

Jean-Louis DUFAYS et Louis GEMENNE

Unité de Didactique du français, U.C.L., Louvain-la-Neuve

Une mise en jeu didactique de la lecture littéraire: lire (avec) Christian Bobin¹

*L'autre lecture seule vous intéresse qui va au
radical, aux racines de la lecture en vous, aux
poussées d'une phrase dans le profond des
chairs.*

Christian Bobin, «Faiblesse des anges»².

1. Ouvertures

1.1. Le choix du texte

Si on entend par «littérature» l'ensemble des textes reconnus comme littéraires par une communauté culturelle, on ne peut manquer d'être sensible au reproche souvent adressé à l'école de coucher toute cette production sur un véritable lit de Procuste: aussi peu soucieux des circonstances de la naissance médiévale de celle-ci que des avatars de son évolution actuelle, l'enseignement se focalise trop souvent sur quelques auteurs et sur quelques oeuvres dont la sélection anthologique relève à l'occasion du coup de force idéologique³. Quand on sait quelle influence peuvent exercer les usages

¹ Le présent article trouve son origine dans un atelier proposé au XXe Séminaire d'été du CEDOCEF (août 1993); il a bénéficié de la collaboration de ses participants, pour la plupart professeurs aux 2e et 3e degrés de l'enseignement secondaire.

² Texte extrait d'*Une petite robe de fête*, qui est paru chez Gallimard («Le Chemin») en 1991 et a été réédité en 1993 dans la collection Folio (n°2466). Les références seront faites d'après cette dernière édition.

³ Dans *Pratiques*, 9, mars 1976 («Pour une analyse macro-textuelle: l'exemple du Conte du Graal», pp. 15-52), Jean-Michel ADAM déclarait déjà «Le silence de l'enseignement du second degré sur les deux bords de la littérature n'a rien d'innocent. Il prouve une volonté de maintenir dans l'oubli ce qui ne relève pas

scolaires de la littérature sur son évolution et sur les pratiques culturelles des lecteurs ainsi formés, le problème mériterait bien qu'on s'y arrête... Dans cette perspective, le choix d'étudier avec les élèves «Faiblesse des anges» de Christian Bobin, un texte contemporain et non marqué scolairement, peut se révéler intéressant, d'autant que son auteur bénéficie, comme on sait, d'une audience croissante et même d'une aura médiatique qu'il ne serait pas inutile d'interroger⁴.

Ce texte présente deux autres intérêts majeurs du point de vue didactique. D'une part, il s'agit d'une forme brève, qui permet d'échapper au dilemme du choix entre oeuvre complète et morceau d'anthologie tout en présentant un auteur confronté à la nécessité de «faire court et en dire long». D'autre part, il relate une scène de lecture atypique, dont la profusion métaphorique, thématique et discursive ouvre de multiples perspectives.

1.2. Les objectifs

À l'instar de la démarche dont témoigne Daniel Pennac dans *Comme un roman*⁵, notre travail pourrait se placer sous l'égide de l'expression «donner à lire»: il s'agit d'abord pour nous de faire partager un enthousiasme de lecture et, en ce sens, de proposer quelque chose qui soit de l'ordre du don; par ailleurs, il nous incombe également, en tant que professeurs, d'enseigner la lecture et donc, tout bonnement, de faire lire. Aussi nous a-t-il d'abord paru important de proposer une série d'activités permettant d'expérimenter

de la sphère humaniste. Pour être plus précis, une première attitude consiste purement et simplement à ne pas parler du moyen âge ni du proche XXe siècle en prétextant dans un cas que la technique d'écriture et la profondeur de l'analyse sont encore imparfaites, dans l'autre qu'elles se dégradent» (p. 15). Menée dans un tout autre esprit, une enquête récente (G. LEGROS, M. MONBALLIN et M. VAN DER BREMPT, «Le cercle des poètes rebattus : résultats d'une enquête auprès d'élèves sortants», in *Enjeux*, 24, décembre 1991, pp. 5-23) conclut à la nécessité d'asseoir une véritable culture littéraire sur «un sens solidement construit de la relativité historique» (p. 16).

⁴ La position de Bobin paraît bien assurée dans le champ littéraire contemporain : au surcroît de notoriété que lui apporte la publication de certaines de ses oeuvres en éditions de poche sont venus s'ajouter le *Prix de la critique catholique* et le *Prix des Deux Magots* décernés au *Très-Bas* (1993), ainsi que la diffusion de ce dernier texte sous forme de cassette sonore lue par Michaël LONSDALE. BOBIN s'est encore vu confier sur France-Culture la réalisation de deux émissions radiophoniques intitulées *Femmes et lettres d'amour* (23 et 24 décembre 1993).

