



UNIL | Université de Lausanne

Unicentre

CH-1015 Lausanne

<http://serval.unil.ch>

Year : 2019

L'éducation poétique par l'illisible. Enquête sur les conditions de la lecture en démocratie

Depeursinge Mathieu

Depeursinge Mathieu, 2019, L'éducation poétique par l'illisible. Enquête sur les conditions de la lecture en démocratie

Originally published at : Thesis, University of Lausanne

Posted at the University of Lausanne Open Archive <http://serval.unil.ch>

Document URN : urn:nbn:ch:serval-BIB_D3C0EAA7C98B0

Droits d'auteur

L'Université de Lausanne attire expressément l'attention des utilisateurs sur le fait que tous les documents publiés dans l'Archive SERVAL sont protégés par le droit d'auteur, conformément à la loi fédérale sur le droit d'auteur et les droits voisins (LDA). A ce titre, il est indispensable d'obtenir le consentement préalable de l'auteur et/ou de l'éditeur avant toute utilisation d'une oeuvre ou d'une partie d'une oeuvre ne relevant pas d'une utilisation à des fins personnelles au sens de la LDA (art. 19, al. 1 lettre a). A défaut, tout contrevenant s'expose aux sanctions prévues par cette loi. Nous déclinons toute responsabilité en la matière.

Copyright

The University of Lausanne expressly draws the attention of users to the fact that all documents published in the SERVAL Archive are protected by copyright in accordance with federal law on copyright and similar rights (LDA). Accordingly it is indispensable to obtain prior consent from the author and/or publisher before any use of a work or part of a work for purposes other than personal use within the meaning of LDA (art. 19, para. 1 letter a). Failure to do so will expose offenders to the sanctions laid down by this law. We accept no liability in this respect.



UNIL | Université de Lausanne

Faculté des lettres

FACULTE DES LETTRES

SECTION DE FRANÇAIS MODERNE

L'éducation poétique par l'illisible
Enquête sur les conditions de la lecture en démocratie

THÈSE DE DOCTORAT

présentée à la

Faculté des lettres
de l'Université de Lausanne

pour l'obtention du grade de
Docteur ès lettres

par

Mathieu Depeursinge

Directeur de thèse
Antonio Rodriguez

Co-directeur de thèse
Noël Cordonier

IMPRIMATUR

Le Décanat de la Faculté des lettres, sur le rapport d'une commission composée de :

Directeurs de thèse :

Monsieur Antonio Rodriguez

Professeur associé, Faculté des lettres, Université de Lausanne

Monsieur Noël Cordonier

Docteur ès Lettres, Professeur retraité de la Haute Ecole Pédagogique Vaud

Membres du jury :

Madame Sandra Laugier

Professeure, Université Paris I Panthéon-Sorbonne, France

Monsieur Serge Martin

Professeur, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France

autorise l'impression de la thèse de doctorat de

MONSIEUR MATHIEU DEPEURSINGE

intitulée


L'éducation poétique par l'illisible

Enquête sur les conditions de la lecture en démocratie

sans se prononcer sur les opinions du candidat / de la candidate.

La Faculté des lettres, conformément à son règlement, ne décerne aucune mention.

Lausanne, le 5 décembre 2018


Dave Lüthi
Doyen de la Faculté des lettres

Sommaire

Préambule

| | |
|---|----|
| L'École, ou le paradigme ascensionnel | 12 |
| La progressivité repose sur le postulat de la lisibilité | 16 |
| L'enjeu est de cerner le point précis que l'on a omis de penser | 18 |
| Aux racines d'une idée..... | 19 |
| « Jouir » des textes ? | 20 |
| Si c'est trop difficile, revoir les bases ? | 21 |
| Eduquer le citoyen | 22 |
| La littérature entendue comme apprentissage des affects..... | 25 |
| « Les barbares » | 32 |
| Entre éthique et politique..... | 36 |
| Méthode et cheminement critique..... | 37 |

PARTIE I

Le concept d'illisible

| | |
|--|-----------|
| I.1 Théoriser la lecture | 40 |
| I.1.1 Les contrats de lecture | 40 |
| I.1.2 Déterminations et conditions de l'acte de lecture..... | 53 |
| Lecteur « implicite » et lecteur « idéal »..... | 53 |
| Le dé-lire..... | 61 |
| I.1.3 L'idiotie ou l'éclipse de l'Autrui | 66 |
| Qu'entendre par « réel » ? Tentative d'éclaircissement..... | 67 |
| I.1.4 Réussite et échec de la lecture : glisser sur le langage ou s'encoupler dans le texte..... | 73 |
| Modalités de l' <i>inconformité</i> | 78 |
| I.1.5 Préserver l'illisible comme problème..... | 79 |
| La lisibilité, un acte de foi ?..... | 85 |
| Entre lecture et texte | 88 |
| L'illisible est croyance, mais face à un texte | 89 |
| I.2 Défaire l'Harmonie du monde..... | 91 |
| I.2.1 Illisible et modernité..... | 91 |
| Clarifications en vue de la spécification d'un concept | 93 |

| | |
|---|------------|
| I.2.2 Par-delà la <i>mimesis</i> | 104 |
| Le monde est une <i>mise en Livre</i> du réel..... | 110 |
| I.2.3. La valeur, selon la théorie saussurienne | 115 |
| La valeur, le Sens et l'idiotie..... | 124 |
| Le sens, la valeur et la signification..... | 126 |
| Rationalisme totalitaire contre rationalisme démocratique..... | 130 |
| On ne performe un monde qu'à transformer le langage | 133 |
| I.3 Art et illisible..... | 139 |
| I.3.1 Le Beau, le Bien, le Vrai : transgressions..... | 139 |
| I.3.2. Trois modes d'illisibilité artistique : idiot, extrême et incompréhensible | 146 |
| I.3.2.1. Art idiot..... | 146 |
| Art contemporain, art idiot ? | 148 |
| Art mimétique vs moderne/postmoderne/contemporain | 152 |
| L'art idiot est-il lisible ?..... | 155 |
| I.3.2.2. Art extrême | 161 |
| I.3.2.3. Idiot et extrême : deux modes non démocratiques | 167 |
| I.3.2.4. Incompréhensible et poésie | 168 |
| Si la poésie n'est pas incompréhensible, l'incompréhensible est-il poétique ? | 171 |
| La poésie est-elle un concept <i>contemporain</i> ? | 173 |
| « Bois ça ! » | 175 |
| Nier l'incompréhensible : le point de vue de l' « <i>alter-lisibilité</i> »..... | 180 |
| L'incompréhensible n'est ni a-sémantique, ni « <i>sémantique autre</i> »..... | 182 |
| I.4 Du texte aux lecteurs | 184 |
| Faire moderne | 186 |

PARTIE II

Paradigmes de l'appropriation

| | |
|--|------------|
| II.1 Le schème et l'acteur implicite | 188 |
| II.1.1 Aspects de l'appropriation | 188 |
| Publication et médiation | 188 |
| Acte : action et appropriation..... | 192 |
| Naturalité..... | 198 |
| II.1.2 Le scolaire ou le paradigme de la conversion | 200 |
| Mythe de la caverne et partage entre les lecteurs | 205 |
| Sortir de l'usine..... | 206 |
| Le scolaire est un paradigme d'inspiration religieuse..... | 208 |
| II.1.3 De quoi la didactique est-elle le nom ? | 211 |

| | |
|--|------------|
| Micro, macro, voix et point de vue | 220 |
| II.1.4 La « postmodernité » a-t-elle « liquidé » la Littérature ? | 223 |
| Lecture pure et impureté du lecteur | 230 |
| Faut-il encore parler de Littérature ? | 235 |
| II.2 Culture et Distinction | 237 |
| II.2.1 « Les métamorphoses de la distinction » | 237 |
| II.2.1.1 Synthèse des termes contemporains d'un débat sociologique | 237 |
| Univore, <i>multivore</i> , omnivore | 245 |
| Œuvres illisibles et autres œuvres légitimes | 251 |
| II.2.1.2 Le mythe de la libéralisation du goût | 256 |
| La fausse dialectique du lecteur théorique et du lecteur empirique | 256 |
| Les limites de la liquidification sont le signe des conditions structurelles | 258 |
| Des « faits » parlant <i>d'eux-mêmes</i> contre notre hypothèse ? | 264 |
| II.2.2 Intelligence, désir et volonté | 266 |
| II.2.3 Une typologie de l'expertise | 270 |
| Quelle est la forme précise de l'expertise littéraire ? | 276 |
| II.3 Tracer la perspective d'une didactique non scolaire | 283 |
| Communauté actuelle et virtuelle | 284 |
| Axiomes implicites du <i>Maître ignorant</i> | 285 |
| Premier axiome | 286 |
| Deuxième axiome | 287 |
| Troisième axiome | 292 |
| Quatrième axiome | 295 |

PARTIE III

Le concept d'acte

| | |
|--|------------|
| III.1 Engager la littérature en acte | 298 |
| III.1.1 La littérature définie comme extension actantielle | 298 |
| III.1.2 Puis l'œuvre passa dans l'œil | 308 |
| Souvenir d'une visite guidée | 312 |
| <i>Clair de terre</i> | 315 |
| « Les textes n'existent pas, ce sont les lecteurs qui les font » | 317 |
| III.1.3 Tout est affaire de vitesses | 323 |
| III.1.4 Texte ou usages ? | 334 |
| Sens du texte | 335 |
| III.1.5 Un acte n'est pas toujours celui qu'on croit | 340 |
| Théorie des actes, lecture et écriture : du paralogisme post-textuel | 344 |

| | |
|---|------------|
| <i>Puis, c'est Iser qui a raison</i> | 348 |
| III.2 Modéliser l'acte | 352 |
| III.2.1 Acte et appropriation..... | 352 |
| III.2.1.1 Acte enveloppé et interchangeabilité | 352 |
| III.2.1.2 L'oubli de la didactique est le devenir-idiot de l'appropriation | 359 |
| Deleuze, les surfers et les plieurs de papier | 362 |
| III.2.2 Composantes et modes de l'acte | 367 |
| Actes et gestes..... | 367 |
| Une question de méthode : faut-il se méfier des termes du raisonnement ?..... | 372 |
| Trois modes fondamentaux..... | 373 |
| III.2.3 Contemporanéité de l'« ordinaire » ?..... | 375 |
| III.2.3.1 Où passe la frontière ?..... | 375 |
| Actes de lecture lyriques | 376 |
| Dignité de l'« ignoble » | 380 |
| III.2.3.2 La conversion : sens commun, ou extraordinaire ?..... | 382 |
| III.3 Déterminer la valeur des actes | 393 |
| III.3.1 Équivalence et <i>covalence</i> | 393 |
| Penser le paradoxe d'un acte épistémique à dominante pratique | 394 |
| III.3.2 Interchangeabilité et réversibilité..... | 405 |
| La poésie comme actes : homogénéité structurelle du domaine poétique ? | 406 |
| Enveloppement et continuité..... | 407 |
| Interchangeabilité, réversibilité et détermination de la continuité des actes enveloppés .. | 409 |
| III.3.3 Comment délimiter un acte de lecture : études de cas | 411 |
| III.3.3.1 Description de l'acte de lecture de roman – étude sur la base d'une expérience : un incipit de Houellebecq | 413 |
| Le temps des questions et des petits cailloux..... | 417 |
| Retour sur la mort du père..... | 419 |
| Remarques sur la relecture | 420 |
| La compréhension est affaire de sentiment, la <i>vérité</i> d'« évidence » (Descartes) | 421 |
| Mais qui est ce <i>on</i> ? Ce <i>nous</i> ? | 422 |
| III.3.3.2 Les deux mouvements centripète et centrifuge de la compréhension..... | 423 |

PARTIE IV

Description et analyse des expériences

| | |
|--|------------|
| IV.1 Définition du cadre d'expérience | 430 |
| Question de méthode..... | 431 |
| Description des contextes d'expériences | 431 |
| A) Structures d'intégration/raccrochage | 432 |

| | |
|--|------------|
| MATAS | 432 |
| Secteur « Accueil » de l'École de la transition | 433 |
| B) Deuxième série d'expériences avec lecteurs « experts » | 436 |
| Corpus | 438 |
| Deux « jeux » de lecture | 439 |
| Acuité d'un concept | 439 |
| Au départ, la conception de deux jeux : motivations et élaboration | 440 |
| Règles du jeu | 443 |
| Deux règles générales <i>essentiels</i> : | 443 |
| Jeu n°1 | 443 |
| Terrain de jeu : | 443 |
| Règles / Étapes : | 444 |
| Jeu n°2 | 444 |
| Terrain de jeu : | 445 |
| Règles / Étapes : | 445 |
| Réglages méthodologiques | 446 |
| Choix concret des textes | 446 |
| Les faits, rien que les faits : | 447 |
| quelle posture de chercheur et quelle méthode de récolte des « données » ? | 447 |
| Déroulement général, temporalité des expériences | 449 |
| IV.2 Récit de deux expériences | 450 |
| IV.2.1 Première expérience longue : AET | 450 |
| Séances 1 et 2 : 22 et 29 janvier | 451 |
| Séance 3 : 4 février | 452 |
| Séance 4 : 11 février | 455 |
| Séance 5 : 11 mars | 456 |
| Séances 6 et 7 : 18 et 25 mars | 457 |
| Vers la deuxième expérience longue | 458 |
| IV.2.3 Deuxième expérience longue : MATAS | 459 |
| Séance 1 : 23 avril | 460 |
| Séance 2 : 30 avril | 463 |
| Séance 3 : 21 mai | 463 |
| Séance 4 : 28 mai | 464 |
| Pris dans la toile d'une idée | 470 |
| Séance 5 : 4 juin | 473 |
| Séance 6 : 11 juin | 478 |
| IV.3 Synthèse et évaluation des résultats d'expériences | 485 |

| | |
|--------------------------------|-----|
| Égaux mais dissemblables | 488 |
| À quoi a-t-on joué ? | 489 |
| Rattrapés par la séquence..... | 495 |

Conclusion

| | |
|--|-----|
| Retour de l'expérience à la théorie et synthèse conceptuelle des deux mouvements | 502 |
| Qu'entendre par culture, en temps « liquides » | 506 |
| Démocratie formelle..... | 508 |
| La démocratie et l'illisible | 510 |

Bibliographie

| | |
|--|-----|
| I. Corpus..... | 512 |
| II. Autres œuvres littéraires..... | 512 |
| III. Théorie littéraire..... | 513 |
| IV. Didactique..... | 519 |
| V. Approches générales | 520 |
| Philosophie..... | 520 |
| Sciences sociales et sciences de l'éducation | 527 |
| Histoire/sociologie de l'art..... | 528 |
| Linguistique, sémantique, sémiologie..... | 528 |
| Remerciements..... | 530 |

Préambule

(du neuf sur la schize)

No touch (navigation gestuelle) ordi
Et vitrine tactile Ubicity qui
Te connaît sur le bout de tes doigts : plus
Transparent que le poisson électrocu

Tué des grands fonds. Big Marketing Brother
Te scrute au fin fond de ton génome d'hu
Manoïde modulé par wiki cul
Ture. Et sous peu l'hyperpuce plus super

Miniature en villégiature incogni
To nichée dans tes lunettes te re-schi
Ze : en binoculé strict où floccule l'i
Mage où est le monde en vrai nunc & ibi ?¹

Ceci est un poème. Un poème français contemporain de la plume de Christian Prigent, extrait d'un recueil ayant pour titre *La vie Moderne*. Ceci est un texte illisible. Ainsi le qualifierait l'auteur, du point de vue de sa propre poétique. Et on lui donnera pleinement raison, ce qui sera argumenté par la suite.

Ceci est l'objet (ou plutôt le lieu) d'une expérience de lecture que nous avons menée dans plusieurs classes avec lesquelles tout laisserait supposer qu'une telle entreprise fût vouée à l'échec. Tel n'a pas été le cas ; et si tout l'enjeu de la présente enquête sera de déterminer ce que signifie exactement que nous ayons réussi quelque chose, en tous les cas, nous n'avons pas échoué.

À la seule évocation du mot *poésie*, la plupart des gens se sentent déjà « hors-jeu », plus exactement, on sera poussé à croire qu'il s'agit d'un « simple jeu d'enfant » ou alors, au contraire, d'une forme de puissance chamanique occulte dont seraient seuls détenteurs les experts².

¹ PRIGENT, Christian, *La vie Moderne*, Paris : P.O.L, 2012, p. 41.

² Ce constat intuitif a été confirmé par une série de questionnaires passés aux élèves dont les résultats confirment ceux déjà répétés dans nombre de collectifs consacrés à la question de l'enseignement de la poésie.

Accolez au substantif l'adjectif « contemporaine », et l'effet est garanti, plus personne à l'appel, seule la « crème de la crème » des lecteurs, une famille de poètes (« Hypocrite lecteur, – mon semblable, – mon frère ! », écrivait Baudelaire) se lisant les uns les autres ; une infime minorité, certaine d'appartenir, pour cela même, au premier cercle du Cosmos¹. Il se pourrait très bien qu'il n'y ait pas là un problème, ou plutôt, que cet état de fait ne pose pas le problème que souvent l'on croit. Nous ne joindrons pas notre voix au concert de *lamenti* sur la mort programmée de la poésie, signant la perte de l'Humain, sans autre enquête. On peut vivre bien sans jamais avoir rencontré de poème contemporain, sans ne jamais lire de poème ; de même que dans ses *Mythologies*, Barthes affirme – démonstration à nos yeux imparable qu'« il s'agit [...] d'une véritable Comédie Humaine »² – que « le catch n'est pas un sport, c'est un spectacle, et il n'est pas plus ignoble d'assister à une représentation catchée de la Douleur qu'aux souffrances d'Arnolphe ou d'Andromaque »³.

Il convient pour clarifier la question de distinguer d'abord deux sens dans lesquels on entend communément le *bien* vivre, ou pour le dire autrement, de distinguer le bien-vivre de la « vie bonne ». S'agit-il de vivre selon son désir ? Ou s'agit-il, au contraire, de vivre selon l'image d'une présumée Nature humaine ? Tout cela fait bien antique, bien gréco-romain et pourtant, c'est dans ces termes que le mythe contemporain de la « mort de la Culture » continue à dialectiser le monde. Mythe cathodique qui voit s'opposer à longueur de temps une kyrielle de *jouisseurs soixante-huitards* à la lignée des « Mécontemporains »⁴.

Que le défaut de poésie n'ait pas qu'une seule et unique signification, on s'en rendra compte, si l'on rapporte ce jugement à l'endroit de la personne qu'il qualifie. Ainsi, on ne dit pas exactement la même chose, lorsqu'à travers lui on désigne quelqu'un de hautement qualifié mais que les représentations et intérêts (plus que directement la compétence) éloignent de ce que l'on nomme la Culture, ou quand on parle de quelqu'un à qui manquent tous les diplômes attendus. Ainsi, lorsqu'on dit Culture, on entend Humanités, si bien que l'on doit parler de *culture scientifique*, lorsqu'on désigne l'ensemble non pas des corpus spécialisés, mais des vulgarisations du savoir des sciences de la nature et de la technique. Il

¹ Image aristotélicienne.

² BARTHES, Roland, *Mythologies*, Paris : Seuil, Point essais, 1957, p. 17.

³ *Ibid.*, p. 13.

⁴ Titre d'un essai d'Alain Finkielkraut. Lesdits Mécontemporains étant bien intempestifs puisqu'ils se plient, pour porter leur parole, aux mises en scène médiatiques, dont la poétique affirme sans cesse le monde qu'ils vitupèrent : prééminence de l'image sur le verbe, tempo de l'urgence, expression de toute parole, sans distinction *a priori* de dignité – quoique, sur ce point, à rebours de ce qui est affirmé en apparence par l'idéologie médiatique, il faudrait s'interroger sur la mise en scène exacte ; on n'a pas encore vu le débat, sous format classique *mano a mano*, opposant Finkielkraut et un « jeune de banlieue ».

est rare de voir considérés réellement à égalité les différents produits et activités de l'*intelligence humaine*. Rare de voir l'intelligence entendue comme une faculté également déployée dans tous domaines.

Un jugement comme celui que tient ici Philippe Meirieu n'est ainsi pas des plus fréquents :

Il y a quelque chose de fondamental [...] qui est le vecteur de nos activités professionnelles : toute activité humaine porte en elle, dès lors qu'elle est travaillée avec une exigence maximale, toute l'intelligence humaine. Il n'y a pas, jamais, d'objet de travail qui pourrait mériter d'emblée notre mépris. Tout objet de travail est digne d'exhausser celui qui se le coltine complètement jusqu'à « l'humaine condition », comme dit Montaigne.¹

Pour revenir au parallèle établi par Barthes entre le théâtre classique et le catch, dès lors, ou que l'on pense par ailleurs aux pages où Stanley Cavell lit Kant à travers des comédies hollywoodiennes², quoiqu'il soit nécessaire de démystifier ainsi l'arbitraire des hiérarchies culturelles – cela d'autant plus que la démarche elle-même n'a rien d'arbitraire –, cela ne peut suffire. Car le « même » spectacle de catch apprécié authentiquement par un spectateur ignorant tout de Racine ou par le même Barthes qui produit cette exégèse n'a pas le même sens.

Il s'agit de cheminer à égale distance des deux points de vue dont la *mise en drame* semble nous forcer à choisir : entre un essentialisme culturel intrinsèquement élitiste, et une réduction trop rapide de la question à la seule dimension du goût. On connaît bien les termes du débat : effort contre plaisir ; communauté contre individu ; mémoire contre présent, etc...

On les connaît assez bien pour en avoir fait le tour et pour refuser de poser le problème selon leur loi. Ils sont épuisés.

Le problème, si l'on croit à la réalité de cette dialectique, c'est que l'hédonisme ne fait que confirmer le point de vue qu'il veut dépasser : en décrétant qu'il s'agit de donner droit au plaisir, soit de revaloriser ce qui se trouve écrasé par la hiérarchie des valeurs culturelles, dont le principe a toujours été la *difficulté*, il tend à naturaliser encore davantage l'équation scolaire par excellence dont la mécanique est la *progressivité*.

L'école, par sa seule existence, affirme une évidence, une coupure avec son dehors, qui implique, dans la version forte, que les savoirs qu'elle institue ne peuvent être acquis sans

¹ MEIRIEU, Philippe, *Lettre à un jeune professeur*, Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 2005, p. 66.

² LAUGIER, Sandra, *Recommencer la philosophie. Stanley Cavell et la philosophie en Amérique*, Paris : Vrin, Philosophie du présent, 2014, pp. 15-16.

elle ; dans la version faible, qu'ils ne peuvent pas l'être avec la même efficacité, ou que leur acquisition demeure incertaine, là où il est socialement nécessaire qu'ils soient prodigués à tous (ou au moins au plus grand nombre). Dans tous les cas, que, avant elle, on n'est pas du tout entré dans le savoir, la Culture¹. La porosité croissante entre le privé et le public, le patrimoine et la culture populaire, n'y change rien. Qu'elle transmette un savoir exceptionnel, ou intègre des objets communs, pour offrir un regard neuf, critique sur eux, c'est toujours le même présupposé qui fonde la rupture entre le temps « commun » et le temps « scolaire » : ce qui s'y enseigne (« savoir » ou « compétence ») ne s'acquiert qu'ici.

Accepter les termes de cette dialectique ne peut que nous conduire soit à choisir un camp – chanter les louanges d'une époque libérée, ou au contraire ruminer indéfiniment son Paradis perdu – ; soit à se satisfaire d'une synthèse insuffisante consistant à tenter de mettre un peu de plaisir dans l'effort, à rendre plus attrayant, à chercher le *sujet* derrière le savoir². Mais on n'a rien fait vaciller des axiomes de départ...

Questionner l'évidence de l'école revient donc à poser la question suivante : l'école dérive-t-elle d'une nécessité ou pose-t-elle sa propre nécessité dans l'accès à tel savoir ? Est-il ou non exact, dans chaque cas que, hors de l'école et sans elle, on ne puisse acquérir ce dont elle fait sa spécialité (l'école n'enseigne pas tout) ? Faut-il considérer avec Rancière que la mécanique de l'école est de produire arbitrairement ce qu'elle doit résoudre : la distance présupposée entre le savoir et le non-savant³ ?

L'École, ou le paradigme ascensionnel

On ne naît pas un jour expert, on l'est devenu. Et cette genèse elle-même est le parcours effectif que l'école entend nous faire parcourir. Ou plutôt, *gravir*. Le sens dans lequel s'envisage aujourd'hui la succession des marches n'est plus celui qu'elle pouvait avoir il y a un siècle. Pour ne parler que de la littérature, qui est l'« objet » dans lequel nous place notre point de départ empirique, les œuvres elles-mêmes ont changé, et concernant la *littérature pour la jeunesse*, on est passé d'un tour moralisateur et didactique – au sens commun – à des œuvres traitant de sujets complexes et structurées de façon ouverte. De même, à travers les travaux de nombreux didacticiens, sous l'influence des théories contemporaines de la lecture,

¹ RANCIERE, Jacques, *Le maître ignorant*, Paris : Fayard, 10/18, 1987, pp. 15-16.

² Perspective aujourd'hui représentée en didactique de la littérature par la notion de « sujet lecteur ».

³ RANCIERE, *Le maître ignorant, op. cit.*, pp. 15-16.

une place s'est vue réserver, dès les premiers degrés¹, à l'interprétation des textes. Est ainsi dépassée la vision la plus strictement linéaire d'un apprentissage par blocs de compétences, passant du *décodage*, à la *compréhension*, pour enfin entrer dans l'*interprétation* des textes.

Si les œuvres de la « littérature jeunesse » ont subi des transformations spectaculaires, par leur complexité et leur richesse, si bien qu'elles en deviennent *lisibles* par des adultes, il n'en demeure pas moins que leur définition intrinsèque est celle d'une *destination*. Et cela n'a rien de contingent, car, si sous d'autres points de vue (sujets traités, périodes historiques, rapport *haute/basse* culture) l'axe linéaire et hiérarchique s'est très précisément compliqué, celui de la difficulté demeure quant à lui sauf.

En réalité, si l'on considère le cheminement que parcourt un élève appelé à devenir idéalement expert, des premières années de la scolarité à l'Université, les mouvements les plus importants s'observent aux deux « extrêmes » du processus. En effet, en parallèle du renouvellement de la littérature jeunesse, les Facultés de littérature contemporaine ainsi, non seulement s'ouvrent aux littératures anciennement déconsidérées pour être *populaires*, mais le font sous un angle non pas sociologique, mais proprement littéraire ; on trouve même dispensés des séminaires de recherche sur la littérature jeunesse, bouclant alors la boucle contre la logique linéaire, alors même que de nouveaux médias font leur entrée aux côtés des arts classiques : l'exemple paradigmatique en est l'essor des *video game studies*.

Néanmoins, si l'on considère les autres maillons de la chaîne, de tels bouleversements ne s'observent pas dans les degrés de la scolarité où, dans la majeure partie des cas, continuent de se succéder « œuvres de collège », puis « œuvres de lycée/gymnase ». Il est important dès lors d'envisager ensemble changements et statique, au risque de se méprendre sur le sens de ces changements. Dans un cas, ce qui a changé est avant tout la vision contemporaine de l'enfance ; c'est davantage une anticipation sur les aptitudes présupposées des jeunes enfants qui est en jeu – capacité à supporter et à aimer l'indétermination ainsi qu'à comprendre des thèmes et problématiques que l'on pensait auparavant réservés aux adultes. Si l'on considère à l'autre bout les changements internes à l'Université, ce qui est en jeu est une transformation où se dessinent deux mouvements solidaires : d'une part un plus grand relativisme culturel, d'autre part, son corollaire, voulant que la valeur dès lors tient non pas aux textes ou aux préceptes de la tradition, mais au point de vue singulier et néanmoins autorisé de l'expert capable de repérer et consacrer les chefs d'œuvres dans le foisonnement des productions

¹ TAUVERON, Catherine, *Lire la littérature à l'école*, Paris : Hatier, 2002.

culturelles passées et présentes. Dès lors, *un* album jeunesse, *un* polar, *de la* science-fiction peuvent être aussi « littéraires » *a priori* que *du* Flaubert, dès lors qu'un expert est capable de le *montrer*.

Des œuvres auparavant exclues de la grande culture *montent* à l'Université et se trouvent par-là validées. En revanche, le mouvement inverse ne s'observe jamais et, de même que les œuvres de l'avant-garde entrées dans le patrimoine ne se retrouvent pas davantage démocratisées, les œuvres contemporaines les plus *à la pointe* de cette lignée perçue comme intrinsèquement élitare demeurent entièrement cachées du grand public.

Des best-sellers font leur entrée au Lycée, mais Mallarmé ne descend pas de son piédestal ; au moins son nom circule-t-il au-delà du seul cénacle des « meilleurs lecteurs », dans certaines anthologies, ou, en tant que *monument*, dans les manuels d'histoire littéraire. Mais c'est dans les mains des lecteurs dits « ordinaires » qu'il ne tient jamais. Le fossé se creuse encore davantage, si l'on pense à Gherasim Luca, Nathalie Quintane, Christian Prigent, Jude Stefan, Philippe Beck et bien d'autres noms qui demeurent inconnus du « grand public », et pourtant de véritables « stars » chez les *lecteurs de poésie contemporaine*.

Mais le problème ne se résume pas à une question de noms, sans quoi il ne relèverait que de la culture entendue au pire sens du terme. C'est une affaire d'expérience, et de construction de monde. Parce que, ne l'oublions pas, entre autres coordonnées du petit cosmos qu'est chacun, une image intuitive, imparfaite, mais très spécifique cependant, des différents usages et domaines, disciplines... se tisse au croisement des œuvres, bribes de discours et expériences qu'il a faites jusqu'alors. Tout le monde, tout un chacun sait, en un sens, sans qu'il soit nécessaire qu'il puisse la définir, qu'il se la soit déjà définie, ce qu'est la littérature, ce qu'est la poésie, etc. Peu importe le sens qu'extérieurement on peut prêter à cette image, la valeur qu'on lui attribuerait dans un quelconque dispositif d'évaluation dont l'école est le paradigme même, il le *sait*, sans quoi il ne pourrait pas lire.

Le parcours scolaire se pose comme un cheminement de dévoilement progressif et de révélations, éclaircissements – on connaît tout le champ métaphorique hérité du Mythe de la Caverne. C'est donc que, pour un élève, le cheminement qui ouvre son monde est calqué sur l'*a priori* du cercle de l'ontogenèse sur la phylogenèse. Dicté par cette loi, la continuité progressive du cheminement est assurée par le retour permanent d'une structure fondamentale, celle de la résolution ou « [abolition de] la distance », comme la nomme

Rancière¹, entre le maître (forme idéale) et l'élève, en défaut de substance. Celle-ci implique que, inmanquablement, lui est présenté, palier après palier, un *problème* qu'il ne peut pas résoudre, dont la résolution repose sur l'acquis des paliers précédents et qu'il est amené, idéalement, comme on le lui a toujours fait faire, à résoudre ce nouveau problème et à le capitaliser comme pour les paliers précédents.

Entre deux élèves, l'un réussira, jusqu'à avoir rattrapé le maître, là où l'autre se trouvera éliminé, mais l'un comme l'autre auront ainsi façonné leur représentation du monde, en tant que paradigme *positif*, impliquant l'image d'un mouvement de progression nécessaire, linéaire et universel en raison duquel la difficulté des objets d'études et des problèmes ainsi hiérarchisés serait exactement corrélée à la promesse de sa réduction par la fuite en avant d'un surcroît de savoir et d'aptitude supposément requis.

Un monde dans lequel, puisqu'on nous a présenté le devenir selon cette structure de résolution croissante et constante, l'expérience d'un problème implique toujours à la fois que l'on ne possède pas de soi-même les moyens de le résoudre sans l'intercession d'un maître² et donc, de façon corrélée, qu'il n'existe jamais une difficulté qui ne soit en même temps sinon facile, au moins compréhensible par autrui, si elle devait ne pas l'être du tout par *moi*.

C'est le parcours qui mène de l'ignorant à l'expert, par décollements successifs et progressifs. Dans sa forme première, au 19^{ème} siècle, en tant que mécanisme central de ce que Foucault a nommé les sociétés disciplinaires, l'école fait plus que de dire « telle main, tel homme »³, elle ordonne en réalité les mains, dans la succession, et en conséquence, dans la hiérarchie. Chacune est dans cet ordre la condition nécessaire à la conquête de la suivante. Autrement dit, celui qui arrête l'école à 15 ans n'est pas simplement *autre* que celui qui la continue jusqu'à l'université, il est *cet autre que serait devenu l'universitaire, s'il avait échoué* : il porte sur lui, et profondément inscrit en lui la marque d'un manque. Du point de vue scolaire, son « être » et son mode de vie ne réalisent pas pleinement la nature de l'homme accompli.

Un arrêt dans la scolarité signifie de ce fait une solidification de la distance devenue infranchissable, restant gravée au fer rouge dans la tête de chacun et dont la blessure est celle d'une intériorisation de sa propre impuissance : la croyance que toute rencontre illisible ne démontre que sa propre incapacité en cela que cet illisible serait, en réalité, lisible pour autrui.

¹ RANCIERE, *Le maître ignorant*, op. cit., p. 13.

² *Ibid.*, p. 18.

³ MICHAUX, Henri, *Qui je fus*, Paris : Gallimard, bibliothèque de la Pléiade, tome 1, 1998, p. 74.

Le lisible ne signifie pas, en effet, ce qui est actuellement lu, mais de manière plus large, la croyance qu'il peut l'être, sinon par moi, par autrui.

La progressivité repose sur le postulat de la lisibilité

L'École est un dispositif à construire l'illusion de la lisibilité du monde (elle est portée par cet *a priori*) et son effet est de transformer l'échec en impuissance. Le paradigme de la lisibilité institue précisément une linéarité qui veut que les textes progresseraient toujours et que toujours les textes sélectionneraient les lecteurs ; ce que l'incompréhension signifie pour qui n'a pas acquis les mécanismes de contournement de l'obstacle, par recouvrement du texte par une glose quelconque ; ce que signifie, dans ce cadre, l'incompréhension, c'est *une impuissance*¹. Le sentiment d'impuissance est la marque de cette croyance intégrée, conditionnée en la lisibilité qui dévalue : quelqu'un d'autre le peut, et moi, qui le devrait (étant humain comme lui), je ne le peux pas. Preuve de mon infériorité. Croyance induite par l'école et quelques fables bien ancrées répétant que d'autres, sans peine le peuvent (croyance qui se vérifie systématiquement dans mes échanges avec les adolescents avec qui je travaille).

Entendons-nous bien, il ne faut pas confondre lisibilité et facilité. La lisibilité, puisqu'elle désigne directement un potentiel, se dit autant d'œuvres faciles que difficiles, elle dit ce qu'il y a en fait de commun aux deux, comme nous le développerons dans la première partie : la réduction possible de la difficulté, la facilité donnée ou à prendre, acquise ou promise, mais toujours l'espoir de la résolution, et du même coup, pour celui qui ne pourra pas, la *preuve irréfutable* de son infériorité. C'est ainsi que, quoique l'école ait pour objectif, par son organisation, d'aider les élèves à acquérir au mieux du savoir – et l'enjeu n'est pas ici de juger de ses possibles réussites – elle est en même temps la cause irréductible, parce qu'inhérente à la structure de la lisibilité elle-même, des inégalités. Autrement dit, dans l'organisation lisible du monde, quelles que soient les réussites locales, les parcours individuels d'ascension sociale, on aura dans tous les cas façonné le monde sur le moule de l'inégalité.

Si nous menons notre enquête à partir d'un objet, d'un corpus précis, c'est qu'on ne peut se satisfaire d'opposer à cette fatalité de l'organisation inégalitaire du savoir la simple affirmation de l'égalité de puissance de chacun. Davantage, l'enjeu n'est pas de décréter que l'école n'a jamais raison quand elle pose l'acquisition du savoir comme une progression

¹ RANCIERE, *Le maître ignorant, op. cit.*, p. 29.

méthodique dictée sur la croissance de la difficulté, mais que l'on ne peut en faire, sans enquête, une matrice commune à toute discipline et à tout corpus ; en particulier concernant l'un des objets que l'on tient en général précisément pour les plus élitaires : la poésie d'avant-garde¹. Du moins était-ce notre pari, et ce que nous nous emploierons à démontrer dans les pages à venir, prenant à contre-pied la vision la plus communément installée de l'enseignement de la littérature, centrée sur une progression de la difficulté.

Les œuvres ainsi prises dans une série linéaire, il n'en est pas une dont l'expérience de lecture ne soit appelée à être résolue, et à devenir aussi aisée et familière que ne l'étaient les œuvres dont on regarde la difficulté abolie avec distance, sinon hauteur, difficulté que l'on ne parvient même plus à sentir. Pas une œuvre donc qui puisse remettre en question le sens de cette structure, et ne renforce cette image générale, hiérarchique et claire de la littérature, comme sens et destination. Comme parole *sur* et *pour*. Ceci de révélations en éclaircissements, et d'éclaircissements jusqu'aux *Illuminations* qui constituent, dans l'expérience scolaire, dans le devenir de la littérature, le seul point de rupture, le moment où la machine se grippe et déraille². Soudain, apparaît un *trou noir* du sens. Qui laisse sans voix et sans ressource, souvent pas même ou à peine lu, il demeure cet astre lointain qu'on ose à peine regarder, nourrissant tous les lieux communs sur l'incommensurable génie que nombre de poètes eux-mêmes ont contribué à bâtir, Rimbaud pas moins qu'un autre, lui le « voyant », l'« illuminé ».

Pour la première fois, dans ce dispositif classique de l'étude de la littérature voulant que l'on demande aux élèves dans un premier temps de lire les œuvres qui seront ensuite analysées en classe, l'élève se trouve *jeté* dans une œuvre face à laquelle il est sans secours³. Pour la première fois, on a rencontré un *illisible*. Cependant, ce dont, de retour en classe, vous

¹ Une fois pour toutes, nous précisons que cette catégorie, lorsqu'elle est adoptée, l'est par souci de lisibilité du propos, parce que « avant-garde » et « illisible » sont souvent pris comme synonymes et parce qu'elle situe assez bien les corpus que l'on a majoritairement à l'esprit. Néanmoins, elle n'a pas à nos yeux de valeur heuristique et il lui sera par la suite préféré une typologie de l'illisible (où l'on verra que les deux catégories, en fait, ne se recouvrent pas, puisqu'il existe aussi bien des œuvres d'avant-garde lisibles que des œuvres illisibles ne s'étant pas revendiquées ou n'ayant pas été rattachées à l'avant-garde).

² Nathalie Rannou rappelle que la poésie est non seulement à peu près absente de l'enseignement, mais davantage peu lue par les enseignants eux-mêmes (BRILLANT RANNOU, Nathalie, BOUTEVIN, Christine, BRUNEL, Magali (dir.), *Etre et devenir lecteur(s) de poèmes. De la poésie patrimoniale au numérique*, Namur : PUR, coll. Diptyque, 2016, pp. 11-12), ce que confirme une enquête que nous avons menée auprès de futurs enseignants du *Secondaire I et II*. À travers nos résultats, c'est précisément en tant qu'elle est perçue comme illisible qu'elle n'est pas lue par eux. Il convient, comme nous le montrerons, de questionner cette assimilation, mais du point de vue des perceptions, cela suffit à confirmer le rapport de l'école à l'illisibilité.

³ On pourra toujours nous donner l'exemple de tel élève pour qui la lecture de Rimbaud fut un « événement ». Mais ce genre d'élève, en général, que cela soit vrai ou le fait d'un petit aménagement avec l'histoire, est devenu professeur de lycée ou peut-être Yves Bonnefoy.

vous apercevrez, c'est qu'il existe certains outils, qu'on s'ingénie à vous enseigner depuis quelques années déjà, et grâce auxquels, sinon vous, alors votre professeur ou un autre élève, parvient non pas à lire mieux le texte que vous dans le sens où vous aurez échoué à le faire, mais à en rendre compte, à discourir dessus, et, par ce moyen, par ce détour, à le rendre clair, sensé, à le justifier, à l'expliquer.

Que vous vous apprêtiez à faire partie ou non du cercle des experts en lecture de la littérature – littérature qu'un tour de passe-passe rhétorique contemporain a tendu à confondre avec cette méthode, cette technique elle-même, devenue « lecture littéraire » – c'est la lisibilité elle-même qui se trouve ressourcée et sauvée dans le lieu même où elle avait le plus semblé vaciller, puisque, ici comme ailleurs, loin d'une invalidation de l'axiome universel de la différence d'intelligence, c'est au contraire cet axiome qui en sort conforté, magnifié ; désormais existe une littérature *pour experts*, comme il existait une littérature pour enfants, pour adolescents, pour adultes : c'est désormais la littérature elle-même qui se dit en plusieurs sens.

L'enjeu est de cerner le point précis que l'on a omis de penser

Cela va de soi : il existe des textes plus ou moins faciles. Il ne va pas moins de soi que, selon certains critères (partiels ou entre eux synthétisés), on peut entreprendre de classer les textes selon ce critère-là.

Par difficulté, nous désignons précisément l'effort relatif de compréhension qu'un texte requiert. Que ce soit en raison de son lexique, de sa complexité syntaxique, d'idiosyncrasies rythmiques contredisant *l'effort de clarté*, donnant corps et sens à l'obscurité ; de son caractère plus ou moins imagé, ambigu ou ironique, ou encore d'une forte dimension allusive ou référentielle, encyclopédique. À ces traits *strictement* linguistiques, peuvent se mêler d'autres, dans le cas d'écritures multimodales, ou mixtes, comme la calligraphique.

Si l'on se concentre sur la seule dimension de la compréhension – et la constellation de ses conditions – il est effectivement possible d'opérer un classement objectif (au moins approximativement, ou tendanciellement) entre les textes.

Si l'on part de ce principe, l'impossibilité de comprendre, seul – et sans la documentation requise, ni la maîtrise de sa manipulation – un texte reposant sur un tissu serré ou proliférant de références et allusions que l'on ne possède pas est une tautologie ; à moins d'avoir défini arbitrairement, sans autre examen, la compréhension comme un acte de pure invention. De

même, si l'on peine à comprendre, seul, les textes dont la syntaxe obéit le plus à la distribution de l'information propositionnelle et isole au mieux des informations entre lesquelles elle explicite systématiquement les articulations, il est plus que vraisemblable que l'on peinera davantage à saisir un texte à la structuration et au déploiement byzantins. L'enjeu, encore une fois, n'est pas de discuter ces formes d'évidence-là.

L'enjeu n'est donc pas de proposer à un apprenti lecteur, peu exercé, en lui soumettant le pavé-Proust, ou le pavé-Dante, que, seul, il « apprenne à lire » ainsi, en le *lisant*, simplement.

L'enjeu est ailleurs, et il est double : premièrement, a-t-on assez profondément pensé la multitude des *manipulations*, des usages, des ancrages possibles du lecteur dans un texte et d'un texte dans le monde, avant de déduire de cette évidence-là que *toute* lecture de ces textes, par ces lecteurs, *immédiatement* soit impossible, et qu'il faille donc, patiemment, apprendre, dans l'ordre, selon les préceptes de la méthode, « attendre » (Rancière) avant, enfin, d'être digne de ce texte-ci ? *Texte de grand*, texte d'adulte, texte d'expert.

Deuxièmement, même en suivant cette logique de l'exacte corrélation entre *difficulté* du texte et littéracie, et quoiqu'elle semble vraie dans l'essentiel des cas, si bien qu'on peine à envisager qu'elle ne le soit pas absolument, peut-on en déduire, sans en discuter les termes d'abord, la loi générale suivante : *plus un texte résiste aux meilleurs lecteurs, plus il est difficile et plus, par principe, il leur est réservé* ? Car c'est bien sur l'universalité de cette maxime que repose l'édifice scolaire (par quoi nous désignons dans son ensemble le parcours d'étude, qui va des degrés élémentaires à l'université), comme dispositif général et systématique de *progression*.

Aux racines d'une idée

Cette thèse a deux sources, successives et moins distinctes que l'on croirait, et qui expliquent sa double inscription disciplinaire, sa double entrée méthodique (empirique en un sens, théorique en un autre), et au final, l'effort qu'elle a demandé pour faire tenir prioritairement tout cela au mieux ensemble. Deux sources qui nous placent de part et d'autre de cette frontière théoriquement infranchissable entre l'élève et le maître, infranchissable à moins d'être progressivement *réduite*, par un patient cheminement, faisant se succéder les objets et savoirs dans le bon ordre et au bon rythme, au prix d'efforts et d'abnégation, d'humilité.

Deux sources : l'expérience d'un « apprenti expert », et le travail avec des élèves que l'on dit « mauvais ».

« Jouir » des textes ?

Mes diplômes de fin d'étude universitaire attestent une chose, la définition certes objectivable mais néanmoins conventionnelle d'une expertise. Expert en lecture de textes littéraires et philosophiques. Du moins jugé maîtriser suffisamment un savoir et une technique pour l'enseigner à mon tour, si ce n'est pour produire à mon tour savoir et technique.

Diplôme qui me situe donc de l'autre côté de la barrière, qui me met au nombre de ceux qui pratiquent, comprennent la *littérature*, la « vraie » littérature, celle dont la définition serait précisément de requérir une expertise. Quoiqu'ils ne réfèrent qu'à des aspects désignés comme objectifs et ne font nullement mention d'une quelconque dimension esthétique ou éthique, il faut considérer que les diplômes ont une signification sociale qui excède leur seul contenu manifeste. Ils indiquent – et la vérification de ces présupposés d'abord n'est d'aucune importance – que non seulement je devrais *connaître* ces corpus et disciplines (peut-être bien plus que ce n'est le cas), mais davantage que mon *goût* est vraisemblablement plus assuré que la moyenne ; enfin, que je suis supposé entretenir une relation intense, intime, nécessaire avec la littérature.

Aux yeux du non-expert, *j'aime lire* et *me parle* ce qui le rebute ou le laisse insensible. Cela devrait être plus vrai que nulle part ailleurs, concernant ces textes dont on a naturalisé l'approche experte, requise comme porte d'entrée, et capable de procurer une très distinctive « jouissance »¹, à mille lieux du simple plaisir de la « consommation » d'œuvres ordinaires, lieu commun cristallisé dans cette expression de Barthes, mais qui circule depuis belle lurette dans les courants critiques ayant fait de *leur* expérience des textes une composante de leur travail, voire prenant leur expérience pour la théorie².

Et c'est là que les choses se corsent. En fait, j'ai toujours entretenu, dès mes études, dès leur rencontre, un rapport complexe et nullement apaisé à ces œuvres dont on me promettait qu'il suffisait d'y appliquer les recettes éprouvées que l'on m'enseignait, pour les aimer ; voire même que l'application de ces recettes pouvait constituer l'expérience en elle-même,

¹ BARTHES, Roland, *Le plaisir du texte*, Paris : Seuil, Tel Quel, 1973.

² BOURDIEU, Pierre, *Les règles de l'art, Genèse et structure du champ littéraire*, Paris : Seuil, Points Essais, 1998. Ce point sera envisagé en détail dans la partie II.

me dispensant alors de me demander ce qu'elles me *font*, en tant que lecteur. Les résultats d'un questionnaire passé à de futurs enseignants détenteurs du même diplôme sont catégoriques : loin de les pratiquer et de les aimer, la plupart n'ont pas même le rapport ambigu qui était le mien, mais les fuient tout simplement, ne les lisent pas davantage que leurs futurs élèves ne les connaissent.

Ni amour, ni rejet, gêne, étrangeté, curiosité mêlée de crainte, admiration, plaisir parfois, colère souvent. Des affects, sinon de « mauvais élève », en tous les cas nullement fidèles à l'image de l'élève le mieux dressé.

Si c'est trop difficile, revoir les bases ?

Et puis il m'est arrivé que, loin de m'éloigner de ces préoccupations, l'exercice de l'enseignement auprès d'élèves que leurs résultats scolaires ne destinaient pas à ces œuvres, au contraire m'y a replongé, m'offrant un point de vue à même de nourrir mon problème, de le débloquent. Il fallait pour cela sortir du carcan qui fait la part *a priori* entre questions théoriques et questions pratiques de transmission, entre monde de l'expertise et monde de l'apprentissage, entre université et école, perspective dans laquelle le seul point de vue est à sens unique : comment, quoi, pourquoi *transmettre* ? Différence de nature qui veut que, même lorsque l'université est amenée, dans le monde contemporain, à rendre de plus en plus de comptes à la société civile, ce n'est, dans de très nombreux cas, pas la production du savoir elle-même dans sa pureté qui est inquiétée, travaillée par ce dehors.

En effet, plusieurs expériences m'ont montré¹ que, plutôt que de revoir la difficulté à la baisse, proposer à ces élèves des œuvres et activités au contraire très difficiles, en partant du présumé qu'elles pouvaient leur parler et parler d'eux à la fois, avait le double pouvoir de pacifier notre relation et de les intéresser davantage à l'apprentissage. Alors, quoique je n'entrevois pas encore comment m'y prendre, il m'est apparu que ces deux rapports théoriquement situés aux deux extrêmes du spectre, se trouvaient réunis par un même phénomène : la rencontre d'une expérience difficile mais dont on sent, au moins, qu'elle est nécessaire, qu'elle ne nous parle pas, mais parle bien de nous et doit, donc, en un sens ou un autre, pouvoir nous parler, immédiatement, maintenant, *sans attendre*. Il fallait trouver la

¹ Citons par exemple Serge Boimare (BOIMARE, Serge, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris : Dunod, 2014), dont le travail sur les contes et la mythologie a également montré qu'il valait mieux travailler avec ces élèves sur des objets complexes et riches que se concentrer sur des objectifs techniques élémentarisables.

manière d'attaquer l'axiome voulant que des œuvres si difficiles qu'elles posent problème à l'expert lui-même sont des œuvres *pour expert*. Et si de l'illisible, exactement au contraire, il ne fallait pas décréter qu'il s'agit du corpus, entre tous, le plus démocratique ? Autrement dit, démocratique au sens précis où si tous peuvent le lire, c'est parce que, face à lui, chacun, quelle que soit son expertise, se retrouve à égalité avec tous les autres lecteurs, également impuissant.

Question de redéfinition d'un objet indissociable, dès lors que c'est au contact de deux situations de lecture qu'a cheminé ce problème, d'un questionnement de méthode, de la recherche d'une *manière* autre de lire, qui serait soudain satisfaisante aussi bien pour le maître que pour l'élève, tous deux pareillement désarmés, quoique leurs « armes » dans la lecture les placent à une distance radicale, et, davantage, dans un rôle inverse.

Eduquer le citoyen

Car c'est bien de cela qu'il s'agit, dès la naissance des Etats-nations, au 19^{ème} siècle : de ce lien indéfectible entre politique et éducation qu'avait le premier identifié Platon, l'un des sinon le plus antidémocrate des philosophes ; lien qui constitue le thème central et l'armature même de son œuvre. Or, s'il fallait, pour lui, établir l'éducation du philosophe-roi selon la Vérité, combien plus urgent et inquiétant devient l'objectif d'éduquer le citoyen-souverain, lorsque l'espoir d'une Vérité s'est absenté. Par-delà le renversement que fait subir la modernité au sens du projet *républicain*, c'est bien le même présupposé qui est néanmoins sauvé : l'éducation est le préalable, ou plus précisément, la condition de possibilité même du politique.

Selon plusieurs penseurs contemporains, l'on songe entre autres à Martha Nussbaum, aux Etats-Unis, ou à Bernard Stiegler et Yves Citton¹ dans l'ère francophone européenne, le lien entre éducation et démocratie est devenu la question politique prioritaire, à l'heure où la logique marchande soutenue par les développements des nouvelles « technologies

¹ CITTON, Yves, *L'avenir des Humanités. Economie de la connaissance ou culture de l'interdépendance*, Paris : La Découverte, 2010 ; NUSSBAUM, Martha, *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXIème siècle ?*, Paris : Flammarion, Climats, 2017 ; STIEGLER, Bernard, *ARS INDUSTRIALIS, Réenchanter le monde. La valeur esprit contre le populisme industriel*, Paris : Flammarion, Champs essais, 2006.

spirituelles »¹, menacent le processus de *civilisation* que la démocratie moderne a placé au cœur de son projet d'éducation du citoyen.

Selon Martha Nussbaum, en effet, « la démocratie est construite sur le respect et l'attention, et ces qualités dépendent à leur tour de la capacité de voir les autres comme des êtres humains et non comme des objets »²; « attention » et « respect » – qu'elle nomme ailleurs « capacité de pensée et d'imagination »³ –, dont elle affirme qu'elles ne sont nullement données et requièrent un apprentissage. L'éducation est ainsi, à ses yeux, la condition nécessaire (quoique peut-être pas suffisante) à la démocratie.

Tout l'enjeu pour elle se situe dans une subordination du « développement humain » à la « croissance », selon une logique économique impliquant que l'on néglige le « développement humain », s'il ne participe pas à la croissance, voire qu'on l'empêche, s'il semble la ralentir ou la contredire. Dans ce contexte, nous faisons face, au mieux, à une forme de néopositivisme techniciste et naïf pour lequel la « croissance » économique serait la condition suffisante au « développement humain »⁴ et au pire, à une volonté délibérée de ne pas cultiver la pensée critique considérée comme entrave à l'efficacité productive :

[...] les pédagogues préoccupés de croissance économique ne se contentent pas d'ignorer les arts. Ils les redoutent. Une sympathie cultivée et développée est un ennemi particulièrement redoutable de la fermeture d'esprit, alors qu'un esprit moralement obtus est nécessaire à l'application des programmes de développement économique qui ignorent l'inégalité. Il est plus facile de traiter les gens comme des objets à qui n'a jamais appris à les considérer autrement.⁵

Il est difficile de juger, sans autre enquête, de l'importance numérique et de l'influence de ceux qu'elle désigne comme les « pédagogues préoccupés de croissance économique » dans les politiques scolaires. En tous les cas, ce tableau est convergent à celui dressé par Bernard Stiegler d'une « prolétarianisation des esprits », dans les dispositifs industriels et l'usage des technologies numériques⁶, ou selon le bon mot d'Eric Sadin, d'une « silicolonisation du

¹ STIEGLER, et ARS INDUSTRIALIS, *Réenchâter le monde. La valeur esprit contre le populisme industriel*, *op. cit.*, p. 31.

² NUSSBAUM, *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^{ème} siècle ?*, *op. cit.*, p. 15.

³ *Ibid.*, p. 16.

⁴ *Ibid.*, p. 26.

⁵ *Ibid.*, p. 35.

⁶ STIEGLER, Bernard, ARS INDUSTRIALIS, *Réenchâter le monde. La valeur esprit contre le populisme industriel*, *op. cit.*, p. 45.

monde »¹. Selon notre angle de réflexion, l'enjeu n'est pas de questionner ces interprétations de l'état du monde contemporain ; nous n'avons, en effet, ni documents, ni statistiques à avancer qui permettraient de les confirmer, les infirmer ou les nuancer. Davantage, un tel questionnement n'est pas nécessaire, car il ne s'agit pas pour nous de discuter de l'état des choses, mais du remède implicitement proposé, ainsi que de ses présupposés.

C'est d'ailleurs davantage sur sa précision et sur les impensés qu'implique ce remède, plus que sur son contenu axiologique que nous souhaiterions nous arrêter. Notons premièrement que, le plus souvent dans ces propositions, un ensemble de termes sont envisagés ensemble, comme une constellation – Art, littérature, Culture, Humanités – alors que ces mots n'ont pas nécessairement, d'un auteur à l'autre, le même sens ou la même importance. Dès lors, c'est l'équivalence ou non comme l'articulation de ces termes qui demandent à être davantage étayées (comme nous le ferons dans la deuxième partie, à propos des métamorphoses récentes du sens de la légitimité culturelle). Il devient difficile, en temps « postmodernes », d'avancer un signifiant comme « culture » ou encore « littérature », comme s'il s'agissait d'évidences partagées sur lesquelles n'aurait pesé aucun soupçon.

Deuxièmement, d'un auteur à l'autre, on constate une focalisation plus ou moins importante sur les *Humanités*, par rapport aux vertus éducatives de la méthode et de la logique des disciplines scientifiques ainsi que des technologies. Ainsi, la centralité de la question technique dans une œuvre comme celle de Bernard Stiegler et le sens particulier, *pharmacologique*, qu'il lui donne, explique que les Humanités au sens traditionnel n'y trouvent pas un statut exclusif ou nécessairement primordial (quoiqu'elles n'en soient bien évidemment pas absentes, au contraire). Selon Stiegler, toute technique est, au sens socratique, un *pharmakon*² ; autrement dit, elle ne porte pas en elle-même une vertu émancipatrice ou asservissante. Si les nouvelles technologies de l'information, de la communication et de la création présentent, dans leur organisation massive, industrielle, et la politique qu'elles sous-tendent et qui les oriente à la fois, un pouvoir de « disruption » sans précédent, leur réappropriation « néguanthropique »³, offre, par ailleurs, selon lui, une opportunité jamais égalée dans l'Histoire de réaliser le programme éducatif démocratique.

¹ SADIN, Eric, *La Silicolonisation du monde. L'irrésistible expansion du libéralisme numérique*, Paris : éditions L'échappée, 2016.

² STIEGLER et ARS INDUSTRIALIS, *Réenchâter le monde. La valeur esprit contre le populisme industriel*, *op. cit.*, p. 79.

³ STIEGLER, Bernard, *Dans la disruption. Comment ne pas devenir fou?*, Arles : Acte Sud, Babel essais, 2018 [2016], pp. 53-54, 73 et 77.

Chez une auteure comme Martha Nussbaum, quoique la question proprement technologique et celle de son appropriation soient absentes de sa réflexion – ou du moins minorées –, il ne faudrait pas y voir une forme d’attention exclusive portée à l’art au détriment de la culture scientifique et rationnelle. La formation à l’esprit critique et l’éducation des émotions se retrouvent en effet avancées ensemble comme les deux socles de la formation du citoyen ; ainsi, la culture scientifique, à condition qu’elle ne soit pas vidée de sa dimension « humaniste »¹, pour se limiter à un savoir-faire technique, concourt à la formation d’une pensée rationnelle et critique nécessaire, et cependant nullement suffisante, si elle n’est pas sous-tendue par une éducation de l’empathie ; idée que l’on retrouve par ailleurs avancée par Bernard Vouilloux et Alexandre Gefen².

Dans tous les cas, que l’éducation démocratique soit prioritairement envisagée à travers une formation logico-scientifique, esthétique, ou les deux, le point commun est celui d’une fonctionnalisation de la discipline ou du medium, loin de la parenthèse structuraliste dans laquelle l’approche de la littérature dans l’enseignement a pu se réduire un temps à la transmission d’outils d’analyse alors qu’une forme de tabou pesait sur le sens et les effets de la littérature et partant, de telles considérations éthiques³.

Ainsi, par fonctionnalisation, nous voulons simplement dire qu’il ne s’agit jamais, dans les perspectives envisagées, d’une éducation à la littérature (ce qui pourrait prendre un sens tantôt technique, tantôt esthétique, dans son acception restreinte) ; mais davantage, d’une éducation *par* la littérature à la citoyenneté : la démocratie requiert de former une certaine image du citoyen ; et la littérature est le moyen de cette formation. Quels que soient les moyens envisagés et les corpus et savoirs priorités, c’est toujours, la même définition du citoyen qui est donnée (ou que l’on devine) : un acteur responsable, autonome et critique – la différence tiendrait principalement à la place faite chez Nussbaum et d’autres, à l’empathie et aux émotions de manière générale.

La littérature entendue comme apprentissage des affects

Concentrons-nous maintenant sur la question de la littérature, car l’élucidation du lien et de la spécificité de chacun des termes envisagés – culture, art, littérature, etc. – mériterait elle-

¹ NUSSBAUM, *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXIème siècle ?*, op. cit., p. 16.

² GEFEN, Alexandre, VOUILLOUX, Bernard (dir.), *Empathie et esthétique*, Paris : Hermann, 2013.

³ BARONI, Raphaël et RODRIGUEZ, Antonio (éds.), *Les passions en littérature. De la théorie à l’enseignement*, Lausanne, UNIL : Revue Etudes de Lettres, 2014.

même une autre enquête pour être menée de façon satisfaisante. Une fois encore, la littérature constitue le domaine d'investigation dans lequel nous placent d'emblée nos expériences ; de même, en retour, qu'elle se trouvera questionnée par l'enquête théorique.

Le lien entre littérature et éducation en vue de la démocratie existe dès les origines de la modernité politique post-monarchique ; il n'a cependant pas toujours eu le même sens, et dès lors, n'a pas toujours été modelé sur la même idée du citoyen. Ainsi, loin d'obéir au projet de formation de l'esprit critique, de l'autonomie et de l'empathie, la littérature a-t-elle pu, au 19^{ème} siècle, apparaître comme l'outil privilégié d'élaboration et de consolidation de l'identité nationale, par l'édification de la langue normée et idéalisée, et par la diffusion de mythes et référents culturels communs ; ou encore, durant la première moitié du 20^{ème} siècle, correspondre à un idéal d'engagement, dont la pensée sartrienne de la littérature offre la forme quasi-paradigmatique.

Il va de soi que, dans les perspectives contemporaines d'une éducation aux émotions par la littérature, ce n'est plus d'un tel apprivoisement des mœurs ni d'une mobilisation des affects ou « enrôlement des puissances d'agir », dans le vocabulaire spinoziste de Frédéric Lordon¹, qu'il s'agit (un pareil enrôlement s'observant davantage, selon les analyses du même, dans les nouvelles mythologies jetables de la publicité qui saturent les écrans de toutes sortes et le discours du management néolibéral).

Il s'agit davantage, comme l'explique Sandra Laugier², d'un apprentissage de la faculté empathique, par le biais de l'expérience des oeuvres, que de la réception d'un message ou moralisant. Il ne s'agit plus de faire la leçon ni d'édifier, mais de proposer une expérimentation éthique qui, loin de capter, de pétrir et de former les valeurs du citoyen dans le moule de l'air du temps ou d'un Idéal ou de servir d'« illustrations » à des thèses philosophiques, sont pour le lecteur une épreuve et un exercice de soi-même. Ainsi, « il ne s'agit pas de subordonner la littérature (comme le cinéma) à la philosophie, ou de la laisser parasiter, en en faisant une source d'exemples plus ou moins originaux, ou en n'y voyant d'autre intérêt que celui que le philosophe ou le critique, si intelligent, va lui-même y trouver »³.

¹ LORDON, Frédéric, *Capitalisme, désir et servitude. Marx et Spinoza*, Paris : La fabrique, 2010, p.73.

² LAUGIER, Sandra, *Présentation*, in LAUGIER, Sandra (dir.), *Ethique, littérature, vie humaine*, Paris : PUF, 2006, p.10

³ *Ibid.*, p.4.

Si cette conception de la lecture de la littérature, proche du concept contemporain du *care*¹, n'implique pas de se concentrer sur une période ou un mouvement littéraire au détriment des autres, il est intéressant de noter, comme l'a montré Alexandre Gefen, qu'elle partage en revanche une forme d'affinité élective avec l'une des tendances majoritaires de la littérature contemporaine qu'il nomme « thérapeutique » : « celle d'une littérature qui guérit, qui soigne, qui aide, ou, du moins, qui "fait du bien" [...] autant de programmes moins émancipateurs que réparateurs. Les individus fragiles, les oubliés de la grande histoire, les communautés ravagées sont les héros de la fiction française contemporaine. »²

Il va de soi, en revanche que, si aucune période n'est *a priori* privilégiée dans cette conception de la lecture, le corpus narratif, pour ne pas dire romanesque, face à l'éclatement contemporain des genres, y est privilégié, sinon exclusivement mobilisé – les poèmes d'un Prigent n'étant pas, à première vue du moins, le lieu privilégié d'une expérience d'identification et d'épreuve éthique. Par littérature, Martha Nussbaum entend donc, en réalité, le roman ; et le roman que l'on dira lisible.

D'autres théories, centrées prioritairement sur le corpus poétique, ou, si ce n'est sur ce corpus, sur la question de l'écriture, plutôt que celle de la représentation³, sans envisager nécessairement un programme d'éducation, reconnaissent à la littérature une vertu d'apprentissage et d'exercice des émotions. Ainsi du concept de « geste lyrique » proposé par Dominique Rabaté (proche, sans néanmoins le recouper entièrement, du concept de « geste », chez Bernard Vouilloux⁴), à travers lequel le texte est envisagé dans sa puissance de sollicitation *du* lecteur, aussi bien que dans le sens qu'il prend, sollicité à son tour par le lecteur, dans le cours de sa vie ; texte incorporé-incorporant, intime, et n'intimant rien. Si bien que, dans le même sens, on peut voir à l'œuvre, dans cette définition du texte, le déploiement de « manières d'être », impliquées dans les « façons de lire », comme les nomme pour sa part Marielle Macé⁵.

¹ Au sens où, « à la différence de la pensée de la justice faisant appel à des principes moraux appliqués de manière impartiale, la pensée du *care* met l'accent sur la réactivité ou capacité de réponse (*responsiveness*) à des situations particulières dont les traits moraux saillants sont perçus avec acuité. » (LAUGIER, Sandra, PAPERMAN, Patricia, *Présentation*, in GILLIGAN, Carol, *Une voix différente*, Paris : Flammarion, Champs Essais, 2008 [1982], p. XX).

² GEFEN, Alexandre, *Réparer le monde. La littérature française au XXIème siècle*, Paris : Corti, Les Essais, 2017, p. 9.

³ Distinction opérée pour la clarté de l'exposé et qui ne reconduit pas la dichotomie structuraliste entre le fond et la forme ; pas plus que ces auteurs n'en seraient les héritiers, bien au contraire, comme on va le voir.

⁴ RABATE, Dominique, *Gestes lyriques*, Paris : Corti, les essais, 2013, pp. 15-16.

⁵ MACE, Marielle, *Façons de lire, manières d'être*, Paris : Gallimard, nrf essais, 2011.

Si ces essais rapportent indiscutablement les œuvres à la vie, à l'expérience et à des pratiques, on s'aperçoit néanmoins, à les lire, que les actes envisagés sont toujours implicitement cadrés par la *primauté* du texte – qui n'est pas synonyme d'autonomie –, impliquant une conformation du lecteur au principe de l'écriture. En conséquence, lorsqu'il ne s'agit pas d'analyse des textes ou d'approche herméneutique¹, les figures de la lecture envisagées se limitent tantôt au « cadre »² de la lecture individuelle livresque, autrement nommée chez Macé la « conduite esthétique », par laquelle on « [...] éprouve [les formes qui constituent le livre] comme des forces, comme des directions possibles de notre vie mentale, morale ou pratique, qu'elle nous invite à nous réapproprier, à imiter, ou à défaire »³ ; tantôt à celui de l'énonciation scénique ou de la diction⁴. Autrement dit, au préalable actantiel implicite autant qu'impensé de la nécessité de « “ suivre un auteur dans sa phrase ”, comme le disait Proust »⁵ ; d'où une définition – implicite ou explicite, c'est selon – du texte comme « partition », dont l'enjeu est selon les mots de Vouilloux, celui d'une *conformité ontologique*⁶.

L'intérêt de ces perspectives est qu'elles permettent d'extraire le texte de la gangue de technicité qui menace toute approche textualiste et de le réintroduire dans la vie ; ce que l'on ne peut que saluer. Ainsi, ce n'est pas leur contenu positif que l'on souhaiterait discuter, auquel nous n'avons rien à ajouter ; ce n'est pas dans ce qu'affirment ces auteurs, mais dans ce qu'ils n'envisagent pas et qui, pour cela, pourrait tendre incidemment à faire passer des modèles de la lecture *moulée* dans le texte, pour une théorie générale et suffisante de la lecture ; autrement dit, si problème il y a, c'est un problème de cadrage. Comme nous le verrons, notre perspective refuse la dialectique stricte entre « texte » et « usages », ou « lecteur » – qui est la déclinaison littéraire du problème de la Vérité. Refuser, comme on l'a postulé la nécessaire conformation à la raison du texte n'implique pas nécessairement qu'on donne par principe raison au lecteur. Cela implique en revanche qu'on l'écoute, qu'on écoute tous les lecteurs, quelles que soient leurs compétences, sans préjuger de la valeur de la parole de chacun.

Ainsi, l'enjeu est que, quoiqu'il en soit des propriétés des textes et de la possibilité d'établir une configuration à même de jouer le rôle d'une « partition », on ne peut jamais en

¹ VOUILLOUX, Bernard, *Langages de l'art et relations transesthétiques*, Paris : L'Eclat, 1997, pp. 105-106.

² GOFFMAN, Erving, *Les cadres de l'expérience*, Paris : Minuit, 1991, p. 19.

³ MACE, *Façons de lire, manières d'être, op. cit.*, p. 14.

⁴ VOUILLOUX, *Langages de l'art et relations transesthétiques, op. cit.*, pp. 47-48.

⁵ MACE, *Façons de lire, manières d'être, op. cit.*, p. 14.

⁶ VOUILLOUX, *Langages de l'art et relations transesthétiques, op. cit.*, p.42.

inférer les qualités intrinsèques de ces propriétés ; en cela que leur valeur est elle-même relative à la manière de lire (ce qui n'est pas le goût). Autrement dit, si, d'un point de vue objectif, tout est potentiellement signifiant dans une œuvre (c'est l'effet « magique » de l'exégèse, comme nous y reviendrons à plusieurs endroits), on ne suivra pas Vouilloux – même à considérer les systèmes d'instructions les plus « saturés » et « denses » – lorsqu'il affirme que « rien [...] ne peut être ignoré, en ce sens qu' "aucune parmi les propriétés d'image d'une esquisse ne peut être écartée comme non significative" (N. Goodman, *Langage de l'art*). »¹

Nous pourrions le suivre s'il avançait que rien ne peut être écarté comme non *signifiant* ; tout, en effet, dans un texte, fait potentiellement sens, et cela de manière multiple ; mais précisément, rien n'est intrinsèquement « significatif » ; cela, seul l'usage en décide. Donner raison à tout lecteur, sans pour autant enfermer chacun dans ses raisons, voilà esquissé à grands traits, le programme que l'on se donne.

En résumé, le problème tient dans l'extension des expériences envisagées par cette manière de réinscrire les textes dans la vie ; dans ce passage des « formes » en « forces », qu'on ne peut, en un premier sens, que saluer. Car que dire, lorsque la force n'opère pas ? Qu'il faut alors éduquer celui qui serait insensible au texte, manquant des dispositions « nécessaires » ? Il est indéniable qu'un « geste » a le pouvoir d'affecter notre vie par les « capacités dynamiques du poème » qui ne sont pas des « places subjectives fixes »² – nuance d'importance, puisqu'elle empêche de prendre le texte comme terme suffisant dans cette affaire, impliquant la vie du lecteur lui-même, ses singularités et sa liberté. Le lecteur peut alors redéployer ces « capacités » à son compte – engageant, si l'on ose un parallèle, sa « capabilité » au sens de Nussbaum³ – ouvrant et enrichissant son rapport à soi et au monde. Ainsi de cette expérience que Rabaté avance à l'appui de sa thèse :

[...] Cette façon que nous avons de convoquer, à des moments souvent surprenants, et presque à notre insu, des morceaux de chansons ou des bouts de vers qui viennent curieusement s'adapter au contexte singulier où ils trouvent un sens en accord avec la circonstance de leur mobilisation.⁴

¹ *Ibid.*, p. 24.

² RABATE, *Gestes lyriques, op. cit.*, p. 13.

³ NUSSBAUM, Martha, *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?*, Paris : Flammarion, Climats, 2011.

⁴ RABATE, *Gestes lyriques, op. cit.*, p. 12.

Mais qui est ce « nous » ? Rabaté, en effet, parle d'une expérience « commune », en l'introduisant. Commune, elle l'est indéniablement et même universelle, si l'on ne se limite pas à la convocation de vers et de morceaux de chanson (et encore faut-il savoir si l'on désigne par-là indifféremment Brassens, Michael Jackson, et le tube d'une star demain déjà oubliée, ou seulement la « grande chanson à texte »); et davantage encore à la seule atmosphère littéraire – alors, cela peut se dire aussi bien d'un extrait de film, d'une photo de magazine, d'une séquence vidéoludique, d'une comptine, et même pourquoi pas du lustre éclatant d'un essieu qui nous aura ébloui un jour de grand soleil, au passage d'un camion.

Plus encore, si alors le « morceau de texte » convoqué, sinon un poème entier, fait sens par l'agencement au contexte, dans un « devenir », au sens fort de Deleuze et Guattari, où les propriétés de chacun des termes se mélangent et se dissolvent les unes dans les autres, créant une singularité¹ ; dans ce mouvement, dans cette dynamique, où, comme le note Rabaté, le texte n'indique plus de « places subjectives fixes », dès lors, il reste encore à déterminer si l'on considère ensemble, et d'abord indifféremment, les expériences qui pourraient être dites, malgré leur multiplicité et leur singularité, conformes au textes, aussi bien que celles qui reposent sur un « contre-sens » ? En effet, une « erreur », peut très bien faire sens pour un lecteur, aussi bien sinon plus qu'une lecture conforme. Si la question n'est pas posée (et cela du fait que l'extension du « nous » est laissée flottante), l'essai, par la suite, y répond implicitement, puisque c'est à une analyse objective des propriétés textuelles descriptibles de cette dynamique que l'on est invité ; le geste cadre donc une conformation première au texte ; quelle que soit la singularité ou la subjectivité du devenir-expérience du texte envisagées *ensuite*.

Encore une fois, il ne s'agit pas de choisir entre « usage » et « texte » ; et, plus que de simplement noter que le texte (au sens de la « partition ») n'est pas une condition *sine qua non* à une expérience de lecture sensée, il faudra montrer que, en n'ayant pas placé le texte au départ, mais l'expérience du lecteur, quelle qu'elle soit, de la plus conforme à la plus inconforme, et à partir du jeu des expériences diverses, on n'a pas pour autant perdu le texte : il peut surgir à tout moment puis, suivant une éclipse momentanée, rayonner encore et se nourrir de tout ce qui, dans le lieu de l'acte, dans la sensation et les souvenirs de chacun, vit et respire.

En envisageant d'abord l'extension et les sens du concept d'illisible, nous partirons, dans l'ordre de l'enquête, en premier lieu de la question du texte ; l'illisible ne prenant sens qu'à

¹ DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix, *Mille Plateaux*, Paris : Minit, 1980, p. 18.

partir d'une théorie de l'*inconformité*. Ce point de vue sera ensuite ressaisi, dans une conception de l'*acte* qui intègre le texte (contrairement aux modèles conventionnalistes de la lecture et de la culture), sans que celui-ci pour autant ne constitue son cadre de vérité exclusif et nécessaire. Ainsi, sans nier le texte, le concept d'acte au sens où nous l'entendrons, le recadre, ou le replace ; si bien que le texte-« partition » (définition elle-même pragmatique, mais restreinte, du texte), se trouvera réinscrit dans le concept général de « schème actantiel », du point de vue duquel la « partition » dessine, oriente et délimite *un* paradigme d'acte – étant porteuse toujours implicitement et prioritairement d'une certaine manière de lire – et non l'acte de lecture lui-même.

En réalité, et c'est une question à poser communément aux théories de la lecture de la littérature et à celles de l'éducation par la littérature, qu'elles communiquent ou non entre elles, tout l'enjeu est celui du caractère « nécessaire » du texte ; autrement dit, nous ne questionnerons pas la puissance empathique des textes, ni les vertus de la littérature dans l'édification du citoyen. L'enjeu est davantage de questionner l'axiome voulant qu'un *apprentissage préalable* soit nécessairement requis ; or cet axiome repose sur un impensé, commun aux deux perspectives envisagées, celui qui, tout en visant explicitement des textes, désigne, en fait, par littérature, des manières de lire enveloppées dans ces textes de façon si imperceptible qu'elles en constituent la définition même et contribuent, à tort, à faire de l'école la seule voie d'entrée dans les textes, quand elle ne constitue en fait que le chemin vers une certaine idée des textes : la littérature.

On entend souvent le fameux slogan de Barthes, « la littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout »¹, comme la critique de l'essentialisation de certaines œuvres et de certains corpus par l'histoire littéraire – au détriment des œuvres et genres dits « mineurs » ; et de bon droit, puisque c'est ainsi qu'il l'entendait lui-même (du moins prioritairement), à replacer l'affirmation au milieu du texte de la conférence dont elle est issue. Mais on peut lui donner un autre sens : la littérature, cela se définit par des pratiques, par ce que l'on *fait* des textes ; et si la littérature désigne bien un patrimoine, elle n'est littérature qu'en tant que les œuvres de ce patrimoine sont lues dans le sens des pratiques instituées par l'école (ce que révèle au plus haut point l'idée d'une « lecture littéraire », nous y reviendrons dans la partie III).

Si la postmodernité remet en cause l'évidence de la littérature, ce n'est pas uniquement par la dévalorisation des grands Ecrits, dans le régime du pullulement infini d'écritures, dont

¹ BARTHES, Roland, *Réflexion sur un manuel*, in DOUBROVSKY, Serge et TODOROV, Tzvetan (dir.), *L'enseignement de la littérature*, Bruxelles : A. de Boeck-Duculot, 1981, [1971], p. 64.

l'accélération croît à mesure que le monde se numérise et que s'efface l'idéal moderne du Livre, tel qu'il trouve sa forme mythologique chez Mallarmé ; c'est aussi et peut-être avant tout parce qu'on a remis, à travers cela, en cause la connexion idéale entre des textes et des manières de lire, dont le paradigme littéraire présuppose qu'ils reflètent la *vérité* du texte. Autrement dit, la littérature c'est la part faite *a priori* entre lecture et usages, entre Vérité et illusions, qui présuppose et se concrétise à travers l'idée de la nécessité d'un apprentissage de la lecture.

A travers notre expérience, nous nous trouvons directement confrontés à l'école ; dont la question propre est toujours : a-t-on lu comme il le *fallait* ? Et en effet : *a-t-on lu un poème?*, pourrait-on nous demander à la lecture du récit des expériences. Encore faut-il savoir ce qu'est un poème, ce qu'est une bonne manière, et cela demande de répondre au préalable à une « question sur la question » (comme disait Derrida) : cela a-t-il (encore) du sens de se demander si les bonnes manières existent ?

« Les barbares »

Il y a sans doute un *problème* contemporain de la Culture : elle a perdu son évidence, qu'on le déplore, ou qu'on s'en réjouisse. Là n'est pas la question, mais dans la manière dont est formulé le plus souvent ce problème, c'est-à-dire dans une dialectique trop rapide entre d'une part les *littéraires*, et d'autre part les sociologues et penseurs dits postmodernes, débat dont la mise en scène voudrait que les uns tiendraient pour l'émancipation *par* la culture (culture-salvation), les autres de l'émancipation *de* la culture (culture-domination).

Vivons-nous donc le temps des *barbares*, selon l'expression d'Alessandro Barrico¹ ?

En tous les cas, il s'agit de poser comme point de départ à une enquête sérieuse que, si c'est vrai, l'éthique du barbare, sait-on jamais, est peut-être la meilleure qui soit. Comme on le verra, il ne s'agit pas de donner raison, *a priori*, de juger d'une question politique selon des critères esthétiques ; mais puisque notre point de vue est qu'il faut trouver à sortir des termes de la dialectique qui nous arraisonnent à un camp, à une vérité, celle du maître ou celle de l'élève, du *civilisé* ou du *barbare*, alors nous suivrons sans réserve Barrico sur le point de méthode suivant :

¹ BARICCO, Alessandro, *Les barbares. Essai sur la mutation*, Paris : Gallimard, 2014.

C'est une chose dont je suis très fier : après avoir lu *Les barbares*, beaucoup de gens ne pourraient plus s'en tirer avec l'habituel sermon sur les jeunes qui ne lisent plus, qui vont dans les fast-foods et ignorent qui est Michelangelo Antonioni. Désormais, avant de prendre de haut ce qui se passe, ils devraient transpirer au moins un peu.¹

Il faut en effet pour commencer remettre à plat les manières de vivre et pousser le Professeur à devoir au moins, sinon à en accepter le sens, ou lui reconnaître une valeur, accepter « que les barbares ont une logique »², qu'ils ne sont pas en défaut d'Être mais, par l'époque, libérés d'un carcan. Celui-ci très précisément a pour nom l'instruction, ou plus précisément l'axiome universel selon quoi on ne peut faire, dire, créer quelque chose de valeur, sans avoir pour cela été éduqué, formé, civilisé, sans exception.

La « logique » de cette sorte de post-humain que sont les barbares, dans un tour empruntant littéralement à l'imaginaire conceptuel de Deleuze et Guattari, est décrite ainsi par Barrico :

Le point précis où leur différence éclate est celui où l'on se demande ce que peut signifier, aujourd'hui, *expérimenter*. On pourrait dire : *trouver le sens*. C'est là qu'ils ne se reconnaissent plus dans l'étiquette de l'époque qui les attend et qui, à leurs yeux, ne promet que des non-expériences intellectualisantes. Et vides de sens. C'est là qu'éclate leur idée de l'homme horizontal, de sens semé à la surface, de surf de l'expérience, de réseaux de systèmes passants : l'idée que l'intensité du monde ne vient pas du sous-sol des choses, mais de la lumière d'une séquence dessinée à la hâte sur la surface de l'existant. Je ne saurais dire si c'est une bonne ou une mauvaise idée, et peut-être n'est-ce pas ce que je veux faire à ce stade.³

Allons un peu plus loin, cependant ; car les questions éthiques, aussi longtemps qu'elles en restent au théâtre d'idées, demeurent esthétisées ; ainsi, face à des idées, si on ne les interroge pas à l'aune d'une enquête sur la situation qui est la nôtre, elles risquent de manquer les enjeux du monde présent, qui va toujours plus vite.

L'enjeu de notre travail est de montrer que la dialectique entre point de vue de la Vérité et conventionnalisme n'est pas la bonne question, comme l'a pointé Sandra Laugier⁴ ; et de préférer à cette dialectisation une autre méthode, celle de l'enquête. En effet, on pourrait se satisfaire d'avoir humilié une fois pour toutes le Professeur, lorsqu'il entend démontrer l'insuffisance, la négativité de la vie horizontale. On pourra l'avoir mis à terre, l'avoir terrassé. Mais il n'en ira pas de même de son fantôme. Ce qui importe, c'est que dans cette

¹ *Ibid.*, p. 10.

² *Ibid.*, p. 165.

³ *Idem.*

⁴ LAUGIER, *Recommencer la philosophie. Stanley Cavell et la philosophie en Amérique*, op. cit., pp. 192-193.

rencontre mouvante de mondes, de pensées, plus personne ne soit au moins un temps assis sur ses certitudes, civilisées et barbares, à la fois.

Ainsi, il ne s'agit pas de démontrer uniquement la positivité d'un monde barbare, mais d'aller examiner à la racine le mode de pensée qui demeurera toujours agissant et dominant, même s'il a été dépassé, en cela qu'il lui restera le privilège d'avoir baptisé et donc défini, ceux qui l'ont détrôné. Dès lors, nous prendrons la question de la littérature très au sérieux, sans pour autant devoir en adopter les présupposés idéologiques, résolu à ne pas avoir à choisir entre les accepter ou en nier le point de vue d'autorité, dans le renversement-réflexe du vertical par l'horizontal.

Ainsi, à la lumière du récit des expériences, on nous dira peut-être qu'on a fait un *usage* d'un poème qui l'a complètement raté ; mais, en premier lieu, tout est affaire de point de vue et encore faut-il que cette question ait un sens, car, comme l'illustre Yves Citton :

[...] Du point de vue pragmatiste, il n'est aucune utilisation « illégitime » d'un objet, dès lors qu'elle remplit le but visé. On néglige certes la puissance propre d'un poème ou d'un billet de banque en se servant simplement de leur papier pour allumer un barbecue (un journal ferait le même effet), ou en les pliant pour caler une table (un bout de bois y suffirait). Lorsqu'on les sous-utilise ainsi, le problème ne tient toutefois pas à un manque de respect envers l'objet utilisé, mais à la possibilité d'un manque à gagner pour l'utilisateur : plutôt que de les enflammer pour allumer mon barbecue, je ferais sans doute mieux de lire la page du recueil de poésies pour en tirer une expérience esthétique ou de garder mon billet de banque pour acheter une bouteille de liquide allume-feu – mais peut-être pas, tout dépendant des circonstances.¹

Ainsi, en premier lieu, disions-nous, tout est affaire de point de vue. Mais tout l'enjeu sera précisément de savoir si l'on peut se satisfaire d'une opposition insoluble et désormais insuffisante pour répondre aux problèmes contemporains, entre deux *manières de voir* ; une simple affaire de *goût*, ou d'époque. Car on peut partager l'*ethos* libéré, expérimental du barbare, considérer que le barbecue vaut en soi la lecture silencieuse, le sens n'émergeant que de l'usage (du besoin ou du désir), et être en même temps frappé par ce qui commence à prendre des airs d'impasse à force de solidifier les rangs – ce qui montre bien que ce n'est pas qu'en prenant les deux points de vue, en mettant de l'eau dans son vin que l'on s'en tirera, ou même en définissant un *juste milieu*. Il va falloir *interroger la question*, afin d'être armé pour

¹ CITTON, Yves, *Puissance des communautés interprétatives*, in FISH, Stanley, *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*, Paris : Les Prairies ordinaires, collection « penser/croiser », 2007, p. 22.

ne pas être pris dans l'ornière d'une dialectique tournant à vide, dépassée par les ébranlements tectoniques du monde.

Au final, et quoiqu'on nous dira peut-être qu'à première vue c'est une autre question, que celle, en apparence technique, de la définition d'un poème, il nous semble que se joue ici très exactement et en même temps la question du bonheur.

Quoique cela n'ait « rien à voir », cela a *tout à voir* avec la question transhumaniste, dans le débat entre *qualité de la vie* et *sentiment d'accomplissement*, entre *vérité*, *bonheur* et *angoisse*, tel que l'envisageait Aldous Huxley dans un entretien télévisé en 1958 :

Je pense que ce type de dictature du futur sera très différente des dictatures que nous avons pu connaître dans le passé. Prenez un autre livre qui prophétise l'avenir, qui était un livre vraiment remarquable, « 1984 » de George Orwell ; et bien ce livre a été écrit à l'apogée du régime stalinien et juste après le régime hitlérien, et là, il prévoyait une dictature utilisant entièrement les méthodes de terreur et de violences physiques. Maintenant, je pense que ce qui se passera dans le futur, c'est que les dictateurs, comme le dit le vieil adage, pourront tout faire avec des baïonnettes sauf s'asseoir dessus ! Que si vous voulez préserver votre pouvoir indéfiniment, vous devez obtenir le consentement des gouvernés et ils le feront en partie avec des drogues, comme je le prévoyais dans « Brave New World », en partie par ces nouvelles techniques de propagande. Ils vont le faire en contournant l'aspect rationnel de l'homme, en faisant appel à son inconscient et à ses émotions les plus profondes, ainsi qu'à sa physiologie même, et ainsi lui faire réellement aimer son esclavage. Je pense que le danger actuel est que les gens soient à certains égards heureux sous le nouveau régime, et qu'ils le soient dans des situations où ils ne devraient pas être heureux.¹

Quels que soient les arguments : lutte sur la définition de ce qui devrait être, suppression de l'idée de vérité ; la question est là malgré tout et il faut la préciser. Ce qui donne en fait deux questions : parle-t-il d'un régime qui rend certaines personnes heureuses, authentiquement et subjectivement, sans nuance, sans même la possibilité de se formuler d'autres conditions possibles du bonheur et cela au détriment du malheur (vécu) d'autres parts de la population mondiale, dans l'ignorance des premiers (première version du *ne devrait pas* : le bonheur des uns au détriment des autres) ? Ou parle-t-il d'un monde dans lequel tous les êtres humains, sans une seule exception, quelle que soit leur condition, et quelles que pussent être les inégalités objectives entre chacun, est subjectivement, absolument, et sans dissonance possible, *heureux* (autrement dit un monde dans lequel tous sont heureux au détriment d'eux-mêmes) ?

¹ HUXLEY, Aldous, extrait d'une interview récupéré de « Aldous Huxley – Le Meilleur des Mondes – 18 mai 1958 », [en ligne] URL : http://www.dailymotion.com/video/xsdjah_aldots-huxley-le-meilleur-des-mondes-18-mai-1958_webcam, consulté le 28.08.2018.

Quoique moins radicale (et encore, nous l'envisagerons avec sérieux), c'est exactement sur cette frontière que se situe la problématique qui est la nôtre. Rétrospective nous plaçant très précisément sur la ligne de crête entre *Culture* et *Société*.

À travers nos expériences, a-t-on dit quelque chose de l'émancipation ? De la poésie ? Ou des deux ? Pour ramasser cela en une formule, celle de la vérité : *le poème a-t-il eu lieu ? Ou simplement, un usage du poème ?*

Entre éthique et politique

En dernier ressort, la question qui nous paraît donc fondamentale dans une interprétation politique de la « littérature » est celle de l'articulation entre éthique et politique. Dans une proposition comme celle de Nussbaum, en effet, l'éthique est posée comme condition de la démocratie. En un sens, cette proposition est indiscutable puisque, sans capacité empathique, il ne peut y avoir qu'accord *naturel*, spontané – en-deçà du conflit – ou guerre, soit le conflit comme condition politique même.

Néanmoins, notre question ne sera pas de savoir si une telle éducation universelle du citoyen idéal est possible ; puisqu'une réflexion sur les conditions de la démocratie (entendue comme régime politique, à l'échelle d'une entité politique instituée, donc) déborderait largement le cadre de notre enquête. A travers notre expérience, le cadre restreint des micro-communautés transitoires qu'ont constituées les classes où nous sommes intervenu, l'enjeu est précisément la possibilité de fonder une forme d'acte égalitaire inconditionné ; l'acte d'une politique démocratique, au sens spécifique que lui donne Rancière, d'une égalité présumée et jouée des puissances de sentir et d'agir, fondée sur aucun préalable éthique. Nous ne prétendons pas pouvoir en tirer une proposition politique, au sens institutionnel, ni pouvoir nous prononcer sur la portée et les vertus d'une proposition comme celle de Nussbaum ; simplement démontrer, d'un point de vue théorique, aussi bien que par le récit d'une pratique, que la politique (entendue au sens non pas institutionnel, mais au sens structurel suivant d'une articulation de points de vue dissemblables) n'est pas conditionnée à un apprentissage éthique *préalable*.

Une telle entreprise ne s'avérera possible qu'à dépasser l'alternative du texte et de l'usage, dans l'invention d'un acte qui, pour requérir et mettre à l'épreuve un texte, ne soit pas, contrairement au postulat du « geste », pour autant conditionné par une « textualisation » de l'acte.

Méthode et cheminement critique

Il s'agit de faire tenir ensemble ce qui se trouve souvent distribué voire opposé. Cela ne peut pas se faire par aménagement consensuel des termes, mais en reposant la question de départ, afin de reposer les termes eux-mêmes du débat. Notre enquête théorique envisage donc successivement trois points de vue qui, loin d'être conçus comme spécifiques se trouveront, à mesure qu'avancera l'enquête, articulés et rendus solidaires ; elle est structurée respectivement autour de l'étude du concept de l'*illisible*, du *scolaire* (envisagé non pas comme l'apprentissage lui-même, mais comme une forme parmi d'autres – existantes ou encore à penser – d'organisation de l'*appropriation*), et de l'*acte*. Elle implique de multiples incursions dans les domaines à première vue distincts de la poétique, de la linguistique et de la métaphysique, d'abord ; de l'enseignement et de la sociologie de la culture, ensuite, du pragmatisme, enfin.

Notons que, débutant par la définition d'un concept poétique, l'enquête se centre ainsi pour commencer sur la question du texte. En tant que concept intrinsèquement pragmatique, l'illisible enveloppe cependant pleinement le point de vue de l'acte, dont la définition, dans la troisième partie, offrira les outils nécessaires pour ne pas restreindre la lecture des textes au seul point de vue des textes ; ce n'est qu'à cette condition que l'on pourra questionner et refuser la dialectique du Texte et du lecteur.

L'articulation théorique de ces différents domaines se redouble de celle à penser entre théorie et pratique. En effet, si par son volume et par son orientation, notre travail est principalement théorique, son élaboration a tenu tout le long ensemble expérimentations et réflexions, les deux s'étant nourris mutuellement, dans un mouvement dialogique. Si nous avons choisi, pour des raisons de lisibilité du propos, de séparer enquête théorique et récit des expériences, le lecteur s'apercevra que, de part et d'autre, on retrouve, au moins implicitement, le travail de chacune des deux dimensions et leur articulation.

Dès lors, si la théorie, dans l'ordre du plan de ce travail, précède la pratique, nous insistons pour dire que la pratique n'est nullement considérée comme la déduction de la théorie. Ainsi, le lecteur pourra lire l'une ou l'autre (parties I à III ou partie IV), selon ses intérêts, de même qu'il pourra, sans aucun problème de lecture, et peut-être l'expérience s'en trouvera-t-elle infléchie d'une manière notable, commencer par la partie IV, pour lire ensuite les parties I à III – quant à elles solidaires, du point de vue de l'exposé si bien que, au regard du développement des concepts et de l'argumentation, elles font sens prioritairement à être lues dans cet ordre.

