lecteur dans les romans du XXe siècle », dans JOUVE Vincent (dir.), *L'Expérience de lecture, op. cit.*, p. 129-146.

Ce que l'on s'est permis d'appeler la sémiose de la lecture poétique, Jean-Marie Gleize s'en est approché dans *Poésie et Figuration* en incitant à :

rebrancher le langage sur la vie, la pulsion, l'énergie, le rythme, ce que Rimbaud appelle la "danse" ou l'"harmonie".<sup>1208</sup>

Il s'agit pour le lecteur d'investir une part de créativité qui l'engage en tant que personne dans sa globalité vivante. On reprendrait volontiers à Deleuze et Derrida le terme d'« intensité » pour désigner cette interférence entre la vie du sujet et le flux du poème. Iser évoque ainsi cet investissement nécessaire au plaisir poétique :

La lecture ne devient un plaisir que si la créativité entre en jeu, que si le texte nous offre une chance de mettre nos aptitudes à l'épreuve. Il est certain qu'il y a des limites à cette productivité, et celles-ci sont transgressées si tout nous est dit trop clairement ou pas assez précisément. L'ennui et la fatigue désignent les points limites psychologiques qui nous mettent hors-jeu.<sup>1209</sup>

On retient dans la pensée de Iser la notion de « plaisir de faire » : le poème ne dit pas tout et le plaisir du lecteur résulte de ce qu'il parvient à construire lui-même, modelant et liant la matière du texte et la sienne propre. Cette « émotion appelée poésie »<sup>1210</sup> est aussi celle d'un lecteur-artisan. La *poiësis* n'est pas l'objet du seul poète, c'est en *faisant* que le lecteur permet au texte de devenir événement, chance de plaisir et de jouissance.

La « pâte de vie »<sup>1211</sup> investie par le lecteur ouvre le poème à l'outre-lecture. Elle est ce qui donne plaisir et sens à la lecture singulière. Il y a dans cette expression mise en relief par Alain Schaffner la métaphore de la fermentation, de la réalisation en devenir. Reconnaître au lecteur du poème la charge de faire lever la promesse de vie du texte revient à lui confier le rôle d'artisan-créateur du *poiëm*. La frontière entre lecture et écriture devient alors très mince, limite que le désir exprimé dans le Carnet semble avoir parfois franchi :

*je rêve d'un poème encore jamais lu...celui à lire ou à écrire*  
Prologue au Carnet - 8/04/06

---

<sup>1208</sup> GLEIZE Jean-Marie, *Poésie et figuration*, p. 86.

<sup>1209</sup> *L'acte de lecture, op. cit.*, p. 199.

<sup>1210</sup> REVERDY Pierre, *Sable mouvant - Au soleil du plafond - La Liberté des mers*, suivi de : *Cette émotion appelée poésie* [1950], Paris, Gallimard, coll. « Poésie », 2003.

<sup>1211</sup> L'expression reprise à Céline se trouve dans la postface à *Voyage au bout de la nuit*, réédité dans *Le Style contre les idées*, Editions Complexe, coll. « Le Regard Littéraire », p. 34.

*En lisant, on prévoit, on attend. On prévoit la fin de la phrase, la phrase suivante, la page d'après. On attend qu'elles infirment ou qu'elles confirment des prévisions ; la lecture se compose d'une foule d'hypothèses, de rêves suivis de réveils... Il faut que le lecteur invente tout dans un perpétuel dépassement de la chose écrite. Sans doute, l'auteur le guide, mais il ne fait que le guider ; les jalons qu'il a posés sont séparés par du vide ; il faut les rejoindre, il faut aller au-delà d'eux. En un mot, la lecture est une création dirigée.*

Sartre, *Qu'est-ce que la littérature ?*

La rédaction d'un carnet de lecture est une aventure littéraire qui procure une matière de première main à ses observateurs, sur un plan phénoménologique. Recueillis à l'état de traces, les événements de lecture de poésie révèlent un corps, des voix, des sens. Même si le Carnet réalisé n'a pas de valeur démonstrative, il fait figure d'exemple et d'expérience, tout en rendant manifeste l'intérêt d'un protocole de recherche basé sur l'auto-observation. Les précautions méthodologiques fondées sur la définition précise des objectifs et le contrôle des distances entre le sujet lecteur/scripteur et le sujet chercheur, autorisent la prise en compte d'un tel matériau dans le cadre d'une recherche empirique à visée didactique. Même si c'est l'expérience vécue qu'analyse Antonio Rodriguez, son propos valorise aussi la démarche expérimentale :

Quant à l'expérience, elle est non seulement le fait de rencontrer et d'éprouver la réalité, mais elle lui donne une direction de sens. La racine indoeuropéenne *per-* renvoie à la dimension d'« aller de l'avant, de pénétrer dans ». L'expérience est une traversée de l'épaisseur du réel qui développe par la découverte des limites (*péras*) le possible en un mouvement cohérent.<sup>1212</sup>

L'expérience<sup>1213</sup> du Carnet a donc permis d'adapter le modèle de lecture proposé par l'équipe de didactique toulousaine, à la réception poétique. Aux cinq phénomènes identifiés participant de la lecture littéraire – la concrétisation imageante, la cohérence mimétique, l'activité fantasmatique, l'axiologie et l'impact esthétique – il

---

<sup>1212</sup> RODRIGUEZ Antonio, *Le Pacte lyrique, op.cit.*, p. 115.

<sup>1213</sup> Et le terme peut être lu ici dans le double sens de vécu particulier ou de méthode de recherche.

faut ajouter : la figuration-défiguration-resymbolisation, le fonctionnement des prototypes et des archétypes, les phénomènes de brouille et de faille.

L'examen du Carnet est aussi l'occasion de voir que la réception du poème se rend sensible, de façon simultanée, aux diverses fonctions du langage – poétique, métalinguistique en particulier – aptes à éveiller, chez le lecteur, plaisir ou déplaisir en fonction, entre autres, d'un horizon d'attente. Certes, en général, le plaisir de la lecture répond à l'une des catégories proposées par Violaine Houdart-Mérot – le désir de comprendre, l'identification, l'évasion, la lecture en elle-même en tant qu'activité créatrice. Mais, relu sous l'autorité du *Plaisir du texte*, le Carnet incite à distinguer deux grands principes du plaisir de lire de la poésie : les plaisirs de convergence et ceux de la jouissance. C'est vraisemblablement sur la prise de conscience de ces deux types de plaisirs qu'une didactique de la lecture doit s'appuyer.

Appliquées à la lecture de poésie, les notions de plaisir et d'émotion pensées par Marc-Mathieu Münch se trouvent exacerbées :

L'œuvre d'art littéraire est donc celle qui, pénétrant dans la psyché par un canal, est ensuite capable d'organiser un système d'échos qui finit par remplir tout l'esprit. [...] elle touche à la fois l'intellect, l'imagination, l'affectivité, le sens des formes, la perception, l'intuition, le sens moral, la mémoire et l'inconscient.<sup>1214</sup>

Or,

L'un des impacts majeurs des récents développements des neurosciences a été de conférer à l'émotion une noblesse au moins égale à celle dont jouissait la raison. (Damasio, 1995 ; Goleman, 1997)<sup>1215</sup>

Peut-être alors pourrions-nous assister à un retournement de la conception du plaisir des lectures scolaires, compris généralement comme « plus-value » ou « récompense », non mesurable, de l'effort d'analyse intellectuelle. On souhaite que les propos d'Annie Rouxel tenus en 1992 deviennent de véritables préacquis pour le développement d'une didactique de la poésie :

[...] en classe, l'activité de construction du sens peut revêtir une dimension ludique si les élèves sont réellement placés en situation de recherche. Elle peut déboucher sur une forme de plaisir qui est davantage celui du « lectant » que celui du « liseur », selon la distinction de Michel

---

<sup>1214</sup> MÜNCH Marc-Mathieu, « Lecture de la beauté ou beauté de la lecture » dans JOUVE Vincent (dir.) *L'Expérience de lecture, op. cit.*, p. 375-384, p. 380.

<sup>1215</sup> UMBRIACO Michel & GOSSELIN Lynda, « Emotion, cognition et formation à distance », *op. cit.*

Picard : un plaisir plus intellectuel mais qui se souvient de l'émotion de la première lecture. Cette métamorphose du plaisir s'apparente à un apprentissage de l'émotion esthétique. Elle est le résultat d'un savoir-faire propre à créer un nouvel habitus. Et paradoxalement, de cette mutation dépend la possibilité de faire sortir la littérature de son statut de discipline scolaire.<sup>1216</sup>

On voit se dérouler dans cette réflexion une véritable sémiologie qui relie l'interprétation au plaisir sensoriel initial, sans s'y opposer, mais en l'alimentant à son tour.

La description du plaisir poétique et littéraire pourtant résiste :

Sur le plaisir du texte, nulle « thèse » n'est possible ; à peine une inspection (une introspection), qui tourne court. *Eppure si gaude !* Et pourtant, envers et contre tout je jouis du texte.<sup>1217</sup>

De fait, il faut admettre, à l'heure des bilans, que l'autolecture n'est jamais qu'une approche approximative des phénomènes à observer. Ce n'est pas la subjectivité qui constitue un obstacle dans ces témoignages de lectures, mais la difficulté à dire, à écrire, ce qui se vit, c'est-à-dire à transposer véritablement en discours la teneur sensorielle et émotionnelle d'une expérience.

Mais l'opacité que le Carnet introduit entre l'expérience et l'analyse ne résulte pas seulement du manque et du non-dit. La signifiante de l'écriture de la lecture agit à son tour : la lecture est création mais l'écriture de la lecture développe aussi sa part d'initiative créative. L'auteur du Carnet ne place pas de limites franches entre la lecture et l'écriture. En réalité toutes deux participent de la réception.

*un tableau de tempête à la cime d'arbres de nuit  
pas de liant entre les mots, la lecture est embourrasquée elle aussi !  
N°7 - 23/01/07*

La « pâte » dont le lecteur fait usage est autant faite de mots que de vie. On retrouve dans cette réalité de la lecture l'esprit des Instructions Officielles de

---

<sup>1216</sup> ROUXEL Annie, *Distance, complexité, plaisir, Réflexion sur une didactique de la lecture littéraire, op.cit.*, p. 19.

<sup>1217</sup> BARTHES Roland, *Le Plaisir du texte, op. cit.*, p. 56. La suite de la citation : Des exemples au moins ? On pourrait penser à une immense moisson collective : on recueillerait tous les textes auxquels il est arrivé de *faire plaisir à quelqu'un* (de quelque lieu que ces textes viennent), et l'on manifesterait ce corps textuel (*corpus* : c'est bien dit), un peu comme la psychanalyse a exposé le corps érotique de l'homme. Un tel travail cependant, on peut le craindre, n'aboutirait qu'à expliquer les textes retenus ; il y aurait une bifurcation inévitable du projet : ne pouvant se dire, le plaisir entrerait dans la voie générale des motivations ; dont *aucune ne saurait être définitive* [...] En un mot, un tel travail ne pourrait s'écrire. Je ne puis que tourner autour d'un tel sujet – et dès lors mieux vaut le faire brièvement et solitairement que collectivement et interminablement [...].

1987 qui incitaient à « aiguiser le plaisir de la lecture individuelle [ et ] susciter chez tous les élèves [...] l'envie même d'écrire ». On ne peut qu'être sensible à cet élan partagé entre lecture, écriture de la lecture et écriture littéraire. La poésie est certainement particulièrement propice à ce glissement de postures sur le mode même du plaisir.



## Conclusion

*La poésie est à la portée de tout le monde.*<sup>1218</sup>

*Il faut accepter de réapprendre, devant chaque nouveau texte, à lire. Il faut accepter de dépasser son éternel analphabétisme.*

Jean-Pierre Balpe<sup>1219</sup>

La lecture de poésie n'est pas réductible à un ensemble de processus préconçus, modelables, évaluables. Nous avons vu à travers les textes de lecture des poètes, des lycéens, et en autolecture, qu'un poème a d'abord la particularité de laisser à son lecteur la responsabilité de ménager sa propre approche. Cet investissement de la lecture passe par une reconnaissance générique et l'assentiment aux nombreux codes linguistiques, stylistiques, poétiques, constitutifs de l'histoire du genre. De plus, chaque lecture résulte d'un ensemble de circonstances, de choix plus ou moins conscients et de motivations, aux combinaisons multiples.

L'événement de lecture d'un poème ne tient pas à un supposé « programme » imposé par le texte : la lecture de poésie est d'abord affaire de posture et d'implication<sup>1220</sup>. Elle requiert du sujet des ressources et une disponibilité qui le rendent prêt à accepter l'insécurité de la perte, de la faille et de la jouissance. Ainsi, le sujet lecteur n'est pas une entité pleine, construite en amont de la lecture. C'est la

---

<sup>1218</sup> Balpe attribue cette affirmation à Francis Ponge dans *Méthodes*, BALPE Jean-Pierre, *Lire la poésie ou une langue dans tous ses états*, Paris, Armand Colin-Bourrelrier, 1980, p. 26.

<sup>1219</sup> *Ibidem*, p. 26.

<sup>1220</sup> Comme Gérard Langlade, nous retenons le terme d'« implication » de préférence à celui d'« engagement » dont les connotations sont plus historisantes et moins phénoménologiques. CAMBRON Micheline & LANGLADE Gérard, « De l'implication comme forme première de l'engagement », dans POULAIN Isabelle & ROGER Jérôme (dir.), *Le lecteur engagé, critique – enseignement – politique, Modernités*, n°26, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, novembre 2007.

lecture du poème qui fait apparaître, *via* sa temporalité, sa sensorialité et sa polyphonie, le corps, les failles et le plaisir qui permettent au sujet-même d’advenir et de s’éprouver.

Cette haute exigence, qui dépasse l’évidence de la réduplication et le confort de la confluence, requiert un apprentissage où l’école a un rôle difficile, mais indéniable, à tenir. Ce n’est qu’en prenant en compte les processus effectifs de la lecture littéraire et les spécificités de la lecture du poème que l’on peut espérer renouveler la didactique de la poésie. Il faut à la fois repenser les prototypes auxquels les élèves et les enseignants se réfèrent, éveiller la sensorialité et l’écoute du corps lisant, et apprivoiser les failles de l’expérience. Ces différents points d’appui concernent les savoirs du lecteur, ses compétences, mais aussi une dimension vécue qui passe par la configuration du sujet-lecteur.

La synthèse des processus de lecture que l’on est en mesure de dresser ici n’est encore qu’un bilan provisoire. Elle nécessitera divers travaux d’exploration, d’élargissement, d’approfondissement, d’ajustement. Afin de permettre une vue d’ensemble des différents aspects abordés ou observés au cours de la thèse, les points saillants sont répertoriés en seize rubriques. Elles incluent les critères d’observation de la lecture littéraire non spécifiques à la poésie quand ceux-ci sont indissociables. Certains points sont répertoriés sans avoir donné lieu à un développement particulier, d’autres méritent amplement discussion. En définitive, ce tableau, qui ne prétend pas à l’exhaustivité, devrait aider à caractériser la lecture de poésie et à rendre visible le champ des recherches en cours et à venir.

#### 16 angles pour observer les lectures subjectives de poésie

##### 1 - LE CONTEXTE : LE CADRE PRATIQUE D’INVESTISSEMENT DU LECTEUR

La lecture peut résulter d’une **commande** ou être **consentie** en vue d’un **usage spécifique**. Elle peut aussi être **choisie**, c’est-à-dire que son usage projeté est personnel mais il n’est pas nécessairement conscient.

La lecture est nécessairement **finalisée**<sup>1221</sup>, de diverses manières.

La réception, **orale** ou **écrite**, peut être **individuelle** ou **collective**.

<sup>1221</sup> « Le lecteur ne se situe jamais hors histoire, dans un suspens de ses prises de position personnelles, sa lecture est toujours finalisée, c’est pourquoi il lie sa compréhension à ses intérêts du

## 2 - LES REGIES<sup>1222</sup> DE LECTURE

On peut lire de façon **extensive**, **intensive**, **fragmentaire** ou **flottante**<sup>1223</sup>.

## 3 - LES FACTEURS MOTIVANT L'HORIZON D'ATTENTE

La lecture peut répondre à une **commande**, à un **projet**, à du **désir**.  
Elle peut chercher à satisfaire un **refoulé** ou une **quête personnelle** comme dans le cas des poètes-lecteurs.

## 4 - LES PRÉACQUIS AGISSANT SUR LA LECTURE DE POÉSIE

La lecture subjective dépend des **prototypes** dont dispose le lecteur. Elle s'articule aussi aux **clichés**, aux **stéréotypes**, aux **archétypes** et aux **savoirs** collectifs et particuliers.  
Ces préacquis fondés sur la mise à jour d' « **airs de famille** » entre les textes concernent l'ensemble des aspects de la poétique (thématique, énonciation, rhétorique, versification, prosodie...)

## 5 - LES OPERATIONS DE LECTURE SUBJECTIVE - première hypothèse

La lecture s'actualise à partir de la **perception englobante** influencée par les **compétences génériques** du lecteur et un **ancrage expérientiel** et **historique**.  
La lecture de poésie est particulièrement propice à la **tension sémantique** et à son propre **déportement**.  
L'**interlecture** peut déboucher sur une **méta-interlecture** (le rapprochement entre plusieurs lectures est questionné en soi)<sup>1224</sup>.

## LES OPERATIONS DE LECTURE<sup>1225</sup> - seconde hypothèse

La lecture se réalise en produisant une **concrétisation imageante** et de la **cohérence mimétique**. Son impact est aussi d'ordre **fantasmatique**, **axiologique** et **esthétique**.

## LES OPERATIONS DE LECTURE DE POÉSIE - hypothèse complémentaire

La lecture de poésie travaille à la **défiguration**, la **refiguration** et la **symbolisation**. Elle se réalise aussi à travers ses **failles**.

## 6 - LES GESTES ESSENTIELS de la LECTURE<sup>1226</sup>

moment.», GOFFARD Serge, « Lecture : négocier une interaction sociale », *Semen*, 10, Sémiotique(s) de la lecture, 1995, [En ligne], mis en ligne le 22 mai 2007.

URL : <http://semen.revues.org/document2980.html>. Consulté le 25 mars 2010.

<sup>1222</sup> GERVAIS Bertrand, « Les régies de la lecture littéraire », *Tangence*, n° 36, mai 1992, p. 8-18.

<sup>1223</sup> ROUXEL Annie, texte de soutenance HDR (non édité à ce jour).

<sup>1224</sup> Retenir notamment l'exemple de Salah Stétié.

<sup>1225</sup> FOURTANIER Marie-José, LANGLADE Gérard & MAZAURIC Catherine, « Dispositifs de lecture et formation des lecteurs », *Chercheurs en didactique de la littérature*, IUFM de Montpellier, du 6 au 8 avril 2006, actes publiés sur Cdrom, p.4-16.

<sup>1226</sup> BOUVET Rachel & GERVAIS Bertrand, *Théories et pratiques de la lecture littéraire*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2007, p. 6.

L'ordre convenu des gestes de lecture est le suivant : le lecteur d'abord fait preuve de **disposition à la perception** et aux **affects**. La phase de **manipulation** permet la **compréhension** et l'**interprétation**.

#### LES GESTES DU LECTEUR PERCEPTIBLES A TRAVERS SON TEXTE DE LECTURE

De façon plus détaillée, on peut observer des gestes de **reformulation**, de **réécriture**, et de **métaphorisation de la lecture** (par exemple chez du Bouchet).

Cela se fait par des **citations**, des **rapprochements**, des **évoqueries**, la mise à jour de **liens**. La **relecture**, la **rétractation**, la **densification**, la **suspension** (qu'elle soit active ou vaille pour abandon) font partie des gestes de lecture ainsi que la **métalecture** (le poème se fait alors projection de l'expérience même de la lecture).

#### 7 - LES PROCESSUS DE LECTURE<sup>1227</sup>

On peut reconnaître les processus de la lecture aux niveaux **neurophysiologique**, **cognitif**, **argumentatif**, **affectif** et **symbolique**.

#### 8 - LE TEMPS VÉCU DU LECTEUR de POESIE

Le **temps vécu** par le lecteur de poésie est complexe. Il commence par une **projection en avant** construite par l'**attente**. Le lecteur **reconfigure en permanence le passé proche** par réajustement de ce qui vient d'être lu, et se tient en attente de **répétitions** textuelles (sonore, thématique, prosodique). La lecture aussi est **itérative**, **alinéaire**, **circulaire**, **cyclique**, **spiralaire**. Au temps de la lecture se superpose le temps de la **mémoire** par évocation, voire par **réminiscence**.

Le temps du lecteur est celui du **rythme** mettant à jour le corps lisant.

La **performativité** du poème dilate le **présent** de la lecture et marque la lecture comme événement. Le présent de la perception rejoint une **temporalité anhistorique**.<sup>1228</sup>

#### 9 - L'INVESTISSEMENT ENONCIATIF DANS LE TEXTE DE LECTURE

Le sujet lecteur a la fonction de sujet d'énonciation du poème qu'il lit comme **locuteur** et **scripteur**.

Son discours peut procéder par **surénonciation**, **coénonciation**, **sousénonciation**, **paraénonciation** et **métaénonciation**.

La lecture peut donner lieu à divers types de **vocalisation** : le lecteur entend sa propre voix, le lecteur reconfigure la voix supposée de l'auteur ou du sujet lyrique, le lecteur compose plusieurs voix, le lecteur ne produit pas de version vocale du poème.

#### 10 - LES FACTEURS DE CONFIGURATION DU SUJET LECTEUR

Le sujet-lecteur se construit dans son texte de lecture, notamment à travers des effets de **fonction pathique**. Par exemple, Stétié pratique le **rehaut énonciatif**<sup>1229</sup> et multiplie les effets de contact avec son lecteur.

La **mémoire** du lecteur renforce aussi la construction de ce sujet.

Le lecteur recherche la **continuité**, la **présence**. Il affronte le **vide** et le **plein**, l'**accomplissement** et l'**espacement**.

<sup>1227</sup> *Ibidem*, p. 6.

<sup>1228</sup> Chapitre III, B.3.c.

<sup>1229</sup> Chapitre II.

## 11 - LES PERFORMANCES DE LECTURE

Comprise dans le sens chomskyen de réalisation effective, la performance de lecture peut recouvrir :

- la **non lecture**
- la **contre-lecture**, la **mélecture**<sup>1230</sup>
- le **contournement**<sup>1231</sup>
- la **lecture monosémique**
- la **mélecture**
- l'**interlecture**
- la **réception proliférante**

Elle peut aussi prendre valeur d'**acte esthétique**<sup>1232</sup>.

## 12 - L'ÉVÉNEMENT DE LECTURE DE POÉSIE

La lecture en régime poésie peut être comprise, sur le plan phénoménologique, comme **événement** de la lecture dans la mesure où elle se fait **expérience pathique** et **performative**. L'événement implique le **rythme vécu** et la **sensorialité** de la lecture<sup>1233</sup> révélant et affectant le **corps lisant**<sup>1234</sup>.

La **mise à mal des sens**<sup>1235</sup> peut être un moyen de révéler ce corps.

La configuration d'une **voix de lecture**<sup>1236</sup>, non systématique, participe également de l'événementialité du poème. Cette expérience amène le **sujet lecteur** à s'éprouver, se chercher, parfois – ponctuellement – se perdre.

## 13 - LES PLAISIRS DU LECTEUR DE POÉSIE

Les plaisirs de lecture en général relèvent de l'**émotion esthétique**, du **désir de comprendre**, du plaisir de l'**identification**, de celui de l'**évasion** et de celui de la lecture en elle-même en tant qu'**activité créatrice**.<sup>1237</sup>

En poésie, on peut distinguer les **plaisirs de convergence** à travers

- la **porosité** et la convergence entre le monde du poème et celui du lecteur
- la **répétition**
- le **retour du même**
- la **mémorisation**
- la **connivence**

La jouissance résulte des expériences

- de la **surprise**
- de la **rupture** et l'**espacement**
- de l'**avènement**

---

<sup>1230</sup> DROGI Pierre, « Il y a plusieurs façons de ne pas comprendre quelque chose », journée d'étude du 19 mars 2010, Paris, Collège international de Philosophie, programme ciph, site *Remue.net* [programme en ligne] URL : <http://remue.net/IMG/pdf/ciph190310presentation.pdf>

<sup>1231</sup> Une forme de non-lecture consiste à contourner le texte « pour y trouver quelque chose qui se situe hors du texte, quelque chose de plus « réel » que le texte lui-même » ECO *Les limites de l'interprétation*, *op. cit.*, p. 38.

<sup>1232</sup> SAINT GIRONS Baldine, *L'Acte esthétique*, Paris, Klincksieck, 2008.

<sup>1233</sup> CF travaux de BLOCH Béatrice, *op. cit.*

<sup>1234</sup> Chapitre II, A.1.a.

<sup>1235</sup> Chapitre II : la décapitation.

<sup>1236</sup> Chapitre II, C.2.c.

<sup>1237</sup> HOUDART-MEROT Violaine, « Le statut du plaisir dans la notion de littérature », *op. cit.*

#### 14 – LES USAGES DE LA LECTURE<sup>1238</sup>

Hochon et Évrard<sup>1239</sup> résument la distinction faite par Bellenger<sup>1240</sup> entre :

- la **lecture-jouissance**<sup>1241</sup> (où l'objectif est de goûter le texte en tant que tel)
- la **lecture-appropriation** (où l'objectif est de comprendre en profondeur la teneur d'un texte)
- la **lecture-exploration** (visant la recherche d'une information supposée sive ou présente dans le texte)
- la **lecture-assimilation** (visant une connaissance du texte en tant que tel permettant par exemple d'en faire un compte-rendu)
- la **lecture d'inspiration** (en vue de rebonds vers d'autres lectures ou des réalisations externes au texte).

#### 15 - LE DEVENIR DU LECTEUR DE POESIE

Le lecteur est impliqué dans son **imaginaire**. Il renouvelle ainsi son **fonds symbolique** et **reconfigure** ses **prototypes** intégrés.

La lecture laisse des **impressions sensorielles, esthétiques, existentielles**.

Elle peut s'extérioriser via l'**expression** et les **échanges**. Elle peut aussi mener à l'**écriture**.

#### 16 – L'EFFICACITE<sup>1242</sup> DE L'EXPERIENCE ESTHETIQUE<sup>1243</sup>

La **Poiesis** permet de « se sentir de ce monde » et chez soi « dans ce monde ».

L'**Aisthesis** permet de « renouveler la perception des choses, émoussée par l'habitude »<sup>1244</sup>

La **Catharsis** : « dans et par la perception de l'œuvre d'art, l'homme peut être dégagé des liens qui l'enchaînent aux intérêts de la vie pratique et disposé par l'identification esthétique à assumer des normes de comportement social ; il peut aussi recouvrer sa liberté de jugement esthétique. »

Chacune des seize rubriques constituées mériterait, à elle seule, approfondissement et débat. Cependant, dans la perspective de l'enseignement, l'examen des différentes lectures empiriques nous amène à nous recentrer sur trois questions fondamentales. Face à la demande insistante des lycéens de « comprendre quelque chose », tangible notamment à travers les cahiers de bord et l'enquête sur la lecture de haïku (annexe IV.7), et dans la perspective d'une lecture subjective ouverte à l'événement, nous

<sup>1238</sup> Nous voyons que la liste d'usages retournée ici ne convient pas entièrement au cas de la poésie.

<sup>1239</sup> HOCHON Jean-Claude & EVRARD Fabrice, « Lecture professionnelle et gestion personnalisée de documents textuels », revue *ICO* Québec, printemps 1994, p. 9-18.

<sup>1240</sup> BELLENGER Lionel, *Les méthodes de lecture*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Que Sais-je », 1978.

<sup>1241</sup> Notons que la "jouissance" de lecture selon Bellenger ne correspond pas à la jouissance selon Barthes. Elle est définie ici en terme d'usage.

<sup>1242</sup> « [...] c'est-à-dire de l'attitude rendue possible par l'art et à laquelle nous ramènent aussi bien la jouissance du beau que le plaisir produit par les objets tragiques ou comiques », JAUSS *Pour une esthétique de la réception*, op. cit., p. 131.

<sup>1243</sup> *Ibidem*, p. 130.

<sup>1244</sup> Notion redevable à Jauss s'appuyant sur Paul Valéry dans son essai consacré à Léonard de Vinci, *Ibidem*, p. 143 ; « l'*aisthesis* rend donc à la connaissance intuitive ses droits contre le privilège accordé traditionnellement à la connaissance conceptuelle. », p. 131.

devons clarifier, en définitive, ce que peut signifier « comprendre » un poème. Les difficultés de lecture résultent souvent des malentendus qui entachent cette fonction de « compréhension » en poésie. Dès lors, l'acte de lecture de poésie comme événement peut-il être objet d'enseignement ? De ces réponses dépend la réflexion sur d'autres problèmes, dont la question épineuse mais cruciale de l'évaluation de la lecture de poésie.

## Que signifie « comprendre » un poème ?

*Lire ne nous oblige pas à comprendre. Il faut lire d'abord.*  
Jacques Lacan, *Séminaire XX* <sup>1245</sup>

*Je sais seulement que le sens est déclenché par un présent  
perpétuel et en acte !...*  
Nichita Stănescu <sup>1246</sup>

*[...] j'aime comprendre ce que je lis et trouver un but à ma  
lecture.*  
Marie <sup>1247</sup>

Pouvons-nous considérer que Stétié *comprend* Rimbaud mieux qu'un autre lecteur, ou que Jaccottet et du Bouchet ont enfin *compris* les haïku et l'œuvre de Hugo ? Dans le sens étymologique de « prise avec soi », d'appropriation, certes, les poètes ont bel et bien, tissé de nouveaux liens avec ces œuvres éloignées d'eux. Ces liens ont fait l'objet d'objectivation et de partage à travers l'écriture des textes de lecture, ce qui confère toute leur valeur à ces saisies subjectives. Pourtant, dans un titre provocateur, Christian Doumet demande s'il *faut* « comprendre la poésie »<sup>1248</sup>. Cette question sous-entend les difficultés à cerner l'événement de la lecture du poème tout autant que ses usages, en particulier scolaires. Autrement dit, comment advient le sens pour le lecteur ? Faut-il distinguer compréhension et interprétation en poésie ? Les textes du Carnet sont-ils des preuves de *compréhension* des poèmes ? Pourquoi des lycéens estiment-ils ne pas *comprendre* les haïku ?

Au cœur de ces problèmes se tient la représentation que l'on peut se faire de la « compréhension » : on a généralement le sentiment de « comprendre » un énoncé

---

<sup>1245</sup> LACAN Jacques, *Séminaire XX, Encore*, p. 161.

<sup>1246</sup> STANESCU Nichita, « Vasile Pârvan, le pilier », p. 296-299, dans *Fiziologia Poeziei* (*La Physiologie de la poésie*), première parution dans *Luceafărul*, 1970, *Europe* n°948, avril 2008.

<sup>1247</sup> Annexe IV.7.25.Q1.

<sup>1248</sup> DOUMET Christian, *Faut-il comprendre la poésie ?*, Paris, Klincksieck, coll. « 50 questions », 2004.

lorsque l'on est apte à le reconfigurer mimétiquement et à lui attribuer une fonction référentielle (que celle-ci soit fictive, vraisemblable, effective). Cette conception dominante, actuelle et occidentale de la compréhension héritée de Frege et Wittgenstein<sup>1249</sup> emploie la paraphrase comme outil d'auto-évaluation. Or, les élèves ne sont pas dupes. Parfaitement aptes à décoder, sur le plan linguistique, la teneur sémantique des haïku, ils n'en demeurent pas moins perplexes : de ces mots, de ces images, de ces combinaisons syntaxiques et prosodiques, ils ne savent que faire, c'est au niveau de l'avènement du sens que quelque chose n'a pas *pris*.

L'expression « comprendre un poème » pose donc des problèmes gigantesques. Elle rend nécessaire la distinction entre sens sémantique et sens pragmatique<sup>1250</sup>. La séparation traditionnelle entre la sémantique, qui s'intéresse aux conventions entre les signes-types du langage et ce qu'ils représentent, et la pragmatique qui concerne l'énonciation des occurrences et leur usage, ne suffit pas à rendre compte du processus de sémiotisation en laquelle consiste la lecture de poésie. Si l'on recourt à Riffaterre, force est de reconnaître que « la référentialité effective n'est jamais pertinente à la signification poétique »<sup>1251</sup>. La difficulté vient du fait que c'est la notion-même de compréhension que le lecteur doit accepter de revoir. Il lui faut réinventer un mode de réception où le signifiant, le corps de lecture, le rythme, mais aussi les ancrages expérientiel et pragmatique surpassent une représentation de la compréhension basée presque exclusivement sur la *mimesis* et la référentialité du signifié. La question de la compréhension en poésie est si perturbante que Nicolas, élève de première en série économique et sociale, se demande, à la lecture des haïku : « Suis-je censé comprendre quelques chose? »<sup>1252</sup>. Ce n'est pas le simple accès au sens qui vacille mais l'idée même que des significations parviennent à s'établir, que du sens puisse advenir. L'élève pose une quadruple question : cet énoncé est-il destiné à un type de compréhension ? Cette

---

<sup>1249</sup> RECANATI François : « Dans la conception de Frege et Wittgenstein, dont hérite la sémantique contemporaine, comprendre une phrase (connaître son sens, savoir ce qu'elle signifie), c'est être capable d'identifier l'état des choses qu'elle représente et qui, s'il est réel, le rend vrai », *Les énoncés performatifs, contribution à la pragmatique*, Paris, Minuit, coll. « Propositions », p. 11.

<sup>1250</sup> Notre réflexion ne gagne rien à prendre parti dans un débat vieux de plus de trente ans entre Pierce et Benveniste : la sémantique est-elle indépendante vis-à-vis de la pragmatique ou l'une des deux fait-elle partie de l'autre ?

<sup>1251</sup> RIFFATERRE Michael, « L'illusion référentielle », *Littérature et réalité*, Paris, Le Seuil, coll. « Points », 1982, p. 118. Notons aussi : « Afin d'arriver à la signifiante, le lecteur doit s'astreindre à passer l'obstacle de la mimesis : en fait, cette épreuve joue un rôle essentiel dans le changement qui affecte sa façon de penser », *Sémiotique de la poésie, op. cit.*, p. 17.

<sup>1252</sup> Nicolas, Annexe IV.7, réponse 8.Q2-2.



compréhension est-elle nécessairement compréhension de quelque chose, si oui de quoi ? Cette compréhension, et donc ce texte, me sont-ils destinés ? Enfin, quel usage le texte et l'Institution comptent-ils que je fasse de cet énoncé ?

Au-delà du niveau sensoriel et de toutes les perturbations vécues par le lecteur, le besoin de « comprendre » reste le moteur de la lecture. Les situations d'apprentissage conduisent les élèves à surmonter régulièrement divers obstacles de lecture. Au cours de leur scolarité, ils intègrent la croyance selon laquelle derrière un énoncé obscur se cache une signification. Les premiers pas en rhétorique leur font également croire qu'à toute expression énigmatique correspondrait une figure, dont le titre, un peu précieux, leur permettrait de nommer, et donc d'apprivoiser, l'étrangeté. Cette formation amène à penser la lecture de poésie, dont le langage le plus souvent surprend, comme une activité de décodage<sup>1253</sup>. En nommant le trope, le lecteur réalise une activité qui passe pour la mise à jour du sens qu'en réalité il contourne. Gratifié par cette forme de lecture, l'élève aborde un nouveau poème comme une énigme qui ne manque pas de le décevoir quand le texte reste muet :

j'ai cru (et j'ai peut-être raison) qu'il y avait un sens caché comme le poème d'Apollinaire, mais je n'ai rien trouvé de ce genre. (Annexe IV.7. réponse 11.Q1)

Il faudrait pourtant parvenir à enseigner ce que Riffaterre appelle « l'obliquité sémantique »<sup>1254</sup> de la poésie en faisant participer l'élève au jeu mouvant de la signifiante. La polysémie poétique, trop vite illustrée en classe par une collection d'interprétations juxtaposées, ne suffit pas toujours à dire l'instabilité de la signifiante du poème. Cette mouvance créatrice, Iser l'attribue à la mobilité du point de vue du lecteur de texte littéraire. M. Aquien la relie au travail inconscient du langage<sup>1255</sup>. De fait, le regard de la psychanalyse nous pousse à reconsidérer les notions de sens et de compréhension : en poésie, le signifiant, selon l'expression de

---

<sup>1253</sup> Michel Charles montre bien dans quelle logique entrent les élèves pour lesquels la compréhension de la lecture se confond avec l'identification des tropes : « Ce caractère « énigmatique » des tropes [...] fait de la lecture une activité de déchiffrement. La marque du trope est une difficulté de lecture ; l'analyse du trope est la résolution de cette difficulté. [...] Sans parler du fait que la notion de trope en un mot est un leurre, nous rencontrons ici une deuxième difficulté : le mécanisme du « déguisement » et du « détour » [...]. », CHARLES Michel, *Rhétorique de la lecture*, *op. cit.*, p. 135-145.

<sup>1254</sup> RIFFATERRE Michael, *Sémiotique de la poésie*, *op. cit.*, p. 12.

<sup>1255</sup> AQUIEN Michèle : « Tout se passe comme s'il y avait en permanence, dans le langage poétique et chez l'individu, un langage latent qui vient informer et enrichir sans cesse la signifiante », *L'Autre versant du langage*, *op. cit.*, p. 56.

Lacan, vient « truffer le signifié »<sup>1256</sup>. La lecture opère ce que nous avons appelé le déportement du sens. Et la compréhension du poème, indéniablement, s'accomplit en tant que processus :

De ce que l'esthétique de l'effet comprend le texte comme un processus, la pratique de l'interprétation qui en découle vaut essentiellement pour la formation du sens en tant qu'événement.<sup>1257</sup>

Dès lors, la compréhension n'est plus un problème de décodage hypothétique du signifié, elle est la participation du lecteur à la réalisation du texte en tant que processus. Dans une perspective phénoménologique, la compréhension n'est pas la conséquence de l'événement, elle s'y confond. Romano nous dit bien qu'elle est un processus qui ne se loge pas au métaniveau de l'événement mais au cœur de l'expérience. La temporalité de la lecture de poésie, mais aussi toutes les particularités de sa réception, nous font considérer que la poésie requiert tout spécialement, selon l'expression de Romano, « la compréhension en tant qu'événementiel. »<sup>1258</sup>

Mais comment la compréhension d'un poème peut-elle être *prise* dans l'événement ? Quel acte, quel bouleversement, quelle réalité inaugure la lecture du poème ? Le modèle génératif de Chomsky centré sur la créativité du langage aurait permis de considérer la question, mais le caractère générique de la poésie n'y aurait sans doute pas été spécialement pris en compte. La pragmatique, dans les années 80, a examiné les énoncés en fonction de leurs critères de vérité. Or ce type de critère ne permet pas de prendre en compte des énoncés poétiques. Finalement, c'est à partir des travaux d'Austin, que la distinction entre le sens de l'énoncé et le sens pragmatique permet d'aborder la compréhension de la poésie comme événement.

---

<sup>1256</sup> LACAN Jacques : « Q'est-ce qui se passe dans Joyce ? Le signifiant vient truffer le signifié. C'est du fait que les signifiants s'emboîtent, se composent, se télescopent [...] que se produit quelque chose qui, comme signifié, peut paraître énigmatique, mais qui est bien ce qu'il y a de plus proche de ce que nous autres analystes, grâce au discours analytique, nous savons lire – le lapsus. C'est au titre de lapsus que ça signifie quelque chose, c'est-à-dire que ça peut se lire d'une infinité de façons différentes. Mais c'est précisément pour ça que ça se lit mal, ou que ça se lit de travers, ou que ça ne se lit pas. [...] Ce dont il s'agit dans le discours analytique, c'est toujours ceci – à ce qui s'énonce de signifiant vous donnez une autre lecture que ce qu'il signifie », Séminaire XX, *Encore*, p. 37. Cité par Michèle Aquien, *op. cit.*, p. 77.

<sup>1257</sup> ISER Wolfgang, *op.cit.*, p. 11.

<sup>1258</sup> ROMANO Claude, *L'événement et le monde*, *op. cit.*, p. 84. On retient aussi : « Il y a donc une compréhension qui n'est pas de l'ordre de la saisie explicitante d'un sens, puisque, à la différence de toute explication, elle n'a pas trait à ce qui peut être ou non doté de sens – le fait – mais porte sur le sens lui-même à son origine : dans l'événement. Là où avènement du monde et événement du sens ne font qu'un. », p. 89.

En définitive, en lisant « J'ai embrassé l'aube d'été », que se passe-t-il ? Il n'est pas question pour le lecteur de savoir si cette affirmation est vraie ou fausse, ni si elle renvoie à la vérité du monde auquel elle serait supposée référer. La lecture de poésie est davantage de l'ordre de la réalisation de l'énonciation : ce qui crée l'émotion du lecteur, c'est l'actualisation de cette phrase dans son espace intime. Soit le lecteur prend cet énoncé comme l'expression descriptive métaphorique d'une expérience – réelle ou fantasmée – de l'auteur ou du sujet lyrique (c'est une lecture de la phrase du poème en tant que signification), soit le lecteur investit l'énonciation et le reçoit avec une force illocutoire. En considérant que la dimension pragmatique fait complètement partie du sens, Récanati nous permet de dégager le poème de l'objection de « non-sens » à laquelle celui-ci se heurte régulièrement. Le sens est dans la force illocutoire de l'énonciation poétique portée par le lecteur.

Dès lors, si « comprendre le poème » c'est participer de sa force illocutoire, quelle place faut-il accorder à l'interprétation par rapport au sens et à la compréhension ? Doit-on encore opposer, comme le laisse entendre Richard Susterman<sup>1259</sup> et tout un héritage didactique, compréhension et interprétation<sup>1260</sup> ? Pour lui, perception et intellection ne se recouvrent pas : certaines expériences de sens ne sont pas linguistiques mais d'ordre somatique. Le corps lisant pourrait être le lieu de compréhension du poème et l'interprétation serait portée par un retour intellectuel et raisonné sur l'avènement du sens. Pourtant, il semble qu'en poésie compréhension et interprétation ne soient pas si aisées à distinguer.

Claude Reichler nous rappelle l'importance décisive de la participation du sujet lecteur<sup>1261</sup>. En effet, il n'y a pas d'interprétation sans sujet, et ce rappel fondamental de la subjectivité nous amène à atténuer la distinction entre compréhension et interprétation. Jean Bellemin-Noël, par exemple, examine sur un

---

<sup>1259</sup> SHUSTERMAN Richard, *Sous l'interprétation*, Combas, Editions de l'Eclat, 1994 ; *Conscience du corps - Pour une soma-esthétique*, Paris/Tel Aviv, Editions de l'Eclat, 2007.

<sup>1260</sup> Il est impossible de traiter ici, en profondeur, de la question de l'interprétation en poésie. Elle constitue en elle-même un sujet immense, nous souhaiterions nous en tenir, comme Laurent Jenny, à la pointe : « notre objet n'est pas la description technique des procédures interprétatives. Ce qui nous retient c'est la dynamique de leur déclenchement », JENNY Laurent, *La parole singulière*, *op. cit.*, p. 82.

<sup>1261</sup> REICHLER Claude : « [...] l'interprétation inscrit les procès représentationnels dans la situation, les affects et les visées d'un sujet », « La littérature comme interprétation symbolique », dans REICHLER Claude (dir.), *L'Interprétation des textes*, Paris, Minuit, coll. « Arguments », 1989, p. 98.

mode phénoménologique le travail de l'interprétation. On voit que les gestes qui s'y accomplissent sont indissociables de ceux de la compréhension :

Baignant dans l'« infratexte » commun de mon expérience du monde et des êtres, je dégage, je recompose, je compose de nouveau – un peu comme le fait, en musique, la si bien nommée interprétation – au bout du compte je constitue avec et dans ce qu'on appelle une œuvre littéraire ce trajet de lecture qui seul, peut-être, mériterait d'être appelé texte, et qui est tissé par la combinaison fluctuante de la chaîne de ma vie avec la trame des énoncés une fois pour toutes combinées par l'auteur.<sup>1262</sup>

*Interpréter* le poème implique donc tout autant les souvenirs du lecteur, sa sensibilité corporelle, sa participation au rythme du texte, que ses compétences cognitives. La lecture de poésie, qui engage le sujet dans la globalité de son individualité, ne sait distinguer strictement les procédures de compréhension de celles de l'interprétation. Toutes deux relèvent de l'actualisation performative de l'énoncé poétique. En revanche, la différence entre elles tient plutôt à leur usage : la compréhension engage le lecteur avec lui-même, dans une sorte d'auto-saisie de son expérience, alors que l'interprétation a vocation au partage et à la confrontation. Si la compréhension relève de l'événement de la lecture, l'interprétation a davantage une destinée dialogique et communautaire.

Finalement, que recouvre la question scolaire « qu'avez-vous compris de ce poème » ? Sommes-nous vraiment en mesure de savoir ce que les poètes ont *compris* des œuvres lues ? Même une analyse fine des textes de lecture n'a pas permis de répondre aisément à cette question. La complexité grammaticale du verbe « comprendre » impose de considérer la question en deux temps. Intransitif, le verbe « comprendre » correspond à une expérience dont le succès marque l'événement de la lecture. Suivi d'un complément, « comprendre » livre une reconfiguration disponible à la discussion, le lecteur ouvre son texte de lecture à l'interprétation. C'est cette conception de la compréhension qui nous permet de caractériser la lecture de poésie comme événement. Elle nous engage donc à revoir la représentation de la compréhension en situation scolaire telle que présentée par Yves Reuter<sup>1263</sup> car le critère d'accès à la paraphrase ne nous permet pas de rendre compte de l'expérience poétique. Comprendre un poème serait plutôt l'événement

---

<sup>1262</sup> BELLEMIN-NOËL Jean, *op. cit.*, p. 21.

<sup>1263</sup> REUTER Yves, « Comprendre, interpréter, expliquer des textes en situation scolaire. A propos d'Angèle », dans *Pratiques*, n°76, décembre 1992.

par lequel s'éprouve l'adhésion/distanciation du sujet-lecteur à la force illocutoire du texte poétique.

La lecture de poésie comme événement ouvrirait dès lors à l'interprétation à travers du dialogue. C'est à ce niveau de la lecture que la socialisation dans le cadre scolaire prend toute son importance. Dès lors, on peut s'étonner que l'expérience personnelle du sens, même tâtonnante, puisse passer pour un obstacle à cette dimension collective, n'en constitue-t-elle pas le terreau ? On lit dans un rapport de l'Inspection générale de 2003 :

Pour construire une interprétation, il faut dépasser les réactions personnelles, partielles et partiales, entachées d'erreurs, embrouillées par le jeu multiple des connotations<sup>1264</sup>.

Ces présupposés, s'ils sont poussés à l'extrême, entrent en contradiction avec une réception de la poésie pensée comme événement. La signifiante mouvante du poème requiert, bien au contraire, ces « réactions personnelles » et ce « jeu multiple » qui sont la matière première vers une éventuelle délibération collective du sens. En revanche, la conception de l'interprétation comme accès à un discours objectivable et partagé est bien entendu un moteur pour la didactique. En fait, on voit que ce qui pose problème, c'est la reconnaissance de ce qu'il s'agit d'interpréter<sup>1265</sup>. La poésie, plus particulièrement, démultiplie les possibles de ce « tout » disponible à l'interprétation. La lecture en régime générique poésie s'attache particulièrement aux sons, à la mise en page, au rythme. Elle porte à l'interprétation des traits non sémantiques, des faits indépendants du signifié et qui, pourtant, participent du sens du poème pour le lecteur.

---

<sup>1264</sup> Rapport de l'Inspection Générale de Lettres, « la mise en œuvre du programme de français en classe de seconde », octobre 2003, n°2003-079, p. 17. Cette citation est relevée par LANGLADE Gérard, « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre », *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature, op.cit.*, p. 81-91. Nous partageons avec lui le souci de réhabiliter la part individuelle et non calculée de la lecture : « Ainsi, pour présents et actifs qu'ils soient dans toute expérience de lecture littéraire un tant soit peu attentive à elle-même, les troubles, les émotions, les rêveries, les associations d'idées, voire les rapprochements impromptus, qui puisent leurs racines dans la personnalité profonde, l'histoire personnelle, les souvenirs littéraires ou d'instant de vie de l'individu qui lit sont considérés comme des éléments parasites qui faussent, brouillent et embrouillent la réception d'une œuvre [...] », p. 91.

<sup>1265</sup> Cette remarque de Pierre Bayard est devenue un postulat de la lecture littéraire : « [...] la difficulté d'interpréter [...] est d'abord la difficulté à décider de ce que l'on interprète. Car tout peut s'interpréter dans un texte (traces matérielles, comportements de personnages, paroles), [...] l'indice préexiste moins à l'interprétation qu'il n'en est le produit. Cette dimension de l'après-coup fait que ce ne sont pas les mêmes signes qui seront mobilisés selon les lectures, ou les mêmes significations des mêmes signes, ce qui est une autre manière de dire que – chaque lecteur constituant son propre réseau d'indices – ce n'est pas le même texte qui est lu. », BAYARD Pierre, *Qui a tué Roger Ackroyd ?*, Paris, Minuit, p. 89-90.

L'inquiétude institutionnelle vis-à-vis de l'investissement affectif des élèves montre que la part de créativité du lecteur n'est pas encore assez bien connue. Béatrice Bloch tente de distinguer ce qui relève du donné indiscutable du texte, ce qu'elle appelle les « contraintes du texte », de la part de liberté du lecteur. Elle montre que le lecteur de poésie est constamment en posture de choix et donc d'interprétation<sup>1266</sup>. Or, sur un plan didactique, l'interprétation est une succession de choix qu'il ne convient pas tant de savoir faire une fois pour toutes que d'apprendre à repérer<sup>1267</sup>. Puis, c'est en constatant que l'on a procédé à un choix sans nécessairement en avoir conscience, que l'on apprend à en faire de nouveaux, de plus fins, de plus audacieux.

Lors d'un séminaire consacré aux enjeux de l'interprétation<sup>1268</sup>, Marielle Macé et Raphaël Baroni ont débattu de la place de l'herméneutique dans le processus de lecture. Il s'agissait de savoir si, conformément au modèle de Paul Ricoeur, le processus herméneutique advient nécessairement dans un second temps de la lecture. R. Baroni situe son analyse de la tension narrative, dans la réception romanesque, avant l'entrée dans l'étape herméneutique. Les lectures de poésie, qui placent sans cesse le lecteur en position de choix laissent entendre qu'un processus herméneutique s'engage très tôt dans la réception. Les effets sensoriels qui saisissent le lecteur dès le premier contact avec l'œuvre impliquent un travail interprétatif sans attendre. Certes, il faut savoir distinguer différents niveaux d'interprétation poétique, mais une des particularités de la poésie, qui place le lecteur en situation de perception active, est qu'elle exige de lui une implication permanente dans l'élaboration d'un sens qui n'est pas préconstruit.

L'importance de la part d'interprétation dans l'activité de lecture de poésie offre au lecteur une telle responsabilité qu'elle ne manque pas de donner lieu à débat

---

<sup>1266</sup> « [...] prenons l'exemple d'un univers comme celui du poème « Colchiques » d'Apollinaire : il y est dit que les colchiques ont pour propriété d'être « mères, filles de leurs filles » ; on a affaire ici à un mélange de propriétés réalistes (« être mère » ou « être fille ») et de propriétés invraisemblables (« mère = fille de sa fille »). Dans ce cas, le lecteur est incité à appréhender le texte de façon imaginaire ou réaliste, car aucune consistance ne se fait jour qui permette d'exclure de l'interprétation le réalisme ou l'imaginaire. Un écart se donne à lire au déchiffrement. Il est à interpréter. [...] plusieurs univers peuvent être activés par l'interprète », BLOCH Béatrice, *Le roman contemporain, Liberté et plaisir du lecteur*, Paris, L'Harmattan, coll. « Critiques Littéraires », 1998, p. 47.

<sup>1267</sup> « Prendre conscience de la nature d'un fonctionnement vaut mieux qu'énumérer ce qui peut éventuellement la concerner. Il est vain de vouloir épuiser l'existence d'un texte poétique [...] », DELAS Daniel & FILLIOLET Jacques, *Linguistique et poétique*, Paris, Larousse Université, coll. « Langue et langage », 1973, p. 194.

<sup>1268</sup> Séminaire du 13 février 2010, Université Paris VII, en compagnie de Raphaël Baroni.

dès qu'il s'agit de comparer des lectures. La pluralité interprétative replace alors le collectif au cœur des préoccupations didactiques<sup>1269</sup>. A ce niveau également, la lecture de poésie pensée comme événement nécessite quelques précisions. La dimension collective de la lecture n'est pas seulement le temps où se discutent, après-coup, les options individuelles des lecteurs. Pour Stanley Fisch, elle est aussi l'espace où les significations se fondent. Il ne faut donc pas sacraliser l'individualité de la lecture : la subjectivité résulte du faisceau d'appartenances communautaires du lecteur<sup>1270</sup>. La prise en compte de cette réalité est incontournable et doit éviter le leurre d'une lecture-crédation individuelle absolument originale. D'ailleurs, Fisch refuse de distinguer le subjectif de l'objectif. Pour lui, les lecteurs, tous « produits de schèmes de pensée sociaux et culturels », reconnaissent un texte en tant que poème en fonction des codes et des valeurs collectives intégrés. Ce sont ces codes qui permettent au lecteur d'exécuter les opérations que nous avons qualifiées d'acquiescement au genre. L'école dans ce cas n'est pas simplement l'espace où se constituent ces codes et où s'acquièrent ces *performances*, elle est aussi la chambre d'écho des tensions sociales qui entourent le genre de la poésie.

Cependant, l'interprétation individuelle et collective est plus complexe qu'un simple réinvestissement de conventions car elle laisse une part de jeu à l'inconscient. Dans les pas de Jacques Lacan, Michèle Aquien avance un point de vue sur « l'autre versant du langage » qui peut cette fois sembler incompatible avec le partage communautaire. Pour elle, le langage poétique n'étant ni utilitaire ni instrumental, il

---

<sup>1269</sup> Dans la mesure où elles ne correspondent pas au champ spécialisé de la poésie, nous ne reviendrons pas en détail sur les données sociologiques, en dépit de leur intérêt : « Discuter d'un livre, c'est bien sûr lui attribuer assez d'importance pour en faire un enjeu de discussion entre copains, mais c'est aussi faire accéder à une existence publique les sentiments, les émotions et les idées que sa lecture a suscitées dans l'esprit du lecteur. Ce processus d'objectivation permet d'installer dans le débat ses propres significations et de les combiner, en les confrontant, à celles des autres lecteurs. Le sens d'une lecture s'élabore ainsi collectivement au sein de « communautés d'interprétation » (Jean Hébrard) faites à la fois de convergences et de différences. De fait, la variable statistique la plus corrélée dans l'enquête à la pratique de la lecture est la discussion de ses lectures avec ses parents, ses frères, ses sœurs ou ses amis. L'inscription du livre dans le tissu des relations quotidiennes encourage la constitution de communautés concrètes autour de lui. Elle permet à chacun de s'affirmer individuellement par ses différences, et au groupe de se constituer par l'élaboration progressive de goûts communs et de préférences individuelles. » BAUDELOT Christian, CARTIER Marie, DETREZ Christine, *Et pourtant ils lisent... , op. cit.*, p. 58-59.

<sup>1270</sup> « [...] les significations ne sont la propriété ni de textes stables et fixes ni de lecteurs libres et indépendants, mais de communautés interprétatives qui sont responsables à la fois de la forme des activités d'un lecteur et des textes que cette activité produit », FISCH Stanley, « Comment reconnaître un poème quand on en voit un ? », extrait de *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives, op. cit.*

reste fondamentalement individuel<sup>1271</sup>. Ainsi, la lecture de poésie oscille sans cesse entre ces deux pôles, ces deux ancrages pour l'interprétation : les conventions collectives et l'histoire personnelle. L'objectif est de faire en sorte que le cours de français permette à l'un et l'autre de s'élaborer et de se formuler.

Ainsi, Bertrand Gervais fait une synthèse pertinente des parts collective et individuelle de la lecture :

L'imaginaire se manifeste sous la forme de stratégies interprétatives, organisées en fonction d'un ensemble d'interprétants déjà établis et fondés, pour un sujet donné, sur ses expériences du monde et de ses manifestations, sur ses connaissances sociales, culturelles, littéraires, artistiques et scientifiques, ainsi que sur ses présupposés et préjugés.<sup>1272</sup>

Sa conception de l'imaginaire vaut pour toute lecture mais tout particulièrement pour la poésie, genre pour lequel nous avons vu à quel point agissent les prototypes, d'une part, et l'interlecture personnelle, d'autre part.

## Les difficultés de lecture des lycéens

Il n'est pas possible de repenser une didactique de la poésie sans rappeler la réalité des échecs de la lecture. L'impression de « ne pas comprendre », provoque des réactions fortes de la part des élèves : « Qu'est-ce que ça veut dire ? », se demande Etienne (Annexes IV.7) à propos de ces « choses aussi incohérentes », selon les termes de Camilia. « Est-ce que l'auteur d'un haïku voulait faire passer quelque chose de spécial dans son texte, qu'est-ce que ce texte représente vraiment ? » se demande Sophie (L30.Q2-2). La réaction des lycéens consiste alors à se retourner de façon fantasmatique vers l'auteur pour interroger ses objectifs. Or, selon l'expression de Pierre Drogi<sup>1273</sup>, il y a plusieurs façons de « mécomprendre » la poésie.

---

<sup>1271</sup> AQUIEN Michèle, *L'Autre versant du langage*, op. cit., p. 33.

<sup>1272</sup> GERVAIS Bertrand, entretien par Raphaël Baroni, site *Vox Poetica*, op. cit.

<sup>1273</sup> DROGI Pierre (dir.) « "Il y a plusieurs façons de ne pas comprendre quelque chose" : le texte poétique et son lecteur », journée d'étude, Collège international de philosophie, 19 mars 2010. Pierre Drogi appuie cette problématique sur un article de Nichita Stănescu : « Comprendre a tout de même plusieurs sens, ce n'est pas une notion bloc. Il y a différentes façons de ne pas comprendre quelque chose. Si nous prenons cette phrase "Je n'ai absolument rien compris", nous pouvons déduire d'elle [...] qu'en général un auteur, quel qu'il soit, s'y entend mieux à l'écriture qu'à la théorisation de son écriture. », STANESCU Nichita, « Il y a plusieurs façons de ne pas comprendre quelque chose », *Europe* n°948, avril, p. 292-294.



Tout d'abord, les difficultés de lecture de la poésie émaillent l'histoire de sa réception. D'après G. Khan, Mallarmé, par exemple, a subi le paroxysme de l'incompréhension : « La Pénultième était alors le nec plus ultra de l'incompréhensible, le Chimborazo de l'infranchissable, et le casse-tête chinois »<sup>1274</sup>. Cependant, comme le fait remarquer B. Johnson, *Le Coup de dé* s'est « paradoxalement transformé pour nous en clé de la compréhension. Le scandale même du texte est devenu notre norme »<sup>1275</sup>. La lecture de Mallarmé a fait événement dans le sens où le contexte s'en est trouvé bouleversé et refondé. Selon la formule du psychiatre Bernard Pachoud<sup>1276</sup>, c'est à « l'effondrement du "monde" comme horizon d'intelligibilité » que les contemporains de Mallarmé ont assisté. L'enjeu de la réception consiste dès lors à faire passer le scandale du poème à un pouvoir structurant. Pour le jeune lecteur d'aujourd'hui, il s'agit d'accepter l'évolution des prototypes poétiques et l'existence de toute une marge de possibles encore inexplorés ; cette acceptation ne se fait pas sans tension.

Sur le plan de l'écriture cette fois, pour Jean-Marie Gleize, l'existence-même de la poésie est soudée à « une certaine difficulté des individus [...] vis-à-vis du langage. » Pour lui, « la poésie commence là où il y a malaise, là où il y a crise, là où on se met, au fond, à chercher sa langue »<sup>1277</sup>. La dimension problématique de la poésie fait ici partie de son avènement, de son histoire, elle est inséparable de sa réception. Le poème est alors conçu, comme un texte *qui n'est pas tourné vers nous*<sup>1278</sup>, un objet qui demande un travail du regard, un effort de perception. Or, « les adolescents perçoivent le plus souvent les mots comme des objets terriblement opaques et surgis de nulle part, impénétrables et hostiles »<sup>1279</sup>.

---

<sup>1274</sup> KAHN G., *Symbolistes et décadents*, Paris, Vanier, 1902, p. 17.

<sup>1275</sup> JOHNSON Barbara, *Défigurations du langage poétique, la seconde révolution baudelairienne*, Paris, Flammarion, 1979, p. 145.

<sup>1276</sup> « Si l'on entend par événement ce qui, à la différence d'un fait, ne peut trouver son sens en fonction d'un contexte préalable, précisément parce que cet événement reconfigure complètement le contexte, on comprend qu'il puisse s'accompagner de l'effondrement des assises interprétatives du sujet ou, pour le dire autrement, de l'effondrement du « monde » comme horizon d'intelligibilité, comme horizon de possibilités à partir duquel s'élabore le sens. On peut comprendre aussi en quel sens le monde auquel nous avons affaire lors d'un tel événement est le monde qui advient avec et par cet événement. », PACHOUD Bernard, « Actualité de la phénoménologie psychiatrique : Analyse phénoménologique de la notion d'événement et ses implications pour la psychopathologie », *Evolution psychiatrique*, vol. 70, n°4, Paris, Dunod, 2005, p. 699-707.

<sup>1277</sup> *Enseignement & poésie*, colloque tenu à Marseille en 1993, CIP/CRDP, *op. cit.*, p. 88.

<sup>1278</sup> Du BOUCHET André, *Qui n'est pas tourné vers nous*, Paris, Mercure de France, 1972.

<sup>1279</sup> ADAM Jean-Michel, *Pour lire le poème*, Paris, De Boeck-Duculot, p. 21.

On ne peut pourtant pas dire si la difficulté de lecture tient à la cécité du lecteur ou à l'obscurité du texte. Du point de vue d'une pensée de l'événement, l'échec de lecture est comme une rencontre qui n'aurait pas eu lieu. Ainsi, le sentiment d'échec de lecture est-il lui aussi éminemment subjectif. Pour un élève dont le commentaire de texte serait parfaitement pertinent, la lecture peut rester dépourvue d'émotion. C'est ce type d'« échec » que le Carnet a permis de relever :

*il y a certainement d'autres références indirectes, ou des inter-textes actifs pour des lecteurs savants. Ces arrière-textes nouent la lecture à la mémoire. C'est une opération délicate, programmée par le texte mais difficile à maîtriser. Je n'ai pas la culture classique qui m'offrirait à coup sûr cet arrière-fond. Et même en y remédiant partiellement, le résultat entre-t-il dans l'événement poétique ? La référence stylistique et idéologique à Du Bellay oriente ma compréhension de l'esthétique de l'auteur, mais cette page m'offre-t-elle autre chose qu'un discours à double fond ?*

N° 16 - 25/04/07

La valeur événementielle de la lecture est mesurée, déclarée nulle, et regrettée. Dans le Carnet, la conviction de manquer de références pour décoder les sources objectives du texte annule la possibilité d'investissement subjectif du lecteur. Or les élèves ne sont-ils pas le plus souvent placés dans de telles conditions ? Le manque exprimé ici rappelle l'intérêt de Jaccottet pour les explications de Blyth dans la préface de son anthologie de haïku. Il y a une part de connaissances requises chez le lecteur qui ne s'oppose pas au vécu de la lecture comme événement, bien au contraire.

Ce qui perturbe la réalisation de l'événement de lecture tient aussi à sa temporalité. Il y a une contradiction entre la fulgurance non programmée de la lecture subjective et le temps dilaté, orchestré et borné, de la lecture en classe. Ce temps du lecteur doit pourtant frayer avec l'expérience de la perte : perte de références, perte de la linéarité, de la continuité. Vécu sur le mode de la jouissance, cette perte s'associe volontiers à la métaphore du vertige, ou de « l'éclair » de René Char. Or, le lycéen en classe est le plus souvent en position d'acquisition, de « capitalisation » positive et progressive de savoirs. Certes, en littérature, d'après les théories de Michel Charles notamment, le jeune lecteur devrait apprendre à repérer

les failles du texte<sup>1280</sup>. Mais en réalité, en poésie, c'est au lecteur de reconfigurer lui-même ces failles.

### **A quelles conditions l'acte de lecture de poésie comme événement peut-il devenir objet d'enseignement?**

Finalement, comment l'enseignement de la littérature en lycée peut-il faire de la lecture de poésie un événement ? En repoussant hors du champ de l'étude les processus d'analyse formelle et d'interprétation objectivable de la poésie, ne se prive-t-on pas des seuls indicateurs de performance de la lecture et, somme toute, des leviers concrets de son perfectionnement ? Cet *événement de lecture* ne serait-il qu'un nouveau mythe ?

La conception de la lecture de poésie comme événement renvoie à une famille linguistique qui a mis en évidence la valeur illocutoire de certains énoncés. Contre Alain Berredonner<sup>1281</sup>, nous tenons compte des découvertes de Austin en tant qu'axiomes nécessaires à la compréhension de l'acte esthétique, y compris dans la conception que déploie Baldine Saint Girons<sup>1282</sup>. La prise en compte de la portée illocutoire de l'énonciation poétique devrait être explicitée dans le cadre de l'enseignement. Que l'on se réfère par exemple à Jauss. Il reprend la lecture de Hugo par Riffaterre :

La démarche de l'analyse ne va pas d'une réalité représentée vers sa représentation ou sa description dans le poème, mais parvient au contraire à montrer "comment la représentation crée la chose représentée, comment elle la rend vraisemblable, c'est-à-dire reconnaissable et satisfaisante à la lecture".<sup>1283</sup>

Le premier principe réclame de retourner la pensée du poème comme représentation du réel en réalisation performative par la lecture. Il en résulte que, pour reprendre les termes de Stanley Fisch, « les interprètes ne décodent pas les poèmes : ils les font (*they make them*) ».

---

<sup>1280</sup> « Pour fonder une théorie de la lecture, il ne faut ni chercher naïvement la « bonne » lecture, ni valoriser systématiquement l'indécidable ; il faut examiner, analyser, décrire les lieux où le texte permet la dérive, les lieux où il contraint, les lectures qu'il propose, celles qu'il refuse, celles qu'il laisse indéterminées ou incertaines, « mesurer » alors cette indétermination ou cette incertitude », CHARLES Michel, *Rhétorique de la lecture, op. cit.*, p. 247.

<sup>1281</sup> BERRENDONNER Alain, *Éléments de pragmatique linguistique*, Paris, Minuit, 1981.

<sup>1282</sup> SAINT GIRONS Baldine développe une pensée de l'émotion esthétique comme expérience : *L'Acte esthétique*, Klincksieck, coll. « 50 questions », 2008.

<sup>1283</sup> JAUSS Hans-Robert, « Le poème comme représentation », *Pour une esthétique de la réception, op. cit.*, p. 404.

Le second principe consiste à prendre en compte l'expérience émotionnelle non pas comme une plus-value de la lecture mais en tant que maillon du cercle ou de la spirale herméneutique. L'émotion constitue d'ailleurs le principal objet de curiosité de Jaccottet<sup>1284</sup>. Starobinski considère cette étape comme un ancrage précieux pour l'interprétation<sup>1285</sup>. Nathalie Blanc estime même que l'état émotionnel conditionne la compréhension du texte<sup>1286</sup>. Sensation, perception, émotion, constituent certainement un ensemble à réapprendre<sup>1287</sup>. D'ailleurs, la didactique n'est pas le seul champ de recherche où se réhabilite l'émotion aujourd'hui. R. Baroni<sup>1288</sup> dresse un rapide état des lieux de cette réhabilitation en linguistique, qui remonte, selon lui, à la fin des années 70. L'importance capitale du pathique a été soulignée en particulier par Henry Maldiney<sup>1289</sup>: pour ce phénoménologue, ce n'est pas l'absence d'émotion qui est marque de sagesse, au contraire, notre disposition aux émotions constitue la marque de notre être-au-monde, de façon primordiale. Mais de là à faire travailler son « intelligence émotionnelle », il n'y a qu'un pas qu'il ne faudrait franchir qu'avec la plus grande prudence. Il n'est pas question en didactique d'instrumentaliser l'émotion à des fins de rentabilité<sup>1290</sup>. La dimension pathique est une composante de la lecture de poésie que l'enseignement doit à la fois

---

<sup>1284</sup> « A un moment donné, donc, je n'ai plus pu me contenter d'écrire des poèmes ; il a fallu que j'essaie de comprendre ces émotions et le rapport qui les liait à la poésie », JACCOTTET Philippe, *La Promenade sous les arbres*, [1957, 1961] 1988, Lausanne, La Bibliothèque des Arts, 1988, p. 20.

<sup>1285</sup> « L'interprétation réflexive est une activité tard venue, et qui a tout à gagner si elle garde en mémoire l'expérience plus directe qui la précède. », STAROBINSKI Jean, Préface à JAUSS Hans Robert, *Pour une esthétique de la réception*, *op. cit.*, p. 14.

<sup>1286</sup> BLANC Nathalie, « Emotion et compréhension de textes » dans BLANC Nathalie (dir.) *Emotion et cognition, Quand l'émotion parle à la cognition*, Paris, In Press, coll. « concept psy », 2006, p. 123-190.

<sup>1287</sup> « Face à l'œuvre d'art verbale, un apprentissage de l'émotion est parfois nécessaire » ROUXEL Annie, thèse de doctorat, *op. cit.*, p. 110.

<sup>1288</sup> « Du côté de la linguistique, le passage d'une *linguistique structurale* à une *linguistique énonciative* s'est également accompagné d'un regain d'intérêt pour l'analyse des *marques de l'émotion dans la langue* et par la réhabilitation des travaux de Charles Bally et de Roman Jakobson. Jakobson affirmait en effet que la « fonction émotive, patente dans les interjections, colore à quelques degrés tous nos propos, aux niveaux phonique, grammatical et lexical » (1963 : 215) et Jean-Michel Adam [...] rappelle « l'intérêt, pour la théorie de l'argumentation contemporaine, qui (re)prend en compte la théorie du *pathos*, d'une linguistique énonciative » qui se penche sur la question « des émotions et de l'affectivité dans la langue », BARONI Raphaël « Récit de passion et passion du récit », site *Vox Poetica*, *op. cit.*

<sup>1289</sup> MALDINEY Henry, *Penser l'homme et sa folie*, *op. cit.*

<sup>1290</sup> On peut s'inquiéter de certaines dérives déjà perceptibles dans les discours de management, comme par exemple sur ce cite québécois : « La recherche et l'atteinte de l'état de fluidité reposent sur la capacité de mettre ses émotions au service de la « performance » et de l'apprentissage. », URL : [http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D5\\_1\\_g.pdf](http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D5_1_g.pdf), p. 118.

respecter et rendre perceptible au lecteur lui-même. Elle ne saurait en aucun cas faire l'objet d'une stimulation en soi.

En fait, ce qui emporte l'émotion de lecture, c'est l'épreuve de l'événement par le sujet lecteur. Pour Laurent Jenny, cet événement est à la fois réponse et déploiement dans le monde<sup>1291</sup>. L'événement de lecture n'est donc pas réductible à la dimension pathique de la réception comme intériorité. Même si c'est de la configuration énonciative du poème par le lecteur que résulte l'événement, il y a bien un rapport d'altérité fondamental entre le lecteur et le texte. De là surgit l'expérience poétique du « cela » ou encore de l'« il y a » dans les termes de Levinas. Or, « [...] en tout événement, je suis en jeu moi-même en mon ipséité » dit Romano<sup>1292</sup>. La pensée du sujet est le troisième point nécessaire à la prise en compte de l'événement de la lecture de poésie. La subjectivité du lecteur et sa configuration comme sujet deviennent alors la ressource et l'enjeu de l'enseignement.

La conviction de Vincent Jouve selon laquelle l'objectif didactique serait de « montrer que la lecture n'est pas seulement l'occasion d'enrichir le savoir sur le monde ; elle permet aussi d'approfondir le savoir sur soi »<sup>1293</sup>, vaut particulièrement pour la poésie. C'est d'ailleurs pour cette raison que Paul de Man<sup>1294</sup> a pu s'intéresser au succès mondial des *Lettres à un jeune poète* de Rilke. Seulement, pour ne pas s'en tenir au leurre de l'identification que critique Paul de Man, le « savoir » sur soi que construit la lecture de poésie ne doit plus seulement constituer une projection référentielle, mais une prise de conscience de son être-là.

Notons que le texte de lecture de du Bouchet que nous avons examiné aborde notamment la construction de la subjectivité. Un des fragments retenus dans l'œuvre de Hugo exprime le double mouvement de perte et de reconfiguration du sujet lecteur :

---

<sup>1291</sup> « [...] une parole n'est jamais la simple instrumentation d'un code, [...] elle n'est jamais le simple agencement de représentations déjà disponibles. "Réalissant" la langue, la parole "met en œuvre" dans la figuralité. Répondant à un événement du monde, elle se déploie aussi comme un événement du monde », JENNY Laurent, *La parole singulière*, *op. cit.*, p. 85.

<sup>1292</sup> ROMANO Claude, *op. cit.*, p. 69.

<sup>1293</sup> JOUVE Vincent, « La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives », dans ROUXEL Annie et LANGLADE Gérard (dir.), *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, *op. cit.*, p.105-114, p. 111.

<sup>1294</sup> « [...] beaucoup l'ont lu comme s'il s'adressait à la partie la plus cachée d'eux-mêmes, leur révélant des profondeurs qu'ils ne soupçonnaient pas ou leur permettant de partager des épreuves qu'il les a aidés à comprendre et à surmonter », DE MAN Paul, *Allégories de la lecture, le langage figuré chez Rousseau Nietzsche, Rilke et Proust*, trad. et présentation de Thomas Trezise, Paris, Galilée, coll. « La philosophie en effet », [1979] 1989, p. 43.

L'effet de profondeur et de perte du réel était terrible. Et cependant le réel était là. Je touchais les plis de mon vêtement, j'étais, moi. Eh bien, cela était aussi.<sup>1295</sup>

Si l'on reçoit ce passage comme l'expression métatextuelle d'une expérience poétique, on perçoit l'articulation entre le vacillement de la perception du monde, la perte de repères, la révélation du réel comme altérité et la prise de conscience de soi en tant que sujet. Ainsi, la conscience du sujet ne préexiste pas aux actes portés en réponse au vacillement du monde. Pour Romano, « "je" ne m'adviens comme tel qu'en tant que quelque chose m'arrive, et [...] quelque chose ne m'arrive qu'en tant que je deviens moi-même, dans l'épreuve de l'événement. »<sup>1296</sup> L'événement de la lecture et la notion de sujet sont soudés l'un à l'autre, quelles que soient la fêlure et la fragilité de ce sujet.

En effet, la poésie, parce qu'elle vit de façon privilégiée « l'ébranlement de la syntaxe », notamment, est « le signe de la mise en question de l'unicité du sujet »<sup>1297</sup> et de ses certitudes. Dès lors, la pensée d'Iser reprise par Michel Collot éclaire le processus de lecture de poésie : le va-et-vient entre les projections du lecteur dans les zones d'indétermination du texte et les réajustements qu'impose l'altérité du poème, devient une forme d'« accès à l'inconnu »<sup>1298</sup>. Cette expérience équivaut pour le lecteur à « une véritable conversion, qui change sa vision du monde, et lui révèle des virtualités ignorées de sa propre personnalité. En interprétant le texte, le lecteur se réinterprète lui-même : tel est l'aboutissement de l'interaction entre l'œuvre et celui qui la lit »<sup>1299</sup>.

On pourrait considérer que ce trait de la lecture n'est pas propre à la poésie. Mais l'« ébranlement de la syntaxe » n'est pas la seule particularité du texte porteur d'événement en régime générique de lecture de poésie. J. Culler insiste sur le corps, le rythme et la temporalité vécus par le lecteur du genre lyrique<sup>1300</sup>. En outre, on a

---

<sup>1295</sup> *L'Œil égaré...*, p. 80. L'expérience poétique selon Hugo et du Bouchet, chapitre II, A.1.a.

<sup>1296</sup> ROMANO Claude, *op. cit.*, p. 124. Dans ce passage, Romano paraphrase Erwin Straus dont il traduit un passage de *Vom Sinn der Sinne*, Springer Verlag, Berlin, 1935, p. 372. Cette référence est donnée en note 12, p. 124.

<sup>1297</sup> DELAS Daniel & FILLIOLET Jacques, *op.cit.*, p. 29.

<sup>1298</sup> ISER Wolfgang, *op. cit.*, p. 182.

<sup>1299</sup> COLLOT Michel, *La poésie moderne et la structure d'horizon*, *op. cit.*, p. 256.

<sup>1300</sup> « If we believe language is the medium for the formation of subjectivity, lyric ought to be crucial, as the site where language is linked not only to structures of identification and displacement before the consolidation of subject positions but especially to rhythm and the bodily experience of

vu que l'essentiel est certainement la posture de disponibilité, de reconnaissance et d'acquiescement du lecteur au genre du texte, car « c'est seulement dans la mesure où l'advenant est ouvert à l'événement et impliqué lui-même dans ce qu'il lui arrive, qu'il peut aussi s'advenir singulièrement [...] »<sup>1301</sup>

La mise à jour de cette forme de subjectivité a des conséquences en didactique. Pour permettre à l'événement de lecture de poésie d'advenir, que faut-il enseigner ? La réponse peut être reprise à Pierre Bayard : il est indispensable d'éduquer l'écoute, et pour cela il faut permettre à l'élève de développer ou de construire ses « paradigmes intérieurs »<sup>1302</sup>. Il ne s'agit pas d'encourager les « égocentrisme, narcissisme, centration sur soi »<sup>1303</sup> que la lecture méthodique tentait de contrer dans les années 90. Il faut ménager des contextes d'apprentissage où le sujet trouve ses propres moyens de tisser des liens nouveaux avec des poèmes, de façon *impliquée*. Sur ces principes, des dispositifs innombrables peuvent être mis en place. L'écriture d'un recueil à quatre mains en est un, divers travaux individuels et collectifs de lecture à voix haute en sont d'autres<sup>1304</sup>. Dans tous les cas il s'agit d'éviter de séparer artificiellement lecture sensorielle et interprétation, parcours subjectif et explicitation.

Dès lors, cette confiance en la subjectivité en construction permet de cultiver une éthique :

le sujet du poème, ou de l'art, est d'abord un sujet éthique, parce qu'il entraîne une réaction en chaîne de subjectivation, d'individuation des formes de vie en formes de langage – la transformation de l'écriture, la transformation de la lecture, la transformation du regard, du comprendre. Éthique, et parabole de l'éthique : ce sujet n'est un sujet que si par lui d'autres sont des sujets.<sup>1305</sup>

---

temporality, on the one hand, and to the formative dwelling in a particular language, on the other», CULLER Jonathan, *Literary Theory. A Very Short Introduction*, p. 74.

<sup>1301</sup> ROMANO *op. cit.*, p. 125.

<sup>1302</sup> BAYARD Pierre, *Enquête sur Hamlet – Le dialogue de sourds*, Minit, 2002, p. 95. La notion de « paradigmes intérieurs » trouvera de fructueux prolongements dans la pensée henryenne de l'intériorité : KHOSROKHAVAR Farhad, « La scansion de l'intersubjectivité : Michel Henry et la problématique d'autrui », *Rue Descartes* n° 35, Presses Universitaires de France, 2002, p. 63 à 75.

<sup>1303</sup> ROUXEL Annie, thèse, p. 162.

<sup>1304</sup> Sur la qualité événementielle que peut recouvrir la lecture à voix haute de la poésie, une enquête a été menée et analysée dans le cadre d'une journée d'étude à Rennes 2. Il a été montré que le même poème de du Bouchet lu silencieusement ou découvert uniquement à partir de sa version enregistrée produit des effets très différents sur les jeunes lecteurs. Contrairement aux lecteurs silencieux, les lycéens exposés au texte à voix haute n'expriment pas de rejet du texte et ils se rendent disponibles au rythme et à la sensorialité verbale. On peut dire que dans le cadre de l'enquête, la réception s'est déroulée pour la plupart de ces lycéens, sur le mode de l'événement.

<sup>1305</sup> MESCHONNIC Henri, « Le sujet comme récitatif ou le continu du langage », « Le sujet lyrique en question », *Modernités* 8, Presses Universitaires de Bordeaux, Bordeaux, 1996, p. 13-18, p. 17.

Meschonnic donne ainsi toute sa place à l'enseignement de la poésie et de l'art. Son image de la « chaîne » souligne la part collective et active de la lecture de poésie. Dans ce champ rien n'est figé, tout se construit et la rencontre reste le moteur et le sens de la lecture.

Seulement, il faudrait encore être convaincu que la rencontre s'enseigne. Ne relève-t-elle pas de l'imprévisible, de l'« inexpérimentable »<sup>1306</sup> ? Certes, l'événement est « inexpérimentable », mais ce que l'on peut enseigner, c'est l'expérimentation. La poésie à voix haute, par exemple, est tout à fait propice à l'exploration du sens et de la matière du poème. André Spire s'en fait le témoin<sup>1307</sup>. Le Carnet rend compte aussi de la vocalisation de poèmes lus, par exemple dans le premier fragment. Si l'on vise l'expérience de la rencontre avec le poème, il s'agit donc de prendre appui sur le corps lisant et de faire apparaître au lecteur la corporéité de sa lecture.

### **Problèmes de l'évaluation et des compétences du lecteur de poésie**

Dans le cadre des apprentissages, une dernière question subsiste, il s'agit de celle de l'évaluation. Il faut pouvoir dépasser l'opposition apparente entre la réception subjective, proliférante, impliquée et un commentaire argumenté, défendable et construit. La réception subjective ne doit pas être perçue comme un obstacle à l'interprétation mais comme un moteur. Le contresens, le délire interprétatif, l'échec de lecture restent en revanche des dangers constants. En fait, comme pour tout autre genre, le problème consiste à expliciter « comment l'on peut à partir d'un texte bifurquer vers un autre texte virtuel [qui] sous-tend et justifie le premier. »<sup>1308</sup>. Dans la mesure où dans le contexte scolaire se construit la socialisation de la lecture, on considère, à l'instar de Stanley Fisch, qu'« un texte ne peut pas être englouti par un lecteur irresponsable » et qu'en définitive, « on n'a pas à se soucier de protéger la pureté d'un texte des idiosyncrasies d'un lecteur »<sup>1309</sup>. Cependant, l'école hiérarchise les interprétations, et l'événement de lecture vécu par le lecteur ne sera valorisé qu'au regard des normes et des méthodes dont il aura su faire usage pour en témoigner.

---

<sup>1306</sup> ROMANO Claude, *op. cit.*, p. 63, p. 168.

<sup>1307</sup> SPIRE André, *Plaisir poétique et plaisir musculaire*, *op. cit.*, p. 55.

<sup>1308</sup> CHARLES Michel, *Rhétorique de la lecture*, *op. cit.*, p. 149.

<sup>1309</sup> FISCH Stanley « Comment reconnaître un poème quand on en voit un », *op. cit.*



Le meilleur moyen d'atténuer la notion fallacieuse d'erreur de lecture est de distinguer – même artificiellement ici – phénoménologie de la lecture et interprétation. Certes, on peut faire une erreur de lecture de roman, comme une erreur de lecture d'un article de presse. Dans ces cas, le hiatus porte sur l'infidélité du texte de lecture à la référentialité de l'énoncé, c'est un problème d'interprétation. Les « erreurs » peuvent aussi porter sur le lexique ou la connaissance des genres<sup>1310</sup>. Mais sur le plan événementiel, la notion d'erreur de lecture n'a pas de sens. La saisie de Rimbaud dans les rets orientalistes de Stétié nous montre que la seule fidélité qui vaille est celle qui suit le chemin d'une « ouvraison », la résonance sensible du poème sur la réceptivité, le fonds vécu et interlectoral du sujet.

Dès lors, quelles compétences faudra-t-il viser pour perfectionner la lecture de poésie ? André Spire raconte à loisir son apprentissage par cœur de textes de Ronsard<sup>1311</sup>. La compétence dont il fait preuve est celle de la mémorisation. Cette association entre poésie et mémoire est sans surprise, mais son témoignage rejoint aussi le bilan de l'enquête sur la sensorialité de la réception des haïku des lycéens : certaines lectures suscitent une configuration imageante de qualité mimétique, d'autres s'appuient plutôt sur la configuration énonciative et vocale du texte. Dans tous les cas, le poème devient texte de lecture par le biais d'effets de sensations. Les compétences qui peuvent contribuer à la lecture de poésie comme événement sont donc de l'ordre de la saisie des sensations et des perceptions.

Il importe aussi de permettre aux élèves de relier les poèmes à des expériences émotionnelles anciennes ou nouvelles : la multiplication des contacts avec des œuvres vivantes et riches ne peut que développer le fonds interlectoral des rencontres littéraires à venir. Il s'agit d'éveiller ici ce qu'Anne-Marie Filiolle qualifie de « compétences culturelles »<sup>1312</sup>. Elles permettent d'une part d'ancrer émotionnellement la lecture, d'autre part, elles autorisent l'accès à la métalecture et au questionnement sur ses propres codes.

---

<sup>1310</sup> On réagit évidemment aux « erreurs » dans les cahiers de bords ou les résultats d'enquête : par exemple, un élève prétend entendre « le bruit des presse-papiers » dans la haïku de Kitô<sup>1310</sup>, il s'agit évidemment d'une erreur de lexique. Un autre explique avoir lu l'anthologie « de la fin vers le début car c'est un texte japonais » (8.Q1) en référence aux mangas, il s'agit là d'une erreur sur le genre.

<sup>1311</sup> SPIRE André, *op. cit.*, p. 51 note 75.

<sup>1312</sup> « Lire n'est pas seulement savoir lire, mais utiliser des compétences culturelles plus générales qui font appel à des savoirs capitalisés depuis l'enfance. », FILIOLE Anne-Marie, « Lire, acte complexe et fondamental », *BBF*, 1990, n° 2, p. 158-160, site *BBF* [en ligne] URL : <http://bbf.enssib.fr> (page consultée le 23 février 2010).

Enfin, un dernier type de « compétences », proches de ce que l'on appelle, de façon assez discutable, le « savoir-être », reste essentiel à acquérir pour se rendre disponible à la réception poétique : il s'agit de savoir se questionner, s'étonner, s'opposer même. Michel Charles considère que pour lire *Les Chants de Maldoror* il faut aussi se rendre hardi, féroce, tendu, défiant<sup>1313</sup>. La lecture de poésie comme événement engage donc le sujet-lecteur dans un parcours personnel qui dépasse amplement la formation scolaire. D'ailleurs le désir, le plaisir sont-ils des compétences ? Peut-on enseigner la transpassabilité ? Nous nous orientons là vers un domaine qui dépasse la conception de la lecture en termes de compétences, parce que la poésie n'est pas un simple champ d'expérimentation, c'est un espace où le lecteur se réalise et s'éprouve en tant que sujet.

Observer et décrire le lien entre le lecteur et son poème, tel était l'objectif de ces recherches. Dès lors, que signifie l'expression « enseigner la poésie », s'il ne s'agit plus simplement d'identifier des traits formels de prototypes ? Observer au plus près les opérations de lecture de ce genre mouvant et multiforme nous aura permis de repousser un peu plus loin l'étendue de la question et de montrer sur quelles bases existentielles repose véritablement un enseignement de la lecture de poésie.

L'approfondissement de la charnière entre expérimentation, analyse de textes de lectures, et mises en œuvre pédagogiques reste, en grande partie, à venir. L'état actuel de la didactique de la poésie rendait nécessaire, dans un premier temps, ce large tour d'horizon qu'il s'agira de prolonger, en d'autres lieux, par des analyses plus spécialisées. Merleau-Ponty nous autorise à considérer cet inachèvement comme un premier pas car

Penser n'est pas posséder des objets de pensée, c'est circonscrire par eux un domaine à penser, que nous ne pensons donc pas encore.  
*Maurice Merleau-Ponty*<sup>1314</sup>

---

<sup>1313</sup> CHARLES Michel, *Rhétorique de la lecture, op. cit.*, p. 15.

<sup>1314</sup> MERLEAU-PONTY Maurice, *Signes*, Paris, Gallimard, coll. « Folio-Essais », 2001 [2006], p. 260.

## Epilogue

« A force de préciser où est la poésie, ne plus pouvoir jamais la saisir ? »<sup>1315</sup>

[...] l'exigence que formule Stănescu à l'égard du lecteur est la suivante, oui, il faut prendre au sérieux le poème, tout poème en tant qu'il se rapporte à ce qui vaut, à ce qui fait l'actualité de « la » question, en considérant que la lecture nous confronte à la nécessité absolue (sous peine d'une double mort, la nôtre et celle de la parole) de rendre vivant ce que nous lisons ; c'est même la seule façon de lire. Ajoutons, toujours dans la perspective de Stănescu, la seule façon de continuer à écrire.

Pierre Drogi<sup>1316</sup>

Il n'est en définitive pas plus facile de terminer que de commencer... Pourtant, les résultats d'enquêtes, les textes de lecture des poètes et l'autolecture ont permis d'avancer de quelques pas :

*Je pensais que lire c'était construire son texte à partir des matériaux disposés par l'auteur. C'est bien plus complexe. Lire n'est pas une activité maîtrisée, programmée, ce n'est pas un ensemble de gestes. C'est une série d'états aux cours desquels le lecteur prend ponctuellement des initiatives de création : inventer l'histoire, tracer le paysage, poser les couleurs, expérimenter le rythme, personnaliser les points de tension. Et puis c'est une expérience non linéaire, indifférente aux principes de clarté et du tiers exclu.*

N°15 - 24/04/07

Dès lors, « le sens n'est plus à expliquer mais bien à vivre : il s'agit d'en ressentir les effets ». La poésie aura tout à gagner d'une didactique qui saura faire de ces propos de Michel Picard<sup>1317</sup> un principe essentiel.

---

<sup>1315</sup> JACCOTTET Philippe, *La Semaïson, op. cit.*, p. 154.

<sup>1316</sup> DROGI Pierre, « Cahier de création, Littérature roumaine intempesive, Nichita Stănescu, George Bacovia, Tudor Arghezi, Ion Luca Caragiale », Paris, *Europe* n°948, avril 2008, p278-324.

<sup>1317</sup> PICARD Michel, « Littérature/lecture/jeu », communication au colloque de Reims 14-16 juin 1984, PICARD Michel (dir.) *La Lecture littéraire*, Paris, Clancier-Guénéaud, 1987, p. 31.



# BIBLIOGRAPHIE

*Certaines références pourraient relever de plusieurs rubriques. Les œuvres sont classées en fonction de l'usage qui en est fait au cours de la thèse.*

*La date entre crochets indique l'année de la première édition de l'œuvre quand celle-ci a été consultée dans une édition ultérieure, voire une traduction.*

*L'abréviation (dir.) est employée indifféremment après le nom de l'auteur qui a rassemblé des articles, des communications ou qui a dirigé un collectif.*

## I. Théorie générale

### I.A. Théorie de la littérature, théorie de la lecture, poétique, stylistique, linguistique, théorie de la réception, philosophie, phénoménologie

ABIRACHED Robert

« La voix, la parole, le sens », *Au commencement était la voix*, Toulouse, Érès, 2005.

ADAM Jean-Michel

—« Types de séquences textuelles élémentaires », *Pratiques*, n°56, 1987.

—« Textes/Discours et Co(n)textes, Entretiens avec Jean-Michel Adam, Bernard Combettes, Dominique Maingueneau, Sophie Moirand », *Pratiques* n°129/130, Juin 2006.

ADORNO Theodor

*Sur Walter Benjamin*, trad. de l'allemand par Christophe David, Paris, Allia, 1999.

ALEXANDRE Didier, FREDERIC Madeleine, PARENT Sabrina, TOURET Michèle (dir.)

*Que se passe-t-il ? Événements, sciences humaines et littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Interférences », 2004.

ALBOUY Pierre

—*La création mythologique chez Victor Hugo*, Paris, José Corti, 1968.

—*Mythographies*, Paris, José Corti, 1976.

ALEXANDRE Didier

« Le parfait de l'événement » dans ALEXANDRE Didier, FREDERIC Madeleine, PARENT Sabrina & TOURET Michèle (dir.), *Que se passe-t-il ? Evenements, sciences humaines et littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Interférences », 2004, p. 177-197.

AMOSSY Ruth

*Image de soi dans le discours. La construction de l'ethos*, Lausanne, Delachaux-Nestlé, 1999.

ARISTOTE

\_*Rhétorique*, trad. Chiron Pierre, Paris, Flammarion, coll. « Garnier Flammarion », 2007.

\_*Catégories, Sur l'interprétation. (Organon I-II)*, trad. Crubellier Michel, Dalimier Catherine & Pellegrin Pierre, Paris, Flammarion, coll. « GF Philosophes », 2007.

ARMENGAUD Françoise

*La Pragmatique*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Que Sais-je ? », 2007.

AUERBACH Erich

*Mimesis, la représentation de la réalité dans la littérature occidentale*, Bern, C.A. Francke, A.C. Verlag, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des idées », [1946, 1968], coll. « TEL », 1990.

AUSTIN John Langshaw

*Quand dire c'est faire* Paris, Le Seuil, 1970.

AUTHIER-REVUZ Jacqueline

« Enonciation, méta-énonciation. Hétérogénéités énonciatives et problématiques du sujet », dans *Les Sujets et leurs discours. Enonciation et interactions*, sous la direction de VION Robert, Aix en Provence, Publications de l'Université de Provence, 1998, p. 63-79.

BACHELARD Gaston

*La terre et les rêveries du repos*, Paris, José Corti, 1948.

BADIOU Alain

\_*Théorie du sujet*, Paris, Le Seuil, coll « L'ordre philosophique », 1982.

\_*L'être et l'événement*, Paris, Le Seuil, coll. « L'ordre philosophique », 1988.

\_*Court traité d'ontologie transitoire*, Paris, Le Seuil, 1998.

BAKHTINE Mikhaïl

*Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1984.

BALANDIER Georges

*Civilisations et puissance*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube, 2003.

BACKES Jean-Louis

*L'impasse rhétorique*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Perspectives littéraires », 2002.

BALLY Charles

*Traité de stylistique française*, Genève Paris, Librairie Georg & Cie S.A./Librairie C.Klincksieck, [1909] 1951 (3<sup>ème</sup> édition).

BAKHTINE Mikhaïl

\_*Esthétique et théorie du roman*, trad. Daria Olivier, Paris, Gallimard, 1978.

\_*Esthétique de la création verbale*, trad. Alfreda Aucouturier, (Moscou, 1979) Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des idées », 1984.

\_*Pour une philosophie de l'acte*, trad. Ghislaine Bardet, Lausanne, L'Age d'Homme, 2003.

BANDURA Albert.

*Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*, trad. Jacques Lecomte, Bruxelles, de Boeck, 2003.

BARBARAS Renaud

*De l'être du phénomène. Sur l'ontologie de Merleau-Ponty*, Grenoble, Éditions Jérôme Millon, coll. « Krisis », 1991.

*La perception, essai sur le sensible*, Paris, Hatier, coll. « Optiques Philosophie », 1994.

*Merleau-Ponty*, Paris, Ellipses, coll. « Philo-Philosophes », 1997.

*Le tournant de l'expérience. Recherches sur la philosophie de Merleau-Ponty*, Paris, Vrin, coll. « Histoire de la philosophie », 1998.

*Le désir et la distance. Introduction à une phénoménologie de la perception*, Paris, Vrin, coll. « Problèmes et controverses », 1999.

« Phénoménologie et ontologie de la vie » dans *Rue Descartes*, PUF, n°35 2002/1, p.109-123.

*Vie et intentionnalité. Recherches phénoménologiques*, Paris, Vrin, 2003.

*Introduction à la philosophie de Husserl*, nouvelle édition revue et corrigée, Chatou, La Transparence, coll. « Philosophie », 2004.

*Introduction à une phénoménologie de la vie*, Paris, Vrin, 2008.

BARONI Raphaël

« Compétences des lecteurs et schèmes séquentiels », dans *Littérature*, n° 137, Paris, Armand-Colin, p. 111-126.

« Surprise et compétences intertextuelles des lecteurs », site *Vox-Poetica*, [En ligne le 05/01/2004] <http://www.vox-poetica.org/t/baroni.html> (page consultée le 18/07/2009)

« La valeur littéraire du suspense » dans *A Contrario*, Lausanne, n° 2, 2004, p. 29-43.

« Récit de passion et passion du récit », site *Vox Poetica*, [En ligne le 15/12/2005] <http://www.vox-poetica.org/t/pas/baronipsnr.html>, (page consultée le 18/07/2009)

« La tension narrative », propos recueillis par WAGNER Franck, site *Vox Poetica*, [En ligne le 03/07/2007] <http://www.vox-poetica.org/entretiens/baroni.html>, (page consultée le 10/02/2008).

*La tension narrative*, Paris, Le Seuil, 2007.

*L'œuvre du temps*, Paris, Le Seuil, 2009.

BARONI Raphaël, MEIZOZ Jérôme & MERRONE Giuseppe (dir.),

*Sciences sociales et littérature*, Lausanne, Antipodes, 2006.

BARTHES Roland

*Le degré zéro de l'écriture*, Paris, Le Seuil, 1953.

*Critique et vérité*, Paris, Le Seuil, 1966.

*S/Z*, Paris, Le Seuil, 1970.

*Le Plaisir du texte*, Paris, Le Seuil, coll. « Points », 1973.

*Le bruissement de la langue, Essais critiques IV*, Paris, Le Seuil, coll. « Point Essais », 1984.

*L'Aventure sémiologique*, Paris, Le Seuil, 1985.

BASTIDE Roger

Article « Événement », *Encyclopaedia Universalis*, Corpus 9, 2002, p. 45-47.

BAUBION-BROYE Alain

*Événements de vie, transitions et construction de la personne*, Toulouse, Érès, 1998.

BAUDOUIN Charles

*Psychanalyse de Victor Hugo*, Paris, Armand Colin, coll. « U2 », série « mythes », 1972.

BAUDRILLARD Jean & GUILLAUME Marc

*Figures de l'altérité*, Paris, Descartes et Cie, 1994.

BAYARD Pierre

*Qui tué Roger Ackroyd ?*, Paris, Minuit, coll. « Paradoxe », 1998.

*Enquête sur Hamlet – Le dialogue de sourds*, Paris, Minuit, coll. « Paradoxe », 2002

*Le plagiat par anticipation*, Paris, Minuit, coll. « Paradoxe », 2009.

BECQ Annie

*Genèse de l'esthétique française moderne. De la raison classique à l'Imagination créatrice (1680-1814)*, Pisa, Pacini Editore, 1984.

BELAVAL Yvon

*Digressions sur la rhétorique* suivi de *Lettre d'un apprenti*, préface de Marc Fumaroli, Paris, Éditions Ramsay, 1988.

BELLEMIN-NOËL Jean

*La Psychanalyse du texte littéraire*, Paris, Nathan, coll. « Nathan Université », 1996.

*Plaisirs de vampire*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Écritures », 2001.

BENJAMIN Walter

*Sens unique* précédé de *Une enfance berlinoise*, trad. Jean Lacoste, Paris, Les Lettres nouvelles/Maurice Nadeau, 1988.

*Je déballe ma bibliothèque*, trad. Philippe Ivernel, Paris, Rivages, coll. « Rivages poche / Petite Bibliothèque », 2000.

BENOIST Jocelyn

« La subjectivité », dans KAMBOUCHNER Denis (dir.) *Notions de philosophie*, tome II, Paris, Gallimard, coll. « Folio Essais », 1995, p. 501-560.

BENVENISTE Emile

*Problèmes de linguistique générale*, tome 1 et tome 2, Paris, Gallimard, coll. « Tel », 1966 (tome 1) et 1974 (tome 2).

BERGEZ Daniel

*L'explication de texte littéraire*, Paris, Bordas, 1989.

BERGEZ Daniel, BARBERIS Pierre, de BIASI Pierre.-Marc, MARINI Marcelle & VALENCY Gisèle

*Introduction aux méthodes critiques pour l'analyse littéraire*, Paris, Bordas, 1990.

BERLIN Brent

« Ethnobiological Classification », in *Cognition and Categorization*, ROSCH E. & LLOYD B. (eds), Hillsdale, Lawrence Erlbaum Ass., 1978, p. 9-26.

BERRENDONNER Alain

*Éléments de pragmatique linguistique*, Paris, Minuit, 1981.



BERNET Rudolf

*La vie du sujet, Recherches sur l'interprétation de Husserl dans la phénoménologie*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Épiméthée », 1994.

BERTHOZ Alain, JORLAND Gérard

*L'Empathie*, Paris, Odile Jacob, 2004.

BLANCHET Philippe

*La pragmatique*, Paris, Bertrand-Lacoste, coll. « Référence 7 », 1995.

BLANCHOT Maurice

*L'espace littéraire*, Paris, Gallimard, coll. « idées », 1973.

BLOCH Béatrice

— *Le roman contemporain, Liberté et plaisir du lecteur*, Paris, L'Harmattan, coll. « Critiques Littéraires », 1998.

— BLOCH Béatrice, « Vers une sensorialité pure de la lecture ? Visualisation d'une lecture de *La Bataille de Pharsale* de Claude Simon », *Cahiers de Narratologie*, N°11, [mis en ligne le 1 janvier 2004], URL: <http://revel.unice.fr/cnarra/document.html?id=7> (page consultée le 22 août 2009).

— « Rythmes et images mentales en poésie : une perception convergente à la lecture ? » dans BONHOMME Béatrice & SYMINTON Micéala (dir.) *Le rythme dans la poésie et les arts, Interrogation philosophique et réalité artistique*, Paris, Honoré Champion, 2005, p. 81-104.

— « Intensification ou effacement de la forme : quel impact sur l'engagement symbolique et imaginaire du lecteur ? », dans JOUVE Vincent (dir.), *L'Expérience de lecture*, Paris, L'improviste, coll. « Les Aéronautes de l'esprit », 2005, p. 147-164.

BOGAERT Catherine & LEJEUNE Philippe

*Le journal intime, histoire et anthologie*, Paris, Textuel, coll. « H.C. », 2006.

BONHOMME Marc

*Pragmatique des figures du discours*, Paris, Honoré champion, coll. « Bibl. Grammaire et Linguistique », 2005.

BOISSET Emmanuel & CORNO Philippe (dir.)

*Que m'arrive-t-il ? Littérature et événement*, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Interférences », 2006.

BORGES Jorge Luis

« De l'éthique superstitieuse du lecteur », dans *Discussion*, Paris, Gallimard, coll. « Du monde entier », (1930) 1979.

BOUGNOUX Daniel

*Vices et vertus des cercles. L'autoréférence en poétique et pragmatique*, Paris, La Découverte, coll. « Armillaire », 1989.

BOISSET Emmanuel,

« L'événement est inadmissible, d'ailleurs il n'existe pas » dans ALEXANDRE Didier, FREDERIC Madeleine, PARENT Sabrina, TOURET Michèle (dir.), *Que se passe-t-il? Événements, sciences humaines et littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Interférences », 2004, p. 57-77.

- BOUJU Emmanuel (dir.)  
*Littératures sous contrat*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Interférences » / Cahiers du Groupe phi, 2002.
- BOURDIEU Pierre  
 \_« Champ du pouvoir, champ intellectuel et habitus de classe », *Scolies*, Paris, Presses Universitaires de France, 1971, p. 7-26.  
 \_*Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Le Seuil, 1992.  
 \_*Réponses*, avec Loïc J.D. Wacquant, Paris, Le Seuil, coll. « Libre examen », 1992.  
 \_*Esquisse pour une auto-analyse*, Paris, Editions Raisons d'agir, coll. « Cours et travaux », 2004.
- BOURDIEU Pierre & DARBEL Alain  
*L'Amour de l'art*, Paris, Minuit, 1969.
- BOYER Frédéric (dir.)  
*La Bible*, introduction, trad. par 47 écrivains, Paris-Montréal, Bayard-Médiaspaul, 2001.
- BOYER Henri (dir.)  
*Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, Paris, L'Harmattan, 2007.
- BRACOPS Martine  
*Introduction à la pragmatique*, De Boeck, coll « Champs linguistiques », 2006.
- BRAUDEL Fernand  
*Écrits sur l'histoire*, Paris, Flammarion, 1969.
- BREWER William F  
 “The Nature of Narrative Suspense and the Problem of Rereading”, in *Suspense. Conceptualizations, Theoretical Analyses, and Empirical Explorations*, P. Vorderer, H. Wulff, and M. Friedrichsen (éd.), Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 1996, p. 107-127.
- BROOKE-ROSE Christine  
*A Rhetoric of the Unreal. Studies in Narrative and Structure, especially of the Fantastic*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981.
- BRUNEL Pierre  
*Mythocritique : théorie et parcours*, Paris, Presses Universitaires de France, 1992.
- BRUNER Jerome Seymour  
*Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* trad. Yves Bonin, Paris, Pocket, « Agora », 2005.
- CABANIS José  
*Plaisir et lectures, essais*, Paris, Gallimard, coll. « Carnet de lecture », 1964.
- CAÏN Jacques  
*L'incobérence, l'inachevé, le plaisir*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Le fait psychanalytique », 1994.

- CALAS Frédéric & GARRIC Nathalie &  
*Introduction à la pragmatique*, Paris, Hachette Supérieur, coll. « HU Linguistique », 2007.
- CALVINO Italo  
*Pourquoi lire les classiques ?*, Paris, le Seuil, 1984.
- CAMBIER Alain  
 « Henry Maldiney et la dimension pathique de l'existence » dans *Les Nouvelles d'Archimède* n°34, cycle les émotions, page 7, site Espace Culturel de l'Université de Lille 1 [En ligne] [http://ustl1.univlille1.fr/culture/publication/lna/detail/lna34/pp\\_lna34/7.pdf](http://ustl1.univlille1.fr/culture/publication/lna/detail/lna34/pp_lna34/7.pdf) (page consultée le 12 février 2009)
- CAMPION Pierre  
*L'Agir littéraire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « aethetica », 2010.
- CARON Maxence  
*Pensée de l'être et origine de la subjectivité*, Paris, Le Cerf, 2005.
- CASSIRER Ernst  
*Le Langage. La philosophie des formes symboliques I*, trad. Hansen-Love Ole et Lacoste Jean, Paris, Minuit, coll. « Le Sens commun », 1972.
- CELIS Raphaël, MADOU Jean-Pol, VAN EYNDE Laurent (dir.)  
*Phénoménologie(s) et imaginaire*, Paris, Kimé, 2004.
- De CERTEAU Michel  
 \_« La lecture absolue : Théorie et pratique des mystiques chrétiens : XVIe-XVIIe », dans DALLENBACH Lucien & RICARDOU Jean, *Problèmes actuels de la lecture*, Actes du colloque de Cerisy, Paris, Clancier-Guénaud, coll. « Bibliothèque des signes », 1982.  
 \_*L'invention du quotidien, I. Arts de faire*, Paris, Gallimard, coll. « Folio Essais », 1994.
- CERVONI Jean  
*L'Énonciation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1987.
- CHARAUDEAU Patrick  
 \_*Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette Éducation, 1992.  
 \_« Les stéréotypes, c'est bien. Les imaginaires, c'est mieux », dans BOYER Henri (dir.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, Paris, L'Harmattan, 2007.
- CHARAUDEAU Patrick & MAINGUENEAU Dominique (dir.)  
*Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Le Seuil, 2002.
- CHARLES Michel  
 \_*Rhétorique de la lecture*, Paris, Le Seuil, coll. « Poétique », 1977.  
 \_« La lecture critique », dans *Poétique* n°34, avril 1978, Paris, Le Seuil, p. 129-151.  
 \_*L'Arbre et la source*, Paris, Le Seuil, coll. « Poétique », 1985.  
 \_*Introduction à l'étude des textes*, Paris, Le Seuil, coll. « Poétique », 1995.  
 \_« La lecture critique », dans *Poétique* n°34, avril 1978, Paris, Le Seuil, p. 129-151.
- CHASSAY Jean-François & GERVAIS Bertrand  
*Les lieux de l'imaginaire*, Montréal, Liber, 2002.

CHELEBOURG Christian

*L'imaginaire littéraire - Des archétypes à la poétique du Sujet*, Paris, Nathan, coll. « Fac. Littérature », 2000.

CHEVALIER Jean-Claude, DELPORT Marie-France

*Problèmes linguistiques de la traduction, L'Horlogerie de Saint Jérôme*, Paris, L'Harmattan, coll. « Sémantique », 1995.

CLAVARON Yves & DIETERLE Bernard (dir.)

*Métissages littéraires*, actes du XXXIIème Congrès de la Société Française de Littérature Générale et Comparée, Saint-Étienne, Publications de l'Université de Saint-Étienne, 2005.

CLEMENT Bruno

*Le lecteur et son modèle, Voltaire, Pascal, Hugo, Shakespeare, Sartre, Flaubert*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Écriture », 1999.

CLEMENT Catherine

*La Syncope, philosophie du ravissement*, Paris, Grasset, coll. « Figures », 1990.

COMBE Dominique

« La stylistique entre rhétorique et linguistique », *Langue Française*, n°135, septembre 2002.

COMPAGNON Antoine

*La seconde main ou le travail de la citation*, Paris, Le Seuil, 1979.

*Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*, Paris, Le Seuil, coll. « La couleur des idées », 1998.

« Théorie de la littérature : la notion de genre », Cours de licence LLM 316 F2, 2001, Littérature française et comparée, Université de ParisIV-Sorbonne, dans *Théories de la fiction littéraire*, site *Fabula*, [En ligne] <http://www.fabula.org/compagnon/genre.php>, (page consultée le 30 septembre 2007)

« Avant-propos » dans JENSEN Merete Stistrup & THIROUIN Marie-Odile (dir.), *Frontières des genres*, Presses Universitaires de Lyon, 2005, p.15-34.

COQUET Jean-Claude

*Le Discours et son sujet*, tome 2, *pratique de la grammaire modale, « La ville » de Paul Claudel*, Paris, Klincksieck, 1985.

COSTE Didier

« Trois conceptions du lecteur et leur contribution à une théorie du texte littéraire », *Poétique*, no 43, septembre 1980, p. 354-371.

COURT Raymond

« Pour une phénoménologie du rythme » dans BONHOMME Béatrice & SYMINTON Micéala (dir.), *Le rythme dans la poésie et les arts, Interrogation philosophique et réalité artistique*, Paris, Honoré Champion, 2005, p. 33-44.

COURTINE Jean-François

*La cause de la phénoménologie*, Paris, Presses Universitaires de France., coll. « Épiméthée », 2007.

CULLER Jonathan

—*Structuralist Poetics, Structuralism, linguistics and the study of literature*, London and Henley, Routledge & Kegan Paul, 1975.

—*Literary Theory : A Very Short Introduction (1997)*, Oxford University Press, 2000.

—« Philosophe et littérature: Les Fortunes du performatif », trad. Marie De Gandt, dans *Littérature* numéro 144, 2006, p. 81-100.

DÄLLENBACH Lucien & RICARDOU Jean (dir.)

*Problèmes actuels de la lecture*, actes du colloque de Cerisy, Paris, Clancier-Guénaud, coll. « Bibliothèque des signes », 1982.

DANON-BOILEAU Laurent & MOREL Mary-Annick

« Le locuteur vicariant », dans MERLE Jean-Marie (dir), *Le Sujet*, actes du colloque « Le Sujet » organisé à l'Université de Provence les 27-28 septembre 2001, Gap Paris, Ophrys, p. 235-246.

DANVERS Francis

« Regards croisés sur l'événement », *Pensée Plurielle* n°13, 2006/3, Bruxelles/Paris, De Boeck Université, p. 13-20.

DASTUR Françoise

—« Espace et imagination », *Alter* n°4, Revue de phénoménologie, Fontenay-aux-Roses, 1996.

—« Phénoménologie de l'événement : l'attente et la surprise », dans *La phénoménologie en questions. Langage, altérité, temporalité, finitude*, Paris, Vrin, 1984.

DEBRAY-GENETTE Raymonde

« Génétique et théories littéraires », dans HAY Louis & NAGY Péter (dir.) *Avant-texte, texte, après-texte*, Colloque international de textologie à Matrafüred, 13-16 octobre 1978, actes édités, Paris, Budapest, Editions du CNRS, Akadémiai Kiado, 1982, p. 167-170, site de l'ITEM, laboratoire CNRS de l'Ecole Normale Supérieure [mis en ligne le 15/12/2007] URL : <http://www.item.ens.fr/index.php?id=200864> (page consultée le 12/01/2008).

De GOURMONT Rémy

« Du style et de l'écriture » (1899), dans *La Culture des idées* (1900), Paris, UGE, coll. « 10/18 », 1983.

CHARLES Michel

« La lecture critique » dans *Poétique*, n°34, avril 1978, p. 129-151.

COGEZ Gérard

« Premier bilan d'une théorie de la réception » dans *Degrés*, 12e année, n° 39-40, automne-hiver 1984, p. 1-16.

DELEDALLE Gérard

*Théorie et pratique du signe – Introduction à la sémiotique de C.S.Pierce*, Paris, Payot, 1979.

DELEUZE Gilles

—*Empirisme et subjectivité*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Epiméthée essais philosophiques », [1953] 1973.

—*Différence et répétition*, Paris, Presses Universitaires de France, 1968.

—*Logique du sens*, Paris, Minuit, coll. « Critique », [1969] 1997.

*Logique de la sensation*, Paris, La Différence, coll. « La Vue le texte », 1981.  
*Le pli. Leibniz et le baroque*, Paris, Minuit, 1988.

DELEUZE Gilles & GATTARI Félix

*Qu'est-ce que la philosophie ?*, Paris, Minuit, coll. « Critique », 1991.

DELEUZE Gilles & PARNET Claire

*Dialogues* (1995), Paris, Flammarion, Coll. « Champs », 1996.

DE MAN Paul

*Allégories de la lecture, le langage figuré chez Rousseau Nietzsche, Rilke et Proust*, trad. et présentation par Thomas Trezise, Paris, Galilée, coll. « La philosophie en effet », [1979]1989.

DENIAU Guy

« La question du « sujet » dans l'herméneutique gadamérienne », dans *Methodos, savoirs et textes*, n°5 « La subjectivité », [En ligne], mis en ligne le 25 mars 2005.  
URL : <http://methodos.revues.org/document332.html>. (Consulté le 27 octobre 2009).

De NUCHEZE Violaine

*Sous le discours, l'interaction*, L'Harmattan, 1998.

DEONNA A. Julien & TERONI Fabrice

*Qu'est-ce qu'une émotion ?*, Paris, Vrin, coll. « Chemins philosophiques », 2008.

DEPRAS Natalie

*La Conscience, Approches croisées des classiques aux sciences cognitives*, Paris, Armand Colin, coll. « Coursus », 2001.

« Le tournant pratique de la phénoménologie », *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, P.U.F. Tome 129, 2004/2, p. 149 à 165.

*Comprendre la phénoménologie : une pratique concrète*, Paris, Armand Colin, 2006.

DERRIDA Jacques

*De la Grammatologie*, Editions de Minuit, coll. « Critique », 1967.

*L'écriture et la différence*, Paris, Le Seuil, [1967], coll. « Points », 1979.

*Marges de la philosophie*, Paris, Minuit, coll. « Critique », 1972.

*La Fausse Monnaie, Donner le temps I*, Paris, Galilée, coll. « La philosophie en effet », chapitre III, p.95-138, 1991.

*La voix et le phénomène*, Paris, P.U.F., coll. « Quadrige », 1993.

*Papier Machine. Le ruban de machine à écrire et autres réponses*, Paris, Galilée, 2001.

DERRIDA Jacques, SOUSSANA Gad, NOUSS Alexis

*Dire l'événement, est-ce possible ?*, séminaire de Montréal pour Jacques Derrida, Paris, Montréal Budapest, L'Harmattan, coll. « Esthétiques », 2001.

DESCOMBES Vincent

*Le Même et l'Autre, quarante-cinq ans de philosophie française*, Paris, Minuit, coll. « Critique », 1979.

*Le complément du sujet, Enquête sur le fait d'agir de soi-même*, Paris, Gallimard, coll. « NRF essais », 2004.

DESSONS Gérard

« Paul Ricœur, l'amour du texte », dans *Europe, Littérature et Philosophie*, numéro 849-850, janvier-février 2000.

DESSINGUÉ Alexandre

« Atelier de théorie littéraire : Polyphonisme, de Bakhtine à Ricoeur », dans *Fabula*, [En ligne, mise à jour le 10/11/ 2007]

URL : [http://www.fabula.org/atelier.php?Polyphonisme%2C\\_de\\_Bakhtine\\_%26agrave%3B\\_Ricoeur](http://www.fabula.org/atelier.php?Polyphonisme%2C_de_Bakhtine_%26agrave%3B_Ricoeur) (page consultée le 21/12/2007)

DE WAELHENS Alphonse

*La psychose, essai d'interprétation analytique et existentielle*, Bruxelles, Nauwelerts Éditeur, coll. « Pathei Mathos, Bibliothèque de psychologie clinique, psychanalyse, phénoménologie », 1972.

DEWEY John

*L'art comme expérience*, Tours, Publications de l'Université de Pau/Farrago, 2005.

DOSSE François

*Histoire du structuralisme, I. Le champ du signe, 1945-1966*, Paris, La Découverte, coll. « textes à l'appui », Paris, 1991.

DOMINICY Marc

« De la pluralité sémantique du langage. Rhétorique et poétique », dans *Poétique* n° 80, p. 499-514, 1989.

« Y a-t-il une rhétorique de la poésie ? », dans *Langue française*, année 1988, vol. 79, n°1, p. 51-63, site Persée, Université Lumière Lyon 2 [En ligne] URL : [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr\\_0023-8368\\_1988\\_num\\_79\\_1\\_4752](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1988_num_79_1_4752) (page consultée le 09/02/2008)

DOURY Marianne, PLANTIN Christian & TRAVERSO Véronique

*Les Emotions dans les interactions*, actes du colloque du 17-19 septembre 1997 à Lyon, Bron, Presses Universitaires de Lyon, coll. « Ethologie et psychologie des communications » 2000.

DUCROT Oswald

*Le dire et le dit*, Paris, Minuit, coll. « Propositions », 1984.

DOKIC Jérôme

*Qu'est-ce que la perception ?*, Paris, Vrin, coll. « Chemins philosophiques », 2004.

DROGI Pierre

« Cahier de création, Littérature roumaine intempesive, Nichita Stanescy, George Bacovia, Tudor Arghezi, Ion Luca Caragiale », dans *Europe* n°948, avril, 2008, p278-324.

DUBOIS Daniele

*La compréhension de phrases : représentations sémantiques et processus*, thèse de doctorat d'Etat, Paris VIII, 1986.

DUCHET Claude, VACHON Stéphane (dir.)

*La Recherche littéraire : objets et méthodes*, actes du colloque organisé à Paris, du 30 septembre au 3 octobre 1991 par le Centre de coopération interuniversitaire franco-

québécoise, édition revue, corrigée et augmentée, Montréal, XYZ / Saint Denis, Presses Universitaires de Vincennes, coll. « Documents », 1998.

DUCROT Oswald

« Esquisse d'une théorie polyphonique de l'énonciation » dans *Le Dire et le dit*, Paris, Minuit, coll. « Propositions », 1984.

DUCROT Oswald & TODOROV Tzvetan

*Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Le Seuil, coll. « Points », 1972.

DUCROT Oswald, SCHEFFER Jean-Marie

*Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Le Seuil, coll. « Points », 1995.

DUFAYS Jean-Louis

*Stéréotype et lecture, essai sur la réception littéraire*, Liège, Pierre Mardaga, coll. « Philosophie et langage », 1994.

DUFAYS Jean-Louis, LISSE Michel & MEUREE Christophe

*Théorie de la littérature, une introduction*, Louvain-la-Neuve, Academia Bruylant, coll. « Intellection 9 », 2009.

DUFRENNE Mikel

*Phénoménologie de l'expérience esthétique* [1953], Presses Universitaires de France, coll. « Epiméthée », 1967.

*L'œil et l'oreille*, Jean Michel Place, coll. « Surfaces », 1991.

DUPOND Pascal & COURNARIE Laurent

*Phénoménologie, un siècle de philosophie*, Paris, Ellipses, coll. « Philo », 2002.

DUPRIEZ Bernard

*Gradus, les procédés littéraires*, Paris, Bourgois, coll. « 10/18 », 1984.

DUPUY-ENGELHARDT Hiltraud & MONTIBUS Marie-Jeanne (éds)

*Les parties du discours : Sémantique Perception Cognition*, Reims, Presses Universitaires de Reims, 2002.

DURAND Gilbert

*Champs de l'imaginaire*, textes réunis par Danièle Chauvin, Grenoble, Université Stendhal, ELLUG, coll. « Archives de l'imaginaire », 1966.

*Figure mythique et visage de l'œuvre*, de la mythocritique à la mythanalyse, Paris, Berg International, coll. « L'île verte », 1979.

DREVET Patrick

*Le voeu d'écriture, petites études*, Paris, Gallimard, 1998.