⁵ Paris, Gallimard, 1992.

plusieurs procédures de lecture sur un même texte, non pour en épuiser le sens, mais pour éprouver concrètement la richesse de la lecture littéraire⁶.

Par ailleurs, en tenant compte de la tension qui distingue inévitablement la pratique individuelle et subjective de la lecture d'une part et ses usages scolaires d'autre part, nos suggestions visent aussi à transformer la classe en une communauté de lecteurs où chacun soit reconnu comme sujet et puisse aussi entendre le discours de l'autre. À ce titre, ce qui importe, c'est peut-être moins l'objet choisi⁷ que les projets qu'on lui attache et les questions qu'un travail tel que celui-ci permet de poser à la théorie littéraire comme à la didactique du français.

2. Parcours

Dans le cadre restreint de cet article, plusieurs activités possibles seront simplement évoquées; à chaque étape du travail, nous nous sommes efforcés de développer celle qui nous paraissait la plus féconde et, dans la perspective d'une approche globale de la lecture littéraire, de ne pas négliger le fait que celles qui seraient retenues devaient laisser des traces écrites à réinvestir dans un parcours de synthèse.

2.1. Pré-lire⁸

Comme le disait déjà Sartre, nous lisons toujours «en situation», c'est-à-dire riches ou pauvres de toutes nos compétences et de nos attentes face au texte que nous abordons, mais aussi lestés peu ou prou de ce que différents contextes — institutionnel, personnel, circonstanciel — nous amènent à

⁶ Précisons, pour faire court, qu'à la suite de Michel PICARD (*La lecture comme jeu*, Paris, Minuit, 1986), nous définissons la lecture littéraire comme l'établissement d'un va-et-vient, d'une oscillation maximale entre des modes d'interprétation et d'évaluation complémentaires (pour plus de précisions, cf. Jean-Louis DUFAYS, *Schématisme et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Liège, Mardaga, 1994 («Philosophie et Langage»), pp. 212-215, et «Lire avec les schémas». Les conditions de la lecture littéraire en classe de français», in *Enjeux*, 23, juin 1991, pp. 5-18).

⁷ La lecture du texte abordé ici est exigeante et, à notre sens, ne peut s'envisager qu'au dernier degré de l'enseignement général, à titre de synthèse sur les opérations de lecture. Cependant, des questionnements analogues peuvent être appliqués à des «scènes de lecture» beaucoup plus simples, abordables, elles, avec des élèves plus jeunes ou moins aguerris, p. ex. la lecture de *La petite marchande d'allumettes* d'Andersen dans *Le temps des secrets* de Marcel PAGNOL ou celle de *L'île mystérieuse* de Jules Verne dans *Le sagouin* de François MAURIAC.

⁸ L'ordre pédagogique n'étant pas l'ordre théorique, il s'indique peut-être de commencer directement par la lecture du texte.

projeter sur ce texte avant même que nous ayons commencé à le lire. Il est dès lors intéressant de sensibiliser les apprentis-lecteurs aux diverses opérations, conscientes ou non, qui précèdent la lecture et aux effets liés à chacune d'elles.

Pourraient ainsi être abordées les questions suivantes:

- le choix du texte: par quelle médiation s'opère-t-il? le hasard? le bouche à oreille? la lecture ou l'écoute des critiques? la recherche personnelle (en librairie ou en bibliothèque)? l'obligation (scolaire ou autre)?
- l'acquisition du texte: achat? location? prêt? cadeau? sous forme de livre, de morceau d'anthologie ou de pages photocopiées à l'occasion d'un cours ou d'un recyclage?
- la prise en compte des «métatextes», c'est-à-dire des discours qui sont tenus sur le texte dans les médias. Y parle-t-on de l'auteur, de son oeuvre ou du texte abordé, et comment⁹?
- la découverte de l'objet-livre: quels sont les effets suscités par le nom de l'auteur? par le titre? par le nom de l'éditeur ou celui de la collection? par l'aspect de la couverture, de la jaquette (s'il y en a une), de la 4e de couverture? par l'épaisseur du livre? par son prix?

À ce propos, il est intéressant de comparer les couvertures de l'édition originale et l'édition Folio d'*Une petite robe de fête*; ces opérations préalables amènent les élèves à désacraliser le texte, perçu à la fois comme objet esthétique et comme bien de consommation, et à entamer les premières démarches d'appropriation¹⁰. C'est l'occasion de faire nettement apparaître ici l'opposition entre l'austérité de l'édition originale (pas d'illustration et texte «intellectuel» de la 4e de couverture sans rapport évident avec le titre de l'oeuvre) et le côté plus attrayant de l'édition de poche (illustration et texte «sensuel» de la 4e de couverture en rapport avec le titre) et, par ailleurs, l'absence dans l'un et l'autre cas de toute marque d'affiliation générique. De plus, si on envisage le livre comme un objet commercial, on constate que l'édition originale coûte trois fois plus cher que l'édition de poche. Significativement, enfin, la jaquette de cette édition originale choisit précisément «Faiblesse des Anges» pour en faire l'emblème du recueil entier.