Enfin, ce rapport entre théorie et méthode, en plus de ces questions de processus de travail et d'écriture, implique (comme on le verra dans la troisième partie) les deux questions épistémologiques les plus importantes à nos yeux, celle du sens à donner à l'activité théorique ainsi qu'au concept.

Lorsqu'on élabore un concept, entend-on par-là nécessairement établir un principe d'intelligibilité qui, *a priori*, pourrait prétendre une fois pour toutes au titre de description et d'explication d'un phénomène donné sinon du réel dans sa totalité ? Ainsi, parce qu'il traite de la question de l'action ou de la lecture, le concept d'*acte*, dans le sens précis que nous lui donnerons dans ces pages, doit-il, pour être valable, offrir une théorie générale et complète des problématiques liées à l'action ou au rapport sensible et intelligible au monde ? Nous dirons, au contraire, que les concepts, comme l'a vu Deleuze, naissent toujours d'un problème précis, et que, pour cette raison, en tant qu'outils critiques, ils ne possèdent de validité, d'abord que dans l'extension de ce problème. Ce n'est que par enquête, ajouterons-nous, que par la tentative, ensuite, de les éprouver dans des domaines ou problématiques qui n'avaient pas d'abord été envisagés, qu'ils se trouveront par-là confirmés et élargis, déformés et réaménagés, ou encore circonscrits *a posteriori* dans le champ spécifique de leur genèse.

Le concept d'acte qui offrira le réel pivot à partir duquel on trouvera une porte de sortie à la dialectique mal posée entre texte et usages, en ce sens, a trouvé son élaboration dans la confrontation à cet objet spécifique que sont les textes illisibles ; autrement dit, ce que nous nommons l'acte ne se comprend qu'en réponse au problème fondamental du sens de l'échec et des conditions de réussite de la lecture, et par extension (et sans préjuger sans autre enquête de la transposabilité du concept néanmoins), face à d'autres types et domaines d'action.

Dès lors, quoiqu'il ne soit pas pris dans le présupposé d'une vision finaliste de l'action, notre concept s'est formé dans un questionnement qui perd son sens s'il n'implique pas dans son tissu même une notion, même souple, d'intentionnalité¹. Si l'illisible ne présuppose pas de visée, en tant que structure déterminée et déterminant l'acte de lecture, il n'a, en revanche aucun sens, à ne pas intégrer, de manière performative, une forme de *visée impossible* où l'échec et la réussite se conjoignent et s'empêchent sans néanmoins s'annuler – notons que ces considérations, sans doute trop denses en raison de la forme hyper-ramassée de cet avertissement s'éclairciront dans le mouvement lent et détaillé des développements de la première partie.

¹ Dans un sens, cependant, pas strictement *phénoménologique*, puisque notre réflexion ne se concentre pas plus qu'elle ne se limite au concept de *sujet* ; il n'y a en réalité une place que secondaire.

Ainsi, lorsque Jocelyn Benoist¹ indiquait que la théorie de la perception (qui, précisément, ne constitue pas notre problématique) avait été jusqu'à aujourd'hui piégée dans le présupposé de l'intentionnalité – comme le montre par exemple, la distinction très fructueuse qu'il opère entre l'« inattendu » et le « surprenant »² –, il convient d'insister sur le fait qu'à travers notre concept d'acte, nous ne nous inscrivons pas en faux contre son point de vue. Définir un concept comme l'outil à même de penser les conditions de réussite de l'action, ce n'est non seulement pas prétendre avoir trouvé une fois pour toutes un concept transversal à tout type d'action, ni, surtout, avoir prétendu que l'expérience entière se pense sous ce seul point de vue, si bien que rien du tissu de l'existence n'échapperait à la problématique du sens, que nous définirons précisément, dans la première partie, comme étant les conditions de réussite d'un acte donné. Or, précisément, sans structure d'*attente* (avec ou sans objet ; interne et/ou externe à *telle* conscience), c'est l'échec comme la réussite qui perdent leur sens.

Ainsi, notre enjeu n'est pas de savoir si le sensible *doit*, pour être possible, avoir un sens³ – là n'est pas *le* problème de notre enquête, et nos conclusions ne prétendent en rien répondre mécaniquement à cette autre question –, mais d'affirmer que le sens est le problème de l'*acte* ; soit la question des conditions de la réussite.

Ceci ne se comprendra qu'à partir d'une définition du langage qui ne se limite pas à l'enveloppement du sens dans la signification, et dont le développement sera mené à partir de la vision saussurienne du langage comme *système de la valeur* – comme l'a indiqué Meschonnic ; vision à partir de laquelle nous reconnâtrons néanmoins, à la différence de ce dernier, à la signification un statut, certes non pas autonome, mais distinct de la valeur ; sans quoi, c'est l'illisibilité qui perd son sens. Quoiqu'il en soit de cette divergence, cependant, du point de vue du *système*, la signification ne peut plus entendre régir ou envelopper la catégorie du sens.

A travers cet avertissement et ces précisions, nous entendons défendre une vision de la recherche qui ne soit ni systématique et hégémonique (au sens où toute théorie prétendrait toujours à offrir un ensemble d'intelligibilité définitif et de ce fait en concurrence stricte avec toute autre proposition), ni disciplinaire et cumulative, mais dialogique et dynamique ; ni définitive, ni définie : in-finie.

¹ BENOIST, Jocelyn, *Le bruit du sensible*, Paris : CERF, Passages, 2013.

² *Ibid.*, pp.165-173.

³ *Ibid.*, p. 13.

PARTIE I

Le concept d'illisible

I.1 Théoriser la lecture

I.1.1 Les contrats de lecture

Comme le rappelle Antonio Rodriguez, « l'écriture et la lecture en littérature se construisent sur la base de contrats implicites. Ces contrats, assimilés par l'éducation, les expériences de lecture, ouvrent les cadres de la communication littéraire »¹. Ils désignent les conditions de possibilité et de réussite d'un acte de lecture. Leur fonction n'est pas d'annuler la liberté du lecteur, mais de garantir les cadres du partage d'une expérience, quel que soit son degré de singularité. Sans eux, chaque lecture ne serait qu'un pur hapax incommunicable et impartageable². Les contrats offrent donc les bases intersubjectives de la lecture, en dehors desquelles chaque lecture ne serait que projection de soi-même, assimilable au délire, ou à la toute-puissance désirante dont les premiers théoriciens de la lecture ont tous tenu à conjurer le spectre, au moment où ils inventaient le « lecteur » oublié jusqu'alors³.

On peut cependant en déduire que, du point de vue de l'expérience singulière d'un lecteur, la maîtrise ou non d'un contrat, voire la méprise sur les différents contrats instituant la lecture du texte, ne sont pas requis pour que, du point de vue de ce lecteur, l'acte soit éprouvé comme réussi ou non. On peut comprendre un texte dans un sens qu'aucun autre lecteur ne pourra vérifier ou partager, de même qu'on peut retirer de cette lecture un sentiment d'accomplissement, de réussite ou en tirer un sens qui sera jugé par autrui comme impropre, quelle que soit même la pertinence de cette interprétation prise pour elle-même.

¹ RODRIGUEZ, Antonio, *Modernité et paradoxe lyrique*, Paris : éd. Jean-Michel Place, 2016, p. 19.

² RODRIGUEZ, Antonio, *Le pacte lyrique. Configuration discursive et interaction affective*, Bruxelles : Mardaga, 2003, pp. 74-75.

³ JAUSS, Hans Robert, *Pour une esthétique de la réception*, Paris : Gallimard, tel. 1978, p. 54 ; ISER, Wolfgang, *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles : Mardaga, 1976, p. 9 ; ECO, Umberto, *Les limites de l'interprétation*, Paris : Grasset, biblio essais, 1992 ; même Fish contre qui le texte de Eco est tourné, prend soin de préciser que sa théorie garantirait du subjectivisme qu'on lui reproche (FISH, Stanley, *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*, Paris : Les Prairies ordinaires, collection « penser/croiser », 2007 [1980], p. 52).

Ce corollaire spécifie le sens du concept de contrat, comme étant prioritairement principe et « processus de structuration commun »¹, dans lequel le lecteur est d'emblée inscrit par et pour sa lecture. En tant que dimension virtuelle intersubjective de l'acte de lecture, le contrat situe donc tout acte de lecture empirique, d'une part par ressemblance voire quasi-similarité à d'autres actes singuliers (réels ou potentiels), d'autre part, dans la série générale des actes distincts, comme accomplissant plus ou moins adéquatement et entièrement ce que nous nommerons le *schème actantiel* de l'acte présupposé. Cette situation détermine l'acte, négativement, comme n'étant pas uniquement singulier, mais en conformité ou en défaut au contrat qui règle et régit les conditions d'une lecture définie. Ceci, que la réussite ou l'échec soit perçus comme tels par le lecteur lui-même, ou décrétés tels par une instance extérieure – le maître, ainsi, est toujours le garant de contrats (il est celui qui apportera la « solution » au lecteur ressentant un manque, ou qui corrigera le lecteur s'illusionnant, de ce point de vue, en pensant qu'il a lu correctement).

Or, l'on ne peut se satisfaire d'une détermination trop générique du concept de « contrat ». Comme le précise en effet Rodriguez, « nous trouvons en littérature différents niveaux de contrats : des conventions liées aux genres littéraires, d'autres à l'agencement du discours, d'autres aux degrés autobiographiques »².

La première dimension désigne l'ensemble des règles historiques et contingentes qui fixent la préconception générale du texte. Pour prendre l'exemple d'un macro-genre, « avant le 19^{ème} siècle, la poésie [...] a été différenciée de la prose avant tout par le vers »³, laissant la place tant à la poésie narrative que didactique, sans préférence exclusive pour la première personne et l'exploration des états d'âmes de la figure du poète, appelée à devenir, au moment du Romantisme, pour un temps l'emblème de la poésie : « [a]vec le courant romantique, ce sont la naïveté des origines, la sincérité et la spontanéité qui s'associent à la poésie »⁴. Quoiqu'on n'ait pas encore « touché au vers », selon la fameuse formule de Mallarmé, il n'en demeure pas moins que le vers, encore incontournable, mais déjà assoupli, ne constitue plus le déterminant unique, sinon même principal de la définition implicite d'un genre dont la

¹ RODRIGUEZ, *Le pacte lyrique. Configuration discursive et interaction affective*, op. cit., p. 74.

² RODRIGUEZ, *Modernité et paradoxe lyrique*, op. cit., p. 19.

³ *Ibid.*, p. 20.

⁴ *Idem.*

définition se renouvelle, tout en gardant encore une unité de principe, jusqu'à l'explosion des avant-gardes, quand s'ouvrira le « pluriel indéfini des formes » (Meschonnic)¹.

Les caractéristiques génériques d'une part permettent d'expliquer des aspects liés à la forme d'un texte (un texte poétique, jusqu'au 19^{ème} siècle, ne pourra être écrit qu'en vers), d'autre part, situent les textes historiquement, déterminant leur lecture tantôt comme conforme ou tantôt comme innovante. Ce premier point de vue, cette première détermination des conditions ainsi que de la qualité intrinsèque d'une lecture, comme étant toujours située – ne pouvant que partiellement être considérée comme acte pur ou *anhistorique* – est le pôle envisagé originellement par Jauss, à travers son concept d'*horizon d'attente*². À travers celui-ci, Jauss a mis au jour la dynamique historique entre l'horizon du créateur et celui des lecteurs, impliquant qu'on ne puisse considérer un texte comme « classique » ou « moderne » de façon absolue, mais toujours relativement à un horizon de réception situé³.

Si la réception est toujours théorisée par Jauss à un niveau sociologique, comme l'histoire de l'aventure d'une œuvre à travers un dialogue continué avec ses publics successifs⁴, celle-ci ne peut être définie de façon complète – et c'est l'apport d'une réflexion didactique – si elle ne se complique pas de la considération de l'histoire singulière d'un lecteur en devenir. Loin de reproduire l'idée positiviste voire téléologique d'un parallèle entre phylogenèse et ontogenèse, on ne peut écarter la question à laquelle ce modèle apporte une réponse contestable. L'histoire du lecteur, dirons-nous, pour écarter le concept de genèse lui-même marqué, entre avec l'histoire de la réception des œuvres et de la détermination d'époque dans des jeux de décalages compliqués.

Si l'on reprend l'exemple canonique avancé par Jauss de la réception de *Madame Bovary* par son public d'origine⁵, ou celui des *Fleurs du Mal* qui fut de même condamné en son temps, il faut rappeler que tous deux sont devenus aujourd'hui des classiques et plus spécifiquement des classiques scolaires. Ils ont fondé une tradition, expliquent les mouvements créateurs ultérieurs et la stabilisation d'un certain discours devenu tradition lui aussi. Mais, comme nous le développons en préambule, qu'en est-il du jeune lecteur qui pour la première fois les découvre ?

¹ MARTIN, Serge, *Voix et relation. Une poétique de l'art littéraire où tout se rattache*, op. cit., p. 29. Voir aussi AQUIEN, Michèle, et HONORE, Jean-Paul, *Le renouvellement des formes poétiques au XIX^{ème} siècle*, Paris : Armand Colin, 1997, p. 6.

² JAUSS, *Pour une esthétique de la réception*, op. cit.

³ *Ibid.*, p. 63 et p. 173.

⁴ *Ibid.*, pp. 63-64.

⁵ *Ibid.*, pp. 62-63.

Il peut en aller en fait exactement à rebours de la fameuse fiction de Borges, dans laquelle sont comparés l'original de Cervantès et la réécriture à la lettre près qu'en aurait livrée de mémoire l'auteur Pierre Ménard inventé par Borges. Dans ce cas, le narrateur – image d'un lettré du début du 20^{ème} siècle – remarquait que :

le contraste entre les deux styles est [...] vif. Le style archaïsant de Ménard – tout compte fait étranger – pêche par quelque affectation. Il n'en est pas de même pour son précurseur, qui manie avec aisance l'espagnol courant de son époque.¹

Selon la théorie de Jauss, il faudrait remettre ce jugement en perspective avec celui d'un lecteur lettré contemporain de la parution de Cervantès, pour lequel ce maniement de la langue de son temps par l'auteur espagnol pouvait s'inscrire plus singulièrement en rupture, jouant en permanence avec l'horizon d'attente institué par le roman d'aventure en vogue à l'époque². De même, l'usage inédit du style indirect libre, chez Flaubert, rétroactivement tout à fait commun pour un lecteur lettré d'aujourd'hui, a pu, à l'époque, expliquer la condamnation de Flaubert, comme le montre habilement Jauss³. Mais davantage, la nuance perçue par le narrateur de la nouvelle ne sera peut-être pas accessible à un lecteur auquel manqueraient ces références. De même, ce lecteur, découvrant par l'École la lecture d'un Rimbaud, pourra considérer ce classique, situé et daté dans l'histoire des mouvements modernistes (et antimodernistes) qui lui ont succédé, comme une pure innovation.

Ainsi, l'horizon d'époque se trouve lui-même compliqué par l'horizon singulier du lecteur inscrit dans un temps. Et cet horizon d'époque lui-même devrait être nuancé, ou plutôt considéré comme multiple, puisqu'il se trouve toujours, à la parution d'une œuvre majoritairement décriée, voire même ignorée, des publics qui d'emblée l'adoubent, et peuvent se construire, pour cela même, en « distinction » des non-experts, selon l'analyse bourdieusienne sur laquelle nous nous concentrerons dans la partie suivante. Il en va ainsi, en tous cas, de notre corpus.

L'horizon d'attente est, des trois contrats, celui qui « situe » l'acte de lecture, et définit la mobilité et la multiplicité de la réception d'une même œuvre. Cependant, s'il résumait les conditions de la lecture d'une œuvre, ce contrat pourrait certes expliquer la sensation d'inadéquation d'une œuvre aux attentes (novatrice ou archaïsante, selon le point de vue temporel d'un lecteur-type), mais nullement qu'une œuvre non conforme à un horizon

¹ BORGES, Jorge Luis, *Fictions*, Paris : Gallimard, folio, 1965, p. 50.

² JAUSS, *Pour une esthétique de la réception*, op. cit., p. 56.

³ *Ibid.*, pp. 62-63.

d'attente donné puisse, à travers le temps, continuer de provoquer chez ses lecteurs futurs une expérience esthétique, et non se transformer inmanquablement en document historique.

C'est ce que désigne le deuxième contrat mentionné par Rodriguez, sous le concept de « configuration discursive », ou de « pacte », qui est à entendre selon lui comme une « structuration transhistorique »¹. Jauss lui-même – dont la théorie implique que l'on ne pourra jamais constituer qu'artificiellement l'image d'une expérience de la littérature « en soi »² – avançait qu'une œuvre répondant trop précisément à un horizon d'époque déterminé risquait de ne pas survivre à son temps³.

C'est donc cet entre-deux, ce résidu à l'historicité qu'explique la catégorie du pacte, qu'il ne s'agit pas d'hypostasier comme un répertoire virtuel abstrait de formes et configurations déterminées – à la manière de catégories kantienne – mais dont la négation rendrait incompréhensible le fait empirique de la survivance des œuvres en tant qu'œuvres d'art ; ou pour le dire autrement, en tant qu'expériences constamment renouvelées, mais pour cela même maintenues à travers le temps. Et cela, même sous une forme souple et dynamique, mesurée à partir des écarts entre réception et non postulée une fois pour toutes *a priori*. Certes, l'influence déterminante des instances de patrimonialisation culturelle (dont l'école) peuvent concourir à expliquer que soient conservées comme « classiques », des œuvres socialement définies comme telles, en vertu de mécaniques qui débordent leur seule dimension esthétique. Il n'en demeure pas moins qu'on ne peut pas expliquer par ce seul facteur l'investissement esthétique d'un lecteur dans une œuvre du passé.

On ne peut nier la part conjoncturelle de l'*habitus* dans la réussite d'une expérience – on est parfois si bien dressé à aimer, qu'on aime avant même de voir, ou que l'on pourra être conditionné à l'émotion par la seule reconnaissance dans le texte réduit au signe qu'il y a là, « poésie », « littérature », selon l'image qu'on aurait d'un tel genre ; si bien que l'*amour* de l'Idée dispense, voire empêche même de voir. Aristote déjà notait le plaisir provoqué par la reconnaissance – plaisir tout intellectuel⁴ –, et l'on peut, dans le même sens, postuler que naît une réelle émotion, sous l'effet-stimulus de la seule aura de la reconnaissance d'une idée dans

¹ RODRIGUEZ, *Le pacte lyrique. Configuration discursive et interaction affective*, op. cit., p. 82.

² C'est d'ailleurs par le même trait que Barthes, en 1963 déjà, notait l'inconséquence de la « vieille » histoire littéraire (BARTHES, Roland, *Les deux critiques*, in *Essais critiques*, Paris : Seuil, Point essais, 1964, pp. 256-257). Dans tous les cas, entre les formalistes, dont Jauss prend soin de se distinguer, et les historiens de la lecture dont il est l'un des pionniers, une seule et même idée agissait : la nécessité de dépasser le spiritualisme de la critique traditionnelle.

³ JAUSS, *Pour une esthétique de la réception*, op. cit., p. 58.

⁴ ARISTOTE, *Poétique*, Paris : Gallimard, tel, 1996, p. 82.

l'œuvre réduite à faire signal (se savoir être face à un chef d'œuvre inhibant même la possibilité d'une rencontre singulière).

Les plumes les plus élitistes réduisent souvent ce phénomène, de façon méprisante, à la « consommation » que font de la Joconde les touristes pressés, se tenant à distance d'un tableau qu'ils n'auront pas même regardé, derrière l'écran de l'objectif photographique, ou, dernier avatar de l'écran, avalé par le dispositif narcissique d'un selfie où la culture serait prise dans la toile du moi, et non plus l'inverse¹. Mais les discours subtils et renseignés, rivalisant de créativité herméneutique, dont deux amis des arts tissent leur déambulation dans un quelconque musée ne sont-ils pas de même un avatar intempestif du selfie, son « plagiat par anticipation » (pour reprendre l'expression de Bayard) ?

Tout cela participe, certes, à l'expérience esthétique, à la possibilité même d'une émotion. Mais y réduire l'expérience, et de ce fait même, emprisonner chaque lecteur-spectateur dans sa situation socio-historique², ses « déterminations », son milieu, sa tribu, est non seulement sans doute insuffisant mais, davantage – au-delà d'une simple querelle épistémique, comme on le verra – pose de vrais problèmes d'ordre politique, en impliquant l'hypothèse performative d'une incommunicabilité entre les milieux³.

Ce deuxième contrat nous place non plus du point de vue de la critique de la réception mais de la théorie de l'effet ou des configurations structurelles inhérentes au texte, modélisées par Iser, Eco, ou encore Ricœur. Comme le précise Iser, dès l'avant-propos de son *magnum opus*,

[...] une théorie de la réception traite toujours du lecteur historiquement déterminé, et dont la réaction traduit une expérience de la littérature. Une théorie de l'effet est ancrée dans le texte, une théorie de la réception dans les jugements historiques du lecteur.⁴

C'est ce deuxième contrat que Rodriguez explore à travers la notion de pacte, elle-même empruntée prioritairement à la théorie de Lejeune, construite autour de l'autobiographie, comme nous le verrons à propos du troisième contrat mentionné par Rodriguez.

¹ Par exemple, Jean-Yves Tadié, le 11 janvier 2018, dans l'émission radiophonique « La Compagnie des auteurs » sur France Culture, consacrée à Malraux.

² Ce qui reviendrait, *a contrario*, à étendre à toute l'histoire de l'art ce qui ne (se) dit que (de) l'art contemporain, comme nous le verrons en 1.4.

³ Cf. partie III.

⁴ ISER, *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, op. cit., p. 14.

Rodriguez identifie trois pactes discursifs : le lyrique, le fabulant et le critique. Le pacte fabulant se définit, selon la théorie de Ricœur, comme l'ensemble des règles guidant « la mise en intrigue d'actions humaines » ; le lyrique, comme « la mise en forme affective du pâtre humain » et le critique, comme celle « [...] des valeurs humaines »¹. Cette définition du lyrique en particulier nous permet de comprendre l'articulation spécifique qu'entretient le pacte avec le concept de genre. À travers l'idéologie romantique, la poésie s'est trouvée pour un temps assimilée à une certaine acception du lyrisme, entendu comme l'exaltation de la figure sociale de l'auteur (et donc des marques de la subjectivité dans le texte), ainsi que comme ce que la « modernité » qualifiera de « débordement passionnel »². Cette idéologie, malgré son obsolescence, continue à innover nombre de représentations contemporaines – que l'on dit « culturelles », ou « communes » – si bien que l'on tendrait parfois à rejeter l'idée même du lyrique avec le lyrisme, quand il convient en fait de les distinguer.

En inscrivant son analyse dans la perspective d'une « phénoménologie de l'affectif »³, envisageant le pâtre humain dans l'ensemble de ses tonalités et constituants, sans exclusion *a priori*, Rodriguez requalifie le lyrisme qui, loin de résumer le pacte lyrique (transhistorique), se trouve lui-même, en tant que genre défini historiquement, déterminé comme l'une de ses expressions possibles. Grâce à cette analyse, l'auteur propose une vision de la poésie moderne à rebours des conceptions de nombre d'auteurs modernes eux-mêmes dès la fin du 19^{ème} siècle, ainsi que de la critique structuraliste dominante au tournant des années 1960 et 1970. Auteurs et critiques entendaient établir le mythe d'une *littérature pure*. Ce mythe s'est constitué à travers des essais comme *La mort de l'auteur* où Barthes bouclait la boucle entre Mallarmé et la critique d'alors⁴, ou dans *La révolution du langage poétique* de Kristeva qui, malgré l'intérêt que l'ouvrage peut encore présenter, a selon Rodriguez « depuis perdu en grande partie de sa validité, car un travail historique et minutieux montre que les changements n'ont pas été aussi radicaux, aussi novateurs et aussi concentrés qu'elle avait pu le suggérer »⁵.

En effet, dans la perspective de cette articulation des deux contrats, entre le pacte et le genre, on comprend que, loin de se limiter à la vision purement technique qu'en a donné le

¹ RODRIGUEZ, *Le pacte lyrique. Configuration discursive et interaction affective*, op. cit., pp. 92-93 et RODRIGUEZ, *Modernité et paradoxe lyrique*, op. cit., pp. 20-21 .

² RODRIGUEZ, *Modernité et paradoxe lyrique*, op. cit., p. 11.

³ RODRIGUEZ, *Le pacte lyrique. Configuration discursive et interaction affective*, op. cit., p. 99.

⁴ BARTHES, *La mort de l'auteur*, in BARTHES, Roland, *Le bruissement de la langue*, Paris : Seuil, Point essais, 1984, pp. 64-65.

⁵ RODRIGUEZ, *Modernité et paradoxe lyrique*, op. cit., p. 11.

structuralisme et qui a configuré jusqu'à très récemment l'approche de leur enseignement, et de l'enseignement des textes littéraires plus largement¹, les œuvres dont leurs auteurs « revendiquent la modernité [et] prônent constamment un refroidissement du lien entre l'œuvre et son créateur »², sont à penser néanmoins comme lyriques (par contraste avec les deux autres pactes) ; ou si l'on veut, comme explorations anti-lyriques (au sens générique) du pacte lyrique. On peut ainsi les « sauver » de la gangue de technicité et d'intellectualisme dans laquelle les avait enfermées les approches structurelles.

C'est le premier mérite précisément du modèle théorique de Rodriguez que d'explorer une configuration textuelle qui a été de fait délaissée par les théoriciens précédents de l'*effet esthétique* dont la théorie, en particulier chez Iser, s'est construite sur l'étude exclusive (du moins largement majoritaire) de ce que Rodriguez ressaisit non pas comme l'acte de lecture, en général, mais comme le « pacte fabulant ». Il nous semble que cet oubli, au moment précis où le structuralisme tendait à assimiler, pour l'essentialiser, la littérature à l'exploration d'un écart formel, a pu contribuer à renforcer une division des genres. Or celle-ci demeure fortement ancrée dans les conceptions communes et concourt, si ce n'est à l'expliquer entièrement, du moins à cristalliser une certaine désaffection d'époque pour la poésie (et particulièrement la poésie contemporaine réservée, à tort, à des milieux d'initiés).

En effet, n'avoir exploré, comme l'a fait Iser, les dynamiques de l'expérience esthétique de la littérature que sous l'angle privilégié de la narration (et donc du genre dominant du roman), revient à abandonner la poésie³, tantôt aux approches techniques désincarnées, tantôt au discours de l'ineffable ou de l'« ontophanie » abstraite⁴ qui renforcent, comme l'a montré Bourdieu, les cercles d'initiés.

La deuxième contribution décisive de ce modèle, face à d'autres visions de la pratique et de l'apprentissage de la lecture, est de dégager une unité d'analyse *contractuelle*, le pacte, qui n'est ni un « genre », comme chez Bakhtine⁵, ni une « séquence » textuelle, comme chez

¹ BARONI, Raphaël et RODRIGUEZ, Antonio, *Instruire par les émotions : théorie et didactique littéraires*, in BARONI, Raphaël et RODRIGUEZ, Antonio (éds.), *Les passions en littérature. De la théorie à l'enseignement*, Lausanne : Revue Etudes de Lettres, 2014, p. 9.

² RODRIGUEZ, *Modernité et paradoxe lyrique*, op. cit., p. 13.

³ Qui n'a plus aujourd'hui d'unité de principe, au regard de son histoire, mais en retrouve une, dans les représentations, par cette mise en perspective.

⁴ Sur ces tendances, MESCHONNIC, *Célébration de la poésie* ; on y reviendra en 2.4.

⁵ BAKHTINE, Mikhaïl, *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard, 1984, p. 285.

Adam¹, mais une « dominante »² ; concept emprunté aux formalistes russes et déplacé dans la perspective du pacte :

En fait, [un texte] n'est que très rarement soumis intégralement à un seul pacte. Le cheminement configurant du texte allie généralement une complexité de traits appartenant à différents pactes. Toutefois, il appartient – à moins d'une importante complexification configurante – davantage à tel ou à tel cadre intentionnel. Une certaine structuration discursive soutient majoritairement, avec ses traits, la configuration textuelle. Un pacte devient dès lors « dominant », dans un texte, dans la mesure où il agence de manière plus accentuée un cheminement logique de constitution du sens.³

La dominante n'implique pas la conformité à des schèmes de configuration stricts et homogènes (prototypes ou genres) des textes ; schèmes qui devraient, selon un certain consensus en didactique, être repérables derrière tout texte appartenant à une catégorie définie. À cet égard, du point de vue du concept de « pacte », un conte des Frères Grimm fortement stéréotypé, quant à sa structure narrative – ce qui en fait une occurrence de genre – est un texte à dominante narrative, au même titre qu'un roman expérimental de Robbe-Grillet. Ce n'est pas à sa structure (fixe ou stéréotypique), mais à sa configuration intentionnelle (au sens phénoménologique, laissant à l'aventure de multiples configurations *à venir*) qu'on reconnaît sa dominante.

En conséquence, il n'est pas possible *a priori* de limiter ce cadre d'analyse au seul corpus défini historiquement comme littéraire. Dès lors, concernant premièrement la seule littérature, si la définition du pacte critique comme « critique des valeurs humaines » est particulièrement pertinente, concernant la constitution réflexive de la plupart des textes littéraires, il nous semble qu'elle gagnerait à être élargie à la « réflexivité » en général. Qu'on pense en effet à des textes comme ceux de Borges, ou de Thomas Mann : s'agit-il de mises en forme narratives de réflexions métaphysiques, ou alors de récits impliquant et emportant des dialogues et considérations philosophiques⁴ ?

Envisagés sous cette forme de détermination critique – moins spécifique, et englobant l'autre – l'ensemble des textes scientifiques et une partie très importante des textes philosophiques peuvent être définis comme textes à dominante critique, voire de constitution

¹ ADAM, Jean-Michel, *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris : Armand Colin, Cursus, 2005, p. 138.

² RODRIGUEZ, *Le pacte lyrique. Configuration discursive et interaction affective*, *op. cit.*, p. 82.

³ *Ibid.*, pp. 81-82.

⁴ La dominante demande en effet une étude plus précise pour être établie, ne correspondant pas à des genres prédéfinis, mais étant l'aventure des singularités, l'ouvrant et s'y jouant à la fois.

exclusivement critique (du moins idéalement). Si la communication scientifique est à cet égard relativement homogène, la philosophie, dans son ensemble, « bâtarde », selon le mot de Badiou¹, comprend certes des textes à dominante critique, dont certains basés sur les contrats génériques spécifiques des sciences déductives (qu'on pense à l'*Ethique* spinoziste, écrite « dans le langage des géomètres », selon l'adresse générique de l'auteur).

Mais la philosophie multiplie les contrats. D'une part, elle se complique parfois du pacte fabulant, comme dans les dialogues platoniciens, au point que, si l'on comparait, par exemple, le *Théétète* – où deux éducateurs se partagent l'attention d'un jeune homme –, aux pages de *La Montagne magique*, où Settembrini et Naphta se disputent la direction de conscience de Hans Castorp (deux textes donc présentant une similitude dramaturgique frappante), pris pour eux-mêmes, hors de tout savoir historique générique, il serait impossible de faire appartenir avec certitude l'un au corpus philosophique, et l'autre au romanesque.

D'autre part, au pacte lyrique, de façon spectaculaire à partir du 19^{ème} siècle et durant tout le 20^{ème} siècle : des aphorismes et autres proses poétiques de Nietzsche, jusqu'à de nombreuses pages de philosophie dite continentale, portées par un « souffle » ou regorgeant d'explorations formelles ; qu'on songe aux penseurs « pop » Deleuze, Guattari, Derrida, au « poème de la pensée » Meschonnic, ou encore au franc-tireur tous-azimuts Mehdi Belhaj Kacem. Le pacte critique, dans tous les cas, et quoique à chaque fois dans des agencements et visées différents, y voisine le pacte lyrique, tous deux intriqués au point même parfois que le lyrique semble y dominer l'autre, point précis – ou nerf de la guerre – de la fameuse querelle avec le courant dit « analytique »².

Les pactes, selon nous, dès lors, configurent les discours à leur niveau le plus transversal, assurant des continuités et emmêlements par-delà les restrictions non pas arbitraires, nous le verrons, mais toujours insuffisantes entre disciplines ou genres. De même que les entremêlements entre *critique* et *lyrique* expliquent le destin croisé de la philosophie et de la littérature, les pactes assurent également une continuité entre médias, puisque, comme le note Rodriguez en parlant du pacte fabulant – mais cela peut se dire aussi bien des deux autres – « on retrouve cette dominante discursive dans les romans et les drames, ainsi que dans d'autres formes d'art, comme le cinéma, la danse ou la bande dessinée »³. Ce modèle enfin est tout à fait pertinent au-delà des seuls textes ou d'un seul ensemble de corpus (savants ou

¹ BADIOU, Alain, *Que pense le poème ?*, Caen : NOUS, 2016, p. 8.

² BOUVERESSE, Jacques, *Prodiges et vertiges de l'analogie. De l'abus des belles-lettres dans la pensée*, Paris : éd. Raisons d'agir, 1999.

³ RODRIGUEZ, *Modernité et paradoxe lyrique, op. cit.*, p. 21.

artistiques), pour qualifier la constitution de discours du quotidien, permettant de dépasser l'opposition traditionnelle et tout à fait arbitraire entre l'art et la vie, entérinée par le structuralisme dont l'héritage continue à hanter l'époque, à l'expliquer parfois, à la situer en tous cas.

Le troisième et dernier contrat envisagé est celui des « degrés autobiographiques ». L'autobiographie est le corpus spécifique à partir duquel Lejeune a construit le concept de pacte que Rodriguez lui emprunte en lui imprimant le déplacement productif que l'on a expliqué plus haut. D'une part parce que le concept de pacte, devenu structurel et non générique, se trouve élargi à l'ensemble de la littérature, et, comme nous le proposons, à l'ensemble des discours ; d'autre part, parce que, comme le montre Rodriguez, chez Lejeune, ce concept, d'un usage à l'autre, se trouve désigner un ensemble d'aspects configurants qu'il y a lieu de distinguer, dont précisément, pour ceux que nous retenons, premièrement, l'horizon d'attente, deuxièmement, le pacte, au sens précis de Rodriguez ; enfin, cette troisième dimension que désigne ici l'expression « degrés autobiographiques »¹.

Au regard de la dimension à la fois transhistorique, mais également « transgénérique » et même « transdiscursive »² du concept de pacte, ce dernier « niveau » ne peut se limiter aux textes écrits à la première personne, mais détermine de manière générale pour tout texte un rapport au monde réel ; nous parlerons donc, de manière plus large, de *degrés de référentialité*, mais c'est au fond la même chose qu'on désigne, au-delà des seuls textes à la première personne. Il s'agit d'un contrat, dès lors, qui inclut la forme spécifique de l'autobiographie et l'étude de certaines de ses constitutions génériques, telles l'adresse au lecteur, sans pour autant s'y réduire. Ainsi de la mention « tiré d'une histoire vraie », devenue un argument commercial et qui s'applique indifféremment à des œuvres autobiographiques ou non, mais qui, par sa problématique, implique un même point de vue déterminant.

Parmi toutes les définitions de la « littéarité » que la critique a produite, ce contrat obéit à celle que proposait Iser comme exclusive, dans *L'appel du texte*, en déplaçant et réinvestissant la pragmatique d'Austin consacrée originellement à la communication dite quotidienne, vers le registre de la communication littéraire³. L'énoncé littéraire se trouvait ainsi défini comme énoncé « performatif », ou énoncé créant son référent, par opposition aux énoncés « constatifs » qui réfèrent à des objets ou états du monde qui les précèdent.

¹ RODRIGUEZ, *Le pacte lyrique, configuration discursive et interaction affective*, op. cit., pp. 64-66.

² Le lyrique, en effet, englobe toutes les déterminations énonciatives, toutes les personnes, sans quoi l'objectivisme envisagé dans *Modernité et paradoxe lyrique*, pour cela seul, ne serait pas lyrique.

³ ISER, *L'appel du texte*, op. cit., pp. 15-16.

Pour être plus précis, il nous semble que la manière dont Iser opère ce déplacement permet avec exactitude de décrire le fonctionnement de la lecture – entendue dès lors comme phénomène indifférent à la qualité ontologique de l’objet visé, qu’il soit « réel » ou « fictionnel » – mais n’offre pas, pour cette même raison, de critère suffisant pour faire une différence entre texte littéraire et non littéraire.

Pour le dire autrement, ce n’est pas le texte intrinsèquement qui fait la différence, mais le rapport entre le monde ou état du monde auquel réfère le texte, et le savoir du lecteur au moment où il lit. À cet égard, lorsqu’aucune marque textuelle ou paratextuelle ne conditionne le contrat de lecture référentiel, partant d’un lecteur qui lirait successivement la description d’un pays réel qu’il n’a jamais visité – et dont peut-être même il n’a jamais entendu parler – puis celle d’un pays imaginaire, également indéterminée du point de vue de ce contrat, rien ne permettrait *a priori* de les distinguer. On peut même avancer que, en lisant un guide de voyage, le lecteur anticipant son périple constitue un objet virtuel, image rêvée créant une tension et la promesse d’un rapport de confirmation, de déception ou de surprise ; un horizon d’attente, donc.

Si l’on prend l’exemple des carnets de voyage imaginaires de Michaux, en tant qu’ils pastichent ou parodient les carnets de notes ethnographiques, rien concernant le nom des habitants, ou leurs coutumes ne permet *a priori* de trancher pour le lecteur qui ne serait pas certain de la non-existence de ces peuples. (Au lecteur : Arnadis, Tataviam, Tubatulavai, Palans, Tipai, Nisenan, Emanglons, Nakipai... Qui dans cette liste, avec certitude fera le tri, à part un ethnographe, entre les noms de peuples inventés par Michaux, et ceux de peuplades amérindiennes réelles ?¹) Ce qui en revanche institue d’emblée, du point de vue de la constitution des textes, un décrochage et une détermination du contrat, c’est la dimension fantastique de nombre d’entre eux, que l’on pense à *Voyage au pays de la magie*. Autrement dit, la première dimension textuelle du contrat de réel est la conformité entre celui-ci et l’image du monde du lecteur. Mais à cet égard encore, on ne peut en faire une dimension transhistorique, puisque, à l’aune de la vision médiévale du monde la qualité ontologique du merveilleux diffère de celle de l’horizon moderne, si bien que *le pays de la Magie* y prendrait, à rebours, une autre détermination, si l’on projetait une autre fiction dans le genre de Borges.

Tissé d’éléments paratextuels et textuels (eux-mêmes relatifs à l’horizon d’attente situé d’un public ou d’un lecteur), et de leurs jeux consonants ou dissonants – qu’on pense au

¹ Arnadis, Palans et Emanglons sortent tous droits de l’imaginaire michaldien ; les autres proviennent de la page « Peuples amérindiens » de Wikipédia.

contrat liminaire à la lecture des *Liaisons dangereuses* – le « contrat référentiel » conditionne l'expérience de la lecture, sa forme et ses enjeux. Il peut contribuer de façon déterminante au pouvoir d'investissement affectif, voire d'identification, ou du moins de sérieux avec lequel le lecteur prendra l'expérience ; c'est du moins encore une fois ce que semble penser le marketing culturel contemporain.

Quoique, chez Iser, la question se limite à la référentialité de la diégèse, ce contrat n'est pas propre aux seuls textes que l'on dira « figuratifs ». Que l'on pense à l'exemple paradigmatique avancé par Rodriguez dans *Le Pacte lyrique* d'un texte où la dominante lyrique s'impose à un niveau spectaculaire : *Le Grand combat* de Michaux¹. On pourrait dire de ce texte que, à travers sa constitution discursive, il traite sa matière à un niveau d'énergie ou d'intensité pure, exprimant davantage l'impact physique des coups que leur forme perceptive exacte. Pour autant, le référent est clair, et la capacité à se figurer la lutte tout aussi marquante, précisément, quoique selon d'autres traits que le détail visuel de son déroulement. Il n'empêche que ce texte pourrait traduire une lutte réelle, vécue ou non. Que l'on songe même à un cri traduit en onomatopée sur une page, si le lecteur devait être informé qu'il a été inscrit spontanément, exprimant une situation affective réelle de son auteur, cette information suffirait à faire varier le contrat référentiel d'un texte qui ne se limite plus alors à un jeu formel – comme on a trop souvent rangé, d'emblée, les textes ne portant aucun « percept » déterminé.

Que dire, par ailleurs, du statut d'un texte comme *Plume*, ou comme les pays imaginaires de Michaux cités plus haut, à la lumière de cette déclaration de l'auteur dans *Passages*, dont la connaissance contribue à déterminer leur ancrage et une qualité référentielle de l'imaginaire :

Mes pays imaginaires : pour moi des sortes d'Etats-tampons, afin de ne pas souffrir de la réalité. En voyage, où presque tout me heurte, ce sont eux qui prennent les heurts, dont j'arrive alors, moi, à voir le comique, à m'amuser. [...] Mes « Emanglons », « Mages », « Hivinizikis », furent tous des personnages-tampons, suscités par le voyage (*Plume* disparut le jour de mon retour de Turquie où il était né).²

Etanchéité fondamentale entre le « réel » et l'« imaginaire », chez Michaux, que Laurent Jenny synthétise comme un ensemble de « formes d'énonciations ambiguës, oscillant entre

¹ RODRIGUEZ, *Le pacte lyrique. Configuration discursive et interaction affective*, op. cit., p. 97.

² MICHAUX, Henri, *Passages*, in MICHAUX, Henri, *Œuvres complètes*, tome 2, Paris : Gallimard, bibliothèque de la Pléiade, 2001, p. 350.

fiction du moi et figuration du moi. » Celles-ci « [...] cherchent à restaurer un espace « originaire » de la subjectivité poétique où celle-ci vacille entre le devenir fiction de ses propres figures et le redevenir figure de ses fictions »¹.

Le contrat de référentialité, dès lors, englobe l'ensemble des dimensions textuelles, paratextuelles, ou encore liées aux éléments inscrivant le texte dans le monde de sa production, dont la connaissance n'est pas requise (ou du moins pas systématiquement ou *a priori* – cela pourra dépendre des types de texte) pour l'intelligibilité d'une œuvre, mais dont la connaissance ou l'ignorance, en revanche, détermine fondamentalement l'expérience que l'on en fait.

I.1.2 Déterminations et conditions de l'acte de lecture

Lecteur « implicite » et lecteur « idéal »

Si l'on doit reconnaître que la non-maîtrise d'un code altère l'acte de lecture que présuppose un auteur ou une tradition scolaire, on ne peut en déduire sans autre que cette lecture serait pour cela un échec. On ne peut en effet soutenir *a priori*, du fait qu'un lecteur ne parviendrait pas à lire seul un texte conformément à la manière instituée dans un milieu reconnu comme légitime, qu'il ne pourra pas néanmoins aimer ce texte ; y éprouver, y jouer du sens. Cependant, que penser lorsque, empiriquement, certains textes ne plaisent qu'aux experts et rebutent tous les autres lecteurs ? À moins de déduire de la seule absence d'une solution son impossibilité, de façon tout à fait tautologique, on ne peut qu'en conclure d'une part que le non-expert ne sait pas lire comme un expert, et d'autre part que, de la manière qu'il a lu, cela n'a pas marché. Rien de plus.

On a parié qu'il existe d'autres solutions, et même qu'elles peuvent réunir ces deux lecteurs, dans le sens où leurs différences s'estomperaient authentiquement, où les rôles deviendraient mobiles. En effet, dans sa formulation théorique, notre problème revient à déterminer si la lecture que nous avons menée de ces textes était authentiquement une lecture, ou au contraire un « usage ». Un détournement dont l'effet, quelle qu'en fût la réussite, ne serait en rien une garantie de cette authenticité. Le critère ne peut donc être uniquement le

¹ JENNY, Laurent, *Fictions du moi et figuration du moi*, in RABATE, Dominique (dir.), *figures du sujet lyrique*, Paris : PUF, 1996, p. 99.

plaisir partagé entre les participants des expériences, quoique celui-ci constitue la manifestation sans laquelle on ne pourrait juger avoir réussi.

Les contrats, comme nous l'avons vu, déterminent des cadres intersubjectifs de lecture qui impliquent à la fois des manières communes et des échelles de conformité d'un lecteur définies à l'aune de la manière jugée adéquate, suffisante ou la plus complète possible. Le niveau d'intégration envisagé (horizon ou pacte) et les jeux complexes entre ces deux niveaux expliquent aussi bien les enfermements des lecteurs dans des milieux ou catégories, que les conditions, à l'inverse, de la communication entre ces milieux, comme nous le verrons dans la partie II.

Ces contrats certes sont isolables d'un point de vue spéculatif, et cette distinction conceptuelle traduit, au-delà des mécaniques de distinction, la possibilité du partage d'une « même expérience », en droit, par deux lecteurs pourtant différenciés par leur situation historique, sociale ou encore littéracique. Cependant, ils ne sont jamais, en fait, séparables, dans la qualification d'une lecture déterminée empiriquement. L'horizon enveloppe et exprime le cadre des pactes qui, quant à lui, ne désigne jamais de façon suffisante une lecture. Mais cela n'implique pas que le niveau du contrat transversal n'existe pas, ou qu'il doive être opposé au concept davantage déterminé d'horizon, comme deux visions de la lecture, l'une abstraite, contre l'autre empirique, « réelle ».

C'est la critique souvent faite par la sociologie de la lecture aux théories d'orientation textuelle et phénoménologique. La critique qui, dès Bourdieu, entendait opposer le point de vue de Jauss et celui de Iser¹. En réalité, le contrat transversal ne décrit jamais complètement les déterminations d'aucun acte de lecture empirique, à moins de postuler un texte ou un langage spécifique par la seule considération duquel l'acte de lecture puisse être défini de façon suffisante (si bien que toutes les constituantes singulières pourraient être définies comme extérieures à la lecture) ; un acte dans et par lequel le lecteur se trouverait *réellement* abstrait à lui-même. Qu'il y parvienne ou non absolument, le formalisme logico-mathématique projette selon nous l'idéal d'une telle abstraction ; tel est son « lecteur idéal »², ou plus précisément, le point où lecteurs *implicite* (soit l'ensemble des dispositions requises pour lire – bien ou mal – un texte d'une manière au moins conforme) et *idéal* tendent à se confondre, excluant alors le lecteur *empirique* de la définition de l'acte (par quoi nous ne

¹ Malgré des points de convergence, nous verrons plus précisément, dans la partie II, les raisons de notre désaccord avec cette interprétation.

² Sur la définition du « lecteur idéal », ISER, *L'acte de lecture, op. cit.*, pp. 61 et suivantes.

voulons bien évidemment pas dire qu'il n'existerait pas, mais qu'il serait indifférent à la définition de l'acte).

Cette confusion-limite des deux instances de l'*implicite* et de l'*idéal* est capitale, car c'est précisément dans leur distinction et l'étude des jeux de leur articulation (dont la confusion) que se pose notre problème, dont la résolution demande que l'on approfondisse la question de la relation entre les niveaux désignés par les *contrats*. Dépasser la fausse-opposition entre ces niveaux, qui ne désignent pas deux points de vue antagoniques sur la lecture, mais des degrés de détermination du même phénomène, demande qu'on les réunisse prioritairement sous un concept intégrateur, dont chaque niveau désignerait un degré de *précision*. Nous désignons précisément cette intégration par le concept de *schème actantiel*.

Par ailleurs, si deux actes de lecture peuvent être entre eux envisagés comme plus ou moins *précis*, c'est qu'ils sont définis, sous un autre point de vue, par une *manière* commune. Un rapport de *précision* entre deux *schèmes* signifie que le plus précis des deux complète et en cela confirme entièrement ou majoritairement (dans un sens où les différences seraient prises pour insignifiantes) le moins précis ; par définition, la *précision* ne désigne donc pas les rapports de *déformation* dans la *manière* de lire, et elle ne concerne que deux ou plusieurs *schèmes* dont, malgré les différences, la *manière* puisse être dite commune.

L'étude précise de la *manière* sera menée dans la troisième partie, à travers le déploiement du concept d'acte et la ressaisie concomitante du sens du texte dans ses lectures possibles. A titre d'illustration, considérons deux manières dont nous montrerons par la suite que, quoiqu'elles puissent être en fait autonomes, elles sont à tort jugées en droit comme distinctes, voire opposées : la lecture et l'interprétation. Entre la lecture linéaire, « absorbée », d'un même roman par un « profane » et par un « érudit » qui, quoiqu'il le lirait avec les mêmes dispositions que l'autre et sans chercher à en produire une exégèse, en saisirait spontanément les allusions de même que sa situation dans l'histoire de la littérature – qui auraient échappé au premier –, la manière devra être jugée commune, et les différences envisagées sous le rapport de la précision. A l'inverse, entre ces deux lectures (considérées sous ce nouveau rapport comme équivalentes) et une exégèse, la manière différencierait, et l'on ne pourrait cette fois comparer les deux premières à la troisième selon la précision¹.

¹ Notons, pour être plus exact encore que l'exégèse ne peut désigner de façon suffisante une manière ; puisqu'on ne pourrait qualifier, sinon de façon très imprécise, une approche strictement contextuelle et une autre tout aussi strictement stylistique de *même manière*.

Une fois encore, cherchant dans cette partie à établir prioritairement une typologie textuelle, nous laissons pour le moment de côté cette question de la *manière* qui sera étudiée en détail dans la partie III¹. Concernant la *précision*, comme nous l'avons déjà vu, en droit, certains langages ou tentatives singulières impliquent la création d'un schème ramené au niveau d'un pacte ; ainsi, par exemple, de l'acte de lecture d'un texte logico-mathématique, pris pour lui-même. Dans un tel cas, ce sont tous les niveaux qui se trouvent réunis et enveloppés les uns dans les autres, devenus tautologiques les uns des autres, impliquant que la *manière* soit devenue toute la lecture ; si bien que le langage formel se dit, en un sens, comme le langage le plus précis, en cela qu'il annule structurellement le sens même de la *précision*. Ainsi, il n'y a débat sur la « précision » d'une description tantôt la plus neutre et formelle possible, tantôt singulière et subjective (dite parfois imparfaitement « poétique ») d'un phénomène, qu'à ne pas s'être entendu sur le sens de la précision. La première est « la plus précise » dans le sens de l'annulation de la *précision* ; la seconde est « la plus précise », dans le sens de la série des degrés de la *précision*.

C'est pour cela que, à l'inverse de l'acte de lecture du langage formaliste, et pour prendre un exemple-paradigmatique des représentations sur la singularité littéraire, le lecteur-expert de l'œuvre de Proust qui relit la *Recherche*, connaissant le texte sur le bout des doigts, aussi bien que son inscription historique et sa postérité critique, engage sa lecture non plus même sur le contrat d'un genre, le roman, ou plus précisément, le roman moderne français... mais sur le schème d'une idiosyncrasie. On pourrait dire qu'il ne lit pas *un* roman, mais qu'il lit *Proust*, soit la performance d'un savoir spécifique et non partagé avec le non-connaisseur (ce qui n'empêche pas, nous l'avons vu que tous deux soient affectés par le même livre ; et dans des dimensions en partie communes). En posant ce degré de spécification d'un schème, dans le devenir d'un lecteur, nous n'entendons pas détacher l'œuvre d'un romancier des autres, comme si elle n'avait aucun rapport avec ce qui précède, ou survaloriser l'importance de la notion de « style », marquée au sceau d'un modernisme simpliste². Mais au contraire indiquer que cette connaissance creuse en détail la manière spécifique dont tel romancier a poursuivi, joué avec la matière générique et plus largement, la matière langagière.

¹ Anticiper ce point aurait demandé d'adopter un autre ordre d'exposition que celui que nous a dicté le mode de l'enquête. Nous laissons donc le lecteur s'y reporter directement ou suspendre ses éventuels questionnements.

² MARTIN, Serge, *Voix et relation*, *op.cit.*, pp. 98-99.

En partant d'un postulat hypothétique, on pourrait même dire qu'un lecteur qui n'aurait lu de sa vie que Proust¹, quoiqu'il n'ait rien lu d'autre, de façon inductive, participerait en un sens entièrement à l'historicité du genre du roman qu'il reconnaîtra, retrouvera rétrospectivement dans les lectures qu'il pourrait faire ensuite de la tradition qui a précédé la *Recherche*. Cela parce que, en tant que l'œuvre y réagit, du point de vue du lecteur, la tradition y est inscrite implicitement, comme son négatif fantôme.

Certes, l'un et l'autre lecteur ne participeraient pas au même savoir – entendu dans le sens très spécifique de la conscientisation et de la stabilisation, par la ressaisie conceptuelle, d'un schème qui, du point de vue fonctionnel de la lecture elle-même ne requiert pas ce redoublement pour être effectivement maîtrisé et réalisé. Ce que nous voulons dire est que cet autodidacte monomaniacque participerait, en droit, au même édifice de savoir que l'autre a systématisé² dans l'ordre d'une acculturation.

Certes, nous faisons la différence ici entre deux experts, l'un scolarisé, ou « grammatisé »³, l'autre singulier, autodidacte, ayant pris la littérature par l'un de ses bouts ; et non entre un expert et un profane. Mais encore une fois, il n'y a pas un lecteur qui n'ouvre un livre avec une image, plus ou moins subtile ou réductrice de *la littérature*, image qui n'a pas à être traduite conceptuellement ou réflexivement, mais qui configure le schème actantiel de son acte ; pas un lecteur qui puisse lire un roman (quelle que soit la précision de sa lecture⁴) qui ne sache pas en un sens, et pour cela parfaitement, ce qu'est un roman. C'est pour cette raison, précisément, qu'il faut s'entendre sur le sens et l'extension du « lecteur implicite », pour s'apercevoir que, souvent, disant *implicite*, on vise l'*idéal*⁵.

Iser nomme « lecteur implicite », la configuration générale de l'acte de lecture dont la maîtrise par un lecteur est requise pour qu'ait lieu un effet qu'il postule *inscrit* dans le texte. Dans cette conception, ce que désigne le texte n'est jamais le texte *effectivement lu*, mais la

¹ Ce qui implique un degré d'inscription, sinon dans le schème du « roman », au moins minimalement dans celui du pacte fabulant, sans quoi il ne pourrait pas lire du tout ; et le « fabulant », comme les deux autres modes « critique » et « lyrique », dans leurs contours les plus flous, existent chez tout être de parole, par définition, sans quoi il ne parlerait même pas.

² Et de ce fait, orienté, solidifié et pour cela même, quoiqu'il soit plus riche d'informations, en un sens appauvri, c'est-à-dire refermé.

³ STIEGLER, Bernard, in KAMBOUCHER, Denis, MEIRIEU, Philippe, STIEGLER, Bernard, *L'école, le numérique et la société qui vient*, Paris : Mille et une nuits, 2012, p. 20.

⁴ Et, ayant suspendu l'étude de la *manière* qui sera menée dans la troisième partie, nous entendons ici, par lecture, l'acte communément désigné par ce terme ; celui que Iser avait à l'esprit.

⁵ C'est ce qu'a vu Bourdieu ; mais à la différence de lui, nous n'en déduisons pas que l'*implicite* soit une affabulation théorique (cf. partie II).

virtualité transindividuelle dont tout acte de lecture empirique est l'effectuation singulière et pourtant conforme à cette virtualité ; prise dans ce sens, la lecture est certes un acte *libre* ou *ouvert* (selon l'expression de Eco), mais prioritairement conforme, au sens où elle demande la maîtrise du texte, au sens envisagé ici, pour pouvoir être nommée proprement lecture.

Contrairement à ce que présuppose Iser, les deux éléments – l'existence de configurations, et leur nature *textuelle* – ne sont pas indissociables. Ainsi, lorsque Stanley Fish critique la théorie d'Iser, c'est l'existence du texte qu'il entend remettre en question, et non celle de configurations à l'acte de lecture¹. En ce sens, comme le montre notre analyse comparée de divers degrés de précision d'une lecture de Proust, tout le problème dans la définition de Iser est de postuler qu'une telle configuration puisse définir *le* texte, alors qu'en réalité, toute configuration désigne un des schèmes actantiels admis par le texte.

Dès lors, le lecteur implicite ne correspond jamais au texte, mais toujours à un schème donné (enveloppant une certaine manière de lire ainsi qu'un degré de précision). Définir ce « lecteur implicite », comme inscrit dans le texte revient, en réalité, à l'envelopper dans la définition d'un lecteur *idéal*. Détextualiser le *lecteur implicite*, ce n'est pas en nier l'existence ou la pertinence, contrairement au point de vue majoritaire dans la critique sociologique². C'est reconnaître simplement que cette tautologie de l'implicite et de l'idéal n'a de valeur absolue que dans le cas spécifique d'un enveloppement de l'acte dans un langage qui le déterminerait de façon univoque et donc suffisante, comme le formalisme logique.

Le « lecteur implicite » définit toujours l'ensemble des dispositions – ainsi que leur intégration et ordonnancement dans les actes que l'on nommera *méthodiques*³ – requises pour qu'un lecteur puisse se conformer à un schème et accomplir l'acte de lecture précis dont il est l'une des conditions de possibilités, la plus fondamentale (non pas que, sans cela, aucune lecture n'ait lieu, mais pas une lecture conforme à la définition de ce schème). Or, tout le problème qui motive cette enquête est que, dans le cas de l'illisible, on pose un faux rapport de tautologie entre une manière donnée et ce corpus de textes qui les admet, pour la seule raison que l'on manque d'autres schèmes à même de réaliser, avec ces textes, un autre acte de lecture partageable et sensé.

¹ Pour le développement de ce point et notre positionnement théorique, cf. partie III.

² Dès lors, on peut refuser la pertinence absolue d'une certaine manière (instituée comme vraie), dans laquelle deux lecteurs de Proust pourraient être comparés selon la *précision* de leur lecture, cela n'annule jamais le fait que, sous ce point de vue, la comparaison fasse sens. Nous reviendrons, dès la partie III sur les enjeux de cette remarque.

³ Cf. partie II.

Ainsi, il va de soi, par hypothèse, qu'un lecteur qui ne posséderait aucune (mais on peut douter que cette absence radicale soit possible) des dispositions transversales du pacte lyrique serait incapable de lire un texte à dominante lyrique, au sens actantiel d'une réussite de l'acte. Il ne ressentirait *rien du tout*, l'enjeu n'étant pas de poser, *a contrario*, qu'il existe toujours une et une seule *réaction* authentique à n'importe quel texte¹. De même, si selon un schème précis, un texte implique intrinsèquement le tissu de références auxquelles il peut renvoyer (mais qui le débordent, néanmoins), seul le lecteur savant, à hauteur, au moins, de l'encyclopédisme de son auteur, est capable de se conformer au « lecteur implicite » projeté par ce dernier, ou par une communauté de conceptions et de pratiques ayant le pouvoir d'instituer ce schème, comme le fait l'école : le seul qui, parmi les lecteurs implicites possibles, a les épaules de relever le défi, le « lecteur idéal ».

Pour prendre un exemple, il va de soi qu'un texte obscur, saisi par le schème qui fonderait la poésie à partir du discours conceptuel d'une « poésophie »², attend et requiert un philosophe lecteur. Lorsque Mehdi Belhaj Kacem, parmi d'autres, postule que « le Poème de Mallarmé offre une théorie de l'événement, théorie qu'il faut être un excellent lecteur pour mettre au jour, tant celui-ci est tressé de manière complexe et tant cette théorie ne se donne pas facilement »³, nous tomberons d'accord avec lui, à la condition – qui en entraîne un nombre incalculable d'autres – qu'on ait déterminé *a priori* ce poème non comme un poème⁴, mais comme une modalité particulière, surdéterminée, du philosophique, l'inscrivant, l'inféodant dans une problématique, et une tradition prioritairement théorique. Si bien que, en réalité, ce n'est pas le texte lui-même qui est « tressé », mais le tressage fantôme avec la pensée qui le restreint, en restreint l'extension des expériences possibles – alors qu'on prétend ainsi l'« élargir »⁵.

Et effectivement, seul un penseur expert pouvait entendre « surmonter le nihilisme politique des années 1980 » en s'appropriant le Poème de Mallarmé, faisant de ce dernier un philosophe. Plus que cela : seul Badiou pouvait imprimer un *devenir-badiouzien* à Mallarmé,

¹ C'est un cas possible, radical, d'une certaine disposition stéréotypique, qu'on ne rencontre pas même dans les textes les plus stéréotypés.

² MESCHONNIC, Henri, *Célébration de la poésie*, Lagrasse : Verdier, Poche, 2001, p. 20. Vision que Meschonnic critique, cela va de soi.

³ BELHAJ KACEM, Mehdi, *Inesthétique et mimesis. Badiou, Lacoue-Labarthe et la question de l'art*, Paris : Nouvelles Editions Lignes, 2010, p. 26.

⁴ Et nous n'avons pas ici à le définir de façon positive, mais à affirmer simplement qu'il peut – le même « texte » – être tant d'autres choses que de la philosophie.

⁵ BAILLY, Jean-Christophe, *L'élargissement du poème*, Paris : Christian Bourgeois, coll. *Détroits*, 2015. Serge Martin en a livré une critique qui en soulève les principaux problèmes (*D'une gêne éthique, poétique et politique en lisant Jean-Christophe Bailly*, [en ligne], URL : <https://ver.hypotheses.org/2247>, consulté le 01.09.18).

lui « [...] faire un enfant qui serait le sien et qui pourtant serait monstrueux », selon l'expression de Deleuze¹. Et le consentement du texte ne prouve rien d'autre que cette possibilité – même l'accord virtuel d'un Mallarmé contemporain n'y serait pas un argument supplémentaire. Dès lors, toute vérification heureuse par le texte d'une lecture dont on peut par ailleurs admirer l'élégance de la solution ne dit jamais rien des autres lectures possibles, ni d'une quelconque affinité particulière ou élective avec le texte ; elle n'indique pas même que ce soit là la meilleure manière.

Si l'on présuppose que la poésie est *de la* philosophie (ce qui n'est pas la même chose, ce qui est tout l'inverse même que de présupposer des liens avec la pensée se tissant à l'aventure de la lecture), on s'y retrouve nécessairement, et on finit par ne s'y retrouver qu'entre « philosophes ». On n'a rien prouvé d'autre que la force communautaire performative du saisissement d'un texte par un schème donné. Qu'elle soit possible, et, davantage, convaincante ou séduisante (empêchant que l'on ose même faire de ce texte autre chose – subjugué par la grande habileté de qui *a pu*) ne dit rien d'autre que soi-même, mais n'implique rien pour soi de l'existence d'autres ressaisies. Qu'il faille n'être pas n'importe qui pour user de Mallarmé comme en a fait Badiou, cela est indéniable, et ce n'est pas le contraire que l'on entend montrer, puisque cela serait faux. Ce que nous voulons démontrer, c'est le caractère profondément erroné de la conclusion qu'on en tire en général : qu'il faille être *un* Badiou, pour lire *du* Mallarmé.

Ce que l'on verra, c'est que, partant de textes qui ne posent pas de réels problèmes aux lecteurs confirmés, on jugera peut-être qu'un défaut de connaissance théorique sur *le* texte, *la* poésie ou *le* langage, ou encore de savoir situé sur l'auteur ou sur l'œuvre, pourra manquer à la *richesse* ou à la profondeur de la lecture, non pas que celle-ci, en revanche, ne répondrait pas à une configuration communément partageable et valide. Si, du point de vue de l'école, on pourra juger qu'un lecteur de roman non savant pourrait avoir une expérience moins riche que le lecteur expert, on ne décrètera pas qu'il ne lit pas du tout, ni ne peut satisfaire par-là, à un mode de lecture institué. Il ne faut pas conclure de la « complexité » relative de deux lectures, que soit requis *a priori* de pouvoir s'appropriier le schème le plus complexe pour pouvoir entrer dans le texte². Et si l'on admet communément cette nuance, face à notre corpus, en revanche on pose toujours du fait de l'échec premier, que la scolarisation, ici, serait requise

¹ DELEUZE, Gilles, *Pourparlers*, 1972-1990, Paris : Minuit, 1990/2003, p. 15.

² Plus encore, on verra que, à l'épreuve de l'expérience, c'est la possible comparaison de ces lectures selon leur complexité qui s'estompe.

pour qu'ait lieu le texte, réservé dès lors à ceux qui auront été scolarisés. C'est qu'on est allé un peu vite, étourdi par la virtuosité de *ceux qui osent et en imposent*.

Si deux critiques, par leur analyse de Mallarmé, partagent une même manière, ils peuvent être dans un rapport de *précision* (si l'un en voit davantage que l'autre), de *complémentarité* (si l'un et l'autre envisagent deux parties ou deux aspects différents de la même œuvre), de *singularisation* (si la lecture de chacun, sans nier la manière commune, parvient à un résultat différent, quoique tous deux résultats soient sensés), ou de *concurrence* (si ces deux résultats singuliers ne peuvent pas être vrais en même temps, se contredisent).

Si on les compare, cette fois-ci, avec la lecture d'un non-expert, qui ne correspondrait pas à ce « lecteur implicite » réalisé et confirmé par les deux experts, un troisième lecteur qui ne partagerait donc pas cette *manière* (commune malgré les différences, chez les deux premiers), soit de fait, il ne lira pas du tout, soit, s'il entreprend de le faire, sa lecture ne pourra entrer avec celle des deux autres lecteurs dans aucun des quatre rapports envisagés plus haut ; sa lecture pourrait même être (mais ce n'est pas vrai *a priori*, dans tous les cas, entre deux manières) incommensurable à elles, ce qui ne permet pas d'en conclure, *a priori*, qu'elle soit un non-sens, au moins pour ce lecteur.

Le dé-lire

Ainsi, nous nous rangerons derrière la proposition suivante, à condition cependant de ne pas la prendre pour une vérité générale, mais pour la description d'un cas spécifique de configuration d'acte de lecture :

[Les contrats] spécifient, selon les déterminations de la tradition, les règles du jeu qui permettent de comprendre de quoi parle un texte et comment il le met en forme. L'intérêt de saisir ces règles consiste à pouvoir s'investir dans le monde du texte, à en faire une expérience propre qui apporte du sens et, peut-être, du plaisir.¹

Car comme nous l'avons vu, on ne peut déduire du fait que la connaissance et le respect d'un certain schème institué soit la condition pour se conformer au « lecteur implicite » qu'il projette² – et ainsi de pouvoir trouver du sens à *une* expérience donnée –, qu'aucune autre expérience ne soit possible, ni même aussi riche.

¹ RODRIGUEZ, *Modernité et paradoxe lyrique*, op. cit., p. 19.

² Ou plus précisément, *valide*.

Pour reprendre ce qui constitue dans cette citation plus qu'un simple comparant, étudions l'exemple d'un jeu de société comme cadre métaphorique configurant le problème de la lecture. Qui a déjà essayé d'apprendre à de très jeunes enfants à jouer à un jeu de société, aura remarqué que l'on peut jouer (au sens du mime) à jouer ; et que ce *jouer à jouer* est peut-être la condition de l'apprentissage du jeu en général. L'enfant, alors, ne veut pas jouer, au sens où on l'entend ; il ne veut pas se conformer à des règles, mais faire semblant d'en suivre ; apprendre en les inventant.

Si l'on met cet exemple en regard avec la proposition de Rodriguez, le plateau de jeu serait ici le texte. Du point de vue de l'enfant, en tant qu'il lui apparaît *nu*, nullement configuré par un schème donné, il n'implique aucun « joueur implicite ». Cependant, débarrassé de tout schème enveloppé, il n'en possède pas moins certaines particularités qui influenceront le jeu qu'inventera l'enfant. Pour prendre l'exemple d'un plateau de Monopoly, si on le présente à un enfant et que l'on tente de lui apprendre les règles du jeu, il arrivera très certainement que, ne s'intéressant pas au plateau déterminé par ses règles (soit la définition du *joueur implicite* auquel on entend le conformer), jouant librement, il soit cependant influencé par le dispositif graphique que forme le plateau et qu'il perçoit : il y a fort à parier qu'il jouera peut-être à la course avec les pions, sur ce qui sera alors déterminé non plus comme plateau de Monopoly, mais comme champ de course.

Quoique débarrassé du schème qui a expliqué sa forme, le plateau en portera néanmoins des traces qui auront contribué à expliquer le jeu qu'invente l'enfant, sans qu'il ne participe néanmoins alors au *jeu* du Monopoly. L'enfant n'a pas respecté le schème, il n'en a pas moins inventé un jeu ; il ne s'est pas conformé au *joueur implicite* attendu, mais a projeté son désir sur le jeu, là où le jeu a attrapé son désir (l'imaginaire de la piste de course). Il n'a pas *joué le jeu*, mais il est indéniable qu'il a joué à un jeu, selon un ensemble d'autres déterminations du même concept ; tout aussi indéniable, dès lors, selon la définition psychologique du jeu, qu'il y a éprouvé du plaisir, parce qu'il y a trouvé du sens.

Dès lors, nous devons distinguer deux acceptions selon lesquelles se décline la réussite d'un acte ; deux concepts distincts dont les multiples articulations expliquent la dynamique affective à l'œuvre dans tout acte : la *conformité*, d'une part, l'*accomplissement*, de l'autre, dont nous allons préciser le sens et les rapports possibles.

Un même acte peut toujours se définir selon un point de vue particulier et/ou neutre (ce que l'on désigne comme le neutre pouvant être en réalité l'hypostase d'un de ces points de vue devenu dominant) ; ce qui ne recoupe pas exactement le sens de l'intériorité et de

l'extériorité. En effet, par acte, nous ne désignons pas, *a priori*, un phénomène individuel ou subjectif. Ce que désigne le subjectif, absolument, c'est l'expérience. Comme nous le verrons dans la partie III, un acte peut tantôt désigner un phénomène défini de façon au moins suffisante si ce n'est complète en n'impliquant qu'un acteur, tantôt se trouver défini uniquement en tant qu'agencement de deux ou plusieurs acteurs ; si bien que, en droit, un acte peut impliquer plusieurs expériences dont les rapports peuvent aller de la concordance à la discorde.

Nous utilisons le terme *impliquer* à dessein, car la question, dans la définition d'un acte, est de savoir si sa description requiert ou non la prise en compte de l'expérience (ou des expériences) qu'il enveloppe, pour être déterminé de façon suffisante (par quoi on entend la description qui n'a pas à saisir toute la singularité d'un acte donné, mais implique toutes les déterminations transversales requises pour déterminer l'acte et lui donner un sens) ; et donc de savoir si l'expérience est ou non déterminée, au moins en partie, par le schème alors « réalisé ».

Les actes de lecture que l'on dira esthétique, contrairement à d'autres types d'acte de lecture impliquent, par définition, au moins une expérience, dans leur détermination *suffisante* ; cela ne signifie pas qu'ils se limitent à l'expérience, mais qu'on ne peut pas parler d'une lecture esthétique si on n'implique pas la prise en compte du concept d'expérience, comme une de ses déterminations fondamentales.

Iser définissait l'acte comme la « réalisation du texte », ce sans quoi le texte ne serait que la virtualité d'une lecture ; or, comme nous le verrons dans la partie III, ce rapport texte-lecture ne peut servir de modèle suffisant à la compréhension de l'acte ; présupposant déjà et hypostasiant un type d'acte particulier, et non l'acte en lui-même, dans tous ses sens, potentiels et *impossibles* (c'est-à-dire, non anticipables).

Ce qu'il désigne par « réalisation », nous viserons par là l'expérience, toute expérience, de la plus fidèle aux contrats, à la plus singulière et *fautive* (délibérément ou non). En effet, définir l'empan de la réalisation dans un rapport certes ouvert, mais articulé au texte entendu alors comme intrication de contrats, revient à avoir, *a priori* et sans autre enquête, exclu de la *lecture*, toutes les expériences non conformes.

C'est pourquoi, nous préférons au concept de « réalisation » celui d'*accomplissement*, intégrant l'autre sans s'y limiter ; dès lors, ce qu'Iser désigne comme réalisation n'est autre qu'une des formes de l'accomplissement : l'accomplissement que nous dirons *conforme*, dans le sens où il intègre, d'une manière ou d'une autre, la possibilité d'une *vérification*.

En résumé, la conformité se rapporte aux schèmes, l'accomplissement à l'expérience ; tout l'enjeu est de comprendre comment ces deux principes entrent diversement en jeu, selon quelles articulations, multiples et entre elles hétérogènes, dans la définition des conditions de réussite d'un acte donné.

Il existe des cas où un acte peut être considéré comme réussi indépendamment de l'accomplissement, dans la seule conformité (ce qui ne veut pas dire que l'acteur n'en ait pas d'expérience, mais que l'expérience est indifférente aux conditions de réussite de l'action). D'autres cas où le sentiment d'accomplissement est requis pour que la conformité soit respectée ; d'autres cas encore où l'accomplissement se définit, *a priori*, comme concordance des affects entre différents « joueurs »¹.

Ainsi, en droit et d'un cas à l'autre, une action est structurellement définie comme incluant ou non une ou plusieurs expérience(s), comme les *impliquant* ou non ; d'une part ce caractère *inclus* ou non *de l'expérience* dans le schème actantiel, d'autre part, dans le cas de l'inclusion de plusieurs expériences, leur intégration ou non, définissent *a priori* les conditions de réussite d'un acte donné. Le *point de réussite absolue* est alors défini par la tautologie du désir et de l'acte, où le désir annule le texte *a priori*, tout en jouant à lire, ou en se jouant de sa non-lecture.

Par définition, on nomme *dé-lire* la forme radicale de schème qui *glisse* en s'inventant perpétuellement sur les déterminations du texte entendu comme réaction à toute schème potentiel, si bien que celui-ci serait comme un écran, surface indifférente que recouvre la lecture comme elle recouvrirait tout autre écran de la même projection ; délire solipsiste s'il ne peut instituer aucune communauté de lecture ; ou alors hallucination collective, si elle repose sur un *a priori*, ou une attente commune. Comme on le verra, le dé-lire n'est pas par définition *a-ludique* : il existe, en effet, des délires parfaitement réglés, partagés et même institués, comme le sont les formes de lecture déconstructionnistes.

Il existe un principe du point de vue duquel l'acte le plus conforme comme le plus a-conforme peuvent se trouver indiscernables : celui de l'expérience, aussi longtemps que ne se rencontre aucune résistance à ce qui dans les deux cas, dès lors, est indifféremment accomplissement. Cela parce que les conditions ne sont pas un concept absolu ; ce qui ne se comprend qu'en envisageant ensemble le point de vue de l'action et de l'apprentissage. Dès

¹ La concordance n'impliquant pas nécessairement similitude, ni même partage. On ne peut envisager de parler d'un quelconque acte amoureux, par exemple, s'il n'est pas porté par une telle concordance d'affects ; peut-être même que la dissimilitude dans la concordance est la condition de l'acte amoureux (ou du moins l'ouverture inconditionnelle à cette dissimilitude dans la concordance).

lors que quelqu'un acquiert une nouvelle disposition, celle-ci peut devenir détermination, si elle est devenue la manière la plus « disponible » ou « accessible », au sens de Stanley Fish¹, c'est-à-dire, le schème qui, dans une situation donnée, déterminera le plus spontanément l'acte, tant que rien ne le contrarie. Cette question sera approfondie dans la partie III ; elle n'intéresse pas directement la suite des développements de la présente partie. Pour le moment, notons simplement qu'on ne peut comprendre entièrement le sens des *conditions* sans les envisager du point de vue complémentaire des *déterminations*.

Les déterminations sont les composantes positives d'un *acte* (en cela qu'elles sont ce qui de tout acte est *a priori* dessiné) et les conditions, ses composantes négatives au sens où elles réunissent l'ensemble de ce qui, non maîtrisé, empêchera que « tel » acte ait lieu, et non qu'un « quelconque » acte ait lieu. C'est pour cela qu'un schème devenu réflexe se comprend comme un ensemble de déterminations, et ne définit plus au contraire un ensemble de dispositions conditionnant l'acte.

Autrement dit, les conditions (qui ne prennent ce sens qu'à ce qu'un acteur puisse acquérir des dispositions nouvelles) sont de façon ambivalente possibilité du *devenir-autre* mais aussi potentielle fixation de chacun dans une échelle des êtres, comme on le comprendra dans la partie II.

La mise à plat et la contestation métaphysique d'une telle hiérarchisation des *ethos* (comme rapport de tautologie plus ou moins grande à l'Idée, fixant chez chacun la plus ou moins parfaite réalisation d'une hypothétique nature humaine), voilà tout l'enjeu du déterminisme, dont on trouve la formulation la plus conséquente et radicale chez Spinoza : non pas la question du libre-arbitre, fable métaphysique dont on peut se passer sans problème, mais celle du rapport entre *condition* et *détermination*.

En effet, le déterminisme ne marque pas l'abolition du concept de conditions, mais son intégration au concept de détermination lui-même. Spinoza ne nie pas les conditions (sans quoi l'*Ethique* comme cheminement vers la libération de la conscience perd tout son sens), il les « enveloppe » dans la détermination et ainsi neutralise leur charge d'évaluation négative des actes et incidemment des acteurs ; si bien que les conditions ne peuvent jamais apparaître comme le cadre négatif d'un acte, en dehors duquel l'acte serait impossible. Intégrée à la détermination, la condition s'inverse et, de négative, devient positive, signant la fin de tout

¹ FISH, Stanley, *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*, Paris : Les Prairies ordinaires, « penser/croiser », 2007. Les deux termes sont utilisés indifféremment dans cet essai qui sera envisagé en détail, dans la partie III.

manque ou insuffisance ontologique. Notre enquête envisagera la nécessité, mais l'insuffisance aussi bien, d'une telle *stratégie métaphysique*.

Le déterminisme est une métaphysique de l'a-conformité ; celle-ci redéfinissant l'insuffisance, ou le manque, comme non-sens. Or, elle se trame toujours dans le jeu de décalage entre le point de vue du désir et celui de l'entendement ; le second étant censé envelopper et ressaisir l'autre, dans le cheminement de l'*Ethique*. C'est toute la différence entre une a-conformité *conçue* et une autre authentiquement *vécue*, devenue le tissu même de toute l'expérience, dont la figure-limite est celle de Robinson, comme l'a indiqué Deleuze.

I.1.3 L'idiotie ou l'éclipse de l'Autrui

Cet a-conforme « idéal » ne rencontrerait jamais ni limite, ni échec. C'est en ce sens que, de Robinson, Deleuze a montré que le naufrage n'est pas d'avoir échoué sur une île, mais, par la force configurante de cette aventure, d'être devenu-île¹ ; île devenue toute sa tête, monde devenu le territoire univoque et tautologique de sa seule perception, sans la consistance de l'« Autrui ». À partir de la lecture de Tournier, Deleuze en effet dégage un modèle d'étude phénoménale antérieure au concept de « sujet » qui constitue l'axiome de la phénoménologie, et qui ne devient alors plus, dans cette conception concurrente, qu'une configuration possible du monde. Le sujet se forme sur la base d'un substrat relationnel que Deleuze nomme la « structure avec autrui », qui n'est autre que la *possibilité du possible*, ou l'inscription de toute lecture située du monde sur le fond des désirs concurrents. Autrement dit, précisément le sens du négatif que Platon entendait sauver de Parménide² mais pour mieux le régir par l'Idée. La « structure avec autrui » pourrait être aussi bien nommée la structure d'altération, ou le *pouvoir-être-autre-que*. « Autrui », ce n'est pas quelqu'un :

Autrui n'est ni un objet dans le champ de ma perception, ni un sujet qui me perçoit : c'est d'abord une structure du champ perceptif, sans laquelle ce champ ne fonctionnerait pas comme il le fait. Que cette structure soit effectuée par des personnages réels, par des sujets variables, moi pour vous, et vous pour moi, n'empêche pas qu'elle préexiste, comme condition d'organisation en général, aux termes qui l'actualisent dans chaque champ perceptif organisé – le vôtre, le mien. Ainsi, *Autrui – a priori* comme structure absolue fonde la relativité des autrui comme

¹ DELEUZE, Gilles, *Logique du sens*, Paris : Minuit, 1969, p. 351.

² PLATON, *Le Sophiste*, Paris : Flammarion, 1993, p183.

termes effectuant la structure dans chaque champ. Mais quelle est cette structure ?
C'est celle du possible.¹

Si l'*Autrui* n'est pas quelqu'un, mais préexiste, en tant que structure, à l'organisation de mon monde, et, concomitamment, de ma propre définition de moi-dans-le-monde, alors, ayant perdu cette structure, plus personne ne peut m'apparaître *autrui*. Si bien que cette « île-Robinson » demeurerait telle, sans doute, de retour dans le bruit et l'agitation des corps (multitude et non multiplicité) à Londres. Londres devenant cette île, comme son île n'était plus que Robinson. Qu'on pense encore à cette autre île qu'est la reine d'*Alice au Pays des Merveilles*², faisant repeindre les roses à l'image de son désir, à l'aventure duquel vont toutes règles du jeu : île cette fois ingérant ses sujets-objets, dans son désir-royaume. La vie de tous réglée sur le « bon plaisir d'un seul » – et comme disait le même Deleuze dans une conférence, « il n'y a rien de pire que d'être enfermé dans le rêve de l'autre »³.

L'a-conforme, entendu comme projection de soi-même, ignorance de tout schème, principe de la lecture en soi seul, est la seule, parmi les figures envisagées, de la pure singularité (au sens de la non-reproductibilité). En cela, elle correspond au sens que Clément Rosset donne à l'idiotie : « fait singulier, sans reflet ni double : une idiotie donc, au sens premier du terme »⁴. Tout le problème est que, par là, Rosset entend désigner le « champ du réel », soit l'exact opposé, selon les représentations communes, de la liberté inconditionnée (dont la figure absolue est celle du solipsisme délirant). Or nos développements nous ont conduit à poser celle-ci comme la figure idiote, précisément, et cela, selon sa propre définition.

Qu'entendre par « réel » ? Tentative d'éclaircissement

L'indétermination d'une notion aussi centrale que le réel nous mène à un bref détour par la question ontologique, dont les enjeux pour notre problématique n'excèdent pas les besoins de la clarification, mais précisent en revanche l'orientation et les fondements de notre méthode : l'enquête.

Le réel, en effet, est pris souvent pour une catégorie prioritairement épistémique – cela au sens où il n'y a pas de problème de la connaissance sans mesure de la connaissance (sans

¹ DELEUZE, *Logique du sens*, op. cit., p. 357.

² CARROLL, Lewis, *Alice au pays des merveilles*, Paris : Le livre de Poche, 2009.

³ DELEUZE, Gilles, PARNET, Claire, *Abécédaire*, entretien filmé.

⁴ ROSSET, Clément, *Le réel. Traité de l'idiotie*, Paris : Minuit, Reprises, 1977/2004, p. 7.

altérité possible). Mais précisément, quoique cette catégorisation ne soit pas inexacte, le réel est prioritairement une catégorie pratique ; le réel est, d'abord, surgissement, contrariété, gêne. Avant même d'être doute – « *est-ce bien ainsi ?* » – ce n'est que le symptôme d'une rupture, d'une dissonance.

Mais le réel, aussi bien, désigne la « mise à plat », le point zéro ; le règne non pas de l'indistinction (figure du chaos, du mélange), mais de l'« indifférence générale », ou égale valeur de toute chose¹. D'une part, le réel désigne le point de relief maximum, dans la série d'une expérience – angle entre l'image et les « faits » variant de la simple résistance au désir, jusqu'au point orthogonal de son impossibilité. D'autre part le réel, comme nous le verrons, est la suppression *a priori* du couple positif/négatif, par une opération de neutralisation du langage.

Le réel se trouve pris entre le sens de la négativité pure, et de la pure neutralité ; défini d'une part comme mesure limitant la puissance d'un désir, et d'autre part absence du désir ; mesure de la *démesure* ; ou au contraire, *dé-mesure*, au sens d'un monde duquel a été soustrait le principe de désir lui-même. La dé-mesure est ainsi le point à partir duquel l'ensemble de l'existant, quelles que soient les qualités qui sont les siennes, et les distinctions que l'on peut observer entre choses, entre styles, devient *inoffensif*, « insignifiant »². C'est-à-dire dés-orienté, la mesure de l'orientation étant toujours celle du désir, ou point de vue faisant ressortir les reliefs du monde.

Réel au sens de la limite négative au point de vue désirant, point d'impossible, d'une part, d'autre part au sens idéal de la méthode scientifique : absence, suppression *a priori* de tous points de singularité³, neutralité. Limite à l'idéal (tête coupée dans son élan), d'une part, idéal de la limite (qu'aucune tête ne dépasse⁴), de l'autre.

Dans son sens négatif, le réel est le réveil brutal de Robinson ; qui d'un point de vue conceptuel s'est vu poser, dès la dernière modernité, comme territoire de l'interdit ; dès le tournant kantien, le « tribunal de la Raison »⁵, selon le mot deleuzien, les incursions en terres réelles sont frappées du sceau de l'erreur de la pensée, de la mécompréhension du site

¹ *Ibid.*, p. 15.

² ROSSET, *Le réel. Traité de l'idiotie*, op. cit., p. 14.

³ Qui n'est pas le point de vue, on le verra.

⁴ « Off with her/ his head ! », ne cesse de crier la reine dans *Alice*. Si la déréalisation absolue d'un monde enfermé dans le désir d'un seul, d'un *puissant*, revient à couper la tête de tous les autres ; l'organisation *neutralisée* de la société commence, en retour, par couper la tête du roi et de la reine comme l'indiquent les analyses du renversement du sens du pouvoir après la Révolution par Foucault, dans *Surveiller et punir*.

⁵ DELEUZE, Gilles, PARNET, Claire, *Abécédaire*, à la lettre *H* comme *histoire de la philosophie*.

originaires de tout existant qu'est la pensée humaine et ses limites. Dès lors, ont dominé, selon le mot de Graham Harman, les « philosophies de l'accès », c'est-à-dire les pensées reconnaissant « que la philosophie ne peut avoir à faire qu'à notre accès aux choses »¹.

Or, comme le relève Tristan Garcia, dans un projet qui, de même que celui de Rosset, entend revenir aux choses :

Notre projet épouse assurément une certaine tendance de la philosophie contemporaine à élaborer des « métaphysiques orientées-objet » qui, délaissant selon les termes de Graham Harman les « philosophies de l'accès », se montrent attirées par des « ontologies plates » des choses.

À partir de la relecture par DeLanda de l'œuvre de Deleuze, on a vu récemment apparaître cette idée d'« ontologie plate » afin de qualifier des pensées ne hiérarchisant pas les entités du monde autour de substances ou à partir de principes transcendants, mais reconnaissant une égale dignité ontologique à tout ce qui est individué.²

Garcia distingue dès lors deux points de vue qui, comme il le pose lui-même, peuvent se trouver dans des relations d'affinités plus ou moins naturelles (« se montrent attirées »). Le premier est épistémique, c'est la question méthodologique du point de vue de construction de la pensée (« métaphysiques orientées-objet » vs « philosophies de l'accès »), le deuxième ontologique (« ontologie plate » vs ce que l'on nommera, dès lors, *ontologie du relief* – dont le propre est la naturalisation de la valeur, des échelles d'importance et de dignité dans l'Être même).

Si l'on prend les choses du point de vue ontologique, d'abord, l'objet de la recherche de Garcia semble être le même que celui de Rosset, à travers l'équivalence entre réel et idiotie. Ce qui pourra nous surprendre, cependant, est que Rosset, par ailleurs, relève, mais sans les distinguer réellement, deux sens à l'idiotie derrière lesquels nous reconnaissons certes cette mise à plat de l'être, mais également l'enfouissement dans les profondeurs d'un moi-fermé, sans autrui : les deux figures topiques opposées de l'idiotie, l'infra-réel (ou point de vue pur du désir), l'ultra-réel, ou soustraction du désir. Points de vue métaphysiques qui sont aussi les deux points de vue absolus de la méthode : fondement dans l'expérience, ou dans sa pure abolition (non comme expérience singulière, mais comme principe) ; monde sans réel (au sens négatif), ou réel pur (au sens neutre où positif et négatif sont en fait dépassés comme alternative) ; l'absence de réel, ou le réel comme pure présence.

¹ GARCIA, Tristan, *Forme et objet. Un traité des choses*, Paris : PUF, 2010, p. 11.

² *Idem*.

Or, ce sont bien ces deux points de vue qui se trouvent réunis par Rosset, sous le même concept d'idiotie, comme deux déclinaisons entre lesquelles il ne pose pas de différence fondamentale :

Un mot exprime à lui seul ce double caractère, solitaire et inconnaissable, de toute chose au monde : le mot idiotie. *Idiôtès*, idiot, signifie simple, particulier, unique ; puis par une extension sémantique dont la signification philosophique est de grande portée, personne dénuée d'intelligence, être dépourvu de raison. Tout chose, toute personne sont ainsi idiotes dès lors qu'elles n'existent qu'en elles-mêmes, c'est-à-dire sont incapables d'apparaître autrement que là où elles sont et telles qu'elles sont : incapables donc de se *refléter*, d'apparaître dans le double du miroir.¹

L'idiotie, dès lors, peut signifier deux topiques exactement inverses : tantôt une manière d'être, tantôt la manière de l'Être. Des deux principes dont les agencements multiples modélisent de façon formelle la multiplicité des actes envisageables – le « sujet » et l'« objet » – c'est dans chacun de ces deux types de l'idiotie, le terme opposé qui disparaît. Dans le premier cas (idiotie du point de vue de l'objet), c'est l'acte lui-même qui est aboli, dans le deuxième (idiotie du point de vue de l'accès), c'est l'acte qui devient entièrement tautologique à l'expérience.

Nous suivons Garcia pour affirmer qu'une telle équivalence entre les deux n'est pas tenable d'un point de vue théorique, puisque

toute pensée du rapport aux choses – philosophie de la conscience intentionnelle, philosophie du langage ou philosophie de l'action – a le défaut de commencer par poser un rapport orienté en direction de l'objectivité, bientôt repoussée et jamais atteinte².

Une pensée qui part du rapport ne peut plus dégager que des choses prises dans l'« empreinte » de ce rapport : le foyer de la relation aux choses. Autrement dit :

Il serait absurde de croire qu'une philosophie pourrait se donner impunément la conscience comme « conscience de » en tant qu'objet initial et découvrir par la suite les « choses mêmes » autrement que données par, pour et avec la conscience de ces choses, désormais *imprimée* en elle.³

Nous ne nous aventurerons pas, pour notre part, à parler de *défaut* ; en effet, de manière circulaire, ce défaut ne se révèle qu'au regard du postulat de la nécessité de déterminer le

¹ ROSSET, *Le réel. Traité de l'idiotie, op. cit.*, p. 50.

² *Ibid.*, p. 8.

³ *Ibid.*, p. 9.

point de vue des choses (ce dont Garcia s'explique, là n'est pas l'enjeu), or notre problème ne l'exige pas. Davantage, il faut ajouter que la mise en perspective de la spéculation sur les choses par le point de vue de l'accès est tout aussi possible.

Elle définit le *point de vue des choses* comme un acte de pensée spécifique dont les déterminations visent à s'annuler en tant qu'acte ; à jouer à s'équivaloir dans le point de vue neutre de la chose en soi, par une entreprise poétique (le moule sur l'axiomatique du formalisme logico-mathématique – qui n'est pas l'usage de chiffres, mais ce que nous dirons une certaine mise en énonciation de la non-énonciation : que l'on pense à Spinoza, au Wittgenstein du *Tractatus*, et à Garcia lui-même).

Comme nous le verrons par la suite, dès la partie III, un tel acte, en raison de ce formalisme, est de ceux qui requièrent la plus grande acculturation scolaire, à rebours donc, de notre postulat sur l'illisible.

Pour revenir à la proposition de Rosset, cette équivalence des deux sens de l'idiotie, néanmoins, n'est pas le signe d'une inconséquence ; cela, parce que sa recherche est existentielle *avant* d'être théorique, comme on peut le lire dès les premières lignes de l'avant-propos : « [l]es lignes qui suivent proposent quelques incursions dans le champ du réel, par quoi nous désignons d'abord *l'existence* »¹.

Contrairement à la recherche d'une description de l'objet en soi, dégagé de tout point de vue, c'est la mise au jour d'un certain point de vue sur le monde qui soit en même temps exactement synonyme d'une manière d'être que recherche Rosset : le dégagement hors de toute idéalisation, de tout double du réel par l'image qui le réduit, le « voile » ; opposition, très heideggérienne dans l'esprit, à l'histoire de la philosophie elle-même, « toujours bien décidée à maintenir, vaille que vaille des significations imaginaires »².

Si Rosset use ici du terme *signification*, ailleurs il parle de débarrasser l'existence de l'illusion du *sens*³. *Sens, signification, signifiance*, nous reviendrons en détail sur ces termes souvent employés de façon indifférente ou confuse, mais qu'il est nécessaire de distinguer ; pour l'heure, préférons des trois le terme de *sens*, qui envisagé sous l'angle d'une approche « métaphorologique »⁴, permet sans détour de cerner le problème de Rosset :

¹ *Ibid.*, p. 7.

² *Ibid.*, p. 7.