ECO Umberto

*Lector in fibula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs* [1979] trad. Myriem Bouzaher, [1985], Paris, Le Livre de poche, coll. « Biblio Essais », 1989.

*Interprétation et surinterprétation*, trad. Jean-Pierre Cometti, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Formes sémiotiques », 1995.



EHRENZWEIG Anton

*L'ordre caché de l'art, essai sur la psychologie de l'imagination artistique*, trad. LACQUE-LABARTHE Francine & NANCY Claire, préface de LYOTARD Jean-François, Paris, Gallimard, coll. « Connaissance de l'inconscient », [1967] 1974.

FARGE Arlette

« Penser et définir l'événement en histoire » dans « Qu'est-ce qu'un événement ? », dans *Terrain*, n° 38, 2002, p. 69-78.

FETTERLEY Judith

*The Resisting Reader*, Midland Books n° 247, Indiana University Press, 1978.

FINK Eugen

*De la phénoménologie*, trad. Didier Framck, Paris, Minuit, coll. « Arguments », 1966.

FISSETTE Jean

*Pour une pragmatique de la signification*, suivi d'un choix de textes de Charles S. Peirce en traduction française, XYZ éditeur, coll. « Documents », Montréal, 1996.

FLAJOLIET Alain

« Esquisse d'une phénoménologie de l'oeuvre littéraire », site *Sens Public*, [En ligne le 14/01/2008] URL : <http://www.sens-public.org/article501.html> (page consultée le 12/07/2008).

FONTANIER Pierre

*Les Figures du discours* [1827], introduction de Gérard Genette, Paris, Flammarion, coll. « Champs », 1977.

FONTANILLE Jacques

*Sémiotique et littérature, Essais de méthode*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Formes sémiotiques », 1999.

*Soma et Séma : figures du corps*, Paris, Maisonneuve & Larose, 2004.

FOUCAULT Michel

*Les mots et les choses* [1966], Paris, Gallimard, coll. « Tel », 1990.

*Ceci n'est pas une pipe* [1973], Saint-Clément-la-Rivière, Fata Morgana, 1986.

*L'herméneutique du sujet, Cours au Collège de France 1981-1982*, Paris, Gallimard /Le Seuil, coll. « Hautes études », 2001.

FRAISSE Emmanuel

*Les anthologies en France*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Ecritures », 1997.

FREUD Sigmund

*L'Inquiétante étrangeté et autres essais*, trad. Bertrand Féron, Paris, Gallimard, coll. « Folio Essais », 1988.

GADAMER Hans-Georg

*Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Paris, Le Seuil, coll. « L'ordre philosophique », 1976.

GADAMER Hans-Georg

« Les limites du langage », *La philosophie herméneutique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1996.

GARELLI Jacques

*Le Recel et la Dispersion*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des idées », 1978.

GARRIC Nathalie & CALAS Frédéric

*Introduction à la pragmatique*, Paris, Hachette supérieur, coll. « HU Linguistique », 2007.

GASTON ELDUAYEN Luis

« Événement, représentation et pragmatique figurale », *CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, n°29, Centreo Virtual Cervantes, 2006, p 227-248.

GENETTE Gérard

— « Montaigne bergsonien », *Figures I*, Paris, Le Seuil, coll « Points », [1966] 1972.

— *Figures II*, Paris, Le Seuil, coll. « Tel Quel », 1969.

— *Figures III*, Paris, Le Seuil, coll. « Poétique », 1972.

— *Palimpsestes, la littérature au second degré*, Paris, Le Seuil, coll. « Poétique », 1982.

— *Seuils*, Paris, le Seuil, coll. « Poétique », 1987.

— *L'Œuvre de l'art, T.1 : Immanence et transcendance*, Paris, le Seuil, coll. « Poétique », 1994.

— *L'Œuvre de l'art, T.2 : La relation esthétique*, Paris, Le Seuil, coll. « Poétique », 1997.

GERVAIS Bertrand

— *Récits et actions, pour une théorie de la lecture*, Longueil (Québec), Le Préambule, coll. « L'Univers du discours », 1990.

— « Lecture : tensions et régies », *Poétique*, n° 89, 1992, p. 105-125.

— « Les régies de la lecture littéraire », *Tangence*, n° 36, mai 1992, p. 8-18.

— *A l'écoute de la lecture*, [Montréal, VLB éditeur, coll. « Essais critiques », 1993], Québec, Nota bene, 2006.

— « Progresser, comprendre, des régies de lecture » dans DUCHET Claude & VACHON Stéphane (dir.) *La Recherche littéraire : objets et méthodes*, actes du colloque organisé à Paris, du 30 septembre au 3 octobre 1991 par le Centre de coopération interuniversitaire franco-québécoise, édition revue, corrigée et augmentée, Montréal XYZ / Saint Denis Presses Universitaires de Vincennes, coll. « Documents », 1998, p. 555-565.

— *Donald Barthelme, Critique de la vie quotidienne*, Paris, Belin, coll. « Voix américaines », 2002.

— « Le corps défiguré : lecture et figures de l'imaginaire », dans JOUVE Vincent (dir.), *L'Expérience de lecture*, Paris, L'improviste, coll. « Les Aéroneutes de l'esprit », 2005, p. 221-234.

— *Figures, lectures. Logiques de l'imaginaire*, tome I, Montréal, Le Quartanier, coll. « erres essais », 2007.

— *Imaginaires du labyrinthe*, entretien par Raphaël Baroni, site *Vox Poetica*, [en ligne, 15/02/2009], URL : <http://www.vox-poetica.org/entretiens/gervais2009.html>, (page consultée le 23/07/2009).

GOLDENSTEIN Jean-Pierre

*Entrées en littérature*, Paris, Hachette, 1990.

GODDARD Jean-Christophe

« Deleuze et Spinoza, connaissance intuitive et communication des inconscients », *Trans-paraitre* N°1, « L'intuition », La Transparence, décembre 2007, p. 219-235, site Europhilosophie [En ligne] URL : <http://www.europhilosophie.eu> (page consultée le 12/08/2009).

GOODMAN Nelson

*Langages of Art, an Approach to the Theory of Symbols*, Idianapolis, The Bobbs-Merrill Co, 1968.

GOUVARD Jean-Michel

*La Pragmatique, outils pour l'analyse littéraire*, Pairs, Armand Colin, coll. « Coursus », 1998.

GRALL Catherine

« Le jeu de l'émotion dans le réception de l'œuvre littéraire de fiction », *Récit de fiction et représentation mentale*, Rouen, Publication des Universités de Rouen et du Havre, 2007, p. 87-101.

GREIMAS Algirdas Julien

*Essais de sémiotique poétique*, Paris, Larousse, 1972.

GREIMAS Algirdas Julien & COURTÉS Joseph

« Sémiotique », dans *Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris Hachette, coll. « Linguistique », 1993.

GREIMAS Algirdas Julien & FONTANILLE Jacques

*Sémiotique des passions*, Paris, Seuil, 1991.

GRIVEL Charles

« L'hypocrite, ou le non-dit de lire », dans *Versants : revue suisse des littératures romanes*, 2, Numéros 1-3, Lausanne, L'Âge d'Homme, 1981.

GRUNIG Blanche-Noëlle

« Pour une conception dynamique du sujet », dans YAGUELLO Marina, *Subjecthood and subjectivity. The status of the subject in linguistic theory*, Paris, Ophrys, 1994.

HABERMAS Jürgen

*Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard, [1971]1987.

HAMON Philippe

\_ « Texte littéraire et métalangage » dans *Poétique*, n° 31, 1977.

\_ « Narrativité et lisibilité », *Poétique*, n° 40, 1979.

\_Le personnel du roman. Le système des personnages dans les Rougon-Macquart d'Emile Zola, Genève, Droz, coll. « Histoire des idées et critique littéraire », 1983.

\_ *Texte et idéologie, Pour une poétique de la norme*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Écriture », 1984.

HARTMAN Douglas K.

« Intertextuality and Reading : the Text, the Reader, the Author and the Context », *Linguistics and Education* 4, 1992, 295-311.

- HOOG Armand  
*Le temps du lecteur*, Paris, Presses Universitaires de France, 1975.
- HORNEY Karen  
*L'Auto-analyse*, trad. Dominique Maroger, Paris, Stock plus, 1978.
- HEGEL Georg Wilhelm Friedrich  
*Phénoménologie de l'esprit*, trad. Jean Hyppolite, Paris, Aubier-Montaigne, coll. « Bibliothèque philosophique », 2 vol., 1999.
- HEIDEGGER Martin  
*Lettre sur l'humanisme*, trad. Roger Munier, Paris, Aubier, 1957.
- HELLENS Franz  
*Essais de critique intuitive*, Amiens Bruxelles Paris, Sodi, coll. « Style et langage », 1968.
- HENRY Michel  
*Incarnation, une philosophie de la chair*, Paris, Le Seuil, 2000.
- HONG Myung-Hee  
 « La notion d'archétype chez Bachelard », *Cahiers Gaston Bachelard*, Numéro 1, Université de Bourgogne, Dijon, 1998.
- HUNEMAN Philippe & KULICH Estelle  
*Introduction à la phénoménologie*, Armand Colin, coll. « Cursus Philosophie », 1997.
- HUSSERL Edmund  
*Méditations cartésiennes, introduction à la phénoménologie*, trad. Emmanuel Lévinas et Gabrielle Peiffer [1931], Paris, Vrin, coll « Les philosophiques », 2000.
- INGARDEN Roman  
*L'œuvre d'art littéraire* [1930], trad. Philibert Secretan, Lausanne, L'Age d'Homme, 1983.
- ISER Wolfgang  
*L'Acte de lecture, théorie de l'effet esthétique* [1976], trad. Evelyne Sznycer, Liège, Mardaga, 1985.
- JAKOBSON Roman  
 \_*Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit, 1963.  
 \_*Huit questions de poétique*, Paris, Le Seuil, coll. « Points », [1973]1977.
- JAUBERT Anna  
*La lecture pragmatique*, Paris, Hachette, coll. « Hachette Université. Linguistique », 1990.
- JAUSS Hans-Robert  
 \_*Pour une esthétique de la réception* [1974], trad. Claude Maillard, préface de Jean Starobinski, Paris, Gallimard, coll. « Tel », 1978.  
 \_ « La Jouissance esthétique. Les expériences fondamentales de la poiesis, de l'aisthesis et de la catharsis », dans *Poétique*, n° 39, 1979, p. 261-274.  
 \_*Pour une herméneutique littéraire*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des Idées », [1982] 1988.

- JOLLES André  
*Formes simples* [1930], trad. André-Marie Buguet, Paris, Le Seuil, coll. « Poétique », 1972.
- JOUVE Vincent  
 \_*L'effet personnage dans le roman*, Paris, Presses Universitaires de France, 1992.  
 \_*La lecture*, Paris, Hachette, coll. « Contours littéraires », 1993.  
 \_*Poétique des valeurs*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Écriture », 2001.
- JOUVE Vincent (dir.)  
*L'expérience de lecture*, Paris, L'improviste, coll. « Les Aéronautes de l'esprit », 2005.
- JULLIEN François  
*La Valeur allusive*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Quadrige », 2003.
- KAMBOUCHNER Denis (dir.)  
*Notions de philosophie*, tome II, Paris, Gallimard, coll. « Folio Essais », 1995.
- KARABETIAN Etienne  
*Histoire des stylistiques*, Paris, Armand Colin, coll. « U. Série Linguistique », 2000.
- KAUFMANN Judith  
 « Esquisse d'un (auto)portrait du lecteur en parasite », dans JOUVE Vincent, *L'expérience de lecture*, Paris, L'Improviste, 2005.
- KAYSER Wolfgang  
*Das sprachliche Kunstwerk. Eine Einführung in die Literaturwissenschaft* Bern, München, 1962.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine  
 \_*La Connotation*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1978.  
 \_*L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin, 1980.  
 \_*L'Implicite*, Paris, Armand Colin, 1986.
- KIBEDI-VARGA Aron  
*Rhétorique et littérature*, Paris, Klincksieck, 2002.
- KLEBANER Daniel  
*L'Art du peu*, Gallimard, collection « Le Chemin », « La puissance et la merveille », 1983, p.76-119.  
*Poétique de la dérive*, Paris, Gallimard, coll. « Le Chemin », 1978.
- KLEIBER Georges  
*La sémantique du prototype, catégorie et sens lexical*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Linguistique nouvelle », 1990.
- KHOSROKHAVAR Farhad  
 « La scansion de l'intersubjectivité : Michel Henry et la problématique d'autrui », *Rue Descartes* 1/2002 (n° 35), p. 63-75, site *Cairn Info* [En ligne]  
 URL : <http://www.cairn.info/revue-rue-descartes-2002-1-page-63.htm> (page consultée le 10/08/2008)

KRISTEVA Julia

— *Recherches pour une sémanalyse*, Paris, Le Seuil, 1969.

— *Le langage cet inconnu, une initiation à la linguistique*, Paris, Le Seuil, coll. « Points », 1981.

LADRIERE Jacques

« Création et événement. À la recherche d'un nouveau paradigme », dans FLORIVAL G. & GREISCH J. (dir.), *Création et événement. Autour de Jean Ladrière*. Actes de la décade de Cerisy-la-Salle du 21 au 31 août 1995, Louvain-Paris, Peeters, 1996, p. 297-323.

LAFLAMME Elsa

« Lire et penser l'événement », dans *Acta Fabula*, Juin-Juillet 2006 (vol.7, num. 3), site Fabula [mis en ligne le 13 juin 2006] URL : <http://www.fabula.org/revue/document1401.php> (page consultée le 24/08/2009)

LAHAIE Christiane & WATTEYNE Nathalie

*Lecture et écriture, une dynamique : objets et défis de la recherche en création littéraire*, Québec, Nota Bene, 2001.

LAKOFF George

— *Linguistique et logique naturelle*, trad. Judith Milner & Joëlle Sampy, Paris, Klincksieck, coll. « Sémiosis », 1976.

— *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories reveal about the Mind*, Chicago and London, The University of Chicago Press, 1987.

LAOUREUX Sébastien

« La figure du pli dans la phénoménologie du sentir chez E. Straus », dans CORMANN Grégory, LAOUREUX Sébastien, PIÉRON Julien, *Différence et identité : les enjeux phénoménologiques du pli*, Georg Olms Verlag, 2006.

LECERCLE Jean-Jacques & SHUSTERMAN Richard

*L'emprise des signes. Débat sur l'expérience littéraire*, Paris, Le Seuil, coll. « Poétique », 2002.

LEFEBVRE Martin

*PSYCHO. De la figure au musée imaginaire, Théorie et pratique de l'acte de spectature*, Paris, L'Harmattan, 1997.

LEJEUNE Philippe

*Le pacte autobiographique*, Paris, Le Seuil, coll. « Poétique », 1975.

LE NY Jean-François

— *Comment l'esprit produit du sens, notions et résultats des sciences cognitives*, Paris, Odile Jacob, 2005.

— *La sémantique psychologique*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Le Psychologue », 1979.

LEVEQUE Jean

*Le Fragment*, Paris, Éditions Osiris, 1989.

LEVINAS Emmanuel

— *De l'existence à l'existant*, Paris, Vrin, 1981.

—« De l'être à l'autre », *Revue des Belles-Lettres* 2-3, 1972.

LEWIS David

*Convention*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press, 1969.

LOTMAN Iouri Mikhaïlovitch

—*La structure du texte artistique*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des sciences humaines », 1973.

—*Travaux sur les systèmes de signes*, École de Tartu, Bruxelles, Éditions Complexe, coll. « Creusets », 1976.

LYOTARD Jean-François

—*Discours, figure*, Paris, Klincksieck, 1971.

—*La condition postmoderne*, Paris, Minuit, coll. « Critique », 1979.

—*Le post-moderne expliqué aux enfants*, Paris, Galilée, 1986.

MAFFESOLI Michel

*Éloge de la raison sensible*, Paris, Grasset, 1996.

MAINGUENEAU Dominique

—*Éléments de linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Bordas, 1986.

—*Pragmatique pour le discours littéraire*, Paris, Bordas, 1990

—*Le contexte de l'œuvre littéraire*, Paris, Dunod, 1993.

—« Retour sur une catégorie : le genre », dans ADAM Jean-Michel, GRIZE Jean-Blaise, ALI BOUACHA Magid (dir), *Texte et discours : catégories pour l'analyse*, Dijon, Editions Universitaires de Dijon, coll. « Langages », 2004, p. 107-118.

MALDINEY Henri

—*Avènement de l'œuvre*, Nîmes, Théétète, 1989.

—*L'Art, l'éclair de l'être*, Chambéry, Comp'act, 1993.

—*Regard, Parole, Espace*, Lausanne, L'Age d'homme, coll. « Amers », 1994.

—*Penser l'homme et sa folie*, Grenoble, Jérôme Millon, 2007.

MAHMOUDIAN Mortéza

*Le contexte en sémantique*, Louvain-la-Neuve, Éditions des archives contemporaines – EAC, coll. « Bibliothèque des Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain », 1997.

MARGHESCOU Mircea

—*Le concept de littérarité. Essai sur les possibilités théoriques d'une science de la littérature*, La Haye-Paris, Mouton, 1974.

—*Le Concept de littérarité. Critique de la métalittérature*, Paris, Kimé, 2009.

MARION Jean-Luc

*Étant donné. Essai d'une phénoménologie de la donation*, Paris, P.U.F., coll. « Epiméthée », 1998.

MARTIN Jean-Pierre

—« De la lecture comme sabotage : Michaux et Papazoff », *Poétique* n°88, novembre 1991, p. 399-418.

—*Pour une logique du sens*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Linguistique nouvelle », 1992.

—*Langage et croyance*, Bruxelles, Mardaga, coll. « Philosophie et langage », 1987.

MAURON Charles

*Des métaphores obsédantes au mythe personnel, Introduction à la psychocritique*, Paris, José Corti, coll. « Rien de commun », 1963.

MERLEAU-PONTY Maurice

— *Phénoménologie de la perception*, Paris, Éditions Gallimard, [1945] coll. « Tel », 1976.

— *Sens et non sens*, Paris, Nagel, coll. « Pensées », 1948.

— « Le langage indirect et les voix du silence », *Les Temps modernes*, volumes 7 et 8, numéros 80 et 81, juin-juillet 1952 repris dans *Signes*, Paris, Éditions Gallimard, NRF, 1960, p. 49-104.

— « Bergson se faisant », texte lu au Congrès Bergson de mai 1959 repris dans *Signes* [1960], Paris, Gallimard, coll. « Folio-Essais », 2001.

— *Le visible et l'invisible*, suivi de *Notes de travail*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des Idées », 1964.

— *L'œil et l'esprit*, Paris, Gallimard, [1964], coll. « Folio Essais », 1985.

— « Les sciences de l'homme et la phénoménologie », Paris, Centre de documentation universitaire, 1977, p. 1-77, repris dans *Merleau-Ponty à la Sorbonne. Résumé de cours 1949-1952*, Paris, Éditions Cynara, 1988, p. 397-464.

MEYER Michel

— *Langage et littérature, Essai sur le sens*, trad. de l'anglais par Alain Lempereur et l'auteur, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « L'interrogation philosophique », 1992.

— *Questions de rhétorique*, Paris, Librairie Générale Française, Livre de Poche, biblio essais, 1993.

— *De la problématologie*, Paris, Librairie Générale Française, coll. « Biblio Essais », 1994.

MICHAUD Yves

« Expérience esthétique et indétermination » dans LEFEBVRE René & VILLARD Laurence (dir.) *Le Plaisir, réflexions antiques, approches modernes*, Rouen, Publications des Universités de Rouen et du Havre, 2006, p. 217-225.

MILLY Jean

*Poétique des textes*, Paris, Nathan, coll. « Nathan Université », 1992.

MOESCHELER Jacques & REBOUL Anne

*Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, Paris, Le Seuil, 1994.

MOLES Abraham

*Théorie de l'information et perception esthétique*, Paris, Flammarion, 1958.

MOLE Abraham & ROHMER Elisabeth

*Théorie des actes, vers une écologie des actions*, Paris, Casterman, coll. « Synthèses contemporaines », 1977.

MOLINIÉ Georges

— *Éléments de stylistique française*, Paris, Presses Universitaires de France, 1986.

— *Sémiostylistique, L'effet de l'art*, Presses Universitaires de France, coll. « Formes sémiotiques », 1998.



- MOLINIE Georges & VIALA Alain  
*Approches de la réception, Sémiostylistique et sociopoétique de Le Clézio*, Paris, Presses Universitaires de France., coll. « Perspectives littéraires », 1993.
- MOLINO Jean & TAMINE Joëlle  
*Introduction à l'analyse linguistique de la poésie*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Linguistique nouvelle », 1982.
- NONNENMACHER Georges  
 « L'expérience de lecture : expérience liminale ? », dans JOUVE Vincent (dir.), *L'Expérience de lecture*, Actes du Colloque de Reims, 2002, Paris, L'Improviste, 2005, p. 405-423.
- MONTALBETTI Christine  
*Images du lecteur dans les textes romanesques*, Paris, Bertrand Lacoste, 1992.
- MÜNCH Marc-Mathieu  
 « Lecture de la beauté ou beauté de la lecture », dans JOUVE Vincent (dir.), *L'Expérience de lecture*, (Actes du Colloque de Reims, 2002), Paris, L'Improviste, 2005, p. 375-384.
- NOUSS Alexis  
 \_«L'infigurable», avec Simon Harel et Michaël La Chance, Montréal, Liber, 2000.  
 \_*Dire l'événement, est-ce possible?* Séminaire de Montréal pour J. Derrida, 1<sup>er</sup> avril 1997, Paris, L'Harmattan, coll. «Esthétiques», 2001.  
 \_*Plaidoyer pour un monde métis*, Paris, Textuel, coll. « La Discorde », 2005.
- NOUSS Alexis & LAPALANTINE François  
 \_*Le métissage, un exposé pour comprendre, un essai pour réfléchir*, Paris, Flammarion, coll. « Domino », 1997.  
 \_*Métissages, de Arcimboldo à Zombi*, Montréal, Pauvert, 2001.
- NYSSSEN Hubert  
*Du texte au livre, les avatars du sens*, Paris, Nathan, coll. « Le texte à l'œuvre », 1993.
- OUELLET Pierre  
*Poétique du regard, littérature, perception, identité*, Septentrion, Limoges, Presses Universitaires de Limoges, 2000.
- PACHOUD Bernard  
 « Analyse phénoménologique de la notion d'événement et ses implications pour la psychopathologie », *L'Évolution Psychiatrique*, Volume 70, Issue 4, Octobre-Décembre 2005, p. 699-707.
- PENTZOPOULOU-VALALAS Thérèse  
*L'époché ou la conquête du phénomène. Réflexions sur une confrontation possible de l'époché de Husserl et de l'époché des sceptiques grecs*, Berlin, Kant-Studien, De Gruyter, 1896.
- PERALDI François  
 « La sémiotique de C.S. Pierce », dans *Langages* n°58, 1980, p. 5-7.
- PERRONE-MOISÉS Leyla  
 « L'intertextualité critique », dans *Poétique*, numéro 27, 1976, p. 372-384.

PERRON-BORELLI Michèle

*Dynamique du fantasme*, Paris, Presses Universitaires de France, 1979.

PETIT Jean-Luc (dir.)

*L'événement en perspective, Raisons pratiques : Épistémologie, sociologie, théorie sociale* N°2, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, coll. « Raisons pratiques », 1991.

PETITMENGIN Claire

*L'expérience intuitive*, préface de Francisco J. Varela, Paris L'Harmattan, 2001.

PEYTARD Jean

« La place et le statut du "lecteur" dans l'ensemble "public" », *Semen* 1983 [En ligne le 21/08/2007] URL : <http://semen.revues.org/4231> (page consultée le 20/08/2008)

PHILIBERT Michel

*Ricoeur ou la liberté selon l'espérance*, Paris, Seghers, 1971.

PICARD Georges

*Tout le monde devrait écrire*, Paris, José Corti, 2006.

PICARD Michel

– « La lecture comme jeu », *Poétique* n°58, Avril 1984, Paris Le Seuil.

– *La lecture comme jeu, essai sur la littérature*, Paris, Minuit, coll. « Critique », 1986.

– « Littérature/lecture/jeu », communication au colloque de Reims 14-16 juin 1984,

PICARD Michel (dir.) *La Lecture littéraire*, Paris, Clancier-Guénaud, 1987.

– *Lire le temps*, Paris, Minuit, coll. « Critique », 1989.

– *La littérature et la mort*, Paris, Presses Universitaires de France, 1995.

PIEGAY-GROS Nathalie

*Le Lecteur*, Paris, Flammarion coll. « GF Corpus », 2002.

PIERCE Charles Sanders

*Écrits sur le signe*, trad. Gérard Deledalle, Paris, le Seuil, coll. « L'ordre philosophique », 1978.

POTTIER Bernard

« Vers une sémantique moderne », *Travaux de linguistique et de Philologie*, tome II, Université de Strasbourg, p.107-137, 1964.

PRESTINI-CHRISTOPHE Mireille

« La notion d'événement dans différents champs disciplinaires », dans *Pensée plurielle*, n°13, 2006/3, Bruxelles, De Boeck Université, p.21-29.

« Une nouvelle grille de lecture : l'événement », dans *Pensée plurielle*, n°13, 2006/3, Bruxelles, De Boeck Université, p.81-90.

PIVADAL Tafaël

*La Maison de l'écriture*, Paris, Le Seuil, 1976.

QUINE W.V.O.

« Truth by Convention », O.H. Lee (ed), *Philosophical Essays for A.N. Whitehead*, New York, Longmans, 1936.

RABATE Jean-Michel & WETZEL Michael

*L'éthique du don, Jacques Derrida et la pensée du don*, colloque Royaumont 6-9 décembre 1990, Paris, Métaillée-transition, 1990.

RABATEL Alain

—« L'effacement énonciatif dans les discours rapportés et ses effets pragmatiques », dans *Langages*, 2004, p. 3-17, site *Cairn* [En ligne] URL : <http://www.cairn.info/revue-langages-2004-4-page-3.htm> (page consultée le 16 février 2010).

—« Le sous-énonciateur dans les montages citationnels : hétérogénéités énonciatives et déficits épistémiques », *Enjeux* n°54, 2002, p. 52-66.

RANCIERE Jacques

—*La chair des mots, Politiques de l'écriture*, Paris, Galilée, 1998.

—*La Parole muette, Essai sur les contradictions de la littérature*, Paris, Hachette Littératures, 1998.

RASTIER François

—*Sémantique interprétative*, Paris, Presses Universitaires de France, 1987.

—*Sens et textualité*, Paris, Hachette Supérieur, coll. « Langue Linguistique Communication », 1989.

—*Sémantique et recherches cognitives*, Paris P.U.F., 1991.

—*Sémantique pour l'analyse*, Masson, 1994.

—*Sémantique interprétative*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Formes sémiotiques », 1996.

—*Arts et Sciences du texte*, Paris, Presses Universitaires de France, « Formes sémiotiques », 2001.

— « Eléments de théorie des genres », site *Texto !* [En ligne depuis juin 2001] URL : [www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier\\_Elements.htm](http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Elements.htm) (page consultée le 5/09/2007).

RAYMOND Michel

« Expérience de lecture et expérience esthétique : du plaisir et de l'émotion » dans JOUVE Vincent (dir.), *L'Expérience de lecture*, Paris, L'improviste, coll. « Les Aéronautes de l'esprit », 2005, p. 425-468.

RECACATI François

*Les énoncés performatifs, contribution à la pragmatique*, Paris, Minuit, coll. « Propositions », 1981.

REICHLER Claude (dir.)

*L'Interprétation des textes*, Paris, Minuit, coll. « Arguments », 1989.

RESWEBER Jean-Paul

*La philosophie des valeurs*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Que Sais-je ? », 1992.

RICHARD Jean-Pierre

—« Sur la critique thématique », *L'étrangère*, n°8-9, Bruxelles, La Lettre volée, 2004, p. 44-56.

—*Roland Barthes, dernier paysage*, Lagrasse, Verdier, 2006.

RICHAUDEAU François

*La Lisibilité*, Paris, Retz, coll. « Actualité des sciences humaines », [1969] 1976.

RICCEUR Paul

— *De l'interprétation, essai sur Freud*, Paris, Le Seuil, coll. « L'Ordre philosophique », 1965.

— *Du texte à l'action. Essai d'herméneutique*, Paris, Le Seuil, coll. « Esprit sciences humaines », [1966] 1986.

— *Le Conflit des interprétations*, Paris Le Seuil, coll. « L'Ordre philosophique », 1969.

— *La métaphore vive*, Paris, Le Seuil, coll. « Points Essais », 1975.

— *Temps et récit*, tome 1, *L'intrigue et le récit historique*, Le Seuil, coll. « L'Ordre philosophique », 1983.

— *Temps et récit*, tome 3, *Le temps raconté*, Le Seuil, coll. « L'Ordre philosophique », 1985.

— *A l'école de la phénoménologie*, Paris, Vrin, coll. « Bibliothèque d'histoire de la philosophie », 1986.

— *Soi-même comme un autre*, Paris Le Seuil, coll. « L'Ordre philosophique », 1990.

— « Evènement et sens », dans PETIT Jean-Luc (dir.), *Raisons Pratiques, L'évènement en perspective*, Editions du CNRS et de l'EHESS, 1991.

— *Parcours de la reconnaissance*, Paris, Stock, coll. « Les Essais », 2004.

RIFFATERRE Michael

— *Essais de stylistique structurale*, Paris, Flammarion, 1971.

— *La production du texte*, Paris, Le Seuil, coll. « Poétique », 1979.

— « L'illusion référentielle » dans *Littérature et Réalité*, Paris, Le Seuil, 1982.

ROBERT Marthe

*Livre de lectures*, Paris, Grasset, 1977.

ROSCH Eleanor & LLOYD Barbara B.

*Cognition and Categorization*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1978.

QUINCHE Florence & RODRIGUEZ Antonio (dir.)

*Quelle éthique pour la littérature ? Pratiques et déontologies*, Genève, Labor et Fides, coll. « Le champ éthique », 2007.

ROMANO Claude

*L'Évènement et le monde*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Épiméthée », 1999.

ROSENBLATT Louise

*The Reader, the Text, the Poem, the Transactional Theory of the Leterary Work*, Carbondale III, Southern Illinois University Press, 1994.

RUWET Nicolas

« Linguistique et poétique : après Jakobson », dans *Langue Française* n°110, mai 1996, p. 16-34.

RESWEBER Jean-Paul

*La philosophie des valeurs*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Que Sais-je ? », 1992.

- RYAN Marie-Laure  
 « On the Why, What and How of Genric Taxonomy », dans *Poetics*, 10 (2-3), 1981.
- SAINT GIRONS Baldine  
*L'acte esthétique*, Paris, Klincksieck, coll. « 50 questions », 2008.
- SARTRE Jean-Paul  
 \_*Situation II, Qu'est-ce que la littérature ?*, Paris, Gallimard, 1947.  
 \_*Esquisse d'une théorie des émotions*, Paris, Hermann 1939.  
 \_« Orphée noir », *Situations III*, Paris, Gallimard, 1949.
- SAUVANET Pierre  
 \_*Le rythme et la raison*, tome 1, *Rythmologiques*, Paris, Kimé, coll « Philosophie, épistémologie », 2000.  
 \_*Le rythme grec d'Héraclite à Aristote*, Presses Universitaires de France, coll. « Philosophie », 1999.
- SCHAEFFER Jean-Marie  
 \_*L'art à l'âge moderne - L'esthétique et la philosophie de l'art du XVIIIème à nos jours*, Paris, Gallimard, 1992.  
 \_*Les célibataires de l'art – Pour une esthétique sans mythes*, Paris, Gallimard, 1996.  
 \_*Adieu à l'esthétique*, Paris, P.U.F., coll. « Les essais du Collège international de philosophie », 2000.
- SCHAPIRA Charlotte  
*Les stéréotypes en français, proverbes et autres formules*, Paris, Ophrys, coll. « L'Essentiel », 1999.
- SCHMIDT Siegfried J.  
 « La communication littéraire » dans *Stratégies discursives, actes du colloque du Centre de recherches linguistiques et semiologiques de Lyon, 20-22 mai 1977*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1978, p. 19-31.
- SEARLE John R.  
 \_*Les Actes de langage, essai de philosophie du langage*, trad. Hélène Pauchard, Paris, Hermann, coll. « Savoir », 1972.  
 \_*Sens et expression*, Paris, Minuit, 1982.
- SHUSTERMAN Richard  
 \_*Sous l'interprétation*, Combas, Paris, Editions de l'Eclat, 1994.  
 \_*La fin de l'expérience esthétique*, trad. Jean-Pierre Cometti, Fabienne Gaspari et Anne Combarrous, Pau, P.U.P., coll. « Quad », 1999.  
 \_*Penser en corps, soma-esthétique, art et philosophie*, Paris, L'Harmattan, coll. « L'art en bref », 2009.
- SMITH Edouard E. & MEDIN Douglas L.  
*Categories and Concept*, Cambridge, Harvard University Press, 1981
- SONTAG Suzan  
 \_*Against Interpretation and other Essays*, New York, Farrar, Straus and Giroux, Picador, 1966,  
*L'œuvre parle*, trad. Guy Durand, Paris, Le Seuil, coll. « Pierres vives », 1968.  
 \_*Sur la photographie*, Paris, C. Bourgeois, coll. « Choix-essais », 1993

STAIGER Emil

*Les concepts fondamentaux de la poétique*, suivi de *La poétique phénoménologique d'Emil Staiger* par Raphaël Célis, trad. Raphaël Célis, Michèle Gennart, René Jomgen, Bruxelles, Lebeer-Hossmann, coll. « Philosophiques », [1946] 1990.

STAROBINSKI Jean

— *L'Œil vivant*, Paris, Gallimard, 1961.

— *La Relation critique*, Paris, Gallimard, [1970] coll. « Tel », 2000

— *Montaigne en mouvement*, Paris, Gallimard, 1982.

STEINER George

— *Language and Silence*, New York, Atheneum, 1967; *Langage et silence*, trad. Lucienne Lotringer, Paris, Le Seuil, 1969.

— *Réelles présences. Les arts du sens*, trad. Michel R. de Pauw, Paris, Gallimard, [1989] 1991.

STRAUS Erwin

*Du Sens des sens, Contribution à l'étude des fondements de la psychologie*, [Berlin, Springer Verlag, 1935] trad. Georges Thinès et Jean-Pierre Legrand, Grenoble, Jérôme Million, coll. « Krisis », 1989.

TADIE Jean-Yves

*La critique au 20<sup>ème</sup> siècle*, Paris, Belfond, 1987.

TAYLOR Charles

*Sources of the self*, Harvard University Press, 1989, *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*, trad. Charlotte Melançon, Paris, Le Seuil, 1998.

THERIEN Gilles

« Pour une sémiotique de la lecture », *Protée* vol 18 n° 2-3, 1990, p 1-14.

THOMAS Joël (dir.)

*Introduction aux méthodologies de l'imaginaire*, Paris, Ellipses Marketing, 1998.

TODOROV Tzvetan

— *Théorie de la littérature, textes des Formalistes russes*, Paris, Le Seuil, 1965.

— « La lecture comme construction », dans *Poétique*, n° 24, 1975, p. 417-425.

— *Introduction à la littérature fantastique*, Paris, Le Seuil [1970], coll. « Points Essais », 1976.

— *Symbolisme et interprétation*, Paris, Le Seuil, 1978.

— *Mikhaïl Bakhtine, le Principe dialogique*, Paris, Le Seuil, coll. « Poétique », 1981.

— *Critique de la critique*, Paris, Le Seuil, 1984.

— *La notion de littérature et autres essais*, Paris, Le Seuil, coll. « Points » n°188, 1987.

TOMACHEVSKI Boris

« Thématique », dans *Théorie de la littérature*, trad. T. Todorov, Paris, Le Seuil 1965, p. 263-307.

TORT Patrick

*La raison classificatoire, quinze études*, Paris, Aubier, RES Série « Résonnances », 1989.

TOURNIER Isabelle 2002

« Événement historique, événement littéraire, qu'est-ce qui fait date en littérature ? », *Revue d'Histoire Littéraire de la France*, volume 102, 2002/5, PUF, p.747-758, site Cairn, [En ligne] URL : <http://www.cairn.info/revue-d-histoire-litteraire-de-la-france-2002-5-page-747.htm> (page consultée le 10/11/2009)

TROUVE Alain

— *Le roman de la lecture, critique de la raison littéraire*, Bruxelles, Mardaga, coll. « Philosophie et langage », 2004.

— « Lecture, fantasme et sujet processuel », dans JOUVE Vincent (dir.), *L'expérience de lecture*, Paris, L'Improviste, coll. « Les Aéronautes de l'esprit », 2005, p. 235-247.

TYVAERT Jean-Emmanuel

« La lecture entre la matière et l'esprit » dans JOUVE Vincent (dir.), *L'expérience de lecture*, Actes du Colloque de Reims 2002, Paris, L'Improviste, 2005, p. 385-403.

VANDENDORPE Charles

« Contexte, compréhension et littérarité », *Recherches sémiotiques / Semiotic Inquiry*, vol 11, n°1, 1991, p. 10-11.

VANNI Michel

— *L'Impatience des réponses. L'éthique d'Emmanuel Lévinas au risque de son inscription pratique*, Paris, CNRS Editions, 2004.

VIALA Alain

« Effets de champ et effet de prisme », *Littérature*, n°70, 1988.

VION Robert

« Du sujet en linguistique », *Les Sujets et leurs discours. Énonciation et interactions*, Publications de l'Université de Provence, Aix en Provence, p. 189-202, 1998.

VYGOTSKI Lev

— *Pensée et langage* [1934], trad. Françoise Sève [1985], suivi de « Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski » de Jean Piaget, avant-propos d'Yves Clot, Présentation de Lucien Sève, 3<sup>e</sup> édition, trad. revue, Paris, La Dispute/SNEDIT, 1997.

— *Théorie des émotions, Étude historico-psychologique*, trad. du russe Nicolas Zavaloff & Christian Saunier, introduction Nicolas Zavaloff, Paris/Montreal, L'Harmattan, 1998.

WAGNER Franck

« Instances lectrices et lecteur(s) réel(s) », site du GRIMEL, Université de Reims Champagne-Ardenne, [en ligne] URL : <http://helios.univ-reims.fr/Labos/CRLELI/actu/F%20Wagner.htm> (page consultée le 12/3/2007)

WALDENFELS Bernhard

« Une philosophie de la réponse », *Revue de théologie et de philosophie*, 137, 4, 2005, p. 359-373.

WALLON Henri

— *De l'acte à la pensée*, Paris, Flammarion, 1970.

WARREN Austin et WELLEK René

— *Theory of Literature*, New York, Harcourt, Brace and World, 1949, *La Théorie littéraire*, Paris, Le Seuil, coll. « Poétique », 1971.

WILMET Marc

*Grammaire critique du Français*, Paris, Hachette et Bruxelles, Duculot, 1997.

WINOCK Michel

« Qu'est-ce qu'un événement ? » dans *L'Histoire* n°268, dossier « 10 journées qui ébranlèrent le monde », 2002, p. 32-37.

WITTGENSTEIN Ludwig

*Tractatus logico-philosophicus* [1921], trad. Pierre Klossowski, Paris, Gallimard, «Tel », 1961.

ZOURABICHVILI François

*Deleuze, une philosophie de l'événement*, Paris, Presses Universitaires de France, 1994.

ZINK Michel

*La subjectivité littéraire autour du siècle de saint Louis*, Paris, Presses Universitaires de France, 1985.

## I.B. Théorie des genres

ADAM Jean-Michel

\_*Linguistique textuelle des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan Université, coll. « linguistique fac. », (1999) 2004.

\_*« Des genres à la généricité »*, dans *Langage* n°153, Paris, Larousse, 2004, p. 62-72.

\_*Les textes types et prototypes, récit, description, argumentation, explication et dialogue*, 2<sup>e</sup> édition, Paris, Armand Colin, coll. « fac Linguistique », 2005.

ADAM Jean-Michel, ALI BOUACHA Magid, GRIZE Jean-Blaise (dir)

*Texte et discours : catégories pour l'analyse*, Dijon, Editions Universitaires de Dijon, 2004.

ADAM Jean-Michel & HEIDMANN Ute

« Six propositions pour l'étude de la généricité », *Le savoir des genres*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, La Licorne n°79, p. 21-34.

BARONI Raphaël

\_*« Genres littéraires et orientation de la lecture »*, dans *Poétique*, Paris, Le Seuil, n° 134, p. 141-157.

\_*« Atelier de théorie littéraire, compétences génériques »*, synthèse de la première partie du colloque *Compétences, reconnaissance et pratiques génériques*, Lausanne, 26 et 27 novembre 2004, site *Fabula* [en ligne le 17/04/2007]

URL : <http://www.fabula.org/atelier.php?Compétencesgénériques> (page consultée le 15/04/2008)

BARONI Raphaël & MACE Marielle Macé (dir.)

*Le savoir des genres*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « La Licorne », n°79, 2007.

BAYARD Caroline, BOURGEOIS Alain, CHAMBERLAND Paul, de BELLEFEUILLE Normand, DEMER Jeanne, DUPRE Louise, DUQUETTE Jean-Pierre, GAUVIN Lise,



GERVAIS André, LACOUÉ-LABARTHE Philippe, LA CHANCE Michael, LEJEUNE Claire, LEROUX Georges, LEVESQUE Claude, MC MURRAY Line, OUELLET Pierre, ROBILLARD Monic, WEINMANN Heinz,

*La Mort du genre*, actes du colloque tenu à Montréal en octobre 1987, Montréal, La nouvelle barre du jour, 1987.

BRUNEL Pierre

*Mythopoétique des genres*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Écriture », 2003.

CALAME Claude

—« Identifications génériques entre marques discursives et pratiques énonciatives : pragmatique des genres « lyriques », dans BARONI Raphaël & MACE Marielle Macé (dir.), *Le savoir des genres*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, La Licorne n°79, p.35-55.

—« La poésie grecque, un genre inexistant », *Littérature* n°111, octobre 1998.

CALUWE Jean-Michel

« Les genres littéraires », dans DELCROIX M. et HALLYN F. (dir.), *Méthodes du texte. Introduction aux études littéraires*, Paris-Gembloux, Duculot, 1987.

COMBE Dominique

—*Poésie et récit, une rhétorique des genres*, Paris, José Corti, 1989.

—*Les genres littéraires*, Paris, Hachette supérieur, coll. « Contours littéraires », 1992.

—« La stylistique des genres », *Langue Française*, « *La stylistique entre rhétorique et linguistique* », n°135, 2002, p. 33-49, site *Persee*, [En ligne] URL : <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr> (page consultée le 7/08/2007)

COMPAGNON Antoine

*Genre et réception*, site *Fabula*, [En ligne],

URL : <http://www.fabula.org/compagnon/genre11.php> (page consultée le 23/09/2007).

COSTE Didier

« Pourquoi les genres ? », site *Fabula*, [en ligne, date non précisée] URL <http://www.fabula.org/revue/cr/421.php>, (page consultée le 29/06/2007).

CROCE Benedetto

—*La Poesia* [1946], *La poésie*, trad. D. Dreyfus, Paris, Presses Universitaires de France, 1951.

—*Breviario di estetica* [1913] *Bréviaire d'esthétique*, trad. Georges Bourgin, Paris, Éditions du Félin, coll. « Les marches du temps », [1923], 2005.

DAMBRE Marc & GOSSELIN-NOAT Monique (dir.)

*L'éclatement des genres au XXe siècle*, actes du colloque de la Société d'étude de la littérature française du XXe siècle, Paris 19-31 mars 1998, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2001.

DERRIDA Jacques

*Parages*, Paris, Editions Galilée, Paris, 1986.

DUBOIS Jaques & DURAND Pascal

« Champ littéraire et classes de textes », *Littérature*, n°70, Larousse, mai 1988, p. 5-23.

DURAND Pascal

« Mallarmé et "l'œuvre pure" : une classe instituée en genre », dans MONCOND'HUY Dominique & SCEPI Henri (dir.) *Les genres de travers, littérature et transgénéricité*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « La Licorne », 2008, p. 355-360.

EISENZWEIG Uri

« Présentation du genre », *Littérature*, n°49, février 1983, p. 3-15.

GENETTE Gérard

« Des genres et des œuvres », *Figures V*, Paris, Le Seuil, « Poétique », coll. « Poétique », 2002.

GENETTE Gérard, JAUSS Hans-Robert, SCHAEFFERT Jean-Marie, SCHOLES Robert, STEMPEL Wolf Dieter, VIÉTOR Karl

*Théorie des genres*, Paris, Le Seuil, coll. « Points », 1986.

GEFEN Alexandre

« Atelier de théorie littéraire : conventions », site *Fabula* [en ligne le 15/07/2002], URL : <http://www.fabula.org/atelier.php?Conventions> (page consultée le 29/06/2007).

GUILLAUME Paul

*Psychologie de la Forme* [1937], Flammarion, coll. « Champs », 1978.

HAMBURGER Käte

*Logique des genres littéraires* [1957, 1977], trad. Pierre Cadiot, préface de Gérard Genette, Paris, Le Seuil, coll. « Poétique », 1986.

HÖLDERLIN Friedrich

« Sur la différence des genres poétiques », dans *Œuvres*, trad. Philippe Jaccottet (dir.), Gallimard, coll. « La Pléiade », 1967, p. 601-604 et p. 632-638.

JAUSS Hans-Robert

« Littérature médiévale et théorie des genres », dans GENETTE Gérard, JAUSS Hans-Robert, SCHAEFFER Jean-Marie, SCHOLES Robert, STEMPEL Wolf Dieter, VIÉTOR Karl (dir.) *Théorie des genres*, Paris, Le Seuil, coll. « Points », 1986.

LITS Marc

« Le genre, d'Aristote à la télé-réalité », *Enjeux* n°60, automne 2004.

MACE Marielle

*Le genre littéraire*, textes choisis et présentés, Paris, Garnier Flammarion, coll. « Corpus Littérature », 2004.

— « Compétences, reconnaissance et pratiques génériques » texte de cadrage du colloque des 26 et 27 novembre 2004 à Lausanne et 21 et 22 avril 2005 à Paris, site *Fabula* [En ligne] URL : <http://www.fabula.org/atelier>, (page consultée le 26/05/2008).

— « Connaître et reconnaître un genre littéraire », communication introductive au colloque *Compétences, reconnaissance et pratiques génériques* (resp. R. Baroni & M. Macé), Lausanne, 26 et 27 novembre 2004 et Paris, 21 et 22 avril 2005, site *Fabula*, rubrique « ateliers », [en ligne, mise à jour le 14 mai 2007]

URL : [www.fabula.org/atelier.phpConnaître\\_et\\_reconnaitre\\_un\\_genre\\_littéraire](http://www.fabula.org/atelier.phpConnaître_et_reconnaitre_un_genre_littéraire), (page consultée le 28/08/2007).

« "Le roman de Montaigne" de Thibaudet : reconnaissance et plaisir générique », dans BARONI Raphaël & MACE Marielle Macé (dir.), *Le savoir des genres*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « La Licorne », 2007, p. 173-186.

MALRIEU Denise Malrieu & RASTIER François

« Genres et variations morphosyntaxiques » site *Texto*, [En ligne]  
[http://revue-texto.net/Inedits/Malrieu\\_Rastier/Malrieu-Rastier\\_Genres1.html](http://revue-texto.net/Inedits/Malrieu_Rastier/Malrieu-Rastier_Genres1.html) (page consultée le 25/11/2007).

MARTIN Emmanuel

« Les formes fixes en poésie. Problèmes de définition : forme fixe et genre », dans MORTIER Daniel (dir.) *Les grands genres littéraires*, Paris, Honoré Champion, 2001, p. 35-46.

MONCOND'HUY Dominique & SCEPI Henri (dir.)

*Les genres de travers, littérature et transgénéricité*, actes du colloque organisé par l'équipe FORELL de l'Université de Poitiers à la Maison des sciences de l'Homme et de la société de Poitiers, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « La Licorne », 2008.

MORTIER Daniel (dir.)

*Les grands genres littéraires*, Etudes recueillies et présentées par Daniel Mortier, Paris, Honoré Champion, coll. « Unichamp-Essentiel », 2001.

MURAT Michel

« Le dernier livre de la bibliothèque », dans BARONI Raphaël & MACE Marielle (dir.), *Le savoir des genres*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, La Licorne, 2007, p. 281-295.

OUELLET Pierre

« Vie et mort du genre Autopsie d'une survivance », *La Mort du genre*, actes du colloque tenu à Montréal en octobre 1987, Montréal, La nouvelle barre du jour, 1987.

PETIJEAN André

« Contribution sémiotique à la notion de "genre textuel" », *Recherches linguistiques* n°16, *Mélanges en l'honneur de Jean David*, Klincksieck, 1992, p. 349-373.

RASTIER François

« Eléments de théorie des genres », site *Texto !* [En ligne en juin 2001] URL : [http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier\\_Elements.html](http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Elements.html) (page consultée le 5/09/2007).

RICHER Jean-Jacques

« Le genre : une possibilité de dépassement d'une conception additive de la totalité textuelles ? », dans ADAM Jean-Michel, GRIZE Jean-Blaise, ALI BOUACHA Magid (dir.), *Texte et discours : catégories pour l'analyse*, Dijon, Éditions Universitaires de Dijon, coll. « Langages », 2004, p 119-128.

RYAN Marie-Laure

« On the Why, What and How of Genric Taxonomy », *Poetics*, 10 (2-3), 1981.

SACRE James

« Si la notion de genre est un bon outil pour écrire ? » dans SOULIER Catherine & VENTRESQUE Renée, *Question de genre*, Montpellier, Publications Montpellier III, 2003.

SCHAEFFER Jean-Marie

— *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?*, Paris, Le Seuil, coll. « Poétique », 1989.

— « Genres littéraires », dans DUCROT Oswald, SCHAEFFER Jean-Marie (dir.), *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Le Seuil, coll. « Points Essais », 1999.

SCEPI Henri

« Hugo/Baudelaire : le grotesque et le débat du genre » dans *Les genres de travers, littérature et transgénéricité*, actes du colloque organisé par l'équipe FORELL de l'Université de Poitiers à la Maison des sciences de l'Homme et de la société de Poitiers, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « La Licorne », 2008, p. 193-206.

STALLONI Yves

— *Les genres littéraires*, Paris, Dunod, 1997.

— *Les genres littéraires*, Paris, Nathan Université, coll. « Littérature 128 », 2000.

STEMPEL Wolf Dieter

« Aspects génériques de la réception » dans *Théorie des genres*, Paris, Le Seuil, coll. « Points », 1986, p. 161-178

STISTRUP JENSEN Merete & THIROUIN Marie-Odile (dir.)

*Frontières des genres, Migrations, transferts, transgressions*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 2005.

SOLER Patrice

*Genres, formes, tons*, Paris, Presses Universitaires de France, 2001

SOULIER Catherine et VENTRESQUE Renée (dir.)

*Question de genre*, Montpellier, Publications Montpellier III, 2003.

TOMACHEVSKI Boris

« Thématique », dans TODOROV T. (dir), *Théorie de la littérature*, Paris, Le Seuil, [1925] 1965, p. 263-307.

TODOROV Tzvetan

*Les Genres du discours*, Paris, Le Seuil, 1978.

VARGA KIBEDI Aron

« Genres littéraires » dans BEAUMARCHAIS Jean-Pierre, COUTY Daniel & REY Alain (dir.), *Dictionnaire des littératures de langue française*, Bordas, 1994.

VIËTOR Karl

« Histoire des genres littéraires », dans *Théorie des genres*, Le Seuil, coll. « Points », 1986.

## **I.C. Théorie et analyse de la poésie**

ADAM Jean-Michel

— *Pour lire le poème*, Paris, De Boeck-Duculot (1985) 1992.

— « Conditions et degrés de narrativisation du poème » dans *Degrés*, vol. 30, n°111, Bruxelles, 2002.

ADRIANO Marchetti

« Axiologie et poésie chez Léon Bloy » *Léon Bloy au tournant du siècle*, textes réunis et présentés par Pierre Glaudes, Toulouse, Presses Universitaires de Toulouse-Mirail, 1992, p. 269-284.

AQUIEN Michèle

*L'autre versant du langage*, Paris, José Corti, 1997.

BADIOU Alain

« Qu'est-ce qu'un poème, et qu'en pense la philosophie ? », *Petit manuel d'esthétique*, Paris, Le Seuil, coll. « L'ordre philosophique », 1998.

BALPE Jean-Pierre

*Lire la poésie ou une langue dans tous ses états*, Paris, Armand Colin-Bourrelier, 1980.

BARRERE Jean-Bertrand

*La fantaisie de Victor Hugo*, Tome 1, 1802-1851, thèse de doctorat es Lettres, Paris, Tome 2, 1851-1885, Paris, José Corti, 1949.

BENICHOU Paul

*Selon Mallarmé*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des idées », 1995.

BENJAMIN Walter

*Poésie et révolution*, Paris, Denoël, 1971.

BERCOFF Brigitte

*La Poésie*, Paris, Hachette Supérieur, Coll. « Contours Littéraires », 1999.

BERNADET Arnaud (dir.)

*Rimbaud, l'invisible et l'inouï*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « CNED », 2009.

BERNARD Suzanne

*Le Poème en prose, de Baudelaire à nos jours*, Paris, Nizet, 1959.

BERTRAND Jean-Pierre

Article « Poète », dans ARON Paul, SAINT-JACQUES Denis & VIALA Alain (dir.), *Le Dictionnaire du littéraire*, Paris, Presses Universitaires de France, 2002.

BLANCHOT Maurice

« La parole sacrée de Hölderlin », dans *La part du feu*, Paris, Gallimard, 1949.

BODDAERT François

*Propos et billevesées d'un entrepreneur de poésie*, Obsidiane, 1997.

*Petites portes d'éternité, la mort, la gloire, les littérateurs*, Paris, Hatier, collection « Brèves littérature », 1993.

BOGUMIL Sieghild

« Il y a encore des chants à chanter » dans RABATÉ Dominique, SERMET Joëlle de & VADÉ Yves (dir.), *Le Sujet lyrique en question, Modernités n°8*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 1996, p. 55-68.

BONNET Henri

*Le Roman et la poésie*, Paris, Nizet, 1980.

BOUDIER Yves

« Il y a plusieurs façons de ne pas comprendre quelque chose », dans *Le texte poétique et son lecteur*, texte de cadrage de la journée d'étude du 19 mars 2010 au Collège International de philosophie, site *Poezibao*, [En ligne le 19 avril 2010] <http://poezibao.typepad.com/files/boudier-yves-s%C3%A9minaire-pierre-drogi-19-mars-2010.pdf> (page consultée le 20 avril 2010)

BOUNOURE Gabriel 1961

*Marelles sur le parvis*, Paris, Plon, coll. « Cheminements », 1958.

BREMOND Henri

*La Poésie pure*, Paris, Grasset, 1926.

BRIOLET Daniel

*Le langage poétique. De la linguistique à la logique du poème*, Paris, Nathan, 1984.

*Lire la poésie française du XX<sup>ème</sup> siècle*, Paris, Dunod, 1995.

BRODA Martine

*L'Amour du nom, essai sur le lyrisme et la lyrique amoureuse*, Paris, José Corti, 1997.

BROPHY Mikael & GALLAGHER Mary

*Sens et présence du sujet poétique, la poésie de la France et du monde francophone depuis 1980*, Amsterdam-New-York, Éditions Rodopi, collection « Faux Titre », 2006.

BRUNEL Pierre

« Hugo et Baudelaire, la question de la modernité » dans *Les Modernités de Victor Hugo*, textes édités par ELLISON David et HEYNDELS Ralph, Schena editore, Presses de l'Université Paris Sorbonne, 2004, p.125-138.

BUISSET Dominique (dir.)

*États généraux de la poésie*, Marseille, CIPM/Spectres familiares, 1993.

CAILLOIS Roger

*Approches de la poésie*, Paris, Gallimard, 1978.

CAMINADE, Pierre

*Image et métaphore. Un problème de poésie contemporaine*, Paris, Bordas, coll. « Études Supérieures », 1970.

CAMPA Laurence

*Des manières de dire. La poétique de la poésie*, Paris, Sedes, coll. « Campus Analyse/Méthodes/Outils Lettres », 1999.

CASTIN Nicolas

*Sens et sensible en poésie moderne et contemporaine*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Écriture », 1998.

CHARLES-WURTZ Ludmila

*La poésie lyrique*, Rosny-sous-Bois, Bréal, 2002.

CHAROLLES Michel

« Le texte poétique et sa signification. Une lecture du poème intitulé « Mouvement » (« Illuminations ») et de quelques commentaires qui en ont été donnés », *Europe* n°529-530, mai-juin 1973, Paris, p.97-114.

CHARPIER Jacques & SEGHERS Pierre

*L'Art poétique*, Paris, Seghers, 1956.

COHEN Jean

— *Structure du langage poétique*, Paris, Flammarion, coll. « Champs », [1966] 1987.

— *Théorie de la poéticité*, Paris, José Corti, 1995.

COHN Dorrit

« Le monologue intérieur dans sa relation au drame et à la poésie », dans *La Transparence intérieure, Modes de représentation de la vie psychique dans le roman*, trad. Alain Bony, Paris, Le Seuil, coll. « Poétique », 1981, p. 289-300.

COLLOT Michel

— *La poésie moderne et la structure d'horizon*, Paris, P.U.F., coll. « Écriture », 1989.

— « Tendances de la genèse poétique », dans *Manuscrits poétiques, Genesis*, n°2, Paris, ITEM/CNRS, Revue internationale de critique génétique, J-M. Place/Archivos, 1992.

— « Le sujet lyrique hors de soi », dans RABATE Dominique (dir.), *Figures du sujet lyrique*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Perspectives Littéraires », 1996, p. 113-125.

— « Phénoménologie et expérience littéraire », *L'étrangère* n°8-9, Bruxelles, 2004, p. 59-70.

— « Poésie, paysage et sensation suivi de *Effusions* », *L'étrangère* n°10-11, Bruxelles, 2005, p. 90-115.

— *Le corps cosmos*, Bruxelles, La Lettre volée, coll. « Essais », 2008.

COMBE Dominique

— *Yves Bonnefoy et le problème du récit, le poétique et le narratif*, Université de Paris IV, thèse sous la direction de P. Larthomas, 1983.

— « Poésie et récit : le partage rhétorique d'Yves Bonnefoy », Paris, *L'information grammaticale*, n°22, 1984, p. 23-28.

— « Poésie, fiction, iconicité », Paris, *Poétique*, n° 61, 1985, p. 35-49.

— « Lire la poésie, lire le roman selon Valéry : une phénoménologie de la lecture », *Littérature*, Paris, Armand Colin, 1985, p. 57-70.

— *Poésie et récit, une rhétorique des genres*, Paris, José Corti, 1989.

— « Pensée et langage dans le style », dans CAHNÉ Pierre-Alain et MOLINIÉ Georges (dir.), *Qu'est-ce que le style ?* Paris, Presses Universitaires de France, 1994, p. 71-91.

— « Poésie et événement, que se passe-t-il dans *Les Illuminations* ? », in ALEXANDRE Didier, FREDERIC Madeleine, PARENT Sabrina & TOURET Michèle (dir.), *Que se passe-t-il ? Evénements, sciences humaines et littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Interférences », 2004, p. 153-166.

— « Mallarmé, « poésie pure » et musique » dans JENSEN Merete Stistrup & THIROUIN Marie-Odile (dir.), *Frontières des genres*, Presses Universitaires de Lyon, 2005, p. 73-88.

CORNULIER Benoît de

— *Théorie du vers, Rimbaud, Verlaine, Mallarmé*, Paris, Le Seuil, 1982.

— *Effets de sens*, Paris, Minuit, coll. « Propositions », 1985.

COURT Raymond

« Pour une phénoménologie du rythme » dans BONHOMME Béatrice & SYMINTON Micéala (dir.), *Le rythme dans la poésie et les arts, Interrogation philosophique et réalité artistique*, Paris, Honoré Champion, 2005.

DEBREUILLE Jean-Yves

— *Lorand Gaspar*, Paris, Seghers, Coll. « Poètes d'aujourd'hui », 2007.

— « L'inquiétude lyrique dans la seconde moitié du XXe siècle », dans MONCOND'HUY Dominique & SCEPI Henri (dir.) *Les genres de travers, littérature et transgénéricité*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « La Licorne », 2008, p. 229-241.

DEGUY Michel

— *La poésie n'est pas seule, Court traité de poétique*, Paris, Le Seuil, coll. « Fiction et Cie », 1987.

— *L'Energie du désespoir ou D'une poétique continuée par tous les moyens*, P.U.F., coll. « Les essais du Collège international de Philosophie », 1998.

— *L'Impair*, Tours, Farrago, 2000.

DELAS Daniel et FILLIOLET Jacques

*Linguistique et poétique*, Paris, Larousse université, coll. « Langue et langage », 1973.

DELAS Daniel

*Le langage poétique. De la linguistique à la logique du poème*, Paris, Nathan, 1984.

DELAVEAU Philippe

*La Poésie française au tournant des années quatre-vingt*, Paris, José Corti, 1988.

DELUY Henri

*Prose/Poésie, circulations*, Paris, Fourbis, 1998.

DERRIDA Jacques

— « La philosophie devant la poésie, et la poésie devant la philosophie » et « La loi du genre » dans *Parages*, Paris, Galilée, 1986.

— *Schibbolrth, pour Paul Celan*, Paris, Galilée, coll. « La Philosophie en effet », 1986.

DESSONS Gérard

— *Introduction à l'analyse du poème*, Paris, Bordas, 1991.

— *Introduction à la poétique. Approche des théories de la littérature*, Paris, Dunod, 1995.

DESSONS Gérard & MESCHONNIC Henri

*Des vers et des proses*, Paris, Dunod, 1998.

DOUMET Christian

— *Pour affoler le monstre, Preuves et épreuves d'une poésie actuelle*, Sens, Obsidiane, 1997.

— *Faut-il comprendre la poésie ?*, Paris, Klincksieck, coll. « 50 questions », 2004.

DROGI Pierre

« Il y a plusieurs façons de ne pas comprendre quelque chose », journée d'étude du 19 mars 2010, Paris, Collège international de Philosophie, programme ciph, site *Remue.net* [programme en ligne] URL : <http://remue.net/IMG/pdf/ciph190310presentation.pdf>



DUBROCA Louis

*L'Art de lire à haute voix, suivi de l'application de ses principes à la lecture des ouvrages d'éloquence et de poésie*, Paris, Dalaunay et Johanneau 1824, numérisé à la New York Public Library site Google [En ligne], URL : <http://books.google.ca/books>, (page consultée le 15/08/2009).

DUFRENNE Mikel

*Le Poétique*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Bibliothèque de philosophie contemporaine », [1963] 1973.

EASTMAN Andrew

« La grammaire du sujet chez H.Meschonnic », dans BONHOMME Béatrice & SYMINTON Micéala (dir.), *Le rythme dans la poésie et les arts, Interrogation philosophique et réalité artistique*, Paris, Honoré Champion, 2005, p.375-386.

ESPTALLIER Jean-Michel

« Politique du poétique », *Études françaises*, Volume 44, Numéro 1, 2008, p. 111-117.

ESTEBAN Claude

*Critique de la raison poétique*, Flammarion, coll. « Critiques », 1987.

ETIEMBLE

« Zut au Zaine ! » dans *Les Lettres Nouvelles*, Paris, Maurice Nadeau, n°9, 29 avril 1959.

FACAL Cécile

« Littérature personnelle et pratiques de lecture : La lecture engagée chez Hector de Saint-Denys Garneau et Fernand Ouellette », *Voix et images*, vol. 31, n°91, p. 117-131, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2005.

FAVRIAUD Michel

« Quelques éléments d'une théorie de la ponctuation blanche par la poésie contemporaine », *L'Information grammaticale* 102, Paris, S.P.I.G., 2004, p.18-23.

FISH Stanley

« Comment reconnaître un poème quand on en voit un », site *Vox Poetica* [En ligne le 06/07/2008] URL: <http://www.vox-poetica.org/t/fish.htm> (page consultée le 22/07/2008).

FOURCAUT Laurent

*Lectures de la poésie moderne et contemporaine*, Paris, Nathan coll. « 128 », 1997.

FRIEDRICH Hugo

*Structures de la poésie moderne* [1956], trad. Michel-François Demet, Paris, LGF Livre de Poche, coll. « Références », 1999.

GAME Jérôme

« Actualité du moderne », « La nouvelle poésie française », *Le Magazine Littéraire*, n°396, mars 2001, p. 20-23.

GARDES-TAMINE Joëlle & MOLINO Jean

*Introduction à l'analyse de la poésie, De la strophe à la construction du poème*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Linguistique nouvelle », 1988.

- GLEIZE Jean-Marie  
 \_*Poésie et figuration*, Paris, Le Seuil, 1983.  
 \_*La poésie, textes critiques XIV<sup>ème</sup>-XX<sup>ème</sup> siècle*, Paris, Larousse 1995.
- GOLDENSTEIN Jean-Pierre  
 « Poésie: construire un sens », *Le Français dans le monde*, Paris, mai-juin 1989, p. 58-61.
- GOUVARD Jean-Michel  
 \_*La Versification*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Premier cycle », 1999.  
 \_*Critique du vers*, Paris, Champion, coll. « Métrique française et comparée », 2000.
- GROS DE GASQUET Julia  
*En disant l'alexandrin, l'acteur tragique et son art, XVII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Honoré Champion, coll. « Lumière classique », 2006.
- GROUPE μ  
*Rhétorique de la poésie*, Paris, Le Seuil, [1977], coll. « Points », 1990.
- GUERRERO Gustavo  
*Poétique et poésie lyrique, essai sur la formation d'un genre*, trad. Anne-Joëlle Stéphan, Paris, Le Seuil, coll. « Poétique », [1998] 2000.
- GUYAUX André (dir.)  
*Dix études sur Une saison en enfer*, Neuchâtel, La Baconnière, 1994.
- HAMON Philippe  
 « Sujet lyrique et ironie », dans RABATE Dominique, de SERMET Joëlle & VADE Yves (dir.) *Le Sujet lyrique en question, Modernités 8*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 1996, p.19-25.
- HEGEL Georg Wilhelm Friedrich  
 « La poésie lyrique », dans *Esthétique III 3.3b*, trad. Charles Bénard, Benoît Timmermans, Paolo Zaccaria, Paris, Le Livre de Poche, 1997, p. 570-621.
- HEIDEGGER Martin  
 « Pourquoi des poètes ? », *Chemins qui ne mènent nulle part*, trad. Wolfgang Brokmeier, Paris, Gallimard, 1962.
- ILLOUZ Jean-Nicolas (dir.)  
*L'Offrande lyrique*, Paris, Hermann, coll. « Savoir Lettres », 2009.
- JACKSON John Edwin  
 \_*La Question du sujet, un aspect de la modernité poétique européenne, T.S.Eliot – Paul Celan – Yves Bonnefoy*, thèse de doctorat présentée à la faculté des lettres de l'Université de Genève, n°216, Editions de La Baconnière, Neuchâtel, 1978.  
 \_*La question du moi, un aspect de la modernité poétique européenne, T.S Eliot – Paul Celan – Yves Bonnefoy*, Paris – Lausanne, La Baconnière – Payot, coll. « Langages », 1978.  
 \_*Passions du sujet, essais sur les rapports entre psychanalyse et littérature*, Paris, Mercure de France, 1990.

*La poésie et son autre, essai sur la modernité*, Paris, José Corti, coll. « En lisant en écrivant », 1998.

JAKOBSON Roman et LEVI-STAUSS Claude

« Les Chats de Charles Baudelaire », *Questions de poétique*, Paris, Le Seuil, 1973.

JENNY, Laurent

*La parole singulière*, préface de Jean Starobinski, Paris, Belin, coll. « L'extrême contemporain », 1990.

*La fin de l'intériorité*, P.U.F., coll. « Perspectives littéraires », 2002.

JOHNSON Barbara

*Défigurations du langage poétique, la seconde révolution baudelairienne*, Paris, Flammarion, 1979.

KAWANABE Yasuaki, MASUKAWA Seigi

« Le Haïku vu d'ici », dans *Revue des Sciences Humaines*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion, 2006.

KERVERN Alain

*Le Grand Almanach poétique japonais* d'après le Nihondai-saïjiji, adaptation et traduction par Alain Kervern, Romillé, Folle Avoine, 1981.

*Bashô et le haïku*, Paris, Bertrand Lacoste, coll. « Référence », 1995.

KRISTEVA Julia

*La Révolution du langage poétique*, Paris, Le Seuil, 1974.

LACOUÉ-LABARTHE Philippe

*La poésie comme expérience*, Paris, Christian Bourgois, coll. « Détroits », 1986.

LACOUÉ-LABARTHE P. & NANCY Jean-Luc

*L'Absolu littéraire*, théorie de la littérature du Romantisme allemand, Paris, Le Seuil, coll. « Poétique », 1978.

LAJARRIGE Jacques & MONCELET Christian

*L'Allusion en poésie*, Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal, 2002

LOISELEUR Aurélie

« Sur "l'autre-mondisme", invention par l'instance lyrique d'un "effet d'univers" qui dépasse la simple référentialité », journée *Lyrisme : autour de Jonathan Culler* organisée par Michel Murat, Paris IV-Ecole Normale Supérieure, 4 avril 2008, site *Ensavoir* de l'ENS, [enregistrement audio en ligne],

URL : <http://www.diffusion.ens.fr/index.php?res=conf&idconf=2016>, (page consultée le 4 avril 2009).

MARINO Marianna

« Une création continue : expérience de la poésie dans l'œuvre de Jacques Garelli », Loxias 22 doctorale V, site *Loxias* [En ligne le 15 septembre 2008] URL : <http://revel.unice.fr/loxias/index.html?id=2555> (page consultée le 19/12/2009)

MARTINEZ Victor

« L'événement sans signe comme figuration invisible d'une violence ultime », communication au colloque *Violence et événement*, LAPRIL, Bordeaux 3, 6-7-8 décembre 2007, à paraître.

MAULPOIX Jean-Michel

— *La Voix d'Orphée, essai sur le lyrisme*, Paris, José Corti, 1989.

— *La Poésie malgré tout, essai*, Paris, Mercure de France, 1996.

— « La quatrième personne du singulier », dans RABATÉ Dominique (dir.) *Figures du sujet lyrique*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Perspectives littéraires », 1996, p. 147-160.

— *La Poésie comme l'amour, essai sur la relation lyrique*, Paris, Mercure de France, 1998.

— *Du lyrisme*, Paris, José Corti, coll. « En lisant en écrivant », 2000.

— *Le poète perplexe*, Paris, José Corti, coll. « En lisant en écrivant », 2002.

— « Énonciation et élévation : deux remarques sur le lyrisme », dans WATTEYNE Nathalie (dir.), *Lyrisme et énonciation lyrique*, Québec / Bordeaux, Nota bene/Presses Universitaires de Bordeaux, 2006, p. 29-38.

— Site personnel : « Jean-Michel Maulpoix & cie, poésie, prose, critique littéraire, photographie », URL : <http://www.maulpoix.net>

MAULPOIX Jean-Michel (dir.)

*Poétique du texte offert*, Editions Fontenay-aux-Roses, ENS éd. Fontenay-Saint-cloud, coll. « Signes », 1996.

MAYAUX Catherine

*Saint-John Perse lecteur-poète, le lettré du monde occidental*, Bern Berlin Bruxelles, P. Land, coll. « Littératures de langue française », 2006.

MAYAUX Catherine (dir.)

*Henri Michaux, plis et cris du lyrisme*, actes du colloque de Besançon, novembre 1995, Paris, L'Harmattan, coll. « Critiques littéraires », 1997.

MESCHONNIC Henri

— *Pour la poétique I*, Paris, Gallimard, coll. « Le Chemin », 1970.

— « La voix de l'écriture », dans *Le Signe et le poème*, Paris, Gallimard, coll. « Le Chemin », 1975.

— *Ecrire Hugo*, Paris, Gallimard, coll. « Le Chemin », 1977.

— *Critique du rythme*, Paris, Verdier, 1982.

— « L'oralité, poétique de la voix », Paris, *La rime et la vie*, Verdier, 1989.

— *Le langage Heidegger*, Presses Universitaires de France, coll. « Écriture », 1990.

— « Le sujet comme récitatif ou le continu du langage », dans RABATE dominique (dir.) *Le sujet lyrique en question, Modernités 8*, Presses Universitaires de Bordeaux, Bordeaux, 1996, p. 13-18.

— *Célébration de la poésie*, Lagrasse, Verdier, 2001.

— « La voix-poème comme intime extérieur », dans *Au commencement était la voix*, Érès, 2005, p. 61-67.

— « Embibler la voix », dans *Le Français aujourd'hui* n° 150, mars 2005, p. 29-32.

— « Historicité de la voix », *Critique du rythme, Anthropologie historique du langage* [1982], Lagrasse Verdier, coll. « Verdier poche », 2009.

MILNER Jean-Claude

« Réflexions sur le fonctionnement du vers français », *Ordres et raisons de la langue*, Paris, Le Seuil, 1982.

MILNER Jean-Claude & REGNAULT François 1987

*Dire le vers, court traité à l'intention des acteurs et des amateurs d'alexandrins*, Paris, Le Seuil, 1987.

MOCKEL Albert

*Esthétique du Symbolisme*, « Propos de littérature » [1894] « Stéphane Mallarmé, un héros » [1899] « Textes divers », précédés d'une étude sur Albert Mockel par OTTEN Michel, Bruxelles, Palais des Académies, Académie Royale de Langue et de Littérature Française, 1962.

MOLINO Jean & TAMINE Joël

*Introduction à l'analyse linguistique de la poésie*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Linguistique nouvelle », 1982.

MONTE Michèle

« *Runes* de Jean Grosjean et *La grande neige* d'Yves Bonnefoy : de l'étrangeté pragmatique à la lecture allégorique », dans BROPHY Mikael & GALLAGHER Mary (dir.) *Sens et présence du sujet poétique, la poésie de la France et du monde francophone depuis 1980*, Amsterdam-New-York, Éditions Rodopi, collection « Faux Titre », 2006, p. 227-241.

« *Le poème : parole et texte. De la linguistique énonciative à la stylistique de la poésie*, Note de synthèse en vue de l'HDR, document dactylographié, 2007, [En ligne] URL : <http://eris.univ-tln.fr/hdr/%20monte.pdf> (page consultée le 27/03/2009)

« Poésie et effacement énonciatif », *Semen*, 24, Linguistique et poésie : le poème et ses réseaux, 2007, [En ligne le 25 janvier 2008] URL : <http://semen.revues.org/document6113.html> (page consultée le 25 mars 2010)

MUNIER Roger

*Haïku*, avant propos et textes de Roger Munier, préface d'Yves Bonnefoy, Paris, Fayard, coll. « Documents spirituels », 1978.

NANCY Jean-Luc

« *Résistance de la poésie*, Bordeaux, William Blake & Co/Art & Arts, 1997.

PAULHAN Jean

*Les Fleurs de Tarbes* [1941], Paris, Gallimard coll. « Idées », 1973.

PAZ Octavio

*Le Singe grammairien* [1972], dans *Œuvres*, trad. Amory Yesé, Roger Caillois, Claude Esteban, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 2008.

PELLETIER Anne-Marie

*Fonctions poétiques*, Paris, Klincksieck, 1977.

PIELTAIN Paul

*Le cimetière Marin de Paul Valéry. Essai d'explication et commentaire. Structure, mouvement et moyens d'expression du poème. Critique des interprétations*, Bruxelles, Palais des Académies, 1975.

PINSON Jean-Claude

« *J'habite ici*, Seyssel, Champ Vallon, 1991.

« *Habiter en poète. Essai sur la poésie contemporaine*, Seyssel, Champ Vallon, 1995.

« *A quoi bon la poésie aujourd'hui ?* Nantes, Pleins Feux, 1999.

PUFF Jean-François

« Fuir l'asphyxie: ressources du concept de subjectivation en poésie », dans *Atelier de théorie littéraire : poésie et subjectivation*, site *Fabula*, [En ligne, mise à jour le 8 mars 2010] <http://www.fabula.org/atelier.php> (page consultée le 10 avril 2010)

RABATE Dominique

– *Poétiques de la voix*, Paris, José Corti, coll. « Les Essais », 1999.

– « Interruptions – du sujet lyrique » dans WATTEYNE Nathalie (dir.), *Lyrisme et énonciation lyrique*, Québec / Bordeaux, Nota bene/Presses Universitaires de Bordeaux, 2006, p. 39-51.

RABATE Dominique, de SERMET Joëlle, VADE Yves (dir.)

*Le sujet lyrique en question, Modernités 8*, Presses Universitaires de Bordeaux, 1996.

RABATE Dominique (dir.)

*Figures du sujet lyrique*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Perspectives littéraires », 1996 [2001].

RANCIERE Jacques

« Pourquoi des poètes en temps de détresse? », *La politique des poètes*, Paris, Albin Michel, 1992.

RICHARD Jean-Pierre

– *Onze études de poésie moderne*, Paris, Le Seuil, coll. « Points », 1981.

– « Sur la critique thématique », *L'étrangère* n°8-9, Bruxelles, La Lettres Volée, 2004, p. 45-56.

RIFFATERRE Michael

– *Sémiotique de la poésie*, trad. de l'anglais par Jean-Jacques Thomas, Paris, Le Seuil, coll. « Poétique », 1983.

– « Le Tissu du texte: Du Bellay, Songe, VII », *Poétique*, 1978, n°34, p. 193-203.

RODRIGUEZ Antonio

– *Le Pacte Lyrique - Configuration discursive et interaction affective*, Bruxelles, Mardaga, coll. « Philosophie et Langage », 2003.

– *Modernité et paradoxe lyrique : Max Jacob, Francis Ponge*, Paris, Jean-Michel Place, 2006.

– « "L'épisode émotionnel" » en poésie lyrique. Toute progression affective n'est pas une narration », dans « Passion et narration », site *Vox Poetica*, [En ligne le 25/03/2009] URL : <http://www.vox-poetica.org/t/pas/rodriguez2009.html> (page consultée le 28 avril 2009).

– « Le chant comme imaginaire de la lecture empathique », dans RODRIGUEZ Antonio & WYSS André (dir.), *Le Chant et l'écrit lyrique, Littératures de langue française volume 9*, Bern, Peter Lang, 2009, p. 63-81.

RODRIGUEZ Antonio (dir.)

*Poésie contemporaine et tensions de l'identification : de 1985 à nos jours*, Lausanne, Archipel, coll. « Les Essais », 2008.

RODRIGUEZ Antonio & WYSS André (dir.)

*Le Chant et l'écrit lyrique, Littératures de langue française volume 9*, Bern, Peter Lang, 2009.

ROUBAUD Jacques

—*La vieillesse d'Alexandre*, essai sur quelques états récents du vers français [1978], Paris, Ivrea, 2000.

—*Poésie, etcetera : ménage*, Paris, Stock, collection « Versus », 1995.

—*Poésie mémoire lecture*, les conférences du Divan, Paris-Tübingen, Le Divan, éditions Isele, Eggingen, 1998.

RUWET Nicolas

—*Langage, musique, poésie*, Paris, Le Seuil, coll. « Poétique », 1972.

SCEPI Henri

—*Poésie vacante, Nerval, Mallarmé, Laforgue*, LYON, École Normale Supérieure Lettres Sciences Humaines de Lyon, coll. « Signes », 2008.

—« Explication de texte "Larme" » dans BERNADET Arnaud (dir.) *Rimbaud, l'invisible et l'inouï*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « CNED », 2009, p. 125-132.

SCHILLER Friedrich von

—*De la poésie naïve et de la poésie sentimentale*, trad. Sylvain Fort, Paris, L'Arche, coll. « Tête-à-tête », 2002.

SOUCY Pierre-Yves

« Liminaire, quelques singularités contemporaines », dans *L'étrangère*, Bruxelles, La Lettre volée, n°23-24, octobre 2009, pages 5-9.

SOURIAU Étienne

—*La correspondance des arts, éléments d'esthétique comparée*, Paris, Flammarion, coll. « Bibliothèque de Philosophie scientifique », 1947.

SPIRE André

—*Plaisir poétique et plaisir musculaire, essai sur l'évolution des techniques poétiques*, Paris, José Corti, coll. « Rien de commun », [1949], 1986.

STAMELMAN Richard

« Poétique et l'expérience de la perte », dans MAULPOIX Jean-Michel (dir.) *Poétique du texte offert*, Fontenay-aux-Roses, ENS éd. Fontenay-Saint-cloud, coll. « Signes », 1996.

STANESCU Nichita

—« Il y a plusieurs façons de ne pas comprendre quelque chose », entretien accordé à *Scînteia tineretului (L'Étincelle de la jeunesse)* 19 mars 1967, trad. Pierre Drogi, dossier « Littérature roumaine intempesive », *Europe* n°948, avril 2008, p. 292-294.

—« Vasile Pârvan, le pilier », dans *Fiziologia Poeziei (La Physiologie de la poésie)*, *Luceafărul*, 1970, trad. Pierre Drogi, dossier « Littérature roumaine intempesive », *Europe* n°948, avril 2008, p. 296-299.

STEINMETZ Jean-Luc

—*Le champ d'écoute*, Neuchâtel, La Baconnière, 1985.

—*Signets, essais critiques sur la poésie du XVIIIe au XXe siècle*, Paris, José Corti, 1995.

—*Les femmes de Rimbaud*, Paris, Zulma, 2000.

—*Les Réseaux poétiques, essais critiques*, Paris, José Corti, coll. « Les Essais », 2001.

STIERLE Karlheinz

—« Hölderlin, Mallarmé und die Identität des Gedichts Bemerkungen zu " A la nue accablante " », dans *Lendemains* 10, n°40, Tübingen, Stauffenburg, 1985, p. 11-18.

—« Identité du discours et transgression lyrique », trad. Jean-Pierre Colin, dans *Poétique*, n°32 nov. 1977, Paris, Le Seuil, p. 422-441.

STOUT C. John

« "La poésie est un enjouement irréparable" : la subjectivité lyrique déjouée dans la poésie de Mathieu Messagier », dans BROPHY Mikael & GALLAGHER Mary, *Sens et présence du sujet poétique, la poésie de la France et du monde francophone depuis 1980*, Éditions Rodopi, coll. « Faux Titre », 2006, p. 317-326.

TADIE Jean-Yves

*Le Récit poétique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1978.

THELOT Jérôme

*La poésie précaire*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Perspectives Littéraire », 1997.

TODOROV Tzvetan

« Autour de la poésie » dans *Les genres du discours*, Paris, Le Seuil, coll. « Poétique », 1978, p. 99-131.

TODOROV T., EMPSON W., COHEN J., HARTMAN G., RIGOLOTTI F.

*Sémantique de la poésie*, Paris, Le Seuil, coll. « Points », 1979.

TRIONE Aldo

*Penser la poésie*, trad. de l'italien par Isabelle Lavergne, préface de Jean-Michel Rey, L'Harmattan, coll. « Esthétiques », 2001.

TROUVE Alain

*Le lecteur et le livre fantôme-Essai sur La Défense de l'infini de Louis Aragon*, Paris, Kimé, 2000.

VAILLANT Alain

*La Poésie, Initiation aux méthodes d'analyse des textes poétiques*, Paris, Nathan Université, coll. « Lettres 128 », 1992.

VYGOTSKI Lev Semenovitch, Lucien Sève, Yves Clot, et Françoise Sève

*Pensée et langage*, La Dispute, Paris, 1997.

VIVES Vincent

« Victor Hugo, une légende du 19<sup>ème</sup> siècle », anthologie, Paris, Gallimard, coll. « La Bibliothèque », 2002.

WAHL Jean

*Poésie, pensée, perception*, Paris, Calmann-Lévy, 1948.

*Essence et phénomènes, La Poésie comme source de philosophie*, « Les cours de la Sorbonne », Paris, Centre de Documentation Universitaire, 1958.

WANLIN Nicolas

« *Que peut (encore) la poésie ? Remarques et questions sur le parcours théorique de Jonathan Culler* », communication prononcée à l'École Normale Supérieure de Paris, journée d'étude sur le lyrisme organisée en hommage à Jonathan Culler par Michel Murat et Marielle Macé : « Le lyrisme, autour de J. Culler », 4 avril 2008, enregistrement audio, site *En Savoirs* de



l'Ecole Normale Supérieure de Paris, [en ligne] URL : <http://www.diffusion.ens.fr> (page consultée le 4 avril 2009).

WATTEYNE Nathalie (dir.)

*Lyrisme et énonciation lyrique*, Québec, Nota bene & Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 2006.

ZUBIATE Jean-Pierre

*Du verbe aux voix. La quête du sens dans la poésie moderne : Yves Bonnefoy, André du Bouchet, Philippe Jaccottet*, thèse de doctorat dirigée par Lucienne Cantaloube-Ferrieu, Toulouse-Le Mirail, Numéro national de thèse : 2001TOU200089, 2001.

ZUMTHOR Pierre

*Introduction à la poésie orale*, Paris, Le Seuil, 1983.

## II. Méthodologie et pratiques de la didactique

### II.A. Didactique générale, didactique du français et de la lecture, didactique de la poésie, réflexions sur l'enseignement

*Une bibliographie actualisée par Serge Martin portant sur l'enseignement de la poésie est incluse dans le numéro Hors série du « Français aujourd'hui » de février 2010.*

ANSELMO Marielle

« Enseigner la littérature au collège et au lycée – Quelques aspects d'une pratique quotidienne », *Bulletin des Bibliothèques Françaises*, Paris, t. 38, n°3, dossier « Les Adolescents », 2003, p. 51-55.

ARMAND Anne, DESCOTES Maurice, JORDY Jean & LANGLADE Gérard

*La séquence didactique en français*, Toulouse, Bertrand-Lacoste/CRDP Midi-Pyrénées, 1992.

ASSOCIATION FRANÇAISE DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS

*Aimer/Enseigner la poésie*, Paris, Syros, 1990.

ATTALIE Alain

*Le commentaire composé*, Paris, Bordas, 1990.

BARTHES Roland

« Littérature/enseignement. Entretien avec Roland Barthes », *Pratiques* 5, 1975, p.15-21.

BEACCO Jean-Claude

« Types ou genres ? Catégorisation des textes et didactique de la compréhension et de la production écrite », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°83, 1991, p. 19-28.

BEDOIN Evelyne

« Comment la littérature vient aux écoliers » dans BOISSET Emmanuel & CORNO Philippe (dir.), *Que m'arrive-t-il ? Littérature et événement*, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Interférences », 2006, p. 195-204.

BELLENGER Lionel

*Les méthodes de lecture*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Que Sais-je », 1978.

BELTRAMI Daniel & QUET François

« Lecture : l'espace d'un problème », *Le Français aujourd'hui*, n°137, 2002, p. 57-71.

BENAMOU Michel

*Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, Paris, Hachette, BELC, coll. « Le Français dans le monde », 1971.

BENICHOU Jean-Pierre

« Déscolariser la lecture », *Les Actes de Lecture* n°59, septembre 1997, site de la revue de l'AFL [En ligne]

URL : [http://www.lecture.org/revues\\_livres/actes\\_lectures/AL/AL59/AL59P58.html](http://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL59/AL59P58.html) (page consultée le 10/09/2007)

BENTOLILA Alain

*La Lecture, apprentissage, évaluation, perfectionnement*, Paris, Nathan, coll. « Théories et pratiques », 1991.

BERGEZ Daniel

*Le commentaire composé au baccalauréat*, Paris, Hachette, 1986.

BIARD Jacqueline & DENIS Frédérique

*Didactique du texte littéraire, la séquence d'apprentissage*, Paris, Nathan Université, coll. « Perspectives didactiques », 1993.

BISHOP Marie-France & ROUXEL Annie (dir.)

*Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ?*, *Le Français aujourd'hui* n°157, Paris, Armand Colin, 2007.

BLOCH Béatrice

« Vers une sensorialité pure de la lecture ? Visualisation d'une lecture de La Bataille de Pharsale de Claude Simon », *Cahiers de Narratologie*, N°11, [Mis en ligne le 1/01/2004] URL: <http://revel.unice.fr/cnarra/document.html?id=7> (page consultée le 23/12/2007)

BOISVERT Jacques

*La formation de la pensée critique, théorie et pratique*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Pratiques pédagogiques », 2000.

BOURKHIS Ridha

*Explication littéraire, pratiques textuelles*, Paris, Armand Colin, coll. « Cursus », 2006.

BOUVET Rachel

« Le plaisir de l'indétermination », dans BOUVET Rachel & GERVAIS Bertrand (dir.), *Théories et pratiques de la lecture littéraire*, Presses de l'Université du Québec, 2007, p.111-135.

BOUVET Rachel & GERVAIS Bertrand (dir.)

*Théories et pratiques de la lecture littéraire*, Presses de l'Université du Québec, 2007.

BRANCA-ROSOFF Sonia

*La leçon de lecture. Textes de l'abbé Battenx*, édition établie par S. Branca, Paris, Editions des Cendres, 1999.

BRASSART Dominique Guy, GARCIA-DEBANC Claudine, HALTE Jean-François, LEBRUN M., PETITJEAN André, LEGROS Georges, ROPE Françoise

*Perspectives didactiques en Français*, Actes du colloque de Cerisy, Metz, Centre d'Analyse syntaxique de l'Université de Metz, Coll. « Didactique des textes » n°3, 1990.

BOUVET Rachel & GERVAIS Bertrand (dir.)

*Théories et pratiques de la lecture littéraire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007.

BRILLANT RANNOU Nathalie

« L'expérience littéraire : création, lecture et transmission ? », *Didactique de la lecture et de l'écriture littéraires*, SKOLÉ, Cahiers de la Recherche et du Développement, Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'académie d'Aix-Marseille, Hors Série I, 2004.

\_ « Des lycéens et des poètes d'aujourd'hui lecteurs de poésie », *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Actes des huitièmes Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, 29-30-31 mars 2007, UCL, Presses Universitaires de Louvain, coll. « Recherches en formation des enseignants et en didactique », GRIFED, Louvain-la-Neuve, Belgique, 2007, p. 369-377.

\_« La configuration du corpus scolaire par les genres : une réalité littéraire ou une nécessité didactique ? Le cas de la poésie en lycée », dans LOUICHON Brigitte & ROUXEL Annie (dir.), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, coll. « Paideia éducation-savoir-société », Presses Universitaires de Rennes, 2010, p. 187-200.

BUCHETON Dominique & CHABANNE Jean-Claude

« Une présentation générale des Actes des journées d'études de Montpellier : Pratiques enseignantes / Activités des élèves dans la classe de français », *La Lettre de la DFLM* n°21, 1997-2, Saint-Cloud, DFLM, 1997, p. 3-6.

BUCHETON Dominique

« Lire et interpréter sans expliquer » dans *Tréma, Littérature enseignée : reconfigurations*, Montpellier, 2002, p. 67-76.

BUFFARD-MORET Brigitte & MARCOIN Francis (dir.)

« La poésie de l'école », *Cahiers Robinson* N°11, Reims, 2002.

CAMBRON Micheline & LANGLADE Gérard

« De l'implication comme forme première de l'engagement », dans POULAIN Isabelle & ROGER Jérôme (dir.), *Le Lecteur engagé, critique, enseignement, politique, Modernités* n° 26, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 2007, p. 35-52.

CAMBRON Micheline

« Le divers des événements de lecture », texte de cadrage du colloque ACFAS du programme « Lecture littéraire et enseignement » organisé à l'Université de Trois Rivières (Québec), 7 et 8 mai 2007, site de l'Université de Toulouse [En ligne] URL : <http://w3.la.univ-tlse2.fr/equipe/a1/III/acfes.htm>, (page consultée le 22/03/2010).

CANVAT Karl

\_« Interprétation du texte littéraire et cadrage générique », dans *Pratiques* n°76, *L'interprétation des textes*, décembre 1992, Metz, CRESEF, p. 33-53.

\_« Discours normatif et "obscur objet du désir" », *La Lettre de l'Association DFLM* 20, 1993, p.11-13

\_« Enseigner la littérature par les genres, Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire », De Boeck Duclot, Bruxelles, coll. « Français Savoirs en pratique », 1999.

\_« Comprendre, interpréter, expliquer, décrire les textes littéraires. Postures de lecture et opérations métacognitives », *Enjeux* n°46, 1999, pages 93-111.

\_« L'écriture et son apprentissage : une question de genres ? Etat des lieux et perspectives », *Pratiques* n°117/118, Juin 2003.

\_« Pragmatique de la lecture : le cadrage générique », site *Fabula* [en ligne, dernière mise à jour le 24 Mai 2007]

URL : [www.fabula.org/atelier.php%3FGenres\\_et\\_pragmatique\\_de\\_la\\_lecture](http://www.fabula.org/atelier.php%3FGenres_et_pragmatique_de_la_lecture), (page consultée le 17/02/2008).

CENTRE INTERNATIONAL DE POESIE DE MARSEILLE

*Enseignement & Poésie*, Marseille 10-12 Décembre 1993, CIPM/CRDP de Marseille, 1995.

CEYSSON Pierre

—« La poésie contemporaine », *Lidil*, 33, 2006, p. 37-54 [En ligne le 1/12/2007]  
URL : <http://lidil.revues.org/index78.html>, (page consultée le 27/01/2008).

—« Leçon de lecture, construction de sens, construction de soi », *Lidil*, 33, 2006, p. 135-159 [En ligne le 5/12/2007] URL : <http://lidil.revues.org/index68.html>, (page consultée le 27/01/2008).

CHABANNE Jean-Charles

—« Introduction 1, conférence d'ouverture », *Parler lire écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève, le travail de l'enseignant, la place de l'œuvre*, actes des 7èmes Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, du 6 au 8 avril 2006, IUFM de Montpellier, DVD file:///E:/intro\_chabanne.pdf, ALFA LIRDEF, Université Paul Valéry Montpellier III, 2006.

—« Apport des théories de l'imaginaire à l'évaluation du corps à corps avec l'œuvre dans la classe de littérature », *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, grifed, UCL, Presses Universitaires de Louvain, coll. « Recherches en formation des enseignants et en didactique », 2007, p. 65-72.

CHALARD REYNALD André & LAPEYRE Paule

*Enseigner la poésie au lycée*, Paris, Ellipses, coll. « Pratiques littéraires », 2004.

CHAMBERS ROSS

« Le texte "difficile" et son lecteur » dans DÄLLENBACH Lucien & RICARDOU Jean (dir.), *Problèmes actuels de la lecture*, actes du colloque de Cerisy, Paris, Clancier-Guénard, coll. « Bibliothèque des signes », 1982.

CHARTIER Roger

—« Du livre au lire » dans CHARTIER Roger (dir.) *Pratiques de la lecture*, Marseille, Rivages, 1985, p. 62-88.

—« Révolutions et modèles de la lecture XVe-XXe siècles », *Le Français aujourd'hui* n°112, décembre 1995, p. 6-15.

CHERVEL André

—« Sur l'origine de l'enseignement du français dans le secondaire » dans *Histoire de l'éducation* n°25, Paris, INRP, 1985, p. 3-10.

—*Les auteurs français latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*, INRP-Publications de la Sorbonne, 1986.

—« L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche », *L'Histoire de l'Éducation*, n°38, Paris, INRP, 1988, p. 59-119.

—*La culture scolaire, une approche historique*, Paris, Belin, coll. « Histoire de l'éducation », 1998.

—« En quoi une culture peut-elle être scolaire ? » dans JACQUET-FRANCILLON François et KAMBOUCHNER Denis Kambouchner (dir.) *La Crise de la culture scolaire. Origines, interprétations, perspectives*, colloque organisé par le Département de Philosophie de l'éducation de l'Institut National de Recherche Pédagogique et l'École doctorale de philosophie de l'Université Paris-I avec le concours de l'IUFM de Franche-Comté, Sorbonne, 4, 5 et 6 septembre 2003, Paris, Presses Universitaires de France, 2005, p. 77-86.

CHEVALLARD Yves

*La transposition didactique*, Paris, La Pensée sauvage, [1984] 1991.

CHISS Jean-Louis, DAVID Jacques, REUTER Yves (dir.)

—*La Didactique du français, état d'une discipline*, Paris, Nathan pédagogie, 1995.

— *La Didactique du français, fondements d'une discipline*, Bruxelles, de Boeck, coll. « savoirs en pratique », 2005.

CITTON Yves

— "La compétence littéraire : Apprendre à (dé)jouer la maîtrise", discussion en ligne, site de l'INRP [En ligne]

URL : <http://litterature.inrp.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature-2019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens/yves-citton-la-competece-litteraire-apprendre-a-de-jouer-la-maitrise/view>, (page consultée le 10/01/2010).

— *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires?*, Paris, Editions Amsterdam, 2007.

CLARAC Pierre

*L'enseignement du français*, Paris, Presses Universitaires de France, 1963.

DABENE Michel (dir.)

« L'évaluation de la lecture, approches didactiques et enjeux sociaux », *Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 10, juillet 1994, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1994.

de DAINVILLE François

« L'évolution de l'enseignement de la rhétorique au XVII<sup>e</sup> siècle », *XVII<sup>e</sup> siècle* n°80-81, Paris, 1968.

DARRAS Francine & DELCAMBRE Isabelle

« Ce qu'ils font et ce qu'ils en disent : analyse des procédures rédactionnelles d'élèves de 2<sup>nd</sup>e », *Recherches* n°11, *Du brouillon au texte*, novembre 1989, Lille, AFEF, p.13-52.

DAUNAY Bertrand

— « La lecture littéraire : les risques d'une mystification », *Recherches* 30, 1999, p. 29-59.

— *La paraphrase dans l'approche scolaire des textes littéraires, Etude didactique*, thèse dirigée par Yves Reuter, Université de Lille 3 – Charles de Gaulle, UFR de Sciences de l'éducation, 1999.

— *Eloge de la paraphrase*, Presses Universitaires de Vincennes, coll. « Essais et Savoirs », 2002.

DAUNAY Bertrand & DUFAYS Jean-Louis

« Méthodes de recherche en didactique de la littérature », *La Lettre de l'AIRDF*, volume 40, 2007, p. 8-13.

DE BEAUDRAP Anne-Raymonde

*Le Commentaire de texte en français*, Bertrand Lacoste, 1994.

DEBREUILLE Jean-Yves (dir.)

— *Enseigner la poésie ?* Presses Universitaires de Lyon, [1995] 1998.

— *Un poète dans la classe, Jean-Vincent Verdonnet*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, coll. « IUFM », 1998.

DELAS Daniel

— « Poétique/Pratique, lecture critique », *Pratiques*, n° 20, juin 1978, p. 21-22.

— « L'inscription du texte poétique », *Pratiques*, n° 21, septembre 1978, p. 71-85.

— « Un grand dossier baudelairien : « les chats » » dans « Convergences sur Baudelaire », *Le français aujourd'hui*, n°92, 1991.

DELAS Daniel & MARTIN Serge

« Petite bibliographie portative à l'usage de la poésie et des enseignants », « Enseigner la poésie moderne », revue *Pratiques* n°93 mars 1997.

DELORME Charles

*De l'animation pédagogique à la recherche-action, perspectives pour l'innovation scolaire*, thèse de Doctorat de 3<sup>ème</sup> cycle en Science de l'Education, LYON II, Lyon, Chroniques Sociales, coll. « Formation », 1982.

DEMOUGIN Patrick

« Le lecteur et sa parole : traces écrites d'une parole recomposée dans l'acte de lecture », dans ROUXEL Annie et LANGLADE Gérard (dir.) *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2004, p. 117-127.

DEMOUGIN Patrick & MASSOL Jean-François (dir.)

*Lecture privée et lecture scolaire, la question de la littérature à l'école*, CRDP de Grenoble, 1999.

DENIZOT Nathalie

— « L'institution scolaire des genres littéraires », *Cahiers Théodile*, n°6, décembre 2005, Université Charles de Gaule, Lille III, p.41-62.

— « Classements en genres et autres classifications textuelles », *Recherches Classer*, Lille, ARDPF, 2005, p. 37-62.

— « Le biographique au lycée : vie et mort d'un genre scolaire », *Recherches Ecritures de soi*, Lille, ARDPF, 2006, p. 187-208.

DESCOTES Michel

*Lire méthodiquement des textes*, Paris, Bertrand-Lacoste, 1995.

DESCOTES Maurice, JORDY Jean, LANGLADE Gérard

*Le Projet pédagogique en français, séquences et modules au lycée*, Paris, Bertrand Lacoste, coll. « Didactiques », 1993.

*Enseignement & poésie*, actes du colloque tenu à Marseille en 1993, CIPM/CRDP, 1995.

DUFAYS Jean-Louis

— *Stéréotype et lecture*, Liège, Mardaga, coll. « Philosophie et langage », 1994.

— « Le stéréotype un concept-clé pour lire, penser et enseigner la littérature », *Marges Linguistiques*, site M.L.M.S. Editeur, Saint-Chamas, France [En ligne en mars 2001] URL : [www.marges-linguistiques](http://www.marges-linguistiques) (page consultée le 15/08/2006) désormais disponible sur le site *Texto*, URL : [www.revue-texto.net/1996-2007/marges](http://www.revue-texto.net/1996-2007/marges).

— « Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature ? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires », *Recherches en didactique de la littérature, Enjeux* n°51/52, juin/décembre 2001, p.7-29.

— « Lecture littéraire vs lecture ordinaire : une dichotomie à interroger », dans JOUVE Vincent (dir.), *L'Expérience de lecture*, Actes du Colloque de Reims, Paris, L'Improviste, 2002, p. 309-322.

— « Le pluriel des réceptions effectives. Débats théoriques et enjeux didactiques », *Recherche*, 2007, p. 71-90.

— « Quel cadrage générique face au brouillage des codes ? » dans BARONI Raphaël & MACE Marielle Macé (dir.), *Le savoir des genres*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, La Licorne n°79, p. 97-118.

DUFAYS Jean-Louis (dir.)

*Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, grifed, UCL, Presses Universitaires de Louvain, coll. « Recherches en formation des enseignants et en didactique », GRIFED, Louvain-la-Neuve, Belgique, 2007.

DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis & LEDUR Dominique

*Pour une lecture littéraire, histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck Université, coll. « Savoirs en pratique », 2005.

FISH Stanley

*Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*, Cambridge (Mass.) London, Harvard University Press, 1980, *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*, trad. de l'américain Étienne Dobenesque, préface de Yves Citton, Paris, Les Prairies ordinaires, coll. « Penser/croiser », 2007.

FOURTANIER Marie-José & LANGLADE Gérard

– *Enseigner la littérature, Paris*, Delagrave/CRDP Midi- Pyrénées, coll. « Savoir et Faire en Français », 2000.

– « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire », dans E. Falardeau, C. Fischer, C. Simard, N. Sorin (dir.), *Les voies actuelles de la recherche en didactique du français*. Québec, Presses de l'Université de Laval, janvier 2007.

FOURTANIER Marie-José, LANGLADE Gérard & ROUXEL Annie (dir.)

*Recherches en didactique de la littérature, Rencontres de Rennes*, mars 2000, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2001.

FOURTANIER Marie-José, LANGLADE Gérard & MAZAURIC Catherine

« Dispositifs de lecture et formation des lecteurs », communication en séance plénière inaugurale, 7<sup>e</sup> Rencontres des chercheurs en Didactique de la Littérature, *Parler, lire, écrire en classe de littérature : l'activité de l'élève/le travail de l'enseignant/la place de l'oeuvre*, IUFM de Montpellier, du 6 au 8 avril 2006, actes publiés sur Cdrom, p.4-16.

FRAISSE Emmanuel & HOUDART-MEROT Violaine

*Lieux de Littérature*, bulletin n°1, publication du CRTH, Université de Cergy-Pontoise, décembre 2001.

FRAISSE Emmanuel & HOUDART-MEROT Violaine (dir.)

*Les Enseignants et la littérature : la transmission en question*, Créteil, CRDP/CRTH Université de Cergy-Pontoise, 2004.

FREDERIC Madeleine

« Poésie, enseignement, société », *Études françaises*, Volume 41, n° 3, 2005, p. 5-8, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2005.

GAIOTTI Florence

*Expériences de la parole dans la littérature de jeunesse au tournant du XXI<sup>e</sup> siècle*, thèse dirigée par Catherine Tauveron, Rennes 2, juin 2007.

GARCIA-DEBANC Claudine, GRANDATY Michel, LIVA Angelina (dir.)

*Didactique de la lecture, regards croisés*, actes de la rencontre Lecture organisée le 6 avril 1994 à l'IUFM de Toulouse en hommage à Evelyne Charmeux, Presses Universitaires du Mirail, CRDP Midi-Pyrénées, coll. « Questions d'éducation », 1996.



- GLADIEU Marie-Madeleine & TROUVE Alain (dir.)  
*Parcours de la reconnaissance intertextuelle, Approches interdisciplinaires de la lecture*, n 1, Publ. De l'Université de Reims-Champagne-Ardennes, 2006.
- GOFFARD Serge & LORAND-JOLLY Annick  
*Les adolescents et la lecture*, CRDP de Créteil, 1995.
- GOFFARD Serge  
 « Lecture : négocier une interaction sociale », *Semen*, 10, Sémiotique(s) de la lecture, 1995, [En ligne le 22 mai 2007] URL : <http://semen.revues.org/document2980.html>. (page consultée le 25 mars 2010).
- GOLDENSTEIN Jean-Pierre  
 \_« Poème/roman », *Le Français dans le monde*, n°217, 1988.  
 \_« Mais où est donc passé le texte ? », *Le Français dans le monde*, n°230, mars 1990.
- GOULEMOT Jean-Marie  
 « De la lecture comme production de sens », dans CHARTIER Roger *Pratiques de la lectures* (dir.), Paris, Rivages, 1985.
- HALTE Jean-François  
*La didactique du français*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? » n°2656, 1992.
- HEBERT Manon  
*Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*, thèse de doctorat, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 2002, [En ligne] URL : [http://www.theses.umontreal.ca/theses/nouv/hebert\\_m/these.pdf](http://www.theses.umontreal.ca/theses/nouv/hebert_m/these.pdf) (page consultée le 18/04/2007)
- HOUDART-MEROT Violaine  
 \_*La culture littéraire au lycée depuis 1880*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Didact. Français », 1998.  
 \_« Le statut du plaisir dans la notion de littérature », dans FRAISSE E., HOUDART-MEROT V., BOISSINOT A., *Lieux de Littérature*, Centre de recherche Texte/Histoire, Université de Cergy-Pontoise, 2001, p. 21-26.
- HUBAT-BLANC Anne-Marie  
*Poésie et poétiques*, CRDP de l'Académie d'Amiens, 1998.
- JARRETY Michel (dir.)  
*Propositions pour les enseignements littéraires*, Paris, Presses Universitaires de France, 2000.
- JEAN Georges  
 « La poésie comme acheminement vers la lecture », *Didactique de la lecture, regards croisés, collection Questions d'éducation*, actes de la rencontre Lecture organisée le 6 avril 1994 à l'UIFM de Toulouse en hommage à Evelyne Charmeux, Presses Universitaires du Mirail, CRDP Midi-Pyrénées, 1996, p.169-178.

JEY Martine

—La littérature dans l'enseignement secondaire (second cycle) en France de 1880 à 1925, thèse de doctorat, Paris, Université de la Sorbonne Nouvelle, 1996.

—« La littérature au lycée : invention d'une discipline (1880 à 1925) », *Recherches Textuelles*, n°3, CELTED, Université de Metz, 1998.

JORDY Jean (dir.)

*Le groupement de textes*, Toulouse, CRDP Midi-Pyrénées, 1991.

JOUVE Vincent

—« De la compréhension à l'interprétation : la question des niveaux de lecture » dans TAUVERON Catherine (dir.) *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, INRP, 2001, p. 25-35.

—« La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives », dans ROUXEL Annie & LANGLADE Gérard (dir.) *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2004, p. 105-114.

JOUVE Vincent (dir.)

*L'Expérience de lecture* (Actes du Colloque de Reims, 2002), Paris, L'Improviste, 2005.

KAUFMANN Judith

« Esquisse d'un (auto)portrait du lecteur en parasite » dans JOUVE Vincent (dir.) *L'expérience de lecture*, Paris, L'Improviste, p. 16-33.

LACELLE Nathalie & LANGLADE Gérard

« Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres » dans DUFAYS Jean-Louis (dir.) *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, UCL Presses Universitaires de Louvain, coll. « Recherche en formation des enseignants et en didactique », 2007, p.55-64.

LANGLADE Gérard

— « Et le sujet lecteur dans tout ça ? », *Enjeux* N°51-52, p. 54-62.

— « L'activité "fictionnalisante" du lecteur » dans LOUICHON B. & LAVILLE B. (dir.), *Les enseignements de la fiction, Modernités* n° 23, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, décembre 2006.

— « Récits de fiction et fictions du lecteur », *Enjeux* N° 65, Faculté Universitaire de Namur, Namur, Printemps 2006.

— « Quelle théorie de la lecture littéraire ? » dans DUMORTIER J.-L. & LEBRUN M. (dir.), *Une formation littéraire malgré tout*, Presses Universitaires de Namur, Namur, 2006.

— « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre » dans ROUXEL Annie et LANGLADE Gérard (dir.) *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, 2004, p. 81-91.

LARRABURU BEDOURET Sandrine

« De la poésie aux poèmes : quel questionnement du poétique dans le secondaire ? », *Le Français Aujourd'hui* n°169, février 2010, p. 31-38.

LEBRAT Isabelle

« Danser le poème : une voie de création essentielle », *Le Français aujourd'hui*, n° 169, février 2010, p. 65-70.

LEBRUN Marlène

– *Les fables de La Fontaine : un exemple de propédeutique à la lecture littéraire*, thèse de doctorat, sous la direction de Pierre Malandain et Yves Reuter, Université de Lille 3, 1999.

– *Posture critique et geste anthologique. Faire vivre la littérature à l'école*, EME, coll. « Proximités didactiques », 2005.

LECAILLOU-LIBERT B.

*Enseigner la poésie, Français 2000*, revue de SBPF n°143-144, p. 9-11

LE FUSTEC Annie & SIRAN Pierre

« Lectures sans esquives » dans *Le Français aujourd'hui*, n° 145, avril 2004.

LEGRAND Louis

*Pour une pédagogie de l'étonnement*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1960.

LEGROS Georges & KANVAT Karl

« Enseigner la poésie moderne », dans *Pratiques* n°93, mars 1997.

LEGROS Georges

« Lecture ordinaire ou lecture lettrée », dans RENARD F. & M-F, *La littérature réserve de sens, ouverture de possibles*, Bruxelles, Publication des Facultés universitaires St Louis, 2000.

LELEU-GALLAND Eve, LEJEUNE Philippe, PUJADE-RENAUD Claude

*Les cahiers, mémoires de vie*, CRDP de l'académie d'Amiens, Label National CNDP, 2002.

LIEURY Alain

*Mémoire et réussite scolaire*, Paris, Dunod, 1993.

LIPMAN Matthew

*A l'école de la pensée*, enseigner une pensée holistique, traduit de l'américain par Nicole Decostre, collection pédagogies en développement, pratiques méthodologiques, De Boeck Université, 2001.

LISSE Michel

« Le brigand, le flâneur et le lecteur », JOUVE Vincent (dir.) *L'Expérience de lecture*, Actes du Colloque de Reims, Paris, L'Improviste, 2002, p. 45-61.

LITS Marc

« Le genre, d'Aristote à la télé-réalité », *Enjeux* n°60, automne 2004.

LOUICHON Brigitte

« Penser l'objet didactique – L'exemple de la « littérature patrimoniale » dans DUFAYS Jean-Louis (dir.) *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, grifed, UCL, Presses Universitaires de Louvain, coll. « Recherches en formation des enseignants et en didactique », GRIFED, Louvain-la-Neuve, Belgique, 2007.

LORENZO Xavier

« Le stéréotype, enjeux et problèmes en didactique du français langue maternelle », *Marges Linguistiques*, mars 2001, Saint Chamus, M.L.M.S. Editeur, [en ligne] URL : <http://www.marges-linguistiques.com> (page consultée le 23/07/2008).

MARTIN Serge

– « Pourquoi je n'enseigne plus la poésie et pourquoi j'essaie d'enseigner le français avec les poèmes », *La poésie à l'école de la maternelle au lycée*, actes du séminaire de juin 1999 & autres contributions, groupe de recherche IUFM Orléans Tours, CRDP d'Orléans 2000.

– *La poésie à plusieurs voix, Rencontres avec trente poètes d'aujourd'hui, Le Français aujourd'hui*, Février 2010.

– « "Le Français aujourd'hui" et la poésie : tentative de bibliographie exhaustive (1968-2009) », *Le Français aujourd'hui*, Février 2010, p. 223 à 233.

MARTIN Serge & MARTIN Marie-Claire

– *Les poésies, l'école*, Paris, Presses Universitaires de France, 1997.

– « La poésie à l'école » dans Lire écrire à l'école, p2-38 n°8/9 mars 2000, CRDP Grenoble, p. 2-38.

– *Les poèmes à l'école, une anthologie*, Paris, Bertrand-Lacoste, 1997.

MEYER Geneviève

*Evaluer : pourquoi ? comment ?*, Paris, Hachette-éducation, coll. « Profession enseignant », 1995.

« Il y a poésie et poésie » dans *Le Français aujourd'hui* n°114, juin 1996  
2010 : Armand Colin

MASSOL Jean-François

– *Poésie contemporaine. 25 lectures et commentaires pour les lycées*, Grenoble, CRDP de Grenoble, 1995.

– *Œuvres intégrales au lycée*, Paris, Delagrave/CRDP de Grenoble, 2000.

MATHIEU-CASTELLANI

*Le commentaire de la poésie (1555-1630) : l'écriture du genre*, Plaisance, 1990, p. 41-50.

MAZAURIC Catherine

« Une littérature en commun ? – Corpus prescrit et mises en frontières », 9<sup>èmes</sup> Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Bordeaux, Université Bordeaux III et IUFM d'Aquitaine, avril 2008

MEIRIEU Philippe

– *Apprendre...oui, mais comment ?*, Paris, ESF éditeur, 1984.

– *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF, 1989.

MUNCH Marc-Mathieu

« Lecture de la beauté ou beauté de la lecture » dans JOUVE Vincent (dir.) *L'Expérience de lecture* (Actes du Colloque de Reims, 2002), Paris, L'Improviste, 2005.

MONDENE Thomas

« Poésie contemporaine et didactique », *Les Actes de lecture* n°85, mars 2004.

PAVEAU M.-A., PECHEYRAN-HERNU I. & JOUVENCEAU N. 1997

*Poésie vivante. Le texte poétique en classe de seconde*, CRDP de l'Académie d'Amiens/CDDP de l'Oise

PETIT Michèle

*Eloge de la lecture, la construction de soi*, Paris, Belin, 2002.

PETTITJEAN André

– « Les typologies textuelles », *Pratiques*, n°62, 1989, p. 86-125.

– « Pour une didactique de la littérature », *Perspective didactiques en français*, colloque de Cerisy, coll. Didactique des Textes, Université de Metz, 1990, p.101-123.

– « Valeurs, savoirs et textes dans les Instructions officielles du lycée », *Pratiques*, n°101/102, mai 1999, p.117-138.

PENLOUP Marie-Claude

– *La tentation du littéraire, essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur « ordinaire »*, Paris, Didier, coll. « CREDIF-essais », 2000.

– *Les connaissances ignorées, approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*, Lyon, Institut national de recherche pédagogique, coll. « Didactiques, apprentissages, enseignements », 2007.

PILOGE Jean-Luc

– *Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves*, thèse dirigée par Annie Rouxel, Rennes 2, juin 2008.

POSLANIEC Christian

– *De la lecture à la littérature, Introduction à la littérature, Littérature – "Littérature de jeunesse"* – Enseignement, Paris, Editions du Sorbier, 1992

POULAIN Isabelle & ROGER Jérôme (dir.)

– *Le Lecteur engagé, critique, enseignement, politique, Modernités n° 26*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 2007.

PRIVAT Jean-Marie & VINSON Marie-Christine

– « Le Statut du livre et du lecteur dans les instructions officielles du primaire et du secondaire », *Pratiques* n°101/102, mai 1999, p. 105-115.

PRIVAT Jean-Marie

– « L'institution des lecteurs » dans *Pratiques* n°80, décembre 1993, p. 7-34.

PROST Antoine

– *Histoire de l'enseignement en France (1800-1967)*, Paris, Armand Colin, coll. « U », 1968.

MICHEL Raymond

– « Expérience de lecture et expérience esthétique : du plaisir et de l'émotion » dans JOUVE Vincent (dir.) *L'expérience de lecture*

REUTER Yves

– « Les pratiques thématiques dans le secondaire » dans HALTE J.F. & PETTITJEAN A. (dir.), *Pour un nouvel enseignement du français*, Actes du colloque de Cerisy, De Boeck-Duculot, 1982.

– « Le système des personnages dans le roman à suspense » dans REUTER Yves (dir.), *Le roman policier et ses personnages*, Paris, Presses universitaires de Vincennes, coll. « L'imaginaire du texte », 1989.

– « Définir les biens littéraires ? », *Pratiques* n°67, Septembre 1990, p. 5-14.

– « Enseigner la littérature ? » *Recherches* 16, 1992, 55-70.

– « Quelques notes à propos de la didactique de la littérature », *La Lettre de l'Association DFLM* 10, 1992, p. 9-11.

– « Comprendre, interpréter, expliquer des textes en situation scolaire. A propos d'Angèle », dans *Pratiques*, n°76 décembre 1992.

– « La lecture littéraire : éléments de définition » dans DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L., LEDUR, *Pour une lecture littéraire II. Bilan et confrontations*, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995), Bruxelles, De Boeck-Duculot, coll. « Formation continuée », 1996.

– « L'enseignement-apprentissage de la littérature en question », *Enjeux*, 43/44, 1999, p. 191-203.

– « Comprendre, interpréter... en situation scolaire. Retour sur quelques problèmes », *Comprendre Interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, INRP, 2001, p. 69-79.

– « Analyser la discipline : quelques propositions », *Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF*, Québec, 26 au 28 août 2004, [En ligne] URL : <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Conferenciers-debattants/Y-Reuter.pdf>

– « Les enjeux du français : questions pour la didactique », *Recherches n°43, Enjeux de l'enseignement du français*, 2005-2.

RICHARD Jean-François

*Les Activités mentales – Comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Paris, A. Colin, 1990.

ROCH-VERAS Sophie

« Les émotions suscitées par un texte en langue étrangère chez un compreneur-apprenant », *Synergies Espagne n°2* – 2009, p. 223-234 [En ligne] URL : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Espagne2/roch.pdf> (page consultée le 20/12/2009).

ROSIER Jean-Maurice

*La Didactique du français*. Paris, Presses Universitaires de France, coll. Que Sais-je ?, n°2656, 2002.

ROUXEL Annie

– *Distance, complexité, plaisir, Réflexion sur une didactique de la lecture littéraire*, thèse de doctorat sous la direction de Michèle Touret, Université Rennes 2, 1992.

– *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, PUR, 1996.

– « Lecture et retour sur soi : l'autobiographie de lecteur au lycée », *Enjeux*, n°61, hiver 2004, p.47-68.

– « Qu'entend-on par lecture littéraire ? », Actes de l'université d'automne 2002 *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, 2002, MEN Direction générale de l'Enseignement scolaire, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, site EDUSCOL [en ligne le 6 mai 2004] URL : <http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire%A0.html> (page consultée le 12/12/2006).

– *Lectures cursives : quel accompagnement ?*, Paris, Delagrave/CRDP Midi Pyrénées, coll. « Savoir faire en français », 2005.

– « De la tension entre *utiliser* et *interpréter* dans la réception des œuvres littéraires en classe : réflexion sur une inversion des valeurs au fil du cursus », dans DUFAYS Jean-Louis (dir.) *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, grifed, UCL, Louvain-la-Neuve, Belgique, Presses Universitaires de Louvain, coll. Recherches en formation des enseignants et en didactique, 2007, p. 45-54.

ROUXEL Annie & LANGLADE Gérard

*Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, 2004.

SCHNEUWLY Bernard & DOLZ J.

« Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement », *Repères* n° 15, 1997.

SCHNEUWLY Bernard

« Plaidoyer pour le "français" comme discipline scolaire autonome, ouverte et articulée », actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF, Québec, du 26 au 28 août 2004 [En ligne]  
URL : [http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Conferenciers-debattants/Bernard\\_Schneuwly\\_Conf.pdf](http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Conferenciers-debattants/Bernard_Schneuwly_Conf.pdf) (page consultée le 23/08/2007)

SIMEON Jean-Pierre

\_ « L'enseignement de la poésie : bilan et perspectives », dans « Lecture et écriture littéraires à l'école » *Repères* n°13 INRP, 1996.

\_ *Algues, sable, coquillages et crevettes : lettre d'un poète à des comédiens et à quelques autres passeurs*, Cheyne, 1997.

TAUVERON Catherine (dir)

*Lire la littérature à l'école*, Paris, Hatier pédagogie, 2002.

TAUVERON Catherine

« Que veut dire évaluer la lecture littéraire ? Cas d'élèves en difficulté de lecture », *Repères*, 31, Lyon, INRP, 2005, p. 73-112.

TAUVERON Catherine & SEVE Pierre

*Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école*, Hatier coll. Hatier Pédagogique, 2005.

