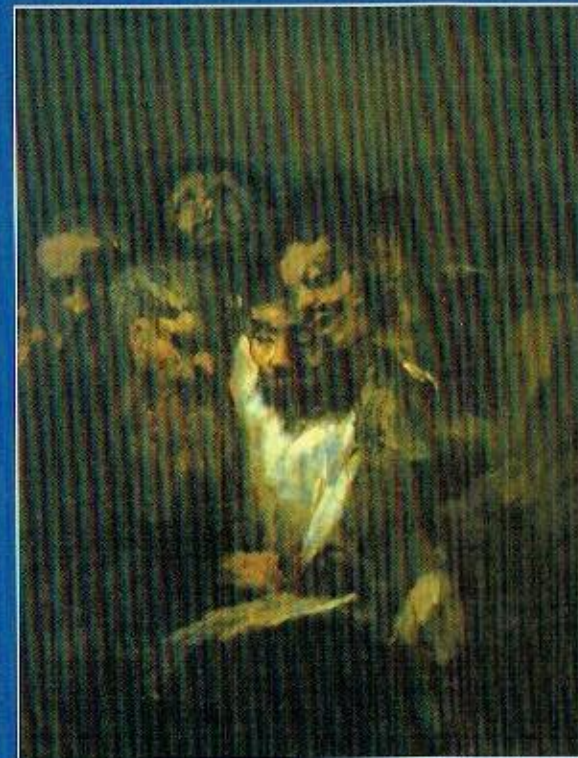


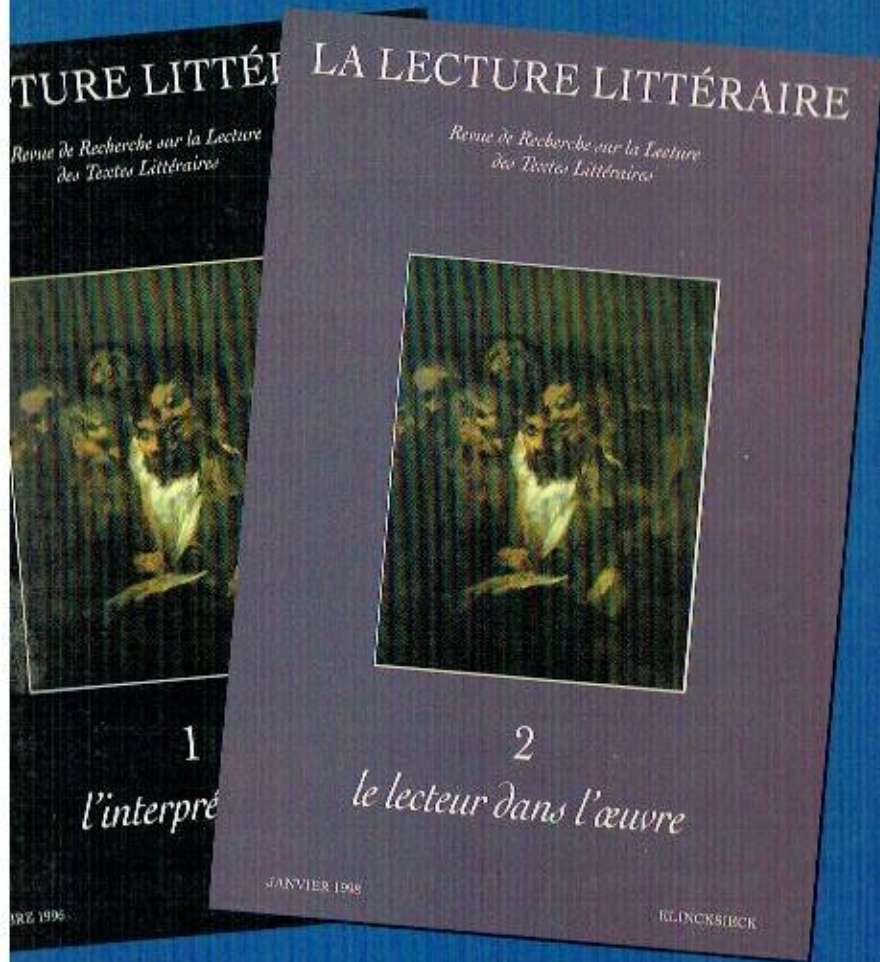
LA LECTURE LITTÉRAIRE

*Revue de Recherche sur la Lecture
des Textes Littéraires*



3

l'illisible



Le numéro 1 de *La Lecture Littéraire* "l'interprétation"
et le numéro 2 "le lecteur dans l'œuvre"
sont encore disponibles.