³ *Ibid.*, p. 14.

⁴ BLUMENBERG, Hans, *Paradigmes pour une métaphorologie*, Paris : Vrin, 2006.

Ce qui fait verser la réalité dans le non-sens est justement la nécessité où elle est d'être *toujours* signifiante : aucune route qui n'ait un sens (le sien)¹ [...] celui qui est incapable de se perdre jamais est aussi bien celui qui est à jamais perdu ; aux deux, c'est-à-dire au même, il manquera toujours la possibilité de s'engager sur une route. Car une route implique le relief d'une série déterminée sur un fond de paysage indéterminé ; or rien de tel n'est possible dans le cas qui nous occupe, celui de l'être à qui tout, toujours, peut devenir chemin.²

Dans les acceptions les plus courantes, le *sens* s'entend tantôt comme synonyme de la signification, tantôt du principe, du fondement ou des raisons. Ce dont l'idiotie marque l'abolition (« verser [...] dans le non-sens »), c'est le « panneau directionnel », c'est la légende (selon la double acception de ce mot) qui, face à un ensemble de chemins virtuels, ne trace et ne justifie qu'une seule route, sur le fond indistinct d'un territoire bourbeux et sombre. Nous l'appellerons, distinctement, pour marquer son lignage aristocratique platonicien, le *Sens*. L'enjeu de Rosset est la recherche d'un point de vue existentiel, précisément sans idéalisation, un point d'insignifiante dont le sens est l'indifférence à tout chemin ; qu'il soit pareil de vivre selon n'importe quelle détermination, au point que tout se vaille, que tout soit à la fois « nécessaire » et « quelconque ». Au cœur même de l'action, il s'agit de la conquête d'une extériorité à l'intérieur de l'existence – ou plus précisément, le point où désirer et ne pas désirer sont devenus équivalents (le *quelconque* égale le *nécessaire*³).

Or, paradoxalement, le dépassement du régime métaphysique, selon la voie tracée par Rosset, loin d'inviter chacun paisiblement à « cultiver son jardin », selon la célèbre formule voltairienne, prend des airs de Titanomachie. Car c'est une chose de proclamer le réel idiot, l'indifférence à tout, la seule vérité, en-deçà de la quête désespérée de la Vérité par l'homme ; c'en est une autre de se demander à la portée de qui cette expérience intermittente chez chacun, peut devenir un ethos.

Pour en arriver là, il faudra beaucoup d'énergie, de détermination, et le Consul⁴ n'en manque pas. À l'abri de ses lunettes noires, s'aidant si besoin est d'une forte canne, le Consul sait où il va et ne se laissera pas intimider. Admirable volonté de celui qui non seulement ne veut exactement rien, mais encore qui, s'il voulait quelque chose, serait hors d'état d'en avoir conscience.⁵

¹ ROSSET, *Le réel, Traité de l'idiotie, op. cit.*, p.14.

² *Ibid.*, p. 16.

³ *Ibid.*, p. 15.

⁴ Il s'agit du héros de *Under the volcano*, héros aussi bien de l'essai de Rosset.

⁵ *Ibid.*, pp. 10-11.

Il est absolument caractéristique que le héros de l'idiotie soit un ivrogne, mais pas n'importe lequel, il s'agit d'un « ivrogne extraordinaire » – pris d'une *ivrognerie transcendante*, oserons-nous –, seul à même de déboussoler le cosmos et de rabattre la transcendance sur l'immanence, de fondre les doubles. Mais, même lui... : « [s]uintant l'alcool par tous les pores, le Consul se tenait à la porte ouverte du Salon Ofélia. Qu'il avait eu raison de prendre un mescal ! Qu'il avait eu raison ! »¹. Est-on si indifférent au non-sens, donc, qu'on puisse encore préférer l'alcool à la sobriété ?

C'est précisément parce qu'un tel oubli de la pensée, une idiotie entendue comme chosification de soi n'est pas tenable, est étouffante, réservée à une forme de surhumanité, que Garcia pense nécessaire de refonder un sol stable hors d'une existence dans les limites desquelles plus aucune solution n'est à espérer ; où toute tentative de valorisation, de relief est amenée inmanquablement à redevenir une chose parmi d'autres².

Nous nous orienterons et nous espérons orienter le lecteur à la lumière de cette seule idée : que rien de la pensée ne sorte détruit ou anéanti, mais plutôt conscient de ce qui de lui ne peut être détruit et de ce que jamais il ne détruira.³

Quoiqu'il en soit des intentions d'un traité comme celui de Garcia, sa lecture, néanmoins, requiert au mieux (sans même entrer dans la discussion des compétences requises ou non, qui est précisément l'objet de notre réflexion), une même ivresse de la volonté. De notre point de vue, c'est toujours, quelles que soient les déterminations d'un acte donné, quelle que soit sa constitution empirique, une seule et même question qui se pose, et à l'aune de laquelle, seule, peut être résolue notre recherche : celle des conditions de la réussite et de l'échec.

I.1.4 Réussite et échec de la lecture : glisser sur le langage ou s'encoubler dans le texte

De toutes les contorsions qu'un corps fait subir au monde, la plus spectaculaire se montre peut-être dans le dialogue entre Alice et la Duchesse, dans la torsion que cette dernière impose au langage en le faisant glisser sur la surface des mots, comme glissaient les hérissons et les flamants sur le terrain du « jeu » de croquet :

¹ *Ibid.*, pp. 11-12.

² GARCIA, *Forme et objet. Un traité des choses*, op. cit., p. 7.

³ *Ibid.*, p. 15.

- La partie se déroule plutôt mieux, maintenant, dit [Alice] pour tâcher d’entretenir la conversation.
- Si fait, dit la Duchesse, et la morale en est que... « Oh, c’est l’amour, c’est l’amour qui fait tourner le monde. »
- Quelqu’un a dit que le monde tournait mieux quand chacun s’occupait de ses affaires ! murmura Alice.
- Oh, ça signifie à peu près la même chose ! dit la Duchesse en enfonçant son petit menton pointu dans l’épaule d’Alice. Et la morale en est : « Un son c’est un son, le sens n’a pas d’odeur », ajouta-t-elle.
- « Comme elle aime trouver une morale dans tout ! » songea Alice.
- J’imagine que tu te demandes pourquoi je ne te passe pas mon bras autour de la taille, dit la Duchesse après un silence. Eh bien, c’est parce que je ne suis pas trop sûre du tempérament de ton flamant. Puis-je tenter l’expérience ?
- Il risque de mordre, répondit prudemment Alice, qui ne tenait pas du tout à ce que l’expérience soit tentée.
- Très juste, dit la Duchesse. Le flamant et la moutarde mordent tous les deux. Et la morale en est : « Qui se ressemble s’assemble. »
- Sauf que la moutarde n’est pas un oiseau, remarqua Alice.
- C’est vrai, comme d’habitude. Tu formules toujours les choses si clairement !
- C’est un minéral, je pense.
- Bien entendu, dit la Duchesse qui semblait prête à approuver tout ce que disait Alice. Il y a une grande mine de moutarde pas loin d’ici. Et la morale en est : « Il ne faut pas juger les gens à la mine. »
- Oh, je sais ! s’exclama Alice, qui n’avait pas écouté ce dernier commentaire. C’est un légume ! Ça n’en a pas l’air, mais c’en est un.¹

Tout est dit, tout se joue ici de ce que nous tentons de cerner. La différence et le jeu entre « jeu de langage », au sens de Wittgenstein, et jeu *sur* le langage. Car c’est bien *sur* le langage que glisse l’îlot de pensée qu’est la Duchesse ; les énoncés d’Alice ne sont qu’un miroir sur lequel se réfléchir, sans consistance, à peine une matière à ingurgiter et à renvoyer. Un jeu de piste infini, un labyrinthe aplati : en glissant sur un langage devenu pure surface, de façon concomitante, la duchesse s’enfonce dans ses propres profondeurs ; et c’est tout le monde du pays des merveilles qui est appelé à s’enfoncer toujours davantage, à se rétrécir, à mesure qu’Alice grandit – allant à son tour jusqu’à ne plus écouter les inepties d’aucune « grande personne ».

Dans cette scène, il n’y a que réussite, du point de vue de la Duchesse qui jamais n’est pénétrée des paroles d’Alice. Il n’y a que réussite, donc, sauf celle d’une possible écoute, à partir de laquelle seule se dessine la potentialité de l’échec ; en-deçà, il ne peut y avoir au mieux que *résistance*.

¹ CARROLL, Lewis, *Alice au pays des merveilles*, op. cit., pp. 126-127.

En effet, la Duchesse rencontre bien des obstacles dans le dialogue – Alice objectant sans cesse à ses interprétations délirantes des tentatives de *rationalisation*. Tout montre qu'elle enregistre, en un sens, la résistance d'Alice – quelque chose à chaque fois infléchit son *discours* qui, sans les interventions d'Alice, aurait suivi un développement sans re-direction – quoique sans ordre ni destination. Mais précisément, les arguments d'Alice ne sont que des accidents, que des digues qui forcent le cours à continuer, sans être par-là infléchi réellement dans son principe, dans une direction qu'il n'aurait pas prise sans cela, jamais des oppositions à même de transformer, de pénétrer sa constitution. Comme le montrent plusieurs marques discursives, ils sont à chaque fois intégrés, mais absolument récupérés, pur devenir-surface du langage rapporté à la seule profondeur-monde qu'est la Duchesse : « Oh, ça signifie à peu près la même chose ! dit la Duchesse [...] Très juste, dit la Duchesse. [...] C'est vrai comme d'habitude. [...] Bien entendu, dit la Duchesse qui semblait prête à approuver tout ce que disait Alice » – alors même qu'elle n'entend rien.

La résistance, chez la Duchesse influence le *dis-cours*, cependant, celui-ci est tout ce que la duchesse, de soi-même, dans le flux de son délire saisit et projette ; un flux est détourné, mais nullement altéré. Pour cela même, dans les deux cas, malgré cette différence, le mouvement est purement inconditionné. Il n'y a d'échec, dès lors, que dès le moment où conformité et divergence se dédoublent ; dès le moment donc où la conformité peut apparaître comme conformation et non comme pure nécessité.

L'échec ne se mesure, d'abord, qu'au regard d'une détermination générale de l'acte ; au regard du schème d'un *devoir-lire*. Ce n'est que parce qu'un « lecteur implicite », auquel un lecteur empirique ne peut à un moment donné se conformer, est désigné par ce schème comme son lecteur *idéal*¹, qu'un acte donné devient négativement un échec ; pris pour lui-même, tout acte n'intègre la négativité que sous la forme diaphane et ambiguë de la résistance. Pour prendre un exemple donné, il suffit que le schème de ma lecture implique que je ne doive pas (voire doive ne pas) comprendre un texte, pour que le fait de ne pas le comprendre ne constitue plus un échec (voire soit le résultat d'un désir de conformisme), au mieux un simple *malentendu*.

Cet étalon de conformité peut être interne ou externe ; intégré ou extériorisé, selon que le lecteur est socialisé ou est placé dans un dispositif de socialisation, telle que l'école. Ainsi, l'adulte qui ne comprendra pas les règles du jeu, ou qui, selon ces règles échouerait à lire, de

¹ Qui, dans le sens platonicien de toute éducation scolaire, est absolument synonyme de *réel* ; raison pour laquelle, dans ce point de vue, l'enfant n'existe pas, comme nous le verrons dans la partie II.

lui-même décrètera l'échec, là où l'enfant imaginaire que nous avons posé plus haut, ne sera jugé en non-conformité que du point de vue extérieur de l'adulte qui entend le socialiser. On ne parle pas alors d'échec, puisqu'on postule que les dispositions ne sont pas acquises, on ne s'attend pas à ce qu'il soit conforme.

Tout l'enjeu est de savoir si la réussite se mesure du point de vue du lecteur ou de l'Évaluateur. De même que pour le Surmoi freudien, l'Évaluateur n'est pas une personne, mais le processus d'intériorisation de règles de mesure intersubjectives partagées, respectées par un ensemble de joueurs et dont certains ont le rôle social d'assurer le respect en cas de fléchissement ; le maître, le juge ou le *groupe*, par le jeu des sanctions sociales – dont le rire, selon l'analyse bergsonienne, peut constituer une figure implicite et spontanée¹. Certes, l'école à cet égard, a beaucoup changé, qui intègre de plus en plus la personnalité de l'élève, et donc *ses* raisons, à la conception de l'apprentissage. Nous y reviendrons dans la partie suivante.

Ainsi, la concordance entre un lecteur implicite et le lecteur empirique garantit la réussite d'un acte de lecture donné, si elle s'entend exclusivement comme *conformité*. En revanche, elle ne garantit pas, quoiqu'elle puisse la favoriser, la réussite de l'acte, entendu cette fois comme *accomplissement*.

La lecture sans principe, sans schème déterminé, la lecture idiote ne peut être que principe de réussite, on l'a vu. Autrement dit, l'échec se mesure par la révélation qu'un texte qu'on a voulu conformer à un schème à partir duquel on le lit soudain résiste à ce schème ; *a contrario*, c'est dans l'identité *a priori* du texte et de l'acte que se dessinent les deux figures de l'inconditionné ; celles-ci se déclinant selon les deux formes de l'idiotie inverse que sont la lecture dé-lisante – ou absence de texte – d'une part, et l'acte stéréotypique – ou tautologie du schème, de l'acte et du texte – d'autre part.

Or, comme nous l'avons dit, si l'inconditionné ne connaît pas, pour soi, la figure de l'échec, cette détermination peut lui être attribuée d'un point de vue extérieur. Nous distinguerons ainsi la configuration de l'*impuissance*, de celle de l'*insuffisance*, comme mesures intérieure ou extérieure. Comme nous allons le voir, les causes et les jeux de ces deux dimensions sont complexes.

Prenons le cas de figure où un lecteur s'attendant à lire un roman conforme à ses attentes rencontrera une expérience qui lui sera entièrement ou partiellement décevante. Selon la cause

¹ BERGSON, Henri, *Le rire*, in *Édition du centenaire*, Paris : PUF, 1970, p. 395.

de cette déception (qui implique donc que le texte réponde suffisamment à l'image qu'il a projetée, pour que cet acte soit partiellement possible, mais que, en même temps, ce texte réponde à des conditions que le lecteur ne remplit pas), l'expérience pourra varier : être plus ou moins accomplie, voire entièrement ratée. Du fait qu'il est impossible de lire un roman qu'on ne comprend pas du tout (lit-on alors un roman ?), si le registre lexical de ce livre est inaccessible au lecteur, il l'arrêtera après quelques pages. Au regard de ces conditions, les dispositions du lecteur à ce moment-là sont insuffisantes et le texte lui-même, du point de vue même de ce lecteur, apparaît comme sa jauge dans la série des lecteurs potentiels ; mécanique de l'impuissance.

Si, en revanche, le lecteur parvient à comprendre le texte et à le lire entièrement, mais que celui-ci ne répond pas à un certain schème de tension narrative¹, par ses « longueurs », la prédominance du descriptif, ou alors un accent marqué (si ce n'est pas forcément la dominante) du *pacte critique*, il l'aura lu, pourra en résumer la trame – et en ce sens confirmer qu'il s'agissait bien d'un roman. Il aura peut-être pris du plaisir à certains passages, mais, de son point de vue, l'action n'aura pas été réussie.

C'est sur cet exemple qu'on voit la complexité qu'il y a à définir de façon transversale les conditions de réalisation de la lecture, ainsi que la frontière claire entre conformité et accomplissement. Comment définir ici la conformité : par la seule capacité à comprendre et à résumer le texte, à faire des différences parfois entre certains de ses passages ou constituantes ? Par le fait que l'on puisse prendre du plaisir, au-delà, à sa lecture ? Et si tel n'est pas le cas, faut-il supposer que les conditions du plaisir seraient purement subjectives, liées au goût, entendu comme une part irréductible de singularité ? Même en considérant deux experts, définis par une communauté de dispositions, il arrive malgré tout qu'ils n'aient pas les mêmes textes, part singulière de l'expérience que ne déterminent pas les seules compétences.

Ou alors que, quoique notre lecteur ait rempli une partie des conditions, en cela que, en suivant un schème auquel le texte se conforme, il a bien *lu* celui-ci, il lui manquait cependant des dispositions à même de lui révéler toute la « richesse » du texte qu'il n'aurait qu'entre-aperçue, ou alors entièrement ratée ? En effet, le cas serait encore différent si la lecture du texte était de son point de vue réussie, mais qu'un autre lecteur lisait le même texte, avec d'autres dispositions et en tirait un autre sens et d'autres sources de plaisir. C'est ainsi qu'on

¹ BARONI, Raphaël, *La tension narrative. Suspense, curiosité et surprise*, Paris : Seuil, Poétique, 2007.

compare et hiérarchise parfois des expériences pourtant chacune, pour soi, tout à fait suffisante – en cela que n'apparaît jamais au lecteur une quelconque résistance au sentiment d'accomplissement. C'est ainsi qu'on les juge plus ou moins « triviales », « riches », « complexes », voire « complètes », opposant le point de vue de la conformité à celui de l'accomplissement.

Quoiqu'on en pense, retenons que l'évaluation d'une lecture peut être entièrement extérieure, pas même conscientisée par le sujet, insuffisance et non impuissance ; ainsi se font les jeux parodiques d'exclusion – jeu dont *Le goût des autres*, de Jean-Pierre Bacri et Agnès Jaoui a dressé toute la palette de la perversité.

Modalités de l'inconformité

Nous l'avons vu, si, dans bien des cas, la réussite d'un acte ne se mesure que par l'intrication complexe et potentiellement conflictuelle de *l'accomplissement* et de la *conformité*, la réussite peut aussi bien se mesurer, de façon parallèle, aussi bien du point de vue d'un acte *neutre* que de celui de l'expérience, et elle peut être jugée *conforme* sans qu'elle ne requiert la prise en compte d'un *accomplissement*, voire même sans qu'elle ne le permette, et vice versa.

Quant à l'inconformité, elle se mesure soit par l'expérience de la résistance du texte au schème du point de vue du lecteur, soit d'un point de vue extérieur qui jugerait raté un acte vécu comme accompli par le lecteur.

Cette dernière configuration est celle de l'illusion ou de l'aveuglement : le lecteur ne sait pas que, d'un point de vue se posant comme surplombant, il ne sait pas ; il suit tantôt un schème stéréotypé, tantôt aucun schème déterminé, mais dans tous les cas, sa lecture, quelle que soit la richesse de son expérience, et cela peut même se présenter dans des cas de conformité textuelle, est jugée extérieurement comme de faible valeur, voire même nocive pour lui, alors qu'il ne le sait pas.

Les actes inconformes du point de vue de la conscience sont potentiellement de quatre modes : l'impuissance, l'erreur, la déception et enfin, l'illisible (ou impossible).

L'*impuissance* désigne, par hypothèse, tout cas de figure où un *lecteur*, étant données ses *qualités*, rencontre un échec, une difficulté qu'il lui sera impossible de résoudre par ses propres moyens, sans aide extérieure, ou sans un enseignement. Le lecteur ne possède pas les dispositions requises, pas plus qu'il ne possède les moyens de constituer seul le schème

adéquat. Le postulat de Rancière, dans le *Maître Ignorant* – qui sera abondamment discuté puisqu’il constitue l’une des sources théoriques principales de notre expérience – est que l’école constitue tout échec en impuissance ; de même devra être discutée la position inverse qu’adopte Rancière qu’on pourrait schématiser en disant que *l’impuissance n’existe pas*.

L’*erreur* est le mode d’inconformité où un schème a été à tort appliqué à un texte inadéquat. Avec deux suites possibles : soit que l’on abandonne le texte et lui en préfère un autre, adéquat, cette fois, et qu’on lira de la même manière ; soit que l’on reprenne la lecture du même texte en substituant au schème *erroné* un autre adéquat.

La *déception* est la configuration où un texte, par sa nouveauté, ne correspond entièrement à aucun schème, mais, dans le cours de sa lecture deviendra lisible à mesure qu’est inventée par déformation des schèmes disponibles, un schème adéquat. Si la lecture, par cette performance, conduit à une réussite, elle aura pour cela même modifié le schème de départ (et donc créé un nouveau schème disponible pour de futures lectures). La *déception* est une expérience de lecture opposée à la réussite stéréotypique ou programmée. Ainsi, « lorsque le texte est innovant, il oblige le lecteur à revoir son répertoire, à “ refigurer ” ses attentes »¹.

Par contraste avec ces trois premières figures de l’échec, l’*illisible* est le point de non-résolution, par quiconque, de l’acte, car, comme nous allons le voir, ce n’est, dans tous les cas, que sous le point de vue d’*autrui* que se détermine et se réalise un échec.

I.1.5 Préserver l’illisible comme problème

En tant qu’il existe toujours, en droit, un jeu autonome dans lequel tout texte peut être dit *lisible* (cf. la Duchesse et le langage), il va de soi que le lisible et l’illisible par définition ne peuvent pas se rapporter à un acte singulier – ou empirique – de lecture. Sans quoi un texte que les lecteurs experts peuvent lire, serait dit illisible, parce qu’un seul lecteur non-expert ne peut pas le lire ; il n’y a d’illisible que configuré par l’*Autrui*, au sens du concept deleuzien exposé et exploité plus haut. Dès lors, si la lisibilité se rapporte toujours à un schème et non intrinsèquement au texte, la résolution possible d’un texte n’implique pas qu’il ne pose aucun problème sous un autre rapport ; davantage, elle n’implique pas que, sous le rapport qui le révélerait, ce texte ne soit pas illisible : dans le lieu d’un même texte, le lisible peut succéder à l’illisible, par la substitution d’un schème à un autre, par le jeu des *manières*, mais jamais

¹ RODRIGUEZ, *Modernité et paradoxe lyrique, op. cit.*, p. 23.

l'illisible ne *devient* lisible. On a alors contourné le problème, ou plutôt, on l'a refusé dès le départ ; l'illisible est un irréductible (ce qui ne veut pas dire qu'il ne produise rien, qu'il ne constitue pas un acte, en propre, on y reviendra). Dès lors, sans *Autrui*, il n'y a plus que des *lisibilités* distinctes et sans rapport entre elles : des manières toutes positives, rencontrant ou non certaines *résistances*, des poursuites ou des abandons, mais jamais d'échec ; jamais de transformation, et donc jamais d'écoute entre les différentes *communautés* de lecteurs.

L'échec est toujours d'abord relatif au schème auquel un autre pourra se substituer, selon notre analyse. Mais la substitution d'un schème à un autre, à moins que l'on puisse établir que le premier schème était entièrement une erreur de jugement – on avait cru à tort que le texte répondait à un tel schème – ne détermine pas le premier schème comme faux. Dès lors, soit il y a réellement eu « illusion » (*j'ai cru que c'était un poème, devinant des vers, mais, en m'approchant de la page, j'ai vu une liste de course et repris ma lecture*), soit le schème était adéquat, au sens où je ne le substituerai pas, mais trop générique, large, insuffisante (*je manquais de connaissances plus précises sur les déterminations génériques, plus spécifiques, ou alors, de compétences de lecture transversales, ou encore... et la lecture, ou une explication aménageront, modifieront, complèteront ce schème*). Illusion et substitution dans un cas, résolution différée dans l'autre. Dans les deux cas, ce n'est pas le texte (lisible) qui est évalué, c'est le lecteur qui est jaugé, ou situé. L'enjeu n'est cependant pas le même dans les deux cas, puisque si l'insuffisance est la marque d'un défaut d'expertise, l'illusion ou le malentendu peut n'être que l'effet d'une inattention, d'une perspective contingente.

Nous avons jusqu'ici décidé de ne pas spécifier les actes envisageables sous le concept générique de *lecture*, afin de poser une définition qui par axiome isolerait absolument le critère de différence entre lisible et non-lisible. Cette enquête sera menée dans la troisième partie et l'on verra qu'il existe certaines *manières sans échec*, du point de vue desquelles l'illisibilité est décrétée illusoire (puisqu'elle est contournée). Dès lors, nous pouvons poser que c'est du point de vue de la lecture dans son sens commun, celle qui a été nommée de *premier degré*, par opposition à une lecture « experte » ou dite parfois « littéraire »¹, que passe la distinction entre lisible et illisible. Par définition, est dit lisible, donc, un texte qui peut se conformer à cette manière au point qu'ait lieu une lecture complète, c'est-à-dire non pas qu'elle intégrera tous les éléments du texte, mais que, tout en sélectionnant dans le texte, elle ne laissera ni vides ni résistances. En tant qu'il s'agit d'une mesure potentielle, il suffit qu'un

¹ Cf. partie II. Ajoutons que, comme cela sera montré, la distinction entre *premier* et *deuxième* degrés est localement valide en fait, mais non en droit.

lecteur au moins puisse lire un texte, sous le rapport de ce schème, pour que celui-ci soit dit lisible.

A contrario, comme nous l'avons dit, l'illisible ne désigne pas l'erreur ou le malentendu qui marqueraient l'annulation d'un schème inadéquat et supprimeraient le problème. L'illisible est non pas *impossibilité de lire*, mais *devoir-lire impossible* ; là où un schème est adéquat et cependant promis à l'échec. Toute substitution dès lors est possible, mais nie le problème, alors qu'elle le résout lorsque le schème était inadéquat. Par définition, à l'inverse exactement du lisible, ne peut être posé comme illisible qu'un texte dont, sous le rapport de la *manière commune*, l'extension des lecteurs empiriques est nulle : un texte illisible ne désigne aucun lecteur ; parce qu'il est sans lecteur implicite¹.

L'illisibilité désigne toujours en premier lieu un écart entre l'attente et la « réalité ». Cependant, ce critère de l'écart ne peut suffire à déterminer le texte comme lisible ou non. En effet, cela nous placerait dans une définition située du point de vue de laquelle on ne peut faire la différence entre une erreur et un impossible.

Imaginons quelqu'un qui trouverait, dans les rayonnages d'une bibliothèque de poésie, un bottin de téléphone, et ignorant de quoi il s'agit, le lirait comme s'il s'agissait d'un recueil de poèmes. Du point de vue du pacte, tel que théorisé par Rodriguez, on peut faire une description précise de la page en question qui montrerait que le texte, dans le cas idéal d'un lecteur maîtrisant parfaitement le schème ou la manière institués, ne pourra pas répondre favorablement à cette attente. Comme nous l'avons vu, il ne faut pas confondre lyrique et lyrisme ; néanmoins, même le texte qui selon le « paradoxe moderne »² amoindrirait la charge pathique de la lecture, jusqu'à l'objectivisme, ne peut se comprendre comme texte poétique que sur le fond de ce pacte, en tant qu'il appartient à la gamme *complète* des affects, allant du débordement expressif à la retenue atone. Si bien qu'une page de bottin ne peut être dit *poème* que dans le jeu spécifique et à peine doué d'existence de la performance ; ce point sera étudié spécifiquement par la suite.

Si notre lecteur est déçu et interloqué, de son échec, on ne peut conclure que le texte soit pour cela illisible, il s'agira au mieux d'un non-événement : dès lors qu'il aura reconnu les marques du bottin, il le retirera de la bibliothèque et le reposera sur le guéridon à côté du téléphone. Mais que dire de la même expérience, lorsque la page de bottin a été préalablement

¹ Ou, pour le dire autrement, et plus exactement (au regard de la théorie de l'acte que nous développerons dans la partie III), parce qu'il *répond* de façon adéquate mais impossible à un schème donné.

² RODRIGUEZ, *Modernité et paradoxe lyrique*, *op. cit.*

recopiée par un poète et placée sciemment dans son recueil¹ ; méritant indiscutablement, du point de vue institutionnel, puisqu'il a été édité et commenté, sa place dans les rayons de poésie ? Alors, notre lecteur, en reposant le livre sur le guéridon, qu'il le sache ou non, se retrouve par ce simple geste socialement *marqué*, en défaut.

Questionner les limites de l'art face à la vie, c'est l'une des subversions majeures que l'époque moderne (envisagée ici comme période historique, d'abord, sans distinctions entre mouvements), a accomplie, comme le rappellent Jean-Yves Jouannais ou Nathalie Heinich². Tout l'enjeu, comme nous allons le voir, est que la connaissance parfaite de l'histoire de l'art, des codes et du jeu instauré par le « geste » de Breton, permettent à l'expert de « lire » ce texte, au sens envisagé par Rodriguez soit d'y trouver un sens (restreint ou non au principe de conformité). Cependant, cette réussite (rendant ce texte en un sens lisible), ne permet pas de conclure, sans autre réflexion et sur ce seul critère, qu'il s'agisse d'art, au sens d'un texte répondant au pacte à dominante lyrique, permettant une *expérience* lyrique, au sens le plus large, d'exploration *totale* du pâtir. À moins de ré-envisager l'art lui-même dans un sens qui, quoiqu'il soit aujourd'hui socialement intégré, ne cesse pas pour autant d'être théoriquement inédit ; pour être plus précis, le jour où la subversion de l'art deviendrait entièrement normalisée, elle en perdrait pour cela même toute pertinence.

Nous n'entrerons pas dans les termes éculés du vieux débat romantique sur l'immédiateté de l'œuvre, au sens où elle parlerait au « cœur », à l'« âme », ou tout concept transcendant un quelconque processus d'apprentissage des œuvres. Il est en revanche indiscutable, d'un point de vue empirique et sans entrer dans la question des goûts particuliers, en se tenant à l'échelle statistique des tendances de publics, qu'il existe des œuvres qui « parlent à tout le monde » quand d'autres ne sont lues (et même simplement connues) que par des lecteurs que l'on dira experts (détermination elle-même complexe ; et nullement homogène, certains experts de fait ne lisent pas ces œuvres non plus : on ne devrait donc pas même parler des experts en général).

Tout l'enjeu de notre travail est de questionner la conclusion qui prend le fait pour le principe et déduit de cette répartition que les dispositions de ces experts, qui permettent *une* lecture de ces œuvres – ce qui n'a pas à être remis en question (on peut évaluer le sens de ces manières, non leur réussite, qui est indéniable) – seraient requises *a priori* pour une

¹ BRETON, André, *Clair de terre*, Paris : Gallimard, poésie, 1966 ; il s'agit du poème (?) *PSTT* qui fera l'objet d'une étude de cas, dans la partie III.

² Le dialogue avec ces auteurs sera mené spécifiquement au sous-chapitre I.3.2.1.

quelconque lecture, et donc que ces œuvres seraient réservées à ces lecteurs. Et dans ce mouvement, inventer ce qui manque : non pas de nouvelles dispositions ou méthodes tout aussi inaccessibles, mais le cadre (un acte inédit) dans lequel aucune disposition ne manquerait.

Dans l'ordre, la première question à envisager est celle des conditions sous lesquelles la lecture est éprouvée comme échec. En effet, si, d'un point de vue objectif, des différences constitutives peuvent être décrites entre les œuvres, offrant des prises *a priori* à la détermination d'un texte comme potentiellement lisible ou non, du point de vue de l'expérience de lecture, celles-ci ne surgissent pas nécessairement, ou peuvent même se trouver entièrement occultées.

Nous nommons *manifeste* ce qui est expérimenté immédiatement par une conscience. Tant que ne se manifeste aucun problème dans la lecture, qualifier tel texte d'illisible tiendrait du contre-sens apparent. Autrement dit, c'est dès que se manifeste un empêchement dans l'acte que surgit le point de potentiel – le tranchant entre lisible et illisible. Dès qu'un texte oppose une *résistance*. Ainsi, sous le rapport uniquement de sa manifestation, un texte illisible est l'empêchement d'un acte de lecture, rien de plus. Et sous ce rapport, d'abord, il est toujours relatif à l'expérience d'un lecteur défini, à la manière dont il se situe vis-à-vis d'autrui. Les différences entre illisible et difficile ne deviennent manifestes que sous l'angle d'un schème incluant non seulement une maîtrise de dimensions textuelles, mais aussi de dimensions contextuelles et paratextuelles (pour l'expert qui sait avant l'acte qu'un traité de logique n'a pas les mêmes propriétés qu'un poème hermétique, et les reconnaîtra d'emblée comme différents).

Sous ce rapport, en effet, ne pas réussir à lire Proust ou Mallarmé, pour le non-expert, qui *entre en contact* avec la littérature et n'a pas été acculturé par l'intériorisation d'un savoir historique et technique, c'est la même chose. L'expérience, dans les deux cas, se limite à la catégorie trop large, car la moins déterminée par son expérience, d'un échec, voire d'une impuissance, s'il croit possible pour autrui de résoudre le problème où lui-même échoue. De son point de vue, si on ne tente pas de le convaincre du contraire, il n'y a pas de raison de penser *a priori* que l'expert ne pourrait pas *résoudre* l'hermétisme syntaxique de Mallarmé ; de même qu'il suffit parfois à ce même expert de simplement reprendre le fil d'une phrase proustienne à tiroir et rebonds, de retrouver un point-virgule dans le flot des syntagmes, ou l'ancrage anaphorique de tel référent soudain devenu mystérieux.

Il y a bien une différence entre le rapport de l'expert et du non-expert à un même texte. Ces deux rapports, nous les nommerons *savoir* et *croissance*, quoique ces termes soient tristement connotés. Nous ne visons pas à travers eux à désigner une différence d'essence, mais un rapport contrasté d'antécédence à un objet donné (il ne s'agit donc pas d'identité ou de posture générique, mais de configuration relationnelle située). Le savoir ou la croissance se définissent en effet au regard de l'ensemble de l'expérience acquise d'objets similaires ou approchants. Le savoir est donc la détermination anticipée de l'expérience (potentiellement ouverte et singulière) d'un texte, par assimilation à un ensemble d'expériences équivalentes ; quand la croissance repose sur une anticipation sans expérience équivalente, rapportant dès lors le texte à des schèmes formés au contact de textes pouvant certes partager des points communs avec celui-ci, mais non les aspects qui en empêchent l'expérience *immédiate*. Cela n'implique nullement une insuffisance, mais un rapport d'anticipation distinct. Voilà tout ce que nous entendons ici par *croissance* et *savoir*.

Le savoir repose sur des connaissances techniques, soit la reconnaissance d'aspects textuels, paratextuels et contextuels permettant au premier coup d'œil de discriminer ; soit de ranger le texte dans un genre ou une discipline, qui détermine sa conformité ou non. Mais aussi sur une connaissance du champ des pratiques de lecture, soit de l'extension des *solutions* à un texte laissé à l'aventure de sa réception, histoire dont l'ignorance laisserait toujours ouverte la porte à la croissance que quelqu'un d'autre peut, si pourtant cela n'a jamais été le cas.

Mais c'est là précisément la différence entre le texte le plus *difficile* et un texte défini comme *illisible* : en effet, pour tout texte difficile, même le plus difficile, l'action est *différée* par l'empêchement immédiat, mais pourra toujours se résoudre, soit au prix de plus d'effort (le lecteur avait toutes les dispositions, mais leur exercice demandait ici plus de temps que dans d'autres cas), soit au prix d'un apprentissage (qui implique un manque – de savoir et/ou de compétences).

Dès lors, considérer tel texte comme *manifestement impossible* à lire peut expliquer qu'il m'apparaisse comme illisible, que je veuille le dire tel, mais ne suffit pas à le déterminer *a priori* comme illisible. Cela lui confère uniquement un degré de difficulté confinant peut-être à l'illisible, mais sans néanmoins jamais pouvoir le devenir : la difficulté n'est qu'asymptotique à l'illisibilité.

La lisibilité, un acte de foi ?

Si la lisibilité et l'illisibilité ne sont pas des mesures manifestes, comme on l'a vu, l'expérience de lecture elle-même dépend du schème ou de la manière par lesquels le lecteur se situe, se juge ou se compare. On notera que n'importe qui fait l'expérience d'incompréhensions, de malentendus, dans sa vie courante, sans que cela ne pose de problème. Davantage, des pratiques institutionnelles dont chacun peut faire l'expérience ou qui, pour d'autres, ont été courantes par le passé, sont fondées sur une normalisation de l'incompréhension : on pensera à l'institution de la messe en latin, pendant des siècles, ou à la confrontation du non-expert aux mondes juridiques ou médicaux.

Cependant, ces expériences d'inintelligibilité n'engendrent aucune désapprobation du non-expert, dans la plupart des cas, elles peuvent même lui paraître justifiées sinon désirables (qu'on pense aux mécanismes du charisme). On ne se défiera de l'avocat que dans la mesure où il ne défendrait pas ce que l'on *considère comme la justice*, et jamais on ne cherchera à comprendre ce que le médecin dit de notre corps, aussi longtemps que notre sensation de santé est garantie. Du moins cela a-t-il été le cas jusqu'à une époque récente, symptôme d'époque : la multiplication des sites médicaux. Enfin, il en va pratiquement de même pour l'enseignement, à la différence près que – quoique l'on puisse se cantonner à l'apprendre et non au comprendre – l'enseignement par essence implique qu'on ait pris part à un contenu quelconque du savoir de l'expert, là où l'on peut être pris en charge entièrement par le spécialiste dans les domaines cités précédemment, ne pas y prendre part, n'y être que présent en tant que corps-malaxé ou représenté.

Dès lors, c'est dans une analyse de la délégation de sa puissance de comprendre à autrui que peut se comprendre le sens tant existentiel que politique de la lisibilité, comme de l'illisibilité. Pour revenir, donc, au rapport expert-profane, l'expérience nous montre que, à quelques exceptions près, ce fossé, cette exclusion d'un sujet hors d'une part du monde – qu'est tout texte – n'érode en rien le sentiment que le monde est sensé. Pour ne pas dériver en malaise, elle requiert comme son fondement plus que de la confiance : un acte de foi.

La confiance ne signifie pas nécessairement qu'on se considère inapte à comprendre, ou à accomplir ce que l'on accepte de déléguer à autrui, ainsi de l'expert qui peut s'en remettre à d'autres experts, dans d'autres disciplines que la sienne, sans que ne soit pour autant érodé le sentiment d'une parfaite égalité de puissance en droit entre eux et lui. Mais la croyance en sa propre incapacité implique qu'on se rabatte soi-même sur cette confiance, non comme un

choix ou un pis-aller ; mais comme une fatalité et l'affirmation (triste ou joyeuse, c'est selon) de notre juste position dans l'échelle inégale des êtres.

La confiance, dans tous les cas, signifie uniquement qu'on accepte de déléguer à autrui une part ou l'ensemble d'un acte qui nous intéresse directement, sans que ne soit par-là signifiée notre impuissance – parce que cette délégation n'indique pas que virtuellement on n'aurait pas eu les moyens d'en faire de même, avec la même formation. Pour prendre un exemple, l'incompétence pourtant tout à fait égale d'un juriste et d'un ouvrier dans la médecine n'a pas le même sens, ni subjectivement, ni socialement (ou pour être plus précis qu'un *ni...ni*, il faut postuler que l'image sociale est condition de l'image subjective) ; le diplôme du premier dit qu'il aurait pu devenir médecin aussi bien que juriste, celui du second (ou son absence) qu'il n'aurait pu devenir ni l'un ni l'autre. Si la confiance est une délégation sans marquage¹ de la personne, la foi implique en revanche qu'on ait intériorisé l'existence d'un monde auquel on n'aurait consubstantiellement pas part, mais dans lequel peut vivre autrui : monde duquel, quoique j'en sois exclu, découle une influence sur ma vie, voire dans lequel se décide ma vie.

La foi implique non seulement ma limitation, mais tout aussi bien, impérativement, l'existence d'un autre qui, lui, a part à ce monde à la hauteur duquel je ne peux me tenir ; cet autre entre les mains duquel je remets ma vie. La messe en latin, les hiéroglyphes du médecin, le jargon du juriste n'impliquent pas l'inintelligibilité² du monde pour le non-expert, parce que, par son acte de foi, il considère qu'ils sont intelligibles pour un autre, marquant³ la limite de son intelligence, mais non de toute intelligence. Cette foi en lui marque potentiellement un réconfort. À moins de considérer que le plus grand réconfort ne vienne du dépassement du régime de la foi, de sa mise à nu :

Et toi, tu lèves les yeux et tu me dis : Homme du peuple, ô mon ami ! tu n'as pas tenu parole... [...] tu m'avais promis lumière et consolation, et ici tu nous peins la lumière et la souffrance. Je réplique : Homme du peuple, ô mon ami ! écoute une toute petite histoire. Deux âmes solitaires se rencontrent dans le monde. L'une de ces âmes fait entendre des plaintes et implore de l'étrangère une consolation. Et doucement l'étrangère se penche sur elle et murmure : Pour moi aussi c'est la nuit. Cela n'est-il pas une consolation ?⁴

¹ Au sens sociologique du « marqueur social » (dont une exégèse métaphorologique nous montrerait peut-être une source du côté du « marquage » du bétail).

² Et nous ne jugeons pas ici de leur potentielle nécessité ; simplement de l'effet-de-monde qu'ils impliquent.

³ Au sens, cette fois-ci de *signaler* ; la double acception du verbe *marquer* indiquant assez clairement à quel point l'expérience du monde est indissociablement alors expérience de soi-dans-le-monde, à partir de quoi s'inscrit seulement une expérience de *soi*.

⁴ BACHELARD, Gaston, *Le droit de rêver*, Paris : PUF, « Quadrige », 2010, pp. 244-245.

Si nous ne sommes pas nécessairement inquiétés par l'expérience d'une incompréhension dans la recherche de l'intelligibilité du monde¹, c'est parce que, dans cette délégation, la structure communicationnelle est quant à elle sauvée. Il y a quelqu'un à qui ces signes que je ne comprends pas parlent ; ils parlent à quelqu'un, si ce n'est à moi. Mon horizon d'attente à l'égard de ces textes est qu'ils communiquent, horizon d'attente *naturel*.

Cette attente n'est certes pas constitutive de toute expérience quotidienne, en cela qu'elle ne constitue pas le tissu de toutes les expériences langagières dites communes. Combien d'expériences usuelles, non *communicantes*, ne posent aucun problème, parce qu'elles sont tenues, de façon spontanée, comme n'ayant pas à l'être, au sens où la structure de croyance qui en dessine l'expérience n'implique pas qu'elles doivent signifier ? Et cela dès l'apprentissage du langage : qu'on pense à la comptine, à la chanson, ou encore au nombre de manifestations et d'échanges phatiques, quasi-moteurs, qui font peut-être la trame de fond, sinon, le tissu majoritaire des échanges de chacun ; ainsi que le flux incessant, bruit de fond, *stream of consciousness* de l'expérience intérieure, le long duquel, par éclairs, se manifeste une conscience claire de soi et du monde, une attention soutenue. L'attente « naturelle », cependant, est qu'un texte littéraire signifie quelque chose².

Partant d'une considération des textes dans leur diversité, et non d'une image homogène de la littérature, l'enjeu de notre enquête sera de montrer qu'il existe certes des textes qui spécifiquement, sans faire sens, sont parfaitement lisibles pour tous, mais que, à l'inverse, sont décrétés à tort comme ne répondant pas à cette attente de sens, et quoiqu'ils ne puissent pourtant la satisfaire, des textes face auxquels ce désir le plus commun est tragiquement le plus sensé. C'est cet *absurde* – au sens camusien – qui fait le point de départ de l'illisible, et ce point de départ, comme on le verra, n'est précisément pas un commencement exclusif, opposé à l'expérience. L'illisible ne dit pas l'absence de sens, pas plus que l'incapacité à comprendre – il dit le maintien entêté du sens qu'il y a à vouloir comprendre, là où aucun sens ne se dégage³.

¹ Pour en revenir à Blumenberg (BLUMENBERG, Hans, *La lisibilité du monde*, Paris : éds. du Cerf, coll. « Passages », 2007), le paradigme rationaliste est tout autant recherche de lisibilité ; mais, dans celui-ci, ce qui excède la « nature », ainsi isolée, n'a simplement pas lieu ; *n'a donc pas à être compris* ; par personne. La nature, lisible, quant à elle, l'est uniquement pour l'expert, plus qu'elle ne l'avait jamais été.

² Cette hypothèse est corroborée par les résultats au questionnaire que nous avons fait passer aux élèves sur leur rapport à la lecture. Nous précisons texte littéraire (à des fins descriptives uniquement), parce que les élèves n'ont pas la même attente concernant une chanson.

³ Nous reviendrons plus loin sur la traduction technique – en termes langagiers – de ce principe métaphysique.

L'intelligibilité du monde n'est pas nécessairement érodée par l'expérience immédiate de l'inintelligibilité d'un texte quelconque. Il suffit que mon expérience me procure la certitude qu'il signifie pour quelqu'un, qu'au moins un être humain participe à ce monde dont je suis exclu pour que l'intelligibilité du monde soit sauvegardée. En conclusion, on peut dire que l'intelligibilité du monde ne signifie pas l'expérience de l'absolue intelligibilité de toute manifestation reconnue comme sémiotique, mais que toute manifestation dont je connais l'existence – celle-ci dérivât-elle d'une croyance extérieure inexacte – doit être au moins intelligible pour « quelqu'un », pour que l'intelligibilité du monde soit garantie. La mécanique de l'intelligibilité relève d'une délégation volontaire (ou au moins résignée, en tant qu'*abdication* de sa puissance) du problème du sens à autrui ; conséquence, et non réel point de départ ; car elle procède de la croyance initiale en sa propre insuffisance, voire nullité.

Entre lecture et texte

Pour ramener ce développement à une formule, l'illisible est la structure relationnelle universelle de tension vers l'impossible. En premier lieu, celle-ci se définit comme une même manière ou une même question spécifique commune à tous les lecteurs potentiels, et non comme un objet, ou plus précisément, un texte. En effet, il existe toujours une manière valable, dans son ordre, de nier tout problème. À une question insoluble, on peut toujours en substituer une autre qui substituera quant à elle, à l'expérience de l'illisible, une autre, prise dans le paradigme du lisible (qu'on accomplisse ou délègue l'acte). On peut toujours nier l'impossible par un surcroît d'expertise, et alors, l'impossible n'aura pas eu lieu, n'aura été que difficulté, résolution différée, promesse de *happy end*, et, sous ce rapport, illusion. C'est pourquoi, une fois encore, de façon primordiale, en amont de l'expérience, l'illisible commence par être une croyance.

Face à un illisible avéré (et nous verrons dans le cours de l'enquête ce qui précisément fonde cette détermination), le lecteur expert possède un savoir lui permettant de substituer à un schème un autre schème de lecture dans la réalisation duquel le texte sera résolu par un acte réussi, un contournement de l'illisibilité.

L'illisible est croyance, mais face à un texte

Dès lors, si l'illisible est *avant tout* croyance, et non pas texte, cela n'implique pas qu'il y ait entre ces deux termes une opposition, ou un choix. L'enjeu n'est pas de se placer du point de vue du *regard* ou du *texte*, mais de penser leur articulation qui est temporelle. Non pas *lequel des deux*, mais *lequel en premier, lequel en second*. Car si le texte, pris dans le jeu des schèmes n'est pas en soi lisible ou illisible, des critères objectivables, en revanche, permettent de faire la part entre des œuvres qui, sous un même rapport, constituent une expérience illisible et d'autres non, et en fonction des œuvres, toujours, d'établir les contours d'une déclinaison d'expériences illisibles distinctes.

Si l'illisible ne tient pas *dans* les textes, il ne tient pas non plus *sans* eux, puisque, ramené au seul regard, il n'y a ni lisible, ni illisible, mais des manifestations de plus ou moins grande intelligibilité. Le regard sans texte ne se rapporte qu'à sa seule loi, et ne connaît pas plus que ce qu'il peut lire, ou plus précisément encore, ne reconnaît pas même qu'il pourrait y avoir plus à lire que ce qu'il peut. Il constitue dès lors le régime *idiot* de la lecture. Pour le regard, c'est le texte qui est le terrain potentiel de l'autrui, et, pour que se dessine la structure relationnelle, il faut, enfin, que chaque terme se transcende en l'autre.

Ce n'est que dans la dynamique entre croyance-savoir et objet, dans la tension, que peut exister l'illisible ; en supprimant l'un des deux termes, tout est rendu à sa pure idiotie, à une lisibilité en-deçà du lisible, car elle a supprimé même l'espace de la question : *il y a*, c'est tout. Et c'est le point commun, comme nous le verrons, entre certains thuriféraires du texte et hérétiques postmodernes que de déclarer, quoique sous deux rapports opposés, que l'illisible n'existe pas.

L'illisible est donc une affaire de lecture autant qu'une affaire de poétique ; ou plus précisément encore, par méthode : de lecture *puis* de poétique. S'il faut *décréter* que, face à l'illisible, personne ne peut *mieux* que les autres, il ne suffit pas, en revanche, de *dire* que personne ne peut lire un texte réputé facile, pour que les faits ne le démentent pas. L'illisible, pour apparaître à une conscience située par sa croyance dans un paradigme de lisibilité, requiert en premier lieu une conversion du regard, à la manière dont Rancière écrit qu'il s'agit d'« annoncer » l'égalité des intelligences oubliée¹. Mais ici, ce n'est pas « *toi aussi tu as des*

¹ RANCIERE, *Le maître ignorant, op. cit.*, p. 34.

armes »¹ qu'il s'agit de proclamer mais plus exactement (et quoique cela n'entre pas en contradiction avec la première proposition) : *ici, personne n'en a plus que toi*.

Pour que cela ne soit pas que poudre aux yeux, pour que la déclaration agisse vraiment, l'illisible doit « avoir lieu » – trouver son lieu –, et le discours trouver sa place en le lieu adéquat (et là, plus aucun discours n'est adéquat à l'exclusion des autres), qui répondra positivement à cette nouvelle croyance. Sans cela, on prêche dans le désert (même à plusieurs...). Ce sont ces deux étapes, ces deux moments, et, plus profondément la question de l'ordre dans lequel ils s'articulent qui constitueront le fil de notre enquête.

Le concept par lequel peut se penser cette intrication, concept intégrant ceux de lecture et de texte, dans des agencements distincts, est celui d'*acte*. L'enjeu sera donc la description exacte de la structure de l'acte de lecture (de l') illisible ; en tant que l'illisible est le point d'impossibilité de l'acte, à partir duquel la structure relationnelle des manières différentes de lire cesse de les distinguer et de les distribuer hiérarchiquement.

¹ Titre d'un collectif aux éditions la Fabrique, sous-titré « poésie et politique ».

I.2 Défaire l'Harmonie du monde

I.2.1 Illisible et modernité

Ainsi, un schème est l'agencement spécifique des conditions de réussite (et des déterminations) d'un acte de lecture conforme. Il définit un régime de lisibilité qui permet l'acte, aussi bien qu'il le cadre et qu'il le dirige. En tant qu'il désigne l'extension d'un lecteur implicite (par degrés de *précision*), le schème participe à l'explication (mais ne l'épuise pas cependant) des attentes d'un lecteur empirique et au cadre intentionnel de sa lecture. Il contribue également, en regard de la conformité relative (partielle ou complète) du texte à ce schème, à expliquer la réussite de cette lecture, l'échec ou enfin les conditions dynamiques de la réappropriation conjointe du schème par le texte et du texte par le schème.

Le schème pour lui-même, avant tout texte, constitue toujours un paradigme de lisibilité défini. En tant que le schème conforme un objet, il faut certes qu'il soit *confirmé* en retour par cette relation même, mais cette confirmation ne requiert pas que l'objet soit dans un rapport de tautologie au schème. Le schème est toujours face à l'objet exactement dans le même rapport que sont, selon Bergson, les systèmes¹ philosophiques et le réel : le schème est toujours trop large pour le réel². Il n'est pas un schème qui ne soit débordé et même infiniment par son objet, créant un ensemble de restes. Cependant, la mesure de la lisibilité n'est pas la *totalité*, mais la *totalisation*. Certes, l'existence d'un reste révèle à tout instant le caractère potentiellement arbitraire des schèmes, et c'est l'un des effets potentiels de l'expertise que de devenir relativiste ; mais c'est que, encore une fois, la confiance ne dépend pas de l'expérience d'une limite.

Tout lecteur, même le plus expert, pourra toujours rencontrer, dans un texte qu'il dira pourtant facile, une difficulté locale ; ce qui le détermine comme expert est qu'il la considérera comme détail sans importance, à la rigueur, ne la verra même pas – en acte, le tout comprendre, lorsqu'il a lieu, tient toujours d'une mise en discours du texte dans lequel ce qui est passé sous silence n'apparaît même plus comme absent. À contre-pied, certaines approches *déconstructionnistes* les plus « artistes », dans l'attention aux détails, par leur hypertrophie les fait tant gonfler qu'elles en font passer le tout du texte dans l'ombre. Plus

¹ Le système, au sens que donne l'Idéalisme à ce concept, étant la prétention à la totalisation organisée du monde. Nous précisons par-là que l'acception n'en est pas la même que celle qu'on trouvera plus loin chez Saussure.

² BERGSON, Henri, *La pensée et le mouvant*, in *Edition du centenaire*, Paris : PUF, 1970, p. 1253.

précisément qu'un « tout comprendre », l'expertise est un *prendre n'importe quoi comme un tout*. Le recouvrement des « vides »¹ est la marque de toute *expertise*, non pas la capacité effective à les combler tous.

Un schème, ou de manière plus englobante, une manière est un régime potentiel de lisibilité, mais en retour, dès lors qu'il débordera tout schème, un même texte répond potentiellement à une multiplicité de schèmes qui tous conditionnent des expériences potentiellement réussies, quoique distinctes, et qui seront entre elles comparées ou non – un schème institué jaugera ainsi ou non les autres.

On l'a vu, les régimes de l'erreur ou de l'insuffisance impliquent tantôt qu'un schème est substituable à un autre (dans le cas où le schème a été pris à tort pour conforme), tantôt modifiable par la lecture, à mesure que le texte, au départ partiellement lisible, le deviendra complètement de façon concomitante.

De même, nous avons posé que l'illisible se distingue de toutes les autres formes de suspension de la réalisation du schème. Cependant, un texte illisible ne peut jamais empêcher qu'ait lieu une substitution – aucun texte ne le peut, puisqu'il existe toujours au moins un acte affabulatoire à même de dé-lire tout texte. La définition exacte de l'illisible, dès lors, est que, *pour un schème donné*, le texte ne soit lisible *par personne, absolument*. Autrement dit, toute solution par substitution de schème prouverait simplement que le texte peut se conformer à un régime de lisibilité, non pas qu'il serait pour cela lisible, intrinsèquement – c'est-à-dire que l'échec demeure sans résolution, ou fixation possible du texte².

Si l'illisible existe, il est la figure paradoxale – ou anti-texte – d'une relation où le texte est à la fois conforme à un schème et, dans l'acte de lecture, révèle une impossibilité de réaliser celui-ci, alors que demeure cependant légitime le schème. L'illisible demande un texte, qui à la fois réponde et résiste, puisque, dans l'absence de texte, dans le dé-lire, le lecteur ne lira que soi-même et donc ne pourra pas même rencontrer d'échec.

Ce qui définit l'illisible, par hypothèse, est que l'on reconnaisse dans un texte des signes et configurations, ou « codes prédéterminés de connaissances et de références communes, le « répertoire » »³ propres à un schème, qui, néanmoins, dans la lecture, se trouvent constamment déjoués. L'illisible n'est pas soluble dans l'expertise, par définition ; celle-ci

¹ Au sens de Iser exposé plus haut.

² Fût-ce d'une solution plurivoque ; un texte qui admet deux lectures divergentes, mais chacune parfaitement déterminée, est, pour cela même *lisible*. Lisible n'est pas synonyme d'univoque, mais de fixé (*a priori* ou *a posteriori*).

³ RODRIGUEZ, *Modernité et paradoxe lyrique, op. cit.*, p. 23.

l'occulte ou le passe sous silence, simplement. Ce qui ne signifie pas que l'on ne peut rien en faire, mais qu'un apprivoisement du texte, *sans le ressaisir* par un autre schème stable – solution par le contournement ou l'oubli du problème – n'est pas possible.

Ainsi, l'illisibilité se définit d'abord comme la dynamique entre une « annonce » et, non pas une déception, mais un impossible ; il est sans promesse de réponse définitive, ou véritable ; ce qui n'implique pas qu'il soit sans souffle, laisse sans voix, sans geste.

Clarifications en vue de la spécification d'un concept

Nous avons jusqu'à ce point envisagé la question sous l'angle d'un concept, l'illisible, qui désigne de façon suffisante une mécanique, un certain mode de l'échec. Cependant, à l'épreuve des textes, comme nous allons le voir, celui-ci ne résiste plus, trop peu spécifique pour cerner les enjeux exacts de notre problème. D'une part, parce qu'il n'est pas un concept transhistorique pertinent – sans lui être exclusif, l'illisible a une affinité avec la modernité –, d'autre part, parce que les œuvres, dans le détail, posent des problèmes qui empêchent qu'on les réunisse uniquement sous deux étiquettes : lisible ou illisible. C'est à l'épreuve des textes, précisément, que doivent apparaître ces différences.

Dès lors, le *où* se redouble d'un *quand*, et c'est au croisement de ces deux coordonnées seulement que peut se poser la question précise du corpus (en effet, des déclarations qui visent à assimiler l'illisible à un genre, ou un corpus non situé ne font pas sens).

Disons pour commencer que ce que nous visons à travers le concept d'illisible résiste à l'un des usages les plus courants de ce mot. Qu'on pense par exemple à cette acception que lui donne Christian Prigent alors qu'il explore le concept, dans *Une erreur de la nature*.

Il y a plusieurs façons de déclarer un écrit illisible. [...] Voici d'abord la tare irrémédiable de l'anachronisme. Le coup frappe surtout des qui furent très lus, vivement salués. On dira ainsi, mi-amer mi-ravi : « Les romans précieux, c'est devenu carrément illisible. » Ou bien : « On ne peut plus lire *Zaïre* ou *Tancredi*. » Qui lit encore effectivement le théâtre de Voltaire ? (lui-même y rêvait son génie – nous n'y voyons qu'ennui, académisme, et le génie est pour nous dans les Contes que l'auteur classait parmi les amuse-boudoir pour dames hospitalières). Qui s'aventure dans ces braves romans des années trente où l'éthique modèle la matière humaine ? Et que dire des petites queues de la comète surréaliste : brocantes d'images, rêves désespérément interchangeables, clichés libertaires, calembours pénibles, sublimités d'éros riquiqui ?

Que dire de la flopée des petits épigones du formalisme nouveau romancier ? Que dire des grisâtres clones telqueliens du Sollers des années *Drame* ou *Nombres* ?...¹

Un tel jugement n'est pas par essence rétrospectif – sauf à considérer que la posture moderne relève toujours d'un positionnement virtuel de désynchronisation d'époque. On retrouve à cet égard un jugement analogue de Paulhan sur ses contemporains, dans les *Fleurs de Tarbes* :

Chacun sait qu'il y a, de nos jours, deux littératures : la mauvaise qui est proprement illisible (on la lit beaucoup). Et la bonne, qui ne se lit pas. C'est ce que l'on a appelé, entre autres noms, le divorce de l'écrivain et du public.²

Prigent se revendique de l'(in)actualité du modernisme³, à contretemps des discours que l'époque tient sur elle-même⁴. Créant un pont, une communauté d'esprits entre tout écrivain, contemporain à distance d'époque, et un public toujours en retard ? Pour quel « contemporain », là est la question, « d'abord, évidemment, parce que nul texte ne saurait passer pour tel sans qu'un lecteur, au moins un, en décide »⁵ ; et si l'on trouve un Paulhan pour juger comme le moins lisible, de son vivant, ce qui, de l'avis de la plupart de ses *contemporains* (au sens courant) l'est le plus, on trouvera toujours, cinquante ans plus tard, *quelqu'un* pour se mouler sur la mode d'alors, dans une symétrie inversée à la fraternité des *modernes* de tous temps. C'est ainsi, qu'identifiant le *moderne* comme le « hors-champ de ce champ que découpe et aveugle la lumière médiatique [...] l'ombre à ce tableau modélisé », il le synthétise comme « le spectre du *présent* dans la plénitude du corps historique ou futurisé des pensées, des images et des langues »⁶.

Il est frappant que ce soit par une formule à peu près synonyme qu'Agamben ait quant à lui défini le « contemporain » ; ce qu'il fait dans un essai devenu fameux, publication d'une conférence tenue en 2005, soit cinq ans après le texte de Prigent, qu'il y ait là ou non plus que hasard ou convergence de deux chemins de pensée dont l'un au moins, celui de Prigent, n'ignore pas l'autre, fût-ce pour le critiquer⁷.

¹ PRIGENT, Christian, *Une erreur de la nature*, Paris : P.O.L, 1996, p. 25.

² PAULHAN, Jean, *Les Fleurs de Tarbes*, Paris : Gallimard, 1941, p. 18.

³ PRIGENT, Christian, *A quoi bon encore des poètes*, Paris : P.O.L, 1996, pp. 10-12

⁴ PRIGENT, Christian, *Ceux qui merdRent*, Paris : P.O.L, 1991. Constat sociologiquement validé par Dominique Viart, (in *La littérature française au présent*, Paris : Bordas, 2008 [2^{ème} édition], pp. 18-19 et pp. 321-322).

⁵ PRIGENT, Christian, *Une erreur de la nature*, *op. cit.*, p. 25.

⁶ PRIGENT, *Salut les modernes*, in *Salut les anciens, salut les modernes*, Paris : P.O.L, 2000, p. 25.

⁷ *Ibid.*, p. 37.

La contemporanéité est [...] une singulière relation avec son propre temps, auquel on adhère tout en prenant ses distances ; elle est très précisément *la relation au temps qui adhère par le déphasage et l'anachronisme*. Ceux qui coïncident trop pleinement avec l'époque, qui conviennent parfaitement avec elle sur tous les points, ne sont pas des contemporains parce que, pour ces raisons mêmes, ils n'arrivent pas à la voir. Ils ne peuvent pas fixer le regard qu'ils portent sur elle.¹

Semblant emprunter chacune ses attributs à l'autre, ces deux définitions, tantôt du moderne, tantôt du contemporain, coïncident sous le signe de l'« inactuel »² ; cet inactuel que Prigent, *in fine*, nomme le « présent », révélé sous l'écorce de confort médiatique, le zigzag des ondes sonores et visuelles qui fossilisent les sens fascinés de qui, dans toutes les acceptions du terme, *adhère* à « son » temps, sans recul ni décalage critique.

Or, il est notable qu'Agamben emprunte l'intuition de la contemporanéité à un poète, Mandelstam, dans un jeu référentiel où, petit à petit, celui que l'on pourrait croire ne désigner que cet auteur devient, de façon indécidable, « le poète » ; et de façon tout aussi subtile, par effacement des termes de comparaison, devient synonyme *du* contemporain³.

Que s'agit-il de regarder, *au péril de sa vie* ; ou plus précisément, de « fixer » ? « L'obscurité » de son temps : où l'on retrouve la même opposition entre la lumière aveuglante et abrutissante de l'époque, et l'ombre, l'obscurité, charge d'inactuel, réel *présent* du monde. Car il s'agit bien d'une forme de communauté à travers les âges, de qui sait ne pas se laisser berner par l'apparence, de qui fixe l'ombre et ne se laisse pas fasciner par la lumière ; le modernisme est peut-être au fond le négatif du mythe de la Caverne (autant dire qu'il dit exactement la même chose ?).

Or, précisément, Prigent, dans une mise en page signifiant habilement⁴, dès la prise en main, ce télescopage des temps et surtout du temps dans son apparente et fausse linéarité (« plénitude du corps historique ou futurisé des pensées »), donne à sentir ce que, quant à lui, Agamben désigne après Mandelstam comme une « fracture », qu'est le poète lui-même, « qui

¹ AGAMBEN, Giorgio, *Qu'est-ce que le contemporain ?*, Paris : Payot et Rivages, *Poche/ Petite bibliothèque*, 2008, p. 11.

² *Ibid.*, p. 8.

³ De « le poète, qui devait payer de sa vie sa contemporanéité » (p. 14) – Mandelstam, *un poète, un contemporain*, on passe à « le poète, en tant que contemporain, est cette fracture » (p. 15) – le régime verbal passe du singulier désigné par l'imparfait à une tournure générale, mais le poète demeure *un contemporain parmi d'autres* ; pour trouver finalement, p. 19, « le poète – le contemporain – doit fixer le regard sur son temps ». Glissement qu'avait déjà vu Lionel Ruffel (RUFFEL, Lionel, *Brouhaha, Les mondes du contemporain*, Lagrasse : Verdier, 2016, pp. 89-90).

⁴ *Salut les anciens, salut les modernes* est en effet composé par deux livres commençant chacun par un bout et se retrouvant au milieu.

empêche le temps de se rassembler et, en même temps, le sang qui doit souder la brisure »¹. Si le poète doit être pour lui-même « la plaie et le couteau », est-ce d'être, du monde, la fracture et la suture ? Prix à payer, sacrifice encore une fois, reprise du mythe de l'Albatros.

Mais ce n'est pas pour rien que l'on retourne ici à Baudelaire, l'un des plus frappants porte-drapeaux du modernisme ; car dans cette fusion latente entre ces deux contemporains qui, nous semble-t-il, n'est pas un forçage, du fait que le concept de contemporain d'Agamben prolonge ici cette idéologie, c'est bien de partage non pas du sensible, mais entre les sensibilités à la *vérité* du monde qu'il s'agit. Faire la part entre le regard fixe et prophétique du poète et l'inattention papillonnante du commun, face à qui – et dans l'intérêt duquel, peut-être – il s'agit de sceller le pacte de l'intemporelle contemporanéité des *regards fixes*, fraternels, modernes, domptés injustement par l'histoire. C'est là le programme de lecture de Prigent, dans un bref préambule à son essai :

Voici quelques *lectures*, voire *explications de textes*, dans des œuvres anciennes. [...] Elles s'appuient sur une conviction : que les modernes ne sont pas les enfants des anciens mais que, plutôt, la perplexité qui nous vient des modernes nous fait regarder les anciens d'un œil moins tué d'indifférence – et qu'ainsi nous pouvons les réenfanter : les rendre à l'inquiétude de la vie.²

Par une poussée intempestive de la modernité silencieuse du jour que, par son essai, Prigent entend *repérer*, et, en un sens, consacrer, fort de son statut d'auteur confirmé, il s'agit de dynamiter le jeu classicisant des patrimonialisations ; enfanter ses pères, « nos semblables, nos frères », si le moderne tisse une communauté, un *partage du temps*, une « contemporanéité », celle-ci « fissure » et « suture », constitue elle-même un mode de renversement infini du temps.

C'est ce tissage entre textes et lecteurs, implicitement communauté de poètes, les seuls contemporains, comme l'implique le glissement rhétorique du texte d'Agamben, que l'on entend quant à nous questionner. Car il s'agit bien d'inquiétude, avec cela nous tombons pleinement d'accord, d'une charge, en un sens, *moderne*, dans tout ce qui est institué ; mais il s'agit de se prémunir de *l'institution moderne* elle-même. *Pour moi aussi c'est la nuit*, c'est ce que l'on avoue rarement, même lorsqu'on n'a que les mots d'obscurité et d'inquiétude à la bouche. Ce qu'il y a à défaire, ce n'est pas le tissage entre lucidité du sujet et obscurité du monde, c'est celui qui associe toujours le devenir-intempestif à la condition d'une

¹ AGAMBEN, *Qu'est-ce que le contemporain*, op. cit., p. 15.

² PRIGENT, *Salut les anciens*, op. cit., à l'intérieur de la couverture.

exceptionnelle condition individuelle et fait s'opposer, comme si c'était si simple, d'un côté la clarté au salut du grand nombre, de l'autre l'obscurité au refuge paradoxal, car sacrificiel, des *happy few*. Que ce soit dans l'ombre que l'espoir de la plus large et authentique communauté soit à attendre, c'était bien là l'intuition antimoderniste alors peut-être, de Rilke.

Ainsi, loin de nous opposer à tout ce que les discours modernes sur l'art tiennent de *radicalité*¹, de charge contre une certaine idée (celle-ci à refuser) du *commun*, nous partageons l'idée que l'illisible n'admet pas le relatif : ni le plus, ni le moins. De cette affirmation, cependant, on ne peut plus *a priori*, comme le glissement identifié chez Agamben l'autorise, déduire un public substantiel de ces textes ; pas davantage textes de poètes, que d'éminents *modernes*, ou contemporains, trois termes tendant à devenir synonymes. En tant que mesure absolue, et quoiqu'il ne soit pas sans déterminations historiques, l'illisible échappe à la situation par le mouvement de l'Histoire, aussi bien (et c'est là notre pari) qu'à toutes les variables sociales et scolaires. En tant qu'il rompt un contrat néanmoins appelé par lui, le texte illisible partage une détermination avec le moderne, entendu par Jauss comme mode de rupture d'un horizon d'époque (et non comme époque).

Avec Lionel Ruffel, en effet, nous ferons la différence (qu'il reprend lui-même à Vincent Descombes) entre l'« epochal » et le « modal »², distinction qu'il propose pour qualifier deux sens du terme « contemporain », mais que l'on peut selon nous étendre à tout concept de périodisation. Ainsi, derrière ce concept peignant l'histoire comme une succession d'identités homogènes, les *époques*, on peut voir aussi bien des « rapport[s] au temps historique » que des « mode[s] d'être au temps » ; envisagés dans ce sens, ils constituent des déterminations formelles « transhistoriques »³.

C'est dans ce sens que Jauss relevait que le concept de modernité traverse toute l'histoire, et sa théorie de même offrait une explication extrêmement convaincante de la manière dont une œuvre moderne tend à devenir classique. Nous nous inscrivons dans cette vision modale de l'Histoire qui questionne l'homogénéité de l'époque et la linéarité du *progrès* ; et de façon indissociable, comme l'a vu Rancière, la mise en demeure dans son temps⁴ – celui-ci, moderne, fût-il temps de rupture et matrice d'avenir.

¹ BOURRIAUD, Nicolas, *Radicant*, Paris : Denoël, 2009, p. 23.

² RUFFEL, *Brouhaha. Les mondes du contemporain*, *op. cit.*, pp. 15-17.

³ *Ibid.*, p. 17.

⁴ RANCIERE, Jacques, « Le concept d'anachronisme et la vérité de l'historien », *L'Inactuel*, n°6, Calmann-Lévy, 1996, pp. 53-68.

L'illisibilité est un irréductible. L'irréductible d'une limite, qui n'implique pas une fin de non-recevoir à l'entreprise de *tenter* de lire le texte malgré tout, et c'est là notre pari, mais l'irréductible intempestivité du texte. Si le goût n'entre pas dans la définition intrinsèque de l'illisible, c'est que ce dernier ne peut vieillir, il est à *jamaïs* contemporain, ne deviendra pas *plus facile*. Le problème, une fois encore – ce qui tend à naturaliser un devenir-élitaire trompeur de ces textes – n'est pas dans cette forme d'exceptionnalité du régime illisible, mais dans l'implicite associant exceptionnalité du texte et exceptionnalité du lecteur ; il n'y a pas à postuler que tout se vaut pour penser que le plus déroutant vaille pour tout le monde. Au contraire.

De cette irréductible intempestivité, pour revenir à notre corpus, on peut déduire que s'il appartient dans son ensemble à l'« extrême contemporain »¹ au sens épochal, cet extrême contemporain, en même temps, l'est radicalement, de manière modale – c'est-à-dire qu'il n'est d'aucun temps ; aussi bien que le sont les œuvres illisibles du passé. Nous ne disons pas qu'il n'existe aucune différence, et celles-ci sont repérables dans les textes, et non uniquement par rapport à la situation ; car celle-ci, une fois encore dépend aussi de la situation du lecteur, de son devenir-lecteur propre, et ne peut, lorsqu'on parle de lecture, qu'à tort être considérée du seul point de vue de la série objective de l'histoire.

Dès lors, notre choix ne situe pas l'illisible dans un rapport de réception, ce qui reviendrait d'emblée à nier le concept lui-même, dans la promesse d'une résolution à venir. Nous aurions pu aussi bien lire avec les élèves du Mallarmé, du Artaud, des pages extraites de Joyce – lorsqu'elles ne sont pas saturées de références au point qu'elles en deviennent encombrantes pour la communauté de lecteurs qu'on cherche (ce qui n'est pas une négation de l'illisible ; un texte ainsi saturé, une fois les réseaux établis et expliqués, peut rester en tant que texte parfaitement illisible), et sans poser la question de la traduction dont nous affirmons qu'elle ne présente aucune incompatibilité avec notre projet, mais l'aurait inutilement complexifiée, d'un point de vue théorique (plus que pratique, on aurait pu en effet leur présenter une traduction, sans *devoir* se rapporter à l'original).

En revanche, si l'illisible n'est d'aucun temps, toutes les époques n'ont pas vu éclore et se multiplier des œuvres illisibles ; si bien qu'il faut reconnaître que, si toutes les œuvres à s'être revendiquées ou à avoir été qualifiées de *modernes* ne sont pas illisibles, la quasi-totalité sinon tous les illisibles ont surgi dans le mouvement de la modernité.

¹ Cité par VIART et VERCIER, in *La littérature française au présent*, op. cit., p. 20.

Il va de soi qu'on échouerait à saisir sous un concept homogène un mouvement historique comme la « modernité ». Comme l'écrit Rodriguez, « [...] il n'y a ni une essence de la modernité ni une période précise, mais une mise en rapport d'œuvres, à partir de l'actualité du regard et de certaines valorisations »¹. Le problème tient à l'échelle à laquelle on envisage les ruptures ou innovations, ainsi que du caractère plus ou moins spectaculaire du changement, détermination qui n'est pas sans rapport avec les préoccupations de celle ou celui à qui appartient ce regard.

Certes, il convient de renoncer à la métaphysique essentialiste à l'œuvre derrière la mise en récit linéaire et périodisée de l'Histoire, forçant et triant les traces et bribes de mémoire sous le prisme de « notions, grands événements, grands auteurs, grandes œuvres, [qui] relèvent d'une manière légendaire de comprendre l'histoire et fonctionnent généralement comme des reconstructions *a posteriori* »². Celui qui cherche des principes d'homogénéité et de ruptures en trouvera toujours. Cela n'implique pas, pour autant, qu'on doive, *a contrario*, renoncer à observer des mouvements d'intensivité croissante ou décroissante, des moments de coagulation particulière d'une attitude, d'une revendication, d'une manière.

Pas plus qu'il serait dès lors illégitime de prendre comme symptomatique la coagulation particulière d'un mot dont le contenu peut varier d'un courant, d'une école ou d'un locuteur à l'autre et qui pourtant se trouvera répété avec une fréquence importante à un moment donné. Or Jauss, à ce propos, tout en valorisant la détermination modale du *moderne*, relevait en même temps « l'ascension particulière que cette notion prend au XIX^{ème} siècle, notamment avec Baudelaire »³. En ce sens, la catégorisation d'époque « moderne », contrairement à une périodisation rétrospective comme Moyen-Âge ou Renaissance, commence par être une revendication quantitativement importante, à la fin du 19^{ème} siècle ; de même que nombre de discours de « notre » contemporanéité, même sous forme de refus du modernisme, se posent dans l'assurance d'une rupture d'époque – c'est le paradoxe du « postmoderne » qui, comme l'a noté Lionel Ruffel, en tant qu'il se dit *post*, demeure moderne, en cela que, comme le montre Nicolas Bourriaud, le moderne est structurellement *radical* (ce qui revient à dire qu'il se veut *causa sui*) : imposition d'un dépassement et « racine » du futur⁴.

¹ RODRIGUEZ, *Modernité et paradoxe lyrique*, op. cit., p. 12.

² RUFFEL, *Brouhaha. Les mondes du contemporain*, op. cit., p. 17.

³ RODRIGUEZ, *Modernité et paradoxe lyrique*, op. cit., p. 12.

⁴ BOURRIAUD, *Radical*, op. cit., p. 23.

[Le postmoderne] apparaît de plus en plus pour ce qu'il est : un simple symptôme, celui d'une crise du temps, ou plutôt celui d'une crise de la temporalité, et plus précisément de la temporalité moderne. Mais un symptôme qui reste prisonnier de la conception qu'il désigne. [...] Penser avec le post-, c'est penser comme un moderne, c'est-à-dire penser le temps comme une suite, avec des avants et des après, des séquences, des ruptures et des frontières. Être postmoderne, ce n'est rien de plus qu'être un moderne fatigué de s'appeler ainsi.¹

La révolution, la rupture et le dépassement ne sont pas le mode du changement, mais une pensée du changement qui voit l'Histoire, d'un point de vue diachronique, à l'aune des discontinuités pures et, de façon corolaire, d'un point de vue synchronique, de la pure homogénéité.

Or, à moins de ne plus voir l'Histoire que sous le signe de la complexité, de la singularité ou de la dissémination, la question de la rupture elle-même, au lieu d'être simplement rejetée quand elle offre certaines évidences empiriques, peut à l'inverse être envisagée selon une conception non-discontinuiste. Poser la révolution – soit un changement de paradigme – comme une opération essentialisante et rétrospective du regard n'implique pas que le regard, pour constituer l'image d'une rupture, ne soit pas appelé, attiré, par un *événement*, défini non pas par son absolue nouveauté, mais par sa spectacularité. C'est dans le concept de « transformation silencieuse », proposé par François Jullien², que l'on trouvera une formalisation fructueuse de cette distinction.

Pour l'expliquer, on peut en passer par un exemple éloquent avancé par Jullien lui-même³, celui d'une rupture amoureuse. Parce qu'elle pose la fin d'un état général en apparence encore vivant, mais dont la fin est devenue irrémédiable, la rupture apparaîtra souvent au regard extérieur, et même souvent au couple lui-même, comme un inattendu, un brusque saut qualitatif. Pourtant, elle était en germe dans chacun des petits grincements, des déceptions qui prises individuellement sont passées inaperçues, ou du moins comme anecdotiques, mais dont la répétition et le nombre croissant a conduit à ce que l'amour, petit à petit, et non d'un seul coup, *ait disparu*.

Ainsi le concept de Jullien n'invite pas à refuser la réalité d'une révolution, ou de tendances majoritaires d'époque ; mais à considérer toute époque non comme une essence, ou une identité transversale, mais comme la résultante d'un champ de tensions, à même de

¹ RUFFEL, *Brouhaha. Les mondes du contemporain, op. cit.*, p. 131.

² JULLIEN, François, *Les transformations silencieuses*, Paris : Grasset, 2009.

³ *Ibid.*, pp. 21-22.

maintenir un état qui n'est pas positivement l'affirmation d'une identité, mais, négativement, le point de maintien ou d'annulation des tendances conflictuelles.

Conception qui rappelle, par ailleurs¹, la définition du pouvoir par Foucault², dont le sens précis nous rapporte exactement à la rupture qui nous intéresse.

D'un point de vue diachronique, ces tendances conflictuelles, cependant, toujours à l'œuvre, gagnent localement du terrain, sans qu'on ne le voie, jusqu'à un point de basculement ; en cela, les ruptures existent, non pas dans le *réel*, mais dans le regard, comme point où cela a déjà eu lieu, sans qu'on ne l'ait aperçu. La révolution n'est pas un pur présent, ouvrant l'avenir ; elle apparaît toujours au passé composé. Lorsque survient l'événement, l'état d'équilibre a déjà été rompu.

Ce qu'il y a de spectaculaire, c'est que soudain saute le verrou, le lieu précis qui maintenait fermé cet état de tension. Cela signifie aussi que, si l'événement a déjà eu lieu, en tant que multiplicité agissante qui se prolonge alors, l'événement n'est jamais le point positif d'affirmation d'un futur ; mais le futur entendu comme brèche ouverte, moment de déstabilisation, en quête de nouvelles stabilités, ou alors, de ruptures : soit les tendances, en lutte, entrent dans une phase (indéterminée) de conflictualité, soit elles s'affirment chacune, autonome, comme nouvelle unité (idéale, en cela que les écoles et partis, d'abord revendiquant un seul drapeau par opposition aux pôles dits extérieurs et conflictuels, rétablissent toujours leur propres champs de tension – se créent des ennemis : les Soviétiques, contre les Trotskistes et Anarchistes, Dada contre la Culture, les Surréalistes contre Dada...)³.

Prenons, pour exemplifier cela, la lecture que Starobinski donne de l'évolution des modes aristocratiques au 18^{ème} siècle⁴. La prise de la Bastille et la mise à mort du roi sont indiscutablement des événements. Cependant, comme le montre Starobinski, ils ne doivent pas être interprétés comme le moment où la monarchie qui jusqu'alors affirmait un ordre, est renversée, puis remplacée par un nouvel ordre, la bourgeoisie. Pendant le siècle qui a précédé 1789, sans que pour autant l'aristocratie ne cesse d'être au pouvoir, d'un point de vue politique, au sens restreint, elle était petit à petit devenue bourgeoise, d'un point de vue

¹ Et le glissement conceptuel dit une autonomie conceptuelle tout aussi essentielle ; l'analogie de structure ne suffisant pas à qualifier mécaniquement la relation amoureuse de *pouvoir* ; remarque dont l'importance n'est pas uniquement éthique mais également épistémologique.

² FOUCAULT, *Histoire de la sexualité I. La volonté de savoir*, Paris : Gallimard, tel, 1976, pp. 121-129.

³ Cela implique aussi que, si le refus de la vision moderne de l'Histoire n'interdit pas que l'on pense autrement des époques et ruptures, un moment qui cesserait de se coaguler en tant que pouvoir (ou état d'intrication des tensions) cesserait de faire époque également. Le concept d'époque lui-même est un mode historique.

⁴ STAROBINSKI, Jean, *L'invention de la liberté*, Paris : Gallimard, Bibliothèque illustrée des HISTOIRES, 2006.

culturel¹. Si bien que, s'il a fallu certains événements matériels (guerre, famine) pour que la couronne tombe et s'il aurait tout aussi bien pu se trouver qu'elle ne tombât pas, il est certain que l'aristocratie au pouvoir aurait cessé d'être l'*aristocratie* au sens où elle l'avait été éminemment, car cette image de l'aristocratie n'était plus, déjà.

Pour revenir à la question du modernisme, donc, il faut certes se méfier de confondre des changements empiriques avec les discours qui les ont accompagnés, ou les ont ressaisis, et donc se méfier d'assimiler, non seulement l'ensemble d'une production réunie sous l'unique et bien fragile détermination d'être contemporaine au sens épochal, mais plus encore d'assimiler les œuvres au discours même de leurs créateurs² ; œuvres qui débordent toujours leurs intentions, fussent-elles déclarées ou non, voire les contredisent parfois sur certains plans.

Cependant, considérés comme une tendance générale, se multiplient alors, à la fin du 19^{ème} siècle, les actes créatifs dont le principe même est non pas de prolonger ou de reproduire l'horizon institué, mais de le contrefaire, le contredire, ou, au moins, de ne pas *devoir* le respecter. Ces œuvres, d'ailleurs, (envisagées elles-mêmes dans leur succession, et non comme histoire avec une continuité nécessaire, un sens ou un progrès) se déterminent parfois vis-à-vis de prédécesseurs ayant eux-mêmes revendiqué ou projeté cette rupture : une même rupture tenant parfois de la surenchère.

S'il y a unité, elle n'est ni d'identité, ni d'homogénéité ; parce que son principe est négatif et que c'est précisément du surgissement d'une multiplicité de tendances ou courants eux-mêmes en conflits souvent qu'il s'agit. Toute révolution est un moment de négation : elle ne pose d'unité que dans la négation du principe qui assurait la stabilité, jamais dans le cœur de l'événement, comme l'affirmation positive d'une image future communément désirée.

S'il n'y a pas d'identité ou de sens à rechercher, c'est parce que, dans un moment révolutionnaire – et nous posons avec Meschonnic³ le début des années 1910 comme face visible d'un mouvement ayant commencé à se préciser dès le dernier quart du 19^{ème} – ce qui surgit n'est pas une affirmation commune, pas même un retournement obligé ; c'est toujours, par principe, la levée d'un interdit ou même d'un impensé. S'il convient tendanciellement de parler d'un moment historique alors particulier (mais n'ayant pas à être pensé comme unique, virginal, ou autre), ce n'est donc pas en raison de la systématité, mais de la fréquence et du

¹ *Ibid.*, pp. 24-25 et p. 28.

² RODRIGUEZ, *Modernité et paradoxe lyrique*, op. cit., p. 14.

³ MESCHONNIC, Henri, *Modernité Modernité*, Paris : Gallimard, folio essais, 1988, p. 25.

nombre massif de levée d'interdits, relativement à des aspects entre eux distincts (touchant aussi bien à l'esthétique qu'à la logique, ou encore à la morale¹) et enfin sous le signe du grand nombre de déclarations, de « manifestes », terme évidemment révélateur.

Il nous semble qu'à résorber la logique révolutionnaire entièrement dans la considération d'une complexité évidente de l'Histoire, on se prive des moyens de comprendre certaines tendances qui, dans l'ordre des représentations, sont bien agissantes. Si le réel est toujours plus complexe que les représentations, les systèmes *jamais taillés à sa dimension*, comme écrivait Bergson, nous l'avons vu, il n'en demeure pas moins que ces systèmes appartiennent et concourent à l'Histoire, autant que la complexité qui les déborde ; ils sont une image parmi les images².

Il ne faut pas confondre illisible et moderne, parce que le concept de moderne a un devenir-classique potentiel ; l'illisible en cela participe, comme manifestation, du moderne, mais en même temps, on l'a vu, creusant le temps, à l'image du devenir pur deleuzien, « dans les deux sens à la fois »³, il implique une négation infinie, et un commencement infiniment différé, donc démultiplié qui en fait un lieu à part du moderne, dans le moderne appelé quant à lui à devenir-lisible.

En tant que tel, en droit, l'illisible pourrait avoir toujours existé ; c'est le cas du moderne, en tant que mode, comme on l'a vu. D'ailleurs, le lien qui se tisse au tournant des 19^{ème} et 20^{ème} siècles entre poésie et philosophie, dans une approche antirationaliste, dès Nietzsche puis Heidegger, se joue dans le retour aux origines présocratiques, prenant pour révélation de la Vie, de l'Être, des œuvres comme celles d'Héraclite. Cependant, force est de constater que, avant la fin du 19^{ème} siècle, la part des œuvres de *l'art* occidental post-hellénique⁴ à pouvoir prétendre à l'illibilité est infinitésimale, faisant dans tous les cas figure d'exception.

¹ Dimensions que nous distinguons pour la clarté du propos et parce qu'elles peuvent l'être en droit, mais qui se trouvent souvent emportées dans un même rejet ; il ne s'agit donc pas d'un classement étanche et univoque des œuvres.

² BERGSON, *Matière et mémoire*, *op. cit.*, pp. 161-162.

³ DELEUZE, *Logique du sens*, *op. cit.*, p. 9.

⁴ Nous précisons l'art entendu en tant qu'art, dans une acception historique ou l'autre, mettant de côté les textes des Mystiques ; auxquels, précisément, Kristeva associait les artistes modernes (KRISTEVA, Julia, *La révolution du langage poétique*, Paris : Seuil, Points essais, 1974, p. 14).

I.2.2 Par-delà la *mimesis*

Cette modélisation d'une *transformation silencieuse* de l'art (et concomitamment de la société) permet de rendre compte aussi bien des exceptions, des singularités ayant précédé le moment spectaculaire de l'événement moderne, des réactions contemporaines de l'événement, des effets de contre-temps, que de la non-homogénéité des manifestations qui ensemble marquent massivement l'abolition d'un régime de pouvoir (et le pouvoir est avant tout dans les têtes, dans l'inertie de l'habitude) alors finissant.

Cela implique qu'il n'y a de positif (mais non d'exclusif) que l'état où les tensions sont, non pas inexistantes mais équilibrées ou maintenues en tant que pouvoir, et que le moment où le verrou saute n'a comme tissu commun que cette négativité, ce refus commun, mais à chaque fois diversement entendu du Signifiant-verrou qui fait pouvoir. Ceci parce qu'il s'entend, comme signifiant, à un niveau d'indétermination trop forte pour déterminer dialectiquement un contour unique, précis d'opposition. Dans sa relation éristique au *réel*, un Signifiant-roi, ce n'est jamais que le résumé, le trait commun à peine discernable formé par un ensemble divers et nullement homogène de singularités disparates, dont l'unité ne tient que dans cette commune opposition. Le pouvoir ne tient sa positivité que de dire non à tout-autre-lui ; dès lors, le moment où est aboli le pouvoir ne peut être que moment d'explosion du tout-autre, nullement un *état* ou un *Sens*.

Si l'on reconnaît l'hypothèse empirique d'un événement – de quelque chose qui, avant l'interprétation, attire, sidère le regard, comme l'éclair fait *événement* dans le ciel, tout en n'étant que le point particulier où un ensemble de micro changements continus dans l'atmosphère ont conduit à l'irréversible et pourtant diaphane cicatrice dans l'œil – de ce développement, il faut donc retenir les propositions suivantes, qui toutes ensemble dessinent une interprétation non *epochale* de l'événement.

Premièrement, s'il y a événement, il y a eu jusqu'alors un principe positivement identifiable du pouvoir, défini comme le maintien, une certaine manière d'équilibrer un champ de tensions. Tout état – aussi fragile et passager soit-il – peut être conçu dans le rapport dialectique spécifique du « un contre tous », ou du « un contre le tous », qui fait le lieu problématique de la pensée platonicienne, comme l'a vu Deleuze¹. Dialectique non pas de la « contradiction », mais de la « rivalité », dialectique des « faux-prétendants » (qui n'est

¹ DELEUZE, *Logique du sens*, op. cit., p. 293.

pas celle d'une synthèse dynamique entre deux termes contraires, mais de l'asservissement du multiple posé substantiellement comme multiple pur, indéterminé, par l'Un-roi, de son seul point de vue privilégié). En un sens particulier, mécanique cette fois et non principiel – ce qui nous permet de relativiser le caractère affirmatif du pouvoir, son identité –, un « équilibre de forces » crée une forme d'unité, un état aussi bien ; état souvent dans lequel, d'ailleurs, chacun des principes antagoniques finit par n'affirmer plus sa qualité que négativement ; n'existe plus qu'en tant qu'il se distingue.

Deuxièmement, la constellation d'un événement est cette multiplicité soudain relâchée, remontant à la surface ; son principe d'unité n'est donc que négatif, d'opposition à ce qui la maintenait cachée ou étouffée. Il n'y a que cette poussée de refus ou rejet du pouvoir qui fasse communauté ; et tout moment événementiel est à la fois marqué par un mot d'ordre qui se répand comme un feu de paille, mais dont le sens lui-même, quand on y regarde de près, est vide, n'est que cette poussée négative et à la fois marquée par le pullulement, en forme de poupée russe, de mouvements et styles poussant l'effort de distinction et de rejet toujours plus loin, à l'infini, dans un immense mouvement centripète.

Dès lors, la détermination commune à un ensemble faisant événement ne pourra que se comprendre comme la négation de cette idée positive, et le problème, dans la tournure moderne de la pensée, dont nous avons vu les défauts plus haut, n'est pas qu'elle s'intéresse aux événements, mais la manière dont elle se les raconte, une pensée anti-moderne ou post-moderne elle-même étant prise dans le même refus du principe d'altérité. Ainsi, elle pourra vouloir nier le caractère distinct de l'événement sur des moments non-événementiels, déclarant qu'il n'y a là qu'effets de regard. Soit, mais on ne peut s'empêcher d'être plus impressionné par un bruit surgissant dans un calme plat ou par l'éclair, que par le battement d'aile de papillon qui fera peut-être surgir le tonnerre ailleurs ou plus tard. Dire que cela tient du regard ne change rien au phénomène, dont la relativisation ne supprime pas le pouvoir de configurer les représentations. Le problème n'est pas dans le fait de s'intéresser à l'événement ou de lui reconnaître, relativement à un problème donné, une valeur, mais d'avoir pris l'effet pour la substance, fait de la visibilité particulière la marque d'une pensée elle-même événementielle du devenir historique.

Si le 19^{ème} siècle est bien le moment négatif d'un bouleversement dans ce qui jusqu'alors assurait un cadre conceptuel à l'art, il nous semble que ce cadre conceptuel peut être saisi selon l'expression empruntée à Badiou de l'art comme « présentation de l'Idée », Idée recevant différents noms chez des philosophes ayant, jusqu'à Hegel, selon Badiou encore,

sous un concept ou l'autre (Idée chez Platon, Absolu chez Hegel), pensé cette « présentation »¹. Hegel, selon Badiou encore, serait le dernier à pouvoir proposer une « esthétique », dans un sens précisément orienté vers un lien prétendument intrinsèque entre idée et expérience, sens exactement inverse à celui de notre entreprise. En effet, l'esthétique, au sens philosophique, serait l'entreprise de « placement » de l'art, et donc de hiérarchisation des formes singulières (dont l'art) de « présentation » de l'Idée ; « placement qui institue sa singularité ou sa différence par rapport justement à d'autres figures de l'Idée (la philosophie, ou la science, ou la politique). »²

Que l'art soit essentiellement cette « présentation », quoique sous une forme dès lors renversée, négative à l'esthétique mimétique, c'est le point où nous ne suivrons plus Badiou ; l'art a cessé d'être *représentation*, il doit de plus cesser d'être « présentation », pour être vraiment pensé. Avec le dépassement du régime esthétique dans le sens précis que lui donne ici Badiou, c'est la fin du sens classique de la présentation entendu comme le rapport d'un exprimé (l'Idée) à un exprimant (l'art) ; pour autant, à travers cette rupture, ce lien n'est pas défait dans les discours majoritaires (sinon la majorité des discours) des philosophes à avoir conçu leur pensée au contact, aux prises avec une lecture de l'art moderne, et en particulier de la poésie. Ce lien se trouve au contraire confirmé, intégré et substantialisé encore davantage. Ce qui est renversé, c'est l'ordre des termes de la *présentation*, puisque c'est l'art qui alors vient avant et pour le renouvellement possible de la pensée.