TERWAGNE Serge, VANHULLE Sabine, LAFONTAINE Annette

*Les cercles de lecture, interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, Bruxelles, Editions de Boeck, coll. « outils pour enseigner », 2003.

THÉRIEN Gilles

\_ « Pour une sémiotique de la lecture », dans *Protée: théories et pratiques sémiotiques*, vol. 18, no 2, 1990, p. 67-80.

\_ « Lire, comprendre, interpréter », dans *Tangence*, numéro spécial « La lecture littéraire », no 36, mai 1992, p. 96-104.

TRADIF J.

*Le transfert des apprentissages*, Montréal, Editions Logiques, 1999.

TESSIER Gisèle

*Pratiques de recherche en sciences de l'éducation*, Rennes, PUR, 1993.

VANIER Véronique (dir.)

*La lecture plaisir, de festivals en concours littéraires*, Paris, Adapt, 1998.

VANDENDORPE Christian

\_ « Contexte, compréhension et littérarité », dans *RSSI*, vol. 11, no 1, 1991, p. 9-25.

\_ « Lecture et quête de sens », dans *Protée*, vol. 19, no 1, hiver 1991, p. 95-101.

\_ « Effets de filtre en lecture littéraire », dans *Tangence*, no 36, mai 1992, p. 19-33.

\_ « La lecture entre déchiffrement et automatisation » dans SAINT-JACQUES Denis (dir.) *L'Acte de lecture*, Québec, Éditions Nota Bene, 1994, 1998, p. 237-253.

VERRIER Jean

« La poésie à l'école », *Langue Française*, n°23, septembre 1974.

VIALA Alain & SCHMITT Michel-Pierre  
*Faire lire*, Paris, Didier, 1978.

## **II.B. Histoire de la lecture, sociologie de la lecture, sociologie, psychologie, méthodologie en sciences humaines, autres sciences**

ALBRECHT Milton Charles, BARNETT James Harwood & GRIFF Mason  
*The sociology of art and literature : a reader*, London, Duckworth, 1970.

BARTH Britt-Mari  
\_L'Apprentissage de l'abstraction, Paris, Retz, coll. « Forum, éducation, culture », 1987.  
\_Le Savoir en construction, former à une pédagogie de la compréhension, Editions Retz, Paris, 1993.

BAUDELOT Christian, CARTIER Marie, DETREZ Christine  
*Et pourtant ils lisent...*, Paris, Le Seuil, coll. « L'épreuve des faits », 1999.

BAUTIER Elisabeth & ROCHEX Jean-Yves  
*L'expérience scolaire des nouveaux lycéens, démocratisation ou massification*, Paris, Armand Colin, 1998.

BLANC Nathalie  
« Emotion et compréhension de textes » dans BLANC Nathalie (dir.) *Emotion et cognition, Quand l'émotion parle à la cognition*, Paris, In Press, coll. « concept psy », 2006, p. 123-190.

BLOOM Benjamin S.  
*Taxonomie des objectifs*, Montréal, Presse de l'Université du Québec, 1975.

BONNET Claude  
« Perception, représentations et réalités » dans KELLER Dominique, DURAFOUR Jean-Pierre, BONNOT Jean-François, SOCK Rudolph (dir.), *Percevoir : monde et langage, invariance et variabilité du sens vécu*, Sprimont, Belgique, Mardaga, 2001, chapitre 11, p. 205-218.

BORDEAUX Marie-Christine, BURGOS Martine, GUINCHARD Christian, GEFFROY Marie-Thérèse  
*Action culturelle et lutte contre l'illettrisme*, Paris, Editions de l'Aube, coll. « Monde en cours », 2006.

BOUGLÉ Célestin  
*Leçons de sociologie sur l'évolution des valeurs*, Paris, Armand Colin, 1922, numérisé par Marcelle Bergeron, coll. « Les classiques des sciences sociales » [En ligne, 2003] URL : [http://classiques.uqac.ca/classiques/bougle\\_celestin/lecons\\_socio\\_valeurs/lecons\\_socio\\_evol\\_valeurs.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/bougle_celestin/lecons_socio_valeurs/lecons_socio_evol_valeurs.pdf) (page consultée le 15/04/2008)

BOURDIEU Pierre & CHARTIER Roger  
« La lecture : une pratique culturelle » dans CHARTIER Roger (dir.), *Pratiques de la lecture*, Marseille, Rivages, 1985, p. 217-239.



- BOYER Régine, BOUNOURE Annick & DELCAUX Monique  
*Paroles de lycéens, les études, les loisirs, l'avenir*, Paris, Editions Universitaires : Institut National de Recherche Pédagogique, 1991.
- BREWER William F. & LICHTENSTEIN Edward H.,  
 «Stories Are to Entertain : A Structural-Affect Theory of Stories», *Journal of Pragmatics*, n° 6, December 1982, p. 473-486.
- BRUNER Jerome  
*L'Education, entrée dans la culture*, Paris, Retz, coll. « Psychologie », 1996.
- BURGOS Martine  
 \_« La lectures des adolescents : identification et interprétation », *L'Ecole des Lettres 1<sup>er</sup> cycle*, n°12-13, 1994, p.37-40.  
 \_« Le génie du lecteur », *BBF*, 1994, n° 6, p. 82-85, site BBF [En ligne] URL : <http://bbf.enssib.fr>, (page consultée le 16/07/2008)  
 \_ *Des jeunes et des bibliothèques : trois études sur les sociabilités juvéniles*, Paris, Bibliothèque publique d'information du Centre Pompidou, 2004.
- BURGOS Martine & PRIVAT Jean-Marie  
 «Le Goncourt des lycéens : vers une sociabilité littéraire ?» dans POULAIN Martine (dir.), *Lire en France aujourd'hui*, Paris, Le Cercle de la librairie, coll. « Bibliothèques », 1993, p. 163-181.
- CAVALLLO Guglielmo & CHARTIER Roger  
*Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Le Seuil, 1997.
- CHARTIER Roger (dir.)  
 \_*Pratiques de la lecture*, Rivages, Marseille, 1985,  
 \_*Histoires de la lecture, un bilan des recherches*, actes du colloque des 29 et 30 janvier 1993 à Paris, Maison des sciences de l'homme IMEC, 1995.
- COMBESSIE Jean-Claude  
*La Méthode en sociologie*, Paris, La Découverte, Coll. « Repères », [1996] 2003.
- DAMASIO Antonio R.  
 \_*L'erreur de Descartes. La raison des émotions*, trad. Marcel Blanc, Paris, Odile Jacob, coll. « sciences », 1995.  
 \_*Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*, trad. Claire Larssonneur, Paris, Odile Jacob, coll. « sciences », 1999.  
 \_*Spinoza avait raison : joie et tristesse, le cerveau des émotions*, trad. Jean-Luc Fidel, Paris, Odile Jacob, 2003.
- DEHAENE Stanislas  
*Les neurones de la lecture*, Préface de Jean-Pierre Changeux, Paris, Odile Jacob, 2007.
- DENHIÈRE Guy & BAUDET Serge  
*Lecture, compréhension de texte et sciences cognitives*, Paris, Presses Univesitaires de France, 1992.
- DENIS Michel  
*Image et cognition*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Psychologie d'aujourd'hui », 1989.

DUBOIS Sébastien

« Economie de la poésie contemporaine », site du *Centre National du Livre* [en ligne, dernière modification 30 novembre 2005]

URL : <http://www.centrenationaldulivre.fr/?Economie-de-la-poesie>, (page consultée le 10/12/2006)

DUMAZEDIER Joffre

*Singly (François de), Lire à 12 ans. Une enquête sur les lectures des adolescents, Observatoire France Loisirs de la lecture, Revue française de pédagogie*, 1990, vol. 92, n° 1, p. 121-123, site *Persée* [En ligne] URL : [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp\\_0556-7807\\_1990\\_num\\_92\\_1\\_2475\\_t1\\_0121\\_0000\\_1](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1990_num_92_1_2475_t1_0121_0000_1) (page consultée le 23/02/2010).

FAYOL Michel, GOMBERT Jean-Emile, LECOQ Pierre, SPENGER-CHAROLLES Liliane, ZAGAR Daniel (dir.)

*Psychologie cognitive de la lecture*, Presses Universitaires de France, Paris, 1992.

FILIOLE Anne-Marie

« Lire, acte complexe et fondamental », *BBF* n° 2, 1990, p. 158-160, [En ligne] URL : <http://bbf.enssib.fr/> (page consultée le 23/02/ 2010)

FOUCAMBERT Jean

« Le Plaisir de la lecture source ou aboutissement du savoir lire ? », *Les Actes de Lectures* n°73, mars 2001, pages 49-52.

FRANCOIS F., HUDELLOT C., SABEAU-JOUANNET E.

*Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, Paris, Presses Universitaires de France, 1984.

GARDNER Howard

*Les formes de l'intelligence*, trad. Murlon Jean-Paul et Taussiq Sylvie, Paris, Odile Jacob, coll. « sciences », 1997.

GARNER Ruth

*Metacognition and reading comprehension*, Norwood, NJ: Ablex, 1987.

GUIBERT Joël & JUMEL Guy

*Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*, Paris, Masson & Armand Colin, coll. « Cursus », 1997.

GILLI Yves

« Le texte et sa lecture. Une analyse de l'acte de lire selon W. Iser », *Semen*, 01, Lecture et lecteur, 1983, [En ligne le 21/08/2007]

URL : <http://semen.revues.org/document4261.html> (page consultée le 1/O2/2010).

GOFFARD Serge

« Lecture : négocier une interaction sociale », *Semen*, 10, Sémiotique(s) de la lecture, 1995, [En ligne le 22/05/2007]

URL : <http://semen.revues.org/document2980.html>. (page consultée le 25/03/2010).

HERSENT Jean-François

« Sociologie de la lecture en France : état des lieux » Juin 2000, site du Ministère de la culture, [en ligne] URL : <http://www.culture.gouv.fr/culture/dll/sociolog.rtf>,

HOCHON Jean-Claude & EVRARD Fabrice

« Lecture professionnelle et gestion personnalisée de documents textuels. », revue *ICO* Québec, printemps 1994, p. 9-18.

LAFARGUE Claude

Claude Lafarge, *La valeur littéraire. Figuration littéraire et usages sociaux des fictions*, Paris, Fayard, 1983.

LAHIRE Bernard

*La lecture populaire : les pratiques populaires de la lecture*, Lyon, Voies livres, coll. « Pratiques et apprentissages de l'écrit », n° 54, 1994.

*L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, coll. « Essais & Recherches », 1998.

*La Culture des individus*, Paris, La Découverte, 2004.

*La raison scolaire, école et pratiques d'écriture entre savoir et pouvoir*, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Paiedeia », 2008.

LEENHARDT Jacques & JOZSA Pierre

*Lire la lecture - Essai de sociologie de la lecture* [1982], Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques Sociales », 1999.

LEENHARDT Jacques

« De la compétence dans l'activité lectrice » dans PICARD Michel (dir.), *La lecture littéraire*, Paris, Clancier-Guénaud, 1988.

LEVI-STRAUSS Claude

*Le regard éloigné*, Paris, Plon, 1983.

LEWIN Kurt

*Psychologie dynamique, les relations humaines*, [1959] trad. Faucheux Claude et Faucheux Marguerite, Paris, Presses Universitaires de France, 1973.

MARTINS Daniel

« Influence des états émotionnels dans les activités de mémorisation, de rappel, d'identification et de production de matériels verbaux. », *L'année psychologique*. 1985 vol. 85, n°4. p. 577-597, site *Persée* [En ligne]

URL:[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy\\_0003-5033\\_1985\\_num\\_85\\_4\\_29117](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_1985_num_85_4_29117) (page consultée le 8/O4/2010)

MAUGER Gérard, POLIAK Claude F., PUDAL Bernard

*Histoires de lecteurs*, Paris, Nathan, coll. « Essais & recherches », 1999.

MANGUEL Alberto

*Une histoire de la lecture* [*History of reading*, 1996], trad. de l'anglais Christine Le Bœuf, Arles, Actes Sud, coll. « Essais Littéraires », 1998.

NELL Victor

*Lost in a Book : The Psychology of Reading for Pleasure*, New Haven and London, Yale University Press, 1988.

NIES Fritz

*Imagerie de la lecture, Exploration d'un patrimoine millénaire de l'Occident*, trad. Jacques Grange, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Perspectives littéraires », [1991] 1995.

PERONI Michel

« La lecture, pratique culturelle ou activité de réception ? », dans POULAIN Martine (dir.), *Lire en France aujourd'hui*, Editions du cercle de la librairie, coll. « Bibliothèques », 1993, p. 47-73.

PETIT Jean-Luc (dir.)

« L'évènement en perspective », *Raisons Pratiques* n°2, Editions du CNRS et de l'EHESP, 1991.

PETRUCCI Armando

« Lire autrement les modes de lecture » dans CAVALLO Guglielmo & CHARTIER Roger, *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Le Seuil, Paris, 1997, p.401-425.

PHILIPPOT Pierre

*Emotion et psychothérapie*, collection émotion intervention santé, Wavre, Editions Mardaga, 2007.

POULAIN Martine (dir.)

*Pour une sociologie de la lecture, Lectures et lecteurs dans la France contemporaine*, Paris, Cercle de la Librairie, coll. « Bibliothèques », 1988.

*Lire en France aujourd'hui*, Paris, Cercle de la librairie, 1993.

ROBINE Nicole

*Lire des livres en France des années 1930 à 2000*, Electre-Editions du cercle de la Librairie, coll. « bibliothèques », 2000.

SEGRE Monique

« Itinéraires de lecteurs. Note critique sur des études récentes en sociologie de la lecture », *Revue française de sociologie*, 42-1, 2001, p. 149-164.

de SINGLY François

*Lire à 12 ans, une enquête sur les lectures des adolescents*, Observatoire France Loisirs de la lecture, Nathan, 1989.

*L'Enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris, Nathan Université, 1992.

*Les jeunes et la lecture, Les dossiers Education et formations*, n°24, janvier 1993, Ministère de l'éducation nationale et de la culture, direction de l'évaluation et de la prospective, direction du livre et de la lecture, département des études et de la prospective (culture), 1993.

SCHWARTZ Olivier

« L'Empirisme irréductible » dans *Le Hobo : sociologie du sans-abri*, Paris, Nathan, 1993.

SCHNEUWLY Bernard & BRONCKART Jean-Paul (dir.)

*Textes de base en psychologie, Vygotski aujourd'hui*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1985.

TASINATO Maria

*L'œil du silence, Eloge de la lecture*, trad. de l'italien Jean-Paul Manganaro et Camille Dumoulié, avec un dessin et une présentation de Pierre Klossowski, Paris, Verdier, [1986] 1989.

TISSERON Serge

« Les jeunes et la nouvelle culture Internet », *Empan* n°76, Erès, 4/2009, p. 37-42.

UMBRIACO Michel & GOSSELIN Lynda

« Emotion, cognition et formation à distance. L'émotion dans la cognition : un chien dans un jeu de quilles ? Un éléphant dans un magasin de porcelaine ? Ou le cœur dans la pomme ? », *Revue du conseil québécois de la formation à distance*, p.113-122 [En ligne] URL : [http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D5\\_1\\_g.pdf](http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D5_1_g.pdf) (page consultée le 24/O4/2010)

VENDENDROPE Christian

*Du papyrus à l'hypertexte, essai sur les mutations du texte et de la lecture*, Editions La Découverte, coll. « Sciences et société », 1999.

### III. Poésie, œuvres de poètes et d'écrivains

#### III.A. Poésie

APOLLINAIRE Guillaume

*Alcools* [1920] nrf, Poésie/Gallimard, [1966] 1995.

BAUDELAIRE Charles

— *Mon cœur mis à nu : journal intime*, Paris, Maximilien Vox, 1945.

— *Les Fleurs du mal*, Paris, Le Livre de poche, Librairie Générale Française, 1972.

BAILLY Jean-Christophe

*L'Étoilement*, Montpellier, Fata Morgana, 1979.

BASHO

« La Sente étroite du bout du monde » dans *L'Éphémère*, n°5, Paris, Fondation Maeght, 1968.

BONNEFOY

« Lever les yeux de son livre », dans *Nouvelle Revue de psychanalyse*, n°37, Paris, Gallimard, 1988.

BONNEFOY Yves

— *L'arrière-pays*, Genève, Skira, 1972.

— *Poèmes*, Paris, Mercure de France, 1978, Gallimard, coll. « Poésie », 1982.

— *Entretiens sur la poésie (1972-1990)*, Paris, Mercure de France, 1990.

BOURG Lionel

*Les Montagnes du soir*, Cadex Editions, 2003.

BRETON André

— *Poisson soluble*, Paris, Gallimard, coll. « Poésie/Gallimard », 1996.

— *Signes ascendants*, Paris, Gallimard, coll. « Poésie/Gallimard », 1999.

CELAN Paul

— *Le méridien & autres proses*, trad. Jean Launay, Paris, Le Seuil, coll. « La Librairie du XXI<sup>e</sup> siècle », 2002.

— « Lit de neige », trad. André du Bouchet, *L'Éphémère*, n°7, automne 1968, Paris, Editions de la Fondation Maeght, p. 14-15.

CHAR René

*Sur la poésie 1936-1974*, Paris, GLM, 1974.

CHAMBERLAND Paul

*Genèses*, Montmagny (Québec), Editions de l'Aurore, coll. « lecture en vélocipède », 1974.

CHENIER André

*Poésies* [1872], Paris, Poésie/Gallimard, 1994.

CLAUDEL Paul

*Réflexions sur la poésie*, Paris, Gallimard, coll. « Idées », 1963.

CLANCIER Georges Emmanuel

« La vie de la poésie ou La poésie et la vie, Regards croisés » dans *Le Feuilleton de la Société des gens de lettres* n°4, Paris, automne-hiver 1999-2000.

CORBIERE Tristan

*Les Amours jaunes*, nrf Poésie/Gallimard, 1973.

DELUY H., LECARME J. & VERCER B. (dir.)

*Action Poétique* n°133, 1993.

DE SEYNES Jean-Baptiste

*Nuit et jour, vivant suivant, (vent, une étude III)*, Obsidiane, 2006.

DES ROSIERS Joël

*Métropolis Opéra suivi de Tribu*, Montréal, Editions Triptyque, 2000.

DUBOST Louis

*Lettre d'un éditeur de poésie à un poète en quête d'éditeur*, Boulogne, Gingko, coll. «Idées fixes », 2006.

DUPIN Jacques

*Écart*, P.O.L., 2000.

ÉPHEMÈRE (L') revue

*L'Éphémère*, Paris, Maeght, 1969 à 1972.

FRENAUD André

« Faut-il croire encore en la poésie ? » dans *Les Cahiers de la Bibliothèque littéraire Jacques Doucet*, n°1, avril 1997, p. 52-59.

GARELLI Jacques

*L'Ubiquité d'être* suivi de *Difficile séjour*, Paris, José Corti, 1986.

GARRON Isabelle

*Face devant contre*, Flammarion, 2002.

GASPAR Lorand

« Ça sert à quoi la poésie ? », *L'ardeur du poème. Réflexions de poètes sur la poésie, Europe*, n°875, mars 2002, p. 89-93.

GUILLEVIC Eugène

*\_Vivre en poésie*, entretiens, Paris, Stock, 1980.

*\_Choses parlées, entretiens avec Raymond Jean*, Seyssel, Champ Vallon, 1982.

HOCQUARD Emmanuel

*Tout le monde se ressemble, Une anthologie de la poésie contemporaine*, Paris, P.O.L., 1995.

HELISSEN Alain

*ABCD'R*, Public.net, Tours, 2008.

HUGO Victor

– *Pierres*, vers et proses, édité par Henri Guillemin, Editions du Milieu du Monde, 1951.

– *Océans*, poèmes inédits, édité par Ollen Borff, Albin Michel, 1988.

– *L'Aquarium de la nuit*. Paris, Éditions Interférences, édition « inspirée » de l'ouvrage édité par G.L.M. en 1956 : *L'œil égaré dans les plis de l'obéissance au vent*, 2005.

– « Réponse à un acte d'accusation », Livre Premier : « Aurore », dans *Les contemplations*, Paris, Gallimard, coll.« Poésie/Gallimard », 1973.

JACOB Max

*Art poétique*, Emile-Paul, 1922.

JODELLE Etienne

« Contr'amours », *Poètes du XVI<sup>e</sup> siècle*, texte établi et présenté par Albert-Marie Schmidt, Gallimard, coll. « La Pléiade », 1953.

JOSSE Jacques

*Sur les quais*, avec des dessins originaux de Georges Le Bayon, Traumfabrik, 2007.

KAFKA Franz

*Lettre du 27 janvier 1904 à Oskar Pollak*, dans *Œuvres complètes*, Tome III, éd. Claude David, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 1994.

KLEBANNER Daniel

*La langue visagée*, Montpellier, Fata Morgana, 1986.

LABE Louise

*Œuvres poétiques*, Pernelle du Guillet, *Rymes*, nrf Poésie/Gallimard, 1983.

LAMARTINE

« Préface de 1849 » aux *Méditations poétiques et Nouvelles Méditations poétiques*, Paris, LGF/Livre de Poche, coll. « Classiques de Poche », 2006.

LE GROS Marc

*Éloge de la palourde*, Paris, Flammarion, 1996.

LEOPARDI Giacomo

*Le Coucher de la lune et six autres Canti*, traduction et préface Antoine Colavolpe, collage Rafael de Surtis, Editions Rafael De Surtis, coll. « Pour une Rivière de Vitrail », 1997.

LINHYUN Xie

« Douze poèmes », trad. Gérard Dupuy, *Passages A l'Act* volume 1.2, Chambéry, 2007, p. 51-55.

LUCA Ghérasim

*Héros-Limite* suivi de *Le Chant de la carpe* et de *Paralipomènes*, nrf, Poésie/Gallimard, 2001.

MALLARME Stéphane

*Igitur, Divagations, Un coup de dé*, Préface d'Yves Bonnefoy, Paris, Gallimard, coll. « Poésie », 1976.

MAROT Clément,



*L'Adolescence Clémentine*, [1532] Edition de Franck Lestringant, nrf Poésie/Gallimard, 1987.

MICHAUX Henri

— *L'Avenir de la Poésie*, conférence prononcée en 1936 à Buenos-Aires, Bruxelles, Didier Devillez, 1997.

— « L'Époque des illuminés » dans *Qui je fus*, 1927, *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », Tome I, 1998.

MUNIER Roger

*Haïku*, avant-propos et texte français de Roger Munier, préface d'Yves Bonnefoy, Paris, Fayard, collection « Documents spirituels », 1978.

MUSSET Alfred de

*Premières Poésies nouvelles*, nrf Poésie/Gallimard, 1976.

NERVAL Gérard de

*Aurélia, Lettres à Jenny Colon, La Pandora, Les Chimères*, édition établie et commentée par Béatrice Didier, le Livre de poche, 1972.

NOEL Bernard

*Où va la poésie ?* Draguignan, la petite Librairie & Unes, 1997.

PAULHAN, Jean

« Haï-kaïs », dans *La Nouvelle Revue française*, 7e année, nouvelle série, Paris, Gallimard, n° 84, 1er septembre 1920, p. 329-330 [signé « Jean Paulhan », texte de présentation pour les haï-kaïs de Paul-Louis Couchoud, Julien Vocance, Georges Sabiron, Pierre Albert-Birot, Jean-Richard Bloch, Jean Breton, Paul Éluard, Maurice Gobin, Henri Lefebvre, René Maublanc, Jean Paulhan (6 poèmes p. 245 signés « Jean Paulhan ») et Albert Poncin].

PEREC Georges

*Penser/classer*, Paris, Hachette, 1985.

PRIGENT Christian

*Être moderne est-ce être illisible ?*, Reims, *Cahier Noria* n°5, mars 1992.

PONGE Francis

— *Pièces*, Paris, Gallimard, nrf Poésie/Gallimard, [1961] 1999.

— *Pour un Malherbe*, Paris, Gallimard, 1965.

— *Entretiens de Francis Ponge avec Philippe Sollers*, Paris, Gallimard/Seuil, 1970.

QUELEN Dominique

*Petites formes*, Rennes, Apogée, 2002.

REVERDY Pierre

— *Le livre de mon bord*, Paris, Mercure de France, 1970.

— *Cette émotion appelée poésie ; Écrits sur la poésie (1932-1960)*, Paris, Flammarion 1974.

— « Syntaxe » Nord-Sud, avril 1918, dans *Nord-Sud, Self-Défense et autres écrits sur l'art et la poésie (1917-1926)*, Paris, Flammarion, 1975.

— *Ferraille, Plein verre, Le chant des morts, Bois vert, suivi de Pierres blanches* [Mercure de France, 1949], préface de François Chapon, Gallimard, nrf Poésie/Gallimard, 1981.

*\_Sable mouvant - Au soleil du plafond - La Liberté des mers*, suivi de *Cette émotion appelée poésie* [1950], Paris, Gallimard, coll « Poésie », 2003.

RIMBAUD Arthur

*\_ Vers nouveaux*, édition Jean-Luc Steinmetz, Paris, Flammarion, coll. « GF », 1989.

*\_ Illuminations*, édition Jean-Luc Steinmetz, Paris, Flammarion, coll. « GF », 1989.

ROCHE Denis,

*La poésie est inadmissible*, dans *Œuvres poétiques complètes*, Paris, Le Seuil, coll. « Fiction et cie », 1995.

RONSARD Pierre de

*Œuvre Complètes* éditées sous la dir. de M. Simonin, J. Céard, et D. Ménager, Gallimard, coll. « La Pléiade », t. I, 1993.

ROUBAUD Jacques

*\_ Mono no aware (le sentiment des choses)*, Paris, Gallimard, 1970.

*\_ Poésie, etcetera : ménage*, Stock, 1995.

*\_ La Forme d'une ville change plus vite hélas que le coeur des humains*, cent cinquante poèmes (1991-1998), Gallimard, 1999.

*\_ « Remarques sur quelques états présents de la poésie », dans Poésie d'aujourd'hui, Éditions et lecture publique*, Tours, Farrago, 2000.

*\_ « Obstination de la poésie, un art qui résiste à sa dénaturation », Le Monde diplomatique*, Paris, janvier 2010, p. 22-23.

SCEVE Maurice

*Délie*, édition de Françoise Charpentier, Paris, nrf, Poésie/Gallimard, 1984.

SACRÉ James

*Un Sang maniériste*, Neuchâtel, La Baconnière, 1977.

SCHNEIDER Jean-Claude

*Si je t'oublie, la terre*, Bruxelles, La Lettre Volée, 2005.

STEFAN Jude

« La vie contre le livre » dans *Europe*, Paris, n° 825-826 janvier février p.31, 1998.

TELLERMANN Esther

*Guerre extrême*, Paris, Flammarion, 1999.

TZARA Tristan

« Essai sur la situation de la poésie », décembre 1931, dans *Le Surréalisme au service de la révolution*, repris dans *Œuvres Complètes*, tome V, *Les Écluses de la poésie* (réuni en 1951), Paris, Flammarion, 1982.

VALERY Paul

« Nécessité de la poésie », *Variété* dans *Œuvres I*, Paris, Gallimard, coll. « La Pléiade », 1957.

VIARRE Guy

*June*, éditions Fissile, 2006.

VILLON François

*Œuvres poétiques, Les Testaments*, Nouvelle Librairie de France, Paris, 1980.

YOURCENAR Marguerite

*La Couronne et la lyre, anthologie de la poésie grecque*, Paris, Gallimard 1979.

WATEAU Patrick

*Minerve*, Paris, José Corti, coll. « En lisant en écrivant », 1999.

### III.B. Quelques références pour lire André du Bouchet

#### *Textes de du Bouchet évoqués dans la thèse*

Du BOUCHET André

— « L'Infini et l'inachevé », dans *Critique*, Paris, Minuit, n°54, novembre 1951.

— *Dans la chaleur vacante*, Paris, Mercure de France, 1961.

— *Où le soleil*, Paris, Mercure de France, 1968.

— *Qui n'est pas tourné vers nous*, Paris, Mercure de France, 1972.

— « Hölderlin aujourd'hui », dans *L'Incohérence*, Montpellier, Fata Morgana, 1979.

— *Laissez*, Paris, Hachette, coll. « P.O.L », 1979.

— *Carnets 1952-1956*, éd. Michel Collot, Paris, Plon, 1990.

— *Matière de l'interlocuteur*, « Homère », Montpellier, Fata Morgana, 1992.

— *Annotations sur l'espace non datées, Carnet 3*, Montpellier, Fata Morgana, 2000.

— *L'Emportement du muet*, Paris, Mercure de France, 2000.

— *L'œil égaré dans les plis de l'obéissance au vent*, par Victor Hugo, suivi de *L'infini et l'inachevé*, avec une post-face « Hugo selon du Bouchet » de PEYRE Yves, Paris, Seghers, 2001.

— « Vision et connaissance chez Victor Hugo », *L'Étrangère*, Bruxelles, La lettre volée, n°14-15, 2007 p. 89-94.

— « Essai sur la création poétique », *L'Étrangère*, Bruxelles, La lettre volée, n°14-15, 2007, p. 95-102.

— « Connaissance critique et connaissance du poétique », *L'Étrangère* Bruxelles, La lettre volée, n°14-15, 2007, p. 103-105.

#### *Sur André du Bouchet lecteur*

BISHOP Michael

« Hugo : Fragmentation, Indécidabilité, L'Ailé » dans *Altérités d'André Du Bouchet : de Hugo, Shakespeare et Poussin à Celan, Mandelstam et Giacometti*, New York, éditions Rodopi, Coll. « Monographique en Littérature française contemporaine », 2003, p. 13-20.

Du BOUCHET Paule

« Andante pour mon père », *L'Étrangère* n°16-17-18, Bruxelles, La Lettre Volée, 2007, p. 405-418.

CHAPON François

« Cheminement d'André du Bouchet et de Pierre Tal Coat », *L'Ire des vents*, Châteauroux, n°6-8, *Espaces pour André du Bouchet*, 1983, p. 151-158.

COLLOT Michel

« "D'un trait qui figure et défigure". Du Bouchet et Giacometti » dans *Écritures contemporaines* 6, p. 101.

« André du Bouchet et le "pouvoir du fond" », *L'Horizon fabuleux*, Tome II, Paris, José Corti, 1988.

« Les carnets d'André Du Bouchet : une écriture en marche », *Carnets d'écrivains 1 : Hugo, Flaubert, Proust, Valéry, Gide, du Bouchet, Pérec*, Paris, C.N.R.S., 1990, p. 177-199.

DEPREUX Jacques

*André du Bouchet ou la Parole traversée*, Seyssel, Champ Vallon, 1988.

DE RIJCKE Elke

*L'expérience poétique dans l'œuvre d'André du Bouchet. Matérialité et immédiatisation du langage*, Katholieke Universiteit Leuven, 2002.

FAVRIAUD Michel

« André du Bouchet : poète d'origine » dans *Paroles aux confins, Rencontres sur la correspondance des arts*, Mont-de-Marsan, Atelier des Brisants, 2001.

GUILLAUME, Daniel

« Les figures de la voix. Une étude du rythme chez André du Bouchet et Jacques Réda », thèse de doctorat sous la direction de Jean-Claude Mathieu, Paris 8, 1998. (Numéro national de thèse : 1998PA081458)

JACCOTTET Philippe

« Approche de du Bouchet », dans *La Nouvelle Revue française*, Paris, Gallimard, novembre 1957.

JOLAS Betsy

« De nuit, deux chants à voix seule », site *Symétrie*, [En ligne, mise à jour le 05-04-2007] URL : <http://www.symetrie.com/fr/edition/betsy.jolas/de-nuit-by-night>, (page consultée le 12/07/2008)

LEGER Jean-Pascal

« Espace du poème, espace de la peinture », *L'Étrangère* n°16-17-18, Bruxelles, La Lettre Volée, 2007, p. 251-258.

MARTINEZ Victor

—« Poésie et perception » dans *Alter, Revue d'études phénoménologiques*, Paris, octobre 2007.

—« Marges créatrices : Eliot, Rilke, du Bouchet » dans *Marges créatrices*, Presses universitaires de Nanterre, novembre 2007.

—« Le corps du traduire - réflexions sur les traductions d'André du Bouchet » dans *L'Étrangère*, Bruxelles, La lettre volée, n°16-17-18, 2007.

—*Aux sources du dehors : poésie, pensée, perception, dans l'œuvre d'André du Bouchet*, thèse de doctorat dirigée par Michel Collot, Université Sorbonne Nouvelle Paris III, 2008.

—« Une phénoménologie de l'inapparent : l'œuvre d'André du Bouchet », actes du colloque *Figures de l'absence*, SorbonneNouvelle, mars 2009, à paraître.

PEYRE Yves

*A hauteur d'oubli, André du Bouchet*, Paris, Galilée, 1999.

REYNARD Jean-Michel

*L'Interdit de langue, Solitudes d'André du Bouchet*, Paris, Fourbis, 1994.

De STAEL Anne

« Chronologie d'André du Bouchet », *L'Etrangère* n° 14-15, Bruxelles, La Lettre Volée, 2007, p. 355-387.

ZUBIATE Jean-Pierre

« Victor Hugo lu par André du Bouchet : une ontologie du fragment jointif » dans MAYAUX Catherine (dir.) *La réception de Victor Hugo au XXe siècle*, actes du colloque international des 6-8 juin 2002, Lausanne, Publications du centre Jacques-Petit, L'Age d'Homme, 2004, p. 141-156.

### III.C. Quelques références pour lire Philippe Jaccottet

#### *Textes de Philippe Jaccottet évoqués au cours de la thèse*

JACCOTTET Philippe

— *La Promenade sous les arbres*, Lausanne, Mermod, La Bibliothèque des Arts, 1957.

— « L'Orient limpide », *Une transaction secrète*, Paris, Gallimard, [1960] 1987, p. 122-132.

— *L'Entretien des muses*, Paris, Gallimard, 1968.

— *La Semaison*, Paris, Gallimard, 1984.

— *À travers un verger* suivi de *Les Cormorans* et de *Beauregard*, Paris, Gallimard, nrf, 1984.

— *Poésie 1946-1967*, Paris, Gallimard, coll. « Poésie/Gallimard », 1985.

— « A la source, une incertitude... » (Remerciement pour le prix Montaigne), dans *Une transaction Secrète*, Paris, Gallimard, 1987, p. 312-323.

— « Le nouvel an japonais » dans *Tout n'est pas dit*, Cognac, Le Temps qu'il fait, 1994, p. 101-103.

— *Haïku*, présentés et transcrits par Philippe Jaccottet, coll. « Les immémoriaux », Fata Morgana, 1996.

— *D'une lyre à cinq cordes*, Paris, Gallimard, 1997.

— *Et, néanmoins*, Paris, Gallimard, 2001.

— *Ce peu de bruits*, Paris, Gallimard, 2008.

#### *Sur Philippe Jaccottet lecteur et traducteur de haïku*

AQUIEN Michèle

« Philippe Jaccottet et le haïku » dans *Philippe Jaccottet*, Cahier quatorze, Le Temps qu'il fait, 2001, p. 243-262.

BERGE Aline

*Philippe Jaccottet, trajectoires et constellations*, Lausanne, Payot, 2004, p. 362-371.

BIANU Zéno

*Une anthologie du haïkaï*, Paris, Gallimard, coll. « Poésie/Gallimard », 2002.

BRILLANT RANNOU Nathalie

« Le haïku comme mythe de la pure poésie chez Philippe Jaccottet », *Atala*, Rennes, Cercle de Réflexion Universitaire du Lycée Chateaubriand, n°2 « La Traduction », 1999, p. 179-190.

COYAUD Maurice

*Fourmis sans ombre*, anthologie-promenade, Paris, Phébus, 1978.

EUROPE

*Philippe Jaccottet*, revue *Europe*, Paris, n° 955-956, novembre-décembre 2008.

LOMBEZ Christine

—« Une transaction secrète, Philippe Jaccottet traducteur » dans FOUCRIER Chantal & MORTIER Daniel (dir.) *Frontières et passages, Les échanges culturels et littéraires*, Etudes de littérature générale et comparée, Publications de l'Université de Rouen, 2000, p. 55-63

—*Transactions secrètes. Philippe Jaccottet traducteur de Rilke et Hölderlin*, Arras, Artois Presses Université, 2003.

—« Les désespoirs d'un traducteur. Lecture d'un poème de Goethe dans les versions de Philippe Jaccottet » dans *Europe, Philippe Jaccottet*, Paris, n° 955-956, novembre-décembre 2008, p. 174-182.

MONTE Michèle

—*Mesures et passages. Une approche énonciative de l'œuvre poétique de Philippe Jaccottet*, Paris, Champion, coll. « Babeliana », 2002.

—« Essai de définition d'une énonciation lyrique. L'exemple de Philippe Jaccottet », dans *Poétique*, Paris, Seuil, n° 134, avril 2003, p.159-181.

NEE Patrick & THELOT Jérôme (dir.)

*Philippe Jaccottet*, Cahier quatorze, Cognac, Le Temps qu'il fait, 2001.

ONIMUS Jean

*Philippe Jaccottet : une poétique de l'insaisissable*, Seyssel, Champ Vallon, coll. « Champ poétique », 1993.

PACHET Pierre

« De *L'Odyssée* à Mandelstam (traductions de poésie) », dans VIDAL Jean-Pierre (dir.), *Philippe Jaccottet*, Lausanne, Payot, 1989, p. 248.

REVUE DES SCIENCES HUMAINES

*Jaccottet en filigrane*, n°255, Juillet-Septembre, 3/1999.

SAMSON Hélène

*Le « tissu poétique » de Philippe Jaccottet*, Sprimont, Mardaga, coll. « Philosophie et langage », 2004.

STAROBINSKI Jean

« Philippe Jaccottet à la recherche de *l'insaisissable* » dans *Forum der Schriftsteller*, n°2, 1989.

STEINMETZ Jean-Luc

—*Philippe Jaccottet*, Seghers, « Poètes d'aujourd'hui », 2003.

—« Une once de plumes. Quelques réflexions en plus sur la poésie de Philippe Jaccottet et le haïku » dans *Europe, Philippe Jaccottet*, Paris, n° 955-956, novembre-décembre 2008, p. 64-79.

VIDAL Jean-Pierre

« Le poète, un "maître spirituel"? », *Philippe Jaccottet*, Cognac, Le Temps qu'il fait, Cahier quatorze, 2001, p. 65-72.

VISCHER Mathilde

« La poétique de Philippe Jaccottet. Une "écriture de la traduction" » dans *Europe*, *Philippe Jaccottet*, Paris, n° 955-956, novembre-décembre 2008, p. 43-55.

### III.D. Quelques références pour lire Salah Stétié

#### *Textes de Salah Stétié évoqués dans la thèse*

STÉTIÉ Salah

\_ *L'Eau froide gardée*, Paris, Gallimard, 1973.

\_ *Les Sept Dormants au péril de la poésie*, Cahiers de Louvain, Coll. « Les Sept Dormants », numéro 1, Leuvense Schrijversaktie, 1991.

\_ *L'Autre côté brûlé du très pur*, Paris, Gallimard 1992.

\_ *Rimbaud, le huitième dormant*, Montpellier, Fata Morgana, 1993.

\_ *L'Ouvraison*, avec deux calligraphies de Ghani Alani, Paris, José Corti, 1995.

\_ *Le Miroir du Simorg*, préface à BOUNOURE Gabriel, *Fraîcheur de l'Islam*, Saint Clément, Fata Morgana, coll. « Hermès », 2000.

\_ *Rimbaud d'Aden*, Montpellier, Fata Morgana, 2004.

\_ *Arthur Rimbaud*, Montpellier, Fata Morgana, 2006.

\_ *Fluidité de la mort*, Montpellier, Fata Morgana, 2007.

#### *Références choisies sur Salah Stétié*

ALATI Houda

*Poétique et métaphysique dans l'œuvre de Salah Stétié*, DEA, Université de Strasbourg II, 2000.

BOULOS Rachel

*Les quatre éléments dans la poétique stétiéenne*, DEA, Université de Lyon III, 1999.

BRILLANT Nathalie,

*Salah Stétié, une poétique de l'arabesque*, L'Harmattan, 1991.

BRUNEL Pierre

« Salah Stétié et Rimbaud » dans VAN ROGGER ANDERUCCI Christine (dir.), *Salah Stétié*, Le colloque de l'Université de Pau, 22-24 mai 1996, Presses Universitaires de Pau, 1997, p. 39-46.

CHAUSSERIE-LAPREE Jean-Pierre

« Stétié poète ou la répétition créatrice », dans VAN ROGGER ANDERUCCI Christine (dir.), *Salah Stétié*, Le colloque de l'Université de Pau, 22-24 mai 1996, Presses Universitaires de Pau, 1997, p. 139-149.

DEL FIOLE Maxime

*Figuration, incarnation et création poétique dans l'œuvre de Lorand Gaspar et de Salah Stétié*, Montpellier III, 2002.

DZOU EL OUIAM, Samira

*Les rapports entre l'expression sémantique et les structures métriques et euphoniques dans le poème " L'Être Poupée " de Salah Stétié*, Thèse de linguistique, Paris V-Sorbonne, 1994.

GROSOS Philippe

« Cela : le chant, note sur la poésie de Salah Stétié » dans LEUWERS Daniel (dir.) *Salah Stétié*, Le colloque de Cerisy-La-Salle, 11-18 juillet 1996, Presses Universitaires de Pau, 1997, p. 191-197.

LEUWERS Daniel

« Circularité du poème, le Oui de grande horloge », *Salah Stétié*, Le colloque de Cerisy-La-Salle, 11-18 juillet 1996, Publications de l'Université de Pau, 1997, p. 185-190.

LEUWERS Daniel & VAN ROGGER ANDREUCCI Christine (dir.)

*Salah Stétié, le colloque de Paul, le colloque de Cerisy*, actes des colloques de Pau, 22-24 mai 1996 et de Cerisy-la-Salle, 11-18 Juillet 1996, Publications de l'Université de Pau, 1997.

MAYAUX Catherine

« La constellation des motifs dans Inversion de l'arbre et du silence », dans VAN ROGGER ANDREUCCI Christine (dir.), *Salah Stétié*, Le colloque de l'Université de Pau, 22-24 mai 1996, Presses Universitaires de Pau, 1997, p. 131-137.

VENTRESQUE Renée

« Salah Stétié essayiste : un art de « l'attente », dans VAN ROGGER ANDREUCCI Christine (dir.), *Salah Stétié*, Le colloque de l'Université de Pau, 22-24 mai 1996, Presses Universitaires de Pau, 1997, p. 51-57.

### **III.E. Autres références, critique d'art**

BECQ Annie

*Genèse de l'esthétique française moderne. De la raison classique à l'Imagination créatrice (1680-1814)*, Pisa, Pacini Editore, 1984.

CEYSSON Bernard

*Tout l'art Monographie. Soulages*, Paris, Flammarion, 1996.

DAMPERAT Marie-Hélène

*Supports/surfaces*, Saint-Étienne, Presses Universitaires de Saint-Étienne, coll. « Cierec », 2000.

DORIVAL Bernard

*Cézanne par ses lettres et ses témoins*, Paris, éd. P. Tisné, 1948.

PENNAC Daniel

*Chagrin d'école*, Paris, Gallimard, 2007.

KANDINSKY Vassily

*Du spirituel dans l'art et dans la peinture en particulier*, Paris, Gallimard, coll. « Folio », 1989.



## IV. Textes institutionnels

### IV.A. Journaux Officiels, Bulletins Officiels, textes de programmes, documents d'accompagnement

CHERVEL André

*Les Auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*, Institut National de Recherche Pédagogique, Publications de la Sorbonne, 1986.

\_ « Horaires et programmes de l'enseignement secondaire », Arrêté du 3 juin 1925 relatif aux horaires et programmes de l'enseignement secondaire dans les classes des lycées et collèges de garçons.

\_ « Programmes de 1981 », *Bulletin Officiel* n° spécial 1 (5-3-81).

\_ « Programmes de la classe de seconde des lycées », *Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale*, n°spécial 1 – 5 février 1987

\_ « Instructions Officielles pour la classe de seconde », brochure n°001 F6057, Paris, CNDP, 1988.

\_ Bulletin Officiel du ministère de l'Education Nationale et du ministère de la Recherche N°28 du 12 juillet 2001.

\_ « Accompagnement des programmes. Français. Classes de seconde et de première », CNDP, 2001.

\_ « Programme de l'enseignement de français en classe de seconde générale et technologique », ARRÊTÉ du 3-10-2002, *Journal Officiel* du 11-10-2002.

\_ « Programme des enseignements de la classe de seconde générale et technologique, Français », *Bulletin Officiel*, n° 28 du 12 juillet 2001.

\_ « Programmes du lycée général et technologique. Projet de document d'accompagnement des programmes de français », Novembre 2006, Direction générale de l'enseignement scolaire. Bureau des programmes d'enseignement. Version provisoire du document d'accompagnement des programmes de français du LEGT, Novembre 2006.

\_ « Programme d'enseignement de français en classe de première des séries générales et technologiques », *Bulletin Officiel* n°40, 2 novembre 2006, Annexe II.1., site de du Ministère de l'Education Nationale, [En ligne] URL <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/40>

### IV.B. Manuels

*Manuels qui ont donné lieu à analyse :*

BEGUIN M., BIET C., GENGEMBRE G., GOLDZINK J., KADDOUR H.  
*Anthologie. Textes et parcours en France et en Europe*, Belin, 2000.

BERTHELIER Marie (dir.), BOURGEOIS F., BRUNET D., CHARBONNIER E., LEMONNIER-DELPY, STOLZ C.

*Français Méthodes, 2de/1<sup>re</sup>*, Hachette Education, 2007.

CARPENTIER Line, BLONDEAU M.-T., BONNABEL A.-M., MILHAUD M.-L., NOURRY-NAMUR S.

*Soleils d'encre. Lettres et langue. Livre unique. 1<sup>re</sup>*, Hachette Education, 2007.

DAMAS Xavier, BOURNET-GHIANI S., HAVOT N., MARTINET L.

*Terres Littéraires. Français 1<sup>re</sup>. Livre unique. Textes, outils d'analyse, méthodes*, Hatier, 2007.

GUERET-LAFERTE M., PINEAU G., ASTOR D., LIEVRE E., BRASSEL D., CAILLET V., LAMALLE A., MOSCOVITZ C., SCEPI H., LAGIER V.

*Manuel de littérature française. Lycée*, Bréal/Gallimard Education, 2004.

JORDY Jean, JACQUENS M.-J., JEAN J., PECHEYRAN I., SIMON F., BORDEDEBAT Y., EVRARD F.

*Œuvres et textes littéraires. Français Première toutes séries*, Bertrand-Lacoste, 2007.

LABOURET Denis (dir.), LANDES A., ROZE S., SEVENO-GHENO A.-L.

*Français, Méthodes et pratiques, 2de/1<sup>re</sup> Séries générales et technologiques*, Bordas, 2007.

RINCE Dominique, AUREGAN P., MAILLARD M., OBADIA S., PAILLOUX-RIGGI S., PALAYRAT G., QUARANTA J.-M., RIO F.

*Français Littérature 1<sup>re</sup> toutes séries*, Nathan, 2007.

**SOUS LE SCEAU DE L'UNIVERSITÉ EUROPÉENNE DE BRETAGNE**

UNIVERSITÉ RENNES 2

Ecole Doctorale - Arts, Lettres, Langues

Unité de Recherche CELAM (EA 3206)

**LE LECTEUR ET SON POÈME**

**Lire en poésie : expérience littéraire**

**et enjeux pour l'enseignement du français en lycée**

Thèse de Doctorat

Discipline : Littérature française

Volume 2

Présentée par Nathalie BRILLANT RANNOU

Direction de thèse : Madame Annie ROUXEL

Soutenue le 23 octobre 2010

Jury :

Monsieur Benoît CONORT professeur – Université Rennes 2

Monsieur Jean-Yves DEBREUILLE professeur émérite (Président)

Monsieur Gérard LANGLADE professeur – Université Toulouse 2 (Rapporteur)

Madame Annie ROUXEL professeure émérite (Directrice de thèse)

Monsieur Henri SCEPI professeur – Université de Poitiers (Rapporteur)

## ANNEXES

### ANNEXES I : EXTRAITS DES INSTRUCTIONS OFFICIELLES

#### Annexe I.1. Programme d'enseignement de français en classe de première des séries générales et technologiques (extraits) en 2006

[...] une maîtrise sans cesse accrue de la langue, la connaissance de la littérature, la constitution d'une culture et la formation d'une pensée autonome.

[...] Ces textes sont étudiés parce qu'ils représentent des formes d'expression qui mettent en jeu les propriétés des genres et des registres majeurs, parce qu'ils appartiennent à des périodes significatives de l'histoire littéraire et culturelle, et qu'ils révèlent des enjeux de l'expérience humaine et participent de débats d'idées importants. En fin de première, les élèves doivent disposer ainsi d'un ensemble de lectures constituant des références essentielles.

[...] Il ne s'agit pas à cet égard d'entrer dans tout le détail de l'histoire littéraire, mais de faire comprendre la nature et le sens des changements d'orientation esthétiques ou culturels les plus décisifs. [...]

formuler un jugement personnel argumenté, [...]

dégager les significations des textes et des œuvres. À cet effet, on continue de privilégier quatre perspectives d'étude :

- l'étude de l'histoire littéraire et culturelle ;
- l'étude des genres et des registres ;
- l'étude de l'argumentation et des effets sur les destinataires ;
- l'étude de l'intertextualité et de la singularité des textes. [...]

La progression entre la classe de seconde et celle de première porte donc sur l'acquisition des connaissances et sur le développement des aptitudes suivantes :

- la perception des grandes périodes qui ont marqué le déroulement de l'histoire littéraire ;
- la reconnaissance des principaux genres et registres littéraires, et la compréhension de leurs évolutions ;
- la maîtrise des principales formes de l'argumentation (et notamment de la délibération) ;
- l'approfondissement des notions d'intertextualité et de réécriture. [...]

La poésie

L'analyse des relations entre forme et signification permettra de faire saisir aux élèves la spécificité du travail poétique sur le langage. En situant les textes étudiés à l'intérieur des mouvements littéraires qui les ont influencés, on fera discerner les continuités et les évolutions qui ont marqué l'histoire de la poésie.

Corpus : un recueil de poèmes ou un groupement de textes poétiques (du XVI<sup>ème</sup> siècle à nos jours), au choix du professeur.

Perspectives d'étude : connaissance des genres et des registres ; approche de l'histoire littéraire et culturelle ; réflexion sur l'intertextualité et la singularité des textes.

|   | Objets d'étude | Série L | Séries S/ES | Séries technologiques |
|---|----------------|---------|-------------|-----------------------|
| 2 | La poésie      |         |             |                       |

[...] L'ensemble des lectures constitue le fondement du travail d'histoire littéraire et culturelle : un mouvement est étudié à partir d'une œuvre majeure, ou d'un groupement de textes, accompagnés de documents complémentaires ; des lectures cursives en enrichissent l'approche ; les lectures documentaires nourrissent la réflexion à son sujet. En retour, l'histoire littéraire contribue à contextualiser les lectures

## **Annexe I.2. Programme de l'enseignement de français en classe de seconde générale et technologique (extraits) en 2002**

L'enseignement du français participe aux finalités générales de l'éducation au lycée : l'acquisition de savoirs, la constitution d'une culture, la formation personnelle et la formation du citoyen. Ses finalités propres sont la maîtrise de la langue, la connaissance de la littérature et l'appropriation d'une culture.

Ces trois finalités interdépendantes méritent une égale attention.

- Il contribue à la constitution d'une culture par la lecture de textes de toutes sortes, principalement d'œuvres littéraires significatives [...] il permet aux lycéens de construire une perspective historique

sur l'espace culturel auquel ils appartiennent.

- Il favorise la formation personnelle de l'élève en donnant à chacun une meilleure maîtrise de la langue et en l'amenant à mieux structurer sa pensée et ses facultés de jugement et d'imagination.

[...] la connaissance de l'héritage culturel, la réflexion sur les opinions et la capacité d'augmenter.

[...] vie personnelle et leur intégration sociale.

[...] apporter des connaissances et s'attacher à former leur réflexion et leur esprit critique.

[...]

L'étude des textes contribue à former la réflexion sur l'histoire littéraire et culturelle, sur les genres et les registres, sur les significations et la singularité des œuvres [...]

Elle implique la mise en relation de textes littéraires et de textes non littéraires, ainsi que de l'écrit et d'autres langages [...]

Le langage en général, et l'art littéraire en particulier, a pour propriété spécifique d'exprimer des attitudes et émotions fondamentales, communes à tous les hommes, qui prennent forme dans les genres et les registres de l'expression. Il convient donc de donner aux lycéens un accès à ce patrimoine commun de l'humanité.

[...] saisir l'originalité et l'apport des œuvres littéraires majeures, en ce qu'elles se distinguent des contraintes usuelles [...]

Ces quatre perspectives d'étude sont nécessaires pour accéder, de façon réfléchie, au sens des textes lus, et pour former le jugement comme l'esprit critique. [...] Elles sont complémentaires.

La culture prend forme par les lectures et par la mise en relation des textes entre eux. [...] elle se structure grâce à une mise en perspective historique [...] les mouvements et phénomènes qui constituent les grandes scissions de l'histoire littéraire et culturelle, et les genres majeurs. La mise en perspective historique se construira donc par l'approche des moments clés de l'histoire des lettres, de la pensée et de l'esthétique. [...]

Les genres ont été abordés au collège ; au lycée, ils sont étudiés méthodiquement, y compris dans leurs évolutions et leurs combinaisons [...]

[Il s'agit de] savoir construire les significations des textes et des œuvres. À cet effet, quatre perspectives d'étude sont mises en œuvre :

- l'approche de l'histoire littéraire et culturelle ;
- l'étude des genres et des registres ;
- la réflexion sur la production et la singularité des textes ;
- l'étude de l'argumentation et des effets sur les destinataires.

[La notion de] mouvement littéraire et culturel (auteurs, œuvres, contextes) [permet d'] apprendre à mieux contextualiser les œuvres.

### Annexe I.3. Extraits des arrêtés et instructions officielles commentés

| Année de publication des IO | La place de la poésie   | Conception générale de la littérature  | Objectifs dominants   |
|-----------------------------|---|--|---|
| 1925 <sup>1318</sup>        | « dès longtemps l'oreille de nos enfants a été formée à la musique de notre poésie ; il a même été recommandé de leur faire apprendre par cœur de préférence des textes en vers. Maintenant voici qu'apparaît une étude théorique, -d'ailleurs très élémentaire et qui ne comportera qu'un petit nombre d'exercices,- de notre versification. » <sup>1319</sup> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• « Donner un sens élevé à la vie »</li> <li>• La fréquentation des classiques sert de « modèles » pour la « composition »</li> <li>• « connaître, dans tous les genres et à toutes les époques, [...] les « chefs-d'œuvre <u>essentiels</u> » ».</li> <li>• Retour de l'histoire littéraire dans les programmes.<sup>1320</sup></li> <li>• Importance de la littérature étrangère qui permet de « comprendre certains renouvellement des notre poésie, de notre théâtre, de notre littérature romanesque et de notre littérature historique »</li> </ul> | Les élèves doivent apprendre à « penser par eux-mêmes », avec « sincérité de la pensée et du sentiment » <sup>1321</sup><br>Insistance sur l'étude de la langue, « la formation du goût et l'affermissement du jugement moral » <sup>1322</sup><br>L'enseignement vise « l'élargissement ultérieur de son intelligence ». |

<sup>1318</sup> « Horaires et programmes de l'enseignement secondaire » Arrêté du 3 juin 1925 relatif aux horaires et programmes de l'enseignement secondaire dans les classes des lycées et collèges de garçons.

<sup>1319</sup> « Horaires et programmes de l'enseignement secondaire » Arrêté du 3 juin 1925 relatif aux horaires et programmes de l'enseignement secondaire dans les classes des lycées et collèges de garçons. p. 103.

<sup>1320</sup> « En rétablissant sur les programmes l'histoire littéraire, que, depuis longtemps, par l'effet d'une défiance peut-être excessive, on l'en avait proscrite, on s'est proposé deux buts : 1° nous l'avons déjà dit, d'habituer les jeunes esprits à considérer qu'une grande œuvre n'est jamais indépendante du temps où elle a paru et que l'en isoler, c'est se résoudre à moins profondément pénétrer l'art, les sentiments et la pensée de son auteur [...] ».

<sup>1321</sup> « Horaires et programmes de l'enseignement secondaire » Arrêté du 3 juin 1925 relatif aux horaires et programmes de l'enseignement secondaire dans les classes des lycées et collèges de garçons. p. 101.

<sup>1322</sup> « Horaires et programmes de l'enseignement secondaire » Arrêté du 3 juin 1925 relatif aux horaires et programmes de l'enseignement secondaire dans les classes des lycées et collèges de garçons. p. 105.

|                                      |   |  |   |
|--------------------------------------|---|--|---|
| 2002 JO<br>11-10<br>classe de<br>2de | 2<br>« poésie » est employé deux fois<br>comme alternative à « prose »<br>- pour contribuer à un corpus<br>sur un courant littéraire<br>- pour contribuer à un corpus<br>sur « l'éloge et le blâme »<br>La poésie est envisagée<br>dans le cadre de l'histoire<br>littéraire<br>et en tant que productrice<br>d'effets sur le destinataire  | « Le langage en général, et l'art<br>littéraire en particulier, a pour<br>propriété spécifique<br>d'exprimer des attitudes et<br>émotions fondamentales,<br>communes à tous les hommes,<br>qui prennent forme dans les<br>genres et les registres de<br>l'expression. Il convient donc<br>de donner aux lycéens un<br>accès à ce patrimoine<br>commun de l'humanité »  | Les IO insistent<br>énormément sur la<br>contextualisation historique<br>des oeuvres                |
| JO 11-10-<br>2006                    | 4<br>Les mots « poésie-poème-<br>poétique » ne sont employés<br>qu'une fois, dans le paragraphe<br>consacré à l'objet d'étude<br>« poésie »<br>A la place de « poésie ou prose »<br>employé en 2002, on lit « textes<br>littéraires »<br><i>La poésie exige d'analyser des<br/>relations entre forme et signification et<br/>de<br/>discerner les continuités et les<br/>évolutions qui ont marqué son<br/>histoire</i> | « L'œuvre est ensuite reprise et<br>étudiée de façon analytique.<br>L'objectif de la lecture<br>analytique est la construction<br>et la formulation d'une<br>interprétation fondée : les<br>outils d'analyse sont des<br>moyens d'y parvenir, et non<br>une fin en soi. La lecture<br>analytique peut être aussi une<br>lecture comparée de deux ou<br>plusieurs textes ou de textes et<br>de documents<br>iconographiques, dont elle<br>dégage les caractéristiques<br>communes, les différences ou<br>les oppositions. | Ces IO donnent de<br>l'importance à l'étude de la<br>langue, à l'oral et à<br>l'interdisciplinarité |

#### Annexe I.4. Corpus de poésie officiel en classes de première et seconde en 1925

Ronsard

Des grands poètes du dix-septième siècle

La Fontaine Fables

Boileau Œuvres poétiques et Extraits des œuvres en prose

Lamartine, Méditations, Extraits

A. de Vigny, Extraits

V. Hugo Extraits

A. de Musset, Extraits

Anthologie des poètes du dix-neuvième siècle

Dante

Pétrarque

L'Arioste et le Tasse

Léopardi

Le romancero

Milton, Thomson, Young, Walter Scott, Byron, Shelley, Tennyson, Hardy

Les poèmes romanesques allemands d'origine française

Goethe : Goetz de Berlichingen, Werther, Le premier Faust, Iphigénie, Wilhelm Meister,

Hermann et Dorothee, le second Faust

Shiller : Les ballades

## ANNEXES II : ANALYSES DE MANUELS DE LYCEES

### Annexe II.1. La présence quantitative de la poésie dans huit manuels de lycée

| Manuels   | Présence quantitative des chapitres et des pages consacrés à la poésie relativement aux autres objets d'étude <sup>1323</sup><br>Remarques sur la répartition de cette présence dans le manuel.  | Rapport entre le nombre de pages présentant des poèmes et le nombre de pages global.<br>Rapport entre le nombre de séquences ou d'unités incluant des poèmes et le nombre d'unités total.              |
|---|--|--|
| <p><b><i>Anthologie. Textes et parcours en France et en Europe</i></b><br/>M. Béguin<br/>C. Biet<br/>G. Gengembre<br/>J. Goldzink<br/>H. Kaddour<br/><b>Belin, 2000</b></p>   | <p>L'organisation du manuel est globalement chronologique.<br/>Sur un ensemble de 42 chapitres, la poésie intègre des unités pluri-génériques s'intitulant : <i>Les siècles obscurs, La recherche humaniste, L'ébranlement du monde chrétien, Le renouvellement des formes de la langue, Le courant baroque, Une littérature militante, Une belle époque, La marque des guerres mondiales, Esthétiques et manifestes.</i><br/>En plus de ces neuf chapitres, quatre autres sont consacrés exclusivement à la poésie.</p>   | <p>Sur 659 pages, 98 concernent la poésie<br/>= 15 %<br/><br/>Sur 42 unités, 13 incluent des poèmes = 31 %</p>   |
| <p><b><i>Manuel de littérature française. Lycée</i></b><br/>M. Guéret-Laferté,<br/>G. Pineau,<br/>D. Astor,<br/>E. Lièvre,<br/>D. Brassel,<br/>V. Caillet,<br/>A. Lamalle,<br/>C. Moscovitz,<br/>H. Scépi,<br/>V. Lagier<br/><b>Bréal/Gallimard Education, 2004</b></p> | <p>Le manuel n'est pas organisé en séquences mais en grandes rubriques séculaires. Chaque siècle offre l'occasion de découvrir des poèmes.<br/>L'ouvrage répond globalement à une logique chronologique mais des rapprochements diachroniques ponctuent l'ensemble.<br/>Une rubrique « genre et registres » caractérise pour chaque siècle entre deux et quatre genres choisis : la poésie est retenue pour le Moyen Age, le XIXème et le XXème siècles.<br/>Mais les rubriques « Figures » et « L'écrivain au travail » permettent d'élargir les références à la poésie à travers : le poète musicien au Moyen Age, le nouveau statut du poète au XVIème siècle, le poète courtisan au XVIIème, le poète maudit et Prophètes et parias au XIXème, l'avant garde et l'expérimentateur au XXème siècle.</p> | <p>Sur 617 pages, 88 reproduisent des poèmes complets ou en extraits (parfois très brefs).<br/>= 14,3 %<br/><br/>La présentation de chaque siècle offre l'occasion de lire des poèmes.<br/>= 100 %</p> |
| <p><b><i>Œuvres et textes littéraires. Français Première toutes séries</i></b><br/>Collection Jean Jorcy<br/>M.-J. Jacquens<br/>J. Jean</p>   | <p>Le manuel est organisé par objets d'étude distincts. Chaque chapitre suit une progression globalement chronologique mais les séquences peuvent être diachroniques.<br/>Outre les chapitres qui lui sont consacrés, la poésie occupe les séquences relatives aux réécritures et aux mouvements littéraires et</p>  | <p>Sur 558 pages 132 pages abordent la poésie<br/>= 23,7 %<br/><br/>Sur 94, 27</p>   |

<sup>1323</sup> De façon discutable sans doute ont été exclus de cette comptabilité les fables et les textes de chansons.



|   |  |  |
|---|--|--|
| <p>I. Pécheyran<br/>F. Simon<br/>Y. Bordedeбат<br/>F. Evrard<br/><b>Bertrand-Lacoste,<br/>2007</b></p>  | <p>artistiques.</p>  | <p>groupements de<br/>textes concernent<br/>la poésie<br/>= <b>28,8 %</b></p>  |
| <p><b>Français<br/>Littérature 1<sup>re</sup><br/>toutes séries,</b><br/>Dominique Rincé<br/>Pierre Aurégan<br/>Michel Maillard<br/>Sylviane Obadia<br/>Sophie Pailloux-Riggi<br/>Guy Palayret<br/>Jean-Marc Quaranta<br/>Françoise Rio<br/><b>Nathan, 2007</b></p> | <p>Les sept objets d'étude organisent le manuel développant 18 séquences s'appuyant sur 51 groupements de textes.<br/>La poésie investit donc un chapitre entier sur sept, six séquences sur 18.<br/>En dehors du chapitre sur les « Trois mouvements culturels », les séquences sont diachroniques.<br/>Des dossiers d'art pictural s'intègrent entre les séquences. Les tableaux permettent de transposer certaines notions comme le lyrisme par exemple.</p>  | <p>Sur 455 pages, 72 contiennent des poèmes<br/>= 15,8 %<br/><br/>Sur 18 séquences, 7 présentent des poèmes<br/>= <b>38,9 %</b></p>                    |
| <p><b>Soleils d'encre.<br/>Lettres et<br/>langue. Livre<br/>unique. 1<sup>re</sup></b><br/>Line Carpentier<br/>M.-T. Blondeau<br/>A.-M. Bonnabel<br/>M.-L. Milhaud<br/>S. Nourry-Namur<br/><b>Hachette<br/>Education, 2007</b></p>                                  | <p>manuels est organisé par objets d'étude : la poésie requiert trois chapitres qui constituent la troisième partie.<br/>Les chapitres sont unigénériques (sauf pour les réécritures et les bilans par siècles) et diachroniques. Chaque page présente l'auteur en amont du texte.</p>   | <p>Sur 635 pages, 116 contiennent des poèmes<br/>= 18,3 %<br/><br/>Sur 37, 10 groupements concernent la poésie<br/>= <b>27 %</b></p>                   |
| <p><b>Terres<br/>Littéraires.<br/>Français 1<sup>re</sup>.<br/>Livre unique.<br/>Textes, outils<br/>d'analyse,<br/>méthodes</b><br/>Xavier Damas<br/>S. Bournet-Ghiani<br/>N. Havot<br/>L. Martinet<br/><b>Hatier, 2007</b></p>                                     | <p>Le livre est organisé en trois parties : les lectures, les outils d'analyse, les méthodes.<br/>La poésie fait l'objet exclusif du chapitre 6 des « Lectures » (3 séquences) et le chapitre 6 des « Outils d'analyse (3 fiches). Elle est également exclusive dans le chapitre sur la poésie baroque.<br/>Par ailleurs, il y a des poèmes dans la séquence sur l'évolution d'une œuvre (dans le chapitre sur les réécritures). Les genres sont donc soigneusement séparés sauf au moment de l'analyse de la métrique. Les genres sont même déclinés historiquement (le sonnet à la Renaissance, la poésie baroque)</p> | <p>Sur 586 pages 77 présentent un ou plusieurs poèmes.<br/>= 13 %<br/><br/>Sur 25 séquences ou chapitres, 6 incluent des poèmes.<br/>= <b>24 %</b></p> |
| <p><b>Français,<br/>Méthodes et<br/>pratiques,<br/>2de/1<sup>re</sup> Séries<br/>générales et<br/>technolo-giques</b><br/>Direction : Denis<br/>Labouret<br/>G. Labouret</p>  | <p>Le manuel est organisé en six parties et comprend au total 41 chapitres.<br/>Plus d'un chapitre sur deux inclut des poèmes ou des extraits dans la partie explicative ou la série d'exercices.<br/>Outre le chapitre 29 consacré à la poésie, quatre chapitres font figurer de la poésie en page introductive : à propos des registres épique,</p>  | <p>Sur 350 pages, 45 présentent un poème ou un extrait<sup>1324</sup><br/>= 12,9 %<br/><br/>Sur 41 chapitres,</p>                                      |

<sup>1324</sup> Seules les citations d'un minimum de quatre vers ou quatre lignes ont été comptabilisées.

|  |  |  |
|--|--|--|
| <p>A. Landes<br/>S. Rozé<br/>A.-L. Séveno-Gheno<br/><b>Bordas, 2007</b></p>  | <p>lyrique, du corpus de textes et de la dissertation.<br/>Dans la première partie intitulée « De la langue au discours », la poésie est sollicitée pour l'apprentissage des figures de style, mais elle ne l'est pas pour les notions de phrase, de niveaux de langue, de formes du discours et très modestement pour la question de l'énonciation.<br/>Il n'y a pas non plus de poèmes présentés dans les chapitres sur les mouvements culturels du XIX-XXème siècle, l'argumentation, et le devoir d'invention.</p>   | <p>23 citent des poèmes<br/>= <b>46 %</b></p>  |
| <p><b><i>Français Méthodes, 2de/1<sup>re</sup></i></b><br/>Direction : Marie Berthelier<br/>F. Bourgeois<br/>D. Brunet<br/>E. Charbonnier<br/>M.-F. Lemonnier-Delpy<br/>C. Stolz<br/><b>Hachette Education, 2007</b></p> | <p>Le manuel est organisé en cinq grandes parties et en 25 chapitres.<br/>La première partie est une fresque historique ponctuée par les principaux courants. Le contexte historique et culturel ouvre chaque sous-partie. La poésie y est présentée progressivement à travers les auteurs phares de chaque époque et de chaque sous-genre. Mais ni le moyen âge, ni le Classicisme, les Lumières ou encore le XXème siècle ne donnent des poèmes à lire.<br/>En dehors de chapitres consacrés à la poésie, les réécritures, « Ecrire, lire, publier », on peut lire des poèmes au cours de leçons ou d'exercices consacrés aux mots, au verbe, à la phrase, à la cohésion d'un texte, l'analyse d'un texte, le mot juste, et l'éloge.</p> | <p>Sur 448 pages, 68 pages comprennent des poèmes<br/>= 15,2 %<br/><br/>Sur 25 chapitres, 15 font appel à des poèmes<br/>= <b>60 %</b></p> |

## Annexe II.2. Quelles définitions du genre et de la poésie proposent les manuels ?

|  | <i>Le modèle globalement chronologique</i> | <i>Le modèle générique dominant</i> | <i>Le modèle à entrées linguistiques plurielles</i> | <b>Définition du genre</b>  | <b>Définition de la poésie</b>   |
|--|--|-------------------------------------|---|---|--|
| <b><i>Anthologie. Textes et parcours en France et en Europe</i></b><br>Belin<br>2000             | X  |                                     |   | Les mots « genre » et « poésie » ne font pas partie de la liste indexée des « mots clés » du manuel, ni du « glossaire ».   |  |
| <b><i>Manuel de littérature française. Lycée</i></b><br>Bréal/<br>Gallimard<br>Education<br>2004 | X  |                                     |   | « A chaque époque, des courants de pensée dictent l'évolution des formes littéraires » p. 621.<br>« L'étude des genres contribue à la compréhension des codes et des usages qui régissent les rapports humains. Faute de pouvoir les traiter tous pour chaque époque, nous avons mis l'accent sur ceux qui s'imposent, traversent une crise ou se renouvellent de manière significative [...]. Nous avons aussi fait une place à des genres un peu méconnus comme les doubles discours (répandus au XVIème siècle) ou le manifeste parce qu'ils nous semblent intéressants notamment pour la pratique de l'argumentation. » p. 6. | « [...] Dante ne cachera pas son admiration pour la poésie des troubadours, et l'on peut dire que la conception de l'amour qu'ils ont introduite continue d'imprégner nos modes de pensée, même si elle a perdu beaucoup de sa force et de son éclat. » p. 62.<br>« Avec les romantiques, l'ordre et la hiérarchie des genres sont bousculés.[...] Mme de Staël l'affirme [...] : « Nos premiers poètes lyriques, ce sont peut-être nos grands prosateurs, Bossuet, Fénelon, Buffon, Jean-Jacques. » Que la prose puisse être musicale, rythmée, envoûtante comme la poésie, son contemporain Chateaubriand en donne la preuve » p. 162. |
| <b><i>Œuvres et textes littéraires. Français</i></b>   |  | X                                   |   | Le manuel ne présente ni définition ni problématisation des notions de genre et de poésie.  |  |

|  |  |   |  |   |
|--|--|---|--|---|
| <i>Première<br/>toutes séries</i><br>Bertrand-<br>Lacoste<br>2007  |  |   |  |   |
| <i>Français<br/>Littérature<br/>1<sup>re</sup> toutes<br/>séries,</i><br>Nathan<br>2007                                  |  | X |  | <p>Les mots « genre » et « poésie » ne figurent pas dans le lexique.</p> <p>Page 193 : « Le poème en prose apparaît au XIX<sup>e</sup> siècle comme un genre littéraire paradoxal, puisque son nom même associe deux termes qui s'opposent : poème, supposant les idées de forme et de contrainte ; et prose, suggérant celle de liberté et de naturel. [...] Plus qu'à une définition, c'est à une caractérisation esthétique que conduit l'examen de ces œuvres aux thèmes et tonalités aussi variées que ceux de la poésie versifiée. Si leur écriture est souvent en rupture avec les lois de la métrique et de la prosodie, elle valorise cependant des intentions et des effets que l'on peut décrire.</p> <p>Page 214 : « Les images ne sont pas le propre de la poésie. La prose en use tout autant, mais le poème leur confère une valeur et un sens qui en font les instruments privilégiés de ce qu'on appelle précisément la fonction poétique, c'est-à-dire le primat accordé au message lui-même et à ses effets en tant que message dans le processus d'énonciation. » [...] Comme les images ou les jeux de sonorité, les figures de construction ou les effets de rythme, naturellement présents dans la prose, prennent dans l'énoncé poétique une valeur particulière car ils font sens précisément en tant que signes, figures ou effets. »</p> |
| <i>Soleils<br/>d'encre.<br/>Lettres et<br/>langue. Livre<br/>unique. 1<sup>re</sup></i><br>Hachette<br>Education<br>2007 |  | X |  | <p>La notion de genre n'est pas définie.</p> <p>Page 615 : « A l'origine, comme le théâtre, la poésie procède du culte : elle se fait prière, hymne, invocation, supplique, révolte ou soumission devant les forces qui dépassent l'entendement humain. De plus, elle est</p>   |

|  |  |   |   |  |   |
|--|--|---|---|--|---|
|  |  |   |   |  | d'abord orale : ce n'est que tardivement qu'elle a été transcrite, c'est-à-dire conçue dans une mise en scène de la page. Aborder un poème, pour l'apprécier et pour l'expliquer, suppose donc qu'on l'envisage comme un texte à dire, un texte à lire, un texte à interpréter dans toute sa complexité. [...] Interpréter un poème, c'est en faire sentir la force, en souligner la structure, la tonalité. Il ne s'agit pas de réduire son mystère à une paraphrase explicative, mais de montrer comment il met en jeu un rapport singulier entre le langage, l'homme et le monde. »  |
| <i>Terres Littéraires. Français 1<sup>re</sup>. Livre unique. Textes, outils d'analyse, méthodes</i><br>Hatier<br>2007 |  | X |   | Glossaire, page 585 : « Genre littéraire (n. m.) : catégorie de textes littéraires de même nature (récit, poésie, théâtre, littérature d'idées ...). » | Page 461 : « Associé étymologiquement à l'acte créateur (verbe grec poiein : créer, fabriquer), le genre de la poésie s'est souvent confondu avec le registre lyrique. C'est méconnaître la richesse et la variété de la poésie, qui, d'Homère à Bonnefoy, n'a cessé de jouer avec le langage, les genres et les registres littéraires. En français comme dans les autres langues, la poésie est soumise à une série de codes (versification, scansion...) qui en font un art aussi beau que complexe, parfois rapproché de l'arithmétique et de la géométrie. [...] »<br>Page 242 : « La frontière entre les genres est parfois complexe à cerner et la poésie, comme le roman, est protéiforme. Utilisant aussi bien la prose que le vers, elle peut se présenter sous la forme d'un récit, et mettre en scène des personnages, comme dans les fables ou dans les poèmes dramatiques de Racine. Elle peut également devenir le lieu d'engagement du poète, ou celui des confidences lyriques. |
| <i>Français, Méthodes et</i>   |  |   | X | La notion de genre n'est pas définie en tant que   | « La poésie s'est d'abord distinguée par sa forme   |

|   |  |  |          |   |   |
|---|--|--|----------|---|---|
| <p><i>pratiques,<br/>2de/1re<br/>Séries<br/>générales et<br/>technolo-<br/>giques</i><br/>Bordas<br/>2007</p> |  |  |          | <p>telle.</p>   | <p>codifiée (strophes, vers, rimes...) avant de se tourner vers les voies nouvelles de la modernité. Du vers à la prose, comment se caractérise alors un texte poétique ? A travers des formes variées, il révèle ici les pouvoirs du langage par la voix d'un « je » toujours surprenant » p. 230. « Pour le poète, le texte n'est pas seulement un moyen de communication mais une source de jeu, de plaisir et de réflexion sur l'écriture. Le texte poétique – qu'il soit en vers ou en prose – résulte d'un travail particulier sur les rythmes et les figures de style. En témoignent les formes variées adoptées par les poètes à travers l'Histoire. Par son pouvoir d'invention du langage, le poème enrichit notre vision du monde en donnant à entendre une voix singulière. » p. 232.</p> |
| <p><i>Français<br/>Méthodes,<br/>2de/1re</i><br/>Hachette<br/>Education<br/>2007</p>                          |  |  | <p>X</p> | <p>« Un genre est une grande catégorie de textes, définie par des thèmes et des caractéristiques formelles propres. Les genres ne sont pas exclusivement littéraires. Leur définition est délicate et a évolué avec le temps. On peut néanmoins distinguer quatre catégories, regroupant chacune plusieurs genres apparentés. » p. 122.<br/>« catégorie qui permet de classer les œuvres littéraires selon des caractères communs. Les grands genres sont le roman, la poésie, le théâtre, la littérature d'idées (ou l'essai) p.453.</p> | <p>« La poésie se définit par un usage différent de la langue. Le texte poétique peut obéir aux contraintes de la versification ou, plus librement, construire son propre rythme en vers ou en prose. Dans l'épopée, récit en vers d'événements héroïques, prédominent le discours narratif et le registre épique. La poésie lyrique se caractérise par l'expression des sentiments personnels. Elle relève du registre auquel elle a donné son nom. Cette poésie peut prendre des formes très différentes : élégie, ode, sonnet, ballade. » p. 122.</p>  |

### Annexe II.3. Présence quantitative et qualitative de poèmes dans les manuels. Quels sont les auteurs cités ?

Chaque croix dans le tableau correspond à un poème reproduit entièrement ou par extrait de quatre lignes au moins. Les parties grisées indiquent que l'auteur a été sollicité dans sept ou huit manuels du panel.

| Auteurs de poésie <sup>1325</sup> | <i>Anthologie. Textes et parcours en France et en Europe</i> | <i>Manuel de littérature française. Lycée</i> | <i>Œuvres et textes littéraires. Français Première toutes séries</i> | <i>Français Littérature 1<sup>re</sup> toutes séries</i> | <i>Soileils d'encre. Lettres et langue. Livre unique. 1<sup>re</sup></i> | <i>Terres Littéraires. Français 1<sup>re</sup>. Livre unique. Textes, outils d'analyse, méthodes</i> | <i>Français, Méthodes et pratiques, 2de/1<sup>re</sup> Séries générales et technologiques</i> | <i>Français Méthodes, 2de/1<sup>re</sup></i> |
|-----------------------------------|--|---|--|--|--|--|---|--|
| Albert-Birot                      |  |   | x  |  |  |  |   |  |
| <b>Apollinaire</b>                | x  | xxx   | xxxxxx<br>xxxxxx   | xx   | xxxx   | xxxxx  | xxx   | xxxxxx<br>xxx                                |
| <i>Anonyme</i>                    |  |   |  |  |  |  |   | x  |
| <b>Aragon</b>                     | x  | xxxx  | xxxxxx<br>xxxx   | x  | x  | xx   | xx  | xxxx   |
| Artaud                            |  |   |  | x  |  |  |   |  |
| Arvers                            |  |   |  |  |  |  |   | x  |
| Barbarant                         |  |   | x  |  |  |  |   |  |
| <b>Baudelaire</b>                 | xxxxxx   | xxx   | xxxxxx<br>xxxxxx   | xxx  | xxxxxx<br>xxxxxx<br>xx   | xxxxxx<br>xxxxxx   | xxxxxxx<br>x  | xxxxxx<br>xxxxxx                             |
| Bécquer                           | x  |   |  |  |  |  |   |  |
| Belleau                           |  |   |  |  |  |  |   | x  |
| Bénabou                           |  |   |  |  |  |  |   | x  |
| Bertrand                          |  |   | xx   |  | x  |  | x   | x  |
| Boileau                           | x  |   |  | x  |  | xx   | xx  | x  |
| Bonnefoy                          | x  | x   | xx   | x  |  |  |   | x  |
| Bosquet                           |  |   |  | x  |  |  |   |  |
| Brébeuf (de)                      |  |   |  |  |  |  |   | x  |
| Breton                            |  | x   |  | x et<br>Soupault   |  |  |   | x  |
| Brulé                             |  | x   |  |  |  |  |   |  |
| Byron                             | x  | x   |  |  |  |  |   |  |
| Cadou                             |  |   |  |  | x  |  |   |  |
| Celan                             | x  |   |  |  |  |  |   |  |
| Cendrars                          | x  | x   |  |  | x  |  |   | x  |
| <b>Char</b>                       | x  | xxx   | xx   | x  | xx   | x  | x   |  |
| Chassignet                        | x  |   | xx   |  |  | x  |   |  |
| Chénier                           |  |   |  |  |  |  | x   | x  |
| Claudé                            |  | x   |  |  |  |  | x   |  |
| Cocteau                           |  |   |  |  |  |  | x   |  |
| Corbière                          |  | x   | x  |  |  | x  | xx  | xx   |
| Corneille                         |  |   | x  |  |  |  |   | x  |
| Cros                              |  |   |  |  |  | x  |   |  |
| Damas                             | x  |   |  |  |  |  |   |  |
| Dante                             |  | x   |  |  |  |  |   |  |
| <b>D'Aubigné</b>                  | x  | xx  |  | x  | xxx  | x  | x   | xx   |
| Daumal                            |  |   | x  |  |  |  |   |  |

<sup>1325</sup> Chaque croix dans le tableau correspond à l'occurrence d'un texte ou d'un extrait de 4 vers ou lignes minimum.

|                        |      |                       |                 |     |     |       |        |                 |
|------------------------|------|-----------------------|-----------------|-----|-----|-------|--------|-----------------|
| De Banville            |      |                       |                 |     |     | x     |        | x               |
| De Benserade           |      |                       |                 |     |     |       |        | x               |
| Deguy                  | x    |                       |                 |     |     | x     |        |                 |
| De La Ceppède          |      | x (sonnet-<br>prière) |                 |     |     |       |        |                 |
| De La Roque            |      |                       | x               |     |     |       |        |                 |
| De Noailles            | x    |                       |                 |     |     |       |        |                 |
| De Vermeil             |      |                       |                 |     | x   |       |        |                 |
| Derème                 |      |                       |                 |     |     |       |        | x               |
| De Scudéry (Georges)   |      |                       |                 |     |     | x     |        |                 |
| Desnos                 | xx   | xxx                   | x               |     |     | xx    |        | xx              |
| Desportes              |      |                       | x               |     |     |       | x      |                 |
| De Tyard               |      |                       |                 |     |     | x     |        |                 |
| De Vallée Des Barreaux |      |                       |                 | x   |     |       |        |                 |
| De Viau                |      | xx                    |                 | x   |     | x     | xx     | x               |
| D'Orléans              |      | xx                    |                 |     |     |       | x      |                 |
| <b>Du Bellay</b>       | xx   | xxxx                  | xxxx            | xxx | xx  | xxxxx | xxxxx  | xxx             |
| Du Bouchet             | x    |                       |                 |     |     |       |        |                 |
| Durand                 |      |                       | x               |     |     |       |        |                 |
| Eluard                 | x    | xx                    | x               | x   |     |       | x      | xxxxxx          |
| Follain                | x    |                       |                 |     |     |       |        |                 |
| Fourcade               |      |                       |                 | x   |     |       |        |                 |
| Fourest                |      |                       | x               |     |     |       | x      |                 |
| Gautier                |      | x                     |                 |     |     | x     |        | xx              |
| Gongora                |      |                       |                 |     |     | x     |        |                 |
| Grosjean               | x    |                       |                 |     |     |       |        |                 |
| Guillaume IX           |      | x                     |                 |     |     |       |        |                 |
| Guillevic              | x    |                       |                 |     | x   |       |        |                 |
| Heredia                |      |                       |                 | x   |     | x     | x      | x               |
| Holan                  | x    |                       |                 |     |     |       |        |                 |
| <b>Hugo</b>            | xxx  | xxxxx                 | xxxxxx<br>xxxxx |     | xxx | xxx   | xxxxxx | xxxxxx<br>xxxxx |
| Huysmans               |      |                       |                 |     |     |       | x      |                 |
| Jaccottet              | x    | x                     |                 | x   |     | x     | x      | xxx             |
| Jacob                  | x    |                       |                 | x   |     |       |        | x               |
| Jammes (Francis)       |      |                       |                 |     |     |       | x      |                 |
| Joubert                |      |                       |                 |     |     |       | x      |                 |
| Jouve                  | x    |                       |                 |     |     |       |        |                 |
| Labé                   | xx   |                       |                 | x   | x   | xx    | xx     | x               |
| Laforge                | x    | x                     | x               |     |     | x     | xxx    |                 |
| Lamartine              | xxxx | x                     | xx              |     |     |       |        | xx              |
| Larbaud                |      |                       |                 |     |     |       |        | x               |
| Lautréamont            |      | x                     | x               |     |     |       | x      |                 |
| Leconte de Lisle       |      |                       |                 |     |     | xx    |        |                 |
| Leopardi               |      |                       |                 |     | x   |       |        |                 |
| Levi (Primo)           |      |                       |                 |     |     |       | x      |                 |
| L'Hermitte             |      |                       |                 |     |     |       | x      | x               |



|                         |    |        |                        |      |       |     |      |             |
|-------------------------|----|--------|------------------------|------|-------|-----|------|-------------|
| Lorca                   | x  |        |                        |      |       | x   |      |             |
| Malherbe (de)           |    | xx     | x                      | x    |       | xxx |      |             |
| <b>Mallarmé</b>         | x  | xx     | xx                     | x    |       | x   | x    | x           |
| Mambrino                |    |        | x                      |      |       |     |      |             |
| Marbeuf                 | x  |        | x                      |      |       | xx  |      |             |
| Marot                   | x  | xx     | x                      | x    |       | x   |      | x           |
| Matthieu                |    |        | x                      |      |       |     |      |             |
| Ménard                  |    |        |                        | x    |       |     |      |             |
| Mérat                   |    |        |                        |      |       |     |      | x           |
| Michaux                 | x  | xxxx   | xx                     | x    |       | x   | xx   |             |
| Moréas                  |    |        |                        |      |       |     |      | x           |
| Musset                  | x  |        |                        | x    |       | xxx |      | xx          |
| Nerval                  | x  |        | x                      |      |       | xx  |      | xxx         |
| Norge                   |    |        |                        |      |       |     | x    |             |
| Pelletier du Mans       |    |        | x                      |      |       |     |      |             |
| Perec                   |    | x      | x                      |      |       |     |      |             |
| Pétrarque               |    |        | x                      |      |       | x   |      |             |
| Pisan                   |    | x      | x                      |      |       |     |      |             |
| Plisnier                |    |        |                        |      |       |     | x    |             |
| Ponge                   | x  | xx     | x                      | x    |       |     | xx   | xxxxxx      |
| Pol                     |    |        |                        |      | x     |     |      |             |
| Pozzi                   |    |        |                        |      |       |     |      | x           |
| Prévert                 |    |        |                        |      |       |     |      | xx          |
| Queneau                 |    |        | xx                     |      | x     | xx  | x    | xx          |
| Réda                    | x  |        |                        | x    |       |     | x    |             |
| Régnier                 |    |        |                        | x    |       |     |      |             |
| Reverdy                 |    |        |                        |      |       |     |      | xxx         |
| Rilke                   | x  |        |                        |      |       |     |      | x           |
| <b>Rimbaud</b>          | xx | xxx    | x                      | xxxx | xxx   | xxx | xxx  | xxxxxx<br>x |
| <b>Ronsard</b>          | x  | xxxxxx | xxxxxx<br>xxxxxx<br>xx | xx   | xxxxx | xxx | xxxx | xxxxx       |
| Roubaud                 |    | x      |                        | x    |       |     |      | x           |
| Rutebeuf                | x  | xx     |                        |      |       |     |      |             |
| Saba                    | x  |        |                        |      |       |     |      |             |
| Saint-Amant             |    |        |                        | x    |       | xx  |      |             |
| <b>Saint-John Perse</b> | x  | x      | xxxx                   | x    | xx    |     | x    | x           |
| Syyab                   | x  |        |                        |      |       |     |      |             |
| Scarron                 |    |        |                        |      |       |     |      | x           |
| Scève                   |    |        | xxx                    |      |       |     |      |             |
| Ségalen                 |    |        |                        |      | x     |     |      | x           |
| Sénèque                 |    |        |                        |      |       |     |      | x           |
| Senghor                 | x  | xx     |                        | x    | x     |     |      |             |
| Sponde                  |    |        | xxx                    | x    |       | xx  |      |             |
| Stearns Eliot           |    |        |                        | x    |       |     |      |             |
| Supervielle             | x  |        |                        | x    | xx    |     |      | xxx         |
| Tzara                   |    | xxxx   |                        |      |       |     |      |             |
| Tardieu                 |    | x      | x                      |      |       |     | xx   | xx          |
| Tsvétaïéva              | x  |        |                        |      |       |     |      |             |
| Vallée Des Barreaux     |    |        |                        |      |       | x   |      |             |

|   |     |    |        |     |    |        |      |                  |
|---|-----|----|--------|-----|----|--------|------|------------------|
| Valéry                                    | x   |    | x      | x   | x  | x      |      |                  |
| Vauquelin<br>des<br>Yveteaux              |     |    |        |     |    | x      |      |                  |
| Velter                                    |     |    | xx     |     |    |        |      |                  |
| Verhaeren                                 |     |    |        | x   |    | xx     |      |                  |
| <b>Verlaine</b>                           | xxx | xx | xxxxxx | xxx | xx | xxxxxx | xxxx | xxxxxx<br>xxxxxx |
| Vian                                      |     |    |        |     |    |        |      | x                |
| Vigny                                     | x   | x  | x      |     |    |        |      |                  |
| Villon                                    | x   | xx | x      |     | x  | x      | x    |                  |
| Virgile                                   |     | x  |        |     |    |        |      |                  |
| Voltaire                                  |     | x  |        | x   |    |        |      | x                |
| Williams                                  | x   |    |        |     |    |        |      |                  |
| <i>Nombre<br/>d'auteurs<br/>présentés</i> | 55  | 44 | 47     | 41  | 25 | 44     | 41   | 57               |

## Annexe II.4. Comment les manuels exploitent-ils l'œuvre d'un poète ? Le cas Apollinaire, relevé des poèmes choisis

Sont reportés ici les titres des poèmes reproduits dans chaque manuel. Le relevé complet des consignes est classé dans l'annexe suivante. Les lignes grisées indiquent que le poème en question a été reproduit au minimum dans deux des manuels de la sélection.

|   | <i>Anthologie. Textes et parcours en France et en Europe</i> | <i>Manuel de Littérature française. Lycée</i> | <i>Œuvres et textes littéraires. Français Première toutes séries</i> | <i>Français Littérature 1<sup>re</sup> toutes séries</i> | <i>Soleils d'encre. Lettres et langue. Livre unique. 1<sup>re</sup></i> | <i>Terres Littéraires. Français 1<sup>re</sup>. Livre unique. Textes, outils d'analyse, méthodes</i>   | <i>Français, Méthodes et pratiques, 2de/1<sup>re</sup> Séries générales et technologiques</i> | <i>Français Méthodes, 2de/1<sup>re</sup></i> |
|---|--|---|--|--|---|--|---|--|
| <b>Le Bestiaire ou Cortège d'Orphée</b> |  |   | xx   |  |   |  |   |  |
| « La chenille »                         |  |   |  |  |   |  | x   |  |
| <b>Alcools</b><br>« Zone »              |  | x extrait de la première partie               |  |  | x fin du poème  | x début du poème incluant l'extrait du <i>Manuel de littérature française</i><br>x Les 6 premiers vers |   |  |
| « Le Pont Mirabeau »                    |  |   |  |  |   | x  | x   |  |
| « La Chanson du Mal Aimé »              |  |   | x 5 dernières strophes   |  | x 5 dernières strophes  |  |   | x 12 <sup>ème</sup> strophe                  |
| « 1909 »                                | x  |   |  |  |   |  |   |  |
| « Rosemonde »                           |  |   | x  |  |   |  |   |  |
| « Marie »                               |  |   |  |  | x   |  |   |  |
| « La dame »                             |  |   |  |  |   |  |   | x  |
| « Signe »                               |  |   | x  |  |   |  |   | x  |
| « Automne malade »                      |  |   |  |  |   |  |   | x  |
| « Les colchiques »                      |  |   |  |  |   |  |   | x  |
| « Cors de chasse                        |  |   | x  |  |   |  |   |  |
| « Nuit rhénane »                        |  |   |  |  | x   |  |   | x  |
| « Cortège »                             |  |   | x  |  |   |  |   |  |
| « Le Voyageur »                         |  |   | x  |  |   |  |   |  |
| « L'émigrant de Landor Road »           |  |   | x  |  |   |  |   |  |
| « Les fiançailles »                     |  |   |  |  |   | x 6 <sup>ème</sup> texte de l'ensemble   |   |  |
| « A la santé »                          |  |   |  |  |   |  |   | x  |
| « Vendémiaire »                         |  |   | x  |  |   |  |   |  |
| <b>Calligrammes</b><br>« La victoire »  |  | x   |  |  |   |  |   |  |
| « Etendards »                           |  | x   |  |  |   |  |   |  |
| « Paysage »                             |  |   |  | x  |   |  |   |  |
| « Salut monde dont je suis la langue »  |  |   |  |  |   | x  |   |  |

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| « Fusée »   |   |   |   |   |   |   | x |   |
| <b>Picasso/</b><br><b>Apollinaire,</b><br><b>Correspondance</b><br>« Pablo<br>Picasso » |   |   |   |   |   |   | x |   |
| Nombre total de textes ou d'extraits d'Apollinaire par manuel                           | 1 | 3 | 9 | 1 | 4 | 5 | 4 | 7 |

## Annexe II.5. Comment les manuels exploitent-ils l'œuvre d'un poète ? Le cas Apollinaire, relevé des consignes

|   | Texte d'Apollinaire                             | Contexte dans le manuel   | Consignes, activités  | Observations  |
|---|---|---|---|---|
| <p><i>Anthologie. Textes et parcours en France et en Europe</i></p> <p>Belin<br/>2000</p> | <p>Page 490<br/>« 1909 »<br/><i>Alcools</i></p> | <p><b>XXème siècle, Une Belle époque ?</b><br/>Texte accompagné de « Salomé » de Gustave Klimt<br/><i>Alcools est un recueil poétique où se mêlent des poèmes élégiaques, des strophes ironiques, des appels à la modernité, des vers réguliers, des audaces de versification, des moments de transparence et des pièces hermétiques. Apollinaire a supprimé la ponctuation. Le poème « 1909 » est très représentatif de cette « Belle Epoque » où la vision du monde, des êtres et des choses fut marquée par la fragmentation et l'éclat.</i></p> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Etudiez la composition du poème (type de strophes, de vers, champs lexicaux...) et commentez sa progression en insistant notamment sur la chute.</i></li> <li>2. <i>Commentez l'intrusion des commentaires du poète dans la description. Quel est l'effet produit sur le lecteur ? Pourquoi ?</i></li> <li>3. <i>Prolongez ce texte en changeant de point de vue, c'est-à-dire en imaginant le monologue intérieur de cette femme alors qu'elle vient de s'apercevoir que le poète l'observe.</i></li> </ol> | <p>Priorité est donnée à la composition du poème, incluant la prosodie, versification et les réseaux thématiques.</p> <p>Le poème est interrogé dans sa dimension dialogique comme entrelacement de discours.</p> <p>La place de l'élève est construite par l'imagination fictionalisante : à lui d'inventer une voix interne, de contribuer à la polyphonie poétique mais sous le mode de la fiction. Le poème est l'expression d'un point de vue.</p> <p>Le tableau de Klimt incite à une lecture figurative et référentielle du texte.</p> |

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| <p><b>Manuel de littérature française. Lycée</b></p> <p>Bréal/<br/>Gallimard<br/>Education<br/>2004</p> | <p>Page 496<br/>« Zone »,<br/>extrait<br/><i>Alcools</i><br/>« J'ai vu ce<br/>matin une<br/>jolie rue dont<br/>j'ai oublié le<br/>nom [...] ]<br/>J'aime la<br/>grâce de cette<br/>rue<br/>industrielle<br/>Située entre la<br/>rue Aumont-<br/>Thiéville et<br/>l'avenue des<br/>Ternes. »</p> | <p><b>Partie XXème siècle</b><br/><b>1913 « L'esprit nouveau »</b><br/><b>Modernité et monde nouveau</b><br/>Texte accompagné d'un tableau de Braque : « Les Maisons de l'Estaque »<br/><i>Trois recueils poétiques paraissent en 1913 : Alcools de Guillaume Apollinaire, La Prose du Transsibérien de Blaise Cendrars et Poésies de A.O. Barnabooth de Valéry Larbaud. [...].</i><br/><i>Las du « monde ancien », le poète traverse Paris au rythme de ses souvenirs ou de ses angoisses, et chante le décor urbain, la « bergère tout Eiffel », les « troupeaux d'autobus mugissants » ou la « grâce » d'une petite rue industrielle »</i></p> | <p>[pas de consignes de lecture]</p>  | <p>Le lecteur prend connaissance d'<i>Alcools</i> à travers la date de sa parution. Sa modernité et son « esprit nouveau » s'illustrent à travers les paysages urbains ancrés très précisément dans le Paris qu'évoque le poète.<br/>Le paysage urbain cubiste de Braque, incite à lire Apollinaire comme une remise en cause du regard réaliste porté sur l'environnement : le monde moderne nécessite une grammaire des formes renouvelée. Le texte est présenté en résonance avec d'autres œuvres de la « modernité ».</p> |
|   | <p>p. 541-542<br/>« La victoire »,<br/>extrait<br/><i>Calligrammes</i><br/>« Ô bouches<br/>l'homme est à<br/>la recherche<br/>d'un nouveau<br/>langage<br/>[...] ]<br/>Ils seront<br/>beaux et<br/>ridicules »</p>  | <p><b>L'artiste d'avant-garde</b><br/><i>L'art... en avant [...]</i> La notion de progrès conçue comme une mutation brutale et non comme un développement linéaire et continu a été au cœur des programmes d'avant-garde.<br/><i>Apollinaire en a fait le principe même de sa poésie, tant sur le plan de la forme que sur celui du contenu thématique [...]</i><br/><i>Apollinaire appelle de ses vœux le triomphe d'un langage nouveau, qui rendrait caduques les esthétiques traditionnelles et les poétiques instituées :</i><br/>Le poème est suivi de « Fontaine » de Marcel Duchamp (1917).</p>  | <p><b>... à vous d'étudier un poème...</b><br/>1. La posture d'avant-garde : Apollinaire prend acte d'un déclin (les vieilles langues) et revendique le droit absolu à la nouveauté. Quel verbe indique qu'il s'agit d'une revendication ?<br/>2. Les audaces : selon quels critères peut-on dire que ce poème n'est pas « classique » ? Vous réfléchirez aux moyens employés pour rompre la routine de la « belle poésie » (rimes, mètres, vocabulaire)<br/>3. Un langage nouveau : vous étudierez le réseau métaphorique de la langue (qui désigne l'organe et le langage) et les effets sonores (répétitions, échos...).</p> | <p>Le poème est lu dans sa dimension épigrammatique. La versification est examinée sous l'angle de la rupture. (rupture de la « routine, rupture dans la représentation du « beau »).<br/>Langue et langage sont appréhendés à travers les effets sonores.<br/><br/>Apposé à la « Fontaine » de M. Duchamp, le poème se pose comme discours méta-esthétique provoquant.</p>   |

|   |   |  |   |  |
|---|---|--|---|--|
|   | <p>Page 547<br/>« Etendards »,<br/><i>La petite auto</i>,<br/>(extraits)<br/><i>Calligrammes</i><br/>« Je<br/>n'oublierai<br/>jamais le<br/>voyage<br/>nocturne où<br/>nul de nous<br/>ne dit un mot<br/>[...]<br/>Nous venions<br/>cependant de<br/>naître »</p> | <p><b>L'expérimentateur<br/>Des recherches<br/>formelles</b><br/>[...]<br/><i>Les recherches formelles<br/>conduites par des poètes<br/>comme Guillaume<br/>Apollinaire ou Blaise<br/>Cendrars contribuent à<br/>remodeler le cadre du<br/>poème et les structures<br/>mêmes du langage<br/>poétique [...] Il ne<br/>faudrait pas réduire les<br/>calligrammes figuratifs<br/>de Guillaume<br/>Apollinaire à leur<br/>charme ludique :<br/>nombre d'entre eux ont<br/>pour objet la guerre, ses<br/>feux d'artifice<br/>fascinants et redoutables<br/>(dont le poète, atteint à<br/>la tête par un éclat<br/>d'obus, sera d'ailleurs<br/>victime en 1916).</i></p> | <p><b>... à vous de créer<br/>un calligramme...</b><br/><i>Vous observez la<br/>disposition et les jeux<br/>typographiques de cette<br/>« petite auto » puis vous<br/>expérimentez à votre<br/>tour, pour un objet de<br/>votre choix, les ressources<br/>esthétiques et<br/>humoristiques du<br/>calligramme.</i></p>  | <p>La présentation du<br/>texte met en garde<br/>contre une<br/>considération<br/>exclusivement ludique<br/>du calligramme.<br/>Mais l'exercice propose<br/>d'en expérimenter les<br/>ressources « esthétiques<br/>et humoristiques ».</p>   |
| <p><b>Œuvres et<br/>textes<br/>littéraires.<br/>Français<br/>Première<br/>toutes séries</b><br/><br/>Bertrand-<br/>Lacoste<br/>2007</p> | <p>Page 159<br/><i>Le Bestiaire ou<br/>Cortège<br/>d'Orphée</i>,<br/>illustré de<br/>bois de Raoul<br/>Dufy<br/>4 extraits</p>  | <p>Partie sur la Poésie,<br/>chapitre « <b>En lisant<br/>le mythe<br/>d'Orphée</b> »<br/>Les quatre<br/>reproductions<br/>participent d'un<br/>groupement de<br/>textes sur Orphée</p>   | <p><b>Pour une lecture<br/>analytique</b><br/><i>1. Relevez et analysez<br/>dans les poèmes les<br/>éléments du mythe (voir<br/>le texte de Virgile)<br/>utilisés et exploités.<br/>Quelles figures<br/>d'Orphée et de la poésie<br/>dessine chacun d'eux ?<br/>2. Étudiez comment les<br/>poètes associent le poète<br/>Orphée à l'énergie<br/>créatrice (champs<br/>lexicaux, modes<br/>verbaux, énonciation,<br/>rythme, images,<br/>références culturelles...).</i></p> | <p>La lecture analytique<br/>est conçue comme une<br/>reconnaissance du<br/>fonds commun du<br/>groupement. Le but est<br/>de faire apparaître les<br/>caractéristiques trans-<br/>textuelles d'Orphée. Le<br/>poème est conçu<br/>comme une variante<br/>intertextuelle.<br/>La piste de lecture est<br/>donnée : les poètes<br/>associent Orphée à<br/>l'énergie créatrice, c'est<br/>à l'élève de justifier<br/>cette hypothèse de<br/>lecture à l'aide des clés<br/>d'observation variées<br/>typiques de la lecture<br/>méthodique.</p> |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <p>Page 168<br/>« La Chanson du Mal-Aimé »<br/><i>Alcools</i><br/>Le texte n'est pas cité, mais la page lui est entièrement consacrée.</p> | <p>Partie sur la poésie<br/><b>Œuvre intégrale</b><br/>La page « <b>Repères</b> » qui suit le questionnaire sur « La Chanson du Mal-Aimé » s'intitule « <i>Qu'est-ce que le lyrisme ?</i> » et donne la parole à Jean-Michel Maulpoix.</p> | <p>1- <i>Quelles attentes le titre de ce poème [...] crée-t-il chez le lecteur (thème, registre, structure formelle, intertextualité) ? Une lecture cursive du poème permet-elle de vérifier toutes ces attentes ? [...]</i><br/>2- <i>Commentez l'ambiguïté de l'épigraphe (sens, place, fonction). Quels éléments introduit-elle ?</i><br/>3- <i>Quelle structure particulière du poème la typographie permet-elle d'identifier ? Quelles interprétations proposez-vous ?</i><br/>4- <i>Repérez les grands mouvements de ce poème. Quel rôle joue la strophe centrale ? Dans quelle mesure peut-on parler d'une structure en miroir ? [...]</i><br/>5- <i>Comment semblent s'articuler quête amoureuse et quête poétique ?</i><br/>6- <i>Quel thème assure-t-il l'unité du poème ? Comment ce thème structure-t-il la narration poétique et quelle transformation subit-il ?</i><br/>7- <i>Analysez le changement des temps, le passage d'un lieu à l'autre, l'évolution des sentiments entre la situation initiale et la situation finale. Quelles interprétations différentes peut-on attribuer à la valeur du passé composé [...] ?</i><br/>8- <i>Quelles dimensions propres au romanesque retrouvez-vous dans ce poème ? [...] Quelle intertextualité [...] ?</i><br/>9- <i>En quoi ce poème est-il la déploration élégiaque d'un amour perdu ? Quelle valeur archétypale lui confère le poète et par quels procédés ?</i><br/>10- <i>La descente aux Enfers et le regard en arrière sont des éléments essentiels du mythe d'Orphée. Analysez leur présence dans ce poème. Quelle réécriture subissent-ils ? Quels sont les effets ainsi</i></p> | <p>Les questions très ouvertes rappellent les perspectives des théories de la réception : la notion d'horizon d'attente est mise en place à partir du titre et de l'épigraphe.<br/>La lecture cursive est censée répondre à l'horizon d'attente mais de façon incomplète : une lecture analytique est ainsi justifiée.<br/>Les remarques à faire sur la typographie sont à relier à du sens qui reste à élaborer.<br/>L'examen de la composition globale, la thématique, la narration contribuent à la mise en cohérence de l'œuvre par le prisme des sentiments et la structure du parcours initiatique sur le modèle d'Orphée.<br/>La lecture métaphorique de la quête amoureuse comme quête poétique est attendue.<br/>L'étude de l'œuvre complète parachève ainsi le travail du groupement sur le mythe d'Orphée.<br/>Le poème actualise une réécriture du mythe qu'il s'agit de décoder.<br/>Le connecteur « cependant » inclus dans la question sous-entend que la modernité et orphisme s'opposent.</p> |
|--|--|--|--|



|  |  |  |   |  |
|--|--|--|---|--|
|  | <p>Page 177<br/>« Rosemonde »<br/><i>Alcools</i></p> | <p>Chapitre « <b>Le nom des dames du temps jadis</b> »<br/>Groupement de textes de Scève, Ronsard, Apollinaire, Char</p> | <p><b>Pour une lecture analytique</b><br/>. <i>Ces poèmes reposent tous sur le même principe : un jeu sur le nom de l'aimée.</i><br/><i>Analysez la mise en œuvre de ce principe dans chaque poème.</i><br/>. « <i>Souffrir non souffrir</i> », <i>telle est la devise paradoxale adoptée par Maurice Scève. Quelles interprétations en proposeriez-vous ? A votre avis, chacun des autres poètes du corpus pourrait-il l'adopter ?</i><br/>. <i>Lequel de ces poèmes préférez-vous ? Présentez et justifiez votre choix devant vos camarades par une lecture expressive constituant une analyse de ce poème.</i></p> | <p>Le groupement est conçu comme une somme de variations autour d'un même motif : ici celui du prénom de la femme aimée. C'est la convergence entre les textes qui fonde le groupement et sert de base à l'acquisition d'un savoir. Une citation à élucider est proposée comme moteur d'interlecture. Il s'agit d'examiner l'adéquation, la superposition entre les problématiques portées par les textes. Le rapport affectif du lecteur au texte est requis pour l'activité de lecture à voix haute. Bien que non guidée, cette lecture « expressive » est censée équivaloir à une lecture analytique.</p> |
|--|--|--|---|--|

|  |   |  |   |   |
|--|---|--|---|---|
|  | <p>Page 246-250<br/>« La Chanson du Mal-Aimé » (extrait)<br/>« Cortège »<br/>« Vendémiaire »<br/><i>Alcools</i><br/>« Le Bestiaires »</p> | <p>Chapitre 15 consacré à Apollinaire<br/><i>1- le poète de l' « esprit nouveau »</i><br/>Avec des tableaux de Marie Laurencin, De Chirico, Raoul Dufy</p> | <p><i>Pour une lecture analytique</i><br/><i>1- Pour un critique moderne, ces trois poèmes célèbrent « les noces magiques du monde et de la poésie ».</i><br/><i>Dans quelle mesure les lisez-vous comme des poèmes de célébration et de conquête poétique ? Quels aspects du monde évoquent-ils ? A votre avis, pourquoi ?</i><br/><i>2- On parle souvent à propos de la Poésie d'Apollinaire de poésie polyphonique. Ces poèmes vous paraissent-ils répondre à cette définition ? [...]</i><br/><i>3- [...] Montrez que ces trois poèmes sont l'expression d'une quête d'identité. Quelle figure du poète de la modernité esquissent-ils ?</i><br/><i>4- « j'ai soif villes de France et d'Europe et du monde » [...]. On a pu dire de ce vers qu'il était le cri même du lyrisme. Partagez-vous cet avis ? Pourquoi ?</i><br/><i>5- Dans quelle mesure « Vendémiaire » justifie-t-il pleinement le titre du recueil Alcools ? Dernier poème du recueil, on a pu dire que « Vendémiaire » était le prototype de « Zone », qu'Apollinaire a placé à l'ouverture du recueil. Essayez de justifier cette proposition en étudiant par exemple l'alternance des personnes et de discours, le rapport à l'espace et au temps, le fonctionnement de la mémoire.</i><br/><b>Lecture cursive</b><br/><i>1- L'oeuvre porte pour sous-titre : Cortège d'Orphée. Justifiez ce sous-titre.</i><br/><i>2- Quels poèmes de ce recueil pourriez-vous mettre en relation avec des poèmes, des strophes ou des vers d'Alcools ?</i><br/><i>3- Quels rapports établissez-vous entre les poèmes et les gravures de Dufy ? le rapprochement vous paraît-il pertinent ?</i></p> | <p>L'hypothèse de lecture est donnée en ouverture de chaque point de l'analyse : la première, la quatrième et la cinquième hypothèses sont portées par un semblant d'argument d'autorité : c'est un « critique moderne » ou un vague « on » (« on a pu dire ») qui l'avance, mais ce « critique » n'est pas nommé. La seconde hypothèse provient d'un consensus critique (« On parle souvent ... »). La troisième hypothèse est avancée de façon plus autoritaire : ils s'agit de « montrer », à l'impératif. La lecture de l'élève est conçue comme une vérification/remise en cause de cette hypothèse imposée. Parfois, comme pour la question 5, le choix n'est pas laissé. La quête identitaire et le lyrisme sont les principales caractéristiques de la poésie. La lecture cursive est souhaitée en tant qu'interlecture, pour cela elle est guidée.</p> |
|--|---|--|---|---|

|  |   |   |  |  |
|--|---|---|--|--|
|  | <p>Page 252<br/>« Le voyageur »<br/>Page 253<br/>« L'émigrant de Landor Road »<br/><i>Alcools</i></p> | <p>Suite du chapitre 15<br/><b>2- Voyage et modernité</b><br/>Les deux poèmes d'<i>Alcools</i> sont accompagnés de « Moesta et errabunda » de Baudelaire, <i>Les Fleurs du Mal</i>, d'un tableau de Dali, « Le Christ de saint Jean de la Croix », et d'un tableau de Monet <i>Les pyramides de Port-Coton</i>.</p> | <p><i>Sujet BAC, série L</i><br/><b>Question</b><br/><i>Comment chacun de ces poèmes suggère-t-il le mouvement ?</i><br/><b>Dissertation</b><br/><i>« mais les vrais voyageurs sont ceux-là seuls qui partent/Pour partir », dit un vers de Baudelaire (« Le Voyage »). En vous appuyant sur vos lectures, vous direz si cette définition rend bien compte de la poésie du voyage telle qu'elle apparaît chez les poètes de la modernité.</i><br/><b>Ecriture d'invention</b><br/><i>« On a beau changer de décor/Le cœur garde ses désaccords », dit un poème d'Aragon. Vous en ferez l'incipit d'un poème, en prose ou en vers libres ou réguliers à votre gré, qui, sur un mode parodique, prendra le contre-pied de la rêverie poétique du voyage.</i></p> | <p>La question laisse l'élève responsable du choix de procédés d'écriture adaptés pour éclaircir la problématique. La notion de « mouvement » peut être pris dans un sens thématique ou formel. Apollinaire est sollicité de façon implicite pour les sujets de dissertation et d'invention.</p>   |
|  | <p>Page 257 « Cors de chasse »<br/><i>Alcools</i></p>   | <p>Suite du chapitre 15<br/>« Modernité et intertextualité » (Récritures)<br/>A/ L'héritage romantique<br/>« Cors de chasse » est précédé de « Le cor » de Vigny, « le son du cor... » de Verlaine.</p>   | <p><b>Pour une lecture analytique</b><br/><i>1- Dans chacun de ces trois poèmes, à quel type d'évocation le son du cor sert-il de prétexte ? [...]</i><br/><i>2- On a pu dire que le symbolisme se résumait « à la volonté commune à une famille de poètes de reprendre à la musique son bien ». Analysez ce qui rend ces poèmes mélodieux.</i><br/><i>3- Le poème est l'avant-dernier d'Alcools. Commentez et justifiez cette place donnée par le poète.</i><br/><i>4- « Passons passons puisque tout passe/ Je me retournerai souvent ». Ces vers semblent-ils pouvoir caractériser la poésie d'Apollinaire ? [...]</i></p>  | <p>La question 1 demande de reconstituer les connotations. En partant d'un point de vue d'autorité impersonnelle (« on a pu dire »), il s'agit de relier l'esthétique du courant symboliste aux facteurs de la « mélodie poétique. ». La dimension musicale de la poésie est censée relever s'une esthétique « mélodieuse ». La question 3 pose la question du recueil et de l'ordre significatif des poèmes dans un ensemble composé. La lecture analytique se déclare comme la caractérisation de la poésie de l'auteur.</p> |

|  |  |   |   |  |
|--|--|---|---|--|
|  | <p>Page 259<br/>« Signe »<br/><i>Alcools</i></p> | <p>Suite du chapitre 15<br/>B/ L'héritage<br/>symboliste<br/>« Signe »<br/>accompagne « El<br/>Desdichado » de<br/>Nerval, <i>Les Chimères</i>.<br/>Sont jointes les<br/>peintures « Dame<br/>inconnue habillée<br/>en vierge persane »<br/>de Marcus<br/>Gheeraerts le jeune,<br/>et « Portrait<br/>d'Apollinaire » de<br/>Marc Chagall.</p> | <p><b>Pour un lecture<br/>analytique</b><br/>1- <i>Dans quelle mesure<br/>peut-on dire que ces deux<br/>poèmes constituent un<br/>autoportrait, poétique et<br/>symbolique ? Quel en est<br/>le registre ?</i><br/>2- <i>Quelles allusions au<br/>mythe d'Orphée y<br/>retrouvez-vous ? Quelle<br/>en est la fonction, à votre<br/>avis ?</i><br/>3- <i>Apollinaire disait de<br/>Nerval qu'il « l'eut aimé<br/>comme un frère » Le<br/>rapprochement de ces<br/>deux poèmes vous<br/>permet-il de comprendre<br/>ce sentiment de<br/>« fraternité » ?<br/>Pourquoi ? Relevez tous<br/>les points de convergence<br/>entre ces deux poèmes.</i><br/>4- <i>L'expression « soleil<br/>noir de la mélancolie »<br/>vous paraît-elle<br/>caractériser l'oeuvre<br/>d'Apollinaire ? relisez<br/>Alcools à cette<br/>« lumière ».</i></p> | <p>La première question<br/>combine la question<br/>des types de textes et<br/>des registres. Il en<br/>résulte la notion non<br/>déterminée d'<br/>« autoportrait<br/>poétique. ». Le poème<br/>serait alors un art de<br/>dire, familier de l'usage<br/>des symboles, plutôt<br/>qu'une nature de texte<br/>spécifique.<br/>Le mythe d'Orphée est<br/>indiqué comme piste<br/>de lecture : il s'agit d'en<br/>reconnaître la présence<br/>et d'en déterminer la<br/>fonction (au singulier).<br/>L'interlecture est<br/>stimulée par le<br/>rapprochement des<br/>deux poèmes d'auteurs<br/>différents : ce sont des<br/>points de convergences<br/>qui sont attendus.<br/>Une expression imagée<br/>extraite d'alcool est<br/>citée pour devenir un<br/>fil directeur<br/>d'interprétation de<br/>l'œuvre. La citation<br/>incite à repérer<br/>l'expression<br/>oxymorique de la<br/>mélancolie.</p> |
|--|--|---|---|--|

|  |  |                                |  |   |
|--|--|--------------------------------|--|---|
|  | <p>Page 260<br/>« Rhénanes »<br/>Le texte n'est pas cité, mais la page lui est entièrement consacrée</p> | <p><b>Œuvre intégrale.</b></p> | <p>1- Repérez et relevez tous les éléments d'unité de cet ensemble de neuf poèmes intégrés à Alcools. Deux thèmes sont omniprésents, lesquels ? [...]</p> <p>2- Dans quelle mesure retrouve-t-on ces thèmes rassemblés dans le poème central intitulé « La Lorely » ? [...] Quelles modifications Apollinaire a-t-il fait subir au mythe ?</p> <p>3- Repérez dans ce recueil un principe de structuration linéaire, du premier poème au dernier, et un principe d'organisation symétrique en miroir de part et d'autre du poème central. [...]</p> <p>4- Comment Apollinaire met-il en œuvre dans certains de ces poèmes la puissance d'envoûtement du verbe poétique ? [...]</p> <p>5- Analysez de quelle manière Apollinaire, dans Rhénanes, joue avec les formes poétiques et les règles de la versification.</p> <p><b>Lectures cursives</b><br/>.Lisez Alcools et composez une anthologie personnelle des dix poèmes que vous préférez . Lisez d'autres recueils d'Apollinaire (Calligrammes, Poèmes à Lou) [...]</p> | <p>La première consigne demande de repérer les facteurs d'unité du recueil : la thématique est explicitement sollicitée.</p> <p>Un glissement s'opère du thème au mythe : le lecteur doit d'abord connaître le mythe (de la lorely vraisemblablement) pour mesurer l'écart que lui a fait prendre le poète.</p> <p>La question 3 s'intéresse à la structure du recueil : deux caractérisations sont attendues : celle qui assure la continuité entre les textes dans le recueil et celle qui agence les poèmes en échos autour d'un point central.</p> <p>La question 4 suppose au verbe poétique des capacités d'« envoûtement » pouvoir d'incantation, portée mystique, lyrisme performatif.</p> <p>La dernière question ramène à la versification, non pas comme un facteur d'envoûtement justement de structuration du recueil, mais comme source de jeu formel vis-à-vis de codes préexistants.</p> <p>Les lectures cursives sont indiquées à l'impératif sans autre critère que celui de la préférence subjective du lecteur.</p> |
|--|--|--------------------------------|--|---|

|  |          |   |  |  |
|--|----------|---|--|--|
|  | Page 261 | Page « Repères »<br>« Apollinaire et l'«esprit nouveau»<br>Extraits de <i>Parnasse, symbolisme, esprit nouveau</i> , de Laurence Campa. | <p>« La notion d'avant-garde s'affermi vers 1910. Elle désigne la pointe extrême de la modernité. [...] Ses expériences formelles sont aventureuses et excessives. [...] Pour Apollinaire, la tradition poétique est essentielle à la création. Les poèmes les plus anciens d'Alcools (1923) témoignent d'une inspiration symboliste déjà pervertie par la nouveauté des images et par l'humour. [...] il faut, préconise-t-il, que l'idée de simultanéité naisse dans la linéarité de la page. Pour ce faire, il utilise le collage et la rupture. [...] Le poète enregistre tous les mouvements de la vie, et grâce aux pouvoirs de l'imagination et du langage poétique, il invente la réalité et ordonne le chaos. En rompant avec l'imitation de la nature, il atteint la vérité et connaît l'ivresse poétique. [...] Il reste attaché à l'expérience personnelle, qui constitue le point de départ essentiel de la création. »</p> | L'accompagnement à la lecture ne donne pas de directive mais oriente la réception dans une perspective d'histoire des esthétiques. L'œuvre joue à la fois sur des ruptures et la continuité vis-à-vis du courant symboliste. Le poète rompt aussi avec la conception mimétique de son art. Le poète est un démiurge qui donne vie au réel. Son horizon est la vérité que l'on relie paradoxalement à « l'ivresse poétique ». |
|--|----------|---|--|--|