UNE DIDACTIQUE DE L'ILLISIBLE EST-ELLE CONCEVABLE ?

1. Le concept d'illisibilité dans les discours didactiques contemporains

Faut-il s'en étonner ? On chercherait en vain une quelconque allusion au concept d'illisibilité dans les instructions officielles relatives à l'enseignement du français en France et en Belgique. Le silence à ce propos est complet en France et dans le réseau officiel belge où il n'est question que des « textes littéraires » en général et où les listes d'œuvres conseillées ne mentionnent aucun titre qui puisse faire songer de près ou de loin à l'illisibilité. Le programme belge du réseau libre préconise tout au plus l'étude des « textes à dominante productive », où « la fonction prédominante n'est pas la *représentation* d'idées mais la production de sens nouveaux au gré de la lecture »¹ ; l'adjectif « illisible » n'apparaît cependant nulle part comme tel.

Il n'apparaît pas davantage dans les manuels. Les anthologies réservent bien une place aux textes « hermétiques » de Mallarmé ou de Rimbaud, mais on y chercherait en vain des textes d'avant-garde publiés après 1960. Même Nathalie Sarraute et Claude Simon trouvent difficilement leur place dans les anthologies les plus récentes.

Le même silence radio, ou presque, est de mise dans le discours des didacticiens. Si l'on excepte les plaidoyers de Jean-Pierre Goldenstein et d'Annie Rouxel en faveur de l'étude des textes complexes², l'illisibilité n'a jamais fait l'objet d'un ouvrage ni d'un dossier de revue didactique : il s'agit donc de toute évidence d'un concept *marginal* pour les didacticiens.

1. Ces textes, précisent les auteurs, « appellent une lecture *lente*, appliquée, collant aux mots : lire vite un « nouveau roman », c'est s'empêcher d'y prendre le moindre plaisir car ce texte n'est pas fait pour être dévoré mais pour être 'tondu avec minutie' » (Secrétariat national de l'enseignement catholique, *Enseignement secondaire de type I. Français. Troisième degré. Sections de transition et de qualification*, Bruxelles, LICAP, 1980, p. 17).

2. Jean-Pierre Goldenstein, *Entrées en littérature*, Paris, Hachette FLE, 1990 (F autoformation), Annie Rouxel, *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1996. Voir aussi Jean-Pierre Goldenstein, « (Non-)lecture d'un (non-)texte », in *Français 2000*, 129, décembre 1991, p. 7-14.

2. Limites et enjeux d'une didactique de l'illisible

2.1. Une prudence légitime

Cette quasi absence de l'illisibilité dans l'horizon didactique ne doit pas nous surprendre.

Dans les sociétés démocratiques, le premier rôle de l'école est en effet de transmettre des compétences de base, nécessaires à tous. Or le public visé par les textes dits illisibles n'est pas celui des apprentis lecteurs ; la notion de « texte illisible » implique un élitisme sous-jacent qui contredit la logique constitutive de l'école.

Qui plus est, l'illisibilité heurte de front le besoin de « plaisir » qu'éprouvent les élèves et la nécessité qu'éprouve l'enseignant de les motiver dans leurs lectures. L'illisibilité ancre la lecture résolument dans le champ de l'intellect et de la distanciation, dans un mode de lecture perçu par les jeunes comme rébarbatif et susceptible de les éloigner de la lecture. *[On soulignera au passage ce paradoxe : plus l'écriture prétend échapper à l'école, plus elle la sollicite en réalité ; alors qu'elle est généralement le signe d'une marginalité affichée par rapport aux institutions, l'illisibilité apparaît, d'un autre côté, comme le paragon de la matière « scolaire ».]*

En outre, pour gloser Bourdieu³ on pourrait dire que l'illisible est une notion typique de la « scholè », de la disposition intellectuelle ancrée sur les jeux gratuits, dégagés des urgences du monde. À se mouvoir dans des textes-limites, on se rend complice d'un repli de l'éthique devant l'esthétique, d'un éloignement du monde au profit des jeux de l'esprit.