⁹ L'un d'entre eux sera abordé en fin d'article : Claudette SARLET, «Monsieur Bobin, vous faites ... de la littérature», in *Ecritures*, 5, octobre 1993, pp. 61-68 («Le dépli. Littérature et postmodernité»).

¹⁰ Cf. annexe. Voir aussi : Christiane HANOT, *Tirer la couverture à soi. Pour une exploitation des couvertures de livres en classe de français*, Louvain-la-Neuve, 1987 (mémoire de l'Unité de Didactique du français de l'UCL).

2.2. Lire

2.2.1. Lire avec son corps

Plusieurs façons de découvrir un texte sont toujours envisageables (lecture orale de l'ensemble ou d'une partie du texte/ lecture purement oculaire et individuelle), pourvu que chacun puisse faire l'expérience physique que lire n'est pas écouter, que les deux activités se complètent et qu'elles ont tout intérêt à être alternées. L'essentiel, comme l'a bien exprimé D. Pennac au début de son livre déjà cité, serait peut-être de retrouver d'abord la saveur inégalable des histoires qu'on entend(ait) raconter au bord d'un lit d'enfance ou dans la chaleur d'une veillée, et de renouer avec la magie de la littérature, qui procède en partie du plaisir de la parole proférée et du corps sonore des mots qu'on écoute ou qu'on mâchonne. Cette jouissance physique est liée le plus souvent à tout un contexte de confort, de silence, de solitude, difficile à retrouver dans le milieu scolaire, mais il est bon de (faire) rappeler qu'on peut lire n'importe où, dans n'importe quelle position, pourvu qu'on s'y sente bien; comme il est bon de rendre les élèves attentifs au rôle qu'exercent sur la lecture des éléments comme le climat, la chaleur, la lumière, l'ambiance, le lieu dans lequel on se trouve et la position dans laquelle on lit, et de les laisser s'exprimer sur le sujet.

Cette activité peut aussi servir à préparer un bref échange sur les valeurs de la voix comme vecteur de la «poésie» et de la force performative du texte artistique¹¹, et sur l'importance de l'oralité pour certains écrivains modernes, voire pour l'appropriation de la littérature à l'école¹². La tension dialectique entre plaisir et apprentissage paraît en tout cas être une question didactique majeure que doit s'efforcer de résoudre un enseignement global et concerté de la lecture littéraire.

¹¹ Jusqu'à l'aube des temps modernes, la «littérature» était essentiellement chantée ou déclamée. Cf. les travaux récents de Paul ZUMTHOR et, en particulier, *Performance, réception, lecture*, Longueuil (Montréal), Le Préambule, 1990 («L'Univers des Discours»). La langue de Flaubert, on le sait, tire une bonne part de sa vigueur de son passage au «gueuloir», pour ne pas parler de Céline ou de Queneau.

¹² «S'il (l'homme qui lit de vive voix) lit vraiment, s'il y met son savoir en maîtrisant son plaisir, si sa lecture est acte de *sympathie* pour l'auditoire comme pour le texte et son auteur, s'il parvient à faire entendre la nécessité d'écrire en réveillant nos plus obscurs besoins de comprendre, alors les livres s'ouvrent grand, et la foule de ceux qui se croyaient exclus de la lecture s'y engouffre derrière lui» dit Daniel PENNAC dans *Comme un roman*, op. cit., pp. 173-174. L'importance de l'oralité est de mieux en mieux reconnue en milieu scolaire, et la place des cassettes sonores au cours de littérature gagnerait à être reconsidérée. Cf. les travaux de Francis MARCOIN, Christian POSLANIEC ou Marie-Aude MURAIL; cf. aussi Pierre Yerlès et Marc Lits, «Pour une didactique de la littérature», in *Dialogues et cultures*, 36, 1992, pp. 107-118.

2.2.2. Lire avec son cœur

Les téléspectateurs plus âgés se souviendront peut-être de ces émissions littéraires de Pierre Dumayet où l'animateur allait interroger sur le vif des personnes de toutes conditions en train de lire le livre dont traitait l'émission, telle fermière normande se voyant, par exemple, invitée à confier pourquoi elle avait coché certains passages de *Madame Bovary*. Cette manière de saisir les sensibilités de lecture sans réflexion préalable peut trouver place lors de notre première lecture de «Faiblesse des Anges»: chacun pourrait, dans cette phase de découverte, noter sur une fiche la ou les phrase(s) qui lui a (ont) le plus parlé et la relire pour ses condisciples s'il le désire. Quant à exprimer par écrit ce que tel passage a (res)suscité chez lui, c'est, pour le lecteur, affaire de libre choix et pour le professeur, de discrétion: il ne s'agit évidemment pas de faire intrusion dans l'intimité des élèves ni de favoriser un déballage malsain, mais il vaut sans doute la peine de collecter ces expressions libres sur un texte et de les renvoyer, sous forme anonyme et avec l'accord de leur auteur, au groupe-classe.