|   |   |  |   |   |
|---|---|--|---|---|
| <p><b>Français</b><br/><b>Littérature</b><br/><b>1<sup>re</sup> toutes</b><br/><b>séries,</b><br/>Nathan<br/>2007</p> | <p>Page 189<br/>« Tendres<br/>yeux éclatés<br/>de l'amante<br/>infidèle »<br/><i>Poèmes à Lou</i></p> | <p>« Le poème<br/>moderne »<br/><i>Publiés seulement en<br/>1955 sous ce titre, les<br/>Poèmes à Lou furent<br/>écrits par Apollinaire<br/>durant la Première<br/>Guerre mondiale.<br/>Adressés à Louise de<br/>Coligny-Chatillon,<br/>l'amante du poète, ces<br/>textes expriment avec<br/>une grande variété<br/>formelle le douloureux<br/>chaos de l'amour et de<br/>la guerre</i></p>   | <p><i>1- Décrivez les mètres et<br/>la strophe choisis par<br/>Apollinaire</i><br/><i>2- Commentez la<br/>ponctuation du poème</i><br/><i>3- Recherchez les images<br/>ou expressions qui<br/>associent le thème de la<br/>femme à celui de la<br/>guerre.</i><br/><i>4- Quelle fonction<br/>particulière occupe le<br/>cheval dans ce poème ?<br/>Quelles connotations s'y<br/>rattachent ?</i><br/><i>5- Dans quels vers<br/>identifiez-vous la double<br/>angoisse de la blessure et<br/>de la rupture ?</i></p>   | <p>La première question<br/>concerne la métrique :<br/>les vers, les strophes,<br/>considérés isolément.<br/>La seconde question<br/>concerne la<br/>ponctuation : est-elle<br/>posé dans un cadre<br/>syntactique, sémantique<br/>ou visuel ?<br/>Le point de vue<br/>thématique est abordé<br/>en troisième point : on<br/>attend la confirmation<br/>argumentée de<br/>l'association entre deux<br/>réseaux thématiques<br/>désignés.<br/>Un motif particulier,<br/>celui du cheval est<br/>pointé : il s'agit alors<br/>d'en décliner les<br/>connotations et la<br/>fonction (au singulier).<br/>La dernière question<br/>est très précise :<br/>l'analyse d'un vers est<br/>livrée, il s'agit alors de<br/>retrouver le vers en<br/>question.</p> |
|   | <p>Page 190<br/>« Paysage »<br/><i>Calligrammes</i></p>   | <p>« Le poème<br/>moderne »<br/><i>Faisant jouer à la fois<br/>la linéarité de la lecture<br/>traditionnelle et la<br/>perception globale du<br/>dessin, les<br/>Calligrammes<br/>d'Apollinaire<br/>renouvellent, au début<br/>du XX<sup>ème</sup> siècle, le<br/>genre spectaculaire du<br/>« poème figuré ». A<br/>l'intérieur d'une même<br/>page, le poète cherche à<br/>créer un signe visuel et<br/>auditif complet.</i></p> | <p><i>1- Décrivez les quatre<br/>motifs repérables<br/>visuellement dans la page.</i><br/><i>2- Qu'est-ce qui assure la<br/>continuité ou la<br/>complémentarité spatiale ?</i><br/><i>3- Recherchez les éléments<br/>sonores ou rythmiques qui<br/>contribuent à la cohérence<br/>thématique de l'ensemble.</i><br/><i>4- Justifiez le titre<br/>« Paysage » donné à cette<br/>page.</i><br/><b>Vers le BAC.</b><br/><b>Écriture d'invention</b><br/><i>Selon le principe<br/>d'Apollinaire, inventez<br/>vous-même deux<br/>« calligrammes » associés<br/>autour d'un même thème.</i></p> | <p>Les questions visent à<br/>faire trouver une<br/>cohérence visuelle mais<br/>aussi sonore et<br/>sémantique au<br/>calligramme.<br/>La partie « invention »<br/>attend du lecteur une<br/>application du principe<br/>repéré.</p>  |

|  |   |   |   |  |
|--|---|---|---|--|
| <p><b>Soleils d'encre. Lettres et langue. Livre unique. 1<sup>re</sup></b><br/>Hachette Education 2007</p> | <p>Page 264<br/>« La Chanson du mal aimé »<br/><i>Alcools</i><br/>Il s'agit d'un extrait, mais ce n'est pas précisé</p> | <p>Groupement 2<br/>« Expériences poétiques » du chapitre sur la poésie versifiée<br/>Le texte d'Apollinaire est le quatrième, le titre de la page est 4.<br/><i>L'errance</i>. La peinture associée est d'Antoine Blanchard, « Scène de rue à Paris ».</p> <p><i>Troisième pièce du recueil Alcools, « La Chanson du mal aimé », composée en 1903 s'inspire d'un chagrin d'amour du poète, qui s'était épris d'une jeune Anglaise, Annie Playden, rencontrée en Allemagne, en 1902, et qu'il ne réussit pas à reconquérir. [...]</i></p> | <p><b>ANALYSE</b><br/><b>Une errance poétique</b><br/><i>1- Quel type de démarche induit le verbe « errer » employé au vers 4 ?</i><br/><i>2- Cette errance dans Paris trouve pour s'exprimer une forme régulière. Décrivez-la. Montrez ce que l'écriture peut aussi avoir de résolument nouveau.</i><br/><i>3- En quoi peut-on dire que le vers 1 évoque mimétiquement un attribut du poète ? A quelle figure légendaire Apollinaire semble-t-il s'apparenter ? A quel registre se réfère-t-il ?</i><br/><b>Une célébration de la ville moderne</b><br/><i>4- Relevez les éléments qui évoquent le Paris du tout début du XX<sup>e</sup> siècle.</i><br/><i>5- Comment Apollinaire suggère-t-il la beauté de ce monde moderne ? Vous montrerez notamment en quoi Paris se fait le lieu d'une synthèse entre plusieurs civilisations, historiquement et géographiquement distinctes.</i><br/><i>6- Expliquez de façon très précise les images des strophes trois et quatre. Qu'est-ce qui fait leur caractère surprenant ? [...]</i><br/><b>Une chanson d'amour</b><br/><i>7- La dernière strophe propose plusieurs synonymes du mot « chanson » : précisez chacun d'entre eux et dites à quels univers historiques et littéraires il se rattache.</i><br/><i>8- Appréciez la musicalité du poème à partir de quelques exemples que vous analyserez.</i><br/><i>9- Après avoir décrit la situation d'énonciation dans ces strophes, vous demanderez quels sont les éléments qui font de la chanson une chanson d'amour.</i></p> | <p>La première question part des connotations extérieurs au poème qu'un mot du texte peut éveiller.<br/>La seconde question relie la première réponse à un questionnement formel sur l'écriture. La question vise en même temps à réconcilier les notions de régularité et de nouveauté attachées à la versification.<br/>La question 3 appelle à reconstruire la notion de lyrisme à partir du texte d'Apollinaire.<br/>La question 4 place le poème dans une perspective référentielle. Le poème et Paris sont à considérer comme des synthèses.<br/>La question 6 s'appuie sur l'expérience supposée du lecteur : celle de la surprise.<br/>Le travail sur la polysémie du terme « chanson », ses références extratextuelles, l'interprétation stylistique de la dimension « musicale » du poème et l'analyse de l'énonciation se font au service du sens du texte comme « chanson d'amour ».</p> |
|--|---|---|---|--|



|  |   |  |   |  |
|--|---|--|---|--|
|  | <p>Page 294<br/>Les consignes de lecture et d'étude du recueil comme œuvre complète précèdent un groupement indépendant</p> | <p>Deuxième partie du chapitre sur les recueils poétiques : « Guillaume Apollinaire, <i>Alcools</i> « Disques de Newton » de Frank Kupka ouvre l'analyse.<br/><i>Architecture de l'œuvre</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Autour du texte</i> [...]</li> <li>• <i>Autour d'un créateur</i> [...]</li> <li>• <i>Autour d'un titre : Alcools</i> [...]</li> <li>• <i>Autour d'une table des matières hybride dont on peut cependant regrouper les cycles</i></li> </ul> | <p>➤ <i>Relevez dans le recueil les pièces qui sont directement liées à « Alcools ». Quel effet produit le pluriel du mot dans le titre ?</i></p> <p>➤ <i>Reportez-vous à la table des matières d'Alcools et classez les tires selon une logique thématique.</i></p>  | <p>Le questionnement sur l'œuvre complète s'appuie sur les leviers thématiques.</p>  |
|  | <p>Page 296<br/>Extrait de « Zone », <i>Alcools</i></p>   | <p>Groupement 2 dans la partie « <b>Recueils poétiques : Une vision kaléidoscopique de l'homme</b> »<br/>Le texte est accompagné de « Mercure passant devant le soleil, vu au télescope » de Giacomo Balla.</p>  | <p>1- <i>Lisez le texte intégral du poème et dans cette dernière partie relevez tout ce qui vous paraît « moderne » dans la forme, le lexique, les thèmes, la syntaxe. Le peintre a pour matériau la couleur, le sculpteur la matière, le poète les mots. Comment chacun peut-il à la fois mener un travail de recherche sur le sens et sur la forme ?</i></p> <p>2- <i>Des éléments de ce texte donnent sens au titre du recueil. Lesquels ? Comment s'allient misère des peuples et bonheur de plume, espoir et désespoir ? Qui est « tu » ? Quelle image fait-on d'une révolution bienfaisante ?</i></p> <p>3- <i>Le dernier texte du recueil s'intitule « Vendémiaire ». Que veut dire ce mot ? Quelles tonalités propose-t-il ? pourquoi commencer par « Zone » qui est provocateur par sa modernité et finir par « Vendémiaire » qui évoque la Révolution française ?</i></p> | <p>La lecture est orientée par le recherche de marques de la modernité. Par analogie avec les arts plastiques, l'écriture est représentée comme une peinture ou une sculpture de mot. La question pousse le lecteur à montrer que le travail sur le sens et celui sur la forme sont concomitants. La question 2 part du problème du sens du titre du recueil qu'il s'agit de justifier. Des paradoxes sont désignés pour être dépassés par le travail de lecture : « misère des peuples »/ «bonheur de plume », « espoir »/ «désespoir », «révolution/bienfaisante »<br/>L'analyse de l'énonciation (le « tu » exige la même démarche de dépassement du paradoxe. La troisième question est directive : elle indique les connotations opposées entre le premier et le dernier poème du recueil. Cette situation-problème doit aussi être dépassée par le travail de lecture.</p> |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  | <p>Page 298<br/>« Marie »<br/><i>Alcools</i></p> | <p>Texte 2 du<br/>groupement « Une<br/>vision<br/>kaléidoscopique de<br/>l'homme »</p> | <p><b>STYLISTIQUE</b><br/><i>Étudiez les effets produits<br/>par l'absence de<br/>ponctuation.</i></p> <p><b>ANALYSE</b></p> <p>1. Nommez le type de<br/>strophe utilisé par<br/>Apollinaire. Est-il<br/>fréquent ? [...] Quels<br/>sont les vers utilisés ?</p> <p>2. Essayez d'associer<br/>chaque strophe à une<br/>époque et à un registre<br/>particulier. Reformulez<br/>ces « fragments d'un<br/>discours amoureux ».</p> <p>3. Relevez dans le texte<br/>une comparaison, une<br/>métaphore in presentia,<br/>une métaphore in<br/>absentia, une<br/>métonymie. Quel travail<br/>sur l'image accomplit<br/>Apollinaire ?</p> <p>4. Quel est le rythme de<br/>la dernière strophe ?<br/>Quelles sont ses<br/>caractéristiques<br/>musicales ? Quel point<br/>commun y a-t-il entre le<br/>livre, le fleuve, la semaine<br/>et le « moi » ? Quelle<br/>inflexion cette dernière<br/>strophe donne-t-elle à<br/>l'ensemble du poème ?</p> | <p>L'entrée dans le texte se<br/>fait par la question<br/>stylistique de l'absence<br/>de ponctuation.<br/>La versification est<br/>l'entrée suivante :<br/>strophes, vers.<br/>Chaque unité<br/>strophique est à relier à<br/>un registre et une<br/>« époque » par ancrage<br/>autobiographique ou<br/>historique ?<br/>L'étape suivante<br/>consiste en l'analyse des<br/>images qu'il faut<br/>d'abord identifier et<br/>classer selon des<br/>définitions préétablies<br/>(deux types de<br/>métaphore et une<br/>métonymie), puis<br/>interpréter.<br/>La dernière question<br/>tente visiblement de<br/>faire émerger la<br/>mélancolie, la nostalgie,<br/>le lyrisme en<br/>synthétisant l'analyse<br/>rythmique, thématique<br/>et énonciative.</p> |
|--|--|--|--|--|

|  |   |  |   |   |
|--|---|--|---|---|
|  | <p>Page 299<br/>« Nuit Rhénane », « Rhénanes »<br/><i>Alcools</i></p> | <p>Texte 3 du groupement « Une vision kaléidoscopique de l'homme »<br/>Accompagné d'un extrait du « Crépuscule des Dieux », « Les Filles du Rhin », de Arthur Rackham.</p> | <p><b>RECHERCHES</b><br/>1- <i>Cherchez les caractéristiques du romantisme allemand et sa diffusion en France au XIXe siècle.</i><br/>2- <i>Cherchez les éléments de la légende de La Lorely [...]</i><br/>3- <i>La section « Rhénanes » comporte neuf poèmes [...]. Quels rapports pouvez-vous relever entre ces titres et celui de la section ? entre celui de la section et celui du recueil ?</i><br/><b>ANALYSE</b><br/>1- <i>Etudiez les relations entre musique, chanson et poésie à travers les mots et la prosodie du texte.</i><br/>2- <i>Que signifie le paysage rhénan ? Dans ce paysage, distinguez le réel, le légendaire et le sens poétique voulu par Apollinaire.</i><br/>3- <i>Voici une liste de mots ou d'expressions : « trembleur », « tombe en tremblant s'y refléter », « à en râle-mourir », « incarnent l'été ». Quel est leur sens propre, leur sens figuré, leur polysémie poétique ?</i><br/>4- <i>Quel rapport faites-vous entre le vin, la poésie et le rire ? Que dit ce poème sur l'inspiration poétique ?</i></p> | <p>Le préalable à la lecture est la connaissance du Romantisme allemand, de la légende de la Lorely et de son influence en France au XIXème.<br/>L'entrée en lecture se fait à partir de l'analyse des titres : montrer quelle logique inclut ces titres au sein de la section et du recueil.<br/>L'analyse du texte passe par l'examen de sa prosodie et sa configuration musicale.<br/>Le paysage évoqué dans le texte est supposé analysable à trois niveaux : réel, imaginaire et poétique. Ce que le lecteur recherche doit correspondre à ce que l'auteur projetait.<br/>Un ensemble lexical est soumis à l'examen de ses « sens propres », « sens figurés » et « polysémie poétique ».<br/>La dernière question est aussi d'ordre sémantique et symbolique, elle induit une interprétation du titre « alcools » dans l'univers d'Apollinaire et invite à lire <i>Alcools</i> comme une représentation de l'inspiration poétique.</p> |
|--|---|--|---|---|

|   |  |   |  |   |
|---|--|---|--|---|
| <p><b>Terres Littéraires. Français 1<sup>re</sup>. Livre unique. Textes, outils d'analyse, méthodes</b><br/>Hatier<br/>2007</p> | <p>Page 258<br/>« Zone »,<br/>vers 1 à 24<br/><i>Alcools</i></p> | <p>Texte 1 de la séquence 17<br/>« Apollinaire, <i>Alcools</i> »<br/>« Zone » a paru en décembre 1912, dans la revue <i>Les Soirées de Paris</i> avant de devenir le premier poème d'<i>Alcools</i>. C'est l'une des manifestations les plus flagrantes de la modernité poétique française, avec l'absence de ponctuation, de rimes, mais aussi la présence de thèmes nouveaux, contemporains. A la suite de <i>Bandelaire</i>, Apollinaire invite la ville dans sa poésie. Voici le début de ce poème qui compte 155 vers.</p> | <p><b>QUESTIONS DE LECTURE ANALYTIQUE</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Comment ce texte est-il construit ? En quoi ce poème ne répond-il pas aux règles de la versification traditionnelle ?</i></li> <li>2. <i>Observez les pronoms personnels. A qui le je s'adresse-t-il ? Sur quel registre ? Justifiez.</i></li> <li>3. <i>Comment Apollinaire introduit-il des thèmes inhabituels, modernes pour l'époque ? A quoi les oppose-t-il ? Effectuez des relevés lexicaux précis.</i></li> <li>4. <i>Quelle métaphore filée relevez-vous au début du poème ? Que signifie-t-elle ?</i></li> <li>5. <i>Comment expliquez-vous la répétition du mot matin ? Que peut symboliser ce repère temporel obsédant ?</i></li> <li>6. <i>Quels éléments a priori non poétiques le poète utilise-t-il ? dans quel but ?</i></li> </ol> <p><b>EXPOSE</b></p> <p><i>Apollinaire reconnaissait avoir rédigé « Zone » après avoir entendu Cendrars lire ses « Pâques à New York » dans l'atelier des peintres Sonia et Robert Delaunay. Cherchez le poème de Cendrars dans une anthologie (ou sur internet), puis préparez un exposé rendant compte des éléments qui rapprochent ces deux textes de ce qui fait leur originalité.</i></p> | <p>La première question porte sur la construction du poème et pointe en particulier les écarts d'usage de la versification vis-à-vis de la tradition.</p> <p>La seconde question porte sur l'énonciation en y associant l'analyse du registre.</p> <p>L'analyse thématique vise à recueillir une liste de mots inattendus dans un texte poétique. Elle présuppose un stéréotype des thèmes en poésie connu du lecteur. Cette question est complétée par la sixième qui élargit la question des éléments non poétiques à d'autres « éléments ». Le besoin de sens est aiguisé par la recherche d'un « but » supposé.</p> <p>Le relevé d'une métaphore filée est attendu : il faut la repérer et l'interpréter.</p> <p>Le traitement anaphorique du « matin » est souligné et analysé, l'élève doit lui conférer du sens.</p> <p>La consigne de préparation d'un « exposé » vise à stimuler une démarche d'interlecture justifiée par une possible intertextualité.</p> |
|---|--|---|--|---|

|  |                               |  |  |   |
|--|-------------------------------|--|--|---|
|  | Page 260 « Le pont Mirabeau » | Texte 2 de la séquence 17 sur <i>Alcools</i> | <p>QUESTIONS DE LECTURE ANALYTIQUE</p> <p>1. <i>Observez la forme du poème : quels sont les mètres utilisés ? Visuellement, à quoi le poème vous fait-il penser ?</i></p> <p>2. <i>A quel genre de littérature moderne la structure du poème se rattache-t-elle ? En raison de quel élément précis ?</i></p> <p>3. <i>Quels sont les thèmes de ce poème ? En quoi sont-ils traditionnels ?</i></p> <p>4. <i>Étudiez la situation d'énonciation du poème, en particulier les pronoms personnels ; que désignent-ils ? À qui le poète s'adresse-t-il ?</i></p> <p>5. <i>Quel est le temps principalement utilisé ? avec quelles valeurs ? pour quel effet ?</i></p> <p>6. <i>quels sont les effets produits par l'absence de ponctuation ? Relevez et commentez un exemple.</i></p> <p>7. <i>Comment le thème du temps est-il traité ? Sur quelle opposition joue-t-il ? Quel registre confère-t-il au texte ?</i></p> <p>VERS LE COMMENTAIRE</p> <p><i>Commentez ce poème en étudiant d'abord l'opposition entre la mobilité et la permanence, puis les caractéristiques de cette écriture de la nostalgie amoureuse.</i></p> | <p>La première question concerne la « forme » du texte, sa métrique, sa dimension visuelle.</p> <p>La seconde question recadre le texte dans un ensemble générique sans que le sens exact du mot « genre » ne soit vraiment perceptible.</p> <p>La thématique est une entrée retenue pour repérer des éléments de tradition.</p> <p>L'étude de l'énonciation semble présupposer que le « je » correspond au poète.</p> <p>L'analyse des temps est isolée du thème du temps et doit mettre en évidence leurs valeurs et un effet.</p> <p>Les questions partent de clés d'observation isolées (par exemple l'absence de ponctuation) que l'élève doit repérer et commenter l'une après l'autre. Le registre est identifié à partir d'une analyse thématique.</p> <p>La préparation du commentaire offre deux axes combinant thématique, mouvement du texte et rapport à la tradition.</p> |
|--|-------------------------------|--|--|---|

|  |  |   |   |  |
|--|--|---|---|--|
|  | Page 263<br>Extrait<br>d' <i>Alcools</i> , le<br>titre n'est pas<br>précisé    | Texte 3 de la<br>séquence 17  | <p>1. <i>Étudiez la situation d'énonciation de ce poème. A quoi les différents pronoms personnels se réfèrent-ils ?</i></p> <p>2. <i>Comment les différents sens sont-ils évoqués ? Explicitez les métaphores qui permettent de les désigner.</i></p> <p>3. <i>Comment l'amour est-il évoqué dans ce poème ? Pourquoi n'est-il pas mis au premier plan ?</i></p> <p>4. <i>Relevez la figure de style de l'avant-dernier vers ; n'était-elle pas présente dans les vers précédents ? Que permet-elle d'exprimer ?</i></p> <p>5. <i>Expliquez la proposition</i> Mes yeux nagent loin de moi.</p> <p><i>Quelle image de l'inspiration poétique donne-t-elle ?</i></p> <p><b>D'UN TEXTE A L'AUTRE</b></p> <p>a. <i>Pourquoi peut-on considérer ce poème d'Apollinaire comme une réécriture moderne du « Paresseux » de Saint-Amant ?</i></p> <p>b. <i>Quels thèmes ces deux textes ont-ils en commun ? Comment les développent-ils chacun de façon originale ?</i></p> | <p>L'examen de l'énonciation et des références portées par les pronoms ouvre l'analyse.</p> <p>Les cinq sens ouvrent un examen thématique et peut-être aussi formel.</p> <p>Le lecteur est invité à retrouver une figure de style.</p> <p>Une citation est livrée à l'analyse, l'orientation méta-poétique est attendue</p> <p>L'interlecture et l'intertextualité sont organisées dans une rubrique spéciale : les deux textes anachroniques sont reliés par la notion de réécriture afin d'aboutir à celle de modernité.</p> |
|  | Page 466<br>Extrait de<br>« Zone »,<br><i>Alcools</i> , cinq<br>premiers vers. | Chapitre « Poésie »<br>de la partie « Outils<br>d'analyse ». Exercice<br>d'application de la<br>fiche « Arts<br>poétiques » | <p>1. <i>De quoi Apollinaire est-il las ? Que met-il à distance dans cet art poétique ?</i></p> <p>2. <i>En quoi ce poème est-il moderne ? Soyez attentifs notamment, aux types de vers employés.</i></p> <p>3. <i>Quels thèmes sont abordés ? En quoi sont-ils originaux pour l'époque ?</i></p>   | <p>Le poème est lu au niveau métalinguistique comme art poétique.</p> <p>Les thèmes et les types de vers doivent être examinés pour qu'en soit mesurée la modernité ;</p>  |

|   |  |   |   |  |
|---|--|---|---|--|
|   | Page 470<br>Extrait de<br><i>Calligrammes</i>  | Chapitre « Poésie »<br>de la partie « Outils<br>d'analyse ». Exercice<br>d'application de la<br>fiche « La<br>modernité en<br>poésie »  | <i>L. « idéogramme lyrique »</i><br>1. <i>Quelle forme<br/>reconnaissez-vous dans ce<br/>calligramme ? le texte est-<br/>il en rapport avec cette<br/>forme ?</i><br>2. <i>La taille des caractères<br/>choisis a-t-elle une<br/>signification, selon vous ?</i><br>3. <i>Outre le registre<br/>lyrique, quel autre registre<br/>identifiez-vous dans ce<br/>poème ? Justifiez.</i><br>ECRITURE<br>D'INVENTION<br><i>Recopiez le texte de cette<br/>poésie en le transposant<br/>dans un poème en vers<br/>libres, auquel vous<br/>ajouterez des signes de<br/>ponctuation.</i> | Le « texte » et la<br>« forme » semblent<br>dissociables.<br>Un élément<br>typographique (la taille<br>des caractères) doit être<br>interprété.<br>La présence du registre<br>lyrique va de soi, c'est<br>un autre registre qu'il<br>faut identifier.<br>L'écriture d'invention<br>est une tâche de<br>réécriture visant à<br>effacer tout le travail de<br>calligramme. On ignore<br>quel but didactique est<br>poursuivi à travers cette<br>activité de<br>déconstruction du<br>poème. |
| <b>Français,<br/>Méthodes et<br/>pratiques,<br/>2de/1<sup>re</sup><br/>Séries<br/>générales et<br/>technologi-<br/>ques</b><br>Bordas<br>2007 | Page 75<br>« Pablo<br>Picasso »,<br>calligramme,<br><i>Picasso/<br/>Apollinaire<br/>Correspondance</i> | Chapitre sur l'image<br>fixe<br>Le calligramme<br>intitulé « Pablo<br>Picasso » prend<br>place dans un<br>groupement<br>d'images avec<br>« Portrait cubiste<br>d'Apollinaire » de<br>Picasso et une<br>photographie de<br>Picasso de Brassai. | 1. <i>Dans quelle mesure ce<br/>texte illustre-t-il les<br/>rapports entre la<br/>littérature et la peinture ?</i><br>2. <i>Comment la forme<br/>adoptée met-elle le texte en<br/>valeur ? Quelle relation<br/>originale crée-t-elle entre<br/>les mots ?</i>   | Le texte est présenté<br>comme l'expression de<br>la rencontre entre deux<br>arts : littérature et<br>peinture.<br>La forme est conçue<br>comme un moyen de<br>valorisation du texte.<br>La forme calligramme<br>éveille des relations<br>nouvelles entre les mots.  |
|   | Page 109<br>« Le pont<br>Mirabeau » <i>Alc<br/>ools</i>  | Exercice « Vers le<br>commentaire » du<br>chapitre sur le<br>registre lyrique.  | 1. <i>Quels sont les<br/>principaux thèmes<br/>lyriques du poème ?<br/>Comment sont-ils mis en<br/>relation ?</i><br>2. <i>Étudiez l'image du<br/>fleuve qui coule : que<br/>représente-t-elle ? Quelles<br/>sont ses fonctions ?</i><br>3. <i>Étudiez les effets de<br/>l'absence de ponctuation.<br/>Peut-on repérer des<br/>phrases interrogatives ou<br/>exclamatives ? Dans<br/>quels vers ?*</i><br>4. <i>Rédigez un paragraphe<br/>où vous montrerez en quoi<br/>ce poème relève du registre<br/>élégiaque.</i>  | Le lyrisme se caractérise<br>d'abord par la<br>thématique.<br>L'image doit être<br>décodée en tant que<br>représentation et<br>porteuses de plusieurs<br>fonctions.<br>L'absence de<br>ponctuation doit être<br>étudiée à travers ses<br>effets syntaxiques.<br>Le registre élégiaque est<br>nommé et demande à<br>être justifié.  |
|   | Page 264<br>« La chenille »<br><i>Le Bestiaire ou<br/>Cortège<br/>d'Orphée</i>                         | Exercice du<br>chapitre « la fable et<br>le conte ». Le texte<br>d'Apollinaire est<br>regroupé avec « La<br>chenille et le<br>renard » de Thomas<br>de Yriarte et « La<br>chenille » fable de<br>Florian.                                     | <i>Comparez les trois textes<br/>suivants : quelle est la<br/>leçon de chaque fable ?<br/>Est-elle explicite ou<br/>implicite ?</i>   | Le texte est à lire dans<br>sa dimension<br>épidictique.   |

|   |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|
|   | Page 272<br>« Fusée »,<br>Calligrammes,<br>« poèmes de<br>la paix et de la<br>guerre » | Associé à « Elsa au<br>miroir » d'Aragon,<br>« Fusée »<br>d'Apollinaire, sert le<br>chapitre « Corpus<br>de textes » de la<br>partie « L'écrit et<br>l'oral du bac ».<br>Objet d'étude : La<br>poésie/L'autobio-<br>graphie, Question<br>sur le corpus :<br>Quelle place et<br>quelle fonction le<br>souvenir occupe-t-il<br>dans les textes du<br>corpus ?  | <b>LIRE LES TEXTES<br/>POUR LES RELIER</b><br><i>1. Quels points communs<br/>permettent de rapprocher<br/>ces textes ?</i><br><i>2. Quel est le mot-clé de<br/>la question posée ?</i><br><i>Cherchez dans les textes<br/>les mots qui appartiennent<br/>au même champ lexical.</i><br><i>3. A quel objet d'étude<br/>faudra-t-il surtout se<br/>référer pour répondre à<br/>cette question ? Quel<br/>témoignage chaque texte<br/>nous donne-t-il sur la vie<br/>de son auteur ?</i><br><i>4. En vue d'une réponse à<br/>la question posée, résumez<br/>ce qui fait selon vous<br/>l'originalité de chaque<br/>texte.</i> | L'objectif est de<br>construire une<br>démarche d'interlecture.<br>L'entrée dans le texte<br>s'effectue à partir du<br>champ lexical du mot-<br>clé « souvenir ».<br>La poésie est supposée<br>rendre compte du vécu<br>de son auteur. |
| <b>Français<br/>Méthodes,<br/>2de/1<sup>re</sup></b><br>Hachette<br>Education<br>2007 | Page 114<br>« Mon beau<br>navire ô ma<br>mémoire<br>[...] » (5 vers)                   | Chapitre sur les<br>figures de style.<br>Les titres du poème<br>et du recueil ne sont<br>pas cités.<br><b>Exercices.</b>   | <i>Identifiez les figures de<br/>pensée : ironie,<br/>personnification, allégorie,<br/>périphrase, apostrophe.</i><br><b>a) Quelles figures<br/>reconnaissez-vous dans<br/>ces exemples ? Donnez<br/>une définition simple de<br/>chaque figure.</b><br><b>b) Certains exemples<br/>contiennent plusieurs<br/>figures, lesquels ?</b><br><i>Justifiez votre réponse.</i>   | La poésie est conçue<br>comme un exemplier de<br>figures de style qu'il<br>s'agit d'apprendre à<br>identifier.   |
|   | Page 152<br>« Automne<br>malade »<br><i>Alcools</i>                                    | Le poème est suivi<br>d'un commentaire.<br>L'ensemble<br>constitue un<br>exercice destiné à<br>faire travailler<br>l'écriture du<br>paragraphe.<br><i>Nous allons montrer<br/>comment Apollinaire<br/>propose une<br/>représentation très<br/>évocatrice de l'automne.<br/>[...]. L'évocation<br/>poétique, par sa<br/>musicalité et par la<br/>disposition des vers,<br/>rend parfaitement la<br/>mélancolie automnale.</i> | <i>Complétez ce paragraphe<br/>d'un commentaire du<br/>poème de Guillaume<br/>Apollinaire en restituant<br/>les liaisons (signalées par<br/>les points de suspension)<br/>entre les différents<br/>éléments du commentaire.</i>  | La mélancolie<br>automnale exprimée<br>dans le poème coïncide<br>à l'évocation, la<br>musicalité et la<br>disposition des vers.  |



|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
| <p>Page 324<br/>« Nuit<br/>Rhénane »</p>           | <p>Partie sur la Poésie.<br/>Chapitre « Lire un<br/>poème en vers ».<br/><b>Exercice<br/>d'observation et<br/>d'interprétation</b></p> | <p><i>Etudier la versification et<br/>la composition d'une<br/>forme poétique libre.</i><br/>a) <i>Quels types de vers et<br/>de strophe sont utilisés ?<br/>En quoi réside<br/>l'originalité de la forme ?</i><br/>b) <i>Quels éléments<br/>opposent les vers 3-4 et 7-<br/>8 ? Quels effets de reprise<br/>et d'opposition<br/>apparaissent dans la<br/>troisième strophe ?</i><br/>c) <i>Quels éléments<br/>produisent un effet de<br/>rupture au vers 13 ?</i><br/>d) <i>Quel paysage évoque<br/>le poème ? Quels éléments<br/>relèvent du merveilleux ?</i><br/>e) <i>Quel est le registre du<br/>poème ? Justifiez votre<br/>réponse.</i></p>   | <p>La forme poétique libre<br/>se caractérise<br/>premièrement par les<br/>types de vers et de<br/>strophes.<br/>La lecture doit mettre<br/>en évidence les facteurs<br/>de rupture, les rapports<br/>d'opposition et de<br/>reprise entre les<br/>éléments du texte.<br/>Le paysage et le<br/>merveilleux sont les<br/>quêtes thématiques.<br/>Le registre est<br/>déterminé en dernier,<br/>peut-être comme forme<br/>de bilan.</p> |
| <p>Page 325<br/>« La dame »<br/><i>Alcools</i></p> | <p>Chapitre « Lire un<br/>poème en vers »<br/><b>Exercices<br/>d'observation et<br/>d'interprétation</b></p>                           | <p><i>Etudier des oppositions<br/>entre forme, sujet et<br/>écriture.</i><br/>a) <i>Combien de syllabes<br/>composent les vers de ce<br/>poème ? Quels procédés<br/>poétiques (répétitions de<br/>mots, de sonorités) créent<br/>le rythme ?</i><br/>b) <i>Comment les rimes<br/>sont-elles disposées ? Que<br/>constatez-vous au vers 5 ?<br/>Quel est l'effet produit ?</i><br/>c) <i>Quel rapprochement<br/>étonnant de termes trouve-<br/>t-on à la rime ? Quelles<br/>autres oppositions<br/>apparaissent dans le<br/>poème ?</i><br/>d) <i>Quel vers permet<br/>d'établir un rapport entre<br/>le titre du poème et son<br/>contenu ? Qui pourrait<br/>être « la dame » ?</i><br/>e) <i>La forme et l'écriture<br/>du poème vous semblent-<br/>elles adaptées au sujet ?<br/>Justifiez votre réponse.</i></p> | <p><i>Les questions insistent sur<br/>les paradoxes, les<br/>oppositions qui animent le<br/>poème notamment à travers<br/>les rimes.</i><br/><i>La question des facteurs de<br/>rythme (quantités de<br/>syllabes, répétitions,<br/>sonorités) est posée très tôt.</i><br/><i>L'interprétation est<br/>questionnée à partir du titre.</i><br/><i>La dernière question<br/>distingue la forme, l'écriture<br/>et le sujet.</i></p>     |

|  |  |   |  |  |
|--|--|---|--|--|
|  | <p>Page 344<br/>« Signe »<br/><i>Alcools</i></p> | <p>Chapitre<br/>« Entraînement à l'oral »<br/>« Signe » (texte B) est associé à « Chanson d'automne » de Verlaine (texte A).<br/><i>Vous présentez ces deux textes au sein d'un groupement de poèmes consacrés à l'automne.</i></p> | <p><b>Première partie de l'épreuve Questions</b><br/>Texte B<br/><i>Question 3 : Quels traits d'écriture, quels thèmes inscrivent le poème d'Apollinaire dans le registre lyrique ?</i><br/><i>Question 4 : Que représente l'automne pour le poète ?</i><br/><b>Analyser la question posée</b><br/>c) <i>Dans le texte B, quels éléments caractérisent le registre lyrique ? Quels aspects du texte doivent être étudiés ?</i><br/>d) <i>Quelles sont les marques de la présence du poète dans le texte B ? Quels termes désignent ou caractérisent l'automne ? Que dit le poète de cette saison ?</i><br/><b>Etudier les marques de l'énonciation</b><br/>a) <i>Dans les textes A et B, qui parle ? Qui est le destinataire du poème ? Ces deux textes sont-ils ancrés de la même façon dans la situation d'énonciation ?</i><br/>b) <i>Dans ces textes, quels termes font apparaître la subjectivité du locuteur ?</i><br/><b>Observer vers, strophes et rimes</b><br/><i>Combien de vers comportent les textes A et B ? Dans chacun de ces poèmes, combien de syllabes compte chaque vers ? Comment les rimes sont-elles disposées ? Quel est l'effet produit dans chacun des cas ?</i><br/><b>Dégager l'essentiel et organiser la réponse</b><br/><i>Voici six arguments permettant de répondre à la question 3 ? Classez-les dans l'ordre qui vous semble le plus pertinent.</i><br/>a) <i>Des images permettent au locuteur d'exprimer sa subjectivité</i><br/>b) <i>Le poète fait de l'automne une image de son destin</i><br/>c) <i>Le poète s'exprime à la première personne du singulier.</i><br/>d) <i>Les mots appartenant au réseau lexical du sentiment sont nombreux et mis en valeur</i></p> | <p>La question 3 demande de combiner « traits d'écriture », thèmes et registre lyrique.<br/>L'énonciation et les marques de subjectivité sont censées contribuer à la réponse.<br/>La question 4 réclame une interprétation du motif de l'automne à travers le poème.<br/>L'examen des vers et des syllabes est quantitatif.<br/>Le décompte des syllabes et l'examen des rimes doivent s'accompagner de l'interprétation de leurs effets.</p> |
|--|--|---|--|--|

**Vers le Bac,  
entraînement à  
l'étude du corpus :**  
**la question  
préalable**

*En 1911, on vole au Louvre La Joconde de Léonard de Vinci. Mêlé malgré lui à l'affaire, Apollinaire est incarcéré à la prison de la Santé sous l'accusation de recel. Il sera innocenté au bout d'une semaine.*

**A. Lire les questions préalables**

*. Comparez les thèmes, la forme et les registres des textes du corpus.*

*. Qui parle dans chacun des textes du corpus ? A quel destinataire s'adresse-t-il à chaque fois ?*

*. Quels éléments caractérisent la prison dans chacun de ces textes ?*

**B. Etudier le corpus**

**Caractériser les textes du corpus**

*a) Quelle situation illustre chacun des poèmes du corpus ? Qui parle dans chacun des textes ? Quel est le temps utilisé ?*

*b) Quels vers sont utilisés [...] ? Quelle est la disposition des rimes [...] ?*

*c) Quel est le registre dominant ?*

**C. Comprendre et traiter la question**

*c) Par quels procédés poétiques (effets de rythme, assonances, allitérations, rimes) les mots désignant les sentiments du poète sont-ils mis en valeur ?*

**Sujets de BAC séries générales**

**Dissertation**

*Qu'appelle-t-on un poème de circonstance ? Vous répondrez à cette question en un développement composé, prenant appui à la fois sur les documents proposés, ceux que vous avez étudiés en classe et vos lectures personnelles.*

**Séries technologiques**

**Commentaire**

*Vous commenterez le poème d'Apollinaire à partir du parcours de lecture suivant :*

*- Quels éléments décrivent la situation du poète en prison ?*

*- Quels procédés poétiques (répétitions, choix des mots, sonorités, rimes) expriment la détresse du prisonnier ?*

**Invention**

*Un des poètes du corpus partage sa cellule avec un autre détenu qui l'a vu écrire et s'en étonne. Le*

Thèmes, formes et registres sont les trois entrées principales dans le texte.

La deuxième question concerne l'énonciation.

La troisième question part du motif de la prison.

Le type de vers complète la question de l'énonciation.

Les procédés poétiques (effets de rythme, assonances, allitérations, rimes) sont des moyens de valorisation du vocabulaire.

L'entrée désignée pour l'interprétation du texte est la notion de « poème de circonstance ».

Le commentaire proposé suit deux axes : le premier rattache le poème de façon référentielle à la biographie de l'auteur, le second ancre les effets stylistiques au sentiment de détresse du poète incarcéré.

Le devoir d'invention vise à rendre lisibles et objectivable

l'intentionnalité supposée du poète. Le poème est conçu comme un texte à message, fruit et trace d'une énonciation intentionnelle.

|  |   |   |  |   |
|--|---|---|--|---|
|  | <p>Page 399<br/>« Les colchiques »<br/><i>Alcools</i></p> | <p>Partie sur les réécritures<br/>Chapitre des <b>forme diverses de réécritures</b><br/><i>Entraînement à la dissertation</i><br/>« Les Colchiques » est associé à « Sonnet avec la manière de s'en servir » de Corbière et « Le Bel été » de Bonnefoy.</p> | <p><i>Analyser le sujet.</i><br/><i>La forme du sonnet est-elle un carcan pour le poète moderne, ou peut-elle être remodelée, exploitée à des fins nouvelles ?</i></p> | <p>Le sujet insiste sur le paradoxe de l'écriture à contrainte : la forme fixe peut, paradoxalement, stimuler la créativité du poète et se faire porteuse de nouveauté.</p> |
|--|---|---|--|---|

## Annexe II.6. Synthèse des gestes didactiques requis par les huit manuels dans l'approche des poèmes d'Apollinaire, citations classées

|                   | Observer  | Mettre en relation  | Commenter interpréter   | Produire  | Recevoir   |
|-------------------|---|---|---|---|--|
| Belin             | <i>Étudiez</i>  |   | <i>Commentez</i>  | <i>Prolongez en changeant de point de vue, en imaginant</i>   | <i>Quel est l'effet produit sur le lecteur ?</i>   |
| Bréal             | <i>Vous étudierez le réseau métaphorique</i><br><i>Vous observez</i>  |   | <i>Vous réfléchirez aux moyens</i>  | <i>A vous de créer</i>  |  |
| Bertrand -Lacoste | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repérez</li> <li>- Analysez les procédés essentiels</li> <li>- Analysez la mise en œuvre du principe</li> <li>- Montrez que</li> <li>- Essayez de justifier cette proposition en étudiant par exemple</li> <li>- Analysez ce qui rend ce poème mélodieux</li> <li>- Caractérissez la poétique</li> <li>- repérez relevez les éléments d'unité</li> <li>- repérez un principe de structuration linéaire et un principe d'organisation</li> <li>- analysez de quelle manière Apollinaire joue avec la versification</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relevez et analysez les éléments du mythe</li> <li>- Comment semblent s'articuler</li> <li>- Quelles dimensions retrouvez-vous</li> <li>- Quelle intertextualité</li> <li>- Quelles réécritures</li> <li>- Quels poèmes mettre en relation avec des poèmes, des strophes, des vers</li> <li>- Quels rapports entre les poèmes et les gravures</li> <li>- le rapprochement vous permet-il de comprendre</li> <li>- relevez les points de convergence</li> <li>- quelles modifications a-t-il fait subir au mythe</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Commentez l'ambiguïté</li> <li>- Étudiez comment</li> <li>- Quelles interprétations ?</li> <li>- Dans quelle mesure peut-on parler</li> <li>- Quelles interprétations différentes</li> <li>- Peut-on parler d'un poème...</li> <li>- Quelles interprétations en proposeriez-vous ?</li> <li>- Dans quelle mesure les lisez-vous comme</li> <li>- Ces poèmes vous paraissent-ils répondre à cette définition ?</li> <li>- Partagez-vous cette vision</li> <li>- Justifiez ce sous-titre</li> <li>- Comment chacun suggère</li> <li>- Vous direz si cette définition rend bien compte</li> <li>- Quel type d'évocation</li> <li>- Commentez et justifiez la place</li> <li>- Dans quelle mesure peut-on dire que</li> <li>- quelles allusions</li> <li>- quelle fonction, à votre avis</li> <li>- l'expression vous permet-elle de caractériser l'œuvre</li> <li>Comment met-il en œuvre la puissance d'envoûtement</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecture expressive</li> <li>- Vous ferez l'incipit d'un poème</li> <li>- Composez une anthologie</li> <li>- Lisez</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelles attentes</li> <li>- Lequel préférez-vous ?</li> </ul> |
| Nathan            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Décrivez les mètres</li> <li>- Recherchez les images</li> <li>- identifiez</li> <li>- décrivez</li> <li>- Recherchez</li> </ul>  |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- commentez la ponctuation</li> <li>- quelle fonction</li> <li>- Quelle connotation</li> <li>- justifiez le titre</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- inventez deux calligrammes</li> </ul>  |  |
| Hachet-           | - décrivez  | - à quelle figure   | - en quoi peut-on dire  | - reformulez  | - appréciez la   |

|        |   |   |  |  |  |
|--------|---|---|--|--|--|
| te     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- montrez</li> <li>- relevez les éléments</li> <li>- exemples de musicalité que vous analyserez</li> <li>- décrit la situation d'énonciation</li> <li>- relevez</li> <li>- relevez ce qui paraît moderne</li> <li>- Nommez le type de strophe, vers utilisés</li> <li>- relevez</li> </ul>   | <p>légendaire</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à quel univers historique et littéraire il se rattache</li> <li>- cherchez les caractéristiques du romantisme</li> <li>- cherchez les éléments de la légende</li> <li>- rapports entre les titres de la section et du recueil</li> <li>- Étudiez les relations entre musique, chanson et poésie</li> </ul>       | <p>que</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- comment Apollinaire suggère</li> <li>- montrez en quoi</li> <li>- expliquez de façon très précise les images</li> <li>- quels sont les éléments qui font une chanson d'amour</li> <li>- effets du pluriel</li> <li>- comment mener un travail de recherche sur le sens et sur la forme</li> <li>- sens au titre</li> <li>- qui est « tu »</li> <li>- tonalités d'un mot</li> <li>- premier/ dernier poèmes du recueil</li> <li>- Effets de l'absence de ponctuation</li> <li>- Associer chaque strophe à une époque, à un registre</li> <li>- Quelle inflexion cette dernière strophe donne à l'ensemble</li> <li>- sens propres/ figurés/ polysémie d'une liste de mots du poème</li> <li>- que dit le poème sur l'inspiration ?</li> </ul> | musicalité   |  |
| Hatier | <ul style="list-style-type: none"> <li>- En quoi le texte ne répond pas aux règles de versification ?</li> <li>- Observez les pronoms personnels</li> <li>- relevés lexicaux, thèmes non traditionnels</li> <li>- relevé et signification d'une métaphore filée</li> <li>- observez la forme</li> <li>- quels sont les thèmes</li> <li>- étudiez la situation d'énonciation</li> <li>- quel est le temps</li> <li>- comment les sens sont évoqués</li> <li>- explicitez les métaphores</li> <li>- relevez la figure de style</li> <li>- types de vers</li> <li>- quels thèmes ?</li> <li>- quelle forme reconnaissez-vous ?</li> <li>- quel autre registre identifiez-vous ?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- cherchez le poème de Cendrars</li> <li>- des éléments qui rapprochent ces deux textes</li> <li>- à quel genre de littérature moderne la structure du poème se rattache</li> <li>- pourquoi peut-on considérer ce poème comme une réécriture</li> <li>- quels thèmes en commun ?</li> <li>- la façon originale de chacun</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- expliquez la répétition</li> <li>- que peut symboliser</li> <li>- quels éléments non poétiques ? quel but ?</li> <li>- visuellement, à quoi le poème vous fait penser ?</li> <li>- effets produits par l'absence de ponctuation</li> <li>Traitement du thème du temps</li> <li>- quel registre</li> <li>- l'opposition entre la mobilité et la permanence</li> <li>- caractéristiques de cette écriture de la nostalgie amoureuse</li> <li>- Comment l'amour est évoqué</li> <li>- expliquez la proposition... quelle image de l'inspiration donne-t-elle ?</li> <li>- que met à distance cet art poétique ?</li> <li>- en quoi ce poème est-il moderne ?</li> <li>- la taille des</li> </ul>   | Recopiez le texte en le transposant en vers libres avec ponctuation. |  |

|                     |  |  |   |  |  |
|---------------------|--|--|---|--|--|
|                     |  |  | <i>caractères a-t-elle une signification ?</i>  |  |  |
| Bordas              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- les principaux thèmes lyriques</li> <li>- Etudiez l'image du fleuve, représentation et fonction</li> <li>- chercher des champs lexicaux</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- les rapports entre littérature et peinture</li> <li>- comparez les trois fables, la leçon est-elle explicite ou implicite ?</li> <li>- quels points communs entre les textes</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- comment la forme adoptée met-elle le texte en valeur ?</li> <li>- Effets d'absence de ponctuation</li> <li>- quel témoignage sur la vie de l'auteur</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rédigez un paragraphe, vous montrerez en quoi ce poème relève du registre élégiaque</li> <li>- Résumez ce qui fait l'originalité de chaque texte</li> </ul>     |  |
| Hachette<br>Méthode | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifiez les figures</li> <li>- Etudier la versification</li> <li>- Combien de syllabes</li> <li>- quels procédés créent le rythme</li> <li>- comment les rimes sont disposées</li> <li>- facteurs du registre lyrique</li> <li>- quels procédés poétiques</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- question sur trois sonnets d'auteurs différents</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Donnez une définition simple</li> <li>- Quel est le registre, justifiez</li> <li>- Etudiez les oppositions entre forme, sujet et écriture</li> </ul>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- complétez un paragraphe</li> <li>- ordonner les éléments d'un plan de commentaire</li> <li>- choisir une idée parmi trois pour clore une conclusion.</li> </ul> |  |

## ANNEXES III : TRAVAUX D'ÉLÈVES EN LECTURE CURSIVE DE POÉSIE

### Annexe III.1. Extraits de cahiers de bords d'élèves de classe de première à l'occasion d'une lecture cursive de haïku.

Le cahier de bord de français est un outil pédagogique et didactique souple, régulièrement requis en lycée. Il permet à chaque élève de garder trace de ses lectures et de ses expériences culturelles pendant ses années de scolarité<sup>1326</sup>. Voué à être lu par des tiers (professeur, autres élèves...), le cahier de bord se distingue du journal intime, même s'il articule espace scolaire et espace privé. C'est un lieu d'écriture où l'élève épouse une posture auctoriale : auteur de ses lectures, de ses perceptions, parfois de ses productions littéraires, revendicatives ou artistiques. Chaque élève s'y exprime sans contrainte extérieure, mais des activités développées au cours de chaque séquence sont censées y trouver un espace de réalisation et de réflexion. Les élèves savent que ce cahier ne sera jamais évalué de façon chiffrée, mais que l'implication qui s'y manifeste transforme inévitablement le regard que l'enseignant peut porter sur le travail de l'élève, sa motivation, son investissement.

Les enjeux du cahier de bord en lycée sont multiples : il offre une alternative individuelle aux blogs personnels ou collectifs. Collecteur de traces, il participe de la mémorisation des pratiques et des découvertes par le sujet lecteur, spectateur, citoyen. C'est un espace qui impose le retour sur soi, la distanciation et la construction de la subjectivité.

Voici photocopiées quelques pages de cahiers de bord d'élèves de première littéraire<sup>1327</sup>. Les parties reproduites correspondent aux notes que les élèves lecteurs ont rédigées en temps libre dans le cadre de la première séquence de l'année consacrée à l'objet d'étude « poésie ». Cette séquence questionne la notion de voyage en poésie, avec un groupement de textes extraits d'œuvres de du Bellay, Rimbaud, Apollinaire et Cendrars, étudiés en lecture analytique. La lecture cursive est celle du recueil *Haïku* par Jaccottet. Cette lecture cursive répond à plusieurs perspectives didactiques : le haïku impose une forme de « voyage » au lecteur et ouvre donc la

---

<sup>1326</sup> Différents types de cahiers de bord sont mis en place en France, sous l'influence des pédagogies Freinet, dès les classes de maternelle, en particulier à travers la pratique du « cahier de vie ». Voir par exemple LELEU-GALLAND Eve, *Les cahiers, mémoires de vie*, CNDP, 2002.

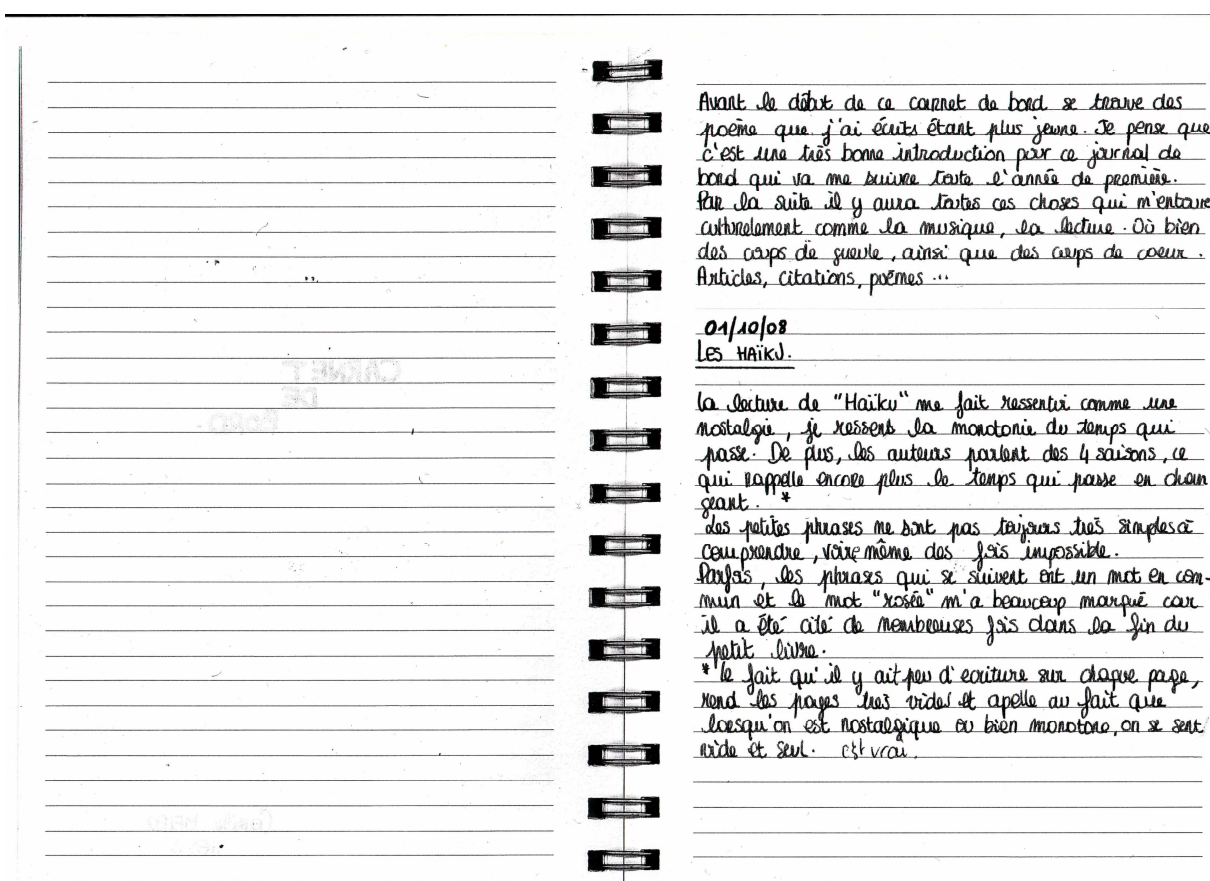
<sup>1327</sup> Il s'agit de la classe de Première L2 du lycée Victor et Hélène Basch à Rennes en 2008-2009.



problématique du groupement au niveau métalectoral. Certains auteurs comme Bashô ont d'ailleurs eux-mêmes vécu et pensé la pratique du voyage. Cette lecture cursive est aussi une préparation implicite de la rencontre avec André Markowicz, sur le sujet de la traduction. Elle prépare également, sans que cela n'ait été prévisible, l'étude de L'Odyssée traduite par Jaccottet, en terminale, l'année suivante.

Sur les photocopies de ces extraits de cahiers, dont les textes des élèves n'ont aucunement été retouchés, on peut parfois reconnaître la marque manuscrite et discrète de l'enseignante dont le souci est de manifester auprès de l'élève une posture non pas de « correcteur » mais de « co-lecteur ». Le parti pris est de ne pas intervenir au niveau de l'orthographe mais de suivre le fil de la pensée de l'élève. En dépit de cette règle de conduite, on voit que quelques rares rectifications ont été portées spontanément.

### III.1.a.



Avant le début de ce carnet de bord se trouve des poèmes que j'ai écrits étant plus jeune. Je pense que c'est une très bonne introduction par ce journal de bord qui va me suivre toute l'année de première. Par la suite il y aura toutes ces choses qui m'entourent culturellement comme la musique, la lecture. Ou bien des corps de guerre, ainsi que des corps de cœur. Antécédents, citations, poèmes ...

01/10/08  
LES HAÏKU.

la lecture de "Haïku" me fait ressentir comme une nostalgie, je ressens la monotonie du temps qui passe. De plus, les auteurs parlent des 4 saisons, ce qui rappelle encore plus le temps qui passe en changeant.\*

des petites phrases me sont pas toujours très simples à comprendre, voire même des fois impossible.

Parfois, des phrases qui se suivent ont un mot en commun et le mot "rosée" m'a beaucoup marqué car il a été cité de nombreuses fois dans la fin du petit livre.

\* le fait qu'il y ait peu d'écriture sur chaque page, rend les pages très vides et appelle au fait que lorsqu'on est nostalgique ou bien monotone, on se sent vide et seul. c'est vrai.

III.1.b.

J.D. Baulzy. C'est en fait la même période de sa vie seulement là on voit comment il a écrit son livre

Tout comme le livre, le film est très émouvant, voire encore plus. On est vraiment à sa place, on vit ces moments à sa place... Je pense même avoir préféré le film

A lire et surtout à voir!

"le scaphandre devient moins oppressant, et

l'esprit peut vagabonder comme un

papillon. Il y a tant à faire. On peut

s'envoler dans l'espace ou dans le temps...

Thème de dispersion. Il faut surtout que

je compose le début de ces carnets de voyage"

28.09.08

Haïku

Buzon: cet haïku est cafardeux, c'est en tout cas ce que je ressens en le lisant.

Lorsque j'imagine le ruisseaulement et le printemps je vois justement des montagnes et des petites cascades formées par la roche.

je trouve en revanche celui-ci beaucoup plus chaleureux et il me donne envie d'une soirée comme celle là.

Taigi: \* Un regard en arrière: On allume les lanternes de la douane dans le brouillard du soir. Je vois des hors la loi, des fugitifs... qui, ayant réussi à passer cette douane, jettent un coup d'œil sur ceux qui ne les ont remarqué pas vu.

Issa: \* Des douans d'un village de Provence se disputent, une fois de plus, assis confortablement sur le haut d'une petite colline Cerisiers en fleurs: Est-il un seul arbre à l'abri des querelles des joueurs de dés.

\* Comme si cet arbre était symbole de sécurité et rendait toute chose bien plus simple. Sous les fleurs des cerisiers, il n'est plus de vrais étrangers.

\* Ce crapaud! On croirait qu'il va noter un nuage! J'imagine cette scène de scène.

Kigin: \* "Maigreur d'été", répliqua-t-elle; puis les larmes coulaient. Ça me rappelle un été. Quelques mots peuvent transmettre un tas de choses en fin de compte.

Bashô: \* De temps en temps les nuages donnent un répit aux contempliers de

lune. Cet haïku est beau et bien pensé. Je n'y avais jamais pensé, c'était plutôt quelque chose de négatif, un nuage devant la lune

le projet Edvige m'est tout de suite venu en tête en lisant

H d i k r u

Devant l'échoppe  
 les presses - papier sur les livres de peintures  
 de vent et de miroirs!

J'imagine un étalage devant un petit  
 magasin de livres. Sur cet étalage, des  
 livres, dont certains de peintures. Il y a  
 des gens qui les feuilletent avec leurs  
 échasses autour du cou, en déplaçant  
 les presses papiers qui protègent les  
 livres du vent.

Quand la neige a fondu  
 Le village  
 est plein d'enfants

Sur le thème de l'hiver, de la  
 neige et des enfants. Ce haïku nous  
 laisse voir des enfants qui patinent dans  
 un petit village comical.

Des eaux du printemps  
 Ruissellent à travers  
 Une région sans montagnes.

On peut imaginer de longs lacs dans une  
 région comme la Tyrol du Nord par exemple.

En avril  
 Le bruit d'un filet qu'on plonge:  
 d'une vallée

Les marais font glisser leurs filets de pêche,  
 le matin très tôt.

Plusieurs bougies  
 A une autre bougie:  
 Une soirée de printemps

Les châteaux des soirées de printemps  
 Sous un ciel orange.

La cloche du temple s'est tue.  
 Dans le soir, le parfum des fleurs  
 En prolonge le tintement.

Toujours sur le thème de la soirée,  
 on peut imaginer un petit temple,  
 entouré par des champs fleuris.

Le soleil  
 a vu l'œil du faucon  
 revenir sur mon pays  
 Dans ce haïku on voit un faucon  
 rendre son pays dans une vallée, pour  
 que son faucon s'y pose éclairé  
 par le soleil.

Les étincelles du maçon  
 Emportées

Par les yeux clairs

Pour moi ce haïku fait référence aux  
 petits reflets sur l'eau, qui de l'air

ressemblent à des petites étincelles.

Silence  
 de ces des digues  
 Couvre les rochers

Paysages de la côte d'azur dans une  
 ambiance silencieuse.

Qu'il est digne d'admiration,  
 Celui qui, de nuit, se lève  
 Ne pense pas : " que la vie est brève!"

Il fait référence, aux personnes qui arrivent  
 à faire face aux soucis. Et à prendre du recul,  
 sans voir du vie du mauvais œil.

Très bon dimanche  
 d'appréhension  
 personnelle

III.1.d.

« Heureux qui comme Ulysse, a fait  
un beau voyage... »  
Voilà ma chère petite chanson de  
Ridam, ancien rappeur français, récemment.  
C'est à quoi je répond "Joachim  
Du Bellay, célèbre poète français et  
l'origine de la pléiade; groupe de  
poètes français dépendant de l'anglo  
français contre le latin. C'est plus  
précisément sa rencontre avec Ronsard qui  
fut à l'origine de la pléiade, ils en sont  
les créateurs.  
Ils se connaissent au collège, et sont  
deux de brillants élèves, devenant très  
proches.  
Dans ce poème Du Bellay compare la  
Grandeur de Rome à son petit village  
qu'il visite. Il n'hésite pas à  
critiquer Rome et tout ce qui touche  
à la langue latine. Il défend ses  
racines, son pays, son village = SA  
LANGUE: LE FRANÇAIS!

Haïkus

Tout d'abord, beaucoup de scepticisme,  
en effet je ne voyais pas l'intérêt  
d'écrire quelques phrases dans un  
petit livre.  
Puis je me suis laissé porter par la  
lecture et j'ai pris les choses comme  
elles venaient, sans me poser de questions.  
Quelques images s'installent dans ma  
tête! Quand je lis ça, cela me fait  
penser au flash-back, lorsque que  
quelqu'un est sur le point de mourir,  
dans les films et histoires, ça me défile  
devant les yeux. Tout plein d'images  
succédées. Dites de sensation.  
À la fin du recueil quand je tente de  
me rappeler des images que j'ai vues,  
je me rappelle que de la première  
image, celle de la nuit et des enfants,  
du silence.

très intéressant!

III.1.e.

Haïku, présentés et transcrits par P. Jacotet

Lire un haïku me semble toujours frustrant, lors-  
qu'il est lu dans sa tête. Sa brièveté fait de lui un  
poème si éphémère qu'il en devient ludique de  
chercher son sens. Pourtant, à quoi bon chercher réelle-  
ment une signification, lorsque l'on a face à nous  
des mots si purement relatifs au paysage que je me  
fais de certains endroits japonais? En effet, je me con-  
naiss que très peu le Japon et le mode de vie qui  
en découlent mais ce pays me fascine, tout de même,  
à l'antipode de celui dans lequel je vis. Une sorte  
de monde parallèle qui connaîtrait alors l'oursisme,  
l'imaginaire... ce dans quoi les haïkus peuvent  
tout apporter. Il est vrai qu'un rêve n'est pas  
parlé au moment où il est vécu, mais le raconter en-  
suite nous oblige à apporter notre avis, tout comme  
le haïku. Il raconte un moment vécu, si court et  
souvent anodin, qu'il est remarqué poétiquement, mais  
en peu de mots, pour montrer combien le bonheur se  
trouve bien souvent dans de faits ou des sentiments fu-  
tifs, mais intenses. C'est pour cette raison que le haïku  
me semble, à mon avis, être compris que par l'auteur lui-  
même. Il n'est en effet que son éphémère intensité.

Le haïku ne serait qu'un souvenir?  
N'a-t-il pas le pouvoir de provoquer une  
émotion nouvelle?

No. \_\_\_\_\_  
 Date \_\_\_\_\_

Je ne peux croire en toi si tu crois  
 en moi...  
 Or if you say so.  
 There are things I can just feel, you  
 know? Just like my neverending  
 loneliness.  
 I can see it.  
 ... In your eyes ...

Le vent qui  
 fait vibrer le bord  
 de pages héroïques

Des petites filles de  
 porcelaine qui regardent  
 tomber la pluie, leurs  
 petites pattes blanches posées  
 bien tranquillement  
 sur les bout rouges de leurs  
 kimonos.

1ere page No. 20/3  
 Date \_\_\_\_\_

Haïkai

C'est un petit livre d'images  
 sans illustrations, qui fait  
 marcher l'esprit et sourire  
 doucement, comme un timide  
 rayon de soleil au travers  
 des nuages encore gris  
 de pluie.

Il y a celles dont les mots sont polis  
 et qu'on a juste à regarder pour  
 voir qu'ils sont jolis, et il y a  
 ceux qui désarçonnent, jusqu'à ce  
 qu'on ferme les yeux pour voir  
 l'image des dernières ses paupières

De petits bouts de jade  
 qui scintillent au  
 Soleil

très beaux comparaisons

No. \_\_\_\_\_  
 Date \_\_\_\_\_

Haïkai suite

P 4 Taigi  
 En aval  
 Le bruit d'un filet qu'on plonge,  
 Lune isolée

Le mot impression me bloque, pour  
 moi une impression repose sur les sens,  
 la vue, les odeurs, le goût, mais ici  
 si je donne ça, ça ressemblera plus à une  
 description. Bonne observation!

Mes impression ce serait une nuit plutôt  
 claire, tirant sur le violet, partant du  
 violet qui bruisse et le bruit solitaire  
 des filets contre l'eau, un bruit de  
 gerbe douce, le goût du sel sur mes  
 lèvres.

La forme courte donne une pureté aux  
 lignes.

No. \_\_\_\_\_  
 Date \_\_\_\_\_

Raizan

La blancheur  
 Comme si la couleur de l'eau  
 Bougeait.

La consonnance est si douce, comme une  
 berceuse.

Buson

Allumant une bougie  
 A une autre bougie.  
 Une soirée de printemps

C'est le temps qui retourne en arrière,  
 rien qu'une photo, un cliché de bonheur  
 qui n'a jamais été pris.

Bashō

La cloche du temple s'est tue  
 Dans le soir, le parfum des fleurs  
 En prolonge le tintement

No. 91  
Date 5/11 Haïkus — encore

Bon, là, troisième lecture j'ai abandonné le cas par cas (un peu par flemme au-dessus-là) et aussi parce qu'une vision d'ensemble sera visiblement bénéfique, pour ma santé mentale en tout cas.

Il n'y a pas seulement leur nom qui lie ces poèmes, ni même la forme, il y a en quelque sorte une rigueur curieuse sous la poésie elle-même. Les mots sont polis jusqu'à la perfection, polis mais pas ciselés. Comme si on avait puit dans le lit d'un ruisseau les plus beaux galets puis qu'on les avait lavés et soignés jusqu'à ce qu'ils soient parfaitement polis et translucides mais sans jamais en dégrader la forme avec un outil ou des inscriptions quelconques.

Si vagues qu'ils en seraient presque inexistants, un interlude de vérité à l'état pur.

No. 92  
the crazy Russians (singbird products)  
30 sept.

Recherche de dernière minute sur Wikipédia le Haïku 俳句, terme créé par Shiki Masaoka (1867-1902) est une forme de poésie très codifiée (j'avais raison!) d'origine japonaise, à forte composante symbolique, et dont la paternité est attribuée à Bashō (1644-1694). Le haïku tire son origine du tanka (ou waka) terme de poésie japonaise traditionnelle japonaise. Il s'agit d'un petit poème extrêmement bref visant à dire l'évanescence des choses. Encore appelé le haikai (ou hokku, son nom d'origine) ce poème comporte traditionnellement 17 mores écrits verticalement.

Les haïkus ne sont connus en Occident que depuis à peine plus d'un siècle.

III.1.g.

Haïku 30/09/2008

Je me vois bien lire un recueil de Haïku, un soir d'hiver, devant le feu mené à la main, et une couverture sur les pieds. C'est un monde paisible, un monde de rêve; je trouve qu'on pourrait bien là, ce qu'on pourrait appeler "relaxation asiatique", on se sent partie d'un voyage. Le contact de l'homme avec la nature me fait penser au romantisme, ça peut paraître absurde. Je préfère encore cette forme de poème au long vers parfait incompréhensible au premier abord, c'est bref, court, mais l'émotion est comme même très bien transmise. D'accord.

My friend: The Pink / Parrot

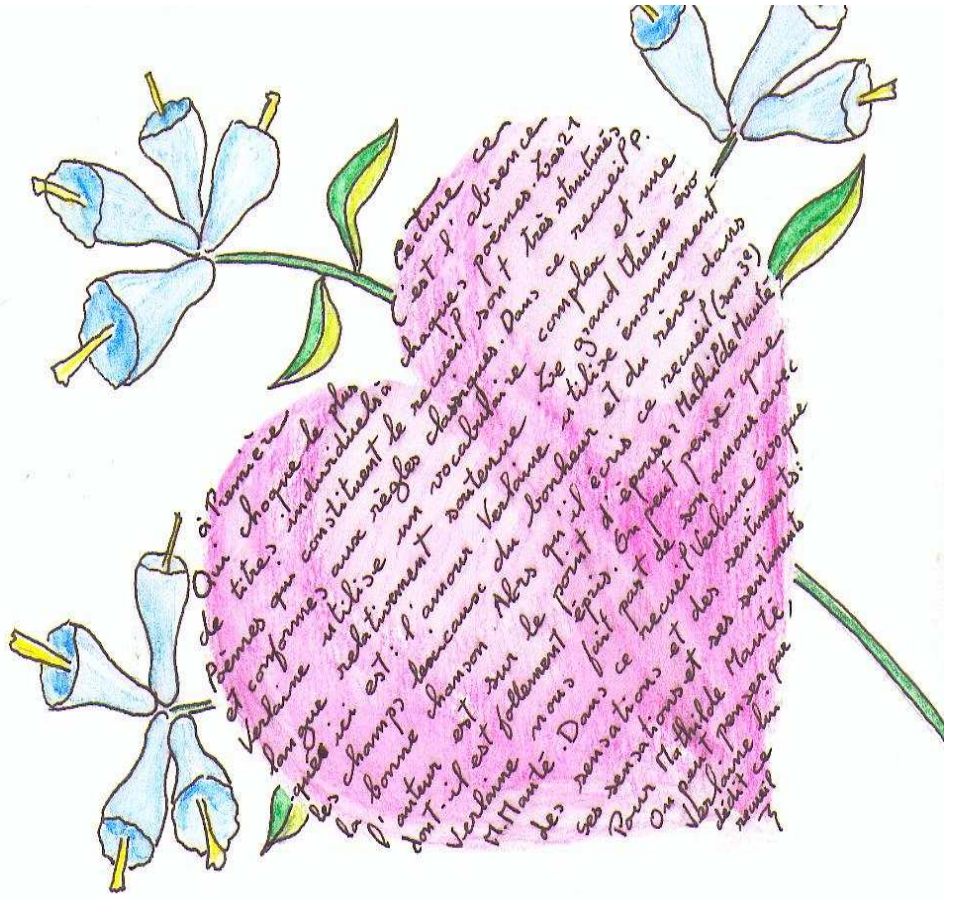
### **Annexe III.2. : Pages de cahiers de bord d'élèves de première littéraire à l'occasion de lectures cursives de poésie du XIX<sup>ème</sup> siècle.**

Au cours d'une séquence de début d'année consacrée à la poésie du XIX<sup>ème</sup> siècle, dans le cadre des lectures cursives, les élèves de première littéraire<sup>1328</sup> peuvent lire, au choix, « La Bonne Chanson » de Verlaine ou « Le Cahier de Douai » de Rimbaud. Aucune consigne particulière n'est donnée pour orienter la prise de notes sur le cahier de bord.

---

<sup>1328</sup> Cette séquence a été réalisée en automne 2006, au lycée Victor et Hélène Basch de Rennes.

La Bonne  
Chanson  
P. Verlaine



à première  
de chaque le plus  
et conformes aux règles classiques. Dans ce recueil P.  
Verlaine utilise un vocabulaire complexe et une  
langue relativement soutenue. Le grand thème est  
l'amour. Mais qu'il écrive ce recueil dans  
les champs bonicaux du bonheur et du rêve dans  
l'art est sur le point d'épouser Mathilde Maute  
dont il est follement épris. En fait pour ses  
Verlaine nous fait part de son amour avec  
M. Maute. Dans ce recueil P. Verlaine évoque  
des sensations et des sentiments  
Pour Mathilde Maute,  
On peut penser que  
Verlaine lui  
dédié ce  
recueil



AU CABARET VERT

simplicité - bien être - fraîcheur -

Un poème rempli d'images colorées

" ... la chape immense avec sa mousse  
Que doit un rayon de soleil arrosé. "





Arthur Rimbaud, poète français du XIX<sup>e</sup> siècle.

x impressions :

En lisant les poèmes du cahier de Douai, j'ai été admirative face à sa précocité poétique. A mon âge, il écrivait déjà des poèmes qui sont maintenant étudiés par des adolescents.

### Annexe III.3. Productions en lecture cursive de l'œuvre complète de Rimbaud, la constitution, par les lycéens, d'un « recueil à quatre mains »

Une activité de lecture cursive et d'invention est proposée à une classe de première Littéraire<sup>1329</sup>.

*Une Saison en Enfer* a été étudiée en classe dans le cadre d'un croisement entre les objets d'étude « poésie » et « autobiographie ». La problématique de la séquence a porté sur le fonctionnement du souvenir. Cette séquence et son prolongement se sont déroulés en 2009, au troisième trimestre.

Voici la consigne suivie par les élèves :

A la manière d'André du Bouchet lisant Victor Hugo, vous réaliserez un recueil à partir de vos lectures des œuvres d'Arthur Rimbaud qui pourrait s'intituler « **Mon Rimbaud** », (mais vous pouvez inventer un autre titre). Il s'agit de reporter des passages de l'œuvre de Rimbaud qui vous marquent ou agissent sur vous de façon particulière. Le but n'est pas de faire une collection des citations célèbres de Rimbaud mais d'utiliser son écriture comme la matière de recomposition d'une œuvre inédite. Vous pouvez prendre des extraits de longueurs variées et mélanger les sources (Poésies de jeunesse, du *Cahier de Douai*, *Une Saison en Enfer*, les brouillons, *Les Illuminations*, la correspondance). Vous n'avez pas le droit d'inventer des phrases mais vous êtes libre du découpage que vous opérez dans les textes sources. Numérotez vos fragments (entre 12 et 30 au total par exemple) et indiquez en post-face d'où est tiré chaque extrait. Rédigez ensuite une page de préface à votre ouvrage. Elle doit expliciter le nouveau regard que vous proposez de porter sur le poète à partir de vos prélèvements. Ce regard peut être très différent de celui que vous aura laissé l'étude d'*Une Saison en Enfer*. Je vous invite à réaliser ce travail de lecture cursive/invention sur des feuilles d'un format assez petit qui se rapprocherait de la taille d'un livre. (travail noté sur 10)



Huit recueils sont transcrits, les fautes d'orthographe ne sont pas corrigées<sup>1330</sup>. Certains extraits sont redoublés d'une photographie du travail quand la mise en page offre un intérêt particulier.

<sup>1329</sup> Il s'agit de la classe de première littéraire 2 du lycée Victor et Hélène Basch à Rennes, 2008-2009.

<sup>1330</sup> Ce parti pris, qui peut sembler paradoxal quand les productions ne sont pas purement photographiées, a sa raison d'être : les « fautes d'orthographe » peuvent signaler des parcours interprétatifs (compréhension des genres, rapprochement entre certains termes, représentations du discours...). Nous ne disposons pas ici de l'espace nécessaire pour exploiter ces interventions des élèves sur les textes et sur la langue, mais il va de soi que l'orthographe des textes de lecture fait

| Auteur de la lecture<br>Préface   | Fragments   | Sources indiquées en post-face            |
|---|---|---|
| <p><b>Léa Bertel</b><br/><b>« Mon Rimbaud »</b></p> <p>Des quinze citations ou plutôt fragments que j'ai tirés de l'œuvre de Rimbaud chacune a une signification bien particulière pour moi, car chaque vers fait ressortir une émotion chez moi comme la fatigue, la lassitude, la colère, mais aussi le calme, l'apaisement, parfois la douleur et la tristesse. Je vois que Rimbaud est l'un des seuls poètes à me laisser confuse mais pleine d'émotion. Je ne comprends rien. Je ressens. Si je ne devais retenir qu'une seule chose d'une « Saison en enfer » et « Illuminations », c'est tout d'abord la colère, la détresse et la tristesse, puis la fatigue et la lassitude et enfin le calme et le renouveau. Une renaissance de Rimbaud après cette période de lutte. Le soleil sort des nuages.</p> | 1. Le malheur a été mon dieu.   | <i>Une Saison en Enfer</i>                |
|   | 2. C'est le feu qui se relève avec son damné.   | <i>Nuit de l'enfer</i>                    |
|   | 3. J'aimais le désert, les boutiques fanées, les boissons tiédies.<br>Je me trainais dans les ruelles puantes et, les yeux fermés, je m'offrais au soleil de feu.   | <i>Alchimie du verbe</i>                  |
|   | 4. L'automne déjà ! Mais pourquoi regretter un éternel soleil, si nous nous sommes engagés à la découverte de la clarté divine. Loin des gens qui meurent sur les SAISONS.  | <i>Adieu</i>                              |
|   | 5. C'est elle, la petite morale, derrière les rosiers. La jeune MAMAN trépassés descend le perron.  | <i>Illuminations, Enfance</i>             |
|   | 6. Au bois, il y a un oiseau, son chant vous arrête et vous fait rougir.<br>Il y a une horloge qui ne sonne pas [...] Il y a une cathédrale qui descend et un lac qui monte. Il y a une petite voiture dans le taillis, ou qui descend le sentier en courant, enrubannée. | <i>Enfance</i>                            |
|   | 7. La musique savante manque à notre désir.   | <i>Illuminations, Conte</i>               |
|   | 8. Ma sagesse est aussi dégagée que le chaos. Qu'est mon néant, auprès de la stupeur qui vous attend ?  | <i>Vies</i>                               |
|   | 9. C'est aussi simple qu'une phrase musicale.   | <i>Guerres</i>                            |
|   | 10. Enfin, ô bonheur, ô raison j'écarterai du ciel l'azur qui est du noir, et je vécus, étincelle d'or de la lumière NATURE.  | <i>Une Saison en Enfer, Faim</i>          |
|   | 11. Pendant que les fonds publics, s'écroulent en fêtes de paternité, il sonne une cloche de feu rose dans les NUAGES.  | <i>Illuminations, Fragment sans titre</i> |
|   | 12. J'ai embrassé l'aube d'été.   | <i>Aube</i>                               |
|   | 13. L'ardeur de l'été fut confiée à des oiseaux muets et de l'indolence requise à une barque de deuils sans prix par des anses d'amour MORT et de parfums affaîssés.  | <i>Fairy</i>                              |
|   | 14. Des fleurs magiques bourdonnaient. Les talus le berçaient. Des bêtes d'une élégance fabuleuse circulaient. Les nues s'amassaient sur la haute mer faite d'une éternité de chaudes larmes.   | <i>Enfance</i>                            |
|   | 15. Tout cela s'est passé. Je sais aujourd'hui saluer la beauté.  | <i>Une Saison en Enfer, Faim</i>          |
| <p><b>Cassandra Blanchard</b><br/><b>« Mon Rimbaud »</b></p> <p>Il m'arrive souvent, lorsque je lis un livre, en vers ou en prose, ou même sans forme et sans couleur, de découvrir, au fil des pages, un mot, un vers, une bribe de phrase qui semble un flash de lumière. Un flash véritable parce que l'expression est plus imagée, frappe plus, ou seulement parce que – je vais le dire, humilité oblige – j'aurais bien voulu les écrire moi-même. Pas une pépite d'or au milieu d'un torrent de boue comme le dit l'image, non. Ce sont des pépites d'or dans un</p>   | [les extraits ne sont pas référencés]   |   |
|   | I<br>... Vas devotionis,<br>Rosa mystica,<br>Tunis davidica,<br>Coeli porta,<br>Stella maris,<br>Ora pro nobis !  |   |
|   | II. Du vin... ?   |   |
|   | III. ... de jour ?  |   |
|   | IV. Quand tout le bois frissonnant saigne<br>Muet d'amour.  |   |
|   | V. Ivre du sans qui coule, bleu,<br>Sous ta peau blanche  |   |
|   | VI. Comme une mousse de campagne,<br>Ton rire fou.  |   |
|   | VII. Comme d'un cercueil vert,<br>En fer blanc  |   |
|   | I   |   |

partie des ressources pour la recherche en didactique de la lecture. Notons encore qu'il n'y a aucun risque de « corriger involontairement » le texte de l'élève ni d'ajouter des coquilles quand l'élève a remis la version électronique de son travail à l'enseignant-chercheur ; c'est notamment ici le cas pour la production de Jessica.

|  |  |  |
|--|--|--|
| <p>ruisseau clair et bien joli, des pépites qu'on aimerait bien emprunter pour ne jamais les rendre.</p> <p>Il m'arrive fréquemment ; ô blasphème, de corner une page pour recopier l'expression plus tard, et, au bout d'une heure de lecture, d'être prise d'horribles remords lorsque le livre est si magnifique que presque une page sur deux est écornée.</p> <p>Est-il utile de préciser que Rimbaud est de ceux là ? Alors voici Rimbaud, encore une fois. Rimbaud vêtu d'images sublimes et de mots flamboyants. Je vous le présente comme mille ou dix mille, peut-être, l'ont fait avant moi, dans ces quelques ridiculement joyeuses pages de mon carnet de damnée, où valsent, animés d'une vie propre, les vers volés, réarrangés, réincarnés, presque les vers de mon Rimbaud à moi.</p> | <p>... Vas devotionis,<br/>Rosa mystica,<br/>Tunis davidica,<br/>Coeli porta,<br/>Stella maris,<br/>Ora pro nobis !</p>  |  |
|  | <p>II. Le vent chargé de bruits –<br/>La ville n'est pas loin, -<br/>A des parfums de vignes<br/>Et des parfums de bière ...</p>   |  |
|  | <p>III. Et parfois son œil terne a des regards ardents.</p>  |  |
|  | <p>IV. Un chant mystérieux tombe des astres d'or</p>   |  |
|  | <p>V. Ô pale Ophélie ! belle comme la neige !</p>  |  |
|  | <p>VI. C'est qu'un matin d'avril, un beau cavalier pâle</p>  |  |
|  | <p>VII Amour ! [...] Quel rêve, ô pauvre folle !</p>   |  |
|  | <p>I<br/>... Vas devotionis,<br/>Rosa mystica,<br/>Tunis davidica,<br/>Coeli porta,<br/>Stella maris,<br/>Ora pro nobis !</p>  |  |
|  | <p>VII. Et le poète dit qu'aux rayons des étoiles<br/>Tu viens chercher la nuit, les fleurs que tu cueillis ;<br/>Et qu'il a vu sur l'eau, couchée en ses longs voiles<br/>La blanche Ophélie, flotter comme un grand lys.</p> |  |
|  | <p>I<br/>... Vas devotionis,<br/>Rosa mystica,<br/>Tunis davidica,<br/>Coeli porta,<br/>Stella maris,<br/>Ora pro nobis !</p>  |  |
|  | <p>II. Je regrette les temps de l'antique jeunesse.</p>  |  |
|  | <p>III. Les temps où la sève du monde,<br/>L'eau du fleuve, le sang rose des arbres verts<br/>Dans les veines de Pan, mettaient un univers.</p>  |  |
|  | <p>IV. Le monde a soif d'amour : tu viendras l'apaiser.</p>  |  |
|  | <p>V. Et verse dans son ombre<br/>Comme un flot de vin vieux</p>   |  |
|  | <p>VI. de dentelles flétries</p>   |  |
|  | <p>VII. les médaillons , les mèches De cheveux blancs ou blonds, les portraits, les fleurs sèches</p>  |  |
|  | <p>I<br/>... Vas devotionis,<br/>[ et j'étais ton féal]<br/>Rosa mystica,<br/>Tunis davidica,<br/>Coeli porta,<br/>Stella maris,<br/>Ora pro nobis !</p>   |  |
|  | <p>II. O la la, que d'amours splendides j'ai rêvés !</p>   |  |
|  | <p>III. Les longs angélus se sont tus...</p>   |  |
|  | <p>IV. Laissez les fauvettes de mai<br/>Pour qu'au fond des bois enchaîne<br/>L'herbe d'où l'on ne peut fuir.</p>  |  |
|  | <p>V. Mains pâles comme des mains mortes.</p>  |  |
|  | <p>VI. Ton quatrain plonge aux bois sanglants</p>  |  |
|  | <p>VII. Et les violettes des bois, crachats sucrés des nymphes noires !...</p>   |  |
|  | <p>I<br/>... Vas devotionis,<br/>Rosa mystica,<br/>Tunis davidica,<br/>Coeli porta,<br/>Stella maris,<br/>Ora pro nobis !</p>  |  |
|  | <p>II. Là !... Comme si les Acajous<br/>Ne servaient en nos Guyanes,<br/>Qu'aux cascades des sapajous<br/>Au lourd délire des lianes</p>   |  |
| <p>III. Quelqu'un dira le grand amour Voleur des Sombres Indulgences.</p>  |  |  |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  | IV. De lotos bleus ou d'Helianthes<br>Estampes roses, sujets saints pour de jeunes communiantes  |   |  |
|  | V. Et dans ses lourds cheveux où tombe la rosée<br>Promènent leurs doigts fins terribles et charmeurs  |   |  |
|  | VI. Dans la feuillée, écrin vert taché d'or<br>De fleurs splendides où le baiser dort  |   |  |
|  | VII. brunie et sanglante ainsi qu'un vin vieux.  |   |  |
|  | I<br>... Vas devotionis,<br>Rosa mystica,<br>Tunis davidica,<br>Coeli porta,<br>Stella maris,<br>Ora pro nobis !   |   |  |
|  | II. Lance de glaciers fiers,<br>rois blancs,<br>frissons d'ombrelles   |   |  |
|  | III. Silences traversés sa Mondes et des Anges.  |   |  |
|  | IV. Jeunes mers, pleurs de nuits estivales<br>Qui se retournent sur des lits de diamants.  |   |  |
|  | V. Mais plus que les lys d'eau<br>Plus que les confitures,<br>Tes pardons sont glacés, ô Reine.  |   |  |
|  | VI. Des écumes ont bercé mes dérades   |   |  |
|  | VII. De profundis  |   |  |
|  | I. J'ai heurté savez-vous d'incroyables Florides, mêlant aux fleurs des yeux de Panthères à<br>peaux d'hommes !  |   |  |
|  |  |   |  |
|  |  |   |  |
| <p><b>Clémence Bauché</b><br/><b>« 13 jours avec Rimbaud »</b></p> <p>Lecteurs, vous n'avez sans doute pas l'habitude de fréquenter les recueils poétiques des siècles passés, vous délaissez des écrits qui vous paraissent vieillies et difficiles d'accès. C'est pourquoi nous avons décidé de vous réconcilier avec ceux-ci. Rimbaud (1854-1891), écrivain des fragments sélectionnés, reste un signe d'anticonformisme et de liberté. Son aventure avec Verlaine (autre poète du Parnasse) s'arrêta brutalement, tout comme son arrêt à l'écriture. Notre recueil vous fera découvrir le lyrisme, la musicalité des œuvres de Rimbaud, mais aussi la modernité de ses écrits.</p> <p>Rimbaud se voit comme « voyant » (cf fragment 17), image que nous conservons encore. « Voyant », car moderne mais aussi « voyant » pour l'originalité des thèmes abordés (mort, amour, poésie, connaissance de soi...). Dans Age d'or (fragment 4), on retrouve une polyphonie interne. Je pense que ce mot « polyphonie » est le meilleur qualificatif pour décrire Rimbaud. En effet « Je est un autre », et le poète nous le retranscrit et nous l'expose</p> | 1. Appréciations sans vertige l'étendue de mon innocence.  | <i>Une Saison en Enfer, Mauvais sang</i>                        |  |
|  | 2. J'étais dans une chambre sans lumière. On vint me dire qu'elle était chez moi : et je la vis dans mon lit, toute à moi, sans lumière. Je fus très ému, et beaucoup parce que c'était la maison de famille : aussi une détresse me prit : j'étais en haillons, moi, et elle, mondaine, qui se donnait, il lui fallait s'en aller ! Une détresse sans nom : je la pris et la laissai tomber hors du lit, presque nue ; et, dans ma faiblesse indicible, je tombai sur elle et me traînai avec elle parmi les tapis sans lumière. La lampe de la famille rougissait l'une après l'autre les chambres voisines. Alors la femme disparut. Je versai plus de larmes que Dieu n'en a pu jamais demander. | <i>Les déserts de l'amour, II</i>                               |  |
|  | 3. Ces vers ; ils aiment : ils espèrent : c'est tout.  | <i>Lettres à Théodore de Banville, Charleville, 24 mai 1870</i> |  |
|  | 4. Âge d'or<br>Quelqu'une des voix<br>Toujours angélique<br>- Il s'agit de moi, -<br>Vertement d'explique ;<br><br>Ces mille questions<br>Qui se ramifient<br>N'amènent, au fond,<br>Qu'ivresse et folie ;   | <i>Vers nouveaux, âge d'or, juin 1872</i>                       |  |
|  | 5. Je me souviens des heures d'argent et de soleil vers les fleuves, la main de la campagne sur mon épale, et de mes caresses debout dans les plaines poivrées.  | <i>Illuminations, Vies I</i>                                    |  |
|  | 6. Car Je est un autre.<br>Si le cuivre s'éveille clairon, il n'y a rien de sa faute. Cela m'est évident : j'assiste à l'éclosion de ma pensée : je la regarde, je l'écoute : je lance un coup d'archet : la symphonie fait son ruement dans les profondeurs, ou vient d'un bond sur la scène.   | <i>Poésies (fin 1870-1871), à Paul Demeny (Douai)</i>           |  |
|  | 7. Je te connais et t'admire en silence.   | <i>Vers nouveaux, juillet</i>                                   |  |
|  | 8. Un bel avantage, c'est que je puis rire des vieilles amours mensongères, et frapper de honte ces couples menteurs, - j'ai vu l'enfer des femmes là-bas, - et il me sera loisible de posséder la vérité dans une âme et un corps.<br>Avril-août, 1873  | <i>Une saison en enfer, Adieu</i>                               |  |
|  | 9. 4 mai...  | <i>Un cœur sous une soutane, 4</i>                              |  |

|  |  |   |   |  |
|--|--|---|---|--|
| <p>clairement dans ses œuvres. Il n'est pas seulement le jeune révolutionnaire que nous donne comme image la société. C'est aussi un poète avec des souvenirs, des moments charnels, qu'il établit sur papier (cf Fragments 3, 5, 21). Malgré cette vision arrogante qu'il donne, il est aussi humble (cf Fragment 7). Nous espérons, chers lecteurs, que ce modeste recueil vous procurera autant de plaisir que nous en avons éprouvé à le constituer. « Ce n'est qu'au prix d'une ardente patience que nous pourrions conquérir la cité splendide qui nous donnera la lumière, la justice et la dignité à tous les hommes. Ainsi la poésie n'aura pas chanté en vain. » A. Rimbaud.</p> | <p>... Tenez, hier, je n'y tenais plus : j'ai étendu, comme l'ange Gabriel, mes ailes de mon cœur – Le souffle de l'esprit sacré a parcouru mon être !</p> | mai   |   |  |
|  | 10.  | abomination de la désolation.   | <i>Correspondance avec Paul Demeny, Charleville, 17 avril 1871</i>    |  |
|  | 11.  | C'est le repos éclairé, ni fièvre ni langueur, sur le lit ou sur le pré.<br>C'est l'ami ni ardent ni faible. L'ami.<br>C'est l'aimée ni tourmentente ni tourmentée. L'aimée.<br>L'air et le monde peints<br>Cherchés. La vie.<br>- Etait-ce donc ceci ?<br>- Et le rêve fraîchit.   | <i>Illuminations, Veillées I</i>                                      |  |
|  | 12.  | mes désirs brutaux<br>s'accrochent à leurs lèvres.  | <i>Cahier de Douai, A la musique</i>                                  |  |
|  | 13.  | Toutes les monstruosité violente les gestes atroces d'Hortense. Sa solitude est la mécanique érotique, sa lassitude, la dynamique amoureuse - Sous la surveillance d'une enfance elle a été, à des époques nombreuses, l'ardente hygiène des races. SA porte est ouverte à la misère. Là, la moralité des êtres actuels se décorpore en sa passion ou en son action – Ô terrible frisson des amours novices sur le sol sanglant et par l'hydrogène chartreux ! trouvez Hortense   | <i>Illuminations</i>  |  |
|  | 14.  | Comme je deviens vieille fille, à manquer du courage d'aimer la mort !  | <i>Une Saison en Enfer, Mauvais sang</i>                              |  |
|  | 15.  | - j'avais de plus en plus faim de sa bonté. Avec ses baisers et ses étreintes amies, c'était bien un ciel, un sombre ciel, où j'entrais, et où j'aurais voulu être laissée, pauvre, sourde, muette, aveugle. Déjà, j'en prenais l'habitude. Je nous voyais comme deux bons enfants, libres de se promener dans le paradis de tristesse. Nous nous accordions. Bien émus, nous travaillions ensemble. Mais, après une pénétrante caresse, il disait :<br>« Comme ça te paraîtra drôle quand je n'y serais plus, ce par quoi tu es passé. Quand tu n'auras plus mes bras sous ton cou, ni mon cœur pour t'y reposer, ni cette bouche sur tes yeux – Parce qu'il faudra que je m'en aille, très loin, un jour. | <i>Une Saison en enfer, Délires I, Vierge folle, l'époux infernal</i> |  |
|  | 16.  | Je suis maître du silence -   | <i>Illuminations, Enfance V</i>                                       |  |
|  | 17.  | Je dis qu'il faut être voyant, se faire voyant. Le poète se fait voyant par un long, immense et raisonné dérèglement de tous les sens. Toutes les formes d'amour, de souffrance, de folie ; il cherche lui-même, il épuise en lui tous ses poisons, pour n'en garder que la quintessence. Ineffable torture où il a besoin de toute la foi, de toute la force surhumaine, où il devient entre tous le grand malade, le grand criminel, le grand maudit, - et le suprême Savant !  | <i>Poésie, (fin 1870-1871) à Paul Demeny, (Douai)</i>                 |  |
|  | 18.  | J'ai seul la clef de cette parade sauvage.  | <i>Illuminations, Parade</i>  |  |
|  | 19.  | dis-moi la vérité.  | <i>Correspondance (1872-1873)</i>                                     |  |
|  | 20.  | L'humanité chassait le vaste enfant Progrès.  | <i>Album zutique</i>  |  |
|  | 21.  | L'étoile a pleuré rose au Cœur de tes oreilles,<br>L'infini roulé blanc de ta nuque à tes reins.<br>La mer a perlé rousse à tes mammes vermeilles<br>Et l'Homme saigné noir à ton flanc souverain.  | <i>Poésies, (fin 1870-1871) (sans nom)</i>                            |  |

|  |   |   |
|--|---|---|
|  | 22. « l'éternité : machine aimée<br>des qualités fatales »  | <i>Illuminations, Génie</i>                                   |
|  | 23. Mes entrailles me brûlent [,<br>la violence du venin tord mes<br>membres, me rend difforme, je<br>m[eu]rs de soif. J'étouffe.<br>Je ne puis crier. C'est l'enfer<br>[,<br>l'éternité de la peine.<br>Voilà comme le feu se relève –<br>Va [de]main, attise-le. Je<br>Brûle comme il faut - C'est<br>[un] bon enfer, un bel et bon<br>[enfer]... | <i>Brouillon d'une saison en<br/>enfer, Fausse correction</i> |
|  | 24. Sauvé.  | <i>Une Saison en Enfer,<br/>Mauvais Sang</i>                  |

**Fragment 16 de « 13 jours avec Rimbaud » par Clémence Bauché**

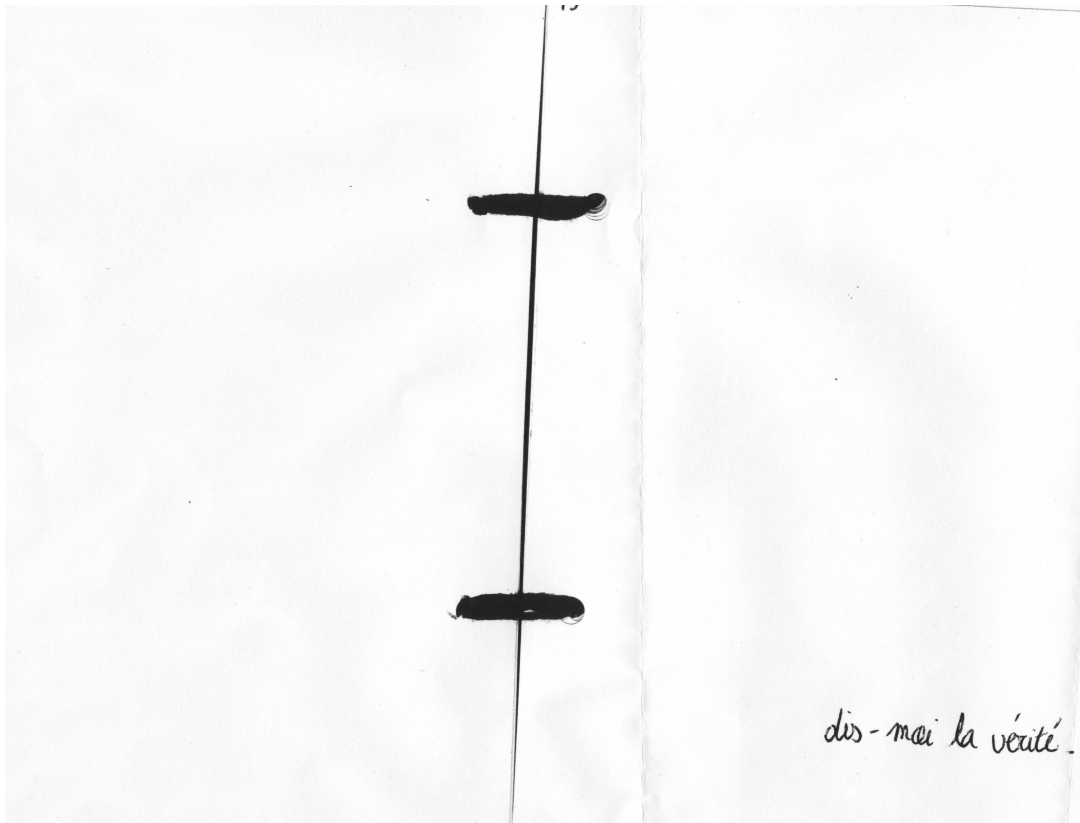
Carce, il disait :  
 « Comme ça te paraîtra drôle  
 quand je n'y serais plus, ce  
 par quoi tu es passé. Quand  
 tu n'auras plus mes bras  
 sur ton cou, ni mon cœur  
 pour t'y reposer, ni cette  
 bouche sur tes yeux - Parce  
 qu'il faudra que je m'en  
 aille, très-loin, un jour.

16

Je suis maître du silence



*Fragment 19 de « 13 jours avec Rimbaud »*



|   |  |  |   |
|---|--|--|---|
| <p><b>Aurélie Tribodet</b><br/>« Mon Rimbaud »</p> <p>Imiter Rimbaud ou réinventer ses poèmes serait impossible. Il est incontestable que ce dernier a marqué la poésie française de façon indélébile. Du <u>Cahier de Douai</u> aux <u>Illuminations</u> en passant par <u>Une Saison en Enfer</u>, Rimbaud a su se ranger parmi les plus grands poètes du XIX<sup>ème</sup> siècle. Rupture et liberté sont les mots qui qualifieraient le mieux les poèmes de Rimbaud. Rupture par sa volonté de rompre avec ce qu'il avait créé, d'atteindre un point pour mieux le quitter. On retrouve ce côté anticonformiste dans <u>l'Alchimie du verbe</u> dans lequel il tourne le dos à la poésie qu'il pratiquait un an plus tôt et dans <u>les Voyelles</u> qu'il rejette. Liberté car la poésie de Rimbaud est une « poésie de départ » qui « n'est pas faite pour les assis » comme le dit si bien Louis Forestier. Je vous laisse maintenant découvrir les vers qui m'ont le plus plu parmi ses nombreux écrits.</p> | 1. La vie est la farce à mener par tous.   | <i>Une Saison en Enfer, Mauvais sang</i> |   |
|   | 2. L'ennui n'est plus l'amour. Les rages, les débauches ; la folie, dont je sais tous les élans et les désastres, - tout mon fardeau est déposé. Appréciations sans vertige l'étendue de mon innocence ?   |  |   |
|   | 3. Je ne demande pas de prières ; avec votre confiance seulement, je serais heureux.   |  | <i>Une Saison en Enfer, Nuit de l'enfer</i>                         |
|   | 4. J'inventai la couleur des voyelles ! – A noir, E blanc, I rouge, O bleu, U vert. – Je réglai la forme et le mouvement de chaque consonne, et, avec des rythmes instinctifs, je me flattai d'inventer un verbe poétique accessible, un jour ou l'autre, à tous les sens. Je réservais la traduction.<br>Ce fut d'abord une étude. J'écrivis des silences, des nuits, je notais l'inexprimable. Je fixais des vertiges. |  | <i>Une Saison en Enfer, Délires II, Alchimie du verbe</i>           |
|   | 5. je devins un opéra fabuleux : je vis que tous les êtres ont une fatalité de bonheur : l'action n'est pas la vie, mais une façon de gâcher quelque force, un énervement. La morale est la faiblesse de la cervelle.»   |  | <i>Une Saison en Enfer, Délires II, Faim</i>                        |
|   | 6. Quand le monde sera réduit en un seul bois noir pour nos quatre yeux étonnés, - en une plage pour deux enfants fidèles, - en une maison musicale pour notre claire sympathie, - je vous trouverai.  |  | <i>Illuminations, Phrases</i>                                       |
|   | 7. Et le printemps m'a apporté l'affreux rire de l'idiot.  |  | <i>Une Saison en Enfer *****</i>                                    |
|   | 8. O Douceurs, ô monde, ô musique ! Et là, les formes ; les sueurs, les chevelures et les yeux, flottant. Et les larmes blanches, bouillantes, - ô douceur ! – et les voix féminines arrivées au fond des volcans et des grottes arctiques.<br>Le pavillon...  |  | <i>Illuminations, Barbare</i>                                       |
|   | 9. Il nous a connus tous et nous a tous aimés. Sachons, cette nuit d'hiver, de cap en cap, du pôle tumultueux en château, de la foule à la plage, de regards en regards, forces et sentiments las, le héler et le voir, et le renvoyer, et sous les marées et au haut des déserts de neige, suivre ses vues, ses souffles, son corps, son jour.  |  | <i>Illuminations, Génie</i>   |
|   | 10. Je suis un éphémère et point trop mécontent citoyen d'une métropole crue moderne, parce que tout goût connu a été éludé dans les ameublements et l'extérieur des maisons aussi bien que dans le plan de la ville. Ici vous ne signaleriez les traces d'aucun monument de superstition. La morale et la langue sont réduites à leur plus simple expression, enfin !   |  | <i>Illuminations, Ville</i>   |
|   | 11. Nous sommes aux mois d'amour ; j'ai presque dix-sept ans, l'âge des espérances et des chimères, comme on dit. – et voici que je me suis mis enfant touché par le doigt de la muse, - pardon si c'est banal, - à dire les bonnes croyances, mes espérances, mes sensations, toutes ces choses des poètes – moi j'appelle cela du printemps.   |  | <i>Correspondance, Rimbaud à Théodore de Banville (24 mai 1870)</i> |
|   | 12. Depuis huit jours j'avais déchiré mes bottines<br>Aux cailloux des chemins. J'entrais à Charleroi.<br>- Au Cabaret-Vert : je demandai des tartines<br>De beurre et du jambon qui fût à moitié froid.   |  | <i>Au Cabaret-Vert</i>  |

|  |   |   |
|--|---|---|
|  | <p>13. Maintenant, je m'encrapule le plus possible. Pourquoi ? je veux être poète, et je travaille à me rendre voyant : vous ne comprendrez pas du tout, et je ne saurais presque vous expliquer. Il s'agit d'arriver à l'inconnu par le dérèglement de tous les sens. Les souffrances sont énormes, mais il faut être fort, être né poète, et je me suis reconnu poète. Ce n'est pas du tout ma faute. C'est faux de dire : je pense : on devrait dire : On me pense. – Pardon du jeu de mots. –</p>                                 | <p><i>La Lettre du voyant</i></p>                 |
|  | <p>14. Votre cœur l'a compris : - ces enfants sont sans mère.<br/>Plus de mère au logis ! – et le père est loin !...<br/>- Une vieille servante, alors, en a pris soin.<br/>Les petites sont tout seuls en la maison glacée ;<br/>Orphelins de quatre ans, voilà qu'en leur pensée<br/>S'éveille, par degrés, un souvenir riant. . .</p>  | <p><i>Les étrennes des orphelins III</i></p>      |
|  | <p>15. Au bois il y a un oiseau, son chant vous arrête et vous fait rougir.<br/>Il y a une horloge qui ne sonne pas. Il y a une fondrière avec un nid de bêtes blanches.<br/>Il y a une cathédrale qui descend et un lac qui monte.<br/>Il y a une petite voiture abandonnée dans le taillis, ou qui descend le sentier en courant, enrubannée.<br/>Il y a une troupe de petits comédiens en costumes, aperçus sur la route à travers la lisière du bois.<br/>Il y a enfin, quand l'on a faim et soif, quelqu'un qui vous chasse.</p> | <p><i>Illuminations, Enfance, III</i></p>         |
|  | <p>16. Je m'en allais, les poings dans mes poches crevées ;<br/>Mon paletot aussi devenait idéal ;<br/>J'allais sous le ciel, Muse ! et j'étais ton féal ;<br/>Oh ! là ! là ! que d'amours splendides j'ai rêvés !</p>  | <p><i>Ma bohème</i></p>                           |
|  | <p>17. Par les soirs bleus d'été, j'irai dans les sentiers,<br/>Picoté par les blés, fouler l'herbe menue :<br/>Rêveur, j'en sentirai la fraîcheur à mes pieds.<br/>Je laisserai le vent baigner ma tête nue.<br/>Je ne parlerai pas, je ne penserai rien ;<br/>Mais l'amour infini me montera dans l'âme,<br/>Et j'irai loin, bien loin, comme un bohémien,<br/>Par la Nature, - heureux comme avec une femme.</p>   | <p><i>Sensation</i></p>                           |
|  | <p>18. L'hiver, nous irons dans un petit wagon rose<br/>Avec des coussins bleus.<br/>Nous serons bien. Un nid de baisers fous repose<br/>Dans chaque coin moelleux.</p>   | <p><i>Rêvé pour l'hiver</i></p>                   |
|  | <p>19. Le poète se fait voyant par un long, immense et raisonné dérèglement de tous les sens. Toutes les formes d'amour, de souffrance, de folie ; il cherche lui-même, il épuise en lui tous les poisons, pour n'en garder que les quintessences.</p>  | <p><i>La lettre du voyant</i></p>                 |
|  | <p>20. Pendant que les fonds publics s'écroulent en fêtes de fraternité, il sonne une cloche de feu rose dans les nuages.</p>   | <p><i>Illuminations, fragments sans titre</i></p> |
|  | <p>21. J'ai embrassé l'aube d'été.<br/>Rien ne bougeait encore au front des palais.<br/>L'eau était morte. Les camps d'ombre ne quittaient pas la route du bois. J'ai marché, réveillant les haleines vives et tièdes, et les pierreries regardèrent, et les ailes se levèrent sans bruit.</p>  | <p><i>Illuminations, Aube</i></p>                 |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | 22. Aussitôt que l'idée du Déluge se fut rassise,<br>Un lièvre s'arrêta dans les sainfoins et les<br>clochettes mouvantes et dit sa prière à l'arc-en-<br>ciel à travers la toile d'araignée.<br>Oh ! les pierres précieuses qui se cachaient, - les<br>fleurs qui regardaient déjà.   | <i>Illuminations, Après le déluge</i>      |
|  | 23. Car Je est un autre.   | <i>La lettre du voyant</i>                 |
| <p><b>Jessica Prioult</b><br/><b>« Aux couleurs de Rimbaud »</b></p> <p>Avant, Arthur Rimbaud n'était pour moi qu'un simple poète qui se donnait des allures rebelles et révolutionnaires pour se démarquer. Je ne dis pas qu'il n'avait aucun talent, au contraire, en lisant ses poèmes, je ne pouvais nier qu'il en possédait, mais j'y restais insensible et ce qu'il écrivait ne me touchait pas. Peut-être ce sentiment de froideur à son égard était dû au fait que dès toute petite, j'ai appris son existence et ai étudié sa vie dans « Le voleur de feu », un roman historique de Sarah Cohen-Scali. J'ai donc dû apprivoiser ses hallucinations avant, avant de pouvoir réellement les apprécier et y trouver autre chose qu'un profond délire. Après, ce poète qui n'avait plus fait réapparition dans ma vie depuis de nombreuses années est revenu. Tout d'abord sous forme d'un simple poème « Au cabaret vert cinq heures du soir » où il inventait une nouvelle conception de la beauté, je l'ai apprécié et l'ai appris. Puis, plus tard, en fin d'année, j'ai dû refaire face à ses délires dans son « carnet de damné. » « Une saison en enfer » a été difficile au premier abord, car ce que l'on pourrait appeler une autobiographie a ébranlé ma vision de ce genre. Dans cette œuvre, il dépasse les limites propres de l'autobiographie. Puis, les premières analyses de ce texte ont commencé, j'ai alors découvert que chaque mot chez Arthur Rimbaud n'était pas placé là au hasard, qu'il cachait tout un autre sens. À chaque phrase, chaque lecture, je redécouvrais le texte, vivait des émotions, des images et des musicalités nouvelles. Mais « Une saison en enfer » était pour moi une œuvre noire, remplie de haine, de violence et de lassitude, c'était très différent du « Cabaret vert. » Mais avec du recul « Une saison en enfer » se définit plutôt comme une prose emprunte de poésie, de mystère et d'images fortes sombres et à la fois colorées. Une sorte d'alchimie où Arthur Rimbaud impose des mots sous les silences, fait comprendre l'inexplicable et tente, de traverser</p> | <i>[Recueil dont chaque fragment est imprimé sur un feuillet de couleur, l'ensemble est relié par un angle, offrant au lecteur du nouvel ensemble un effet d'éventail multicolore]</i>   |  |
|  | 1. Gracieux fils de Pan ! Autour de ton front couronné des fleurettes et de baies tes yeux, des boules précieuses, remuent. Tâchées de lies brunes, tes joues se creusent. Tes crocs luisent. Ta poitrine ressemble à une cithare, des tintements circulent dans tes bras blonds. Ton cœur bat dans ce ventre où dort le double sexe.<br>Promène-toi la nuit   | <i>Illuminations Antique</i>               |
|  | 2. Tous les bourgeois poussifs qu'étranglent les chaleurs  | <i>A la musique</i>                        |
|  | 3. Que dorait un rayon de soleil arriéré.  | <i>Au cabaret vert cinq heures du soir</i> |
|  | 4. Au gibet noir, manchot aimable,<br>Dansent, dansent les paladins,<br>Les maigres paladins du diable,<br>Les squelettes de Saladins.   | <i>Bal des pendus</i>                      |
|  | 5. Plus douce qu'aux enfants la chair des pommes sures,<br>L'eau verte pénétra ma coque de sapin<br>Et des taches de vins bleus et des vomissures<br>Me lava, dispersant gouvernail et grappin.  | <i>Le bateau ivre</i>                      |
|  | 6. Et tu voudrais conter tes contes, et tu bruis<br>Quand s'ouvrent lentement tes grandes portes noires.   | <i>Le buffet</i>                           |
|  | 7. Et le long chapelet des péchés pardonnés.   | <i>Le châtiment de tartuffe</i>            |
|  | 8. Ithyphalliques et pioupiques  | <i>Le cœur du père</i>                     |
|  | 9. Où fourmille, où fourmille, où se lève la foule,<br>La foule épouvantable avec des bruits de houle,<br>Hurlant comme une chienne, hurlant comme une [mer,   | <i>Le forgeron</i>                         |
|  | 10. Tandis que les crachats rouges de la mitraille<br>Sifflent tout le jour  | <i>Le mal</i>                              |
|  | 11. Des fleurs d'encre crachant des pollens en virgule<br>Les bercent, le long des calices accroupis<br>Tels qu'au fi des glaïeuls le vol des libellules<br>- Et leur membre s'agace à des barbes d'épis.  | <i>Les assis</i>                           |
|  | 12. Les longs angelus se sont tus  | <i>Les corbeaux</i>                        |
|  | 13. Posséder la vérité dans une âme et un corps.   | <i>Une saison en enfer : Adieu</i>         |
|  | 14. Et comme, là-bas, loin derrière les infirmes, j'aurais pu voir tout ce que ce rayon seul éveillait de bourgeons et de cristaux et de vers, dans ce reflet, pareil à un ange blanc couché sur le côté, tous les reflets infiniment pâles remuaient. Alors tous les péchés, fils légers et tenaces du démon, qui pour tous les cœurs un peu sensibles, rendaient des hommes plus effrayant que des monstres, voulaient se jeter à cette eau. | <i>Vers une saison en enfer</i>            |
|  | 15. Un soir, j'ai assis la Beauté sur mes genoux. - Et je l'ai trouvé amère. - Et je l'ai injuriée.  | <i>Une saison en enfer</i>                 |
| 16. J'inventai la couleur des voyelles ! -A noir, E blanc, I rouge, O bleu, U vert. -Je réglai la forme et le mouvement de chaque consonne, et, avec des rythmes instinctifs, je me flattai d'inventer un verbe poétique accessible, un jour ou l'autre, à tous les sens. Je réservai la traduction. Ce fut d'abord une étude. J'écrivais des silences, des nuits, je notais l'inexprimable. Je fixais des vertiges.   | <i>Une saison en enfer : Délires II Alchimie du verbe</i>  |  |

|   |  |  |
|---|--|--|
| <p>son œuvre pour dépasser son propre mal-être. Mais Arthur Rimbaud ce n'est pas seulement ça, c'est aussi tous les poèmes qu'il a écrits, tous aussi différents qui, ensemble ne forment plus qu'un et définissent ce qu'il était, un être complexe et extrêmement doué.</p>   | 17. Je finis par trouver sacré le désordre de mon esprit.  | <i>Une saison en enfer</i>                               |
|   | 18. Assez vu. La vision s'est rencontrée à tous les airs. Assez eu. Rumeurs des villes, le soir, et au soleil, et toujours. Assez connu. Les arrêts de la vie. –Ô Rumeurs et Visions !   | <i>Illuminations : Départ</i>                            |
|   | 19. La chambre est pleine d'ombre ; on entend [vaguement] De deux enfants le triste et doux chuchotement.  | <i>Les étrennes des orphelins I</i>                      |
|   | 20. ELLE. – Et mon bureau ?  | <i>Les reparties de Nina</i>                             |
|   | 21. Voici plus de mille ans que sa douce folie Murmure sa romance à la brise du soir.  | <i>Ophélie III</i>                                       |
|   | 22. Puis par instants mon cœur triste est comme un aubier Qu'ensanglante l'or jeune et sombre des coulures.  | <i>Oraison du jour</i>                                   |
|   | 23. Elle était fort déshabillée Et de grands arbres indiscrets Aux vitres jetaient leur feuillée   | <i>Première soirée</i>                                   |
|   | 24. Puis, tu te sentiras la joue égratignée  | <i>Rêvé pour l'hiver</i>                                 |
|   | 25. Par les soirs bleus d'été, j'irai dans les sentiers,   | <i>Sensation</i>   |
|   | 26. Et, quand on est couché dans la vallée, on sent Que la terre est nubile et déborde de sang   | <i>Soleil et chair I</i>                                 |
|   | 27. Au beau jeune homme blanc que son onde a pressé. -Une brise d'amour dans la nuit a passé, Et, dans les bois sacrés, dans l'horreur des grands arbres, Majestueusement debout, les sombres Marbres, Les Dieux, au front desquels le Bouvreuil fait son nid, -Les Dieux écoutent l'Homme et le Monde [infini ! | <i>Soleil et chair IV</i>                                |
|   | 28. Comme d'un cercueil vert en fer blanc, une tête De femme à cheveux bruns fortement pommadés D'une vieille baignoire émerge, lente et bête,   | <i>Vénus anadyomène</i>                                  |
|   | 29. I, pourpre, sang craché, rires des lèvres belles Dans la colère ou les ivresses pénitentes ;   | <i>Voyelles</i>  |
| <p><b>Adèle Husson</b><br/>« L'homme aux semelles de vent »</p> <p>Arthur Rimbaud était surnommé « L'homme aux semelles de vent » parce que Verlaine l'avait bien compris, son ami aimait le mouvement, aimait le voyage, la fugue, l'escapade. Né en 1854, Rimbaud n'attendit pas ses dix-sept ans pour s'enfuir vers Paris. Et marcher, marcher. Il passa et vécut à travers le monde ; de Belgique jusqu'en Italie, d'Angleterre jusqu'en Ethiopie, Egypte, Yémen, Autriche, Indonésie. Entre temps, et lorsqu'il n'avait plus d'argent, il revenait à Charleville, sa ville natale, jusqu'à ce que l'ennui revienne. Bien sûr, nous pouvons nous demander d'où venait cette continuelle nécessité de fuite : il est alors plus agréable de supposer que son inspiration poétique naissait dans la nature. Arthur l'avait compris, « le poète épuise en lui tous les poisons, pour n'en garder que les quintessences », disait-il dans sa lettre à Paul Demeny, en 1871. Les quintessences de Rimbaud, évidemment, étaient ce double</p> | 1. Le monde a soif d'amour.  | <i>Soleil et chair III</i>                               |
|   | 2. Je rêvais croisades, voyages, découvertes dont on n'a pas de relations, républiques sans histoires, guerres de religion étouffées, révolutions de mœurs, déplacements de races et de continents : je croyais à tous les enchantements.  | <i>Une Saison en Enfer, Délire II, Alchimie du verbe</i> |
|   | 3. Par les soirs bleus d'été, j'irai dans les sentiers, Picoté par les blés, fouler l'herbe menue : Rêveur, j'en sentirai la fraîcheur à mes pieds. Je laisserai le vent baigner ma tête nue.  | <i>Sensation, mars 1870</i>                              |
|   | 4. C'est un trou de verdure où chante une rivière Accrochant follement aux herbes des haillons D'argent, où le soleil, de la montagne fière, Lui : c'est un petit val qui mousse de rayons.  | <i>Le dormeur du val</i>                                 |
|   | 5. Par la lune d'été vaguement éclairée, Debout, nue, et rêvant dans sa pâleur dorée Que tache le flot lourd de ses longs cheveux bleus, Dans la clairière sombre où la mousse s'étoile, La Dryade au ciel silencieux...   | <i>Soleil et chair IV</i>                                |
|   | 6. J'allais sous le ciel, Muse ! et j'étais ton féal ;   | <i>Ma bobème</i>   |
|   | Oh ! là là ! que d'amours splendides j'ai rêvés !  |  |
|   | 7. Ce charme ! il prit âme et corps, Et dispersera tous efforts.   | <i>O Saisons, ô châteaux !</i>                           |
|   | Que comprendre à ma parole ? Il fait qu'elle fuit et vole !  |  |
| 8. – Petit-Poucet rêveur, j'égrenais dans ma course   | <i>Ma bobème</i>   |  |
| Des rimes. Mon auberge était à la Grande-Ourse.   |  |  |
| 9. Nature ! ô toi qui fis ces hommes saintement !...  | <i>Le mal</i>  |  |

|   |  |  |
|---|--|--|
| <p>amour pour le voyage et la poésie.<br/>C'est alors qu'on trouve fascinante l'éloge à la nature, omniprésente dans toute l'œuvre du poète, que je lis avec joie. Le poète décrivait son exaltation trouvée devant des paysans, en jouant avec les images, allégories, personnifications, le tout parsemé de rimes délicieuses. Ainsi, aucun doute sur la primordialité du visuel, chez notre artiste : l'esthétique de la nature fait écho à l'esthétique de la poésie. En outre, si de nombreux « mauvais sangs » vinrent tourmenter ses voyages, c'est en écrivant que la volupté venait à les remplacer.</p> <p>Finalement, Arthur Rimbaud l'avait compris : le célèbre « dérèglement de tous les sens » se manifeste par la poésie du voyage, la poésie de la nature.</p> | <p>10. Lève la tête : ce pont de bois, arqué ; les deniers potagers de Samarie ; ces masques enluminés sous la lanterne fouettée par la nuit froide ; l'ondine niaise à la robe bruyante, au bas de la rivière ; les crânes lumineux dans les plans de pois – et les autres fantasmagories – La campagne.</p>  | <p><i>Illuminations, Métropolitain</i></p>                 |
|   | <p>11. – Un souffle disperse les limites du foyer.</p>   | <p><i>Illuminations, Nocturnes Vulgaires</i></p>           |
|   | <p>12. Zut alors, si le soleil quitte ces bords !<br/>Fuis, clair déluge ! Voici l'ombre des routes.<br/>Dans les saules, dans la vieille cour d'honneur,<br/>L'orage d'abord jette ses larges gouttes.</p>  | <p><i>Michel et Christine</i></p>                          |
|   | <p>13. Sur les routes, par des nuits d'hiver, sans gîte, sans habits, sans pain, une voix étreignait mon cœur gelé : « Faiblesse ou force : te voilà, c'est la force. Tu ne sais ni où tu vas ni pourquoi tu vas, entre partout, réponds à tout. On ne te tuera pas plus que si tu étais un cadavre. » Au matin, j'avais le regard si perdu et la contenance si morte, que ceux que j'ai rencontrés ne m'ont peut-être pas vu.</p> | <p><i>Une Saison en Enfer, Mauvais sang</i></p>            |
|   | <p>14. J'avais crié cela sur la terre, et sur la nuit<br/>Calme et blanche occupait les cieux pendant ma fièvre.<br/>Je relevais mon front : le fantôme avait fui,<br/>Emportant l'ironie atroce de ma lèvre...<br/>- Vents nocturnes, venez au Maudit !</p>   | <p><i>Le juste retrait droit...</i></p>                    |
|   | <p>15. La tempête a béni mes éveils maritimes.</p>   | <p><i>Le bateau ivre</i></p>                               |
|   | <p>16 Je me souviens des heures d'argent et de soleil vers les fleuves, la main de la campagne sur mon épaule, et de nos caresses debout dans les plaines poivrées.</p>  | <p><i>Illuminations, Vies</i></p>                          |
|   | <p>17. Regret des bras épais et jeunes d'herbe pure !<br/>Or des lunes d'avril au cœur du saint-lit ! Joie<br/>Des chantiers riverains à l'abandon, en proie<br/>Aux soirs d'août qui faisaient germer ces pourritures !</p>   | <p><i>Mémoire, IV</i></p>                                  |
|   | <p>18. J'ai tendu des cordes de clocher à clocher ;<br/>des guirlandes de fenêtre à fenêtre ;<br/>des chaînes d'or d'étoile à étoile,<br/>et je danse<sup>1331</sup>.</p>  | <p><i>Illuminations, Phrases</i></p>                       |
|   | <p>19. ... je regrette de ne pas m'être marié et d'avoir une famille... je suis condamné à errer... tous les jours, je perds le goût pour le climat et les manières de vivre et même la langue de l'Europe.</p>  | <p><i>Lettre à sa famille du 16 mai 1883</i></p>           |
| <p><b>Laura Le Corvaisier</b><br/><b>« Rimbaud et l'Amour »</b></p> <p>Rimbaud a aimé les femmes, a aimé les hommes, il a adoré les muses, a eu des idéaux, a succombé à Verlaine. Rimbaud s'est longtemps cherché sentimentalement et nous ne pouvons pas le restreindre dans une seule catégorie d'amour, comme l'homosexualité. Rimbaud a aimé, et ses poèmes parlent pour lui.</p>  | <p>1. Cher Maître,<br/>Nous sommes aux mois d'amour ; j'ai dix-sept ans.</p>   | <p><i>Lettre à Théodore de Banville du 24 mai 1870</i></p> |
|   | <p>2. Je m'en allais, les poings dans mes poches crevées ;<br/>Mon paletot aussi devenait idéal ;<br/>J'allais sous le ciel, Muse ! et j'étais ton féal ;<br/>Oh la ! la ! que d'amours splendides j'ai rêvées !</p>   | <p><i>Poésies, Ma Bohème</i></p>                           |
|   | <p>3. Je baisai ses fines chevilles.<br/>Elle eut un doux rire brutal<br/>Qui s'égrenait en claires trilles,<br/>Un joli rire de cristal</p>   | <p><i>Poésies, Première soirée</i></p>                     |
|   | <p>4. Vous êtes amoureux. Loué jusqu'au mois d'août<br/>Vous êtes amoureux. Vos sonnets la font rire.</p>  | <p><i>Poésies, Roman</i></p>                               |
|   | <p>5. Et je sens des baisers qui me viennent aux lèvres.</p>   | <p><i>Poésies, A la musique</i></p>                        |
|   | <p>6. Je ne parlerai pas, je ne penserai rien<br/>Mais l'amour infini me montera dans l'âme<br/>Et j'irai loin, bien loin, comme un bohémien,<br/>Par la nature, heureux, comme avec une femme.</p>  | <p><i>Poésie, Sensation</i></p>                            |
|   | <p>7. Tu surgiras, jetant sur le vaste Univers<br/>L'Amour infini dans un infini sourire !</p>   | <p><i>Soleil et chair</i></p>                              |
|   | <p>8. Ah ! Que le temps vienne<br/>Où les cœurs s'éprennent.</p>   | <p><i>Derniers vers, Chanson de la plus haute tour</i></p> |

<sup>1331</sup> On peut préciser que l'auteur du texte de lecture ici repris en « recueil à quatre mains » est une danseuse confirmée.



|   |   |
|---|---|
| 8. L'ardeur de l'été fut confiée à des oiseaux muets et l'indolence requise à une barque de deuils sans prix par des anses d'amours morts et de parfums affaissées  | <i>Fairy, Illuminations</i>                                     |
| 9. L'eau est grise et bleue, large comme un bras de mer   | <i>Les Ponts, Illuminations</i>                                 |
| 10. Par les soirs bleus d'été, j'irai dans les sentiers, Picoté par les blés, fouler l'herbe menue : Rêveur, j'en sentirai la fraîcheur à mes pieds. Je laisserai le vent baigner ma tête nue. Je ne parlerai pas, je ne penserai rien, Mais l'amour infini me montera dans l'âme ; Et j'irai loin, bien loin, comme un bohémien, Par la nature heureux comme avec une femme. | <i>Sensation, Cahier de Douai</i>                               |
| 11. Nature, berce-le chaudement : il a froid. Les parfums ne font pas frissonner sa narine ; Il dort dans le soleil, la main sur sa poitrine, Tranquille. Il a deux trous rouges au côté droit.   | <i>Le Dormeur du val, Cahier de Douai</i>                       |
| 12. Assez vu. La vision s'est rencontrée à tous les airs [...]<br>Départ dans l'affection et le bruit neufs.  | <i>Départ, Illuminations</i>                                    |
| 13. – Et nous prendrons du temps à trouver cette bête - qui voyage beaucoup...  | <i>Rêvé pour l'hiver, Cahier de Douai</i>                       |
| 14. Je ne dis pas un mot : je regarde toujours.   | <i>A la musique, Cahier de Douai</i>                            |
| 15. En mangeant, j'écoutais l'horloge<br>[ heureux et toi   | <i>La Maline, Cahier de Douai</i>                               |
| 16. Je m'accoude à la table, la lampe Eclaire très vivement ces journaux que je suis idiot de relire, ces livres sans intérêt   | <i>Enfance, Illuminations</i>                                   |
| 17. Un soir, j'ai assis la Beauté sur mes genoux. – Et je l'ai trouvée amère. – Et je l'ai injuriée   | <i>Une Saison en Enfer</i>                                      |
| 18. Je contemplai les sujets très naïfs De la tapisserie  | <i>Au Cabaret vert, cinq heures du soir, Le Cahier de Douai</i> |
| 19. J'ai essayé d'inventer de nouvelles fleurs, de nouveaux astres, de nouvelles chairs, de nouvelles langues.  | <i>Adieu, Une Saison en enfer</i>                               |
| 20. J'écrivais des silences, des nuits, Je notais l'inexprimable  | <i>Délires II, Une Saison en enfer</i>                          |
| 21. Ma vie serait toujours trop immense pour être dévouée à la force et à la beauté.  | <i>Délires II, Une Saison en Enfer</i>                          |
| 22. Je suis un inventeur bien autrement méritant que tous ceux qui m'ont précédé.   | <i>Vies, Illuminations</i>                                      |
| 23. L'action n'est pas la vie mais une façon de gâcher quelque force, un énervement. La morale est la faiblesse de la cervelle.   | <i>Délires II, Une Saison en enfer</i>                          |
| 24. L'esprit est autorité.  | <i>L'impossible, Une Saison en enfer</i>                        |
| 25. Je est un autre.  | <i>Lettre à Paul Demeny, 15/05/1871</i>                         |



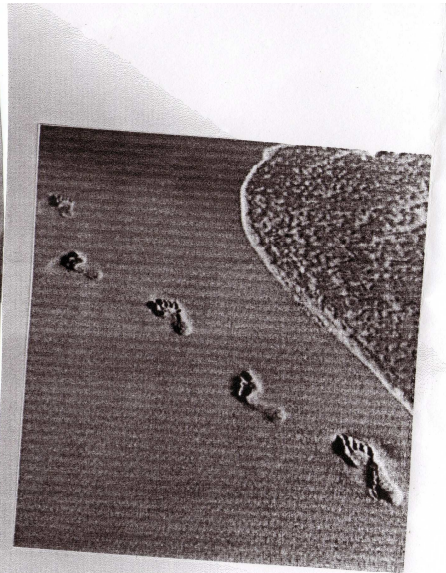
*Fragment 2 de « Mon Rimbaud » par Elizabeth Mbuyamba*

Le seul vrai mot, c'est:  
reviens. Je veux être avec toi.  
Je t'aime"

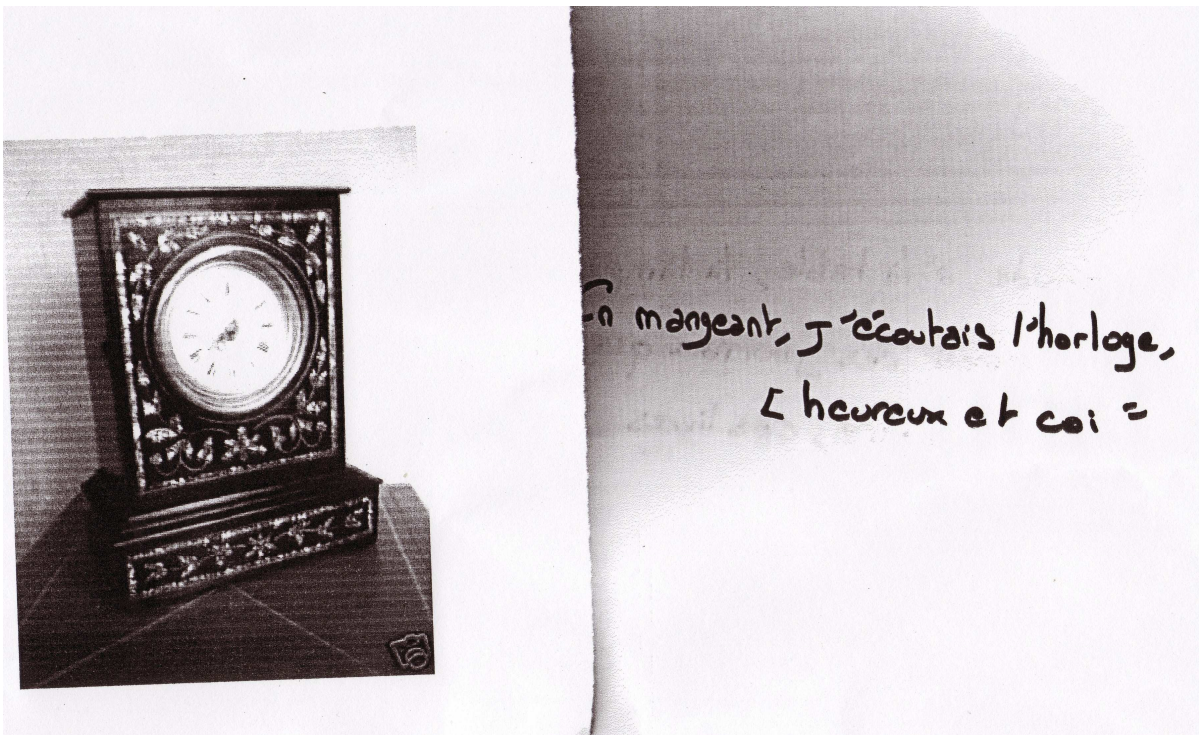


*Fragment 12 de « Mon Rimbaud »*

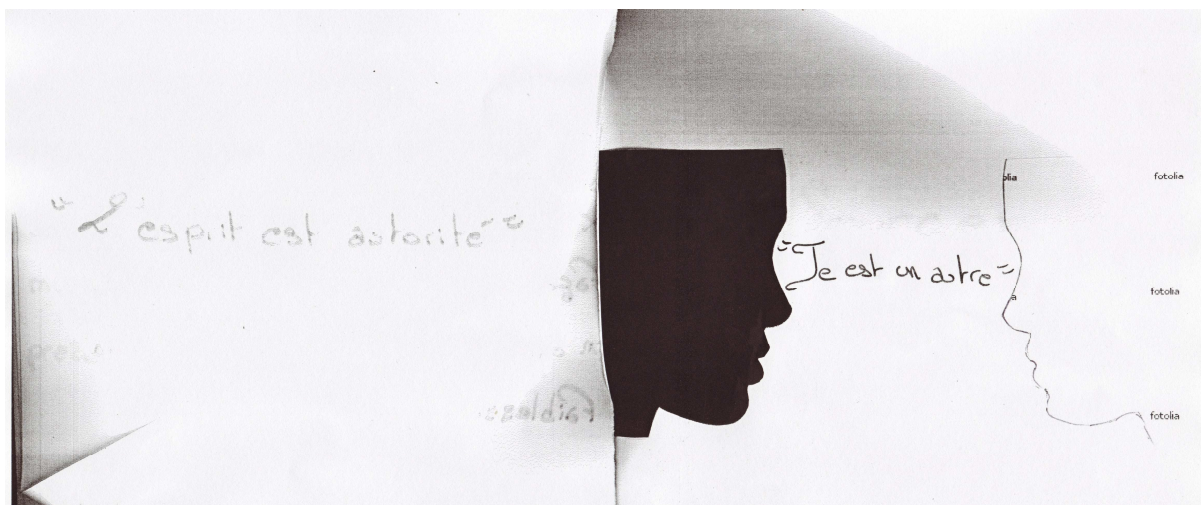
Assez w. La vision s'est rencontrée à tous les airs  
[...]  
Départ dans l'affection et le bruit neuf



*Fragment 15 de « Mon Rimbaud »*



*Fragment 25 de « Mon Rimbaud »*



#### **Annexe III.4. Bilans personnels des élèves au sujet de l'activité du « recueil à quatre mains »**

Voici reproduits les bilans personnels des élèves auteurs des recueils présentés en Annexe III.3. Ces bilans ont été réalisés individuellement en classe, en silence, juste avant la remise des productions commentées par le professeur. Les élèves ont eu besoin de 35 minutes pour remplir cette fiche-bilan.