2.2. Une initiation nécessaire

Ces objections sont sérieuses, surtout la troisième qui met en cause la *légitimité éthique* de l'approche des textes illisibles ; il faut avoir le courage dans un colloque comme celui-ci de dire que, face aux urgences du monde, s'occuper de l'illisible, *cela ne va pas de soi*, que les intellectuels, et a fortiori les enseignants et les élèves, ont peut-être mieux à faire que de s'interroger sur le sens des textes obscurs. Cependant, si on affine l'analyse des missions de l'école en matière d'apprentissage de la lecture, l'occultation de la problématique de l'illisible apparaît quelque peu *paradoxe*.

3. Cf. Pierre Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997, *passim*.

1° Tout apprentissage suppose en effet le franchissement progressif de *seuils cognitifs*, et donc le passage par des moments de rupture avec le déjà maîtrisé, le familier, le lisible. Le *principe même* de l'enseignement amène l'élève à être confronté régulièrement à des textes et des discours qui, dans un premier temps, lui paraissent « difficiles », voire illisibles. Apprendre ne se résume pas à un cheminement sans heurt à travers des savoirs qui sont assimilés avec aisance, mais constitue un parcours dialectique, qui alterne moments de familiarisation avec du lisible et moments de confrontation avec de l'illisible (ou du complexe, du neuf).

Un premier enjeu serait donc d'amener les élèves à vivre un certain nombre d'expériences de « rupture cognitive » face à des textes difficiles *pour eux*, de manière à *élargir leur empan de compréhension* et donc leurs compétences de lecteurs. C'est là un enjeu majeur : au même titre que les textes complexes, énigmatiques, mystérieux, les textes réputés illisibles sont ceux qui aident le mieux la conscience lectrice à se construire, à voir ce qu'il faut faire pour (pouvoir) lire : relier des éléments convergents ou divergents, construire des hypothèses, identifier des lieux de certitude et d'incertitude. Autrement dit, analyser avec les élèves un certain nombre de textes réputés illisibles permet de leur faire *percevoir la diversité des « niveaux d'illisibilité »* et d'*affiner leur maîtrise de l'analyse textuelle*. À l'inverse, face aux textes « simples », tout paraît plus ou moins automatique : la démarche est donc, paradoxalement, moins aisée à mettre à distance et à analyser.

Mais, certes, illisible signifie ici seulement « ce qui est difficile ou neuf pour l'élève » : il ne s'agit pas encore nécessairement de l'illisibilité programmée et problématisée par les écrivains d'avant-garde.

2° Or ce deuxième niveau d'illisibilité présente lui aussi un enjeu didactique non négligeable dans la mesure où il est indissociable des réflexions sur l'évolution de la notion de littérature. On peut s'accorder en effet sur l'idée que c'est l'émergence, à chaque époque, de textes réputés illisibles qui fait reculer les limites de l'expérience et du phénomène littéraires, et partant, qui oblige, *volens nolens*, l'institution littéraire à faire évoluer ses canons. Il est devenu banal de rappeler que Rimbaud, Proust, Breton, Sarraute ont commencé par être qualifiés d'illisibles avant d'accéder au rang de « nouveaux classiques ». Dès lors confronter les élèves à un certain nombre de textes d'avant-garde tenus pour illisibles par les experts est peut-être le meilleur moyen de leur faire *percevoir le caractère évolutif et problématique du concept de littérarité*.

Par la même occasion, la lecture de textes réputés illisibles oblige les élèves à revoir et à élargir *leurs propres canons de littérarité* dont on sait qu'ils sont, au départ, très proches de ceux de la littérature dite « dominée » : les fonctions de l'illisibilité instituée rejoignent ici celles de l'illisibilité relative résultant des limites cognitives des élèves.