Le concept sous lequel Badiou désigne donc cette rupture, au titre précisément de la description d'un certain rapport, d'un mode métaphysique ayant caractérisé une époque de l'histoire de l'art – et on l'aura compris, indissociablement, de la pensée –, nous paraît convaincant ; cela d'autant plus qu'il fixe l'enjeu précisément dans un lien entre modes esthétiques (lyrique et narratif) et critique dans lequel les premiers sont inféodés au second. Ce concept nous paraît d'autant plus intéressant, et alors nous cessons de le suivre, qu'il constitue le symptôme de l'interprétation majoritaire d'une valeur nouvelle, d'un sens radicalement nouveau que prendrait l'art dès la poussée moderniste³.

C'est cette même idée que l'on retrouve souvent chez les lecteurs-philosophes ; l'axiome d'une altérité essentielle et première de la langue poétique à l'égard de la simple

¹ BADIOU, cité in BELHAJ KACEM, Mehdi, *Inesthétique et mimesis. Badiou, Lacoue-Labarthe et la question de l'art*, Paris : Nouvelles Editions Lignes, 2010, pp. 9-10.

² *Idem.*

³ Pour ne pas dire *moderne* ; les liens, les distinctions entre art moderne et contemporain sont considérés dans les pages suivantes ; ainsi que la pertinence de ces catégories.

communication – et c’est toujours les poètes eux-mêmes qui pensent d’abord et que le penseur écoute – et quand on dit poète, chez ces mêmes lecteurs, c’est le plus souvent de Mallarmé qu’il s’agit, qui opposait la « musicienne du silence » au « langage de la communication et de la réalité, langage du désarroi des images »¹ ; ce que Gérard Dessons nomme quant à lui une conception « schizophrénique » du langage². Ce désarroi dit en fait, selon Badiou, l’époque où la philosophie s’est trouvée « suturée », « c’est-à-dire déléguée à une seule de ses conditions », scientifique et/ou politique³ – positivisme mesquin, dans tous les cas. Face à cette réduction, ce rabotage de la philosophie ramenée dans la limite de ce dont elle est censée opérer l’ouverture, l’« élargissement », c’est alors, dans cet « âge des poètes », « le poème [qui *peut assumer*] dans la pensée des opérations laissées vacantes par la philosophie, que sa suture oblitère, ou paralyse »⁴.

Dans le lieu même où a cessé d’être possible l’alliance mimétique qui donnait à l’art son sens, comme elle faisait de l’art la condition d’émergence, de visibilité, d’expression sensible du sens du monde, se renoue la possibilité d’une alliance inverse. Dans les décombres nihilistes, c’est le poème qui explore les décombres même (le silence essentiel à quoi on rapporte très souvent en terre philosophique le poème⁵) de la philosophie, à bout de souffle, exténuée, d’être arrivée à la fin d’un règne, en même temps qu’a cessé d’être possible l’art au sens traditionnel, où chacun des deux termes donnait son sens à l’autre ; c’est alors dans ce lieu même que l’art présente quelque chose à la pensée, la possibilité de son renouvellement. Assomption de l’art à la pensée, dans une opération conceptuelle qui, comme l’a bien vu Dessons, commence par poser une coupure, une insuffisance (dès Platon), à partir de laquelle l’art ne puisse qu’être condamné ou sauvé par celle qui l’a condamné, la philosophie⁶.

Ainsi, plus prosaïquement, Badiou l’avoue lui-même, « je m’intéresse particulièrement à cela, parce que je trouve dans *l’efficacité* du poème quelque chose qui touche à *ma propre doctrine* de l’événement »⁷. Badiou encore a bien reconnu que, dans l’histoire de la philosophie moderne, c’est « Heidegger [qui] a très légitimement rétabli la *fonction autonome* de pensée du poème »⁸, et, qu’ils soient ou non heideggériens par leurs concepts, nous tenons

¹ BADIOU, *Que pense le poème ?*, *op. cit.*, p. 15

² DESSONS, Gérard, *Engager le poème*, in Gérard Dessons, Serge Martin et Pascal Michon (dir.), *Henri Meschonnic, la pensée et le poème*, Paris : éditions in press, 2005, p. 28.

³ *Ibid.*, p. 30.

⁴ BADIOU, *Que pense le poème?*, *op. cit.*, p. 30.

⁵ *Ibid.*, p. 15.

⁶ DESSONS, *Engager le poème*, *op. cit.*, p. 28.

⁷ *Ibid.*, p. 171. (Je souligne)

⁸ *Ibid.*, p. 55.

tous les lecteurs philosophes contemporains de poésie moderne pour des successeurs-copistes, ou des réinventeurs-continuateurs (comme c'est davantage le cas chez Derrida), de la méthode de lecture de Heidegger dont Meschonnic a montré qu'elle consiste en une forme d'herméneutique, originale par son contenu, mais somme toute très classique par sa facture¹; celle qu'ailleurs il qualifie d'« herméneutique négative »² – expression qui, à la fois traduit admirablement la continuité (dépendance du poème à la philosophie, *herméneutique*) et le renversement de cette tradition (du paradigme de l'expression – le positif – au paradigme réflexif d'absence de la communication claire et de l'autoréflexivité, thématifiée chez tous comme un retrait du monde, une forme d'autotélisme – le négatif).

Ainsi, en résumé, la « fonction autonome de pensée du poème » n'est autre qu'une autonomie du poème à l'égard de la poésie, et sa dépendance au philosophe, ou de manière plus large, au critique (que tendent à être indissociablement ces philosophes-lecteurs). Rien de mal *en soi*, à lire un poème ainsi, il s'agit simplement de reconnaître qu'on en fait, comme disait Deleuze (le moins heideggérien des post-heideggériens sans doute) en termes tout à fait pragmatiques, un *usage*, ou qu'on lui fait un bébé dans le dos³ ; autrement dit qu'on s'en sert pour philosopher, qu'on ne le lit pas, à proprement parler⁴.

En résumé, le lien ne s'est pas rompu, il s'est rejoué autrement : dans la conception, cette fois-ci, non plus d'une Loi imposée à l'art, mais dans le regard du lecteur-philosophe, du critique, qui n'institue pas *a priori*, mais ressaisit et valorise l'œuvre *a posteriori*, par l'idée que tout à la fois il invente et lui emprunte dans le mouvement de son discours critique. C'est désormais l'art qui *présente* la philosophie, et non plus l'inverse ; mais dans un cas comme dans l'autre, la vérité de l'œuvre se trouve révélée à la seule condition d'une quelconque forme de traduction conceptuelle – au-delà des différences entre écoles et mouvements

¹ MESCHONNIC, *Heidegger ou le national-essentialisme*, Paris : éditions Laurence Teper, 2007.

² DESSONS, *Engager le poème*, *op. cit.*, p. 28.

³ L'expression est de Deleuze, dans la *Lettre à un critique sévère*.

⁴ Ainsi, nous ne suivons pas Dessons lorsqu'il assimile (DESSONS, *Engager le poème*, *op. cit.*, p. 28.), sans autre distinction, le rapport de Derrida et celui de Deleuze et Guattari à la littérature ; dans le premier cas, elle est (en un sens très particulier qui, quoique nullement réductible à l'herméneutique classique, demeure cependant lieu privilégié de vérité) de révélation, en un sens ; quand dans l'autre, elle est un moyen, une manière de pensée, un exprimant parmi d'autres, comme l'est la philosophie qui dès lors peut penser à partir de toute source, sans privilège. Cela n'enlève rien au fait que la littérature tienne certes, malgré tout, une place particulière dans l'œuvre deleuzienne ; place semblant démentir ce pragmatisme déclaré et le faire pencher du côté des modernes, par endroits, moins « pop » qu'il ne le dit. Quoiqu'il en soit, au-delà de la réduction commune, dans les deux cas, à une forme de « philosophème », selon l'expression de Derrida, cela ne se dit pas dans chaque cas de la même manière ; on sent l'importance d'une différence de rapport, de sacralisation ou non ; de « queue de comète » post-mystique heideggérienne, dans un cas (révélation négative d'une vérité originaire in(dé)finiment perdue-retrouvée), de vitalisme nietzschéen dans l'autre (les arts comme des organismes ; des *expressions* de la pensée, au sens spinoziste pensant tous à *leur manière* ; modes, d'égale dignité *a priori* à la pensée).

critiques, question qui, au regard de notre problème – qui peut lire ? – est tout à fait secondaire. L'enjeu est de dépasser la *présentation* sous toutes ses formes, esthétique, comme inesthétique (codifiée ou singulière, créative).

Le modernisme est souvent posé comme moment de rejet de la naturalisation de l'art ; de son attachement au « réel », pour « séparer les choses d'elles-mêmes »¹ et concomitamment *dé-familiariser* notre perception. Mais l'enjeu est de comprendre qu'il y a là un point de croisement, un point paradoxal de renversement du sens même du *réel*. Ce qu'il faut « toucher du doigt », « c'est le lien de l'esthétique [...] et de l'imitation, de la *mimesis* »². Ou, pour le dire autrement – parce qu'il est inexact à nos yeux de prendre mimesis et imitation, au sens technique, pour synonymes – la « crise [d]es principes canoniques qui définissent traditionnellement l'œuvre d'art, de la notion de figuration à celle même de création »³, dont l'articulation spécifique, sous la logique de *présentation*, définit proprement la mimesis.

Car, lorsqu'on y songe, il y a une forme de paradoxe à voir ces deux concepts, *figuration* et *création*, associés ainsi par Heinich : au sens littéral, la mimesis devrait ne pas être création, mais si elle peut être paradoxalement à la fois création et figuration, c'est en cela précisément qu'elle est *présentation*.

Comme nous l'avons déjà vu, lorsque Aristote pose le premier la notion de mimesis, il le fait d'emblée dans un sens esthétique : celui du plaisir de la reconnaissance. Mais cette reconnaissance – plaçant l'œuvre dans un rapport au monde extérieur – ne peut suffire à expliquer le statut esthétique de la mimesis, ou son sens. Sans quoi celle-ci ne serait qu'un art de mémorisation qui, fidèlement, reproduit des choses, des instantanés. Ce qui, jusqu'à l'époque moderne, n'a précisément jamais été considéré, pour soi, comme de l'art.

Autrement dit, la mimesis, dans la vision que l'on dira « classique », n'est pas le but de l'art, mais sa condition. Il n'y a pas d'art sans cela, mais l'art n'est pas cela. Cela signifie aussi que la création recherche la qualité mimétique de la représentation, mais que celle-ci n'est pas sa fin ; plus que la *rechercher*, elle la *requiert* ; sans quoi l'objet, le point de vue, la composition seraient indifférents.

Autrement dit, la mimesis est la condition de la création, en cela que la création organise le monde, fait plus que le reproduire. Elle porte un « discours », toujours, un certain point de

¹ PAULHAN, Jean, *La peinture cubiste*, Paris : Gallimard, folio essais, 1990, p. 18.

² BELHAJ KACEM, *Inesthétique et mimesis. Badiou, Lacoue-Labarthe et la question de l'art, op. cit.*, p. 22.

³ HEINICH, Nathalie, *L'art contemporain exposé aux rejets. Etudes de cas*, Nîmes : éditions Jacqueline Chambon, 1998, p. 9.

vue. Il convient dès lors de cesser de penser que la création, dans la mimesis, se réduit à l'acquisition d'une technique d'imitation, dans laquelle la toile s'effacerait ; au contraire, l'art reproduit la nature (sans quoi, il n'en parlerait pas), mais, ce faisant, la *rend* (restitue à soi-même) organisée, sensée.

Ainsi, dans l'art au sens mimétique, l'image ce n'est jamais ce qui vient en second, c'est ce qui vient en premier, se saisit des éléments désorganisés que l'œuvre intègre, en les organisant. L'art ne vient pas après la nature, il est la nature ; l'idée de la nature qui n'« existe » jamais en tant que telle, mais *consiste* dans les œuvres qui la présentent, plus qu'elles ne la représentent, ou plutôt, qui ne la représentent que pour la présenter dans sa vérité ; l'art garantit une rectitude, une vision sensée du monde, qui pourra être forcée sur d'autres lecteurs, à la manière du calque chez Deleuze et Guattari¹. Ainsi, la lisibilité du monde ne vient pas du monde, mais elle vient du livre, à partir duquel le réel devient monde.

Le monde est une *mise en Livre* du réel

Avant l'ère classique – moment où la lecture du monde naturel devient lecture du seul texte mathématique, débarrassant la nature de tout aspect conventionnel –, la lecture se dit non seulement du texte et de l'image, mais également du monde. Elle est en cela garantie comme *lecture*, par le système de croyance en une signification des choses².

Le nouveau rapport au monde qu'introduit la science moderne, renverse le statut ontologique des choses. La chose est « lavée » de ce qui cesse d'apparaître comme un réseau symbolique dans lequel elle serait nécessairement inscrite, pour ne *se* présenter que comme ensemble de scories, déposées sur sa surface limpide.

Cependant, la mathématisation elle-même se forge sur le modèle symbolique d'un langage ou d'une écriture à déchiffrer directement dans la nature, selon la métaphore classique. Celle-ci, plus précisément que la seule écriture, traduit, selon Blumenberg,

la métaphorique du livre [qui] sert désormais à marquer une césure dans le temps, à séparer deux époques, non moins qu'à partager les compétences entre le monde ancien et nouveau. [...] [L]a métaphore du livre unique de la nature, [...] reste pour la connaissance l'instance ultime et irréfutable dont elle seule possède la clef.³

¹ DELEUZE, GUATTARI, *Mille Plateaux*, *op. cit.*, p. 20, 21 et 32.

² FOUCAULT, *Les mots et les choses*, Paris : Gallimard, tel, 1966, p. 32.

³ BLUMENBERG, Hans, *La lisibilité du monde*, *op. cit.*, p. 75.

On ne peut dès lors interpréter cette rupture autrement que sous le signe de la concurrence avec le récit théologique du monde¹, et loin d'un renoncement, d'un repli dans les bornes d'un en-deçà de l'intelligibilité perdue, c'est le même *désir* d'intelligibilité totale qui est à l'œuvre, dont la métaphorologie trace la généalogie derrière la manifestation synchronique ou faussement éternelle d'un concept².

En dernière analyse, ce n'est que dans un régime culturel où le Livre, éminent, a pu constituer les limites *effectives* du sens du monde, en dessiner les contours et le Destin, qu'a pu naître l'idée et le projet de déceler, dans l'expérience elle-même, les lignes *naturelles* d'un tel livre garantissant la rationalité de la Nature :

Que le monde puisse faire l'objet d'une expérience de la même manière qu'un livre ou une lettre, cela ne présuppose pas seulement l'alphabétisme, pas seulement le désir préformé d'un accès au sens par le biais de l'écriture et du livre, mais aussi l'idée culturelle du livre lui-même, pour autant qu'il n'est plus un simple instrument permettant d'accéder à autre chose.³

On ne sort pas du Livre qui contenait la nature (au sens d'une limitation peut-être), c'est la nature qui devient texte. Peut-être faut-il y voir un renversement : le Livre contenait, délimitait la nature, dans ses excès ; c'est cette fois la nature, garante du texte réel, qui délimite et contient les « excès » du langage. Rapport de limitation, dans les deux cas.

Si la tentation de déceler dans le monde l'expression ou les reflets d'une « forêt de symboles » ne cesse évidemment pas sous l'effet du tournant moderne rationaliste, elle se trouve néanmoins, de ce point de vue, requalifiée et revient non plus à *reconnaître*, mais à *conférer* une dimension sémiotique au monde ; à *sur-déterminer* la chose, voire à pouvoir s'en défaire, pour l'inventer. Cette désolidarisation de la chose et de l'œil dit en fait avant tout l'événement de leur invention conjointe : la chose, d'un côté est libérée en tant que chose, dans et par la mathématisation, l'œil, de l'autre, est libéré des choses et s'ouvre à l'aventure d'une esthétisation sans limite, autonome, jusqu'à l'esthétisation de tout objet, par le seul décret de l'œil, dans le régime de l'art contemporain⁴. En tant que « paradigme » (Heinich), et non époque, l'art contemporain dépasse l'éthique de lecture de la soumission au régime

¹ *Ibid.*, p. 15.

² *Ibid.*, pp. 7-8.

³ *Ibid.*, p. 15.

⁴ Cette question sera développée dans le sous-chapitre I.3.2.1

positiviste « euchronique » de l'approche des œuvres¹. Au point qu'on puisse penser qu'il n'y a pas d'événement de l'art au sens autonome, sans *scientifisation* du monde ; cause ou du moins condition d'émergence, à moins qu'il ne faille dire que la réciproque est vraie également et parler d'une co-émergence.

Celle-ci désigne très précisément le moment où se dégagent et s'autonomisent, en même temps, deux séries d'approche et de modélisation incommensurables de la nature, entre lesquelles les points de passages ne peuvent plus opérer que sous l'ordre des effets et contraintes, ou alors d'un déplacement *métaphorique*², *a posteriori*, et non plus d'un holisme homologique généralisé³. Quand tout se trouvait auparavant rapporté au seul point de vue transcendant de l'Idée ou de Dieu, et en cela garant d'une unité substantielle première. De façon complète, il faut donc considérer que c'est certes parce que l'on avait rapporté la nature à un Livre qui la transcendait et l'organisait que la nature elle-même a pu devenir texte – selon Blumenberg – mais que, en même temps, c'est en tant qu'elle devient texte qu'elle gagne son autonomie par rapport au Livre et opère un nouvel ordre de rationalité qui requalifie l'espace du Sens, le re-place, ordre de rationalité parmi d'autres, quand il était auparavant le foyer d'où tout rayonnait et trouvait place.

Ainsi, il faut à la fois marquer la distinction et l'articulation profonde entre les deux niveaux, ou instances dont la métaphorisation marque le rapport d'homologie. Le monde, ce n'est pas davantage, parmi les lieux et objets d'expérience, la nature que le livre, la « vie » que l'étude.

Le monde, entendu comme unité sensée, est l'essentialisation sous forme (ou apparence, dans cette acception) de « synthèse *a priori* » (ou plutôt *l'a-priorisation* d'un récit hérité) de toutes ces expériences, dans un point de vue qui garantit une *rectitude* commune et des communications. Le Sens est une topique métaphysique à partir de laquelle la lecture ne se dit pas à chaque fois dans le même sens, mais où, à chaque fois selon d'autres modalités, est garantie la lisibilité. C'est pourquoi, si notre problème ne se règle pas directement dans un questionnement métaphysique, c'est au niveau métaphysique du dépassement du régime mimétique que s'explique la possibilité de l'illisible, ainsi que le surgissement de modes de lisibilité non mimétiques, auparavant verrouillés.

¹ DIDI-HUBERMAN, Georges, *Devant le temps. Histoire de l'art et anachronisme des images*, Paris : Minuit, coll. « Critique », 2000, pp. 12-13.

² Point de critique des analytiques au postmodernes (BOUVERESSE, Jacques, *Prodiges et vertiges de l'analogie. De l'abus des belles-lettres dans la pensée, op. cit.*).

³ FOUCAULT, *Les mots et les choses, op. cit.*, p. 32.

Le problème de l'illisible se pose donc dans les multiples rapports entre schème et objet ; non pas dans le sens heideggérien de la recherche du réel perdu par le *logos*, l'accès aux choses n'étant pas plus réel, étant accès, que tout autre mode d'expérience, mais une modalité d'expérience parmi d'autres ; or, malgré qu'il ne soit pas pour cela heideggérien, c'est toujours l'idée d'un retour et d'un dévoilement que l'on retrouve chez Rosset, fondant l'existence dans l'origine de l'Être¹.

Dès lors que les topiques métaphysiques procèdent toutes de modalités d'expérience, cette recherche d'un *retour au réel* est en elle-même absurde, poser la chose en soi n'étant au mieux qu'une axiomatique formaliste pure, et un détour : elle est un outil et, pour cela même, une projection, une « image » parmi d'autres « images » du monde. Elle est plus exactement *suspens* qu'absence de point de vue. L'enjeu n'est donc pas celui-ci, mais le dégagement de différents modes d'accès qui expliquent la possibilité et les ressorts de l'illisibilité, et dont la mise en *Œuvre* du monde par le Livre, quoiqu'elle vise une échelle cosmique, d'un point de vue formel n'est qu'une translation d'un mode de lecture similaire à une échelle locale, ou phénoménale.

Ainsi de même que l'idiotie du réel n'est qu'un mode de l'expérience, idiote ; une même translation s'opère entre le Livre et tout livre (l'hypostase du Livre comme monde étant le fondement de ne lire tout plus que comme un livre ; ou un chapitre du Livre, en acte). Ainsi, s'il n'y a de monde qu'à partir du Livre (de réel organisé que dès l'Image, première), alors un livre (s'il ne résiste pas à ce désir), selon l'acte qui le saisit, peut ou non avoir lieu en tant que monde.

En effet, nous ne *partons* pas du langage, ou du texte, mais de l'acte, seul concept entièrement déterminé, dont le langage n'est pas le « site », mais une constituante dont l'importance (sans chercher à savoir, ici, si le *non-langagier* est une configuration anthropologique possible) peut varier, allant du tissu même de l'acte, à une matière, un *bruit de fond*, une absence ou rétention, qui sait. Cette enquête se concentrant sur des actes proprement ou centralement langagiers, mis en perspective localement par certains actes où la dimension langagière est minorée, comme on le verra dans la troisième partie, nous laissons la détermination théorique précise de la question du *non-langagier* en suspens, piste vers d'autres enquêtes à venir.

¹ ROSSET, *Le réel. Traité de l'idiotie*, op. cit. : La citation est reproduite à la page suivante et référencée en conséquence.

Ce qu'on a vu c'est que la lisibilité ou l'illisibilité se déterminent dans le rapport à un schème qui, pris sous le point de vue de la globalité, est un certain type de « devoir-lire » confirmé dans la chose et invalidé à la fois. C'est pourquoi l'idiotie, lorsqu'elle entend se poser contre les systèmes d'interprétation du monde, en ôtant au monde son Sens, pour cela même constitue la topique de la lisibilité la plus parfaite ; la lisibilité pure est en effet la suppression même du « devoir-lire », qui surgit dès lors que, entre l'objet et le schème, n'existe plus de possible décollement, plus de jeu, d'espace pour l'inadéquation potentielle. Ainsi Rosset a raison lorsqu'il pose que l'idiotie existentielle tient du « $A = A$ »¹, mais précisément pour cela, il ne conquiert pas la chose nue, autre manière de pointer ce que résume Garcia. En effet, lorsqu'il veut définir l'idiotie comme dégagement et comme « retour », Rosset pose que :

La réalité est idiote parce qu'elle est solitaire, seule de son espèce (tel est d'ailleurs le privilège de ce qui est, le privilège ontologique, que d'être imitable à merci sans jamais rien imiter soi-même). Il lui suffira donc d'être deux pour cesser d'être idiote, pour devenir susceptible de recevoir un sens. C'est le propre de la métaphysique, depuis Platon, que de comprendre le réel grâce à une telle duplication : de doubler l'ici d'un ailleurs, le ceci d'un autre, l'opacité de la chose de son reflet. Rendre au monde unilatéral, pour reprendre l'expression d'Ernst Mach, son complément en miroir. Les objets du monde constituent alors un ensemble incomplet dont la signification apparaîtra avec la série de leurs compléments en miroir.²

Son erreur est de ne pas voir que « $A = A$ » est la formule du reflet. En fait, l'idiotie n'est pas l'absence d'« image » du monde, elle est la relation de l'image au réel en miroir, précisément, contrairement à ce qu'il pose. Quant au point de vue du Sens, ce n'est pas celui du miroir, c'est celui du tamis.

Comme nous l'avons noté précédemment, la lisibilité parfaite d'un objet ne dépend pas d'un rapport d'homologie totale de cet objet à un schème (en vertu duquel rien ne déborderait le schème), mais du rapport de totalisation voulant que rien de l'objet n'interdise qu'un schème organisé et sans restes se réalise par l'objet, dût-il, pour cela, s'être modifié, résulter de la création par déformation d'un nouveau schème dans et par le processus dynamique d'appropriation d'un objet lui ayant résisté³. Il n'y a donc pas d'un côté le lisible, de l'autre l'illisible, mais de multiples modes d'articulation entre objet et schème où le schème se trouve

¹ ROSSET, *Le réel. Traité de l'idiotie, op. cit.*, p. 15 et p. 54.

² *Ibid.*, p. 58.

³ N'oublions pas que, chez Platon, l'intelligence, la remémoration, commence par l'oubli qui est tout sauf contingent dans le processus

entièrement réalisable, total, sans échec, quel que soit le « taux de recouvrement » de l'objet, quels que soient le nombre d'oublis, *tant que n'apparaît aucun reste*. Le problème de la lisibilité est celui du rapport non pas de la totalité à la partie, mais du schème global, continu, à sa segmentation, fragmentation, au manque, à l'impossibilité d'articuler ; si bien que l'illisible apparaîtra, en acte, dans le récit des expériences, comme un mode de lecture impliquant intrinsèquement le devenir-fragment du continu.

Quoiqu'ils instaurent un rapport exactement inverse du schème à l'objet, l'idiotie et la mimesis sont au regard de ce critère deux paradigmes de lisibilité radicale. Des deux, l'idiotie, comme hypothèse, représente la forme la plus parfaite de lisibilité, puisque rien ne peut *a priori* y constituer un reste. Du point de vue de l'idiotie, pour Rosset, à la fois, tout est « nécessaire » *et* « quelconque » ; ou pour le dire autrement, l'idiotie est le point où tout se vaut, puisque *rien ne vaut et tout vaut* veulent alors dire une seule et même chose.

Rosset a vu ici quelque chose de très précieux et très exact, non pas *le* réel, mais à partir de la description d'un point de vue existentiel spécifique – théorique plus que tenable – il a vu le point d'articulation, de friction où se problématise précisément la *valeur*, qui est tout le problème.

I.2.3. La valeur, selon la théorie saussurienne

Pour comprendre pleinement la portée, non pas du point de vue de Rosset, mais de la problématique qu'il révèle, il faut en revenir à l'acception que Saussure donnait au concept de « valeur » – acception que Meschonnic avait indiquée, contre le lieu du malentendu structuraliste sur Saussure¹. Ceci nous poussera, dans le cours de l'enquête, à installer la problématique dans la question du langage, mais aussi bien à penser la question de la valeur de façon transversale, où elle trouve dans le langage un sens propre qui ne fasse pas du langage son site exclusif².

¹ MESCHONNIC, *Politique du rythme, op. cit.*, p. 87.

² À l'inverse d'une tendance à réduire cette problématique au lieu exclusif et privilégié du langage, chez Meschonnic, d'où se déduit une articulation peut-être trop serrée entre poétique et politique, ou plus précisément, un rapport, pour ne pas dire une réduction, trop rapide du politique au poétique. Celle-ci saute à pied joint par-dessus le lieu de leur articulation ou de leur aptitude à se manquer : le problème de la lecture, qui est celui de la *médiation* ; à l'inverse d'une idée voulant que le politique se déduise du poétique, défini pour soi, sans délai, immédiat, par ré-énonciation. D'une part, il pose le poème comme suffisant, immédiat ; d'autre part, pourtant, il réfute l'égalité de toute lecture, de toute manière de lire le poème, comme à même d'accéder à ce passage ; en quoi il demeure scolaire, malgré tous les points d'opposition au méthodisme, et à l'esprit scolaire,

Pas de meilleur point d'entrée dans l'acception que la pensée saussurienne donne de la valeur que celui-ci, à nos yeux :

Une [...] comparaison avec le jeu d'échecs nous le fera comprendre. Prenons un cavalier : est-il à lui seul un élément du jeu ? Assurément non, puisque dans sa matérialité pure, hors de sa case et des autres conditions du jeu, il ne représente rien pour le joueur et ne devient élément réel et concret qu'une fois revêtu de sa valeur et faisant corps avec elle. Supposons qu'au cours d'une partie cette pièce vienne à être détruite ou égarée : peut-on la remplacer par une autre équivalente ? Certainement : non seulement un autre cavalier, mais même une figure dépourvue de toute ressemblance avec celle-ci sera déclarée identique, pourvu qu'on lui attribue la même valeur. On voit donc que dans les systèmes sémiologiques, comme la langue, où les éléments se tiennent réciproquement en équilibre selon des règles déterminées, la notion d'identité se confond avec celle de valeur et réciproquement.¹

À travers l'affirmation de cette *confusion* (qui n'est pas la réduction d'un ordre à l'autre, mais leur complication réciproque), Saussure montre qu'une problématique logique (l'identité), ne peut être isolée et traitée indépendamment de cette autre, linguistique, de la relation entre les termes de la langue. Plus précisément, ce sont les termes, donc, qui ne peuvent être pensés complètement, en dehors de la relation, qu'imparfaitement, ou secondairement².

On comprend d'emblée en quoi l'affirmation courante de l'égalité de valeur de toute chose, prise pour un jugement spécifiquement moral, engage en réalité un point de vue sur l'être et sur le langage (indissociablement) ; en cela que, si elle dessine la modalité métaphysique de l'idiotie, celle-ci est directement en opposition avec l'affirmation de Saussure sur la valeur. La valeur dit que l'identité d'un terme se pose à partir de la relation et uniquement dans le contraste aux autres termes, quand l'idiotie dit que l'on pourrait ramener un terme à sa seule extension ; impliquant que le *tout se vaut* ne peut se penser que comme synonyme ou implication de tout ne vaut que soi.

A-t-on ici opposé à tort un problème linguistique à un autre ontologique ? Cela ne pourra paraître comme tel que si l'on pense que les deux peuvent être séparés ; soupçon qui s'estompera lorsque nous aurons ressaisi la proposition ontologique de Rosset sous sa forme linguistique, dans la suite des développements de cette partie. Cela ne revient pas à affirmer que tout tient *a priori* dans le langage, ou dans un point de vue privilégié de langage ; mais

disciplinaire déclaré dans ses essais. Nous tenterons en détail de montrer en quoi nous lisons ainsi Meschonnic et pourquoi nous pensons cette vision insuffisante.

¹ DE SAUSSURE, Ferdinand, *Cours de linguistique générale*, Paris : Payot, 2005, pp. 153-154.

² MARTIN, *Voix et relation. Une poétique de l'art littéraire* où tout se rattache, *op. cit.*, p. 16.

que l'exprimé ne peut s'envisager indépendamment de l'exprimant ; qu'un point de vue métaphysique correspond de manière intrinsèque à un mode d'expérience, dont le langage est un trait constitutif : profondément, sinon prioritairement, constituant, ce qui ne dit pas la même chose qu'*exclusif*.

C'est dans l'intrication entre l'identité et la différence que se joue la valeur, ainsi, « le mécanisme linguistique roule tout entier sur des identités et des différences, celles-ci n'étant que la contre-partie de celles-là »¹. La métaphore du roulement mécanique implique qu'aucun élément ne puisse fonctionner, agir, sans qu'en même temps il ne requiert et mette en branle à la fois l'ensemble du « système » – seul concept dont use Saussure pour décrire le langage, et non celui de structure, comme le note Meschonnic, et l'enjeu est précisément qu'on ait pris ces termes comme équivalents, allant jusqu'à faire passer Saussure lui-même pour structuraliste. Elle signifie donc que l'acte de langage, quel qu'il soit, ne peut être considéré exactement que comme une mobilisation, une dynamique, une mise en mouvement d'un ensemble d'intrications qui fait la valeur.

Car la valeur, si elle n'est pas sans lien avec la signification, ne doit être confondue avec celle-ci. « [Le contenu d'un mot²] n'est vraiment déterminé que par le concours de ce qui existe en dehors de lui. Faisant partie d'un système, il est revêtu, non seulement d'une signification, mais aussi et surtout d'une valeur, et c'est tout autre chose. »³

Saussure reconnaît qu'il existe une confusion courante entre *signification* et *valeur* ; celle-ci, cependant, « est provoquée, moins par l'analogie des termes que par la délicatesse de la distinction qu'ils marquent » ; délicatesse tenant au fait que « la valeur est sans doute un élément de la signification ». L'enjeu, note Saussure, de leur distinction est cependant crucial, « sous peine de réduire la langue à une simple nomenclature »⁴. En un paragraphe, s'inscrit en germe la possibilité de la théorie meschonnicienne du rythme. Théorie avec laquelle nous nous entretiendrons ici prioritairement, puisque notre projet s'inscrit, comme nous le montrerons, à la fois *dans et contre* sa lancée.

Pour comprendre le lien intrinsèque et le lieu précis de la distinction entre *signification* et *valeur*, Saussure relève que « toutes les valeurs », dans la langue et « en dehors de la langue »

¹ DE SAUSSURE, *Cours de linguistique générale, op. cit.*, p. 151.

² Pour éviter toute confusion, le *mot* est pris ici à titre d'exemple, et non dans un sens qui lui conférerait une spécificité, ou une primauté de valeur, par rapport à l'« articulation du discours », Saussure affirme en effet plus loin que « ce qui se dit des mots s'applique à n'importe quel terme de la langue, par exemple aux entités grammaticales » (*op. cit.*, p. 161).

³ DE SAUSSURE, *Cours de linguistique générale, op. cit.*, p. 160.

⁴ *Ibid*, p. 158.

– considération dont la transversalité sera très importante par la suite, autant qu’est important le pluriel dont il use et qui précise le sens de cette transversalité – « sont toujours constituées 1° par une chose *dissemblable* susceptible d’être *échangée* contre celle dont la valeur est à déterminer ; 2° par des choses *similaires* qu’on peut comparer avec celles dont la valeur est en cause. »¹

Pour faire comprendre cela, il donne l’exemple de la détermination de la valeur d’une pièce de cinq francs² ; la valeur de cette pièce, en effet, n’est déterminée que parce que je peux, à la fois, virtuellement, l’échanger contre tout autre élément qu’une pièce de monnaie ; et à la fois, parce que je peux l’échanger contre tout autre élément de l’ensemble des valeurs pécuniaires ; il est intéressant que Saussure parle potentiellement aussi bien de l’échange avec une autre valeur du « système » des francs, qu’avec un élément du « système » du dollar, engageant la question de la délimitation d’un système donné et ses intrications possibles avec d’autres systèmes, isolables, mais non autonomes, dès lors. De même, et ainsi émerge la différence entre *valeur* et *signification*, dans un glissement métaphorique très subtil, un mot peut aussi bien être *échangé* par un concept (dans un sens ici linguistique), qu’un mot par un autre mot.

On peut en déduire deux principes fondamentaux. Premièrement, le problème de la valeur est celui de l’échange. Deuxièmement, la signification existe certes et désigne quelque chose, mais elle n’a pas d’existence autonome, pour soi ; parce qu’il n’y a d’individualité que dès et dans l’engagement de tout le système de relation d’échange virtuel ; autrement dit, la signification désigne bien quelque chose, mais cette chose n’est pas élément, elle est un état du système : ainsi, « [la valeur d’un mot] n’est donc pas fixée tant qu’on se borne à constater qu’il peut être « échangé » contre tel ou tel concept, c’est-à-dire qu’il a telle ou telle signification ; il faut encore le comparer avec les valeurs similaires, avec les autres mots qui lui sont opposables »³.

C’est ainsi que l’on peut comprendre le contre-sens qu’indique Meschonnic sur le sens de l’« arbitraire du signe ». L’arbitraire, ce n’est pas l’*insignifiance*, ou l’indifférence des éléments du système. L’arbitraire dit simplement qu’il n’y a pas d’affinité naturelle ou essentielle entre une « image acoustique » et un « concept »⁴, contre un cratylisme rapide. Mais l’arbitraire, chez Saussure, ne dit pas non plus l’exact contraire qu’on aimerait en tirer,

¹ DE SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*, op. cit., p. 159.

² *Ibid.*, p. 160.

³ *Ibid.*, p. 160.

⁴ *Ibid.*, p. 99.

soit un dualisme substantialisant, entre ces deux termes, dont l'un ne serait que le moyen d'expression d'une substance séparée et toute faite ; comme l'affirme Saussure lui-même, « cette conception est critiquable à bien des égards. Elle suppose des idées toutes faites préexistant aux mots »¹.

De cette conception critiquable, anti-saussurienne, dont les multiples théorisations univoques du langage vont de l'instrumentalisme communicationnel à la mystique poético-ontologique², Meschonnic fait un et un seul paradigme, qu'il nomme le Signe : matrice universelle de toutes les discontinuités³, terme qu'il entend conjurer. On comprendra donc que, malgré la centralité du terme de signe chez Saussure, le concept qu'il en déploie est orthogonal à ce qu'entend Meschonnic par paradigme du Signe, qui désigne en réalité, et en parallèle, les deux tendances majeures en philosophie et dans les sciences humaines (en France, du moins) dans les années où Meschonnic conçoit sa théorie : le structuralisme, et la pensée heideggerienne ; nous y reviendrons.

C'est précisément cette erreur de vue que Saussure nomme la « nomenclature »⁴ ; « vue simpliste » dont cependant il ajoute qu'elle « peut nous rapprocher de la vérité, en nous montrant que l'unité linguistique est une chose double, faite du rapprochement de deux termes »⁵ ; ces deux termes que sont, c'est bien connu, le signifié et le signifiant⁶, mais qui ne sont, Saussure insiste là-dessus à de nombreuses reprises, séparables que du point de vue rétrospectif de l'analyse, car on ne peut penser le langage sans cette distinction, sans cette dualité, raison pour laquelle la vue simpliste réaliste nous « rapproche de la réalité » ; mais que c'est à prendre la dualité de principe pour un dualisme réel qu'on fait erreur. Saussure alors exprime clairement que c'est par erreur qu'on pose les deux termes, comme sont opposés, métaphoriquement, dans le paradigme religieux, l'âme et le corps ; si bien qu'il ne s'agit que d'une seule et même réalité, d'une seule entité toujours qu'est le signe, à deux faces⁷.

Si Saussure réfute ce réalisme, c'est parce qu'il n'existe pas, selon lui, d'état substantiel, autonome, de la pensée individuée ou élémentarisée.

¹ *Ibid.*, p. 97.

² MESCHONNIC, Henri, *Célébration de la poésie*, Lagrasse : Verdier, Poche, 2001. Cette bipartition structure tout l'ouvrage.

³ MESCHONNIC, *Politique du rythme*, *op. cit.*, pp. 125-130.

⁴ DE SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*, *op. cit.*, p. 97.

⁵ *Ibid.*, pp. 97-98.

⁶ *Ibid.*, p. 99.

⁷ *Ibid.*, pp. 145 et 156.

Psychologiquement, abstraction faite de son expression par les mots, notre pensée n'est qu'une masse amorphe et indistincte. Philosophes et linguistes se sont toujours accordés à reconnaître que, sans le secours des signes, nous serions incapables de distinguer deux idées d'une façon claire et constante. Prise en elle-même, la pensée est comme une nébuleuse où rien n'est nécessairement délimité. Il n'y a pas d'idées préétablies, et rien n'est distinct avant l'apparition de la langue¹.

Loin du rationalisme qu'on lui prête parfois, on croirait lire ici le « plagiat par anticipation » de ces lignes de Michaux, tirée de son premier recueil : « l'esprit naturellement est dadaïste. Une minute dans un cerveau, c'est des tables, des rayons de soleil, des chiffres, des fleuves, des losanges, des mélodies, des bruits, du rouge »².

Il ne faudrait pas se méprendre cependant, il existe entre les deux citations une différence de taille. Là où Michaux qualifie ce dadaïsme de « naturel », Saussure use du conditionnel, indiquant bien qu'il s'agit là d'une projection rétrospective, de la construction hypothétique d'un esprit *non-langagier*, qu'il n'y a pas, néanmoins, à postuler comme originaire ou premier, parce que, l'anté-langage est une hypothèse en elle-même creuse :

En fait, aucune société ne connaît et n'a jamais connu la langue autrement que comme un produit hérité des générations précédentes et à prendre tel quel. C'est pourquoi la question de l'origine du langage n'a pas l'importance qu'on lui attribue généralement. Ce n'est pas même une question à poser ; le seul objet de la linguistique, c'est la vie normale et régulière d'un idiome déjà constitué³.

Débusquer et se débarrasser des *faux problèmes*, voilà bien l'une des tendances de fond qui caractérise un certain renouveau dans la manière de philosopher dès le tournant du siècle, de Bergson à Wittgenstein.

Loin d'être occasionnelle, cette intuition de Saussure est au fondement de sa pensée, elle en constitue même peut-être le socle principal, le nœud ; ainsi, on la retrouve reproduite exactement quant à la question de la genèse individuelle du langage :

La question serait-elle plus simple si l'on considérait le phénomène linguistique dans ses origines, si par exemple on commençait par étudier le langage des enfants ? Non, car c'est une idée très fautive de croire qu'en matière de langage le problème des origines diffère de celui des conditions permanentes ; on ne sort pas du cercle.⁴

¹ *Ibid.*, p. 155.

² MICHAUX, *Qui je fus, op. cit.*, p. 78.

³ DE SAUSSURE, *Cours de linguistique générale, op. cit.*, p. 105.

⁴ *Ibid.*, p. 24.

On se méprend, dès lors, si l'on fait de cette conception du langage comme un système totalisant, *pur*, l'hypostase intellectualisante d'une totalité idéale, éternelle, virtuelle, opposée aux usages seconds, imparfaits. À travers cette image, c'est au contraire l'intrication du virtuel et de l'actuel qui se fait jour, au sens où, encore une fois, à travers chaque acte, c'est le système entier qui bouge et vit ; l'être de langage est, en tant qu'existant, en tant qu'il vit, en tant qu'il parle, être virtuel ; deux pièces d'une même médaille qu'on ne pense distincte que par commodité, de même que c'est pour les besoins de la pensée que l'on distingue à raison, ce qui est d'abord réuni, le signifiant et le signifié.

C'est ici la distinction centrale, car première, de la proposition de Deleuze et Guattari – la considération de deux modèles de la pensée du problème qui apparaîtra comme le plus central en notre affaire, celui du *commencement*. – Commence-t-on « par l'origine », ou « par le milieu »¹ ?

Pour citer Novarina : « Je crois que le langage nous est venu tout d'un coup. Adam, tout d'un coup s'est mis à parler. [...] On va au théâtre pour voir ça à nouveau : pour s'étonner d'être des animaux qui parlent. »²

Le langage nous est venu tout d'un coup, c'est-à-dire, évidemment, non pas la langue dans son entier, puisque la langue est elle-même ouverte, vivante, et jamais définitive, et plus pragmatiquement encore, parce qu'un bébé commence par un « premier mot ». Néanmoins, à ce moment-là, quoique par ce seul mot, il est déjà tout entier installé dans le langage, soit le système. Le langage en tant qu'il fait système se distingue de ce qui serait une simple expression immédiate-automate, pur schème tautologique d'espèce (s'il existe un seul animal à crier ainsi, ce qui n'est même pas certain) ; le langage – en tant qu'il est distinct de l'expression, dans des acceptions plus larges – n'est que *reformulation* ; il n'est proprement langage que dès la possibilité de re-phraser.

Le système est précisément ce qui « commence par le milieu », ce qui est, en un sens radical, sans élément, parce que tout élément y est en même temps *relation* ; si bien que le premier mot n'est jamais que la pointe émergée du tout, et un deuxième mot, en fait, une reprise, déjà. Dire, dans le système, est toujours déjà redire, c'est pourquoi tout y fait et y trouve valeur.

¹ DELEUZE, GUATTARI, *Mille Plateaux*, *op. cit.*, pp. 36-37.

² NOVARINA, Valère, *Le Langage*, entretien au Petit Palais (Paris) avec Jean-Michel Maulpoix, à l'invitation de la Maison des Écrivains et de la Littérature, cycle La Poésie pour quoi faire? le 18 novembre 2009. Document vidéo disponible en ligne, URL : <https://www.youtube.com/watch?v=GxzykLxVtQw>, consulté le 20.08.2018.

Et c'est là que l'idée de la pure contemporanéité des deux aspects du signe prend toute son étendue. En même temps, en parallèle, ce qui se dit du signifié se dit aussi bien du signifiant ; il n'existe pas plus d'unité valant pour soi, d'un point de vue phonétique, que d'un point de vue conceptuel ; si bien que c'est par le jeu de l'organisation systémique des différences que se créent les valeurs sonores. La conséquence en est que, s'il n'existe pas d'idées toutes faites, sans cette autre série sonore, sans sa *matérialité*, l'idée, par hypothèse, ne pourrait être que *chaos*. C'est en fait, en se constituant en signes, en s'intégrant à cette matérialité, que concomitamment, les idées forment des valeurs sonores qui, en retour, sont le processus précis de délimitation d'idées qui, pour autant ne cessent jamais de porter avec elles les relations qui leur donnent leur valeur et partant la possible identité corrélatrice de leur signification :

Il n'y a donc ni matérialisation des pensées, ni spiritualisation des sons, mais il s'agit de ce fait en quelque sorte mystérieux, que la « pensée-son » implique des divisions et que la langue élabore ses unités en se constituant entre deux masses amorphes.¹

Entendons-nous bien, si « quelque chose », corrélativement, s'invente dans sa matérialité sonore, et invente par-là, en même temps, le système de relation qu'elle emprunte à la nécessité d'une altérité en laquelle elle trouve un principe de délimitation, s'il n'y a pas lieu de présupposer de quelconques éléments spirituels premiers et autonomes, il n'y a pas lieu non plus de présupposer, parmi les classes et catégories logico-syntaxique, une articulation qui précéderait les autres². C'est en même temps que se forment, et se répartissent les éléments logiques du discours et leur matérialité signifiante. Or, Saussure en tire une conclusion capitale ; celle qui veut que ce n'est que dès l'établissement de schèmes de composition fixes qu'une possible valeur surgit – dès lors, comme il le précise à plusieurs endroits, l'individu ne s'individue que socialisé³ – et que dès lors, la valeur en même temps déborde toujours la grammaire :

Est-ce que dans « ces gants sont *bon marché* » *bon marché* est un adjectif ? Logiquement il en a le sens, mais grammaticalement cela est moins certain, car *bon marché* ne se comporte pas comme un adjectif (il est invariable, ne se place jamais devant son substantif, etc.) ; d'ailleurs il est composé de deux mots ; or, justement la distinction des parties du discours doit servir à classer les mots de la langue ; comment

¹ DE SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*, op. cit., p. 156.

² Ce qui ne veut pas dire que la logique n'a ni spécificité, ni existence du tout ; simplement, ce n'est qu'*a posteriori* qu'elle a une existence simple, univoque, stable, et non *a priori*, comme on le verra.

³ Anticipant la différence faite par Simondon entre individuation collective et individuelle, à propos de la technique (STIEGLER, *ARS INDUSTRIALIS, Réenchanter le monde. La valeur esprit contre le populisme industriel*, op. cit., pp. 48-50).

un groupe de mots peut-il être attribué à l'une de ces « parties » ? Mais inversement on ne rend pas compte de cette expression quand on dit que *bon* est un adjectif et *marché* un substantif. Donc nous avons affaire ici à un classement défectueux ou incomplet ; la distinction des mots en substantifs, verbes, adjectifs, etc., n'est pas une réalité linguistique indéniable.

Ainsi, la linguistique travaille sans cesse par des concepts forgés par les grammairiens, et dont on ne sait s'ils correspondent réellement à des facteurs constitutifs du système de la langue. Mais comment le savoir ? Et si ce sont des fantômes, quelle réalité leur opposer ?

Pour échapper aux illusions, il faut d'abord se convaincre que les entités concrètes de la langue ne se présentent pas d'elles-mêmes à notre observation. Qu'on cherche à les saisir, et l'on prendra contact avec le réel ; partant de là, on pourra élaborer tous les classements dont la linguistique a besoin pour ordonner les faits de son ressort. D'autre part, fonder ces classements sur autre chose que des entités concrètes – dire, par exemple, que les parties du discours sont des facteurs de la langue simplement parce qu'elles correspondent à des catégories logiques, – c'est oublier qu'il n'y a pas de faits linguistiques indépendants d'une manière phonique découpée en éléments significatifs.

Enfin, toutes les notions touchées dans ce paragraphe ne diffèrent pas essentiellement de ce que nous avons appelé ailleurs des *valeurs*.¹

Il faut avant tout insister sur le tour résolument pragmatiste de la pensée saussurienne qui supplante à la naturalisation de tout schéma logico-syntaxique, l'élaboration inductive des catégories dont la linguistique aura « besoin ». Mais de cette remarque, il faut tirer davantage qu'une question de méthode, à moins de s'être entendu sur le fait que les questions de méthode et les conceptions implicites de l'objet ne sont jamais distinctes en fait, fût-ce l'une qui entraîne l'autre, ou l'inverse, si ce n'est les deux dans un mouvement d'enfantement réciproque.

Cette indexation, très bergsonienne dans l'esprit, de la connaissance au besoin, n'implique pas un renoncement, chez lui, à la théorie ; c'est plus profondément l'existence même de catégories *idéales* dans le langage, ou sur lesquelles se fonde le langage, comme leur expression indifférente ou insignifiante qui est déniée. Ce qui ne veut pas dire qu'elles n'aient pas d'existence du tout ; et c'est cette double proposition que nous souhaiterions poursuivre. Dire qu'elles n'existent pas dans ou en amont du langage, en effet ne veut rien dire d'autre que soi, étant entendu que l'on parle du langage – et non de toute construction sémiotique – comme la réalité donnée dont hérite toute société.

Le problème n'est pas celui de l'invariance de certains schèmes transversaux à une langue, ou à toutes les langues, mais de leur forme ; du questionnement de la prétention des modèles

¹ DE SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*, op. cit., pp. 152-153.

logiques et grammaticaux au réalisme ; c'est-à-dire de leur prétention à décrire exactement le fonctionnement de ce qui, pour soi, parce qu'il émerge d'un processus complexe et flou de co-élaboration entre deux principes empruntant chacun à l'autre ses propriétés pour former des unités, en tant que tel n'a jamais la clarté et l'exactitude du schéma théorique qui le simplifie.

Comme dans le rapport fameux dès Platon entre les triangles réels et le triangle mathématique, le problème n'est pas d'opposer l'un à l'autre, choisissant son camp une fois pour toute entre réalistes et nominalistes, mais de reconnaître que tous deux ont peut-être raison, dans deux états de fait distincts. Le rapport de modélisation de ce qui se donne ne peut être que nominaliste : en effet, le triangle idéal, mis en rapport avec l'ensemble des triangles naturels ne désigne jamais que l'ensemble d'une catégorie ; et c'est en fait le nom qui est l'approximation du réel, non l'inverse : c'est l'idée qui copie de façon simplifiée un ensemble qui n'existe en tant qu'ensemble que dans la systématité, précisément de la valeur ; soit dans le jeu mouvant, perpétuel et infini de la différenciation ou de la variation.

Lorsqu'une idéalité, en revanche, se pose comme telle, en tant qu'idéalité, idiote en son genre, elle est effectivement tout à fait réelle, réelle, en tant qu'invention – mais invention réglée, objective, parce qu'elle est l'abstraction du régime de véridicité lui-même, comme nous allons le voir ; empruntant à Austin ses célèbres concepts¹, nous dirons que toute abstraction dès lors est une réalité « performative » ; quand tout rapport « constatif » n'est qu'approximation seconde.

La valeur, le Sens et l'idiotie

Nous étions partis d'une question dont nous nous sommes en apparence éloignés, celle du rapport complexe et à première vue paradoxal voulant que le point de vue de la mimesis et celui de l'idiotie, dont Rosset cependant avance qu'il est son plus grand renversement, constituent en même temps deux régimes de l'absolue lisibilité. À travers cette exploration de la valeur, comme fondement et mécanisme même du langage, on a vu se dégager des rapports engageant et débordant une question que l'on pose à tort comme strictement linguistique, vers la question ontologique elle-même.

¹ AUSTIN, J., L., *Quand dire, c'est faire*, Paris : Seuil, Points essais, 1970.

Si l'on veut comprendre, à la fois en quoi la mimesis et l'idiotie sont toutes deux des régimes de lisibilité, et à la fois comment elles le sont chacune différemment, il faut que l'on explore aussi bien la forme métaphysique de la valeur que les modalités linguistiques de ces deux régimes de lisibilité dont on comprendra qu'ils en sont deux manières de *règlement* : régler son compte différemment à la valeur.

La question de la valeur est le problème platonicien : elle peut se définir comme ce dont Platon entend opérer le *devenir-droit*¹, ou *devenir-copie*. Comprendre ce qu'a vu et qui a posé problème à Platon, c'est retracer en quelques traits le mouvement qui, dans le *Sophiste*, le pousse à sauver de la pensée parméniennienne ce qu'il ne sauve que pour mieux le *limiter*. Comprendre ce mouvement, c'est voir à l'œuvre un problème métaphysique glisser par palier vers un problème linguistique : dans le *Sophiste*, s'il sauve l'existence ontologique de la valeur, c'est pour la régir, ensuite, dans l'édification d'une *grammaire*, très précisément, où l'on verra notre détour porter ses fruits.

En effet, la dernière cheville argumentative du *Sophiste*, celle qui est déterminante dans notre affaire, est de poser l'équivalence du discours et du prédicat², si bien que l'apparaître du langage, si l'on veut excède son Être ; c'est peut-être l'acte d'autonomisation théorique du point de vue du signe, qui entend régir, sinon exclure le rythme du langage ; opération synonyme à celle de l'exclusion politique du poète, selon l'analyse que Badiou substituait à la lecture plus courante de la moralisation³.

Et si le Sens est une idée, une abstraction, il n'a de consistance qu'en tant qu'un certain rapport au langage ; qui, plus que de se limiter à une théorie, opère, à partir d'un modèle, un modelage. Le Sens (ou régime mimétique), c'est la voie droite parmi toutes ; c'est le modèle de la bonne manière ; ce n'est donc pas l'annulation principielle de la valeur, la sortie de la valeur, mais la valorisation exclusive de certains éléments, au sein d'un langage *naturel*, concurrent, grouillant, vivant d'éléments ouverts et mal délimités, où constamment, s'essaient des différentiels en traversant les solidifications inexactes des catégories. Décréter le point de vue souverain du Sens, c'est dire que le possible excède le Bien, et que pour cela, il est faux, simulacre ; qu'il n'y a qu'une manière de valoriser un élément, qui est de le faire tenir à sa place, dans sa classe – le système, alors, devient structure ; l'absence de place d'un élément dans la structure signifiant sa nullité ontologique.

¹ Formule à travers laquelle on synthétise la théorie du devenir qu'il pose dans le *Philèbe*.

² PLATON, *Le Sophiste, op. cit.*, pp. 192-193.

³ Que Badiou y offre une solution fort peu meschonnicienne dans l'esprit, là n'est pas la question, ce qu'il pointe recoupe le lieu où se noue la problématique du second.

Le Sens, c'est précisément la fixation, soit, dans les termes de Saussure, l'étouffement de la valeur par la signification, où un concept pur, extrait formellement du système est devenu le modèle dont l'ensemble des énoncés droits sont les copies, par opposition à tout simulacre. Hostile à tout chaos, excès, illisible, le Sens émerge pourtant du système qui nourrit l'excès, il en est la limitation *s'inventant* origine et transcendance.

L'idiotie est précisément dans un rapport inverse à la valeur. Elle dit : tout se vaut. Et donc elle supprime en fait le système *a priori*, car dire tout se vaut, c'est dire que tout ne fait plus qu'élément. Cela, contrairement à ce que dit Rosset, ne peut donc pas être retour au réel, mais performance d'une négation de ce par quoi tout commence et au sein duquel, ou plutôt, en surplomb duquel¹, le Sens, lorsqu'il s'impose, demeure, mais pour jouer à régir le réel (hypostasiant un possible en absolu ; un élément immanent au système virtuel, en une transcendance). À moins de n'être que déclaration, indifférence, ou éthylisme ; c'est donc la performance d'un certain langage, ou une performance *sur* le langage.

Lorsqu'on parle de valeur et de signification, on parle exactement, d'une part, de la réalisation du langage, de ce que Saussure nomme le « différentiel » – dont il fait, et ainsi s'en précise la signification, le corrélatif d'« arbitraire »² – et qui est le mécanisme d'actualisation de tout énoncé ; d'autre part des règles ou contours logico-syntaxiques qui, à la fois permettent la valeur, en même temps qu'elle les déborde toujours, dans le déploiement naturel du langage s'énonçant, vivant – au point que Benveniste ait pu dire lors d'un entretien :

Tout homme invente sa langue et l'invente toute sa vie. Et tous les hommes inventent leur propre langue sur l'instant et chacune d'une façon distinctive, et chaque fois d'une façon nouvelle. Dire bonjour tous les jours de sa vie à quelqu'un, c'est chaque fois une réinvention.³

Le sens, la valeur et la signification

Nous avons laissé jusqu'ici en suspens la précision, non seulement des rapports de la signifiante, de la signification et du sens, mais, plus précisément encore, la question du « sens du sens ». Cela parce qu'il fallait en passer par le développement du concept de valeur, à partir duquel seulement on peut préciser celui de signification ; et c'est ainsi que nous pourrions petit-à-petit apporter une réponse à ce problème.

¹ DELEUZE, *Logique du Sens*, op. cit., p. 152.

² DE SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*, op. cit., p. 163.

³ BENVENISTE, Emile, *Problèmes de linguistique générale 2*, Paris : Gallimard, tel, 1974, pp. 18-19.

La signification ne désigne jamais une entité, nous l'aurons compris à travers la théorie saussurienne, et n'a de consistance propre qu'en tant qu'ensemble de règles de *vérification*. De façon ambivalente, la signification est d'abord immanente au langage tel qu'il se donne et nous donne au monde, sans origine et non formalisé. Dans cet état, non fixée et échappant à toute catégorie, comme nous l'avons vu, la signification n'est autre que le principe de l'échange, ce sans quoi aucune valeur ne pourrait être valeur, elle est l'articulation du système. Mais celle-ci, en tant que le système est vivant, constamment changeant, n'a pas d'existence autonome, elle ne se devine que dans et par l'échange ; en tant que différentiel de deux ou davantage de valeurs : toujours décelable *a posteriori*, et pour cela même, jamais entièrement distincte des valeurs entre lesquelles elle se lit, aussi bien que ce n'est qu'à travers la signification qu'elles font valeur.

La signification n'est donc principe distinct et autonome qu'à être fixé de manière performative en tant qu'ensemble de règles de vérification autonomes, qu'à être simplifiée et réglée dans le logico-syntaxique ; la signification existe dans le langage, mais jamais distincte, et ne se trouve autonome et fixée que par cette opération. Cela implique que, dans le jeu du langage, la signification n'a d'existence que négative. En réalité, comme nous l'avons vu, du point de vue de l'expérience, tant que ne surgit aucune résistance, si l'acte se déploie en tant que pure positivité, la conformité est entièrement enveloppée dans l'accomplissement, au point qu'elle est indiscernable alors de l'accomplissement.

Lisant, je pourrais toujours me tromper, sans m'en apercevoir, me méprendre systématiquement sur le sens d'un mot ; aussi longtemps que ne surgit pas la possibilité d'une vérification, ce mot est enveloppé dans mon expérience, au point qu'il n'a pas alors de signification ; il *est* et n'est que ma manière de l'accomplir, soit l'accomplissement de mes déterminations propres (dont des dispositions intégrées) ; et il se pourrait toujours que je me méprenne même sur l'accord ou sur le désaccord apparents avec autrui.

Dès lors, on comprend que les deux concepts de signification et de valeur désignent en fait les corrélats linguistiques de ce que, du point de vue d'une théorie de la lecture, nous avons nommé la conformité (la signification) et l'accomplissement (la valeur). Et c'est pourquoi un délire (soit le devenir-existential d'une manière de lire ou d'agir) est le point d'indistinction réelle entre signification et non-signification, ou tout n'est toujours qu'accomplissement des déterminations du sujet (fussent-elles prévisibles ou non, singulières ou non, ce qui, du point

de vue du déterminisme radical, ne change rien¹), sans autrui ; et donc dans l'annulation *a priori* de la possibilité de l'échec et donc de la consistance même de la réussite.

C'est dans ce mouvement que l'on peut déterminer, enfin, le « sens du sens ». Nous avons, jusqu'ici à dessein, désigné une acception précise et spécifique du sens par la marque distinctive de la majuscule. Et nous avons défini le Sens, comme le règlement *a posteriori* du problème de la valeur. Tout le paradoxe étant que ce règlement *a posteriori* (au sens, où, contrairement à l'idiotie, il se situe *dans* le système, en reconnaît la conflictualité pour la combattre – raison de la forme dialogique de l'œuvre platonicienne), est en fait le mythe du privilège de la transcendance d'une valeur parmi les valeurs (soit son hypostase), régissant le système, triant le bon grain de l'ivraie. Ce que nous avons désigné comme le Sens est donc l'enveloppement de l'accomplissement dans la conformité à une valeur (au sens de la concurrence des manières de vivre, et non de *dire*) parmi toutes, et concomitamment de la valeur dans la signification (soit le règlement du *dire*).

Autrement dit, le Sens est le règlement du problème des conditions de réussite des actes ; et l'on en déduit que c'est là (les conditions de réussite d'un acte donné) le « sens du sens », dans son acception la plus large, incluant aussi bien la synonymie du sens à la *signification*, que celle au *fondement*, dont le Sens est la topique d'univocité : lorsque le sens ne peut se dire plus qu'en *un* sens, et tout « simulacre » comme non-sens. Précisons que ce que nous nommons *conditions de réussite* désigne de façon ambivalente aussi bien l'accomplissement que la conformité et les articulations multiples des deux termes.

Cependant, comme nous l'avons dit, la réussite ne prend de consistance qu'à partir, non pas de la manifestation, mais de la possibilité de l'« inconformité », autrement dit, uniquement *avec autrui*. C'est pourquoi l'idiotie est la figure théorique non pas du non-sens, mais de la fusion du sens et du non-sens, comme l'a bien vu Rosset. Cela implique, et la distinction est fondamentale, que le sens n'est pas la valeur (il n'est pas plus la valeur que la signification), mais qu'il requiert l'articulation des deux, sans quoi *une* valeur cesse de faire valeur (que ce soit parce que la signification ne se signale plus ou qu'elle enveloppe et fixe la valeur *a priori*) ; autrement dit qu'il n'y a de sens que dans et par le système.

Du point de vue de la conformité, le sens signifie exclusivement l'équivalence entre le schème et les dispositions ; dès lors, un acte purement conforme, décrit indépendamment de l'expérience du ou des acteurs, peut avoir un sens, mais ceci, dans la mesure seulement où il

¹ SPINOZA, *Ethique*, Paris : Flammarion, 1965, pp.21-22 (définition VII).

pourrait ne pas avoir lieu. Autrement dit, il n'a de sens que du point de vue du désir de cette conformité, qui est point de vue d'un pouvoir ; le sens de la conformité *est* le Sens. Du point de vue de l'accomplissement, le sens désigne l'ensemble des critères permettant de définir une expérience comme réussie : le plaisir est un des sens les plus courants du sens ; mais la douleur peut l'être aussi bien, de même que l'habitude, ou toute autre motivation à l'aune de laquelle le désir peut trouver une satisfaction. Question qui excède notre enquête et que nous laissons ouverte.

Le sens n'est pas la valeur, parce que la valeur désigne uniquement le système d'échange : une valeur, pour soi, n'est pas sensée, mais alors, elle n'est pas non plus valeur, elle devient *idiote*, c'est pourquoi, en abolissant le sens, le spinozisme maintient la description de toutes les valeurs, chacune pure positivité. Mais, sans la valeur, pas de sens, la valeur, en tant qu'elle est compliquée par la signification est la condition du sens. Le sens est l'acte du système, qui, sans lui n'est que virtualité. Dès lors, le sens se déploie dans les jeux multiples de l'accomplissement et de la conformité (qui ne désignent nullement en droit, deux principes étanches ou opposés) ; et cela tantôt dans des articulations tantôt dans des distributions, parfois exclusives, parfois séparées, parfois composées, parfois encore contradictoires ou conflictuelles.

Dès lors, on comprend que lorsque le sens est entendu comme synonyme de la signification, il n'a pas pour cela un autre sens, mais déploie l'une de ces topiques. Si la signification, ce n'est jamais que la fixation, ou la réduction du processus de réalisation aux règles de vérification intersubjective, d'échange (dans tous les sens du terme), alors le signifié n'existe pas comme unité indépendante et idiote, et Saussure n'a jamais dit le contraire, il est soit valeur (et donc multiple différentiel), soit pure réalisation individuelle indifférente et infinie en droit, dans le déroulement de règles de vérification communes, abstraites, structurelles et donc *sans contenu*.

Le cas de figure où le sens s'entend comme synonyme de la signification, c'est donc les conditions d'un acte donné, parmi tous les actes. Le sens se dit de la signification lorsqu'il désigne le moment critique d'un acte, voire un acte *critique* en lui-même. En effet, toute expérience est, de son point de vue, accomplissement pur et, aussi longtemps qu'elle ne rencontre pas de négativité, aussi conformiste soit-elle, d'un point de vue extérieur, elle est indistincte de l'*a-conforme*. Cela implique que la signification ne devient sens (soit conditions de réussite de l'acte), qu'au moment où surgit une inconformité, et la nécessité d'un règlement ; ou en tant qu'elle se pose, dès le départ, comme recherche du règlement ; et

discernement ou décision, selon l'étymologie de la critique, des diverses conditions dans lesquelles un acte peut être dit réussi, et dont l'indistinction est tout le problème.

Que la signification puisse faire sens, puisse même devenir le sens d'une pensée ; cela peut se dire tantôt dans la foi en l'édiction de règles transcendantales (vérificationnisme logique ou platonisme), tantôt en tant que *méthode*, que recherche infinie et immanente à l'expérience, ou qualité de l'expérience elle-même, comme l'a singulièrement exploré Wittgenstein, faisant basculer ainsi l'outil du dogmatisme logique, dans le champ infini de la vie, le retournant contre lui-même dans ce qu'il convient de qualifier de « scepticisme méthodique », pour en marquer la singularité – où l'outil critique, le « doute », est devenu non plus *moment* ou *étape* (autrement dit *condition*) vers une libération, comme chez Descartes, mais condition de l'existence elle-même. Ainsi, ayant enveloppé le sens dans la signification et, dans ce mouvement démontré l'impossibilité pour la signification à se faire *fondement*, Wittgenstein enveloppe en retour la signification dans la vie ; rapatriant le sens dans ce dont la théorie l'avait toujours maintenu à l'écart : les *usages* ; il s'agissait, pour lui, de « jeter l'échelle après y être monté »¹.

Que le vérificationnisme logique moderne, malgré une entreprise d'essentialisation de la signification, commune en cela à celle de Platon, ne reproduise pas le modèle du Sens, c'est tout l'enjeu du sens moderne du rationalisme, dont l'opérateur de l'échange est le renversement du sens de la démocratie ; c'est-à-dire, le renversement des valeurs du privé et du public.

Rationalisme totalitaire contre rationalisme démocratique

Le totalitarisme rationaliste platonicien tient à l'entreprise non pas d'hypostasier uniquement la signification, mais à la recherche d'envelopper la valeur dans la signification hypostasiée ; à la quête de leur synonymie. Et celle-ci implique logiquement l'indiscernabilité du public et du privé. C'est pourquoi, également il serait faux de penser qu'il n'y a pas d'éthique platonicienne ; elle est simplement enveloppée dans le politique. Le renversement qu'opère le rationalisme moderne, c'est de poser la signification comme autonome ; et dès lors de faire de la démocratie le lieu de la valeur ; à *condition* qu'elle soit, *a priori*, réglée, cadrée par la signification. C'est la distribution, à l'inverse du modèle platonicien, étanche du

¹ WITTGENSTEIN, Ludwig, *Tractatus logico-philosophicus*, Paris : Gallimard, tel, 1993, p. 112.

public et du privé, l'autonomie du politique (devenu cadre, et non plus principe) de la seule vraie finalité (l'éthique, synonyme de singularité, d'autonomie, de vie privée).

Dans ce sens, la signification se rapporte à la réduction de l'échange aux règles de vérification (conformité), en vertu desquelles tout accomplissement devient indifférent à l'espace public, tant qu'il y demeure inoffensif, *et au regard duquel aussi bien que dans lequel* chaque accomplissement prend fictivement forme d'équivalence (mais d'une fiction décrivant exactement ce mode pragmatique) ; en cela qu'elle n'est plus considérée pour soi, qu'elle est le purement privé, ce qui échappe au commun ; cadré distinctivement par le purement public, ce qui n'est plus qu'accord, neutralité¹.

La conformité ne dit jamais une image absolument déterminée (une pure copie chez tout locuteur) ; davantage, elle dit des modes de vérification, et uniquement ces modes ; soit le fonctionnement de modèles. Lorsqu'il s'agit de déterminations, en fait, le *sujet* n'a pas à en prendre conscience pour que son acte soit conforme ; lorsqu'il s'agit de conditions, la prise de conscience est première ; et dans le jeu de la discussion, l'intersubjectif.

L'accomplissement, quant à lui, il en demeure toujours une part plus ou moins résiduelle, selon la force déterminante du modèle, c'est sa part non-réductible dans l'acte, même dans les actes où elle ne peut prendre valeur que d'erreur, ou rester privée (et à moins qu'elle soit, par définition, *hors acte*, dans le formalisme). À cet égard, la situation n'est pas similaire d'un médium à l'autre, un roman offre toujours plus de part de détermination restante, en termes d'image exacte, qu'un film ; cela ne veut pas dire qu'un médium soit plus ou moins stéréotypé, puisque, dans les deux cas, on retrouve le même rapport de modèle à objet, sans reste, global – la stéréotypie ne se mesurant que par rapport à une structure, qu'est toute et uniquement la signification.

L'idiotie se définit comme l'équivalence entre le schème et l'objet. Dès lors, l'idiotie des choses n'est réalisée qu'à deux conditions : soit à se reporter sur l'idiotie du point de vue, donc à n'être que pur solipsisme, mais dans ce cas elle se transforme aussitôt en son inverse : la réduction au monde plat est en réalité l'ingestion de tout le monde dans la projection de mon *dé-lire* ; soit à annuler, dans le point de rencontre des points de vue, ce qui fait la valeur,

¹ Où l'on voit évidemment une affinité particulière entre une vision du langage et une vision politique – démocratie libérale à la Habermas (sur cette vision : cf. RUFFEL, *Brouhaha. Les mondes du contemporain*, *op. cit.*, pp. 95-101 ; MESCHONNIC qui en fait le héraut du jour – *Modernité Modernité*, *op. cit.*, p. 19.)

distinctement du point de vue et que Serge Martin a nommé « le point de voix »¹. Le mode de l'idiotie de Rosset, dès lors s'opère – il s'agit d'une opération, d'un performatif ontolinguistique – par la réduction du langage à la signification, soit à la simplification, désambiguïsation des règles de la conformité-vérification. Encore une fois, cela ne veut pas dire que la singularité soit par-là supprimée ; cela signifie plus précisément que les deux ordres mélangés dans le langage donné, hérité, ce qui est la mécanique même de la conflictualité métaphysique de l'*autrui* (par où l'on commence), ces deux ordres se trouvent dans cette opération purement séparés : d'un côté le commun n'est plus que le *plus-petit-dénominateur-commun*, le neutre, ou la négation de la différence, de l'autre, la subjectivité, dès cette neutralité, se résorbe et se limite purement au quant-à-soi ; cadrant une distribution stricte et étanche entre *privé* et *public*.

Tout ce qui demeure partagé, ce sont les règles de vérification circulaire, sans implication réciproque, à partir desquelles, quand je prononce tel mot, je peux vérifier que la manière dont l'entend l'autre entièrement et singulièrement est *indifférente* à la manière dont je l'entends moi entièrement et singulièrement – jamais de trancher qu'elle soit même ou autre ; parce que, pratiquement, les manifestations de sa compréhension n'annulent pas, ne problématisent pas, ni ne compliquent les miennes, mais les confirment, donc les simplifient du point de vue de l'échange mutuel. Deux ombres sur le sol² se touchent, ne se pénètrent plus, ne se compliquent, ne s'embêtent plus ; l'aplat du réel, c'est l'aplat d'autrui dans le monde ; sa neutralisation ; l'inverse de son ingestion dans le *délire* solipsiste ; il n'est plus moi, il est retour de signal, réaction, confirmation.

Mais en même temps, l'aplat d'autrui comme son ingestion-Robinson, toutes deux, quoiqu'inverses, sont contraires aussi bien à toute problématisation, complication ; à toute *valeur*. Deux figures d'où l'autrui s'est absenté, bien que l'on puisse, dans les des deux cas, ne pas s'y sentir seul. Ce que l'on nomme parfois l'ouverture libérale, alors qu'être ouvert, ce n'est pas tolérer l'autre ; tolérer l'autre, c'est une éthique de chèvres :

¹ MARTIN, Serge, *Voix et relation*, *op. cit.* La neutralité admet la discussion et la délibération, donc la prise de conscience de multiples solutions ; ces dernières demeurent cependant, dans ce cadre, abstraites ; c'est le sentir qui est devenu privé.

² C'est sciemment que nous avons renoncé à désigner ce mode de la non-relation, du sans-autrui comme la « bulle » ; dans le langage courant, on dit « être dans sa bulle », et cela désigne très bien cet état. Cependant, chez Sloterdijk (SLOTERDIJK, *Bulles*, *op. cit.*, p. 59 et 70) qui a cristallisé dans la *bulle*, un concept philosophique désormais fructueux et partagé, la bulle est la plus petite unité d'une sphère ; la sphère désignant précisément toujours le sous-bassement d'une structure relationnelle de la conscience.

On ne vit jamais les chèvres s'organiser en société. Pourquoi ? Parquez-les dans un pré, chacune s'en ira de son côté. C'est que les sabots et les langues de toutes les chèvres se valent, savent faire identiquement des choses identiques : brouter et grimper.¹

Être ouvert, c'est bien plutôt devenir-autre. L'idiotie ne signifie pas nécessairement que tous voient nécessairement le monde de la même manière, mais que le langage a été malaxé et solidifié dans un état où *conformité* et *accomplissement* se trouvent purement séparés et distribués dans l'étanchéité. La détermination, si elle est singulière, soit l'idiotie prise dans l'autre sens, *ne pose plus de problème* (« vous avez votre avis, j'ai le mien ») – la différence, ainsi n'y est pas résolue, elle est annulée, indifférente. À l'inverse, dès la complication du système, première, commencement sans origine, contemporanéité pure en puissance, les désirs et représentations sont concurrents et ne peuvent cesser de l'être constitutivement : conflit des interprétations comme des désirs, sur quoi trancher par la parole du philosophe-roi ; ou de laquelle fuir, par la création d'un aplat idiot...

L'idiotie est donc comme un miroir, à la fois purement transparent – plus rien ne résiste, tout se résume, a été ramené à un langage fait des seules lois de vérification, par fixation et suppression de la valeur ; et à la fois entièrement opaque, parce que rien de ce qui, dans le langage, fait la blessure de l'autrui ne peut plus même m'apparaître ; à la fois entièrement clair et entièrement opaque, au sens où la clarté a effacé entièrement cette opacité qui demeure hors cadre : « il y a le mystère du réel, mais il n'y a aucun mystère dans le réel »².

On ne performe un monde qu'à transformer le langage

Il y a à la fois une parenté et une distinction radicale entre l'entreprise de désambiguïsation du langage, et la création d'un langage axiomatique (logico-mathématique). Le premier est

¹ MICHAUX, *Qui je fus, op. cit.*, p. 74.

² ROSSET, *Le réel, Traité de l'idiotie, op. cit.* Enoncé, en apparence au moins, synonyme à la proposition conclusive du *Tractatus* – mais creuser davantage la question excèderait notre argumentation. Quoique la forme d'enquête de notre recherche, et, plus précisément, la place qu'y prend l'évaluation et le discernement des sens d'usage nous place dans la droite ligne méthodologique du « second » Wittgenstein, les pages précédentes de cette première partie, ont montré que nous ne respectons pas pour autant la définition de la spéculation métaphysique comme non-sens formulée à la fin du *Tractatus* – conclusion qui porte en germes le second Wittgenstein, contrairement à l'idée commune d'un retournement ou d'un renoncement d'une partie à l'autre de son œuvre, comme l'a montré Sandra Laugier (LAUGIER, Sandra, *Wittgenstein. Les sens de l'usage*, Paris : Vrin, moments philosophiques, 2009). A partir de notre définition ambivalente du sens comme accomplissement *et/ ou* conformité, valeur *et/ou* signification, en effet, il n'est pas possible, de définir une équivalence entre l'invérifiable et le non-sens. Il nous semble qu'on peut tenir de façon conséquente la fidélité à la méthode, sans devoir, pour cela, accepter cette idée du non-sens, et quoique la seconde, chez Wittgenstein, soit née de la première.

processus terminal, quand le second est commencement ; seul point d'origine, seul lieu possible d'une origine. Ce que désigne le signifié n'est que l'état où la valeur est réduite à la signification, c'est-à-dire le point où ce qui, dans le système, demeure intrication du syntagmatique et du syntaxique, est réduit au syntaxique, soit aux règles de conformation à l'égard desquelles des rapports deviennent équivalence. En ce sens, la signification serait le point où la valeur s'échange, est troquée pour la *fonction*. Tout élément ne remplit plus dans la structure qu'une fonction, il devient en ce sens interchangeable¹ ; n'existent plus que ces fonctions dont la *réalité*, en tant qu'elle est dénuée de toute valeur, perd tout pouvoir d'individuation, ou réalisation singulière. Dans la valeur, individualité et différentiel sont corrélatifs ; dans la perte du différentiel, l'individualité n'est plus que de fonction – soit de relation univoque et simple² ; de rapports syntaxiques.

Il serait faux de penser qu'aucun langage puisse parvenir à supprimer parfaitement la possibilité de la substitution ; il faudrait pour cela pouvoir procéder à une *dématérialisation* réelle du signe, projeter ce que Saussure posait comme réalité non-pensable : soit l'autonomie réelle du concept qui n'existe que par la corrélation des deux faces du signe, « matérielle » et « spirituelle ». La preuve la plus simple en est le sens dans lequel les logiciens et les mathématiciens entendent parler de la « beauté d'une proposition » ; sens qui, paradoxalement, s'affirme et s'annule comme esthétique et place réellement l'être mathématique dans un rêve : celui de l'annulation de la matière (qui, par le langage, son échange avec le *spirituel*, constitue le corps en tant que principe de la valeur, soit du multiple concurrent).

Le système logico-mathématique, en effet, se résume à quelque chose qui dépasse l'indépassable prise, lenteur de la valeur : ce désir de dépassement lui-même ; la beauté mathématique étant en effet, de façon univoque, l'équivalent du principe de *simplicité* – dit souvent, par les mathématiciens eux-mêmes, l'« élégance ». C'est ce principe esthétique qui dit ce que sont réellement les mathématiques, soit une tendance, un processus, un désir toujours à dépasser. Elles sont ce qu'elles ne peuvent pas être exactement³.

¹ Terme par lequel Garcia qualifiait le problème contemporain de la prolifération des choses ; on le voit, c'est précisément le terme d'annulation de la valeur, dont l'opérateur est la seule valeur financière, et dont l'exceptionnalité par rapport à tout autre système est d'être un système d'échange purement numérique ; sans valeur au sens saussurien, donc.

² Ce qui ne veut pas dire *facile*, on l'aura compris ; bien au contraire.

³ Cela n'empêche pas qu'on pourrait faire, dès lors que ce critère est un impossible, une analyse rythmique d'une équation ; y considérer la part poétique propre ; mais ce serait à nos yeux se concentrer sur des déterminations, peut-être nécessaires à tel mathématicien, comme mouvement de sa pensée, mais extrinsèques à ce que les

Lorsque Saussure posait que l'erreur du réalisme est de postuler l'existence substantielle de concepts hors du langage, premier, d'où procéderait une expression, il montre bien ainsi une erreur de jugement sur ce qu'est le principe « spirituel ». Cela n'implique pas que le « spirituel » et le « matériel », ne soient pas des principes identifiables ; le signe est concomitamment, et de façon contemporaine, « spiritualisation d'une matière », et « matérialisation d'une pensée » (pensée, pour soi, sans consistance élémentaire, pas plus que n'en a pour soi la matière¹).

Cela ne veut pas dire non plus que ces concepts ne puissent, sous certains rapports, exister, ou tendre à être ; ainsi, le principe spirituel tend à s'isoler, à s'autonomiser, dans un devenir-logique ; le processus en est l'axiomatisation du langage, toujours seconde, et non première ; capacité d'un monde à se poser *pour soi*, origine, par l'hypostase du syntaxique ; autrement dit la signification pure, entendue comme absence de matière, opération du partage public/privé, ou cadre formel/individualité évoqué avant ; le privé n'existe que si le commun (toujours premier, chez Saussure) est devenu, par opposition, public au sens d'un devenir axiomatique (par principe imparfait) du non-axiomatique, au sens neutre d'Habermas.

Il y a bien des états du langage où la chose s'en absente, ou le corps s'épuise et s'efface ; on en a cependant mal parlé, en pensant que c'était là où, au contraire, la chose se complique le plus, dans la poésie ; pour avoir pensé qu'elle était une unité substantielle, et avoir pris la découverte qu'une telle unité ne peut exister dans le langage, comme le signe que le langage serait mensonge, ou voile. Quand le langage est un travail, un processus, une invention continuée de la chose instable, floue, elle-même conflictualité ou multiple réuni et jamais résolu.

L'idiotie a une parenté esthétique avec cette abstraction et pourtant, elles n'ont pas exactement le même sens, contrairement à ce que laisserait entendre la non-élucidation de ce point par Rosset² ; puisque, lorsque le formalisme *pose* (ou *performe*) une pure origine, un monde axiomatique, il démarre un langage autre que le langage, dans la suppression de l'accès, hors de l'idiotie donc. Contrairement à la neutralisation existentielle qu'est l'idiotie (mode d'être absent d'un sujet), l'abstraction formelle, l'axiomatique pure joue l'expérience

mathématiques veulent dire. Dès lors qu'on est des corps, quelle que soit l'activité, même la plus abstraite, c'est toujours une manière qui s'exprime, et des fonctionnements intriquant ce que par approximation on dit d'un côté cognitif, de l'autre physiologique ou affectif. On pourrait faire une telle analyse, comme toute proposition réelle est de fait rythmique, mais ce serait se concentrer sur ce qui, précisément, en un sens est non mathématique en mathématique, ce dont les mathématiques ont pour condition d'existence de tendre à leur annulation même.

¹ Rejoignant l'intuition classique selon laquelle une substance, par définition, ne peut qu'être une et indivise.

² ROSSET, *Le Réel. Traité de l'idiotie, op. cit.*, pp. 27 et suivantes.

non existentielle du penser : l'invention de l'absence du sujet. Or, le langage de l'idiotie, au sens de Rosset, ce ne sont pas les mathématiques, c'est l'« écriture blanche » de *l'Etranger*, la *Tentative d'épuisement d'un lieu parisien*, par Perec, ou encore, plus proche de nous, les *Remarques* de Nathalie Quintane, sur lesquelles nous reviendrons. D'un point de vue métaphysique, comme nous l'avons dit, la libération de l'idiotie de l'œil et la mathématisation du réel sont indissociables, elles sont néanmoins tout à fait discernables, elles ne sont pas équivalentes.

Ainsi, l'idiotie n'est pas simplement le mot d'ordre d'un retour au réel ; elle est la performance d'un langage, qui est son site ; le site où le repli sur le simple passage du temps sur soi se libère comme purement autonome, et sans que ne soit requis le désir : s'annuler, se faire « homme qui dort » (Perec), ou somnambule ; point où dormir et marcher soient purement indifférents : « quelconques », « nécessaires ».

On voit bien passer ici la ligne d'opposition tracée par Meschonnic entre signe et valeur, ou plus précisément, dans son sens, entre signe et rythme. Il est indéniable que, même dans le cas d'un langage tendant à la réduction sur la signification (soit, en résumé, la seule structure de la conformation sans contenu propre, où tout contenu est réalisation privée seconde des règles communes), par l'évacuation du rythme, la valeur refait surface, demeure présente, fantôme ; qu'elle ne peut qu'idéalement être supprimée, et que même sa négation (tout se vaut), tient davantage du point de vue d'une occultation, même dans le cas d'opérations de manipulation du lieu, du site de ces modalités ontologiques qu'est le langage, où prolifère l'autrui, l'autrui qui se trouve alors bâillonné : par l'absolutisation du Sens, ou par l'aplat du neutre, les « simulacres » grouillent¹ en tant que simulacres.

Cependant, du point de vue de la lecture, c'est précisément cette *opposition* entre signe et rythme qu'il faut dépasser. Nous pensons qu'il faut réussir non seulement à affirmer comme vraies, mais davantage, à tenir ensemble deux affirmations en apparence contradictoires et qui sont souvent considérées comme le lieu d'une opposition théorique ; deux théories qui, comme dans le paradoxe quantique, sont à la fois la double nature *corpusculaire* et *ondulatoire* de la matière :

Le langage est composé de mots.

Le langage n'est pas composé de mots.

¹ DELEUZE, *Logique du Sens*, op. cit., p. 17.

Le lieu de notre désaccord avec Meschonnic tient dans la conséquence qu'il tire d'une prémisses que nous acceptons sans problème ; conséquence dont la formulation la plus claire se trouve dans cet extrait de *Critique du rythme* :

La valeur dans un système de discours, qui met le signifier partout dans le discours, jusque dans les blancs, met en cause la notion de syntaxe. Dire *syntaxe*, c'est déjà entrer dans la théorie traditionnelle, dans le signe, avec ses conséquences.¹

Si nous puisons la définition de la valeur aux mêmes sources que lui, et nous accordons sur son sens et sur sa primauté, d'un point de vue indissociablement linguistique et ontologique (ce qui « replace » l'ontologie), nous ne le suivrons pas pour dire que la valeur « [mette] en cause », la notion de syntaxe, car ce n'est pas vrai *absolument*. Ce que la valeur met en cause, c'est la syntaxe comme absolu, soit son hypostase ontologique. Ainsi, « dire *syntaxe* », n'est pas « déjà » avoir supprimé la valeur (ce que désignent implicitement les « conséquences », et le déroulement de cette suppression). « Dire *syntaxe* », ce n'est pas avoir hypostasié la signification ; c'est lui reconnaître un sens, et ce sens dépend entièrement de l'acte, des actes dans leur ensemble et leurs valeurs.

Notre hypothèse est que, si l'on peut poser la question du langage de façon isolée, comme nous l'avons fait ici pour les besoins du développement, elle ne peut parvenir à une description suffisante des enjeux qu'elle enveloppe qu'à être ressaisie dans le modèle plus large et plus précis de l'acte, lui-même incomplet sans penser le langage, mais le débordant. Ce sera l'enjeu de la partie III, à partir de laquelle on comprendra *comment* se tiennent ou se distribuent² en fait ces deux affirmations sur le langage : il s'agira de déterminer la valeur spécifique de telle ou telle affirmation sur le langage, qui ne se révèle que située par un schème actantiel incluant mais débordant le langage. Raison pour laquelle, on le verra, on ne peut que de manière surdéterminée choisir un modèle théorique comme vrai, *a priori*, chaque modèle ne pouvant prétendre à l'hégémonie que du point de vue d'une analyse du langage pris pour soi et réduit à une unité de principe (lorsqu'il est multiple et champ de tensions, comme on l'a vu) du point de vue de laquelle on tranchera parmi les actes ; triant *a priori* le bon grain de l'ivraie, quand cela ne peut se faire qu'après coup (on ne renonce pas au sens du *tri*). Notre désaccord est un enjeu de méthode, qui engage toute la théorie ; ou plutôt (et c'est la même chose) c'est l'enjeu de l'articulation entre méthode et théorie et incidemment entre sens de l'acte et sens du langage.

¹ MESCHONNIC, *Critique du rythme. Anthropologie historique du langage, op. cit.*, p. 111.

² Soit pas toujours *en même temps*, mais *situées* et donc déterminées-déterminant le langage à chaque fois.

Pour l'heure, retenons que le propre du langage, sur d'autres systèmes, est précisément, quoiqu'il soit constitutivement homogène, d'être tout aussi constitutivement double¹. Ce dédoublement se marque rétrospectivement par le contraste entre syntaxique et a-syntaxique, qui conduisait Platon à trier, parmi les possibles linguistiques, la « copie » du « simulacre »².

L'enjeu du choix entre *ondulatoire* et *corpusculaire* serait de devoir dire si le langage est le système du rythme, ou s'il se sert d'une réalité matérielle qui lui est extérieure pour signifier, autrement dit, deux rapports (qui seraient, une fois encore, le rythme *ou* le signe, l'ondulatoire *ou* le corpusculaire), dont l'un dit que l'essentiel est le corps et l'autre qu'il est purement contingent ; ou dans un rapport d'exclusive : la seule solution transparente, contre toute autre solution qui embrume la pensée, est moins claire, donc parasitaire, *fausse* (idéal logico-analytique).

Dès lors, l'analyse complète de tout énoncé, selon nous, se pose par l'articulation des deux séries linguistiques, l'une rythmique, l'autre logico-syntaxique ; intrication différentielle allant du recouplement au conflit, dans laquelle *in fine* chaque composante prend pleinement sa valeur (l'énoncé « chien chat chien », reconnu tel d'un point de vue rythmique, n'a de valeur complète qu'à être en même temps reconnu comme a-syntaxique) ; de même que la série rythmique elle-même connaît des états de fixation, structuration (dont la métrique, qui n'est pas le rythme, mais un état du rythme, comme le pose très justement Meschonnic³), à partir desquels seulement un énoncé prend sa valeur du point de vue syntaxique (ainsi de la forme syntaxique potentiellement hors norme d'un vers, dont le principe lui-même est rythmique, ne se comprend et ne se pense que du point de vue de son état rythmique).

Ce n'est pas là reconduire l'idée d'« écart », les séries rythmiques et syntaxiques instituées n'ayant ni le premier ni le dernier mot puisque le signe est concomitamment mouvement d'une face sur l'autre.

La réduction à l'une des deux composantes (signe ou rythme) est dans les deux cas une opération qui rend le langage absolument lisible ; à la condition, bien entendu, selon le schème qui en résulte, pour le lecteur, d'en remplir les conditions ; or ceci est le seul problème qui nous intéresse, nous verrons plus loin ce que cela signifie exactement. Soit parce que, ondulatoire, le mouvement entraîne toujours les éléments qui ne résistent pas, n'existent pas pour eux-mêmes ; soit parce que, corpusculaires, les éléments, rapportés à des

¹ BENVENISTE, Emile, *Problèmes de linguistique générale 1*, Paris, tel, 1966, p. 40 et p. 55.

² DELEUZE, *Logique du sens*, *op. cit.*, p. 10.

³ MESCHONNIC, Henri, DESSONS, Gérard, *Traité du rythme. Des vers et des proses*, Paris : Dunod, 1998.

fonctions, peuvent être pris dans un ensemble de combinaisons distinguables selon la seule valeur qui demeure dans la fonction, au cœur de la logique : la véridiction. Dès lors, dans ce point de vue, les éléments débordant la véridiction existent, empiriquement ; simplement ils n'ont pas de consistance, de *réalité* ; ne sont que du bruit, des illusions ; le Beau = le Vrai : c'est Platon jetant l'a-syntaxique dans le néant, Austin qualifiant le poétique de parasite¹, Bergson expliquant l'humour absurde comme les déchets excessifs d'un système roulant à vide² ; l'autonomie de la mécanique de la structure se montrant comme mécanique, là où on attendait du vivant, selon sa loi générale du rire.

Or s'il importe que ce soit l'absurde qui, ici, dise l'excès sans substance de la structure combinatoire, les déchets qui font rire comme une sanction (le rappel que cela est simulacre), c'est parce que la structure de l'illisible est exactement celle de l'absurde, mais au sens camusien, cette fois ; qui vient précisément renverser le sens cartésien de l'erreur ; le débordement du désir sur la puissance de *comprendre* – au sens restreint de la signification, soit de la véridiction. L'illisible est l'excès du rythme sur la signification, ni l'annulation, ni la résolution-intégration de la seconde dans le premier.

I.3 Art et illisible

I.3.1 Le Beau, le Bien, le Vrai : transgressions

Le régime mimétique, en tant que mode, en tant qu'idée repoussoir, et point nécessaire d'opposition pour l'invention *radicale* est le tissage particulier d'une conception du réel qui organise *a priori* les rapports de l'Idée et des choses, comme on l'a vu ; soit les rapports de la signification et de la sensation régis par le Sens.

Du point de vue mimétique, la sensation, sans concept, est *fausse* ; elle est régime chaotique de l'indiscernable du réel (ce qui, sans signification propre, ne peut prétendre à organiser un régime *sensible*) ; infra-esthétique, en ce sens, ne parvenant pas à la dignité de la « sensation ».