D'autres moyens s'offrent à qui veut travailler cette dimension affective de la lecture: par exemple, la «lettre à l'écrivain qui a changé ma vie», la mise en scène en duo d'une séquence imaginaire d'*Apostrophes* (ou de toute autre émission littéraire) où l'un des élèves joue le rôle du journaliste et l'autre celui de l'écrivain, ou encore, pour les oeuvres plus longues, le «carnet de lecture» dans lequel le lecteur a tout loisir de noter ce que sa lecture suscite en lui, voire les conditions dans lesquelles il lit.

2.2.3. Lire avec sa tête

Pour peu qu'on admette que «lire avec sa tête» ne se réduit pas à «appliquer la méthode du professeur», il y aurait lieu de commencer par demander aux élèves quels sont les premiers éléments de signification qu'ils perçoivent à propos de ce texte et d'en garder mémoire pour l'approfondissement qui suivra. Cette démarche doit permettre d'appréhender de quelle manière des lecteurs novices s'y prennent pour comprendre puis pour interpréter un texte, d'en expérimenter la diversité, la richesse, mais aussi les limites et, enfin, d'évaluer dans quelle mesure cette lecture effective correspond à la théorie de référence qu'on utilise.

Le fondement théorique dont il est question guide l'organisation des activités ultérieures de relecture selon l'hypothèse suivante: lire, c'est d'abord bâtir des hypothèses à l'aide de stéréotypies dont on (croit) reconnait(re) des

éléments et qu'on projette sur le texte pour en éprouver la pertinence¹³. Ce travail mental comporte plusieurs étapes qui se succèdent et, à l'occasion, se chevauchent: si on commence par comprendre des énoncés épars (compréhension *locale*), on essaie très vite de les intégrer dans un schéma d'ensemble (compréhension *globale*) qui sera à la fois *linéaire* (compréhension du «fil conducteur» du texte, de sa structure interne) et *tabulaire* (reconnaissance des codes préexistants réinvestis par le texte: type et genre dont il relève, scénario et personnages, thèmes et décor).

Dans ce cas précis, une étude sélective par groupes s'impose d'autant plus que le texte, dépourvu, on l'a vu, de toute marque d'affiliation générique, offre l'intérêt particulier de se situer au carrefour de plusieurs genres textuels et qu'il se présente d'une seule coulée. Par ailleurs, le jeu, parfois allusif, des images fonctionne aussi comme élément de structuration. Cette lecture «stéréoscopique» et collaborante sert, croyons-nous, à la fois le texte — dont la richesse sera mieux perçue — et la classe — au sein de laquelle de laquelle s'installera un véritable circuit de communication.

2.3. Relire

Les sept fiches de questionnement dont on trouvera le contenu ci-dessous étaient destinées à guider le travail des groupes et, en situation scolaire, devraient être adaptées aux possibilités et aux savoirs préalables de chacun d'eux. Elles s'organisent selon le plan déjà brièvement évoqué plus haut:

1. Lecture locale (compréhension des énoncés ponctuels)
2. Lecture globale linéaire (compréhension de la progression du sens)
3. Lectures globales tabulaires (interprétations génériques)
 - a. le texte comme récit
 - b. le texte comme poème
 - c. le texte comme mise en jeu du langage (travail sur les stéréotypes de langue)
 - d. le texte comme commentaire sur *Iphigénie* de Racine et sur le XVIII^e siècle
 - e. le texte comme discours théorique sur la lecture.

La synthèse qui termine cet article s'attachera à tracer les perspectives offertes par les principales interprétations génériques; nous avons cependant cru bon de faire suivre certaines fiches de quelques données qui peuvent servir pour le repérage des allusions et des stéréotypes, ainsi que pour la structuration du texte.

¹³ Cf. J.-L. DUFAYS, *Stéréotype et lecture*, op. cit.

2.3.1. Lecture locale (compréhension des énoncés ponctuels)

- a. Quelles allusions à des savoirs antérieurs (textes, oeuvres, auteurs, situations ou faits historiques reconnaissez-vous dans ce texte? La maîtrise de ces savoirs est-elle importante pour comprendre le texte?
- b. Y a-t-il dans ce texte des passages qui vous paraissent énigmatiques?
- c. Quel(s) effet(s) produisent sur vous ces allusions et ces énigmes?
- d. Certains passages de ce texte évoquent-ils pour vous des faits qui lui sont ultérieurs?