Un deuxième enjeu de l'approche de l'illisible est donc de faire saisir le caractère *relatif* des concepts de lisibilité/illisibilité et de la valeur qui leur est attribuée, et de souligner le rôle exercé par les compétences et les désirs du lecteur.

3° Je fais l'hypothèse enfin qu'en raison de leur caractère atypique et sophistiqué, les textes illisibles constituent pour tout lecteur — y compris les plus jeunes — un *support ludique* non négligeable, et qu'ils se prêtent, peut-être mieux que d'autres, à diverses formes de jeux.

Si l'on admet ce qui vient d'être dit, la confrontation au texte illisible, malgré ses dangers, apparaît comme une nécessité didactique de premier ordre, et elle semble concerner tous les niveaux d'âge. Certes, cette démarche suppose une *distanciation* constante qui paraît surtout accessible au niveau du *lycée* ; néanmoins, confronter occasionnellement des élèves plus jeunes (dès le primaire, pourquoi pas ?) avec des textes qui défient leurs représentations familières permet de leur inculquer d'emblée un certain sens du relatif et de les exercer à un regard « constructiviste » sur les textes et sur le réel⁴ dont ils auront bien besoin dans la suite de leur parcours.

3. Vers une didactique de l'illisible

3.1. Procédures de sensibilisation

Cela dit, concrètement, comment initier à lire l'illisible ? Peut-être conviendrait-il d'abord de mettre en place des procédures de *sensibilisation* au phénomène.

Une première procédure, classique, serait celle du *groupement de textes* : faire lire aux élèves différents textes relatifs à un même thème, dont certains paraissent illisibles et d'autres ont été taxés jadis de tels, est sans doute la meilleure manière de leur faire comprendre la diversité des formes de l'illisibilité et la relativité historique du concept.

4. Ne pas s'illusionner cependant : avant l'âge de 14-15 ans, le sens du relatif et la capacité de distanciation s'acquièrent difficilement car il vient butter sur le besoin que les élèves ont de « modèles » forts, de « socles cognitifs » au départ desquels pourront, ensuite, s'élaborer des ouvertures et des désacralisations.

Une seconde procédure, complémentaire, consisterait à développer une réflexion collective (sous forme de travail d'argumentation ou de débat) sur les enjeux de l'illisible : pour quelles raisons (esthétiques, littéraires, éthiques ou politiques) recourt-on à une écriture illisible ? Corollairement, pourquoi certains lecteurs entreprennent-ils de « déconstruire » les textes en préservant et accentuant leur part d'illisibilité ? Réfléchir à ces questions amènera peut-être les élèves à comprendre que l'illisibilité n'est pas toujours aussi gratuite qu'elle y paraît, qu'il y a là un usage du langage lourd d'enjeux stratégiques.

3.2. Méthodologie pour lire des textes réputés illisibles : l'exemple du sonnet de Mallarmé « À la nue accablante tu... »

3.2.1. Le choix

Quel texte choisir pour illustrer la méthode qu'on vient d'exposer ? Deux critères me paraissent devoir être retenus.

En premier lieu, je crois opportun de choisir en priorité des œuvres plus ou moins *consacrées* : cela permettra à la fois de motiver les élèves en les colletant à un auteur qui semble en valoir la peine et de leur faire comprendre que l'illisibilité ne se limite pas à l'avant-garde contemporaine.

D'autre part, il paraît pertinent de choisir un texte *prototypique*⁵, emblématique de l'écriture contemporaine et qui a contribué à diffuser le concept d'illisibilité ; un texte qui, par le fait même, bénéficie d'une fortune critique abondante, et dont les métatextes peuvent faire l'objet d'une appropriation adéquate par l'école.