Le résultat intéresse les élèves, qui procèdent ainsi à une mise à distance critique de l'activité et évaluent eux-mêmes l'efficacité de leur investissement. Il aiguise également le questionnement didactique en permettant de considérer la prise de conscience, par les élèves, de certains effets de l'activité.

Lea Perte

Séquence – lecture cursive/argumentation – bilan :  
constitution d'un recueil de fragments de Rimbaud avec Préface et post-face.

A/ Comment avez-vous trouvé les fragments ?

- Vous avez lu tout ce que vous avez de Rimbaud, livre par livre, afin de choisir des passages à recopier
- Vous avez feuilleté des livres de Rimbaud au hasard et dans le désordre
- Vous avez trouvé des listes de citations toutes prêtes sur internet
- autre : .....

B/ Comment avez-vous choisi les fragments ?

- Vous recherchez un thème ou un aspect particulier donc vous avez sélectionné les fragments d'après ce choix
- les fragments vous plaisaient et vous avez ensuite cherché des liens entre eux
- Vous avez fait confiance au hasard
- Autre explication : .....

C/ Quand avez-vous rédigé votre préface ?

- Avant de chercher les extraits
- Parallèlement aux lectures
- Après les lectures mais avant le choix définitif
- Autre... après le choix définitif de extraits .....

D/ Qu'est-ce qui a motivé et orienté votre préface ?

- La lecture analytique de *Au Cabaret Vert* en début d'année
- Le cours sur *Une Saison en Enfer*
- Des documents que vous avez trouvés vous-même
- Une réflexion personnelle
- .....

E/ Comment votre regard sur Rimbaud a-t-il évolué depuis le début de l'année ?

Rimbaud a pris plus de profondeur, au début avec "Cabaret Vert" il n'était pour moi qu'un aventurier poète avec beaucoup de talent... "Une Saison en Enfer" a fait changer mon opinion Rimbaud est maintenant un aventurier toutnet avec toujours beaucoup de talent.

Pensez-vous que ce travail de lecture cursive a contribué à transformer et approfondir cette perception de l'oeuvre de Rimbaud?

Non / un peu / oui / beaucoup

F/ Vous sentez-vous maintenant autonome pour

- lire du Rimbaud : oui / non .....
- lire les oeuvres d'un autre poète du XIX è : oui / non .....
- lire de la poésie de n'importe quelle époque : oui / non .....

G/ Qu'est-ce qui a le plus changé dans votre conception de la poésie cette année ?

Avant la poésie pour moi c'était ce qui appartenait par cœur et n'était de fait pour la classe. Pour moi la poésie était une épreuve. J'ai changé mon point de vue. La poésie a enfin pris son sens et je peux enfin admirer et apprécier sa beauté.

H/ Empruntez-vous ou achetez-vous des livres de poésie ? Combien ? Lesquels par exemple ?

Je n'ai pas besoin d'en acheter, nous avons déjà une belle collection de livres de poésie à la maison celui que j'aime le plus est "Poème élysétiens".

Séquence – lecture cursive/argumentation – bilan :  
constitution d'un recueil de fragments de Rimbaud avec Préface et post-face.

A/ Comment avez-vous trouvé les fragments ?

Vous avez lu tout ce que vous avez de Rimbaud, livre par livre, afin de choisir des passages à recopier

Vous avez feuilleté des livres de Rimbaud au hasard et dans le désordre

Vous avez trouvé des listes de citations toutes prêtes sur internet

autre : J'ai lu ce que j'avais excepté la totalité des vers en prose avec lesquels j'ai du mal, je les ai donc survolés et pris ceux qui me sautaient aux yeux.

B/ Comment avez-vous choisi les fragments ?

Vous recherchez un thème ou un aspect particulier donc vous avez sélectionné les fragments d'après ce choix

les fragments vous plaisaient et vous avez ensuite cherché des liens entre eux

Vous avez fait confiance au hasard

Autre explication : .....

C/ Quand avez-vous rédigé votre préface ?

Avant de chercher les extraits

Parallèlement aux lectures

Après les lectures mais avant le choix définitif

Autre : après le choix des extraits mais avant d'avoir décidé de leur ordre.....

D/ Qu'est-ce qui a motivé et orienté votre préface ?

La lecture analytique de *Au Cabaret Vert* en début d'année

Le cours sur *Une Saison en Enfer*

Des documents que vous avez trouvés vous-même

Une réflexion personnelle

.....

E/ Comment votre regard sur Rimbaud a-t-il évolué depuis le début de l'année ?

C'est passé d'un vague intérêt à de la fascination.....

Pensez-vous que ce travail de lecture cursive a contribué à transformer et approfondir cette perception de l'oeuvre de Rimbaud?

Non / un peu /  beaucoup

F/ Vous sentez-vous maintenant autonome pour

lire du Rimbaud :  oui / non ... j'ai lu le recueil pendant la séquence avant de savoir qu'il allait le faire.

lire les oeuvres d'un autre poète du XIX<sup>e</sup> :  oui / non

lire de la poésie de n'importe quelle époque :  oui / non

G/ Qu'est-ce qui a le plus changé dans votre conception de la poésie cette année ?

Essentiellement ma vision je pense. Je crois qu'il m'est plus facile de concevoir un poème à la forme inhabituelle ou un poème qui n'est pas d'air (une saison en Enfer) et de l'apprécier.

H/ Empruntez-vous ou achetez-vous des livres de poésie ? Combien ? Lesquels par exemple ?

J'en emprunte, en achète parfois, essentiellement des sonnets ou des poèmes d'amour, par exemple Shakespeare.

Séquence – lecture cursive/argumentation – bilan :  
constitution d'un recueil de fragments de Rimbaud avec Préface et post-face.

A/ Comment avez-vous trouvé les fragments ?

- Vous avez lu tout ce que vous avez de Rimbaud, livre par livre, afin de choisir des passages à recopier
- Vous avez feuilleté des livres de Rimbaud au hasard et dans le désordre
- Vous avez trouvé des listes de citations toutes prêtes sur internet
- Autre : .....

B/ Comment avez-vous choisi les fragments ?

- Vous recherchez un thème ou un aspect particulier donc vous avez sélectionné les fragments d'après ce choix
- les fragments vous plaisaient et vous avez ensuite cherché des liens entre eux
- Vous avez fait confiance au hasard
- Autre explication : .....

C/ Quand avez-vous rédigé votre préface ?

- Avant de chercher les extraits
- Parallèlement aux lectures
- Après les lectures mais avant le choix définitif
- Autre : .....

D/ Qu'est-ce qui a motivé et orienté votre préface ?

- La lecture analytique de *Au Cabaret Vert* en début d'année
- Le cours sur *Une Saison en Enfer*
- Des documents que vous avez trouvés vous-même
- Une réflexion personnelle
- .....

E/ Comment votre regard sur Rimbaud a-t-il évolué depuis le début de l'année ?

..... Il a évolué positivement. Je voyais (au début) Rimbaud comme une sorte de jeu existant sans réflexion. Je me rend compte maintenant que la plupart des thèmes et mots sont exprimés et réfléchis.  
 Pensez-vous que ce travail de lecture cursive a contribué à transformer et approfondir cette perception de l'oeuvre de Rimbaud?  
 Non / un peu / oui / beaucoup

F/ Vous sentez-vous maintenant autonome pour

- lire du Rimbaud : oui / non
- lire les oeuvres d'un autre poète du XIX<sup>e</sup> : oui / non
- lire de la poésie de n'importe quelle époque : oui / non

G/ Qu'est-ce qui a le plus changé dans votre conception de la poésie cette année ?

..... L'ère de la sonnet en enjambé m'a montré que la poésie ne s'écrivait pas qu'en vers. Je connais beaucoup la période romantique de la poésie. J'ai beaucoup énormément écrits des comédies.

H/ Empruntez-vous ou achetez-vous des livres de poésie ? Combien ? Lesquels par exemple ?

..... Oui, ceux de La Fontaine. Rimbaud m'intéresse beaucoup maintenant. J'ai recherché des oeuvres de Ronsard pour faire un lien avec Du Bellay, mais aussi Verlaine en parallélisme avec Rimbaud.

Séquence – lecture cursive/argumentation – bilan :  
constitution d'un recueil de fragments de Rimbaud avec Préface et post-face.

A/ Comment avez-vous trouvé les fragments ?

Vous avez lu tout ce que vous avez de Rimbaud, livre par livre, afin de choisir des passages à recopier

Vous avez feuilleté des livres de Rimbaud au hasard et dans le désordre

Vous avez trouvé des listes de citations toutes prêtes sur internet

Autre : J'ai pu de post-face des illuminations "et d'une saison en enfer" pour repérer les titres qui me plaisaient et j'ai cherché tous les poèmes qui me plaisaient pas parties de ces recueils sur internet.

B/ Comment avez-vous choisi les fragments ?

Vous recherchez un thème ou un aspect particulier donc vous avez sélectionné les fragments d'après ce choix

les fragments vous plaisaient et vous avez ensuite cherché des liens entre eux

Vous avez fait confiance au hasard

Autre explication : Mais pas forcément de lien entre chaque.

C/ Quand avez-vous rédigé votre préface ?

Avant de chercher les extraits

Parallèlement aux lectures

Après les lectures mais avant le choix définitif

Autre : et après mon choix définitif

D/ Qu'est-ce qui a motivé et orienté votre préface ?

La lecture analytique de *Au Cabaret Vert* en début d'année

Le cours sur *Une Saison en Enfer*

Des documents que vous avez trouvés vous-même

Une réflexion personnelle

E/ Comment votre regard sur Rimbaud a-t-il évolué depuis le début de l'année ?

de fait que Rimbaud avait dans des annotations respectant son regard et dit en même temps aussi que des œuvres représentaient automatiquement comme "une saison en enfer" m'a vraiment plu. ça m'a prouvé qu'il avait vraiment plus de sensibilité.

Pensez-vous que ce travail de lecture cursive a contribué à transformer et approfondir cette perception de l'oeuvre de Rimbaud?

Non / un peu /  oui / beaucoup

F/ Vous sentez-vous maintenant autonome pour

lire du Rimbaud :  oui / non

lire les oeuvres d'un autre poète du XIX<sup>e</sup> : oui / non  Pas forcément,

lire de la poésie de n'importe quelle époque : oui / non

G/ Qu'est-ce qui a le plus changé dans votre conception de la poésie cette année ?

Pour moi, depuis ce travail, même par rapport à rimbaud spontanément cette année j'ai fait Rimbaud notamment j'ai pu voir qu'il y avait un enjeu même que dans son recueil automatique. Je pense donc maintenant que que la poésie n'est pas automatiquement en rima. \*

H/ Empruntez-vous ou achetez-vous des livres de poésie ? Combien ? Lesquels par exemple ?

Non

\* Je peux aussi voir qu'il n'y a pas de rimes dans "l'imitation au voyage" de Baudelaire (en prose).



Séquence – lecture cursive/argumentation – bilan :  
constitution d'un recueil de fragments de Rimbaud avec Préface et post-face.

A/ Comment avez-vous trouvé les fragments ?

- 2  Vous avez lu tout ce que vous avez de Rimbaud, livre par livre, afin de choisir des passages à recopier  
O Vous avez feuilleté des livres de Rimbaud au hasard et dans le désordre  
O Vous avez trouvé des listes de citations toutes prêtes sur internet  
1  autre :  *tout d'abord j'ai lu et feuilleté "une Saison en Enfer" et les "Illuminations" puis j'ai lu... au hasard des citations, des passages dans ces œuvres.*

B/ Comment avez-vous choisi les fragments ?

- O Vous recherchez un thème ou un aspect particulier donc vous avez sélectionné les fragments d'après ce choix  
2  Les fragments vous plaisaient et vous avez ensuite cherché des liens entre eux  
O Vous avez fait confiance au hasard  
1  Autre explication :  *Je voulais montrer tous les visages que j'avais pu apercevoir d'Arthur Rimbaud.*

C/ Quand avez-vous rédigé votre préface ?

- O Avant de chercher les extraits  
O Parallèlement aux lectures  
 Après les lectures mais avant le choix définitif  
O Autre.....

D/ Qu'est-ce qui a motivé et orienté votre préface ?

- 2  La lecture analytique de *Au Cabaret Vert* en début d'année  
1  Le cours sur *Une Saison en Enfer*  
3  Des documents que vous avez trouvés vous-même  
4  Une réflexion personnelle  
O .....

E/ Comment votre regard sur Rimbaud a-t-il évolué depuis le début de l'année ?

*Avec "Au cabaret vert" S. Pevres du soir " j'ai pu observer la conception du voyage de cet auteur et celle de la beauté : changer les choses archaïques en choses spectaculaires. Je m'a appris que la beauté n'avait de moi, regard. Jus " Une saison en enfer " m'a semblé au départ beaucoup plus violent mais j'y est trouvé un certain enchantement, une mélodie...  
Pensez-vous que ce travail de lecture cursive a contribué à transformer et approfondir cette perception de l'oeuvre de Rimbaud?  
Non / un peu / oui / beaucoup*

F/ Vous sentez-vous maintenant autonome pour

- O lire du Rimbaud oui / non .....  
O lire les oeuvres d'un autre poète du XIX è oui / non .....  
O lire de la poésie de n'importe quelle époque oui / non .....

G/ Qu'est-ce qui a le plus changé dans votre conception de la poésie cette année ?

*La poésie ne se trouve pas seulement dans les vers ou encore les rimes au contraire elle peut être omniprésente lyrique et musicale même dans un texte en prose faisant à première vue preuve de violence. Elle peut se trouver dans une poésie de René Lemarchand écrite au rythme d'un train ou encore dans "L'invitation au voyage" en prose de Charles Baudelaire qui apporte un exotisme particulier.*

H/ Empruntez-vous ou achetez-vous des livres de poésie ? Combien ? Lesquels par exemple ?

*J'ai emprunté toutes les oeuvres d'Arthur Rimbaud et à la suite de cela je me sens prête, curieuse à lire beaucoup plus de poésie.*

Husson Adèle

Séquence – lecture cursive/argumentation – bilan :  
constitution d'un recueil de fragments de Rimbaud avec Préface et post-face.

- A/ Comment avez-vous trouvé les fragments ?
- Vous avez lu tout ce que vous avez de Rimbaud, livre par livre, afin de choisir des passages à recopier
  - Vous avez feuilleté des livres de Rimbaud au hasard et dans le désordre
  - Vous avez trouvé des listes de citations toutes prêtes sur internet
  - autre : .....

- B/ Comment avez-vous choisi les fragments ?
- Vous recherchez un thème ou un aspect particulier donc vous avez sélectionné les fragments d'après ce choix
  - les fragments vous plaisaient et vous avez ensuite cherché des liens entre eux
  - Vous avez fait confiance au hasard
  - Autre explication : .....

- C/ Quand avez-vous rédigé votre préface ?
- Avant de chercher les extraits
  - Parallèlement aux lectures
  - Après les lectures mais avant le choix définitif
  - Autre.....

- D/ Qu'est-ce qui a motivé et orienté votre préface ?
- La lecture analytique de *Au Cabaret Vert* en début d'année
  - Le cours sur *Une Saison en Enfer*
  - Des documents que vous avez trouvés vous-même
  - Une réflexion personnelle
  - .....

E/ Comment votre regard sur Rimbaud a-t-il évolué depuis le début de l'année ?

*du début de l'année, je n'avais jamais réellement compris l'intérêt de la poésie. Je m'en suis lassé, puis j'ai vu que je n'en avais pas l'embre la découverte d'une partie de l'oeuvre d'un plus Rimbaud m'a montré des multiples significations que cachent de vers. J'en suis maintenant plus sensible et j'apprécie*

Pensez-vous que ce travail de lecture cursive a contribué à transformer et approfondir cette perception de l'oeuvre de Rimbaud? *beaucoup ce poète*

Non / un peu / oui / beaucoup

- F/ Vous sentez-vous maintenant autonome pour
- lire du Rimbaud : oui / non
  - lire les oeuvres d'un autre poète du XIX è : oui / non *(en m'informant sur la vie du poète)*
  - lire de la poésie de n'importe quelle époque : oui / non

G/ Qu'est-ce qui a le plus changé dans votre conception de la poésie cette année ?

*et mon sens de la poésie. Il est primordial de connaître le poète avant de lire son oeuvre. Si ce n'est pas le cas, cette lecture n'a pas un intérêt grandissant, je pense notamment à "Heureux qui comme Ulysse" de Joachim Du Bellay. Et c'est que la poésie est un genre littéraire très complexe et il y a beaucoup aimé découvrir toutes les ressources autobiographiques que le poète*

H/ Empruntez-vous ou achetez-vous des livres de poésie ? Combien ? Lesquels par exemple ? *devrait être qu'implicitement non, pas envie*

Laura

Séquence – lecture cursive/argumentation – bilan :  
constitution d'un recueil de fragments de Rimbaud avec Préface et post-face.

A/ Comment avez-vous trouvé les fragments ?  
O Vous avez lu tout ce que vous avez de Rimbaud, livre par livre, afin de choisir des passages à recopier  
O Vous avez feuilleté des livres de Rimbaud au hasard et dans le désordre  
O Vous avez trouvé des listes de citations toutes prêtes sur internet  
O autre : *J'ai d'abord regardé dans les œuvres que j'avais un peu au hasard, puis j'ai complété avec internet.*

B/ Comment avez-vous choisi les fragments ?  
 Vous recherchez un thème ou un aspect particulier donc vous avez sélectionné les fragments d'après ce choix  
O les fragments vous plaisaient et vous avez ensuite cherché des liens entre eux  
O Vous avez fait confiance au hasard  
O Autre explication : .....

C/ Quand avez-vous rédigé votre préface ?  
O Avant de chercher les extraits  
O Parallèlement aux lectures  
O Après les lectures mais avant le choix définitif  
O Autre : *en dernière car je savais déjà où je voulais aller et dans quel ordre.*

D/ Qu'est-ce qui a motivé et orienté votre préface ?  
1  La lecture analytique de *Au Cabaret Vert* en début d'année  
O Le cours sur *Une Saison en Enfer*  
O Des documents que vous avez trouvés vous-même  
2  Une réflexion personnelle  
O .....

E/ Comment votre regard sur Rimbaud a-t-il évolué depuis le début de l'année ?  
*Je me connaissais pas du tout Arthur Rimbaud avant cette année. "Au Cabaret Vert" et "Ma Bohème" m'ont donné une 1ère impression d'un dandy. Jusqu'à aujourd'hui je le connais davantage et au fil des ans, mon regard s'est amélioré.*  
Pensez-vous que ce travail de lecture cursive a contribué à transformer et approfondir cette perception de l'oeuvre de Rimbaud? *A la 1ère lecture d'Une Saison en Enfer je n'ai pas du tout accroché et je ne comprenais pas - j'ai petit à petit approché l'oeuvre.*  
Non / un peu / oui / beaucoup

F/ Vous sentez-vous maintenant autonome pour  
O lire du Rimbaud : oui / non  
O lire les oeuvres d'un autre poète du XIX è : oui / non  
O lire de la poésie de n'importe quelle époque : oui / non

G/ Qu'est-ce qui a le plus changé dans votre conception de la poésie cette année ?  
*Avant je trouvais la poésie plutôt difficile mais aujourd'hui j'ai une meilleure compréhension.*

H/ Empruntez-vous ou achetez-vous des livres de poésie ? Combien ? Lesquels par exemple ?  
*Non (mais j'en ai bien).*

Phoyamba  
Elizabeth

Séquence – lecture cursive/argumentation – bilan :  
constitution d'un recueil de fragments de Rimbaud avec Préface et post-face.

A/ Comment avez-vous trouvé les fragments ?  
 Vous avez lu tout ce que vous avez de Rimbaud, livre par livre, afin de choisir des passages à recopier  
 Vous avez feuilleté des livres de Rimbaud au hasard et dans le désordre  
 Vous avez trouvé des listes de citations toutes prêtes sur internet  
 autre : .....

B/ Comment avez-vous choisi les fragments ?  
 Vous recherchez un thème ou un aspect particulier donc vous avez sélectionné les fragments d'après ce choix  
 les fragments vous plaisaient et vous avez ensuite cherché des liens entre eux  
 Vous avez fait confiance au hasard  
 Autre explication : .....

C/ Quand avez-vous rédigé votre préface ?  
 Avant de chercher les extraits  
 Parallèlement aux lectures  
 Après les lectures mais avant le choix définitif  
 Autre.....

D/ Qu'est-ce qui a motivé et orienté votre préface ?  
 La lecture analytique de *Au Cabaret Vert* en début d'année  
 Le cours sur *Une Saison en Enfer*  
 Des documents que vous avez trouvés vous-même  
 Une réflexion personnelle  
 .....

E/ Comment votre regard sur Rimbaud a-t-il évolué depuis le début de l'année ?  
*À début de l'année, je pensais que Rimbaud était un simple poète qui était juste un peu rebelle mais après avoir étudié *Une Saison en Enfer*, ma vision a changé. Rimbaud était bien plus qu'un poète pour moi. Il se cherchait sans cesse.*  
Pensez-vous que ce travail de lecture cursive a contribué à transformer et approfondir cette perception de l'oeuvre de Rimbaud?  
Non / un peu /  oui / beaucoup

F/ Vous sentez-vous maintenant autonome pour  
 lire du Rimbaud :  oui / non .....  
 lire les oeuvres d'un autre poète du XIX è : oui /  non *car s'il y a peur de ne pas comprendre son œuvre*  
 lire de la poésie de n'importe quelle époque : oui / non *je ne sais pas* .....

G/ Qu'est-ce qui a le plus changé dans votre conception de la poésie cette année ?  
*Avant, je voyais la poésie comme l'éclaire de ses sensations et de la nature. Mais grâce à cette année, je comprends qu'on peut exprimer autre chose grâce à la poésie. Les poètes nous montrent des aspects de la vie qu'on ne voit pas.*

H/ Empruntez-vous ou achetez-vous des livres de poésie ? Combien ? Lesquels par exemple ?  
*J'ai envie de lire le recueil de poèmes de Jacques Prévert*

## ANNEXES IV : ENQUETES SUR LA LECTURE DE POESIE PAR LES LYCEENS ET LES ENSEIGNANTS

### Annexe IV.1. Les caractéristiques poétiques d'un poème romantique par des élèves de seconde

Une séquence centrée sur l'apprentissage de la notion de courant littéraire au XIX<sup>ème</sup> a donné l'occasion, en 2006, de proposer aux élèves d'une classe de seconde<sup>1332</sup> de s'attarder sur deux poèmes proposés au choix. En optant pour « L'Enfant » de Victor Hugo ou « L'Automne » de Lamartine, les lecteurs ont indiqué, par écrit, ce qu'ils considèrent relever du genre poésie dans le texte retenu. Chaque poème a d'abord été dit à voix haute par l'enseignant, puis les élèves ont pu les relire silencieusement à leur guise dans leur manuel<sup>1333</sup>.

La classe comprend trente quatre élèves mais comme l'analyse qui suit n'a pas de valeur statistique, les réponses identiques n'ont été reportées qu'une fois. Chaque réponse reproduite est complète. Les fautes d'orthographe<sup>1334</sup> n'ont pas toutes été conservées ici, mais la syntaxe et l'organisation d'origine sont restituées le plus fidèlement possible.

| L'élève                     | Selon vous, qu'est-ce qui fait de ce texte un poème ? |  |
|-----------------------------|---|--|
| « L'Enfant » de Victor Hugo |   |  |
| 1                           | Margaux   | Des rimes. Dans les 2 premiers vers, les rimes sont suivies, dans les 4 derniers vers, les rimes sont embrassées. C'est la même chose tout le long du poème.<br>Les répétitions de mots en début de phrase<br>Les vers<br>Les strophes régulières<br>Répétitions de sons (allitération, assonance) |
| 2                           | Virginie  | Selon moi, ce texte est une poésie car il y a des rimes à la fin de chaque vers. Il y a des rimes embrassées, croisées, continues.   |
| 3                           | Yann  | Sa forme (texte et phrase)   |
| 4                           | Jérémy  | Les différents sentiments que le texte dégage et la force des mots employés. La présence de strophes et de vers.   |
| 5                           | Cynthia   | La façon dont on est bercé en l'écoutant.<br>Il est écrit en vers uniformes à 1 ligne sur 2<br>Il est composé de strophes ou de § de 6 lignes  |
| 6                           | Nabila  | Rimes, images, champ lexical de la musique   |

<sup>1332</sup> Classe de 2de 7 du lycée Victor et Hélène Basch, Rennes, 2006-2007.

<sup>1333</sup> *Littérature 2de*, Hachette Education, coll. « Des Textes à l'œuvre », p. 220-223.

<sup>1334</sup> Les fautes d'orthographe qui induisent une ambiguïté d'interprétation sont maintenues.

|                            |           |   |
|----------------------------|-----------|---|
| 7                          | Marion    | les paragraphes<br>les rimes en fin de vers<br>les comparaisons<br>les images<br>les phrases courtes  |
| 8                          | Julien    | C'est une poésie car le texte est découpé par strophes de 6 lignes<br>Il y a des alexandrins<br>Il y a des rimes : « deuil » - « écueil » ; « bois » « quelquefois » ; « noircis »<br>« assis »...                  |
| 9                          | Floriane  | Les rimes : 2 continues + 4 embrassées<br>Les strophes : des sixains<br>Les sonorités : assonances, allitérations   |
| 10                         | Pierre    | Il transmet des sentiments, fait imaginer quelque chose (crée un monde) et agréable à écouter   |
| 11                         | Mathilde  | Les rimes, la disposition par strophes, la majuscule en début de chaque vers.   |
| 12                         | Noémie    | Il y a des vers avec un nombre de syllabes identiques régulier ( <i>si</i> ). Il y a des rimes, à la fin de chaque vers, continues, embrassés, croisés ( <i>si</i> ).   |
| 13                         | Clervie   | Ce texte est une poésie car il comporte des rimes, des vers, des syllabes...<br>Lorsqu'on le lit, c'est comme s'il chantait.  |
| 14                         | Manon     | La chute. Et la vision de l'enfant. Son caractère divin : l'importance accordée à ses yeux bleus. Les métaphores évoquées.  |
| 15                         | Antoine   | Oui car Victor Hugo utilise des mots qui font le charme de la poésie. Il y a des strophes.  |
| 16                         | Romain    | L'écriture en vers, et en strophes<br>La présence de rimes<br>Il n'y a pas de didascalies comme au théâtre  |
| 17                         | Claire    | Il y a des strophes, des rimes<br>A chaque strophe il y a d'abord des rimes suivies<br>puis embrassées  |
| 18                         | Lucas     | Il y a des rimes, des vers réglés, 5 strophes de 6 vers chacune. C'est une poésie car ça raconte une histoire sans action.  |
| 19                         | Mathias   | La lecture en vers réglés, les rimes.   |
| 20                         | Thomas    | Les rimes et la disposition font de ce texte une poésie   |
| 21                         | Arnaud    | Ce texte a une régularité dans les vers, strophes et rimes. Le sujet est romantique à souhait : colère, mort, douleur, jeunesse. Ce n'est pas de la prose, c'est pour moi de la poésie par la forme, les rimes etc. |
| « L'Automne » de Lamartine |           |   |
| 22                         | Sophie    | Il y a des rimes, il y a le même nombre de syllabes. Il y a des strophes qui regroupent des vers.   |
| 23                         | Lucie     | Le style d'écriture de texte. Il y a des rimes. Il y a des vers. Certains mots finissent par la même sonorité.  |
| 24                         | Justine   | Il y a la présence d'un champ lexical (celui de l'automne)<br>Il y a des rimes (ABAB) et c'est un alexandrin.   |
| 25                         | Géraldine | Ce qui fait de ce texte une poésie est que c'est disposé en strophe, il y a des rimes, il y a des écarts entre chaque strophe. Après la lecture de cette poésie on se crée une image.                               |
| 26                         | Enora     | La mise en page (5 strophes)<br>Les rimes<br>L'hommage à la nature, mêlée à la mort<br>Les sonorités, le rythme du texte  |
| 27                         | Gurvan    | Il y a des strophes de 4 vers<br>Il y a des rimes croisées.<br>Le nombre de syllabes est presque tout le temps le même.   |
| 28                         | Medhi     | Ce qui fait ce texte une poésie est avant tout les rimes présentes à chaque   |

|    |            |  |
|----|------------|--|
|    |            | strophe, et les sentiments des personnages qui sont employés dans cette poésie.  |
| 29 | Christophe | C'est à mon avis une poésie car il y a des rimes, dans ce texte elles sont toutes disposées de la même façon, c'est des rimes croisées. Il compare des choses quotidiennes à des objets inactifs, la nature. |

## Annexe IV.2. Autobiographies de lecteurs par des élèves de première, le « chapitre » sur la poésie

L'« autobiographie de lecteur » est un modèle alternatif à la fiche de présentation des livres déjà lus que les élèves sont invités à constituer en début d'année à l'intention de leur professeur de français. L'« autobiographie de lecteur » est une forme de bilan, mais aussi une présentation de soi qui implique un regard sur son apprentissage, les étapes de sa vie, ses plaisirs et ses regrets au sujet de la lecture et de sa fréquentation des livres. L'enquête menée ici restreint le bilan de lecture à l'objet « poésie ». Elle a été menée auprès d'une classe de première option « économique et sociale » en 2006.

L'objectif du chercheur est de collecter des traces de lectures effectives de poésie par des lycéens en début de première, c'est-à-dire avant le travail spécifique sur l'objet d'étude « poésie ». Les textes recueillis dans le cadre de l'enquête ont été rédigés individuellement, en classe, sans recours à documentation, sans consultation des camarades, en une séance de 50 minutes. Il a été indiqué aux élèves que cet exercice préparait la double entrée dans le programme : « Poésie » et « Autobiographie ».

| L'élève    |                    | Consigne : « Vous êtes en train d'écrire votre autobiographie. Rédigez le chapitre qui s'intitulerait <i>La Poésie et moi</i> ».   |
|------------|--------------------|--|
| Matthias A | 1<br>5<br>10<br>15 | Enfin mes premières secondes avec l'oxygène... Depuis, j'ai 16 ans. Me direz-vous qu'en 16 ans on a le temps de forger ses premières valeurs, ses convictions. Cela par une multitude de choses, notamment la lecture. C'est vrai, et pourtant je n'ai jamais dans mes souvenirs le rappel d'avoir lu une poésie de ma propre initiative ; seulement pendant certains cours de français. J'avoue que ça me fait rêver parfois lorsque je parcours quelques vers, je découvre qu'on peut prendre beaucoup de plaisir à lire, pourtant je n'irais pas encore aujourd'hui lire une poésie par moi-même. C'est dommage, je sais que je rate quelque chose. Si l'on pouvait percevoir réellement ce qu'une poésie « inflige » à nos sens, parce qu'une poésie joue beaucoup sur cela, l'odorat, le goût... sans doute que j'en lirais davantage maintenant. Pouvoir sentir le vent nous chatouiller le dos, sentir les dégagements subtils de milliers de fleurs tels le parfum de sa chère et tendre, pouvoir même goûter au fruit de la passion juste sous notre nez... tout cela avec les rimes, donnerait comme une douce harmonie dans l'espace qui nous entourerait... Pour moi ce serait alors une dose de poésie quotidienne. J'ai aussi dû écrire des poésies. Ce qui est décevant c'est qu'elles ne sont jamais aussi bien que celles qu'on peut lire. Quoique parfois... Enfin, c'est un autre |

|                |                                |   |
|----------------|--------------------------------|---|
|                |                                | exercice. On fait travailler son imagination. Là on peut vraiment dire, avec plus de franchise et d'auto-évaluation si ça nous convient. On est confronté à nous même.  |
| Leala<br>B     | 1<br><br>5                     | <p>La poésie et moi ce n'est pas une très longue histoire je l'ai découverte durant mes années de primaire, mais je ne me souviens plus très bien en quelle classe, car cela n'a pas dû me marquer beaucoup, car je ne les ai pas adorées, et n'y ai pas prêté beaucoup d'intérêt comme certains élèves, mais je ne les ai pas non plus détestées.</p> <p>Je me souviens que je préférais faire les dessins qui les illustraient, les poèmes que nous devions apprendre par cœur, pour ensuite les redire à haute voix devant toute la classe. Après, pendant plusieurs années, je n'en ai plus entendu parler, puis cela est revenu un court moment au collège durant ma 6<sup>ème</sup>. Ensuite plus rien. Maintenant j'ai l'occasion d'en lire de temps en temps, par le biais de certaines de mes amies, qui elles aiment écrire les leurs.</p>  |
| Benjamin<br>C  | 1<br><br>5<br><br>10           | <p>Par rapport au petit morceau de vie que j'ai déjà accompli, la poésie a plutôt eu une place minime, mais elle me rappelle des souvenirs déjà lointains. La poésie est un exercice que je me souviens avoir exercé pour entraîner ma mémoire en école primaire. Je me souviens même de quelques poésies sur les saisons que l'on devait réciter devant toute la classe. A cet âge-là, je crois que je ne comprenais pas l'intérêt des poésies, mais aujourd'hui j'ai compris toute l'émotion qu'elles dégagent en réalité et souvent ces sentiments d'espoir, de beauté sous forme de message qu'elles font passer. Je pense que c'est un genre littéraire qui a la force de mettre un sourire sur un visage et de procurer un bonheur tellement intense qu'il peut faire couler des larmes.</p> <p>Malgré cela, la poésie m'a peu influencé, mais j'en lirais quand même une tous les soirs volontiers si j'en avais le temps. Pour moi, la poésie est un art car elle a la capacité de transformer quelque chose de banal en une autre chose très importante et parfois même indispensable.</p>   |
| Hélène<br>D    | 1<br><br>5<br><br>10<br><br>15 | <p>Comme la plupart d'entre vous, j'ai découvert la poésie à l'école à l'âge de huit ans, avec des poèmes de <b>Maurice Carret</b> ou encore <b>Victor Hugo</b> pour ne citer qu'eux. C'était alors très amusant car les instituteurs nous demandaient d'illustrer ces poèmes, laissant ainsi la place à l'imagination des enfants que nous étions.</p> <p>Mais la poésie, ça n'était pas seulement des illustrations subjectives sur une feuille de dessin du cahier de poésie – spécialement conçu à cet effet- mais c'était aussi la récitation devant toute une classe qui riait à la plus petite erreur ou au moindre lapsus. Je n'ai jamais reçu pour ma part de moqueries mais j'ai eu des réflexions quant à mon articulation. En effet, les mots employés par les poètes sont souvent d'un registre soutenu et je m'appliquais à toujours bien les prononcer. C'est pourquoi, après avoir récité un poème, j'avais parfois droit aux imitations des mouvements de mes lèvres. En fait, durant mon primaire, j'ai vécu la poésie comme un éveil.</p> <p>Cependant, lorsqu'au collège nous avons commencé l'étude de ce registre littéraire, mon intérêt pour la poésie s'est dissipé. Il a fallu mettre des mots techniques sur des vers qui pouvaient nous faire rêver et des explications quant à l'utilisation de ce mot précisément et pas d'un autre. En fait, il fallait savoir et comprendre pourquoi le poète avait écrit ça et pas ça. L'ignorance de la première découverte était passée, avait disparu. Je ne pouvais plus créer mon propre univers, ma propre interprétation, j'étais frustrée.</p> |
| Alexandra<br>E | 1<br><br>5<br><br>10           | <p>La première poésie que j'ai lue fut en primaire. Je n'ai malheureusement pas le souvenir du titre mais je sais que dès la première lecture, je l'ai tout de suite appréciée. Elle était comique, et comme j'aime l'humour, je l'ai tout de suite choisie car nous avions le choix entre plusieurs poésies. Par la suite, j'ai lu et appris une petite poésie sur trois hommes, celle-ci aussi était comique.</p> <p>Mes premières années de collège, je n'ai pas étudié de poésie, en 3<sup>ème</sup> j'ai étudié d'autres poésies mais d'un tout autre registre, elles concernaient l'amour, la touche comique avait disparu.</p> <p>Je dois avouer et c'est sûrement pour cela que je n'apprécie pas la poésie comme il se doit, c'est leur langage qui malheureusement pour moi est dur à comprendre.</p>   |



|             |                                |   |
|-------------|--------------------------------|---|
|             | 15                             | Je ne vois pas tout de suite que derrière ses mots le poète exprime ses sentiments, ses goûts, ses opinions, sa vie. Il faut souvent que l'on me guide afin que je m'aperçoive quel est vraiment le sujet de cette poésie, mais une fois que j'ai compris je peux me rendre compte de la beauté de l'œuvre.<br>Pour conclure, je dirais que pour moi la poésie est une œuvre belle et qu'il faut posséder un don pour pouvoir écrire de cette manière. Ce n'est pas donné à tout le monde de pouvoir s'exprimer comme certains poètes. Ces poètes, à mon avis, sont des artistes.   |
| Dan<br>F    | 1<br>5<br>10<br>15             | Ma relation avec la poésie ne cesse jamais de se développer, de s'améliorer et de me capturer. Le début de cette histoire parfois amoureuse et parfois détestable a eu lieu vers l'âge de neuf ans, sans oublier bien sûr les petits poèmes que l'on apprend lorsqu'on est à l'école primaire en jouant dans la cour. Mais la première fois que la poésie m'a vraiment inspiré, était en 1998 [...]. J'étais un jeune garçon et comme les autres enfants à cet âge, l'idée de lire un livre me paraissait une activité pour adultes. Je vivais en Angleterre à l'époque [...]. On venait juste de rentrer dans la salle de cours après la récréation du midi, le ventre plein. Notre professeur nous dit de prendre un livre et d'aller le lire à notre place. Comme d'habitude, j'ai pris un livre sans même regarder le titre, ce qui est un jeu dangereux après avoir choisi une fois « La Petite princesse », je n'ai pas besoin de dire que mes amis trouvaient mon choix assez amusant. Alors, je commençai à lire mon livre et tout d'un coup je me suis trouvé dans un monde de poésie. J'étais capturé et, malgré la colère de mon professeur qui voulait commencer le cours, je n'arrivais pas à fermer ce livre. C'était un livre de poésie de <b>Michael Rozen</b> , un poète anglais spécialisé dans la poésie pour enfants. Depuis ce jour la poésie m'a intéressé. Pourtant récemment j'ai commencé à m'ennuyer et parfois à m'endormir pendant que je lisais un livre de poésie. Mes goûts ont sûrement changé et du coup pour qu'un poème me marque tel que la poésie a toujours su le faire il faut qu'il parle d'un sujet puissant tel que la guerre et non plus d'une rose ou des nuages.   |
| Gaëlle<br>G | 1<br>5<br>10<br>15<br>20<br>25 | Je ne me suis jamais sentie très poétique, ni même intéressée par la poésie. Je parle de la poésie en elle-même, celle qui est dans les livres, écrite de la main de plus ou moins grands auteurs, celle qu'on étudie du primaire à l'université. Je ne saurais vraiment en parler, car la poésie n'a jamais éveillé mon intérêt et ne m'a pas marquée particulièrement. Aussi loin que remontent mes souvenirs de personne sachant lire et écrire, j'ai toujours su qu'elle existait, qu'elle était à portée de main, mais jamais je ne pris moi-même l'initiative d'en lire. Pourtant, je suis quelqu'un qui lit beaucoup, qui a commencé tôt et n'a depuis jamais passé une semaine sans ouvrir un livre. Mais j'imagine que tout cela n'a rien d'exceptionnel pour quelqu'un de mon âge... La poésie n'est en effet pas le genre de littérature le plus en vogue chez les adolescents... Mais je finirai sûrement par m'y intéresser un jour ou l'autre, car les poésies ne sont pas juste des textes à l'eau de rose avec des rimes comme on est parfois tenté de le croire. Les auteurs y expriment souvent des sentiments, des avis, de la colère ou du contentement à propos des événements qui les entourent, la poésie a donc un intérêt historique et culturel. Elles peuvent exprimer un point de vue, une idée, des mouvements culturels ou politiques des différentes époques aussi bien qu'un article de journal ou un texte. C'est du moins ce qu'il m'a semblé retenir des cours que je suivis les années passées consacrées à la poésie. Je me souviens de « chansons engagées » sur la première guerre mondiale qui m'avaient beaucoup plu, j'imagine qu'on peut les associer à la poésie.<br>Ainsi, bien que la poésie écrite des auteurs à travers les siècles m'ait peu marquée, j'associe plusieurs événements de ma vie à la poésie malgré le peu de connaissances que j'ai à son sujet. Mais c'est une poésie abstraite dont je parle, celle qu'on ressent devant quelque chose que l'on trouve merveilleux, quelque chose qui nous touche et nous transporte. Peut-être suis-je en train de malmener le mot « poésie », auquel cas je m'en excuse. Mais jusqu'à maintenant, le mot « poésie » a été pour moi autant un sentiment qu'un genre de texte. Les deux sont bien entendu liés. L'été de mes quatorze ans, mes parents m'ont emmenée en |

|              |                          |  |
|--------------|--------------------------|--|
|              |                          | Irlande. Cela peut paraître d'un banal effroyable, mais devant les paysages incroyables que l'on trouve là-bas, j'ai ressenti de la poésie, et ce sentiment m'a donné l'envie d' « écrire le paysage ».  |
| Sogol<br>H   | 1<br>5<br>10             | <p>La première fois que j'ai entendu une poésie, c'était il y a dix ans. En fait, très exactement, c'était le soir du 21 Mars, le nouvel an Iranien. Je me souviens que j'étais assise sur les genoux de ma mère (alors que tous les autres enfants dormaient), et aussi que tout le monde était assis en rond. Un vieux monsieur était assis là-bas. Il avait les cheveux tout blancs, blancs comme de beaux nuages d'été. Il avait un micro à la main. Le bonhomme blanc, dans son micro, parlait doucement et tout le monde écoutait. Moi je ne comprenais rien. Mais comme le vieillard parlait avec tellement de sentiments, d'expressions, j'avais quand même envie de rester.</p> <p>Le lendemain, je demandai à ma mère ce que disait ce monsieur. Elle m'expliqua mais je n'y compris toujours rien. Elle m'a ensuite dit que je comprendrais quand je serais plus grande.</p> <p>Voilà, je suis en CP. La maîtresse nous donne de petites poésies à apprendre. J'aimais bien car je les apprenais vite. Mais ce qui me faisait le plus peur, c'était de les réciter devant tout le monde. J'avais peur d'être ridicule ou d'avoir un trou de mémoire ou pire encore, que mes camarades se mettent à rigoler. J'étais terrifiée par ces corvées.</p>  |
| Franck<br>I  | 1<br>5<br>10<br>15<br>20 | <p>Tout d'abord, la première fois que je fus confronté à ce genre d'écriture qu'est la poésie j'étais en CP et j'avais donc six ans. Bien sûr, comme une grande partie de personnes, je fus amusé par les poésies de <b>Lafontaine</b> qui racontaient des histoires d'animaux qui se parlaient comme des corbeaux et des renards.</p> <p>Mes poèmes suivants furent <b>Jacques Prévert, Paul Verlaine</b>, etc... Ce que j'aimais dans la poésie c'était les rimes, la façon de faire sonner chaque fin de vers avec le même son me fascinait. Puis, au fil des années, je me suis épris d'une passion que je conserve toujours : écrire des chansons. Je pense que c'est grâce à la poésie que j'ai commencé à en écrire. Certains textes de chansons sont tellement beaux et bien ficelés que même sans musique ils sont appréciables et peuvent donc sans problème être présentés comme des poésies (je pense à des chansons de rap comme Iana, NTM, ou à d'autres genres comme le reggae avec Bob Marley, Toots and the Maytals, le rock avec Noir Désir, Big Or Not, le métal avec Lofofora, et j'en passe...)</p> <p>Malheureusement, à partir de la 4<sup>ème</sup>, je fus pris d'un terrible dégoût pour l'étude de la poésie, je pense que le fait de trop chercher ce que veut dire l'auteur tue la poésie car cela ne laisse plus libre cours à notre imagination. C'est un peu ce que je reproche à l'école, on décortique trop chaque mot, chaque vers, sans pouvoir penser que l'écrivain avait peut-être l'envie de nous faire rêver, de nous laisser imaginer.</p> <p>Malheureusement aujourd'hui j'ai toujours le même point de vue vis à vis de la poésie, j'apprécie la lire, l'écrire, la mettre en musique, mais pas l'étudier.</p> |
| Pauline<br>J | 1<br>5<br>10<br>15       | <p>Dès mon plus jeune âge, j'ai entendu mes frères et sœurs réciter des poésies apprises à l'école primaire. A l'époque, ces syllabes emboîtées les unes dans les autres et prononcées sans grande conviction me laissaient perplexe. A mon oreille, ces mots dont je ne connaissais pas le sens formaient une drôle de mélodie. Bien sûr, je savais que ces textes transportaient un bagage de sentiments, mais mon inexpérience ne me permettait guère de toucher leurs subtilités, j'y restais pour le moins étrangère.</p> <p>Puis vint l'âge où, moi aussi, j'appris mes premières poésies. Contre toute attente, j'aimais ça. Du « Cancre » de <b>Prévert</b>, grand classique indémodable, à « L'Albatros » de <b>Baudelaire</b>, je récitais et je mettais le ton. Et j'aimais ça. Bien sûr, en CM1 l'assurance n'est pas parfaite. Bien sûr, j'avais le trac. Mais dès les premières paroles je me laissais portée par ces mots, qui me berçaient, me rassuraient. La plupart de mes camarades rechignaient quand venait l'heure de la récitation, moi pas. Je ne disais rien, mais en moi-même je souriais et j'attendais patiemment l'heure de la récitation. Mais jamais à mes heures perdues je n'écrivais de poésie. Je n'aimais pas ça et je n'aime toujours pas. Ces rimes</p>   |

|    |   |
|----|---|
| 20 | forcées et fausses. Je trouve ça joli parfois, mais chez les autres. Aussi, lors des fêtes des parents, j'écrivais des poésies qui ne rimaient pas, ou en de rares occasions, quand l'effet ne me paraissait pas trop niais. Je pensais avoir acquis la maturité des mots, avoir trouvé leur poésie intérieure. C'était mal pensé, je m'en rends compte à présent.  |
| 25 | En grandissant, j'ai regretté l'heure des récitations qui au collège étaient beaucoup trop rares à mon goût. Peut-être que les mots ne me berceraient plus comme autrefois, que j'y prendrais moins de plaisir aussi, je n'en sais rien. Puis, peu à peu, j'ai chassé de mon esprit ces idées et je me suis mise aux champs lexicaux et aux schémas narratifs. J'ai oublié le temps des récitations. Mais depuis l'adolescence, j'écris. Des textes, rarement des poésies. Je me suis rendue compte de quelque chose : je ne suis pas douée pour les rimes. Alors j'écris en cherchant la poésie dans les instants, dans les rencontres, tous ces arrêts sur image. Et peut-être vais-je trouver la poésie derrière les mots. |

### Annexe IV.3. Quelles différences ressentent des élèves de première entre la lecture d'un recueil de poèmes et celle d'un roman ?

Comment distinguer la réception de la poésie de celle d'un autre domaine générique, celui du roman par exemple ? Et comment les lecteurs lycéens opèrent-ils cette distinction ? L'ensemble de la thèse cherche à répondre à cette question. Aussi a-t-elle été explicitement posée à des élèves de première littéraire<sup>1335</sup>. Sont reportées ici les réponses écrites, individuelles, à une des questions posées lors de la séance de bilan des lectures cursives de poésie du XIX<sup>ème</sup> siècle. Chacun a lu, au choix, un recueil de Baudelaire, de Verlaine ou de Nerval.

| L'élève  | Question : Quelles différences ressentez-vous entre la lecture d'un recueil de poèmes et celle d'un roman ?   |
|--|---|
| <b>Recueil lu : <i>Les Fleurs du mal</i> de Baudelaire</b> |   |
| Aurélien<br>1  | Ces deux lectures ne sont pas comparables. Un roman peut se lire en une seule fois, le fil de l'histoire nous tient et ne nous lâche que rarement. Pour un recueil, l'auteur doit faire le vide à chaque nouveau poème, ceux-ci n'étant pas faits pour être lus ensemble. La lecture d'un poème est, en résumé, plus longue et fastidieuse. |
| Coralie S<br>2   | On lit plus facilement un roman car il y a une continuité entre les chapitres alors que la lecture de poèmes devient facilement fastidieuse.  |
| Ségolène<br>3  | Les coupures fréquentes entre les poèmes rendent la lecture d'un recueil beaucoup plus difficile que celle d'un roman.  |
| Elodie<br>4  | La lecture d'un recueil est plus rapide que celle d'un roman. Dans le recueil, la lecture y est plus facile car quelquefois les poèmes sont courts et plus abordables qu'un long chapitre dont les textes sont plus difficiles.   |
| Emilie<br>5  | Je ressens une notion de coupure. J'ai l'impression en lisant un roman de continuité que je ne ressens pas en lisant un recueil de poèmes.  |

<sup>1335</sup> Première L1, Lycée Victor et Hélène Basch, Rennes, 2005.

|  |   |
|--|---|
| Albane<br>6  | Je trouve la lecture d'un recueil de poèmes beaucoup plus libre qu'un roman. On peut lire un poème puis passer trois autres si on en a envie. Alors que dans un roman, il faut tout lire dans l'ordre pour comprendre l'histoire. Je trouve aussi que lire des poèmes fait plus rêver et laisse plus de place à l'imaginaire. Chacun peut avoir une interprétation différente mais tout à fait pertinente.  |
| Marion<br>7  | La lecture d'un poème est forcément très différente puisqu'on peut en faire des dizaines, on finit par le connaître par cœur. Cela rend la lecture d'un recueil difficile : on veut toujours relire les poèmes qu'on aime à la première lecture et on passe à côté des autres.  |
| Ann-Lys<br>8   | On peut lire un roman en quelques heures et tout comprendre et réfléchir à son sujet ensuite.<br>Pour la poésie, c'est différent. Il faut du temps pour se poser et méditer entre chaque poème.<br>Un seul raconte une histoire entière, mais comme en général c'est beaucoup plus court, ça veut dire que tout est implicite. Parfois il faut relire plusieurs fois un poème avant d'en connaître tous les sous-entendus.  |
| Morgane<br>9   | La lecture d'un poème est plus rapide car un poème est plus court qu'un chapitre de roman mais sinon je n'en fais pas beaucoup.<br>Je pense que l'on peut s'investir autant dans la lecture d'un recueil que dans celle d'un roman.   |
| Stéphane<br>10   | La lecture d'un poème est beaucoup plus exigeante car elle demande souvent que l'on décrypte les intentions d'écriture de l'auteur.   |
| Lila<br>11   | Il y a énormément de différences. Dans le roman, on trouve une histoire, une chronologie. Dans un recueil il n'y a pas de héros ni d'ordre chronologique en tout sauf si les poèmes sont classés dans un tel ordre. C'est une manière de s'évader totalement différente. Avec les poèmes, si on s'en tient aux « anciens », on s'évade spirituellement ; avec un roman, c'est tout un film que l'on se fait, c'est imagé. C'est aussi plus facile. Je préfère de loin les romans. |
| Prisca<br>12   | Un poème est plus profond au niveau sentimental. Il expose des choses qu'on ne trouve pas dans un roman.<br>Cependant, un roman ne négligera pas les détails, sera beaucoup plus long qu'un poème pour le même sujet.<br>Le poème, lui, trouvera le mot juste qui ne nécessite pas de développer. Il sait dire les choses simplement et brièvement par rapport au roman.  |
| Mathilde<br>13   | Personnellement je trouve ça moins « prenant », il n'y a pas forcément d'intrigue, de suspens... dans des poésies. De plus, on ne s'accroche pas à l'histoire étant donné qu'il n'y a pas de fil conducteur vu que lorsque le poème s'arrête, on passe à un autre poème souvent très différent et qui ne traite pas forcément du même sujet.  |
| <b>Recueil lu : <i>Romances sans paroles</i> de Verlaine</b> |   |
| Aurélia<br>14  | Dans un roman, on lit une histoire pour qu'elle soit vraie ou pas, elle nous est souvent racontée du début à la fin avec un même univers tandis que dans un recueil de poèmes on peut changer d'univers à chaque poème, rencontrer, comprendre des sentiments différents page après page et découvrir une nouvelle histoire à travers chaque poème.   |
| Sway<br>15   | Je trouve que la lecture entre la poésie et un roman est complètement différente. Il y a seulement peut-être deux choses que l'on retrouve : une part d'autobiographie et les émotions.   |

|   |   |
|---|---|
| Dimitri<br>16                                     | <p>Pour moi la plus grande différence réside dans la longueur et dans la complexité des œuvres.</p> <p>Un roman sera beaucoup plus long, mais le texte sera plus simple, et souvent ce sera plus facile à lire en raison d'absence de versification.</p> <p>Dans un poème, on peut énormément creuser dans la signification, mais l'effort est plus court car le poème est moins long.</p> <p>Mais même si un poème est généralement plus beau qu'un roman, il n'y a presque aucun suspens et aucune haleine.</p> <p>Lire un poème ou deux, je trouve cela pas mal, mais je ne m'enfilerais pas deux recueils d'un coup. Cela m'énerverait. Pour cela, je préfère largement les romans.</p> |
| Félix<br>17                                       | Il y a rupture dans la lecture. Je trouve cela perturbant car c'est comme si on lisait plein de petites histoires à la suite. A la fin il est dur de toutes les avoir assimilées.   |
| Amandine<br>18                                    | [Amandine n'a pas répondu à la question]  |
| Brice<br>19                                       | La lecture d'un roman est très rapide et ne demande pas une attention énorme, sauf pour certains classiques. La poésie demande une lecture approfondie et donc beaucoup d'intérêt. Il y a une certaine étude que l'on fait un peu automatiquement d'un poème, et que l'on ne retrouve pas dans un roman. Il faut faire plus attention aux images, les poèmes comportent souvent un double-sens (ironie par exemple).  |
| Vivien<br>20                                      | Je trouve que c'est plus palpitant de lire un roman qu'un recueil de poèmes, car il y a une histoire à suivre, un déroulement. Dans un recueil tout s'enchaîne trop vite, des poèmes complètement différents, autant au niveau du style que de l'histoire, et qui parfois sont tellement abstraits qu'ils sont incompréhensibles. En fin de compte, à part certains poèmes auxquels j'accroche parce que je les trouve intéressants, bien écrits, ou tout simplement beaux, je dirais que je préfère 1000 fois lire un bon roman qui me fait accrocher plutôt qu'un recueil de poèmes.  |
| <b>Recueil lu : <i>Les Chimères</i> de Nerval</b> |   |
| Maïwenn<br>21                                     | Les différences que je ressens entre la lecture de poèmes et celle d'un roman est la continuité de la lecture.  |
| Sophie<br>22                                      | <p>Dans un roman, l'histoire est beaucoup plus détaillée, d'où la différence de longueur du texte entre un roman et un recueil de poésie. Le recueil de poésie raconte plusieurs petites histoires alors que le roman n'en raconte qu'une seule.</p> <p>Dans le recueil de poésie, les mots ont plus de charme, ils riment entre eux, ce qui n'est pas le cas d'un roman.</p>   |
| Lowry<br>23                                       | Dans un poème on doit essayer de situer l'histoire, le moment auquel le poème a été écrit, le contexte, car cela n'est pas dit. Tandis que le roman raconte une histoire.   |

#### Annexe IV.4. *Le Parti pris des choses* : son appartenance au genre poésie discutée par des élèves de première

Observons les réactions de lycéens face à des poèmes en prose. Le matériel didactique ici est un ensemble d'extraits de cahiers de bord. Dès le début de la séquence consacrée à l'étude de l'œuvre de Francis Ponge<sup>1336</sup>, les élèves ont consigné individuellement et par écrit, leurs impressions de lecture.<sup>1337</sup> Comme il ne s'agit que de la seconde séquence de l'année scolaire et qu'un des objectifs poursuivis est celui de reconfigurer les stéréotypes de la poésie, une question facultative a été posée pour les élèves que la perspective de notes libres inquiète : « Ce recueil doit-il être considéré comme de la poésie, et surtout pourquoi ? » Les trente-cinq cahiers d'une classe de première scientifique<sup>1338</sup> ont été relevés. Les extraits suivants ont été sélectionnés pour leur variété, leur complémentarité et leur aptitude à alimenter la problématique didactique suivante : comment les lycéens se représentent-ils le genre poésie ? Comment selon eux la poésie se distingue-t-elle des autres genres ? Quels traits sélectionnent-ils pour définir un texte comme poème ?

| L'élève |          | Ce recueil doit-il être considéré comme de la poésie, et surtout pourquoi ?   |
|---------|----------|---|
| 1       | Stéphen  | Oui, ce recueil doit être considéré comme de la poésie. Il utilise certains procédés d'écriture comme les comparaisons, les métaphores, les jeux de mots, les sons et les figures ou encore les rimes qu'il peut y avoir dans certains paragraphes. De plus, ce sont des poèmes en prose où Francis Ponge cherche à donner par les mots la possibilité aux objets de s'exprimer.  |
| 2       | Benjamin | Je trouve que dans toute son œuvre Ponge a réussi à donner une valeur sentimentale à des objets très peu poétiques. Le meilleur exemple pour démontrer cela est sûrement son poème en prose célèbre sur « l'huître ». Ce qui est surprenant, c'est comment il s'y prend pour gratifier des choses banales. Il y a notamment le vocabulaire qui est marquant. Par exemple, pour décrire « la mousse » il utilise un vocabulaire presque royal : « tissu, du velours de soie ». Ce qui pose problème, à la lecture, c'est que parfois on a l'impression que Ponge écrit des passages narratifs alors qu'en réalité il faudrait lire ses textes comme des poèmes.<br>L'inspiration de Ponge est telle que dans son poème « L'orange », il arrive à un point où il compare deux choses dont les destins ne se seraient jamais liés sans |

<sup>1336</sup> La séquence sur *Le Parti pris des choses* est la deuxième séquence de l'année scolaire, et donne suite à l'étude d'un groupement de textes constitué de quatre poèmes en vers réglés du XIX<sup>ème</sup> siècle que fédère le thème du voyage (Baudelaire, Verlaine, Rimbaud, Corbière). Les élèves ont lu en temps libre un recueil des quatre poètes abordés en séquence 1.

<sup>1337</sup> La notion « d'impressions de lecture » ne doit pas passer pour une facilité. Lors de la première séquence, les élèves se sont approprié l'usage du cahier de bord conçu comme recueil de traces de réception subjective des œuvres. Le travail sur le cahier de bord est basé sur un contrat étranger aux évaluations sommatives. C'est une expérience de formalisation libre de sa réception subjective des œuvres littéraires et de son parcours culturel qui est proposée à chaque élève.

<sup>1338</sup> Il s'agit de la première Scientifique 1 du lycée Victor et Hélène Basch, 2007.

|   |          |  |
|---|----------|--|
|   |          | <p>lui : une orange et une éponge ! C'est remarquable de réussir à s'attarder et argumenter des choses sans valeur comme celles-ci sur deux pages.</p> <p>A mon avis, l'œuvre de Francis Ponge et ses poèmes en prose font partie d'un nouveau genre paradoxal qui se rapproche plus de la poésie que de la prose. En effet, ses textes dégagent toute une esthétique qui rappelle celle de la poésie. (genre qui impose des idées de forme et de contrainte). Dans ses textes, Ponge accorde une importance aux images qui sont nombreuses. Leur structure peut suggérer une forme réglementée dans la poésie traditionnelle. C'est le cas de son texte sur le « cageot » qui possède une forme qui était utilisée au XIXème siècle : le sonnet. De plus, Ponge fait quelques jeux avec les sonorités de temps en temps. Donc, je pense que ses textes peuvent être considérés comme des poèmes et que c'est ce que Ponge voulait que nous pensions.</p> <p>P113. (le poème en prose se dissimule derrière l'allure banalisée de ce qu'il a pourtant cessé d'être en se voulant poème : les phrases en prose !)</p>   |
| 3 | Caroline | <p>-Variété de ce qu'il écrit : des « petits « écrits », des poésies, des apologues, des « proèmes »</p> <p>-Variété des thèmes abordés : divers éléments naturels (coquillage, crevette, galet...), divers objets sans lien évident les uns avec les autres (cageot, bougie...)</p> <p>-Diversité de la langue utilisée : Ponge opte parfois pour un vocabulaire qui reste dans l'esprit poétique et parfois, il intègre des mots d'un vocabulaire scientifique assez complexe.</p> <p>-Ce qui est surprenant : la variété des thèmes, des manières de décrire chaque « objet »</p> <p>-Ce qui est réussi : l'originalité du livre, le côté poétique qui est tout de même respecté</p> <p>-Je pense que ce recueil doit être considéré comme de la poésie. Bien évidemment, ce n'est pas de la poésie au même titre que celle de Baudelaire ou Verlaine. En effet, Ponge est un poète moderne qui ne respecte pas les mêmes conventions d'autrefois. Il est également influencé par son époque. Malgré l'absence de vers, et donc de rimes bien définies, Ponge a dans ses écrits l'aspect du travail et de la recherche de la langue d'autant plus importants.</p>   |
| 4 | Gaëlle   | <p>Les thèmes sont très surprenants : « pluie », « les mûres », « rhum des fougères », « la cigarette », « les arbres se défont à l'intérieur d'une sphère de brouillard »...</p> <p>Ce sont des définitions d'éléments quotidiens, des descriptions, avec une subjectivité bien prononcée (bien que absence de je)</p> <p>Bien qu'écrits en prose, tous ces textes ont une dimension poétique et lyrique.</p> <p>Le vocabulaire utilisé est très spécifique, j'ai eu plusieurs fois recours au dictionnaire pour cette lecture. La parfaite maîtrise de la langue de F. Ponge m'a impressionnée, mais je dois avouer que cette lecture m'a quelque peu laissée de marbre : rien de palpitant à mon goût...</p> <p>Le texte « les plaisirs de la porte » est celui que j'ai préféré : je lui ai trouvé un côté humoristique, rien que le titre présente une originalité mais aussi un paradoxe amusant : association de « plaisirs » et « la porte » -&gt; en langage courant, être mis dehors, renvoyé... « les rois ne touchent pas aux portes. Ils ne connaissent pas ce bonheur. »</p> <p>Je pense que ce recueil doit être considéré comme de la poésie, car des thèmes communs y sont pourtant traités avec une grande attention : F. Ponge leur donne une valeur et un hommage en s'y intéressant, et en poussant ses lecteurs à s'y intéresser également.</p> <p>De plus, des éléments poétiques y sont cachés (alexandrins, structure de sonnet...) ainsi que de nombreuses techniques poétiques : allitérations et assonances, images, dimension lyrique, champs lexicaux...</p> |
| 5 | Lila     | <p>Ses textes sont souvent basés sur des éléments de la nature (sauf quelques cas). Il décrit ces éléments basiques (normal) de façon très détaillée.</p> <p>Il se met presque à leur place, en nous montrant leurs sentiments, sensations.</p> <p>Il fait même pratiquement un résumé chacun de leur vie.</p> <p>Ses textes n'ont pas une moyenne de taille, car il en fait de très courts et aussi de très longs pour des poèmes en prose (ex : l'escargot, Faune et le galet.)</p>  |

|   |         |   |
|---|---------|---|
|   |         | <p>Parfois lors de ses descriptions il passe d'une chose à l'autre sans vraiment faire de lien, et il y a une accumulation de détails qui fait que l'on peut se perdre très facilement, et ne plus savoir de quoi il parle.</p> <p>Parfois on ne comprend pas ce qu'il veut dire : « O monde de fadeurs et de fadaises, tu atteins ici à ta perfection ! »</p> <p>Vocabulaire recherché : ex « dactylo, magnifiquement, adulée, scissiparité »</p> <p>Beaucoup de métaphores. De longues phrases.</p> <p>Est-ce que ce poème doit être considéré comme de la poésie ? Oui car il y a l'utilisation d'allitérations, métaphores qui nous renvoie les mêmes sentiments que lorsque l'on lit des poèmes. Il joue avec les mots tout en faisant une description très détaillée. La seule chose qui contredit fortement à ce que l'on considère ces textes à des poèmes, est leurs formes (ne sont pas représentés sous forme de sonnet, alexandrins)</p>  |
| 6 | Yasmine | <p>C'est un recueil de poèmes et tous ces poèmes sont des descriptions d'objets ordinaires. Il écrit en prose.</p> <p>Mon avis : c'est difficile de les lire tous à la suite car on s'arrête moins sur certains poèmes et c'est parfois dommage. On remarque que Ponge fait souvent une chute à la fin de ces poèmes mais il analyse aussi ses impressions envers l'objet qu'il décrit. Le plus souvent il y a un aspect négatif et un aspect positif. Il y a presque toujours une progression dans le texte et elle finit par une chute parfois sous la forme de morale. Ce qui est surprenant c'est la longueur des textes qui varie beaucoup d'un objet à un autre. J'ai bien aimé le texte « la pluie », surtout la phrase « de la gouttière attendue où elle coule avec la contention d'un ruisseau creux sans grande pente, elle choit tout à coup en un filet parfaitement vertical, assez grossièrement tressé, jusqu'au sol où elle se brise et rejailit en aiguillettes brillantes. » On voit que chaque mot a sa place et est recherché. Ils ne sont pas là par hasard. J'ai bien aimé aussi le texte « les mûres ». « Ainsi donc, se dit-on réussissent en grand nombre les efforts particuliers d'une fleur très fragile quoique par un rébarbatif enchevêtrement de ronces défendues »</p> <p>Le poète semble donner des leçons : d'écriture ou parfois de vie. Il y a une morale cachée derrière une description d'objet banal.</p> <p>Ce recueil doit être considéré comme de la poésie car l'auteur a réalisé un véritable travail avec les mots, les sonorités et même la structure. Il nous apporte un regard nouveau sur des objets sans pour autant le faire de manière futile puisqu'il y a un sens plus profond dans chaque texte.</p> |



## Annexe IV.5. L'organisation de « la bibliothèque intérieure » des élèves en classe de première

Comment les élèves organisent-ils leurs savoirs littéraires ? Le genre littéraire joue-t-il un rôle dans cette organisation intime de la mémoire et des savoirs ? Ces questions sont examinées à partir d'une séance de préparation à l'oral du bac de français. Il s'agissait dans ce cours d'aider les élèves à construire de nouveaux réseaux de références entre les poèmes abordés pendant l'année en éveillant chez eux des compétences génériques.

La classe sondée est une première littéraire<sup>1339</sup>. Les élèves ont étudié la poésie à travers un groupement de textes thématiquement centrés sur le voyage, puis la progression d'année a conduit à lire et étudier des poèmes lors de différentes séquences. Pour que les candidats au baccalauréat affrontent la partie « entretien » de l'oral qui est organisée par objets d'études, il fallait, du point de vue de l'enseignant, amener les élèves à reconstituer leur corpus générique de la poésie.

Chacun a donc répondu à la consigne « Je présente ici mon corpus personnel du genre poésie » puis aux deux questions complémentaires ainsi présentées :

*Voici une liste de poésies évoquées en classe cette année. Pour chaque oeuvre que vous n'avez pas mentionnée, expliquez les raisons de votre oubli dans la colonne du milieu. Indiquez dans la colonne de droite quelle question ou quel sujet de discussion vous auraient amené(e) à penser à ce texte.*

| <i>Œuvres évoquées en classe</i> | <i>Pourquoi cette oeuvre n'apparaît pas dans mon « corpus personnel » ?</i> | <i>Quelle question ou quel sujet de discussion m'aurait fait penser à ce texte ?</i> |
|----------------------------------|---|--|
|----------------------------------|---|--|

Les élèves ont répondu à ces consignes individuellement, par écrit. Il faut bien sûr prendre en compte un écart possible entre les réponses des élèves et les raisons profondes de leurs oublis. Il faut aussi imaginer qu'à l'oral, en situation de dialogue, les connexions entre les œuvres auraient pu opérer autrement. Au moment de réaliser l'exercice, les élèves ont proposé de remplir la colonne de droite, même s'ils avaient déjà pensé d'eux-mêmes aux références par l'entrée « corpus personnel de poésie ». Ils ont ainsi souligné que l'éveil du réseau « poésie » peut se faire par quantité d'amorces, bien au delà de la notion de « genre » ; ils ont ainsi montré que cette entrée générique est fort étroite pour eux.

Sont rassemblées ici dix réponses regroupées texte par texte (à chaque nombre correspond un élève). Cet échantillonnage destiné à la recherche didactique

<sup>1339</sup> La première littéraire 2 du lycée Victor et Hélène Basch, Rennes, 2008.

n'a aucune valeur statistique, il n'a d'intérêt que qualitatif. Il vise à représenter la plus large palette possible des réponses données dans cette circonstance, c'est la raison pour laquelle cet exemplier présente aussi des répétitions et des contradictions.

Dans la colonne de gauche sont récapitulées les œuvres abordées en cours d'année soit en lecture analytique (LA) soit en lecture cursive (LC) soit en lecture complémentaire ou en devoir (LCp)

| Œuvres évoquées en classe                                 | <i>Pourquoi cette œuvre n'apparaît pas dans mon « corpus personnel » ?</i>   | <i>Quelle question ou quel sujet de discussion m'aurait fait penser à ce texte ?</i>  |
|---|--|---|
| « Au cabaret vert, 5 heures du soir » Arthur Rimbaud (LA) | 6) J'ai pensé au « Cahier de Douai » mais « Au cabaret vert, 5 heures du soir » n'était pas mon préféré, alors j'en ai mis un autre et pas celui-là.   | 1) La beauté intérieure sans faire attention au physique. La détente dans un bar.<br>2) Si on avait parlé des carnets de voyage ou d' « Une Saison en Enfer »<br>3) Si on parle d'Une Saison en Enfer on peut évoquer ce poème, le fait que R est un grand voyageur et qu'il a fait de nombreuses fugues.<br>4) Cailloux -> « cailloux des chemins » mais aussi à <i>La Bohème</i> de Rimbaud<br>5) La fugue, pause dans le voyage, plaisirs triviaux de la vie (nourriture)<br>8) L'innovation des <u>genres</u><br>9) modernité de Rimbaud<br>10) Le repos bien mérité après un dur voyage, l'innovation et la rupture à travers la poésie. |
| « Voyage » Guillaume Apollinaire (LA)                     | 6) Je l'ai oublié ! Sa forme extravagante ne m'a pas fait penser tout de suite à <u>la poésie</u> .  | 1) Les poteaux électriques et un ciel étoilé<br>2) Le voyage à travers une autre <u>forme de poésie</u> – le calligramme<br>3) La modernité de <u>l'écriture poétique</u> ou encore Alicja B.S. pour le thème récurrent du train.<br>5) le calligramme, l'originalité, le voyage dans la lecture du poème<br>6) Comment peut-on voyager avec la poésie ?<br>9) J'y penserais quel que soit le sujet sur la poésie.<br>10) L'abstrait, les calligrammes.   |
| « Chemin de fer » Alicja Bykowska-Salczyńska (LA)         | 1) Je ne l'ai pas choisi parce qu'elle est trop complexe et entre dans <u>un genre de poésie</u> qui ne me tient pas à cœur.<br>10) Bien que l'on ait étudié ce texte, je pense que pour comprendre certains poèmes, il faut les mettre en | 1) La Pologne, les camps de concentration, les trains.<br>2) Le voyage vers la mort, le voyage intérieur ; j'aurais pensé au film « Dead man ».<br>3) Le film de Jim Jarmush avec   |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <p>rapprochement avec la vie de l'auteur (ex : les voyages, fugues...) et malgré des recherches (infructueuses) sur Internet, j'avoue ne rien savoir de l'auteur, que ce soit de sa vie ou de ses œuvres. Je pense que je ne peux me permettre de parler d'un poème si l'auteur m'est inconnu.</p> | <p>l'idée du voyage vers la mort.<br/> 4) Les locomotives des époques rouillées.<br/> 5) Le voyage en Pologne, la poésie dans un pays étranger, bilan de vie.<br/> 6) Les auteurs étrangers, <u>la poésie polonaise</u><br/> 8) la poésie et la Pologne<br/> 9) Poésie polonaise ; poésie de la 2de guerre mondiale (train -&gt; jusqu'au camp de concentration)<br/> 10) Seulement le titre « chemin de fer »</p> |
|--|--|--|

|  |                            |   |
|--|----------------------------|---|
| <p>« Heureux qui comme Ulysse » Joachim Du Bellay (LA)</p> | <p>6) Je l'ai oublié !</p> | <p>1) Ulysse, ça va de soi... La vue d'un film épique, d'un péplum.<br/> 2) « retour au pays natal » de Césaire : le besoin de retourner à ses racines<br/> 4) Un sujet, toujours, de discussion sur Rome, le Tibre latin et le mont Palatin<br/> 5) La plainte, le retour du voyage, l'éloge de la douceur<br/> 6) Un poème ayant revécu grâce à une chanson ou autre chose de moderne.<br/> 8) Le retour chez soi tant attendu le bien-être dans sa maison, les objets caractéristiques de sa culture<br/> 9) mythe – Ulysse – Jason – nostalgie de son pays.<br/> 10) La nostalgie, le mal du pays, la joie de pouvoir rentrer chez soi après un long voyage</p> |
|--|----------------------------|---|

|  |  |   |
|--|--|---|
| <p>La chanson de Ridan « Quand reverrai-je » (LCp)</p> | <p>1) Pour moi, cette chanson se rapporte au poème de Du Bellay. C'est juste une version chantée et je ne l'ai pas mise dans mon corpus car je préfère l'original.<br/> 2) Quand je pense au poème « heureux qui comme Ulysse » de Du Bellay, je pense aussi à Ridan et donc c'est pourquoi je ne l'ai pas évoqué.<br/> 3) J'y ai pensé mais je ne savais pas trop si il fallait l'inclure dans la poésie car c'est une chanson<br/> 4) Je ne vois pas ni n'entends la poésie de Du Bellay dans cette chanson. Cependant, quand je lis Du Bellay j'ai envie de le lire chanté.<br/> 5) Je ne l'ai pas considéré comme un poète, mais quand on pense Du Bellay, évidemment l'air de la chanson de Ridan nous vient en tête.<br/> 6) Je n'ai pas pensé au poème donc pas à la chanson...<br/> 7) Parce que je ne pensais pas qu'il fallait mettre des chansons</p> | <p>2) l'immigration, le poème de Du Bellay<br/> 3) Le véritable texte de Du Bellay que Ridan a pris (dont il s'est inspiré) pour écrire sa chanson.<br/> 4) Un sujet de discussion sur Rome. Ou quand j'entends ce mot « ardoise » qui m'a marquée dans ce poème.<br/> 5) l'immigration, Du Bellay, la réécriture<br/> 6) L'envie de se sentir chez soi, d'être chez soi au long des siècles (de Du Bellay à Ridan), comment certains auteurs l'ont-ils exprimée ?<br/> 7) Les réécritures, adaptation, la modernisation de l'écriture<br/> 8) La ré-adaptation de poèmes dans la chanson. « Mais quand reverrai-je » (air de la chanson)<br/> 9) Evocation de Joachim Du Bellay ou de Brassens « heureux qui</p> |
|--|--|---|

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | <p>malgré le fait qu'une poésie a souvent une dimension lyrique.</p> <p>8) Cette œuvre n'apparaît pas dans mon corpus parce que je ne pensais pas que la chanson pouvait entrer dans le corpus. Peut-être me suis-je trop focalisé sur la poésie et non sur les œuvres et artistes ayant recours à la poésie.</p> <p>9) Je ne pensais pas à la chanson, je me focalisais sur la poésie.</p> <p>10) Pour moi, <u>il s'agit plus d'une chanson</u> et bien que j'y aie pensé, je ne savais pas si elle pouvait faire partie du corpus.</p>  | <p>comme Ulysse »</p> <p>10) L'intégration pour l'immigration.</p>   |
| « Le Cahier de Douai » Arthur Rimbaud (LC)         | <p>1) Je ne l'ai pas lu en entier et je n'en ai ressorti que « Au cabaret vert, 5 heures du soir »</p> <p>7) Je ne me rappelais plus des lectures cursives des autres élèves.</p>   | <p>4) Vénus Anadyomène</p> <p>5) Cabaret vert, la jeunesse de Rimbaud, l'insouciance</p> <p>6) Une question sur les poètes un peu rebelles qui sortent de l'ordinaire.</p> <p>7) les œuvres de Rimbaud. Revenir sur son exil avec Mr Izambard.</p> <p>10) La fugue, par étapes, que sont en quelque sorte les poèmes.</p>  |
| « Stèle » Victor Ségalen (LC)                      | <p>1) Lu mais pas du tout apprécié</p> <p>2) Je ne l'ai pas lu, cependant j'y ai pensé car j'ai le livre chez moi.</p> <p>8) Cette œuvre ne figure pas dans mon corpus par grand manque de connaissances sur celle-ci. De plus, et malgré un travail pendant un court instant dans un cours, le recueil de poèmes de V. Ségalen m'était complètement sorti de la tête.</p> <p>9) Je ne l'ai pas lu, je ne connais donc pas bien cet auteur.</p> <p>10) Je ne l'ai pas lu, après avoir vu quelques extraits qui ne m'ont pas plu, je me suis dirigée vers une autre lecture.</p> | <p>5) L'originalité, les signes chinois</p> <p>8) Un auteur s'étant aventuré en Asie et ayant ramené avec lui sa culture de ces pays.</p> <p>9) Je n'y penserai jamais tant que je ne l'aurai pas lu.</p>  |
| « La prose du transsibérien » Blaise Cendrars (LC) | <p>8) Faisant partie de mes lectures cursives de la séquence 1 sur la poésie, « la Prose du transsibérien » de Cendrars s'est enfiée de mon esprit le temps de placer d'autres lectures et œuvres dans mon corpus.</p>  | <p>3) Alicja B.S. car dans le livre de Blaise Cendrars, le thème du train est très important.</p> <p>5) le voyage</p> <p>7) reparler de ce travail en groupe peut-être ou revenir sur le thème du voyage</p> <p>8) Dans quels poèmes la notion de voyage interminable est de référence, de mise ? Quel <u>poème</u> vous évoque la prose ?</p> <p>9) voyage, train</p> <p>10) Découvrir une forme de voyage « cachée » dans les mots. Un</p> |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | « puzzle ».   |
| « Parfum exotique »<br>Charles Baudelaire<br>(L.Cp)                        | 7) parce que je n'arrivais plus à me rappeler du titre !   | 1) Un coucher de soleil au bord de la mer. « Que préfères-tu chez une femme ? »<br>4) Marin<br>5) Le lyrisme, la chaleur, l'idéal, le rêve, l'exotisme<br>7) Commentaire maison. Champ lexical du bien-être.<br>9) lyrisme, <u>sonnet</u><br>10) L'exotisme, le bien-être, les sensations dues aux sens.  |
| Césaire, « Cahier d'un retour au Pays natal »<br>(LA)                      | 1) Non choisi par manque de souvenir et par manque<br>2) de plaisir à la lecture.<br>3) Je rentre ce poème dans la séquence de l'esclavage,<br>4) j'ai oublié que c'était un poème.<br>4) Elle ne m'est pas venue à l'esprit, ce qui est étrange puisque j'ai lu un de ses extraits plusieurs fois.<br>7) Impossible de retrouver le titre.<br>9) Je l'ai oublié | 5) Le titre « retour au pays natal » fait penser à l'envie de Du Bellay de retrouver sa maison, des choses qu'il connaît bien.<br>6) Si j'entends le mot craniomètre qui est un néologisme donc qui ne serait pas facilement cité. Un sujet de discussion sur la Martinique.<br>7) L'esclavage, la négritude, la prose<br>8) L'esclavage sur les terres françaises (Martinique), la dénonciation de l'esclavage par les contemporains<br>9) Le plus long texte sur l'esclavage, images frappantes. « tripes »<br>9) J'y penserais si on me parle de la traite négrière.<br>10) L'esclavage. L'envie, le besoin de liberté. L'impression d'oppression. |
| « Une Saison en Enfer » de Rimbaud<br>(LA)                                 | 1) Tous les poèmes de ce recueil ne sont pas très agréables et faciles à lire et surtout trop complexes. J'en ai quand même beaucoup retenu et aimé.   | 2) Le sujet de l'originalité, écriture novatrice<br>3) La modernité de la poésie, qui est intégrée dans un texte en prose.<br>4) L'expression « Mauvais sang »<br>5) matière autobiographique, prose/vers, Verlaine<br>6) Une question sur les plus grands auteurs français pour moi ou sur les poètes novateurs et un peu révolutionnaires.<br>9) Parnasse, mal être de l'auteur<br>10) Une descente aux Enfers, « sombrer dans ses pensées », la déprime, la folie  |
| Autres lectures personnelles de poésies faites en dehors du cadre scolaire | 4) Prévert<br>9) David Chistoffel : je n'y ai pas pensé car j'ai oublié que c'était aussi une forme de poésie, le terme de « opéra parlé » m'est resté à l'esprit.   | 9) Si on parle de poésie écoutée ou de l'importance de l'audition ou de l'opéra parlé.  |

## Annexe IV.6. L'appartenance générique d'Une Saison en Enfer questionnée par des élèves de première littéraire

Le bilan d'une séquence consacrée à « Une Saison en Enfer » permet d'examiner l'appréhension de la notion de *genre* par des élèves de première littéraire<sup>1340</sup>.

Les réponses sont notées en deux temps. Après une première réponse, les élèves sont invités à remettre leur copie à un autre élève de la classe qui a alors tout loisir de commenter les réponses de son camarade, par écrit également, cette étape reste facultative. Sur le plan de l'enseignement, l'intérêt de cette modalité est de dépasser le simple bilan et de préparer une mise en commun classe entière. Sur le plan didactique, cette forme d'enquête joint au compte-rendu d'une réflexion individuelle la représentation d'une amorce d'interaction et de dialogue.

L'ensemble de ce travail silencieux a pris 50 minutes.

|                 | <i>Qu'est-ce qui selon vous fonde l'originalité d' « Une Saison en enfer » ?</i>  | <i>D'après vous, à quel genre littéraire appartient « Une Saison en enfer » ?</i>  | <i>Comparez votre première lecture de cette œuvre avec la façon dont vous percevez « Une Saison en enfer » maintenant.</i>   | <i>Relisez la dernière page. Donnez votre interprétation. Quelles associations personnelles faites-vous avec ce texte ?</i>   |
|-----------------|---|--|--|---|
| 1<br>Clémentine | Je pense que ce qui fonde l'originalité d'Une Saison en enfer », ce sont tout d'abord les images que donne Rimbaud à travers ses métaphores. Chacun voit sa propre image à travers les métaphores. Ensuite, ce sont les thèmes qu'aborde Rimbaud. Il emploie des mots qui peuvent choquer comme « la pissotière ». Enfin, je pense que ce qui rend ce texte original, c'est l'audace de Rimbaud à défier le Parnasse à son époque. Il pense que la poésie ne doit pas donner des leçons aux lecteurs. De plus, il révolutionne le rapport au langage. | Ce livre me fait penser au genre littéraire de l'autobiographie. D'une part, parce qu'il s'exprime par le pronom personnel « je ». « Je devins un Opéra fabuleux », « j'aimai voyager ». Il nous donne l'impression de révéler petit à petit les moindres secrets de sa vie. « j'aimai les peintures idiotes, contes de fées, livres érotiques sans orthographe » On peut penser qu'il nous dévoile la vérité sur sa vie. Il est sincère sur la façon dont il parle de sa vie, sans tabou. | Lorsque j'ai lu, pour la première fois « Une Saison en enfer », je n'ai pas bien saisi ce que Rimbaud voulait dire. Il parle d'une « chose » d'un coup il parle d'une autre « chose ». J'ai eu l'impression qu'il partait dans tous les sens, que ce qu'il écrivait n'avait pas tellement de sens. Mais au fond, je sais bien qu'en travaillant en cours sur ce livre, il y avait bien « quelque chose » qui se cachait, à travers tout ce qu'il évoquait. Et j'en étais même surprise. Ce qui a changé, je pense que ce sont les métaphores | Rimbaud envie ceux qui ont le plus de malheur « des jalousies pour les mendiants, les brigands » C'est étonnant. Rimbaud veut surprendre par son originalité. D'ailleurs, il le dit « il faut être absolument moderne » Par contre, il y a certains mots que je ne comprends pas le sens comme « je n'ai rien derrière que cet horrible arbrisseau ». Rimbaud veut aussi montrer que percer les codes du Parnasse c'est aussi « brutal que la bataille d'homme ». |

<sup>1340</sup> Première littéraire 2, lycée Victor et Hélène Basch, Rennes, 2008.

|                            |   |   |  |  |
|----------------------------|---|---|--|--|
|                            |   |   | auxquelles je m'étais trompée de sens, d'image.  |  |
| 2<br>Valentine             | <p>« Une Saison en enfer » est une œuvre originale car elle mélange la prose et l'écriture de quelques poèmes en vers. Dans tout le recueil, Rimbaud partage ses idées avec le lecteur grâce aux tirets. C'est aussi un dialogue avec lui-même. Dans cette œuvre, Rimbaud critique les métiers, les mœurs, les origines mais il provoque aussi, il parle avec Satan dans son prologue, il y a aussi « j'attends Dieu avec gourmandise ».</p> <p>« Une Saison en enfer » est aussi originale car elle est divisée en 8 parties et les parties centrales ont le même nom (Délire I, Délire II).</p> | <p>« Une Saison en enfer » me fait penser à une autobiographie. Rimbaud parle à la première personne du singulier, « jadis je me souviens bien » est la première phrase du prologue de ce recueil. Sans lire la suite, on peut s'attendre à une autobiographie, Rimbaud raconte ses souvenirs enfantins avec sincérité. On pourrait aussi penser à un carnet d'écriture. Rimbaud écrit au fur et à mesure ce qu'il pense du diable, de ses ancêtres, de la France, de la société.</p> | <p>A ma première lecture, je ne comprenais pas le but de Rimbaud à travers ce recueil, je ne voyais pas de raisonnement logique de parties en parties, je ne voyais par le rapport entre le titre du recueil et le recueil. C'est pour ça que j'ai étudié partie par partie, pour essayer de trouver un sens, un but, comprendre ce que Rimbaud a voulu faire passer comme message à travers son écriture, maintenant, après l'avoir étudié en classe, même s'il y a des choses qui ne sont pas très claires.</p>  | <p>Cette dernière page me rappelle le jugement dernier, notamment à travers des descriptions comme « Point de cantiques », « de sang séché sur ma face ». Mais aussi à travers la phrase « la vision de la justice est le plaisir de Dieu seul ».</p>  |
| 3<br>Vanessa/<br>Charlotte | <p>Selon moi, l'originalité d' « Une Saison en enfer », c'est la façon dont les poèmes sont écrits. Rimbaud passe de la prose au vers avec une certaine habileté, sans que cela « casse » le rythme. Pour l'époque c'est aussi une prise de risque puisqu'il est opposé aux Parnassiens qui eux rejettent la prose et font l'éloge de la beauté.</p> <p><i>Oui, j'ai eu la même sensation.</i></p> <p><i>Oui, c'est vrai, et le dialogue intérieur est tout nouveau aussi.</i></p>  | <p>D'après moi, « Une saison en enfer » appartient à la fois à la poésie, et à la fois à l'autobiographie. Il ne fait nul doute sur le genre poétique puisque c'est un recueil de poèmes en prose et en vers. Mais c'est à travers ses poèmes que Rimbaud nous raconte, de manière souvent implicite, sa vie. On peut donc se poser la question s'il s'agit de poésie autobiographique ?</p>  | <p>Mon impression a changé de façon radicale. Je n'avais pas du tout apprécié « Une Saison en enfer » lorsque je l'avais lu pour la première fois. Je lisais sans lire. Je survolais les poèmes sans chercher à les comprendre, sans esprit d'analyse. Et puis, en approfondissant certains extraits, je me suis surprise à avoir envie de relire « Une Saison en enfer », mais cette fois-ci avec un autre œil : plus analyste. Je trouve maintenant qu' « Une Saison en enfer » est un livre absolument magnifique, tant par la façon qu'il est écrit que par la richesse des poèmes, comme cette citation qui m'a beaucoup marquée : « Je</p> | <p>La dernière page me fait penser à un bilan.. Le bilan d'une aventure. Pour Rimbaud, c'est peut-être le bilan qui marque la fin de son aventure en enfer. La fin d' « Une Saison en enfer » donc. Peut-être que Rimbaud a voulu vivre l'enfer pour voir jusqu'où pouvaient aller ses limites. Pour se retrouver face à face avec lui-même et savoir ainsi qui il est vraiment. Explorer les limites des hommes. Connaître et vivre le pire : l'enfer. Dans un tout autre genre, ce livre me fait penser à « L'alchimiste » de Paulo Coelho. Dans les deux livres, c'est un homme qui se cherche, et par des moyens différents, qui finit par se trouver.</p> |

|                 |  |  |   |  |
|-----------------|--|--|---|--|
|                 |  |  | devins un opéra fabuleux ».   |  |
| 4<br>Christèle  | <p>1) « Une Saison en enfer » est un programme poétique révolutionnaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Une harmonie dans un texte en prose (sons : allitérations, assonances, rythmes ternaires...)</li> <li>-rupture de R avec les Parnassiens (Ch Lex de l'Enfer)</li> <li>-une poésie moderne (assume la contradiction)</li> </ul> <p>2) C'est un texte autobiographique original</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-la question du pacte autobiographique (il dit je mais ne s'engage à aucune forme de sincérité)</li> <li>-expérience intérieure (impression d'un dialogue entre R et lui-même)</li> <li>-le thème de la mémoire (« j'avais entrevu » « je me souviens bien »)</li> </ul> |  | <p>1) Effet de surprise à la première lecture :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- contradictions de R (« Il n'y a personne et il y a quelqu'un)</li> <li>-impression de démençes (« Délires I et II, « vierge folle » « je suis soule » = utilisation du féminin, on dirait qu'il rêve, qu'il délire)</li> <li>- impression de polyphonie dans ce texte (plein de voix qui s'entremêlent)</li> </ul> <p>2) Mise en cohérence des éléments : les parties ordonnées ont un sens (la 2è partie s'appelle « nuit de l'enfer » et l'avant dernière « matin » = on se rend compte que c'est comme si le livre racontait un rêve de Rimbaud, il s'endort, fait un cauchemar (« nuit de l'enfer » et se réveille le matin (« A moi l'histoire d'une de mes folies »)</p> |  |
| 5<br>Emmanuelle | <p>« Une saison en Enfer » est un texte extrêmement riche. Beaucoup de procédés y sont employés et il donne l'impression de diversité. On voit dans cette œuvre de poète des vers, des proses, mais également cet arrière-goût d'autobiographie qui nous laisse une impression ambiguë. Le travail de recherche de petits détails de la vie de Rimbaud à travers ce texte est très enrichissant, c'est un texte littéraire où chaque mot a été choisi, mais R a sans doute également imagé sa vie dans ses écrits. R. reste évidemment dans cette originalité qui fait son succès et notre plaisir.</p>  | <p>« Une Saison en enfer » est tout d'abord pour moi une poésie en prose. On peut le voir grâce à des procédés stylistiques très recherchés mais je ne rejetterais pas l'idée de matière autobiographique, pour moi le terme approprié est « poésie autobiographique ».</p> <p>« Mauvais sang » illustre ces marques d'autobiographie en commençant par « J'ai de mes ancêtres gaulois ». De plus, chaque image, chaque personnage du livre est lié étroitement au passé de Rimbaud, à sa vie. Tout est question d'interprétation, mais le diable ne représenterait-il pas Verlaine ? Le but était</p> | <p>Ma première lecture fut une catastrophe littéraire. Je ne comprenais pas, je me posais des questions, beaucoup de questions... A la deuxième lecture je suis plus rentrée dans le texte et je me suis posé différentes questions, ce qui m'a permis de découvrir les finesses des mots et les images cachées dans ce texte. Rimbaud assène finalement une autre vision du monde par différents points sensibles de la société comme la religion, l'amour,</p>  | <p>Je le lis comme une conclusion, comme si Rimbaud voulait finir en beauté, finir dans la victoire. On a l'impression que cette écriture lui a apporté de nouvelles choses positives... cela me fait penser à une psychanalyse achevée qui a eu un effet positif. Je ne parviens pas à associer ce texte à un autre, il est unique, hors-normes, extrême, il est tout sauf basique.</p> |



|                        |   |   |  |   |
|------------------------|---|---|--|---|
|                        |   | peut-être d'innover encore avec un style toujours nouveau qui nous mène plusieurs siècles après à nous poser cette question de genre.   | les femmes, ou encore l'homosexualité.   |   |
| 6 Killian              | Selon moi, l'originalité de ce recueil repose essentiellement sur son écriture, mêlant prose et vers comme dans « Alchimie du verbe » où des poèmes sont insérés dans la narration. L'originalité de ce recueil repose aussi dans les thèmes abordés, en contradiction avec les thèmes de l'époque. | « Une Saison en enfer » est l'autoportrait de son auteur. Il y exprime ses réflexions et nous fait part de son existence, de son expérience personnelle comme dans le poème « Délire I » où il évoque sa relation chaotique avec Verlaine. De plus, le « je » est omniprésent dans le recueil. Bien qu'« Une Saison en enfer » soit composé de poèmes écrits en prose, ce recueil relève pour moi de la matière autobiographique.   | A ma première lecture, je n'ai pas réellement compris les propos tenus par A.Rimbaud. Au premier abord, « Une Saison en enfer » m'a paru comme un enchevêtrement d'idées jetées sur le papier. Alors que ce n'est absolument pas le cas. Il m'a fallu une deuxième lecture pour réellement me rendre compte de l'organisation méthodique de chaque texte et de la richesse de l'écriture de Rimbaud. | « Adieu » : ce poème clôturant « Une Saison en enfer » apparaît pour moi comme une sorte de bilan. Le bilan d'un voyage arrivé à terme : « L'automne déjà ! » où Rimbaud se remémorerait sa période de folie : « je me revois la peau rongée par la boue et la peste »... Dans la dernière partie du texte l'auteur semble avoir triomphé de sa folie : « Tous les souvenirs immondes s'effacent »<br><br><i>Léna :</i><br><br><i>Cette dernière partie marque peut-être une sorte de victoire personnelle. Il accepte à présent la réalité et se sent plus serein.</i> |
| 7 Charlotte Emmanuelle | Je ressens cette originalité à travers sa façon d'écrire. J'arrive à sentir la révolte de Rimbaud. Son rythme est particulier, la ponctuation aussi. Rimbaud ose. Chaque mot et image EST poétique.<br><br><i>Oui, c'est l'engagement. Je ne l'avais pas vu comme ça.</i>                           | Au début je pensais que c'était une sorte d'autobiographie, on retrace la vie de Rimbaud, on retrouve le « je » et il nous parle même de ses ancêtres mais au fur et à mesure, je me suis rendu compte qu'il ne s'engageait pas à dire la vérité et rien de plus. On retrouve même un dialogue intérieur comme Sarraute mais il nous manque la pacte de la sincérité... Par exemple dans « l'Impossible » il dialogue avec son esprit « Exerce-toi »<br><br><i>Je pense que c'est un » sorte d' » autobiographie poétique » ou de « poésie autobiographique ». Il mêle les deux avec entrain. Il crée l'ambiguïté dans le genre et dans le récit, on ne connaît ni le genre ni la vérité.</i> | J'avoue avoir vraiment été dans le flou total pendant ma première lecture. Je trouvais ça vraiment étrange mais nouveau. Mais après en ayant plus d'éléments sur Rimbaud et à force de faire des analyses en classe, j'ai commencé à le cerner lui et son écriture. J'ai compris les enjeux de son écriture et c'est devenu plus clair et pourtant je n'ai pas encore parfaitement cerné et compris. | Dans cette dernière page, on dirait une sorte de bilan. On dirait qu'il s'est beaucoup battu et que enfin il a gagné. « La victoire m'est acquise ». Il a mené un combat spirituel.   |
| 8 Anne                 |   | D'après moi ce livre renferme plusieurs genres. Cependant, je le perçois comme une autobiographie, même s'il n'en respecte pas  | A la première lecture, je voyais ce texte comme un avant goût de surréalisme, et ses expressions   | Je comprends ce texte   |

|  |  |   |   |  |
|--|--|---|---|--|
|  |  | <p>totalem<sup>ent</sup> les règles.<br/> « Une Saison en Enfer contient une page de la vie de Rimbaud, on assiste à sa descente aux Enfers, sa période sombre, et celle-ci nous est même justifiée car « L'époux infernal » est une référence à Verlaine, et la relation qu'ils entretenaient ensemble, avant l'écriture de ce livre. Nous voyons ensuite se dérouler la naissance de Rimbaud, notamment à la lecture d' »Alchimie du verbe « où pour moi une expression symbolise le renouveau, le retour à la vie peut-être : « Elle est retrouvée ! – Quoi ? – L'éternité » Dans les titres aussi on peut percevoir des passages autobiographiques comme « Nuit de l'Enfer », qui contraste avec « Matin ». Pourtant, on peut lire des références à Rimbaud, sa vie, ses émotions, en parallèle avec ses mots. Le style même de l'écriture traduit sa personnalité et son esprit provocateur.</p> | <p>restaient mystérieuses pour beaucoup d'entre elles. Maintenant que j'y suis plus familière, j'en perçois le sens, et comprends l'autobiographie des textes, le débat intérieur, et le travail de Rimbaud sur lui-même.</p> |  |
|--|--|---|---|--|

## Annexe IV.7. Enquête sur les éléments de description du texte intime du lecteur de haïku en classe de première

L'objet de l'enquête suivante porte sur les modes de reconfiguration de la poésie par les lecteurs empiriques. L'objectif est de recueillir des traces d'expérience phénoménologique de la lecture de poésie. L'enquête est réalisée sur la base d'un questionnaire testé au préalable et validé lors d'une journée d'étude consacrée à l'imaginaire des lecteurs<sup>1341</sup>.

Dans le cadre d'une séquence consacrée à la poésie, les élèves ont lu intégralement le recueil *Haïku*, par Jaccottet. Cette première séquence de l'année était consacrée aux figures du voyage en poésie. Ont été ainsi étudiés en lecture analytique des poèmes de Du Bellay, Baudelaire, Rimbaud, Apollinaire, Cendrars et Alicja Bykowska-Salczyńska.

Avant la réalisation du questionnaire le jour de la date prévue pour la mise en commun des lectures cursives de la séquence, les élèves ont rempli leur cahier de bord de lecture. Ils n'ont pas été prévenus de la forme de ce bilan qui passe pour une activité « non notée ». Les réponses des élèves proviennent de deux classes de première générale<sup>1342</sup>. Le prénom des élèves de première littéraire est précédé de la lettre L. Les autres élèves sont en série « Economique et Sociale ».

Le questionnaire s'applique aux souvenirs d'une lecture récente réalisée en temps libre couplée à une relecture partielle : il est proposé aux élèves de relire les six premières pages du recueil avant de répondre aux questions sur la reconfiguration visuelle, sonore, énonciative et associative des haïku.

Cette enquête porte sur la lecture cursive du recueil de haïku dont voici reproduits les poèmes des six premières pages, ainsi que le questionnaire remis aux élèves. Les lycéens ont répondu par écrit, en classe, individuellement, silencieusement, en 50 minutes.

---

<sup>1341</sup> Nathalie Rannou : « Quelques motifs et configurations de l'imaginaire des lycéens lecteurs de poésie », Journée d'étude du CELAM, groupe de recherche en Didactique de la Littérature et de la Littérature de Jeunesse, 22 Mai 2008. A cette occasion, le questionnaire encore expérimental a permis d'observer des reconfigurations sensorielles de poèmes de Cendrars et de Mallarmé par des élèves de seconde.

<sup>1342</sup> Il s'agit de deux classes du lycée Victor et Hélène Basch, à Rennes : Première Sciences Economiques et Sociales 1 et Première Littéraire 2, 2008-2009.

## PRINTEMPS

Devant l'échoppe  
Les presse-papiers sur les livres de  
peintures :

Le vent de mars !

*Kitô*

Quand la neige a fondu  
Le village  
Est plein d'enfants.

*Issa*

Il pleut dedans :  
Qu'en pensez-vous,  
L'assemblée des poupées ?

*Issa*

Les eaux du printemps  
Ruissellent à travers  
Une région sans montagne

*Buson*

En aval  
Le bruit d'un filet qu'on plonge :  
Lune voilée

*Taigi*

La blanchaille,  
Comme si la couleur de l'eau  
Bougeait  
*Raizan*

Allumant une bougie  
A une autre bougie :  
une soirée de printemps

*Buson*

La cloche du temple s'est tue.  
Dans le soir, le parfum des  
fleurs

En prolonge le tintement.

*Bashô*

un regard en arrière :  
On allume les lanternes de la  
douane  
Dans le brouillard du soir.

*Taigi*

Dans la rivière basse  
Sur les mains lavant les  
marmites  
La lune de printemps.

*Issa*

Cerisier en fleurs :  
Est-il un seul arbre à l'abri  
Des querelles des joueurs de  
dés ?

*Issa*

Tout un long jour...  
Mais jamais assez long pour  
l'alouette  
Chantant, chantant.

*Bashô*

## QUESTIONNAIRE « Lecture cursive »

**Q1- Comment avez-vous organisé votre lecture ?** Expliquez pourquoi.

**Q2-1- Lors de votre lecture solitaire, qu'est-ce qui a arrêté votre lecture ?**

**Q2-2- Quelle est la première question que vous vous posez en lisant ce recueil ?**

*Relisez pages 1 à 6 et observez ce qui se passe en vous :*

**Q3- En lisant ce texte je vois une image**

**Q3-oui Q3-non** Cette image est :

**Q3-1- Persistante**

**Q3-2- Fugitive**

**Q3-3- Précise**

**Q3-4- Colorée**

**Q3-5- Floue**

**Q3-6- Fixe**

**Q3-7- Mobile**

**Q3-8- Elle évolue**

**Q3-9- Il y a une image mais je n'arrive pas à la fixer**

**Q3-10- C'est un décor, un paysage, un lieu**

**Q3-11- C'est un personnage**

**Q3-12- Je vois plusieurs personnages**

**Q3-13- C'est un univers que je connais**

**Q3-14- C'est un univers complètement inconnu**

**Q3-15- L'ensemble est inconnu mais je reconnais des éléments**

**Q3-16- Je vois plusieurs images**

**Q3- Quelle est cette image ? (Quelles sont ces images ?)**

**Q4-En lisant ce texte je reconstitue une ou plusieurs petites histoires** **Q4-oui Q6-non**

**Q4-1- Quelle est cette histoire ? (Quelles sont-elles ?)**

**Q5-En lisant ce texte j'entends des sons**

**Q5-oui Q5-non**

Les sons que j'entends sont

**Q5-1- Forts**

**Q5-2- Faibles**

**Q5-3- A hauteur normale**

**Q5-4- Chuchotés**

**Q5-5- Je n'entends rien du tout**

**Q5-6- Je perçois du silence**

**Q5-7- J'entends des sons évoqués dans le texte, quels sons ?**

**Q6- J'entends une voix qui prononce le texte**

**Q6- oui Q6- non**

**Q6-1- Est-ce une voix identifiable ?**

**Q6-1- oui - C'est la voix de qui ?**

**Q6-1- non, la voix que j'entends n'est pas identifiable**

**Q6-2- J'entends ma voix qui lit le texte**

**Q6-3- J'entends certains mots**

**prononcés, lesquels ?**

**Q7- Quelles impressions, quelles émotions j'éprouve en lisant ce texte ?**

**Q7-1- Plaisir**

**Q7-2- Déplaisir**

**Q7-3- Chaleur**

**Q7-4- Froid**

**Q7-5- Obscurité**

**Q7-6- Rayonnement**

**Q7-7- Etonnement**

**Q7-8- Indifférence**

**Q7-9- Curiosité**

**Q7-10- Inquiétude**

**Q7-11- Harmonie**

**Q7-12- Rupture**

**Q7-13- Attirance**

**Q7-14- Rejet**

**Q7-15- Attente**

**Q7-16- Ennui**

**Q7-17- Douceur**

**Q7-18- Violence**

**Q7-19- Tourbillon**

**Q7-20- Calme**

**Q7-21- Cohérence**

**Q7-22- Incohérence**

**Q7-23- Intensité**

**Q7-24- Platitude**

**Q7-25- Egarement**

**Q7-26- Connivence**

**Q7-27- Beauté**

**Q7-28- Répulsion**

**Q7-29- Nouveauté**

**Q7-30- Familiarité**

**Q7-31- Nostalgie**

**Q7-32- Mélancolie**

**Q7-33- Espérance**

**Q7-34- Energie**

**Q7-35- Découragement**

**Q7-36- Patience**

**Q7-37- Facilité**

**Q7-38- Obstacle**

**Q7-39- Incompréhension**

**Q7-40- Acquiescement**

**Q7-41- Parmi tous ces mots, il y en a un correspondant mieux à mon impression dominante, lequel ?**

**Q8- En lisant ce texte je me sens seul(e) face à des mots ou alors je sens que je me relie à**

**Q8-1- L'auteur**

**Q8-2- A une voix inconnue**

**Q8-3- A d'autres personnes qui lisent ce texte**

**Q8-4- A moi-même**

**Q9- En lisant ce texte je pense à : (précisez)**

**Q9-1- quelque chose que j'ai vécu**

**Q9-2- quelqu'un en particulier**

**Q9-3- quelque chose que j'aimerais faire**

**Q9-4- quelque chose que j'ai déjà entendu**

**Q9-5- un texte, un livre que j'ai déjà lu**

**Q9-6- un film, un téléfilm, un spectacle**

**Q9-7- de la musique, une chanson**

**Q9-8- une image, un tableau, une photo**

**Q9-9- autre chose**

**Q10-1- Je compare les effets de la première lecture et de la relecture : quelles différences je perçois en moi ?**

**Q10-2- Est-ce que je considère que je comprends le texte ?**

**Q10-2-oui Q10-2- non**

**Q10-3- Pourquoi ?**

**Q10-4- Est-ce qu'une part d'incompréhension du poème empêche le plaisir de lire ?**

**Q10-4- Si maintenant je devais étudier ce texte dans le cadre scolaire, qu'est-ce que je ferais ?**

**Question complémentaire**

Refeuilletez maintenant le recueil. Sur quel passage vous arrêtez-vous ? Essayez d'expliquer pourquoi.

Cette enquête soulève plusieurs questions. Faut-il distinguer lecture et relecture ? Cette distinction semble inopérante pour deux catégories de raisons. D'une part, les conditions de réalisation de la première lecture ne sont pas homogènes ni vérifiables puisque relevant du temps libre. Les élèves ont pu lire et relire certains haïku spontanément, voire le recueil entier, sans forcément le signaler ni même mémoriser ce geste de lecteur. D'autre part, ce n'est pas le souvenir d'une lecture inaugurale qui nous importe mais la réalisation d'un texte intime de lecteur, ce sont les modes de configuration de ce texte qui sont l'objet de cette recherche.