On s'en doute, la distinction entre les deux phénomènes de l'allusion et de l'énigme est toute relative et pose le problème de la compétence culturelle: ce qui est allusion pour les uns (formule dont le sens n'est pas explicité dans le texte mais que les connaissances préalables du lecteur permettent d'identifier) peut être énigme pour les autres (allusion qu'on ne reconnaît pas), au gré des lieux d'incertitude du texte. Voici, pour ce qui nous concerne, des exemples des deux types:

a. allusions

- P. 33: «les serpents d'une phrase»: l'expression renvoie au vers célèbre d'Oreste à la fin d'*Andromaque* («Pour qui sont ces serpents qui sifflent sur vos têtes?» v. 1638).
- P. 33: «Son silence, surtout, Cet arrêt soudain de l'écriture...» évoque un aspect bien connu de la biographie de Racine après Phèdre.
- P. 38: «l'empereur de Rome et la reine de Palestine» désigne Titus et Bérénice nommés juste auparavant.

b. énigmes

- P. 33: «Les étangs d'un sommeil»: de celui de Junie (*Britannicus*) au cauchemar d'Athalie, il y en a beaucoup dans l'oeuvre de Racine: faut-il privilégier celui que rompt Agamemnon au début d'*Iphigénie*?
- P. 33: «Les chemins lumineux d'un amour»: lequel? l'auteur joue-t-il sur l'expression «trouver le chemin du coeur» ou fait-il allusion à un vers de Racine?
- P. 33: «l'adieu (...) aux hommes déserts»: désertés par quoi? par qui? par le Dieu auquel Racine serait revenu après son silence?

Trois cas particuliers méritent d'être examinés, car aux allusions proprement dites (qui renvoient à des codes antérieurs au texte) s'agrègent alors des éléments véhiculés par le texte lui-même ou des termes qui font songer à des faits ultérieurs à celui-ci, ainsi :

- la «nuit fauve» (p. 34) fait inmanquablement penser au livre et au film de Cyril Collard, parus pourtant en 1992, soit un an après le livre de Bobin, mais fonctionne aussi comme l'inversion de «sa flamme la plus noire» de la p. 33 (expression qui renvoie elle-même à «et dérober au jour une flamme si noire», v. 310 de *Phèdre*).
- «la même errance dans le sang lourd» (p. 38) synthétise bien des images liquides et mortifères du texte mais rappelle aussi une des dix plaies d'Égypte (*Exode*, 7, 14-25).
- «la force des chiens» (p. 39) peut évoquer nombre de connotations péjoratives qui s'attachent à cet animal ou même une formule très controversée de François Mitterrand aux obsèques de Pierre Bérégovoy, mais le couple de l'ange et du chien rappellera à d'autres lecteurs les deux figures tutélaires du *Livre de Tobie* (VI, 1) qui ouvre la méditation poétique sur la vie de saint François dans *Le Très-Bas*.

2.3.2. Lecture globale linéaire (compréhension de la progression du sens)

- a. La structure globale de ce texte est-elle aisée à percevoir? Pourquoi?
- b. Quelles parties principales pourrait-on y distinguer et quel titre pourrait-on donner à chacune d'elles?
- c. Qu'est-ce qui pourrait servir de transition entre celles-ci?

Comme il a déjà été dit plus haut, le texte se présente d'une seule coulée; de plus, son extrême fluidité le rend encore plus difficile à structurer: non seulement aucune division typographique ne le segmente, mais en outre, les marqueurs logiques y sont plutôt rares ou dilués. En fait, les différentes parties sont surtout reliées entre elles par des glissements de sens: subrepticement et sans cesse, on passe du texte à la lecture, de la fiction à la vie réelle, du XVII^e au XX^e siècle, du cas particulier à la vérité générale. En fait, plutôt que de se conformer à une logique conventionnelle, le texte progresse en dérivant et, dès lors, c'est la comparaison du travail des groupes plutôt que le recours à une référence externe et problématique qui doit servir à ébaucher des réponses à ces questions.

À titre indicatif, la structuration suivante pourrait être avancée, ne fût-ce que comme moyen de comparaison avec d'autres solutions proposées:

1. Avant la lecture (pp. 33-35):

- les circonstances atmosphériques et le besoin de lire;
- le «choix» d'un recueil de Racine; souvenirs scolaires à son propos;
- découverte de la pression tragique sur l'intrigue d'*Iphigénie*;
- homologie entre l'impuissance du père et l'égarement du lecteur;
- homologie entre l'égarement du lecteur et le désespoir dont procède le livre chez son auteur.

2. Pendant la lecture (pp. 35-36):

- brève évocation du début de l'intrigue de la pièce;
- réflexions sur l'homologie des attitudes du lecteur et de l'auteur;
- réflexion générale sur les personnages du récit (mise en exergue du couple père- fille), puis sur l'amour dans la vie;
- réflexion sur la langue de Racine, puis sur la langue de son époque en comparaison avec les mœurs et la culture du temps.