Pour illustrer mon propos, j'ai donc choisi un texte célèbre de Mallarmé, le sonnet « À la nue accablante... » :

À la nue accablante tu
Basse de basalte et de laves
À même les échos esclaves
Par une trompe sans vertu

Quel sépulcral naufrage (tu
Le sais, écume, mais y baves)
Suprême une entre les épaves
Abolit le mât dévêtu

Ou cela que furibond faute
De quelque perdition haute
Tout l'abîme vain éployé

5. Annie Rouxel (*op. cit.*) a bien montré l'intérêt qu'il y avait d'initier à la lecture littéraire par le biais de *prototypes*.

Dans le si blanc cheveu qui traîne
 Avarement aura noyé
 Le flanc enfant d'une sirène

3.2.2. La méthode

Que faire d'un tel texte en classe ? À mon sens, cinq opérations successives gagneraient à être mises en œuvre.

1. *Faire entendre le texte* en le lisant à voix haute, imprégner d'abord les élèves de son rythme, de ses sonorités. Car un poème comme celui-ci (ce n'est pas vrai de tous les poèmes) est d'abord verbe, son, scansion, respiration — avant d'être sens ou non-sens. Autrement dit, et ceci est capital, il s'agit d'abord de *laisser parler le texte* avant de le donner à lire, de laisser résonner sa matière sonore, la ludicité de sa phonie (le jeu des « tu », le jeu des AB-BA et des AL-LA dans les deux premiers vers, etc.) avant de le cerner dans le carcan de sa lettre. Pour avoir plusieurs fois expérimenté la chose, je ferais volontiers le pari qu'on accède plus « facilement » (si l'on peut dire) à l'illisible lorsqu'on a commencé par le rendre audible⁶ — et par la même occasion à donner toute sa place à cette première instance *jouante* qu'est celle du *liseur*⁷. Cette expérience gagnerait à se passer de tout commentaire : Daniel Pennac a raison de dire que le droit de se taire, de résister à la mainmise proliférante du commentaire constitue un droit imprescriptible du lecteur⁸.

2. *Demander aux élèves de dire ce qu'ils comprennent*, ou, plus simplement, ce qu'ils peuvent dire du texte : à quel type ou genre ils le rattachent, quels thèmes, quels « paquets de sens » ils y reconnaissent... et quels phénomènes particuliers ils y décèlent⁹. Car quoi qu'on veuille, lire,

6. Si j'insiste tant sur ce point, c'est parce qu'il me paraît curieusement absent de la plupart des discours didactiques contemporains. La voix me semble rester la grande refoulée de la pensée didactique, et il faut rendre justice à Paul Zumthor (*Performance, réception, lecture*, Longueuil, Le Préambule, 1990) et à Pierre Yvelès (« La lecture littéraire et le grain de la voix », in J.-L. Dufays, L. Gemenne, D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire*. 2. *Bilan et confrontations*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1996) d'avoir (r)ouvert la voie à cette prise en compte de la voix et d'en avoir tiré les implications didactiques.

7. Je reprends bien entendu ce terme à Michel Picard, *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit, 1986.

8. Cf. *Comme un roman*, Paris, Gallimard, 1992.

9. Dans un premier temps, si la classe est prête à ce type de démarche, on peut l'inviter à mener cette réflexion en petits groupes, l'enjeu étant ici de permettre aux élèves de faire état entre eux, librement de leurs réactions. Ensuite (ou bien en guise de variante), on collectera les avis des différents groupes (ou des différents élèves) en accueillant toutes les propositions et on les soumettra à la réflexion collective de manière à ne retenir que celles

c'est toujours d'abord reconnaître, ou du moins essayer de reconnaître. Toutefois, dans le cas présent, les reconnaissances seront plus que probablement limitées : que dire à première vue sinon qu'il s'agit d'un sonnet, qu'il y est question de naufrage et d'échec, que la syntaxe paraît particulièrement compliquée et que le texte paraît truffé d'allitérations et d'assonances ? Le jeu fini que voudrait organiser la lecture achoppe devant l'incertitude des jeux ouverts par le texte.