Notons aussi que lecture et relecture initient des problématiques qui distinguent le roman de la poésie. Relire un roman et relire un poème n'engagent pas le lecteur de la même manière, ni pour les mêmes raisons. Dans la mesure où le matériau du poème s'émancipe volontiers de la linéarité temporelle et même parfois visuelle du texte, lecture et relecture ne sont parfois pas vraiment aisées à distinguer. Quoi qu'il en soit, une question complémentaire donne la parole aux lecteurs sur l'écart qu'ils perçoivent eux-mêmes entre première lecture et relecture.

Ce questionnaire parvient-il à prendre en compte la dimension rythmique et la textualité du poème ? Les questions ouvertes n'interdisent pas au lecteur d'indiquer les effets rythmiques au niveau de la réception. L'interprétation des réponses doit pouvoir également repérer le rythme ou la textualité du signifiant comme source d'effets. Enfin, employer la notion de rythme dans le questionnaire semblait attirer l'élève non plus au niveau de son texte intime de lecteur, mais vers une posture métalectorale qui n'est pas l'objet immédiat de ce questionnaire.

Les réponses sont fournies par 47 élèves<sup>1343</sup> de première générale. Elles sont regroupées par question mais la numérotation permet de relier les réponses d'une même élève.

---

<sup>1343</sup> Les sujets lecteurs ne sont pas caractérisés en dehors de la précision de leur sexe à travers un prénom, et de leur langue maternelle quand il ne s'agit pas du français.

**L'approche du texte : les conditions de réalisation de la lecture. Comment les lycéens s'y prennent-ils concrètement pour lire un recueil de poésie ?  
Comment cette lecture se problématise-t-elle ?**

**Q.1- Comment avez-vous organisé votre lecture ? Expliquez pourquoi.**

**Q2-1- Lors de votre lecture solitaire, qu'est-ce qui a arrêté votre lecture ?**

**Q2-2- Quelle est la première question que vous vous posez en lisant ce recueil ?**

|    |  |
|----|--|
| 1  | <p>Etienne : <b>Q1-</b> J'ai lu le début à mon bureau dans le silence puis j'ai fini dans un fauteuil en écoutant de la musique. J'ai organisé ma lecture de cette façon car je voulais au départ bien comprendre le sens de ces poèmes, mais comme j'ai remarqué que le sens de ces poèmes est très subjectif et ne demande pas une concentration hors du commun, j'ai mis de la musique car je trouvais ça très ennuyeux.</p> <p><b>Q2-1-</b> L'ennui qui m'a endormi.</p> <p><b>Q2-2-</b> Qu'est-ce que ça veut dire ?</p>  |
| 2  | <p>Camilia : <b>Q1-</b> J'ai lu tout d'une traite, sans faire de pause, hier après-midi, dans ma chambre, seule car si je ne lis pas dans un endroit calme et posé, j'ai du mal à me mettre totalement dans ce que le livre raconte.</p> <p><b>Q2-1-</b> Lorsque je me suis rendu compte que les saisons étaient souvent énumérées, je suis retourné en arrière pour voir si c'était depuis le début du recueil ou non. De plus mon frère a arrêté ma lecture en entrant dans ma chambre.</p> <p><b>Q2-2-</b> Je me suis demandé comment c'était possible d'écrire des choses aussi incohérentes (pour moi).</p>   |
| 3  | <p>Lauriane : <b>Q1-</b> Je l'ai lu du début à la fin, assise dans un fauteuil, en commentant ce qui attirait mon attention, dans le carnet de bord.</p> <p><b>Q2-1-</b> Rien n'a arrêté ma lecture, je l'ai lu en une fois.</p> <p><b>Q2-2-</b> Quel est le but recherché par l'auteur ? L'ordre et la disposition des haïku est-il un hasard ?</p>   |
| 4  | <p>Camille : <b>Q1-</b> J'ai d'abord lu le recueil dans l'ordre de pagination en une fois, un après-midi dans ma chambre. Puis je l'ai repris au début en cherchant ce qui aurait pu m'échapper, comme par exemple le titre des chapitres, les saisons que je n'avais pas vues à la première lecture. J'ai ensuite relu certains poèmes dans le désordre en cherchant le sens que je n'avais pas compris à la première relecture. Puis j'ai repris tous les poèmes pour trouver leurs points communs et leurs différences ainsi que les liens qu'ils possédaient entre eux.</p> <p><b>Q2-1-</b> Rien n'a arrêté ma lecture car j'étais seule dans ma chambre en condition de lecture.</p> <p><b>Q2-2-</b> Je me suis demandé ce que l'auteur (les auteurs) avaient cherché à nous donner comme impression et sensations et quel était son but.</p> |
| 5  | <p>Adélie : <b>Q1-</b> Je l'ai lu chez moi, en une soirée, tranquillement dans ma chambre.</p> <p><b>Q2-1-</b> J'ai parfois fermé les yeux pour mieux en apprécier un, mais sinon j'ai tout lu d'un trait.</p> <p><b>Q2-2-</b> Je savais déjà ce qu'était un haïku et j'en avais déjà lu, donc je me demandais ce que ces poètes avaient vu et voulaient nous montrer.</p>   |
| 6  | <p>Anne-Sophie : <b>Q1-</b> J'ai commencé par observer tout d'abord les images puis j'ai coupé les pages. J'ai feuilleté le recueil pour « voir ». j'ai refermé le livre et je me suis dit, c'est original, court, bref. Et j'ai commencé à lire le premier, le second, jusqu'au dernier tout d'un trait.</p> <p><b>Q2-1-</b> La fin du livre !</p> <p><b>Q2-2-</b> La première question que je me suis posée en lisant ce texte était : est-ce un texte ou plusieurs textes dans un même livre ?</p>  |
| 7  | <p>Betty : <b>Q1-</b> J'ai lu les haïku à mon bureau en une seule fois, suite à la lecture je me suis rendue sur l'ordinateur pour rechercher des informations sur les haïkus ainsi que leurs origines. Cela m'a aidée pour la compréhension des poèmes puisqu'ils étaient plutôt abstraits au début.</p> <p><b>Q2-1-</b> je n'ai pas arrêté ma lecture, je l'ai bien au contraire poursuivie jusqu'à la fin. Et c'est seulement une fois terminé, que j'ai recherché des informations.</p> <p><b>Q2-2-</b> La première question que je me suis posée était par rapport à la longueur, je me demandais pourquoi faire des poèmes si courts. »</p>  |
| 8  | <p>Nicolas : <b>Q1-</b> J'ai lu ce texte mercredi soir dans mon lit, de la fin vers le début car c'est un texte japonais.</p> <p><b>Q2-1-</b> Page 31 car j'ai commencé par celui-là et que j'essayai de comprendre à ce moment-là.</p> <p><b>Q2-2-</b> Suis-je censé comprendre quelque chose ?</p>   |
| 9  | <p>Simon : <b>Q1-</b> J'ai lu les haïku chez moi deux fois de suite page après page. Car il n'y a pas beaucoup de pages et puis le livre n'est pas très long à lire. Puis j'ai noté et dessiné mes premières impressions dans mon carnet de bord.</p> <p><b>Q2-1-</b> Rien de spécial si ce n'est au changement de saison. Le changement est trop marqué. Il aurait fallu laisser comprendre que l'histoire changeait au cours du temps.</p> <p><b>Q2-2-</b> Est-ce que chaque phrase a été écrite pour le livre ou ont-elles été écrites à des endroits différents puis remises en ordre pour qu'elles aillent les unes après les autres ?</p>  |
| 10 | <p>Clément : <b>Q1-</b> Le soir avant de me coucher, sans bruit pour pouvoir apprécier tranquillement le texte. J'ai lu tout ce petit livret d'une traite en prenant le temps de laisser une pause de quelques secondes entre chaque petit paragraphe.</p> <p><b>Q2-1-</b> La fin du livret.</p> <p><b>Q2-2-</b> De quoi parle l'auteur de ce haïku ?</p>  |

|    |  |
|----|--|
| 11 | <p>Corentin : <b>Q1-</b> <i>Ma lecture n'était pas très organisée car j'ai cru (et j'ai peut-être raison) qu'il y avait un sens caché comme le poème d'Apollinaire, mais je n'ai rien trouvé de ce genre. Je l'ai lu en 2-3 fois entre mes devoirs pour me reposer l'esprit.</i></p> <p><b>Q2-1-</b> <i>Le retour en arrière vers certains passages pour tenter de comprendre.</i></p> <p><b>Q2-2-</b> <i>Dans quel but cela a-t-il été écrit ?</i></p>  |
| 12 | <p>Lucile : <b>Q1-</b> <i>Seule dans ma chambre, j'ai lu les haïku. Après chacun d'eux, je prenais des notes sur ce que je ressentais. J'ai apprécié cette lecture pour son originalité, j'ouvrais les pages avec mon coupe-papier. Cela me donnait l'impression d'inaugurer le livre.</i></p> <p><b>Q2-1-</b> <i>Je me suis arrêtée, parfois je m'égarais dans mes pensées et je reprenais la lecture. J'ai arrêté ma lecture à la fin du livre.</i></p> <p><b>Q2-2-</b> <i>Où se trouve l'auteur de ce haïku ? Dans quelle situation est-il ? C'est difficile de répondre à cette question car les lieux ne sont pas décrits précisément, il faut laisser parler son imagination. La signification des mots entre chaque haïku m'a également intriguée.</i></p>                            |
| 13 | <p>Gwenn : <b>Q1-</b> <i>J'ai lu le recueil de haïku pendant 2 heures, haïku par haïku et lorsque l'un d'entre eux me plaisait ou me faisait vraiment ressentir quelque chose, je notais mes impressions dans mon carnet de bord.</i></p> <p><b>Q2-1-</b> <i>Lorsque je notais mes impressions pour certains haïku et lorsque ma colocataire m'interrompait.</i></p> <p><b>Q2-2-</b> <i>Je me suis demandé ce qu'étaient les noms inscrits en bas de chaque haïku ? Kitô ? Issa ?...</i></p>   |
| 14 | <p>Marine : <b>Q1-</b> <i>J'ai lu le livre en une après-midi à mon bureau tout d'un coup.</i></p> <p><b>Q2-1-</b> <i>Le fait que les différentes citations n'aient pas forcément de lien avec le précédent. J'ai dû relire le début pour continuer.</i></p> <p><b>Q2-2-</b> <i>Pourquoi y a-t-il plein de petites citations, quel genre de cahier c'est ?</i></p>  |
| 15 | <p>Armelle : <b>Q1-</b> <i>J'ai lu de la première à la dernière page d'une traite, car dès le début on est transporté ailleurs. Quand j'ai lu ce livre j'étais dans ma chambre face à mon bureau, au calme.</i></p> <p><b>Q2-1-</b> <i>Rien n'a arrêté ma lecture, j'étais comme « déconnectée » lors de ma lecture, je n'entendais rien et je ne voyais rien à part le paysage imaginaire, cependant je sentais la fin du voyage arriver et progressivement j'ai entendu mon chien aboyer.</i></p> <p><b>Q2-2-</b> <i>Ma première question était : Où est-ce que je vais voyager ?</i></p>  |
| 16 | <p>Luc : <b>Q1-</b> <i>Un petit peu tous les soirs dans mon lit.</i></p> <p><b>Q2-1-</b> <i>L'incompréhension de phrases dans le contexte.</i></p> <p><b>Q2-2-</b> <i>A quoi servent ces bouts de phrases ?</i></p>  |
| 17 | <p>Julia : <b>Q1-</b> <i>Je l'ai lu un après-midi chez moi au calme.</i></p> <p><b>Q2-1-</b> <i>L'incompréhension. Je suis partie faire autre chose puis j'ai lu la fin.</i></p> <p><b>Q2-2-</b> <i>Qu'est-ce que ça veut dire ?</i></p>   |
| 18 | <p>Gwladys : <b>Q1-</b> <i>J'ai lu ce « livre » d'une traite l'après-midi dans ma chambre. J'ai lu ce haïku d'un coup car je pensais que c'était un livre « normal ». Je n'ai pas partagé mes impressions de lecture avec des gens. Puis, à la deuxième des choses plus concrètes apparurent.</i></p> <p><b>Q2-1-</b> <i>J'ai lu tout d'un coup, mais à la deuxième je me suis arrêté à la page 11 parce qu'il y avait un dessin qui coupe la lecture.</i></p> <p><b>Q2-2-</b> <i>Pourquoi est-ce écrit comme cela ? Et évidemment on me répondra parce que... ça exprime... ça montre... C'est tellement étrange qu'il y aurait 1000 mille raisons d'expliquer le Pourquoi du comment quand on ne connaît pas la signification des Haïku.</i></p>   |
| 19 | <p>Nina : <b>Q1-</b> <i>Je les ai lus dans l'ordre, par habitude. De plus, les haïku semblaient être « rangés » dans l'ordre des saisons. J'ai tout lu seule, par terre dans ma chambre et sans interruption.</i></p> <p><b>Q2-1-</b> <i>Justement cette impression de ne pas vraiment « être faite » pour ce genre de lecture. Lorsque je prenais un court instant de « pause » je me disais que je n'étais probablement pas assez spirituelle pour comprendre ce texte – si il y a quelque chose à comprendre – mais je n'avais aucun regret à cela, me disant que le principe était que l'auteur ait lui senti du plaisir à les écrire.</i></p> <p><b>Q2-2-</b> <i>Pourquoi les auteurs ont-ils écrit ça ?</i></p>  |
| 20 | <p>Arwen : <b>Q1-</b> <i>J'ai lu ce livre en une soirée, dans mon lit. Je l'ai lu d'une traite.</i></p> <p><b>Q-2-1-</b> <i>Rien, j'ai lu sans m'arrêter, car je préfère laisser aller les choses, les prendre comme elles viennent. Seulement avec ce genre de livre.</i></p> <p><b>Q-2-2-</b> <i>La première question que je me suis posée c'est « Qu'est-ce que c'est que ce livre ? » C'est vrai que j'étais totalement perdue, je ne comprenais pas. Habituellement on ne se trouve pas face à ce genre de livre, les pages sont aussi pliées et tout semble s'enchaîner logiquement.</i></p>   |
| 21 | <p>Aline : <b>Q1-</b> <i>J'ai lu ce recueil de haïku d'une traite un après-midi en faisant des croix à côté des poèmes qui me parlaient le plus. Puis j'ai relu mes poèmes sélectionnés pour en choisir 3 que je trouvais particulièrement beaux pour les copier dans mon carnet de bord.</i></p> <p><b>Q-2-1-</b> <i>(pas de réponse).</i></p> <p><b>Q2-2-</b> <i>Quel est le but de ces « mini poèmes » ? Quel est, ou y a-t-il un thème commun à ces haïku et à ces auteurs ?</i></p>   |
| 22 | <p>Adèle : <b>Q1-</b> <i>J'ai tout simplement ouvert le recueil puis j'ai tout lu. Ensuite, je me suis rendu compte que je ne maîtrisais pas le sens du mot « haïku », alors je suis allée sur « Wikipédia » pour en savoir un peu plus. Malheureusement le système ne m'est pas encore familier. Cette semaine, j'ai réouvert le recueil à n'importe quelle page, ce qui m'a permis d'apprécier différemment chaque haïku suivant la situation ou le moment de la journée.</i></p> <p><b>Q2-1-</b> <i>Le fait que ce soit marqué Été ou Automne en haut des pages, il a fallu marquer une pause pour me resituer. La ponctuation empêche une certaine fluidité de lecture.</i></p> <p><b>Q2-2-</b> <i>Pourquoi ??? Je me demande vraiment pourquoi les auteurs ont écrit des haïku.</i></p> |
| 23 | <p>Cindy : <b>Q1-</b> <i>J'ai lu « Haïku » deux fois, une fois dans le métro et une autre fois sur mon balcon au soleil. La première lecture a semblé assez étrange et la deuxième m'a semblé agréable.</i></p>  |



|     |  |
|-----|--|
|     | <p><b>Q2-1-</b> (pas de réponse)</p> <p><b>Q2-2-</b> <i>Je me demande si les phrases devraient se lire à la suite, si il y avait un « sens » ou si on pouvait prendre n'importe quelle phrase du livre.</i></p>  |
| 24  | <p>Ewen : <b>Q1-</b> <i>j'ai organisé ma lecture du haïku de manière traditionnelle. Page par page et de gauche à droite. J'ai lu ce haïku tranquillement dans ma chambre, d'une traite, pour pouvoir à la fin de la lecture écrire mes toutes premières impressions dans mon carnet de bord culturel.</i></p> <p><b>Q2-1-</b> <i>Le fait qu'il y ait des phrases qui ne veulent rien dire, mais j'ai persisté et continué à lire le texte comme je l'avais commencé.</i></p> <p><b>Q2-2-</b> <i>La première question que je me suis posée en lisant ce texte est la suivante : « Pourquoi y a-t-il des pré-noms sous chaque paragraphe ? »</i></p>  |
| 25  | <p>Marie : <b>Q1-</b> <i>A mon bureau, je l'ai lu une fois en prenant mon temps, j'ai cherché dans le dictionnaire deux trois mots dont je n'ai pas toujours trouvé la signification comme le mot « échoppe ». J'ai choisi cette méthode car je n'aime pas l'abstrait, j'aime comprendre ce que je lis et trouver un but à ma lecture.</i></p> <p><b>Q2-1-</b> <i>Le fait de chercher des mots m'a arrêtée.</i></p> <p><b>Q2-2-</b> <i>La première question que je me suis posée est qu'est-ce que cela signifie ? J'ai cherché un sens en observant chaque mot mais je n'ai pas réussi.</i></p>   |
| L26 | <p>Clémence : <b>Q1-</b> <i>Je l'ai lu de l'hiver au printemps, je trouve que le haïku se rapproche de la nature, je voulais avoir une sensation d'éclosion de la nature et du texte. Quand je lis un texte j'écoute toujours de la musique classique, cette fois-ci c'était du Rachmaninov.</i></p> <p><b>Q2-1-</b> <i>Mon frère est venu me parler.</i></p> <p><b>Q2-2-</b> <i>Pourquoi trois vers ? Mais en fait ce n'est pas un inconvénient. Mais j'ai toujours l'impression que la phrase n'est jamais finie.</i></p>  |
| L27 | <p>Elizabeth<sup>1344</sup> : <b>Q1-</b> <i>J'ai lu ce recueil de poèmes deux fois et de deux manières différentes. La première fois, j'ai lu le recueil dans le désordre, je sautais des pages puis je reculais de deux ou trois pages mais je ne trouvais pas de logique. La deuxième, j'ai lu le recueil comme un livre allant d'une page à l'autre et là j'ai vu une logique.</i></p> <p><b>Q2-1-</b> <i>Ce qui a arrêté ma lecture et qui m'a impressionnée c'est le fait que les haïkus soient si courts par rapport aux poèmes que je connais. Le fait aussi que certains des haïku me font penser à des proverbes.</i></p> <p><b>Q2-2-</b> <i>Pourquoi les haïkus sont si courts ?</i></p>                       |
| L28 | <p>Alexandra : <b>Q1-</b> <i>J'ai commencé ma lecture dans l'ordre, pourquoi je ne sais pas, c'est instinctif. Je l'ai lu hier soi en une fois.</i></p> <p><b>Q2-1-</b> <i>La fin.</i></p> <p><b>Q2-2-</b> <i>Pourquoi cette mise en page ?</i></p>  |
| L29 | <p>Léa : <b>Q1-</b> <i>J'ai commencé ce petit recueil dans mon lit le soir mais comme j'étais très fatiguée je me suis endormie en plein milieu. J'ai recommencé le lendemain. Je connaissais déjà le principe des haïkus parce que pendant un certain temps j'ai beaucoup aimé la culture japonaise de l'ancien temps. J'étais fascinée par le Japon donc j'ai pu lire quelques haïku.</i></p> <p><b>Q2-1-</b> <i>Je me suis endormie. Mine de rien ça fatigue.</i></p> <p><b>Q2-2-</b> <i>Que doit-on comprendre ? Qu'est-ce qu'ils veulent dire par là ? Y a-t-il un sens caché derrière ces textes. D'où viennent ces idées ? Faut-il être doué pour faire ça ou est-ce que même un imbécile peut le faire ?</i></p> |
| L30 | <p>Sophie : <b>Q1-</b> <i>J'ai lu de haut en bas chaque haïku et chaque page, j'ai lu le recueil en une seule fois pour comprendre comment ils étaient organisés, si ils avaient des thèmes communs ou encore formaient une suite logique.</i></p> <p><b>Q2-1-</b> <i>« Tiens, le coucou !<br/>J'entendrai la fin de son chant<br/>Au pays des morts »<br/>La sensation de calme et de sérénité dans ce haïku pourtant froid et surprenant.</i></p> <p><b>Q2-2-</b> <i>La première question que je me suis posée en lisant ce texte était est-ce que l'auteur d'un haïku voulait faire passer quelque chose de spécial dans son texte, qu'est-ce que ce texte représente vraiment ?</i></p>                              |
| L31 | <p>Maria : <b>Q1-</b> <i>J'ai lu le recueil en une seule fois. Je n'ai pas fait attention. Au départ, j'avais l'intention de lire trois poèmes dans la journée, d'effectuer une lecture progressive. Mais dès qu'e j'ai commencé à lire un haïku je n'ai pas su ou pas pu m'arrêter.</i></p> <p><b>Q2-1-</b> <i>Rien puisque j'ai lu le recueil en une seule fois.</i></p> <p><b>Q2-2-</b> <i>En lisant ce texte je me suis demandé pourquoi avoir choisi de faire des poèmes contenant trois vers ?</i></p>   |
| L32 | <p>Judith : <b>Q1-</b> <i>J'ai organisé ma lecture simplement en respectant l'ordre des pages, ses lignes. J'ai procédé comme cela car je ne connaissais pas du tout les haïku et je pensais que pour une première lecture, la simplicité de lire chaque page dans l'ordre était préférable.</i></p> <p><b>Q2-1-</b> <i>L'incompréhension. Je suis souvent retournée en arrière pour trouver un sens, pour que rien ne m'échappe.</i></p> <p><b>Q2-2-</b> <i>Pourquoi ce système de mise en page ? Pour une comparaison ? Pour produire un effet ? Ou pour responsabiliser dans sa compréhension du haïku ?</i></p>  |
| L33 | <p>Sylvia : <b>Q1-</b> <i>J'ai lu le livret petit à petit ; à chaque fois que je trouvais un élément intéressant je l'écrivais dans mon carnet de bord et je suis revenue plusieurs fois en arrière pour comparer les poèmes.</i></p> <p><b>Q2-1-</b> <i>Les phrases que je devais relire plusieurs fois pour mieux comprendre.</i></p> <p><b>Q2-2-</b> <i>Qu'est-ce que certains des poèmes signifient ? On a l'impression que certains des textes sortent de la tête de l'écrivain. Des mots qu'il avait besoin de mettre sur papier. Et aussi pourquoi tant de simplicité a autant de sens (pour certains des</i></p>   |

<sup>1344</sup> La langue maternelle d'Elizabeth est le portugais.

|     |  |
|-----|--|
|     | textes).   |
| L34 | Elyse : <b>Q1-</b> <i>Je l'ai assemblé puis je l'ai lu dans l'ordre des pages, saisons par saisons en faisant néanmoins une pause entre chaque partie.</i><br><b>Q2-1-</b> <i>Les souvenirs, la nostalgie du bonheur qui ressurgit.</i><br><b>Q2-2-</b> <i>D'où viennent ces citations ?</i>   |
| L35 | Adèle-Anne : <b>Q1-</b> <i>Je l'ai lu deux fois en lisant d'un coup à chaque fois. La première lecture m'a permis de retrouver l'univers des haïku tandis que la deuxième m'a servi à essayer de comprendre pour chaque poème ce qui a pu inspirer l'auteur. J'ai en outre recherché le concept de haïku qui est finalement peu facile à traduire par sa construction et son nombre de syllabes qui varie d'une langue à l'autre.</i><br><b>Q2-1-</b> <i>Ma lecture s'arrête dès qu'un haïku se termine, afin de faire une pause avant celui qui s'ensuit. Pourtant ces haïku semblent tout de même très liés par leur écriture.</i><br><b>Q2-2-</b> <i>En lisant un haïku je crois qu'il faut être conscient qu'il a été écrit spontanément grâce à un sentiment ou à une action éphémère. Je me demande alors ce qui a pu inspirer son auteur, même s'il n'est pourtant pas impossible de le savoir réellement à cause de la subjectivité.</i>           |
| L36 | Manon : <b>Q1-</b> <i>Je l'ai lu tout d'un coup la première fois le soir puis je l'ai relu une deuxième fois mais à l'envers et saison par saison. Je l'ai relu à l'envers pour voir si la sensation ou le sens changeait. Ensuite j'ai essayé de regarder et d'analyser la construction des poèmes. C'est à ma deuxième lecture que j'ai écrit dans mon cahier de bord. J'ai trouvé ça très beau !</i><br><b>Q2-1-</b> <i>Souvent le fait de retrouver quelque chose de familier (un paysage, une image, un son) qui me fait m'évaporer dans mes rêves.</i><br><b>Q2-2-</b> <i>Je me demande quels sont les rapports entre ces poèmes ? Y a-t-il une évolution précise ?</i>  |
| L37 | Anne-Katell : <b>Q1-</b> <i>J'ai lu les haïku au fur et à mesure des pages de bas en haut. J'ai lu le livre entier. J'ai relu certains plusieurs fois car je n'arrivais pas à me faire une image ou à le comprendre.</i><br><b>Q2-1-</b> <i>Une fois que j'ai réussi à me poser une image sur chaque haïku.</i><br><b>Q2-2-</b> <i>Comment les Haïku peuvent-ils nous toucher autant alors qu'ils sont aussi courts ?</i>  |
| L38 | Aurélié : <b>Q1-</b> <i>J'ai lu la 1<sup>ère</sup> fois dans l'ordre des pages. J'ai recherché ce qu'était un haïku sur internet car je ne connaissais pas ce genre de poème. Puis j'ai relu une autre fois la totalité du livret et repéré ceux qui m'avaient plu.</i><br><b>Q2-1-</b> <i>Ce qui a arrêté ma lecture, c'est le 1<sup>er</sup> haïku que je n'ai pas compris, besoin de le relire pour essayer de le comprendre, mais je ne l'ai toujours pas compris.</i><br><b>Q2-2-</b> <i>Y a-t-il vraiment un sens à chaque haïku du livret, quel message est censé passer ?</i>  |
| L39 | Isis : <b>Q1-</b> <i>J'ai lu tout le recueil d'un coup et j'ai relu une seconde fois pour savoir si mes impressions par rapport au haïku avaient changé. C'est seulement la deuxième fois que j'ai écrit dans mon carnet de bord. Je connaissais déjà l'univers des haïku que j'avais étudié quand j'étais à l'école.</i><br><b>Q2-1-</b> <i>Les haïku que je ne comprenais pas.</i><br><b>Q2-2-</b> <i>Je me suis demandé pourquoi autant de ces poèmes avaient un rapport avec la mort et pourquoi certains haïku n'avaient aucun sens.</i>  |
| L40 | Océane : <b>Q1-</b> <i>J'ai lu quelques poèmes une première fois pour voir ce qu'était un haïku, puis j'ai lu tous les poèmes plusieurs fois.</i><br><b>Q2-1-</b> <i>Mon envie de noter sur le cahier de bord mes impressions.</i><br><b>Q2-2-</b> <i>Quel message veut-il faire passer, dans quel but l'auteur a écrit ce texte ?</i>   |
| L41 | Ana : <b>Q1-</b> <i>Une fois mis en forme, j'ai lu le recueil de haïku car je trouve que ça donnait plus envie d'être lu que de simples photocopies.</i><br><b>Q2-1-</b> <i>La beauté des paysages, les souvenirs de choses qui ont pu être vécues.</i><br><b>Q2-2-</b> <i>Y a-t-il un sens véritable à tous ces haïku ?</i>   |
| L42 | Alicette : <b>Q1-</b> <i>J'ai commencé à lire quelques vers lorsque nous avons reçu le recueil ensuite je l'ai lu en entier. Et pour finir j'ai lu quelques pages de jours en jours pour tenter de comprendre le sens de ces vers.</i><br><b>Q2-1-</b> <i>Ce qui a arrêté ma lecture est la fatigue.</i><br><b>Q2-2-</b> <i>Quel est le sens de ces poèmes ? Sont-ils individuels ou doivent-ils être lus en même temps ?</i>  |
| L43 | Cristiana <sup>1345</sup> : <b>Q1-</b> <i>Au tout début j'ai commencé par chercher des informations sur le principe du haïku, ce qui m'a donné envie de lire le petit livre. J'ai lu chaque jour les petits poèmes correspondant à une saison. Je les ai lus et relus car ils sont pleins de sens. Chaque petit poème a son mystère, chaque auteur a sa manière d'écrire, c'est pourquoi je ne les ai pas lus tous d'un coup ; d'ailleurs je lis toujours un petit bout par jour car ce sont vraiment des poèmes écrits d'une manière qui réconforte et libère l'esprit.</i><br><b>Q2-1-</b> <i>Rien ! Si ce n'est un changement radical de décor pour mieux sentir le texte.</i><br><b>Q2-2-</b> <i>La toute première question que je me suis posée en lisant ces textes n'a pas vraiment de sens, mais j'aimerais quand même savoir d'où ces poètes trouvent la sérénité d'écrire de tels textes, pleins de choses simples mais complexes à la fois.</i> |
| L44 | Typhaine : <b>Q1-</b> <i>Je l'ai lu dans l'ordre en relisant chaque phrase deux ou trois fois. En 2 jours, une moitié par jour, pour bien réfléchir à chaque phrase.</i><br><b>Q2-1-</b> <i>Mes pensées, mes souvenirs, l'envie de regarder mes photos souvenirs.</i><br><b>Q2-2-</b> <i>Est-ce que les phrases ont un rapport entre elles, ou alors sont-elles juste des citations au hasard que l'auteur a bien aimées ?</i>   |
| L45 | Jennifer : <b>Q1-</b> <i>J'ai lu les haïku un par un, avec un petit intervalle de temps entre chaque car je me suis rendu compte qu'en</i>   |

<sup>1345</sup> La langue première de Cristiana est le roumain.

|     |  |
|-----|--|
|     | <p>lisant tout d'un coup, c'était un peu confus et les divers éléments des différents haïku se mélangeaient. J'ai également fait de brèves recherches sur internet afin de lire d'autres haïku que ceux proposés et de comprendre la construction.</p> <p><b>Q2-1-</b> Je me suis arrêtée à chaque poème car le fait de les enchaîner renforçait mon incompréhension et devenait vite ennuyeux. Je pense que pour préserver l'intérêt d'un texte, il faut espacer un minimum les différentes lectures dans le temps.</p> <p><b>Q2-2-</b> Le texte a-t-il réellement un sens ou l'auteur écrit-il les mots tels qu'ils lui viennent à l'esprit ?</p>  |
| L46 | <p>Laura : <b>Q1-</b> Je l'ai lu une première fois entièrement, dans l'ordre des saisons, pour avoir une première impression. Puis j'ai lu en fonction des personnes qui avaient écrit chaque petite strophe. (tous les passages d'une même personne) pour voir les ressemblances.</p> <p><b>Q2-1-</b> « Qui a écrit quoi » Toutes ces allusions à l'eau, la lumière, contrastes jour/ nuit, chaud/ froid</p> <p><b>Q2-2-</b> Je me suis demandée si c'était ou non des enfants qui avaient écrit ces textes finalement, je ne sais pas trop quoi penser car le langage est parfois assez soutenu, même si ces textes parlent de choses simples.</p> |
| L47 | <p>Amélie : <b>Q1-</b> J'ai lu ce recueil de haïku en une fois car il n'était pas long à lire et le langage utilisé était simple. Je l'ai lu un soir en très peu de temps.</p> <p><b>Q2-1-</b> Lors de ma lecture solitaire, ce qui a arrêté ma lecture c'est le fait que cette description soit divisée en plusieurs parties, ce qui nous donne parfois l'impression qu'il n'y a pas de suite logique.</p> <p><b>Q2-2-</b> En lisant ce texte, ma première impression a été « pourquoi est-ce qu'il ne comporte que 3 lignes ? de plus je me suis demandé ce que l'auteur a voulu nous transmettre car j'ai parfois eu du mal à saisir le sens.</p> |

**La fonction imageante de la lecture.**  
**Quelles images modèle le texte du lecteur ?**

**Q3- En lisant ce texte je vois une image Q3-oui Q3-non**

**Cette image est :**

**Q3-1-** Persistante ; **Q3-2-** Fugitive ; **Q3-3-** Précise ; **Q3-4-** Colorée ; **Q3-5-** Floue ; **Q3-6-** Fixe ;

**Q3-7-** Mobile ; **Q3-8-** Elle évolue ; **Q3-9-** Il y a une image mais je n'arrive pas à la fixer

**Q3-10-** C'est un décor, un paysage, un lieu

**Q3-11-** C'est un personnage ; **Q3-12-** Je vois plusieurs personnages

**Q3-13-** C'est un univers que je connais ; **Q3-14-** C'est un univers complètement inconnu ; **Q3-**

**15-** L'ensemble est inconnu mais je reconnais des éléments ; **Q3-16-** Je vois plusieurs images

**Q3-2- Quelle est cette image ? (Quelles sont ces images ?)**

|   |   |
|---|---|
| 1 | <p><b>Q3-oui</b><br/><b>Q3-</b> 2 – 3 – 7 – 8 – 10 – 12 – 15 – 16<br/><b>Q3-2-</b> Des images qui représentent ce que le texte présente.</p>  |
| 2 | <p><b>Q3-oui</b><br/><b>Q3-</b> 10<br/><b>Q3-2-</b> je vois l'intérieur d'une maison avec un feu de cheminée : le temps est mauvais, il fait sombre. Le soleil se couche.</p>   |
| 3 | <p><b>Q3-oui</b><br/><b>Q3-</b> 2 – 4 – 7 – 8 – 12 – 15 – 16<br/><b>Q3-2-</b> Je vois des images différentes pour chaque haïku, et parfois une image pour plusieurs haïku. Pour la page 1, c'est une image sombre, pendant l'hiver avec de la neige et du vent, des enfants, des magasins... Pour les autres c'est plutôt le soir, la mer, la campagne avec des champs fleuris et une ambiance calme.</p>   |
| 4 | <p><b>Q3- oui</b><br/><b>Q3-</b> 2 – 5 – 7 – 9 – 10 – 13 – 15 - 16<br/><b>Q3-2-</b> Un paysage extérieur de printemps, mais surtout une impression de naissance/renaissance, car même si les éléments sont connus (le vent ; la neige, la pluie, les eaux du printemps etc.) ils paraissent nouveaux à mes yeux dans ces poèmes.</p>  |
| 5 | <p><b>Q3-oui</b><br/><b>Q3-</b> 2 – 4 – 5 – 8 – 10 – 13 –<br/><b>Q3-2-</b> Une cascade, l'eau est turquoise, il y a un arc-en-ciel et un oiseau. Puis il y a un chemin de terre, une forêt et les bruits des animaux. J'ai déjà rêvé de ces lieux. Ils sont fictifs.<br/>Réponse à la question complémentaire :<br/>« Epargné par la mort. Larmes et rosée sur l'herbe. Ne trempent plus que moi » Issa<br/>Je trouve l'image magnifique : ce guerrier en armure traditionnelle qui attend la mort et que la rosée recouvre comme un linceul.</p> |
| 6 | <p><b>Q3-oui</b><br/><b>Q3-</b> 3 – 4 – 8<br/><b>Q3-2-</b> Ces images que je vois évoluent ; premier haïku des livres qui s'envolent avec le vent, ces livres deviennent de la neige dans le second haïku puis de la pluie et cette pluie qui tombe forme une rivière puis une chute en forme de plongeon. Cette eau qui coule éteint des bougies et ces bougies en s'éteignant font un bruit de cloches qui tintonnent pour la première fois.</p>  |
| 7 | <p><b>Q3-oui</b></p>  |

|    |   |
|----|---|
|    | <p><b>Q3- 2-3-4-7-8-10-16</b><br/> <b>Q3-2-</b> <i>En relisant les pages 1 à 6 je vois plusieurs images, elles sont précises mais restent fugitives tels des souvenirs. Je ne trouve pas une image pour chaque poème. Certaines restent vagues et n'apparaissent qu'à la fin de la lecture. Ces images sont colorées et agréables. Elles m'obligent à voyager travers l'espace.</i></p>   |
| 8  | <p><b>Q3-oui</b>, à 2de lecture<br/> <b>Q3- 3-4</b><br/> <b>Q3-2-</b> <i>Celle décrite par le haïku.</i></p>  |
| 9  | <p><b>Q3-oui</b><br/> <b>Q3- 4 (quelque fois) – 5 – 7 – 8 - 10 – 15</b><br/> <b>Q3-2-</b> <i>Souvent ce sont des images de paysages, beaucoup naturels, mais elles sont très en relation avec le temps qu'il fait et évidemment la saison.</i></p>  |
| 10 | <p><b>Q3-oui</b><br/> <b>Q3- 8 – 10 – 14</b><br/> <b>Q3-2-</b> <i>Cela dépend des petits paragraphes, par exemple p.2, le deuxième paragraphe traite d'un village où la neige a fondu, et où il y a des enfants, je m'imagine donc ce village où les enfants jouent après la neige.</i></p>   |
| 11 | <p><b>Q3-oui (J'en vois plusieurs)</b><br/> <b>Q3- 2 – 7 – 8 – 15 – 16</b><br/> <b>Q3-2-</b> <i>Ces images sont les quatre saisons, le jour et la nuit, la lumière et l'obscurité, le silence et le bruit : que des paradoxes.</i></p>  |
| 12 | <p><b>Q3-oui</b><br/> <b>Q3- 2 – 3 – 7 – 10 – 12 – 15</b><br/> <b>Q3-2-</b> <i>Des enfants emmitoufflés qui courent dans les rues d'un village. Eux sont mobiles, le reste semble sans vie. Une personne les regarde de sa fenêtre, elle se trouve sous les toits d'une vieille maison, il y a une collection de poupées. Un village au bord de l'eau, c'est le soir, je suis à l'intérieur, il y a une odeur de cire. Des femmes parlent en lavant leurs casseroles au bord d'une rivière.</i></p>   |
| 13 | <p><b>Q3-oui</b><br/> <b>Q3- 10 – 16</b><br/> <b>Q3-2-</b> <i>Je vois plusieurs images, une pour chaque haïku à l'exception de certains qui ne m'ont rien fait ressentir ou voir. C'est souvent des paysages que j'imagine où se retrouvent parfois des personnages.</i></p>  |
| 14 | <p><b>Q3-oui</b><br/> <b>Q3- 5 – 7 – 8 – 10</b><br/> <b>Q3-2-</b> <i>Cette image est floue mais je vois un décor, un paysage, un lieu, ça évolue.</i></p>   |
| 15 | <p><b>Q3-oui</b><br/> <b>Q3- 2 – 3 – 4 – 5 – 7 – 8 – 9 – 10 – 14 – 15 – 16</b><br/> <b>Q3-2-</b> <i>Pour moi, l'ensemble du recueil se passe dans une contrée lointaine du Japon. Je ne sais pas trop pourquoi, peut-être étais-je influencée dès le départ par le mot « haïku ». Il y a deux lieux dans mon imagination. Tout d'abord, une petite maison éclairée à la lumière des bougies ensuite je vois une grande plaine avec des fleurs et quelques arbres. Je vois des images claires.</i></p> |
| 16 | <p><b>Q3-oui</b><br/> <b>Q3- 1 – 8 – 10</b><br/> <b>Q3-2-</b> <i>Le passage de la journée au soir dans un village de campagne à la fin de l'hiver – début printemps. Le village se réveille après trois mois d'hiver.</i></p>   |
| 17 | <p><b>Q3-</b> (pas de réponse)<br/> <b>Q3-8</b><br/> <b>Q3-2-</b> <i>Dans ma tête je vois l'un des mots de chaque phrase représentés. Ex :</i><br/> <i>Il pleut dedans</i><br/> <i>Qu'en pensez-vous</i><br/> <i>L'Assemblée des poupées ?</i><br/> <i>Je vois avec cette phrase de nombreuses poupées en porcelaine dans une chambre d'enfant.</i></p>   |
| 18 | <p><b>Q3-oui</b><br/> <b>Q3- 3- 7 – 8 – 16</b><br/> <b>Q3-2-</b> <i>Ce sont des images mettant en scène la nature, les différentes saisons. Mais aussi des images avec du son, qui sont mobiles et évoluent.</i></p>  |
| 19 | <p><b>Q3-oui</b><br/> <b>Q3- 2 – 7 – 8 – 9 – 10 – 13</b><br/> <b>Q3- 2-</b> <i>Je vois des images décrites dans les haïku, une échoppe, un village, des enfants, des poupées, une rivière, une bougie, une église/ un temple, des lumières.</i></p>   |
| 20 | <p><b>Q3-oui</b> <i>Je m'imagine ces scènes, je me les représente et je trouve que cela parle beaucoup de sensations.</i><br/> <b>Q3- 2 – 5 – 9 – 14 – 16</b><br/> <b>Q3-2-</b> <i>Pour chacune des phrases, une image apparaît dans ma tête, c'est ma vision de la scène, mais ce n'est pas une image très définie. Je vois un peu de neige et des enfants. Ce sont principalement des images de lieux, paysages, mais tous différents.</i></p>  |
| 21 | <p><b>Q3-oui</b><br/> <b>Q3- 2 – 5 – 10 – 15 – 16</b><br/> <b>Q3-2-</b> <i>Images de flocons de neige qui tombent, un décor asiatique japonais (fleurs de lotus, pétales roses sur la neige blanche)</i></p>  |
| 22 | <p><b>Q3-non</b></p>  |

|     |  |
|-----|--|
|     | <p><b>Q3- 9 – 12 – 16</b><br/> <b>Q3-2 –</b> <i>Comme le mot « lune » apparaît plusieurs fois, je vois un environnement obscur. On parle aussi de printemps donc je pense que les scènes écrites pourraient se passer un soir de printemps. Or dans les poésies plus « classiques » on ne parle pas vraiment de ces soirées-là.</i></p>  |
| 23  | <p><b>Q3-oui</b><br/> <b>Q3- 2 – 5 – 10</b><br/> <b>Q3-2</b> Quand la neige a fondu<br/> Le village est plein d'enfants /<br/> Allumant une bougie<br/> A une autre bougie<br/> Une soirée de printemps</p>  |
| 24  | <p><b>Q3- oui</b><br/> <b>Q3- 4 – 8 – 10 – 15</b><br/> <b>Q3-2- Je vois une grande plaine verdoyante, un ruisseau dans lequel coulent les glaces fondues des massifs de neige éternelle. Je vois dans la plaine le vent qui souffle. Il y a une église dans un petit village. Cette scène est surplombée d'une nuit étoilée.</b></p>   |
| 25  | <p><b>Q3-oui</b><br/> <b>Q3- 1 – 3 – 7 – 15 – 16</b><br/> <b>Q3-2- De la neige et un troupeau d'enfants, une assemblée de pantins, des gouttes d'eau, des montagnes (pourtant il n'y en a pas), un filet sur le reflet de la lune, des fleurs.</b></p>   |
| L26 | <p><b>Q3-oui</b><br/> <b>Q3- 2-3-7-10-11-12-15-16</b><br/> <b>Q3-2- J'imagine les scènes de haïku, une par une, j'essaie d'en imaginer la suite.</b></p>   |
| L27 | <p><b>Q3-oui</b><br/> <b>Q3- 2-5-8-10-16</b><br/> <b>Q3-2- Je vois une averse avec plein d'enfants et beaucoup de lumière.</b></p>   |
| L28 | <p><b>Q3-oui</b><br/> <b>Q3- 5 – 10</b><br/> <b>Q3-2- Une mer ou un fleuve, une région ou un village.</b></p>  |
| L29 | <p><b>Q3-oui</b><br/> <b>Q3- 5 –</b><br/> <b>Q3-2- Une bougie et le visage de maman.</b></p>   |
| L30 | <p><b>Q3-oui</b><br/> <b>Q3- 2 – 7 – 8 – 10 – 15 – 16</b><br/> <b>Q3-2- Les images qui m'apparaissent sont parfois complètement différentes. Chaque haïku fait apparaître une image en moi propre au texte. Parfois c'est de l'eau qui coule sous la clarté de la lune, parfois un cerisier en fleur au printemps qui se meut avec le vent, parfois des images sombres imprécises, nostalgiques ou tristes ou encore une odeur ou un bruit.</b></p>  |
| L31 | <p><b>Q3-oui</b><br/> <b>Q3- 1 – 4 – 7 – 10 –</b><br/> <b>Q3-2- Les images changent pour chaque poème. Je vois des arbres en fleurs, des ruisseaux entourés de montagnes, un personnage qui regarde en arrière (je suis à la place du personnage) : il voit un chemin éclairé par une lanterne noire située sur le bas-côté du chemin. Le chemin est entouré d'eau (cette image est similaire au « Voyage de Chibiro » de Myazaki. En général j'associe ces poèmes à des extraits de films de Myazaki.</b></p> |
| L32 | <p><b>Q3- (pas de réponse)</b><br/> <b>Q3- 5- 8 – 9 – 10 – 15</b><br/> <b>Q3-2- Cette image est premièrement fixée sur la météo, les saisons. Puis selon les phrases, les éléments employés je les perçois mais le contexte est flou. Une sorte de tourbillon où l'on se perd, mais d'où l'on aperçoit quelques sphères.</b></p>   |
| L33 | <p><b>Q3- oui</b><br/> <b>Q3- 15 – 16</b><br/> <b>Q3-2- Pour chaque poème je vois une image de ce qui est écrit. Par exemple p.5 (Buson) je vois une terrasse avec une main qui allume une bougie à une autre bougie. Il fait presque nuit, c'est au crépuscule, il y a des lucioles. C'est un cadre très joyeux.</b></p>  |
| L34 | <p><b>Q3-oui</b><br/> <b>Q3- 2 – 10 – 15 – 16</b><br/> <b>Q3-2- Une rivière, des étoiles, une prairie, la lune.</b></p>  |
| L35 | <p><b>Q3-oui</b><br/> <b>Q3- (pas de réponse)</b><br/> <b>Q3-2-Ces haïku m'évoquent au paysage inconnu et très lointain, même si j'ai déjà vu montagne et neige. La paisibilité qui est ici connotée me paraît à l'antipode des endroits où je vis quotidiennement, c'est pourquoi je « vois » une image floue mais persistante.</b></p>   |
| L36 | <p><b>Q3-oui</b><br/> <b>Q3- 5 – 8 – 10 – 13</b><br/> <b>Q3-2- Je vois un paysage de campagne et d'un petit village un soir gris.</b></p>  |
| L37 | <p><b>Q3- (pas de réponse)</b><br/> <b>Q3- 5 – 8 – 9 – 10 – 15</b></p>   |

|            |   |
|------------|---|
|            | <b>Q3-2-</b> <i>Moi ou des personnes proches dans les différents endroits cités dans les haïku avec des rivières, la lune, la nuit.</i>   |
| <b>L38</b> | <b>Q3-oui</b><br>Q3- 5 – 8 – 10 – 15<br>Q3- <i>Pour la majorité des haïkus, pages 1 à 6, je vois le paysage décrit, le temps qu'il fait (ex neige). Pour le haïku d'Issa p.2 par exemple je vois des enfants qui jouent habillés de leur manteau car c'est l'hiver, la neige a fondu et ils sortent s'amuser.</i> |
| <b>L39</b> | <b>Q3-oui</b><br>Q3- 2 – 4 – 8 – 10 – 13 – 16<br>Q3- <i>Il y a d'abord une première image d'un paysage gris et pluvieux avec au fond une montagne et une vallée en bas de cette montagne. Ensuite vient une deuxième image, celle du même paysage, mais verdoyant et bourgeonnant.</i>                            |
| <b>L40</b> | <b>Q3- oui</b><br>Q3- 5 – 7 – 10 – 12 – 14 – 16<br>Q3- <i>Ces images correspondent aux haïku.</i>   |
| <b>L41</b> | <b>Q3-oui</b><br>Q3- 10 – 11 – 12 – 14 – 15 – 16<br>Q3- <i>Des paysages, des éléments de la nature.</i>   |
| <b>L42</b> | <b>Q3-oui</b><br>Q3- 4 – 8 – 10 – 14 – 16<br>Q3- <i>Je vois différentes saisons. En premier lieu un paysage recouvert de neige symbolisant l'hiver. Puis un jardin japonais, des fleurs et un pont symbolisant le passage du printemps à l'été.</i>   |
| <b>L43</b> | <b>Q3-</b> (pas de réponse)<br>Q3- 4 – 7 – 8 – 12 – 13 – 16<br>Q3- <i>Les images que je « vois » sont pleines de vie. Il y a du bruit, le bruit des enfants mais aussi celui de la nature qui se dégèle après un lourd hiver. C'est une multitude d'images qui évoluent en bien.</i>                              |
| <b>L44</b> | <b>Q3- oui</b><br>Q3- 7 – 10 – 12 – 15<br>Q3- <i>Des enfants jouant sous la pluie, puis d'un coup la neige tombe, les enfants font maintenant plusieurs choses, certains un bonhomme de neige, les autres une bataille de boules de neige, ou encore dessinent des anges.</i>                                     |
| <b>L45</b> | <b>Q3-oui</b><br>Q3- 2 – 4 – 6 – 15<br>Q3- <i>Ce sont des images en rapport avec des bribes de textes plus ou moins importantes. Par exemple pour le 3<sup>ème</sup>, je vois des poupées vaudous en rang. Pour le 1<sup>er</sup> de la page 6 je revois une image souvenir de mon voyage en Espagne.</i>         |
| <b>L46</b> | <b>Q3-oui</b><br>Q3- 2 – 4 – 9 – 10 – 15 – 16<br>Q3- <i>Le printemps est représenté par l'eau. Les saisons représentées à travers les différents éléments (l'eau, l'air, le feu, la terre)</i>  |
| <b>L47</b> | <b>Q3-oui</b><br>Q3- 2 – 10<br>Q3- <i>On remarque la description d'un lieu sous différents aspects, notamment au niveau météorologique (vent, neige, pluie). Mais ce paysage n'est décrit que par quelques détails. De plus on ressent le temps qui passe, c'est pourquoi cette image est fugitive.</i>           |

***La reconfiguration narrative du texte par le lecteur.***

***Le texte du lecteur est-il un texte narratif ?***

**Q4- En lisant ce texte je reconstitue une ou plusieurs petites histoire Q4- oui Q4- non**

**Q4-1- Quelle est cette histoire ?**

|          |  |
|----------|--|
| <b>1</b> | <b>Q4-non</b>  |
| <b>2</b> | <b>Q4-oui</b><br>Q4- <i>Une maison vide, les gens sont partis. J'ai comme l'impression que c'est un départ précipité suite à une mauvaise nouvelle.</i>  |
| <b>3</b> | <b>Q4-oui</b><br>Q4- <i>Pour les deux premiers, c'est un village dans le passé, lors d'un marché, ou bien un jour sans école où les personnes font leurs achats. Pour les autres toutes les petites images se trouvent pour ne faire qu'une histoire, se déroulent aussi dans un petit village à la campagne avec des champs fleuris car c'est le printemps et à proximité de la mer, avec des marins qui se lèvent très tôt le matin pour aller pêcher. (pages 1 à 6)</i> |
| <b>4</b> | <b>Q4-oui</b><br>Q4- <i>Ce n'est pas vraiment une histoire, mais surtout une description que pourrait faire une personne qui étudierait l'espace qui l'entoure, comme s'il ne l'avait pas vu depuis longtemps.</i>   |
| <b>5</b> | <b>Q4-non</b>  |
| <b>6</b> | <b>Q4-oui</b>  |

|     |   |
|-----|---|
|     | <b>Q4-</b> <i>L'histoire est celle de la vie, des saisons : printemps, été, automne, hiver...</i>   |
| 7   | <b>Q4-oui</b><br><b>Q4-</b> <i>Les histoires prolongent le poème, deux d'entre eux m'inspirent. « Quand la neige a fondu, le village est plein d'enfants » « Il pleut dedans, qu'en pensez-vous l'assemblée des poupées ? ». J'imagine quelque chose de froid à l'extérieur et en même temps chaleureux à l'intérieur. Un village en montagne couvert d'une poudre blanche en hiver ou alors en automne couvert par la pluie.</i> |
| 8   | <b>Q4-non</b>   |
| 9   | <b>Q4-non</b><br><b>Q4-</b> <i>Je ne vois pas d'histoire</i>  |
| 10  | <b>Q4-oui</b><br><b>Q4-</b> <i>Ce sont les moments d'une année, avec les saisons qui défilent, et toutes ces petites choses qui nous montrent que la saison prochaine arrive mais auxquelles on ne fait pas attention.</i>  |
| 11  | <b>Q4-oui</b><br><b>Q4-</b> <i>C'est l'histoire d'un endroit durant une année complète qui est décrit, des choses anodines y sont racontées.</i>  |
| 12  | <b>Q4-non</b> <i>Ce sont juste des scènes.</i>  |
| 13  | <b>Q4-oui</b><br><b>Q4-</b> <i>Parfois plusieurs haïku se suivent et pourraient former une petite histoire si on les rassemblait, exemple les haïku 4,5 et 6.</i>   |
| 14  | <b>Q4-oui</b><br><b>Q4-</b> <i>Ces différentes histoires représentent une saison.</i>   |
| 15  | <b>Q4-oui, plusieurs</b><br><b>Q4-</b> <i>Je ne considère pas chaque phrase comme des histoires mais plutôt comme des scènes qui se déroulent sous mes yeux. J'ai l'impression que l'histoire continue et moi je me regarde.</i>  |
| 16  | <b>Q4-oui</b><br><b>Q4-</b> <i>pages 1 à 6 dite dans la question précédente</i><br>- <i>journée paisible dans un jardin/parc, pages 7 à 11</i><br>- <i>arrivée de l'été</i><br>- <i>sombre journée d'automne</i><br>- <i>le village s'endort avec l'arrivée de l'hiver</i>  |
| 17  | <b>Q4-oui</b><br><b>Q4-1-</b> <i>Le temps qui s'écoule.</i>   |
| 18  | <b>Q4-oui</b><br><b>Q4-</b> <i>L'histoire des différents éléments de la nature (eau, terre, feu, vent) qui évoluent, mais aussi des Hommes qui ont vu des éléments, ces paysages, ou les images dans ces conditions matérielles, où c'est la nature qui fait les Hommes et non les Hommes qui sont la nature.</i>   |
| 19  | <b>Q4-non</b>   |
| 20  | <b>Q4-oui</b><br><b>Q4-</b> <i>Ce ne sont pas des histoires mais comme si on avait recueilli dans ce livre des phrases d'une histoire, ce sont peut-être des passages de cette histoire. Mais tout ne semble pas coller.</i>  |
| 21  | <b>Q4-oui</b><br><b>Q4-</b> <i>L'histoire d'une vie calme et paisible, proche de la nature au Japon. Peut-être la vie d'un moine dans un temple retiré qui voit passer les saisons.</i>   |
| 22  | <b>Q4-oui</b><br><b>Q4-</b> <i>Je dirais que c'est la fin d'un hiver long et froid, donc tout le monde est content, cependant ce n'est plus de la neige qui tombe mais de la pluie. Malgré ça, le village dans lequel se passe mon histoire reste optimiste.</i>  |
| 23  | <b>Q4-non</b>   |
| 24  | <b>Q4-oui</b><br><b>Q4-</b> <i>Je vois l'histoire des saisons sur un même tableau.</i>  |
| 25  | <b>Q4-oui</b><br><b>Q4-</b> <i>Inexplicable.</i>  |
| L26 | <b>Q4-oui</b><br><b>Q4-</b> <i>A chaque fois des histoires différentes mais similaires. Je pense que chaque haïku montre une partie, un moment de la vie d'une ou plusieurs personnes.</i>  |
| L27 | <b>Q4-oui</b><br><b>Q4-</b> <i>Il y a différentes histoires :</i><br>- <i>des enfants dans un village</i><br>- <i>une rivière après un temps de pluie</i><br>- <i>une soirée de printemps</i>   |
| L28 | <b>Q4-non</b>   |
| L29 | <b>Q4-non</b>   |
| L30 | <b>Q4-oui</b><br><b>Q4-</b> <i>Parfois ce sont des histoires sans logique, sans rien de vraiment précis d'ailleurs. Cela peut être un cerisier en fleurs avec un village plus loin et des enfants qui jouent, parfois ce n'est rien d'autre que l'eau qui coule inlassablement sans fin</i>   |

|     |   |
|-----|---|
|     | <i>comme si elle représentait le temps qui passe, parfois c'est la tristesse et l'ironie d'une personne mourante.</i>   |
| L31 | <b>Q4-oui</b><br><b>Q4-</b> <i>Pour moi chaque haïku correspond à une histoire. Je ne sais pas si le terme « histoire » serait approprié car je commence par avoir une image illustrant ces vers. Mais les personnages n'évoluent que dans le lieu que j'ai choisi. Les relations entre les personnages et l'association d'objets ou la vision de paysages restent dans un cadre fixe. C'est comme si je représentais cette histoire à la télé. L'écran de la télé serait comme une sorte de barrière infranchissable. Mon histoire se déroulerait uniquement entre ces deux barrières.</i> |
| L32 | <b>Q4- Plusieurs histoires</b><br><b>Q4-</b> <i>Selon les auteurs, l'histoire change. Comme si l'on zappait avec une télécommande sans cesse.</i>   |
| L33 | <b>Q4- non</b><br><b>Q4-</b> <i>Ce sont plutôt des images que des histoires. Excepté p.2 (Issa) je vois les enfants sortir, je les imagine en train de jouer, de sauter de joie. C'est un village perdu dans les montagnes quelque part en Asie. Peut-être au Tibet, mais il y a tout de même des similarités avec les villages perdus dans les Alpes en France.</i>  |
| L34 | <b>Q4- non</b>  |
| L35 | <b>Q4-non</b>   |
| L36 | <b>Q4-oui</b><br><b>Q4-</b> <i>Les poèmes paraissent très liés, comme s'ils racontaient une histoire – un conte probablement, quelque chose de réel pourtant.</i>   |
| L37 | <b>Q4-oui</b><br><b>Q4-</b> (pas de réponse)  |
| L38 | <b>Q4-non</b>   |
| L39 | <b>Q4-non</b>   |
| L40 | <b>Q4-non</b>   |
| L41 | <b>Q4-non</b>   |
| L42 | <b>Q4-non</b>   |
| L43 | <b>Q4-</b> (pas de réponse)<br><b>Q4-</b> <i>Une histoire qui ressort de toutes ces images est celle d'un petit village dans lequel les habitants sont heureux, heureux de voir la neige fondre, de voir le printemps revenir, plein de couleurs et de bruits qui les feraient « revivre ».</i>   |
| L44 | <b>Q4-oui</b><br><b>Q4-</b> <i>Je me revois petite avec mes amis du lotissement, à jouer dehors les rares jours de neige.</i>   |
| L45 | <b>Q4-non</b>   |
| L46 | <b>Q4-oui</b><br><b>Q4-</b> <i>L'histoire du printemps et de la nature.</i>   |
| L47 | <b>Q4-</b> (pas de réponse)<br><b>Q4-</b> <i>On a l'impression de se retrouver dans un endroit familier, chaleureux où il fait bon vivre, accompagné de personnes qui contribuent à notre bonheur, un bonheur simple.</i>   |

***La fonction imageante non visuelle de la lecture.  
Sonorités du texte du lecteur.***

**Q5-En lisant ce texte j'entends des sons Q5-oui Q5-non**

**Les sons que j'entends sont**

**Q5-1-** Forts ; **Q5-2-** Faibles ; **Q5-3** – A hauteur normale ; **Q5-4-** Chuchotés

**Q5-5-** Je n'entends rien du tout ; **Q5-6** Je perçois du silence

**Q5-7-** J'entends des sons évoqués dans le texte, quels sons ?

|   |  |
|---|--|
| 1 | <b>Q5-oui</b><br><b>Q5-3</b><br><b>Q5-7-</b> <i>Tout dépend de ce que raconte le texte. »</i>  |
| 2 | <b>Q5-oui</b><br><b>Q5-</b> 2 – 6<br><b>Q5-7-</b> <i>Je perçois un silence très profond avec des craquements de bois de la cheminée.</i>   |
| 3 | <b>Q5-non</b>  |
| 4 | <b>Q5-</b> (pas de réponse)<br><b>Q5-</b> 2 – 3 – 4 –<br><b>Q5-7-</b> <i>Des sons très doux</i>  |
| 5 | <b>Q5-oui</b><br><b>Q5</b> - 2 – 6<br><b>Q5-7-</b> <i>Chants d'oiseaux surtout, le son de l'eau, des bruits de cigales, des croassements de grenouilles, le vent qui souffle et un silence parfois reposant, parfois angoissant.</i> |



|    |   |
|----|---|
| 6  | Q5-oui<br>Q5-3<br>Q5-7- <i>La pluie, la neige, les cloches...</i>   |
| 7  | Q5-non<br>Q5-6<br>Q5-7 : <i>Je perçois quelque chose de silencieux, un sentiment d'apaisement et de bien être, de calme intérieur.</i>  |
| 8  | Q5-oui<br>Q5-2-6<br>Q5-7- <i>Le silence ou le vent, ou la neige qui tombe.</i>  |
| 9  | Q5-oui<br>Q5-2<br>Q5-7- <i>Les sons sont des bruits naturels, encore une fois ce sont le vent, la pluie, le feuillage, les insectes.</i>  |
| 10 | Q5-oui<br>Q5-3<br>Q5-7- <i>Par exemple les sons de ruissellement de l'eau, des cris des enfants...</i>  |
| 11 | Q5-oui<br>Q5-1-2-6<br>Q5-7- <i>Le son du vent, des cris d'enfants, la pluie qui tombe, un filet qui tombe dans l'eau, l'écho d'une cloche</i>   |
| 12 | Q5-oui<br>Q5-2<br>Q5-7- <i>J'entends le souffle du vent, des cris d'enfants. Au loin, une voix d'homme qui parle, de l'eau qui ruisselle, le bruit d'un filet qu'on plonge, le son de petits vagues, le bruit d'une allumette qu'on craque, des femmes qui parlent.</i> |
| 13 | Q5-oui<br>Q5-2- 4<br>Q5-7- <i>En lisant le haïku 4 j'entends le bruit de l'eau qui ruisselle mais très faiblement, comme un bruit de fond.</i>  |
| 14 | Q5-oui<br>Q5-7- <i>J'entends des sons chuchotés mais je perçois aussi du silence.</i>   |
| 15 | Q5-non<br>Q5-6<br>Q5-7- <i>Je n'ai entendu comme sons que le souffle du vent dans les feuilles des arbres sinon, tout n'est que silence.</i>  |
| 16 | Q5-non  |
| 17 | Q5- (pas de réponse)<br>Q5-1<br>Q5-7- <i>Pour certaines phrases seulement. Par exemple pour</i><br><i>Quand la neige a fondu</i><br><i>Le village</i><br><i>Est rempli d'enfants</i><br><i>J'entends un groupe d'enfants crier et s'amuser.</i>                         |
| 18 | Q5-oui<br>Q5-3- ou 6<br>Q5-7- <i>Le vent, aussi la pluie, un ruisseau et son ruissellement. Le bruit de quelque chose que l'on plonge dans l'eau, le bruit d'une allumette qu'on gratte.</i>  |
| 19 | Q5- (pas de réponse)<br>Q5-6<br>Q-5-7- <i>Le son d'une cloche, le bruissement de l'eau, des rires d'enfants, des crépitements. Des sons sourds, ce qui me donne une impression de silence.</i>  |
| 20 | Q5- (pas de réponse)<br>Q5-4-6<br>Q5-7- <i>Je n'entends pas les sons évoqués dans le texte, plutôt des petits bruissements, peut-être le vent. Je ne sais pas trop. Seulement je n'entends pas « l'Alouette chanter » par exemple.</i>                                  |
| 21 | Q5-oui<br>Q5- 2 – 6<br>Q5-7- <i>J'entends le silence de la nature avec de temps en temps de faibles clapotis d'eau, le bruit d'une cloche au loin, le bruit du vent dans les arbres.</i>  |
| 22 | Q5-oui<br>Q5-1-6<br>Q5-7- <i>Lors d'un haïku sur les paysages je perçois du silence (pas tout le temps) et lorsqu'il évoque des personnages, je perçois des voix fortes et enjouées.</i>  |
| 23 | Q5-oui<br>Q5- 3<br>Q5-7- <i>Le son de l'eau ; crépitements d'une bougie, le souffle du vent.</i>  |
| 24 | Q5-oui<br>Q5-2  |

|     |  |
|-----|--|
|     | Q5-7- <i>J'entends le vent qui souffle, le bruit du ruisseau. J'entends aussi le son d'une cloche au loin.</i>   |
| 25  | Q5-non   |
| L26 | Q5-oui<br>Q5- 2 - 6<br>Q5-7- <i>Les enfants qui jouent, rient et crient. Le bruit de la pluie, l'eau qui coule, le craquement d'une allumette, une mélodie douce.</i>  |
| L27 | Q5-non<br>Q5-6   |
| L28 | Q5-oui<br>Q5-4<br>Q5-7- <i>L'écho des vagues, le chant du printemps, le silence d'un village, des rires d'enfants.</i>   |
| L29 | Q5-non   |
| L30 | Q5-oui<br>Q5- 2- 6<br>Q5-7- <i>Des sons faibles comme le souffle du vent dans les arbres, des enfants qui rient, le chant des cigales, le bruit de l'eau, la voix d'une personne remplie de tristesse ou encore tout simplement le bruit du silence.</i>   |
| L31 | Q5-oui<br>Q5-2<br>Q5-7- <i>J'entends le bruit de l'eau (fleuves montagnes) le timbre de la cloche. Lorsque les poètes parlent du printemps, j'entends les sons d'un réel printemps, les oiseaux qui chantent, le balancement des branches causé par le doux vent printanier.</i>   |
| L32 | Q5- (pas de réponse)<br>Q5-6<br>Q5-7- <i>Un grand silence, atmosphère calme.</i>   |
| L33 | Q5-oui<br>Q5- 1 – 2 – 6<br>Q5-7- <i>Le bruit d'un filet qu'on plonge (p.4), « Il pleut dedans » p.3, « Une soirée de printemps » p.5 ; « la couleur de l'eau bougeait » p.4, « Le vent de mars » p.2.</i>  |
| L34 | Q5-oui<br>Q5- 4<br>Q5-7- <i>Le bruit de la rivière, des murmures de personnes, un souffle, une légère brise.</i>   |
| L35 | Q5-oui<br>Q5-7- <i>J'entends des sons particulièrement relatifs à la nature, le champ lexical très prononcé utilisé dans ces poèmes. Des sons apaisants, agréables.</i>  |
| L36 | Q5-oui<br>Q5- 2<br>Q5-7- <i>Souvent des mots qui évoquent un bruit : le vent, les enfants, les cloches, les cigales, le coucou, les chevaux, les oiseaux... Ce sont des bruits connus.</i>   |
| L37 | Q5-non<br>Q5-5   |
| L38 | Q5-non<br>Q5-5   |
| L39 | Q5-oui<br>Q5- 1<br>Q5-7- <i>Ce sont les chants des oiseaux, le bruit de l'eau qui coule avec les feuilles qu'elle emporte. Il y a aussi des bruits d'animaux que je ne saurais pas décrire.</i>  |
| L40 | Q5-oui<br>Q5-2<br>Q5-7- <i>Dans le 2<sup>ème</sup> haïku j'entends le bruit des enfants.</i>   |
| L41 | Q5-oui<br>Q5- 1 – 2 – 4 – 6<br>Q5- <i>J'entends la pluie qui tombe, l'eau qui ruisselle, la neige qui tombe, les feuilles qui tombent, les vagues, le bruit des flèches ;</i>  |
| L42 | Q5-oui<br>Q5- 2 –<br>Q5- <i>J'entends le ruissellement de l'eau.</i>   |
| L43 | Q5- (pas de réponse)<br>Q5- 1 – 3 – 6<br>Q5-7- <i>Il y a une évolution. Au tout début les sons sont assez forts car il y a « le vent de mars » qui est souvent assez puissant ainsi que les cris des enfants. Ensuite il y a les bruits plus ou moins faibles de la nature, comme ceux des rivières, et après le soir arrivant c'est le silence, la cloche qui s'arrête.</i> |
| L44 | Q5-oui<br>Q5- 2 - 4  |

|     |  |
|-----|--|
|     | Q5- <i>Les sons ne sont pas évoqués dans le texte, ce sont des rires d'enfants.</i>  |
| L45 | Q5-non<br>Q5-6- <i>Une impression de calme, d'apaisement.</i>  |
| L46 | Q5-oui<br>Q5-1 – 6<br>Q5-7- <i>Le vent, le village plein d'enfants, la pluie, le tintement de la cloche.</i>   |
| L47 | Q5- (pas de réponse)<br>Q5-4<br>Q5-7- <i>On entend le bruit des presse-papiers, le bruit des enfants dans le village, la pluie qui tombe, le ruissellement de l'eau, le son de la cloche, mais toujours de manière chuchotée car le bruit semble lointain.</i> |

***La configuration énonciative de la lecture.***

***Selon quelle énonciation s'établit le texte du lecteur ? Quelle relation instaure-t-il ?***

**Q6- J'entends une voix qui prononce le texte Q6- oui Q6- non Q6-1-C'est la voix de qui ?**

**Q6-1- non, la voix que j'entends n'est pas identifiable Q6-2- J'entends ma voix qui lit le texte**

**Q6-3- J'entends certains mots prononcés, lesquels ?**

**Q8- En liant ce texte je me sens seul(e) face à des mots**

**Ou bien je sens que je me relie à Q8-1- L'auteur ; Q8-2- A une voix inconnue ; Q8-3- A d'autres personnes qui lisent ce texte ; Q8-4- A moi-même**

|    |  |
|----|--|
| 1  | Q6-non<br>Q8-4   |
| 2  | Q6-non<br>Q8-4   |
| 3  | Q6-oui<br>Q6-2<br>Q8-4   |
| 4  | Q6-oui<br>Q6-1- <i>Je l'imagine comme une mère qui lit ces poèmes à son enfant.</i><br>Q6-3- <i>Les mots qui traduisent une action, comme « allumant » ou « un regard en arrière », me paraissent moins abstraits.</i><br>Q8-2,4 |
| 5  | Q6-oui<br>Q6-1- <i>La mienne d'abord, parfois celle d'une femme ou celle d'un vieil homme.</i><br>Q6-3- <i>alouette, éclair, silence, cigales, eau, larmes, vent, neige, feuilles qui tombent</i><br>Q8- (pas de réponse)        |
| 6  | Q6-non<br>Q8-4   |
| 7  | Q6-oui<br>Q6-2<br>Q6-3- <i>Une sorte de résonance comme dans une pièce sans objet.</i><br>Q-8-2  |
| 8  | Q6-oui<br>Q6-1- <i>Narrateur Miyasaki</i><br>Q6-3- <i>Tous</i><br>(pas de réponse à la question 8)   |
| 9  | Q6-non<br>Q8-1   |
| 10 | Q6- oui<br>Q6-1- <i>Une femme</i><br>Q6-3- <i>J'entends les mots que je lis, pas très distinctement comme chuchotés à l'oreille.</i><br>Q8-2   |
| 11 | Q6-oui<br>Q6-1- <i>La mienne, mais pas celle qui sort lorsque je parle, ma voix intérieure.</i><br>Q8-4  |
| 12 | Q6-oui   |

|     |   |
|-----|---|
|     | Q6-3- <i>Qu'en pensez-vous l'assemblée des poupées ?</i><br>Q8-1  |
| 13  | Q6-non<br>Q6-3- <i>J'entends ma voix qui lit le texte intérieurement.</i><br>Q8-4   |
| 14  | Q6-non<br>Q6-3- <i>Neige, pluie, vent, eau, printemps, filet, fleurs, braillard, rivière, les mots de la nature.</i><br>Q8- 2 - 4   |
| 15  | Q6-oui<br>Q6-2<br>Q8-4  |
| 16  | Q6-oui (sans précision)<br>Q6-3- <i>Les répétitions de mots ressortent par rapport aux autres mots : Printemps, soir, lune, eau, cerisiers, nuit, silence, coucou, rosée, automne, neige</i><br>Q8-1  |
| 17  | Q6-oui<br>Q6-2- <i>dépend des phrases</i><br>Réponse donnée à la question 7 : <i>Pour certaines phrases j'ai l'impression de me voir petite en train de dire les mêmes ou des personnes autour de moi le disant.</i><br>Q8-2  |
| 18  | Q6-oui-non<br><i>J'entends juste « des voix » quand les enfants sont dans le village : « Ils courent, jouent, et crient<br/>En sautant dans les flaques de neige fondue »</i><br>Q8-2   |
| 19  | Q6-2<br>Q8-2  |
| 20  | Q6-non<br>Q6-2- <i>parfois</i><br>Q6-3- <i>J'entends que certains mots comme « printemps », « alouette », « chantant », « blanchaille », « tintement » (p.7)</i><br>Q8-4  |
| 21  | Q6-oui<br>Q6-2<br>Q8-4  |
| 22  | Q6-non<br>Q6-3- <i>tintements- le bruit du filet qui plonge -&gt; shplouf!, ruissellement.</i><br>Q8-2  |
| 23  | Q6- (pas de réponse)<br>Q6-2<br>Q8-2  |
| 24  | Q6-oui<br>Q6-1- <i>C'est la voix d'un sage Japonais.</i><br>Q6-3- <i>J'entends tous mes mots qui sont écrits.</i><br>Q8-2   |
| 25  | Q6-oui<br>Q6-2<br>Q8-4  |
| L26 | Q6-non<br>Q6-2<br>Q8-4  |
| L27 | Q6-oui<br>Q6-2<br>Q8-4  |
| L28 | Q6-oui<br>Q6-2<br>Q8- (pas de réponse)  |
| L29 | Q6-oui<br>Q6-1- <i>ma mère</i><br>Q6-3- <i>Tous</i><br>Q8-4   |
| L30 | Q6-oui<br>Q6-1- <i>Une personne triste</i><br>Q6-3- <i>Des mots qui m'atteignent plus que d'autres, je les entends ou parfois justement il reste muet comme le mot mort.<br/>J'entends une voix quand les guillemets s'ouvrent ou parfois quand j'ai l'impression qu'une des personnes parle seule. »</i> |

|     |  |
|-----|--|
|     | Q8-2-4   |
| L31 | Q6-non<br>Q8-4   |
| L32 | Q6-non<br>Q8-1   |
| L33 | Q6-oui<br>Q6-1- <i>de chacun des auteurs qui lit son œuvre comme s'il lisait une bisotie en demandant à l'assemblée de se taire et de fermer les yeux.</i><br>Q6-2- <i>de temps en temps.</i><br>Q8-1-4                                |
| L34 | Q6-oui<br>Q6-1- <i>Un homme qui chuchote, me raconte.</i><br>Q6-3- <i>eau, silence</i>   |
| L35 | Q6-oui<br>Q6-1- <i>Une voix qui très souvent chuchoterait pour respecter la sérénité connotée, mais la voix de qui, je ne sais pas.</i><br>Q8-2  |
| L36 | Q6-oui<br>Q6-2<br>Q8-4   |
| L37 | Q6-non<br>Q6-2<br>Q8-2-4   |
| L38 | Q6-non<br>Q6-2<br>Q8-2   |
| L39 | Q6-oui<br>Q6-2<br>Q8-4   |
| L40 | Q6-non<br>Q8-4   |
| L41 | Q6-oui<br>Q6-1- <i>J'imagine que c'est la voix d'une petite fille.</i><br>Q6-3- <i>les poupées, la lune</i><br>Q8-2-4  |
| L42 | Q6-non<br>Q8-4   |
| L43 | Q6- (pas de réponse)<br>Q6-1- <i>C'est peut-être la voix d'une personne qui habite cet endroit ou bien qui y habitait.</i><br>Q8-2   |
| L44 | Q6-non<br>Q8-4   |
| L45 | Q6-2<br>Q8-4   |
| L46 | Q6-oui<br>Q6-1- <i>de plusieurs enfants</i><br>Q6-2<br>Q6-3- <i>enfants, ruissellement</i><br>Q8-2   |
| L47 | Q6-oui<br>Q6-1- <i>Quelqu'un qui voit ce paysage et nous le décrit.</i><br>Q6-3- <i>presse-papiers, neige, pleut, ruisselle, bruit, eau, bougie, cloche, lanterne, rivière. Ce sont les mots qui donnent le sens au haïku.</i><br>Q8-2 |

***Les impressions, les émotions et le senti de la lecture.***

**Q7- Quelles impressions, quelles émotions j'éprouve en lisant ce texte ?**

Q7-1- Plaisir ; Q7-2- Déplaisir ; Q7- 3- Chaleur ; Q7-4- Froid ; Q7-5- Obscurité ; Q7-6- Rayonnement ; Q7-7- Etonnement ; Q7-8- Indifférence ; Q7-9- Curiosité ; Q7-10- Inquiétude ; Q7-11- Harmonie ; Q7-12- Rupture ; Q7-13- Attirance ; Q7-14- Rejet ; Q7-15- Attente ; Q7-16- Ennui ; Q7-17- Douceur ; Q7-18- Violence ; Q7-19- Tourbillon ; Q7-20- Calme ; Q7-21- Cohérence ; Q7-22- Incohérence ; Q7-23- Intensité ; Q7-24- Platitude ; Q7-25- Egarement ; Q7-26- Connivence ; Q7-27- Beauté ; Q7-28- Répulsion ; Q7-29- Nouveauté ; Q7-30- Familiarité ; Q7-31- Nostalgie ; Q7-32- Mélancolie ; Q7-33- Espérance ; Q7-34- Energie ; Q7-35-

| Découragement ; Q7-36- Patience ; Q7-37- Facilité ; Q7-38- Obstacle ; Q7-39- Incompréhension ; Q7-40- Acquiescement ; Q7-41 Parmi tous ces mots, il y en a un correspondant mieux à mon impression dominante, lequel ? |   |
|--|---|
| 1  | Q7- Je ressens de l'ennui mais des questions se posent à moi, des questions comme : pourquoi écrire ça ? Pourquoi ça n'a pas de sens ? Pourquoi je ne trouve pas de logique à ces textes ?<br>Q7- 5 – 7 – 9 – 12 – 14 – 16 – 22 – 24 – 25 – 39<br>Q7-41- Ennui  |
| 2  | Q7- J'éprouve de la monotonie, de la tristesse, un sentiment glacial, comme un choc qui refroidit, une perte et parfois un peu de gaieté, comme un rayon de soleil.<br>Q7- 4 – 6 – 12 – 31 – 32 – 35 – 38<br>Q7-41- Mélancolie  |
| 3  | Q7- Soit ça me rappelle des souvenirs des paysages déjà vus lors d'une journée précise, ou bien j'imagine et je trouve plutôt ça reposant.<br>Q7- 1 – 3 – 5 – 6 – 11 – 17 20 – 22 – 27 – 30 – 31 – 33 –<br>Q7-41- Harmonie  |
| 4  | Q7- Parfois je ne comprends pas le sens des poèmes, certains me paraissaient constitués de mots pris au hasard puis assemblés. Mais globalement, j'éprouve de la douceur, et les mots qui parlent des « intempéries » me donnent envie, comme en hiver lorsqu'il fait froid et qu'il neige à l'extérieur de lire le recueil dans un gros pull à côté d'un feu de cheminée.<br>Q7- 4- 7 – 9 – 17 – 20 – 22 – 25 – 31 – 32 – 39<br>Q7-41- Incompréhension   |
| 5  | Q7- De la tristesse parfois du froid, j'ai ri une fois, de la mélancolie, du plaisir, du calme, de la détente, de l'admiration, de la force, de la douceur et de la chaleur.<br>Q7- 1 – 3 – 4 – 5 – 7 – 9 – 13 – 16 – 17 – 20 – 21 – 22 – 23 – 25 – 27 – 30 – 31 – 32 – 34 – 35 – 36<br>Q41-(pas de réponse)  |
| 6  | Q7- Une sensation de plaisir. J'ai l'impression d'être dans un jardin chinois avec les fleurs qui encensent l'espace, l'eau qui coule sous le pont blanc.<br>Q7- 1 – 6 – 17 – 27 – 36 –<br>Q7-41- calme   |
| 7  | Q7-Un voyage qui pousse à la réflexion, un bien-être intérieur, un repos.<br>Q7-1-3-6-13-17-20-25-33<br>Q7-41- Espérance  |
| 8  | Q7- Calme, sérénité<br>Q7- 3 – 4 – 11 – 16 – 20 – 22 – 27 – 39<br>Q7-41- Harmonie   |
| 9  | Q7- J'ai des impressions mais pas d'émotions. J'ai envie de creuser au profond des paysages pour découvrir ce qui se cache et entendre un dialogue.<br>Q7- 4 – 9 – 11 – 15 – 17 – 20 – 24 – 30 – 32 – 36<br>Q7-41- Platitude  |
| 10   | Q7- Je ressens une sensation de sérénité, comme si je voyageais.<br>Q7- 11 – 16 – 17 – 20 – 25 – 39<br>Q7-41- Calme   |
| 11   | Q7- J'éprouve de la curiosité, de l'étonnement, de l'incompréhension.<br>Q7- 6 – 7 – 9 – 10 – 13 – 17 – 22 – 29 – 39<br>Q7-41- curiosité  |
| 12   | Q7- J'prouve un sentiment de mélancolie. J'ai envie de prendre une grande inspiration et de souffler.<br>Q7- 9 – 17 – 20 – 24 – 31 – 32<br>Q7-41- Mélancolie  |
| 13   | Q7- Certains m'ont donné une sensation de chaleur et de convivialité (7,11) ou parfois de tristesse presque (46, 22, 44) d'autres m'ont beaucoup touchée sans que je n'arrive à définir l'impression ou l'émotion que j'éprouvais (9, 10, 14, 16, 24, 36, 41, 45, 59, 60) ils sont juste beaux, parfois cafardeux mais agréables tout de même.<br>Q7- 1 – 8 (pour certains) – 20 (presque tous) – 27 – 31 – 32 (derniers cités)<br>Q7-41- Beauté et calme |
| 14   | Q7- J'ai une impression de douceur.<br>Q7- 9 – 11 – 17 – 20 – 29 – 36 – 39<br>Q7-41- Calme  |
| 15   | Q7- Ce que j'éprouve en lisant ce texte est du bien-être, de la plénitude. Je sens que je voyage au gré du vent jusqu'à la page 15. Après, les sensations changent de sens à la fin du voyage, arrivé, donc un sentiment de nostalgie arrive.<br>Q7- 1- 6 – 11 – 13 – 17 – 20 – 21 – 24 – 27 – 29 – 31 – 33 – 36 - 40<br>Q7-41- Platitude   |
| 16   | Q7- Incompréhension des petits bouts de textes mais compréhension de l'ensemble<br>Q7- 5 – 7 – 17 – 32 – 33 – 39<br>Q7- 41- mélancolie  |

|     |  |
|-----|--|
| 17  | <p>Q7- Pour certaines phrases j'ai l'impression de me voir petite en train de dire les mêmes ou des personnes autour de moi le disant. Pour d'autres phrases, une impression d'incompréhension.</p> <p>Q7-3- 6 – 16 - 20 –</p> <p>Q7-41- Calme</p>   |
| 18  | <p>Q7- L'impression qu'il n'y a pas de continuité apparente dans le texte, au début ma première impression était que ce livre était très bizarre et même que je n'y voyais aucun intérêt, mais après mon opinion a changé à la seconde lecture. Je n'ai pas eu d'émotion particulière à part que j'imaginai bien certaines scènes.</p> <p>Q7- 7 – 16 – 17 – 20 – 22 – 31 – 32 – 39 (aussi un peu)</p> <p>Q7-41- Etonnement</p> |
| 19  | <p>Q7- Le texte me donne une impression de calme, de volupté, de douceur, de délicatesse, de finesse, mais ne me fait ressentir aucune émotion. Ce texte m'a laissé complètement neutre. Il ne m'a ni plu ni déplu. Un sentiment de lassitude.</p> <p>Q7- 8 – 16 – 21 (dans l'intégralité du recueil) – 22 (dans certains haïku) – 24 – 36 – 39</p> <p>Q7-41- Indifférence</p>   |
| 20  | <p>Q7- En lisant ce texte, je n'éprouve pas vraiment d'émotion, mis à part le fait que j'ai l'impression que ce texte met mes sens en éveil comme si toutes ces phrases faisaient appel aux cinq sens.</p> <p>Q7- 11 – 17 – 22 –</p> <p>Q7-41- Non, mon impression est indéfinissable.</p>   |
| 21  | <p>Q7- Calme, sérénité</p> <p>Q7- 11 – 17 – 20 – 27 – 32 – 36</p> <p>Q7-41- Harmonie</p>   |
| 22  | <p>Q7- Cela ne me donne pas d'émotions particulières, étant donné la longueur de chaque haïku.</p> <p>Q7- 4 – 5 – 12 – 14 – 16 – 22 – 25 – 29 – 38 – 39</p> <p>Q7-41- Incobérence</p>  |
| 23  | <p>Q7- J'ai eu du plaisir à lire ce texte, il m'a surprise. Il y a des passages de choses banales qui sont embellies et très agréables.</p> <p>Q7- 1 – 3 – 4 – 7 – 9 – 17 – 20 – 27 – 30</p> <p>Q7-41- Douceur</p>   |
| 24  | <p>Q7- En lisant ce texte j'ai l'impression de voyager à travers les saisons avec l'auteur (les auteurs). J'ai l'impression d'être apaisé, relaxé.</p> <p>Q7- 9 – 17 – 20 – 32 – 39</p> <p>Q7-41- Calme</p>  |
| 25  | <p>Q7- Si je le prends au sérieux, cela m'évade même si je comprends peu de choses, car les mots sont doux, harmonieux, mais la lecture est un peu longue et comme ce n'est pas une suite logique je décroche.</p> <p>Q7- 6 – 11 – 16 – 17 – 22 – 35</p> <p>Q7-41- Ennui</p>   |
| L26 | <p>Q7- Du calme, principalement de la sérénité. Ça donne à réflexion je trouve, ça peut paraître absurde. Une envie de découvrir aussi.</p> <p>Q7-1- 4 – 5 – 7 – 11 – 13 – 17 - 22 – 23 – 25 – 27 – 29 – 31 – 36 – 39.</p> <p>Q7-41- Intensité</p>   |
| L27 | <p>Q7- En lisant ce texte j'éprouve de la sagesse, du calme et de la sérénité.</p> <p>Q7- 4 – 5 – 11 – 17 – 20 – 27 – 29 – 36</p> <p>Q7-41- le mot calme</p>   |
| L28 | <p>Q7- Je trouve cela agréable et reposant sans tout le temps comprendre.</p> <p>Q7-41- Calme, Mélancolie</p>  |
| L29 | <p>Q7- J'ai l'impression d'être dans une pièce sombre et froide. Au centre de la pièce il y a une bougie qui diffuse un peu de lumière, derrière cette bougie il y a ma mère. La chaleur réapparaît alors.</p> <p>Q7- 3 – 4 – 5 – 6 – 9 – 17 – 18 – 20 – 30 – 31 – 32 –</p> <p>Q7-41- Souffrance</p>   |
| L30 | <p>Q7- Je ressens de la tristesse, de la mélancolie, de la nostalgie, l'impression du temps qui passe avec les saisons (parfois les haïku ont pour thème l'hiver, le printemps), ou je peux ressentir la beauté des paysages et entendre le rire des enfants. »</p> <p>Q7- 4 – 5 – 6 – 7 – 11 – 17 – 18 – 20 – 23 – 25 – 27 – 30 – 31 – 32 – 36</p> <p>Q7-41- égarement</p>  |
| L31 | <p>Q7- J'éprouve du plaisir, une envie d'évasion (de me rendre dans les lieux de ces poèmes). De plus, j'ai envie de toucher, sentir et de boire (l'eau) de m'allonger sous les « cerisiers en fleurs » par exemple. J'aimerais bien prendre des vacances en allant dans les lieux et paysages de ces poèmes.</p> <p>Q7- 1 – 3 – 6 – 13 – 17 – 20 – 27 – 30 – 31 – 36</p> <p>Q7-41- la beauté</p>                              |
| L32 | <p>Q7- Beaucoup de beauté mais aussi de l'incompréhension, en quête du sens.</p> <p>Q7- 4 – 9 – 15 – 19 – 20 – 24 – 25 – 27 – 29 – 32 – 39</p> <p>Q7-41- Le tourbillon</p>   |
| L33 | <p>Q7- Détente – Sérénité – Émerveillement pour la nature.</p> <p>Q7- 1 – 3 – 6 – 9 – 11 – 13 – 17 – 20 – 21 – 22 : Prendre une pause pour contempler , cohérent mais vie débordée donc semble incobérent - 23 – 27 – 28 crapaud p.11 – 31</p> <p>Q7-41- Douceur</p>   |

|     |   |
|-----|---|
| L34 | <p>Q7- <i>J'éprouve du plaisir en lisant ce texte, le chuchotement de cet homme qui me chatouille l'oreille. J'ai envie d'en savoir plus, d'entendre l'eau de la rivière qui coule, les oiseaux qui chantent et le bruit étouffé de la nature.</i><br/> Q7- 1 – 11 – 13 – 17 – 19 – 20 – 23 – 26 – 27 – 31 – 32 – 33 – 36 – 40<br/> Q7-41- <i>Nostalgie</i></p> |
| L35 | <p>Q7- <i>Une impression de douce chaleur avec le sentiment du profond plaisir de l'instant présent.</i><br/> Q7- 1 – 3 – 6 – 9 – 11 – 17 – 20 – 23 – 27 – 32 – 36<br/> Q7-41- <i>intensité</i></p>   |
| L36 | <p>Q7- <i>Je me sens libre, je suis rêveuse, j'imagine les paysages, je suis perdue dans mes pensées.</i><br/> Q7- 1 – 9 – 11 – 17 – 20 – 21 – 25 – 27 – 30 – 32 – 36 – 40<br/> Q7-41- <i>Beauté</i></p>  |
| L37 | <p>Q7- <i>Une impression de flou, j'ai envie de voir ce qui se passe vraiment, de voir les paysages.</i><br/> Q7- 5 – 9 – 12 – 17 – 19 – 25 – 30 – 32 – 38 – 39<br/> Q7-41- <i>Curiosité</i></p>  |
| L38 | <p>Q7- <i>Une sensation de « bien-être », de bonheur pour certains, de routine pour d'autres, car le mauvais temps/pluie, brouillard, est souvent répété.</i><br/> Q7- 3 (bougie) – 4 (pluie) – 5 – 10 – 17 – 20 – 24 (plat) – 32 – 32 – 35<br/> Q7-41- <i>Mélancolie</i></p>   |
| L39 | <p>Q7- <i>Certains haïku sont émouvants, d'autres sont plutôt drôles. Ceux-là m'apportent un certain calme et de la sérénité et presque du bien-être mais d'autres me laissent complètement indifférente.</i><br/> Q7- 1 – 3 – 8 – 11 – 17- 20 – 24 – 27 – 30 – 32 – 36 – 39 (certains)</p>   |
| L40 | <p>Q7- <i>Pour certains haïku je ressens une certaine harmonie surtout ceux qui parlent de nature. Pour ceux qui parlent d'obscurité, je ressens du froid et pour d'autres du calme.</i><br/> Q7- 4 – 11 – 20<br/> Q7- <i>Harmonie.</i></p>   |
| L41 | <p>Q7- <i>De la douceur, du bien-être, l'harmonie, le froid, la chaleur ;</i><br/> Q7- 1 – 3 – 4 – 6 – 11 – 17 – 20 – 27 – 29 – 32 – 33 – 39<br/> Q7-41- <i>Incompréhension</i></p>   |
| L42 | <p>Q7- <i>Je n'éprouve pas d'émotion particulière, juste l'envie d'entrer dans ce jardin japonais.</i><br/> Q7- 13 – 17 – 20 – 27<br/> Q7-41- <i>Calme</i></p>  |
| L43 | <p>Q7- <i>Ce sont des impressions d'apaisement, de calme, d'envie de s'arrêter même pour un bref instant.</i><br/> Q7- 1 – 11 – 17 – 20 – 27 – 30 – 34 – 37<br/> Q7-41- <i>Harmonie.</i></p>  |
| L44 | <p>Q7- <i>De la joie, du bonheur, la simplicité des belles choses telles que des enfants jouant dans la neige.</i><br/> Q7- 1 – 3 – 6 – 11 – 13 – 17 20 – 23 – 27 – 30 – 31 – 32 – 37<br/> Q7-41- <i>Nostalgie</i></p>  |
| L45 | <p>Q7- <i>De la détente, une sensation de découverte nouvelle, inhabituelle. Comme un envoûtement.</i><br/> Q7- 7 – 9 – 11 – 17 – 22 – 29 – 37<br/> Q7-41- <i>Nouveauté et incobérence</i></p>  |
| L46 | <p>Q7- <i>De la beauté, simplicité, plaisir, beaucoup d'éléments contradictoires.</i><br/> Q7- 1 – 3 – 4 – 9 – 13 – 15 – 17 – 18 – 19 – 20 – 21 – 23 – 27 – 30 – 31 – 32 – 33 – 34 – 26 – 37<br/> Q7-41- <i>Beauté</i></p>  |
| L47 | <p>Q7- <i>On ressent de la nostalgie de celui qui nous décrit cette scène, mais également le plaisir qu'il a de nous faire partager cet endroit.</i><br/> Q7- 1 – 13 – 17 – 20 – 27 – 31 – 32<br/> Q7-41- <i>La nostalgie.</i></p>  |

***L'activation de la bibliothèque intérieure du lecteur.  
Les parcours d'interlecture.***

Q9- En lisant ce texte je pense à :

Q9-1- quelque chose que j'ai vécu ; Q9-2- quelqu'un en particulier ; Q9-3- quelque chose que j'aimerais faire ; Q9- 4- quelque chose que j'ai déjà entendu ; Q9- 5- un texte, un livre que j'ai déjà lu

Q9- 6- un film, un téléfilm, un spectacle ; Q9-7- de la musique, une chanson ; Q9-8- une image, un tableau, une photo ; Q9-9- autre chose

|   |   |
|---|---|
| 1 | <p>Q9-1- <i>Des choses que j'ai vues car les images ne sont pas nouvelles.</i><br/> Q9-9- <i>A l'auteur et à ses idées que je ne comprends pas.</i></p> |
| 2 | <p>Q9-1- <i>Un décès</i><br/> Q9-7- <i>« Alléluia » Jeff Buckley</i></p>  |



|    |  |
|----|--|
| 3  | <p>Q9-1- Des promenades près de la mer. Ou à la pêche le matin (2 journées en particulier)</p> <p>Q9-5- Un livre de contes pour enfant en anglais, sur le thème de Noël (premier haïku)</p> <p>Q9-8- Des illustrations enfantines. Tableau de Van Gogh</p>   |
| 4  | <p>Q9-1- Les intempéries (pluie, neige, vent), les saisons</p> <p>Q9-2- Une mère qui lirait ces recueils à son enfant, surtout le chapitre « Printemps » qui est très doux.</p> <p>Q9-7- Une musique de fond, très calme.</p> <p>Q9-8- Des paysages.</p>   |
| 5  | <p>Q9-2- Quelqu'un de vieux et sage, unisexe.</p> <p>Q9-5- Un haïku que j'ai entendu dans un film.</p> <p>Q9-6- « Prince et Princesse », un film d'ombres chinoises d'où vient le haïku que j'ai entendu.</p> <p>Q9-7- Le bruit de la nature.</p> <p>Q9-8- Un vieil homme, ou une vieille femme, qui regarde autour de lui en attendant ce petit détail insignifiant qu'il va vouloir coucher sur papier et rendre aussi beau qu'un poème travaillé.</p> <p>Q9-9- Le jardin japonais de Paris.</p> |
| 6  | <p>Q9-3- Aller en Chine et visiter un jardin là-bas.</p> <p>Q9-4- L'eau qui coule et les oiseaux qui chantent.</p> <p>Q9-8- Une femme asiatique en costume traditionnel dans un jardin chinois.</p>  |
| 7  | <p>Q9-3- une rencontre avec moi-même, confronté à l'inconnu.</p> <p>Q9-8- à des photos en noir et blanc, de visage et de paysage.</p>  |
| 8  | <p>Q9-2- Oui, Miyazaki</p> <p>Q9-6- « Le voyage de Chihiro »</p>   |
| 9  | <p>Q9-4- Le calme dans la campagne</p> <p>Q9-8- Une maison à côté de chez moi avec un immense jardin.</p> <p>Q9-9- Un paysage, dans la campagne encore.</p>  |
| 10 | <p>Q9-8- Une photo de montagne enneigée</p> <p>Q9-9- Le défilement d'une année des quatre saisons, comme un album photo qu'on déroulerait.</p>   |
| 11 | <p>Q9-2- Mon grand-père</p> <p>Q9-3- Voyager au Japon</p> <p>Q9-4- Les bruits évoqués dans les pages 1 à 6</p> <p>Q9-6- Le dernier des Samouraï</p> <p>Q9-8- Une maison typique japonaise au creux d'une vallée</p>  |
| 12 | <p>Q9-4- Parfois des haïku me rappellent des sons que j'ai déjà entendus lors de voyages.</p> <p>Q9-6- Cette image des enfants qui couraient dans la rue je la tire d'un téléfilm.</p> <p>Q9-8- Oni, le tableau d'un bateau, le soleil se couche lorsque je lis « Le bruit d'un filet qu'on plonge. Lune voilée »</p>  |
| 13 | <p>Q9-1- (haïku 22)</p> <p>Q9-3- (haïku 7)</p> <p>Q9-6- (haïku 9)</p> <p>Q9-8- (haïku 4,20)</p>  |
| 14 | <p>Q9-1- Le changement de saison</p> <p>Q9-3- aller au ski, voyager</p> <p>Q9-8- image de montagne</p>   |
| 15 | <p>Q9-1- La sensation que j'ai juste avant de monter danser sur scène (ou avant, pendant mes compétitions de GR), un sentiment que plus rien ne peut m'atteindre.</p> <p>Q9-3- Voyager à travers le monde.</p> <p>Q9-7- Liberta de Pep's</p>   |
| 16 | <p>Q9-1- Des froides soirées d'hiver, et des matins enneigés</p>   |
| 17 | <p>Q9-4- Personnes m'ayant déjà demandé le même type de question.</p>  |
| 18 | <p>Q9-1- Sauter dans les flaques de neige fondue</p> <p>Q9-4- L'eau qui ruisselle, la pluie qui tombe, le vent qui souffle, l'allumette qu'on gratte</p> <p>Q9-5- Un livre « un printemps en Sibérie »</p> <p>Q9-8- L'image d'un petit village sombre au cœur d'une vallée.</p>  |
| 19 | <p>Q9-5- Oni, dans « L'élégance du hérisson » de Muriel Barbery il y avait aussi des haïku</p> <p>Q9-7- Oni, des chants de moines tibétains</p> <p>Q9-8- Oni, une fleur rose avec des pétales ondulés aux étamines noires.</p>   |
| 20 | <p>Q9-7- Une chanson : des mots dans certaines phrases m'évoquent des chansons de colo.</p>  |
| 21 | <p>Q9-3- Visiter le Japon</p> <p>Q9-5- L'Elégance du hérisson (pensées profondes).</p> <p>Q9-6- <b>Tigre et Dragon</b></p> <p>Q9-8- Des pétales roses tombant sur un sol recouvert de neige.</p> <p>Q9-9- Aux saisons qui défilent.</p>  |
| 22 | <p>Q9-4- Des passages de textes.</p> <p>Q9-8- Un arbre à chaque haïku.</p>   |
| 23 | <p>Q9-1- Les moments avec ma mammy quand on contemple son jardin.</p>  |

|     |  |
|-----|--|
|     | <p>Q9-2- <i>Ma mammy.</i><br/> Q9-3- <i>Regarder le monde différemment.</i><br/> Q9-4- <i>Le feu dans la cheminée de mes grands-parents.</i><br/> Q9-7- « <i>Auprès de ma blonde</i> » « <i>A la claire fontaine</i> »</p>   |
| 24  | <p>Q9-1- <i>Mes voyages, certains paysages.</i><br/> Q9-4- <i>Des textes lus par des sages Japonais sur le sens de la vie.</i><br/> Q9-9- <i>La vie.</i></p>   |
| 25  | <p>Q9-3- <i>Partir, ne pas vivre dans l'angoisse, vivre simplement</i><br/> Q9-6- <i>Aux dessins animés.</i></p>   |
| L26 | <p>Q9-1- <i>La Cordillère des Andes, avec les autres enfants.</i><br/> Q9-3- <i>Me promener dans un jardin japonais</i><br/> Q9-4- <i>Le bruit quand on allume les bougies</i><br/> Q9-5- « <i>Soie</i> »<br/> Q9-6- « <i>36<sup>e</sup> chambre</i> » de Shaolin<br/> Q9-7- « <i>Do you want to go to the seaside ?</i> » <i>The books</i><br/> Q9-8- <i>Les photos prises au Tibet</i><br/> Q9-9- <i>Des souvenirs.</i></p>  |
| L27 | <p>Q9-5- « <i>Balzac et la petite tailleuse chinoise</i> »<br/> Q9-6- « <i>Balzac et la petite tailleuse chinoise</i> »<br/> Q9-9- <i>certaines des haïku me font penser à des proverbes (réponse donnée en Q2-1)</i></p>  |
| L28 | <p>Q9-1- <i>Oui, certains me font penser à une perte brutale</i><br/> Q9-9- <i>Mon tatouage.</i></p>   |
| L29 | <p>Q9-2- <i>Maman.</i><br/> Q9-7- <i>Une berceuse fredonnée.</i></p>   |
| L30 | <p>Q9-1- <i>Oui, les printemps avec les cerisiers fleuris.</i><br/> Q9-3- <i>Etre seule avec la nature.</i><br/> Q9-4- <i>Le rire des enfants ou le son des cigales l'été.</i><br/> Q9-9- <i>Les haïku ne ressemblent à rien de précis, ce sont des images qui sortent de notre esprit, notre inconscient ou parfois de souvenirs.</i></p>   |
| L31 | <p>Q9-1- <i>Oui, à des vacances passées avec ma famille et mes amis, aux arbres en fleurs</i><br/> Q9-3- <i>Oui, voyager et découvrir de nouvelles choses</i><br/> Q9-5- <i>Aux œuvres de Claude Ponti ainsi que les films de Miyazaki.</i><br/> Q9-7- <i>Oui, à la célèbre chanson « Alouette » pour le poème d'Issa p.8 et à d'autres groupes qui m'évoquent une période (saison, montagne) particulière et qui me fait penser à quelque chose que j'ai vécu.</i><br/> Q9-8- <i>Oui, à une image (des images de livres pour enfants de Claude Ponti, des tableaux de Monet.)</i></p> |
| L32 | <p>Q9-1- <i>Oui, lorsque plus jeune je m'amusais à écrire une phrase sur une feuille, ensuite je pliais la feuille où j'avais écrit puis une autre personne écrivait ainsi de suite jusqu'à faire une histoire.</i><br/> Q9-2- <i>Là tout de suite à Apollinaire et ses Calligrammes.</i><br/> Q9-5- <i>Certains poètes dont je ne perçois pas toujours le sens de leurs poèmes.</i><br/> Q9-8- <i>Les clichés typiques de l'occident (la Chine en particulier)</i></p>  |
| L33 | <p>Q9-1- <i>Les bons moments passés en famille</i><br/> Q9-3- <i>Une promenade dans la campagne</i><br/> Q9-4- <i>L'eau qui tombe goutte à goutte, ruisselle, lorsqu'il pleut.</i><br/> Q9-5- <i>p.4 « le bruit d'un filet qu'on plonge », la Bible, les apôtres à la pêche toute une nuit.</i></p>  |
| L34 | <p>Q9-1- <i>Un dimanche d'automne assis près d'une rivière avec lui il y a deux ans.</i><br/> Q9-2- <i>à lui.</i><br/> Q9-3- <i>revivre tous ces instants.</i><br/> Q9-4- <i>le doux bruissement des herbes folles et de l'eau du ruisseau.</i><br/> Q9-7- <i>oui. « I miss you »</i><br/> Q9-8- <i>nous deux.</i></p>   |
| L35 | <p>Q9-1- <i>Une paisibilité vécue lorsque je suis seule</i><br/> Q9-3- <i>admirer un paysage</i><br/> Q9-4- <i>le son des oiseaux les matins d'été</i><br/> Q9-7- <i>certaines musiques de René Aubry</i><br/> Q9-9- <i>les paysages japonais : inconnus et imaginés.</i></p>  |
| L36 | <p>Q9-1- <i>Une balade</i><br/> Q9-2- <i>ma famille</i><br/> Q9-3- <i>respirer l'air frais de la campagne</i><br/> Q9-5- <i>Quand j'étais petite : « l'hiver »</i><br/> Réponse à la question complémentaire : <i>Ce passage est réaliste et me fait penser à un livre « Un combat d'Hiver » que j'ai adoré.</i><br/> Q9-8- <i>Une carte postale avec la nature</i></p>  |
| L37 | <p>Q9-1- <i>oui</i><br/> Q9-2- <i>oui</i></p>  |

|     |   |
|-----|---|
|     | <p><b>Q9-3-</b> <i>oui, revenir en arrière</i><br/>Réponse à la question 10 : <i>je m'imagine certains endroits où j'aimerais être avec des personnes, des moments qui m'ont beaucoup marquée.</i></p>  |
| L38 | <b>Q9-6-</b> <i>« La petite maison dans la prairie » car sensation de « pauvreté », solitude, car ils sont « éloignés » du village.</i>   |
| L39 | <p><b>Q9-1-</b> <i>Oui, cela me fait penser à mon voyage aux Etats-Unis.</i><br/><b>Q9-2-</b> <i>Oui, à ma grand-mère atteinte d'Alzheimer et qui oublie...</i><br/><b>Q9-3-</b> <i>oui, voyager.</i><br/><b>Q9-7-</b> <i>Oui, à « Where is my mind » des Pixies</i></p>  |
| L40 | <b>Q9-5-</b> <i>« L'enfant d'Hiroshima », je trouve que les contextes se ressemblent et les émotions, les sensations.</i>   |
| L41 | <p><b>Q9-2-</b> <i>Mon grand-père.</i><br/><b>Q9-7-</b> <i>« I will » de radiohead qui est une musique calme douce.</i><br/><b>Q9-8-</b> <i>Une photo de mon grand-père.</i></p>  |
| L42 | <p><b>Q9-3-</b> <i>Oui, me relaxer, me détendre</i><br/><b>Q9-5-</b> <i>Oui, un poème vietnamien étudié en classe de CE2</i><br/><b>Q9-7-</b> <i>Des chants japonais</i></p>  |
| L43 | <p><b>Q9-1-</b> <i>Des instants de bonheur en famille.</i><br/><b>Q9-2-</b> <i>Comme je l'ai déjà dit, j'aimerais bien que tout s'arrête et que tout soit plus facile.</i><br/><b>Q9-3-</b> <i>Vivre sans inquiétude.</i><br/><b>Q9-9-</b> <i>A ma ville natale en Roumanie, là où tout a commencé et là où tout s'est fini.</i></p>  |
| L44 | <p><b>Q9-1-</b> <i>Mon enfance heureuse dans le lotissement.</i><br/><b>Q9-2-</b> <i>Mon meilleur copain d'enfance.</i><br/><b>Q9-3-</b> <i>Retourner là-bas et revoir tout le monde pour le carnaval.</i><br/><b>Q9-4-</b> <i>Une chanson que l'on chantait souvent.</i><br/><b>Q9-6-</b> <i>Jeux d'enfant.</i><br/><b>Q9-7-</b> <i>Les chansons enfantines.</i><br/><b>Q9-8-</b> <i>Des enfants qui jouent dans la neige.</i></p> |
| L45 | <p><b>Q9-1-</b> <i>divers éléments mélangés et peu importants</i><br/><b>Q9-3-</b> <i>voyager</i><br/><b>Q9-4-</b> <i>les bruits de la nature</i></p>   |
| L46 | <p><b>Q9-1-</b> <i>le quotidien, l'habitude des saisons qui défilent</i><br/><b>Q9-2-</b> <i>oui</i><br/><b>Q9-3-</b> <i>voir le soleil !</i><br/><b>Q9-4-</b> <i>l'eau qui coule !</i><br/><b>Q9-9-</b> <i>la beauté de l'eau, de la pluie, de la rosée, d'une larme.</i></p>  |
| L47 | <p><b>Q9-1-</b> <i>Mon enfance.</i><br/><b>Q9-2-</b> <i>Une amie d'enfance.</i><br/><b>Q9-3-</b> <i>Etre au milieu d'un champ, seule, à contempler la nature.</i><br/><b>Q9-4-</b> <i>Le bruit de la nature (vent dans les feuilles...)</i><br/><b>Q9-8-</b> <i>Une exposition de photos nous montrant un peuple au sein de la nature.</i></p>  |

### **Lecture et relecture.**

#### **Représentation de sa propre compréhension de lecture.**

**Le texte du lecteur est-il dès lors un texte lisible ? S'agit-il d'un texte plaisir ?**

**Q10-1-** Je compare les effets de la **première lecture** et de la **relecture** : quelles différences je perçois en moi ?