3. Après la lecture (pp. 36-39):

- dans un grand magasin, rencontre d'un couple du XXe siècle : évocation de son histoire;
- réflexion sur le couple et l'amour en général, sur l'actualité des situations raciniennes;
- assimilation du couple déjà évoqué au couple Agamemnon - Iphigénie;
- au retour, jeu de tentative de définition générale du couple, de la passion, de l'amour: dérision par rapport à cette entreprise.

À l'évidence, cette façon de structurer le texte amène à privilégier l'épisode central, qui concerne proprement l'activité de lecture; une autre tripartition (domicile-grand magasin-retour) aboutirait à accorder plus d'importance à la rencontre du couple dans le grand magasin, mais il s'agit davantage de travailler le texte que de partir à la recherche du sens unique qui y serait caché.

2.3.3. Lectures globales tabulaires (interprétations génériques)

a. Le texte comme récit

- au plan de l'énoncé :
 - * quels seraient le manque à combler et la quête de ce récit?
 - * peut-on retrouver dans le texte l'une des triades narratives élémentaires (p.ex. situation initiale/transformation/situation finale, ou bien éventualité/(non) passage à l'acte/(in) achèvement)?
 - * quel serait le héros (le sujet de la quête)?
 - * Peut-on reconnaître dans ce texte d'autres «actants» (objet recherché, opposant, adjuvant, destinataire, destinataire)?
- au plan de l'énonciation :
 - * que pourrait-on dire du narrateur?
 - * que pourrait-on dire de l'emploi du pronom «vous»?
 - * que pourrait-on dire de l'emploi de l'indicatif présent?

b. Le texte comme poème

Quelles seraient les manifestations les plus flagrantes de la fonction poétique dans ce texte?

- au plan lexical: quelles figures de mots (métaphores, métonymies...) peut-on repérer? quels champs sémantiques privilégient-elles?
- au plan syntaxique: quelles figures de construction (parallélismes, antithèses...) peut-on repérer? quels effets produisent-elles (y compris les effets sonores)?
- au plan de la cohérence textuelle: que peut-on dire de la manière dont les idées s'enchaînent les unes aux autres?

c. Le texte comme réécriture des stéréotypes de la langue

- Quelles expressions figées ou semi-figées du langage courant le texte permet-il de reconnaître?
- Ces expressions sont-elles prises dans leur sens habituel ou assument-elles une autre fonction?
- Certaines d'entre elles fonctionnent-elles comme écho ou comme antithèse d'autres expressions?
- Quelle attitude l'auteur paraît-il adopter vis-à-vis de celles-ci: adhésion, mise à distance, ambiguïté ou indifférenciation?

Une attention privilégiée portée à ces expressions plus ou moins figées du langage courant¹⁴ montre que celles-ci sont constamment retravaillées et réinvesties dans le travail textuel. Au même titre que les métaphores, plus apparentes, elles fonctionnent comme une trame qui rattraperait ce que la chaîne peut présenter de lâche (cf. supra). Ainsi, on pourra retrouver dans les méandres du texte la mise en jeu d'expressions stéréotypées comme «un silence éloquent», «déclarer/mener la guerre», «entrée en scène» et «baisser/tomber de rideau», «un coup au cœur/un coup de foudre», «le seul amour de ma vie», «un couple sans histoire/avoir une histoire», «revenir à la raison/maison», «ils ne se quittent plus», «des eaux dormantes», «c'est mon étoile», «qu'auriez-vous fait d'autre à ma place?», «une liaison/des rapports orageux», «la règle du jeu», etc.

d. Le texte comme commentaire sur *Iphigénie* de Racine et sur le XVII^e siècle¹⁵

Quelles interprétations particulières le texte propose-t-il:

- de la pièce *Iphigénie*?
- de l'œuvre de Racine en général?
- du XVII^e siècle en France?

e. Le texte comme discours théorique sur la lecture

1. A quoi reconnaît-on les passages théoriques de ce texte?

2. Quelle(s) conception(s) ce texte défend-il à propos de:

- la lecture en général : pourquoi lit-on? qu'est-ce qui se passe avant la lecture? quels modes de lecture peut-on distinguer? se valent-ils tous? quels apports retire-t-on de la lecture?
- l'écriture en général : pourquoi écrit-on?
- la littérature: qu'est-ce qui fait la valeur d'une œuvre?

3. Perspectives

Dans l'optique d'une synthèse sur la dimension évaluative de la lecture, deux perspectives critiques gagnent à être confrontées dans la mesure même où elles sont largement antinomiques et, à coup sûr, révélatrices des débats qui agitent le monde littéraire actuel.