On soulignera donc que la facture énigmatique de ce texte empêche pratiquement de le lire de le saisir *a priori* dans une perspective globale et rationalisante, de pratiquer une lecture « heuristique », « linéaire », « pragmatique » ou « compréhensive » (cf. Riffaterre, Groupe μ , Steinmetz, Gervais¹⁰) : face à un tel texte, les élèves n'ont d'autre choix que d'évoquer des impressions diffuses, de dire ce qui sourd en deçà de tout sens articulé (pas de syntaxe claire, pas de ponctuation). On peut donc dire avec Jauss¹¹ que face à un poème comme celui-ci — au contraire peut-être de ce qui se passe devant un récit —, le premier geste est forcément de se laisser prendre dans le jeu de l'effet esthétique — Riffaterre parlerait de la signifiante — perceptible *a priori*. Certes, en situation scolaire, le plaisir d'une telle lecture n'a rien *a priori* de garanti. Je fais cependant l'hypothèse qu'en raison même de son excès, ce texte incite plus que d'autres à s'adonner aux dérives du *playing*.

3. Mais le besoin de sens, de jeu codé, de *game* n'abdique pas si facilement, et ensuite, inévitablement, il faudra passer par une *phase d'ordonnement*, de traduction et de réduction, et ici, cette opération semble devoir s'appliquer d'abord à la *syntaxe*, première responsable de l'absence apparente de sens.

Avec les élèves, ce travail gagnerait à se faire sous la forme d'une recherche collective : plusieurs hypothèses seront nécessaires pour coller ensemble les pièces du puzzle, et tout l'art de l'enseignant — selon les doctrines désormais sacro-saintes de la « lecture méthodique » et de la maïeutique interactive — consistera à amener les élèves eux-mêmes à vérifier le bien-fondé de ces hypothèses.

Cette mise en ordre a par exemple été entreprise avec un certain « bon sens » par Emilie Noulet (1948)¹². Avec elle, chaque vers, chaque mot

10. Michael Riffaterre, *Sémiotique de la poésie*, Paris, Seuil, 1983 ; Groupe μ , *Rhétorique de la poésie. Lecture linéaire, lecture tabulaire*, Bruxelles, Complexe, 1977, rééd. Paris, Seuil, 1990 ; Horst Steinmetz, « Réception et interprétation », in Aron Kibédi Varga (éd.), *Théorie de la littérature*, Paris, Picard, 1981 ; B. Gervais, « Contextes et pratiques actuels de la lecture littéraire », in J.-L. Dufays, L. Gemenne, D. Ledur (dir.), *op. cit.*

11. *Pour une herméneutique littéraire*, Paris, Gallimard, 1988, p. 370-382.

12. Stéphane Mallarmé, *Dix poèmes. Exégèses*, Genève, Droz, 1948.

retrouve sa place dans une architecture d'ensemble, dont la cohésion paraît assez crédible, d'autant qu'elle converge avec celle qui traverse les autres poèmes de l'auteur¹³.

Cet ordonnancement paraît à ce point indispensable dans l'approche didactique, qu'il est mis en évidence par plusieurs auteurs d'anthologies, en particulier Lagarde et Michard et Hambursin¹⁴. La démarche des deux manuels diffère cependant sensiblement. Chez Lagarde et Michard, selon la méthode bien connue de ces auteurs, le texte est simplement quadrillé par un chapeau explicatif et par une série de notes. Pas de question, pas de consignes : le texte est simplement livré dans une traduction qui en oriente d'emblée le sens. Les effets pervers de ce type de démarche ont déjà été suffisamment dénoncés¹⁵ pour qu'il me soit nécessaire de m'y attarder ici.