¹ AUSTIN, J., L., *Quand dire, c'est faire*, *op. cit.*, p.116. La lignée que nous traçons ici de Platon à Austin a été repérée par Dessons (*DESSONS, Engager le poème*, *op. cit.*, pp. 27-28).

² BERGSON, *Le rire*, *op. cit.*, p. 443. Sur les implications moins évidentes et qui risqueraient le contre-sens peut-être, de ce rapprochement (nous ne parlons en tous les cas pas d'assimilation, ce qui, pour le coup, serait un contre-sens trop patent) de Bergson à la lignée analytique, nous préférons ne pas nous prononcer sans approfondir la question.

De façon concomitante, l'Idée, le Sens, pour cela oriente, en fixant la signification des choses, le point de décret du territoire du vrai, écrasant les simulacres. L'art est alors ce régime de valorisation-rectification, d'apprentissage de la sensation, de « procédure » ou « présentation » normalisée de la nature qui, pour soi, n'est rien. Le Réel gouverne le réel, décalqué de l'Idée. Chez Platon, déjà, ce n'est qu'à tort qu'on pose que l'art serait condamné, alors que l'art est en fait entièrement dépendant de la Philosophie (la sensation de l'Idée), et les arts entre eux hiérarchisés ; simplement cette hiérarchisation implique une ostracisation possible de certaines manières. La musique, la danse, sont des organes de présentation de l'Idée dans les corps, qui, conjointement, demandent que l'Idée ait pour cela moralisé les sons, si bien qu'il existe des « mélodies décentes »¹.

Sur le rapport de Platon à la poésie, le problème est complexe ; il est double en réalité. Il demande en fait que l'on désambiguïse le signifiant *poésie*. Parce que, dans un premier sens, lorsque Platon parle de poète, de poème, c'est une œuvre très particulière qu'il a en tête et qui revient à chaque fois, celle d'Homère, l'« éducateur » de la Grèce². Or, dans ce sens-là, lorsque la poésie est condamnée, ce n'est pas en soi la poésie qui l'est ; mais une erreur de jugement sur ce qu'est la poésie. Car la poésie, chez lui, c'est la politique ; simplement toute mimesis, entendue comme projection d'une image de la Cité est par essence fautive, parce que, étant autre, elle fait concurrence à la seule poésie possible : celle de la Cité ; c'est pourquoi il est tout à fait cohérent que le mode d'exposition platonicien soit dramaturgique, et pourquoi il n'y a pas de contradiction à produire du mythe (car il s'agit de mythes moraux, tel *le mythe de Gygès* rapporté dans *La République*).

Par poésie, par ailleurs, on peut aussi entendre le rapport à une théorie du langage ; celui dont nous avons montré, à travers notre lecture du *Sophiste*, qu'il marquait le départ de la dichotomie structurant l'œuvre de Meschonnic, entre rythme et signe. C'est en ce sens-là que Badiou propose qu'on n'entende pas la condamnation de la poésie comme une condamnation du mythe (première acception envisagée), mais une opposition du poème au mathème³ ; cette lecture n'est pas anachronique, au sens où Platon, comme on l'a vu, entend bien régir le langage ; de même que si la poésie, au sens moderne, n'a peut-être pas de pertinence dans le monde hellénistique, comme nous l'avons vu – et c'est le lieu de retour des pensées entendant ressourcer la pensée dans le dévoilement présocratique du monde –, les écrits présocratiques

¹ PLATON, *Les Lois (Livres I à VI)*, Paris : Flammarion, 2006, p. 122.

² PLATON, *La République*, Paris : Flammarion, 2004.

³ BADIOU, *que pense le poème*, pp. 23-24.

se caractérisent, pour nombre d'entre eux (et en particulier pour ceux dont Platon opère la dialectisation¹), par une hétérogénéité modale ; tant les textes de Parménide que d'Héraclite, chacun à sa manière, se caractérisent par un mélange et une complication du critique par le lyrique – là où Platon mettra au cœur le narratif, comme on l'a vu, et entreprendra d'exclure toute obscurité d'expression. Dès lors, si la poésie n'existe pas, quelque chose qui anticipe en un sens l'illisibilité moderne existe dans le lieu même de ce qui s'est constitué comme philosophie *jusqu'à et a contrario* de la *juridiction platonicienne*.

Le point de divergence, dès Aristote, sera simplement de dire que la représentation de l'immoral n'est pas immorale, elle peut être fonctionnellement moralisante. La *catharsis* est le point d'appui d'une valorisation non pas de l'art pour l'art – ce qui serait un contresens, du fait que la mimesis est moyen de la catharsis –, mais de l'art *en tant qu'art*, et non plus en tant que concurrent du politique. Par ce garant même, sans libérer la possibilité d'une prise en compte tant rythmique que dramaturgique des œuvres², c'est la représentation cependant du sensible qui est libérée du tri entre copie et simulacre – soit de la moralisation du représenté par la mécanique pathique paradoxale de la catharsis. La catharsis est pour nous le mécanisme compensatoire de la mimesis ; en termes saussuriens, la « contre-partie », de la représentation sur le représenté, où la moralité du premier terme sauve l'immoralité du second.

En résumé, plutôt que de poser que le mimétique serait anti-platonicien dans l'esprit, ce qui, en regard de la logique de la « présentation de l'idée », paraît un contre-sens trop évident, de la vision platonicienne à la vision aristotélicienne il nous semble davantage qu'il faille voir les degrés du mimétique, dans lesquels, selon la vision, le *représenté* est plus ou moins sauvé dans son idiotie par ce qui dès lors est une absence d'autonomie à la fonction de la représentation. Idiotie paradoxale donc chez Aristote, qui, si elle autorise en droit de montrer n'importe quel type de spectacle, ne sauve jamais la possibilité de ce qui sera le propre de la modernité, soit l'idiotie de la représentation elle-même, comme nous le verrons. De l'un à l'autre, on passe si l'on veut du *ne-peut-être-montré-que-le-Bien*³, à un *peut-être-montré-tout-ce-qui-provoque-le-bien* ; passage d'un critère ontologique à un critère pratique. Dans les deux cas, en revanche, on retrouve la même dépendance du représenté à la représentation et de la représentation à la fonction moralisante, en regard de quoi le fait de la représentation lui-

¹ PLATON, *Théétète*, Paris : Flammarion, 1995, pp. 217-219.

² MARX, William, *Le tombeau d'Edipe. Pour une tragédie sans tragique*, Paris : Minuit, 2012, p. 53.

³ Au point de fusion entre esthétique et politique où vivre et montrer sont devenus une seule et même chose ; c'est la vie réelle de la République qui est devenue la seule fiction possible, la seule œuvre d'art, par exclusion de toute autre (le Livre est la Cité, la Cité est le livre : n'expriment toutes deux que l'Idée). C'est le sensible qui est à *peu de choses près* (à la « copie » près) devenu l'Idée.

même, son indépendance, ne peut jamais être pensé pour soi¹, ce qui est un régime en propre moderne de l'art ; une conception donc et un problème non grecs.

Dès lors, pour revenir à notre définition, l'événement contre-mimétique de la modernité marque le détachement de l'organisation, du double mouvement qui veut que la « création » soit limitée par la « figuration », et la « figuration », en même temps, par la « création ». Mais cela, selon la démultiplication de régimes artistiques qui n'obéissent plus à une seule loi d'articulation : parfois par la négation même de la création, d'autres fois, par la seule négation de la figuration ; d'autres fois par le repli entier de la création sur la figuration (par le jeu d'effacement de la main, d'une main qui en même temps par-là est la plus artiste qui soit, comme c'est le cas dans l'hyperréalisme photographique en peinture ; dont on comprend qu'il n'est pas pour soi, sans considération du *sujet* ou du *motif* de la peinture, mimétique).

Afin de déterminer clairement le lieu que l'on cherche et qui, dans sa genèse, a bien constitué une forme de négativité ou de transgression, l'enjeu est de voir, précisément, s'il y aurait un mode unique, l'illisible, à opposer au régime de la lisibilité artistique par excellence qu'est le paradigme modal mimétique. Si le mimétique, comme on l'a vu, est l'un des régimes de lisibilité pure, son dépassement ne dit pas l'empire de l'illisible ; mais simplement sa possibilité, et sa multiplication, sous des formes potentiellement distinctes, autant que le surgissement de nouveaux modes de lisibilité.

Autrement dit, peut-on, sans autre considération, réunir Sade et Duchamp sous le concept d'« inesthétique » que Belhaj Kacem emprunte à Badiou, faisant du premier l'anticipateur du second considéré lui-même souvent comme le point de rupture dans le modernisme² ? Ou de Sade et Mallarmé, deux illisibles, comme le fait Prigent³, sans autre enquête et spécification ? Peut-on proposer que Baudelaire sauve, certes, la « Beauté » qui serait « le nom du Bien philosophique projeté dans l'art », mais qu'en tant qu'elle se trouverait « dialectiquement accolée à son contraire, à savoir le Mal »⁴, pour cela, il serait au même sens moderne que l'est Rimbaud, « qui commence sa *Saison en Enfer* en disant qu'il a assis la Beauté sur ses genoux, qu'il l'a trouvée amère, et qu'il lui a mis une raclée [...] »⁵ ? Le traitement du Mal chez Baudelaire peut-il être envisagé de la même façon que chez Sade, considérant que, chez le

¹ Ce qui n'est pas synonyme de pensé *en soi* ; dans son opposition à l'idée d'un art autonome, gratuit, coupé du monde, Meschonnic est bien entendu défenseur actif de l'autonomie créatrice de l'art ; il y a tout un monde entre le platonisme de l'art d'Etat, et le libéralisme dandy, ludique ou marchand de *l'art pour l'art*.

² BELHAJ KACEM, *Inesthétique et mimesis*. Badiou, Lacoue-Labarthe et la question de l'art, *op. cit.*, p. 15.

³ PRIGENT, *Une erreur de la nature*, *op. cit.*

⁴ BELHAJ KACEM, *Inesthétique et mimesis*. Badiou, Lacoue-Labarthe et la question de l'art, *op. cit.*, p. 15.

⁵ *Idem*.

second, le mal est non pas évoqué ou visé, mais représenté ? On peut penser encore chez Rimbaud à l'album Zutique, esprit ludique qu'on ne retrouve pas chez tous –, la parodie, dans le scandale, est-elle une détermination seconde voire nulle ? Que penser de sa *Vénus anadyomène*, « souffrant superbement d'un ulcère à l'anus » ?

De quel Rimbaud parle-t-on ? De quel Baudelaire, celui des vers, celui des proses, à moins que pour cela, même s'il y en a deux, il n'y en ait qu'un – celui qui ensemble fait les deux – et donc en même temps n'est aucun des deux ? Quel sens donne-t-on à cette Beauté ? Que fait-on de cette différence entre Baudelaire et Rimbaud, enfin, que ne résout ni la question du Beau, ni la question du Bien, qui veut que les écrits de Baudelaire demeurent toujours limpides¹, quand le second est parmi les premiers à tenter l'aventure d'une poésie qui rompt la redondance classique du mot et de la chose, stabilisées dans le jeu univoque et limité de la clarté² ? N'est-ce là que quantité négligeable, ou au contraire, cela montre-t-il déjà un point de diffraction du signifiant *moderne* – un éclatement kaléidoscopique du refus de la Loi ?

Faut-il, *a priori*, à l'aune des discours des créateurs sur leur œuvre, faire de Mallarmé le Poète philosophe par excellence, héraut d'une nouvelle aventure philosophique à bâtir sur les ruines de l'esthétique ?

Si, Beau, Bien et Vrai se trouvent réunis et articulés dans le sens classique de l'esthétique, on doute, selon la logique de l'événement que nous avons esquissée plus haut, que le terme d'*inesthétique* puisse prétendre embrasser aussi bien, en même temps et à chaque fois, la transgression du Beau du Bien et du Vrai, ou à ne se rapporter qu'à une seule parmi ces trois déterminations.

Les mêmes questions se posent si l'on envisage cette fois-ci directement le concept que nous visons (et qui pourrait s'avérer d'emblée plus englobant que celui d'*inesthétique*, ou d'immoralité) : celui d'illisible.

Ce terme lui-même, pouvons-nous le poser comme un synonyme, non plus de l'*inesthétique*, entendu comme mode unique de rapport à la création, mais de *moderne*, ainsi que le pose Prigent ? Même à entendre moderne dans le sens d'« érode[r] l'assurance des savoirs d'époque »³, dès lors qu'on ne pose plus l'illisible comme contingent, alors on doit

¹ Pour le lecteur aguerris, soit, mais en droit, selon la définition du lisible qui est par nature distinctif.

² *Clarté*, qui n'équivaut pas davantage à *facile* qu'à *difficile* – la mathématique, par exemple, est le point où souvent clarté et difficulté convergent complètement

³ PRIGENT, *A quoi bon encore des poètes ?*, *op. cit.*, p. 10.

reconnaître que nombre de modernes (en rupture avec leur temps, par définition) sont parfaitement (de façon plus ou moins immédiate, et cela dépend pour qui) lisibles.

Par ailleurs, dès lors que Prigent lui-même, *aujourd'hui*, se revendique du modernisme, que faire de l'art dit « contemporain » ? Faut-il entendre par là que la qualification d'art contemporain serait sans pertinence (l'art pouvant être classique ou contemporain en termes modal) ; contemporain ne serait dès lors plus qu'une détermination éphémère – et de fait, *aujourd'hui*, en 2018, à l'heure où nous écrivons ces lignes, cohabitent des œuvres s'inscrivant dans des canons institués (fussent-ils ceux d'un modernisme assagi, policé par le devenir historique de l'horizon d'attente), d'autres encore qui continuent à rompre, innover, tirer la création dans des sens inédits (voire délibérément en rupture), d'autres enfin à ré-actualiser le classique ? Ou alors, si nous lui trouvons une pertinence – et même sans poser que tout le modernisme soit illisible – faut-il avancer que le contemporain, *a contrario*, comme le classique, serait par définition lisible ? Cela contredirait pour le moins les représentations les plus courantes de la réception du contemporain. Il y a là une affaire à démêler, complexe, d'autant plus complexe, même, qu'elle se redouble du jeu de distinction suivant, entre sens éphémère et modal du contemporain ; entre ce que le sens modal du contemporain désignerait en art (aussi bien du point de vue de la création que de la réception, distinction dans ce cas particulièrement poreuse) et l'art que l'on désigne spécifiquement et, de ce fait conventionnellement, comme contemporain.

Pour envisager le premier sens, il convient de dire que tout artiste a été *contemporain*, autant que *sont* contemporains tous les artistes qui créent de nos jours. Tautologie éphémère dont on a tiré là tout ce qu'elle avait à nous apprendre.

Le sens modal du contemporain, nous pourrions le ramener à cette formule heureuse de Michel Chaillou : « l'extrême contemporain, c'est mettre tous les siècles ensemble »¹ – en termes de création, le contemporain désigne un rapport à la mémoire dont le principe premier est de ne pas fixer d'homogénéité principielle, mais de favoriser les jeux de citation, déplacement, recréation.

Là est tout l'enjeu, le positionnement d'un artiste en classique, moderne ou contemporain est une affaire de tendances, de postures et de discours, avant de désigner trois réalités substantiellement différentes ; il n'est pas un classique qui ait fait mémoire sans avoir

¹ Cité par VIART et VERCIER, *La littérature française au présent*, op. cit., p. 20. Nous reproduisons l'expression « extrême contemporain », parce qu'elle ouvre des pistes de réflexion intéressantes ; mais nous ne l'exploitons pas ici.

renouvelé la tradition et s'être singularisé dans son cadre même ; pas un moderne qui, contrairement à ce que raconte l'idéologie moderniste, pour avoir refusé les règles ne les ait pas pour autant travaillées ; tant de modernes patrimonialisés, comme le rappelle l'opération de modernisation des classiques dont parlait Prigent ; modernisation qui n'est pas à confondre avec l'actualisation¹ qui se ressaisit des œuvres du point de vue de l'époque, les rend contemporaines, quand leur modernisation tend à les ramener au sens particulier de la contemporanéité intempestive d'Agamben, soit tout le contraire. Pas un contemporain, enfin, affiché comme tel, qui ne fût pourtant en rupture ou ne fit école ; modernisme paradoxal du *cut up*.

En tant qu'inscription et que rapport général, d'ouverture ou de fermeture à la mémoire, le *mode* contemporain dit un certain rapport au corpus et un mode spécifique, intempestif de panthéonisation. Sous ce rapport, le syncrétisme qu'appelle par principe le contemporain, rapporte dos-à-dos les panthéons classiques et modernes, comme autant de forçages idéels de l'art. Pris dans ce sens, la question tant du côté de la création que de la réception, relève surtout des critères de valorisation : exclusivité d'un côté, syncrétisme de l'autre.

Le syncrétisme pris dans cette dialectique n'est pas équivalent au relativisme. Il ne signifie ni « tout se vaut » ni « j'aime tout », mais : tout peut, *a priori*, parce que tout a une valeur, faire valeur, sans aucune assignation péremptoire ; seule la rencontre singulière fait ou ne fait pas événement, quelles que soient les catégories auxquelles on pourrait rattacher certaines œuvres et en vertu desquelles un esprit d'école ou de chapelle a toujours déjà décidé qu'il ne les aime pas, avant même de les avoir rencontrées singulièrement. Dans ce sens-là *contemporain* est opposé sous le même rapport au *moderne* et au *classique*, l'un étant exclusif de la tradition, l'autre d'un principe d'innovation ; à moins d'imaginer une forme de goût moderne total, qui aime *tout* ce qui rompt la tradition, sans préférence pour aucune école ; un peu le *goût Prigent* dirions-nous, du moins tel que forgé par ses essais et écrits poétiques.

Mais lorsqu'on parle de l'« art contemporain », enfin, ce n'est pas ce mode qu'on vise (on peut imaginer un esprit exclusivement avide d'art contemporain ; non syncrétique, en cela). C'est, de façon plus précise un certain corpus, une certaine lignée elle-même contemporaine, à ses débuts, de l'art à devenir distinctivement moderne, que néanmoins on en distingue.

¹ CITTON, Yves, *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, Paris : éditions Amsterdam, 2007.

Quoique son principe ne soit pas sans rapport avec le sens modal exposé plus haut, il demande à être précisé davantage.

I.3.2. Trois modes d'illisibilité artistique : idiot, extrême et incompréhensible

I.3.2.1. *Art idiot*

Dans son sens le plus courant, l'art contemporain correspond exactement à la définition que lui donne Nathalie Heinich, en tant que levée de voile totale du mimétique. Dans son ouvrage de 1998, elle entend faire, comme nous l'avons vu, du trait spécifique de l'art contemporain « [...] de mettre en crise les principes canoniques qui définissent traditionnellement l'œuvre d'art, de la notion de figuration à celle même de création »¹. C'est-à-dire que le dépassement de la mimesis, dans tous les cas, dans le moderne comme dans le contemporain, nie l'assomption particulière de la figuration à la création dans un lien qui affirme la double nécessité des deux, et donc leur double dépendance (puisque, si la figuration, pour exprimer l'idée, doit être formée par la création, la création, pour cette même raison, est limitée par l'exigence de figuration). Cependant, des deux, seul l'art contemporain serait allé jusqu'à nier en même temps les deux principes, plus que leur articulation spécifiquement mimétique ; autrement dit, le moderne, comme on le verra, ne nie que la nécessité de la figuration.

À partir de l'exemple de l'emballage du Pont-Neuf par Christo, en 1985, Heinich relève un ensemble de traits qui, tous conjugués dans cette œuvre, explicitent les termes singuliers, « contemporains », de cette *mise en crise* totale de l'art². Premièrement, la minimisation, voire l'abrogation de l'« intervention créatrice » – similaire en cela aux *ready made* de Duchamp dont elle note qu'il était encore plus radical, puisque, là où Christo enveloppe des objets qu'il n'a pas créés, Duchamp se contentait de les signer. Deuxièmement, le caractère « éphémère » de l'œuvre qui ne subsistera que dans d'éventuelles traces, l'inscrivant, sous ce rapport, dans le sens des expériences du *body art* ou des *installations*, à quoi l'on peut joindre l'art performatif plus généralement. Troisièmement, elle est « inexposable », en cela que, choisissant d'emballer des monuments, l'œuvre se trouve située géographiquement au cœur

¹ HEINICH, Nathalie, *L'art contemporain exposé aux rejets. Etudes de cas, op. cit.*, p. 9.

² *Ibid*, pp. 9-10.

de la ville – pendant urbain du courant du *land art*, comme elle le note par ailleurs – hors de son « ultime protection qu'est le musée ».

Entendu ainsi, le contemporain inquiète la frontière entre le monde et sa représentation qui, dans le régime mimétique, catégorise et articule chacun des deux termes ; du fait qu'il présente ou figure « un problème qui pourrait ontologiquement, se formuler ainsi : s'agit-il ou non d'une œuvre d'art ? ».

Il suffit en effet, pour comprendre l'irréductibilité d'une telle opération aux catégories habituelles, de comparer des images : celles, par exemple, du pont empaqueté, avec celle qu'on pouvait observer à quelques dizaines de mètres, en marchant sur le quai rive droite en direction du Louvre, dont un des pignons se trouvait entouré d'un revêtement protecteur en raison de travaux : couverture fonctionnelle ou œuvre d'art ?¹

Le mimétique est l'assomption de l'art dans le régime du Sens. Pour cette raison, paradoxalement, le régime mimétique ne peut postuler une homogénéité entre l'art et la nature qu'en posant d'abord une distinction entre les deux. Celle-ci ne pose pas deux régimes séparés voire opposés, puisqu'ils ne peuvent évidemment que se trouver articulés, mais au sens où l'art est le détour (comme était détour par le Ciel, le moment de la réminiscence platonicienne) à partir duquel la nature se révèle réelle (soit idéalisée : c'est ce point de fusion entre réel et copie qu'il faut entendre, sans quoi la mimesis est prise à contrepied). Autrement dit, l'art ne peut qu'être exposé en dehors du monde parasitique, dans la mise en scène de l'idéalisation : livre², théâtre, musée.

Pour le dire autrement, le paradoxe est que si l'art dit le réel, il ne le dit qu'en tant qu'il sensualise (ou « présente ») l'idée, ce qui est l'inverse exact d'accepter de postuler comme réelle la sensation « brute » dans toutes ses manifestations. L'art mimétique ne peut être que lisible, mais il l'est en recouvrant, en niant ce qui n'est pas digne d'être figuré, ou plutôt, pas digne de figurer (ou d'informer) le réel.

À travers les trois coordonnées que Heinich repère dans l'« œuvre » de Christo, dont la réunion en fait un pôle possible de cette négation de l'art, on voit ce qui, dans leur négatif exact (marqué physiquement, dans les lieux – la triade musée, théâtre, livre – les attitudes...), garantissait la spécificité de l'œuvre d'art par rapport au monde ; spécificité dont le régime est de devoir faire mémoire, autrement dit, d'être rendue éternelle (soustraite au devenir qui abîme toute chose – *ô temps, suspends ton vol...*).

¹ *Ibid.*, p. 11

² Et pas *numérique*, qui est tout autre chose.

Le régime contemporain renverse le tout, prend l'édifice à l'envers, et, en même temps, fait sauter le lien entre le monde et l'artiste : l'œuvre est un objet du monde, ou plutôt, il n'y a plus que le monde et le décret d'un artiste. Il faut relever à cet égard que l'art contemporain serait lui-même, selon Heinich, contemporain de la théorisation par Mauss du fait magique, comme révélateur de l'« efficacité de l'acte »¹ ; produit de la déclaration, ou du seul décret de l'art. Dès lors, l'art n'est plus le départ d'un monde par l'acte créateur, mais la projection d'un regard, d'une déclaration qui finit, seule, par consister. Il n'existe ainsi pas plus de spécificité que d'éternité de l'œuvre *pour elle-même*, puisque seul le projet, le processus, le discours consiste ; sans lequel l'œuvre n'est qu'un objet parmi d'autres.

Art contemporain, art idiot ?

En première analyse, ce rapport entre mimétique et contemporain est exactement le même en art que celui entre régime métaphysique du Sens, et renversement de la métaphysique (qui est une option métaphysique, si l'on veut bien) vers l'idiotie du *réel*.

À cet égard, plusieurs commentateurs de la modernité artistique ont dégagé la catégorie et l'histoire d'un art « idiot ». Par modernité, cette fois-ci, il faut noter simplement, comme nous l'avons relevé plus haut, la période de temps durant laquelle être moderne devient une exigence, une revendication, sinon une obligation. Car, comme le souligne Heinich, de l'œuvre d'un même artiste d'avant-garde, on ne peut décider *a priori*, dans son ensemble si, d'un point de vue modal, elle appartient totalement ou non à l'art moderne ou à l'art contemporain :

Les readys-mades [sic] de Duchamp sont emblématiques de l'art contemporain, alors que son *Nu descendant l'escalier* appartient de plein droit à l'art moderne – les uns comme l'autre ayant pourtant été produits dans la même décennie.²

Avoir posé un urinoir signé dans un musée, on trouve difficilement plus *contemporain* nous dit Heinich ; on trouve aussi difficilement plus « idiot », selon Jean-Yves Jouannais³. Faut-il dès lors entendre contemporain et idiot comme deux parfaits synonymes (au sens théorique de l'interchangeabilité parfaite de deux signifiants) ? Au sens de Jouannais, la

¹ HEINICH, Nathalie, *L'art contemporain exposé aux rejets. Etudes de cas, op. cit.*, p. 9.

² HEINICH, Nathalie, *Le paradigme de l'art contemporain. Structure d'une révolution artistique*, Paris : Gallimard, Bibliothèque des sciences humaines, 2014, p. 34.

³ JOUANNAIS, Jean-Yves, *L'idiotie. Art, vie, politique-méthode*, Paris : Beaux-arts magazine/ livres, 2003, p. 20.

caractérisation parfaite de l'idiotie, d'une considération de l'œuvre, se redouble de la prise en compte de la posture de l'artiste. S'inscrivant dans le sillage de la « saine pensée anti-idéaliste de Clément Rosset »¹, il fait sienne la remarque sur le double sens de l'idiotie : à la fois personne ou chose qui ne dit que soi-même ; et à la fois personne inintelligente².

L'*art idiot* est donc un art de la parodie, du rire, de l'ironie ; mais tout le paradoxe est dès lors que l'art « idiot », selon la catégorie que Jouannais fait émerger, n'est pas l'art des idiots, des fous, des enfants, des marges, mais le non-art d'artistes jouant à l'être.

De « simple » à « simple d'esprit », se serait superposée à la condition idiote des objets d'art la posture de l'artiste. En plus d'être idiot, tel que représenté par sa production, l'artiste fera l'idiot. Idiotie double qui, sinon condamne, du moins renégocie les limites de l'art. En proportion de ce qui est ajouté à son ancienne juridiction, l'art comme poncif se montre alors moins assuré, dépris de sa propre maîtrise, alarmé par ce qui le déborde, le moque, l'entraîne au rire.³

Il faut le dire franchement, la *Fontaine* de Duchamp était une blague. Certes, on hésite un peu avec le terme de blague, parce que, d'emblée, il semble qualifier ce geste de dérisoire, empêchant soit de penser sa postérité, et donc sa force (à nos yeux aussi indéniable que non reproductible), soit de qualifier celle-ci, cette postérité, de simple malentendu (serait-ce Duchamp lui-même qui a fini par se prendre au jeu, se prendre au sérieux ?). N'oublions pas, à cet égard que, de *Dada* au Surréalisme, c'est précisément, et uniquement cela qui se joue, le passage de l'esprit de dérision à l'esprit de sérieux et vice versa.

On en trouve la plus formidable intuition dans une note de lecture par Michaux à propos de *Poisson Soluble*, contemporaine de la parution du recueil. Contre Breton, Michaux affirme :

Il y a certes deux réalités : la réalité, le panorama autour de votre tête, le panorama dans votre tête. Et deux réalismes : la description du panorama autour de la tête (Théophile Gautier : *Le Capitaine Fracasse*, la Flore de G. Boissier) et la description du panorama dans la tête (Franz Hellens : *Mélusine, Réalité fantastique*, André Breton : *Poisson soluble*). Extraréalisme, le premier ; introréalisme, le second.⁴

Par-là, il a déplacé la différence que Breton faisait entre le réel, immanent et illusoire, et le *surréel*, transcendant et véritable. Michaux lui oppose qu'il y a certes deux états, mais qu'il s'agit uniquement de l'intériorité du sujet d'une part, et de son rapport à l'extérieur d'autre

¹ *Ibid.*, p. 13.

² ROSSET, *Le réel. Traité de l'idiotie*, op. cit., p. 50.

³ JOUANNAIS, *L'idiotie. Art, vie, politique-méthode*, op. cit., p. 15.

⁴ MICHAUX, *Surréalisme*, in *Œuvre complète*, tome 1, op. cit., p. 61.

part, qui sont tous deux également immanents, n'étant que les deux faces d'une seule et unique réalité.

Mais plus encore que de lui répondre, il le remet à sa place. En effet, il fait figurer Breton dans sa liste des écrivains « introréalistes ». De façon remarquable, il dit à Breton que celui-ci se trompe, parce qu'en croyant naïvement toucher au *surréal*, il ne fait qu'accomplir un introréalisme « monotone » en raison de son erreur. « Surréalisme ? Ce terme fera peut-être fortune, mais il se vante. »¹ Nous pouvons donc dire que, si Breton s'était finalement séparé de Tzara en lui reprochant de ne pas se prendre assez au sérieux², Michaux se moque de Breton, lui affirmant qu'il se prend, lui, trop au sérieux.

La dérision n'a rien de dérisoire. N'oublions pas qu'il s'agissait de *dégonfler* la baudruche Grand Dragon³, pour le mettre à terre ; inscrit dans son contexte, il n'y a rien de plus sérieux, et ceux qui affectent l'idiotie, inventent alors, sur la petite scène du Cabaret Voltaire, un monde. Celui qui est devenu le nôtre ; celui dans lequel la dérision est devenue monnaie courante, au risque de devenir indiscernable à force de trop de *boucan*.

Mais précisément, si l'idiotie a pu faire un monde, c'est que, de façon tout à fait paradoxale, elle a pu faire histoire. L'art idiot, à commencer par la *Fontaine* – l'un des avatars de la bombe anarchiste –, est bien contemporain, dans son mode de relation au réel, au sens de Heinrich ; cependant, s'il est idiot, c'est en tant que dérision, blague, ironie. À cet égard, à cent ans d'écart environ, si l'on revient sur l'œuvre de Christo que Heinrich plaçait dans ses traces, ce qui est absolument fondamental, c'est de noter le glissement, voire le renversement de teinte du rapport de l'artiste au monde social. Nathalie Heinrich parle en effet de l'« entreprise-Christo », qui bâtit certes une œuvre, mais œuvre taillée dans le regard, dans un bloc de croyance :

[...] la vedette, l'objet de tous les regards et de tous les commentaires, c'est bien le pont. Car entre un revêtement et un autre, il y a tout un travail de construction de la croyance en l'art – travail admirablement mené par l'entreprise-Christo (prospection préalable auprès des autorités, diffusion de projet, déclarations de l'artiste, présence dans les médias, etc.) et par les spécialistes de la célébration (galeries, musées, revues spécialisées).⁴

¹ *Idem*.

² NADEAU, Maurice, *Histoire du surréalisme*, Paris : Seuil, Points essais, 1964, p. 33.

³ Nietzsche, dans *Ainsi parlait Zarathushtra* (« Les trois métamorphoses »), métaphorise ainsi l'esprit du « Tu dois ». C'est lui que l'esprit va terrasser, devenir lion en disant *Je veux*, afin de « se rendre libre pour la création nouvelle », qui sera celle de l'enfant.

⁴ HEINICH, *L'art contemporain exposé aux rejets. Etudes de cas, op. cit.*, p. 11.

Si la question de l'indécision en fait « ne se pose pas »¹, quand, rencontrant sans aucune présentation l'« œuvre », il serait impossible de décréter avec certitude qu'il s'agit d'art, et non d'un produit utilitaire, c'est que le pont est avant tout emballé de discours, dont l'emballage réel n'est plus que la métaphore ; et à la rigueur, comme le montre la *Fontaine*, en cela à rebours plus radicale comme le note Heinich, de l'emballage, on pourrait même se passer.

Par ce qualificatif d'entreprise, l'idiotie se retrouve associée à la détermination pécuniaire, certes – angle d'attaque parmi les plus courants dans les rejets en bloc de l'art contemporain – mais tout autant, rapportée au sérieux d'un projet productif, concerté, positif, obéissant à une visée. Un projet pour une blague ; un même rapport de négation de l'art en sape les fondements du régime distinctif, mais c'est pour défaire, démonter l'Histoire, dans un cas ; pour faire Histoire, faire institution dans l'autre, un siècle après.

Comment faire Histoire – au sens restreint du patrimoine – avec sa négation² ? Encore un tour de magie ; autre manière de formuler l'indécision ontologique dont parlait Heinich. Entre les deux, l'idiotie s'est institutionnalisée, elle a connu le destin classicisant de tout horizon d'attente structurellement moderne (au sens de la rupture). Ce devenir renversé et renversant se lit sans doute de la façon la plus spectaculaire sous le signe du rapport de l'artiste à l'utilitarisme bourgeois, au régime des *objets* : du révolté à l'entrepreneur, de l'avant-garde au « chien de garde »³ ?

Artiste-entrepreneur : il en faut en effet des moyens pour emballer un pont ! Et l'on pourrait assimiler en un sens Christo à cet autre grand *prestidigitateur* qui dans la même décennie, à coup de millions et à grand renfort de marketing, pyrotechnie et titano-logistique faisait aussi disparaître des ponts. À proprement parler, non pas en les « emballant », mais en les faisant littéralement disparaître ; le désormais un peu oublié David Copperfield, star-magicien des années 90. En un sens, seulement.

Quelle différence ? La différence, elle est de réception, de posture, elle ne tient que dans la baguette magique de la considération, du discours critique ; et dans ce *je-ne-sais-quoi*, que nous expliquerons plus loin, en vertu duquel le premier déconcerte la plupart pour ne ravir

¹ *Idem.*

² Et quoique le patrimoine, comme l'a montré Heinich, soit une fabrique (HEINICH, Nathalie, *La fabrique du patrimoine*, Paris : éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2010), c'est une entreprise qui produit, pour que le patrimoine apparaisse tel, aussi bien son propre effacement.

³ HEINICH, Nathalie, *L'élite artiste. Excellence et singularité en régime démocratique*, Paris : Gallimard, bibliothèque des sciences humaines, 2005. N.B : « chien de garde » n'est pas de son fait, nous l'empruntons au titre célèbre de Nizan).

que les initiés, quand le second jouissait alors d'un plébiscite populaire. Dans tous les cas, il s'agit d'être *emballé*, c'est l'effet « ouah ! » qu'un autre contemporain, Jeff Koons, entend provoquer, par cette esthétique que Byung Chul Han a qualifiée de « lisse », esthétique des surfaces, du *cool*, de l'écran – de fumée ?¹

Art mimétique vs moderne/postmoderne/contemporain

Résumons-nous. Parmi la nébuleuse moderniste, qui fait événement, au tournant des 19^{ème} et 20^{ème} siècles, au moment où saute le verrou mimétique, plusieurs des poussées centripètes sonnent comme des négations de l'idée d'art elle-même, dont le fondement est par principe toujours distinctif. Du point de vue de la considération de l'objet, ce renversement est directement lié à celui du renversement du Sens vers l'idiotie, et la description qu'en donne Heinrich, sous le nom d'art « contemporain » en est à nos yeux excellente et suffisante. Néanmoins, elle ne peut prétendre être complète, sans se redoubler d'une description concomitante de la définition de l'artiste. Celle-ci est certes inscrite, en négatif, dans l'idée que l'art contemporain pousserait la mise en crise de l'art jusqu'au questionnement de la notion de création, puisqu'en elle se noue en même temps et indissolublement l'exceptionnalité de l'objet et du sujet qui le crée ; tous deux ne tirant cette qualité que de leur relation dynamique (l'artiste fait l'œuvre mais, aussi bien, l'œuvre fait l'artiste).

Ce n'est donc qu'en étudiant les différents statuts et postures² de l'artiste à travers son geste³, qu'on peut cerner l'évolution d'un art au départ authentiquement idiot, dans les deux sens du terme, devenu sérieux. Ce sérieux, en revanche, est le propre du *moderne*, dont l'opposition au classicisme bourgeois est aussi une radicalisation de l'idée d'art, avec le cortège de teintes mystiques, de postures d'inspiration et d'exceptionnalité que l'on sait.

On ne peut donc simplement réunir un courant sous une seule détermination ; celle-ci sera toujours trop large ; pas plus, encore une fois, qu'on ne peut assimiler un même artiste à un seul et unique mouvement ; tout se jouerait entre la fragmentation d'un nu mis en escalier, et

¹ HAN, Byung-Chul, *Sauvons le beau. L'esthétique à l'ère numérique*, Arles : Actes Sud, 2016, pp. 9-14.

² On hésite sur la qualification de statut ou de posture, parce que cela dépend autant de l'ethos performé que de sa réception – certains malentendus étant possibles, pour preuve, une fois encore, le devenir institutionnel de la fontaine, que Duchamp lui-même ne s'est mis à théoriser qu'après coup ; est-ce cela, se prendre *au sérieux* ; ou *au jeu des* réceptions et retours critiques ?

³ Au sens que lui donnait Brecht, d'un projet concerté, impliquant une image de la socialisation de l'œuvre, comme l'indique Vouilloux, pour s'en distancer dans l'élaboration de son propre concept de « geste » (VOUILLOUX, Bernard, « La pesanteur et la grâce du geste. Jean Starobinski dans l'espace des peintres », *Littérature* 2011/1 (n° 161), pp. 33-50, cit. p. 34).

la mise à nu du réel, dévêtu de l'Idéalisation de l'art, accouchant idiotement d'un urinoir ; quoique dans tous les cas, on entende secouer tout ce qui du monde est « assis », selon l'expression de Rimbaud (ou de Nietzsche à propos de Flaubert¹), c'est dans deux sens complètement opposés quant au concept d'art lui-même.

Il faut donc se méfier des mots, qui ne trouvent leur détermination que situés. Ainsi, nous pensons qu'on ne peut pas sous le seul prétexte que l'idiotie renvoie au « soi-même », en faire, sans autres distinctions, le signe transversal de la modernité, comme le fait Jouannais, à moins de perdre les enjeux de cette nébuleuse et la distinction moderne/contemporain alors absolument structurante de l'à-venir/est-venu.

Cette assimilation implique un contre-sens qui repose sur la non distinction des deux sens topiques de l'idiotie que nous avons dégagés plus haut : celle des profondeurs, celle de la surface. En effet, ayant défini l'idiotie comme le fait de « n'exister qu'en soi-même », Jouannais postule que le destin particulier qui est fait à la singularité, à l'originalité, dont témoigne la surenchère sur le « style » (ne plus même faire école, mais faire terrier), est celui de l'idiotie elle-même ; allant jusqu'à avancer que

le fameux « Make It New ! » d'Ezra Pound [c]ri de guerre récusant les héritages, répudiant les traditions, [...] n'a pas de plus juste équivalent que « Make It Idiot ! ». Puisque idiotie est ce terme, volontairement enterré, qui désigne mieux, et plus justement, que tout autre – nouveauté, originalité ou invention – la nature des objets produits tels que la modernité en dicte les caractères, embrassant sémantiquement l'inscription plastique ou mythique d'une singularité inassimilable, inimitable, et la mise en œuvre d'une héraldique à la première personne.²

Quoiqu'en signant sa fontaine, Duchamp ait fabriqué une marque, c'est exactement l'inverse de ce qui se passe dans le cas d'un Pound (à la recherche d'un style). À moins de reconnaître que ce n'est que de façon tout à fait singulière que le geste de Duchamp est moderne, en tant qu'il est singulier, mais alors dans un sens précisément contraire à celui du *moderne*. En effet, la singularité dont parle Jouannais, à partir du mot d'ordre de Pound est celle d'une œuvre d'art qui, en même temps qu'elle largue les amarres des règles qui anciennement dictaient à l'art ses lois, le fait également aux contraintes du réel *et* des choses. Car ces lois, celles de la mimesis, attachaient dans un même mouvement l'Artiste à l'Idée et à la Nature, puisque l'enjeu terminal est d'attacher, par ce trait d'union, la Nature à

¹ « Je te tiens là, nihiliste ! » In NIETZSCHE, Friedrich, *Le Crépuscule des Idoles*, Œuvres, tome 2, Paris : éd. Robert Laffont, coll. Bouquins, 1993, p. 954.

² JOUANNAIS, *L'idiotie. Art, vie, politique-méthode, op. cit.*, p. 14.

l'Idée. Le droit que se donne l'artiste est singulier en cela qu'il est celui d'une création totale ; idiotie, certes, mais cette fois uniquement au sens de l'idiotie des profondeurs, de la Robisonnade qui nie le plus radicalement les choses, comme on l'a vu. Loin de la surface, passant par le royaume fantasmagorique des profondeurs de l'« image » singulière, sans maître, sans lois autres qu'elle-même, pouvant, sans autre souci, instaurer un royaume qui soit le sien, et qui, s'il devait emporter tout le réel avec lui, l'engagerait à se déprendre de soi-même, comme l'envisageait la « révolution surréaliste ». D'où l'idée que, ne commençant plus que par soi, on ne reconnaîtra plus que soi, ou un alter ego, et ainsi de la tendance du modernisme aux chapelles.

Autrement dit, le mouvement exactement inverse de la *Fontaine* – du geste de poser un objet du réel dans le Musée, ou d'emballer un pont, soit l'idiotie médiane qui annule l'art et l'artiste à la fois – se produit quand, à l'inverse, l'idiotie du Pound de Jouannais referme entièrement l'objet sur l'artiste, dont l'image singulière est toute la loi, instaurant la lancée d'une autonomisation de l'art et de sa plus totale radicalisation.

Cependant, si l'affinité historiquement vérifiée (mais nullement intrinsèque) dans la large majorité, sinon dans la totalité des cas, entre l'héroïsme (voire le prométhéisme) idéologique de l'art moderne et l'élitisme de ses acteurs sautera à première vue aux yeux de n'importe qui, tout le paradoxe de l'art contemporain est que, dans son entreprise de retour aux choses, dans son investissement des objets et pratiques quotidiennes traditionnellement tenues pour *infra*-artistiques (par le classicisme comme par le modernisme), loin d'opérer un *retour* à la vie ordinaire, il invente une idée de l'art aussi déconcertante, sinon davantage encore que celle du modernisme, pour le non-expert.

La différence est que le premier attaque, au sein du cadre conventionnel de la symbolisation, le rapport au référent premier du *réel* (entendu comme *morale*, comme Idée, comme Vrai), là où le second attaque le cadre conventionnel de la symbolisation (et très concrètement, jusqu'à l'idée matérielle et conventionnelle du cadre – la page, le cadre du tableau, la métrique, etc. – qui marque, dans l'ordre perceptif, la frontière idéale entre le régime des objets et celui des symboles qui les *représentent*¹).

Là où le moderne en sauvegardant la structure de l'art dans sa négation, performe quelque chose d'un devenir-extrême de l'art, le contemporain en sapant d'emblée les principes structurels définissant en propre l'art, performe par sa seule décision ce qu'est l'art ; l'un dit

¹ RUEFF, Martin, « Le cadre infini – sur la poétique baudelairienne », *Littérature*, vol. 177, no. 1, 2015, pp. 21-37.

au Grand Dragon gardien de la définition et de la valeur de l'art, *ceci est un possible de l'art que je veux explorer malgré toi* ; l'autre dit au même Dragon, dans le désert de l'affirmation pure, *ceci est de l'art uniquement parce que je le veux*.

Là se signale la commune idiotie de l'artiste, dans ces deux régimes, mais aussi bien le sens exactement inverse qu'elle prend dans chacun des cas. Tout moderne n'est pas illisible, mais l'affinité entre illisible et moderne va de soi, une fois encore ; en tant que le moderne dit toujours le dépassement d'un régime symbolique institué, il porte en lui-même un désir d'impossible. Comprendre en quoi l'abolition de la valeur dans l'idiotie pure des choses, le repli en-deçà du symbolique lui-même, non seulement, peut faire art, mais plus encore, peut constituer le lieu d'un acte illisible, là est le problème que nous pose le contemporain. L'enjeu sera de montrer que ces deux questions n'en sont en réalité qu'une seule, la première conditionnant la seconde et donnant à l'illisible le premier des trois sens dans lequel nous l'envisagerons.

L'art idiot est-il lisible ?

En termes métaphysiques, l'idiotie représente le rapport au monde dans sa plus parfaite lisibilité. Comme on l'a vu, dans ce point de vue, l'existence du monde, certes, est un mystère, mais hors de notre portée, nullement un problème ; dès lors, il n'y a aucun mystère *au monde*. Cependant, si l'on envisage les œuvres, dispositifs sociaux et manifestations d'un art que, d'une manière ou d'une autre (totale, au sens de Jouannais, conjoignant les deux sens de l'idiotie, ou partielle, comme dans la définition du contemporain par Heinich) on pourrait qualifier d'idiot, on s'aperçoit qu'il s'agit, dans les représentations partagées, des œuvres tenues pour les plus déstabilisantes, inquiétantes, inabordables – l'essai de Heinich, *L'art contemporain exposé aux rejets*, en fait l'état des lieux. Si bien que, même lorsqu'en termes de posture et de discours, ces œuvres sont le produit de la revendication d'idiotie, d'inintelligence, elles ne sont consommées, voire même connues, que par des cercles d'initiés parmi les plus légitimés socialement : artistes, intellectuels, etc. L'art idiot ne serait ainsi pas un art *pour* « idiots », non seulement du côté du producteur, comme le pose Jouannais, mais aussi de celui du lecteur ?

Prenons un équivalent littéraire à l'art idiot que nous avons jusqu'ici à dessein cantonné aux œuvres plastiques ; en effet, l'idiotie est, dans les « beaux-arts » (étiquette que les plasticiens d'aujourd'hui réfuteraient à n'en pas douter), sinon plus fréquente, du moins

socialement plus visible ou connue qu'en littérature ; si bien que, dans nombre de représentations, lorsqu'on parle de la littérature contemporaine, on songe à des auteurs en fait très classiques dans leur facture, quand le terme « art contemporain », évoque d'emblée le champ restreint des œuvres plastiques, par métonymie, et, par une autre métonymie, le champ de l'idiotie.

D'une part, l'ensemble des œuvres travaillant la performance, la sonorité, le guttural... peuvent correspondre assez aisément à cette détermination d'idiotie ; l'un des poètes contemporains à le représenter le plus radicalement par la posture même qu'il adopte dans ses lectures est Bernard Heidsieck. Mais que l'on pense aussi à un autre exemple frappant du champ francophone contemporain, le recueil *Remarques* de Nathalie Quintane, dont nous avons soumis des extraits aux élèves pour connaître leur réaction.

Au passage à niveau, je m'arrête de penser pour regarder passer le train.

Quand je me prépare à passer sous un tunnel, je regarde dans ce tunnel.

Quand j'approche d'un pont, je regarde ce qui passe sur le pont.¹

Si l'on compare Heidsieck à ce texte de Quintane, on peut identifier deux tendances en fait opposées de l'idiotie littéraire : idiotie du langage ramené à sa matérialité pure (abolition effective, ou du moins tendancielle de la composante du *signifié*) ; ou alors, transparence du sens – si matériellement opaque, dans un cas, qu'elle n'est plus langage, dans l'autre si claire, si transparente à sa matérialité qu'elle ne semble plus que signification, et donc à peine, voire pas du tout de l'art.

De même que l'urinoir de Duchamp n'attaque pas les déterminations de l'art, mais la détermination de l'art comme altérité à la vie – révélant l'ensemble de codes contextuels implicites conditionnant l'œuvre en tant qu'œuvre – il faut reconnaître qu'un texte, considéré sous le seul point de vue de la compréhension, pourra apparaître d'une limpidité absolue, transparente, et, pour cette raison même, sembler parfaitement illisible, comme cela a été le cas pour la large majorité des élèves interrogés au sujet du Quintane.

Au-delà de l'extrême facilité du texte, pris aphorisme après aphorisme, de son caractère immédiatement comique (dont le ressort tient, là, pour la plus grande part, du rapport entre l'horizon d'attente de la littérarité et l'« idiotie » de ces notations), en revanche la question de savoir ce qui, là, fait *littérature* n'apparaîtra pas, si bien que le livre lui-même, en tant que

¹ QUINTANE, Nathalie, *Remarques*, Le Chambon-sur-Lignon : Cheyne éditeur, 2007, p. 14.

signe, mimant tous les ressorts classiques de la littérature, apparaîtra comme un refus, dès lors qu'on entreprendra, plus que de le lire linéairement, de le *lire* comme une œuvre, à même de nous intéresser, plus que de simplement nous distraire.

Le clivage naîtra alors d'une incompréhension réciproque entre deux types d'homme, chacun défini par sa maîtrise du *sens* de la littérature ; œuvre dès lors de culture, de référence, de clin d'œil ; étalant sur la surface d'une société, les différences temporelles entre l'homme d'avant, du passé, et l'« avant-garde ». Suffirait-il de ne rien *attendre* ? De le déclarer ?

On voit ici combien la poétique ne se définit, intrinsèquement, que par la dynamique entre les textes et les modes de lecture qui, en fait, sont premiers. On reste enfermé dans les clivages entre lire et écrire, entre le premier et le deuxième degré, et n'explorons pas d'autres possibles modes d'approche des textes à même de questionner ces dichotomies. Ainsi, au-delà du grand écart traditionnel entre le corps et la tête, illisible – en tant qu'impossible, et donc moment critique déstabilisant tous les ordres institués – pourra vouloir dire manipulable, réagençable... Il y aura toute la gamme des permissions à explorer, par laquelle les textes se trouveront reconfigurés, comme nous l'envisagerons dans les parties III et IV, sous un angle d'abord théorique et sous un autre angle majoritairement pratique, ensuite.

Sans cela, concernant une œuvre comme *Remarques* qui tient en un sens du *ready made*, on peut espérer à la rigueur qu'elle amusera davantage qu'une boîte de conserve posée sur un podium au cœur d'une salle vide, celui à qui (sans qu'il ne l'ait appris déjà, ne soit entré dans le cercle des initiés) on dira : voici de l'art. C'est parce que Quintane est drôle. Mais on coupera le rire sous les pieds du lecteur non expert à qui on demandera de *faire* quelque chose de son expérience ; aussi longtemps que l'on résumera ce *faire*, second (en droit ouvert à tous les gestes, sans distinction ni hiérarchie), à un acte de confection herméneutique, une fabrique du sens, où il pourra toujours (dé)montrer son habileté, avant de savoir s'il a vraiment montré l'œuvre. Mais on dit alors que cela en tient lieu, entièrement.

Et que l'on compare pour s'en rendre compte, ce texte de Quintane, une auteure à l'avant-garde du contemporain (par quoi l'on ne veut pas dire poète d'avant-garde, ce qu'elle refuserait sans doute), à un poète son contemporain (au sens épochal) dont nous avons aussi soumis les textes aux mêmes élèves : Bernard Friot.

J'ai sur le bout de la langue
ce mot
qui me brise le cœur
et me fait mal au ventre
qui me serre la gorge

et me coupe les jambes
qui me brûle les yeux
et fait grincer des dents.
Je l'ai sur le bout de la langue
ce mot
et je m'en mords les doigts.¹

De fait ce poème est simple à comprendre, cadre avec les attendus du genre, exprime des sentiments et sensations, joue avec les mots de façon plaisante... (entendons-nous bien, je ne parle pas de qualité moindre, il me *plaît* aussi, et soit dit en passant il est dur de trouver des qualificatifs qui ne nous font pas hiérarchiser...); on est plus proche du contemporain au sens de la vision majoritaire de la littérature, celle qui est visible médiatiquement. S'il est tout à fait lisible, donc, c'est parce que, si sa forme est le produit de la modernité (il n'est pas classique, au sens de la poésie en vers réguliers), il cadre avec des attendus qui, de façon syncrétique, ressortent d'un certain classicisme, et d'un ludisme poétique tout à fait moderne, mais ne posant pas de réel problème à la lecture.

Quant au destin des images classiques de l'art, dans le champ contemporain, on remarquera que, dès le modernisme, les codes obligés de la poésie classique (dans une version certes assouplie), s'ils disparaissent de l'art en train de devenir légitime, au contraire demeurent extrêmement vivants, maintenus, vivifiés dans l'art perçu comme *populaire*, la chanson (combien de *hits* francophones, aujourd'hui, ne sont-ils pas rimés, quand on sait que la rime était autrefois l'un des signes de distinction littéraire ? Combien de poètes légitimes contemporains, riment, à rebours – et, s'ils le font, est-on sûr que ce n'est pas ludique, ironiquement référentiel ?). Les aspects rythmiques, en même temps qu'ils rythment, font aussi signe, socialement, affirment, situent, font transaction ; ne sont jamais entièrement déliés de ces autres formes de souci, certes bien peu sublimes, mais pour cela même, *du monde les mieux partagés*.

L'art idiot est illisible en tant qu'il maintient les apparences du régime mimétique (tout ce qui, dès lors formellement, vidé de toute substance, pure fonction, *fait art*), tout en le minant, en tant qu'il déstabilise ce régime lui-même, lorsqu'il se maintient, fût-ce au moins dans la survie du patrimoine. D'autant plus clivant, comme nous le verrons, qu'il donne lieu le plus souvent, même lorsqu'il se revendique de l'inintelligence, à des modes de réception et de lecture parmi les plus savants, *glosants, discourants*.

¹ FRIOT, Bernard, *A mots croisés*, Toulouse : éditions Milan, 2010, p. 17.

C'est donc le premier sens dans lequel on peut entendre l'illisible ; et ce n'est pas celui que nous avons envisagé, qui pourrait répondre à notre recherche. Le problème est que ce déplacement de la valeur dans l'œil du regardeur, dont nous avons parlé, s'il rend la consommation de cet art tout à fait aisé et naturel à l'expert, le rend au contraire le plus déconcertant pour le non expert ; plus qu'aucun autre art, il trie, distribue, sépare les publics. Peut-être suffirait-il de dire à un regardeur peu *averti* que Duchamp faisait une blague, une blague sérieuse et chargée de sens, mais dont l'absolue non reproductibilité théorique a dérivé dans une lignée. Que cette blague pût faire histoire ? On peine à ne pas y voir, au moins un peu, la prééminence de mécanismes sociaux de distinction, comme les nommaient Bourdieu. Le recul du temps nous le dira.

Dès lors, il faut s'entendre, comme nous l'avons dit, sur la désignation précise, restreinte et très spécifique de l'idiotie, qui croise d'autres déterminations proches, thématiquement, mais nullement réductibles à celle-ci ; lui étant même parfois opposées, dans d'autres œuvres ou courants. Parce que, nous l'avons vu, il y a beaucoup de choses rassemblées, au croisement de cette revendication qu'est l'idiotie ; de différents ordres. On peut aussi bien y voir l'effet ou le lieu de la plus grande singularisation subjective, que l'annulation de la subjectivité même, dans l'objectivation ; la première n'étant pas l'art idiot, qui est une chose très spécifique, restreinte, on l'a vu, particulière, paradoxale.

Et d'un autre point de vue encore, lorsqu'on se replie sur les choses, les choses sont plus que les choses ; les choses, c'est un certain rapport. Ce qui, précisément, dans l'idiotie, n'est pas tant l'affaire du « point de vue des choses », qu'un point de vue de l'accès lavé du multiple, du virtuel, des ailleurs. Cet autre retour aux choses ne se dit pas, donc, sous le nom de l'idiotie, avec son cortège d'ambiguïtés qui nous tirent du côté de l'irrévérence, de la parodie. Ce serait celui de la *présence*, pour reprendre une expression consacrée. Et là, on sent d'emblée qu'on est dans tout autre chose.

Au croisement de l'esthétique et de l'éthique, dans ce que le courant majoritairement heideggérien (décrié par Meschonnic) nommerait une « poétique »¹, qui plus que le lieu du croisement pluriel entre *formes de vie* et *formes de langage*², désigne déjà une certaine habitation de l'art, une certaine idée de l'art, de la vie par l'art, de l'art comme Eden.

Il faut se méfier de l'indétermination des mots qui fait que l'on pourrait faire de l'idiotie, sans autre considération, le mot-clef du mouvement général du 20^{ème} siècle, un mot d'ordre

¹ PINSON, Jean-Claude, *Poétique*, Seyssel : Champ Vallon, 2013.

² MARTIN, Serge, *Voix et relation*, *op. cit.*

positif. Que l'idiotie, de manière transversale, puisse désigner négativement le rejet général du mimétique, cela peut tenir ; et il y a peut-être profit à reconnaître que, à chaque fois, quelque chose de commun est *rejeté* ; mais, à chaque fois, en même temps, quelque chose de très différent est affirmé qui n'est pas de moindre importance que le mouvement de dégagement.

Il y a toujours une constellation de points de vue, chacun pour soi ouvert, et dont l'œuvre, ou l'école, si elle tend à les cristalliser, est une réalisation particulière, un agencement qui par sa manière donne son sens à chacun, un système singulier (lui-même non pas isolé) aussi bien. D'abord, à ne considérer que les œuvres, on s'aperçoit déjà que dada, ce n'est pas Reverdy ; que du Bouchet, ce n'est pas Quintane. Dans l'élection que tel ou tel lecteur fait d'un corpus, il y a non seulement des affinités pour des traits ou des agencements formels, dans la seule considération desquels, déjà, ces œuvres diffèrent, mais, même entre deux œuvres qui pourraient sembler proches de ce point de vue, ce qui prime, en termes d'affects, d'attracteurs, cela peut être les univers imaginaires déployés – idiotie des villes, idiotie des champs – parfois prioritaires sur des élections formelles (ainsi d'une affinité pour un univers thématique, transversal aux poétiques le déployant).

Qu'on prenne en compte, par ailleurs, les discours tenus par les auteurs, ou sur les œuvres. Ce ne serait qu'au nom de séparations *a priori* entre les arts, les genres, l'art et les autres pratiques qu'on refuserait d'envisager ensemble des mouvements de sous-enchère, de ce que Baetens a nommé « minimalisme »¹, transversaux aux « genres littéraires », dans leur acception socio-éditoriale. De même, lorsque la plupart des poètes – les poètes majoritaires, si ce n'est la majorité des poètes francophones – ont durant la deuxième moitié du 20^{ème} siècle théorisé dans leurs textes et dans leur glose, une image de la poésie comme viatique face à un monde intenable, morcelé, déserté ; une voie de recherche vers le *mystère de l'immanence*, cachée à fleur d'expérience². On voit d'une part qu'on est très loin, à rebours même, des jeux de Quintane ou d'autres ; mais d'autre part, à ne s'en tenir qu'au discours, en mettant un temps les textes de côté, on voit surgir des liens avec toute la vague *New Age* du développement personnel, vague dans laquelle d'ailleurs l'art et la poésie auront une grande importance, comme moyen ; un grand nombre parmi ceux et celles qui écrivent de la poésie aujourd'hui le font dans ce sens, selon cette vision.

¹ BAETENS, Jan, *Pour en finir avec la poésie dite minimaliste*, Bruxelles : Les impressions nouvelles, 2014.

² Trait d'union aux poétiques de Jaccottet, du Bouchet, Dupin, Bonnefoy, pour ne citer que quatre parmi les plus célèbres d'une « époque » (dira-t-on, faute de mieux – conscients qu'ils ne furent pas toute l'époque –, parce que, bien évidemment ni *école*, ni *mouvement* n'y convient).

Pourtant, côté littérature, édition, comme le rappelle Baetens, on a d'un côté des romans minimalistes, lisibles, boudés de la critique autant qu'ils sont plébiscités par le public ; de l'autre, une poésie qui, quoiqu'elle affirme ce que l'on a dit, se trouve dans un rapport éditorial exactement inverse. Poésie le plus souvent déconcertante, et qui fonde ce rapport à la simplicité, ce retour à la chose même, dans le détour souvent complexe, hyper cultivé et tout aussi peu accessible que les textes eux-mêmes, d'un appareillage philosophique qui, par rapport aux textes à dominante lyrique, tend, du moins quantitativement, à prendre parfois le pas¹.

Dès lors, si l'on peut dire de ces poètes qu'ils sont illisibles aussi bien, c'est dans un sens tout autre que celui de l'idiotie, et quoiqu'au nom de revendications du retour à l'authentique ; trop clair contre trop opaque (fût-ce d'une obscure clarté ou autre ressaisie conceptuelle). Ce sera l'objet du troisième sens dans lequel on peut entendre l'illisibilité : l'incompréhensible.

Mais, plus proche de l'effet de l'idiotie, qui attaque le sens éminent de la valeur (celui de la détermination distinctive de l'art), par la mise à nu équivalente de toute chose, c'est d'abord un autre sens, le plus courant de la valeur, qui est alors questionné : son sens moral. Avoir ouvert les portes de la sensation, avoir rendu le réel « à qui il appartient », sans voile ni distinction, peut se poser comme amoralisme, et pourtant cela interroge toujours la possibilité d'éprouver un amoralisme réellement. Car dire le réel idiot, c'est dire tout le réel – l'horreur est-elle *aussi idiote* que le « bien-être » ?

1.3.2.2. Art extrême

Était-il indifférent que Duchamp choisît un urinoir ? Cela sautera aux yeux qu'il n'en était rien ; et, quoiqu'il eût tout aussi bien pu choisir une cuillère, un ballon ou une mèche de cheveux pour signifier la négation du régime artistique, ou plutôt, son déplacement dans la seule décision de l'artiste, dans l'œil du regardeur – mais c'est la même chose –, dans l'idiotie des choses, il a bien choisi un urinoir, ce qui n'est pas indifférent.

Il y avait à transgresser non seulement le régime de distinction des œuvres, mais aussi celui de la bienséance ; car le régime mimétique est régime moralisé du réel, et l'esthétique au sens philosophique classique est, comme nous l'avons vu, moralisation de la sensation : n'est

¹ BAETENS, *Pour en finir avec la poésie dite minimaliste*, op. cit., pp. 10-11.

sensible que ce qui est régi par l'Idée, calqué sur le concept du Beau, indissociable ou « traduction » sensible du Bien.

Peut-on, pour autant, résumer à un seul mouvement la transgression de Duchamp et celle de Sade qui, selon Kacem, l'anticiperait et dont, sous ce rapport, il faut bien rétablir une communauté qu'on a d'abord refusée ? Peut-on d'ailleurs parler dans les deux cas de transgression – n'y a-t-il pas, dans un cas, davantage régression ? Si le « geste » de Duchamp abolit le régime d'idéalisation de la sensation, en effet, il ne met pas à l'épreuve la sensation elle-même, dans son ordre, dira-t-on, dans sa capacité à soutenir une affection, mais dans sa catégorie idéalisée. Le problème, comme l'a noté Heinich, n'est pas sensible, il est cognitif : non pas *puis-je voir*, ou supporter, mais *que vois-je* ?

Ce qu'il y avait de transgressif dans le choix de l'urinoir, c'était de porter au pinacle, au cœur du lieu-régime de la visibilité qu'est l'art-musée, ce que l'on cache dans les lieux considérés comme les plus bas, les wc publics ; mais c'est une valorisation, une moralisation toute intellectuelle, car, pour lui-même, extrait de ces « cadres »¹ signifiants, l'objet urinoir n'heurte en rien la sensation ; il est au contraire, trivial, quotidien, passant inaperçu, et, dans le cadre indissociablement biologique et intime (du point de vue de la série sociale du tabou), l'urinoir est au contraire un lieu de *soulagement*.

C'est donc dans un tout autre sens que Sade est « inesthétique », et son illisibilité hypothétique ne peut donc être du même ordre². Or, il se trouve par ailleurs assimilé, chez Prigent, aux illisibles, aux côtés de Rimbaud, Pound ou Mallarmé (et non Duchamp, celui de la *Fontaine*, du moins, par-dessus lequel, du point de vue de son modernisme, Prigent saute à pieds joints).

Un premier point de vue distinctif sera celui que, avec Paul Ardenne, nous nommerons l'« extrême »³ ; idiotie, soit transgression par la sous-enchère esthétique d'un côté : un urinoir vaut bien un tableau, un Duchamp (l'est-ce?) un Degas ; extrême, soit transgression par la surenchère de l'autre, dans la poursuite effrénée de l'échelle des douleurs et plaisirs, et, surtout, de leur inquiétante confusion et non moins inquiétant détail.

¹ GOFFMAN, Erwin, *Les cadres de l'expérience*, op. cit.

² Nous ne disons pas qu'une œuvre en un sens idiote par son principe ne pourrait pas être en même temps extrême ; mais alors, serait-elle réellement l'une et l'autre ? Cette question excèderait les besoins de notre enquête, nous l'indiquons néanmoins.

³ ARDENNE, *Extrême. Esthétique de la limite dépassée*, op. cit.

Sous ce rapport, face à la multiplication des spectacles extrêmes, cela dans tous les types d'art, des plus légitimes aux plus visibles¹, ce n'est qu'avec l'assurance d'une exceptionnalité du régime littéraire qu'on traitera comme illégitime la comparaison entre l'œuvre d'un Sade et les spectacles cinématographiques ou vidéoludiques empreints de sadisme ; à la seule condition de savoir déjà ce qu'est une œuvre littéraire, et d'avoir décidé que la littérature n'a rien à voir, purement, avec les *mauvais genres*. Cependant, dans le lieu même de cette rencontre, dès ce point commun, on s'aperçoit qu'il y a bien quelque chose qui d'une œuvre à l'autre est tout à fait différent (et cela n'a rien à voir ni avec son média, ni, *a priori*, avec le nombre de ses lecteurs-spectateurs-joueurs) ; lieu de l'art, problème de la mimesis, une fois encore. Car l'extrême en tant que tel est tout ce qu'il y a de plus *réel* ; n'a pas attendu l'art pour exister ; et le réel rapporté à soi, idiot, compte toute la gamme quantifiable et inquantifiable de la sensation, rivalisant d'imagination avec Sade. Dans le réel idiot, l'horreur vaut-elle la sérénité ?

C'est même dans ce rapport entre ce que l'on pourrait nommer le devenir-hygiénique du réel à l'heure des démocraties industrielles pacifiées sur leurs terres, et la mise en scène, en un spectacle permanent de ce dont le réel se trouve dès lors « lavé », que plusieurs auteurs expliquent la prolifération de la représentation de l'extrême, dans ces sociétés policées, comme un phénomène de compensation².

Or, l'extrême du réel peut-il être qualifié d'illisible ? Question non pas de manifestation, mais de régime de lecture/rationalisation : dans l'idiotie, une pierre vaut sa concaténation, qui vaut un homme assis sur la pierre, qui vaut son absence, qui n'existe pas. Faudra-t-il, au nom de l'idiotie, pousser la logique jusqu'à affirmer qu'un dimanche ensoleillé au fil de l'eau vaut un meurtre de masse ? Rosset ne le dira pas, mais par quel tour de passe-passe s'en tirer ? En spinozisme, c'est par les voies de la nature elle-même. Soit.

D'un autre point de vue, il existe des régimes, c'est bien connu, de justification religieuse de la souffrance, qui ne la rend pas plus facile à supporter d'un point de vue purement sensoriel, pour qui l'éprouverait, mais pourrait aller jusqu'à le rendre plus supportable d'un point de vue métaphysique, et peut-être en retour un peu plus tolérable malgré tout (la

¹ Si ce n'est une loi que l'échange entre légitimité et invisibilité, du moins. Devenir-imperceptible ; d'autant plus, lorsqu'on se montre, se cacher dans sa monstration, c'est peut-être le sens de la surenchère à l'autonomisation au sens bourdieusien. Pour être exact, cette remarque, on ne la comprendra qu'après avoir terminé la partie II ; anticipation d'un renvoi rétrospectif, donc.

² ARDENNE, *Extrême. Esthétique de la limite dépassée*, op. cit et BELHAJ KACEM, Mehdi, *L'affect*, Paris : Tristram, 2004.

souffrance justifiée est-elle plus supportable que l'autre ?). Du moins, si la puissance de supportabilité d'une image de l'horreur à même de la rationaliser est plus problématique en ce qui concerne la personne souffrante, elle est indiscutablement capable de rendre l'acte sensé, voire désirable (ou au moins nécessaire), sinon pour un éventuel bourreau, au moins pour le *spectateur* d'une violence *réelle* : de la torture de l'Inquisition ou de régimes politiques¹ aux apocalypses génocidaires, en passant par les asservissements mécanistes de l'esclavage et le colonialisme ; de certains rites de passages tribaux² à l'esthétisation *managériale* du régime d'épuisement du corps par sa démultiplication à travers le champ du possible³, dont le *burn out* et la dépression marquent le retour de flamme du réel.

Ce qui rend donc, en droit, l'insupportable illisible est une affaire d'esthétique, au sens double : d'abord parce qu'il s'agit de l'expérience sensible, la plus théoriquement « brute » de l'œuvre, et deuxièmement parce qu'elle dépend non pas uniquement de la série sensible, de la manifestation prise pour elle-même, mais de la poétique propre à cette œuvre – sa mise en cadre et en temporalité ; pas uniquement, même, mais au régime général du rapport entre extrême du spectacle, et Sens qui est toujours attaqué dans l'horreur (problème théologique par excellence : le Mal).

Or, pour démêler le lien entre extrême et illisible, pour revenir à Sade, notons que, d'un point de vue sémantique, son œuvre est d'une clarté-rasoir. L'œuvre de Sade, en effet, présente le cas d'un texte « insoutenable » *et* parfaitement limpide, *clair*. Il ne faut sans doute pas considérer cette clarté comme un hasard, mais une des dimensions clefs de sa poétique (faire jour sur, passer le réel au rasoir de l'esprit détaché, maître des corps).

Bien entendu, des deux considérations (excès et clarté), seule la deuxième tient d'une mesure objectivable, étant donné qu'il y a des textes plus ou moins accessibles. L'insoutenable, en revanche, en tant que qualité sensible, ne peut aussi clairement que l'autre s'offrir comme une mesure ; on peut décrire les thèmes d'un livre, sa plus ou moins grande clarté, mais on ne peut pas en inférer mécaniquement l'*expérience* d'un lecteur. Ainsi, lorsque Prigent note ce chiasme entre l'accessibilité sémantique du texte de Sade et le nœud réel de

¹ Miguel Benasayag, militant de la guérilla guévariste dans les années 1970, torturé et emprisonné durant 4 années, écrit que « la torture agit toujours en tant qu'irruption, en tant qu'interruption de tout sens. » In *Utopie et liberté. Les droits de l'homme : une idéologie ?*, Paris : La Découverte, 1986, p. 38.

² ELIADE, Mircea, *Mythes, rêves et mystères*, Paris : Gallimard, folio essais, 1957, pp. 40-46.

³ EHRENBERG, Alain, *La fatigue d'être soi*, Paris : Odile Jacob, 1998, pp. 14-16.

son illisibilité, il redouble le qualificatif d'insoutenable¹ par celui, d'abord étonnant – est-ce un effet, un *truc* avant d'être une idée ? – d'« ennui » :

Le sexe, toujours le sexe, ne pense qu'à ça, fait défiler lugubrement ses obsessions, rien d'autre à se mettre sous la dent. Ça finit même par empêtrer l'action, plus de progression, accumulation, arrêt sur images, 120 journées pour rien qui aille dans la douce respiration du temps : juste un catalogue des idées tordues.²

Les catégories d'« insoutenable » et d'« ennuyeux » ne décrivent pas des réactions multiples, des possibles que provoquerait le texte sans jamais les envelopper entièrement, puisque chaque rencontre avec tel lecteur expliquera qu'ait lieu telle expérience : effroi tantôt, tantôt ennui. Rapporté à l'effet, et quoique plusieurs auteurs aient montré avec force la part qu'y tient le texte, il existe toujours, sinon un imprévisible, au moins une part d'indétermination qui tiendra au lecteur lui-même.

Cependant, on hésite finalement à prendre ces qualificatifs uniquement comme des descriptions subjective de l'expérience – l'un s'ennuierait là où l'autre ne pourrait pas même tourner la première page et prendre ce risque, celui de l'ennui, car tétanisé au détour du deuxième paragraphe. Ainsi, comme le précise ensuite Prigent :

Ennuyeux veut dire : exclusivement fixé sur l'énoncé des monstrueuses voluptés de la sexualité. Et ce de façon réfléchie, austère, poussée au bout de l'excès. Avec la résolution de « tout dire ». Et de ne dire que ça. Sans supplément d'humanité [...].³

Rien de contingent à l'ennui, donc, et c'est cette manière particulière de traiter l'outrance, la transgression absolue, autant par le plus pur classicisme rationaliste de l'expression, que par le rythme lassant, obsessionnel et mécanique des descriptions dont l'agencement (au sens de Deleuze et Guattari⁴) implique la poétique singulière de ces textes.

Dès lors, ce qu'il y a peut-être de plus franchement illisible, c'est le point de recul sur la justification de l'horreur ; lorsqu'on est face, extérieurement, à la possibilité de ce point où extrême et désir s'accordent, ou alors, quand, par-delà le désir – là où désir et atonie, monotonie s'échangent, tendant à une insoutenable équivalence – c'est-à-dire lorsque l'extrême est le seul aiguillon de sensation d'un corps fatigué par l'expérience : banalité, automatisme, idiotisme, les corps devenus des machines à plaisir et à désir, autant qu'à

¹ PRIGENT, *Une erreur de la nature*, op. cit., p. 24.

² *Ibid.*, p. 26.

³ *Idem.*

⁴ DELEUZE, GUATTARI, *Mille Plateaux*, op. cit., p. 15.

peine. C'est l'insignifiance de l'horreur, autrement dit le point où plaisir et douleur se rejoignent ; et c'est peut-être dans l'extrême que l'on retrouve une parenté entre l'explication du rire par Bergson, et l'illisibilité.

À cet égard, si l'insoutenable peut se voir justifié, c'est entre autres à travers un régime mimétique de perception qui dit la forme, en contraste, de nombre des spectacles extrêmes contemporains. À l'inverse, il existe un extrême tout à fait mimétique dans les productions contemporaines, qu'on pense aux *blockbusters* ; ce qui nous rapproche de la *catharsis*, du moins comme hypothèse.

Sommes-nous, pour autant, devenus insensibles à la charge d'illisible de l'extrême ? Non, car si elles peuvent prêter à rire dans le monde contemporain, contribuant dès lors à une logique de distinction¹, les controverses morales n'ont pas du tout disparu. Pour certaines, elles sont cantonnées à des effets d'anachronisme propres à un monde dans lequel le pouvoir, ne s'exerçant plus sous la forme d'une contrainte et les valeurs pouvant s'exprimer, donnent le spectacle d'indignations locales et parfois plus inefficaces que dans le silence imposé par un État entendant régir les mœurs et censurer les avis divergents. Ainsi du « scandale » de l'œuvre *Piss Christ*², qui n'a effarouché que des chrétiens pratiquants (et peut-être d'autres religieux, par solidarité). On pense encore à la décision par le Centre Pompidou de retirer in extremis de l'exposition *Hors limites* une œuvre de Huang Yong Ping,

[...] qui avait prévu d'installer, sous le titre *Le Théâtre du Monde*, un vivarium en forme de tortue contenant des serpents, des araignées, des lézards, des scorpions, des mille-pattes, des scolopendres, des cafards, lesquels y seraient abreuvés et pourraient y évoluer librement.³

C'est en effet sous la pression d'associations de défense de la cause animale que le Centre Pompidou, alerté par la peur d'un litige, a décidé de retirer cette œuvre, alors que la presse n'en avait pas même fait écho, comme le note Heinich ; indignations privées ou communautaires, relativité du goût, éclectisme, frais de justice...

En va-t-il de même d'une œuvre comme celle de Damian Hirst qui, selon son propre aveu, est allé toujours plus loin, à la recherche d'une limite aussi longtemps qu'on ne la lui fixait pas⁴ ? En écho au sous-titre que donne Ardenne à son essai : *L'esthétique de la limite*

¹ Concept qui sera largement discuté dans la partie suivante.

² Œuvre d'Andres Serrano datant de 1987, présentant un crucifix en plastique que le photographe a plongé dans un verre qu'il avait préalablement rempli de son urine et de son sang.

³ HEINICH, *L'art contemporain exposé aux rejets. Etudes de cas, op. cit.*, p. 155.

⁴ HEINICH, *Le paradigme de l'art contemporain, op. cit.*, p. 77.

dépassée, de surenchère en surenchère, la quête de sensation d'une époque fatiguée semble en effet inépuisable.

1.3.2.3. Idiot et extrême : deux modes non démocratiques

Le mimétique fait tenir ensemble signification et sensation dans le régime transcendantal du Sens : le Vrai rapporté au Beau sous le point de vue, et en vue de la réalisation du Bien. Bien qui, dans la triade platonicienne – que l'on prend parfois à tort comme une équivalence des trois termes, lorsqu'il s'agit d'une articulation dynamique produisant le modèle de la rectification du réel –, est le terme princier¹. L'idiotie attaque le mimétique par le côté du Sens ; l'insoutenable, par celui de la sensation. Mais c'est à chaque fois, on le voit bien, tout le système qui est par un côté érodé ; si bien que l'attaque pour soi ne dit pas l'illisibilité : l'idiotie devient, au contraire, si elle est ressaisie dans un système herméneutique dans lequel le discours confère à *n'importe quoi* la valeur de ce qu'il projette et désire, le lieu de la plus parfaite et clivante lisibilité.

L'extrême, de même, s'il est ressaisi par le point de vue du Sens ou de l'idiotie, n'est plus, tantôt, qu'une partie cathartique, mécaniquement, d'un processus de mise à l'épreuve (ainsi, du point de vue chrétien, c'est tout le réel qui se trouve *extrémisé*, épreuve de la souffrance en vue du salut – souffrance récupérée, compensée, dans une économie symbolique, mais stricte aussi bien, par exemple dans le Catholicisme à travers le « trafic des indulgences » que condamnera la Réforme) ; tantôt, une sensation parmi d'autres, distincte sur une échelle quantitative, à la rigueur, mais, de ce fait, sans aucune exceptionnalité.

Du point de vue précisément du problème de la lisibilité, un quelconque système sémiotique-esthétique s'envisage comme un opérateur de distribution corrélativement des manières de lire et des lecteurs réels. Si le lisible est par définition le plus grand système de hiérarchisation, ces deux exemples d'illisibilité ne s'offrent en fait pas comme simple renversement. Que l'on prenne l'idiotie, d'abord : son illisibilité paradoxale l'est avant tout de contredire l'axiome d'universalité de l'illisible ; étrangement, on doit reconnaître que l'art idiot n'est illisible que relativement à un point de vue. Pourtant, on ne peut pas parler de difficulté, car, si c'est le point de vue seul qui crée la lisibilité, entre deux lecteurs, l'un qui saura lire l'œuvre d'une manière, et l'autre qui restera entièrement en dehors et sans accès à

¹ PLATON, *La République*, *op. cit.*

elle, la différence n'est pas de degré, mais qualitative ; raison pour laquelle, paradoxalement, cette situation, circonscription, est universelle en même temps.

Concernant l'insoutenable, soit sa valeur est universelle, mais elle est d'absolue annulation, de « rapt »¹, soit elle reconduit des échelles, mais qui se construisent ou bien sur l'irréductible d'une vertu morale (le courage), ou bien sur le retour d'un jugement aux contours flous, entre objectivation clinique et reflux de moralisation : la perversion.

Mais il existe un troisième lieu de l'illisible, celui qui intéresse prioritairement notre recherche, celui du dépassement réel des dualismes, et de la distribution sociale des compétences. Opposé, par principe, à l'idiotie, ce troisième régime est celui de *l'incompréhensible*, de la nuit du monde, sourde à l'appel d'un désir de sens qu'une certaine modernité a tendu à considérer comme dépassé ; et ce régime, ce désir renouvelé, nullement éteint, peut se découvrir précisément à travers une autre considération des œuvres poétiques considérées comme l'ayant épuisé. Si en effet la fusion du mot et de la chose engendre l'insignifiance (comme absence, ou plutôt indifférence du sens), à l'inverse, il existe un ensemble d'œuvres que l'on dira incompréhensibles : par quoi nous entendons précisément non pas un régime d'absence (que désigne l'idiotie), mais d'indécision du sens ; qui opacifient, empêchent la transparence de la signification, si bien que, dans le jeu de leurs explorations rythmiques, se perd toute référence précise.

1.3.2.4. Incompréhensible et poésie

En termes de représentations partagées, comme dans nombre de discours critiques, il faut relever l'assimilation généralement faite de l'incompréhensible au corpus (pour ne pas dire au *genre*) poétique. Or s'il est sans doute vrai, d'un point de vue quantitatif, qu'une large part de la littérature que l'on pourrait spontanément vouloir nommer *incompréhensible* est poétique (au sens générique, historique, sans davantage discuter ici les déterritorialisations possibles), il n'est pas moins vrai qu'une part importante de la production romanesque et théâtrale l'est également. Par ailleurs, un nombre non moins important, si ce n'est majoritaire, du corpus poétique, relativement aux critères établis plus haut, est parfaitement lisible ; d'un point de vue historique, jusqu'aux premières vagues du modernisme, la poésie, comme le reste de la littérature l'est parfaitement et même essentiellement ; ce qui ne veut pas dire qu'elle soit

¹ ARDENNE, *Extrême. Esthétique de la limite dépassée*, op. cit.

facile encore une fois. Par ailleurs, cela demeure absolument vrai après cette rupture ; nous ne sommes pas, comme on l'a vu, passé d'un bloc à l'autre ; de même que nombre d'œuvres modernes (déstabilisantes en cela, pour leur premiers publics) étaient parfaitement compréhensibles.

Il en va ainsi d'œuvres qui demeurent lisibles (qu'on pense à Prévert, dont il faut cependant noter la réelle modernité, si l'on choisit d'autres marqueurs, ne serait-ce que le critère du vers), et d'autres dont l'illisibilité tient à un excès de clarté, les œuvres idiotes-illisibles, au sens envisagé plus haut ; de même des œuvres qui, quoique n'ayant plus de signification, tiennent leur idiotie d'un devenir-matière du langage (le lettrisme par exemple) ; impliquant que, quoiqu'on ne puisse les comprendre au sens de l'attente d'un sens, elles ne peuvent être dites incompréhensibles, puisqu'elles annulent la composante de la signification elle-même).

Ainsi, corrélativement, et quoique la question soit en fait plus complexe, si l'on essaie de lire des calligrammes posant des problèmes de compréhension comme un texte lisible, en tentant d'y organiser une signification globale, à quoi arrive-t-on ?

Sous le rapport de son image visuelle, un calligramme – sinon tous, une large majorité d'entre eux – est immédiatement et entièrement lisible, à la rigueur polyvalent : est-ce un soleil, est-ce une explosion, est-ce une fleur ? On troque des images complètes, on substitue, mais sans blanc, sans aspérité, avec des jeux de valeur se tissant dans ce passage, peut-être, des tissus signifiants dans le jeu de passe-passe virtuel entre les images possibles. Mais jamais de problème, jamais d'échec ; jamais de pure prolifération, telle qu'au contraire elle agirait, si, à la place du dessin (soleil pluie ou fontaine, par exemple, comme chez Apollinaire), on avait inscrit, uniquement, « soleil », « pluie » ou « fontaine », au milieu de la page ; comme l'a bien vu Jan Baetens, ce qui accrédite l'idée qu'un mot seul n'est jamais un élément, mais tout le système jouant à plein dans tous les sens, un devenir-fou ; blancheur non comme un silence, mais comme une page infiniment se noircissant dans ses profondeurs :

À première vue, on pourrait croire qu'il s'agit là d'une tentative de rapprocher la poésie d'une manière d'essence, ce qui serait un programme minimaliste cohérent et logique. Malheureusement, la pratique des poètes minimalistes n'obéit guère à ce projet, puisque les techniques d'écriture qui se trouvent mobilisées contredisent à bien des égards l'idée de réduction autoréférentielle. En effet, tant la suppression de la

syntaxe que le remplacement de la ligne par la page ne sont pas des facteurs de minimalisation, mais au contraire de maximalisation, notamment du sens.¹

Pour revenir au calligramme, il s'opacifiera si on le rapporte, ensuite, à un schème sémantique, ou que l'on refuse que ce schème ait pris le pas sur la gêne que le texte provoque. Parce qu'il ne pose pas de problème de lisibilité si l'on choisit de ne le recevoir que comme pur agencement graphique de mots ; alors il parle immédiatement, et l'expérience, passée l'immédiateté, pourra se réduire à la découverte progressive qu'il s'agit de lettres, à travers laquelle s'élaborera l'ouverture de l'expérience sensible ; cédant le pas, peut-être, comme c'est le cas trop souvent dans la critique, à la *présentation* de discours conceptuels (potentiellement autonomes) sur le langage, dès le poème ; point où se tissent poésie et philosophie, ce qui, malgré qu'on parle d'une fraternisation, est toujours une réduction de la première à la seconde, si l'on rabat *toute* l'expérience sur cette alliance. On a du moins sauté à pieds joints par-dessus le *problème*, soit la question de la signification.

En tous les cas, les lecteurs que nous avons interrogés sur leur expérience, qualification et ressenti face au Calligramme d'Apollinaire où est insérée l'adresse « Bonjour MON FRÈRE ALBERT à Mexico »², sur une échelle allant du plus « lisible » au plus « illisible » – au sens courant – l'ont évalué tendanciellement comme le plus illisible ; plus illisible même que le *Coup de dés* de Mallarmé. Que ces lecteurs n'aient pas tort, contre toutes les évidences et les discours majoritaires, c'est bien de cette intuition-là que l'on entend rendre compte ; et du point de vue de ces lecteurs qu'on entend montrer la légitimité.

Autrement dit, le point de vue par où ce calligramme pose problème l'assimile à d'autres textes dont le principe rythmique est prioritairement graphique, dès le *Coup de dés*, sans que ces agencements graphiques ne soient pour autant représentationnels ; jeux qui font l'histoire de ce que Baetens précisément identifie comme minimalisme³.

Et par rapport auxquels un calligramme incompréhensible fait figure d'exception, en réalité, puisque la majorité de ceux qui sont proposés ou composés dès les premières années de la scolarité sont le plus souvent limpides et tautologiques (le texte signifie le dessin, et vice versa).

Ainsi, on peut aisément imaginer des cadres de lisibilité où ce qui potentiellement fait problème dans le texte est contourné, oublié, recouvert tantôt par un schème esthétique au

¹ BAETENS, *Pour en finir avec la poésie dite minimaliste*, op. cit., p. 17.

² APOLLINAIRE, Guillaume, *Calligrammes*, Paris : Gallimard, poésie, 1966, pp. 44-45.

³ BAETENS, *Pour en finir avec la poésie dite minimaliste*, op. cit.

sens le plus strict d'un usage rabattant l'expérience sur ce qui m'arrive (*je regarde le calligramme comme je regarderais un tableau, j'aime, je n'aime pas*), tantôt par une image critique où le lecteur fait seul advenir le texte par son commentaire ; je lis à travers mon discours ; comme on fait d'un urinoir une fontaine. Mais ces deux systèmes sont à inégalité, sur le tranchant des textes ; puisque de ces deux lecteurs, seul le second, de fait, comme on le verra dans la partie suivante, lit de tels textes ; et c'est cela qu'il s'agit d'explorer. Ainsi, on ne peut bien évidemment les considérer indépendamment de leurs esthétiques ou situations, mais du point de vue de la lecture, à moins de rabattre *a priori* ces textes sur la seule série rythmique (visuelle et sonore¹), on doit les prendre comme expérience commune, donc comme échec commun.

Si la poésie n'est pas incompréhensible, l'incompréhensible est-il poétique ?

Modernité modernité, c'est le titre d'un essai que Meschonnic consacre, entre autres, à la question du renouvellement ou de la rupture dans la production littéraire, au tournant des 19^{ème} et 20^{ème} siècles. *Modernité modernité*, publié en 1988, parce qu'on ne cesse de rabâcher cette idée depuis un siècle ; qu'on en a plein la bouche, plein les livres : on tourne le mot dans tous les sens, tantôt *pour*, tantôt *contre*, et le mot nous fait tourner la tête. *Modernité modernité*, aussi peut-être comme un distributif, pour trier le bon grain de l'ivraie ; parce qu'il y a la modernité qui dit le recommencement absolu qui se veut pure origine, la « radicalité » – et c'est le sens le plus courant – et l'autre, qu'entend défendre Meschonnic du commencement sans cesse recommencé, infini, dans son principe : « la modernité est un combat. Sans cesse recommençant. Parce qu'elle est un état naissant, indéfiniment naissant, du sujet, de son histoire, de son sens »² ; la valeur même, en somme, la force ou poussée de la valeur, dès lors, ce *qui* et *que* fuit toute école. Ce qui ne l'empêche pas de reconnaître l'existence d'une modernité littéraire :

La modernité littéraire commence avec ce que Sartre a appelé la génération de 1850 [...] mais 1912, poétiquement, est peut-être une meilleure date : le début de l'effet Mallarmé avec le livre de Thibaudet, *La Poésie de Stéphane Mallarmé*, qui reproduit la première page du « Coup de dés » ; les premiers mots en liberté de Marinetti ; le commencement de la spatialisation et visualisation de l'écriture, un des traits de la modernité poétique. Et 1912 est à la fois un seuil, un sommet, un tournant pour Jauss :

¹ RODRIGUEZ, Antonio, *Le rythme et la visée*, in VERSELLE, Vincent et ZUFFEREY, Joël (éds.), *Les échelles du texte*, Lausanne : Revue Etudes de Lettres, 1-2, 2015, pp. 179-182.

² MESCHONNIC, *Modernité Modernité*, *op. cit.*, p. 9.

le « seuil d'une époque » (*Epochenswelle*), une « année-sommet » (*Gipfeljahr*), le « tournant d'une époque » (*Epochenwende*), Futuristes italiens, cubistes français, expressionnistes allemands, imagistes anglo-américains, cubo-futuristes russes, plus le début des « Elégies de Duino » de Rilke, Kafka qui commence *Amerika*, Schönberg passant au dodécaphonisme : ce siècle est doté d'une apogée dès son début ou presque. On n'aura plus qu'à se retourner pour le voir. Et depuis un certain temps ce siècle marche à reculons. Bien sûr, 1912 était une année approximative, quoique réelle, et 1913 va aussi bien.¹

Le moderne, pour Meschonnic, est le sujet, lorsqu'il rompt le verrou du signe, soit le travail du corps dans le langage². C'est pourquoi le moderne est, *a priori*, de tout temps, de tout lieu, en tant qu'il n'y a qu'un et un seul langage, pour lequel la poésie n'est pas un *autre* (contre les visions substantialistes), mais le lieu de concentration de ce travail, partout présent, mais ailleurs diffus, sinon étouffé : « pensée dans les termes de la *modalité*, la littérarité n'implique pas une rupture avec les discours non littéraires, mais une activité spécifique de la signifiante présente dans tout acte de langage »³.

Le travail du rythme, pour soi, n'a pas pour effet l'incompréhensible (problème qui, dans la théorie de Meschonnic, comme nous le verrons, n'a pas de pertinence ; lieu donc où cesse l'inspiration qu'on en tire). Il faut cependant reconnaître qu'il en est la condition de possibilité ; et c'est pourquoi son modèle importe à ce point, à côté duquel, certes, et au prix de certaines divergences, nous cheminons dans le sens d'une orientation idéologique, que nous pensons, à bien des égards, commune. À condition qu'on comprenne que ce *travail* est le jeu de la valeur, et donc de la démultiplication, et non une nature autonome du langage, ou le signe d'un langage autre que le « commun » (rythme valant chez Meschonnic pour tout le langage, à condition qu'on ait bien compris qu'il ne vaut pas sans la signification, mais l'emporte – point de désaccord avec le formalisme, qu'il convient de souligner doublement, au-delà de ce qu'une attention particulière portée à la forme, chez lui, pourrait laisser entendre. Mais cette assimilation trop rapide serait le fait déjà d'une naturalisation du structuralisme).

¹ *Ibid.*, pp. 25-26.

² MESCHONNIC, *Politique du rythme*, *op. cit.*, p. 14.

³ DESSONS, Gérard, *Introduction à la poétique. Approche des théories de la littérature*, Paris : Nathan université, 2000, p. 246.

La poésie est-elle un concept *contemporain* ?

Mais dès lors, y a-t-il lieu de continuer à parler de *poésie*, dès l'accélérateur de fission conceptuelle qu'est l'époque moderne ? S'il y a alors événement, éclot une négativité démultipliante, dont le principe est le commun refus d'un nœud de pouvoir ; nœud qui avait nom poésie, et une unité de concept corrélative. Et ce n'est qu'en comprenant ce qu'était précisément cette idée-pouvoir que l'on comprend le sens de l'événement moderne ; en quoi il déborde, mais conditionne en même temps (est la condition et peut-être en même temps une détermination de cette tendance) ce que l'on refuse dès lors de nommer poésie, mais que l'on entend cependant définir clairement. Il ne faut pas confondre *genre* et *clarté* ; on peut envisager prioritairement, sous le concept non générique d'incompréhensible, un ensemble composé de poèmes, extraits de roman, scènes d'une pièce, ou même roman entier (le paradigmatique *Ulysse* – autant qu'est paradigmatique le *Coup de dés* – dont il convient de se demander encore s'il peut répondre à la définition du roman) ; avoir renoncé à pouvoir définir la poésie, sans que cela nous place du côté du *flou mystique*.