**Q10-2- Est-ce que je considère que je comprends le texte ?** Q10-2-oui Q10-2- non

**Q10-3-** Pourquoi ?

**Q10-4-** Est-ce qu'une part d'incompréhension du poème empêche le **plaisir de lire** ?

**Q.10-5-** Si maintenant je devais étudier ce texte **dans le cadre scolaire**, qu'est-ce que je ferais ?

|   |  |
|---|--|
| 1 | <p><b>Q10-1-</b> <i>Aucune. Je revois les mêmes images.</i><br/><b>Q10-2-</b> <b>non</b><br/><b>Q10-3-</b> <i>Je ne comprends pas, je ne vois pas de fil conducteur entre les poèmes à part des ruptures de sens dans de nombreux poèmes.</i><br/><b>Q10-4-</b> <i>Pour ma part, je préfère comprendre pour mieux cerner ce que veut dire l'auteur.</i><br/><b>Q10-5-</b> <i>Je me demanderais dans quel cadre l'auteur a-t-il écrit ces textes et pourquoi.</i></p> |
| 2 | <p><b>Q10-1-</b> <i>Lorsque je relis le recueil, je comprends mieux le texte et surtout je vois que l'impression qu'il me laisse n'a aucun rapport avec de qu'il raconte. De plus, lorsque je relis, l'image qui apparaît en moi devient de plus en plus claire, je perçois comme des souvenirs vécus alors que lors de la 1<sup>ère</sup> lecture je voyais juste des images.</i></p>   |

|    |   |
|----|---|
|    | <p><b>Q10-2-non</b></p> <p><b>Q10-3-</b> Non car lors de la lecture, l'image qui m'est apparue n'avait pas de sens avec ce qui était raconté. Il y a seulement quelques mots qui m'ont marquée, et ces mots m'ont référée à des souvenirs sans que je comprenne le fond de chaque citation.</p> <p><b>Q10-4-</b> Oui car en ne comprenant pas ce qu'il raconte, c'est très dur de se plonger dedans et le plaisir de lire ne vient pas.</p> <p><b>Q10-5-</b> J'étudierais les sentiments que provoque la lecture du texte auprès du lecteur, ce qu'il peut ressentir en lisant ce recueil.</p>  |
| 3  | <p><b>Q10-1-</b> Au départ je les lisais un par un sans faire de réelles relations. Je constatais juste la similarité des thèmes sur certaines pages. Avec la relecture, je distingue plus un grand paysage, et je vois les haïku comme des petits éléments qui le décrivent petit à petit, mais change au fil des saisons.</p> <p><b>Q10-2-</b> (pas de réponse)</p> <p><b>Q10-3-</b> Je pense avoir compris le principal, mais qu'il y a des éléments qui m'échappent et que je comprendrais mieux en cours.</p> <p><b>Q10-4-</b> Non, car l'écriture et les mots employés restent agréables à lire. Pour moi on n'est pas obligé de tout comprendre dans un poème pour l'apprécier.</p> <p><b>Q10-5-</b> Je chercherais tout d'abord les relations existantes entre certains haïku. Les messages qu'essaie de faire passer l'auteur derrière les haïku. S'il y a des jeux de mots. Etudier la forme de ces haïku, la disposition des « vers ». Et ce qu'ils renvoient, les images...</p> |
| 4  | <p><b>Q10-1-</b> Lors de la première lecture je ne comprenais pas le sens de ces poèmes qui me paraissaient abstraits et incohérents. En relisant, j'ai compris que la progression était celle des saisons et j'essayai de vraiment comprendre le sens de chaque haïku.</p> <p><b>Q10-2-non</b></p> <p><b>Q10-3-</b> Non, pas vraiment : je ne saurais pas expliquer quel est le but des auteurs et quelle histoire est racontée.</p> <p><b>Q10-4-</b> Oui, car lorsque nous avons lu les poèmes nous ne comprenons pas quelle histoire nous racontent les auteurs et/ou quels en sont leurs buts.</p> <p><b>Q10-5-</b> Je chercherais points communs et différences entre les haïkus et les émotions que ces auteurs cherchent à nous communiquer.</p>   |
| 5  | <p><b>Q10-1-</b> Je m'attarde sur certains haïku et j'en passe d'autres qui m'ont moins plu, mais je ressens toujours les mêmes émotions.</p> <p><b>Q10-2- oui/non</b></p> <p><b>Q10-3-</b> Je ne comprends pas ce que veut dire « comprendre un haïku ». Pour moi, on l'apprécie, on imagine la scène on le vit.</p> <p><b>Q10-4-</b> Du tout.</p> <p><b>Q10-5-</b> J'essaierais de montrer qu'il ne sert à rien de faire des phrases longues et pleines d'images pour donner un beau poème. Les Occidentaux se « cassent la tête ».</p>   |
| 6  | <p><b>Q10-1-</b> Ma deuxième lecture est plus rapide que ma première, je m'aperçois qu'un film est en montage dans ma tête.</p> <p><b>Q10-2- non</b></p> <p><b>Q10-3-</b> L'œuvre toute entière, non, mais certaines parties me renvoient à des images familières donc que je comprends.</p> <p><b>Q10-4-</b> Je ne sais pas trop. Je ne pourrais affirmer que ne pas comprendre quelque chose efface le plaisir mais d'un autre côté ne pas comprendre peut être ennuyant, démotivant.</p> <p><b>Q10-5-</b> Je chercherais dans le dictionnaire la véritable définition de haïku quand ils ont été inventés, pourquoi et où, par qui et de quelle manière ?</p>  |
| 7  | <p><b>Q10-1-</b> Suite à ma première lecture j'étais quelque peu restée dans l'incompréhension. Je ne comprenais pas le but des haïku, ils étaient abstraits à mes yeux. Lors de la relecture, j'ai réussi à m'imprégner des poèmes et à ressentir différentes sensations.</p> <p><b>Q-10-2- oui et non</b></p> <p><b>Q-10-3-</b> Je n'arrive pas à cerner l'auteur ou plutôt les auteurs et leurs impressions. Dans un autre sens, les poèmes me font percevoir différentes images et sensations.</p> <p><b>Q10-4-</b> Absolument pas et peut-être même au contraire, le mystère reste entier et me fait avancer vers l'inconnu.</p> <p><b>Q10-5-</b> Je choiserais 4 poèmes que j'illustrerais et que j'approfondirais. Je m'intéresserais aux aspects historiques de l'auteur si il relaie un passage de sa vie, un souvenir quitte à revenir sur lui-même. Je procéderais ensuite à la rédaction de 4 poèmes m'inspirant de souvenirs ou d'images.</p>                                  |
| 8  | <p><b>Q10-1-</b> J'entends la voix du narrateur, je vois les scènes.</p> <p><b>Q10-2- non</b></p> <p><b>Q10-3-</b> Car je ne vois pas toujours la cohérence du texte, mais si le but de ce texte est d'apporter le calme alors ça marche.</p> <p><b>Q10-4-</b> Non.</p> <p><b>Q10-5-</b> (pas de réponse)</p>   |
| 9  | <p><b>Q10-1-</b> Lors de la première lecture j'ai du mal à voir un paysage qui défile qui évolue, je vois des choses très vagues. Tandis que dans la deuxième lecture c'est plus précis. J'arrive à caler le paysage et le vois changer au fil des saisons.</p> <p><b>Q10-2- non</b></p> <p><b>Q10-3-</b> Je ne comprends pas l'œuvre car j'ai tout, le décor, le personnage, le paysage. Mais je n'ai pas l'histoire que sans doute veut raconter le personnage.</p> <p><b>Q10-4-</b> Oui. Je pense que si j'avais l'histoire je comprendrais et donc prendrai plaisir.</p> <p><b>Q10-5-</b> Une écriture d'invention pour imaginer l'histoire qui se cache derrière ce paysage paisible et les saisons qui défilent au cours du temps.</p>  |
| 10 | <p><b>Q10-1-</b> Après avoir lu une première fois, on sait que l'auteur, parle du voyage des 4 saisons, le cycle d'un an, donc à la relecture, on est plus attentif au détail des saisons et aux indicateurs du voyage (paysage...)</p>   |

|    |   |
|----|---|
|    | <p><b>Q10-2- non</b></p> <p><b>Q10-3-</b> <i>Les petits paragraphes sont parfois incompréhensibles, ils n'ont pas de sens.</i></p> <p><b>Q10-4-</b> <i>La part d'incompréhension du poème n'empêche pas le plaisir de lire ce haïku car on se laisse porter tout de même par les mots et par l'imagination.</i></p> <p><b>Q10-5-</b> <i>Essayer de montrer que l'auteur nous fait vivre les 4 saisons. Qui sont ou qu'est-ce que les noms notés à la fin de chaque petit poème. Comment est-il construit, la façon dont est fait le Haïku.</i></p>  |
| 11 | <p><b>Q10-1-</b> <i>J'ai un petit peu plus cerné le texte qu'à la première lecture, je suis plus attentif aux mots.</i></p> <p><b>Q10-2- oui et non</b></p> <p><b>Q10-3-</b> <i>car je comprends certaines choses et d'autres non.</i></p> <p><b>Q10-4-</b> <i>Non du tout, c'est comme en langues, ça n'est pas parce qu'on ne comprend pas certains mots que le sens général nous échappe.</i></p> <p><b>Q10-5-</b> <i>Je tenterais de représenter chaque vers par un montage-photo, un dessin, pour associer le texte à l'image.</i></p>   |
| 12 | <p><b>Q10-1-</b> <i>Lors de la première lecture, je ne m'arrête pas, les images défilent, elles sont précises. Les effets de la relecture sont différents. Je lis plus lentement et je m'arrête après chaque haïku. J'essaie de garder cette image, mais je n'y arrive pas, elle se brouille.</i></p> <p><b>Q10-2-oui</b></p> <p><b>Q10-3-</b> <i>Je considère que je le comprends car je pense que c'est au lecteur de prendre ses propres initiatives en lisant ces haïkus, cette lecture est personnelle.</i></p> <p><b>Q10-4-</b> <i>Non, on ne capte pas forcément une image précise à chaque haïku mais une part d'inconnu ne gâche pas le plaisir.</i></p> <p><b>Q10-5-</b> <i>J'étudierais la présence de l'auteur dans le livre et le choix de l'auteur d'écrire son livre au rythme des quatre saisons.</i></p>   |
| 13 | <p><b>Q10-1-</b> <i>Je ressens les mêmes effets.</i></p> <p><b>Q10-2-oui</b></p> <p><b>Q10-3-</b> <i>Oui mais à ma façon, pas forcément comme l'auteur le concevait.</i></p> <p><b>Q10-4-</b> <i>Oui, certains des haïkus ne m'ont rien fait ressentir car je ne les comprenais pas tout à fait.</i></p> <p><b>Q10-5-</b> <i>Je ne sais pas, je pense que ça n'est pas le genre d'œuvre à étudier, que ça gâcherait un peu les impressions momentanées de la lecture « libre ».</i></p>   |
| 14 | <p><b>Q10-1-</b> <i>À la première lecture j'étais très étonnée et je ne comprenais pas trop. Maintenant j'ai encore du mal à cerner le texte.</i></p> <p><b>Q10-2-oui et non</b></p> <p><b>Q10-3-</b> <i>Je comprends de quoi ça parle en général mais il y a quelques haïku que je ne comprends pas trop.</i></p> <p><b>Q10-4-</b> <i>Pas complètement mais un peu ça me bloque.</i></p> <p><b>Q10-5-</b> <i>(pas de réponse)</i></p>  |
| 15 | <p><b>Q10-1-</b> <i>Dans ma première lecture je ressentais une surprise à chaque fois que je lisais une phrase. Il y avait comme une sorte d'impatience en moi. À ma relecture, la surprise est moins grande, l'impatience aussi mais le voyage reste cependant agréable et reposant.</i></p> <p><b>Q10-2-oui</b></p> <p><b>Q10-3-</b> <i>Je comprends à ma manière, je comprends avec mes images. Je ne sais pas si j'ai saisi tout ce que l'auteur voulait dire, mais je pense avoir compris un de ses buts, faire voyager le lecteur.</i></p> <p><b>Q10-4-</b> <i>Sur les deux premières pages, oui, car je ne voyais pas de rapports entre les phrases, puis j'ai arrêté de vouloir comprendre, et j'ai voyagé.</i></p> <p><b>Q10-5-</b> <i>(pas de réponse)</i></p>  |
| 16 | <p><b>Q10-1-</b> <i>Je comprends mieux le texte, ce que l'auteur souhaite faire passer.</i></p> <p><b>Q10-2-oui</b></p> <p><b>Q10-3-</b> <i>En partie, encore des zones d'ombre à quelques endroits.</i></p> <p><b>Q10-4-</b> <i>Des phrases qui <u>pour moi</u> n'ont pas de rapport avec le reste.</i></p> <p><b>Q10-5-</b> <i>Analyser chaque petit texte et faire des groupes pour que cela forme une histoire.</i></p>   |
| 17 | <p><b>Q10-1-</b> <i>(pas de réponse)</i></p> <p><b>Q10-2-non</b></p> <p><b>Q10-3-</b> <i>Pas de sens. Les phrases n'ont aucun rapport les unes avec les autres.</i></p> <p><b>Q10-4-</b> <i>Oui car on ne peut pas faire le lien entre chaque phrase ?</i></p> <p><b>Q10-5-</b> <i>Je ferais des recherches pour en savoir plus.</i></p>  |
| 18 | <p><b>Q10-1-</b> <i>1<sup>ère</sup> : incompréhension, étonnement, ça ne sert à rien à part à perdre du temps. 2<sup>ème</sup> : imagination des noms, des images, je me dis qu'au final ce Haïku a sûrement un but.</i></p> <p><i>réponse à la question 7 : L'impression qu'il n'y a pas de continuité apparente dans le texte, au début ma première impression était que ce livre était très bizarre et même que je n'y voyais aucun intérêt, mais après mon opinion a changé à la seconde lecture. Je n'ai pas eu d'émotion particulière à part que j'imaginai bien certaines scènes.</i></p> <p><b>Q10-2-non</b></p> <p><b>Q10-3-</b> <i>Je pense qu'on ne peut et que l'on ne pourra jamais comprendre l'œuvre de quelqu'un, même si on l'analyse ? Les pensées peuvent être tellement profondes et personnelles et que même si on fait l'effort de chercher, ou d'essayer de comprendre on ne pourra J'AMAIS se mettre à la place de l'auteur. Ce qui donne finalement de la personnalité à un livre : croire que l'on a compris alors qu'on n'a compris que partiellement et ceux qui disent qu'ils comprennent et bien ils disent des bêtises parce que ce ne sont pas les auteurs. Et qu'ils ne peuvent pas voir ce que pense vraiment l'auteur. C'est propre à l'humain de cacher ses pensées et ses sentiments.</i></p> <p><b>Q10-4-</b> <i>Tout dépend du contexte.</i></p> |

|     |  |
|-----|--|
|     | <p><b>Q10-5-</b> J'essaierais de comprendre quel est le but de cet écrit, plus simplement comprendre le <b>POURQUOI</b> du <b>COMMENT</b>.</p>   |
| 19  | <p><b>Q10-1-</b> Au niveau des émotions, je ne perçois aucune différence. A la deuxième lecture, je me suis plus concentrée sur les images, et sur certains haïku, j'ai pu associer des images moins concrètes (la description d'un sentiment au lieu de la simple description d'un village par exemple. Mais je suis restée dans cette même indifférence et neutralité face au texte.</p> <p><b>Q10-2-non</b></p> <p><b>Q10-3-</b> Je ne pense pas avoir compris l'œuvre car je n'y ai vu aucun intérêt. J'ai trouvé certaines phrases jolies ou bien trouvées, mais elles ne m'ont cependant pas fait ressentir d'émotions, ne m'ont rien rappelé de personnel, n'ont pas fait comprendre quoi que ce soit qui était jusqu'alors inconnu pour moi.</p> <p><b>Q10-4-</b> Peut-être que je dirais plutôt que je les ai compris à ma manière. J'ai eu l'impression d'être trop terre-à-terre pour comprendre l'enjeu du texte, mais cela s'est exprimé comme une fatalité et non comme un complexe.</p> <p><b>Q10-5-</b> Comme je n'ai pas trop saisi le sens et l'intérêt des haïku, j'étudierais probablement la structure.</p> |
| 20  | <p><b>Q10-1-</b> Je ne perçois aucune différence. La lecture de ce texte me fait toujours ces mêmes sensations que je n'arrive pas vraiment à définir.</p> <p><b>Q10-2-</b> (pas de réponse)</p> <p><b>Q10-3-</b> Je ne peux pas vraiment répondre à cette question car pour moi tout le monde comprend une œuvre mais à sa façon. Lorsque l'on lit, on se représente les scènes, on a notre manière d'analyser et on ne comprend pas forcément les mêmes choses. Alors oui, je suppose que je comprends ainsi mais à ma façon.</p> <p><b>Q10-4-</b> Certainement pas, ça laisse songeur !</p> <p><b>Q10-5-</b> (pas de réponse)</p>   |
| 21  | <p><b>Q10-1-</b> Une meilleure compréhension du sens des mots, découverte de nouveaux haïkus qui n'avaient pas retenu mon attention la 1<sup>ère</sup> fois.</p> <p><b>Q10-2-oui/non</b></p> <p><b>Q10-3-</b> Je n'ai pas essayé de « comprendre » l'œuvre, je me suis simplement laissé porter par les mots.</p> <p><b>Q10-4-</b> Ce ne sont pas souvent des phrases complètes mais des mots mis les uns à côté des autres.</p> <p><b>Q10-5-</b> Je relirais les Haïku un à un en essayant de comprendre leur sens et je ne me laisserais plus porter par les mots d'une lecture globale.</p>   |
| 22  | <p><b>Q10-1-</b> Il y a des haïku que je comprends mieux qui sont drôles pour certains. Cependant, d'autres sont complètement incohérents (nuit qui tombe d'un prunier blanc).</p> <p><b>Q10-2-non</b></p> <p><b>Q10-3-</b> Je ne pense pas saisir le but des haïku, à qui ils sont destinés (peut-être à l'auteur lui-même), ça part dans tous les sens.</p> <p><b>Q10-4-</b> Oui vraiment, ça me bloque.</p> <p><b>Q10-5-</b> Je devrais étudier la forme de l'haïku, chose apparemment difficile à définir puisque les syllabes ne sont jamais égales aux vers. J'essaierais d'en écrire un.</p>  |
| 23  | <p><b>Q10-1-</b> La première lecture m'a paru étrange, je ne comprenais pas le sens des phrases. La deuxième lecture m'a paru agréable, et l'auteur m'a fait voyager de saison en saison, d'un lieu à l'autre.</p> <p><b>Q10-2-</b> (pas de réponse)</p> <p><b>Q10-3-</b> Je ne sais pas réellement si j'ai compris l'œuvre mais elle me fait voyager et je pense que c'était le but.</p> <p><b>Q10-4-</b> Ne pas savoir pourquoi ce sont des petites phrases, ce qui donne un effet de citation.</p> <p><b>Q10-5-</b> Je relèverais les mots concernant le voyage, les sensations.</p>  |
| 24  | <p><b>Q10-1-</b> (pas de réponse)</p> <p><b>Q10-2- non</b></p> <p><b>Q10-3-</b> Car je ne perçois que certaines images (sur le texte entier). Je ne vois pas la continuité, j'ai l'impression que certaines phrases sont dénuées de sens, qu'elles sont incohérentes.</p> <p><b>Q10-4-</b> Oui, exactement, vu que l'on ne comprend pas le sens de toutes les phrases, on a l'impression de passer à côté de certaines « informations ».</p> <p><b>Q10-5-</b> J'étudierais les champs lexicaux, il y en a beaucoup.</p>  |
| 25  | <p><b>Q10-1-</b> Peut-être que ce haïku raconte une histoire car je retrouve les mêmes mots qui se suivent.</p> <p><b>Q10-2-non</b></p> <p><b>Q10-3-</b> Les mots ne vont pas ensemble, c'est incohérent. Il n'y a pas de fin, c'est toujours à peu près la même chose.</p> <p><b>Q10-4-</b> Oui, c'est sûr, ce n'est pas agréable de ne pas comprendre ce qu'on lit et encore moins de réfléchir à chaque lecture d'un mot pour comprendre à quoi il sert dans la phrase.</p> <p><b>Q10-5-</b> Je chercherais à comprendre et s'il n'y a rien à comprendre, je chercherais à savoir pourquoi l'on écrit des phrases avec de jolis mots sans sens.</p>   |
| L26 | <p><b>Q10-1-</b> Un redécouverte de la nature, à chaque fois une nouvelle approche.</p> <p><b>Q10-2-non</b></p> <p><b>Q10-3-</b> Je pense que ce sont des poèmes avec un caractère mystique, on peut percevoir, entendre, se poser des questions mais pas comprendre.</p> <p><b>Q10-4-</b> Aucun. J'aime d'ailleurs mieux ça à quelque chose de tout de suite perceptible.</p> <p><b>Q10-5-</b> Je commencerais à l'étudier par saisons, voir les différences d'atmosphères et d'intensité. J'étudierais naturellement la forme du texte.</p>  |
| L27 | <p><b>Q10-1-</b> A la première lecture j'entendais quelques sons faibles et lointains mais à la relecture je n'entends plus rien que du silence.</p>   |

|     |   |
|-----|---|
|     | <p><b>Q10-2- non</b></p> <p><b>Q10-3-</b> Je pense que pour comprendre une œuvre, il faut l'étudier même si quand on termine une œuvre on a des impressions, on comprend quelque chose mais pas tout.</p> <p><b>Q10-4-</b> Je pense que l'incompréhension de lire empêche le plaisir du poème car on n'a pas les mêmes impression et sensations.</p> <p><b>Q10-5</b> Je me demanderais pourquoi ces poèmes sont courts, pourquoi il n'y a aucune rime et le fait que chaque saison ait une ou plusieurs histoires. La nature ressort beaucoup dans les haïku.</p>   |
| L28 | <p><b>Q10-1-</b> (pas de réponse)</p> <p><b>Q10-3-</b> Non, je ne comprends pas le sens de tous les passages.</p> <p><b>Q10-4-</b> Non, pour moi la lecture reste un plaisir même avec Zola.</p> <p><b>Q10-5-</b> Rien de plus que ce qui me serait demandé.</p>  |
| L29 | <p><b>Q10-1-</b> Aucune, la sensation est la même. Sensation de vie et de mort.</p> <p><b>Q10-2-non</b></p> <p><b>Q10-3-</b> Non, je ne comprends pas et je ne le souhaite pas. Parfois l'ignorance est meilleure que la connaissance.</p> <p><b>Q10-4-</b> Je ne sais pas, je n'éprouve pas de plaisir à le lire.</p> <p><b>Q10-5-</b> Rien, ça m'embêterait de devoir ramener quelque chose d'intense à quelque chose de scolaire. Je déteste ça.</p>   |
| L30 | <p><b>Q10-1-</b>J'ai perdu ou oublié les à priori que je ressentais en observant ce recueil. Je comprends mieux ce qui est écrit et je peux faire le lien entre certains haïku.</p> <p><b>Q10-non</b></p> <p><b>Q10-3-</b> On ne peut comprendre totalement, peut-être même que l'auteur d'un haïku ne peut expliquer son œuvre, alors pourrions-nous la comprendre ? C'est justement cette sensation de flou qui est intéressante.</p> <p><b>Q10-4-</b> Non, au contraire.</p> <p><b>Q10-5-</b> J'essaierais de représenter tout ce que ce texte me fait ressentir et toutes les images qu'ils m'apportent même si ce que je représente reste imprécis.</p>  |
| L31 | <p><b>Q10-1-</b> Les images que je me fais changent pour quelques poèmes.</p> <p><b>Q10-2- oui</b></p> <p><b>Q10-4-</b> Non, parce que pour moi chaque poème est une histoire et image différente.</p> <p><b>Q10-5-</b> Je sauterais de joie.</p>   |
| L32 | <p><b>Q10-1-</b> Même si je ne comprends toujours pas l'œuvre, une notion de voyage s'installe. Une impression de voyage à travers ces « poèmes » puisque je ne perçois pas l'œuvre comme une histoire, mais comme un moyen de faire vagabonder le lecteur.</p> <p><b>Q10-3-</b> Non, pas entièrement du moins. Je pense que je ne sais pas apprécier une œuvre où le sens n'est pas mis en avant.</p> <p><b>Q10-4-</b> Non pas totalement. Même si sûrement le fait de comprendre serait plus agréable.</p> <p><b>Q10-5-</b> Je me renseignerais sur les haïku et sur l'auteur ou plutôt les auteurs.</p>  |
| L33 | <p><b>Q3-</b> (écrit en marge) : On se détend car les poèmes parlent de tout et de rien.</p> <p><b>Q10-1-</b> Je constate que ces poèmes me font penser à beaucoup de choses.</p> <p><b>Q10-2-oui</b></p> <p><b>Q10-3-</b> C'est écrit avec beaucoup de simplicité.</p> <p><b>Q10-4-</b> Non.</p> <p><b>Q10-5-</b> Je le lirais plusieurs fois de suite pour m'en imprégner.</p>  |
| L34 | <p><b>Q10-1-</b> aucune</p> <p><b>Q10-2- oui</b></p> <p><b>Q10-3-</b> parce que je la vis plus que je la lis.</p> <p><b>Q10-4-</b> Non aucune.</p> <p><b>Q10-5-</b> Je réorganiserai tous ces extraits pour en faire mon propre texte.</p>  |
| L35 | <p><b>Q10-1-</b> Lors de la première lecture il m'est impossible de cerner un seul haïku et de me plonger dedans directement par sa brièveté. A la deuxième lecture je le connais presque déjà, les mots sont alors familiers et je peux bien vite imaginer le contexte dans lequel il a été écrit, même si celui-ci est faux.</p> <p><b>Q10-2-non</b></p> <p><b>Q10-3-</b> Comme je l'ai déjà dit un haïku s'écrit spontanément par la beauté éphémère d'un instant vécu. C'est pourquoi seul l'auteur connaît ce sentiment précis le lecteur lui ne peut que se laisser faire une interprétation subjective différente d'un second lecteur.</p> <p><b>Q10-4-</b> Non, cette part d'incompréhension reflète l'onirisme et l'inconnu que l'on imagine à sa façon. Lire un haïku suscite ainsi la créativité imaginable.</p> <p><b>Q10-5-</b> (pas de réponse)</p> |
| L36 | <p><b>Q10-1-</b> Tout d'abord, une impression de déjà vu. Mais aussi, une impression de certains éléments nouveaux sur lesquels je m'attarde et auxquels je n'avais pas prêté attention la première fois.</p> <p><b>Q10-2- oui - non</b></p> <p><b>Q10-3-</b> Oui et non ! Je comprends l'œuvre du fait de comprendre les vers mais je n'arrive pas parfois à saisir vraiment ce que le poète a voulu me faire ressentir.</p> <p><b>Q10-4-</b> Non, justement – il nous laisse imaginer.</p> <p><b>Q10-5-</b> J'essaierais de trouver exactement ce qu'a voulu dire ou faire ressentir l'auteur au lecteur. Je me lancerais dans l'écriture de quelques vers.</p>   |
| L37 | <p><b>Q10-1-</b> Je comprends mieux les textes, ce que l'auteur veut dire, donc je peux mieux me comparer avec les textes, je m'imagine certains endroits où j'aimerais être avec des personnes, des moments qui m'ont beaucoup marquée.</p>  |

|     |   |
|-----|---|
|     | <p><b>Q10-2- Q10-3-</b> (pas de réponses)<br/> <b>Q10-4-</b> <i>Oui car c'est embêtant de ne pas comprendre le texte et d'avoir sa propre image.</i><br/> <b>Q10-5-</b> <i>J'attendrais d'avoir une question d'étude.</i></p>   |
| L38 | <p><b>Q10-1-</b> <i>Une impression de vécu, car relecture. Impression de mieux comprendre chaque haïku, mais toujours un peu d'incompréhension pour quelques vers.</i><br/> <b>Q10-2-non</b><br/> <b>Q10-3-</b> <i>Pas totalement. Certains haïku n'ont aucun sens pour moi. L'impression de ne pas comprendre ce que l'auteur a voulu faire passer.</i><br/> <b>Q10-4-</b> <i>Oui en quelque sorte car on ne peut pas apprécier totalement quelque chose qu'on n'a pas vraiment compris.</i><br/> <b>Q10-5-</b> <i>Je ne sais pas.</i></p>   |
| L39 | <p><b>Q10-1-</b> <i>Je me suis concentrée et plus posé de questions sur la relecture. Je me suis arrêtée sur les poèmes que je ne comprenais pas et les ai relus plusieurs fois encore.</i><br/> <b>Q10-2- oui</b><br/> <b>Q10-3-</b> <i>Car je pense qu'à partir du moment où l'on ressent une motion on peut dire que l'on a fait un pas dans la compréhension de l'œuvre.</i><br/> <b>Q10-4-</b> <i>Quelque part oui car cette incompréhension empêchait de me laisser aller dans les émotions.</i><br/> <b>Q10-5-</b> <i>Je le relirais encore et essaierais de me poser le plus de questions possible pour pouvoir analyser les haïku et pouvoir mieux comprendre leurs significations.</i></p>  |
| L40 | <p><b>Q10-1-</b> <i>A la première lecture je n'ai pas du tout aimé, puis à la relecture j'ai apprécié ces haïku.</i><br/> <b>Q10-2-oui</b><br/> <b>Q10-3-</b> <i>Parce que ces haïku ont un sens pour moi et je les comprends à ma manière.</i><br/> <b>Q10-4-</b> <i>Oui car l'incompréhension met une barrière au plaisir de lire.</i><br/> <b>Q10-5-</b> (pas de réponse)</p>  |
| L41 | <p><b>Q10-1-</b> <i>Certains haïku prennent un sens. D'autres perdent le sens qu'on leur avait donné.</i><br/> <b>Q10-2-non</b><br/> <b>Q10-3-</b> <i>Car le sens de ces histoires ne me paraît pas flagrant et même en réalisant je n'arrive pas à comprendre.</i><br/> <b>Q10-4-</b> <i>Non car la beauté des associations des mots nous donne envie de poursuivre la lecture jusqu'au bout.</i><br/> <b>Q10-5-</b> <i>Je tâcherais d'écrire moi-même un haïku.</i></p>   |
| L42 | <p><b>Q10-1-</b> <i>J'essaye d'analyser plus précisément le sens des poèmes. Je vois plus nettement les images auxquelles me fait penser ce texte.</i><br/> <b>Q10-2-non</b><br/> <b>Q10-3-</b> <i>Je ne peux pas comprendre l'œuvre car je n'arrive pas à percevoir ce que l'auteur essaie de faire passer.</i><br/> <b>Q10-4-</b> <i>Je pense qu'une part d'incompréhension du poème empêche le plaisir de lire car on se pose de multiples questions auxquelles on tente de trouver une réponse au lieu de lire paisiblement.</i><br/> <b>Q10-5-</b> <i>J'essaierais de trouver des informations sur ce recueil et de trouver d'autres poèmes de ce genre. Je tenterais également de retrouver le poème vietnamien étudié en CE2.</i></p>          |
| L43 | <p><b>Q10-1-</b> <i>Non il n'y a pas de différence en moi, peut-être qu'à la relecture j'ai eu envie de le relire encore et encore, mais les sentiments que j'ai ressentis la première fois je les ressens toujours.</i><br/> <b>Q10-2-</b> (pas de réponse)<br/> <b>Q10-3-</b> <i>Oui, je peux considérer que je la comprends, même si c'est à ma manière. Je suppose que chaque lecteur comprendrait l'œuvre de manière différente, alors oui je pense que ma façon de me plonger dans un monde « parallèle » est une façon de comprendre le texte.</i><br/> <b>Q10-4-</b> <i>Ca pourrait mais ce n'est pas du tout mon cas.</i><br/> <b>Q10-5-</b> <i>Je l'étudierais avec mon plus grand plaisir, mais aussi avec une certaine nostalgie.</i></p> |
| L44 | <p><b>Q10-1-</b> <i>La première lecture de l'incompréhension, la deuxième me fait réfléchir, me fait divaguer. Je rêve.</i><br/> <b>Q10-2-non</b><br/> <b>Q10-3-</b> <i>Je ne considère pas l'avoir comprise puisque je n'ai pas pensé aux citations, à l'auteur pendant ma lecture mais à moi et mes souvenirs. Je ne me suis pas forcément intéressée au pourquoi du comment.</i><br/> <b>Q10-4-</b> <i>Au contraire, il aiguise la curiosité.</i><br/> <b>Q10-5-</b> (pas de réponse)</p>  |
| L45 | <p><b>Q10-1-</b> <i>Je ressens de l'indifférence lors de la relecture alors que pour la première lecture j'étais plutôt intriguée, attentive au texte.</i><br/> <b>Q10-2-</b> (pas de réponse)<br/> <b>Q10-3-</b> <i>Non, je ne vois pas trop l'intérêt d'écrire un texte aussi court, sauf dans le cas de citations ou de proverbes.</i><br/> <b>Q10-4-</b> <i>Un peu, ce qui m'a le plus gênée est l'absence de verbe dans certaines phrases.</i><br/> <b>Q10-5-</b> <i>Je tenterais d'analyser le texte un peu plus, je ferais des recherches sur les auteurs. J'en apprendrais quelques-uns.</i></p>  |
| L46 | <p><b>Q10-1-</b> <i>Je comprends de mieux en mieux, notamment les émotions qu'ils peuvent ressentir devant des paysages.</i><br/> <b>Q10-2- oui</b><br/> <b>Q10-3-</b> <i>Ce sont des choses simples qui sont ici racontées. Et puis, c'est beau, c'est poétique, c'est compréhensif et organisé.</i><br/> <b>Q10-4-</b> <i>Non.</i><br/> <b>Q10-5-</b> <i>Je parlerais de ces enfants qui parlent, de la beauté des choses simples. Ils nous font redécouvrir ce que l'on connaît déjà.</i></p>  |
| L47 | <p><b>Q10-1-</b> <i>Lors de la relecture, on ressent plus le sentiment de l'auteur, l'effet qu'il veut procurer chez le lecteur. Ainsi après une seconde lecture, on comprend mieux les haïku, la signification et l'enchaînement nous paraissent plus évidents.</i></p>  |



|  |  |
|--|--|
|  | <p><b>Q10-2- oui</b></p> <p><b>Q10-3- Oui car l'auteur nous transporte dans ce paysage, nous montrant les détails importants, il nous fait voyager et comprendre cet endroit.</b></p> <p><b>Q10-4- Oui, le fait qu'il n'y ait pas de cohérence entre les haïku, ou très peu.</b></p> <p><b>Q10-5- J'étudierais chaque haïku pour en comprendre le sens et le message que veut nous transmettre l'auteur.</b></p> |
|--|--|

### Question complémentaire

**Re-feuilletez maintenant le recueil. Sur quel passage vous arrêtez-vous ? Essayez d'expliquer pourquoi.**

|    |  |
|----|--|
| 1  | Sur les passages où la rupture entre le début et la fin du poème est trop grande parce que je ne comprends pas et que je n'aime pas ne pas comprendre.   |
| 2  | Je me suis arrêtée à chaque intervention d'élèves car si je lis quand quelqu'un parle, je ne lis que visuellement et non intérieurement.   |
| 3  | Sur la page avec écrit Hiver tout en haut. Car on revient à la première page. C'est la fin du circuit. Le paysage continue d'évoluer...  |
| 4  | Je m'arrête sur les passages vraiment abstraits et j'essaie d'imaginer la scène décrite, ce que je n'ai pas réussi à faire en lisant le recueil en entier.   |
| 5  | « Epargné par la mort. Larmes et rosée sur l'herbe. Ne trempent plus que moi » Issa<br>Je trouve l'image magnifique : ce guerrier en armure traditionnelle qui attend la mort et que la rosée recouvre comme un linceul.   |
| 6  | « De temps en temps<br>Les nuages donnent un répit<br>Aux contempleurs de lune »<br>Ce passage m'arrête puisque j'ai l'impression que c'est cette image que je me fais de la nuit.<br>Ce crapaud ! On croirait<br>Qu'il va roter<br>Un nuage !<br>Pauvre crapaud ! J'ai peur pour lui... comme si un crapaud pouvait roter un nuage...   |
| 7  | Hormis les deux premiers qui m'ont marqué « A la lueur de la bougie, la pivoine est aussi paisible que la mort », un sujet à la fois dur à aborder puisque l'on parle de la mort et apaisant avec le mot paisible et le rapport avec la pivoine.   |
| 8  | Page 2, haut. « Devant l'échoppe Les presse-papier sur les livres de peinture : Le vent de Mars », Kinô, car j'aime celui-là et que je l'imagine très bien.  |
| 9  | Lorsque je relis les haïku, comme lorsque j'ai fait ma deuxième lecture, rien ne stoppe la lecture et je vois le temps qui défile, sans coupure.   |
| 10 | « La première pluie d'Hiver. Et mon nom sera dit, le voyageur » Je m'arrête sur ce passage car c'est tout d'abord celui qui a le plus de sens pour moi, on sait de quoi l'auteur parle, c'est aussi comme un récapitulatif de tout le poème, c'est le recommencement des saisons et on sait à ce moment-là que l'on a voyagé dans des lieux et paysages différents, en restant immobile et en 31 pages.  |
| 11 | Je m'arrête sur la partie concernant l'été car c'est ma saison favorite.   |
| 12 | « Réclusion hivernale. Je m'adosserai encore à ce pilier ». On peut capter le caractère de l'auteur à travers le haïku.  |
| 13 | Celui des cerisiers, je le trouve chaleureux et imagine très bien la scène, pourtant je n'ai jamais rien vécu de similaire. Cela me rappelle peut-être un film ou un livre mais je n'arrive pas à définir lequel.  |
| 14 | Je m'arrête à la page 20 « L'antel des morts ». Je trouve que ça casse. C'est glauque.   |
| 15 | « Devant l'échoppe, les presse-papiers sur les livres de peinture, le vent de mars ». Ce qui me plaît le plus dans cette phrase c'est le mot « vent », cela m'annonce que je vais voyager aussi facilement qu'un nuage et je vais « décoller ».  |
| 16 | Page 31 car on comprend mieux pourquoi on a feuilleté toutes les saisons, <u>pour moi</u> l'auteur se sent voyageur entre les saisons.   |
| 17 | Page 2- L'une des ces phrases me touche.   |
| 18 | Le passage ou plutôt la page où il y a un dessin (11) ça coupe la lecture car on se demande ce que fait ce dessin là et pourquoi il est à cet endroit et pas à un autre.   |
| 19 | Sur les phrases ayant des signes de ponctuation forts (exclamations et interrogations) ainsi que sur celles entre guillemets. Je ne sais pas pourquoi  |
| 20 | Lorsque je refeuilleter ce recueil, je m'arrête à la page 21 « Sur le terrain de chasse les carquois sont lourds de rosée ». Cette phrase me rappelle énormément une chanson de colo que je connais depuis toute petite et que j'aime beaucoup « Un petit indien Nagawika ». De plus la citation est signée « Buson » et cela me rappelle les bisons. Enfin, le titre du recueil « Haïku » me fait toujours penser à cette chanson « Indien, Nagawika ». |
| 21 | « De temps en temps des nuages donnent un répit aux contempleurs de lune » Bashô<br>« Maigneur d'été » répliqua-t-elle puis les larmes coulèrent » Bashô<br>« Ce monde, une rosée. Je le veux bien : Pourtant, pourtant... » Issa<br>Dans ces 3 extraits, je trouve une grande musicalité des mots et l'expression d'une mélancolie, douce, toute en beauté.   |

|     |   |
|-----|---|
| 22  | Ce crapaud ! On croirait<br>Qu'il va roter<br>Un nuage<br><i>L'image est très claire dans ma tête.</i>  |
| 23  | <i>Je m'arrête sur les choses banales que l'on peut observer tous les jours et qui sont dans ce livre tellement belles.</i>   |
| 24  | (pas de réponse)  |
| 25  | <i>Je ne m'arrête pas.</i>  |
| L26 | « Les pétales du rosier jaune : S'éparpillent-ils Au bruit de la cacade ? » Bashô/ <i>l'image me frappe, je la vois devant.</i><br>« Quand la neige a fondu Le village Est plein d'enfants » Issa. <i>Un sentiment de vécu. « Maigreux d'été, répliqua-t-elle Puis des larmes coulèrent. » : le seul qui m'inspire de la réelle tristesse.</i>                        |
| L27 | <i>Je m'arrête sur la saison de l'été car je trouve que c'est dans ce passage qu'on sent le plus que chacun des haïku forme une histoire.</i>   |
| L28 | <i>Dernier passage page 28, quant à savoir pourquoi...</i>  |
| L29 | <i>Sur le haïku de Rensetsu, page 20. Il parle de mort, de larmes et de rosée. La mort est tellement présente en moi. Quand on se sent mourir, que l'on sent qu'un être cher se meurt alors oui on s'arrête. Les larmes coulent. Je ne pleurerai pas. Je ne pleure jamais. C'est ainsi. Voilà pourquoi je m'arrête. C'est parce que je sens la mort qui approche.</i> |
| L30 | (Pas de réponse)  |
| L31 | <i>Je m'arrête sur les poèmes évoquant le printemps car c'est ma saison préférée (j'aime beaucoup les fleurs) et les poèmes évoquant la nature.</i>   |
| L32 | <i>La fin, une impression de dévoilement, d'enfin comprendre le sens du texte ou d'en percevoir un but.</i>   |
| L33 | <i>Le village d'enfants, la bougie, la cloche qui tinte -&gt; me rappelle mon village, ma maison.</i>   |
| L34 | « Vacille, ô tombe ! Ma voix plaintive c'est le vent d'automne » Bashô, page 22.<br><i>Je me suis arrêtée sur ce passage car c'est celui qui me correspond le mieux et cette voix plaintive me paraît être la mienne sous ce vent d'automne.</i>  |
| L36 | « Quand la neige a fondu / le village / est plein d'enfants ! » <i>Ce passage est réaliste et me fait penser à un livre « Un combat d'Hiver » que j'ai adoré.</i>   |
| L37 | Silence<br>Le cri des cigales<br>Creuse les rochers<br><i>Parce que je me revois très bien sur mon rocher, avec pour seul bruit les cris des cigales. Il n'y avait que moi, que moi pour réfléchir, pour faire une mise au point dans ma tête. Faire le vide. Toute seule.</i>  |
| L38 | <i>P.12, Kigin, un des 1ers haïku du recueil que je trouve plus ou moins triste (« les larmes coulèrent »). C'est aussi le 1<sup>er</sup> qui a une phrase entre guillemets, ce qui laisse un peu perplexe.</i>   |
| L39 | <i>Je me suis arrêtée à la période de l'hiver car je trouve qu'avec l'automne ce sont les saisons les plus tristes et se rapportant à la mort.</i>  |
| L40 | <i>Le 7<sup>ème</sup> haïku m'interpelle.</i>   |
| L41 | Qu'il est digne d'admiration,<br>Celui qui devant l'éclair,<br>Ne pense pas « Que la vie est brève »<br><i>Je trouve ce passage particulièrement beau.</i>  |
| L42 | <i>Je m'arrête sur ces pages où il y a des dessins. J'essaie de les associer au texte. Je m'arrête également sur les noms sous chaque poème.</i>  |
| L43 | La lune près de paraître<br>Tous ceux qui sont là cette nuit<br>Ont les mains sur leurs genoux<br><i>Ce passage caractérise mon envie de me libérer de cette lourde énergie négative que j'accumule depuis un petit bout de temps et me donne envie de m'évader à regarder la lune ou le coucher de soleil, pour pouvoir être rien que dans ses bras.</i>             |
| L44 | <i>La page 29. La deuxième citation surtout attire mon attention :</i><br>Les feuilles qui tombent<br>L'une sur l'autre couchées<br>La pluie bat sur la pluie. Gyôdai<br><i>Elle me fait penser à l'automne. Plus belle saison de l'année grâce à ses couleurs chaleureuses malgré la froideur des températures.</i>  |
| L45 | La première luciole<br>En allée, envolée<br>Le vent m'est resté dans la main Issa<br><i>Ce texte m'a plu, tout simplement. J'associe plus facilement des images à ce haïku qu'aux autres.</i>   |
| L46 | <i>Quand ils parlent des animaux, comme l'Alouette, le coucou, le crapaud, les cigales, ça montre qu'ils ont leur place dans la nature.</i>   |
| L47 | <i>En relisant ce recueil, je m'arrête sur le second haïku de la page 19 car c'est la première fois que l'auteur cite les paroles de quelqu'un. On le retrouve ensuite à la page 19 puis à la page 28, ce qui nous donne l'impression de voir un personnage à travers ce paysage.</i>   |

## Annexe IV.8. Définitions subjectives et corpus de poésie par des professeurs de français

Cette enquête résulte d'une collecte sur le site d'un stage académique de formation des professeurs de français du secondaire. Elle s'appuie sur une séance de mise en commun des préacquis des stagiaires dans le cadre d'une formation consacrée à la poésie.

La méthode employée est d'inspiration écologique : les auteurs des définitions collectées ne constituent pas un échantillonnage représentatif des enseignants mais un ensemble restreint et arbitraire<sup>1346</sup> de stagiaires volontaires pour une formation intitulée « La poésie en lycée »<sup>1347</sup>. Les définitions ont été recueillies dans un contexte réel de pratique et non dans le cadre d'un dispositif didactique ni d'un examen. On peut souligner le modalisateur dans la formule « d'inspiration écologique » : en effet, si le diagnostic des préacquis est une étape naturelle car nécessaire dans une formation, s'inscrire individuellement à un stage consacré à la poésie n'est pas anodin. Les auteurs de ces définitions sont donc en projet, professionnel et personnel, motivés par une certaine attente, celle de voir confirmées, enrichies, voire discutées, leurs propres représentations de la poésie au moment prévu de la mise en commun. Il faut donc lire aussi chaque définition comme une formule d'essai, une parole tendue dans l'espace d'une communication avec l'ensemble du groupe et à l'intention de formateur estimé un peu plus « savant ». Donc même si ces paroles ne répondent pas à un questionnaire destiné au didacticien, elles n'en sont pas moins très circonstanciées et finalement éloignées des énoncés à ras de quotidien que l'on traque dans une démarche véritablement écologique<sup>1348</sup>.

---

<sup>1346</sup> Notons cependant que les quinze professeurs stagiaires sondés ne sont pas représentatifs de l'ensemble des enseignants de français : ils sont volontaires pour un stage sur la poésie soit parce qu'ils ressentent des lacunes particulières dans ce domaine, soit parce qu'ils ont déjà un goût prononcé pour elle. Cette enquête a une valeur qualitative indicative et non statistique.

<sup>1347</sup> Plan Académique de Formation de Rennes 2007-2008.

<sup>1348</sup> Des exemples d'approche écologiques sont présentés dans « L'évaluation de la lecture approches didactiques et enjeux sociaux », numéro coordonné par Michel Dabène. – *Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 10, juillet 1994, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1994. Un autre exemple d'approche écologique dans le cadre de recherche en didactique de la littérature a été développé par Manon Hébert pour sa thèse de doctorat : *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 2002.

Au tout début de ce stage de formation continue organisé sur deux journées à la Maison de la Poésie de Rennes, les professeurs ont été invités à compléter individuellement un tableau où ils devaient consigner une définition du mot « Poésie », des jalons d'histoire de la poésie, la place de la poésie dans leur parcours personnel, et la façon dont ils l'enseignent. Cette collecte s'est faite dans un contexte symbolique semi institutionnel : les enseignants étaient entre eux, la formatrice ne représentant ni le corps d'inspection ni une quelconque hiérarchie administrative<sup>1349</sup>. Les stagiaires étaient attablés en cercle dans la salle chaleureuse de la Maison de la poésie de Rennes. Ils ont répondu en silence et individuellement à l'ensemble des questions en 40 minutes environ.

|   | <b>Définitions du mot « poésie » par les enseignants</b><br>(ordre aléatoire de classement)  | <b>Auteurs évoqués,</b><br>éléments indicateurs de corpus personnel   |
|---|--|---|
| 1 | Des mots avec du silence dedans.<br>Un <u>genre</u> aujourd'hui socialement méconnu ou rejeté ?<br>Un <u>genre</u> très éclaté : thèmes, formes, registres, enjeux...  | Villon, la Pléiade, le Classicisme, le Romantisme, Baudelaire, Le Parnasse, Rimbaud/Verlaine, Mallarmé, le Surréalisme, Char, Michaux, Ponge, Guillevic, Jabès, Du Bouchet, Bonnefoy, Perros, Juaroz, Siméon... |
| 2 | Une littérature essentielle. Un <u>genre</u> où la liberté (grâce aux contraintes ?) est plus grande qu'au théâtre ou dans le roman.   | Villon, Scève, Ronsard, Rimbaud, Apollinaire, Char, Michaux, Roy, Guillevic, Keïneg, Rouzeau, Josse, Tengour  |
| 3 | C'est un art de créer, un art de dire quelque chose, d'exprimer des émotions et des sentiments.<br>Un <u>poème</u> n'est pas seulement un texte.   | Baudelaire, Rimbaud, Apollinaire, Char, Aragon, Césaire   |
| 4 | Création d'un univers de sens, de musique pouvant dévoiler le monde, évoquer les perceptions. La poésie pourrait être sentinelle, elle pourrait border le vide et chanter le monde.<br>Elle peut relever de rencontres fortuites quand elle s'inscrit dans <u>un autre genre</u> (roman, théâtre) ou dans une autre forme (autobiographie, épistolaire). | Haïku, Maulpoix, Char, Jaccottet  |
| 5 | Expérience littéraire destinée à toucher un lecteur (du point de vue des idées et/ou de la beauté).  | A. d'Aubigné, Hugo, Baudelaire, Rimbaud   |
| 6 | Poésie = amour des mots, de la nuance<br>Pause, indécision, contemplation<br>Autre relation au temps<br>Simplicité, pureté liées à l'émotion<br>A contre-courant.  | Renaissance, Pléiade, baroque, romantisme, symbolisme, surréalisme, Guillevic, Reverdy, Chédid, slam (Malik), chansons poétiques de Ronan Luce  |
| 7 | Un regard différent d'un regard quotidien, un monde embelli par les mots et les images, un attachement au rien, aux petites choses<br>Une mémoire du monde<br>Un partage de sentiments personnels avec l'autre<br>Un engagement dans le monde.   | Villon, Ronsard, Du Bellay, Baudelaire, Verlaine, Rimbaud, Apollinaire, Supervielle, Neruda, Prévert, Mohammed El Amraoui   |

<sup>1349</sup> Les enseignants sont hors de leurs murs professionnels habituels, on pouvait alors escompter une parole en relative liberté.

|    |  |  |
|----|--|--|
| 8  | Poésie = création<br>Travail spécifique sur le langage et sa musicalité<br>Ecriture condensée.   | Poésie lyrique grecque, poésie latine, Vigile, lais médiévaux, Baudelaire, Rimbaud, Mallarmé, symbolisme, Corbière, Apollinaire, Cendrars, Char, St John Perse, Césaire, Bonnefoy, Y. Le Men, G. Le Guic, D. Kay |
| 9  | Différents « arts poétiques »<br>« cette émotion appelée poésie » Reverdy<br>« l'amour réalisé du désir demeuré désir » Char<br>« c'est une balle tirée dans la tempe. Et il y a un mort » (poète espagnol)<br>La quête éternelle de lien entre les mots et la vie, le monde.<br>Multiples formes. | Baudelaire, Rimbaud, Michaux, Tardieu, Ponge, Jaccottet, G. Luca, K. White, Rouzeau, V. Alexander  |
| 10 | Création poétique = jeux sur le langage, sur les images, sur les représentations, débusquer les sens et l'essence (parfois quintessence !) des choses, de la vie, rêver, représenter les bifurcations des possibles, fixer un trouble, une émotion, mettre en musique des mots.                    | Rimbaud, Rilke, Nerval, Mallarmé, Hugo, Musset   |
| 11 | <u>Genre littéraire</u> privilégiant polysémie, connotations, musique des mots<br>La poésie d'aujourd'hui est souvent hermétique.  | Trouvères, Villon, Pléiade, Ecole de Lyon, romantisme, symbolisme, Apollinaire, Dada, surréalisme, haïkus, X. Grall, Y. Le Men   |
| 12 | « De la musique avant toute chose »<br>Musicalité, rythme, couleurs, images, sensations<br>Mystère (Les Chimères)  | Poésie courtoisie, fin'amor, Pléiade, Parnasse, Décadents, Hugo, Baudelaire, Rimbaud, Corbière, Perros, Nerval, Ségalen, Ponge   |
| 13 | C'est une « super-lecture » qui rencontre une « super-écriture ». <u>Je ne considère pas la poésie comme un genre.</u><br>Mon jardin secret.   | Haïku, Baudelaire, Rimbaud, chanson comme H.F. Thiéfaine   |
| 14 | Pouvoir d'évocation et polysémie   | Villon, Renaissance, Pléiade, Romantisme, Symbolisme, Verhaeren, Baudelaire, Rimbaud, Verlaine, Surréalisme, Cendrars, Négritude, Senghor, Césaire, Queneau, Char, Ponge, Bonnefoy                               |
| 15 | Poésie : création, jeu avec le langage qu'elle utilise<br>« autrement »  | Ronsard, Du Bellay, Baudelaire, Rimbaud, Ponge, Mallarmé   |

# ANNEXES V : DOSSIER D'AUTOLECTURE

Un jour, un poème

Carnet personnel de lecture de poésie

*Je ne saurais saisir aucune chose comme existante si  
d'abord je ne m'éprouvais existant dans l'acte de la saisir*  
Merleau-Ponty<sup>1350</sup>

*Je flambe dans le brasier à l'ardeur adorable*  
Apollinaire<sup>1351</sup>

## Annexe V.1. Corpus de lecture

Le Carnet comprend les textes de lecture réalisés dans le cadre méthodologique indiqué au chapitre III de la thèse. Ils sont numérotés. L'ensemble est reporté dans cette annexe dans l'ordre chronologique de rédaction. Par souci d'allègement, quelques rares caviardages ont été opérés, ils sont indiqués entre crochets.

Les lectures ont porté successivement, aux dates indiquées dans la colonne de gauche, sur des extraits des recueils suivants :

|          |   |      |
|----------|---|------|
| 08/04/06 | Prologue au Carnet  |      |
| 13/04/06 | Jean-Claude Schneider, <i>Si je t'oublie, la terre</i>      | N°1  |
| 15/01/07 | Jean-Baptiste de Seynes, <i>Nuit et jour vivant suivant</i> | N°2  |
| 16/01/07 | Esther Tellermand, <i>Guerre extrême</i>                    | N°3  |
| 17/01/07 | Francis Ponge, <i>Pièces</i>                                | N°4  |
| 19/01/07 | Clément Marot, <i>L'Adolescence clémentine</i>              | N°5  |
| 22/01/07 | Alfred de Musset, <i>Premières poésies</i>                  | N°6  |
| 23/01/07 | Paul Chamberland, <i>Genèses</i>                            | N°7  |
| 25/01/07 | Joël Des Rosiers, <i>Tribu</i>                              | N°8  |
| 26/01/07 | Pernette du Guillet, <i>Rymes</i>                           | N°9  |
| 05/02/07 | Guy Viarre, <i>June</i>                                     | N°10 |

<sup>1350</sup> MERLEAU-PONTY Maurice, *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, coll. « Tel », 1945, p. III.

<sup>1351</sup> APOLLINAIRE Guillaume, *Alcools*, Gallimard, coll. « nrf poésie/Gallimard », 1920, p. 91.

|                         |  |      |
|-------------------------|--|------|
| 09/02/07                | Lionel Bourg, <i>Les Montagnes du soir</i>                         | N°11 |
| 12/02/07                | Guillaume Apollinaire, <i>Alcools</i>                              | N°12 |
| 13/02/07                | Tristan Corbière, <i>Les Amours jaunes</i>                         | N°13 |
| 1 <sup>er</sup> / 03/07 | Dominique Quélen, <i>Petites formes</i>                            | N°14 |
| 24/04/07                | Isabelle Garron, <i>Face devant contre</i>                         | N°15 |
| 25/04/07                | André Chénier, <i>Epîtres</i>                                      | N°16 |
| 26/04/07                | Gérard de Nerval, <i>Les Chimères</i>                              | N°17 |
| 30/04/07                | Denis Roche, <i>La Poésie est inadmissible</i>                     | N°18 |
| 03/05/07                | Etienne Jodelle, <i>Contr'amours</i>                               | N°19 |
| 04/05/07                | François Villon, <i>Le Codicille</i>                               | N°20 |
| 11/05/07                | Philippe Jaccottet, <i>Et, néanmoins</i>                           | N°21 |
| 21/05/07                | Maurice Scève, <i>Délie</i>  | N°22 |
| 02/06/07                | Paul Celan, traduction André du Bouchet, <i>L'Ephémère</i>         | N°23 |
| 04/08/07                | Jacques Josse, <i>Sur les quais</i>                                | N°24 |
| 09/08/07                | Giacomo Leopardi, <i>Le Coucher de la lune et six autres Canti</i> | N°25 |
| 11/08/07                | Lorand Gaspar, « L'Ardeur du poème », <i>Europe</i>                | N°26 |
| 13/08/07                | Pierre Reverdy, <i>Pierres Blanches</i>                            | N°27 |
| 16/08/07                | Xie Lingyun, <i>Passage à l'act</i>                                | N°28 |
| 11/12/07                | Ghèrasim Luca, <i>Héros-Limite</i>                                 | N°29 |
| 03/01/08                | Charles Baudelaire, <i>Les Fleurs du mal</i>                       | N°30 |
| 2/11/08                 | <i>Haïku</i> présentés et transcrits par Philippe Jaccottet        | N°31 |

## Annexe V.2. Carnet

Dans la mesure du possible, chaque texte de lecture est précédé d'une page du poème lu.

8/04/06

*Comment lit-on un poème ? De quelle expérience s'agit-il ? Puis-je dire (ou écrire) ce qui se passe quand je lis ce poème puis cet autre puis cet autre... Qu'est-ce qui conditionne cette lecture ? Qu'est-ce qui me fait dire que j'aime ou que je n'aime pas ce texte ? Où se passe mon émotion ? Qu'est-ce qui la génère ? Qu'est-ce qui en résulte ?*

*Ce sont sans doute des questions, simples, et d'autres, que je me poserai à moi-même au gré des lectures qui vont se faire, tranquillement, sans plan préétabli, dans les mois à venir. Je ne m'impose aucun corpus, ne fixe au préalable aucune limite. Je me fie à un certain hasard auquel il serait bien naïf de croire, et pourtant je m'autorise à ne pas pouvoir déterminer à l'avance ce qui me fera m'arrêter face à un livre, un autre, ouvrir une revue, et décider de conserver la trace de ce moment de lecture. Les poèmes lus le seront parce que je les reconnais comme étant des poèmes, et qu'à chaque fois quelque chose (mais quoi ?) m'aura incitée à y accorder le temps, l'attention d'une lecture ouverte. Une lecture sans autre finalité qu'elle-même, ou plutôt avec l'ultime finalité de laisser écrite l'empreinte la plus fidèle possible de sa réalisation. Transformer en objet d'écriture mon butinage « naturel » quand je ne suis ni enseignante ni critique, mais simple lectrice de poésie.*

*[...] je rêve d'un poème encore jamais lu... celui à lire ou à écrire. Comme le rêve d'un vin de vigueur délicieux, inoubliable, improbable... Ce poème-là m'attend. Mais loin de l'arrière-pays bonnefoysien qui fabrique de la mélancolie et du regret, celui du non-accès, le poème qui fera de moi une lectrice complète, accomplie, à la manière d'une inoubliable naissance fondatrice, ce poème-là est devant...*

*Je rêve de cet ébranlement qui m'a déjà saisie. C'était « Dans le tremblement » de Jean-Claude Schneider. Je me souviens de pleurer: le texte m'étreint. Quelque chose se rature et explose en moi - je lis et je ne peux plus lire, je suis dépassée.*

*[...]*



qu'un corps  
tourne  
avec la lumière de la terre,  
tourne,  
au soleil le donner, à l'écume,  
à  
la succion du poumon nuit,  
aux trépignements de l'aveugle  
bête, chien qui  
*là se*  
terre.

N° 1 - 13/04/06

*Jean-Claude Schneider Si je t'oublie, la terre*<sup>1352</sup>

*Ce titre ne m'enflamme pas... il y a ce « je », ce thème peut-être ordinaire de la terre et de l'oubli, comme une nostalgie. En revanche, la forme grammaticale est bien ouverte, appelle à l'intérieur « Soleil ».*

*Je le lis une fois, sans réussir à trouver le moyen ni l'envie de faire une pause de notes. Aucune image ne s'est fixée dans ma mémoire, mais la lecture a fait émotion, sans doute par son rythme, ces mots qui assemblés ont une nécessité, une évidence qui accroche.*

*Ce n'est pas une poésie figurative, ni une poésie « molle », ni une poésie formaliste. Elle fait partie de ces textes où le désir fourmille dans les interstices : André du Bouchet, Jean-Baptiste de Seyne, Fabienne Courtade, François Rannou... Mais c'est vrai, ce poème et ce livre ressemblent trop à la poétique de François et cette parenté me gêne, fait écran à une réception simple, je trouve qu'il y a de la dette, mais de la dette de la part de l'aîné et ça produit une sorte de malaise. Ou alors c'est François qui a précédé Jean-Claude sur le chemin où il allait ?*

*Je lis « Soleil » et le relis tandis que les élèves font –comme ils peuvent– un devoir de quatre heures sur la poésie ! Et je voudrais le lire à haute voix ! En fait, je le lis à haute voix dans ma tête et cela crée des précipités rythmiques puis des moments de douceur avant que remonte régulièrement cette acmé de violence né autant du rythme syncopé et des sons que du thème que portent ces mots déshabitués à constituer ensemble un tableau en deux dimensions !*

*Bien sûr, ces précipités sont parfois des réalisations rhétoriques, mais efficaces :*

*« le linceul d'obscurité du poème » OK,*

*3<sup>ème</sup> lecture de « Soleil » :*

---

<sup>1352</sup> SCHNEIDER Jean-Claude, *Si je t'oublie, la terre*, La Lettre Volée, Bruxelles, 2005.

le motif de la giration apparaît. « ça tourne » comme la terre, celle du titre, tournent les mots et surtout les pages – les phrases interrompues pour faire passer le lecteur d'une page à l'autre, c'est aussi une façon de tourner, se retourner, détourner, pourquoi ? mieux fixer ? regarder ailleurs ? regarder quoi ? Ce corps sensuel, ce corps du désir, même giclant et pris dans la bouche cela me semble nouveau chez Jean-Claude Schneider, peut-être détourné ou retourné vers ce qu'il a longtemps contourné... peut-être. Mais le non-dit « sperme » comme « gaspillage » même en italiques, ça ne me plaît pas, finalement l'originalité est dans la formule de « la limite extrême extrêmement assouvissante » mais pas dans le discours somme toute convenu.

Ce qui me plaît en revanche c'est « l'odeur terre », grâce à elle on retrouve le silence dans le titre. Je n'y avais pas encore pensé. La relecture fait apparaître de beaux mots : « abancer » par exemple. Parfois de la douceur, de la douceur un peu désuète « du vieux jour ». J'aime bien quand la page s'achève sur une rupture : on prend son souffle, on hésite un quart de seconde... et on tourne ! comme dans l'album que Paul aime tant quand on comprend que c'est la mamie, puis le papa, que le petit garçon retrouve après avoir traversé une angoissante forêt !

L'arrivée du bleu, des couleurs me surprend. Cela fait penser au bleu de Lorand Gaspar évoqué ce matin lors d'une conférence. Et puis, c'est vrai, c'est nouveau chez Schneider, habitué des déserts qu'on dépeint sans couleur.

Et il y a le mot « cul » ! C'est nouveau ce me semble...

Le texte page 23 sonne comme le dernier du poème : ce dernier vers « nul ». C'est un métapoème bien sûr, « le bruissement qui s'écrit » qui traque la négation, l'échec du poème « ne sourd ». Mais cet « ici » est-ce l'échec du poème ? je ne crois pas, ce serait plutôt une autre façon de la réaliser... de dépasser cette conception de la poésie du hic et nunc. Le geste de tomber des mains devient geste de poésie, rupture de l'espoir de cet événement comme événement. Je trouve ça très beau, et efficace, et vrai.

Jean-Claude Schneider trouve ici un lien avec le corps qu'il ne maîtrisait pas, il se rapproche de plus de chair. Tant mieux. C'est excellent. Il me plaît ce bouquin

*même si je suis encore nostalgique de la grande émotion de « Dans le tremblement » !*

*Page 24 ah ça y est ! Schneider redevient lecteur des philosophes. « C'est poétiquement que l'homme habite cette terre » détourné devient*

poétiquement habite  
l'homme

*La terre non dite, celle du titre (ou celle du « taire » ?) est devenue « fumier du défaut de chair de trépidation de vivace ». On dirait qu'il parle d'une mauvaise poésie.*

*Cette page est trop confuse. C'est un discours tenu – le poète se fait un reproche à lui-même : « ta tête n'a pas su », tiens il se tutoie (oui je l'ai déjà vu tout à l'heure). C'est qui ce « ils » dans « ils l'ont eue » ?*

mais l'orage demeuré muet  
s'il est illisible, il a  
un sens

*ça me semble du discours évident. Après du Bouchet, Schneider ne gagne rien en disant cela et puis, dire « sens » ce n'est pas « faire sens », on est trop dans le métadiscours. Cette page est conceptuelle, elle cherche à faire un sort délicat à l'ici même.*

appeler main la main

mot le mort

habiller Qui

lacets lent noués avec la corde mais qui

d'un coup se déficèle à l'ironique ?

tenir

debout

du bri

quet par

la mon

tre au cou

teau

(c'est)

N°2 - 15/01/07

*Jean-Baptiste de Seynes Nuit et jour vivant suivant (vent, une étude III)<sup>1353</sup>*

*L'entaille sur la peau, le visage de l'homme, le vers écourté, mais aussi le rappel des Hacheurs et de leur hachis... que je vois comme des faiseurs de guerre, des fournisseurs de viande et de sang*

*La violence d'un départ, la contrariété, l'arrachement.  
Mais les premières pages semblent sourdes, sans l'entrain vivant du titre, c'est une recherche, une nudité de tableau ? « et que bonté se tête par le côté où la dent manque... corps » (p.21).*

*Je vois là quelque chose comme du Jérôme Bosch, impossible d'y reconnaître la silhouette du poète...*

*Page 22 « accordés sommes-nous par les crocs avec, entre, la parenthèse du ciel » : alors là j'entends comme un fils de du Bouchet qui, lui, aurait écrit « Désaccordé comme par de la neige » : et la puissance de Du Bouchet, c'est la négation !*

*Plus loin Jean-Baptiste de Seynes fait de l'image télévisuelle une problématique poétique :*

*L'écran s'ouvre :  
que dit l'image :*

*Le contre-motif du trou relie les détails – sons, images, sensations - assemblés comme les syllabes d'une image en déconstruction : « catastrophe naturelle commentée par une journaliste placide. »*

*Cette page me semble vraiment réussie et neuve, je la ferais bien étudier par des élèves...*

*Puis p.37*

*« l'éparpillement sec »  
« virgule de peau, vérité d'oreille, ce corps ? »*

*p.38 « -tout un éclaté dans ses cris-  
rapprendre le jouissement forcené du monde tournant d'oubli,*

---

<sup>1353</sup> DE SEYNES Jean-Baptiste, *Nuit et jour, vivant suivant, (vent, une étude III)*, Obsidiane, 2006.

- la limaille d'identité patiente,
  - le geste de ne pas mourir,
  - le lessivage à la cendre,  
tendre
- cendre »

*Au colophon du livre une indication précise que la page deux est un ensemble de bribes de poèmes empruntés à différents auteurs... ah ben tiens, justement, cette page ne me plaisait pas et je n'osais me le dire...*

Ne marchez pas en captif  
mais au jour  
ce que la ville ombrage.

Vous serez dénudé jusqu'au temps :  
comment couvrir  
ce que nous ne sommes pas ?



N°3 - 16/01/07

***Esther Teller mann Guerre extrême***<sup>1354</sup>

*Dès la première page, dès les premiers mots, une bouffée ! C'est magnifique.*

*Quelque chose de parfaitement juste, de parfaitement « coïncidant » qui montre que ce n'est pas la complexité qui fait advenir, ni nécessairement la douleur, mais encore une autre voie... qui n'est pas « voie » mais point vertical peut-être ? Même pas, pas besoin de coulisser sur l'échelle des mots, c'est là... à l'extérieur de soi et en dedans.... La lecture du poème comme cette traversée des subjectivités qui mène à leur annulation et nous porte, devenant autrement.*

Je vous montrerai  
L'ombre  
Les corps plissés du seuil.  
Palais.  
Peaux d'ambre.  
L'odeur  
D'où nous fûmes issus.<sup>1355</sup>

*Cette première page, une parole programmatique au seuil du livre. Lecture guidée dans la voix d'un « je » vite devenu « nous » : notre communauté non pas de destin mais d'origine. Ce texte modeste, simple, posé comme une évidence et un projet tenu, parfaitement dense, parmi les corps, de grands lieux obscurs. Là d'où ça parle – palais – comme espace grandiose, superbe, sujet, en guerre, à la destruction.*

Vous serez dénudé jusqu'au temps :  
Comment couvrir  
Ce que nous ne sommes pas ?<sup>1356</sup>

---

<sup>1354</sup> TELLERMANN Esther, *Guerre extrême*, Flammarion, 1999.

<sup>1355</sup> *Ibidem*, p. 9.

<sup>1356</sup> *Ibidem*, p. 10.

*Est-ce que vous serez dénudé jusqu'au noyau de vous-même, qui est le temps, ou dénudé y compris le temps ? Dans les deux cas, le temps est affaire précieuse, intime, consubstantielle à l'être. Le temps est dans le noyau ou juste autour, sorte de peau de l'être.*

*Ce qui est beau aussi c'est ce passage tout simple du « vous » (singulier masculin, poli, au lecteur) au « nous ». C'est une poésie de communauté, communauté humaine, c'est une parole offerte à devenir nôtre, pour nous, lecteurs.*

*« ce que nous ne sommes pas » : serait-ce finalement le temps ? Avec ce texte je peux paraphraser une chose et son contraire ! Ce qui résonne, c'est ce geste de « dénudement », cet accès de nudité radical. Ce qui fait trembler c'est ce point d'interrogation, qui appelle au lieu de confirmer et de clôturer.*

*Mais encore, ce qui rend ces trois vers poignants, c'est le risque : courir à découvert en perte totale de protection, ce risque touchant à l'essentiel, au moyeu...*

*Le mot « temps » en fin de vers, impitoyable comme un terme indépassable : le plongeon immédiat dans l'urgence, dans l'espace.*

*Et cette angoisse, cette dislocation entre ce que l'on peut couvrir et ce que l'on est vraiment : un jour la nudité, un jour la fin des corps camouflant.*

(...)  
nous ne sommes  
que le soleil à rassembler <sup>1357</sup>

---

<sup>1357</sup> *Ibidem*, p. 54.

## L'ADOLESCENTE

Comme une voiture bien attelée tu as les genoux polis,  
la taille fine ; le buste en arrière comme le cocher du cab.

Tu te transportes, tu te diriges ; ton esprit n'est pas du  
tout séparé de ton corps.

Pourquoi soudain t'es-tu arrêtée ?

— Les deux ampoules d'un sablier peu à peu se com-  
prennent.

On jouit à la gorge des femmes de la rondeur et fermeté  
d'un fruit ; plus bas, de la saveur et jutosité du même.

N°4 - 17/01/07

**Francis Ponge *Pièces***<sup>1358</sup>

*Poésie Gallimard tranche toujours un peu avec les objets soignés de la petite édition... Là : question de diffusion, de petit coût, de nombre d'exemplaires. J'ai pourtant tout le temps trouvé jolies ces couvertures où se déclinait autrefois (l'autrefois de mon adolescence) le même visage du poète imprimé sous des filtres de couleurs différentes. Maintenant la charte graphique a été sensiblement modifiée, mais garde cet esprit de fenêtre modeste ouverte sur un visage, un visage multiple car difficile à délimiter, mais un visage offert.*

*Aujourd'hui c'est Ponge, « Pièces », emprunté à la bibliothèque municipale pour compléter la lecture du « Parti pris » qui se propose à mon butinage. Un livre que je vais acheter : ce n'est pas une œuvre secondaire ! Et on y découvre toute une panoplie de crevettes que j'ai bien l'intention de décortiquer avant de prochaines retrouvailles avec Marc Le Gros ! Ce matin ce qui est désolant c'est que les pages du livre se détachent : livre sans cahiers d'imprimerie, sans couture, la colle ne vaut vraiment rien, Ponge aurait pu inventer un pròème sur le livre de poche, le livre presque jetable qui désespérément s'effeuille, et conclure sur sa fin mortelle à l'identique du cageot !*

*« L'adolescente » : tiens, voilà la jeune fille comparée à « une voiture bien attelée », pour la tenue, la silhouette mais surtout le mouvement. Corps et esprit dans le même espace organisé.*

Pourquoi soudain t'es-tu arrêté ?

Les deux ampoules d'un sablier peu à peu se comprennent

*La rupture de l'image dans le mouvement : la question surgit. Pourquoi ces deux ampoules me font penser aux seins ? Leur rondeur sans doute, la partie pointée éclairée de l'adolescente, non pas pour le lecteur mais l'auteur du poème ! Sujet*

---

<sup>1358</sup> PONGE Francis, *Pièces*, nrf Poésie/Gallimard, 1962, volume imprimé en 1999.

*Lyrique presque grivois quand il s'agit ensuite de comparer la gorge des femmes puis leur « bas » à la « saveur et jutosité » d'un fruit. (« Jutosité » tiens un néologisme<sup>1359</sup>, ça me fait penser à la prose de Ségolène Royal, je l'avais trouvée assez osée et créative avec sa « bravitude » !). Les ampoules sont celles d'un sablier : le sablier est donc horizontal, le sable ne passe plus, le temps est arrêté. Elles « se comprennent », s'écoutent, s'équilibrent : elles se prennent avec, elles sont prises... la sensualité du regard de Ponge, l'invitation au jeu du monde de l'auteur. J'aime cet appétit de Ponge, sa confiance en les mots : les mots et les images comme des promontoires sur la vie, des invitations à se saisir du réel, à jouir de sa matérialité juteuse et savoureuse...*

*Beauté, richesse et jeu des images !*

---

<sup>1359</sup> Le terme de « néologisme » est peut-être un peu fort. Certes, ce mot ne figure ni dans le *Grand Robert*, ni dans le *Littré*. Il n'est pas non plus répertorié sur le site des *Trésors de la Langue Française*. En revanche, il en est fait usage dans le domaine spécialisé de la gastronomie. Ce qui marque ici la lecture c'est « l'effet de néologisme ».

Vers toi, en prières et dits :  
 Mais si âprement l'écondis,  
 5 Que noyer le fais en claire onde.

Dont ne puis croire (ou l'on me tonde)  
 Que ton cœur à m'aimer se fonde,  
 Quand tous biens me y sont interdits  
 Plus qu'en autre lieu.

10 Car il n'y a Princesse au monde  
 Qui m'aimât d'amour si profonde  
 Comme celle que tu me dis,  
 Qui ne m'ouvrit le Paradis  
 De jouissance, où grâce abonde  
 15 Plus qu'en autre lieu.

## XLV

## DE CELUI QUI NE PENSE QU'EN S'AMIE

Toutes les nuits je ne pense qu'en celle  
 Qui a le corps plus gent qu'une pucelle  
 De quatorze ans, sur le point d'enrager,  
 Et au dedans un cœur (pour abréger)  
 5 Autant joyeux qu'eut oncque damoiselle.

Elle a beau teint, un parler de bon zèle,  
 Et le tétin rond comme une groselle :  
 N'ai-je donc pas bien cause de songer  
 Toutes les nuits ?

10 Touchant son cœur, je l'ai en ma cordelle,  
 Et son mari n'a sinon le corps d'elle :  
 Mais toutefois, quand il voudra changer,  
 Prenne le cœur : et pour le soulager  
 J'aurai pour moi le gent corps de la belle  
 15 Toutes les nuits.

## XLVI

## DE CELUI QUI ENTRA DE NUIT CHEZ S'AMIE

De nuit et jour faut être aventureux,  
 Qui d'amour veut avoir biens plantureux.  
 Quant est de moi, je n'eus onc crainte d'âme,  
 Fors seulement, en entrant chez ma Dame,  
 5 D'être aperçu des languards dangereux.

Un soir bien tard me firent si peureux  
 Qu'avis m'était qu'il était jour pour eux :  
 Mais si entrai-je, et n'en vint jamais blâme  
 De nuit et jour.

10 La nuit je pris d'elle un fruit savoureux :  
 Au point du jour vis son corps amoureux  
 Entre deux draps plus odorants que basme.  
 Mon Œil adonc, qui de plaisir se pâme,  
 Dit à mes Bras : « Vous êtes bien heureux  
 15 De nuit et jour. »

## XLVII

## DU CONTENT EN AMOURS

Là me tiendrai, où à présent me tien,  
 Car ma maîtresse au plaisant entretien  
 M'aime d'un cœur tant bon et désirable  
 Qu'on me devrait appeler misérable,  
 5 Si mon vouloir était autre que sien.

Et fusse Hélène<sup>1</sup> au gracieux maintien  
 Qui me vint dire : « Ami, fais mon cœur tien »,  
 Je répondrais : « Point ne serai muable :  
 Là me tiendrai. »

N°5 - 19/01/07

**Clément Marot *L'Adolescence clémentine***<sup>1360</sup>

*XLVI « De celui qui entra de nuit chez s'amie »*<sup>1361</sup>

*C'est un rondeau qui se présente, et déjà la ronde du poème fait sourire et partager l'esprit de fête du texte. Je le relis car la première lecture est celle d'un déchiffrement, d'un pas à pas dont on sait qu'il doit mener à une vaste salle sur laquelle il est nécessaire d'avoir toute la vue pour pouvoir danser !*

*Déjà ces formes de titres me plaisent : le poète se met comme en fiction, en jeu de rôle... le poète nous aide à nous identifier et en même temps se met lui-même à distance... qui est ce « celui »?... un peut-être Marot, un peut-être moi... laissons-nous séduire par le rôle ! D'autant qu'il s'agit de jouer l'aventureux : beau programme, surtout pour une aventure amoureuse ! Ça commence la nuit, le poème raconte une petite histoire, une anecdote ou plutôt une anecdote virtuelle : l'aventureux est un pauvre trouillard, un aventurier peureux, qui sait qu'escalader les murs pour pénétrer dans la chambre de son amoureuse est franchement risqué ! En plus les « languards » (tiens des languards, qu'est-ce que ça peut être... un mot amusant pour parler des pendants, des frères, des gardiens ou des voleurs avec qui le combat risque d'être perdu...), je m'arrête encore à languard... on dirait qu'il y a de la langue là-dedans... les colporteurs de rumeurs et de qu'en dira-t-on, ceux qui ont la langue bien –et mal- pendue ? Je ferai une recherche mais je ne veux pas arrêter ma lecture plus longtemps... Ce qui rend ces languards dangereux, c'est qu'il n'y a pour eux ni nuit ni jour : ils voient tout ! Cela les rend redoutables mais pas assez pour renoncer à l'aventure. Et le plaisir est à la hauteur de la peur surmontée : l'amie est belle et délicieuse à croquer, les draps sentent bon l'amour, l'œil est ravi autant que les bras ! Cette suite de synecdoques est bien plaisante ! J'adore ce Marot avec ses plaisirs de anti-héros, sa sensualité vainqueur et ses superbes clairs-obscur. Les mots*

---

<sup>1360</sup> MAROT Clément, *L'Adolescence Clémentine*, Edition de Franck Lestringant, NRF Poésie/Gallimard, 1987 d'après l'édition de 1532.

<sup>1361</sup> *Ibidem*, p. 203.

*anciens sont pleins de saveurs et de significations à réinventer, il me semble qu'en négligeant la rigueur du sens d'origine, je me rapproche du tendre et espiègle Clément...*



Jaillir en veines diaprées  
Les rosaces d'or des couvents!  
Oh! que j'aime, aux voûtes gothiques  
Des portiques,  
Les vieux saints de pierre athlétiques  
Priant tout bas pour les vivants!

SONNET<sup>1</sup>

Que j'aime le premier frisson d'hiver! le chaume,  
Sous le pied du chasseur, refusant de ployer!  
Quand vient la pie aux champs que le foin vert embaume,  
Au fond du vieux château s'éveille le foyer;

C'est le temps de la ville. — Oh! lorsque l'an dernier,  
J'y revins, que je vis ce bon Louvre et son dôme,  
Paris et sa fumée, et tout ce beau royaume  
(J'entends encore au vent les postillons crier),

Que j'aimais ce temps gris, ces passants, et la Seine  
Sous ses mille falots assise en souveraine!  
J'allais revoir l'hiver. — Et toi, ma vie, et toi!

Oh! dans tes longs regards j'allais tremper mon âme;  
Je saluais tes murs. — Car, qui m'eût dit, madame,  
Que votre cœur si tôt avait changé pour moi?

N°6 - 22/01/07

**Musset *Premières Poésies***<sup>1362</sup>

« Sonnet »

*Il faut deux lectures pour bien savourer le sonnet car la chute rend le plaisir sensuel du début plus touchant encore !*

Que j'aime le premier frisson d'hiver ! le chaume,  
Sous le pied du chasseur, refusant de ployer !

*C'est vrai que c'est agréable ce froid sec qui rend les restes dans les champs piquants, drus, insoumis ! Et puis ce chaume fait penser à une chaumière douillette où on irait bien se blottir au coin d'un bon feu. Mais c'est encore mieux : c'est un château ! Il y sent bon un foin frais, vert encore, et si le château est vieux il n'en est que plus familier, rassurant, nullement austère avec tous ces parfums de grandes promenades.*

*Mais ma deuxième lecture est complètement différente de la première : tout à l'heure je voyais mon Musset rentrer guilleret à la ville car le froid ne tarderait pas à rendre la vie au château trop difficile. Et puis, au bout du compte il retrouve après ce retour heureux à Paris le cœur de sa belle transformé, à son désavantage... Cette première lecture était déceptive, le bonheur interrompu en plein envol alors que tout semblait bon, du froid sec aux passants sous le ciel gris de Paris.*

*A présent que je relis une seconde fois le sonnet, je sais qu'il y aura cette déconvenue tout à l'heure. Mais en fait à quel moment sommes-nous ? Notre Musset n'est pas à Paris puisque c'est écrit au passé : seule la première strophe est au présent : non, il est resté à la campagne cette année, c'est la retraite la plus sûre pour savourer la nature, éviter le gris de la ville et la déception de l'année passée.*

---

<sup>1362</sup> DE MUSSET Alfred, *Premières Poésies nouvelles*, nrf Poésie/Gallimard, 1976, p. 70.

*Troisième lecture : il n'y a pas de femme là-dedans, « toi » pourquoi ne serait-ce pas la ville ? Les « toi » de la ville, les toits de « ma vie ». Paris et ses « murs », sa Seine propre à y « tremper » son âme. Dans ces cas-là pas de grave déconvenue... la ville saura être fidèle !*

*C'est vraiment un beau sonnet vraiment très subtil, je me demande comment je finirais par trancher l'interprétation si je devais le faire ! Mais je compte bien croire encore à l'impossibilité de trancher... Un poème si rassurant dans la transparence du signifiant, et tellement déroutant quand le souci de transparence référentielle s'en mêle !*

(...)

Quand vient la pie aux champs que le foin vert embaume,  
An fond du vieux château s'éveille le foyer ;

C'est le temps de la ville. – Oh ! Lorsque l'an dernier,  
J'y revins, que je vis ce bon Louvre et son dôme,  
Paris et sa fumée, et tout ce beau royaume  
(j'entends encore au vent les postillons crier),

Que j'aimais ce temps gris, ces passants, et la Seine  
Sous ses mille falots assise en souveraine !  
J'allais revoir l'hiver. – Et toi, ma vie, et toi !

Oh ! dans tes longs regards j'allais tremper mon âme ;  
Je saluais tes murs. – Car, qui m'eût dit, madame,  
Que votre cœur si tôt avait changé pour moi ?

## LA CLAIRIÈRE FOUROYÉE

hauts pins mal de la lumière  
nuit poreuse boit l'étoile  
d'ômes les vents dévient

guitare au songe du bois s'illumine  
et coule aux doigts riverains du jour

le glaive-étoile fend les blés  
jusqu'au bonheur de la ruche

âme plus souple sous le vent  
gonfle sa voile d'eau marine

l'écriture serrée des pluies  
raye la page des moissons

la mort éclate en papillons  
au soir des lèvres désertées

qu'il se lève et qu'il habite  
la vibrante nuit du fleuve  
qu'il s'enracine en la demeure  
vouée aux serres de l'Esprit

N°7 - 23/01/07

*Paul Chamberland Genèses*<sup>1363</sup>

« *La Clairière foudroyée* »

hauts pins mal de la lumière  
nuit poreuse boit l'étoile  
dômes les vents dévient

*un tableau de tempête à la cime d'arbres de nuit*

*pas de liant entre les mots, la lecture est embourrasquée elle aussi !*

guitare au songe du bois s'illumine  
et coule aux doigts riverains du jour

*tiens, cela s'apaise, devient musical, le bois est devenu guitare*

*c'est la fin de la veillée musicale, heureuse harmonieuse blottie*

*il n'y a plus rien de mugissant ici*

le glaive-étoile fend les blés  
jusqu'au bonheur de la ruche

*étrange figure ce « glaive étoile » : quelque chose qui « fend » en effet, et dont le*

*geste coupant en même temps relie et donne une dimension cosmique à cette terre*

*accueillante et féconde faite de blé et de miel ; cette ruche orange et sucrée, cocon*

*que l'on voudrait savoir intact sous l'impact tranchant du glaive*

*quelque chose est lumineux dans cette nuit de tempête, il y a du plein, du vivant*

âme plus souple sous le vent  
gonfle sa voile d'eau marine

*là je m'écarte du poème, le mot « âme » me semble incongru, trop connoté,*

*décharné de sensualité dans cet espace de bois tiède. Je suis déçue aussi par cette*

*image redondante de la mer : la « voile » aurait suffi, serait restée plus*

*polysémique sans l'« eau marine ». Ma lecture bienveillante se suspend, j'attends*

*le retour de la tempête !*

---

<sup>1363</sup> CHAMBERLAND Paul, *Genèses*, Editions de l'Aurore, coll. « lecture en vélocipède », 1974, p.74.

l'écriture serrée des pluies  
raye la page des moissons

*nous voici alors dans l'écriture, la métapoésie très naturelle ici avec son image de déluge et de blés mouillés. Est-ce l'image d'un échec ? Ce qui a empêché la moisson ?*

*c'est beau, cette « écriture serrée », moi qui ne touche ces temps-ci qu'un clavier, Chamberland doit détester écrire à l'ordinateur ! Je l'imagine, un peu voûté sur son carnet ou son papier, tandis que tombent des trombes ou que le temps se laisse aller à quelques embellies, mais le poète chercheur de notes lumineuses entend la pluie, entend le vent, y aspire même...*

la mort éclate en papillons  
au soir des lèvres désertées

*et c'est la mort*

*la mort de qui de quoi du poète d'un autre, un proche dans la « ruche » ?*

*la mort comme « voix donnée au poème » aurait dit Jaccottet*

*la mort parce qu'il n'y a pas plus central dans l'écriture*

*pas plus fondamental – et dont la métaphorisation est toute une raison de poésie*

*« éclater en papillon », en éphémère et en beauté*

*au bord des lèvres où la présence n'est plus*

*la mort c'est la fête fragile offerte au silence*

*le départ : cette voile emportée, bien sûr*

*le glaive-étoile, maintenant perd un peu de son intrigue, devient une métaphore référentielle.*

*Le poème devient la traduction imagée de l'arrivée de la mort.*

qu'Il se lève et qu'Il habite  
la vibrante nuit du fleuve  
qu'Il S'enracine en la demeure  
vouée aux serres de l'Esprit

*Ce qui est beau c'est ce passage aux majuscules : il y a quelque chose de chamannique dans ce retour aux grands éléments : le fleuve, les racines, les serres.*

*La mort transfigure et grandit. La traversée de ce petit désert autour de la bouche, c'est le passeport pour habiter l'Esprit.*

*Je relis encore et me blottis dans la grandeur de cette dernière strophe : le chiasme des assonances donne toute la noblesse et l'équilibre à cette force acquise, cette force donnée. Oui je crois que le poète est celui par qui la mort transfigurée répare le silence et l'absence.*

il te faudra franchir la mort pour que tu vives  
la plus pure présence est un sang répandu

Bonnefoy<sup>1364</sup>

---

<sup>1364</sup> BONNEFOY Yves, *Du mouvement et de l'immobilité de Douve* [1978], Paris, Gallimard, coll. « Poésie/Gallimard », 1982.

## Peinture. Tombeau de Basquiat

tu as peint des crotales sur les murs du subway New  
York s'ensauvage dedans ton vertige dessin sans  
cesse en manque de la musique des nègres de  
Brooklyn Bridge grondant sur son socle africain et  
tu dors pharaon parmi les masques d'akomé les  
fétiches en leur grimace d'ivoire l'anonyme image  
au dos des portes sur les rebuts la ferraille  
cherche tes yeux pour la montée au rêve enfant  
comme tu jouais du spray sur les îlots tristes les  
traces du sens aussitôt sous l'oxyde le raz de silence  
rôde dessus nos têtes là-bas au lointain  
prophétique les jeunes rois meurent toujours afin  
que le récit se puisse que la nostalgie se dise moderne



N°8 - 25/01/07

**Joël Des Rosiers Tribu**<sup>1365</sup>

*Evidemment le titre de ce recueil ne laissera pas neutre ma lecture... la revue « Tribu sonore » une des premières à travailler l'édition de poésie sur CD, mais aussi tout l'imaginaire de la résistance d'origine autour du bon wigwam, métaphore du monde amérindien au service d'une poésie traquée, minorée mais agile (!)... Ici le mot « tribu » a été écrit en terre nord-américaine, c'est donc un peu plus référentiel. Je me souviens d'étendues de forêts sans limites, et de cet Amérindien, de la Réserve, en Colombie Britannique, arrêtant le truck qui nous conduisait en stop, pour se laver les mains dans l'eau d'une rivière... La Réserve, quel concept inquiétant, tâchons donc de ne pas pousser plus loin la métaphore, et de croire encore que le poème peut sortir et faire sortir de ses gonds, sans limites préétablies pour le maintien de l'ordre public et l'économie des sociétés marchandes!*

*Sur la quatrième de couverture, il y aussi ce témoignage de critique-lectrice que je veux retenir : « Je m'étais dit que je n'encenserais pas Tribu de Joël Des Rosiers. Ce livre m'avait subjuguée. Presque jusqu'à l'étouffement. Je voulais garder pour moi l'émotion qui monte du cœur à la gorge... et reste là. Finalement, j'ai pensé qu'en parler était peut-être le meilleur moyen de l'exorciser. » Lisa Carducci, Haïti en marche, 1990.*

*Je commence à lire avec un peu de distance : la poésie référentielle, ancrée dans une appartenance extérieure à l'écriture me gêne, d'ordinaire. Mais il ne s'agit pas de cela : je lis les trois premières pages et ne veux pas m'arrêter, un flux d'énergie guide ma lecture (orale mais toujours intérieure, imperceptible d'un voisin de table !), ce flux bondissant, dense, rassemble du désir, et s'offre les motifs de la peau plissée, le masque, la langue, tous reliés à « de l'ancestralité » que l'écriture rend contemporaine et vive. Ce qui me fait également pénétrer dans*

---

<sup>1365</sup> DES ROSIERS Joël, *Métropolis Opéra suivi de Tribu*, Montréal, Editions Triptyque, 2000.

*cet univers poétique, c'est la figure de l'étrangère, une femme à aimer à désirer sans doute, la poésie peut-être ? Ce n'est pas une silhouette d'Hollywood ! Mais plutôt la présence énigmatique et fluette d'une femme un peu pauvre, peut-être errante. Une autre figure de muse possible, sans majuscule, une autre représentation de la beauté à laquelle bien sûr je souscris. Il n'y a pas avec cette femme étrangère d'identification de ma part, il n'y a pas de fiction en marche ici, mais de la parole offerte, une parole coïncidant avec une sorte de tableau, un tableau à la Basquiat<sup>1366</sup>. Ce sont des lignes-force qui se disent, des combinaisons de peaux, de voix, des bribes de réel visible –ces « jeans élimés », ces « pans d'un blouson de cuir »- agencés sans souci de vraisemblance, mais dont la combinaison crée un chant : une incantation, une élégie, un désir palpable d'intensité. Ce texte est foncièrement lyrique : la lecture fait jaillir de la voix, une voix qui dit dans la douleur, mais qui est bien plus que ça, transfiguration de cette douleur en beauté sauvage, en beauté anti-sentimentale, toute de sensualité dans le verbe, les images et le présent. La voix est tendue dans l'adresse, dans les questions sans réponse et la toute présence de la mort. C'est un lyrisme en guise d'esprit, un relais aux redéfinitions du sacré, une élégie sans apitoiement.*

---

<sup>1366</sup> La référence à Basquiat est explicite dans le titre « Peinture. Tombeau de Basquiat » p. 160.

Quand vous verrez que sans cautelle  
 Toujours vous serai été telle  
 Que le temps pourra affermer\*,  
 Ne me devrez-vous bien aimer ?

## XXVIII

Si je ne suis telle que soulais être,  
 Prenez-vous en au temps, qui m'a appris  
 Qu'en me traitant rudement, comme maître,  
 Jamais sur moi ne gagnerez le prix.

Et toutefois, vous voyant toujours pris  
 En mon endroit, votre ardeur me convie  
 Par ce haut bien, que de vous j'ai compris,  
 À demeurer vôtres toute ma vie.

## XXIX

Si je n'ai pu comme voulois  
 Vous réciter au long, et dire  
 Ce de quoi tant je me doulois,  
 Imputez-le à\* mon cœur plein d'ire,  
 Pour n'avoir pu ouïr médire  
 Du bien, que je dois estimer,  
 Et pour qui on devrait maudire  
 Tous ceux qui m'en veulent blâmer.

## CHANSON III

Ô vraie amour, dont je suis prise,  
 Comment m'as-tu si bien apprise,  
 Que de mon Jour tant me contente,  
 Que je n'en espère autre attente,

N°9 - 26/01/07

*Pernette du Guillet Rymes*<sup>1367</sup>

« *Chanson III* »<sup>1368</sup>

*Le mal d'aimer est chanté pour qu'on y demeure, tant la langueur y est plaisir, plaisir des mots, de la musique et du temps. L'attente de la rime est plaisir du désir et ces sonorités viennent à point combler l'aspiration à la sensualité... le voilà le bien être, le voilà ce délicieux mal d'aimer... ce vide que les mots changent en plein, cette maladie de laquelle le poème fait un bien !*

*Voici un poème doucement érotique : je suis prise, j'ai eu la jouissance, il tient la moitié, plus doux qu'amer, dessaisir, désarmer... tout un ensemble d'amorces sensuelles et de mots bien calés dans les creux du plaisir. Pernette connaît la chanson ! La guérison n'a rien d'espérée ! La prosopopée attise l'attente et fait résonner les prouesses... verbales.*

*Mais Louise sera plus décisive... elle saura tendre l'absence vers l'insoutenable désir. Quand Pernette tutoie l'amour, elle déréalise ce corps de l'autre, et ainsi c'est à un degré supérieur de réalisation poétique qu'elle ne se permet pas elle-même d'accéder.*

---

<sup>1367</sup> L'ABE Louise, *Œuvres poétiques*, Pernette du Guillet, *Rymes*, nrf Poésie/Gallimard, 1983.

<sup>1368</sup> *Ibidem*, p. 46.

Et puis l'Histoire, la majuscule, c'est ja-  
mais qu'une forêt qu'un débarras de grands  
hommes et de petits c'est si fragile sa pla-  
ce dans la forêt c'est fini l'Histoire c'est  
la forêt qui commence.

N° 10 - 05/02/07

**Guy Viarre *June***<sup>1369</sup>

*Cette fois-ci étrangement, je cherche un préambule. Guy Viarre un nom souvent prononcé dans le petit monde où ce genre de noms circulent... une sorte d'ange, de Nelligan ou de Rimbaud de nos jours. J'ai lu les deux premières pages et eu envie immédiatement de connaître les dates de naissance et surtout de mort correspondant à cette voix-là. Je les ai déjà oubliées, mais il avait donc environ trente ans quand il a arrêté de vivre et suspendu ses esquisses d'une œuvre, de celles qu'on sent prometteuses, chargée à blanc, à vif.*

*Je m'arrête sur une photo largement reprise de site en site sur internet. Un visage d'adolescent ailleurs, complètement pétri par la douleur et la solitude, un désir de présence qui se fracasse sur le blanc du papier.*

*« June ou la forêt qui commence ». La première page pose l'énigme de la place des petits hommes dans la grande forêt de l'Histoire. J'aime cette fragilité des « petits » perdus dans le grand débarras- mais la forêt n'est pas l'Histoire, c'est à la fin de l'Histoire que la forêt commence. Éminemment énigmatique : après la résolution hégélienne, l'aventure de l'être, hors balises, touffue, sombre, commence... en même temps que le livre.*

*Je parle j'éclaire une victime je me  
bats contre mon aphasie comme contre  
une mine qu'on voudrait fermer.<sup>1370</sup>*

*La coïncidence du je et de Guy Viarre englue le texte. Est-ce l'écriture ou l'homme qui touche ? Le poème devient espace de Guy Viarre, complexe insoutenable de Guy Viarre, terreur oedipienne insurmontée.*

*C'est un texte éminemment violent, violent surtout par la charge vécue du sujet lui-même, un lien torturé à la mère, au père, aux origines. Mais la main tendue au lecteur, quelle est-elle ?*

---

<sup>1369</sup> VIARRE Guy, *June*, éditions Fissile, 2006.

<sup>1370</sup> *Ibidem*, p. 17.

*Sans le poème ce serait l'étouffement total, l'asphyxie. L'écriture donne forme à une douleur au-delà de la forme. Je tiens cette douleur à distance, je lis le poème comme celui qui regarde, écoute, acquiesce. Ma place est dans le rythme accompagnateur des mots de la douleur. Ni dans le Je ni dans le Tu. Le lecteur détruit l'indifférence.*

Moi aussi j'ai fait mes sales découvrir  
-tes<sup>1371</sup>

*évidemment ce « moi aussi », c'est le parallèle avec le lecteur, c'est la formule ouverte de « j'ai fait mes sales découvertes ». « June » retrace la naissance, l'identité, la filiation, mais ce n'est pas du journal intime. Cette coupure avant le « -tes » renforce l'association moi-sale-découvert. C'est vraiment une poésie dure, on est loin des rimes guillemettes ! On est loin aussi des murettes des lamentations qui font parfois confondre au jeune candidat à la poésie, entreprise poétique et délivrance d'un mal-être esthétisé. Viarre est un poète, il est dans la langue, la langue est un espace d'exploration sensible, il ne prend juste aucun détour, pour lui, pas question, pas le temps, pas la peine de chercher un autre objet que cette douleur à portée de voix.*

*Et une place est ménagée pour le lecteur, pas aisée, pas plus chaleureuse que la douleur elle-même qui draine cette écriture. Je crois que la place du lecteur est dans le style, dans cette sensibilité à la créativité du rythme et de la phrase. Ce n'est pas une place aisée, c'est un geste d'adhésion – sans fusion psychologique pour autant- épouser cette langue offerte, creusée et avec son auteur creuser, creuser encore, jusqu'à l'écoulement d'une eau vive.*

---

<sup>1371</sup> *Ibidem*, p. 8.

N° 11 - 09/02/07

**Lionel Bourg *Les Montagnes du soir***<sup>1372</sup>

*Voici une lecture imposée pour le besoin des enseignants partenaires de la résidence de Lionel Bourg à Rennes. Me voilà astreinte à lire tout ce que je peux de Lionel Bourg et trouver les mots qui rendront son œuvre attractive en situation de classe. En fait, ça me déplaît. Trouver une utilité à ma lecture me coupe les ailes. Je tourne autour depuis trois jours et ne cesse de voir ce qui y rebuterait les élèves (en me trompant sûrement), et par contamination me rebute aussi : c'est esthétisant, le contenu ne donne pas prise, glisse entre les doigts, c'est du style. Je pose le livre et je ne sais même pas « de quoi ça a parlé ». Bon, il faut recommencer, ou poursuivre. Il paraît que la prose, c'est plus accessible ! Ça m'étonnerait...*

*Il faut longuement cheminer sous les frondaisons et rejoindre, une fois investi l'espace inhospitalier séparant les allées principales, comme d'instinct à travers bois une agréable route forestière, oui, il faut des heures durant progresser, musarder, rôder dans la forêt pour accueillir, tandis que la fatigue point ou qu'une façon toute nouvelle d'épier les choses vous fait sursauter (...)*<sup>1373</sup>

*Oui il faut longuement cheminer, suivre confiant les méandres d'une phrase pour qu'une sorte de paysage intérieur se compose, qu'advienne ce confort intérieur qui me fait dire immédiatement que j'aime cette poésie. Et il y a ce confort même dans la douleur, même dans l'écriture torturée. Ici ce n'est pas la tension d'une déconstruction, c'est plutôt l'écoute de la sensation, la circonvolution entre des espaces qu'on croirait familiers et ses rattachements à l'imaginaire légendaire. L. Bourg fustige les comportements modernes de consommation superficielle. Ce qu'il investit, c'est toutes les occasions qu'un paysage offre en greffes de lumière et de rappel au centre du réel.*

---

<sup>1372</sup> BOURG Lionel, *Les Montagnes du soir*, Cadex Editions, 2003.

<sup>1373</sup> *Ibidem*, p. 17.



*Son discours me plaît, reprochant aux cartes postales de « manger goulûment le visible », son travail est celui de la vue et de l'écriture : comment écrire découvre ce que je ne vois pas encore en le voyant... Quels fantômes habitent mon regard ? Ses livres sont certainement le re-travail d'un journal, la réécriture de notes prises au gré de promenades, de voyages légers, de résidences peut-être. Quelque chose me fait penser à Françoise Ascal, mais c'est moins intimiste, davantage tourné vers le visible extérieur, moins risqué peut-être. En revanche, je reconnais ce souci de dire juste, de forger une langue irréprochable, dont la belle rigueur vivifie la sensation du réel. Belle famille d'écrivains.*

*Ce rapprochement avec Françoise Ascal me ramène à la page 20 où je lus vite tout à l'heure « ce Génie de la désobéissance que j'ai convoité, trop démunie pour l'acquérir » comme une autocritique de l'auteur. Je trouvais cette observation lapidaire la plus juste : voilà ce qui me manque dans ce texte, de la « désobéissance »... Lionel Bourg désobéit aux lois d'une époque polluée et indigente certes, mais pas aux mots : au langage, il reste éminemment fidèle, respectueux voire soumis, en élève modèle. Ce n'est pas le cas de Aube<sup>1374</sup>, c'est sûr, pour qui la grammaire des formes n'a pas de limites et reste à chaque collage à réinventer ! Et puis, j'ai relu la page... et constaté que c'est du titre d'un tableau qu'il parlait, et non pas de sa pauvreté d'auteur mais de celle, toute triviale, de son porte-monnaie... Finalement, cet aveu est un lapsus, sans doute parfaitement inconscient, ou encore ma stricte lecture que j'ai projetée dans l'intentionnalité non maîtrisée de l'auteur.*

---

<sup>1374</sup> Aube Elléouët est une plasticienne héritière des Surréalistes : épouse de Yves Elléouët et fille d'André Breton, c'est à travers les collages qu'elle poursuit son cheminement artistique.

Je flambe dans le brasier à l'ardeur adorable  
Et les mains des croyants m'y rejettent multiple innom-  
brablement  
Les membres des intercis flambent auprès de moi  
Éloignez du brasier les ossements  
Je suffis pour l'éternité à entretenir le feu de mes délices  
Et des oiseaux protègent de leurs ailes ma face et le  
soleil

Ô Mémoire Combien de races qui forlignent  
Des Tyndarides aux vipères ardentes de mon bonheur  
Et les serpents ne sont-ils que les cous des cygnes  
Qui étaient immortels et n'étaient pas chanteurs  
Voici ma vie renouvelée  
De grands vaisseaux passent et repassent  
Je trempe une fois encore mes mains dans l'Océan

Voici le paquebot et ma vie renouvelée  
Ses flammes sont immenses  
Il n'y a plus rien de commun entre moi  
Et ceux qui craignent les brûlures

N° 12 - 12/02/07

*Apollinaire Alcools*<sup>1375</sup>

« *Le brasier* », extrait (partie centrale)

Je flambe dans le brasier à l'ardeur adorable

*Voici une image de tension artistique inouïe... je flambe, je brûle, je me consume. En me réduisant en poussière je fais feu, lumière, chaleur. Je touche à l'absolu et cela me réduira à néant, mais je le touche, je suis dedans ! Comme cette image, cet élan, je voudrais le voir être celui du lecteur... tiens je vais le placer en exergue à ce Carnet de lectures.*

*Et après l'image, qui est encore symbolique, celle d'une passion, il y a le jeu des sonorités, sublimes flammes montées : espèce d'alexandrin, avec anaphores de consonnes et voyelles : b, adr. Le rythme aussi se développe avec des monosyllabes suivis de mots à deux puis trois syllabes. Le feu gagne, l'ardeur s'étire, la chaleur entoure la parole.*

*Ensuite*

les mains des croyants m'y rejettent multiple

*Le sujet est accompagné de volontés diverses qui l'assignent à cette combustion. Apollinaire est vraiment en prise directe sur l'inconscient, ce n'est pas un « je » omnipotent qui dirige et observe les opérations : non, ce « je » est dedans, il est aussi agi, pluriel, carrefour de forces violentes, contradictoires.*

*Ce mot de « croyant » fait penser bien sûr à un contexte religieux, un sacrifice. Je vois cette statue de Sainte Agnès au milieu des flammes dans la petite chapelle de Kergohan. C'est vrai qu'elle y est adorable ; et la proximité de Sainte Cécile à la flûte, nullement effrayée par le supplice de sa consœur, lui octroie par effet de contiguïté, une dimension musicale.*

---

<sup>1375</sup> APOLLINAIRE Guillaume, *Alcools*, nrf, Poésie/Gallimard, 1920, p. 91.

*Or il y a de la musique chez Apollinaire ; dans cette strophe-là, ce sont les oiseaux, et peut-être le son des flammes et le chant (ou les cris ?) des suppliciés. Ceux-là sont présents mais démantelés, réduits à l'état de fragments consumés : « les membres des intercis », « les ossements ». Or*

*Je suffis pour l'éternité à entretenir le feu de mes délices*

*Il y a une puissance incroyable dans cet élan, ce fonds renouvelé du lyrisme. Le lyrisme c'est une puissance de résurrection infinie. Douleur et plaisir sont inextricables, le poète figure de martyr, sujet offert à la finitude de chaque moi... ce moi-là n'est plus un moi, c'est une voix perpétuellement résurgente de son silence, de sa propre mort, c'est une vie consumée immortellement...*

*La présence des oiseaux n'est pas simplement une figure vocale, musicale, ce sont leurs ailes, (oui, leurs L, dans Apollinaire il y en a deux) qui offrent un écran de protection entre la face du poète et le soleil. Mais pour protéger qui de quoi ? Pourquoi le supplicié immolé par le feu aurait-il peur du soleil ? Y a-t-il besoin, malgré tout, au milieu de cette fusion, combustion absolue, d'un interstice, un espacement intérieur où la parole trouverait sa voie ?*

*La seconde strophe de cette section ajoute encore à « intercis » des termes obscurs : les « Tyndarides » qui « forlignent ». Ce vocabulaire énigmatique m'éloigne finalement de l'univers somme toute familier des martyrs chrétiens. Ces oiseaux à grandes ailes déroutant les rayons du soleil ont quelque chose d'Incas ou Maya peut-être, de profondément lointain mais lié à des origines rendues inaccessibles par la transparence ordinaire du sens. Les vipères, les serpents, les cous de signes, zut, des cygnes, ajoutent à cet effet imageant des figures géométriques vivantes, labyrinthes abstraits pour la vue, grâce inquiète et sifflante pour la pensée. Les cous des cygnes : quelque chose de romantique peut-être est rappelé, Lamartine, Baudelaire et Mallarmé... Apollinaire les place dans la « Mémoire » .*

*« Voici ma vie renouvelée » : « Le brasier » est vraiment le poème d'un nouveau départ, une résurrection, une poétique nouvelle. C'est aussi le moment pour*

*Apollinaire de reconnaître sa famille, celle pour qui le feu et l'eau brûlent ensemble, celle dont les chants traversent les océans. Le paquebot et les grands vaisseaux ici marquent une démesure baptismale, un nouveau départ radical, absolu, à l'échelle du monde... une démesure admirable, un élan auquel il fait bon se fondre le temps d'une lecture, et on aimerait bien aussi, le temps d'une vie !*

De la part du bon-dieu. — Dieu doit être content :  
Plein comme feu Noé, son Pauvre est ramassé  
Le lendemain matin au revers d'un fossé.

Ah, s'il avait été senti du doux Virgile...  
Il eût été traduit par monsieur Delille,  
Comme un « *trop fortuné s'il connût son bonheur...* »

— Merci : ça le connaît, ce marmiteux seigneur!

Saint-Thégonnec.

#### SAINT TUPETU DE TU-PE-TU

C'est au pays de Léon. — Est une petite chapelle à saint  
Tupetu. (En breton : *D'un côté ou de l'autre.*)

Une fois l'an, les croyants — fatalistes chrétiens — s'y  
rendent en pèlerinage, afin d'obtenir, par l'entremise du  
Saint, le dénouement fatal de toute affaire nouée : la délivrance  
d'un malade tenace ou d'une vache pleine; ou, tout au moins,  
quelque signe de l'avenir : tel que c'est écrit là-haut. —  
*Puisque cela doit être, autant que cela soit de suite... d'un côté  
ou de l'autre. — Tu-pe-tu.*

L'oracle fonctionne pendant la grand'messe : l'officiant fait  
faire, pour chacun, un tour à la *Roulette-de-chance*, grand  
cercle en bois fixé à la voûte et manœuvré par une longue  
corde que Tupetu tient lui-même dans sa main de granit.  
La roue, garnie de clochettes, tourne en carillonnant; son  
point d'arrêt présage l'arrêt du destin : — *D'un côté ou de  
l'autre.*

Et chacun s'en va comme il est venu, quitte à revenir l'an  
prochain... *Tu-pe-tu* finit fatalement par avoir son effet.

Il est, dans la vieille Armorique,  
Un saint — des saints le plus pointu —  
Pointu comme un clocher gothique  
Et comme son nom : TUPETU.

Son petit clocheton de pierre  
Semble prêt à changer de bout...  
Il lui faut, pour tenir debout,  
Beaucoup de foi... beaucoup de lierre...

Et, dans sa chapelle ouverte, entre  
— Tête ou pieds — tout franc Breton  
Pour lui tâter l'œuf dans le ventre,  
L'œuf du destin : C'est oui? — c'est non?

— Plus fort que sainte Cunégonde  
Ou Cucugnan de Quilbignon...  
Petit prophète au pauvre monde,  
Saint de la veine ou du guignon,

Il tient sa *Roulette-de-chance*  
Qu'il vous fait aller pour cinq sous;  
Ça dit bien, mieux qu'une balance,  
Si l'on est dessus ou dessous.

C'est la roulette sans pareille,  
Et les grelots qui sont parmi  
Vont, là-haut, chatouiller l'oreille  
Du coquin de Sort endormi.

Sonnette de la Providence,  
Et serinette du Destin;  
Carillon faux, mais argentin;  
Grelottière de l'Espérance...

*Tu-pe-tu* — D'un bord ou de l'autre!  
*Tu-pe-tu* — Banco — Quitte-ou-tout!  
Juge-de-paix sans patenôtre...  
TUPETU, saint valet d'atout!

*Tu-pe-tu* — Pas de milieu!...  
TUPETU, sorcier à musique,

N° 13 - 13/02/07

**Tristan Corbière** *Les Amours jaunes*<sup>1376</sup>

« Saint Tupeu de Tu-pe-tu

*Le texte est en deux parties : la première se présente en prose, et narrative, il s'agit de raconter et d'expliquer qui est ce saint Tupetu ancré au pays de Léon. Le poète donne la traduction du breton, expose comme un tableau de genre les pèlerins, le saint et ses attributs. La deuxième partie est écrite en vers : 13 quatrains bien organisés. (Chance ou malchanceux?)*

*Pourquoi ces deux parties redondantes à première vue ? Où commence le poème ? La première partie doit-elle être comprise comme un préambule, une explication qui libérerait le lecteur du sens référentiel quand il aborderait la partie versifiée ? Ma première réaction est de vouloir considérer ce morceau de prose comme partie intégrante du poème : un énoncé très moderne, qui joue la neutralité, boucle son objet, laisse filtrer une voix à peine morale, mais selon une organisation rigoureuse : on dirait du Ponge ! Le poète commence par localiser le saint puis explique son nom, son usage, conclut sur le départ de chacun, puis boucle le tout avec l'idée de retour :*

Et chacun s'en va comme il est venu, quitte à revenir l'an prochain... TU-pe-tu finit fatalement par avoir son effet.

*vraiment c'est bien ficelé !*

*Mais avec la partie en vers, là vraiment on entre à pieds joints dans le terrain de l'humour ! C'est dans la joie des vers que résonne tout le jeu sonore de TUPETU, que s'associent les voix populaires dans cette polyphonie joviale et vivante propre à Corbière. En vers, les personnages deviennent de vraies figures, les bretons ont perdu leur fatalisme chrétien ! Tupetu devient sorcier, marabout, croupier mystique... C'est le carnaval poétique... Les grelots tintinnabulent, les noms propres se cabrent de rire (sainte Cunégonde, Cucugnan de Quilbignon...) On dirait vraiment que la chapelle gothique se réveille de sa somnolence ordinaire !*

---

<sup>1376</sup> CORBIERE Tristan, *Les Amours jaunes*, nrf Poésie/Gallimard, 1973.

*Corbière fait chanter tout ce petit monde parce que les mots sont là juteux et malins, tout grimace, tout sourire. La danse est sous-entendue dans le rythme de ces quatrains, sorte de ronde chantée, plus proche de la comptine populaire que du chant de messe ! Je pense à la chapelle de Kernascleden et je vois la danse macabre un peu cloquée sur le mur, les grandes marmites et ces visages naïfs entre la rigolade et la peur du verbe rôtir !*

*Il y a peut-être une part de diable en tout cas d'« endiablerie » dans cette poésie coquine jusqu'au dernier quatrain :*

Pile-ou-face de la vertu,  
Ambigu patron des pucelles  
Qui viennent t'offrir des chandelles...  
Jésuite ! tu dis : -Tu-pe-tu !...

*Là le nom du saint devient carrément la prononciation populaire de : le peux-tu ? Et bien sûr, quand il s'agit de la chair, le saint fait des chandelles un motif encourageant pour les jeunes filles à peine effarouchées !*

*Ce Corbière, quel breton ! Quel poète ! Sa modernité est sublime, et ancrée dans le fond archaïque d'une Bretagne tellement amusante, c'est vrai, à parodier !*



et limpide. Et se reprenant : pas limpide  
mais glissé dans la voix. Entre deux faits  
dont le second n'est rien rapporté au  
premier. L'espace réduit qui n'a pas un seul  
nom. Avec le petit bruit bien réel d'une eau  
qui coule, quelque part de l'autre côté, orga-  
nisée en fleuve. Et en même temps l'embar-  
ras d'un débit quasi nul. Craignant de ne pas  
porter assez loin ses objets. Comme une  
voix dénuée de tout son

N° 14 - 1<sup>er</sup> / 03/07

**Dominique Quélen, *Petites formes*<sup>1377</sup>**

[...] *Et bien, la panne. Une lecture mécanique, extérieure ! Elle ne m'a pas empêché d'écrire un texte assez sensible sur l'auteur en question, mais ce fut du discours, des paroles enfilées, argumentatives, explicatives : d'expérience de poésie, point ! Et bien, je crois que la plupart du temps, les élèves, les « bons », sont dans cette posture-là : la lecture avec en horizon la production écrite qui devrait la valider, du moins la justifier. La lecture rentable est une lecture à côté, une métalecture qui peut satisfaire le récepteur, car elle répond à une attente précise, mais n'alimente pas le lecteur. Dans cette lecture utilitaire, orientée, je ne me sens pas auteur de ma lecture ! Mais exécutante, je cherche à décoder plus qu'à renouer le texte à l'intérieur de moi. La lecture reste lisse, sans heurt.*

*Je viens alors de relire « Petites formes ». C'est aussi une lecture imposée d'une certaine manière, car Dominique Quélen va venir à Rennes et il va s'agir de le présenter. Je fais alors non pas une lecture ponctuelle et d'immersion comme j'aime à me perdre, verticale, mais une lecture extensive, rapide, visant à embrasser, trouver des liens directs, des coupes, des obliques. Cette lecture-là donne faim, on goûte avant que le plat ne file de côté. Je perçois la subtilité de la forme, la rigueur de la composition, la singularité du style, mais j'ai bien du mal à fixer des images, une continuité narrative, descriptive ou référentielle ! Je sens que c'est une très bonne œuvre, rigoureuse et puissante, mais en quoi, disant quoi ?*

*En fait, j'ai traversé « Petites formes » en captant un rythme, un effort, un air.*

[...]

---

<sup>1377</sup> QUELEN Dominique, *Petites formes*, Editions Apogée, Rennes, 2002.

sous X  
chas d'hier  
impact de sept  
guerres et selon  
le chiffre

l'outre-mer

N° 15 - 24/04/07

**Isabelle Garron *Face devant contre***<sup>1378</sup>

*Sous l'auspice de Danielle Collobert, « Ramenée par la force à mon domaine », le livre ouvre sur l'intime, l'énigme, dans un geste violent, incontournable et contraint.*

*Qu'est-ce qui contraint le poète à prendre la parole ? Qu'est-ce qui impose cette infraction ? La douleur qui étreint/étreinte Danielle Collobert résonne aussi dans le titre d'Isabelle: « face devant contre » : ce « contre » est bien ambigu, doux ou dressé !*

*Je relis la citation de D. Collobert. C'est ce déictique « mon » qui fait le point d'appui. Celle / ou ce (car cette voix n'est pas à confondre avec une personne, mais c'est une instance féminine) qui est « ramenée » n'est en fait peut-être pas la femme du domaine.*

*Alors le sous-titre frappe : « outremer ». Il est question d'ailleurs, de l'autre côté des flots, des espaces, du liquide. Je le vois aussi en bleu, ce titre. Et je finis par me demander s'il n'est pas question de mère – de ce qu'il y a au-delà, avant ou après elle ?*

*Et page 11, première page, c'est une nouvelle énigme : « sous X ». Je me rends compte alors que ce que je viens d'écrire suivait une première lecture. Sans la relecture, je n'aurais peut-être pas pensé à l'au delà/contre la mère.*

sous X  
chas d'hier  
impact de sept  
guerres et selon  
le chiffre

l'outre-mer

*Page 11, « hier – guerre – mer », reliés par le rythme et les sons, donnent un effet de passé. Retourner en arrière, dans l'archéologie de son histoire. « Archéologie de*

---

<sup>1378</sup> GARRON Isabelle, *Face devant contre*, Flammarion, 2002.

*l'intime » serait bien adapté. Je pense alors à la poésie et à la recherche de Denise Desautels, une autre femme reliée à la blessure.*

*Je relis encore cette page 11. Oui, je cherche les mots pivots, ceux auxquels je peux nouer les autres, mais le choix de ces mots n'est pas seulement sémantique, ils sont placés là par l'auteur, et la mise en page active le choix. « Outre-mer » par exemple est en dernier, comme un vers isolé, ce n'est pas son contenu, ni même son potentiel métaphorique qui m'attirent, il est là, en place spectaculaire. Du coup, le dernier fait écho au premier : « X » et « mer » deviennent correspondants. Alors une histoire se dévide ; hier, la guerre et le chiffre renvoient à un passé, peut-être l'histoire prénatale de l'auteur ? Ou alors l'histoire d'un de ces ancêtres dont l'origine a pu rester longtemps énigmatique, douloureuse, cachée. La page sans verbe se transforme dans la lecture en petit récit risqué, et non pas en paysage. Quel paradoxe ! Des mots posés, sans narration, et une petite histoire qui vient... Pas d'image ? Si, de la couleur, mais cela reste non figuratif. De la tension, les sons X et R, les mots « impact » et « guerre ». Une violence, tout intérieure, retenue.*

*Je relis encore : hier, guerre et mer charpentent la matière sonore du texte en trois pointes acérées. Et chaque R (air ?) culbute dans le rythme de la page. Je suis en train de partir dans l'analyse du texte davantage que de ce que je ressens, et pourtant je sais que cette force du texte, cette impression de nécessité, de texte posé, clair et maîtrisé dans sa fragilité, est le résultat direct de cette structure. Je pensais que lire c'était construire son texte à partir des matériaux disposés par l'auteur. C'est bien plus complexe. Lire n'est pas une activité maîtrisée, programmée, ce n'est pas un ensemble de gestes. C'est une série d'états aux cours desquels le lecteur prend ponctuellement des initiatives de création : inventer l'histoire, tracer le paysage, poser les couleurs, expérimenter le rythme, personnaliser les points de tension. Et puis c'est une expérience non linéaire, indifférente aux principes de clarté et du tiers exclu.*

*Je relis encore la page, et en la recopiant, « sept » devient « septembre ». Qui a agi ? C'est étonnant, ce besoin de retrouver une trace calendaire, une date, celle*

*d'une naissance peut-être ? Et tout se brouille : impact devient un pacte, le chas un chat. Lire la poésie, c'est vraiment un brouillage permanent, accepter que rien ne soit jamais définitif, lire de la poésie c'est accepter d'entrer dans l'infini du point de lecture.*

*Ce point de lecture : un chas ! Et je revois Isabelle mimer le geste de la brodeuse ou de la simple couturière, en évoquant sa propre réception poétique. Passer le fil dans l'étroitesse de l'aiguille, pour tout relier, tout embellir ou tout tenir... défier le trou, la dispersion et le temps de l'usure... dans la fragilité et la modeste lenteur du geste : yeux rivés, lèvres tremblantes. Joli visage velouté de la brodeuse au Louvre, ou menton crispé de ma gentille et adroite tante biscuitière.*

Ton honnête candeur, ta modeste science,  
 De ton cœur presque enfant la mûre expérience.  
 Poursuis : dans ce bel âge où, faibles nourrissons,  
 Nous répétons à peine un maître et ses leçons,  
 Il est beau, dans les soins d'un solitaire asile 25  
 (Même dans tes amours, doux, aimable, tranquille),  
 De savoir loin des yeux, sans faste, sans fierté,  
 Sage pour soi, content, chercher la vérité.  
 Va, poursuis ta carrière, et sois toujours le même ;  
 Sois heureux, et surtout aime un ami qui t'aime. 30  
 Ris de son cœur débile aux désirs condamné,  
 De l'étude aux amours sans cesse promené,  
 Qui, toujours approuvant ce dont il fuit l'usage,  
 Aimera la sagesse, et ne sera point sage.

## VII

## A DE PANGE AINÉ

Heureux qui, se livrant aux sages disciplines,  
 Nourri du lait sacré des antiques doctrines,  
 Ainsi que de talents a jadis hérité  
 D'un bien modique et sûr qui fait la liberté !  
 Il a, dans sa paisible et sainte solitude, 5  
 Du loisir, du sommeil, et les bois et l'étude,

V. 24. « *Nous répétons un maître.* » La Fontaine, *Fabl.*, IX, xviii, a dit par une tournure semblable, fréquente du reste en poésie :

Je vous raconterai *Térée* et son envie.

VII. — Ce morceau est-il bien une épître adressée à de Pange? Il nous paraît être un fragment détaché par M. de Latouche d'une composition plus importante mais restée à l'état d'ébauche.

V. 2. Ce vers rappelle le *lac disciplinæ* de Quintilien.

V. 4. C'est l'*aurea mediocritas* d'Horace.

Le banquet des amis, et quelquefois, les soirs,  
 Le baiser jeune et frais d'une blanche aux yeux noirs.  
 Il ne faut point qu'il dompte un ascendant suprême,  
 Opprime son génie et s'éteigne lui-même, 10  
 Pour user, sans honneur, et sa plume et son temps  
 A des travaux obscurs tristement importants.  
 Il n'a point pour pousser sa barque vagabonde,  
 A se précipiter dans les flots du grand monde ;  
 Il n'a point à souffrir vingt discours odieux 15  
 De raisonneurs méchants encor plus qu'ennuyeux,  
 Tels qu'en de longs détours de disputes frivoles  
 Hurlent de vingt partis les prétentions folles,  
 Prêtres et gens de cour, ambitieux tyrans,  
 Nobles et magistrats, superbes ignorants, 20  
 Tous vieux usurpateurs et voraces corsaires,  
 Et dignes héritiers de l'esprit de nos pères.  
 Il n'entend point tonner le chef-d'œuvre ampoulé  
 D'un sourcilleux rimeur au fauteuil installé.  
 Il ne doit point toujours déguiser ce qu'il pense, 25  
 Imposer à son âme un éternel silence,  
 Trahir la vérité pour avoir du repos,  
 Et feindre d'être un sot pour vivre avec les sots.

V. 9. *L'ascendant* est la destinée particulière qui entraîne l'individu.

V. 15. Malherbe, p. 112 :

Mais quoi! *ma barque vagabonde*  
 Est dans les sirtes bien avant,  
 Et le plaisir la decevant,  
 Toujours l'emporte au gré de l'onde.

V. 14. Horace a dit, *Epl.*, I, 1, 16.

Nunc agilis fio, et mensor civilibus undis.

V. 24. « *Sourcilleux*, » qui fait l'important, présomptueux, *superciliosus*.

*André Chénier Épîtres VII<sup>1379</sup>*

A DE PANGE AINE

Heureux qui, se livrant aux sages disciplines,  
Nourri du lait sacré des antiques doctrines,  
Ainsi que de talents a jadis hérité  
D'un bien modique et sûr qui fait la liberté !  
Il a, dans sa paisible et sainte solitude,  
Du loisir, du sommeil, et les bois et l'étude,  
Le banquet des amis, et quelquefois, les soirs,  
Le baiser jeune et frais d'une blanche aux yeux noirs.  
(...)  
Il ne doit point tonner le chef-d'œuvre ampoulé  
D'un sourcilieux rimeur au fauteuil installé.  
Il ne doit point toujours déguiser ce qu'il pense,  
Imposer à son âme un éternel silence,  
Trahir la vérité pour avoir du repos,  
Et feindre d'être sot pour vivre avec les sots.

*Voici une poésie qui se veut transparente, dirait-on. L'alexandrin donne un effet de clarté, c'est du discours posé, qui en parlant de l'activité du poète met en acte ses préceptes. Cette poésie qui développe l'idéal du poète, ne me parle pas beaucoup. J'aime l'idée selon laquelle le talent du poète est vissé à sa liberté, et que le créateur n'a pas à se soumettre aux lois sociales. Mais le texte est-il un poème pour autant ? Ce que je vis en lisant ce texte relève-t-il de l'expérience poétique ? Passée la phase de décodage du sens référentiel du texte, je relis.*

*Bien sûr, ce début « Heureux qui » combiné aux « sages disciplines » et aux « antiques doctrines » rappelle la nostalgie de Du Bellay et il y a certainement d'autres références indirectes, ou des inter-textes actifs pour des lecteurs savants. Ces arrière-textes nouent la lecture à la mémoire. C'est une opération délicate, programmée par le texte mais difficile à maîtriser. Je n'ai pas la culture classique qui m'offrirait à coup sûr cet arrière-fond. Et même en y remédiant partiellement, le résultat entre-t-il dans l'événement poétique ? La référence stylistique et*

---

<sup>1379</sup> CHENIER André, *Poésies*, Poésie/Gallimard, 1994, p. 332.



*idéologique à Du Bellay oriente ma compréhension de l'esthétique de l'auteur, mais cette page m'offre-t-elle autre chose qu'un discours à double fond ?*

*Je me sens bien sévère, ma lecture reste insatisfaite : quelle trouvaille de Chénier donnerait grâce à ma lecture ? Il me semble que les rimes et les métaphores sont connues, sans risque : la « barque vagabonde » dans « les flots du grand monde ». La métrique est parfaitement maîtrisée... trop ? Comment puis-je lire aujourd'hui, après avoir lu Victor Hugo et Rimbaud, des flots d'alexandrins sérieusement dociles, conçus un siècle plus tôt ? La lecture de poésie, que l'on croirait libre dans l'universel, est complètement soumise à historicité. L'idée d'un poète sage et paisible, tenté par l'emphase d'« un chef d'œuvre » et « un fauteuil installé » est tellement anachronique pour un lecteur d'après Rimbaud, que l'enjeu lui échappe. Chénier a peut-être pris un risque en exigeant du poète qu'il se démarque d'un statut social et mondain. Il qualifie au passage ses contemporains de « sots » !*

*Je relis la seconde partie du poème et je sens monter une tension dans l'éloquence :*

(...)  
Tels qu'en de longs détours de disputes frivoles  
Hurlent de vingt partis les prétentions folles,  
Prêtres et gens de cour, ambitieux tyrans,  
Nobles et magistrats, superbes ignorants,  
Tous vieux usurpateurs et voraces corsaires  
(...)

*C'est une foule animée qui prend corps dans l'imagination, et surtout des voix emmêlées contrastant avec la solitude calme du poète.*

*Chénier valorise le poète dans une démarche préromantique très claire. Le poète n'est pas encore l'être clairvoyant apte à guider le peuple et la foule, mais il est à part, il convient qu'il échappe aux fausses valeurs de la société bouillonnante, animée par les questions de pouvoir. C'est sans doute l'éthique du poème qui me permet de l'accueillir, d'en faire un texte vivant.*

*Je relis encore ; et cette fois la foule devient rumeur, j'entends le calme clair du poète s'affrontant aux mêlées du pouvoir. Cette diérèse des « prétentions » et des*

*« ambitieux » a quelque chose de classique (La Fontaine ou Racine) tout à fait réussi. Je reçois le texte parce que je lui donne une valeur éthique et lui accorde une réussite esthétique. Ce qu'il y a d'événement en moi, c'est le bruit de cette foule dont le poète veille à se démarquer.*

*Ce qui me le rend sympathique enfin c'est peut-être aussi l'interférence secrète que tisse notre actualité d'avril 2007 à cette question du pouvoir, ses paillettes, et la vanité du tapage « prétentieux » et « ambitieux » de certains.*

## VERS DORÉS

Eh quoi! tout est sensible!  
PYTHAGORE.

Homme! libre penseur – te crois-tu seul pensant  
Dans ce monde où la vie éclate en toute chose :  
Des forces que tu tiens ta liberté dispose,  
Mais de tous tes conseils l'univers est absent.

Respecte dans la bête un esprit agissant...  
Chaque fleur est une âme à la Nature éclore;  
Un mystère d'amour dans le métal repose :  
« Tout est sensible! » – Et tout sur ton être est puissant!

Crains dans le mur aveugle un regard qui t'épie :  
A la matière même un verbe est attaché...  
Ne la fais pas servir à quelque usage impie!

Souvent dans l'être obscur habite un Dieu caché;  
Et comme un œil naissant couvert par ses paupières,  
Un pur esprit s'accroît sous l'écorce des pierres.

N° 17 - 26/04/07

**Gérard de Nerval Les Chimères**<sup>1380</sup>

« Vers dorés »

Bien sûr, avec « Les Chimères », c'est tout un a priori positif qui s'installe. Nerval, le poète sensible, l'écriture entre le chant et la mémoire, le rêve et les frontières de la raison. Nerval et son Valois aimé, comment ne pas lui donner crédit à l'avance ? J'entre dans son sonnet avec une fausse naïveté car je sais que ce que je vais y trouver me nourrira, m'interrogera, m'enivrera peut-être... Déjà j'aime le nom de l'auteur, le titre du recueil et celui du dernier texte. Le destin biographique du poète me le rend sans doute plus attachant encore, teintant d'un fond tragique toute douleur ou tout doute qui pourrait s'exprimer. Ce potentiel positif, artistique et humain, influence inévitablement ma lecture et ma réception.

La citation de Pythagore, déjà : « Eh quoi ! tout est sensible ». Évidemment, moi qui ne connais de cet auteur que le théorème, je suis séduite : oui, tout est sensible, même l'édifice savant d'un sonnet, qu'il s'agisse de ce qui est offert à la sensibilité ou du récepteur qui l'éprouve. Je suis sensible car le poème, la langue, sont sensibles. Il y a une réversibilité de la sensibilité, un partage de la caractéristique... comment être sensible à un poème qui ne le serait pas ?

Homme ! libre penseur – te crois-tu seul pensant  
(...)

Le poème interpelle. C'est une ouverture dans le sujet, renforcée par la forme interrogative. C'est une invitation à reconnaître la vie qui irrigue toute chose. La bête, la fleur, le métal renferment également du « mystère d'amour ».