Chez Hambursin, au contraire, le métatexte de Noulet est clairement dissocié du texte de Mallarmé, ce qui permet de lire le poème de manière indépendante, et sa présentation dépouillée sous le titre « une lecture simple de Mallarmé » amène à en relativiser la portée (c'est une lecture, et elle est simple). Le commentaire acquiert donc ici un intérêt didactique appréciable dans la mesure où il est présenté lui-même comme un texte. L'erreur de Lagarde et Michard est de l'introduire comme le discours de la vérité, comme l'instrument dont on extrait la quintessence et qui vient fournir le sens clé sur porte. Hambursin, pour sa part, nous invite, après avoir lu le sonnet, à lire tel quel le texte d'Émilie Noulet, avec un double objectif implicite : d'une part, s'en servir pour donner du sens au texte de Mallarmé, d'autre part, étudier la logique interprétative particulière qui le traverse. En l'occurrence, Mme Noulet se dit convaincue que son analyse a « déterminé le thème précis du morceau à partir duquel on peut le gonfler de toutes les interprétations personnelles ». Sa logique est donc celle du joueur soucieux de finir la partie, de pratiquer ce qu'Umberto Eco appelle la coopération interprétative, ou encore de se confondre avec le Lecteur Modèle.

4. Tout autre est la logique que prônent une Lucette Finas¹⁶ ou un Derrida : il s'agit ici, à l'inverse, de rendre compte de la force d'engendre-

13. Je passe ici sur le résultat de l'analyse, l'essentiel étant de voir comment il s'échafaude.

14. André Lagarde et Laurent Michard, *XIXe s. Les grands auteurs français du programme*, Paris, Bordas, 1969, p. 538. Maurice Hambursin, *Textes en archipels*, Bruxelles, de Boeck-Duculot, 1990, p. 119-121.

15. Notamment par Jean-François Halté et André Petitjean (« Pour une théorie de l'idéologie des manuels scolaires », in *Pratiques du récit*, Paris, CEDIC, 1977, p. 15-50), Pierre Kuentz (« L'envers du texte », in *Littérature*, 7, 1972, p. 3-26) et Jean-Michel Adam (*Pour lire le poème. Introduction à l'analyse du type textuel poétique*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1985, p. 11-22).

16. Cf. Lucette Finas, *Le bruit d'Iris*, Paris, Flammarion, 1978.

ment inépuisable que recèlerait le texte. Suivre leur exemple revient à soumettre le texte à une phase de réouverture qui exploiterait systématiquement et rigoureusement les failles de la lecture précédente et les potentialités sémantiques de chaque vers, de chaque mot.

Ainsi, le « tu » du v. 1 serait rendu à son double sens (participe passé de *taire* et pronom de la 2ème personne du singulier), de même que celui du v. 5, et l'on s'aviserait que la position symétrique des deux termes en fin de vers accroît l'effet de confusion.

Ainsi, comme souvent chez Mallarmé (on s'en avise trop peu), toute une thématique sexuelle émergera dès l'instant où l'on mettra en réseau les termes trompe, écume, bave, mâ, dévêtu, abîme, flanc, sirène...

Ainsi encore, le texte pourra être mis en résonance (en réseau) avec d'autres poèmes de l'auteur : de « Brise marine » à « Salut », c'est tout un feuilleton autour du voyage en mer que l'on peut dégager de l'œuvre de notre poète.

S'instaurerait de la sorte ce va-et-vient fondamental entre deux postures complémentaires (linéaire et tabulaire, sens et signifiante, construction et déconstruction), qui illustrerait une fois de plus la fécondité de la lecture littéraire.

5. Toutes ces opérations de lecture pourraient déboucher enfin sur une nouvelle et ultime ouverture qui consisterait à reprogrammatiser le texte, à l'investir de significations nouvelles et actuelles, collectives et personnelles. Les élèves seraient ici invités à écrire au départ du texte, à le prolonger ou à y répondre en usant des mêmes procédés formels (absence de ponctuation, démantèlement de la syntaxe), et en réexploitant d'une manière personnelle son réseau métaphorique. Ce faisant, ils ne feraient rien d'autre que vérifier l'idée de Barthes selon laquelle les textes illisibles sont avant tout des textes scriptibles, accessibles au déploiement sans fin des réécritures et des réélaborations imaginaires de chaque lecteur.

De l'illisible au scriptible en passant par l'audible et l'accessible, la boucle serait alors bouclée, et le pessimisme sépulcral de Mallarmé serait, une fois encore, contredit par le geste même de son décryptage : mais qui, dès lors qu'il s'agit de former de nouveaux adeptes de la lecture littéraire, songerait à s'en plaindre ?