¹⁴ Ce bref repérage s'est limité aux syntagmes verbaux semi-figés qui caractérisent les stéréotypes d'*elocutio* selon la terminologie de J.-L. DUFAYS (op. cit., passim, et surtout pp. 258-259 et 271-274).

¹⁵ Cf. Danielle COLTIER, «*Iphigénie* en classe de troisième», in *Pratiques*, 74, juin 1992, pp. 5-32.

3.1. Bobin maître à lire

L'intérêt majeur du texte de Bobin réside dans son caractère autoréférentiel. Le lecteur dont il est question dans ce texte donne en effet l'exemple «en abyme» de ce que peut être une lecture littéraire riche et sensible en pratiquant tour à tour:

1. La lecture avant la lecture

2. La lecture tâtonnante

3. La compréhension linéaire globale

Pendant quelques lignes, le lecteur mis en scène par Bobin «résume» en effet le texte de Racine, montre qu'il en a compris le thème et les rouages essentiels et, ainsi, nous aide à les saisir nous-mêmes ou à nous les rappeler.

4. L'interprétation historique (ou générative)

Un instant esquissée, elle est rapidement et explicitement évacuée, car jugée trop objectivante et, surtout, pas assez porteuse de sens vivant.

5. L'interprétation psycho-biographique

Clairement mise à l'honneur à la page 34, elle est en quelque sorte réhabilitée, mais dans la mesure où elle est effectuée librement, sans souci de coller exactement à la vérité des faits.

6. L'interprétation actualisante

C'est ce mode de lecture qui est présenté comme le plus essentiel, car c'est lui qui fait vivre concrètement le texte dans le cœur et la vie du lecteur. Le texte de Racine est donc constamment actualisé, et même assimilé à un modèle universel de comportement.

7. L'interprétation linguistico-stylistique

Toute une page est consacrée à une très belle analyse de la langue de Racine et de celle du XVII^e siècle en général.

8. L'interprétation autoréférentielle

Au début du texte, le lecteur n'a de cesse de chercher dans le texte de Racine des métaphores pour exprimer ce qu'il est en train de vivre dans sa lecture (p.ex. le départ des vaisseaux grecs devient une image du début de la lecture). Cette démarche s'inscrit dans le droit fil des «allégories de la lecture» théorisées par Paul de Man¹⁶. Signalons que

¹⁶ Paul DE MAN, *Allégories de la lecture*, traduction et présentation de Thomas Trezise, Paris, Galilée, 1989.

de nombreux textes sont lisibles sur un tel mode allégorique (cf. notamment la nouvelle de Villiers de l'Isle-Adam «À s'y méprendre!» ou «Le train immobile» de Frédéric Tristan, analysés ailleurs¹⁷), car le thème de la lecture et de la réception est omniprésent dans la littérature. C'est là d'ailleurs le propos essentiel du texte de Bobin.

9. La lecture suspensive

En dernier recours, Bobin renonce à boucler le sens, à «clicher» les hypothèses de lecture qu'il vient d'émettre. Le rire final de son lecteur ne signifie peut-être rien d'autre que son désir de respecter l'altérité inépuisable du réel. Pour lui, lire n'a de sens que si l'on est prêt à renoncer constamment à la volonté de puissance, de domination du sens, et à ne jamais prendre ses lectures trop au sérieux. Avec des élèves, il est sage, sans doute, de suivre ce conseil et, de même que Bobin renonce à mettre la main sur Racine — ou sur le sens des choses — renonçons à mettre la main sur Bobin : l'espace de communication n'en sera que plus large, où chacun, lecteur «expert» ou lecteur novice, aura le loisir de se faire entendre ou de se muer à son tour en écrivain donnant un texte à lire.

3.2. Bobin faiseur de littérature?

Autant il nous a paru important de montrer l'intérêt de «Faiblesse des Anges» comme illustration des richesses de la lecture littéraire et comme occasion de la travailler en classe, autant il semble essentiel de ne pas céder trop vite aux séductions savamment concertées d'un tel texte et, en tout état de cause, de réserver une place dans cette étude à un métatexte (très) critique sur l'œuvre de Bobin : nous croyons en effet que la dimension évaluative de la lecture doit intégrer ces discours-tiers sur l'œuvre qu'on étudie. Il s'agira en l'occurrence de l'article déjà cité de Claudette Sarlet, intitulé: «Monsieur Bobin, vous faites... de la littérature».

Dans ce texte où se lit l'amertume d'un enthousiasme trompé mais aussi une pénétrante analyse sur les enjeux de la lecture sont regroupés des griefs qui seraient comme la face noire de l'éblouissant succès actuel de l'auteur. Ainsi, aux dires de Madame Sarlet:

- l'œuvre de Bobin est le comble du littéraire — sa «transparence» provient d'un subtil travail des métaphores — alors que l'auteur dit ne pas aimer la littérature et que, néanmoins, il profite largement des moyens que lui offre l'institution littéraire pour se faire connaître;

¹⁷ Cf. Jean-Louis DUFAYS, *op.cit.*, pp. 321-336 et «A s'y méprendre!» ou le second coup d'oeil, in *Poétique*, 96, novembre 1993, pp. 451-461.