Car, là-dessus, pèse en effet le soupçon du poético-philosophique : donne-t-on ici dans le cliché de l'indéfinissable ? Celui qui faisait dire à Valéry, selon la célèbre formule, que « la plupart des hommes ont de la poésie une idée si vague que ce vague même de leur idée est pour eux la définition de la poésie »¹ ; ou comme le redit Meschonnic, que la plupart de ses défenseurs ou *célébrateurs* entendent « [se garder] de tomber dans le piège de la définir. Elle serait même par définition, l'indéfinissable »².

Ce n'est pas notre propos, très précisément pas, avant toute chose parce qu'on n'entend pas défendre la poésie des attaques ou du désintérêt de l'époque, mais défendre les gens contre la poésie lorsqu'ils la vivent comme une attaque. C'est à maintenir l'exigence d'une unité de principe dans le lieu où celle-ci a cessé d'être qu'on crée des replis stratégiques, ou des forteresses, posant des connivences entre ceux qui comprennent très bien de quoi il s'agit quand personne n'y entend grand-chose, à commencer par celui qui parle, précisément.

La poésie, dès la modernité, nous la définissons comme ce mouvement centripète de démultiplication et de singularisation, allant jusqu'à dériver parfois du différentiel comme mécanique de la valeur, à la différence comme valeur pour soi (ce que Bourdieu a nommé la distinction, nous y reviendrons).

¹ VALÉRY, *Tel quel*, op. cit., p. 129.

² MESCHONNIC, *Célébration de la poésie*, op. cit.

Simplement, on passe d'un corpus délimité historiquement, dans lequel, malgré les ensembles de différences, les jets de « modernité », une unité de principe indéniable demeure, à un point où plus aucun principe transversal ne permet de réunir tout ce qui se revendique ou est considéré comme étant *de la poésie*, mais que, à chaque fois, pour soi, selon son propre principe, on peut pertinemment définir. Pas d'indéfinissable ; au contraire, trop de définitions, simplement.

Ce principe-pouvoir, quel est-il ? À première vue, il s'agit de ce à quoi, selon la fameuse formule mallarméenne, on touche alors : le vers. Ou plutôt ce qui, dès lors, ne pourra plus être identifié au vers, mais qui en tenait lieu jusqu'alors, et dont le relâchement interne de nombre de règles, dès le Romantisme, n'avait encore jamais enfreint la loi : *le mètre*¹.

À première vue, seulement ; ou, pour être précis, ce n'est envisager là qu'une des deux faces de la médaille de ce qui définit exactement ce dont la modernité poétique a marqué le rejet ; c'est-à-dire comment elle s'est définie paradoxalement comme rejet de la poésie, entendu comme seule définition univoque et positive, d'un point de vue historique.

Avant de poursuivre cette investigation, levons d'abord le malentendu que pourrait impliquer cette assimilation de la poésie à la métrique. Avec Meschonnic et Dessons, nous affirmerons que le rythme, ce n'est certes pas le vers ; tout texte est rythmé². Qu'on nous entende bien, ce n'est pas un appel à un retour – même par une refonte – à la métrique, en dehors de quoi il n'y aurait pas de salut ; mais nous pensons que la poésie, dans son sens moderne, est justement l'histoire d'une juridiction puis d'une libération. Notre définition est descriptive et admet que ce signifiant puisse n'avoir de validité que modale (en cela ne décrire que l'art dominant d'une période révolue) et n'est en rien normatif. Nous n'avons plus besoin du terme de poésie, ici, que pour rendre compte du fait qu'un interdit a été posé, qui, à un moment de l'histoire, a été vécu comme devant être levé ; moment à partir duquel tout le monde s'est mis à réclamer ce terme pour en appeler à des réalités diverses et souvent opposées.

Dans ce sens, d'un point de vue descriptif, il nous semble tout à fait exact de dire que la poésie (et non le rythme) est essentiellement liée à la métrique, à un problème de la métrique, ou à la métrique comme réponse à un problème, au sens où c'est le seul principe qui,

¹ ALQUIEN, Michèle, HONORE, Jean-Paul, *Le renouvellement des formes poétiques au XIX^{ème} siècle*, Paris, Armand Colin, lettres 128, 1997.

² MESCHONNIC, Henri, DESSONS, Gérard, *Traité du rythme, Des vers et des proses*, op. cit.

historiquement, rende compte d'une unité ; cela au sens où elle a pu être agissante, poser une limite et une direction générale, une *loi* au processus conjugué de création et de réception.

« Bois ça ! »

Pour comprendre exactement ce que désigne la poésie, intrinsèquement le mètre, mais pas uniquement, rappelons ce cri moderne, coup de pied dans la fourmilière et non des moindres :

Ah que je te hais Boileau ...
Boiteux, Boignetière, Boiloux, Boigermain,
Boirops, Boitel, Boivéry,
Boicamille, Boit de travers
Bois ça¹

C'est un extrait du flot du premier « poème » publié sous cette dénomination générique par Michaux, en 1927. Premier poème d'une section qui en compte quinze, et qui constitue la neuvième sur les dix qui composent son premier recueil, *Qui je fus*. Alors que ce recueil, baroque au point qu'on peine à le définir sans hésitation comme un *livre*, comprend un nombre important de textes qui mériteraient d'être qualifiés de poèmes, et non simplement – dénomination vague et commode – de *prose poétique* ; seuls les textes de cette section sont désignés de la sorte par l'auteur.

Première explication, la plus prosaïque, il s'agirait de pièces diverses entre lesquelles manquerait une unité suffisante réunie là, comme autant de restes ramassés sous la détermination la moins personnelle, la plus commode : un genre.

Mais ce serait oublier que, dans le même temps, Michaux *s'écrie*, des genres, qu'ils sont « des ennemis qui ne vous ratent pas, si vous les avez ratés vous au premier coup... »². Il y a à prendre au sérieux le fait qu'un autre principe réunisse ces textes, et cela de façon radicalement distinctive, exceptionnelle, tant par rapport au reste du recueil que, rétrospectivement, par rapport à l'œuvre de Michaux dans son ensemble : ces « poèmes » sont les seuls à regorger d'inventions sonores brutes³, larguant absolument les amarres du signe. Ainsi, c'est de la sorte que commence ce poème où se trouve malmené Boileau :

¹ MICHAUX, *Qui je fus*, *op. cit.*, p. 111.

² *Ibid.*, p. 106.

³ Pour cela, on ne peut les assimiler à la grande fabrique à noms propres imaginaires qui jalonne son œuvre, jusqu'à la fin : quoiqu'inventés aussi bien et non signifiants, en tant que noms propres, ils n'ont pas le même sens.

et glo
et glu
et déglutit sa bru
gli et glo
et déglutit son pied
glu et gli
et s'englugliger

les glous glous
les sales rats
tape dans le tas !
il n'y a que le premier pas !
il n'y a que ça !
dans le tas !¹

Une remontée de simulacre à la surface de la voix cadencée ; des glous glous : déglutitions, hoquets, relents du corps auxquels la poésie a précisément entendu rendre gorge. Ce qui, de manière générale, et cette manifestation n'en est que la plus radicale négation, a lieu avec le *moment moderne*, c'est que « le signe a éclaté »².

Boileau fait la poésie. Boileau, c'est la poésie. Soit la formalisation mimétique de ce dont la poésie entend être la solution, ce qui, loin d'être une autonomie, doit être compris comme le « grand combat » du rythme et de la signification (nous ne dirons pas du *son et du sens*, l'expression est trop marquée, sent le relent structuraliste à plein nez). Non pas qu'ils soient par principe et toujours en conflit ; mais la poésie est la réponse à la *possibilité* qu'ils le soient, dans le lieu précis qu'elle habite.

« [Boileau] impose l'union de la musique et de la raison. » « *La pensée et la rime sont antinomiques*, et il faut triompher de cette opposition. L'on n'est poète qu'à ce prix. Le don poétique n'est rien, en effet, s'il n'est pas le pouvoir de vaincre les difficultés inhérentes à l'art du langage. » La « philosophie du vers » doit montrer comment « l'union de la pensée et du son, comme celle de l'âme et du corps, constitue la vie du vers ». L'âme du sens n'est pas logée dans le corps des sons du langage comme un pilote en son navire. Les prestiges euphoniques de la suite des signes verbaux, la rime tyrannique ne sont rien. L'euphonie « ne prend de réalité, ne devient art, que par la pensée qui s'imprime dans cette matière. La rime n'acquiert une existence, même sonore, *dans le poème*, qu'en devenant une expression ; il faut qu'elle parle. »³

¹ MICHAUX, *Qui je fus*, op. cit., p. 110.

² MESCHONNIC, *Modernité Modernité*, op. cit., p.18.

³ BECK, Philippe, *Contre un Boileau*, Paris : Fayard, Ouvertures, 2015, p. 20. Les citations sont du poète Jean Royère, dans *Le Musicisme*.

Il ne faut pas laisser passer trop vite cette *union*, parée des atours de l'harmonie, comme une évidence ; comme n'étant pas elle-même un problème ; il faut cerner en quoi, dans son rapport essentiel au mimétisme, celle-ci est à la fois conséquence logique et paradoxe.

Comprendre cela, c'est voir que l'opposition (encore une fois latente, possible, mais non pas agissante dans tout acte langagier) dont Boileau entend « triompher », le mimétique tend plus naturellement à la nier ; soit, selon les deux topiques onto-linguistique de la lisibilité envisagée plus haut (chapitre I.2.2), en coupant sa possibilité même *a priori*, par la formalisation d'un langage dans laquelle cette opposition n'est plus même pensable ; soit, par décret et condamnation. Impensable, d'un côté, immorale de l'autre. Il suffirait, comme le fait Platon, de condamner la poésie, en tant que concurrente potentielle à la fois de la représentation du Bien (*République*), et concurrente de la seule expression selon la rectitude de la logicisation du discours à sa dimension propositionnelle (sujet-verbe-complément). Mais précisément, les voies du mètre imposent parfois, non pas de transiger sur la grammaire, mais de la compliquer.

Triomphe, dès lors, c'est exact, c'est bien là l'enjeu, l'héroïsme de faire tenir ensemble, à leur point d'exigence maximale, deux principes dont l'exigence propre, précisément, implique l'assouplissement, voire la négation de l'autre. Signifiant, signifié. Toute personne qui a déjà dû essayer de triompher du chaos de sa pensée – au point de lui trouver une solidification dans laquelle elle rende compte, et clarifie à la fois au mieux ce que l'on avait senti, dans le moule d'un concept et d'enchaînements clairs et entraînant la certitude que l'on peut par-là être entendu d'autrui –, a aussi, peut-être, fait l'expérience d'un choix cruel. Celui de devoir condamner nombre de formalisations qui, quoique ne parvenant pas à ce degré de clarté – de ce que le concept de clarté entend tant bien que mal désigner – étaient esthétiquement préférables.

Qui n'a jamais senti, en lui, des luttes, entre esthétisme et rationalisme. On peine à choisir un camp. On sait ce que c'est, cependant, que d'expérimenter là, authentiquement, un conflit ; dans lequel, à la fois, et là est tout le problème, on sent bien que faire la part, comme entre deux substances, entre *esthétique* et *concept*, c'est reconduire la dichotomie entre la forme et le fond dont on a montré l'inanité ; mais sachant en même temps que, du point de vue même de la valeur, certains énoncés possibles qui, selon l'expression de Eco, « disent à peu près la même chose » que d'autres énoncés plus beaux, mais plus confus, ont valeur de clarté. Et qu'il faut se méfier de l'évidence qu'il y a à poser *a priori* un continu entre rythme et concept, aussi bien que leur séparation ; nous voilà rendus dans la complexité, l'inquiétude, la prise en

compte, à chaque fois, des raisons du problème qui nous occupe ; des valeurs contrastives entre dominante lyrique et dominante critique.

Le langage est *un*, homogène ; homogénéité dont le principe est d'être la double articulation-délimitation de deux principes non autonomes, mais isolables, on l'a vu ; et sans l'isolat desquels on n'en comprend aucun, puisque chacun donne à l'autre sa détermination et en même temps la détermination globale de ce qu'est distinctement le langage, double système. Dès lors, la « clarté », en tant qu'exclusive est en conflit avec la valeur rythmique pour soi ; de même que le déploiement de la valeur rythmique ne supporte pas la loi de la signification.

Le rapport mimétique au rythme, à partir du platonisme, pose la condamnation et l'ostracisation de la poésie « libre » ; comme impureté à même de dérégler tout le langage et donc la possibilité d'un langage rationnel. La poésie est alors *concurrente* de la raison. Soit, mais du point de vue analytique moderne, dont le rapport à l'art est cette fois de « tolérance », celle-ci peut être devenue au contraire entièrement inoffensive – c'est ainsi que, loin de la considérer comme un « usage parasitaire du langage », on peut aussi, la ramenant au formalisme pur, la voir comme purement ludique ; nullement menaçante, en cela, puisqu'elle n'a simplement rien à voir avec l'exercice de la raison ; pas plus auxiliaire que menace.

Tout en entendant museler le rythme (ce qui le rapprocherait du point de vue platonicien, à l'opposé d'une autonomie *formelle*), le classicisme poétique de Boileau entend cependant au contraire, non pas exclure, mais régir absolument le corps-langage, imposant enfin non pas la dévalorisation de la série rythmique, par son devenir parasitaire positif ou négatif (innocence pure, ou danger pur), mais l'équilibrage paradoxal d'une double exigence ; le point dont le paradoxe est de pousser l'exigence de chacun en même temps à son paroxysme, quand l'exigence de chacun dit, complémentaiement, non pas l'annulation, mais l'assouplissement de l'autre, assouplissement dont la valeur tient au fait qu'ils fonctionnent ensemble, et alors même continuent toujours, malgré tout, à être signifiants.

Et c'est cela que nous nommons poésie : le point où le double système, indiscernable dans le signe, au sens saussurien, est entièrement équilibré, non pas un terme annulé au profit de l'autre, mais la conflictualité maintenue, annulée dans le lieu même de son affirmation ; et la victoire, le dépassement de cette conflictualité de double limitation des deux principes matériel et spirituel, qui est la dynamique et la mécanique même de la valeur, ne peut en fait être atteinte qu'au point paradoxal de double exigence absolue de deux systèmes à leur état de structuration solide maximum. Dès lors, nécessairement la métrique, mais pas uniquement la

métrique ; parce qu'une *poésie-exploration* contemporaine respectant absolument la métrique, sans pour autant répondre à l'exigence de clarté, est possible en droit.

L'élan mimétique paradoxal formalisé par Boileau dit que, de deux séries dont la formalisation trouve le principe d'assouplissement dans leur inextricabilité l'une à l'autre, soudain, chacune doit devenir aussi figée, codifiée et exigence prioritaire que l'autre : Boileau, c'est la loi de la double exigence paradoxale du rythme et de la signification. En effet, dans la condamnation platonicienne, la soumission de la valeur rythmique trouve son principe dans les structures de véridicité, dont tout formalisme logique ou communicationnel implique une esthétique une et simple, soit l'effacement du principe rythmique (non la légifération sur le bon rythme, mais l'asservissement total du rythme à la syntaxe).

Boileau, ce n'est pas la métrique ; c'est la métrique et l'exigence de clarté, tenues ensemble comme double exigence absolue ; la *tenue*, dans tous les sens du terme (un peu de tenue, Messieurs !). Avec la modernité poétique, dans le dépassement de la double injonction, deviennent possibles, aussi bien le « relâchement » que la création de textes *sans* signification, d'un formalisme sans borne ; textes dont la sous-enchère sémantique est justifiée par la surenchère, en compensation, de la série rythmique ; déliaison du signe, ou déploiement-prolifération de la valeur matérielle. Cette déliaison marque aussi bien la prolifération de nouveaux discours sur la littérature, de nouvelles pratiques d'écriture et de nouveaux modes de lecture, trois aspects qu'il faut envisager ensemble si l'on veut comprendre ce qui s'est passé, mais que l'on ne peut prendre comme intrinsèquement solidaires, à moins d'un acte de foi envers les déclarations d'intention ou les institutionnalisations du Sens.

Ce courant négateur de l'unité-Boileau marque un moment où la prolifération manifeste se joue, dans les discours majoritaires, et malgré une diversité de fondements principiels, par l'autonomisation concomitante des deux principes auparavant liés, parallèles et inséparables, comme on le verra, dans un large mouvement idéologique d'autonomisation de l'art se *purifiant*, selon les termes bourdieusiens¹ ; et dans une commune opposition dans tous ces discours, à ce qui se retrouve résumé au sens *commun, pratique*, au régime an-esthétique de la communication, de l'utile².

Commun dédain du concept de signification, creusant des clivages, d'une part, dans les représentations et distributions sociales de l'art, entre art limpide et opaque, populaire et

¹ BOURDIEU, *Les Règles de l'art*, *op. cit.*

² Ainsi que l'énonçait Mallarmé, cf. BADIOU, *Que pense le poème?*, *op. cit.*, p. 15.

savant ; d'autre part dans la pensée, entre *continentaux* – compliquant philosophie et art – et *analytiques*, excluant le parasitaire pour revenir à la signification, la clarté. Raison et folie, sciences et art : des dichotomies pratiques, rapides, épousant nombre de clichés parmi les plus éculés, mais qui auront structuré le siècle et continuent à se jouer.

Derrière les luttes entre écoles, critiques, poètes, qui marquent un conflit sur la bonne manière d'écrire et de lire, il y a une autre question, plus simple – et à partir de laquelle il faut absolument se garder de la pire des oppositions, parce que *trop* simple, entre *peuple* et *élites* – il y a une question, une seule vraiment signifiante pour nous : *qui lit* (de quelque manière que ce soit) et *qui ne lit pas du tout* ?

Nier l'incompréhensible : le point de vue de l' « alter-lisibilité »

Si nous avons déjà beaucoup marché, dans cette partie, aux côtés de Meschonnic, c'est parce que sa proposition, radicale et définitive de son point de vue, nous a paru soudain une étape nécessaire dans notre cheminement. Nécessaire, mais pas suffisante ; c'est pourquoi nous marquons à la fois une dette indéniable et l'exigence délicate que l'opposition ne prenne pas le pas sur la nuance, ne devienne pas tout l'objectif ; point où, encore une fois, le différentiel perd la valeur, devient toute valeur : le désir de *distinction*.

Notons que ce n'est qu'à partir du point de vue du concept d'acte, préféré au point de vue seul du langage, que nous pourrions selon nous entièrement en saisir les enjeux ; nous n'indiquerons donc ici que le point d'une divergence qui ne prendra son sens que dans la suite de nos développements, à la partie III.

Dans sa critique, Meschonnic part du site d'un lieu commun qui serait celui d'une spécificité moderne de la poésie ; spécificité qu'il entend récuser ; il s'agit de s'en prendre doublement au « contemporain »¹, au sens du site d'un discours qui, pour se distinguer circonscrit pareillement une période. Celle-ci serait, du point de vue des « contemporains » que Meschonnic entend critiquer, pensée distinctivement selon deux « courants », comme il le relève dans la critique que Jean-Claude Pinson fait de l'œuvre de Deguy, et de la poésie moderne à partir du site critique de celle-ci.

[...] [Pinson] tente de situer Michel Deguy par rapport à deux courants. Je reviens plus loin sur cette manie contemporaine des courants, qui vont toujours par deux.

¹ MESCHONNIC, *Célébration de la poésie, op. cit.*, p. 19.

Selon cet auteur, ce sont « deux régimes poétiques qui nourrissent cette ivresse du retournement : le régime “ spéculatif ” né à Iena et sa reprise heideggérienne d’un côté ; le régime “ textualiste ” de l’autre [...] ».¹

Entre ces deux grandes familles dont on voit les lieux d’opposition, qu’est-ce qui se joue, au final ? C’est que tous, à leur manière, proposent, dans le lieu de ce que l’on veut nommer incompréhensible, de considérer une « *alter-lisibilité* »², émanant d’une altérité essentielle de la poésie au langage commun. Selon deux solutions diamétralement opposées, l’une ramenant le langage à une pure et simple surface, l’autre l’enfouissant vers une double profondeur. Tantôt, la matérialité, prise pour elle-même, figée en structure, s’autonomise de la signification, au point que l’écriture comme la lecture ne se résument plus qu’à cette combinatoire. Tantôt, la signification opacifiée, déliée au contraire par-là de la syntaxe linéaire et de la logique, se trouve rapportée à un *autre* travail du Sens, non rationaliste, mais passant par des opérations herméneutiques de cheminements parallèles (comme on l’a vu plus haut).

Les uns comme les autres ratent le « rythme » que vise Meschonnic : les uns parce qu’ils l’autonomisent, le fixent comme opposé à la signification, combinatoire structurelle ludique ou technique ; les autres parce que, ne traitant pas le travail de l’opacification pour soi, font du rythme un *retard* du sens qu’il s’agira de *traduire* dans une interprétation équivalente, niant la part singulière du travail signifiant du texte, faisant passer le commentaire pour le texte lui-même, sa révélation, et reconduisant donc une herméneutique classique dans son renversement même. Dans les discours, on ne découvre plus un exprimé caché³, mais on fait l’expérience du travail du langage présupposé « pur », délié de la communication, où s’invente la pensée ; dans les faits, on commente, on rapporte entièrement à un contenu critique ; finalement, on fait la même chose.

Jusque-là, nous n’avons rien à opposer à l’analyse de Meschonnic. Elle fustige même très précisément des constructions d’« *alter-lisibilité* » dont le concept marque à la fois la négation par substitution du lieu problématique, et la mécanique distinctive d’un recommencement, d’une rupture excluant les lecteurs. Dans tous les cas, tous ceux qu’il réunit sous le signe du signe, en termes de théorie de la lecture, nourrissent une réduction de ce qui, dans la négation moderne de la poésie (on l’a bien compris, on ne veut plus de ce terme)

¹ *Ibid.*, p. 21.

² GORILLOT, Bénédicte, *pour ouvrir*, in GORILLOT et LESCAR (dir.), *L’illisible en questions*, Villeneuve d’Asq : Septentrion, 2014, p. 14.

³ ISER, *L’appel du texte*, *op. cit.*, pp. 7-8.

attaque, déstabilise toute rationalisation (soit opération de régime de lisibilité). Tous ces mouvements, quels qu'ils soient, nourrissent la fable d'une parole pure, opposée au commun, dès le lieu théorique d'une discontinuité, d'une rupture dans le langage, entre des régimes incommensurables.

L'incompréhensible n'est ni a-sémantique, ni « sémantique autre »

Il s'agit pour Meschonnic d'attaquer des discontinuités dans le langage (« discontinu du signe contre continu du rythme », synthèse roulant d'essai en essai, chez lui), qui sont de fait toujours le fondement de ruptures entre les publics, entre les légitimes et les illégitimes, de marquer l'unité de principe du langage.

En décrétant qu'on a toujours raté le rythme, il veut dire avant tout que tout est rythme, ce dont on peut se rendre compte lorsque le langage n'est pas verrouillé dans ce qu'il désigne par le signe. En disant que tout est rythme, il implique que, en fait, il n'y a pas de rupture absolue avec le reste de la littérature, dans ces manifestations que nous identifions comme incompréhensibles – et que ceux qu'il rassemble dans le paradigme du signe voient comme la preuve d'une pureté littéraire.

Du point de vue du rythme, comme il le nommerait, si ces œuvres ne *signifient* pas – au sens restreint, isolé de la signification, dont nous avons décrit le mécanisme¹ – elles signifient en fait comme tout énoncé signifie, du plus compréhensible au moins compréhensible, en tant que « signifiante ». Ainsi, et c'est révélateur, lui aussi pose (et c'est pourquoi la poésie est le lieu d'une critique sur tout le langage²) une forme d'« alter-lisibilité », une « sémantique autre »³, celle du rythme, mais non plus « alter-lisibilité » du littéraire au langage commun ; alter-lisibilité à la théorisation du langage comme signe partagée par tous et qui conduit à isoler deux langages.

Alter-lisibilité donc contraire à celle des « littéraires », en cela que, de ce point de vue critique du signe, c'est tout le langage, sans différence entre langage commun et langage « véritable », qui se trouve réévalué ; on s'est trompé sur la communication elle-même, qui est

¹ Cf. plus haut, pour rappel : réduction à la véridicité, absence du travail commun, vivant, de la pensée, pur repli sur la privatisation de l'accomplissement, pur repli du commun sur l'accord, la véridicité, les valeurs de vrai, de faux, l'exclusive.

² MESCHONNIC, *Célébration de la poésie*, op. cit., p. 8.

³ *Ibid.*, p. 178.

déjà toujours de la signifiance ; et la valeur peut se trouver réduite, mais il est faux d'assimiler quotidien à signification, contre poésie et révélation.

Sur ce chemin, une fois encore, nous le suivons. Mais cette réduction à une image globale, fût-elle plus proche d'une description de la continuité avec laquelle d'abord nous sommes pleinement en accord, fût-elle le moyen premier d'opposition à tous ces systèmes de distinction, de réduction du lieu potentiel d'expérience que nous voulons maintenir dans son incompréhensibilité, fait aussi que nous ne pouvons le suivre jusqu'au bout ; car, au bout, tout devient lisible également.

Du point de vue du rythme, il a raison ; et de ce point de vue, depuis cette problématisation, l'incompréhensibilité est une erreur, qui n'a pas à être maintenue, pas plus qu'elle ne pose problème dans le point de vue de ce qu'il nomme le signe ; mais le signe, pour nous n'est pas l'autre du rythme : il est ce double, tantôt homogène, tantôt hétérogène, où le rythme et la signification peuvent se juguler, aussi bien que s'annuler, s'accompagner ou se contredire.

Dès lors, si nous avons défini l'illisible comme le paradoxe d'une double série d'appel et d'impossible, c'est précisément dans les points de conflictualité entre les deux faces du signe qu'elle peut avoir lieu. Toute réduction à un principe homogène (qu'il s'agisse de nier *a priori* la signification, pour lui opposer, de façon dualiste la vérité du langage révélé, ou pour envelopper le sens dans le corps, la signification dans le rythme, pour qu'enfin de manière continue, tout travail soit toujours le même, *in fine* réductible au travail d'affirmation-démultiplication rythmique) engendre le même résultat, du point de vue de la lecture, d'où nous partons. Toujours, le texte – face auquel nous tentons de maintenir l'obscurité, d'un maintien qui ne soit pas de l'ordre héroïque à la manière d'Agamben, puisque c'est précisément de ce site que se joue l'invention d'un Sens d'initié, sens en dérélition... et lecture d'expert – très pragmatiquement, à chaque fois, le texte se trouve calqué sur un modèle actantiel, pris dans un régime de lisibilité qui a déjà nié le problème, dans le signe, comme dans le rythme, dès lors qu'on les a posés comme deux paradigmes opposés ; et non comme deux séries conjointes selon différents modes du langage.

Ainsi, nous nous sommes ici tenu, par souci de clarté dans l'ordre d'exposition, à partir du langage comme concept isolé ; parce que l'acte de lecture, en un sens, ne se déploie que dans ce lieu, multiple lui-même, qu'est le langage, et qui n'est donc jamais déterminé avant l'acte ; mais ce n'est qu'à partir de l'acte, et en comprenant comment le texte joue dans l'acte de

lecture, aussi bien que comment l'acte de lecture ne joue pas sans texte – ou alors, joue à autre chose – que cette conception prendra sa pleine détermination.

Avoir commencé par le langage pris pour soi, ce n'est donc pas en déduire une théorie suffisante de la lecture et de l'écriture ; nous sommes étrangers à tout jugement sur les manières adéquates de lire, mais aussi bien à un jugement *a priori* sur l'Oulipo, comme on le trouve chez Meschonnic, parce que le travail d'invention d'un « sujet » n'y est pas possible ; de même, on ne condamnera pas, quoiqu'on partage le jugement du problème idéologique du minimalisme chez Baetens et dans les discours tenus par ces poètes eux-mêmes, tout poème se revendiquant, ou classé comme minimaliste, dans ce sens précis.

Ce syncrétisme de principe ferait passer notre position, aux yeux de Meschonnic, pour un éclectisme mou¹ ; affaire de génération ? Tempérament d'Helvétè ? Irréductible singularité de complexion ? Soit, acceptons, avant d'en faire la reprise. Parce qu'il faudra la reprendre : un syncrétisme posé comme principe, s'il n'est le principe d'une inquiétude permanente sur son fondement, s'il ne cherche les effets retour des limites que ne sauraient éviter un tel positionnement, serait cela, de l'éclectisme.

I.4 Du texte aux lecteurs

Que l'enjeu soit prioritairement esthétique (Sade – extrême/jouissance du texte), sémantique (Mallarmé – impossibilité du référent défini) ou sémiotique (Quintane – question sur la nature de l'œuvre elle-même), quelque chose de l'œuvre engage à la fois une certaine expérience de lecture, et à la fois, l'interdit.

Dans tous les cas, incompréhensible ou intolérable, trop complexe, ou trop triviale, littéraire, plastique, sonore ou multimodale, le trait commun à toute expérience d'un « illisible » est le rapport dissonant entre le schème et le texte. Cette dissonance peut porter exclusivement sur une seule dimension parmi celles qui constituent un schème donné (compréhension, plaisir, confort...) ou sur plusieurs ; s'avérer pour l'une et non pour l'autre, voire être dissonance globalement, par l'agencement complexe de ces dimensions, concordant pour l'une avec l'attente, et non pour l'autre².

¹ MESCHONNIC, *Modernité Modernité*, *op. cit.*, pp. 132, et suivantes.

² Cf. là-dessus nos considérations sur l'œuvre de Sade, poétique où l'illisible moral (extrême) est conditionné par l'hyper-lisibilité sémantique, jointe à la description (idiote) de l'horreur.

Nous refusons toute synthèse de l'opposition au mimétique sous le concept d'illisible ou d'inesthétique, dont on a pu voir que la teneur n'est pas consistante, uniquement relationnelle, négation commune, mouvement centripète, après la chute de la poésie-reine... Il y a cependant, dans ce sens-là, profit à parler de modernisme, non pas comme illisible, mais comme moment à partir duquel l'illisible devient, en droit, possible, quoiqu'on prétende que l'illisible – et quoique les textes l'aient soudain rendu possible – n'ait jamais effectivement eut lieu, mais sa substitution par des formes toujours d'*alter*-lisible ; si bien que l'ouverture textuelle vers l'illisible s'est toujours trouvée rapportée à des paradigmes de lisibilité, par contournement, négation ou oubli du problème. En effet, selon nous, le texte est le lieu, il répond ; s'il est condition de l'illisible (on l'a vu, pas d'illisible sans réponse paradoxale), il ne détermine pas *a priori* cet illisible et se trouve souvent ressaisi dans des opérations de *relisibilisation* qui participent même à expliquer (discours des créateurs eux-mêmes) l'aventure, l'émergence et l'effectivité (pour ne pas dire la forme, ce qui serait isoler, et substantialiser un isolable, et non l'essence) des œuvres.

Comme on l'a vu, il ne faut jamais considérer un trait substantiel, un concept transversal comme univoque ; ce sont toujours les agencements qui déterminent le concept, si bien que l'extrême peut, selon les poétiques qui le déploient, le réalisent et le révèlent, être tantôt tout à fait lisible, tantôt parfaitement illisible. De même de la signification qui, dans des dispositions ou dispositifs idiots peut, pour elle-même ne plus poser de problème ; si tel est le cas, c'est en rapport à la détermination de sa valeur, et ainsi se compliquent l'idiotie et le non compréhensible – qui, lorsqu'il est idiot revient plus précisément à un *n'ayant-pas-à-être-compris* ; on le rappelle, la détermination première et générale de la lecture est toujours un *devoir-lire-en-tant-que*. Mais en tant que quoi ?

C'est précisément à cet endroit que se pose notre problématique. Qui peut lire ces textes ? À près d'un siècle et demi du surgissement de ce dont nous persistons à penser – quoique dans un sens précis – qu'il s'agit d'un événement, celui-ci a fait histoire, a eu le temps d'être passé au crible des appropriations multiples, ou des solidifications en territoires, publics, privés, etc. Or, tout semble montrer que s'est joué là, plus fortement que jamais peut-être, le clivage entre un art pur et un art populaire ; celui-ci dépassant, sous ce point de vue la seule lutte entre avant-garde et esprit postmoderne ; du fait que les œuvres vécues comme déconcertantes demeurent *a priori* réservées aux experts. Théoriser la lecture sous le point de vue de l'acte nous engagera à ne jamais isoler, sinon pour les besoins de l'analyse, la lecture,

du texte – sinon à avoir déjà naturalisé une lecture, ou s'être limité au point spécifique requis par l'analyse, de la description : acte neutre jouant à suspendre l'acte.

Faire moderne

La modernité marque un tournant en art ; un tournant à partir duquel l'art *s'est manifesté* comme hermétique, clivant et élitiste, remettant en cause l'ensemble des catégories qui font l'appréhension commune et courante du monde. Il ne s'agit que d'une *manifestation*, d'un phénomène, et non d'une essence. Or c'est précisément au niveau même de ce phénomène que se situe d'abord la notion d'illisibilité. Car une manifestation *illisible* signifie d'abord une manifestation qu'aucun lecteur, quel que soit son bagage culturel et son habitude, ne peut comprendre. De là, on en déduit le plus souvent que ce phénomène ne manifeste pas une réelle illisibilité, mais simplement le signe d'un clivage entre les lecteurs, l'évidence d'un lieu auquel le commun (soit la manière que tous ont en commun, le *premier degré*) ne peut accéder, et qui fonde la manière experte par excellence.

Partant, si la difficulté croissante des textes conduisait à restreindre le public de ceux qui peuvent lire au « premier degré » (*a priori*, un livre pour enfant peut être lu par tous, Proust par moins), cela n'affecte en rien la question de l'expertise qui reste un cheminement parallèle – à mesure que la postmodernité a déconstruit les hiérarchies, l'expert lit même des livres pour enfant, il est celui qui lit autrement tout livre ; en parallèle, donc.

Or, précisément, de ces textes, souvent réunis sous une détermination trop simple que nos analyses nous ont poussé à refuser, prenant le modernisme au pied de la lettre et imaginant deux camps, deux situations, on pose que tout ce qui est effectivement sorti de cette nébuleuse *requerrait* une manière de lire experte seule adéquate ; que les œuvres institueraient un acte particulier, si l'on veut. Pour le dire autrement, que, concernant la lecture, idiot, extrême et incompréhensible s'équivaldraient, sans autre analyse. Et cela même du point de vue d'un Bourdieu que l'on ne peut évidemment, sauf à commettre un lourd contre-sens, prendre pour un défenseur de la culture légitime, puisqu'il en a été l'un des plus grands critiques ; tout l'enjeu est donc de dissocier deux idées, ce qui, comme on le verra à un niveau épistémologique, revient à questionner l'opposition faite par Bourdieu lui-même, en premier lieu entre « sociologie » et « philosophie », et, de façon plus précise, entre lecteur « empirique » et lecteur « théorique » (ou « structurel ») ; ce qui revient, on le verra, à se positionner dans le débat très à vif aujourd'hui entre « réel » et « idéologie ».

PARTIE II

Paradigmes de l'appropriation

II.1 Le schème et l'acteur implicite

II.1.1 Aspects de l'appropriation

Publication et médiation

Le texte est le système des actes ; le lieu de leur valeur, en cela que sans terme exogène aux schèmes actantiels, dans la structure de l'acte, chaque acte ne peut être que ramené à son schème idiotement, celui-ci étant alors entièrement enveloppé dans l'autre, la conformité dans l'accomplissement ; et tous deux sont devenus indiscernables comme un point absolu de déploiement de soi, *cause de soi*. Métaphysique d'usages, comme nous le verrons. Dès lors, les schèmes désignent non pas le texte, mais les manières de le lire ; lorsqu'un schème absorbe un texte et le détermine entièrement (non pas que le texte ne le déborde pas en fait, mais il ne lui résiste pas), l'acte tend à cet extrême, dans lequel étant entièrement déterminé *par soi*, il n'a pas pour soi de valeur (au sens saussurien), mais une fonction, psychique (refoulement, ou encore sublimation, par exemple), cognitive (apprentissage, exercice) ou encore sociale (« capital symbolique »). Cette fonction pour elle-même n'est pas dénuée de valeur, cependant sa valeur dépend de son inscription dans un autre système, plus large, une économie non pas de l'acte de lecture lui-même, mais de l'action dans laquelle la lecture est directement inscrite par rapport à la *série* de la vie. Un acte envisagé dans le rapport continu à d'autres actes de la même personne ; qui est un rapport de consécution, sinon un rapport de finalité.

Si le texte, dans la fonction, trouve une valeur pour lui-même, ce n'est qu'en comparaison avec d'autres textes pouvant remplir la même fonction ; lorsque, par exemple, on observe que *telle* comptine, *telle* chanson, plaît davantage à un enfant qu'une autre. C'est le point où la valeur fait retour sur la fonction ; le point, lorsque cela a lieu, où la fonction ne détermine pas entièrement ce qui, de son point de vue, est cependant complet – du point de vue de la

fonction, la valeur ne peut être que moyen, jamais fin, elle peut être intégrée, mais en même temps sera niée en tant que valeur.

La fonction dès lors, dans ce sens même, est point d'annulation de la valeur, celle-ci étant devenue elle-même fonction ; et dans la fonction, la valeur ne se rapporte plus au système : elle n'est plus articulée, déterminée, désignée, par et dans l'autrui et perd, de ce fait, toute négativité et cesse de faire valeur. Car il n'y a de valeur qu'à partir de la possibilité de l'échec du désir. En réalité, du point de vue de la fonction, la valeur se répartit entre deux séries étanches, scission à partir de laquelle, précisément, elle s'annule : *indifférence*, du point de vue extérieur, corrélée à un absolu *idiot*, d'un point de vue intérieur. Si d'un point de vue éthique, l'idiotie, nous dit Rosset, rend synonymes ces deux concepts, du point de vue d'une politique idiote, ils se trouvent ainsi purement séparés, au contraire. De ceci, on déduit que, entre ces deux extrêmes, le système de la valeur est le lieu de la complication, de la conflictualité entre l'indifférence et l'absolu.

La « tolérance » et la « stratégie » sont les deux modes de réalisation de cette répartition étanche entre les deux séries parallèles, réduites, alors, à la seule possibilité d'un lien purement causal : d'une part *public*, objectif, neutre ; d'autre part *privé*, subjectif, absolu. Dans un rapport stratégique, comme dans une organisation sociale sur le mode du cumul de sphères privées, le principe d'articulation est toujours celui de l'indifférence, dont le corollaire est celui de l'absolu non négociable de l'idiotie singulière. Un même objet, deux valeurs inverses. D'un point de vue cynique, la manipulation prendra toujours comme moyen de séduction ce qui du point de vue du manipulé fait valeur absolue (et en cela, est *non-valeur*) ; le manipulateur, quant à lui, est indifférent à cet objet, qui pour lui, en même temps que pour l'autre il vaut tout, vaut n'importe quoi, puisqu'il n'est de son point de vue qu'une fonction.

Dans cet espace, le rapport entre consciences ne peut être, binaire, que de non-rapport ou de rapport absolu, de fusion ou d'ignorance : soit deux lecteurs se recourent, se (con)fondent dans la même valeur, soit deux lecteurs s'ignorent, ne se reconnaissent pas même mutuellement comme lecteurs ; nous reviendrons en détail sur cette question dans la partie III.

À l'inverse de cette distribution fonctionnelle, fermée et étanche entre *public* et *privé* – tautologie du schème et du texte –, lorsque le texte fait système des actes, il articule et corrélativement ouvre le champ de la comparaison, et potentiellement (cela n'en est pas un corollaire nécessaire, mais une décision ou une habitude) de la hiérarchisation des acteurs implicites. Aussi bien le texte – entendu comme principe potentiel de résistance et donc de

croisement de schèmes ou de manières, chacune pour soi potentiellement idiote, au sens du *dé-lire* – est le lieu où les lecteurs implicites prennent leur valeur, et donne en même temps une valeur, et peut-être une place et un statut, au moins temporaire à un lecteur.

Il faut éviter un lourd contre-sens : la valeur n'est pas la hiérarchie, entendue comme échelle fixe. Pour soi, cependant, elle n'en est pas non plus le contraire au sens où seule l'idiotie dit l'impossibilité aussi bien de la valeur que de la structure hiérarchique, qui est le verrou de la valeur, et non son contraire *a priori*. Ainsi, si elle n'est pas la hiérarchie, elle en est néanmoins la condition de possibilité, et la hiérarchisation, son verrou *a posteriori* : non pas l'annulation (idiotie), mais la cessation de la valeur, entendue comme mouvement, par sa fixation : non plus des lieux d'échange, mais des échelles et classements.

Tout acteur implicite, ainsi, fait système comme distribution de la valeur des manières, et corrélativement des lecteurs. L'école, dans tous les sens, agit dans ce système. Elle y répond, par son existence même, quelle que soit son idéologie précise, quelle que soit l'école dont on parle, en tant que, par définition minimale, nous posons que l'école se définit par son *universalité*. Il n'y a pas d'école, sans cela. Des instituts de formation, des entreprises de coaching, ce que l'on voudra, mais pas d'école.

Concernant les œuvres, la culture, le savoir, la première action de l'école est, très prosaïquement, la mise en contact¹ de ce qui ne se rencontre pas systématiquement, *en société* : les gens et les œuvres. Comme l'avance Serge Martin, « l'école est en charge de la transmission patrimoniale des grands textes du passé. Elle n'est pas la seule, mais elle est la seule à pouvoir le faire avec *tous* les enfants »².

Mais si l'école est au moins toujours universalisation, celle-ci fait-elle minimalement l'école, de façon suffisante ? Il va de soi qu'un programme qui placerait de force tout le monde dans les musées et bibliothèques ne serait pas l'école, au sens où ce signifiant désigne plus que la seule universalisation, qu'il implique *a minima* un principe distinctif à mettre au jour entre la seule mise en présence, et ce que nous avons nommé *mise en contact*.

Prenons la littérature en général. Il est un fait que les œuvres dites « légitimes », soit, d'un point de vue sociologique, celles qui sont décrétées telles par une instance de légitimation (université, milieux culturels et artistiques), ont toujours été socialement des œuvres élitaires.

¹ À ne pas confondre avec la seule mise en présence : si j'ai placé dans une pièce un livre, délibérément, mais sans autre médiation consciente, je laisse le contact au hasard ; je n'ai pas opéré, donc pas mis en contact l'œuvre et le lecteur. La mise en contact minimum, c'est la présentation.

² MARTIN, Serge, *Les contes à l'école*, Paris : Bertrand-Lacoste, 1997, p. 9.

L'école pose ces œuvres comme supérieures, et définit sa tâche comme celle d'en étendre, si ce n'est le nombre de lecteurs réels, du moins le partage et la force d'imprégnation sociale. On l'a dit en introduction, l'école est un des lieux socialement privilégiés de l'*entrée en culture* ; dans les milieux privilégiés, la famille anticipe sur l'école, mais elle ne fait pas autre chose que l'école, déterminisme de l'habitus. *A priori*, cependant, comme principe et quoiqu'il en soit de la réussite de l'entreprise de l'école, la scolarisation de l'art pose que, sans *médiation*, ce contact n'aura pas lieu.

De fait, contrairement à ce que postule Lionel Ruffel¹, et avec lui certains pragmatistes américains² ainsi qu'une partie de la sociologie de la culture³, la seule question de la « publication »⁴ des œuvres n'est pas un critère suffisant pour penser les causes de leur non-appropriation par certains publics ; et l'existence de réappropriations non scolaires d'œuvres scolaires n'est pas vraie avec autant d'évidence concernant toutes les œuvres (on trouve beaucoup de détournements de la Joconde, comme le fit lui-même Duchamp ; mais seuls les experts jouent à faire des « fontaines »). Les moyens techniques contemporains rendent certes tout *disponible*, en toute heure et tout lieu. Est-ce que, pour autant, la consommation d'œuvres *légitimes* augmente ? *A contrario*, cela montre ce qu'a toujours été l'école et que n'est pas internet : un système non pas de mise à disposition, mais de *patrimonialisation*.

Sur ce point précis, l'*a priori* de l'école se révèle donc exact. D'un point de vue objectif, il est vrai que les œuvres « légitimes », sans sa médiation, ne parviennent pas à atteindre la majorité des lecteurs, et que dans le régime de la privatisation du goût, elles *perdent* face aux œuvres traditionnellement maintenues hors de l'école. Dans un premier sens, minimal, l'école, ce n'est que cela : la réponse à une absence, et corrélativement, la révélation d'un idéal (désir ?) d'Homme, une définition anthropologique performative. Qu'est-ce qu'implique et institue à la fois cette désignation d'absence ? La qualification, par contraste à l'étalon scolaire idéal, un champ dit social dont l'école a pour mission de prendre en charge ce qui sans elle n'est certes pas *a priori* impossible, mais est laissé à *l'aventure*.

Ce que l'école opère, c'est une forme systématique de *médiation*. La forme minimale de la médiation est ce que nous désignons comme la mise en contact, autrement dit la présentation. Celle-ci est à distinguer de l'explication, ou de l'exposé, si l'on vise une forme minimale, de

¹ RUFFEL, *Brouhaha. Les mondes du contemporain*, op. cit., pp. 100-101 et p. 109.

² Dialogue qui sera mené dans la partie III.

³ LAHIRE, Bernard, *Champ, hors-champ, contrechamp*, in LAHIRE, Bernard (dir.), *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques*, Paris : La Découverte, textes à l'appui, 1999, pp. 50-51.

⁴ RUFFEL, *Brouhaha. Les mondes du contemporain*, op. cit., p. 102.

même que la mise en présence, ou publication – quoiqu'elle soit requise pour la médiation (qui alors l'implique) – ne peut pas être considérée, pour soi, comme une réelle médiation.

Il y a *médiation* à chaque fois que quelqu'un entend intentionnellement permettre ou rétablir un contact qui ne se fait pas de soi ; mais minimalement, on parle aussi bien d'une médiation lorsqu'un contact n'a pas lieu pour des raisons contingentes que lorsqu'elles sont plus profondes. Lorsqu'un ami, par exemple, parle à un autre d'un livre qu'il a adoré, espérant par-là le mener à le lire, il corrige simplement l'ignorance tout à fait arbitraire de celui-ci ; il fait plus que *publier*, parce qu'il tente de rendre le livre, plus que disponible, désirable ; il agit sur l'autre¹. Mais il le fait alors en raison d'une condition commune, de savoirs, de goûts ; non pas pour éduquer son ami, mais au contraire, parce que l'autre possède exactement les mêmes dispositions pour pouvoir le lire que lui-même, et que, par ailleurs, ils partagent une complexion commune qui veut qu'il sera sans doute déterminé à y trouver le même plaisir.

Par contraste, l'école se présente comme une institution de médiation dont l'enjeu est plus spécifiquement l'appropriation – soit, prosaïquement d'abord, le constat que la mise en contact immédiate n'est pas possible ; que des conditions n'en sont pas remplies ; là où au contraire, dans notre exemple fictif, si le lecteur potentiel était *tombé* de lui-même, dans les rayons d'une bibliothèque, sur le livre que lui conseille son ami, il aurait eu toutes les dispositions pour le lire, non seulement, mais davantage, aurait sans doute été déterminé à désirer le lire et à l'aimer de lui-même.

Acte : action et appropriation

Nous définirons la *déterminité* comme le degré de détermination d'un acte, soit ce qui, de l'acte, de tout acte singulier, est défini avant que cet acte n'ait lieu. La déterminité désigne toujours la positivité d'un acte, soit la forme la plus disponible d'accomplissement, qui tendra à avoir lieu naturellement tant que ne se manifeste aucune inconformité, au sens précis de la partie I, ni aucune contrariétés ou contingences liées à la situation, et non à l'acte. Tout schème actantiel est par définition *appropriable* ; mais en tant qu'il est appropriable il dessine un « acteur implicite » qui définit les conditions d'un acte donné (du plus conforme au moins conforme) et donc la nécessité d'une *appropriation* préalable à l'*action*.

¹ Il s'agit là de modes, une fois encore, et non de faits. Nombre d'entreprises de publication, au sens manifeste, sont en réalité avant tout des médiations (au moins publicitaires) ; si les deux catégories se compliquent en fait, il n'en demeure pas moins utile de les distinguer conceptuellement.

Dès lors, nous désignons par l'*appropriation* (comme principe structurant l'acte et non comme un ensemble d'actes, opposés à des actions tout aussi « pures ») tout processus d'élaboration par un corps (par intégration ou par création), d'une nouvelle *disposition* qui le modifie et lui permet d'accomplir un acte qui lui était impossible avant ce processus. On parle aussi bien d'*appropriation* lorsque la disposition préexiste à ce processus, chez d'autres voire tout autre agent, que dans le cas de la réelle création d'une disposition qui, dès lors serait à disposition pour tout autre, quand elle n'existait chez personne.

La différence entre *appropriation* et *action* ne tient pas de la différence entre innovation et répétition. On peut parler aussi bien d'action conforme qu'in-conforme voire a-conforme. L'*action* désigne uniquement tout acte *inconditionné*, pour un agent donné (l'inconditionné, comme le conditionné étant par définition des concepts relatifs), soit très précisément tout acte (qu'il puisse s'accomplir immédiatement, ou requiert une recherche, une enquête, soit l'élaboration de nouvelles solutions) pour l'accomplissement duquel l'agent possède, avant l'acte, déjà toutes les dispositions. « Calque » ou « carte »¹, dans les traces de Deleuze et Guattari, sujétion à un modèle ou parcours intensif : on parlera d'action dans les deux cas, dans la mesure où, *pour l'acteur empirique*, elle était *inconditionnée* ; autrement dit, où il est déjà conformé à l'acteur implicite.

Par définition, un « acteur implicite » ne désigne pas une disposition, mais un certain agencement de dispositions qui définit une manière. Comme nous l'avons vu, deux actes distincts qui réalisent une même manière ne sont pas, pour cela, dans un rapport de similitude ou d'équivalence. L'un peut être plus *précis* que l'autre, de même qu'ils peuvent se trouver en contradiction, ou encore que le schème respectif qu'ils enveloppent chacun peut résulter de déformation, sans que pour autant, ils cessent, au niveau le moins déterminé, d'accomplir la même *manière*. En tant qu'à son niveau de détermination le moins précis, la *manière* demeure commune aux deux, on dira, au sens précisément de Thomas Kuhn et transposé à l'analyse de l'acte en général, et non uniquement de l'histoire des théories, que tous deux appartiennent au même *paradigme*² ; le paradigme est ainsi la plus faible détermination de la manière. Aussi innovante soit l'action, aussi longtemps qu'elle demeure inconditionnée, elle confirme l'extension paradigmatique de l'acteur implicite (ou manière), et ne correspond jamais à une *appropriation*.

¹ DELEUZE, GUATTARI, *Mille Plateaux*, *op. cit.*, pp. 20-21 et 32.

² KUHN, Thomas S., *La structure des révolutions scientifiques*, Paris : Flammarion, Champs sciences, 2008.

Concernant la nécessité d'une appropriation, tout échec fait office de révélateur. Cependant, on ne parlera d'appropriation que si la cause de l'échec ne tenait pas du contexte, mais des dispositions individuelles – en effet, la cause de ce que l'on ne nommera alors peut-être pas échec, mais empêchement, peut aussi bien être extrinsèque, qu'intrinsèque. Par extrinsèque, nous désignons l'ensemble de paramètres qu'une réflexion didactique doit prendre en compte, mais qui relèvent d'aspects contextuels et dont la résolution est plus proprement logistique, économique, voire politique, au sens courant, que didactique. Pour désambiguïser l'usage du concept de conditions, disons que ces dimensions extrinsèques correspondent à ce que nous nommerons désormais des conditions-cadre, soit à l'usage d'une expression comme « dans ces conditions, il nous est impossible de... ». Notre concept de *conditions* désigne quant à lui précisément et exclusivement les dispositions qui se révèlent (*a priori* ou *a posteriori*) requises pour un acte donné, ou les dimensions intrinsèques de la réussite ou de l'échec, voire de l'impossibilité même pour un agent d'envisager un acte donné.

L'action, comme nous l'avons vu, confirme ou déforme des schèmes à disposition de l'acteur empirique. Elle les précise ou les transforme, les croise, les mélange, ou enfin les annule et les remplace. Mais, en tant que l'action est, pour soi, par définition, inconditionnée, on ne peut jamais déduire de sa forme générale (conforme ou inconforme ; autrement dit « stéréotypée » ou « innovante », à divers degrés), sans autre enquête circonstanciée, son acteur implicite. Il y a des actions conformes qui requièrent implicitement un processus d'appropriation préalable à l'action ; d'autres au contraire qui n'en requièrent aucun, dont l'acteur implicite lui-même est exactement déterminé par l'extension de l'espèce humaine. Des actions aconformes conditionnées pourtant à l'acquisition de dispositions parmi les moins partagées (ainsi des œuvres critiques scientifiques ou philosophiques imposant une rupture mais reposant néanmoins sur une « grammatisation » et confirmant le paradigme requis dans sa déformation), et cela quelle que soit leur singularité, fût-elle, en un sens irréductible, au regard de l'extension de l'acteur implicitement désigné par l'activité critique, ces actions sont de ce point de vue tout à fait conditionnées ; à l'inverse on peut postuler d'autres actions innovantes qui seraient, par hypothèse, non reproductibles, autrement dit, dont l'ensemble implicite potentiel égal un acteur, c'est ce que désigne, idéalement, la singularité – sa part, également, dans les actions innovantes grammatisées (le point de rupture ou la méthode requise et quoique nullement dépassée comme condition, cesse d'être suffisante) –, et idéologiquement, le mythe du génie créateur.

Prenons, pour comprendre ce point, l'exemple de la création artistique¹, qu'un réflexe idéologique nous conduit à identifier le plus souvent comme le lieu de la plus haute singularisation. Si l'on considère arbitrairement l'acte d'écriture d'une œuvre moderne (d'un point de vue modal), pris pour lui-même, celui-ci apparaîtra indéniablement comme singulier, d'une très faible détermination, puisqu'il rompt, refuse et déforme les images disponibles. Néanmoins, on ne peut déduire pour autant, de la faible détermination de cet acte, qu'il soit pour cela inconditionné ; ce qui demande de lever d'éventuels malentendus.

Premièrement, concernant les conditions de l'acte de création artistique, on ne peut établir une corrélation entre des dispositions culturelles précises et la création d'œuvres singulières innovantes (sans autre précision) : l'Art Brut en offre une preuve suffisante. Cependant, il va de soi que la création de la *Recherche du Temps perdu*, ou encore de *Finnegan's Wake*... était conditionnée à un ensemble de savoirs et de dispositions que l'école n'est pas la seule à produire, mais avec lesquelles elle a une accointance particulière. Tout l'enjeu de notre travail est de remettre en question l'*a priori* d'une homologie de principe entre le créateur et le lecteur, comme nous le verrons². Il est en fait indifférent à notre question qu'il fût ou non possible d'écrire une œuvre de cet ordre, en autodidacte ; plus précisément, l'enjeu est de montrer que, même s'il fallait pour l'écrire avoir été formé, il est impossible de déduire le lecteur implicite, des déterminations de l'auteur (à moins d'avoir désigné par-là, un lecteur idéal, *semblable* à l'auteur).

Deuxièmement, la question de l'explication de l'œuvre n'a pas de place dans notre enquête. Un point de vue causaliste, en effet, fera peut-être de ces conditions, en même temps, des déterminations de l'œuvre. Comme nous l'avons écrit plus haut, les déterminations sont la composante positive de l'acte, les conditions, la composante négative qui, de dispositions peuvent se transformer en déterminations, lorsqu'un schème donné qu'elles conditionnaient deviendrait le plus disponible. Savoir si, par exemple, la maîtrise du latin et de la métrique classique étaient une condition ou alors une détermination, parmi d'autres variables, au renouvellement du vers chez les Parnassiens et les post-Parnassiens, si la lecture de l'œuvre de Bergson *permet* ou *explique* (parmi d'autres facteurs) l'œuvre de Proust, cette question n'a pas d'intérêt, au regard de notre problématique.

¹ Comme il apparaîtra plus loin, la « création » selon des modèles, des procédures, n'est pas création au même sens (nous ne disons pas *au même titre*...).

² Cette hypothèse, d'ailleurs, allant dans le sens également d'une non-homologie : il se peut, sans autre enquête, que l'œuvre de l'artiste le moins inculte soit réservée aux lecteurs les plus cultivés ; ce sont les deux assertions qu'on entend réfuter en même temps.

Précisons davantage, et c'est sous ce point de vue que se dissipera le malentendu qui voudrait qu'on puisse se satisfaire d'une analyse de l'action prise pour elle-même, que sous le point de vue présumé de l'acteur implicite devenu idéal – ce que désigne parfois l'extension ambiguë d'un « nous », dans les essais sur la lecture – (et non de l'acteur empirique), qui implique toujours un positionnement systémique et potentiellement une hiérarchie de puissance, la question des conditions effectives de la création d'une œuvre donnée n'est d'aucun intérêt. Seule une mystique de la singularité déduit d'une action singulière (et corrélativement d'une œuvre, dans le cas qui nous intéresse), *à peu près à soi seul son propre genre*, une pure et radicale inconditionnalité de l'acte. En clair, s'il va de soi que l'on ne peut réduire l'acte créateur de Proust à celui de Duras, de Michaux, de Katalin Molnar, on peut néanmoins, *a posteriori*, identifier certaines conditions de *l'écriture d'un chef-d'œuvre*¹, qui désignent un acteur implicite cadrant cette singularisation.

Or si l'on considère maintenant l'ensemble des œuvres singulières, dans la vision déscolarisée, moderne, où se mêlent sans *a priori* art « savant », art « naïf » et art de fous (*tout sauf le bourgeois !*), au regard des conditions, on ne parvient pas à réduire le partage entre un ensemble d'œuvres dont la création est en partie au moins conditionnée par une forme d'apprentissage scolaire, et un ensemble complémentaire. Il est donc impossible de proposer un alignement entre apprentissage et créativité qui répartirait termes à termes d'un côté, un apprentissage méthodique donnant des œuvres méthodiques, de l'autre, des œuvres singulières, étant le fait d'artistes ignorant tout de la technique et de l'histoire de l'art. On pourra, dans nombre de cas, à travers l'étude des œuvres elles-mêmes, déceler une créativité *brute*, une autre « savante », néanmoins ; au regard du seul rapport entre l'acte et le schème, un acte parmi les plus singuliers, qui performe et donc précède en partie son schème, peut, en droit, cependant être conditionné par une scolarisation préalable, l'acquisition de dispositions qui ne définiront pas à elles seules l'œuvre, mais sans lesquelles la performance du schème qui les déforme et les « agence » eût été impossible.

De même, si l'on définit la conditionnalité au regard du plus grand nombre d'acteurs potentiels, en droit, la *facilité*, ce que l'on nomme aussi parfois le *naturel*, peut se dire aussi bien de l'accomplissement de l'acte (performant ou répétant un schème, conforme, ou

¹ Désignation ici purement manifeste, nous mettons entre parenthèses la question de la valeur (au sens courant) – si l'on renverse la question de ce qui détermine en soi un « chef-d'œuvre », il demeure légitime de définir un corpus d'œuvres désignées socialement comme telles, et de se demander si celles-ci répondent ou non à certaines conditions qui pourraient délimiter un acteur implicite, même très schématique – la sociologie bourdieusienne ne procède pas autrement.

inconforme, voire a-conforme) le plus conditionné, comme le moins conditionné. Certaines actions parmi les plus aisées, naturelles dirons-nous littéralement, *pour un expert*, peuvent avoir résulté du délai le plus sophistiqué, d'un cheminement d'appropriation dans lequel, s'il est érigé en norme, en *devoir-devenir*, il transforme l'acteur implicite en acteur idéal. À la fois le devoir-devenir et une mesure de puissance définissante et définitive, pour chacun : se conformer ou échouer.

Si l'on ressaisit maintenant les modalités de l'« inconformité », selon les concepts conjoints d'action et d'appropriation, nous dirons que l'*impuissance* désigne le cas d'impossibilité d'une appropriation autonome ; l'*erreur*, le cas d'une reprise de l'action sans appropriation ni transformation de schème (elle implique tantôt substitution, tantôt précision) ; la *déception* (l'*innovation* serait alors l'action déformante – entièrement action, ou partiellement appropriation – ne procédant pas d'un échec¹) est la déformation de schème actantiels disponibles impliquant élaboration de nouveaux schèmes plus ou moins partageables, plus ou moins à disposition d'autrui, au regard de l'extension de l'acteur implicite qu'ils définissent (de *un* individu empirique, à l'humanité, par hypothèse) ; ce que nous désignons plus précisément désormais comme l'*incompréhensible*, enfin, désigne le seul cas de figure où, radicalement, action et appropriation ont entièrement fusionné, se sont échangés leur signe, si bien que l'illisible est un acte sans acteur implicite.

Le présupposé de la scolarité, en tant que paradigme *lisible* de l'acte, est que tout empêchement intrinsèque requiert la médiation d'une intelligence qualitativement autre à celle de l'acteur en défaut, comme l'a montré Rancière². *A contrario*, on peut postuler et c'est le sens de l'incompréhensible, qu'il existe des actes dans lesquels, dès l'impossible (qui requiert mais annule aussi bien l'idée d'échec), aucune structure d'action définie et suffisante ne pourra émerger ; une telle structure de résolution qui marquerait l'horizon et le critère d'une appropriation, et ainsi leur distribution distinctive dans une logique de succession où l'appropriation est toujours moyen de l'autre, l'action définie alors comme finalité et critère de réussite. Des actes qui seraient pure aventure, des actions qui seraient d'appropriation infinie : point où, dans l'acte, l'accomplissement et la conformité se mélangent, se compliquent dans l'impossible ; l'invention de dispositions inconditionnées, et par-là, l'acte d'une communauté elle aussi inconditionnée, à laquelle l'appartenance ne requiert pas le

¹ La question anthropologique des motivations de l'innovation, c'est-à-dire celle de savoir si l'*innovation* ainsi posée comme distincte de la *déception* désigne plus qu'une catégorie logique, une réelle possibilité existentielle ; de savoir, autrement dit, s'il est humainement sensé d'innover sans expérience d'échec, excède notre enquête.

² RANCIERE, *Le maître ignorant*, *op. cit.*, pp. 17-18.

partage de dispositions communes ; ce qui demande, comme nous allons le voir, plus que le décret de la *tolérance*, qualifiée plus haut d'éthique de chèvres.

Naturalité

Par naturalité, nous ne désignons pas spécifiquement l'instinct, ou toute disposition définie comme innée. La naturalité désigne la redondance d'un acteur implicite et d'un agent, ou plutôt, l'enveloppement du premier dans le second ; celle-ci fût-elle partagée par tous, sans conditions, ou résultât-elle d'un long processus d'appropriation. La naturalité désigne une intégration de l'ensemble des dispositions désignées par l'acteur implicite et leur devenir-déterminations, impliquant l'absence de tout délai ; une obéissance intrinsèque au schème (ou du moins la capacité à le réaliser de manière inconditionnée) devenu définition d'une manière d'agir. Cette immédiateté entre le schème et l'acte, en effet, n'est pas réservée à l'action réflexe ; un acte naturel, dans le sens où nous l'envisageons, peut dériver d'une décision, d'un engagement préalable. Est naturel tout acte qui, du point de vue de sa seule réalisation et non de ses causes, est entièrement modelé sur un schème incorporé à l'agent ; si bien que, pour soi, en un sens elle est toujours déjà réussie, et ne pourra être empêchée que par des causes extrinsèques.

Ce qui définit la naturalité d'un acte est donc entièrement indépendant du degré d'élaboration ou de socialisation d'un schème, mais se rapporte uniquement au degré d'intégration d'un acteur implicite par un agent. Il y a en effet des actes extrêmement complexes dans leur forme, *élaborés* (c'est-à-dire, ayant requis la création d'une manière dont l'homme ne dispose pas en naissant, selon ses dispositions instinctives) qui, *modélisés* et transmis socialement aussi peu délibérément que l'homme naît avec la capacité de cligner des yeux, n'ont plus rien non plus de délibéré dans leur accomplissement. C'est cela qu'on nommera une *naturalisation* : lorsqu'un phénomène socialisé, élaboré parfois sur le temps très long d'une culture, devient chez quelqu'un (par appropriation) une forme aussi instinctive et peu réfléchie qu'une disposition instinctive. La manière par exemple de tenir son verre en société. Est-on seulement conscient, en le reproduisant, de l'élaboration complexe, de la *force de décollement* hors du schème instinctif disponible induite par cette appropriation ? Nous retrouvons ici l'*habitus* théorisé par Bourdieu.

En tant qu'un échec introduit une rupture entre un modèle (schème figé et transmis) et l'action elle-même, il doit se concevoir comme le lieu *naturel* de la « médiation »,

contrairement à la médiation artificielle que constitue l'école, coupée (ou du moins indépendante) du besoin ou du désir de l'apprenant (sous ce rapport, « élève » est moins mensonger, décrit mieux ce que continue à être l'école, puisque cet autre terme ne présuppose pas qu'il y aura toujours désir d'apprendre). Or, il est primordial, dans cette enquête, de s'entendre sur le sens de l'immédiateté, car c'est en ce point précis que trouvent leur origine toutes les représentations sur l'enseignement et la transmission qu'il convient de critiquer.

Immédiat peut s'entendre dans un sens structurel, ou dans un sens temporel. Dans le sens temporel (le plus courant), immédiat signifie sans délai. Au sens structurel, immédiat signifie *qui ne requiert aucune médiation*, soit aucune adjonction, aide, support, ou ajout d'un élément extérieur à la définition d'un ensemble donné (que cet ensemble ait nom individu, groupe, système...). Autrement dit, dans le sens structurel, immédiat signifie qu'il n'y a aucune différence entre un ensemble défini et un acte que cet ensemble accomplit (l'ensemble est alors caractérisé par la possession de la totalité des dispositions requises, sans manque). Autrement dit, l'acte structurellement immédiat est l'acte naturel ou naturalisé.

Ainsi, on le voit, on ne peut faire *a priori* une distribution pure entre un ensemble de structures d'actes, d'un côté, et des catégories pures, de l'autre (médiat/immédiat). Il existe seulement des configurations d'actes où *médiat* et *immédiat*, apprendre et faire, se mélangent par degrés dans l'acte lui-même, et distribuent, de façon corrélative les dispositions et les déterminations, dans un seul acte, ou dans deux séries d'actes distinctes, complémentaires et successives (apprendre *pour* pouvoir faire).

Ce qui est étonnant est que, le plus souvent, lorsqu'on pense aux actes créatifs de grands artistes, le suspens, l'insuffisance voire l'échec d'un schème n'est jamais considéré comme la preuve qu'une appropriation soit requise, pour la poursuite de l'œuvre. Ainsi d'une définition *moderne* et nullement *moderniste*, pour autant, selon la distinction meschonicienne, de l'acte d'écriture par Michaux dans *Qui je fus* : « Ne serait-ce pas la prudence qui me tient éveillé, car cherchant, cherchant et cherchant, c'est dans tout indifféremment que j'ai chance de trouver ce que je cherche puisque ce que je cherche je ne le sais »¹. Personne ne penserait que cette inconformité structurelle soit la preuve qu'il aurait dû retourner sur les bancs d'une quelconque école ; autrement dit qu'elle fût la preuve d'une quelconque *impuissance*, mais, au contraire, signe du génie, celle d'une profonde *déception*, devenue le moteur, et la détermination de l'œuvre elle-même. De l'élève, on dira toujours que l'inconformité, soit la

¹ MICHAUX, *Qui je fus*, op. cit., p. 92.

non-immédiateté de la réalisation conforme est la preuve suffisante, et, à force de non résolution, définitive, d'une *impuissance*.

Il existe deux structures opposées d'immédiateté pure. Premièrement la pure contemplation, ou rêverie pure, sans objet, que nous pouvons définir, selon Bergson¹, comme le rapport aux éléments pris intrinsèquement, hors de tout prolongement en agencement ou point dans lequel l'action serait suspendue. En ce sens, la contemplation s'oppose à l'action. Néanmoins, elle marque aussi le seuil de dégagement d'une appropriation ouverte : l'acte de lecture-libre, ou constitution d'agencements, « faire-carte ». Elle peut en être la condition : ce suspens contemplatif, Citton, après Deleuze, le nomme « vacuole »², ou suspens de l'urgence – nous y reviendrons dans la partie suivante. Deuxièmement, est d'immédiateté pure toute action reproduisant sans délai, sans nulle dissonance par manque ou excès, un schème naturel ou naturalisé, soit la redondance du virtuel et de l'actuel.

Loin de voir derrière ces deux figures les deux extrêmes d'un spectre continu d'actes concrets, et plus profondément encore deux modes de l'acte dans son sens structurel, l'école, traditionnellement, suppose deux modes de vie, deux humanités. C'est ainsi que se sont toujours distribuées la main et l'esprit, comme deux essences hiérarchisées (personne n'est dupe, tout le monde sait qui des deux prend la main sur l'autre). Comme nous le verrons, en un siècle, le monde a certes énormément changé, et le dualisme entre corps et esprit s'est assoupli, renversant la hiérarchie. Pourtant, si le corps s'est vu revalorisé, concernant l'appropriation de ce qui traditionnellement tient de l'esprit, rien, ou si peu, n'a changé. C'est que le dualisme ne passait pas là ; mais dans ce qui définit réellement l'école, et demeure valable, malgré de grandes transformations : le présupposé de la *méthode*.

II.1.2 Le scolaire ou le paradigme de la conversion

Quand même je n'aurais pas vu Baptiste rentrer des bois ou bien, le jour de la faux, changer de visage, dépouiller, sous mes yeux, son enveloppe civile pour opposer à l'herbe l'énergie sauvage, la brutalité angoissée qu'elle appelle, la seule qu'elle comprenne, je le connaîtrais aux traces qu'il a laissées. Il est partout, quinze ans après s'en être allé, à sa manière qui est celle, en vérité, du cru, insoucieuse des habiletés, des règles impersonnelles qu'on apprend au loin. Un trait signe la diversité de ses actes et c'est l'impétuosité. Il est entré dans l'urgence le jour de septembre où il naquit, le premier des garçons après Lucie, et s'y tint jusqu'à ce matin d'août 1976

¹ BERGSON, *Matière et mémoire*, op. cit., pp. 376-377.

² CITTON, Yves, *L'avenir des Humanités. Economie de la connaissance ou culture de l'interdépendance*, Paris : La Découverte, 2010, pp. 74-78.

que la perspective subite de sa fin l'enleva à lui-même, c'est-à-dire à ce qu'il avait vu, reçu, accepté en ouvrant les yeux.

Il ignorait, par exemple, dans la pratique, cette acquisition de l'âge du fer qu'est le pas de vis et, plus largement, le principe de conduite auquel on a donné le nom de méthode – *méthodos*, en grec, veut dire détour – et qui a fait l'objet d'un *Discours* assez connu au début du XVII^{ème} siècle. Il allait droit au but. Il n'a jamais regardé à la peine qu'il se serait épargnée. Il ne pouvait pas. Elle revient à céder un surcroît de temps à la partie adverse et il n'avait pas le temps. Il versait le prix fort. Il procédait en force.¹

S'il y a lieu de refuser le dandysme intellectuel qui procède des fausses oppositions entre création et automatisme, entre Esprit et pratique, entre subtilité et grossièreté, il y a en revanche une connexion évidente entre création et mise entre parenthèses de ce que Bergounioux désigne ici comme l'impératif de l'urgence extérieure. Ainsi, d'Aristote à Russel, en passant par la scholastique médiévale, s'est configurée de longue date une doctrine visant à placer la création intellectuelle en marge du monde social, protégée de l'urgence et de la logique utilitaire. Celle-ci configure, dans la modernité capitaliste, un jeu de distinctions dont Nathalie Heinich a parfaitement montré qu'il n'impliquait pas deux, mais trois déterminations, rendant inopérante la seule opposition entre le « peuple » et l'« élite ».

En effet, dans la modernité démocratique, l'élite est elle-même à deux têtes : élite bourgeoise, élite artiste². Cette bipartition implique que les jeux sociaux se structurent selon deux principes de distinction, l'un matériel, l'autre symbolique (qui se recouvrent souvent, mais peuvent parfois structurellement s'inverser – ainsi dans la figure romantique de la condition *bohème*³) ; le premier se plaçant sous le signe précisément de l'affairement et de l'utilité, le second de la création et du loisir⁴. De cette grande dichotomie dont le Romantisme a tracé le premier grand mythe devenu populaire, l'époque demeure encore largement tributaire. Certes, les contraires ont tendu à se fondre, voire à s'inverser. Que faire, en effet, de la synthèse, impossible au regard de ce paradigme, que proposent Lipovetsky et Serroy, d'un capitalisme contemporain devenu lui-même « artiste »⁵? Nous voilà bel et bien « post » – à moins que ce ne soit « hyper »⁶ – modernes. Car si l'imaginaire capitaliste est devenu artiste, les signes s'inversent aussi dans le sens où les œuvres sont devenues une valeur

¹ BERGOUNIOUX, Pierre, *Miette*, Paris : Gallimard, folio, 1995, *op. cit.*, p. 18.

² HEINICH, *L'élite artiste*, *op. cit.*, p. 271.

³ *Idem*.

⁴ Comme nous le verrons, le débat portant sur l'homogénéité ou l'autonomie de ces principes, et avec eux, la prise en compte d'autres paramètres déterminants (âge, sexe...), constitue l'enjeu problématique récurrent et prioritaire de l'évolution de la sociologie culturelle de ces cinquante dernières années.

⁵ LIPOVETSKY, Gilles, SERROY, Jean, *L'esthétisation du monde*, Paris : Gallimard, 2013.

⁶ LIPOVETSKY, Gilles, CHARLES, Sébastien, *Les temps hypermodernes*, Paris : Grasset, 2004.

d'échange économique comme une autre (ou presque), et, dès lors que l'échelle de valorisation est celle-ci, les artistes cotés sont devenus des stars et des bourgeois, *people*, comme est *people* un homme politique, comme est *people* un sportif, l'artiste-paradigme de cette évolution étant bien évidemment Jeff Koons.

Quoiqu'il en soit de la portée de ce renversement, plus qu'une seule affaire esthétique, cette opposition, cet éloge de l'oisiveté se veut l'établissement d'une loi proprement cognitive, dont le théorème résisterait donc aux hybridations. C'est ainsi que, dans *Proust et les signes*, Deleuze fait varier habilement les termes même du titre de l'œuvre proustienne : la recherche et le temps perdu¹. Deleuze propose en effet que *le temps perdu* ne soit pas nécessairement le temps passé qu'on cherche à se remémorer, mais le temps présent que l'on cherche à perdre pour créer. Et les signes s'inversent : pour « chercher », on doit rechercher la possibilité de perdre son temps.

Ainsi, l'école, entendue comme institution, démarre dès une décision proche de cette dimension structurelle de la créativité, mais qui s'en distingue, n'étant pas le loisir au sens du temps purement gratuit dont on cherche à ne rien tirer, opposé à l'utilitaire : la décision de la substitution de l'urgence de l'apprentissage à celle de la productivité, ou, selon nos concepts, de l'urgence de l'appropriation à celle de l'action. Il y a une forme de sophisme à assimiler trop rapidement paresse et étude, comme le fait Russel. La paresse ou plus proprement la *rêverie*², est certes une condition requise à l'acte de création, dans un sens physiologique même, sans doute. Elle est l'un de ses moments, le délai, suspens ou ajournement de l'acte, sans lesquels ce ne seront toujours que des modes de concevoir ou de sentir convenus, communs, *appris*, des calques d'élaboration qui se presseront dans nos mains, nos yeux, notre tête. Mais il existe bien également un sens de la rêverie opposée à cette recherche d'un délai de l'acte de création ; celle où ce temps du suspens, du plaisir, de la joie, de la désinvolture, loin d'être un moment, est toute la condition temporelle, le présent, dont nous ne faisons pas ici la condamnation, qu'on nous comprenne bien, mais qu'il s'agit précisément au contraire de sauver de la finalité productive (fût-elle innovante, créative : utile ou inutile, il n'y a pas de création « gratuite »).

Autrement dit, il existe bien deux régimes d'articulation entre travail et paresse, le premier dans lequel la paresse est condition du travail, le second où, au contraire, elle est considérée normativement comme inhibition de l'apprentissage, parasite. Un premier régime, de création,

¹ DELEUZE, Gilles, *Proust et les signes*, Paris : PUF, 1964, p. 78.

² Au sens bachelardien.

un deuxième, d'assimilation-formation. Cela l'école, à ses origines, l'a bien compris, elle qui, jusqu'à de récents développements – où la créativité tend à remplacer la soumission au savoir – ne cherchait surtout pas à faire de l'enfant un artiste. Et si, historiquement, elle va « arracher » les enfants d'ouvriers ou de paysans à cette contrainte que l'urgence de la production fait peser sur les corps, c'est pour les déplacer vers un autre régime d'urgence (plein d'ennui, certes, mais d'une structure temporelle aussi tendue, remplie, et organisée), pour en faire des ouvriers de l'apprentissage (et des ouvriers de la société). On va *devenir*, certes, apprendre à faire davantage ou mieux que ce qui nous constitue et ramène notre être à notre force de travail, notre corps hérité.

Mais devenir, dans le cadre *traditionnel* de l'école, n'est pas ouvrir le suspens auto-créateur, c'est travailler à se tenir à la hauteur d'un idéal étalon de chacun. On ne se définit plus comme un capital fermé et inscrit dans un processus d'action déterminé, mais on entre dans un processus de capitalisation tout aussi ordonné, orienté, fermé – sans manque ni excès, sans latence. Fermeture immédiate de l'action, contre fermeture différée de l'apprentissage scolaire, et la même urgence, dans les deux cas : *pas de temps à perdre, il faut suivre le programme*. L'école est une course où ne gagnera jamais la tortue, car le lièvre, lui non plus, n'y a pas droit au repos.

Rancière a raison de dire que l'école dit à l'enfant *Attends !*¹ Mais il oublie de dire que dans le même mouvement, elle lui dit *Dépêche toi !* Elle se définit comme le seul devenir adéquat, celui qui sera allé trop vite comme celui qui sera allé trop lentement sortant du seul chemin vers l'accomplissement.

Lorsqu'on parle d'école, c'est à ce point qu'il convient de faire une distinction entre deux dimensions virtuelles, dont la réunion détermine la forme historique de l'école, et cela malgré les changements importants qu'elle a connus depuis 150 ans, comme nous le verrons dans le chapitre II.1.3. Dans un premier sens, l'école ne désigne, comme nous l'avons vu, potentiellement, que l'universalité de la prise en charge de l'appropriation, sans autre qualification de celle-ci. Rapportée à cette seule dimension, l'école ne peut cependant être définie distinctivement comme telle. Ainsi la forme paradoxale d'*institution anarchiste* que l'on trouve dans la proposition des *Libres enfants de Summerhill*, sous le seul décret que chaque enfant devrait y être intégré et même en tant qu'elle représenterait déjà un seuil minimal d'opposition négative par rapport à la société, n'est pas pour cela même exactement

¹ RANCIERE, *Le maître ignorant, op. cit.*, p. 24.

une école. Ne demeure que la vacuole (condition nécessaire mais non suffisante de l'école), et dans cette proposition, la société n'est plus le contraire de l'école, qualitativement (puisque l'école est libre), mais le seul lieu où soit garantie cette liberté, quand elle est laissée à l'aventure, dans le monde social.

L'école, quant à elle, s'entend comme une forme précise de médiation ; et, dès l'origine, une forme très spécifique, celle de la planification, de l'ordonnement de l'appropriation méthodique. Ainsi, ce qui distingue les formes de mises à disposition universelles mais non méthodiques de celles qui, précisément et entièrement, méritent d'être nommées école, nous le nommons le *scolaire*.

Il y a un platonisme profond du paradigme scolaire qui réside non seulement dans l'exigence de poser le suspens de la vie *pratique*, comme condition à la *défamiliarisation* du monde, mais, davantage, de poser que ce qu'elle institue ne peut avoir lieu en son dehors ; en tant non seulement qu'elle libère du temps d'étude, mais plus encore qu'elle organise cette étude. Ou pour le dire plus justement, qu'elle définit l'organisation comme la seule condition à cette libération, qui sans elle ne peut se faire qu'en pure perte. *Donnez-leur du temps, ils en feront n'importe quoi, si ce n'est pas moi qui le structure* (dirait la « Vieille » – expression moqueuse – et vaguement affectueuse, malgré tout ? – dont use Rancière pour parler de l'école dans *Le maître ignorant*¹). Différence de temps qui serait non pas quantitative, mais qualitative donc : substitution d'un autre temps (un certain usage du temps – l'étude, qui est une contrainte, aussi bien, un travail également) et non simplement libération du temps.

Elle institue une rupture entre deux temps, qui est fondée sur le présupposé d'un écart entre deux ordres, le pulsionnel contre le réfléchi, l'instinct contre l'appris. Pour revenir au concept que nous avons identifié comme le plus important, elle se définit elle-même comme seule condition légitime, sinon même envisageable, de la *médiation*.

Et cela n'est possible que parce que, d'un point de vue ontologique, le paradigme scolaire correspond à la fusion des deux sens d'*immédiat* : la non suffisance requiert d'attendre, aussi bien que l'évidence qu'il faudrait attendre implique que soit requis un auxiliaire. En la personne, le concept-pivot, du maître explicateur.

¹ *Ibid.*, p. 29.

Mythe de la caverne et partage entre les lecteurs

La Caverne de Platon est la matrice de cette distribution duale entre corps et immédiateté d'une part, étude, théorie et médiation de l'autre. Elle est le point d'ancrage pour comprendre les mécanismes de partage entre les lecteurs et la fable de la conversion de l'esprit, dans le décolllement au corps.

Le mythe commence, en effet par un décolllement originaire. Pour cela, il faut postuler que tous ceux qui restent enchaînés le sont à l'égal du mouton, incapable de lever les yeux au ciel, la tête attachée à la prairie par le mouvement perpétuel de la mastication. Il faut penser qu'ils sont sans angoisse, ne se posant aucune question, face à un monde aussi évident que le champ plat et d'un vert sans nuance des bêtes de trait. Il faut se convaincre qu'ils ne jouent pas à se tromper, de même qu'il faut se tenir dans la conviction que le philosophe, l'artiste ou le savant, une fois qu'il se sera détaché de la prison de ce que l'on nomme habituellement le sens commun – expression dont la tournure au singulier tempère pour le moins la singularité de chacun – sera capable de s'y tenir, sans nuance, ni affaissement.

Y a-t-il un seul être vivant qui se maintienne sans intermittence et à un niveau constant d'exigence dans le recul et la critique ? La critique, devenue état... c'est la rupture, on parle d'ailleurs dans ce cas d'état-critique. On passe notre temps à faire *comme si*, parce que cela nous est vital ; et même l'esprit le plus critique ou désabusé – Schopenhauer, dit-on, jouait de la flûte, aimait son chien (prénommié Âtman) et lisait le journal. De la figure mythologique de Socrate, au moins, on peut saluer la cohérence portée jusqu'à la ciguë.

En résumé, il ne peut y avoir de partage net entre lecteurs, de stratification, si l'on ne commence par constituer un troupeau dont une multitude de bergers se disputent la conduite¹. Réponse pratique à la dialectique des faux-prétendants, l'enjeu de l'éducation est de faire émerger, parmi la cohorte des contrefaçons, le seul candidat légitime au trône, trône qui soit la fusion en un seul du philosophe et du politique².

Le peuple, à son niveau de simplification maximale dans le mythe de la caverne, ne semble plus qu'un gros organisme mené au gré de l'habileté des faux-pasteurs. Ainsi, dans le *Gorgias*, les Sophistes se trouvent comparés à des pâtisseries, qui donnent au peuple ce qu'il veut entendre, sans se soucier de son bien, et dans le seul but de servir un intérêt privé³. Face

¹ RANCIERE, Jacques, *Le philosophe et ses pauvres*, Paris : Flammarion, Champs essais, 2007, p. 33.

² PLATON, *Le Politique*, Paris : Flammarion, 2003.

³ PLATON, *Gorgias*, Paris : Flammarion, 2004.

à eux, le philosophe-médecin, sachant toujours mieux que les gens ce qui est bon pour eux, sera victime de leur ingratitude : pour toute reconnaissance envers Socrate qui tentait de leur faire avaler sa « médecine » – qui comme toute médecine rebute, semble aigre face à la douceur d'une pâtisserie – la Cité en retour l'a contraint à boire du poison.

Sortir de l'usine

[...] Ce qui est dur, en fin de compte, c'est d'avoir un métier dans les mains. Moi, je vois, je suis ajusteur. J'ai fait trois ans d'ajustage, pendant trois ans, j'ai été promu à l'école, j'ai eu mon CEP. Et puis, qu'est-ce que j'en ai fait ? Au bout de cinq ans, je peux plus me servir de mes mains, j'ai mal aux mains. J'ai un doigt, le gros, j'ai du mal à le bouger. J'ai du mal à toucher Dominique le soir. Ça me fait mal aux mains. La gamine, quand je la change, je peux pas lui dégrafer ses boutons. T'as envie de pleurer dans ces [moments]-là.

Ils ont bouffé tes mains. J'ai envie de faire un tas de choses, et puis je me vois maintenant avec un marteau, je sais à peine m'en servir. C'est tout ça, tu comprends, t'as du mal à écrire, j'ai du mal à écrire. J'ai de plus en plus de mal à m'exprimer ; ça aussi c'est la chaîne. C'est dur de... quand t'as pas parlé pendant neuf heures, t'as tellement de choses à dire que t'arrives plus à les dire ; que les mots, ils arrivent tous ensemble dans la bouche ; et puis tu bégayes, puis, tu t'énerves, tout t'énerve, tout.

[...] C'est dur, la chaîne. Moi, maintenant, je peux plus y aller, j'ai la trouille d'y aller. C'est pas le manque de volonté, c'est la peur d'y aller. La peur qu'ils me mutilent encore davantage. La peur que je puisse plus parler, un jour, que je devienne muet. Je lisais avant, j'ai lu un tas de livres. Maintenant, j'ai plus envie de lire. J'en ai plus envie, le besoin ne se fait plus sentir, de lire. Non pas que je connaisse tout, au contraire, mais j'ai plus envie, je n'en ai plus le besoin.¹

Quelle différence qualitative absolue avec certaines des pages de *Sortie d'usine*, de François Bon ? Peut-être le projet, la « rigueur » (il s'agit d'une transcription d'entretien orale, non d'un écrit) ? Quoiqu'on en pense, il y a là des inventions qui valent les plus belles pages d'un Bon, parlant *pour* les ouvriers. Il faut se méfier ainsi de ce que charrie l'idée que l'écrivain parlerait *pour* (dans les deux sens, destination, comme substitution) : s'il parle pour, c'est avant tout parce qu'il a le temps (l'énergie peut-être, mais celle-ci n'a pas même de sens sans celui-là). Mais cela n'a rien à voir, donc, avec la qualité de l'expression, un corps s'invente, se subjective « dans et par son discours », en cela que son discours performe *du* corps, selon les concepts meschonnicieus, dans la rare parenthèse du micro qu'il se voit tendre. *Êtes-vous sûr que je ne vous ai pas donné à lire de la littérature ?*

¹ Témoignage in Pierre Carles, *Attention danger travail*, 37 mn-41 mn – adapté pour la transcription écrite

L'enjeu prioritaire réside donc bien dans la nécessaire dissociation des deux concepts nullement synonymes de la médiation. Pour revenir à la notion de détour, telle qu'elle se voit rapprochée de celle d'urgence par Bergounioux, le détour, c'est premièrement (et c'est le sens le plus immédiat de l'extrait de *Miettes*), le suspens de l'urgence. Ce détour est affirmation d'une coupure avec *l'extérieur*, impliquant qu'on puisse prendre un autre chemin que celui prescrit par la nature, par l'environnement, par la pression du milieu, du contexte. Il constitue dès lors un détachement face à l'ensemble des déterminations extérieures, sans quoi une auto-détermination (ou création de soi et du monde ; une invention, comme déformation du monde *hérité*) n'est pas possible. Ce détour ne porte encore aucun contenu propre. Il est d'essence purement temporelle, il s'agit d'un ralentissement. Il n'engage pas plus au refus du cours naturel des choses, qu'à son acceptation. Il n'est qu'une condition, et n'est pas lui-même conditionné.

Mais, se posant comme condition du détour, et non comme sa conséquence, par le présupposé que rien dans ce qui précède l'instruction ne porte en germe les principes de l'apprentissage¹, le scolaire se propose, pour détourner l'individu du cours de la nature (déterminations extérieures qui ne lui laissent pas le loisir d'un changement), de le détourner prioritairement de lui-même, puisqu'il ne serait que la conséquence de ces déterminismes, enfermé dans la nature comme son effet et son reflet ; n'ayant pas en lui-même les dispositions d'une appropriation, d'une transformation. C'est une certaine vision de la *Nature* que le scolaire, donc ; et même pour le pédagogue le moins élitiste, il y a deux humanités, une pré-humanité et une humanité véritable ; un début radical, une *conversion* de l'homme à l'Homme. Ou dans les termes strictement dichotomiques d'un réactionnaire contemporain :

Moins d'Etat. Moins d'institutions. Moins de contrôle sur les individus. Plus de « démocratie ». Ce qui se traduit aujourd'hui par une levée graduelle des interdits et par une libération progressive des passions : l'idéal serait que plus rien ne bride le sujet. [...] Le programme éducatif (en tant qu'accordé au programme transcendantal) qui consistait à devoir se quitter soi-même pour se trouver ailleurs, mouvement à quoi la culture conduit nécessairement, devient ainsi caduc, voire prohibé. Car, entre-temps, la culture est devenue quelque chose qui peut m'altérer et corrompre mon authenticité. Il ne s'agit plus alors que d'adhérer farouchement à soi-même, notamment en demandant ce qu'on veut, c'est-à-dire en consommant.²

¹ RANCIERE, *Le maître ignorant*, op. cit., p. 16.

² DUFOUR, Danny-Robert, *Le divin marché. La révolution culturelle libérale*, Paris : Denoël, 2007, p. 177.

Le scolaire est un paradigme d'inspiration religieuse

Ce n'est pas par hasard ou par simple esprit de provocation que nous avons usé dans ces pages du terme fortement connoté de *conversion*. Ce n'est pas par hasard non plus que Kierkegaard, en cherchant à qualifier dans les *Miettes philosophiques* l'expérience mystique de conversion, l'oppose, de façon très inattendue, à la maïeutique¹. À une question dès lors non pas en apparence religieuse, mais pédagogique.

On en déduit que le contraire de la maïeutique, n'est pas exactement le scolaire, mais la Foi, soit, très précisément, dans son sens chrétien du moins, comme nous le posions précédemment, la forme la plus radicale de l'abandon en l'Autre : ce n'est qu'en m'abandonnant, en acceptant, en annulant toute ma puissance (sous le rapport de quoi actuel et potentiel sont absolument écrasés) que je peux être *sauvé*. Et le scolaire, en retour, est bien une affaire de salut, comme nous venons de le voir : sauver l'Homme en l'homme, comme conversion à *son* Être à faire advenir par effort sur soi ; et sauver l'homme de sa condition « déchue » de Bête. En cela, la foi étant la forme la plus pure de conversion, elle est conversion sans appropriation.

C'est bien évidemment le point où religion et scolarité, malgré ce trait commun, se distinguent, puisque le scolaire est l'un des paradigmes possibles de l'appropriation. Avec le religieux, le scolaire partage le présupposé de la nécessité d'une intermédiation, qui est le principe dans tous les cas d'une conversion : le principe du Salut n'est pas dans l'individu qui requiert de passer par la puissance d'un autre, pour l'acquérir.

En revanche, là où le religieux postule le salut dans l'abandon à une puissance absolument autre, que *je ne peux pas devenir*, le scolaire, comme le pose Rancière, se définit comme distance à résoudre², entre deux intelligences actuellement absolument différentes, mais potentiellement réunies. Le maître comme le prêtre sont donc des intermédiaires entre un destinateur et un destinataire (en cela, le religieux est, comme le maître, fondé dans une différence de puissance avec le fidèle). Mais le religieux, pour sa part, est intermédiaire entre un destinataire inférieur (le fidèle) et un Destinateur, supérieur (Dieu, face auquel sa différence avec le fidèle s'annule, les réunissant tous deux comme purs croyants, Dieu étant une puissance absolument et irréductiblement *autre* que celle de l'Homme). Alors que le Destinateur du maître est l'Intelligence authentique, qui ne lui est pas extérieure, mais

¹ KIERKEGAARD, Soren, *Les miettes philosophiques*, Paris : Seuil, Points essais, 1967, p. 11.