Cette force positive qui régit l'univers rend le sujet soumis à cette puissance qui le dépasse : « tout sur ton être est puissant ! ». Le sujet devient fragile, en proie à la crainte salutaire.

---

<sup>1380</sup> NERVAL Gérard, *Aurélia, Lettres à Jenny Colon, La Pandora, Les Chimères*, édition établie et commentée par Béatrice Didier, Paris, Le Livre de poche, 1972, p. 188.

*Les tercets sont habités par le motif du regard : l'œil voyeur, l'œil en éveil qui dépassent l'opacité et l'obscurité (mur aveugle, matière, obscur, paupière, écorce des pierres. » Je perçois la parole du poète comme la traversée du monde opaque et du visible. Le poète en appelle à la vigilance et à la posture de veille. L'homme n'est pas seul quand il pense (vers 1), la vie est partout active et sacrée autour de lui. Le monde comme « esprit », « âme », « mystère », « puissant », « Dieu caché », « pur esprit », s'oppose à un « usage impie de la matière ».*

(...)

A la matière même un verbe est attaché...

Ne la fais pas servir à quelque usage impie !

(...).

*Qu'est-ce qui retient le poète : le mystère de la matière ou celui du verbe ? Cette ambiguïté me plaît, Nerval place le poète non pas dans la langue mais dans l'énigme du monde à laquelle le langage est attaché. Et le sonnet est, c'est vrai, « doré » : scintillant car il sait faire oublier sa prouesse formelle au service d'une dévotion, un appel.*

*Ce qui rend encore beau ce poème, c'est sa clause :*

(...)

Et comme un œil naissant couvert par ses paupières,

Un pur esprit s'accroît sous l'écorce des pierres.

*C'est un motif de naissance, de croissance, une fraîcheur inaugurale ancrée à la fois dans le corps sensible, le végétal et le minéral. Quelque chose est dans l'élan d'advenir, juste après le poème, la naissance est dans l'au-delà du texte, la poésie traverse ce monde, cette expérience, ce regard, ce désir. Je me sens très proche de cette chaleur du poème, une poésie qui excède la langue par la langue et sa beauté, une poésie fragile, vouée à l'invisible et à l'ineffable, une poésie chez elle dans la grâce familière de l'obscurité.*

N° 18 - 30/04/07

**Denis Roche *La Poésie est inadmissible*<sup>1381</sup>**

*C'est la version reprise dans « Poésie et Figuration » de Jean-Marie Gleize que j'ai sous la main. Les frontières du texte ne sont pas claires, le choix des sept pages n'est pas justifié. Ça me pose un peu problème, qu'est-ce qui précède, qu'est-ce qui suit dans le livre ? Y a-t-il des textes intermédiaires ? C'est une poésie-discours, et en plus une poésie qui se mine elle-même il est donc a priori nécessaire de pouvoir la situer historiquement. Quelle est la date de rédaction par rapport à celle de l'édition ? 1995 c'est beaucoup trop récent, d'ailleurs le livre de Gleize est paru en 1983, ce geste iconoclaste a eu lieu plus tôt, dans les années 70. En 95, il y a longtemps que la poésie n'avait plus à se dire admissible ou pas, elle était déjà en plein désert, déjà « cuite » ou « ressuscitée » selon...*

*Je lis d'abord les sept pages. C'est très dense. Je sens quelque chose qui se dilate en moi comme signe de plaisir, de qualité du texte. J'ai confiance en cette trace physique instinctive, même si parfois elle a tendance à évoluer sensiblement, mais jamais dans le sens du plus vers le moins. Ce qui m'appelle à la relecture est multiple. D'abord peut-être l'obscurité, excitante, il va falloir y voir de plus près, clarifier son chemin... Mais cette énergie du texte, cette densité je les ressens immédiatement, même si le texte n'est pas encore figuré en moi. Il est au terme de cette première lecture une sorte de longue densité avec des éléments surplombants. Je sais que ces éléments sont plutôt les miens ; ce que j'ai pu reconnaître de moi dans le texte, à première « vue ». D'abord Jodelle, c'est étonnant, j'avais l'intention d'en faire le texte du jour vendredi dernier, mais j'ai dû abandonner pour me consacrer au corps de la thèse ; Jodelle m'attend donc sur la table pour demain... étrange coïncidence. Mais cette convergence me montre que la réception du poème est un magnifique tricot intérieur de rencontres plus ou*

---

<sup>1381</sup> ROCHE Denis, *La Poésie est inadmissible*, Le Seuil, coll. « Fiction & Cie », 1995.

moins prévisibles, plutôt moins que plus. Il est évident que je vais retrouver un Jodelle beaucoup plus charnel, jouisseur, contemporain, dès demain matin... C'est davantage la chronologie du lecteur que la chronologie historique qui travaille la réception bien sûr.

Roche ne mine pas tant que ça la poésie finalement. Il est même très lyrique, c'est une poésie feuilletée de citations, de références, en un sens une poésie savante. Et c'est une énergie « telquelienne » de minage des stéréotypes sémantiques et linéaires. Là où je m'éloigne, c'est quand le discours prend le devant, je préfère une poésie dans l'acte du corps et du rythme, ce pas de côté vers le métapoème flore la préciosité et manque de déraison à mon goût. C'est comme la photographie de Denis Roche finalement, elle est très belle, parfois esthétisante même !

Je relis.

Bien sûr, il y a ces trous et ces enjambements que j'apprécie, sortes de trouées dans l'évidence, suspension salutaire, ce n'est pas la fin, c'est là que ça circule, peut s'inverser même, mais la poésie de Roche n'est pas si percée que ça, elle est même un petit peu trop pleine à mon avis.

(...) Bacon de Verulam  
dit que toutes les facultés transformées en  
art deviennent stériles. (...)

C'est une citation placée en italique au centre du poème, sorte de manifeste auquel il faudra s'accorder. Que signifie-t-il ? Faut-il s'accoutumer d'une poésie stérile ? Les réponses « spermicielles » des pages suivantes disent non ! Esquiver l'art ? Peut-être. Il faut alors écarter la poésie du domaine artistique, en faire autre chose, un espace autre. Si la poésie n'est plus de l'art, elle doit alors raturer tout ce qui l'y amarre, y compris dans le passé et dans sa contribution à la définition de l'art. Je trouve cette posture intéressante, mais étant donnée l'ouverture de la définition de l'art ou plutôt le caractère désespéré de cette problématique, je crois que l'entreprise est démesurée.

*Enfin, travailler à ce que la poésie ne soit plus cette expression lisse en connivence avec le culturel, et la rendre parfaitement inadmissible pour un ordre en place, dont celui de l'art, là je suis tout à fait en connivence. Denis Roche, Jean-Marie Gleize a raison, dans ce sens, doit être enseigné, cité, intégré à l'histoire contemporaine de la littérature.*

Pas de limitéta - - pas de limite au plaisir  
Du mélange. Il l'enjambe. Ou sa jambe à elle  
Est passée sur le grand dos. Du défaut, du  
Grand dé il se retirera tout à l'heure à pl  
ein ventre - - seulement quand je l'aurai dé-  
cidé / Je Le fais le conspue et le fais mouvoir  
contre elle et le saurait-elle qu'ici même  
Du coup, sur le champ, sauvagement d'un coup  
Index j'interromprai les mots Il n'y  
Aurait plus que la voix mal parfumée-Thésée  
De Jodelle inscrivant ses vers :  
Celuy qui sçait l'architecture vraye  
De cest amour, que ma loy veut que j'aye,  
Du défaut se retire :  
Et quand il voit des choses les mieux nées  
Par tant de temps de graces ruinées,  
Sans aimer il admire

*Cette page m'impressionne à plein de niveaux. C'est la place de Jodelle qui questionne la perfection formelle et place l'amour au devant de tout, la passion, l'énergie, le vivant. C'est aussi une page qui centre le pouvoir du poète, un pouvoir surpuissant : « j'interromprai les mots » suivi d'un blanc, c'est performatif!*

*Je remonte (tiens je lis à l'envers) et trouve le Grand dé de Mallarmé. Denis Roche serait-il plus puissant que le hasard ? Et le texte commence sur l'éloge du mélange. Plaisir d'enjamber les genres et donc d'enjamber les codes, les vers et les corps! Superbe ce mot et ce geste de « l'enjambement » que Denis Roche vient pour moi d'éveiller.*



*J'ai donc lu cette page trois fois : pour moi le texte n'est pas encore un tout, c'est une constellation tantôt imageante (des jambes sautent par dessus les fins de vers !) tantôt du discours configuré : l'amour est la loi.*

*Et petit à petit un sens global tisse des liens. Cette globalisation provoque beaucoup de déperdition et fige le texte sur un sens qui n'est peut-être qu'un contresens – mais qu'y faire et de toute façon ce texte existe puisque c'est le mien- je vois au bout du compte une relation charnelle interrompue : ces jambes et ce dos, « à plein ventre » et « contre elles » mais aussi « sauvagement d'un coup » et puis « se retirera – j'interromprai – se retire ». Alors, la poésie est-elle admissible ? Quelque chose se retient, s'interrompt, se suspend, la tension diffère une sorte de réalisation à venir, « le désir demeuré désir » et oui les plus grands lyriques sont là, tout près... La dimension fantasmatique de la lecture recharge la dimension métapoétique.*

*Je lis très vite, comme une tricheuse, le commentaire de J-M Gleize. Évidemment, il y a passé plus de trente minutes, c'est détaillé et maîtrisé, véritable explication de texte. Mais il y a un détail que j'ai vraiment envie de lui reprendre : cet enjambement, figure érotique et métatextuelle, correspond également bien sûr au tressage des textes de Roche et Jodelle, l'un et l'autre se fécondant mutuellement. Cette ouverture-là je voulais aussi y penser ! Et je retiens cette citation qui éclaire les gestes de lecture : « ce qui est lu, c'est la scène, indépendamment de sa logique figurative, dans ses lignes de force essentielles : tension de l'arc, virtuelle cassure, chute rapide (...) »<sup>1382</sup>*

---

<sup>1382</sup> GLEIZE Jean-Marie, *Poésie et Figuration*, Le Seuil, 1983, p. 247.

Quel deviendrait cet homme terrien,  
 Qui plus en plus son intellect surhausse.  
 Donc tout soudain la Femme va bastir,  
 Pour asservir l'homme et l'aneantir  
 Au faux cuider\* d'une volupté faulse.

## IV

JE m'étoy retiré du peuple, et solitaire  
 Je tâchoy tous les jours de jouir saintement  
 Des celestes vertus, que jadis justement  
 Jupiter retira des yeux du populaire.  
 Ja les unes venoyent devers moy se retraire,  
 Les autres j'appelloy de moment en moment,  
 Quand l'Amour traïstre hélas! — las trop fatalement! —  
 Te fait, ô ma Pandore, en mall'heure me plaire:  
 Te fait, ô ma Pandore, en mall'heure me plaire:  
 Je vy, je vins, je prins, mais m'ouvrant ton

[vaisseau,  
 Tu vins lâcher sur moy un esquadron nouveau  
 De vices monstrueux, qui mes vertus m'emblèrent\*.  
 Ha, si les Dieux ont fait pour mesme cruauté  
 Deux Pandores, aumoins que n'as-tu la beauté,  
 Puis que de tout leur beau la premiere ils comblèrent!

## V

MYRRHE\* bruloit jadis d'une flamme enragee,  
 Osant souiller au liét la place maternelle:  
 Scylle\* jadis tondant la teste paternelle,  
 Avoit bien l'amour vraye en trahison changee:  
 Arachne ayant des Arts la Deesse outragee,  
 Enfloit bien son gros fiel d'une fierté rebelle:  
 Gorgon s'horribla bien, quand sa teste tant belle  
 Se vit de noirs serpens en lieu de poil chargee:  
 Medee employa trop ses charmes, et ses herbes,  
 Quand brulant Creon, Creuse, et leurs palais superbes,  
 Vengea sur eux la foy par Jason mal garde.  
 Mais tu es cent fois plus, sur ton point de vicillesse,  
 Pute, traitresse, fiere, horrible, et charmeresse,  
 Que Myrrhe, Scylle, Arachne, et Medee.

## VI

O TRAISTRES vers, trop traïstres contre moy,  
 Qui souffle en vous une immortelle vie,  
 Vous m'apastez, et croissez mon envie,  
 Me déguisant tout ce que j'aperçoy.  
 Je ne voy rien dedans elle pourquoy  
 A l'aimer tant ma rage me convie:  
 Mais nonobstant ma pauvre ame asservie  
 Ne me la feint telle que je la voy.  
 C'est donc par vous, c'est par vous, traïstres carmes\*,  
 Qui me liez moymesme dans mes charmes,  
 Vous son seul fard, vous son seul ornement,  
 Ja si long temps faisant d'un Diable un Ange,  
 Vous m'ouvrez l'œil en l'injuste louange,  
 Et m'aveuglez en l'injuste tourment.

## VII

COMBIEN de fois mes vers ont ils doré  
 Ces cheveux noirs dignes d'une Meduse?  
 Combien de fois ce teint noir qui m'amuse,  
 Ay-je de lis et roses coloré?  
 Combien ce front de rides labouré  
 Ay-je aplani? et quel a fait ma Muse  
 Ce gros sourcil, où folle elle s'abuse,  
 Ayant sur luy l'arc d'Amour figuré?  
 Quel ay-je fait son œil se renfonçant?  
 Quel ay-je fait son grand nez rougissant?  
 Quelle sa bouche? et ses noires dents quelles?  
 Quel ay-je fait le reste de ce corps?  
 Qui, me sentant endurer mille morts,  
 Vivoit heureux de mes peines mortelles.

N° 19 - 03/05/07

***Etienne Jodelle Contr'amours VI***<sup>1383</sup>

O traistres vers, trop traistres contre moy,  
Qui souffle en vous une immortelle vie,  
Vous m'apastez, et croissez mon envie,  
Me déguisant tout ce que j'aperçoy.  
[...]

*Jodelle joue les contrastes et le jeu de l'inversion dans le titre du recueil et jusque dans l'énonciation : ce n'est plus à la femme aimée qu'il parle de ses vers, mais aux vers qu'il parle de la femme, pour mieux la critiquer, pour tâcher de se défaire de leur emprise. Finalement l'écriture poétique, le lyrisme, c'est toujours l'écriture sous emprise ! C'est l'écriture qui porte la figure de traître et non la femme infidèle. En plus, ces vers sont nombreux, pluriels, le poète les vouvoie, les accuse et en même temps montre qu'il reste subjugué. La réalisation du sonnet incarne cette emprise. Magnifique paradoxe que la maîtrise de l'écriture qui devient figure de soumission, d'égarement et de perte de soi ; superbe énergie déployée non plus à dire un amour qui affame, enflamme et tue, mais à dénoncer du langage le pouvoir d'illusion, d'inversion du réel, d'aveuglement et de mensonge. Parce que le poète accuse ses propres vers de lui faire perdre le sens, de tout inverser, de tout retourner à l'avantage de la femme, et pour la perte du poète. L'auteur insuffle de l'immortalité dans les mots et ce pouvoir diabolique se retourne contre lui en l'assujettissant.*

*Ce miroir baroque fait aussi tourner la tête du lecteur. Qui est beau, qui est laid ? Où est la femme digne ou indigne d'amour ? Où est l'amour ?*

*Il est là, dans cette passion destructrice de l'écriture, un futur Artaud que le jeu aurait sauvé. Jodelle, libre dans l'art du retournement se trouve à la fin de son*

---

<sup>1383</sup> JODELLE Etienne, « Contr'amours », *Poètes du XVI<sup>e</sup> siècle*, texte établi et présenté par Albert-Marie Schmidt, Gallimard, coll. « La Pléiade », 1953, p. 733.

*ensemble, prêt à tout biffer, tout brûler, par jeu ou par passion, par crainte de l'égarément ou par choix gigantesque de la démesure.*

*Il m'épate et me plait ce Jodelle, très condensé dans le sonnet, passionné et expert.*

LE DEBAT DU CUER  
ET  
DU CORPS DE VILLON

Qu'est-ce que j'oy? — Ce suis je! — Qui? — Ton cuer,  
Qui ne tient mais qu'a ung petit filet :  
Force n'ay plus, substance ne liqueur,  
Quant je te voy retraict ainsi seulet,  
Com povre chien tapy en reculet. —  
Pour quoy est ce? — Pour ta folle plaisance. —  
Que t'en chault il? — J'en ay la desplaisance. —  
Laisse m'en paix! — Pour quoy? — J'y penserai. —  
Quant sera ce? — Quant seray hors d'enfance. —  
Plus ne t'en dis. — Et je m'en passeray. —

Que penses tu? — Estre homme de valeur. —  
Tu as trente ans : c'est l'age d'un mullet,  
Est ce enfance? — Nennil. — C'est donc folleur  
Qui te saisist? — Par ou? Par le collet? —  
Rien ne congnois. — Si fais. — Quoy? — Mouche en let,

N°20 - 04/05/07

**François Villon *Le Codicille***<sup>1384</sup>

« *Le débat du cuer et du corps de Villon* »

*La première lecture appelle immédiatement une lecture orale. Me voici murmurant ce dialogue intérieur entre Villon et lui-même, s'interrogeant, se stimulant, tutoyant son propre souffle, témoignant des paradoxes personnels qui font l'armature sensible d'une vie et d'un homme. Villon sent la précarité de son existence ; le cœur « ne tient mais qu'a unq petit filet » et cela le rend encore plus sympathique. Et le jeu des sons n'est certainement pas étranger à mon plaisir.*

*Ce qui frappe également dès la première lecture, ce sont les comparaisons concrètes : « Com povre chien tapy en reculet. » Mais qu'est-ce qui est comparé au chien ? Villon lui-même, son cuer, sa fatigue ? Un être battu, écrasé, pourtant, un chien loyal et fidèle !*

*Le dialogue intérieur passe à la dispute : « Et je m'en passeray » devient le refrain qui ponctue les lances et les piques. Question sur l'âge d'abord, est-ce être « homme de valeur » ou porter « l'aage d'un mullet » que d'avoir trente ans ?*

*La seconde voix veut inspirer « Remors de conscience » à la première et pour cela lui conseille de lire des livres de sciences et de délaisser ceux des fous :*

[...]

Or le retien ! – J'en ay bien souvenance. –

N'atens pas tant que tourne a desplaisance.

Plus ne t'en dis. – Et je m'en passeray.

*Sourire ! Qu'il est drôle ce Villon, leçon d'impertinence, art de la pointe et effronterie de la clausule, graine de soixante-huitard ! Comment le moment du pressentiment de la mort devient encore une occasion de provocation et de liberté, sinon de gestes, du moins de parole !*

*Je le ferais bien lire à des élèves. Des secondes peut-être, sur la liberté d'expression ! Que verraient-ils ? Ils seraient inquiets par la langue qui tisse*

---

<sup>1384</sup> VILLON François, *Œuvres poétiques, Les Testaments*, Nouvelle Librairie de France, Paris, 1980, p. 198-200.

*devant leurs yeux un voile d'opacité. Ils voudraient comprendre les deux voix, et s'interrogeraient sur cette ironie envers soi-même. Il leur faudrait encore raconter la vie mystérieuse de ce François... mais surtout partager avec eux ce surgissement du « Et je m'en passeray », provocation rebelle qui signe ici la place du sujet et de sa dignité.*

« Devant le dieu à gueule de chien noir »

Beau titre, ai-je pensé  
quand il m'est venu dans la nuit,  
belle et noble image.

Mais cette nuit je ne suis pas dans un musée,  
le noir devant moi ne s'orne d'aucun or  
et si j'affronte un chien, ce ne sera qu'un chien de ce  
monde,  
prêt à mordre.



N°21 - 11/05/07

**Philippe Jaccottet *Et, néanmoins***<sup>1385</sup>  
« *Ayant rayé le titre* »

*Beau titre, qui marque le retour sur ce qui aurait pu être posé mais qui se retrouve questionné, contré, devient un problème sinon de langage au moins de pensée. Il y a et il y a son contraire. Ce n'est plus un titre positif, comme « La Semaison » ou constatif comme « A travers un verger », ici Jaccottet se retourne, s'interroge, voit ce qui aurait pu, ce qui ne saurait aller jusqu'au bout sans affronter dans un moment de lucidité, la contradiction. Ce titre me plaît beaucoup et me surprend : en 2001 ce n'est pas l'apaisement qui a gagné, mais le tourment peut-être. J'ouvre le livre en m'imaginant cette voix-là, qui n'est pas un acquiescement un peu béat, mais un retour sur le vif.*

*Le titre de la première section confirme mon attente, l'entérine : « *Ayant rayé le titre* ». C'est une « mésécriture », quelle belle idée de donner en titre l'impossibilité de titrer. Rayer le titre, c'est un geste de titre ! Rayé et non pas « biffé », non pas « annulé », non pas « tagué » ! « Rayé » sous-entend un travail, un choix repris que l'autocritique a dévalué. Le titre a été rayé, au crayon sans nul doute : pourquoi ? Il était sans doute trop plein, trop positif, inapte à traduire ce retournement, à l'effectuer. C'est vrai que c'est un problème le titre : on voit à quel point il éveille la lecture. J'aime ces titres ouverts, antithématiques, porteurs d'un geste, ici c'est un geste d'écriture, la parole à rebours de l'écriture. J'aime me tenir dans la négation, c'est un souffle pour moi, ce qui est plein me semble mensonger, englobant, pâteux. Ici Jaccottet m'invite dans une négativité qui me semble la marque d'un vrai travail poétique.*

*Ceci dit, le participe passé m'interroge : le titre a été rayé, il ne l'est plus. Le moins est devenu positif par le choix de l'écriture, du coup le texte va peut-être renvoyer à une expérience passée, un échec d'écriture surmonté. J'ai peur que le texte ne soit que narration et non expérience immédiate.*

---

<sup>1385</sup> JACCOTTET Philippe, *Et, néanmoins*, Gallimard, 2001.

Page 9 :

« Devant le dieu à gueule de chien noir »

Beau titre, ai-je pensé

[...]

*La mise en abyme se poursuit. La première page met entre guillemets une idée de titre que le poète a aimée, puis rejetée. Je suis exactement le même parcours que le « je » du poème que je prends pour Jaccottet. C'est vrai, c'est un beau titre : séduisant par l'image, la posture du sujet face à une figure divine incarnée en chien. C'est une posture noble, comme l'écrit Jaccottet deux vers plus loin, Ce face à face ne semble pas être un défi, je ne sens pas de rapport de force mais la scène elle-même a une pesanteur, une gravité. Ce chien noir a quelque chose d'égyptien bien sûr, ça y est, je circule au British Muséum. Je regarde ce dieu dont la statue de pierre noire, atemporelle, se fait présence ; il n'y a aucune fêlure dans la pierre, aucune marque d'un moindre doute. C'est cela cette scène, la présence posée, sans tremblement, sans attente. C'est hors du temps.*

*La suite du texte remet en cause la beauté posée de l'image. C'est le refus de la séduction de l'image cette fois encore qui met la vigilance de Jaccottet en éveil, la nécessité du poète de s'ancrer dans la réalité violente —« prête à mordre »— du réel. « je ne suis pas dans un musée » rappelle le poète. Certes, et comme je suis en phase avec cette poésie-là ! Le poème n'est pas un espace clos de conservation des belles images, aussi présentes et bouleversantes soient-elles. Le poème est du côté de la morsure, de l'affrontement, de l'obscur ; le contraire de l'ornement et presque aussi de la beauté.*

*Jaccottet ramasse ici toute sa poétique, celle dont je ne me sépare pas. Mais parvient-il vraiment à l'éprouver ? Cette page est-elle réellement prête à mordre ? N'y a-t-il pas, y compris dans mon plaisir de retrouver le Jaccottet que j'aime, quelque chose de rassurant, et de doré ?*

## VII

Celle beauté qui embellit le Monde,  
 Quand naquit celle en qui mourant je vis,  
 A imprimé en ma lumière ronde  
 Non seulement ses linéaments vifs,  
 Mais tellement tient mes esprits ravis,  
 En admirant sa mirable merveille,  
 Que, presque mort, sa Dêité m'éveille  
 En la clarté de mes désirs funèbres,  
 Où plus m'allume et plus, dont m'émerveille,  
 Elle m'abîme en profondes ténèbres.

## VIII

Je me taisais si pitoyablement  
 Que ma Déesse ouït plaindre mon taire.  
 Amour piteux\* vint amiablement  
 Remédier au commun notre affaire.  
 « Veux-tu, dit-il, Dame, lui satisfaire ?  
 Gagne-le-toi d'un lacs\* de tes cheveux.  
 — Puisqu'il te plaît, dit-elle, je le veux.  
 Mais qui pourrait ta requête écondire\* ?  
 Plus font amants pour toi, que toi pour eux,  
 Moins réciproque à leur craintif dédire. »

56

## IX

Non de Paphos, délices de Cypris,  
 Non d'Hémonie<sup>1</sup> en son ciel tempérée,  
 Mais de la main trop plus digne fus pris,  
 Par qui me fut liberté espérée.  
 J'à hors d'espoir, de vie exaspérée<sup>2</sup>  
 Je nourrissais mes pensées hautaines,  
 Quand j'aperçus entre les Marjolaines  
 Rougir l'Œillet : « Or, dis-je, suis-je seur  
 De voir en toi par ces preuves certaines  
 Beauté logée en amère douceur. »

## X

Suave odeur ! Mais le goût trop amer  
 Trouble la paix de ma douce pensée ;  
 Tant peut de soi le délicat aimer,  
 Que raison est par la crainte offensée.  
 Et toutefois voyant l'Âme incensée\*  
 Se rompre toute, où gît l'affection,  
 Lors au péril de ma perdition  
 J'ai éprouvé que la peur me condamne.  
 Car grand' beauté en grand' perfection  
 M'a fait goûter Aloès être Manne.

57

N°22 - 21/05/07

**Maurice Scève *Délie***<sup>1386</sup>

« *Délie, objet de plus haute vertu, VII* »

*Cette fois encore je me surprends à prononcer immédiatement le texte à voix haute et à reprendre le premier vers afin que son rythme tombe juste, équilibré, chaloupé... ce n'est qu'après que je compte sur mes doigts les dix syllabes qui expliquent à la fois cet élan et cette tranquillité de l'énonciation poétique.*

*Le texte est lu en entier, chevauchant allègrement les approximations lexicales (« linéaments », « mirable ») qui ne font qu'ajouter à la sensation de petit bijou qu'il s'agit à présent d'admirer, de faire sien. Ce texte est beau, scintillant : parce qu'il fait miroiter à la fois des sons bien agencés, des sentiments amoureux et des contrastes éclatants. C'est un texte qui exalte la beauté, à travers la voix d'un sujet tout acquis, admiratif et conquis. Je ne m'identifie pas à ce sujet mais je partage volontiers la grandeur émotionnelle que les mots ici impriment au langage lui-même. C'est bien sûr le langage qui m'émeut, le même sentiment raconté ou décrit me laisserait extérieure.*

Celle beauté qui embellit le Monde  
Quand naquit celle en qui mourant je vis  
[...]

*Ce qui me charme dès le premier mot, c'est cet usage passé de « celle » à la place de cette. Pourquoi a-t-on abandonné cette liquide au profit d'un double T ? Peut-être pour éviter la confusion avec le pronom, ou rester plus proche du masculin ? Je ne veux pas trouver la réponse dans un manuel de phonétique historique à portée de main pourtant ; je veux rester dans le halo énigmatique et comme préconscient de ce texte : « Celle beauté », c'est déjà beaucoup plus beau et vrai que « cette beauté » qui serait la platitude même. Le démonstratif du quotidien aurait-il usé nos capacités de lecture ou d'énonciation ? Et puis surtout, « celle » tisse avec « embellit » des ailes qui font le tour du monde... c'est extrêmement*

---

<sup>1386</sup> SCEVE Maurice, *Délie*, Poésie/Gallimard, nrf, édition de Françoise Charpentier, 1984, page 56.

*gracieux, aérien et presque cosmique. Le Monde a sa majuscule et je le vois rond, grand, doux et majestueux, la beauté fait comme une écharpe pâle et vaporeuse autour de lui. La beauté n'est pas personnifiée pour moi, elle demeure une abstraction et cherche à peine à se faire image.*

*Le second vers, à seconde lecture, est étrange, quels méandres d'oxymores et de contradictions ! Le problème vient sans doute de l'homophonie de « vis » : voir ou vivre ? La beauté du monde correspond au temps de naissance de cette puissance féminine (jamais devenue femme dans le texte, à peine dans ma lecture). La reprise de « celle » va faire fusionner la beauté et l'être qui y est associée. Mais surtout, le je est du côté de la mort (« mourant »). Le temps de la mort du « je » coïncide avec celui de la vue ou d'une résurrection (« vis »), et ce point temporel (« quand ») est celui de la naissance de cette puissance de beauté. C'est magnifique ! « Celle » devient responsable de la lumière qui traverse les ténèbres du « je ». D'ailleurs le troisième vers est également très beau :*

[...]

A imprimé en ma lumière ronde

[...]

*Cette fois c'est la rondeur du monde qui se transfère vers un des sujets, le « je » cette fois. Ce verbe « imprimé » est superbe : on imprime ce qui reste, on laisse des empreintes, des traces, des mots, dans un livre ou sur une peau. C'est un verbe très concret mais immédiatement rendu à son abstraction par les « linéaments » et les « esprits » des vers suivants. D'ailleurs, ce qui est surprenant, et sans doute envoûtant dans ce texte, c'est l'équilibre des vers (dix vers de dix syllabes : un poème carré, un épigramme) et la cascade confuse de la syntaxe. Voici en fait une seule longue phrase gorgée de subordonnées, où l'on attend d'une part le verbe principal dont le premier vers serait le sujet, et d'autre part le COD du verbe « imprimé ». C'est très surprenant. Mais je prends conscience de cette complexité, cet inextricable enchevêtrement syntaxique pour comprendre à la fois mon plaisir de déambuler au cœur de ces vers et la résistance figurative du texte. Il y a très peu d'images qui se forment pour moi : cela est beau, superbe, cela scintille. Le « je » est prêt de la mort et la beauté du poème, comme certainement celle de*

*Délie, abstraite et d'un sublime lumineux, fait traverser la mort. Qu'est-ce qu'Yves Bonnefoy inventera de plus ?*

## Poèmes

### LIT DE NEIGE

Yeux, à ce monde aveugles, en la faille : mourir — je viens,  
une pousse rêche au cœur.  
Je viens.

Miroir-lune l'abrupt. En contrebas.  
(Lueur entachée par le souffle. Sang par strie.  
Nuageuse l'âme, derechef trouvant corps.  
Ombres des dix doigts — entreserrés.)

Yeux à ce monde aveugles,  
yeux en la faille : mourir,  
yeux yeux :

Le lit de neige dessous l'un et l'autre, le lit.  
Cristal après cristal,  
au temps profond réticulés, nous versons,  
nous versons et gisons et versons.

Et versons :  
Nous fûmes. Nous sommes.  
Nous sommes, chair et la nuit, d'un tenant.  
Dans les traverses, les traverses.

N°23 - 02/06/07

**Paul Celan, traduction André du Bouchet, L'Ephémère**

« Lit de neige »<sup>1387</sup>

En feuilletant *L'Ephémère*, j'ai pris au hasard le numéro 7 dans la superbe collection complète, et presque sacrée - un cadeau inestimable dont je profite, comme par effraction. Et c'est Celan qui s'offre, en traduction. N'étant pas germaniste, je vais être incapable d'apprécier le passage d'une langue à l'autre : la disposition typographique et la longueur des vers semblent répondre à un respect le plus absolu possible des choix rythmiques, de la structure de fond, de l'auteur d'origine. C'est pourtant le texte de du Bouchet que je vais lire, et déjà par le titre : « Lit de neige », on se croirait à Truinas, ou au bord d'un ravin apaisé et grave à la fois, blanc de froid et de soleil suspendu. Comme éblouie. Le titre déjà m'emporte dans un monde escarpé où la mort pousse à la halte, mais d'un silence temporaire. Le lit est autant celui de la mort, - à cause de la neige froide -, que celui du sommeil, - car je résiste à la mort -, ou encore de l'amour, - là où le désir semble cristallisé dans l'absolu -. Bien sûr, ce sont des images qui s'associent : elles résultent autant de ce que je sais déjà de l'univers de Du Bouchet, sans doute aussi du destin de Celan, que des mots eux-mêmes. Et puis, « lit de neige », c'est tellement doux à prononcer, froidement et sensuellement douillet, bien qu'inquiétant et beau à la fois. J'écarte ce qui vient furtivement et hors de propos s'associer : Blanche-Neige, pureté, blancheur immaculée, une bouteille d'eau plantée dans la croûte neigeuse des Alpes, j'écarte très vite ce qui ne se relie pas à un second ancrage acceptable dans l'univers de ces deux poètes et dans mon envie de trouver là un texte d'essence, un poème gorgé d'inquiétude sensible et déployée.

J'attends quelque chose qui ne sera ni drôle, ni anecdotique, ni stéréotypé, ni volubile. J'attends des paroles resserrées, inattendues et pourtant magnifiquement évidentes une fois posées dans leur énigme. J'attends de

---

<sup>1387</sup> *L'Ephémère*, n°7, automne 1968, Editions de la Fondation Maeght.



*rencontrer en filigrane cette balance qui fait chavirer le poids du destin dans l'équilibre gracile et grave des mots, et qu'en refuse une beauté. Une beauté sans concession, nouvelle, fraîche et vraie.*

Yeux, à ce monde aveugles, en la faille : mourir – je viens,  
une pousse rêche au cœur.

Je viens.

(...)

*Ce qui me touche peut-être en premier, c'est cette répétition de « je viens », une fois à la fin, une autre fois en début de vers, comme un geste bien décidé. C'est cette répétition qui accomplit le geste. C'est vraiment une venue – et non un départ – décidé, assumé, sans retour, un pas franchi sans frémir, sans faillir. Je reconnais la silhouette solide et mate d'André du Bouchet traversant la nuit neigeuse comme en plein jour, la tête droite et étrangère à tout détournement confortable. J'allais dire, ce regard : franc, vrai, qu'on ne peut tromper. Et pourtant ici, Celan affirme la cécité. Ce n'est pas « je » qui est aveugle, mais ce sont les « Yeux ». Et ce qu'ils ne voient pas, c'est « ce monde ». Les déictiques pullulent : tout se passe ici dans le temps de la parole du poème. « Je » n'est ni le poète, ni le traducteur, ni exactement moi-même, c'est un peu tout ça réalisé dans le temps de l'énonciation poétique. Un peu moi, c'est sûr : ces yeux aveugles face au monde que je néglige, que j'oublie, que je ne connais qu'en surface, là où les yeux ne regardent pas mais caressent, dans le sens du poil, sans déranger personne.*

*Et il y a cette figure, pas vraiment une métaphore, c'est plus concret, ce n'est pas exactement une image : la faille. La métaphore est un procédé, une image transitoire, ici l'image reste, la faille ne sert pas à exprimer l'idée de faille, elle est faille, tranchée, trouée dans le paysage et la page, béance dans le visible et dans le vécu : mourir, le trou sans fond, la rupture-déchirure du regard et de la parole. Du Bouchet ajoute le tiret, c'est certainement une façon bien à lui d'instaurer cette « faille : mourir », c'est vibrant, c'est tranchant, le tiret actualise la faille syntaxique. Il n'y a pas de liant, le tiret ne lie pas. Il est superbe ce tiret : entre « mourir » et « je viens », c'est une décision tragique, un sentiment vif d'avancer, sans révolte et sans faiblesse, vers la mortalité qui s'accomplit sans cesse en nous.*

« une pousse rèche au cœur. » : c'est aussi un très beau vers avec son oxymore entre la jeune et fragile « pousse », germe d'espoir, et sa nature rugueuse, rebelle à l'optimisme béat, vert tendre et abusé. Le cœur est vivant parce qu'il porte cette pousse, et il bat parce que ce n'est pas une pousse anesthésiante. Toute cette antithèse, ce cou tordu à l'idéalisme infantile, on le doit à cette poésie des profondeurs, cette poésie qui n'apaise pas la surface des cœurs, mais travaille en silence et fertilise un espoir d'une autre espèce, un espoir délivré du mensonge et épaissi du pétrissage des mots.

La suite du poème résonne pour moi d'échos tragiques. Comme la trouvaille d'un corps gisant dans une crevasse. Je recompose très vite ce récit absent à travers « l'abrupt. En contrebas » mais aussi le « Sang par strie » qui tache la neige et marque le parcours mortel du « corps » séparé, au vers suivant, par quelques mots, de « l'âme ».

Mais la relecture et la suite transfigurent le réalisme trop cru de cette première configuration personnelle du poème (le passage par une recomposition narrative ou figurative). Ce qui fait basculer hors de la vraisemblance ordinaire, c'est ce passage au nous :

(...) nous versons,  
nous versons et gisons et versons.

Et versons :  
Nous fûmes. Nous sommes.  
Nous sommes, chair et la nuit, d'un tenant.  
Dans les traverses, les traverses.

Je le sens à cette énergie retrouvée, ce rythme gagnant, c'est la mort traversée. Le gisant n'est pas l'altérité, c'est une expérience intime et collective, une expérience tendue au lecteur tout autant qu'au poète, « nous versons et gisons et versons ». Il y a évidemment une progression dans la répétition puisque gésir est dépassé, une nouvelle façon de verser, un nouveau flux, un autre flot non plus de sang, de sève ou de mot, mais de quoi ? Ce qui est beau en français, c'est que dans « versons » il y a « vers », il y a ce geste de poésie, faire des vers, les vers se font, nous traversent, nous qui les lisons, les épousons, les réalisons. Les vers que nous

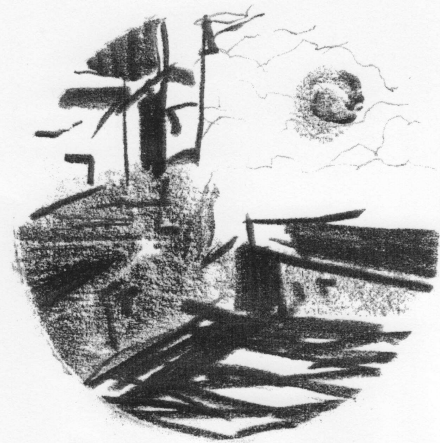
*versons, devenus sons, malgré la traduction, grâce à la traversée de la traduction, signent le passage du « fûmes » au « sommes ». C'est une magnifique mise en présence.*

*Ce que je trouve superbe, en définitive, c'est que la chair et la nuit ne sont pas les instruments d'une résurrection conventionnelle, elles sont, par leur association, le lieu même de l'être. Pas de métamorphose magique des corps, mais l'abandon d'une cécité. Les Yeux ne sont plus détachés et pointés, mais tout est rassemblé, « tenant », c'est la densité de soi qui est retrouvée, le sujet s'éprouvant « Dans les traverses ». Bien sûr, c'est superbe en français, ces « traverses » : parfaitement concrètes, utiles pour consolider une construction ou permettre le passage sur un pont, les traverses sont aussi les passages en liberté, les chemins inconnus mais délicieusement familiers, pour couper court à toute convention, à toute habitude commune. C'est en traversant que l'on se trouve, pas en se regardant et encore moins en s'arrêtant.*

*J'aime cette poésie qui n'est pas de contemplation mais d'action, action en soi, intime révolution du regard, et prise de force pour la route, celle sans balise, où l'espoir n'est pas dans l'horizon, mais dans le pas.*

*Mon plaisir aura été dans la trouvaille radieuse de cette conviction, qui m'est intime, est-ce le plaisir de trouver ce que l'on a déjà en soi ? Mais grand plaisir surtout dans l'obscurité prégnante et maintenue du texte, prête à balayer tout triomphalisme du sens, à replonger l'ensemble de la lecture dans la crevasse et la conscience de son aveuglement.*

Accoudé au zinc, près des pompes, avale  
un verre de blanc, s'essuie les lèvres,  
renoue avec un fait-divers resté à l'étroit  
sous sa langue. Suce et resuce. Détecte un  
clapot d'espoir dans la fange. Sous les  
galets, près des couteaux, cela dure. Même  
ce soir, de fête, tangos, relâche jusque tard  
sur les quais, la mort, banale, d'un homme  
(son frère) pris en grippe par un noroît  
rageur revient en force. Le bateau en  
miette a déjà été récupéré dix mille fois  
dans la rade. Il le confie à nouveau aux  
soins du bois, de la terre. Dit les vagues,  
oh putain les vagues, leurs gueules  
d'écume, virant du jaune au noir sous la  
lune, balançant sans cesse des tas de  
planches contre la digue...



N°24 - 04/08/07

*Jacques Josse Sur les quais<sup>1388</sup>*

*Première page.*

*Découverte. C'est une redécouverte de l'univers de Jacques : figure croquée, sensualité violente, dure et vivante du corps lacéré par la vie. Un personnage qui devient charnel et comme suant, pas tout à fait ivre, sur la page. Ce personnage observé de l'intérieur, d'un point de vue quelque part « sous sa langue », est montré dans ses sensations, ses espoirs, les fractures récentes de son histoire. Qu'est-ce qui me touche, me rend cet anti-héros si sympathique ? Et pourquoi tout cela fait poème pour moi ? Réponse banale sans doute : c'est le rythme. Le coup de crayon chaloupé, syntagmes brefs qui se dévident à la manière d'un flux nerveux, d'un reflux maritime, d'un flux corporel de nouveau, d'un reste de tempête. Corps, homme, mer et bateau entremêlés, aussi fracassés l'un que l'autre, aussi souvent récupérés sans doute, par qui, par quoi ? Sauvetage de l'écriture, sauvetage en mer... Jacques Josse ou la SNSM des gueules de bois !*

*Je relis cette page 8.*

*Pourquoi cela fait poème ? Bien sûr, la lecture re-fabrique du récit. Mais c'est la sensation qui reste, qui l'emporte. Ce goût de vin blanc sec (il n'est pas sec, mais c'est au « zinc »), de fait- divers « resté à l'étroit sous la langue ». Cette expression-là me charme complètement. La poésie est dans la langue, et même en-dessous, d'autant que la mort accidentelle du frère a dû lui rester « coincée en travers du gosier ». L'expression stéréotypée a donné place à une image qui relie le texte non pas à l'anecdote mais à l'épaisseur poétique. Et puis, il y a la rade : celle de Brest, peut-être, ou l'image : rester en rade, c'est très « jossien » ! Je me rends compte que la transcription de ma lecture est une sorte d'explication de texte. Serai-je capable de produire autre chose ? L'explication est-elle le seul modèle disponible !? Si l'on espère que non, puis-je rendre compte d'une lecture*

---

<sup>1388</sup> JOSSE Jacques, *Sur les quais*, avec des dessins originaux de Georges Le Bayon, Traumfabrik, 2007.

*sans basculer dans une écriture qui ré-opacifie le texte par un nouveau creusement, parallèle, croisé, dans la langue ?*

*Je me rends compte que je m'accroche également à la linéarité du texte. C'est un refuge : je vais essayer de voir progressivement ce qui se passe. Mais ça ne convient pas. La lecture va et vient avance, recule, il faut relire et délier en fonction des traces de ce qui vient d'être lu et en imaginant ce qui va suivre, et être corrigé par le texte. La lecture corrige le texte que je m'invente. Il y a beaucoup de ratures dans la lecture. Le poème est une reconfiguration perpétuelle de la lecture qu'il a suscitée.*

*Relecture.*

*« Accoudé au zinc, près des pompes, avale un verre de blanc, s'essuie les lèvres, renoue avec un fait-divers resté à l'étroit sous sa langue. »*

*Je vois cet homme. Il est habillé en sombre, pas très net, sa bouche bouge et sirote imperceptiblement, c'est sûrement dans ses yeux que l'on verrait quelque chose s'il s'agissait d'un roman ou d'un film. Dans un roman, cet homme deviendrait un personnage. Ici, il est là. Je vois autour, des tables, des chaises. C'est « sur les quais » dit le titre, on est donc dans un bar qui sent le vin et les embruns, c'est le matin, blafard. Je suis en plein stéréotype jossien. C'est confortable et déjanté, on est dans un univers bien codifié, palpable. On s'attend à trouver un pendu ou un noyé. Mais c'est cette musique jouissive de la langue qui fait passer le tout hors de la simple image, ces vagues « balançant sans cesse des tas de planches contre la digue... ». Pas seulement de la musique : du rythme, du son, du flux et du reflux. C'est peut-être ce balancier de la langue qui rend cette écriture familière et aimée, se retrouver bercé mais non plus dans des bras réconfortants. La vie rude aussi nous berce et nous trimbale. Je ne me sens pas loin de ce rafiot fracassé, par moments. Il n'y a pas d'identification au « personnage », mais une appropriation, une absorption du tout, du lieu, de la dérive.*

Sempre caro mi fu quest'ermo colle,  
E questa siepe, che da tanta parte  
Dell'ultimo orizzonte il guardo esclude.  
Ma sedendo e mirando, interminati  
Spazi di là da quella, e sovrumani  
Silenzi, e profondissima quiete  
Io nel pensier mi fingo ; ove per poco  
Il cor non si spaura. E come il vento  
Odo stormir tra queste piante, io quello  
Infinito silenzio a questa voce  
Vo comparando : e mi sovvien l'eterno  
E le morte stagioni, e la presente  
E viva, e il suon di lei. Così tra questa  
Immensità s'annega il pensier mio :  
E il naufragar m'è dolce in questo mare.

J'aime depuis toujours cette simple colline  
et cette haie qui seule interdit à mes yeux,  
d'un bord à l'autre ou presque, les derniers lointains.  
Mais assis là, en regardant, au-delà d'elle,  
tant d'espaces, si grand calme je rêve, et tel  
silence où le coeur s'effraierait. Et comme au vent  
se presse le feuillage, au silence je vais  
comparant cette voix : en moi l'éternité  
survient, ramenant les saisons, et la présente  
et vraie, ce qu'il en fut. Dans l'infini je sombre,  
et il m'est doux de m'abîmer en cette mer.

N°25 - 09/08/07

**Giacomo Leopardi, Le Coucher de la lune et six autres Canti**

« L'Infini »<sup>1389</sup>

*Première remarque sur la mise en page. Très beau petit livre, soigné bien que souple et fleurant un peu la photocopieuse, mais c'est un objet très raffiné, papier ivoire, couverture marbrée bleutée, qu'on tient dans la main, et qui répond au souci d'offrir en vis-à-vis le texte italien et sa traduction.*

*Je ne sais pas pourquoi j'ai vraiment envie d'ajouter à ce carnet de lectures la complication de la traduction. Peut-être que je me prends pour une traductrice de moi-même ? Mais ce serait très inconscient, car je ne pense pas que la lecture de poésie soit une traduction. Il y a dans le projet du traducteur un effort de conformité au surmoi du texte. La lecture est beaucoup moins altruiste (sauf peut-être celle du professeur ?), la lecture se conforme d'abord à son propre chemin, qui n'est ni lisse ni complet. La lecture de poésie est truffée d'inachèvement, d'espoirs et de fausses pistes. En cela je crois que la notion de « texte du lecteur » est un beau mythe qui confond lecture et traduction. Ce détour me fait aussi soulever la question de la « lecture du professeur ». Combien de fois ne me suis-je pas dit, en feuilletant un livre de poche dans un rayon de librairie, « tiens ce serait bien pour les lectures cursives sur tel objet d'étude ». Qu'est-ce que c'est que cette démarche de lectures triées ? Elle sonne un peu tristement, cette répartition des « lectures pour les élèves » et des « lectures juste pour moi, pour mon plaisir ». [...] je devrais [...] me demander quels effets (outre la constitution de corpus différenciés) produit cette situation de lecture. C'est une véritable situation d'énonciation. Je lis quoi, pour qui, pour en référer à qui, dans quel contexte, avec quelle validation ? [...] J'ai essayé de mimer la*

---

<sup>1389</sup> LEOPARDI Giacomo, *Le Coucher de la lune et six autres Canti*, traduction et préface Antoine Colavolpe, collage Rafael de Surtis, Editions Rafael De Surtis, coll. « Pour une Rivière de Vitrail », 1997, p. 19.



liberté du lecteur. Mais on ne lit pas dans une situation abstraite. On lit à peine « pour soi-même ». Il y a toujours quelqu'un, quelque part, qui peut devenir un partenaire d'échanges à propos de notre lecture, ce sont des cercles virtuels, inconscients, de communautés de lecteurs plus ou moins cachées. On ne parle pas des mêmes livres avec les mêmes personnes ni de la même manière. Mais ces cercles potentiels sont actifs dans le choix du livre et peut-être aussi dans la façon de lire. Je ne pourrai vraisemblablement pas démontrer cela, ni même l'activer en recherche-action, mais il me semble capital de ne pas se leurrer, de ne pas fabriquer de nouveaux mythes de lecture, et de savoir actifs ces facteurs-là. Leopardi, alors... C'est un nom d'auteur qui sonne doux, préromantique, c'est Heather Dohollau qui m'a donné envie de le lire, je sais qu'elle lui doit beaucoup. Lire Leopardi, ce doit être suave et profond comme un paysage de Toscane. Beau cliché estival, peut-être une fuite face aux trombes d'eau très triviales qui plombent l'été.

Pages 18-19. Ce qui m'intrigue et me gêne, c'est la non correspondance des vers : quinze vers italiens commençant tous par une majuscule, alors qu'Antoine Colavolpe n'en donne que onze, tout boursoufflés, s'éloignant mollement vers la prose. Moins d'élégance, c'est certain, dans le profil du texte français, et quelques facilités vers l'ego, puisque le premier mot de Leopardi est « Sempre » alors que la traduction s'ouvre sur « J'aime » bille en tête. C'est une déception, mais comme je ne parle pas l'italien, je vais me laisser porter par le texte en français, persuadée que sa totale beauté est ailleurs, inaccessible mais pressentie. C'est d'ailleurs un modèle de lecture que l'on ne vit pas nécessairement qu'avec une traduction. Croire que l'absolu du texte nous échappe, que sa beauté est ailleurs, que notre lecture n'en est qu'une pâle approche, est un modèle de lecture de poésie très répandu, en particulier dans le secondaire.

Je relis la première moitié de la page :

J'aime depuis toujours cette simple colline  
et cette haie qui seule interdit à mes yeux,  
d'un bord à l'autre ou presque, les derniers lointains.  
Mais assis là, regardant, au-delà d'elle,  
tant d'espaces, si grand calme je rêve, et tel

silence où le cœur s'effraierait. [...]

*Malgré toutes les réticences, malgré la crainte tout juste avouée que « rien ne se passera de bien extraordinaire dans cette lecture », par je ne sais quelle alchimie (celle que je traque), quelque chose de chaud et de doux se détend en moi. Il y a cette infinie douceur du paysage, une colline familière, et des lointains apprivoisés. Ce bien-être gagné sur l'angoisse, la frayeur causée par l'infini et son silence, s'est instauré dans le temps du poème. Tout cela est au présent, non seulement partagé depuis le début du XIX<sup>ème</sup> siècle par Léopardi et ses lecteurs, mais dans le temps dévidé de la lecture, et donc toujours en devenir. Cette colline, cette haie, je les traverse en lisant, ce franchissement est un salut vécu dans le poème mais qui aussi le dépasse. Ce bien-être de la lecture a le don de déborder la lecture, même si l'effet s'atténue une fois le livre refermé. Le moment qui me touche est peut-être ce modalisateur « ou presque ». C'est la faille, la brèche dans l'opacité du paysage qui devient lumière, quelque chose devient visible dans l'invisible du visible, mais n'est pas donné, s'offre comme une chance, un espacement. Je me souviens de Jean Lévêque<sup>1390</sup> évoquant son émotion face à une œuvre de Geneviève Asse : le vertige de l'espacement, la fin du tout opaque, la chance de lumière. Jean Lévêque, je l'ai entendu à St Brieuc, lors des rencontres autour d'Heather Dohollau, sa référence était donc préparée dès mes a priori de lecture.*

---

<sup>1390</sup> LEVEQUE Jean, *Le Fragment*, Editions Osiris, Paris, 1989.

## Ça sert à quoi la poésie ?

*En tant qu'être humain, on a été doté de juste assez d'intelligence pour pouvoir distinguer clairement à quel point cette intelligence est fondamentalement insuffisante quand elle se trouve face à ce qui existe. Si l'on pouvait faire comprendre à tous les hommes la nécessité d'une telle humilité, l'univers des êtres humains serait plus attrayant.*

Einstein, 1932

*Dans le règne de la pensée l'imprudence est méthode.*

Gaston Bachelard

L'homme, cette chose finie, a été doté par l'évolution de la vie sur terre d'un cerveau capable de produire un raisonnement logique complexe, capable de comprendre certaines structures plus ou moins étendues de la nature infinie, la dynamique de leur genèse, celle de leurs rapports et interactions également infinis, compréhension, notons-le bien, toujours relative et finie. Ce même cerveau, composé de quelque cent milliards de neurones reliés entre eux par environ dix puissance treize milliards de connexions appelées synapses formant des réseaux associatifs, peut produire également des idées intuitives, sortes de « visions » d'ensemble d'un domaine plus ou moins vaste, des voies d'accès à un territoire encore inconnu. Certes, ces idées intuitives demandent, si nous nous trouvons dans le domaine des sciences, à être étoffées d'enchaînements logico-rationnels, de vérifications expérimentales plus ou moins complexes. Et à quoi peuvent-elles nous servir, quand nous sommes dans le domaine des arts qui cherchent à exprimer quelque chose de notre nature universelle et singulière, de notre expérience vécue en nous « parlant » par des constructions faites à partir de mots et d'images qui nous renvoient à notre perception des choses du

N°26 - 11/08/07

**Lorand Gaspar, *Europe* n°875**

« Ça sert à quoi la poésie ? »<sup>1391</sup>

*Entorse choisie à mon cahier de lecture : aujourd'hui non pas la lecture d'un « poème » mais d'un méta texte sur la poésie. Lorand Gaspar ne devrait pas cesser d'être poète en parlant de poésie. La réception de ce « commentaire » pourra alors peut-être servir de contrepoint à la lecture de poésie en tant que telle.*

*Première approche : le dictat de la linéarité. Même si le regard vérifie l'échelle, la façon globale, l'étendue, pas question de commencer par la fin ou de se donner de l'appétit en butinant. La prose impose la succession et un ordre convenu.*

*L. Gaspar a placé deux citations en exergue. La première est d'Einstein, j'en connaissais la teneur, y adhère totalement (les humains devraient être plus humbles face à la finitude de leur entendement). La seconde est de Bachelard, superbe : « Dans le règne de la pensée l'imprudence est méthode ». Magnifique idée qui me donne de l'énergie pour la journée ! Je la garde, cette citation, je la mets dans ma poche et compte bien la reprendre dans un moment de doute, pour m'y adosser comme on recourt à un indiscutable aîné, ces arguments d'autorité-là, je prends ! Je copie-colle la citation comme un précieux caillou, à la manière peut-être des adolescents qui remplissent leurs agendas de citations si parlantes pour eux, béquilles joyeuses, connivences affectives, paroles accompagnées du souhait de les partager. La différence sera sans doute mon souci d'en retrouver le contexte exact dans l'œuvre de Bachelard.*

*Lorand Gaspar compare les pensées scientifique et artistique. La première suppose l'existence de quelques centaines de milliards de neurones et synapses promptes à produire de la pensée. La pensée artistique s'appuie sur des sensations que le sujet relie à son expérience. Là où Gaspar est intéressant, c'est*

---

<sup>1391</sup> GASPAR Lorand, « Ça sert à quoi la poésie ? », « L'ardeur du poème. Réflexions de poètes sur la poésie », *Europe*, n°875, mars 2002, p. 89-93.

qu'il considère que l'élan artistique et scientifique vers l'inconnu relèvent tous deux pareillement de la « poésie ». « Poète est l'humain qui refuse toute fermeture à la pensée nourrie par nos sens [...] »<sup>1392</sup>

Je sens bien que m'en tenir à la linéarité comme caractéristique de cette lecture n'est pas suffisant. Il y a également le travail sur le raisonnement : Jean Cohen<sup>1393</sup> n'a certainement pas tort d'accorder autant d'importance à l'activité de la négation. Quand je lis ce texte, je me demande constamment si je suis d'accord ou non. Ce n'est peut-être pas propre à la prose, mais à une sorte de discours. Je m'interroge et construis en permanence l'entrelacement et la distance entre la pensée de l'auteur, mes intuitions et l'effet de conviction produit par le texte. Cette opération est très différente de la réception de la poésie, qui elle construit un espace de réalisation effective ou pas, d'évènement du texte. En lisant la réflexion de Gaspar je constate que je suis d'accord avec son point de vue de chirurgien et de poète, l'entrelacement des pensées est connivent, j'attends la suite, pour voir peut-être sur quel point je ne le suivrais pas. En lisant ce texte, je reçois l'autre et je reste moi-même. Le poème suppose en revanche un radical décentrement, qui est parfois un recentrement exact, mais risqué.

Le second point développé par Gaspar rappelle la dialectique où se situe la parole du poète, le croisement entre la généralité de la structure (le langage, la tradition poétique) et la singularité de l'expérience. Je m'interroge un peu sur cette singularité, je me demande ce qui pourrait permettre de la dégager du tissu collectif. N'y a-t-il pas un nouveau mythe ici, la poésie comme parole, expérience singulière ?

Ensuite, Loran Gaspar évoque la source de l'écriture pour lui : écrire, c'est ouvrir un espace dialogique en soi, d'où ces cahiers remplis dès l'âge de 11 ans, dans la perspective d'aboutir à un certain « déchiffrement ». La poésie serait une opération d'éclaircissement de l'obscurité intérieure. Pourquoi pas en effet : l'écriture, une sorte d'auto-lecture.

---

<sup>1392</sup> *Ibidem*, p. 90.

<sup>1393</sup> COHEN Jean, *Théorie de la poéticité*, Editions J.Corti.

*Enfin, Gaspar développe un point à part, celui de la langue à laquelle il s'agit de confier alors la « vie ». Je ne suis pas d'accord avec ce procédé qui consiste à séparer la question de la langue du temps d'écoute de l'obscur en soi. Il me semble que la poésie justement fait jaillir et éclaircir l'obscur dans et par la langue, que l'événement se passe en son sein. Si poésie il y a, la langue n'est pas le véhicule traducteur d'une émotion mais le lieu de surgissement de ce qui devient alors éventuellement question.*

SANS AIR

Passes pressés passes les bords  
Par quel chemin passera-t-elle  
Si j'allais attendre à l'autre carrefour  
L'autre descend la lune monte  
Et l'horizon est plus luisant  
La fumée est passée sur l'ombre  
Tous les paysans que l'on rencontre  
Regardent et s'en vont riant  
Et l'histoire que l'on raconte  
Est plus jolie en la chantant  
Le soir où les arbres se baignent  
Si j'attendais au bord de l'eau  
Le son d'une cloche lointaine  
Fera chanter tous les oiseaux  
On se regarde dans un miroir  
Qui coule

MAIS RIEN

Un même pan ferme le coin  
Où l'air libre s'étend  
Autour la corde glisse  
Et l'eau monte  
La pluie descend  
Un homme tombe de fatigue  
C'est le même qui tend sa main  
On saute le mur du jardin  
Le ciel est plus bas  
Le jour baisse  
La route court  
Et le vent cesse  
On pourrait croire qu'il est arrivé quelque chose  
Mais rien

N°27 - 13/08/07

**Pierre Reverdy, Pierres Blanches**<sup>1394</sup>

« Mais rien »<sup>1395</sup>

*Reverdy. Alors là, je me laisse porter. Je sais d'avance que je serai chez moi, « chez moi » mais avec humilité, certainement pas de plein pied, Reverdy est le Grand, je suis très sensible à ces échelles même si elles sont souvent étroites et ridicules. Mais il y a quelques noms qui donnent une très grande confiance. Je sais que si je ne reçois rien, c'est entièrement de mon fait, de ma faute, par manque ou impuissance. Avec ce livre de poche, déjà souvent traversé, (mais jamais « étudié »), la confiance est totale. Je me suggère en passant, subrepticement, de le faire lire à mes élèves cette année. [...]*

*Le choix du titre « Mais rien ». Il n'y a pas de hasard dans le choix du texte, même si je tente, pour l'expérience de ce carnet de lectures, de ne pas programmer, de ne pas calculer mon corpus au préalable. Ce titre évidemment me plaît. Il articule, il relie et retourne ; c'est un titre binaire qui passe du tout au rien ou peut-être le contraire. Le rien, ce n'est pas rien, surtout en poésie ! Rien, blanc, nul, silence, autant de notions proches qui permettent à la poésie d'exister, sur lesquelles même elle se fonde. Blanchot bien sûr, et d'autre part, les poétiques reliées aux philosophies orientales, superbes soufis par exemple. Ce travail presque sacré du blanc, de Mallarmé à du Bouchet, cette aspiration à la simplicité, inaccessible, Jaccottet dans les élans que je lui préfère, ceux de « Airs ». « Mais rien », déjà ce titre, qui frôle les ravins, contourne les mythes de présence et de plein, signe comme un geste de grave légèreté.*

*Je REGARDÉ le texte, la page. Je vois tout de suite que le titre est la reprise du dernier vers. Pas de ponctuation mais un texte justifié à gauche avec une*

---

<sup>1394</sup> 1930.

<sup>1395</sup> REVERDY Pierre, *Ferraille, Plein verre, Le chant des morts, Bois vert, suivi de Pierres blanches*, préface de François Chapon, Mercure de France, 1949, Gallimard, nrf Poésie/Gallimard, 1981, p. 213.



*majuscule à chaque début de ligne. C'est un texte sur la verticalité : il est assez étroit, seul l'avant-dernier vers forme une sorte d'horizon en bas de page :*

*(...)*

*On pourrait croire qu'il est arrivé quelque chose*

*(...)*

*Tout le reste est étroit, et monte ou tombe : « la corde, l'eau monte, la pluie descend, un homme tombe, on saute, un ciel bas ». Je ne sais pas si c'est le texte qui forme excellentement ce tout vertical, figures et figuration sur le blanc de la page, ou si c'est ma lecture qui travaille en concomitance. Je me demande si je ne vais pas finir par effacer la notion de lecture : contact avec le texte, entrée dans le texte, réception du texte, constitution et figuration du texte, tout cela sans frontière, un entremêlement tellement difficile à regarder faire !*

*Premier vers :*

*Un même pan ferme le coin*

*(...)*

*Ce vers me plaît beaucoup, c'est le début du texte et pourtant on est déjà dans le « même ». Le poème est relié à d'autres textes ou peut-être, et surtout, à d'autres lieux, d'autres sujets, d'autres expériences, hors du texte. Le poème est un interstice dans le monde de l'expérience, lien entre ces fragments vécus ou retournement, trouée ou autre voix, « Un même pan ferme le coin » du tableau que je contemple ou dans lequel je suis. Le coin est fermé mais tout reste ouvert. Je suis dedans ou je regarde, ce n'est pas imposé. Il ne s'agit que d'un pan, il permet de cadrer, de poser. Je pense au petit pan de mur jaune dans le tableau de Vermeer à La Haie, pas du tout dans « le coin » justement ! Comment un pan peut-il fermer un coin, en dehors d'une photo décentrée, d'une géométrie abstraite ? Pan, coin, ferme, des monosyllabes très simples, pointillisme de formes a-coulores, pour l'instant. Structure en attente d'intérieur et de chaleur.*

*Après l'air, la corde, l'eau et la pluie qui coulissent selon le mouvement vertical, vient l'homme. C'est le sixième vers, sa verticalité est humaine : il « tombe de fatigue ». C'est une chute humaine, et non une déchéance morale. Ce n'est pas l'homme, mais l'un d'entre eux, tout simple, humble et nu, sans nom, sans visage. Sa verticalité n'est pas gagnée. D'ailleurs, c'est dans l'horizontalité qu'il agit :*

qu'il « tend sa main ». Il est relié à l'autre, il est dans le besoin, ou le don. Cette main tendue qui demande, prend ou donne. La main qui transmet et relie. La fresque de Vinci dans la chapelle Sixtine ! La main tendue est aussi celle du peintre créateur.

(...)

On saute le mur du jardin

(...)

Ce vers me fait plaisir : à cause du « on ». Oui je sauterais volontiers ce mur, que je crois assez bas pour être enjambé sans encombre. Une jolie et champêtre transgression sur pierre sèche. Un jardin d'été. Ce n'est plus le jardin d'Eden de tout à l'heure. Par ce « on », je sens que ce jardin est le nôtre. On en sort, on y entre, selon notre horizontalité à nous, avec herbes et fleurs un peu sauvages par endroits. Je mets la couleur et les parfums dans les formes cadrées du poème. J'y mets des gestes, du vivant. Je savoure la distance avec Leopardi : ce n'est plus le mur au fond du jardin admirable et teinté d'idéalisme nostalgique, mais l'envie du bond pour le dépasser.

On est au milieu du poème. C'est le paroxysme. Au-delà : ciel bas, fin du jour. Quelque chose est passé, le temps est passé. Un autre vers m'attire :

(...)

La route court

(...)

Cet énoncé est comme une version antérieure de toute la poétique de Du Bouchet. C'est un superbe ruban déroulé sur l'horizon vivant. Mais ici, le mouvement de la route est du côté de la fin du jour, du silence et du rien. Chez Du Bouchet, la route qui va, alimentera la volonté du sujet tendu vers le jour, l'avant, la solidité. On sent chez Reverdy la fragilité humaine que Du Bouchet dépassera. Les yeux baissés chez Reverdy, et le regard fixe de Du Bouchet.

Ainsi, le rien dans lequel s'efface le poème est comme un espoir suspendu, un peut-être. L'apaisement face à l'événement possible et tendu. Fin du texte, tout repose, images, espaces, paroles. Pour moi aussi cela s'apaise, mais le texte continue son travail de présence. Pour quelques instants, la chaleur du texte et de la lecture continuent de se dilater en moi, jusqu'à s'estomper, mais sans

*complétude. Quelque chose reste, pour la journée, comme une trace de rêve, et pour plus tard. Fonds indéterminable, non maîtrisé. Qu'est-ce qui provoquera la résurgence de ce texte, de cette lecture ? Un autre texte ? Un paysage ? Une main tendue ? Jusqu'à quand ce texte restera-t-il à ma disposition ? Qu'est-ce qui aura rendu cette lecture « sollicitable » de nouveau ? Est-ce que le gain le plus précieux ne reste pas non mesurable ? Le moment heureux de cette lecture, ce mur sauté, ce bond dans le jardin. Ou peut-être « rien » ?*

## Douze poèmes de Xie Lingyun

\*\*\*

### Passant par la résidence de Shining

Adolescent, j'avais formé le vœu d'une grande moralité  
Mais, avec le temps, le monde matériel m'en a écarté  
Il me semble que c'est d'hier que date cet abandon  
Et pourtant deux décennies se sont écoulées  
La vie de Cour ne va pas avec le retrait du monde  
Fatigué, malade, je regrette cette loyauté sans faille  
Mon inaptitude et la maladie ont eu raison de mes fonctions mondaines  
Dès que possible, gagner le calme qui me convient  
Ma plaquette de bambou m'assigne la surveillance de la Mer Bleue  
Par un détour en bateau, j'ai visité mes anciennes montagnes  
Montagnes que j'ai escaladées et descendues en tous sens  
Eaux traversées, remontées et descendues, partout  
Des rochers abrupts, des lignes de montagnes successives  
Des îles succédant aux îles, à perte de vue  
Des nuages blancs s'accrochant à des rochers au loin  
Les bambous verts embellissent les vagues claires  
Construire une habitation à la courbe de la rivière  
Et ajouter une tour pour contempler les sommets  
Je fais signe de la main, en au revoir, à mes voisins  
Dans trois années, je serai de retour  
"Plantez des ormes et des catalpas ;  
N'oubliez pas cet unique souhait que je vous exprime !".

\*\*\*

### Voyage au pavillon du sud

À la fin du printemps, le soir, l'éclaircie après la pluie  
Les nuages s'en retournent ; le soleil plonge à l'ouest  
Dans la forêt profonde s'attarde un reste de clarté  
Des pics lointains cachent à demi le disque solaire  
Souffrant, pris d'un trouble persistant  
De mon auberge, je regarde les chemins bifurquant dans la campagne  
Des orchidées d'eau recouvrent progressivement le sentier  
Dans les étangs, des lotus commencent d'apparaître  
Pas encore lassé de ce beau vert printanier  
Et, déjà, la lumière tourne au vermillon  
Triste, je soupire en sentant ce monde qui m'entoure  
Du blanc par endroits dans mes cheveux dénoués  
Musique et bonne chère incitent à vous fixer  
Vieillesse et maladie surgissent ici-même  
Il me faut attendre les eaux d'automne  
Pour me retirer du monde et vivre dans mes anciennes montagnes  
Cette ambition de vie, avec qui la partager ?  
Seuls des amis proches peuvent comprendre mon cœur.

N°28 - 16/08/07

*Xie Lingyun, Douze poèmes*<sup>1396</sup>

« Passant par la résidence de Shining »<sup>1397</sup>

*Cette poésie traduite par Gérard Dupuy me donne une impression de fraîcheur, de fluidité, de lumière douce. C'est une voix qui semble sans âge, qui est celle d'un bilan sur le parcours d'une vie, la vie supposée du poète ; mais au lieu des tourments, des déceptions et des angoisses de « L'Adolescence clémentine », c'est comme un chemin délicat qui se dessine, parcouru par une âme et un corps bondissants.*

*Ne connaissant ni l'auteur, ni le traducteur, ni la tradition poétique à laquelle ce texte doit référer, je reçois cette page avec beaucoup d'incertitudes et de naïveté. « Incertitude » n'est pas le mot : ce que je lis, je le lis. Je ne pars pas non plus dans une absence totale de références : les miennes sont des clichés plaqués, sollicités à la va-vite et dans l'approximation la plus totale... japonaiseries, paysage chinois perçu dans je ne sais quel ancien numéro de « Géo magazine », film romantico-guerrier dans l'enfer d'une bamboueraie : ce socle n'est guère « avouable ». Et c'est pourtant ce tissage sans doute assez proche de celui d'une majorité de lecteurs « ordinaires », qui rassemble un fonds d'images quand je lis ce texte.*

Adolescent, j'avais formé le vœu d'une grande moralité  
Mais, avec le temps, le monde matériel m'en a écarté  
(...)

*Le texte commence comme un bilan autobiographique chevillé au questionnement moral. Etre et paraître, qualité spirituelle et sirènes matérialistes, jeunesse et temps passé s'opposent. Il y a eu un retournement. Le projet de vie vertueuse a été supplanté par les plaisirs faciles et clinquants. C'est un parcours « classique », peut-être un peu une part du mien (et ces aspirations, par moments, au confort un peu bourgeois qui rend la vie plus facile alors que je suis persuadée d'avoir un*

---

<sup>1396</sup> LINHYUN Xie, « Douze poèmes », traduits par Gérard Dupuy, *Passages A l'Act* volume 1.2, Chambéry, 2007, p. 51-55.

<sup>1397</sup> *Ibidem*, p. 51.

*fonds ascète). Le texte commence sur un écart et retourne ensuite cet écart. Le troisième vers pose un problème de compréhension qui doit provoquer un contresens complet :*

(...)

Il me semble que c'est d'hier que date cet abandon

(...)

*De quel abandon s'agit-il? Du projet de grande moralité ou de l'acquiescement au monde matériel? L'opposition a été brouillée. La fatigue, l'inaptitude et la maladie « ont eu raison » des « fonctions mondaines ». C'est le retour à l'ascèse qui l'emporte, à travers l'immensité du paysage. Mers, montagnes, îles, rochers, le poète a tout traversé, comme un immense voyage initiatique avant la sage retraite à laquelle aboutit le texte. Tout le poème récapitule une immensité naturelle « à perte de vue », le texte ouvre, dépasse et transcende la dichotomie initiale. Pour aboutir à un projet de solitude domestiquée, pour « trois années ». Le temps du poème n'est plus celui des bilans mais du projet : ré-ancrage intime dans le lieu ([...] Construire une habitation à la courbe de la rivière [...]), dans la communauté humaine ([...] au revoir, à mes voisins [...]), et dans le présent de la parole ([...] cet unique souhait que je vous exprime !).*

*C'est sans doute ce point qui spécifie l'expérience poétique. Le récit initiatique n'a pas besoin d'être un poème pour se transmettre, le bilan autobiographique non plus. Mais cette réalisation de la parole dans son désir, comme débordement des images, des stéréotypes et des regrets, voilà le poème. Il manque juste la musicalité de ces torrents qui jouxtent la cabane de bambou, l'expiration du randonneur cavalant entre sentiers, corniches, crêtes, cols et sommets, cette pulsation du souffle et du corps que la langue d'origine ne doit pas manquer d'offrir au lecteur. Ici le français l'adoucit, une sorte de régularité calme le pas, et fait de ce texte un moment de repos et, paradoxalement, de recentrement.*

diamant qui nage qui nage avec souplesse  
tu nages souplement dans l'eau de la  
matière de la matière de mon esprit  
dans l'esprit de mon corps dans le corps  
de mes rêves de mes rêves en action

50

## HERMÉTIQUEMENT OUVERTE

l'amour le torrent le vide la chaise  
la chaise vide  
la chaise torrentielle et vide suspendue dans  
le métavide  
la métachaise est suspendue à la corde  
torrentielle du métavide  
la métacorde serre et absorbe le métacou  
torrentiel  
de celui qui est suspendu par la corde  
au cou de la femme  
au cou flou et flottant de sa métafemme  
vide torrentielle et assise  
la métafemme torrentielle est assise sur la  
chaise  
assise sur le vide de sa chaise  
elle métaflotte perpétuellement dans le  
métavide absolu  
de mes désirs absolument torrentiels  
absolument météorique et substantielle  
la métatête de la métafemme substantielle  
et météorique  
surgit comme une flèche  
entre la métacuisse de mes rêves et la  
métadent de mes désirs

51

N° 29 - 11/12/07

**Ghèrasim Luca Héros-Limite**<sup>1398</sup>

«Hermétiquement ouvert»<sup>1399</sup>

« Hermétiquement ouvert ». Hermétiquement ouvert voilà le titre qui aspire le lecteur : à l'intérieur ou à l'extérieur. L'extérieur serait volontiers mon intérieur en l'occurrence. Je me trouve en familiarité d'univers avec ce titre : « Hermétiquement ouvert » c'est exactement ce que je voudrais pouvoir dire d'un texte, comme de la vie. C'est inexplicable, opaque, paradoxal et tendu. [...] Hermétique et ouvert, ouf : c'est la libération totale de l'air enfermé, confiné, domestiqué. Semblant de paradoxe, mais la résolution est dans l'adverbe : c'est hermétiquement que se fait la parole, dans son mouvement, son avènement. Le souffle libéré, l'expiration complète, radicale, le souffle tendu comme un arc, suspendu à peine avant son achèvement.

Que l'hermétisme « mente », je l'ai écarté, ce serait du non-sens. J'admets la complexité du sens, son opacité, mais en lumière d'une possible cohérence. Le verbe « mentir » pourrait être présent, mais je vois que cette virtualité est exclue avant même d'advenir. Je n'ai pas envie que la poésie mente non plus !

Bien sûr, il y a quelque chose de mallarméen dans cet appel de l'hermétisme mais cela vient en second, et comme déplacé du côté du lisible ou, du moins, du recevable : du côté de l'ouvert. Et puis il y a un élan dans l'ouvert, les vers, vers où ? Hors verrou.

Sans majuscules, sans virgules, « l'amour le torrent le vide la chaise » se dévident ou se vident... oui au deuxième vers « la chaise est vide » et c'est comme si je l'avais devancé. En remplissant le vers suivant juste avant sa lecture, la lecture vide l'attente, le poème expurge le trop plein d'images et de mots, j'aime cette idée de poésie qui ravaude et déblaie. C'est en faisant le vide qu'elle me remplit,

---

<sup>1398</sup> LUCA Ghèrasim, « Le Principe d'incertitude » dans *Héros-Limite suivi de Le Chant de la carpe et de Paralipomènes*, nrf, Poésie/Gallimard, 2001.

<sup>1399</sup> *Ibidem*, p. 51.



*cette poésie que j'accueille parce que le titre m'a déjà convenu : dès le titre je sens que tout un élan s'est mis en place, et maintenant le poème travaille à son évidence, à m'hermétiser pour que le texte croustille en moi ! Je songe à tous ces acquis dont on veut construire et remplir l'esprit des élèves, alors que le poème nettoie, vide, expurge : allons-y grand ménage de l'imaginaire, tout ce qui sent le renfermé, on brade on liquide. On fait du vent.*

*En revanche la fin du troisième vers me gêne :*

*(...)*

*la chaise torrentielle et vide suspendue dans  
le métavide*

*(...)*

*Ce « métavide » me contrarie, je crois que j'aurais été capable de l'écrire ce vers, et ça me déplaît. Ce néologisme est trop métapoétique justement pour maintenir vivante la pression du vide et du plein, c'est une pointe du dehors, une voix critique, une conscience qui s'est détachée de l'aspiration du vide. Ce ne sont plus ni la chaise ni le torrent ni l'amour qui coulent mais une voix off qui anéantit le risque profond du vide. Qui dit surplomb dit filet. Le vertige a fondu, calculé, l'élan a dérapé. Est-ce à dire que toute poésie, pour me plaire, se doit d'être analogique, engluée dans sa matière, une poésie sans distance ? Réflexion à tenir : ce qui m'apparaît comme foncièrement poétique récuse-t-il le métaniveau de l'écriture ? Je ne crois pas ! Il y a dans l'écriture poétique une distance à elle-même tenue dans le fait même de sa matérialité, de sa polysémie, de sa rayonnance. Mais quant à sa force pragmatique ? Ne suis-je pas en train de me contredire ? Peut-on vivre performativement le poème tout en éprouvant au moment même de la réception, une distanciation ? Si l'on considère que le propre de la poésie est sa performativité, poésie et distanciation sont-elles compatibles ? Je pense que oui, car la performativité peut être dans la distance. Mais ce « métavide » ne me semble pas être une distance radicale et risquée justement, je le ressens comme un pis-aller, une incapacité à grimper dans cette puissance du vide.*

*Je lis la suite du texte et voilà : la métachaise, la métacorde, le métacou, la métafemme complètent le texte. Je suis déçue. Ce n'est plus de l'hermétiquement*

*ouvert selon moi. Je dois relire le titre, réajuster mon attente, accepter le jeu, la recette. Je relis tout. Je découvre un texte plus ludique, moins inquiétant, moins bouleversant que ce que mon désir avait inventé. Il n'est pas encore écrit le poème « hermétiquement ouvert » qui me fait piocher à mains perdues dans tous les livres.*

*Ma relecture est beaucoup plus sage. Elle fabrique des images, visuelles et musicales. J'entends le poème scander le rythme répétitif du rêve où flottent les figures transparentes d'une femme sur une chaise, près d'une corde de pendu. Ils opèrent par contiguïté à la manière d'un tableau de Magritte. Quelques flèches ajoutent ce qu'il faut de phallique pour faire image au désir. La métaflèche ressemble à une flèche fluorescente que la lecture du rêve a décodée. Le flux un peu flottant d'images assagit mon désir, détend l'attente.*

*Une autre relecture. Cette fois les mots ont repris leur place et leurs sons. Comme après un grand nettoyage, tout luit, tout est distinct, à sa place, dans une évidence qui ne nécessite aucune explication. Je lis à voix haute dans ma tête, en silence, et chaque mot est posé. Le texte devient plus tonique, plus sûr, plus calme, je me ressaisis. Le texte n'est plus tout à fait le mien. Il n'a jamais été autant le mien que lorsque je le désirais dans cet instant improbable, non chronométré, entre la première lecture et le titre. Je reste nostalgique de cette attente.*

*La poésie n'est que de la poésie, ce sont des mots.*

*Sa lecture : un peu de poussière de désir entre les doigts.*

N°30 - 03/01/08

**Charles Baudelaire, *Les Fleurs du mal***<sup>1400</sup>

«*L'Albatros*»<sup>1401</sup>

*Vais-je parvenir à « lire L'Albatros » ? Lire un texte expliqué examiné et décodé tant de fois, au carrefour de tout un embrouillamini de savoirs, est-il encore possible ? Lire, c'est-à-dire recevoir, laisser résonner en soi l'écho du texte, le posséder un peu, lui donner une chance d'actualisation au moment de sa formulation intime, singulière. Lire, c'est bien sûr organiser un sens qui fait en partie consensus dans une communauté des savoirs. Mais à partir d'un certain seuil, cette expérience devient singulière et c'est ce plaisir-là que je guette, celui du sujet qui ne s'éprouve plus dans un collectif, mais dans le déroulement singulier de son histoire qui par là-même continue de se tisser : à l'ombre des feuilles du grand livre.*

*Est-ce que Baudelaire me parle dans son poème ? Ce texte est-il pour moi ? Sa lecture peut-elle faire événement, aujourd'hui, maintenant ? Je ne néglige pas les circonstances de ces prises de notes. Elles sont toujours décalées par rapport à l'expérience, esthétisées sans doute, moins par désir de plaire que par souci de faire résonner un peu plus loin, au gré de l'écriture, l'émotion de la réception. Que vais-je faire de « L'Albatros » ? Je suis intimidée, mon objectif n'est pas de fournir une explication brillante du texte mais d'interroger ce qui se passe en moi quand je le lis. Programme d'humilité qui frôle la mise à nu. J'espère que ce que je vais écrire sera le moins possible fabriqué.*

*« L'Albatros », le titre : bien sûr, c'est ce grand oiseau blanc entre le goéland et la mouette géante. Je n'ai jamais vu d'albatros, mais sans doute des gravures, des représentations accompagnant peut-être ce poème. Une colombe de la paix démesurée et beaucoup moins inoffensive, solitaire et fière. Je me rends compte qu'en collectant ces associations c'est du poème que je parle beaucoup plus que*

---

<sup>1400</sup> BAUDELAIRE Charles, *Les Fleurs du mal*, Editions Livre de poche, Librairie Générale Française, 1972.

<sup>1401</sup> *Ibidem*, p. 179.

*d'un oiseau marin. Je ne dois pas non plus négliger les effets sonores de ce titre : « l'alba -> renvoie aux ailes qui, comme les A sont deux tandis que la fin du mot, avec son énigmatique prononciation du « S » montre déjà que quelque chose est en trop, atroce.*

*La première strophe me laisse amère. C'est d'ailleurs le dernier mot du quatrième vers. Ce mot me semble un miroir tendu au lecteur : hypallage certain, car les gouffres n'ont pas grand-chose d'amer. Il y a une injustice terrible à maltraiter ces oiseaux admirables et positifs. Je sens l'animation sur le pont du bateau qui contraste avec le calme et la gravité des mers. Tout ce pluriel me place face à un spectacle imposant : les flots, les matelots, les oiseaux. C'est un tableau vivant et sonore, plein de mouvement, mais sans confusion. Les oiseaux planent et virevoltent le long du navire où les marins s'activent, crient, rient et s'amuse. Les vagues sont longues, échos visuel et rythmique des larges coups d'ailes des albatros.*

*Alors bien sûr la seconde strophe contraste. La scène se rétrécit, je monte à bord ! Le mouvement chaloupé s'arrête sur une image consternante : l'oiseau capturé est pitoyable, ridiculisé. L'image des avirons me semble lourde, balourde. Elle m'amuse un peu aussi : Patrick Beurard-Valdoye m'a bien affirmé que Baudelaire a pratiqué l'aviron ! Quelle anecdote ! Alors évidemment, rien de plus encombrant, raide et disgracieux que des avirons délaissés sur un pont ou entre les mains d'un novice. Mon amusement me fait participer au plaisir malsain des matelots, ce n'est pas très glorieux. J'aimerais être du côté de l'oiseau mais rien n'est fait dans le texte pour cela, je regarde, impuissante et tendue vers le déroulement du tercet.*

*Le premier tercet est cruel, ironique. Plus moyen de rester sur le pont dans le camp des marins ! Le grotesque gagne tout, pas seulement l'oiseau et sa démarche, paralysé par la peur et le mal-être, mais également les marins qui prennent des postures burlesques à la Bruegel ! Les exclamatives au présent me font entendre les airs moqueurs et imaginer des grimaces dégradantes. Le mouvement se fait sur le pont, la mer est oubliée, on se concentre sur des gestes,*

*des mimiques parodiques et moqueuses. Il n'y plus d'élan, plus de majesté, la parole se rétrécit à des mots à la rime comme « gueule » et « laid ». Je me rétrécis, le malaise gagne tout, les océans ont disparu face à la cruauté bête et contagieuse des hommes. Je me rends compte aussi que le voyageur, c'était l'oiseau : les matelots n'ont pas cette envergure, ils ne cherchent qu'à passer le temps, le voyage n'est pas leur affaire. Condamnation pascalienne du divertissement à deux doigts.*

*La dernière strophe enfin décode l'allégorie. Le Poète prend toute sa stature, au rang princier, indifférent aux grands vents et aux flèches des archers. Je le trouve un peu prétentieux quand même, le poète tel que Baudelaire se plaît à se représenter, car l'albatros, lui, n'avait pas ce sentiment de supériorité, il accompagnait le navire, pacifiquement et naïvement. Les derniers vers posent l'exil comme condition existentielle du poète, figure que drainera toute la poésie du XXème siècle. Figure du poète maudit, de l'artiste incompris et en même temps sa valorisation : le poète relève des cieux. Mais s'il reste au ciel, qui le lira ?*

N°31 - 2/11/08

***Haïku présentés et transcrits par Philippe Jaccottet<sup>1402</sup>***

*Le travail de thèse avançant, la lecture de poésie réalisée pour ce carnet devient de plus en plus troublante. Le métaregard envahit la moindre respiration, les images activent d'elles-mêmes le focal permettant de les reconnaître et de les analyser, le bercement et les ruptures cherchent immédiatement les sources de leurs effets, rappelant leur indéniable existence ... « Il ne faudrait quand même pas tomber dans une simple lecture figurative » me souffle ce « je ne sais quoi » moraliste et guetteur... La pudeur et le réflexe qui vise à construire de moi un portrait de lectrice, sont finalement de plus en plus pesants. Non, je ne lis certainement pas mieux qu'avant cette longue recherche, mais mon regard s'est alourdi car il ne suffit plus de lire et de rédiger un texte de lectrice, je sens bien que c'est également un texte de lectrice de texte de lectrice que mon surmoi m'inflige de composer. [...] Je mesure combien les reproches de « manque de spontanéité » ou d'injonction à la lecture mutine et au plaisir, sont dénués de sens pour un élève engoncé dans son statut d'écolier. Aucune illusion ne doit persister dans ce domaine où flotte l'éloge de la subjectivité. Toute subjectivité autorisée se circonscrit elle-même en fonction d'un contexte, quand bien même sa vocation transgressive est encouragée. Mais peut-on encourager la transgression ?*

*N'empêche qu'en tant qu'enseignante j'ai fait lire des haïku à mes élèves de première. En tant que chercheuse je souhaite comparer leurs expériences de lecteurs de haïku à celle de Philippe Jaccottet lui-même. Il manque alors l'élucidation de ma propre lecture. Lire et relire ces haïku qui s'imposent comme une sorte de quintessence poétique. Des invitations, des points blancs et lumineux, silencieux et sonores, dont la beauté n'a d'égal que le calme et l'énigmatique profondeur qui touche parfois aussi à la plus claire légèreté.*

---

<sup>1402</sup> *Haïku*, présentés et transcrits par Philippe Jaccottet, Editions Fata Morgana, coll. « Les Immémoriaux », 1996.

Devant l'échoppe  
Les presse-papiers sur les livres de peinture :  
Le vent de mars !

Kitô

*Comme ce mot « presse-papiers » me semble délicieusement désuet, peut-être à cause de celui d' « échoppe » aussi ! Je me souviens de ce petit objet décoratif et utile qui ornait le bureau de Parrain Pierre. Un presse-papier en verre dont une image imprimée et appliquée sur le fond bénéficiait de l'épaisseur transparente de cet étrange galet. L'image, un bord de mer turquoise je crois, a dû finir par s'éroder, et le souvenir à la fois tactile, transparent, vieillot et doux de ce presse-papier convient bien à cette scène de bourrasque. Quelle belle idée de laisser les livres de peinture sur le trottoir malgré le vent ! On ne cède pas au vent, les livres sont là, on a juste un petit soutien, celui des presse-papiers. Mais celui qui veut regarder les livres ou regarder le vent profite du spectacle. Un spectacle esthétique, une résistance contre les forces naturelles du vent. Ce vent de mars, comme les adieux d'un hiver récalcitrant, est une bouffée de vie. Sans lui, on serait passé à côté de l'étal, avec un air distrait glissé sur les couvertures impressionnistes d'ouvrages un peu trop sages.*

Quand la neige a fondu  
Le village  
Est plein d'enfants.

Issa

*Voilà un haïku vraiment plein de vie ! On entend les enfants jouer, chantonner, se chamailler, heureux après ces longs mois d'hiver ! C'est la beauté de cet instant, celui de la conversion du vide en plein, de la neige en soleil, de l'hiver en enfance, qui retourne tout en lumière. J'aime beaucoup ce haïku, dont la vie déborde, exulte, mais avec retenue. Pourtant ce poème n'a pas grand-chose à voir avec ce que nous vivons, en Bretagne, la neige toute fraîche fait sortir et jouer les enfants ! Ce qui touche ici c'est l'universalité de cette soif vivifiante de lumière. Je relis le haïku. Ces enfants viennent peut-être de naître. Ils naissent au printemps, presque sans parent, dans la gestation maternelle de l'hiver.*

La cloche du temple s'est tue.  
Dans le soir, le parfum des fleurs  
En prolonge le tintement.

Bashô

*Le sacré cède gracieusement sa place à la beauté presque paganiste des fleurs, seul pluriel dans le texte. Evidemment il y a du Baudelaire dans ma lecture de ce poème, un air de reconnaissance des correspondances. Mais ce qui me frappe c'est le transvasement du vide en plein qui s'opère. Les parfums remplacent la cloche car le soir a remplacé le jour. Un équilibre tient le poème dans la sensation, les cinq sens assurent la continuité là où les ruptures temporelles sembleraient l'emporter. C'est peut-être la voie d'une certaine éternité... dans le creux de l'instant où l'image travaille à son propre effacement.*



# TABLE GENERALE

|   |           |
|---|-----------|
| Remerciements .....   | 5         |
| <b>SOMMAIRE .....</b>   | <b>9</b>  |
| <b>INTRODUCTION.....</b>  | <b>13</b> |
| <b>CHAPITRE I</b>   |           |
| <b>LIRE LA POESIE, UNE QUESTION DE GENRE ? .....</b>  | <b>31</b> |
| <i>Faut-il en passer par la notion de genre<br/>pour définir la lecture de poésie ?</i>         |           |
| 1. Classer/penser .....   | 31        |
| 2. Retrouvailles avec le genre .....  | 34        |
| 3. Les risques du genre.....  | 37        |
| 4. Ouverture des horizons définitoires de la lecture de poésie .....                            | 39        |
| A. REPRESENTATIONS DE LA POESIE .....   | 41        |
| <i>A.1. Les représentations de la poésie par les enseignants et les élèves aujourd'hui.....</i> | <i>42</i> |
| A.1.a. La poésie lue et vue par les enseignants .....   | 42        |
| Les enseignants à l'interface du problème de définition de la poésie.....                       | 42        |
| Tentatives pour définir la poésie .....   | 42        |
| Et si la poésie n'était pas un genre littéraire ?.....  | 44        |
| A.1.b. Les représentations de la poésie par les lycéens.....                                    | 46        |
| Deux poèmes romantiques lus par des élèves de seconde .....                                     | 47        |
| La poéticité de Ponge d'après des élèves de première.....                                       | 52        |
| Bilan, vers la notion de prototype .....  | 55        |
| <i>A.2. Problèmes de définition de la poésie comme genre.....</i>                               | <i>59</i> |
| A.2.a. Quelques limites d'une représentation de la littérature à partir des genres .....        | 59        |
| Quelle légitimité pour la notion de genre ?.....  | 59        |
| Quelle place occupe la poésie dans le système des genres? .....                                 | 66        |
| Peut-on théoriquement définir la poésie ? Niveaux de distinction et problème des critères ..... | 71        |
| Finalement, le genre poésie existe-t-il? .....  | 76        |

|   |     |
|---|-----|
| A.2.b. La poésie soumise à l'historicité de sa définition.....                | 79  |
| L'ascension du lyrisme comme critère de poéticité .....                       | 79  |
| La poésie : genre maudit, genre sacré .....                                   | 83  |
| Poésie, de la crise du vers à la crise du signe .....                         | 85  |
| A.3. <i>La poésie comme genre scolaire</i> .....                              | 88  |
| A.3.a. Genre littéraire et genre scolaire :                                   |     |
| la poésie dans les programmes de lycée depuis le XIXème siècle .....          | 88  |
| Les corpus de poésie dans les Instructions Officielles.....                   | 93  |
| À quelles logiques répond la représentation de la poésie comme                |     |
| genre dans les Instructions Officielles aujourd'hui ? .....                   | 101 |
| A.3.b. Genre scolaire et compétences .....                                    | 104 |
| Compétences génériques et enseignement de la poésie .....                     | 104 |
| Notion de genre et pratique de l'interlecture.....                            | 108 |
| B. LA POESIE NECESSITE-T-ELLE DES THEORIES DE LA RECEPTION                    |     |
| SPECIFIQUES ? .....   | 110 |
| B.1. <i>Les caractéristiques des lectures de poésie par les lycéens</i> ..... | 115 |
| B.1.a. Quelques données sociologiques.....                                    | 115 |
| B.1.b. Le statut particulier de la poésie dans les pratiques de lecture des   |     |
| lycéens .....   | 119 |
| Analyse d'autobiographies de lecteurs.....                                    | 119 |
| Remarques sur le corpus : de quels auteurs se souviennent les                 |     |
| lycéens ? .....   | 121 |
| Comment les élèves se sont-ils approprié la poésie ?.....                     | 122 |
| L'apprentissage de la poésie du point de vue des lycéens.....                 | 125 |
| B.1.c. Lire un recueil de poèmes ou lire un roman : variété des               |     |
| démarches, distinction des réceptions .....                                   | 127 |
| Quelles différences ressentent des élèves de première entre la lecture        |     |
| d'un recueil de poèmes et celle d'un roman ?.....                             | 127 |
| Rupture et continuité .....   | 129 |
| Evasion .....   | 130 |
| Les gestes du lecteur .....   | 131 |
| B.2. <i>Lecture littéraire et lecture de poésie</i> .....                     | 132 |
| B.2.a. Lire littérairement est-ce lire poétiquement ?.....                    | 133 |
| Lecture courante, lecture savante.....  | 134 |
| Double lecture et réception de la poésie .....                                | 136 |
| Lecture littéraire et lecture de poésie .....                                 | 138 |
| B.2.b. Lecture de poésie et communication.....                                | 141 |

|  |     |
|--|-----|
| B.2.c. La poésie et l'exigence d'une lecture non figurative.....   | 144 |
| B.3. <i>Généricité et lecture littéraire</i> .....   | 145 |
| B.3.a. L'inscription générique dans le pacte de lecture.....   | 146 |
| B.3.b. Des relais pour la notion de <i>genre</i> , du point de vue de la réception littéraire .....  | 155 |
| B.3.c. Se reconnaître lecteur de poésie .....  | 158 |
| Les spécificités du « pacte lyrique ».....   | 158 |
| La notion de « régime générique de lecture » .....   | 160 |
| La réception de la poésie à travers ses « usages ».....  | 164 |
| C. EN QUOI CONSISTE LA LECTURE DE POESIE EN LYCEE ?  |     |
| LES REPONSES DES MANUELS. ....   | 166 |
| C.1. <i>Les manuels au service de la poésie</i> .....  | 166 |
| C.1.a. Une présence quantitative de la poésie bien affirmée dans les manuels de lycée .....  | 169 |
| C.1.b. Trois conceptions du manuel de français et leurs répercussions sur la réception de la poésie .....  | 171 |
| Le modèle globalement chronologique .....  | 171 |
| Le modèle générique dominant.....  | 173 |
| Le modèle à entrées linguistiques plurielles.....  | 174 |
| C.1.c. La problématisation des genres et de la poésie dans les manuels : des définitions en mal d'autorité.....  | 175 |
| C.2. <i>La poésie donnée à lire : question des corpus et conception de la réception</i> .....  | 179 |
| C.2.a. Quelques auteurs incontournables au sein d'un vaste corpus ..   | 179 |
| C.2.b. La représentation institutionnelle de la poésie à travers ses usages : quels textes sont retenus dans l'œuvre d'un poète ? Le cas Apollinaire. .... | 182 |
| C.2.c. Quels gestes de lecture sont attendus ? .....   | 183 |
| C.3. <i>Les manuels miroirs de théories implicites</i> .....   | 187 |
| C.3.a. Quelles théories les manuels consacrent-ils? Comment sont-elles reconfigurées pour faire lire la poésie en lycée? .....                             | 187 |
| C.3.b. La critique oubliée.....  | 192 |

## CHAPITRE II

### LIRE LA POESIE : PRATIQUES DE POETES .....200

*Quand un poète donne à lire sa lecture...*

1. Lectures de poésie en actes ..... 200
2. Question de méthode : définir l'objet, adapter l'approche ..... 201
3. Hétérogénéité et convergence des trois objets ..... 203
4. Les poètes lecteurs et la question de l'enseignement de la lecture . 205

#### A. TROIS POETES LISANT ..... 206

*A.1. André du Bouchet lisant Victor Hugo*..... 206

- A.1.a. André du Bouchet lecteur subjectif ..... 210
  - Le corps poétique du lecteur ..... 211
  - L'appréciation ..... 217
  - L'expertise ..... 218
  - La figuration de la subjectivité de l'auteur ..... 219
  - Une hypothèse de lecture explicite ..... 220

- A.1.b. André du Bouchet et le travail du lecteur ..... 222
  - La lecture comme quête ..... 222
  - Le « mot-phosphène » et le tissage de réseaux ..... 223
  - Pratiques de la citation ..... 224
  - La métaphorisation ..... 228
  - Dépassement et résolution d'une restitution narrative de la lecture  
..... 230
  - Ce que la lecture de poésie n'est pas ..... 231

- A.1.c. André du Bouchet lecteur poète ..... 233
  - « j'ai lu dehors » ..... 233
  - La lecture - miroir et la part commune des poètes ..... 234
  - La démarche anthologique, une création "à quatre mains" ..... 236
  - Lecture auctoriale et citation infinie ..... 238

#### Conclusion ..... 240

*A.2. La découverte des haïku par Philippe Jaccottet* ..... 242

- A.2.a. Une émotion inaugurale ..... 244
  - L'émotion de lecture comme modèle d'expérience esthétique ..... 244
  - « Aborder cette œuvre, en ignorant » : réponse au cliché de la lecture naïve ..... 248

|  |     |
|--|-----|
| L'inachèvement de la lecture.....  | 250 |
| A.2.b. Une lecture dialogique.....   | 252 |
| Texte de lecture, intertextualité et interlecture .....  | 252 |
| Réception, appropriation.....  | 256 |
| Interlecture, interlangue et polyphonie.....   | 259 |
| A.2.c. La poétique du haïku dans l'oeuvre de Jaccottet.....  | 263 |
| Quand la lecture rencontre le désir .....  | 263 |
| Partage des imaginaires, des poétiques et des valeurs .....  | 265 |
| Quelques points poétiques d'appropriation.....   | 267 |
| Conclusion.....  | 269 |
| A.3. <i>Salah Stétié dans les pas d'Arthur Rimbaud</i> .....   | 270 |
| A.3.a. Le lecteur et ses doubles.....  | 272 |
| La présence rehaussée du lecteur .....   | 272 |
| Projet de lecture : « vérifier la densité de la nuit » .....   | 275 |
| Le carrefour énonciatif de la lecture .....  | 278 |
| A.3.b. Circonvolutions de la lecture.....  | 282 |
| La liberté formelle de l'essai au service de la lecture .....  | 283 |
| L'art de l'enchaînement, une « logique bien imprévue » .....   | 287 |
| La lucidité du rêveur : « le sommeil continu des Mahométans<br>légendaires » .....                                 | 289 |
| A.3.c. La lecture du poète.....  | 291 |
| Des figures stétiennes au cœur de la lecture .....   | 291 |
| Un texte de lecteur fondamentalement hybride.....  | 294 |
| La lecture, le spirituel et le sacré.....  | 298 |
| L'initiative des mots du lecteur.....  | 301 |
| « Rimbaud peut-être ».....   | 303 |
| Conclusion.....  | 304 |
| B. POSTURES ET QUESTIONNEMENTS DES POETES LECTEURS DE POESIE   | 305 |
| B.1. <i>Les postures du lecteur</i> .....  | 306 |
| B.1.a. L'accompagnement biographique : une aporie pour la réception<br>de la poésie ou un levier de lecture ?..... | 306 |
| B.1.b. A l'écoute de la sensation, éléments de phénoménologie.....   | 310 |
| Voir : la lecture, la vision.....  | 310 |
| La lecture musicienne et sensible .....  | 313 |
| Le corps lisant.....   | 314 |

|  |     |
|--|-----|
| B.1.c. Traduction, transposition, recréation.....  | 317 |
| Le texte de lecture et la pensée métisse.....  | 317 |
| La transposition, les réécritures .....  | 319 |
| B.2. <i>Questions posées au sujet lyrique</i> .....                                      | 321 |
| B.2.a. Le sujet lyrique en question.....   | 321 |
| B.2.b. Dialogisme, altérité : le même et l'autre .....                                   | 324 |
| Lecture-miroir et réception expérientielle.....  | 324 |
| Une posture d'accueil.....   | 327 |
| L'altérité au cœur de la réception du poème.....   | 328 |
| B.2.c. La polyphonie du poème et la lecture.....   | 329 |
| B.3. <i>La réception lyrique</i> .....   | 331 |
| B.3.a. Des traits spécifiques à la lecture de poésie .....                               | 331 |
| Alinéarité et discontinuité de la lecture .....  | 332 |
| Référentialité perturbée, proliférante, virtuelle.....                                   | 334 |
| B.3.b. Les postures variées du sujet lecteur .....                                       | 338 |
| Accompagnement de la genèse .....  | 338 |
| Lecture et méta-lecture .....  | 340 |
| B.3.c. La lecture révélatrice et génératrice de valeurs .....                            | 342 |
| La lecture axiologique par les poètes .....  | 342 |
| La lecture comme leçon : reconnaissance et partage d'une quête ..                        | 344 |
| Conclusion.....  | 347 |
| C. LES TEXTES DE LECTURE DES POETES : DES RESSOURCES POUR<br>L'ENSEIGNEMENT.....         | 349 |
| C.1. <i>Fragmentation et reconfiguration de l'œuvre lue :</i> .....                      | 349 |
| <i>prélèvement, citation, anthologie</i> .....   | 349 |
| C.1.a. La citation, un art du lecteur .....  | 349 |
| C.1.b. Réaliser une anthologie.....  | 350 |
| C.1.c. Transposer un poème .....   | 351 |
| C.2. <i>La lecture de Haïku par les lycéens</i> .....                                    | 352 |
| C.2.a. La configuration imageante de la lecture.....                                     | 353 |
| C.2.b. La mise en récit du poème .....   | 354 |
| C.2.c. La configuration énonciative.....   | 357 |
| C.3. <i>Le "recueil à quatre mains" comme moteur de lecture de poésie en lycée</i> ..... | 358 |

|  |            |
|--|------------|
| C.3.a. Composer un nouveau recueil .....                                   | 358        |
| C.3.b. Un dispositif expérimental : re-composer son texte de lecture ..... | 360        |
| C.3.c. Analyse et bilan de l'expérimentation .....                         | 361        |
| Des directions de lecture .....  | 361        |
| Métissage et polyphonie des textes de lecture .....                        | 363        |
| Le texte de lecture ouvert au travail du signifiant .....                  | 364        |
| Une autre façon de « comprendre » .....                                    | 365        |
| <i>Dans les pas des poètes lecteurs.....</i>                               | <i>367</i> |

### CHAPITRE III

#### LA LECTURE DE POESIE A L'EPREUVE DE L'EXPERIENCE .369

*« C'est ce que je fais qui m'apprend  
ce que je cherche »*

|  |            |
|--|------------|
| 1. Angle nouveau, nouvelle posture : l'autolecture ..... | 369        |
| 2. Risques et enjeux de l'analyse autolectorale.....     | 372        |
| 3. La nécessité déontologique de la démarche.....        | 376        |
| A. L'EXPERIENCE DU CARNET DE LECTURE DE POESIE.....      | 377        |
| <i>A.1. Principes de réalisation du carnet.....</i>      | <i>377</i> |
| A.1.a. Pour un savoir sur la lecture de poésie.....      | 377        |
| A.1.b. Le protocole de production.....                   | 379        |
| Un cadrage temporel.....                                 | 379        |
| Une posture de semi-liberté.....                         | 380        |
| Un pacte expérimental.....                               | 382        |
| A.1.c. L'expérience d'écriture du carnet .....           | 383        |
| Lecture et écriture de la lecture .....                  | 383        |
| Limites d'une écriture de la lecture .....               | 385        |
| Echantillon test extrait du carnet .....                 | 386        |
| <i>A.2. Mise en place de l'autolecture.....</i>          | <i>390</i> |
| A.2.a. Mise à distance temporelle et énonciative.....    | 390        |
| A.2.b. Présupposés méthodologiques.....                  | 391        |
| Le retour sur l'expérience de réception .....            | 391        |
| L'acquiescement au travail de l'écriture.....            | 391        |
| A.2.c. Du "je" au "nous".....                            | 392        |
| La valeur de généralisation de la description .....      | 393        |

|   |     |
|---|-----|
| Conditionnement collectif et expérience singulière de la lecture....                          | 393 |
| <i>A.3. Hypothèses d'analyse du recueil de textes de lecture</i> .....                        | 394 |
| A.3.a. Des modèles d'analyse de la lecture inopérants .....                                   | 394 |
| A.3.b. Proposition pour décrire la lecture de poésie.....                                     | 396 |
| La perception englobante.....   | 398 |
| L'ancrage expérientiel de la lecture .....  | 398 |
| La tension sémantique de la lecture .....   | 399 |
| Le déportement de la lecture .....  | 401 |
| L'interlecture .....  | 402 |
| La métalecture.....   | 403 |
| A.3.c. Analyse de prélèvements du carnet.....   | 404 |
| <b>B. LES OPERATIONS DE LECTURE DES POEMES</b> .....  | 406 |
| <i>B.1. La disponibilité du lecteur et la légitimation du texte lu</i> .....                  | 408 |
| B.1.a. La reconnaissance de l'objet : le poème à lire .....                                   | 409 |
| B.1.b. La reconnaissance du sujet : se reconnaître destinataire du poème<br>.....             | 412 |
| B.1.c. Reconnaissance et construction du genre .....  | 416 |
| <i>B.2. La lecture en action</i> .....  | 419 |
| B.2.a. Les opérations identifiées par l'équipe de didactique des Lettres<br>de Toulouse ..... | 419 |
| La concrétisation imageante.....  | 419 |
| La cohérence mimétique .....  | 426 |
| L'activité fantasmatique.....   | 432 |
| La composante axiologique.....  | 435 |
| La relation aux éléments formels, « l'impact esthétique ».....                                | 439 |
| B.2.b. Propositions complémentaires pour décrire la lecture de poésie<br>.....                | 441 |
| Figuration, défiguration, resymbolisation .....   | 442 |
| Clichés, stéréotypes, archétypes.....   | 446 |
| Brouillage et failles .....   | 452 |
| B.2.c. Opérations de lecture et texte de lecture .....  | 456 |
| Retour aux sources d'une notion .....   | 457 |
| Texte du lecteur et texte de lecture .....  | 458 |
| Texte-lecture et texte de lecture .....   | 458 |
| <i>B.3. La configuration du texte de lecture</i> .....  | 461 |



|  |     |
|--|-----|
| B.3.a. Les facteurs impliqués dans la configuration .....                            | 461 |
| La dimension pathique de la lecture de poésie.....                                   | 461 |
| Le temps du lecteur.....   | 464 |
| Corps poétique de la lecture .....   | 465 |
| B.3.b. Gestes de lecture .....   | 468 |
| Reformuler .....   | 469 |
| Citer.....   | 470 |
| Désigner.....  | 473 |
| Rapprocher, évoquer.....   | 473 |
| Narrativiser.....  | 475 |
| Relire, se relire, se rétracter .....  | 476 |
| Densifier et suspendre la lecture .....  | 478 |
| B.3.c. La lecture subjective et son dépassement.....                                 | 481 |
| L'anachronisme de la lecture .....   | 481 |
| Quête, perte, instabilité du sujet lecteur .....                                     | 484 |
| Le texte de lecture est-il un texte ?.....   | 493 |
| Qu'est l'auteur devenu ? .....   | 495 |
| C. LA LECTURE DE POESIE COMME EVENEMENT.....   | 500 |
| C.1. <i>La notion d'événement au service de la poésie</i> .....                      | 500 |
| C.1.a. Penser l'événement en littérature .....                                       | 500 |
| C.1.b. L'événement de lecture .....  | 502 |
| Événement biographique et événement de lecture.....                                  | 502 |
| L'expérience de l'événement.....   | 503 |
| L'événement de poésie .....  | 505 |
| C.1.c. Le désir d'événement .....  | 508 |
| C.2. <i>Plaisir et jouissance de la lecture de poésie</i> .....                      | 508 |
| C.2.a. Les plaisirs de confluence.....   | 513 |
| Se sentir chez soi .....   | 514 |
| Le plaisir du retour au même .....   | 516 |
| A la croisée de la confluence et de l'espacement : le rythme vécu du<br>lecteur..... | 519 |
| C.2.b. La rupture et l'espacement.....   | 523 |
| Jouissance de l'événement.....   | 524 |
| Jouissance de l'espacement .....   | 525 |
| C.2.c. Le désir de présence ou la voie du vacillement .....                          | 526 |
| C.3. <i>Emotion poétique et « plaisir musculaire »</i> .....                         | 530 |

|  |            |
|--|------------|
| C.3.a. Le corps ravi du lecteur .....  | 530        |
| C.3.b. Jouissance esthétique et cognition .....  | 532        |
| Plaisir, émotion et cognition .....  | 532        |
| Lecture extensive/lecture intensive .....  | 537        |
| L'outre-lecture .....  | 538        |
| C.3.c. La « pâte de vie ».....   | 539        |
| <i>La lecture de poésie en acte.....</i>   | <i>541</i> |
| <b>CONCLUSION .....</b>  | <b>545</b> |
| Que signifie « comprendre » un poème ? .....   | 551        |
| Les difficultés de lecture des lycéens .....   | 560        |
| A quelles conditions l'acte de lecture de poésie comme événement<br>peut-il devenir objet d'enseignement? .....  | 563        |
| Problèmes de l'évaluation et des compétences du lecteur de poésie..  | 568        |
| <i>Epilogue</i>  |            |
| « A force de préciser où est la poésie, ne plus pouvoir jamais la saisir ? » .....   | 571        |
| <b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>   | <b>573</b> |
| I. THEORIE GENERALE .....  | 573        |
| I.A. Théorie de la littérature, théorie de la lecture, poétique, stylistique,<br>linguistique, théorie de la réception, philosophie, phénoménologie .. | 573        |
| I.B. Théorie des genres .....  | 600        |
| I.C. Théorie et analyse de la poésie .....   | 604        |
| II. METHODOLOGIE ET PRATIQUES DE LA DIDACTIQUE.....  | 618        |
| II.A. Didactique générale, didactique du français et de la lecture,<br>didactique de la poésie, réflexions sur l'enseignement .....                    | 618        |
| II.B. Histoire de la lecture, sociologie de la lecture, sociologie,<br>psychologie, méthodologie en sciences humaines, autres sciences.....            | 632        |
| III. POESIE, ŒUVRES DE POETES ET D'ECRIVAINS .....   | 638        |
| III.A. Poésie .....  | 638        |
| III.B. Quelques références pour lire André du Bouchet.....   | 643        |
| Textes de André du Bouchet évoqués dans la thèse .....   | 643        |
| Sur André du Bouchet lecteur .....   | 643        |
| III.C. Quelques références pour lire Philippe Jaccottet .....  | 645        |

|  |            |
|--|------------|
| Textes de Philippe Jaccottet évoqués au cours de la thèse.....   | 645        |
| Sur Philippe Jaccottet lecteur et traducteur de haïku .....  | 645        |
| III.D. Quelques références pour lire Salah Stétié.....   | 647        |
| Textes de Salah Stétié évoqués dans la thèse.....  | 647        |
| Références choisies sur Salah Stétié.....  | 647        |
| III.E. Autres références, critique d'art.....  | 648        |
| IV. TEXTES INSTITUTIONNELS.....  | 649        |
| IV.A. Journaux Officiels, Bulletins Officiels, textes de programmes,<br>documents d'accompagnement .....                                       | 649        |
| IV.B. Manuels .....  | 649        |
| <b>ANNEXES.....</b>  | <b>652</b> |
| ANNEXES I : EXTRAITS DES INSTRUCTIONS OFFICIELLES .....  | 652        |
| Annexe I.1. Programme d'enseignement de français en classe de<br>première des séries générales et technologiques (extraits) en 2006 ....       | 652        |
| Annexe I.2. Programme de l'enseignement de français en classe de<br>seconde générale et technologique (extraits) en 2002.....                  | 653        |
| Annexe I.3. Extraits des arrêtés et instructions officielles commentés<br>.....  | 654        |
| Annexe I.4. Corpus de poésie officiel en classes de première et seconde<br>en 1925.....  | 655        |
| ANNEXES II : ANALYSES DE MANUELS DE LYCEES.....  | 656        |
| Annexe II.1. La présence quantitative de la poésie dans huit manuels de<br>lycée.....  | 656        |
| Annexe II.2. Quelles définitions du genre et de la poésie proposent les<br>manuels ? .....   | 659        |
| Annexe II.3. Présence quantitative et qualitative de poèmes dans les<br>manuels. Quels sont les auteurs cités ? .....                          | 663        |
| Annexe II.4. Comment les manuels exploitent-ils l'œuvre d'un poète ?<br>Le cas Apollinaire, relevé des poèmes choisis .....                    | 667        |
| Annexe II.5. Comment les manuels exploitent-ils l'œuvre d'un poète ?<br>Le cas Apollinaire, relevé des consignes.....                          | 669        |
| Annexe II.6. Synthèse des gestes didactiques requis par les huit manuels<br>dans l'approche des poèmes d'Apollinaire, citations classées ..... | 693        |
| ANNEXES III : TRAVAUX D'ELEVES EN LECTURE CURSIVE DE<br>POESIE .....   | 696        |
| Annexe III.1. Extraits de cahiers de bords d'élèves de classe de<br>première à l'occasion d'une lecture cursive de haïku.....                  | 696        |

|  |     |
|--|-----|
| Annexe III.2. : Pages de cahiers de bord d'élèves de première littéraire à l'occasion de lectures cursives de poésie du XIXème siècle.....           | 703 |
| Page du Cahier de bord de Félix .....  | 704 |
| Page du cahier de bord de Marion .....   | 705 |
| Page du cahier de bord de Lowry.....   | 706 |
| Annexe III.3. Productions en lecture cursive de l'œuvre complète de Rimbaud, la constitution, par les lycéens, d'un « recueil à quatre mains » ..... | 707 |
| Fragment 16 de « 13 jours avec Rimbaud » par Clémence Bauché   | 712 |
| Fragment 19 de « 13 jours avec Rimbaud » .....   | 713 |
| Fragment 2 de « Mon Rimbaud » par Elizabeth Mbuyamba.....  | 721 |
| Fragment 12 de « Mon Rimbaud ».....  | 721 |
| Fragment 15 de « Mon Rimbaud ».....  | 722 |
| Fragment 25 de « Mon Rimbaud ».....  | 723 |
| Annexe III.4. Bilans personnels des élèves au sujet de l'activité du « recueil à quatre mains » .....  | 724 |

**ANNEXES IV : ENQUETES SUR LA LECTURE DE POESIE PAR LES LYCEENS ET LES ENSEIGNANTS** ..... 733

|  |     |
|--|-----|
| Annexe IV.1. Les caractéristiques poétiques d'un poème romantique par des élèves de seconde.....                                       | 733 |
| Annexe IV.2. Autobiographies de lecteurs par des élèves de première, le « chapitre » sur la poésie .....                               | 735 |
| Annexe IV.3. Quelles différences ressentent des élèves de première entre la lecture d'un recueil de poèmes et celle d'un roman ? ..... | 739 |
| Annexe IV.4. <i>Le Parti pris des choses</i> : son appartenance au genre poésie discutée par des élèves de première .....              | 742 |
| Annexe IV.5. L'organisation de « la bibliothèque intérieure » des élèves en classe de première.....                                    | 745 |
| Annexe IV.6. L'appartenance générique d' <i>Une Saison en Enfer</i> questionnée par des élèves de première littéraire .....            | 750 |
| Annexe IV.7. Enquête sur les éléments de description du texte intime du lecteur de haïku en classe de première .....                   | 755 |
| Annexe IV.8. Définitions subjectives et corpus de poésie par des professeurs de français.....  | 787 |

**ANNEXES V : DOSSIER D'AUTOLECTURE**..... 790

|                                    |     |
|------------------------------------|-----|
| Annexe V.1. Corpus de lecture..... | 790 |
| Annexe V.2. Carnet.....            | 791 |

**TABLE GENERALE** .....898



## Mots-clé noms propres

André du Bouchet / Philippe Jaccottet / Salah Stétié / Victor Hugo / Haïku / Arthur Rimbaud

## Titre, résumé et mots-clé de la thèse en français et en anglais

### **LE LECTEUR ET SON POÈME – LIRE EN POÉSIE : EXPERIENCE LITTERAIRE ET ENJEUX POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN LYCEE**

Après avoir questionné la place de la poésie dans le champ actuel des genres littéraires et éclairci les attentes de l'Institution scolaire à son sujet, la thèse propose d'analyser trois types de traces phénoménologiques de la lecture de poésie : celles de lycéens, celles de trois poètes contemporains – A. du Bouchet, Ph. Jaccottet, S. Stétié – et celle de l'enseignante engagée dans la recherche, à travers la méthode expérimentale de l'autolecture. Dans les trois cas, la poésie travaille à rendre présents le réel et l'instant de la lecture, par une configuration toujours singulière des rythmes, des images, de la langue et des sons. La poésie questionne les matériaux de la langue et le sens par les sens : l'imaginaire et l'énonciation du lecteur en font une expérience de sujet *engagé*. La lecture *créé* le poème car c'est par elle qu'il s'actualise, de façon performative, dans la voix d'un sujet ; elle trace un sens qui n'est pas entier et prédéterminé, mais inaugural. Il faut aussi admettre qu'il existe des étapes, voire des échecs de la lecture, que le lecteur idéal n'existe pas. Les textes de lecture des poètes permettent de repérer quelques processus de la lecture de poésie, comme la narrativisation, la métaphorisation, l'investissement axiologique, ils incitent aussi à penser des modes de restitution et de partage de la lecture alternatifs aux exercices scolaires canoniques. L'objectif est alors d'éveiller une polyphonie poétique, d'activer des significances nouvelles sur des bases sensorielles, symboliques, associatives et interlectorales. Dès lors, l'enseignement de la poésie ne devrait plus s'en tenir à activer des prototypes littéraires et à évaluer des compétences ; il s'agirait d'éveiller chez le jeune lecteur différents plaisirs du texte à travers la lecture comprise comme *événement*.

## Mots-clé

poésie / poème / lecture / réception littéraire / texte de lecture / didactique / genre littéraire / sujet lecteur / événement / autolecture / phénoménologie / interlecture / plaisir

### **THE READER AND HIS POEM – READING IN POETRY : A LITERARY EXPERIENCE AND A CHALLENGE FOR TEACHING FRENCH IN SECONDARY SCHOOL**

After investigating the place of poetry in the current field of literary genres and clarifying what educational institutions expect from poetry, this thesis analyses three types of phenomenological traces of poetry reading : that of secondary school pupils, that of three contemporary poets A. du Bouchet, Ph. Jaccottet, S. Stétié, and that of the teacher engaged in this research, using the experimental method of self-reading. In all three cases, poetry aims to reveal the reality and immediacy of the text through a unique amalgamation of rhythms, images, language and sounds. Poetry questions the building blocks of language and meaning through the senses: the imagination and delivery of the reader bring about a committed experience. The reading creates the poem because it is through this reading that the poem comes to life, through performance, in the reader's voice. The reading reveals meaning which is not complete or predetermined, but inaugural. It must also be said that there are stages and setbacks in the reading and that the ideal reader does not exist. Poetry texts demonstrate processes of poetry reading such as narrativization, metaphorisation, axiologic investment. They also make us think of alternative ways of reading from the usual school recitations. The aim is therefore to awaken a poetic polyphony and to bring to life new meanings in terms of emotions and symbols, associations and group readings. In the future the teaching of poetry would no longer be restricted to the passing on of literary prototypes and the testing of skills. The event of poetry reading should awaken in young people the various pleasures of the poetic text.

## Keywords

Poetry / poem / reading / literary appreciation / reading text / didactic / literary genre / reader topic / event / self-reading / phenomenology / interreading / pleasure