- le goût de l'auteur pour l'indistinct et le fusionnel enfermerait le lecteur dans le piège de l'esthétisme élan de cette fin de siècle» (p. 65) au détriment d'une «parole sociale et responsable» (p. 61);
- la place ambiguë réservée à Christian Bobin ferait oublier la parole vive d'autres auteurs, poètes eux aussi, dont la sincérité se double d'une plus claire conscience d'un certain nombre de responsabilités sociales.

Une discussion approfondie de ces thèses ne s'indique pas ici, mais deux questions valent au moins d'être posées. En se demandant si «Faiblesse des Anges» prête effectivement le flanc à ces reproches, la première offre l'occasion de reprendre en synthèse critique tout le travail proposé précédemment; quant à la seconde qui s'interroge sur les avatars de la littérature dans les turbulences culturelles contemporaines autant que sur les responsabilités de l'écrivain dans la cité, elle ne peut manquer d'intéresser tout professeur de littérature et de lui offrir l'occasion d'en débattre en classe, grâce à des lectures critiques d'œuvres récentes¹⁸ ou de prises de position d'écrivains connus¹⁹. N'est-ce pas l'occasion de se demander si, dans le tintamarre verbal de notre époque, la littérature trouvera encore les mots pour dire l'indicible de la condition humaine ou si elle abandonnera cette vocation à la sociologie²⁰, pour se recroqueviller dans l'itération solipsiste²¹?

Le présent texte applique les recommandations orthographiques du Conseil supérieur de la langue française

¹⁸ Cf. p. ex. le compte rendu mi-figue mi-raisin que Josyane Savigneau a consacré dans les colonnes du *Monde* à *La Douane de mer* de Jean d'Ormesson («Bouillon de culture», in *Le Monde des livres*, 21 janvier 1994, p. III).

¹⁹ Cf. p. ex. l'intervention inaugurale de Pierre Mertens au Colloque «Littérature européenne et médias» organisé par l'Académie belge de Langue et de Littérature françaises (extraits reproduits d'après les notes manuscrites de l'auteur dans *Le Carnet et les Instants*, revue des Lettres belges de langue française, 81, du 15 janvier au 15 mars 1994, p. 19).

²⁰ On songe à des livres comme *La misère du monde* de Pierre BOURDIEU, Paris, Le Seuil, 1993 («Libre examen»).

²¹ À une telle littérature, il est loisible de préférer des œuvres qui interpellent davantage l'ordre de la société, comme *Un homme de compagnie* de Jean LOUVET ou *L'homme rompu* de Tahar BEN JELLOUN.

CHRISTIAN BOBIS

une petite robe de fête

On ouvre des portes, une à une. La distance qui sépare une porte de la suivante, on met des mois à la franchir, parfois des années. On est sans impatience. Un vain d'un pas gelé, ni trop lent, ni trop pressé. La main sur la poignée tremble à peine. Dans une pizze il y a un *crèmeux* en fleur. Dans une autre trois flocons de neige. Dans une autre encore une chaise de lumière. On reste sur le seuil, un s'efface contre la porte. On laisse entrer ce qui est bien plus grand que soi - on laisse aller le ciel au-dessus du crâne, l'endosse courir jusqu'à la neige, l'ombre d'aigle sur la petite chaise. Et puis on repart ouvrir d'autres portes, un peu plus loin. C'est une activité sismologique, fausement calme, à peine consciente. On appelle ça : écrire.

Christian Robin Une petite robe de fête

Christian Robin

Une petite robe de fête

FAIBLESSE DES ANGES

Gallimard

Christian Bobin

Une petite robe de l'été

Celle qu'on aime, on la voit sans cesse, on l'illustre dans un ruban d'or, scindable, à ce qu'il paraît, en deux, au-dessus de la coupe, le ruban se noue et se défait, se lie, se délie, se lie, se défait. Et pourtant elle est rose – comme une étoile au point du jour. À ses côtés, une charnière s'ouvre et se ferme, à son côté, une flamme s'allume et s'éteint, comme un feu d'artifice.

And, if regard simple, regard I_2 lower part =

Christian Boban Une petite robe de leur

Christian Bobin

Une petite robe de fête



Copyright © 2009 John Wiley & Sons, Ltd.


$$= 5.05 \pm 0.05 \times 10^{-4} \text{ g} \cdot \text{cm}^{-3} \quad \rho = 0.74 \quad \frac{U}{R} = 1.1$$

010