² RANCIERE, *Le maître ignorant*, *op. cit.*, pp. 38-39.

précisément intérieure, puisqu'elle définit sa propre puissance, résultat d'une appropriation homologue à celle qu'il entend rendre possible chez l'élève.

Par différence d'intelligence, il ne faut pas entendre différence d'essence, innéité, ni entre les élèves ni entre le maître et l'élève, *credo* que le principe même de l'école annule. Se proposant comme le milieu idéal d'une concurrence libre et non faussée entre les individus – l'égalité des chances – elle pose que seul l'héritage fausse, mais que chacun, *a priori*, peut autant. Dans ce cadre, en revanche, puisqu'il y a concurrence, ce n'est qu'*a posteriori* et dans le jeu de la compétition que se révèlent les mérites, et que les différences apparaissent légitimes, selon l'idéologie du mérite républicain, puisqu'elles ne reviennent plus qu'à l'individu.

Si l'école n'a pas besoin d'une définition simpliste, biologisante de la différence d'intelligence, ce n'est cependant pas cela que Rancière attaque. Ce qu'il nomme *différence d'intelligence* n'est rien d'autre que ce que, ailleurs, nous avons nommé *conversion méthodique* : soit le défaut de nature chez le non-éduqué, l'absence des dispositions que seule l'école pourra faire naître chez lui. L'école, encore une fois, est une réponse apportée à la différence perçue comme problème ; or le problème de la différence doit se formuler comme l'a montré Rancière, selon le couple intelligence-volonté.

Postulant l'égalité des intelligences et lucide sur le pouvoir de l'école de faire intérioriser l'*a priori* inverse, Rancière pose que si la différence n'est pas d'intelligence, les différences effectives s'expliquent donc exclusivement comme différences de volonté. Dès lors qu'on a mis en place les conditions universelles de suspens de l'urgence, dès lors qu'on refuse l'idée d'une différence d'intelligence, ne reste qu'une différence de *volonté*.

Le postulat de l'égalité des intelligences, chez Rancière, a donc pour formule exacte non seulement l'égalité de puissance potentielle de chacun – ce que, dans une autre forme, l'école ne nie pas, du moins *a priori* – mais les mêmes dispositions immédiates à la puissance chez tout le monde, avant même le premier acte d'apprentissage. Il n'y a pas de différence de nature entre le hors-scolaire et l'école ; rien qui ne puisse s'apprendre sans la médiation d'une intelligence (soit la mise en ordre du savoir, en dehors de laquelle tout ne serait que défaut, chaos), entre le savoir et l'apprenant. Celle-ci n'a rien à voir avec la présence actuelle ou non d'un maître, mais uniquement avec la méthode ; soit l'élaboration d'un cadre méthodique réputé seule voie vers l'éclosion de l'intelligence absente en dehors d'elle.

L'idée qu'il n'y ait pas de différence d'intelligence, dans ce sens précis, garantit la possibilité d'un apprentissage autonome (seul moyen d'empêcher que ne s'instaure

l'abrutissement, selon Rancière, soit la croyance partagée et intégrée par tous des différences et de la dépendance). Mais cet apprentissage requiert qu'on agisse sur la volonté. L'école a le pouvoir de transfigurer et de faire intérioriser l'échec en impuissance et l'impuissance en dépendance, délégation, paradigme exact de la foi.

Ce que montre ce détour par la question de la foi est que bien entendu, par contraste, l'appropriation par conversion ne peut pas vouloir dire que l'individu s'approprierait des dispositions sans aucun rapport, quelle qu'en soit la nature, avec celles qui précèdent cette conversion ; ceci serait logiquement impossible, et lorsque cela a lieu, ce n'est précisément pas d'une appropriation, mais d'un abandon qu'il s'agit : une délégation absolue, soit le point d'impossibilité de l'appropriation.

Entre le paradigme scolaire et le paradigme de l'autonomie, la question n'est donc évidemment pas celle-là, mais celle de la mise en ordre, de la linéarité, de la progressivité, dont le point problématique est celui du *commencement*. Le paradigme de l'autonomie de Rancière pose à cet égard une appropriation sans origine ni point de départ absolu, par exclusion de tout autre ou préférence. Il considère, en droit, les choses dans le désordre ; car tout peut se tirer par tous les bouts, « tout est dans tout »¹. Rancière prend comme argument le plus radical de cette possibilité, l'évidence que l'apprentissage du langage chez le nourrisson – apprentissage le plus fondamental et sans doute le plus complexe – s'est nécessairement déroulé sans aucune explication possible, puisqu'aurait été nécessaire pour cela que le nourrisson possédât déjà ce que précisément il était en train d'acquérir : le langage².

À l'inverse précisément, le scolaire postule que, parmi tous les départs possibles de l'appropriation, il n'y en a qu'un qui permette qu'elle ait lieu, car c'est la seule entrée, parce qu'il n'y a qu'un cheminement adéquat, qui ne peut être que progressif, linéaire, et *a priori*, à l'exclusion de tous les autres, et partant, un seul point de départ. Lorsque Bergounioux rappelle le lien intrinsèque originaire entre méthode et détour, il faut donc considérer, par étape, que le pur suspens constitue le point où l'on cesse de prendre le chemin prescrit par nos réflexes autant que par notre désir. Le jeu de passe-passe consiste à définir ce processus comme une sortie de la nature, quand, au contraire, on substitue simplement une nature à une autre. Comme nous l'avons noté plus haut, la nature désigne la détermination complète de l'action ; et toute action, même la plus subtile, même celle qui aura dérivé d'une lente et difficile scolarisation est naturelle dès lors qu'elle devient la plus évidente, qu'elle a lieu

¹ *Ibid.*, p. 46.

² *Ibid.*, p. 14.

d'elle-même ; en cela, l'action de l'intellectuel « bien dressé », n'est pas moins naturelle que celle de Baptiste dans son champ.

Le paradigme virtuel de la lisibilité pure est celui qui pose une hétérogénéité *a priori* entre action et appropriation. Qui fait de chaque empêchement le point de rupture entre compétences : soit on ne possède pas du tout les dispositions – et alors, l'action cède place à l'appropriation de celles-ci – soit on les possède, et, lorsqu'un empêchement survient, simplement, ici, l'action demande plus d'effort qu'ailleurs ; mais elle est, quoique différée dans sa solution, *a priori*, en droit résolue. Aura lieu.

Nous posons que le paradigme de la lisibilité décrit dans la partie I *est* le scolaire. Soit, ce que Rancière, en d'autres termes, a nommé le régime explicatif. Comme nous le verrons, cependant, il est important pour nous de refuser cette qualification – cette assimilation de toute explication, sans autre spécification, au scolaire –, quoique nous nous accordions entièrement sur sa description de l'explicatif *dans* le scolaire ; et ce sera notre point de désaccord avec lui ; le nœud de désaccord.

II.1.3 De quoi la didactique est-elle le nom ?

En un peu plus d'un siècle, depuis qu'elle s'est instituée en tant qu'école, cette institution a tellement changé qu'il est difficile de savoir ce qu'entendre encore sous ce nom. Quel est le sens de ce changement ? Poser la question, c'est en même temps se demander ce qu'est la didactique (ou plus largement, la constellation des *sciences de l'éducation*, auxquelles appartiennent les didactiques). Ce n'est qu'en comprenant le point de rupture dont la didactique est le signe apparent, qu'on pourra comprendre comment se manifeste la continuité du principe scolaire qui dessine malgré tout une histoire de l'école, jusqu'à aujourd'hui ; car, comme l'a vu Rancière, l'un des critiques les plus radicaux, si ce n'est même le plus radical de l'école, derrière le Pédagogue, le Républicain et leur lutte, il y a une même figure : le Maître, ou l'Explicateur.

La didactique, en tant que champ académique constitué, émerge dans le mouvement de l'après-guerre et des « Trente Glorieuses », au début des années 1970. Dans les savoirs, ces années sont marquées par l'événement transdisciplinaire du structuralisme, et un mouvement d'essor académique des sciences sociales, dans le sillon desquelles les *sciences de l'éducation* et la didactique feront leur lit.

La naissance de la didactique est donc contemporaine (tant au sens épochal que modal) du structuralisme. Afin de mieux cerner la question, nous souhaiterions revenir à l'un des manifestes de ce mouvement qu'est *La mort de l'auteur* de Barthes. Ce que montre cet essai, c'est que, derrière les principes d'un « textualisme » méthodique radical, c'est en fait la problématique du lecteur qui surgit. Cela peut paraître évident aujourd'hui, après les théories de la réception, d'affirmer que tout changement de paradigme critique pose en fait la question de la lecture et de ses modalités.

Il l'est sans doute moins de rappeler que c'était dans ces termes déjà que le structuralisme posait ses propres enjeux. En effet, le texte de Barthes se termine de façon programmatique autant que polémique (n'oublions pas qu'il date de la fin 68), par ce qu'il conviendrait d'appeler un slogan : « La naissance du lecteur doit se payer de la mort de l'Auteur. »¹.

Le nouveau-né annoncé par Barthes est « sans histoire, sans biographie, sans psychologie »², selon ses propres termes : « il est seulement ce *quelqu'un* qui tient rassemblées dans un même champ toutes les traces dont est constitué l'écrit »³. Par l'extension de son domaine de compétences (« toutes les traces »), ce lecteur est en fait l'image virtuelle d'une figure experte radicale ; une fonction davantage qu'une personne.

En quoi, dès lors, cette figure virtuelle, cette neutralisation devrait-elle intéresser la question de la didactique ? De la manière la plus idiote qui soit, d'abord, parce qu'elle a intéressé les premiers didacticiens, qui y ont vu les principes d'un enseignement renouvelé de la littérature. Mais plus qu'un mouvement à sens unique, l'intérêt fut d'emblée réciproque ; Bertrand Daunay parle à cet égard d'une *alliance* entre la « nouvelle critique » littéraire et la didactique alors toute neuve⁴.

Cette alliance n'a rien d'étonnant en ce qui concerne la didactique, si l'on considère la manière dont elle se définit elle-même. À savoir comme l'organe de « transposition » du « savoir savant » en « savoir enseigné ». Pour ce faire, elle devra donc constamment, si ce n'est dialoguer, du moins se tenir au courant des évolutions de la critique.

¹ BARTHES, *La mort de l'auteur*, in BARTHES, Roland, *Le bruissement de la langue*, Paris : Seuil, Point essais, 1984, p. 69.

² *Idem.*

³ *Idem.*

⁴ DAUNAY, Bertrand, « *Etat des recherches en didactique de la littérature* », *Revue française de pédagogie*, n°159, avril-mai-juin 2007, pp. 139-189, cit. p. 143.

Mais si l'on peut parler d'alliance, c'est parce que, alors même que la didactique s'inspirait du structuralisme, les théoriciens de cette mouvance se sont quant à eux intéressés à l'histoire, au sens et à la réforme de l'enseignement¹.

Ces théoriciens voient dans leur approche la promesse de pallier aux inégalités symboliques que l'école confirme, selon les analyses de Bourdieu et Passeron, quand elle se concentre sur le savoir et sa transmission. Grâce aux méthodes objectivantes de l'analyse structurale, ils supposent que tout lecteur maîtrisant un ensemble d'outils se retrouve à égalité devant la littérature, quel que soit son bagage encyclopédique, et son accointance avec les codes culturels.

Alors même que se jouait ce basculement dans les savoirs, la révolution économique des « Trente Glorieuses » suivait son cours, et, en même temps que le tourisme de masse, le droit (sinon le devoir) de consommer, l'idée de l'*individu* autodéterminé faisait son chemin.

Cet ensemble général de transformations, obéit, selon nous, à un bouleversement général du paradigme de la *visibilité* ; l'un des lieux conceptuels de bascule de l'Histoire, comme l'a montré Foucault².

Il s'agit d'un bouleversement contemporain, dans les savoirs comme dans la société – sous l'angle du savoir, comme du pouvoir, que l'analyse foucauldienne nous engage à ne pas dissocier. Néanmoins, comme nous le verrons, si un ensemble de changements s'expliquent et s'impliquent en partie, sont contemporains sous l'angle de la visibilité, ils ne peuvent tous être réduits les uns aux autres, et tendent même à s'opposer sous d'autres rapports ; impliquant des divorces croissants entre *école* et *société*.

C'est ce concept de visibilité qui explique selon nous de part en part la manière dont école et politique se dessinent l'une en regard de l'autre, selon une forme ou l'autre. La visibilité est l'un des premiers *distributeurs* sociaux de la *naturalité*.

La didactique dit la possibilité de penser et aménager les conditions de l'apprentissage. Son présupposé est donc qu'il est possible de *rendre visibles* ces conditions. Par une compréhension conjointe de l'objet d'apprentissage, de l'apprenant, et du contexte d'apprentissage. Or, c'est là très précisément l'enjeu de la linguistique structurale en littérature, pour l'*objet*, de la psychologie, pour l'*apprenant*, de la sociologie pour le *contexte*.

¹ *Idem.*

² FOUCAULT, Michel, *Surveiller et punir*, Paris : Gallimard, tel, 1975. Et peut-être n'est-ce qu'à ce moment-là que l'inversion des signes d'ombre et lumière qu'il a vue à l'œuvre dans la Révolution, devient généralisée.

Ces trois perspectives qui constituent des bouleversements dans les savoirs (plus anciennes dans leur champ propre, mais devenant moteur de transformations scolaires à ce moment-là et conjointement), tendent toutes à *regarder le réel en face*, tel qu'il est ; à le dénuder, le dévoiler des fausses *naturalisations* « idéologiques » qui le recouvraient. Ce qu'un Bourdieu nomme des *essentialisations*.

L'école républicaine traditionnelle, contre laquelle alors ces nouvelles disciplines s'élèvent, entendait quant à elle déjà idéalement pallier les inégalités de conditions réelles et instaurer les conditions *d'une égalité des chances* ; pour cela, c'est bien connu, elle s'est posée d'abord en pure altérité au monde social (un *sanctuaire* républicain). Contre l'esprit de l'Ancien Régime, mais prenant acte des inégalités sociales réelles, il s'agissait d'établir le jeu d'une compétition dans laquelle, théoriquement, seul le mérite personnel ferait la différence entre les individus et légitimerait les rangs et les places. On sait la critique que les sociologues de la domination symbolique en ont fait.

L'esprit de l'Ancien Régime est celui qui, à l'inverse de la célèbre formule de Sartre, postule que l'essence précède l'existence : on est né roi ou paysan... Mais, pourquoi, peut-on se demander, le même Sartre, lui-même enfant de cette école républicaine, doit-il encore rétablir ce jugement près de 150 ans après la Révolution (et quoique quelques têtes de rois aient pu encore défiler ensuite...)?

Parce que, dans l'esprit révolutionnaire, on a certes refusé que les places soient attribuées d'entrée de jeu, par la filiation, mais on n'a pas pour autant refusé que les places elles-mêmes (devenues places vacantes, à conquérir) ne soient déterminées. Si l'on ne peut plus déterminer l'essence de l'individu en fonction de sa naissance, on n'a pas libéré l'existence, on n'a pas donné droit aux désirs singuliers de devenir ce qu'ils veulent.

Pour ramasser ce processus en termes conceptuels, on n'ouvre pas encore la porte aux multiplicités et aux devenir-minoritaires (selon le lexique de Deleuze et Guattari) ; en réalité, on opère simplement le passage de l'*essence fixe a priori*, à (osons le paradoxe) l'*essence fixe a posteriori*.

Dans ce paradigme, on n'a pas encore inventé l'enfance. Écoutons ce qu'en disait Barthes, en 1957, encore, dans ses *Mythologies* :

Que l'adulte français voie l'Enfant comme un autre lui-même, il n'y en a pas de meilleur exemple que le jouet français. Les jouets courants sont essentiellement un microcosme adulte ; ils sont tous reproductions amoindries d'objets humains, comme

si aux yeux du public l'enfant n'était en somme qu'un homme plus petit, un homunculus à qui il faut fournir des objets à sa taille.¹

L'enfant n'est vu que comme un adulte en devenir ou défini négativement comme non-adulte, certes non pas le *non-humain*, mais le *pas-encore-homme*.

Plus qu'un parallèle (et sans chercher à déterminer qui de l'œuf ou de la poule « fait » l'autre), donc, entre les bouleversements dans les savoirs et dans la société, il existe une absolue solidarité. Parce que le projet même des sciences sociales implique de regarder la réalité en face, de manière neutre, sans *a priori*, *hiérarchies* ou *points de vue arrêtés* sur ce qui mérite ou non d'être observé et pris en considération.

Quant aux sciences de l'éducation, il s'agira bien pour elles de ne plus prendre l'enfant comme un « petit adulte » (dénî d'enfance), mais de chercher à le comprendre tel qu'il est ; à l'inventer comme autre, ouvrant la porte à la question proprement didactique de l'analyse fonctionnelle et la démythification des savoirs afin de déterminer leur adéquation à l'enfant et de produire les ajustements nécessaires.

Certes, cette invention théorique remonte au moins à Rousseau, et elle s'est prolongée dans les « pédagogies nouvelles » du début du 20^{ème} siècle (Montessori, Freinet, pour ne citer que les plus célèbres), mais elle n'a acquis le statut d'idéal-type socialement partagé et instituant qu'à partir de la fin des années 60.

Avant de comprendre en quoi, néanmoins, une scission toute aussi importante a pu être contemporaine de cette matrice commune (liée, on le verra, non plus au concept de *visibilité* mais de *voix*), voyons à quoi cette révolution s'oppose. La didactique, telle qu'elle est, a été, et telle qu'elle pourrait être, quelles que soient les contradictions internes au champ, est, constitutivement, le renversement d'une image réduite : celle de l'école des *savoirs*².

L'école dite du savoir est celle qui naturalise ses méthodes et contenus, les hypostasiant en Idées. On pensera, si l'on est inégalitaire, que c'est inné (on sait penser ou on ne le sait pas, de manière innée, cela ne s'apprend pas), si l'on est malgré tout égalitaire (républicain, au sens de l'égalité des chances), on pensera que c'est acquis, qu'il y a les bonnes et les mauvaises façons de penser, et que c'est en se modelant sur les bonnes (qui sont un répertoire, qui existent *déjà accomplies telles quelles, comme patrons dans le répertoire de la tradition*),

¹ BARTHES, *Mythologies*, op. cit., p. 63. Notons que, si les Pédagogues ont changé la donne, le Marché quant à lui, n'agit pas très différemment de la société décrite par Barthes. Toute époque est faite d'anachronismes réels.

² MILNER, Jean-Claude, *De l'école*, Paris : Seuil, 1984, p. 9.

qu'on se forme : il y a par exemple, le *bien parler*, et celui-ci s'apprend sur le modèle des grands écrivains et des grands orateurs.

Autrement dit, il n'y a pas de questionnement sur les processus d'apprentissage, la motivation, ou l'intrication de la cognition avec l'affect ou la motricité ; pas de contrôle sur le fonctionnement de l'apprentissage, donc. Celui-ci se présente comme un modelage par le milieu (naturalité), reposant par principe sur des oppositions d'un genre platonicien, entre l'Un (la Littérature, l'Écrit, la Langue, l'École) et le multiple (les sous/« mauvais »-genres, les dialectes, le langage parlé, les groupes sociaux). À l'inverse du *savoir*, la perspective dite schématiquement de la *compétence* se caractérise pour sa part par la centration sur l'idée que l'on pourrait *scientifiquement* comprendre et contrôler ce qu'est le *développement*.

Avec l'émergence de la didactique, on passe, en résumé, du modèle de la *transmission* (où le maître dispense le savoir), à celui de la *transposition*, où le savoir (devenu technique, analysable et transformable) peut être adapté à l'élève par le didacticien. Si le lecteur idéal *a priori* du structuralisme exclut le non-expert, de façon complémentaire, la transposition didactique est censée poser les conditions d'un devenir-expert, par une réforme de l'enseignement.

Certes, la définition de la littérature, et donc des manières légitimes de lire, a été entièrement renversée. Cependant, sous ce nouveau visage, demeure l'idée qu'un texte littéraire requiert une disposition spécifique pour se révéler au regard ; une médiation sans laquelle le texte, présent dans sa seule matérialité, sera décrété n'avoir pas même eu lieu, mais un malentendu, ou au mieux un « usage ».

Quoiqu'il s'agisse de rendre plus démocratiques les conditions *d'accès* à la littérature, le même clivage radical existe alors entre lecteur légitime et non légitime ; entre celui qui a été éduqué, et celui qui ne l'a pas été (ou ne l'est pas encore).

Comme on le sait, cette scène initiale est désormais bien loin de nous. À travers les évolutions de la linguistique – l'accent mis sur la pragmatique et l'énonciation –, à travers les courants critiques de la réception, ou encore la sociologie et l'histoire de la lecture, une cohorte de lecteurs, plus ou moins incarnés ou déterminés, ont fait leur entrée aux côtés de cette première figure ; et l'ont même détrônée.

Cette évolution interne aux études littéraires a conduit, dans le tournant des années 1980-90, à une « deuxième alliance », comme la nomme encore Daunay¹, entre critiques et didacticiens. Celle-ci ne se pose pas nécessairement en opposition absolue au premier modèle transpositif (concept que la didactique oppose à celui de transmission, pour déplacer la question du point de vue du maître à celui du rapport de l'élève au savoir). Elle postule simplement qu'on ne peut réduire la question à sa seule dimension cognitive et technique. En effet, sans nier les apports pratiques de l'approche structurale, elle postule néanmoins qu'il est nécessaire d'en ressaisir l'exercice dans le contexte affectif, social et développemental du lecteur, d'en repenser la motivation aussi bien que la finalité en termes de plaisir et de subjectivation.

Cette mécanique *différ(e/a)ntielle* est, structurellement, ce que Rancière nomme le paradigme explicatif ; et cette continuité du *scolaire* derrière le *transmissif* et le *transpositif*, ce qu'il a qualifié d'« abrutissement » ; commun, comme il l'explique, aux républicains et aux pédagogues². Le paradigme *transpositif* a certes introduit un nouvel acteur, entre l'enseignant et le savant, dont la raison d'être est la prise en compte de l'élève dans son altérité (l'invention d'un destinataire à l'enseignement). Cependant, ce changement, malgré cette différence-ci (dont nous ne minimisons en rien le caractère effectivement révolutionnaire), s'inscrit dans le prolongement du paradigme transmissif. Si le *transmissif* est l'en-deçà du lecteur, le *transpositif* (auquel appartiennent aussi bien la première que la deuxième alliance), quant à lui, est une invention du lecteur au sein de la scolarité, comme différentiel entre lecteur réel et idéal. Or, il existe un autre territoire, multiple lui aussi, au-delà du *scolaire*, que n'envisage que rarement la didactique, dès lors qu'elle a elle-même tracé son champ d'exploration dans ces limites qui ne pourront plus être questionnées. C'est celui précisément que nous cherchons à explorer.

Si l'on résume ce parcours : il existe une pérennité dans l'école, au-delà de la révolution des années 1960 ; un certain point de vue de continuité, au regard duquel le renversement glosé dans la presse et les essais les plus médiatiques, la lutte entre « Républicains » et « Pédagogues », n'est qu'écume sur un flux immuable. Quelles que soient les différences entre *transmission* et *transposition*, et entre les différents paradigmes transpositifs, tous

¹ DAUNAY, *Etat des recherches en didactique de la littérature*, op. cit., p. 167.

² RANCIERE, *Le maître ignorant*, op. cit., p. 17.

obéissent, comme l'a montré Rancière, à la structure scolaire, qu'il nomme *structure explicative*, ou, de manière plus polémique, système d'« abrutissement »¹.

Celle-ci ne tient pas spécifiquement à la relation effective, présente et frontale entre un maître déversant son savoir et un élève écoutant passivement ; pas plus qu'à un corpus de savoir défini, ou à une définition précise de la culture et de la vérité. Une approche plurielle, relativiste, intégrant dans leur ensemble et tenant compte de leurs spécificités, toutes les productions culturelles et qui, par ailleurs, place l'enfant seul ou en groupe face à l'apprentissage, sans que n'intervienne ou même sans que ne soit présent un adulte, est néanmoins scolaire, dès lors qu'elle est méthodique. Un *maître absent* peut être plus scolarisant qu'un *maître ignorant*. Cela ne tient donc pas en soi aux modalités d'enseignement ; mais plus fondamentalement à l'idée que *l'appropriation* requiert d'être organisée par un tiers entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant.

La définition que nous posons du scolaire (paradigme structurel commun au transmissif et au transpositif) désigne toute démarche de mise en ordre d'une appropriation, basée sur le décret d'une différence de nature entre les moyens dont dispose celui qu'il faut scolariser, et ceux qui organisent cette scolarisation. Différence de nature qui présuppose la nécessité d'un ordre particulier, dicté par une logique, la progressivité, voulant que chaque étape soit la condition de possibilité de la suivante. Ce que Rancière nomme un principe de *différence d'intelligence*, le décret (et la performance) d'une distance qui ne peut plus dès lors qu'être confirmée ou comblée, jamais annulée dans son principe : « l'explicateur est celui qui pose et abolit la distance, qui la déploie et la résorbe au sein de sa parole »².

En fait, d'un point de vue métaphysique, le paradigme scolaire correspond à la fusion des deux sens de l'*immédiat* : la non-suffisance requiert d'attendre, aussi bien que l'évidence qu'il faudrait attendre implique que soit requis un auxiliaire. En la personne, le concept-pivot du maître explicateur. Pour cette même raison, l'école, comme idéologie, est la pure distribution hétérogène entre apprendre et faire ; la première étant le devenir réglé de l'autre : pur Être (conquête).

Il est évident que l'ensemble des contenus et compétences que l'école postule lui appartenir en propre – par opposition au monde social « sauvage », spontané, « naturel » –, se présentent toujours, dans leur première apparition à un sujet qui ne les maîtrise pas, comme échec ou inintelligibilité. C'est une lapalissade, l'école n'aurait pas eu lieu, sinon. C'est

¹ *Idem.*

² *Ibid.*, p. 13.

d'ailleurs la frontière sur laquelle se bâtissent ses corpus stricts : l'ensemble de ce qui ne se conquiert pas, de fait, de soi-même, à *l'état sauvage*. Or ce n'est que par un raisonnement trop rapide qu'on prend le fait pour le droit ; et qu'on déduit, parce que n'existent que des actes homogènes, scolarisés, d'appropriation de certains textes, savoirs, objets ou compétences, qu'il est impossible de procéder autrement, d'en envisager d'autres. Sortir de l'école, ainsi, ce n'est pas lui opposer simplement tout ce qu'elle n'est pas – et surtout pas refuser, sous prétexte qu'elle en soit le temple, socialement, les œuvres qu'elle garde comme Cerbère.

Ainsi, déformés par l'école, nous avons, tout un chacun, tendance à poser cette assimilation : l'échec ou incompréhension immédiate, signifierait la nécessité de tout reprendre dès le début. Toute impuissance prouverait la nécessité d'une appropriation discontinue en interaction selon l'ordre de la scolarité : organisée, linéarisée. C'est précisément à cet axiome que s'oppose Rancière, à travers le postulat d'une unité de nature de tout acte d'intelligence.

Le scolaire demeure derrière le renversement du transmissif au transpositif ; c'est que le scolaire n'a rien à voir avec la transparence de l'exprimé ; ce qui fait l'exceptionnalité du scolaire, son caractère unique et indivise, en opposition au social posé comme multiple – et cela, même lorsque le social, en tant qu'objet, entre dans les murs de l'école – c'est une question de *voix*, soit de valeurs expressives du système langagier, au sens envisagé dans la partie I.

Ainsi, si les années 1960 ont marqué un tournant général dans le régime de la visibilité, par rapport auquel, concomitamment l'école et la société se transforment ; sous le rapport de la voix, un clivage s'instaure en théorie ; clivage théorique qui serait le moteur principal sans doute du divorce entre institution scolaire et société ; divorce qui, quel qu'en soit la réalité, ne suffit pas à dresser le portrait de l'état contemporain de la question, puisque, au même moment, comme l'explique judicieusement Allouch, on assiste à une forme de généralisation du régime, originellement scolaire, du concours, à toutes les sphères, médiatiques et professionnelles de la société civile¹. À quoi on peut ajouter que les grilles d'évaluation sont devenues monnaie courante ; avènement de la logique managériale. À une pénétration de l'école par le social, et plus particulièrement, par le monde de l'entreprise, correspond une scolarisation généralisée du monde social. La *formation continue* sera bientôt devenue, davantage qu'une plus-value, le tissu même de l'organisation du travail.

¹ALLOUCH, Annabelle, *La société du concours. L'empire des classements scolaires*, Paris : Seuil, La République des Idées, 2017.

Du point de vue de la voix, la société contemporaine relève du « brouhaha », comme l'a nommé Lionel Ruffel¹ ; et tout laisse entendre que dès lors, à ses yeux, le passage d'une société configurée par la Littérature – comme mode silencieux de la « publication »² – à un « moment contemporain des littératures »³, fait de notre temps la première époque *contemporaine* d'un point de vue modal. Davantage, dans le brouhaha, c'est le corps, au sens courant, qui vient compliquer le discours, si bien que la distinction traditionnellement structurante entre le gestuel et le verbal tend à s'estomper, et que l'on ne peut plus faire de la voix un concept suffisant pour désigner la manière. Cette question sera au cœur de notre troisième partie.

Micro, macro, voix et point de vue

En effet, ce que la nébuleuse de Mai 68 a rendu soudain tangible, si l'on met cette fois révolution sociale et révolution dans les savoirs en contraste, c'est la possibilité de dissocier *visibilité* et *voix*, ce qui auparavant ne pouvait même pas se penser. Comme nous l'avons vu, durant le 19^{ème} et le premier 20^{ème} siècles, s'installe l'idée que tout le monde a droit *potentiellement* à la visibilité et à la voix là où (selon Foucault) seule la noblesse, et en particulier le roi, jouissait de ce droit imprescriptible, qui impliquait une esthétique *spectaculaire* du pouvoir (jusque dans le déchaînement sans limites de violence des exécutions publiques devenues impensables après la Révolution)⁴.

Mais si tout le monde désormais a droit à devenir visible et audible (mobilité et ascension sociale), il n'existe pourtant qu'un certain nombre de manières d'être et de dire ou de places légitimes ; impliquant que toute marque de singularité ou d'originalité soit qualifiée de déviance et soit automatiquement rejetée dans les marges et dans l'ombre pour y être corrigée ou redressée⁵.

Dans ce sens, dans la première modernité *post-révolutionnaire*, il est impensable que le droit à la visibilité (ou sa légitimité) et le droit à la parole soient distincts : ne peuvent parler que ceux qui en sont dignes ; c'est simplement le sens de la dignité qui s'est inversé, passant de la *naissance* au *mérite*. Tout n'est pas montrable, et le droit à la parole est proportionnel à

¹ RUFFEL, Lionel, *Brouhaha. Les mondes du contemporain*, op. cit., p. 99.

² *Ibid.*, p. 95.

³ *Ibid.*, p. 101.

⁴ FOUCAULT, Michel, *Surveiller et punir*, op. cit.

⁵ *Idem.*

la dignité de la place, de la fonction, de la position. Société des « assis », comme disait Rimbaud.

Tout ce qui a changé, c'est simplement le principe de la distribution des rôles : cartes données avant la naissance ou après ; mais même pièce rigide, à chaque fois répétée (« inconscient théâtre » contre « inconscient usine » – Deleuze¹).

Mais, dès lors que les années qui suivent la deuxième Guerre mondiale instaurent un paradigme de la visibilité généralisée (tendant à devenir paradigme de la transparence, aujourd'hui), se pose la question jusqu'alors impensable du *droit à la parole*.

Sans doute est-ce la question qui nous agite depuis quarante à cinquante ans.

Dans les années 1960, en éducation, les *Libres enfants de Summerhill* ont pu être le symbole du plus radical des bouleversements. Or on peut penser que le développement de la technologie numérique, sous la pression conjointe des politiques publiques et de l'industrie pour *débrider* la machine, a fait de la terre un large Summerhill impensé – et son antithèse à la fois. Et cela sans que les pédagogues aient eu leur mot à dire. On rejoue, en réalité, la scénographie platonicienne. Le philosophe pris de vitesse par le sophiste.

Le numérique est le modèle même de la libération généralisée de la parole – un anti-monde bavard. Par la suppression de l'intermédiaire (ou par la substitution de Google à l'enseignant), il bouscule à ce point la hiérarchie des modalités que la *parole* n'y est plus nécessairement l'organe royal de la subjectivation. Y succède le mélange de la mise en scène de soi par les mots, les images, les gestes, les traces, les cris ou autres manifestations visuelles ou sonores du corps, sans ordre ni préférence. On est loin du temps où l'expression de soi n'était réservée qu'à celui qui avait fait mémoire, et qui par ses *Mémoires* retraçait en paroles les lignes organiques d'une vie.

Comme nous l'avons postulé précédemment, les sciences sociales, du langage et de l'éducation sont, du point de vue du régime de *visibilité*, modalement contemporaines du *brouhaha*. En effet, les premières comme le second entendent donner droit au réel dans son immanence : tel qu'il est, sans fard ni censure. Il y a néanmoins, dès les origines, dans l'ensemble des « sciences » sociales, psychologiques et de l'éducation (dont la didactique) une vision de la constitution du savoir très classique (précisément scolaire, selon la définition donnée plus haut) qui les place dans la continuité de l'esprit moderne ; dans le sens précis

¹ DELEUZE, GUATTARI, *L'Anti-œdipe*, Paris : Minuit, 1973, pp. 30-32.

d'Habermas auquel Ruffel s'oppose explicitement dans son modèle¹ – soit le rationalisme humaniste.

En termes de ce que nous nommons ici structuration sociale et réglage discursif de la *voix*, est impliquée la répartition verticale des rôles entre l'expert et le profane, l'observateur et l'observé ; faisant du premier le porte-parole du deuxième, aussi bien que son éducateur. On se tient loin du *brouhaha*, quoiqu'on y plonge son microscope, avide de toujours plus de *finesse* et d'objectivité dans les observations. Peut-être est-ce là l'enjeu du divorce entre un anti-monde revendiquant le droit irréprouvable à dire la parole de tous, tout le temps, et un milieu prétendant seul détenir les clefs de la vérité.

L'autorité n'est plus celle de l'aura, du charisme, mais de la compétence ; c'est la *nature* qui fait autorité, et elle demande une technique ; non plus le monopole de la Voix chez le seul être visible, mais absence de la voix, sous l'égide de la Vérité que le savant sait faire parler en s'effaçant. L'édifice que les sciences de l'éducation entendent construire ne tiendrait donc pas de la libre maison de Summerhill ; mais plutôt, selon ses propres termes, en tant qu'elle se revendique d'une « ingénierie », chaîne de production qui, du laboratoire à l'usine, accouche du citoyen.

Par la logique descendante, elle ne diffère pas du vieil idéal républicain (comme le dit Rancière dans *Le maître ignorant*, dans tous les cas il s'agit d'instaurer une distance entre le maître et l'élève – que le maître soit dans la lumière ou s'efface derrière le dispositif n'y change rien –, distance qui demeure fondamentalement un paradigme de *délégation*, principe de la foi, qu'il s'agisse ou non d'une expérience religieuse au sens strict, selon nos développements antérieurs).

On pense déterminer scientifiquement ce qu'est l'enfant dans sa spécificité ; de même pour l'enseignant, de même pour le « peuple » ; car, pour citer un Bourdieu décontenancé parlant à une salle comble qui ne recevait pas très bien son prêche savant :

Faites attention de ne pas laisser votre indignation légitime, cent fois justifiée, vous aveugler et vous conduire à vous priver d'instruments de connaissance, parce que, bon, quelqu'un a dit [ce soir] « Bourdieu pourrait t'apprendre », c'est vrai ! Je sais beaucoup beaucoup de choses ; je travaille sur le Maghreb depuis les années... la plupart d'entre vous n'étaient même pas nés [...] vous m'avez rien appris, je suis désolé, j'ai lu Sayad, j'ai lu..., bon ; je pourrais vous en dire qui vous en apprendrait

¹ RUFFEL, *Brouhaha. Les mondes du contemporain*, op. cit, p. 95.

sur vous-mêmes, je suis désolé... voilà. Je me permets de dire ça avec arrogance, je m'en fous, parce que, pare que, parce que voilà... parce que j'y crois [...].¹

II.1.4 La « postmodernité » a-t-elle « liquidé » la Littérature ?

Visibilité et voix. Voici exactement le problème moderne de l'art. Et le souci de clarté dans l'organisation de notre propos voulant qu'on ait choisi de traiter à part, d'abord l'école et la société, ensuite l'art, ne doit pas tromper sur le fait qu'en réalité ces trois pans sont tissés et suivent un cheminement global, loin de l'image dualiste très répandue dans cette question (qui, selon les tendances place tantôt l'école du côté de l'art et du savoir, tantôt du social, en veillant à maintenir l'opposition dans tous les cas entre « l'art » et « la vie »).

Car, comme l'ont vu Jauss et après lui Bourdieu², la production ne peut s'analyser indépendamment de la réception ; et, plus précisément encore, dans le sens de Jauss, là où selon Lahire, se méprend, entre autres, l'analyse bourdieusienne³, ceci a lieu directement dans les œuvres qui ne peuvent se penser simplement comme conséquence, ou message à destination, mais se veulent lieu de la négociation, passage et facteur immédiat, jusque dans leurs propriétés formelles, des mouvements du monde. Si l'on suit l'hypothèse bourdieusienne, la constellation de l'illisible (qui sous sa plume n'a pas la diversité que nos analyses lui ont donnée ; et se résume à la catégorie générale de l'avant-garde) est la conséquence, sinon la marque d'un mouvement d'autonomisation du champ artistique⁴.

Ce que nous entendons montrer est que, en tant que posture critique de cette autonomisation, l'analyse bourdieusienne reste piégée cependant dans les simplifications de ce qu'elle entend critiquer, confortant alors le récit tracé par ceux que Bourdieu nomme lui-même les *lector*, d'un art *pur* procédant de la révolution du langage poétique – mythe latent auquel Kristeva a donné un nom et dont elle a tracé un récit glorieux. Pour autant, les différents aspects de l'analyse bourdieusienne ne doivent pas être selon nous envisagés sous un seul et même angle ou rejetés en bloc.

Comme nous l'avons exposé plus haut, la révolution moderniste est une simplification. Nier qu'il se soit là passé cependant quelque chose est un problème aussi bien. Ainsi, nous ne

¹ Dans le documentaire de Pierre Carles, *La sociologie est un sport de combat* (<https://www.youtube.com/watch?v=gYI24KtMkQk>, 2 h 11-2 h 13. Consulté le 30.08.18). Il est nécessaire de préciser que le ton de Bourdieu durant l'échange et en particulier à ce moment-là (quoiqu'il s'anime un peu plus) n'est en rien agressif. Plutôt posé et paternaliste.

² BOURDIEU, *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, op. cit.

³ LAHIRE, *champ, hors-champ, contrechamp*, op. cit., pp. 42-43.

⁴ BOURDIEU, *Les règles de l'art*, op. cit.

renoncerons pas, en termes de diagnostic, à nous inscrire d'abord dans la lecture bourdieusienne, en tant qu'elle envisage les œuvres dans le tissu général de la vie et de la société. Quelles que soient les limites de son analyse, ou du point de vue sociologique en général, quand il se pense exclusif et seul opposé à toute perspective en droit tenant malgré tout du littéraire – dichotomie absolue chez lui, comme l'a bien vu Jean-Louis Fabiani¹ – nous pensons que son portrait dit d'abord quelque chose de juste, duquel il faut partir, dans une perspective critique.

Procédons par méthode : si nous avons d'abord envisagé l'illisible comme sortie multiple du régime mimétique, quels rapports, quel système de relations, ou politique, traduit le mimétique, et quelles relations réelles et potentielles son renversement rend-il possible ? Selon l'analyse conjointe du système de monstration-énonciation qu'est tout état des relations sociales, selon nos analyses précédentes, quelles configurations, ou structures stables (état de stabilisation des tensions, ou verrou de la multiplicité, encore une fois) sont renversées, ouvertes et restabilisées ?

Les différents régimes de l'art évoqués dans la partie précédente constituent et requièrent, dans leur dynamique, une scénographie générale. Scolaire par excellence, la modalité classique, comme nous le disions, tient d'une équivalence pure entre le créateur et le spectateur, puisque, copiant l'œuvre sur le modèle de l'Idée (règle, canevas...), l'artiste confirme et conforte, en le déployant à travers la multiplicité sensible des copies possibles, à chaque fois, la même image de l'art qu'il partage avec le spectateur. La stabilité de cet accord est garantie par le Professeur. Tous ces rôles, loin de n'être nécessairement que des fonctions distinctes, sont des aspects de la structure qu'une même personne réunit et articule d'elle-même, dans son rapport général à l'art – son monde : l'artiste classique est celui qui, créant, ingère et reproduit la Règle du Professeur ou *Maître* (sorte de *Surmoi* esthétique) et concomitamment est lecteur de son œuvre, selon la même règle, la même homologie.

Ce que nous nommerons le paradigme mimétique, dont la période moderniste a marqué un commun mouvement de rejet impliquait donc que, si tout le monde ne sait pas faire la même chose, néanmoins, le monde que trace l'art n'est jamais une brèche ouverte dans le réel commun ; jamais une soustraction vers le mystère, ou alors une ouverture héroïque vers un devenir humain plus vrai, car asocial.

¹ FABIANI, Jean-Louis, *Les règles du champ*, in LAHIRE, Bernard (éd.), *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques*, op. cit., p. 82.

À cet égard, si l'on suit Paulhan, glosant sur le modernisme – à travers le cubisme –, la création alors devient anti-scolaire, au sens d'une défamiliarisation sans possible re-familiarisation (l'école toujours, lorsqu'elle instille un doute dans l'immédiat, ne le faisant que pour rétablir un surcroît de lisibilité).

Nous nous accordons avec Bourdieu : on peut ramener cette question (s'il ne s'agit pas de l'y réduire) à un problème de posture et d'habitus ; on le doit même, dans le but exact que poursuit au fond notre projet : « offrir une vision plus vraie et, en définitive, plus rassurante, parce que moins surhumaine, des conquêtes les plus hautes de l'entreprise humaine »¹. Nous tenons pour ridicules, ainsi que lui, les cris d'orfraie de ceux qui considèrent comme essentiellement nocives les entreprises d'objectivation et de démythification d'un spiritualisme en art, exclamations devenues sans doute, comme on le verra, aujourd'hui plus résiduelles qu'à l'époque des analyses de Bourdieu. Si cela est acquis, c'est donc que l'enjeu est ailleurs, précisément dans la remise en question de la fausse évidence d'une dichotomie entre science et idéologie.

Selon son analyse, les jeux d'essentialisation à l'œuvre derrière les différentes images et théories de la lecture du littéraire, procèdent d'un mécanisme circulaire d'autonomisation entre créateur et lecteur *légitimes*, voulant que les œuvres modernes et contemporaines deviennent peu à peu plus déroutantes pour le lecteur commun, du fait qu'elles sont *pensées* par leurs créateurs *pour* le seul lecteur *légitime*. Le tour de passe-passe théorique, dans le champ littéraire, reviendrait à oublier ce que l'on a depuis nommé le lecteur *empirique*, pour définir comme lecteur une projection essentialisée du lecteur expert. De cette intention comme de cette essentialisation, les déclarations des auteurs et des critiques eux-mêmes constituent le témoignage irréfutable.

Selon son analyse, on ne peut comprendre l'histoire de cette *autonomisation*, sans postuler l'interdépendance circulaire et dynamique entre producteurs et consommateurs ; l'aventure d'un art sortant des sentiers battus demanderait que s'invente une figure aussi *pure*, d'un nouveau lecteur, seul « capable d'adopter la posture : cette "injonction", cette mise en demeure »² ; aussi bien que ce nouveau lecteur, en retour, favorise, dans une surenchère constante, l'emballlement de cette aventure d'un art devenant lui-même de plus en plus pur, séparé et isolé du champ *réel* de la société.

¹ BOURDIEU, *Les règles de l'art*, op. cit., p. 16.

² *Ibid.*, p. 491.

À travers les déclarations et écrits de critiques ayant thématiqué la lecture des œuvres, Bourdieu décèle une contrefaçon idéologique, dont l'enjeu est la consolidation de cette distinction. Tous prétendent proposer une théorie du lecteur, à même de le cerner, quand leurs discours ne procéderaient que d'« une analyse d'allure phénoménologique [= illusion de portrait formel] d'une expérience vécue [= d'un type déterminé, identifiant un groupe socialement distinct de lecteurs réels... :] de lecteurs cultivés »¹.

En soulevant cette « illusion », Bourdieu veut fonder l'idée que seule une théorie historique et sociologique serait à même de rendre compte de la réalité de la lecture, ce que la critique envisagée comme unanime nierait dans son ensemble, en se *substantialisant*, faisant du même coup de la littérature une essence sans histoire. La boucle est bouclée ; et cette lecture pure apparaît comme la fable d'un champ global allant de la production à la réception, et inversement, chacune se mirant dans l'autre dans ce que Bourdieu, en déplaçant le concept bachelardien de « narcissisme cosmique », nomme un « narcissisme herméneutique »².

Le *lector* prend pour objet sa propre expérience non analysée sociologiquement, de lecteur cultivé. Il n'est pas besoin de pousser très loin [ndr : nous soulignons] l'observation *empirique* [ndr : idem] pour découvrir que le lecteur qu'appellent les œuvres pures est le produit de conditions sociales d'exception qui reproduisent (*mutatis mutandis*) les conditions sociales de leur production (en ce sens, l'auteur et le lecteur *légitime* [ndr : idem] sont interchangeables).³

Ramenée à cette seule dimension, l'expérience esthétique constituerait l'une des modalités sociales de la distinction. Bourdieu se défend, et il a raison, de l'accusation de réductionnisme, en vertu de laquelle cette démythification empêcherait une expérience des œuvres⁴; en revanche, nous suivons Lahire, lorsqu'il pointe que l'analyse bourdieusienne tend à envisager ce champ selon une mécanique de distinction transversale à tous les espaces de domination ; dans ce sens-là, en revanche, se dessine une forme de réductionnisme (non pas esthétique, mais épistémique) tendant à ignorer les spécificités propres à chaque champ et en particulier à la fonction et à la détermination des questions proprement poétique et esthétique, dans la forme spécifique de la mécanique de ce champ⁵.

Du fait que notre recherche nous pousse à faire entrer de plain-pied, *in medias res*, dans des œuvres que tout le monde pense hors de leur portée, des lecteurs qui ne les liraient pas

¹ *Idem*.

² *Ibid.*, p. 494.

³ *Ibid.*, p. 491, je souligne.

⁴ *Ibid.*, pp. 9 et 16.

⁵ LAHIRE, *champ, hors-champ, contrechamp, op. cit.*, pp. 42-43.

sans cette intervention, on ne peut que reconnaître la réalité d'une mécanique de domination symbolique intériorisée par les acteurs et signifiée par les œuvres. Cependant, là où cette analyse nous semble insuffisante, c'est que, lorsque Bourdieu remet cette mécanique de domination en cause, c'est en fait son inflation qu'il critique, et jamais la nécessité d'un écart entre les lecteurs qu'il vise – en cela, la théorie sociologique ne nous offre pas d'armes pour nous attaquer aux manières de lire, d'un point de vue structurel, s'arrêtant à la critique du vernis contingent d'implicites comportementaux légitimés par des mythes sociaux régissant la mise en scène de soi et le jeu de la reconnaissance ; en clair, quoique nécessaire, elle est insuffisante.

Lorsque Bourdieu décèle derrière la création moderne des motivations sociales moins nobles que la quête de l'absolu ou la motivation esthétique désintéressée, s'il reprend à Jauss (le seul parmi les théoriciens de la lecture à ne pas être mentionné dans sa critique¹) l'idée de la circularité de l'horizon d'attente, pour postuler que l'art se serait *radicalisé* non pas par quête esthétique mais par recherche de distinction et logique de domination, et s'il montre que cette *radicalité* dans la création ne peut se produire sans une radicalisation concomitante des modes de lecture critiques, ce que Bourdieu ne remet jamais en cause, en revanche, derrière la *réalité* historique de ce phénomène, c'est sa nécessité. Ainsi, la « lecture pure » est définie comme un mode de lecture « que les œuvres de l'avant-garde exigent impérativement et que les critiques et autres lecteurs professionnels tendent à appliquer à toute œuvre légitime »². Or ce n'est que par une analyse qui ne se limite pas précisément à la perspective sociologique dans laquelle les objets et expériences ne sont pas envisagés pour eux-mêmes, mais traités comme des biens neutres, dont la valeur ne dépend que de ces transactions – dans une forme de réductionnisme au modèle proprement marchand –, que l'on peut dépasser cette forme de substantialisation paradoxale de la structure de domination réelle.

Il est tout à fait correct que la *radicalisation* de la création ait été contemporaine d'une prolifération, d'une radicalisation du discours critique sur les œuvres. En un sens, si la modernité artistique est une invention du 19^{ème} siècle, il en va de même pour la critique littéraire, en tant que discipline autonome et instituée. En termes explicatifs, cette circularité nous paraît extrêmement convaincante. Et il est indéniable que des causes sociologiques de l'ordre du positionnement, de la domination, de la *distinction* puissent « surdéterminer », même chez les lecteurs et créateurs les plus *sincères*, leurs raisons d'apparence (vis-à-vis

¹ BOURDIEU, *Les règles de l'art*, op. cit., p. 491.

² *Ibid.*, p. 490.

d'eux-mêmes aussi bien) purement idéales ; au-delà de la contradiction apparente, il n'y a pas de réel problème à admettre cela.

Aussi, nous ne suivrons pas Hervé Glevarec, sociologue contemporain critique du concept de « distinction », lorsqu'il perçoit une « contradiction conceptuelle à tenir à la fois le discours de la distinction et celui de l'inégalité », car pour fonder ce dernier discours, « il faudrait considérer les biens culturels non pas comme des signes sociaux investis de distinction (de snobisme, d'écart, de mépris, de dégoût), mais comme des biens qualitativement riches, denses, dont l'exercice ou la possession seraient à encourager pour toute autre chose que la distinction sociale »¹. De même, lorsque traitant corrélativement ce que désigne notre concept d'*acteur implicite*, il entend poser le « capital culturel » comme un fourre-tout, le lieu mélangeant ces deux registres qu'il décrète incompatibles, inarticulables : « les voilà pris au piège du capital culturel, dont on ne sait s'il est savoir spécifique dans un rapport de connaissance à des objets ou monnaie symbolique sur un marché de nature culturelle »²

Glevarec décrit certes la « grammaire »³ de chacun de ces deux régimes de discours ; et la tension qui existe effectivement entre leurs logiques respectives. Nulle contradiction, en revanche, à tenir les deux, parce qu'il n'y a de contradiction que dans l'implicite d'une définition *a priori* homogène et cohérente d'un objet (à poser, autrement dit, qu'un objet serait une substance), quand un objet est toujours déterminé par l'agencement complexe (et potentiellement en tension) dans un schème de différents « contrats » – registre non plus sociologique mais ontologique (que Glevarec n'explique pas plus qu'il ne l'explore). Un tableau est une œuvre d'art *et/ou* une valeur marchande *et/ou* une valeur d'échange symbolique (au sens bourdieusien). *Et/ou*, car, au sens des pragmatistes⁴, un contexte donné déterminera et réduira, chez les acteurs en présence, la détermination du potentiel ontologique de l'objet, tantôt à un schème homogène, tantôt composé, amené potentiellement à la réappropriation d'une valeur inédite, carte agencant des traits constitutifs de chacune.

Comme le dit bien Heinich, il n'y a pas à préjuger d'une cohérence comportementale des acteurs sociaux⁵ ; des motivations d'un ordre hétérogène peuvent parfois impliquer un rapport

¹ GLEVAREC, Hervé, *La culture à l'ère de la diversité*, La Tour d'Aigues : Editions de l'Aube, 2013, pp. 63-64.

² *Ibid.*, pp. 77-78.

³ *Ibid.*, p. 67.

⁴ Rorty, entre autres.

⁵ HEINICH, Nathalie, *L'élite artiste*, *op. cit.*

conflictuel d'un acteur à un objet, milieu, genre ; de même que, au contraire, ces motivations hétérogènes peuvent, chacune dans son ordre, converger dans un seul et unique rapport désirant (rapport dès lors « substantiellement » composé, mais cohérent, en termes purement pragmatiques, tout allant dans le même sens).

On peut ainsi être sincèrement passionné par la recherche poétique la plus absconse au point que celle-ci se suffise et, d'un point de vue conscient, c'est-à-dire *avouable*, ne se donner et ne dispenser que cette seule justification sublime, sans qu'il ne faille exclure, pour cela, qu'un moteur plus profond soit également à l'œuvre : le désir de posséder le surcroît de légitimité symbolique et d'ascendant social que nous donne cet accomplissement. Il y a fort à parier, d'ailleurs, que ce moteur libidinal, parce qu'il est plus simple, et donc plus entêté, puisse être celui qui maintienne l'énergie de recherche à sa plus haute intensité, dans les moments de découragement face à l'aridité de la tâche.

On peut être sincèrement passionné par sa recherche et en même temps motivé par l'argent ; on peut être épris d'art et par ailleurs, « par-dessous », aiguillonné par le désir de reconnaissance sociale, d'aura, de séduction, d'emprise enfin. Combien, parmi les plus grands créateurs, parmi les plus « grands esprits », ont-ils été entièrement indifférents aux jeux de groupes qui font prendre à chacun des attitudes *signifiant* l'authenticité de l'artiste, du penseur ; attitudes qui n'ont, en substance, rien à voir avec la possibilité, l'authenticité ni la valeur de l'acte créatif ? Combien à l'inverse, n'éprouvent aucun orgueil à l'accomplissement d'une œuvre et ne l'ont créée qu'à titre privé, par pur désintéressement, dans le seul souci d'accomplir une nécessité *pure* ? Les éditeurs choisissent souvent des photos d'auteurs qui les font passer pour sérieux, profonds, inaccessibles ; mais n'est-ce pas peut-être aussi parce que les auteurs n'en laissent pas beaucoup à la postérité sur lesquelles on les trouve riant, s'abandonnant, triviaux (on en trouve davantage chez *nos contemporains*, mais alors, on pourra aussi pointer que cette nouvelle forme n'est pas libre, mais conditionnée par le nouveau-chic, le *snob-pop*, etc.) ?

C'est que l'enjeu n'est pas là. C'est que l'explication, sociologique, ou psychologique n'a simplement pas à être perçue comme une réduction, si elle ne se pose pas ainsi. Elle offre en revanche une arme nécessaire, mais nullement suffisante, comme on le verra, pour se défaire de toutes les fausses barrières.

Le propre de ce cadre d'analyse est, comme nous l'avons vu, de faire porter un soupçon sur tout ce qui serait indûment naturalisé dans la réception esthétique : il n'est pas strictement et unilatéralement « naturel » qu'une œuvre légitime soit *belle* ; elle a été socialement

légitimée, et certains acteurs ont appris à reconnaître « naturellement » les signes de cette légitimité, c'est la théorie de l'*habitus* ; soit un processus de *naturalisation*. Cela ne veut pas dire, pour autant, que tout de la valeur ne s'explique que par cela ; ce qui impliquerait qu'il ne demeure plus rien, entre les objets, encore une fois, de déterminations intrinsèques faisant que, au-delà de la question du goût qui est périphérique dans notre enquête (détermination uniquement négative, inhibition potentielle de l'action) on les traiterait toutes comme idiotes. Ne valant rien, et donc, valant tout... selon la formule de Rosset.

Lecture pure et impureté du lecteur

En critiquant la lecture pure (se posant comme distincte du champ du social) et en entendant montrer les soubassements de transactions symboliques nullement liées à la littérature que l'on pourrait isoler en tant que telles, Bourdieu met en avant le fait que les images ne sont pas pures *a priori*. Un acte de lecture, dès lors, se détermine par un ensemble de facteurs dont la nature est hétérogène et qui ne sont isolables qu'en théorie, ou par le jeu de cadres volontairement mis en place (et parfois contre-productifs). C'est exactement ce que sa théorie entendait corriger dans le républicanisme, laver l'école des parasites de l'inconscient social, contrecarrer l'*habitus*... : en réalité, critiquer la lecture pure est la condition pour obtenir des jeux plus purs, au sens où ils permettraient en théorie de débarrasser ce qui est conçu comme des parasites. C'est cette articulation en deux temps, structurant encore la nébuleuse des sciences de l'éducation que critique Philippe Losego en identifiant une certaine idéologie à l'œuvre derrière la distribution des domaines épistémiques et le partage des tâches entre, d'une part la gestion et l'organisation de la classe, et d'autre part la question qui serait proprement didactique¹.

Ce partage des tâches, en effet, entérine, malgré Bourdieu, une image que l'on pourra dire *essentialiste* des savoirs ; en prétendant avoir démystifié les fausses essentialisations de points de vue subjectifs (collectifs ou individuels), pour ramener au noyau dur de sa pureté l'objectivité scientifique. Dans ce partage et cette prétention à l'axiomatisation, les contenus distinctifs de l'école se retrouvent, nous suivrons Losego sur ce point, exemptés de toute critique. Les causes de l'échec sont toujours extérieures au savoir prétendument isolé (relevant du milieu, du développement...) qui expliquent leur non-acquisition chez certains

¹ Citation suivante

élèves et jamais des dimensions propres à la constitution ou à la transmission des savoirs eux-mêmes.

En définitive, une division du travail assez commode s'est installée (elle perdure encore largement) qui confie l'analyse dite « interne » des savoirs à divers spécialistes (épistémologues, didacticiens, historiens des sciences, etc.) et l'analyse « externe » aux sociologues. L'analyse interne rendrait compte de la cohérence et de la rationalité des savoirs, de leur valeur de vérité, y compris de la dynamique de progrès, bref de tous leurs aspects positifs. L'analyse externe étudierait au contraire les déformations des savoirs. Ces déformations, censées être d'origine sociale, ce sont les erreurs, les influences, les biais culturels, mais aussi la fraude, la triche, les rumeurs, les effets de mode, bref, tout ce qui est négatif dans les savoirs. Le terme de « représentations sociales », qui nous vient, rappelons-le, de la psychologie sociale, rend compte de cette place très ambiguë attribuée au « social » en éducation. Abondamment employé, il est devenu très péjoratif : les représentations sont presque toujours erronées. En fait, la représentation, c'est la pensée de l'« autre » : l'élève, le parent (ou l'enseignant envisagé depuis le point de vue du formateur). Au fond, les didacticiens tendraient à rendre compte des trains qui arrivent à l'heure et la sociologie est la science des trains qui arrivent en retard... ou qui déraillent.¹

Ce que Philippe Losego relève ici peut se dire exactement de la même manière, et quoique les enjeux en diffèrent quelque peu, de la psychothérapie et des neurosciences. Ainsi, lorsqu'un élève *ne tient pas en place*, loin d'incriminer l'inadaptation du cadre, une perspective trop unilatéralement analytique de l'apprentissage, ou un corpus de savoirs techniques dont on peut se demander s'il est primordial, on recommandera un suivi thérapeutique, adjoint peut-être – à moins que celle-ci n'en tienne place – d'une médicalisation. Ceci, sous prétexte peut-être que les autres élèves, la majorité, quant à elle, entre docilement, sinon avec enthousiasme, dans ce processus. Qu'en dire, lorsque le refus en bloc ne se résume plus à *un cas*, mais à l'ensemble de la classe ?

En réalité, loin de ne relever que de causes « externes », l'échec scolaire s'explique également par la constitution propre de l'école (comme dans tout autre champ), par le rôle qu'elle demande aux élèves de jouer ; de même que par l'ensemble de représentations des savoirs qui en conditionnent la présentation. Que l'école puisse être la cause de l'échec, et non la solution à des causes par essence extérieures, c'est précisément notre postulat dont l'explicitation est l'un des enjeux prioritaires de cette recherche.

¹ LOSEGO, Philippe, *La sociologie et les savoirs : des relations complexes*, in LOSEGO, Philippe (éd.), *Actes du colloque « Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières*, 13 et 14 septembre 2012 », Lausanne : Haute École Pédagogique du Canton de Vaud, p. 9. URL : <http://www.hepl.ch/sociodidac>. Consulté le 30.08.18.

Ainsi, les mérites de l'analyse bourdieusienne sont, premièrement, de permettre de distinguer, dans les images de la littérature, des parts tenant à ce que l'on pourra nommer d'un point de vue analytique les compétences d'ordre esthétiques, d'autres tenant à des compétences sociales ; deuxièmement, de mettre en avant qu'une opération de substantialisation du *lector* revient à gommer cette indistinction, faisant passer les compétences sociales, liées à certains jeux, donc à l'habitus, pour l'expérience authentique et la disposition réelle, nécessaire de la lecture.

Cependant, sa limite est de prendre le fait pour la substance, si l'on veut ; en postulant que l'histoire de l'autonomisation implique la réalité de celle-ci. Comme le note Lahire lui-même, c'est donner trop de crédit au discours de la légitimité, car le mode le plus légitime n'est pas *a priori* le seul possible – c'est intégrer, sans autre décollement possible, le lecteur idéal programmé par les milieux légitimes comme naturel et intrinsèque à l'œuvre elle-même ; comme s'il constituait intrinsèquement son sens¹ ; omettant la possibilité des « réappropriations » – soit des usages libres des œuvres, à contre-courant de ces images naturalisées du lecteur.

En résumé, le point de vue bourdieusien postule que si est impure l'opération visant à intégrer les aspects sociaux devenus norme, dans un milieu, à l'image des textes illisibles ; celle-ci, purifiée, demeurerait un texte qui, en soi, « exige » des compétences purement cognitives que seuls les experts ont acquis ; un expert pourrait lire ces œuvres tout en ne jouant pas les jeux sociaux qu'exige le milieu ; mais seul l'expert, défini dès lors de façon *atomique* et extra-sociale, peut en lire.

Ainsi, la question que Bourdieu ne semble jamais poser est de savoir si les modes de lectures du « deuxième degré », sont effectivement les seuls modes de lecture possibles des œuvres d'avant-garde, là où l'histoire nous renseigne uniquement sur le fait qu'ils soient les seuls modes de lecture légitimes. Autrement dit, s'il critique les motivations de l'avant-garde, il en confirme en revanche la constitution même, soit la circularité *nécessaire* entre « production » et « réception ».

S'il permet de remettre en question la légitimité d'une radicalisation de l'art (en effet, si la seule motivation de cette radicalisation est un désir de distinction et non une recherche de la *vérité*, a-t-elle réellement un sens ?), en revanche, il n'attaque pas l'axiome voulant qu'une telle radicalisation serait par essence élitiste. Ainsi, la critique bourdieusienne du champ

¹ LAHIRE, *champ, hors-champ, contrechamp, op. cit.*, p. 49.

historique de l'avant-garde pourrait uniquement se formuler comme *y a-t-il un sens à poursuivre une recherche radicale si sa seule motivation est la libido élitaine de la distinction sociale?* – mais jamais en revanche, de demander : *cette recherche est-elle par essence élitaine, ou n'est-ce pas précisément la part contingente de cette histoire que d'avoir refermé les conditions de possibilités de lecture sur une telle nécessité apparente (qui inclut ce que Bourdieu tend à isoler, soit la constitution méthodique d'un second degré lui-même contestable) ?* Autrement dit : une lecture non élitaine des œuvres d'avant-garde n'est-elle pas possible ou, pour le dire autrement, ces œuvres ne sont-elles pas en réalité et contrairement à l'impensé le plus tenace, entre toutes, les plus démocratiques ?

Peut-on pour autant affirmer que :

[La manière qu'a Bourdieu] de penser les consommateurs interdit de saisir les appropriations plurielles des mêmes œuvres. En supposant l'existence d'un « *contrat de lecture* entre l'émetteur et le récepteur » établi « sur la base des présupposés qui leur sont communs, Pierre Bourdieu donne une image grossière – et peu informée des travaux historiques et sociologiques sur la réception ou l'appropriation culturelle – de ce en quoi peut consister une expérience de lecture.¹

Cela ne serait vrai qu'à la condition d'avoir déjà rendu synonyme le concept de « réappropriation », qui chez Chartier désigne très spécifiquement la manière dont des publics dominés échappent de façon autonome, en inventant eux-mêmes leurs schèmes, à l'assignation à une manière d'agir (ou d'impuissance) que les dominants entendent créer d'eux et pour eux. Et quoiqu'il tende à occulter ces phénomènes, Bourdieu, pour autant, ne rate pas entièrement ce qui fait le fondement de la possibilité logique de l'appropriation – au sens entendu dans notre modélisation de l'acte ; allant des appropriations conformes aux plus anti/a-conformes – soit cette « pluralité » de manières de lire le même. Il ne la repère, certes, non pas du côté des lecteurs « non légitimes », s'autorisant librement à détourner les consignes socialement naturalisées ; mais du côté des lecteurs les plus légitimes, par une tendance universelle à appliquer à toute œuvre les modes qu'il présuppose réservés aux œuvres pures.

Et c'est sur la base prioritairement de la lecture, non pas uniquement du point de vue des œuvres, qu'il fait une distinction entre deux ensembles d'œuvres : les *œuvres d'avant-garde*, d'une part, les *autres œuvres légitimes* d'autre part. La différence entre elles tiendrait en fait avant tout dans une question de lecture. En parlant de *lecture pure*, il désigne la lecture

¹ LAHIRE, *champ, hors-champ, contrechamp, op. cit.*, p. 51.

interprétative ou critique, autrement appelée de façon discutable dans les théories les plus contemporaines, et en particulier en didactique de la littérature, *lecture littéraire*¹. Celle-ci correspond, ou du moins s'inscrit dans ce qui, selon une distinction classique en théorie de la lecture, constituerait le *deuxième degré*, par opposition à la lecture dite immédiate, de consommation du *premier degré*.

La différence serait, comme nous l'avons vu plus haut, que les œuvres d'avant-garde « exigeraient » pour être lues une lecture *pure* (dite aussi *littéraire*), quand les autres œuvres d'art légitimes que les experts ne liraient également que de manière *pure* (puisque telle est leur manière distinctive, qui leur serait même, selon ce que laisse entendre Bourdieu, exclusive), en revanche pourraient également être lues de manière « commune », au *premier degré*.

Cela signifie que, ensemble, elles forment un corpus que l'on pourrait opposer aux *œuvres non légitimes*. Cette notion de légitimité est sans doute le premier point de bascule entre la modernité et le monde contemporain, entre ces deux pôles-approximations du moderne et du postmoderne. En effet, aux origines de la critique institutionnelle du 19^{ème} à la seconde moitié du 20^{ème} siècle, le lecteur légitime se définit selon trois traits entre eux indissociables qui correspondent à un mythe, une image à laquelle doit se conformer tout lecteur pour être dit légitime. Premièrement, il établit le canon des œuvres légitimes, si c'est sa profession, et/ou ne lit que ces œuvres légitimes, à l'exclusion de toute autre. Deuxièmement, il ne lit les œuvres que de *manière pure, littéraire* : non pas pour se délasser, mais pour en déceler la richesse, en comprendre la composition et en interpréter le Sens ; dans la distance, jamais entièrement *absorbé* par elle et en l'inscrivant dans l'édifice général de la littérature, histoire à laquelle chaque œuvre légitime réagit et que de ce fait elle nourrit et poursuit. Troisièmement, il se caractérise par une manière d'être générale qui le distingue et relève d'une certaine esthétique, tenant de l'habitation du monde, une certaine mise en scène de soi, un style de vie.

Goûts, compétences et comportements, pour simplifier, entre eux indissociablement alignés et homogènes. Les marques distinctives, la frontière entre lecteur légitime et non légitime passe donc indissolublement aussi bien dans les textes que dans les manières de lire et de vivre ; les trois étant encore indissociables. On ne lit légitimement que les œuvres légitimes, et les œuvres légitimes, de façon tautologique, ne sont implicitement définies comme telles que parce que ce sont celles que l'on lit légitimement (*littérairement*).

¹ DAUNAY, Bertrand, *Eloge de la paraphrase*, Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes, 2002, p. 46.

À l'origine de la définition moderne de la littérature, la distinction entre *premier* et *deuxième* degrés correspond donc à une répartition sociale termes à termes des lecteurs qui, plus que de désigner simplement un ensemble de textes ou des compétences, désigne de façon tout aussi dualiste des identités culturelles, voire des assignations sociopolitiques. Au-delà des différences entre critiques, des corpus élus comme légitimes ou non, cet alignement idéal a pu dominer socialement, et, même si on le considère d'un point de vue formel, réunir aussi bien une certaine critique qualifiée de bourgeoise à plusieurs avant-gardes qui, tout en étant à l'origine de cette qualification, par-là reproduisaient des traits de ceux qu'ils entendaient critiquer.

Ce caractère dichotomique de la théorie bourdieusienne tend à rabattre les profils individuels sur l'identité culturelle homogène de milieux d'origine, au point qu'elle réduise les membres d'un groupe au statut de répétitions d'une même identité de classe et à nier ce qui ne pourra plus prétendre qu'au statut d'écart, ou d'exception inexplicable... confirmant la règle¹.

Dans cette vision, il existerait un alignement entre deux ensembles de productions culturelles, le premier *populaire*, le second *légitime*, deux manières de consommer, deux habitus (corpus = aptitudes = habitudes).

Faut-il encore parler de Littérature ?

L'air du temps n'est plus à faire une opposition stricte entre Littérature et non-littérature, mais à parler de littérature^S. On dira donc le plus souvent que le rapport entre expertise et expérience réelle est plus ou moins redondant, selon le type de textes envisagés.

Pendant longtemps, œuvres légitimes et œuvres dignes d'être interprétées étaient synonymes. Depuis les approches postmodernes, si tout le monde ne s'entend pas sur la vérité des échelles de valeur, tout le monde semble par contre à peu près s'entendre sur l'égalité de dignité de tout objet à être décrit et interprété.

On considérera dès lors, par exemple, que des compétences techniques, un savoir théorique, ou une expertise herméneutique, permettent en effet de décortiquer les objets ou les œuvres familières de tous (quand celles-ci n'entrent pas simplement au musée). Rares sont ceux en revanche selon qui la potentialité lyrique maximale d'une expérience du *blockbuster*

¹ GLEVAREC, *La culture à l'ère de la diversité*, op. cit., pp. 26-27.

cinématographique ou du *best-seller* se réalise dans l'exercice de son analyse ; ou pour qui l'analyse est là requise pour l'expérience. Or, les dimensions lyriques des blockbusters sont indéniables – et l'on peut se demander même, pour prendre cette fois le terme *lyrique* dans son extension la plus commune, si Hollywood n'est pas l'héritier direct de la poésie et de la musique romantique, davantage que le champ poétique contemporain. Ainsi les échelles de valeur tendent-elles à s'inverser, parfois.

Comme plusieurs auteurs¹ l'ont relevé, l'idée de Littérature telle qu'elle continue à façonner les représentations majoritaires et le socle du système éducatif, est située historiquement dans et intimement liée à la modernité, amenée à disparaître comme elle est née. On ne peut qu'être frappé de la contemporanéité du diagnostic sociétal de la « décomposition des Grands Récits »², et de l'éclosion, du pullulement de ce que l'on pourrait nommer des « simulacres » de la Littérature : micro-récits, auto-fictions, etc...

Si l'on ramène l'idée de littérature à la production d'œuvres à teintes majoritairement lyriques et/ou narratives qui ont été conservées et constituées en panthéons continentaux, nationaux ou mondiaux, selon les périodes, il est évidemment absurde de prétendre que *la littérature* soit propre uniquement à la modernité et ne désigne qu'une construction sociale sans *objet*.

Ce qui en revanche est identifié comme une forme idéologique historique, avec laquelle nous nous débattons encore, et quoique le paysage culturel lui-même bouleversé depuis ne lui corresponde plus réellement, tient à une organisation générale binaire et hiérarchique tenant sur les couples perçus alors comme antinomiques que sont l'Auteur et le lecteur, l'Écrit et l'oral, l'Esprit et le corps, etc.

Nous pensons qu'en un premier sens il est non seulement possible, mais encore salutaire de se défaire de cette idée de la Littérature instaurant un ensemble de clivages absurdes et parfaitement contingents. C'est le *moment* positif du *relativisme*.

¹ MARX, *Le tombeau d'Œdipe. Pour une tragédie sans tragique*, op. cit., pp. 115-118., et RUFFEL, *Brouhaha. Les mondes du contemporain*, op. cit., p. 106.

² LYOTARD, Jean-François, *La condition postmoderne*, Paris : Minuit, 1979, p. 31.

II.2 Culture et Distinction

II.2.1 « Les métamorphoses de la distinction »

II.2.1.1 Synthèse des termes contemporains d'un débat sociologique

Dans ce contexte, il faut avant tout reconnaître un mouvement général de délégitimation de ce qui faisait traditionnellement la culture *savante*¹. La majorité des études contemporaines tendent à confirmer que les élites culturelles se caractérisent davantage par une mobilité et une diversité de goûts que par l'homogénéité que postulait la théorie bourdieusienne :

Cette évolution des goûts culturels des classes moyennes et supérieures a été thématifiée sous les vocables d'omnivorisisme par Richard A. Peterson [Peterson, 1992] aux Etats-Unis et par Philippe Coulangeon [Coulangeon, 2003] en France, et sous ceux d'éclectisme par Olivier Donnat [Donnat, 1994] et de dissonance culturelle par Bernard Lahire [Lahire, 2004].²

Si le rapprochement semble à première vue évident, il est surprenant de voir Lahire, dans sa contribution au même ouvrage collectif dont est issu ce commentaire de Stéphane Dorin, se distinguer de Peterson ; cela au nom d'une potentielle confusion qu'il s'efforce de lever, livre après livre, signe que celle-ci est « délicate », pour reprendre l'excellente expression de Saussure. Selon Lahire, on prend en effet souvent à tort comme une implication de sa théorie, la remise en question du déterminisme social et *in fine* du concept central de « capital culturel » qui est au cœur de la mécanique de la distinction. Ainsi,

[...] voir dans *La culture des individus* une théorie de l'action moins « déterministe » que celle de Bourdieu, avec un modèle de consommateur culturel plus « libre » de ses « choix » ; y trouver la preuve d'une disparition des classes sociales ; ou bien encore, en rapport aux thèses de Richard A. Peterson, y lire une analyse de l'avènement de la figure du consommateur culturel éclectique dans les classes dominantes, c'est projeter

¹ PRIEUR, Annick, SAVAGE, Mike, *Les formes émergentes de capital culturel*, in COULANGEON, Philippe et DUVAL, Julien, *Trente ans après la Distinction*, Paris : La Découverte, Recherche, 2013, p. 229 ; GLEVAREC, Hervé, *La culture des individus à l'ère de la diversité*, *op. cit.*, p. 31.

² DORIN, Stéphane, *Dissonance et consonance dans l'amour de la musique contemporaine. Les limites de l'omnivorisisme musical dans l'auditoire de l'ensemble intercontemporain*, in COULANGEON, Philippe et DUVAL, Julien, *Trente ans après la Distinction*, *op. cit.*, p. 99.

des préconceptions, des fantasmes ou des thèses qui sont profondément étrangères à ce travail.¹

Nous laisserons à d'autres, plus experts de ce champ disciplinaire, le soin de trancher le degré de similitude ou l'importance de la différence entre ces deux théories, celle de Peterson et celle de Lahire (ou, pour le dire autrement, de déterminer qui de Lahire ou de Dorin a le mieux lu Peterson ; ce qui revient à se demander si c'est Dorin qui a mal lu Lahire). Quoiqu'il en soit, chacune de ces théories à sa manière conteste la réalité de l'homogénéité du capital culturel par classe sociale, que postule la théorie bourdieusienne. On laissera encore à ces experts le soin de juger de l'influence sur ces deux théories des contextes culturels dans lesquels chacune s'est élaborée (USA, début des années 1990, France, années 2000) et sur l'état d'homogénéification de la globalisation, par corolaire. Nous ne pourrions que le conjecturer.

Si Lahire entend se distinguer de Peterson, on notera que sous la plume d'un autre sociologue², les deux auteurs – ainsi que les autres noms cités par Dorin, que ne mentionne pas ici Lahire – se trouvent réunis. Mais il est encore plus important de noter que c'est précisément sous la détermination inverse, les situant dans une forme d'entre-deux : tantôt hérauts d'une rénovation post-bourdieusienne du champ, chez Dorin ; tantôt, émules du père, vis-à-vis duquel les désaccords ne seraient que de surface, cachant la continuation de ce que Glevarec entend contester : soit le structuralisme de Bourdieu qu'il postule toujours à l'œuvre, quoiqu'« assoupli »³, chez ses héritiers, et sa conséquence, la persistance d'une mécanique sociale de distinction, concept qui, aux yeux de Glevarec, n'aurait plus aucune pertinence aujourd'hui⁴.

Quoi qu'il en soit de ce « placement » respectif des auteurs dans le champ disciplinaire de la sociologie⁵, d'un point de vue théorique, la problématique de Lahire (persistance des rapports de domination symbolique malgré leur transformation sous l'effet d'une complexification de la société) est tout à fait pertinente, de même qu'on ne peut déduire de la complexification des mécanismes de détermination à l'absence de tout déterminisme. Passant d'une analyse monofactorielle, à une autre multifactorielle, Lahire entend en effet penser

¹ LAHIRE, Bernard, *La culture à l'échelle individuelle : la transférabilité en question*, in COULANGEON, Philippe et DUVAL, Julien, *Trente ans après la Distinction*, op. cit., p. 165.

² GLEVAREC, *La culture des individus à l'ère de la diversité*, op. cit., p. 8, 10, 11 et 26.

³ *Ibid.*, p. 26.

⁴ *Ibid.*, pp. 22, 28 et 97.

⁵ Dont la détermination déborde très largement les limites du détour de notre enquête par le champ de la sociologie.

l'influence du social et son incorporation par les individus non plus comme une mécanique causale linéaire, mais comme une multiplicité de dispositions¹ qualitativement distinctes, appelées à se déclencher ou à rester « en veille », selon les caractéristiques des milieux à travers lesquels évoluera un individu².

Or, si l'on s'intéresse de plus près à son modèle, on sera extrêmement frappé par le rapport complexe entre ce qu'il affirme, d'un point de vue théorique – cette multi-factorialité – et les résultats empiriques que le modèle intègre et à la lumière desquels il se constitue, autant qu'il les structure. En effet, lorsqu'on dresse ce tableau qui, dans les grandes lignes, semble parfaitement cohérent, il faut savoir lire les dissonances entre les lignes de la *dissonance* :

En effet, à l'échelle individuelle, c'est tout d'abord la fréquence statistique des profils culturels individuels composés d'éléments dissonants qui saute aux yeux de l'observateur : ceux-ci sont absolument ou relativement majoritaires dans tous les groupes sociaux (*quoique nettement plus probables* [ndr : nous soulignons] dans les classes moyennes et supérieures que dans les classes populaires) à tous les niveaux de diplôme (*même si beaucoup plus probables* [ndr : idem] chez ceux qui ont obtenu au minimum un baccalauréat que chez les non diplômés) et dans toutes les classes d'âge (*bien que de moins en moins probables* [ndr : idem] quand on va des plus jeunes aux plus âgés). Ce qui retient ensuite l'attention, c'est la plus grande probabilité pour les individus composant la population enquêtée d'avoir un profil culturel consonant « par le bas » (à faible légitimité) que « par le haut » (à forte légitimité).³

On rencontre le même inconfort dans son article de 2013, dont l'enjeu est de tempérer (sans la nier) la « transférabilité » d'un domaine culturel à l'autre, que postule le modèle de l'homogénéité bourdieusien du capital culturel :

On pourrait énoncer – cela se vérifie *assez fréquemment* [ndr : nous soulignons] – que la faible (ou forte) légitimité dans un domaine culturel déterminé attire statistiquement la faible (ou forte) légitimité dans un autre domaine culturel. Concrètement, ceux qui ont une pratique culturelle légitime dans un domaine (musical, cinématographique, littéraire, etc.) ont *généralement* plus de chances statistiques d'être du côté des pratiques culturelles légitimes d'un autre domaine culturel que des pratiques peu légitimes. Si l'on se place du point de vue des *tendances statistiques* attachées à des *groupes* ou à des *catégories*, on peut être en partie (mais en partie seulement) d'accord avec Pierre Bourdieu [...]. En partie seulement, car, lorsqu'on regarde les choses de

¹ Pensées comme déterminations, et non comme conditions.

² LAHIRE, *La culture à l'échelle individuelle : la transférabilité en question*, op. cit., p. 166. et LAHIRE, *Tableaux de famille*, Paris : Seuil, Points essais, 1995, p. 50.

³ LAHIRE, Bernard, *La culture des individus*, Paris : La Découverte, 2004, p. 13 (le constat est réitéré, dans *La culture à l'échelle individuelle : la transférabilité en question*, op. cit., p. 165).

près, la tendance *statistique* au transfert n'est pas vérifiable *dans un certain nombre de cas* [ndr : idem].¹

L'insistance à se démarquer de la théorie bourdieusienne apparaît pour le moins en tension avec les modalisations de sa présentation des données empiriques, qui semblent au contraire confirmer cette théorie. S'il y a hésitation, dès lors, on ne peut s'abstenir de réinscrire une problématique en apparence épistémique sur un fond politique.

Ce n'est qu'à titre très naïvement positiviste que l'on peut prétendre faire de la sociologie une science, à commencer par la considération du fait que, même en admettant l'existence de méthodes à même de déterminer une vision objective des faits, leur sélection et mise en discours, quant à elle, ne pourra jamais tendre à une telle objectivité, et ne peut jamais être considérée comme *plus* objective, sauf à être tronquée, ou biaisée par une conception elle-même idéologique de la recherche ; cela d'autant plus qu'on peut en dire de même des sciences dont l'objet n'est pas en lui-même la société, ou le politique (les sciences naturelles).

Il faut ajouter que, pour être politique, cette controverse sociologique ne recouvre pas nécessairement un clivage homogène bipartisan. Il faut ainsi noter, de façon transversale, comment la « complexité », sous l'effet de changements, tant dans l'ordre des faits que des représentations, est devenue une problématique centrale, lorsqu'elle n'avait évidemment pas cette centralité au moment où écrivait Bourdieu. Par ailleurs, derrière l'ambiguïté que recouvre le terme *libéralisme* – entre une acception culturelle, et une autre économique, que certains tendent à distinguer, pour sauver l'une en condamnant l'autre, quand d'autres les posent comme homogènes et indissociables – il y a immanquablement un changement notable entre la gauche d'alors, et la gauche du jour, quelle qu'elle soit, pour laquelle les horizons de lutte n'ont pu que se démultiplier ; concomitant au passage du sens moderniste habermassien de l'espace public à celui que Ruffel entend lui supplanter derrière le concept de *brouhaha*.

Comment à la fois prendre en compte la singularité et la diversité qu'un certain discours de gauche « traditionnel », avait pour effet, sinon de nier, du moins de négliger, et à la fois la conscience aigüe du fait que la mise en avant de l'individu, fût-ce au nom de la complexité et non du libre-arbitre, ne peut que tendre à nourrir la vague contemporaine des discours qui, tant du côté des politiques que de certains commentateurs (chercheurs et journalistes), font de l'individu, non pas une unité focale de la recherche, mais *la* réalité fondamentale, atomique du monde social ? Ce dont Lahire, se distingue explicitement :

¹ LAHIRE, *La culture à l'échelle individuelle : la transférabilité en question*, op. cit., pp. 172-173.

Il ne s'agit pas de renoncer à classer les individus en groupes ou en catégories en raison d'une prétendue « disparition » des groupes ou classes. Et il est encore bien moins question d'ajouter une voix supplémentaire au chœur, déjà bien fourni, qui entonne régulièrement le chant de l'individualisme contemporain.¹

Comme nous le disions plus haut, il ne s'agit pas de réduire la question épistémique à la question politique au point que s'y dissolve entièrement le concept d'objectivité. Le problème n'est pas celui de l'établissement des faits, comme rapport spécifique à la chose, et concomitamment, système particulier de relation entre les acteurs (fût-il temporaire, lié à une activité précise – deux scientifiques ont *aussi* des relations « non scientifiques », avant, pendant et après leur travail). Mais celui de l'usage de ces faits, de leur mise en discours, en récit et en corps ; et des motifs psychologiques, idéologiques qui expliquent cette mise en forme, quelque scientifique pût-elle paraître par sa mise en texte générale (dimension, là, purement rhétorique, stratégique souvent).

Ainsi, lorsqu'on met en perspective la théorie bourdieusienne et ces analyses contemporaines de la complexité, malgré les nuances introduites ici, il demeure tout à fait légitime de se demander si leur divergence présente le signe d'une concurrence dans l'appréhension du même phénomène, ou alors s'il s'agit de deux tableaux situés d'un monde social ayant évolué pendant les 40 ans qui séparent leurs balbutiements respectifs – par quoi nous voulons dire que Bourdieu, dans les grandes lignes, reste fidèle jusqu'au bout à ses concepts premiers (et qu'il faut entendre les *Règles de l'art*, publiée au début des années 1990, comme une œuvre inscrite dans le même mouvement théorique que ses premiers livres).

Est-ce le regard du sociologue qui voit dans le même individu un être consonant, d'une part, dissonant de l'autre, ou faut-il y voir le fait d'une *liquidification* du monde social, expliquant un processus historique de démultiplication et d'*hétérogénéisation*, de dissémination de l'identité² ? Non pas deux hypothèses sur *l'individu*, mais l'observation de deux individus chacun contemporain de l'observateur, ce dernier ayant entre temps lui-même changé. À ce propos, Lahire avance qu'à relire les statistiques présentes dans *La Distinction* – et que les commentaires auraient le plus souvent tendance à laisser de côté pour ne lire que les interprétations – on constate une « tendance de Pierre Bourdieu à forcer le trait des

¹ *Ibid.*, p. 168.

² BAUMAN, Zygmunt, *La vie liquide*, Paris : Fayard, Pluriel, 2013.

différences [et à] absolutise[r] [...] des écarts relatifs, alors que ceux-ci devraient conduire l'interprète à une plus grande prudence. »¹

Soit. Mais – à moins d'imaginer une société humaine de taille extrêmement réduite et absolument indifférenciée, ou, à l'échelle inverse, dans le cas d'ensemble sociaux de masse, une techno-organisation de contrôle dont beaucoup de chef d'État ont certainement rêvé, mais dont aucun encore n'a eu les moyens – il n'y a rien de surprenant à cela. Quoiqu'imparfaite, la description de Bourdieu ci-dessous est, dans une société relativement homogène, indubitablement *plus vraie* que dans une société liquide.

L'enjeu n'est donc pas celui-ci, mais, en supposant un processus au moins partiel de liquidification, depuis la deuxième moitié du 20^{ème} siècle, dont la réalité n'est remise en cause par personne, de déterminer si le concept même de « distinction » – originellement dépendant d'une description de la réalité sociale globalement homologue à la théorisation structurale qu'en faisait Bourdieu, mais non corrélé *a priori* à celle-ci – a cessé d'être un concept explicatif pertinent.

S'il est indéniable que le tableau dressé par Bourdieu est devenu insuffisant, dans sa capacité à décrire le fonctionnement exact de notre société – ce sur quoi tous les sociologues tombent d'accord – l'enjeu est de mesurer, premièrement l'étendue de ces changements, deuxièmement leur profondeur (soit la manière dont ils modifient ou non le sens structurel de l'analyse bourdieusienne), troisièmement – et c'est le point le plus déterminant, dans une analyse plus proprement didactique que sociologique – la manière dont ils problématisent l'autonomie ou non des trois dimensions (œuvres, attitude, aptitude) qui, chez Bourdieu, demeurent systématiquement solidaires, ainsi que la mécanique de leurs agencements.

À en croire Glevarec, le plus anti-bourdieuiste parmi les auteurs qui constituent notre corpus sociologique, ce processus marquerait non pas, comme l'avance Coulangeon, les « métamorphoses de la distinction »², mais l'obsolescence même d'un concept qui, sous ce point de vue, – sinon d'être soupçonnable, comme chez nombre d'opposants à la sociologie même (moqués, comme on l'a vu, par Bourdieu³), d'être une erreur – ne serait la modélisation que d'une époque, et non pas *du* social, ou de quelque chose du social qui résisterait au changement. Voici comment l'expose Glevarec, dans une synthèse où l'on reconnaît exactement la tendance sociologique brocardée par Lahire :

¹ LAHIRE, *La Culture des individus*, op. cit., p. 166.

² GLEVAREC, *La culture des individus à l'ère de la diversité*, op. cit., p. 11.

³ BOURDIEU, *Les règles de l'art*, op. cit., pp. 9-16.

Dans la société française actuelle, les individus poursuivent des logiques d'existence bien plus décisives et visibles que des logiques de distinction (D. MARTUCCELLI, 2009). La distinction appartient à une société d'aristocrates, l'existence à une société d'individus. Recourir encore à la distinction comme critère central et totalisant, n'est-ce pas se tromper d'objet sociologique en prenant la partie (les aristocrates et les plus âgés), pour le tout (l'immense majorité des individus, qui ne sont pas pris dans des logiques de distinction mais bien plus dans des logiques d'expression et de singularisation dont tous les travaux sur les pratiques médiatiques témoignent) ? Qu'on ne nous dise pas que c'est la même chose. Dans le modèle bourdieusien la distinction ne peut être confondue avec une différenciation puisque la distinction est une domination sociale dans l'ordre symbolique (culturel).¹

L'argument qu'il anticipe serait celui, classique, du déterminisme comme explication sous-terrainne à ce qui n'apparaît que d'un point de vue superficiel à l'agent comme l'expression de sa volonté ; là où la sociologie ne fait que redire sans cesse ce qu'avait formulé Spinoza, en posant le concept de liberté comme une idée inadéquate, découlant du fait que, du point de vue partiel de son expérience, un individu ne se croit tel (« substance », selon le modèle cartésien) que parce qu'il ignore qu'il n'est qu'un mode de la substance naturelle, ce que seul l'ordre rationnel de la vérité peut lui permettre de comprendre².

De ce point de vue, en effet, on pourra toujours objecter à Glevarec que ce qui apparaîtrait ici à l'individu (comme l'indique l'expression des « logiques poursuivies ») comme une recherche autonome de singularisation – dont on doit postuler, quoiqu'il n'use pas du terme, qu'elle est libre, ne *répondant* donc pas à des logiques relationnelles de « position » et de *transactions* symboliques –, n'est telle que parce que cet individu ignore simplement les motifs secrets et seuls réels qui le poussent à agir comme il croit le faire librement, et qui sont ceux, précisément, de la *distinction*.

À quoi il répond que ce qu'il nomme dès lors « différenciation » n'a rien à voir avec la « distinction », parce qu'elle n'obéit à aucune logique de *domination* symbolique ; pour le dire autrement, dans l'expérience esthétique, il n'y aurait rien d'autre qu'un rapport singulier, d'ordre individuel, dont la seule sphère de pertinence est celle de l'individu, ou du sujet entendu dans ce sens restreint, libéral, du *soi* autonome. On y retrouve la fausse incompatibilité logique qu'il voyait entre une définition esthétique et une autre sociale ; entre l'art comme expérience et construction de soi, et l'art comme outil stratégique de positionnement vis-à-vis des autres. Ce prétendu passage d'un monde à l'autre, du positionnement et du calcul à l'hédonisme, est substantialisé comme nouvelle forme du social

¹ GLEVAREC, *La culture des individus à l'ère de la diversité*, *op.cit.*, pp. 97-98.

² SPINOZA, *Ethique*, *op. cit.*

lui-même, ce qu'indique mieux que tout autre argument l'expression tout à fait paradoxale et nullement évidente qu'il pose quant à lui comme un axiome : « la société des individus », dans laquelle nous vivrions.

En regard de cette affirmation, on lit bien entre les lignes que l'expression de « société d'aristocrates » n'a rien d'anodine. Si, comme nous l'avons vu, la Révolution française avait entendu régler son compte à l'Ancien Régime, pour faire advenir une nouvelle société (*idéalement*, une société d'*individus* précisément) ; si la République avait fait de l'école l'instrument privilégié d'une transformation sociale dont ses promoteurs s'étaient bien aperçu qu'il ne suffisait pas de la proclamer pour qu'elle advînt automatiquement ; et si, enfin, sous les belles déclarations d'intention de la République concernant l'école, dans son aptitude à opérer les conditions réelles de l'égalité des chances, les critiques structuralistes ont montré la survivance perverse d'une société de castes ; opposer, comme il le fait, la « société d'aristocrates », à celle des *individus*, et décréter que celle-ci constitue l'état actuel du monde, revient à poser, implicitement, le programme libéral comme accompli.

Faut-il entendre que l'école aurait corrigé les biais que Bourdieu et Passeron avaient mis au jour ? Ou alors que c'est de l'école elle-même qu'on pourrait, qu'on aurait toujours pu se passer ? Autrement dit, faut-il penser qu'on a rempli les conditions de l'égalité, ou alors que l'idée que les conditions n'étaient pas remplies était elle-même l'illusion ? Dans tous les cas, c'est la légitimité de la critique du monde contemporain qui devient obsolète. Quoi qu'il soit passé sous silence, on réalise bien que c'est là l'enjeu principal à l'œuvre derrière le décret qu'une société d'individus serait advenue ; un enjeu didactique.

En effet, le propre d'une société *liquide*, en tant qu'hypothèse formelle, est précisément de faire sauter la connexion essentialisée entre les textes et les manières pour introduire dans l'espace ainsi ouvert et fluidifié la démultiplication de leurs agencements.

Œuvres, *attitudes* et *aptitudes* (cette dernière étant la seule à préjuger de l'impossibilité, en droit, d'une expérience novatrice) *étaient* auparavant intriquées dans des articulations naturalisées ; il était ainsi non seulement impossible d'envisager de ne pas aimer un classique en tant que lecteur se voulant légitime, ou même de lui préférer une œuvre moins légitime, de même qu'il était impensable d'aimer une œuvre non légitime, voire d'aimer indifféremment œuvres légitimes et illégitimes ; il était encore et surtout impensable, dès lors qu'on était un amateur éclairé, de ne pas lire *de manière éclairée*, selon l'*habitus* (en se comportant de manière adéquate dans les lieux de légitimité) et selon la façon de lire en elle-même (« l'art s'interprète et ne se *consomme* pas »).

Mais, si cela était réalisé, si, derrière les logiques d'existence, il n'y avait plus de logiques de distinction à l'œuvre, alors vraisemblablement, l'état des faits devrait contredire l'existence de tendances statistiques importantes¹. Or, c'est précisément, nous l'avons vu, ce que Lahire continue de concéder à la théorie bourdieusienne. Plus encore, au-delà d'une multiplication des parcours singuliers, dans l'ensemble de la société, il remarque que les effets de consonance sont tendanciellement plus importants vers le bas que vers le haut.

Qu'elle soit mobile, changeante et relative, la légitimité n'en demeure pas moins, dans tous les cas, *l'empreinte* de l'histoire déposée dans les conceptions instituées des œuvres et pratiques ; empreinte par rapport à laquelle cette mobilité des œuvres ne peut s'interpréter simplement comme affirmation, mais réellement comme mouvement de refus, poussée de libération.

Univore, *multivore*, omnivore

On voit bien sur quelles approximations repose la qualification d'univorisme (ou profil de goûts purement « consonants »), et plus encore surtout sur quelle substantialisation des genres. Ainsi l'univorisme est-il avéré dans le cas d'un état extrêmement codifié et stéréotypé de la production culturelle (où « classique », « rock », « rap », etc. désigneraient effectivement des ensembles homogènes). Pour elle-même, cette catégorisation n'a pas beaucoup d'intérêt, à part précisément à qualifier non pas les goûts d'une personne, mais les jugements au nom desquels on évalue des rapports de légitimité, de *droit* à aimer ou consommer telle œuvre ou genre, pour telle personne. En effet, faut-il parler d'un omnivore, pour désigner quelqu'un qui aime toutes les musiques folkloriques, mais *rien que* la musique folklorique ; ou alors, pour cette raison, d'un univore ? La question n'a pas beaucoup d'intérêt en soi.

¹ Glevarec intègre cet argument, en notant seulement qu'on ne peut inférer automatiquement d'un fait une interprétation (*La culture des individus à l'ère de la diversité, op. cit.*, p. 16). D'un point de vue strictement logique, il a certes raison de rappeler, sans l'évoquer, ce qui est au fondement du scepticisme de Hume. Admettons par hypothèse son interprétation. Comment traiter, non plus nécessairement un goût commun à toute une « classe sociale dominée », comme le présupposait Bourdieu, mais l'absence systématique d'accès de ces *dominés* aux œuvres d'avant-garde, lorsque cette absence demeure empiriquement vérifiée – comme nous allons le voir, les études contemporaines confirment cet état de fait –, sinon à la considérer, malgré toutes les nuances de rigueur, comme une affaire de domination ? Si tout se rapporte à des « logiques d'existence », il y aurait là un *hasard systématique*, qui ne vaut certes pas pour une preuve, mais qu'il serait fort coûteux, épistémologiquement, d'interpréter comme hasard. À moins de se passer de toute interprétation, en disciple de Hume ; mais ce n'est précisément pas ce que fait Glevarec.

Elle prend du sens dès lors que le goût ne désigne pas que le goût, mais une revendication d'identité, d'appartenance, de légitimité. L'univorisme désigne donc le profil consonant ; et si, au regard du goût, la question de la cohérence est en soi difficilement déterminable, c'est au regard, précisément, de l'attente sociale qu'elle pourra l'être.

Si la théorie bourdieusienne est fondée sur le présupposé de ce qui s'est trouvé rétrospectivement qualifié d'univorisme, l'erreur consiste à postuler que la tendance générale, dans tous les milieux sociaux, à la diminution des profils univores (légitimes d'une part, illégitimes de l'autre), implique mécaniquement l'effacement de la logique de la légitimité. Par définition, l'omnivorisme désigne la capacité, sans limitations ou inhibitions quelconque, à aimer et consommer *a priori n'importe quoi*. Dès lors, on ne peut faire de l'*omnivorisme* le corollaire mécanique de l'assouplissement de l'univorisme ; et de cet assouplissement, on ne peut déduire *a priori* seulement un *multivorisme* (encore une fois, « tout sauf *a* » = « jamais *a* » et non « toujours le contraire de *a* »). On ne pourrait qualifier en effet d'omnivore tout non-univore, qu'à la condition qu'il soit impossible de corrélérer à une appartenance sociale l'*absence* de consommation d'un bien quelconque ; sinon, encore une fois, à valider l'hypothèse fumeuse d'un hasard systématique...

En termes esthétiques, les années qui nous séparent de *La Distinction* ont vu se multiplier non seulement les médias, mais les genres et sous-genres. Qu'on prenne alors une subdivision de l'un de ces genres (et la logique est vraie aussi bien dans les autres branches du même genre, que dans tous les autres genres) : du « rock » vient le « métal », puis le « métal » a amené le « death metal », le « black metal », le « doom metal », le « hardcore », etc. – un expert nous dirait que l'on n'a couvert là que l'arbre cachant la forêt. On assiste, en réalité, à un profond mouvement d'*extrémisation*, au sens d'Ardenne : toujours plus rapide, plus complexe, plus technique, plus violent, plus, plus, plus...

Toute l'argumentation de Glevarec revient à cet égard à prendre la complexification et la spécialisation comme marques d'une autonomisation¹ : les genres comme des « îles » ; *substituant* à la verticalité du classement entre genres ou entre œuvres, dans le modèle de la domination, un modèle purement horizontal qu'il nomme de « tablature »², dans lequel tout genre, autonomisé, est réduit à son esthétisation, îlots ou « archipels »³ de désir

¹ GLEVAREC, *La culture des individus à l'ère de la diversité*, op. cit., pp. 45-48.

² *Ibid.*, 45.

³ *Ibid.*, p. 46.

« incommensurable »¹. On y lira le passage du Sens à l'idiotie, et c'est le système de la valeur qui est mort-né : c'est qu'il n'y a pas à choisir entre vertical et horizontal.

Glevarec a cependant tout à fait raison sur un point, un mouvement de complexification interne aux genres implique qu'on ne puisse en considérer aucun, aujourd'hui, du point de vue de sa valeur symbolique, de façon univoque et homogène², de même qu'il ne peut être pensé simplement comme un espace autonome intégralement hiérarchisé³: ainsi, du « classique », allant des expérimentations dodécaphoniques au « best of Mozart » ; du « rock » servant de label aussi bien à Johnny Halliday qu'à Franck Zappa, sans que pour autant le fan de Johnny Halliday se définisse par rapport à celui de Zappa, mais pense plutôt son univers esthétique, en lien à la musique blues, au country, ou à la chanson française, prioritairement.

Si, dans les écrits de Bourdieu, par exemple, le jazz apparaissait encore comme une musique en voie de légitimation, le jazz, aujourd'hui – si l'on excepte certains sous-genres festifs, traditionnels, comme le *New Orleans*, ou l'ensemble des fusions pop – est indéniablement une musique perçue comme savante, qu'on ne peut écouter que dans des festivals dédiés et plutôt confidentiels⁴ ou sur les radios consacrées à la fois à la musique classique et au jazz.

On ne peut donc postuler, comme le fait encore Lahire de façon quelque peu étonnante, que *le rock* soit une musique en elle-même non légitime⁵ ; un tel jugement ne se maintient que du point de vue des profils « univores » légitimes traditionnels, fidèles à ceux que dépeignait Bourdieu, profils sinon en perte de vitesse, du moins en perte de légitimité. Mais ce n'est pas un argument contre la distinction ; simplement un argument contre le manque de finesse de l'observation.

Dans un monde où l'opposition de classe n'est pas dépassée, mais compliquée par d'autres clivages⁶, la dissonance ou la consonance elles-mêmes, rapports entre une *empreinte* et un lecteur réel, ne sont pas nécessairement verticales ; la verticalité ne référant qu'à la coordonnée des *classes sociales* ou du capital culturel, au sens où l'étudiait Bourdieu, dans une logique monofactorielle. Dès lors, des genres qui, sous le rapport vertical sont tous

¹ *Ibid.*, p. 28 et 46.

² *Ibid.*, p. 48.

³ *Ibid.*, p. 49.

⁴ Les plus célèbres tendent avec le temps à un devenir-éclectique, qu'on pense au Festival de Jazz de Montreux.

⁵ LAHIRE, *La culture à l'échelle individuelle : la transférabilité en question*, op. cit., p. 173.

⁶ Dont les phénotypes racisants et les nationalités (cf. Fanon, Saïd, Baldwin, Mbembe et bien d'autres) et le genre (cf. Beauvoir, Kristeva, Butler, et bien d'autres).

envisagés comme *populaires*, peuvent néanmoins se redoubler d'assignations ethniques, d'âge, de genre, au regard desquelles un goût singulier pourra être perçu comme consonant. Autrement dit, à moins de penser que l'époque soit lavée de toute empreinte, comme le postule Glevarec, il faut plutôt voir leur multiplication et leur complication, comme le postule Lahire ; ce qui n'implique pas pour autant, sans autre enquête, que toutes soient nécessairement également structurantes ou déterminantes ; que la « lutte des classes » ne demeurerait pas malgré tout, face à certaines problématiques, l'axe majoritaire.

Considérons donc un genre, ou sous-genre, au confluent d'un nombre indéterminé mais pluriel d'empreintes, en droit, autonomes. Posons, du point de vue de l'attente sociale, un profil donné comme déterminé au croisement de la convergence de deux empreintes ; si la personne considérée n'écoute qu'un et un seul genre de musique, correspondant à cette double détermination, on la dira « univore ». Si elle écoute plusieurs genres, relativement à une variable que l'on a dite horizontale (âge, genre, ethnie...), mais que tous ces genres demeurent homogènes, par rapport à la variable verticale de la hiérarchie symbolique, on parlera alors de « multivorisme », et non d'« univorisme ».

Que le facteur de la domination culturelle n'ait pas disparu, c'est ce que confirme une enquête de terrain d'Agathe Voisin, auprès d'adolescents de quartiers populaires parisiens et londoniens. Réagissant explicitement à l'hypothèse de Glevarec selon laquelle l'« illégitimité » sociale aurait disparu, Voisin montre que l'univorisme et l'illégitimité ne sont pas corrélés¹ : on peut être un multivore illégitime. Dans un premier sens, générique et donc sans réelle pertinence, le multivorisme se retrouve dans toutes les catégories. Cependant, ce qui est significatif, c'est que, dans les catégories populaires, il ne se redouble pratiquement jamais de consonance verticale – « certaines frontières musicales restent clairement des frontières sociales »² – ce qui confirme ainsi le constat général tiré par Lahire.

Le contraste entre les hypothèses générales de Glevarec, selon quoi nous vivrions dans un « régime contemporain de justice culturelle »³, et le retour de réel proposé par Voisin, se passe de commentaire et illustre à merveille l'irréductible et intrinsèque dimension politique de la sociologie, au-delà de toute prétention à la scientificité :

¹ VOISIN, Agathe, *Des jeunes « univores » ? Musique, ethnicité et (il)légitimité culturelle dans l'East-End londonien et en Seine-Saint-Denis*, in COULANGEON, Philippe et DUVAL, Julien, *Trente ans après la Distinction*, *op. cit.*, p. 114.

² *Ibid.*, p. 126.

³ GLEVAREC, Hervé, *La fin du modèle classique de la légitimité culturelle*, in Maigret E. et Macé E., *Penser les médiacultures*, Paris : Armand Colin/ INA, 2006, p. 97, et GLEVAREC, *La culture des individus à l'ère de la diversité*, *op. cit.*, p. 86.

La coupure entre *hip hop* et *Rnb* d'un côté, *rock* et *pop* de l'autre est visible dans les enquêtes statistiques. Glevarec et Pinet y voient deux univers musicaux jeunes¹ ; la présence significative d'employés et d'ouvriers dans l'univers *hip hop* ne les amène toutefois pas à décrire cette frontière comme sociale. Pour les enquêtés pourtant, cette frontière qu'ils mobilisent volontiers, l'est clairement.

« Y'a pas photo quoi. Pour moi rap va avec banlieue et banlieue va avec rap. Comme musique électronique va avec Versailles. Quand vous regardez aujourd'hui les Martin Solveig, Daft Punk et tout ça, c'est tous des gens issus de la bourgeoisie française de Versailles » (rappeur, 21 ans, sans formation, employé municipal, Bondy).

Sur les deux terrains, le *rock* est un genre « blanc ». [... Or,] ce que les adolescents mettent derrière « blanc » n'est pas qu'une couleur de peau. C'est indistinctement un marqueur social qui signifie classe moyenne sinon riche.²

Si cette étude confirme le constat de Lahire voulant que les dissonances dans les classes sociales inférieures demeurent rares, une autre étude de Prieur et Savage³ confirme quant à elle l'autre volet de ce constat, voulant qu'elles soient *beaucoup plus probables vers le bas*. Selon leurs enquêtes, en effet, la majorité des profils dotés d'un haut capital culturel se caractérisent aujourd'hui par un éclectisme culturel marqué. Cette sous-enchère d'obligations⁴ implique une plus grande permission à suivre son désir, ses goûts avec moins d'interdits (mais combien d'injonctions à l'éclectisme, précisément).

La distinction s'est déplacée de l'objet à l'appropriation, à la manière :

Force est de constater que nos sociétés occidentales contemporaines proposent une gamme de choix esthétiques infiniment plus large que la société qu'analysait Bourdieu dans *La Distinction*. [...] Il est logique que ces évolutions impliquent dès lors un nouveau mode de distinction, dont l'enjeu porte désormais moins sur le choix d'objets spécifiques que sur la manière dont on se comporte vis-à-vis de ces objets.⁵

Et aimer *plusieurs* choses, traditionnellement étanches ou distinctes, disposition naturelle du goût (au sens précis envisagé plus haut) dans le cadre d'une société liquide, cela n'a rien à voir avec la disposition à aimer n'importe quoi ; si bien que l'éclectisme réel, en tant que disposition individuelle, avant d'être une affaire de goût, dérive d'une compétence :

Du jour au lendemain, ce qui est « tendance » peut cesser de l'être, et les marques de vulgarités se changer tout aussi rapidement en signes de raffinement. [...]

Et si le choix des objets semble nous éloigner du « goût pur » kantien disséqué par Bourdieu, l'adoption d'une attitude quelque peu distanciée à l'égard de ces objets,

¹ GLEVAREC, H., PINET, M., *La « tablature » des goûts musicaux. Un modèle de structuration des préférences et des jugements*, Revue française sociologie, vol. 50, n°3, pp. 599-640.

² VOISIN, *Des jeunes « univores » ?*, op. cit., p. 123.

³ PRIEUR, SAVAGE, *Les formes émergentes de capital culturel*, op. cit., pp. 231-232.

⁴ EHRENBURG, *La fatigue d'être soi*, op. cit.

⁵ PRIEUR, SAVAGE, *Les formes émergentes de capital culturel*, op. cit., p. 233.

elle, nous y ramène tout droit. Or, la possibilité d’appréhender cette prolifération de choix avec un « discernement » particulier semble être l’apanage des classes cultivées.¹

La liquidité croissante de la culture a conduit à ce que la majorité des objets soient peu à peu, sinon entièrement libérés, du moins décollés de leur empreinte ; impliquant un renversement que certains diraient peut-être carnavalesque. Reste que, selon Douglas B. Holt, les quarante dernières années ont été marquées par « l’esthétisation des objets de la culture populaire et la popularisation des objets de la culture d’élite »².

Ce mouvement, en effet, a impliqué que :

La forme objectivée du capital culturel s’est vue, en grande partie, supplantée par sa forme incorporée. [...] En d’autres termes, c’est par leurs goûts incorporés que les élites culturelles cherchent à mettre en avant leurs pratiques de consommation elles-mêmes, indépendamment du contenu culturel auquel elles s’appliquent.³

Cette nouvelle forme de distinction est décrite, *d’une part*, par Prieur et Savage comme une forme d’« appropriation réflexive »⁴, marquée par une « [attitude] particulièrement verbalisée (dans ce type d’appropriation, le choix de chaque objet – qu’il soit destiné à la décoration, à la cuisine, à la toilette individuelle ou à tout autre usage du même genre – est susceptible d’être justifié et accompagné d’une narration développée » ; *d’autre part*, comme une « attitude spécialement distanciée et ironique »⁵.

Dans leur article, Prieur et Savage ne distribuent pas ces attributs en deux ordres de compétences distincts, comme nous le faisons ici. Cette correction nous semble nécessaire, parce que toute appropriation *distinctive* a toujours été réflexive – ce qui n’est pas le cas de toute appropriation. L’*ironie* et le *verbalisme* (ou la glose permanente, pour être plus précis) ne sont pas d’une même nature. N’oublions pas que Bourdieu parlait déjà avec raison de la

¹ *Idem.*

² HOLT, D.B., *Distinction in America? Recovering Bourdieu’s theory of tastes from its critics*, *Poetics*, vol. 25, n°2, pp. 103-104.

³ *Idem.*

⁴ Et nous ne les suivrons pas pour dire que toute “appropriation” soit réflexive ; on passe alors de la question sociologique à la question pédagogique, en regard de laquelle il n’est pas du tout tranché, au contraire pensons-nous, que soit requise la réflexivité dans l’appropriation ; la majorité des appropriations sont motrices, d’habitude... ; c’est un débat tout sauf secondaire, puisqu’un tel postulat implique la nécessité de la scolarité – la tendance majoritaire à prendre au sérieux la différence entre le « spontané » et le « scientifique » (différence faite par le psychologue russe Lev Vygotsky et reprise par la tendance majoritaire de la didactique du français), le simple et l’élaboré ; différence que l’on a jamais vue remise en question par aucun sociologue, aussi critique soit-il de l’école. Ces points seront poursuivis et développés dans la partie III. Notons que cela ne change rien aux points d’accord profonds qui nous rapprochent de ces deux auteurs par ailleurs.

⁵ PRIEUR et SAVAGE, *Les formes émergentes de capital culturel*, *op. cit.*, p. 234.

tendance du *lector* à étendre ses modes d'appropriation (proprement discursifs, analytiques) à tout objet. Mais il précisait, et là est le point de bascule : à tout autre objet *légitime*.

Le dominant d'alors ne pouvait qu'être sérieux, coller à son objet, puisqu'il existait une homologie de nature entre le lecteur et l'objet ; aux dominants *une certaine* culture, aux dominés, une autre culture, entre les deux pas de passages, la distinction était visible. Cela n'implique pas que l'élite culturelle d'alors se caractérisât par une absence de rapport affectif aux œuvres – la centralité de la participation et de la sensibilité dans la « nouvelle critique »¹, et en particulier dans l'école dite thématique, ou « de Genève » (celle à correspondre le mieux au *lector* de Bourdieu) témoigne précisément du contraire. La différence néanmoins demeurerait centrale avec les modes de consommation dits populaires, en raison d'une part d'un discours général sur une hiérarchie des affects et des œuvres, ainsi que des arts, voulant que seuls certains soient à même de provoquer des expériences de rang supérieur ; d'autre part d'un lieu commun faisant certes non pas passer l'exégèse pour le sens même de l'expérience esthétique, mais l'aptitude à l'exégèse, l'expertise, pour la condition *sine qua non* de celle-ci.

Si, depuis, l'évidence du Beau s'est trouvée dépassée, c'est que, une fois encore, seul *le regardeur fait le tableau*. L'ordre s'est renversé, et si auparavant, le commentaire venait donner prise au lecteur sur une œuvre qui d'abord s'était imposée d'elle-même, par ses qualités intrinsèques², c'est désormais le commentaire qui vient toujours en premier, légitimant l'expérience d'une œuvre, voire, dans les cas les plus radicaux, en constituant toute l'expérience. La valeur de l'objet ne tient plus en soi par son « aura », puissance propre à attirer l'attention du lecteur, mais par le fait d'être digne d'avoir attiré l'élection du regard de l'expert.

Œuvres illisibles et autres œuvres légitimes

Si l'on envisage la question du point de vue des publics, dès lors, il semble difficile de maintenir une échelle de légitimité entre les œuvres. Plus encore, « la culture savante traditionnelle » tend à devenir de plus en plus marginale ; cependant, nous suivons Prieur et Savage, pour conclure que « ce n'est pas parce que la culture “ noble ” n'est plus identifiable sous l'aspect qui était le sien dans *La Distinction* que le capital culturel a disparu »³.

¹ BARTHES, *Les deux critiques*, op. cit.

² POULET, George, *La conscience critique*, Paris : José Corti, 1971.

³ PRIEUR et SAVAGE, *Les formes émergentes de capital culturel*, op. cit., p. 239.

Nous n'entrerons pas dans le débat qu'ils ouvrent sur la légitimité de la qualification d'« omnivorisme », dont ils tempèrent l'empan, en s'appuyant sur plusieurs études, dont leurs enquêtes, qui tendraient à montrer que « la tolérance supposée des omnivores [ndr : synonyme sous leur plume de “privilégiés culturels”] a ses limites, notamment s'agissant de certaines productions spécifiques de la culture populaire »¹. Nous nous bornerons à indiquer qu'on ne peut prendre ce manque de tolérance comme un phénomène univoque, dès lors qu'on le met en perspective avec cet autre constat qu'ils mettent pourtant eux-mêmes en avant :

[Dans l'étude menée en Grande-Bretagne], le rapport que de jeunes *professionals* (représentants des professions intellectuelles supérieures) entretiennent avec la « télé-poubelle » (*Crap TV*), est intéressant : leur aptitude à identifier certains programmes en termes dépréciatifs leur permet de manifester leur connaissance « avertie » des indicateurs de goût, et, par conséquent, les autorise à regarder ce genre d'émissions culturellement illégitimes tout en échappant eux-mêmes à une catégorisation dépréciative.²

Si la tolérance désigne un relativisme *accompli* des valeurs (une mise en suspens de tout jugement normatif), cet exemple certes ne contredit pas leur affirmation générale. Cependant, si l'on entend tolérance, dans le sens de l'épreuve, de même qu'on parle de tolérance à la douleur, l'enquête montre que celle-ci peut s'avérer très forte, dès lors et à la condition que ces consommateurs *légitimes* se donnent des justifications, dans leur lucidité même. On peut même imaginer qu'elle soit le garant suffisant à se laisser aller à éprouver du plaisir à ce que, d'un point de vue normatif on réproouve, quand le dominant de *La Distinction* était verrouillé par une forme de surmoi esthétique. En résumé : *qui n'est pas dupe de son plaisir est tout à fait autorisé à s'y laisser aller*, ou dit autrement, *seul l'ignorant a tort d'aimer la médiocrité* ; comme si la « réflexivité » était la garantie que le plaisir ne touche alors plus qu'à l'occasion, quand il touche et définit même tout l'être de celui qui est présumé inapte à l'ironie.

On ne fait que reconduire le vieux cliché du dualisme entre activité et passivité, dans un contexte de relâchement généralisé. Si la question des limites de la tolérance des acteurs, eu égard à leurs systèmes normatifs, demeure ouverte – un être *humain* (c'est-à-dire un être social) sans *a priori* est-il seulement pensable ? –, en revanche il est certain que cette révolution du rapport entre regard et objet est, en droit, accomplie, faisant reposer en priorité, sinon entièrement, la légitimité sur les compétences, la *qualité* du consommateur.

¹ *Ibid.*, p. 232.

² *Ibid.*, p. 234.

Peut-on, cependant conclure de ce « pouvoir magique », comme le nommait Heinrich¹, du discours à produire la valeur, que le concept même d'œuvres légitimes n'a plus de place dans le champ social contemporain ? Si tel était le cas, alors l'éclectisme devrait être systématique. Or, non seulement, comme nous l'avons vu, si l'on s'intéresse aux publics, on constate une asymétrie verticale de la dissonance ; mais, plus encore, si l'on se penche sur le cas des œuvres qui, dans le panorama bourdieusien apparaissaient comme les plus légitimes (les œuvres qu'il disait d'avant-garde, et dont nous avons dressé une esquisse de poétique *illisible*), elles, demeurent aujourd'hui encore réservées à un public « capable de répondre à la mise en demeure » que Bourdieu supposait requise pour leur consommation.

Nous nous appuyerons sur une enquête de Stéphane Dorin² à propos des publics de l'Ensemble intercontemporain, « institution centrale et dominante dans le champ de la musique contemporaine »³. À travers l'étude de l'illisible que nous avons menée plus haut, nous ne prétendons pas avoir établi des catégories qui seraient, sans autre réflexion, sans aménagement, transposables de façon suffisante à d'autres arts que la littérature ; nous laissons donc cette question en suspens. Cependant, il est tout à fait pertinent, et même, précisément utile, de parler d'art illisible en un sens plus large, comme nous l'avons déjà fait avec l'art pictural, mais aussi avec la musique ; ainsi, le nom de Schönberg se retrouve-t-il dans tous les essais philosophiques ou poétiques sur l'illisible, l'inesthétique ou quelque autre qualification, aussi totémique que Mallarmé pour la littérature.

En tous les cas, on peut constater des familiarités, des déplacements avec la musique de même qu'on en a établies entre art et littérature idiote. Qu'on pense à une œuvre comme « 4'33 », de John Cage, dans laquelle un pianiste (ou orchestre, c'est selon) vient *ne pas jouer* d'un piano sur scène pendant la durée qu'indique le titre de l'œuvre. Elle constitue le type même d'une *performance* idiote : *est-ce de la musique?*, alors se demande-t-on infiniment, et puis l'on glose, et puis l'on glose... D'ailleurs, sous un certain rapport – qui sera, il ne faut pas en douter, distinctif – spontanément, pour qui le lit avec les lunettes parodiques de sa culture musicale, et sans chercher à en faire un commentaire, l'expérience est tout sauf illisible. En quatre minutes et trente-trois secondes, c'est même assez drôle ; si Cage l'avait écrite pour durer 4 heures, ce serait autre chose, mais cette durée implique une unité poétique qui provoque absolument cet effet.

¹ HEINICH, *L'art contemporain exposé aux rejets. Etudes de cas, op. cit.*, p. 9.

² DORIN, *Dissonance et consonance dans l'amour de la musique contemporaine. Les limites de l'omnivorisme musical dans l'auditoire de l'ensemble intercontemporain, op. cit.*, p. 100.

³ *Idem.*

On pense, en tous les cas, à plusieurs captations¹, en regardant lesquelles on peut se demander pourquoi le public demeure si silencieux... On l'imagine bien : le poids de l'habitus, s'il en fallait une configuration signifiante (pour ne pas dire manifestation) ; mais on ne *comprend* pas pour autant. Sont-ce eux ou nous qui sont plus proches de l'intention de Cage – même s'il va de soi que le savoir ne trancherait pas notre question ? Imaginons une performance où une deuxième série de sièges serait disposée de l'autre côté de la scène et où un public de non-initiés, ou d'initiés moins complexés (ce qui ne veut pas dire plus libres) regarderait le premier... – genre de dispositifs gigognes dangereux qui peuvent aussi bien conduire à mettre le roi nu, qu'à disqualifier le « vulgaire ».

Faut-il considérer la musique sérielle d'un Schönberg, ou encore le free jazz, de façon métaphorique, comme *incompréhensible* et/ou *extrême*, par la prédominance de l'a-tonalité heurtant ce que l'on peut postuler comme une prédisposition biologique entre harmonie phonique et psychologique (*disposition parmi les plus partagées...*) ? Peut-on même parler de musique incompréhensible ?

Qualifions – hypothétiquement, parce que des effets de surface du moins permettent de le postuler – la musique ultra-contemporaine désignée par l'étude de Dorin comme illisible. Autrement dit, par définition, selon nos développements antérieurs, comme une musique résistant *absolument* aux dispositions les plus communément spontanées, chez tous ceux dont un processus d'appropriation institutionnel ou personnel n'a pas modifié l'image de ces œuvres, pour les rendre potentiellement lisibles par substitution et naturalisation de l'expertise.

Il faut noter que si, concernant la littérature, le mécanisme de substitution le plus fréquent, le commentaire, peut céder totalement la place à l'expérience sensible, de façon aisée (« comment parler des livres que l'on n'a pas lu ? »), sautant par-dessus les pages, construisant une glose savante à partir de quelques bribes ôtées au texte ; concernant la musique, si les moyens de captation/reproduction permettent d'en faire de même, il n'en va pas ainsi du concert de musique « classique » (auquel cas cette modalité se rapprocherait, en littérature, de la lecture à voix haute), où l'on est tenu – par les regards, le couvercle de silence exigé de la foule dans ce type de musique – de supporter l'expérience ; ce qui, dans le cas des musiques atonales tient souvent de l'épreuve, d'une forme d'extrême en soi.

¹ Par exemple, URL : <https://www.youtube.com/watch?v=JTEFKFiXSx4>. Consulté le 30.08.18.

Pour revenir à l'étude de Dorin, comme il fallait s'y attendre, de façon majoritaire le public est composé de la fraction la plus experte des auditeurs de musique ; dont, pour une part importante, de musiciens (au moins amateurs). Dorin, empruntant à Riffatterre un concept qui désigne ici exactement, par glissement, un transfert du « lector » bourdieusien, parle d'« archiauditeur »¹. Or, ce profil est directement corrélé à un capital scolaire élevé : « le goût pour la musique contemporaine est [...] associé de manière assez étroite à l'appartenance aux professions intellectuelles supérieures, très bien dotées en capital global, mais mieux dotées en capital culturel qu'en capital économique »² – cette dernière remarque corroborant l'hypothèse de deux *élites*, « artiste » et « bourgeoise », de Heinich³ exposée plus haut.

Les chiffres parlent d'eux-mêmes : 50% du public de l'Ensemble intercontemporain en 2008 possède au moins un niveau bac +5 (dont 21%, un doctorat) ; 95% des auditeurs possèdent le bac ou davantage, et parmi les 5% restants, une part très importante ne le possède pas certes, mais *pas encore*, parce qu'il est en train de le préparer⁴.

En comparant ses résultats avec ceux obtenus par Pierre-Michel Menger en 1983⁵ dans la même institution, Dorin constate que, si la variable des diplômes n'a pas varié, en revanche, celle de l'âge a notablement bougé, le public ayant significativement vieilli.

Cette évolution indique selon nous explicitement les effets des transformations dans la mécanique de la légitimité, et les limites de ces transformations. Dès lors que, d'un point de vue majoritaire, les œuvres ne sont plus l'étalon de la légitimité, supplantées par les manières d'appropriation, et dès lors que, de façon générale, la culture populaire a tendu à se légitimer davantage, le pouvoir des œuvres les plus exigeantes à configurer le champ général de la légitimité n'a pu que baisser. Pour répondre à la question que nous posons plus haut, si l'échelle de légitimité des œuvres n'a plus la même force de configuration du champ social, en revanche, dans cet assouplissement, les œuvres qui, sur cette échelle, apparaissaient comme les plus légitimes, demeurent attachées à cette détermination. Si en un sens, en s'effaçant du champ social commun, elles perdent en force distinctive, elles en deviennent en même temps encore plus essentiellement distinctes, hors-champ de la vie de la plupart, dans une forme de tension proche du sens très spécifique de l'aristocratie aristotélicienne, selon

¹ *Ibid.*, p. 101.

² *Ibid.*, pp. 101-102.

³ HEINICH, *L'élite artiste. Excellence et singularité en régime démocratique*, op. cit., p. 271.

⁴ DORIN, *Dissonance et consonance dans l'amour de la musique contemporaine. Les limites de l'omnivore musical dans l'auditoire de l'ensemble intercontemporain*, op. cit., p. 102.

⁵ *Ibid.*, p. 100.

lequel à la fois, tout mode de vie et toute organisation sociale, en droit, peuvent s'avérer les meilleures possibles, dans un contexte donné, mais à la fois le mode de vie spéculatif demeure, du point de vue absolu, le meilleur d'entre tous, réservé au plus petit nombre.

En trente ans, ces œuvres, rapportées à leur seule valeur de légitimation sociale, ont perdu en attrait ; elles sont dès lors prioritairement l'apanage d'un public exigeant, dans une logique de recherche, d'apprentissage, de développement d'une expertise¹. En conclure à la nécessité du développement d'une telle expertise pour faire *une quelconque expérience* de ces œuvres, comme le fait encore Dorin, voilà ce que nous entendons remettre en question, une fois encore.

II.2.1.2 *Le mythe de la libéralisation du goût*

La fausse dialectique du lecteur théorique et du lecteur empirique

Comme nous l'avons dit, au-delà des points de désaccords que l'on peut avoir à son endroit, et de leur importance, il est un héritage du structuralisme que nous retenons, celui d'avoir dé-traditionnalisé le savoir, l'art et la culture. Ce faisant, il a permis de mettre au jour le caractère *impur* des schèmes (soit leur composition mixte, d'aspects *à la fois* cognitifs, affectifs, sociaux...), et la persistance de ce que nous avons nommé l'empreinte dans leur reproduction comme dans les mécanismes de leur modification ; qui pour cela est toujours en principe, du moins en partie, réactive.

Plus avant, ce que la *liquidification* du monde a permis d'identifier, d'un point de vue théorique, c'est la part entre conditions sociales et conditions structurelles d'accès à une *manifestation* culturelle (pour ne pas restreindre la définition de l'art aux œuvres, au sens traditionnel, dans un contexte où devient dominante la performance). La grande machine à soupçon du poststructuralisme et les approches descriptives de la sociologie ont largement levé le voile sur les *fausses identifications* qui ont toujours indûment tenu des publics à distance des œuvres.

Dès lors que la culture la plus légitime, aujourd'hui, fonctionne par reprise et citation du réel, brouillage des registres et références, les esprits qui s'effaroucheraient à l'idée que l'on

¹ DORIN, *Dissonance et consonance dans l'amour de la musique contemporaine. Les limites de l'omnivorisisme musical dans l'auditoire de l'ensemble intercontemporain*, op. cit., p. 112.

« profane » le patrimoine en lisant les œuvres-monuments « n'importe où, n'importe quand, sans les finir, en bovarysant » (pour gloser Pennac¹), seront aujourd'hui taxés de réactionnaires (quelle que soit leur influence médiatique, et la part statistique de la population qu'ils représentent). Même si Alain Finkielkraut devait être à l'image de 90% des enseignants par exemple, en un sens ces 90% demeureraient absolument minoritaires – appartenant au passé, d'où les déchirements politiques nombreux qu'on observe aujourd'hui.

Notre questionnement n'est pas en propre sociologique ; parmi les différents tableaux proposés, nous pouvons simplement juger de la base empirique sur laquelle ils prétendent établir une description générale d'époque, d'une part ; d'autre part, nous positionner, non pas en avançant de nouvelles données empiriques, mais au regard de la synthèse que nous en avons proposé. Mais – et quoiqu'il en soit du degré effectif de *libéralisation* des goûts – il y a un point sur lequel nous pensons la critique sociologique comme intrinsèquement insuffisante.

La sociologie peut se définir comme une méthode d'observation objective des pratiques sociales effectives, et peut, incidemment, produire un modèle d'explication de ces pratiques ; cependant, elle peut tendre alors à *socialiser* les dispositions structurelles et à envelopper l'acteur implicite, jamais réductible à un groupe social, dans les seules catégories sociales où il peut être décelé (pour donner un exemple : c'est *parce qu'*une personne possède des compétences analytiques élevées qu'elle aime un art dont la pratique effective (*disponible*) inclut fortement, voire se résume à cette dimension).

Tout le problème est qu'on ne peut déduire d'une absence en fait une absence en droit ; on ne peut déduire, autrement dit, du fait qu'une possibilité ne soit pas encore imaginée ou pratiquée qu'elle soit pour cela inimaginable. Or, poser l'explication sociologique comme modèle de compréhension non plus des déterminations, mais des conditions de l'action, revient implicitement à poser les conditions sociales comme étant la seule cause d'une inhibition illégitime dans l'appropriation des œuvres. Soit qu'on postule, comme le faisait Bourdieu, qu'on a alors purifié l'acteur implicite en le débarrassant du jeu de la « distinction », et rétabli le jeu scolaire nécessaire d'une juste médiation (authentiquement égalitaire) requise pour les œuvres ; soit qu'on pose que, par-delà ces logiques de distinction, dès lors qu'on a levé les injonctions sociales implicites, ne reste plus que le seul rapport esthétique authentique : singulier, individuel, sans barrière entre le désir et l'objet, les

¹ PENNAC, Daniel, *Comme un roman*, Paris : Gallimard, folio, 1992, p. 162.

élections et non-élections étant, dans ce cadre, liées seulement à des « logiques d'existence » comme nous l'avons vu.

C'est la considération de conditions *intrinsèques* à « l'objet » – c'est-à-dire, de rapports de tautologie entre l'objet et une manière sinon un schème privilégié – qui tranche entre ces deux positions. Dans un cas, la *conversion* est purifiée, dans l'autre, elle est absolument levée –, mais demeure la conviction, dans les deux cas, que l'action sera *libre et non faussée*, dès lors qu'on aura lavé les jeux esthétiques des seules impuretés du voile de la domination symbolique. Tout l'enjeu est de montrer comment maintenir, contre les uns, que des conditions structurelles existent bien, tout en maintenant contre les autres que celles-ci ne sont pas pour autant nécessaires ; autrement dit, dans les termes les plus couramment employés du débat, que l'opposition entre lecteur empirique et structurel est une fausse opposition.

Les limites de la liquidification sont le signe des conditions structurelles

Nous l'avons vu plus haut, Lahire accusait Bourdieu, dans son étude des œuvres les plus légitimes (dont le sens est *alors* de requérir une plus grande appropriation que les autres et qui, comme nous l'avons vu, n'a, en fait – mais pas en droit— jamais lieu sans la médiation de l'école) de trop prendre au sérieux, en un sens, le discours de l'école¹ ; négligeant ainsi la réalité des *réappropriations* non scolaires des œuvres.

En supposant l'existence d'un « *contrat de lecture* entre l'émetteur et le récepteur » établi sur la base des présupposés qui leur sont propre » [*Les Règles de l'art*, Seuil, éd. De 1992, p. 329], Pierre Bourdieu donne une image grossière – et peu informée des travaux historiques et sociologiques sur la réception ou l'appropriation culturelle – de ce en quoi peut consister une expérience de lecture.²

Nous ne pouvons que le suivre lorsqu'il voit à l'œuvre dans cette sociologie une tendance à naturaliser les logiques structurelles et à « surévaluer les capacités des “ dominants ” à acculturer les populations les plus “ dominées ” »³. Certes, si l'on veut cerner les logiques individuelles réellement à l'œuvre, il convient de compliquer la seule donnée du positionnement symbolique de la domination (à quoi, on l'aura compris, l'analyse bourdieusienne tend à réduire la question), par la prise en compte d'un ensemble de conditions liées aux parcours singuliers, expliquant que, dans l'expérience, puissent aussi se

¹ LAHIRE, *La culture des individus*, op. cit., p. 67.

² LAHIRE, *Champ, hors-champ, contrechamp*, op. cit, p. 51.

³ *Ibid.*, p. 50.

jouer des logiques d'investissement biographique, psychique, nullement réductibles à la position sociale¹. Celles-ci obéissent à des dimensions d'investissement fictionnel que l'on suppose souvent à tort le propre des lecteurs peu dotés en capital symbolique ou lisant moins, quand les études de terrain montrent qu'elles sont transversales à l'ensemble de la population².

Soit, mais dans les mêmes pages, Lahire précise que, concernant les modes de lecture distinctivement experts ou professionnels³, nommés aujourd'hui *littéraires*⁴, ceux-ci sont le propre des lecteurs les plus dotés, et que toutes les œuvres⁵ ne se prêteront pas indifféremment à la possibilité d'un investissement « éthico-pratique »⁶ dont il décrète qu'elles « ne peuvent remplir cette fonction auprès de tous les lecteurs », en raison de leur complexité stylistique et thématique⁷. Ailleurs⁸, il va même jusqu'à comparer les conditions d'accès aux œuvres esthétiques les plus légitimes, à celles requises pour la compréhension et la pratique des mathématiques ; analogie tout à fait révélatrice d'une essentialisation par défaut du caractère spéculatif des pratiques majoritaires d'experts, que nous envisagerons plus loin. Sa lecture ne change donc rien au défaut que nous identifions chez Bourdieu ; davantage, elle reproduit exactement (au moins empiriquement, si ce n'est même idéologiquement) ce qu'il reproche à Bourdieu : l'impossible appropriation populaire du « légitime ».

Et cela n'a rien d'étonnant, si l'on se limite à la force autonome et immanente d'une libéralisation des goûts et pratiques. Certes, dans les faits, comme nous l'avons vu, cette tendance sociale au relativisme a eu son efficacité. Le refus de la hiérarchisation implicite entre les manières, les remises en cause répétées et conséquentes, d'un point de vue théorique, de cette hiérarchisation ont permis que se complexifient les mécanismes de légitimation ; des milieux auparavant clandestins, par leur coagulation, leur mise en réseau – et la fluidification qu'opère le marché dès lors que le potentiel de profit en apparaît – permettent un rapport de chacun, authentiquement décomplexé, voire, davantage, valorisé, à sa culture. La figure mythologique « hyper-moderne », selon l'expression de Lipovetsky, le héros, en est le *geek*. Nous insistons sur le possessif, car, ce que le relativisme produit d'émancipation, il ne le peut

¹ LAHIRE, *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*, Paris : Nathan/VUEF, 2001, p. 11 et p. 113.

² *Ibid.*, p. 110.

³ Dont il remarque judicieusement, contre la doxa littéraire, qu'ils ne sont pratiqués exclusivement que dans le cadre restreint d'une activité d'étude ou de lecteur professionnel

⁴ Concept qui sera exposé et critiqué dans la partie III.

⁵ Il parle de roman, puisque c'était le corpus de son étude, mais cela se dira encore plus aisément de la poésie.

⁶ LAHIRE, *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*, *op. cit.*, p. 107.

⁷ *Ibid.*, p. 111.

⁸ LAHIRE, *La Culture des individus*, *op. cit.*, p. 87.

pas en critiquant les hiérarchies dans leur fonctionnement, les attaquant de front ; mais en niant à la racine leur principe, les ayant d'emblée écartées. Le problème est que, quelle que soit la force de ses arguments, il ne peut délégitimer les hiérarchies qu'en les catégorisant comme des *illusions*.

En résumé, la force critique du relativisme est de pouvoir montrer qu'il n'existe aucun fondement *rationnel* à aucune hiérarchie. Le principe de la hiérarchie s'évanouissant à chaque fois que l'on tente de démontrer sa consistance. Dans le style de Diogène¹ : si Platon avait pu démontrer la République, selon la raison, nous ne vivrions pas aujourd'hui en démocratie...

Néanmoins, cette critique ne peut devenir effective qu'à la condition qu'elle opère une reconfiguration du monde, dont la mécanique de pure négation – la négation de la négativité – demanderait une transformation du langage bien plus profonde que ce que la société contemporaine prétend avoir accompli. Quelques slogans n'y suffisent pas, derrière le vernis des plaquettes de pubs, les injonctions paradoxales du marketing, *les just do it* répétés ; les « gens » voient bien que ce langage n'a pas transformé le monde entièrement – parce que l'on n'est quand-même pas parvenu à les refermer, à refermer leur monde à hauteur de cette novlangue-là (iconico-verbale) ; cela peut tenir tant que les besoins vitaux sont comblés ; en temps de crise, cela devient plus difficile.

En réalité, ce ne sont donc pas les textes eux-mêmes qui font le partage entre les lecteurs. Si un lecteur n'a pas d'abord intégré fortement l'idée que le texte auquel il ne comprend rien, ce mur qui lui résiste, est en même temps transparent pour autrui – actuellement ou potentiellement – il pourra, sans aucun souci, s'en détourner, de même que le chat n'a pas besoin de savoir que les fruits sur lesquels il dort comme sur un simple talus d'herbe peuvent être mangés, aussi longtemps que les champs alentour regorgent de souris².

L'éthique du chat est peut-être la meilleure ; l'enjeu est que, vivant dans un monde ouvert, dans lequel le sens est un problème fondamental, un monde d'hommes et non de chats, il n'existe sans doute que peu de gens pour être satisfait de leur sort au point de ne pas voir tout ce qu'il reste à manger dans le monde, et le vide que cela creuse en eux.

S'il n'y a pas de preuve qu'une *autre* manière soit possible, alors le choix et l'adhérence à l'une d'elles (la *sienne*) sont en soi un critère suffisant. Certes. Mais il existe d'autres

¹ Je me réfère à cette anecdote rapportée par Kierkegaard (KIERKEGAARD, Soren, *La répétition*, Paris : éditions Rivages poche, 2003, p. 29.), selon laquelle, pour contrer la réfutation éléate du mouvement, Diogène se serait levé et aurait marché de long en large dans la pièce, tout simplement.

² ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Paris : Gallimard, folio, 1969, p. 71.

manières ; et pourquoi ne seraient-elles pas préférables ? Plus encore, quoiqu'on puisse avoir tort collectivement, et même, majoritairement, d'autres manières se présentent non seulement comme possibles, mais désirables, selon un jeu de position, de légitimation, d'autorité, de présence et de forces.

Certes, le réel est toujours imprévisible, et, contemporaines d'une époque se racontant sous le signe de la complexité, les approches du monde social tendent de plus en plus, comme nous l'avons vu, à se constituer à l'échelle individuelle, avec comme concepts-clefs la variation et la singularité. Certes, en droit, une rupture avec l'école n'offre jamais une preuve de rupture ou d'exclusion de la (ou d'une) culture légitime. Ainsi, il faut toujours se demander si l'école, en l'occurrence, institue la seule culture légitime ; voire, aux temps postmodernes, si elle n'est pas la garante d'un conservatisme raillé par les tenants de la culture *véritable* – quoique minoritaire, ou, plus précisément, d'autant plus véritable qu'elle est minoritaire, ignorée de la *masse*. Un désaccord ou une rupture avec la culture scolaire n'est jamais la preuve que quelqu'un, par ailleurs, n'est pas parfaitement intégré dans d'autres cercles de culture légitimes ; de même qu'il n'est pas impossible que la rupture ne tienne pas du rapport à la culture, hypostasiée, mais à des aspects relationnels avec le milieu, l'enseignant, etc... ; si bien qu'un élève peut tout à fait développer une passion *personnelle* pour la littérature qui peut se trouver contredite par l'enseignement de celle-ci.

Cette remise en question de la logique simple, duale, dans le rapport à la culture scolaire, répond précisément à l'infléchissement très pertinent que Lahire fait subir, dans le sens déjà évoqué, au concept de domination symbolique, qui dans sa forme trop dichotomique repose sur l'*a priori* que « [pour] filer la métaphore du jeu : tout le monde joue au même jeu, avec les mêmes objets et les mêmes règles, les joueurs ne se distinguant entre eux qu'en fonction des atouts qu'ils ont en main »¹. Or, selon le même auteur, « il n'y a [...] inégalité que parce qu'il y a forte désirabilité collective entretenue »². Pour le dire autrement, la « distinction » se cristallise autour de la rareté, d'entre des phénomènes collectivement désirables (ainsi respirer, quoique collectivement plus que désirable, ne *distingue* pas³...).

En résumé, la domination culturelle est relative à une société à la fois intégrée et différenciée (ce qui en fait donc une problématique hautement moderne)⁴. Sans cette combinaison, chaque milieu, auto-organisé et polarisé, est appelé à se refermer sur lui-même,

¹ LAHIRE, *La culture des individus*, op. cit., pp. 65-66.

² *Ibid.*, p. 39.

³ *Ibid.*, p. 40.

⁴ *Ibid.*, p. 42.

dans l'indifférence des autres, établissant pour chacun l'échelle de ses valeurs – échelle pouvant, dans cette configuration, être inverse d'un milieu à l'autre, sans que le fondement d'aucune de ces échelles n'en soit en rien inquiété. Ainsi, « il faut [...] que [le sujet] ait un minimum de foi, de croyance dans la légitimité et l'importance de cet univers culturel »¹.

Cela implique-t-il qu'il faille savoir ce qu'est *effectivement* l'objet pour le désirer ? Non, sans quoi, cela signifierait que l'intégration des milieux serait impossible : sans lire Proust, en effet, on peut savoir qu'il faudrait l'avoir lu (et ainsi se crée la hiérarchie...) et ne connaître que son extrême distillation dans le lieu commun de « la madeleine de Proust », voire même le seul nom de l'auteur – comme quoi, il n'y a pas que les experts à parler de livres qu'ils ne lisent pas... La mécanique tient du seul fait de porter foi en un milieu dont le pouvoir à établir une échelle de valeur *me* situe, à un degré de l'échelle ; on considérera alors comme meilleur ce qu'on pourra pourtant le moins aimer ; et l'on se considérera comme moins bon que ceux qui l'aiment et/ou le comprennent. On se vit par les yeux d'Autrui. Ce constat-là est assez classique, en lui-même ; mais de façon complémentaire, il suffira qu'on ignore ou déconsidère le milieu qui établit *telle* échelle de valeur, pour que l'on cesse de se sentir inférieur à ceux qui, dans ces milieux, sont plus performants que nous ne le serions. On peut vivre en parfaite bonne conscience, dans l'ignorance des œuvres dites légitimes ; mais si l'on accepte (bon gré ou mal gré) la validité du milieu établissant cette légitimité, alors on ne pourra que se jauger soi-même négativement, relativement aux objets qui y prennent la plus haute valeur.

En résumé, il n'y a pas de point d'absolu de la légitimité, dans aucune société ; l'effet de légitimité n'est pas une loi déterministe (ce qui pousse les gens à être dociles, essayer de paraître légitimes), « n'a pas de prise permanente, quels que soient les domaines ou sous-domaines culturels concernés, parce qu'il rencontre des [sujets] qui disposent de moyens de résistance ou d'indifférence collectifs constitués, portés et garantis dans ce cadre d'instances de légitimation concurrentes : clubs de fans, lieux de concerts [...] »².

Cela à moins d'imaginer qu'une société fonctionne *absolument* comme une école ; l'école seule est l'institution d'un point de légitimité absolu. Ainsi, comme le pointe Lahire³, il existe un ensemble de mécanismes de légitimation parallèles au seul organe officiel de la légitimité (qu'est l'Etat, et avec lui l'école) : « ce n'est pas toujours une institution officielle qui

¹ *Idem.*

² *Ibid.*, p. 53.

³ *Ibid.*, p. 47.

dispense la légitimité, mais le mode informel du consensus de groupe »¹. Ces *milieux* s'organisant de façon autonome, font coagulation, font communauté, contre-légitimation et « les groupes de pairs forment des instances relativement autonomes de consécration et de hiérarchisation »².

Ce que les sciences sociales développent de précautions méthodologiques, comme paravents à l'erreur, si elles permettent d'*affiner* toujours davantage le portrait du réel, n'enlèvent rien à l'expérience empirique des constantes majoritaires. Ainsi, quoiqu'on ait pu haïr l'école, par exemple, et s'empresse de se fondre dans et/ou d'instituer des modèles de contre-culture, la force avec laquelle on y adhère, la fierté que l'on affiche à leur endroit, ne sont jamais que proportionnelles à la force d'attraction et de configuration du *centre* honni ; les milieux d'adhésion ne sont jamais isolés, ou neutres ; ils ne sont en fait jamais pure positivité, mais force centrifuge. Il faudrait, pour que ce ne soit pas vrai, que soit réalisée, autant qu'elle l'a peut-être souhaité, la formule magique lancée par Thatcher : *There is no such thing as society*³. Pour que cela marche, il faut plus qu'un slogan, lancé dans le jeu du langage, qui est multiplicité et ouverture, il faudrait, comme nous l'avons déjà dit, une véritable « novlangue ». Dès qu'un locuteur entre dans le langage, il y est entré tout entier ; bien avant l'école, dès le premier mot – et dans un mot seul, ouvert, il y a bien plus de langage (de possible) que dans un mot d'ordre figé-ficelé, comme l'a vu Baetens. Il faudrait donc d'emblée avoir transformé le langage si bien que n'y existe plus que ce slogan, lui-même purement positif ; toute propagande a toujours été tentative de fermeture de l'ouvert, et le langage ne peut y être que re-fermeture, non pas fermé d'emblée ; sans quoi il n'aura pas pu, même, être langage.

C'est parce que notre monde liquide, contre l'oxymorique et idéologique « société d'individus » avancée par Glevarec, et quoique dans un état moins solide que dans la première moitié du 20^{ème} siècle, fait toujours société, que l'individu entendu comme l'atome du social n'existe toujours que dans la tête de certains. Les schèmes, ainsi, continuent à se poser en termes relationnels, pris, englués dans leur empreinte, selon des jeux de positionnement/distinction qui, pour s'être complexifiés, s'être précisés selon un jeu de séries de déterminations diverses, continuent, dans chacune de ces séries, à poser des hiérarchies voire ce que l'on pourrait nommer des *assignments sociales à résidence*. Elles n'ont peut-être

¹ Robert Castel cité par Lahire (*Ibid.*, p. 53).

² *Ibid.*, p. 47.

³ Dans une interview pour le magazine *Women's Own* en 1987.

plus exactement la même valeur qu'auparavant ; néanmoins, le mythe voulant qu'une libéralisation de l'économie aurait marqué un amoindrissement du rôle de l'école dans l'appropriation des places (le mythe du *self made man*) est elle-même à tempérer, si ce n'est à nier carrément, selon les observations de Allouch sur ce qu'elle a nommé la société du concours¹, marquant une diffusion (ce qui précisément dit l'empire de son principe) du scolaire à l'ensemble de la société.

Des « faits » parlant d'eux-mêmes contre notre hypothèse ?

Laissé à soi-même, le désir n'est force suffisante de détermination que dans le cadre radical (qu'il s'agisse d'un moment, d'un acte, ou qu'il s'agisse d'un état) de l'inhibition de l'autrui : qu'à se déployer dans la structure effective d'une idiotie subjective ; le délire ne fait loi *a priori* que dans le délire. Le cadre dé-lisant peut constituer un idéal de lecture légitime. On en trouve une formulation particulièrement claire dans un texte de circonstance, la *Lettre à un critique sévère*, de Deleuze. Savoir si ce point de vue dépasse l'occasion et synthétise une conception proprement deleuzienne de la lecture est un problème d'exégèse que nous laisserons de côté, pour nous demander plutôt si *un tel positionnement stratégique* est à même de parvenir à son but (soit une déscolarisation effective).

Parlant en particulier de *L'Anti-Œdipe*, qu'il juge encore trop « sage » et « académique » à son goût, Deleuze décrit ce lecteur de la façon suivante :

Je suis frappé de ceci : ceux qui trouvent que ce livre est difficile, ce sont ceux qui ont le plus de culture, notamment de culture psychanalytique. [...] Au contraire, ceux qui savent peu de choses, ceux qui ne sont pas pourris par la psychanalyse, ont moins de problèmes et laissent tomber sans souci ce qu'ils ne comprennent pas. C'est pour cette raison que nous avons dit que ce livre, au moins en droit, s'adressait à des types entre quinze et vingt ans.²

Tout est dans la précaution oratoire : « au moins en droit ».

Pour Deleuze, ici, un livre est une « petite machine a-signifiante ; le seul problème est “est-ce que ça fonctionne, et comment ça fonctionne ?” Comment ça fonctionne pour vous ? Si ça ne fonctionne pas, si rien ne passe, prenez donc un autre livre. » Éthique de la lecture, qu'il nomme « lecture en intensité », dans laquelle « quelque chose passe ou ne passe pas. Il n'y a

¹ ALLOUCH, *La société du concours. L'empire des classements scolaires*, op. cit.

² DELEUZE, *Lettre à un critique sévère*, op. cit., pp. 16-17.

rien à expliquer, rien à comprendre, rien à interpréter. C'est du type branchement électrique. » Manière de lire qui « rapporte immédiatement un livre au Dehors. Un livre, c'est un petit rouage dans une machinerie beaucoup plus complexe extérieure »¹.

Dans cette posture de circonstance c'est, davantage qu'une opposition au paradigme *scolaire* qui s'esquisse, un refus même de la notion d'appropriation requise de la Culture. Ce n'est non pas un des sens de la médiation qui est refusée, mais la médiation elle-même, dans tous les sens.

Dans ce cadre pragmatique, l'accomplissement de soi enveloppe tout l'acte, jusqu'à la vérification dont il est la seule loi. Le dé-lire se généralise jusqu'aux approches critiques les plus légitimes. À cet égard, c'est plutôt à la « déconstruction » derridienne que l'on songera, forme paradigmatique de la critique artiste, plus précisément que l'approche deleuzienne de la littérature somme toute assez proche, quoiqu'idéologiquement opposée, de la critique thématique tout à fait classique.

Or, comme il existe des manières diverses de se conformer, il existe diverses manières de dé-lire ; et aussi délirante soit-elle, la radicalisation idiote de la critique n'en constitue pas moins le stade ultime d'incorporation et de maîtrise que demande toute *déformation*. S'il s'agit d'une sortie de la conformité, c'est une sortie à l'intérieur. Pas de déconstruction sans première conversion ; et, plus encore, la singularité dans la déformation des codes est toujours exactement proportionnelle à la profondeur de leur maîtrise ; dans ce cadre, plus l'acte délire, plus il constitue le devenir-artiste d'un acteur idéal : loin de nier la scolarisation, sa forme artiste en constitue la radicalisation. Pour s'en convaincre, il suffit d'imaginer un non-expert qui jouerait à fabriquer des œuvres. Il serait aussitôt démasqué.

Dès lors, si les faits, plus que simplement les discours, démontrent l'impuissance de l'idiotie à libéraliser de façon complète les pratiques et goûts, ces faits ne constituent-ils pas la preuve irréfutable de ce que vainement on tente de questionner, c'est-à-dire la scolarité intrinsèque de ces œuvres ?

Une fois qu'on a mis de côté tout ce qui dans les actes relève d'aspects certes essentiels – on n'a jamais vu un être sans corps... – mais contingents à la réussite de la lecture, de quelque manière que ce soit, selon n'importe quelle image ; une fois que l'on s'est débarrassé de tous les *il faut* (tel le *il faut être sensible à la jouissance de ne rien comprendre* : lieu commun de la critique poétique), l'œuvre demeure-t-elle, en dernier ressort, rapportée à une manière dont

¹ *Ibid.*, p. 17

l'acteur implicite coextensif implique la mécanique de la conversion experte ? Ou alors cette expertise ne dit-elle, de façon tautologique, que le schème qu'on prend pour extension unique de l'œuvre, en droit, quand elle ne l'est qu'en fait, par manque d'autres solutions, ou plus profondément même, en raison d'un réel « impensé »¹ ? C'est, nous le rappelons, la problématique d'ordre ontologique que pose l'idée de littérature : a-t-on lu un poème ?

C'est systématiquement le rapport entre potentiel et actuel qui est à interroger ici ; et la définition même d'un lecteur empirique qui, si on l'oppose à celle du lecteur structurel ou théorique, se trouve toujours *de facto* rabattu, quant à sa puissance actuelle, sur ce que nous nommerons sa puissance *factuelle* : comment mieux conforter, dès lors que l'assouplissement des composantes sociales de l'agir s'est relâché, l'axiome de scolarité ? C'est à partir de la pensée (anti)pédagogique de Rancière, proposition parmi les plus radicales d'un modèle d'apprentissage non scolaire, que nous envisagerons la question ; à partir de l'articulation entre intelligence et volonté qui en constitue le cœur.

II.2.2 Intelligence, désir et volonté

Du constat qu'une liquidification ne démocratise pas de soi-même la culture rattachée à l'idéologie de l'avant-garde (qu'exemplifie plus qu'aucun autre le corpus poétique illisible qui est le nôtre), nous ne déduisons pas que cette culture soit nécessairement scolaire, au sens entendu plus haut. Nous postulons néanmoins, précisément (et c'est ainsi que nous nous positionnerons dans le champ de la didactique) que la question de l'appropriation ne se résume pas à la scolarisation ; celle-ci n'en est qu'une forme possible. Autrement dit, ce n'est pas parce que, dans les faits, une *libéralisation* des goûts n'implique pas une démocratisation qu'il est impossible de démocratiser *authentiquement* l'art le plus élitaire (c'est-à-dire, sans l'intermédiation d'un explicateur vulgarisant l'œuvre).

Ainsi, le scolaire, en tant qu'il postule un départ absolu, est en-régimentation de la *valeur* ; soit le postulat que de toutes les *manières*, seule une est légitime et permet l'appropriation de l'intelligence. Autrement dit, l'intelligence s'oppose au multiple, et requiert sa manière propre, son langage qui est neutralisation, dé-singularisation. On peut postuler que le rapport à un type de savoir – par hypothèse *pur* – requiert une telle neutralisation de la voix, sans être

¹ ROBERT, Pascal, *L'impensé informatique. Critique du mode d'existence idéologique des technologies de l'information et de la communication*, volume 1 : Les années 1970-1980, Paris : Les archives contemporaines, 2012, p.13.

pour cela idéologiquement scolaire. La *scolarisation*, ou idéologie du scolaire, postule, quant à elle, que tout acte d'intelligence, quel qu'il soit, requiert cette formalisation-neutralisation qui est l'imposition universelle, nous l'avons vu, de la méthode, dont le sens structurel est l'opération de synonymie entre les deux sens de la médiation. Ce qui revient à faire de tout empêchement le signe d'un manque d'intelligence, dû à un défaut de la seule bonne manière (voix = voie). Ce qui revient par ailleurs, du point de vue de l'objet, à l'opération de réduction du langage à la fonction (principe commun à la signification et à l'abstraction formelle pure). C'est à la fois : « tu ne peux pas réussir parce que tu n'as pas les dispositions suffisantes » et « cet acte que tu veux entreprendre demande du temps pour devenir possible » ; le temps de l'appropriation sera préparation, ne sera pas encore entrée dans l'action authentique.

Or, si un objet résiste à mon action, j'entre dans la chaîne de l'épreuve de mon devenir – l'épreuve de ma puissance, et non la révélation de mon impuissance. La méthode, lorsqu'elle ne désigne pas une forme d'apprentissage, mais la forme idéologique et exclusive de tout apprentissage, se pose donc toujours comme vérité de l'individu qui, en dehors d'elle, serait en défaut de soi-même ; en tant que définition univoque et exclusive de l'Intelligence, elle précède la volonté, en cela que, pour celui qui voudra s'approprier l'intelligence, ou que l'on contraindra à cette appropriation (sens de l'école), il n'y aura pas de choix ; il devra engager sa volonté, et le refus signifie la déchéance dans son être, son animalité jamais sauvée d'elle-même.

En tant que l'école, comme le montre Rancière, est bâtie sur une mécanique de la réduction de la distance entre le maître et l'élève¹, un arrêt dans la scolarité signifie de ce fait une solidification de la distance devenue infranchissable et restant gravée au fer rouge dans la tête de chacun et dont la blessure est celle d'une intériorisation de sa propre impuissance : la croyance que tout empêchement ne démontre que sa propre incapacité en cela que cet illisible serait, en réalité, lisible pour autrui. On est resté arrêté à la frontière d'un monde qu'on aura été dressé à penser comme supérieur à soi (sans savoir en quoi, exactement, nourrissant tous les fantasmes), et dont on hérite du même coup toutes les déclinaisons négatives allant de la foi à la révolte.

L'anti-méthodisme, donc, l'opposition au scolaire, est libération de la valeur, par l'affirmation de la *manière*, en tant qu'elle refuse que l'Intelligence, comme manière distinctive, soit principe premier, formant, par nécessité, la seule *manière* possible.

¹ RANCIERE, *Le maître ignorant*, op. cit., p. 10.

Cette libération est, potentiellement, de façon concomitante, libération de la volonté, puisque celle-ci est captive de la méthode. Mais il faut y insister : potentiellement. C'est le point précis et complexe qui empêche de n'opposer aux modèles *scolaires* qu'un ensemble indistinct de modèles anti-scolaires, dans le sens où tous les tenants du scolaire postulent que sa négation signifierait par essence un abandon à la pulsion.

En effet, par volonté, on entend toujours, le plus spontanément, courage ou persévérance ; mais la volonté, dans son sens potentiel dit aussi bien le désir que la contrainte (interne ou externe), et la mécanique complexe des deux – soit les formes fondamentales de causes motrices de l'action, si l'on veut. Et précisément, face à l'empêchement, les deux s'articulent comme en chiasme, dès l'absence de contrainte instituée portant sur la volonté (quel qu'en soit le principe, de la violence aux formes plus adoucies de punitions, dont le système d'évaluation). En effet, dès que l'on rencontre une difficulté qui arrête l'action et requiert une appropriation (par intensification, substitution ou invention), ou alors dans l'appropriation elle-même et si l'on n'est pas contraint de persévérer : soit le désir intrinsèque de réaliser cet acte surpasse la contrainte de l'effort, soit l'effort envisagé ou réalisé surpasse le désir (celui-ci étant trop faible, voire nul) et l'on s'en détournera.

Dans la proposition de Rancière, l'axiome de l'égale puissance d'intelligence en chacun garantit la possibilité d'un apprentissage autonome ; de même que l'égalité de l'intelligence en toute manifestation humaine¹ garantit que cette possibilité soit vraie en tout domaine, dans toute discipline, sans distinction possible. Mais dès lors que la différence n'est pas d'intelligence, ce qui explique les inégalités manifestes ne peut être que différence de volonté. Dès lors, l'apprentissage, même autonome, requiert qu'on agisse sur la volonté ; il est certes nécessaire d'*annoncer* la « bonne nouvelle »² que tout le monde *peut*, pour se libérer de l'école ; mais Rancière reconnaît en même temps que cela ne suffit pas. Il faut *agir* sur la volonté. Le maître ignorant, dès lors, est la figure qui contraint l'individu apprenant à se concentrer et à exercer son effort d'intelligence, par la puissance maximale de sa volonté, dont le défaut seul explique l'échec.

Le problème du concept de *volonté*, dans l'usage qu'en fait Rancière, est qu'il est insuffisamment, en fait, déterminé et peut conduire, si l'on extrapole au-delà du champ méthodologique qu'il explore dans cet essai, à des conséquences gênantes, qu'on ne peut lui prêter explicitement. Premièrement, parce que s'il affirme que le postulat de l'inégalité de

¹ *Ibid.*, p. 47.

² *Ibid.*, p. 34.

l'intelligence est problématique, il ne questionne jamais la volonté comme possible fondement de l'inégalité. Or, de fait, tout le monde ne rencontre pas de difficulté au même endroit, avec la même fréquence, alors qu'il travaille seul ; et même si ces différences ne s'expliquent pas par une inégalité d'aptitude, en quoi cela ne poserait-il aucun problème d'imaginer que certains seraient intrinsèquement dotés d'une plus grande volonté que d'autres ? En quoi l'idée d'une asymétrie sur la volonté ne pose pas de problème, contrairement à une asymétrie sur l'intelligence ? En effet, la *volonté*, en tant que telle, est également un marqueur de valorisation et de hiérarchisation sociale (est-ce le *talent* particulier qu'on valorise, ou l'effort, la volonté, l'inégalité de volonté ?). Car, postulons cela, ne se retrouvera-t-on pas avec les mêmes inégalités ?

L'école, d'ailleurs, n'a même pas besoin pour fonder la hiérarchie, de postuler une différence d'intelligence *a priori*, au sens de limites ontologiques à l'individu, comme l'indique le principe d'« égalité des chances », qui n'a pas de sens, sinon à postuler un potentiel identique chez chacun. La différence de volonté, dans un contexte hypothétique d'égalité des chances, est ce qui porte et légitime à soi seul la hiérarchie *a posteriori*. Un vrai libéral¹ n'aura pas même besoin de dire qu'il est intrinsèquement plus intelligent que ceux qui ont moins bien réussi (dans un cadre scolaire, ou dans le cadre, plus libéral encore, d'une société non pas *postscolaire*, mais plutôt *hyperscolaire*, si l'on transpose cette dialectisation de Lyotard par Lypovetsky², à l'hypothèse de Allouch³). Il se définira néanmoins toujours comme plus volontaire que les autres, et en cela plus méritant. À la rigueur, même, de son point de vue, imaginer que « s'ils le *voulaient* vraiment, les autres pourraient autant que lui », légitime encore davantage son mérite individuel, la volonté étant encore moins susceptible dans les représentations communes d'être héritée que l'intelligence dont on pensera plus volontiers qu'elle pourrait s'expliquer par certains facteurs génétiques – le psychologique constitue toujours, de toutes les coordonnées possibles au tissage desquelles s'excède un singulier, le principe qu'on est le plus volontiers enclin à imputer à l'individu seul, comme une évidence.

Si la proposition de Rancière n'est pas scolaire, c'est parce qu'elle supprime la méthode – comme paradigme de la conversion de l'intelligence – et libère ainsi la valeur des appropriations comme système, comme principe de multiplicité non prescrite *a priori*, des

¹ De la maxime duquel (« quand on veut, on peut ») Rancière prend soin de se distinguer (*Ibid.*, p. 96) ; ce qui nous manque, dans son propos, ce sont en revanche les moyens de fonder cette distinction en théorie.

² LIPOVETSKY, Gilles, *Les temps hypermodernes*, *op. cit.*

³ ALLOUCH, *La société du concours. L'empire des classements scolaires*, *op. cit.*

cheminements, manières de penser, d'apprendre, d'inventer ; avant et contre toute conversion. Il ne propose pas mécaniquement que cette *bonne nouvelle* serait condition suffisante à ce que chacun de soi-même apprenne. Elle est nécessaire, nullement suffisante ; penser le contraire reviendrait à croire par exemple que l'affirmation de l'universalité du *désir de connaître* – comme la posait Aristote – dès lors que l'égalité de la puissance de connaître (autonomie) s'affirme chez l'individu, serait suffisante.

Néanmoins, si la proposition de Rancière n'est pas scolaire, elle fait l'impasse sur la nécessaire mise à l'épreuve de son axiome face aux savoirs constitués ou aux œuvres, et surtout à leurs spécificités, pour décider de son applicabilité. Accepter le modèle de Rancière sur son principe, mais refuser sa validité *a priori*, c'est précisément la voie d'une didactique non scolaire, telle qu'on entend la penser.

II.2.3 Une typologie de l'expertise

Les faits démontrent que l'axiome d'universalité de l'appropriation via la scolarité est faux – nombre d'exemples démontrent l'effectivité d'appropriations libres et non méthodiques, non seulement de domaines que l'école ne prend pas en charge, mais de savoirs appartenant aux disciplines scolaires.

La réciproque, en revanche est tout à fait exacte, en cela que le scolaire peut tout s'approprier. Si tout n'est pas scolaire, tout est en revanche scolarisable : il n'y a pas un processus d'appropriation que l'on ne puisse rendre méthodique. Ainsi, le scolaire procède en réalité par conversion disciplinaire, mais pose et impose dans les têtes, avec la force performative de toute institution, l'idée que l'école procéderait de la nécessité d'une conversion disciplinaire.

Notre enjeu, pour être précis n'est pas de remettre absolument en cause ce paradigme, mais son universalité. Le remettre en question pour l'illisible n'implique pas qu'il soit nié pour toute discipline, ni même pour tout le corpus littéraire. Ce que nous refusons, c'est de dire que l'expérience immédiate d'un manque – et dans le cas de l'illisible (non plus point d'arrivée du système scolaire, mais point de départ de son renversement), le plus radical des manques – implique, en théorie, que soit requise l'école pour le *combler*. Il n'y a pas en l'illisible de manque ; il y a un impossible ; et l'impossible est dynamique, continu *et* discontinu, transfiguration immédiate et à la fois indéfiniment différée des modes acquis.

Une perspective qui se veut didactique ne doit pas obéir aux disciplines instituées. Son principe est cependant qu'il est possible *a priori* que telle méthode (création et/ou transmission et/ou usage) soit valable pour *tel* savoir, objet, etc., et cependant ne le soit pas pour les autres (ou pour un autre...). Non-universalité *a priori*, qui n'implique pas encore une fois que les distinctions disciplinaires conventionnelles soient naturelles. Pour cela même, la méthode didactique ne peut être que celle de l'enquête ; avec des frontières qui, dans l'enquête, seraient peut-être autres que celles qu'on dit.

Si l'on partage avec Rancière le postulat de l'homogénéité de l'intelligence *a priori*, on ne le suivra pas, en revanche, dans la conséquence qui voudrait que tout acte d'intelligence situé procède du même fonctionnement. Partant d'une homogénéité de nature entre un ensemble d'actes spécifiques que l'on peut tous ramener à la même structure fondamentale, Rancière pose que, dans tous les cas, dans la résolution d'un problème pratique, dans une discussion, dans la résolution d'un théorème de mathématiques ou encore la rédaction d'un poème, nous faisons à chaque fois la même chose : interpréter (ou) traduire¹.

Sur ce point, nous tombons pleinement d'accord avec lui, comme nos développements antérieurs le prouvent. Cependant, si, d'un point de vue causal, les différences entre actes d'intelligence se rapportent, potentiellement, à un plus ou moins grand degré de complexité, à un corpus d'éléments définis sans différence structurelle fondamentale *a priori*, néanmoins cela ne nous porte pas automatiquement à en déduire que les différents paradigmes déployés et élargis par ces différents actes ne peuvent pas présenter des rapports inédits et incomparables.

Certes, sous un certain rapport, c'est à chaque fois éminemment la même chose qui a lieu – ce qui implique, d'une part que chacun peut tout, d'autre part qu'il ne faut pas prendre au sérieux toutes les délimitations disciplinaires (pour nombre d'entre elles contingentes, procédant d'une scolarisation). Mais on ne peut de ce simple principe conclure que c'est à chaque fois entièrement la même chose que penser un théorème, penser un poème, etc. Nous ne le concluons pas sans envisager précisément, par l'enquête, les caractéristiques éventuellement différentes entre langages, corpus de savoirs ou textes.

Si, quoique tout soit scolarisable, l'axiome de l'universalité du scolaire, en revanche, est infondé, l'enjeu sera de déterminer s'il existe, cependant, certains actes intrinsèquement scolaires, comme on l'a envisagé plus haut : distinguant l'appropriation et l'action, et posant

¹ RANCIERE, *Le maître ignorant, op. cit.*, p. 20.

sinon l'action comme purement méthodique, la possibilité d'une action ouverte, non pure, que dès un processus de scolarisation préalable ; dès un seuil de conversion de l'*être*.

Nous l'avons vu, l'*a priori* général du scolaire est de penser que l'appropriation est un cheminement de substitution (celle de la « culture » à la nature – ignorant que scolarisée, la culture devient nature), impliquant le partage entre deux états : l'être réel, l'être idéal, qui sont aussi deux rapports et deux occupations du temps. Il faut, comme le dit Rancière, que le scolaire pose comme principe ce qu'il doit accomplir. S'il pose sa nécessité dans l'appropriation, c'est qu'elle se définit comme une rupture.

Nous envisageons ici une exploration des représentations de l'expertise, à travers une typologie constituant une cheville argumentative nécessaire, cela au risque de certaines simplifications concernant la réalité des disciplines en question.

L'expertise est véritablement le point de mire de la scolarité ; à la fois le terme de l'appropriation et le point de départ de la structuration méthodique de celle-ci. Or, il s'avère impossible de considérer ce processus comme univoque, et selon l'acte ou le paradigme d'actes envisagés – qu'il corresponde ou non au contour parfois contingent de la construction historique qu'est toute *discipline* –, l'expertise se décline prioritairement selon deux rapports opposés à son objet. Soit elle se définit en tant que point de vue renouvelé sur un objet *a priori* commun, une manière différente de le traiter ou de l'envisager de la (ou des) manière(s) les plus communes (statistiquement), soit il implique de lui-même son objet ou le champ d'une exploration inédite et incommensurable avec les questions ou pratiques communes.

Si l'on prend l'exemple radical, sous ce rapport, de la physique théorique contemporaine, la coupure entre « expert » et « profane » est intrinsèque à la discipline. Son objet *a priori* distinct du champ de l'expérience commune, s'il se communique, ne peut l'être que secondairement, par *vulgarisation*. Autrement dit, par le biais d'une traduction qui, plus que de *transformer* le texte d'origine, comme le fait toute traduction, opère une transfiguration *modale*. Pour prendre un exemple, une expression idiomatique, dans une langue source, ou un concept sans équivalent *a priori* dans la langue « d'arrivée » pourra passer sans changement de registre modal (le concept demeure un concept), quelle que soit la part *signifiante* que toute traduction échoue à rendre, et quoique, le faisant, elle produise par ailleurs, dans la langue d'arrivée, une innovation tout aussi signifiante.

En revanche, toute explication approximative, par exemples et illustrations sensibles, d'une théorie physique impliquant le formalisme mathématique d'un espace à dix dimensions, même si elle parvient à faire comprendre les enjeux pratiques, voire philosophiques de cette

théorie, sera incapable de rendre sensé, dans l'ordre de la représentation, ce qui, dans l'ordre du formalisme pur, l'est pleinement, soit la notion d'« espace à dix dimensions ». D'un exemple à l'autre, d'une langue commune à une autre, d'une part, du passage du formalisme pur au *langage commun*, d'autre part, si l'on peut soutenir dans les deux cas que *de l'intraduisible* existe, il serait en revanche faux de le considérer comme étant dans les deux cas du même ordre ; il n'implique donc pas, pour cette même raison une relation *politique* comparable.

Cette caractéristique de la physique théorique tient au formalisme spécifique de cette discipline – le paradigme discursif logico-mathématique – qui crée l'espace d'une abstraction en droit pure, dont le principe est de viser et jouer, autant que corps *ce* peut, l'oubli du *sensible* (qui n'est pas l'oubli de la matière) : de son cadre et de ses données. Ceci, en théorie, depuis les *méditations cartésiennes*, au moins.

Un deuxième ensemble d'expertises tient non pas *a priori* au formalisme, mais à un corpus de savoirs et problèmes spécifiques, n'appartenant pas au commun. Sous ce rapport, l'expertise en biologie (dans sa dimension empirique) ou en mécanique automobile par exemple ne présentent pas de différence *formelle*. Les deux, d'une part, sont constituées d'un ensemble de connaissances procédant d'observations, d'autre part, d'une méthode spécifique. La seule différence tient dans la finalité, la première étant *immédiatement* théorique et secondairement appliquée, quand l'expertise d'un mécanicien automobile est *immédiatement* pratique. Le fait que l'une, pour être jugée acquise, demande un apprentissage plus long et plus sélectif, que l'autre soit plus répandue en dehors du cadre strict de son champ professionnel, donne éventuellement des indications sur leur pouvoir respectif de séduction, à la rigueur sur leur difficulté, mais ne tient en rien d'une différence formelle.

Par ailleurs, ces deux champs d'expertise se caractérisent par un lexique propre, spécifique et distinctif. Celui-ci, dont les justifications complexes peuvent tenir entre autres de la nécessité d'une rationalisation d'un champ de savoir, se distingue cependant du premier ensemble d'expertises issu du formalisme spécifique du logico-mathématique en cela que, contrairement à lui, tous ses énoncés sont traduisibles en langage commun, dans un registre équivalent (au sens modal). De ce fait, il est possible, quoiqu'avec peut-être moins de systématisme (qui n'est pas synonyme absolument de la rigueur), pour un « profane », d'explorer, à *sa* manière, le même champ de questionnement que celui de l'expert.

Ainsi, en résumé, si l'on ne peut rien faire d'une équation qu'on ne maîtrise pas, et si celle-ci ne peut trouver d'équivalent dans un autre formalisme, il est faux de décréter, *a priori*

qu'un non-expert ne puisse parvenir à un savoir, en un sens, commun à celui de l'expert, même s'il se formule hors de la langue spécifique de cette expertise, dès lors que celle-ci s'est formée au contact d'une découverte commune par son principe, puisqu'empirique, ou propre au champ commun de l'expérience. Il faut préciser que l'échelle du phénomène n'est pas non plus déterminante, à cet égard, et que le champ du microscopique observable ne diffère en rien, puisqu'il émane d'outils techniques prolongeant l'œil de tous ; et si l'expert voit la cellule autrement que le non-expert, l'insérant dans l'œil de son savoir systématisé, il n'en demeure pas moins que tous deux *voient* le même objet différemment réapproprié et théorisé, quand seul le mathématicien voit l'équation.

À côté de ces deux premiers cas de figure – celui d'une expertise *performant* purement son objet inaccessible au *commun* par son langage spécifique, et l'autre, dont la différence tient cette fois-ci à la maîtrise d'un savoir et certaines techniques –, se dégage une troisième forme, mixte. Le meilleur exemple (si ce n'est le seul ?) en est la discipline juridique. Sa problématique n'est en rien issue d'un formalisme spécifique, puisqu'il traite de la question, commune entre toutes, de l'organisation du *commun*, ou de la forme singulière, donc, conventionnelle, de *tel* ordre social – à laquelle chaque être humain est confronté, quotidiennement. Cependant, ce qui fait la spécificité de la discipline juridique – et donc fonde son expertise propre – ne tient pas à un savoir d'objet, au même titre que la biologie par exemple, d'où émanerait une convention – description technique d'un phénomène – mais à la connaissance d'une telle convention, à l'élaboration d'un code. Pour reprendre la célèbre distinction pragmatique d'Austin, le premier est *constatif*, le second, *performatif* ; l'un se crée au contact de son objet, l'autre l'élabore.

En cela, puisque l'objet du droit est une convention, quoique celle-ci soit relative et *a posteriori*, le savoir juridique peut être dit, en un sens, tautologique, et en cela plus proche du langage formaliste pur. C'est là une source possible de malentendus autour du droit, qui n'est pas la connaissance du juste ou de l'injuste, celle-ci constituant une question non plus juridique, mais philosophique ou théologique.

En droit, rien n'empêche que le juridique ne se débatte et se cristallise dans les jeux du langage commun, n'étant pas un formalisme pur, mais la formalisation conventionnelle de l'*agir*. Davantage, pour prendre un exemple contrastant, lorsque deux enfants négocient les règles d'un jeu, ils entretiennent et mènent un acte formellement juridique. Cependant, en fait, la complexité d'une organisation de l'*agir* par le code, une *étatisation* donc du politique, requiert, pour être praticable, ce formalisme conventionnel – le droit, dans sa forme idéale la

plus autonome, est ce qui ne se discute pas, mais ce qui se maîtrise et s'applique. La coupure entre le débat et le Texte. Le point-limite pratique d'un tel idéal, sa zone d'ombre dynamique (ce sur quoi repose d'ailleurs sans doute la possible persévérance de la statique du code, dans le cadre du monde sensible en mouvement), se situe, comme le relevait Deleuze¹ dans la jurisprudence.

Soit dit en passant de la philosophie, eu égard à son positionnement dans le champ des savoirs, nous suivrons Badiou, pour la qualifier de « bâtarde »², bâtardise qui explique que la *manière* y soit l'enjeu de luttes, d'écoles. Néanmoins, il est révélateur de noter que cette absence de forme propre, ne se joue pour lui qu'entre sciences et arts, dans l'exclusion d'un troisième terme dont Sandra Laugier a montré qu'il avait représenté le grand absent de la pensée : l'« ordinaire »³ ; nous laissons pour l'heure cette question qui constituera une dimension importante du développement de la troisième partie.

Pour revenir à la question générale de l'expertise, il n'est certes plus à démontrer que la perception même est intrinsèquement formée par les savoirs et attentes d'un sujet, si bien que l'enjeu n'est pas de déterminer si un non-expert, face à l'objet propre d'une expertise, partage effectivement l'expérience de l'expert. L'enjeu est de déterminer si, oui ou non, cet objet est, en droit, *commun* ; autrement dit de savoir s'il appartient au formalisme lui-même ou s'il est, en droit, non spécifique au formalisme expert, mais en un sens, *confisqué*, puisque reformulable.

L'enjeu est donc de déterminer si une expérience peut être commune ou non, immédiatement, sans vulgarisation ou reformulation (qui confisque l'objet en le rendant accessible), et sans que, néanmoins, soient abolies pour autant les différences d'expertise – ce qui serait contourner le problème. Or, là où la didactique se pose comme le déploiement second, par spécialisation, d'un paradigme originaire, *transversal*, celui de la transposition, nous pensons au contraire que c'est dans le contact singulier avec les objets, expériences et problématiques propres à ce qui ne se définit pas *a priori* comme un champ de savoir, mais se conquiert comme territoire, dans l'enquête, que surgissent différents paradigmes épistémiques qu'on ne pourra sans autre *transposer* l'un à l'autre. C'est l'histoire même du concept de *transposition* qui est à cet égard révélatrice, puisque, élaboré dans le champ de la première

¹ DELEUZE, PARNET, *Abécédaire*, op. cit.

² BADIOU, *que pense le poème ?*, op. cit., p. 8.

³ LAUGIER, *Recommencer la philosophie. Stanley Cavell et la philosophie en Amérique*, op. cit., p. 11.

des didactiques à s'être constituée comme tel (dans les mathématiques), il a ensuite été élargi à l'ensemble des didactiques, dans leur principe ; il y a ici un impérialisme du concept.

Quelle est la forme précise de l'expertise littéraire ?

À la grande série duale du corps et de l'esprit correspond un couple systématique d'oppositions entre compréhension et interprétation, participation et distanciation, oral et écrit, langue courante et Littérature. Cliché : la vie et le livre.

Au fondement de la spécialisation en *lecture de la littérature* se situe donc la distinction performative, transversale à toute l'histoire de la critique, et concomitamment à la sociologie critique d'auteurs comme Bourdieu, comme le note Lahire¹, entre deux grandes manières de toutes les manières et qui font la part entre toutes les autres : lire au premier ou au deuxième degré ; la disposition (et/ou visée) éthico-pratique, d'une part ; esthétique de l'autre².

Le premier degré se définit comme un degré d'activité moindre, sans prise de distance avec l'œuvre *lue*. La lecture s'y caractériserait comme la recherche exclusive de la *mimesis* et de l'*effet* esthétique de l'œuvre déclinant un rapport prétendument passif et fasciné au texte. Autrement dit, cette lecture manifesterait une représentation (inconsciente, puisqu'en-deçà du théorique) de la littérature comme un moyen, le véhicule d'une signification et la mécanique affective d'une expérience impliquant ou requérant une transparence du texte.

Le deuxième degré se définit dès lors, comme le retournement systématique de cette première solution. En termes d'*ethos*, il demande qu'on se détourne de son horizon spontané, pour questionner le texte. Cet idéal-type émerge dès la suspension de la finalité la plus naturelle, dont l'œuvre serait le moyen, pour prendre l'œuvre elle-même comme fin.

Comme l'a montré Bertrand Daunay³, ces oppositions idéologiques se traduisent, dans la linéarité de l'enclassement, par un partage entre collège et lycée. Chacun se caractérise par un seuil ; dans le premier cas, l'enjeu serait de transmettre des « bases » – calcul, lecture... –, dans le second, d'initier à un ensemble de spécialités, sans néanmoins faire entrer pleinement dans aucune d'elles.

À cet égard, la littérature est un objet commun. Il ne s'agit pas de nier que la compréhension en lecture soit le résultat d'une appropriation (scolaire ou non scolaire, selon

¹ LAHIRE, *L'homme pluriel*, op. cit., p. 107.

² BAKTHINE, Mikhaïl, *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard, 1984, p. 107.

³ DAUNAY, *Etat des recherches en didactique de la littérature*, op. cit., p. 171.

les cas), et ne tiennent pas simplement de l'évidence. Par-là, suivant la ligne de démarcation autour de laquelle passe l'institutionnalisation de l'expertise en lecture de la littérature, il n'est pas un texte littéraire que *seul l'expert* puisse lire au premier degré, en comparaison avec le non-expert ; non-expert qu'il convient de définir.

En fait, afin de cerner le point de bascule de l'expertise, il faut se demander où débute le cheminement de l'expertise. Parmi les seuils du cheminement global de la scolarité, c'est le passage du secondaire (lycée en France, gymnase, collège ou lycée en Suisse) à l'université qui le marque. Or c'est précisément là que se mesure la spécificité de l'expertise en lecture de la littérature, par rapport aux autres spécificités.

L'entrée dans la spécialisation en sciences mathématiques ou empiriques, en droit, ou encore en philosophie – quoique les approches postmodernes aient « littérisé » la pratique philosophique (voire du droit, cf. Stanley Fish) – marque l'entrée, encore une fois, dans un formalisme autre ou dans un champ d'investigation d'objets inédits. Dans les deux cas néanmoins, rapport à l'objet et/ou au texte, l'investigation tient du *premier* degré, au sens où le texte n'y est jamais pris comme objet en lui-même, mais comme médium ; c'est l'entrée dans un nouveau champ, et non le retour second sur un champ commun.

Si l'on s'intéresse aux définitions et représentations qu'impriment l'institutionnalisation-linéarisation de l'apprentissage de la lecture – du « *b a ba* » à la critique de la littérature – l'expert se définit de façon distinctive face à une figure idéal-typique qu'on pourra nommer le *bachelier*. En effet, le passage du cycle supérieur à l'université marque l'entrée dans la spécialisation à laquelle les élèves auront déjà goûté, mais en généralistes. Il faut pouvoir attester de *prédispositions*, mesurer chez le bachelier une maîtrise de la lecture au *premier degré*, et davantage une aptitude à entrer là où il le « voudra ». Il se définit ainsi comme l'être potentiellement capable d'embrasser n'importe quelle spécialisation.

Or, sous ce rapport, il n'y a pas de réciproque entre la lecture de la littérature et les autres *textes* spécifiques, puisque tout bachelier peut lire tout texte littéraire « au premier degré », et qu'il n'est pas un texte littéraire qui serait illisible *au premier degré* pour l'expert à l'exclusion des autres bacheliers ; quand les textes spécifiques des autres spécialistes sont accessibles, au *premier* degré, au seul spécialiste. Sous ce rapport, les différences que nous avons notées plus haut entre expertises s'estompent. Il est possible authentiquement, comme nous l'avons noté, à la différence du savoir du mathématicien, au botaniste par exemple de traduire son savoir dans un langage commun et de le partager ainsi avec le profane, sans que, concernant son objet précis, rien n'en soit perdu. Cependant, la spécialisation implique une

scolarisation de ce savoir passant en grande partie par l'élaboration d'un langage technique spécifique, en raison duquel le traité de botanique n'est pas plus lisible au profane qu'un traité de mécanique quantique.

La littérature (l'art en général ?) serait ainsi le seul champ d'expertise en lecture pour lequel le trait distinctif ne passe pas par le texte, mais dans un rapport, en revanche, analogue à celui que le naturaliste entretient avec les objets communs, du monde de l'expérience la plus commune, soit par une manière distinctive de regarder le même objet ; cet objet ayant la spécificité d'être du texte. Et, à cet égard, les textes de critique sont aussi inabordables souvent que ceux des botanistes. Le texte serait au littéraire, ce qu'est une pierre au géologue ; et sa lecture critique, l'équivalent davantage du traité de botanique. Dans le cas du « second degré », le rapport au « premier » est toujours défini, topologiquement, comme une élévation. Ceci explique, d'une part, qu'on postule qu'aucune caractéristique de la domestication du regard critique ne se retrouverait à l'état sauvage, en aucun cas¹ ; et d'autre part, qu'on puisse parfois définir la littérature uniquement comme une manière de lire, dans les théories contemporaines.

En l'occurrence, le critique (ou l'expert en lecture de la littérature²) est celui qui fait dire aux œuvres autre chose que ce que la lecture tenue pour seule *immédiate* leur fait dire. C'est l'opération même de distinction en fait de ce qui ne l'est pas en droit entre, d'une part, sensation et compréhension, et d'autre part lecture distanciée, réflexive, et analytique ; soit l'homogénéisation et la hiérarchisation de deux *manières*, deux points de vue parallèles et censés ne jamais se rencontrer sur le texte.

Dès lors qu'on a défini (et par là constitué) la corporation critique par le « monopole des moyens de production » d'une lecture au second degré (toute entreprise de questionnement du texte), la spécialisation critique se définit comme le moment où l'effet étant devenu secondaire, il cesse d'être la finalité de la littérature, s'il n'est pas simplement tenu à distance (tout comme on se tient à distance de l'œuvre alors). Le critique (*en tant que* critique) ne lit l'œuvre qu'en tant que cela est nécessaire pour ensuite la commenter ; à tel point que si l'on peut commenter un livre sans le lire³, alors la lecture au premier degré peut devenir superflue. Le passage de l'œuvre au discours est tel que, *in fine*, c'est dans le discours seul, autonome, que se situerait l'œuvre.

¹ DAUNAY, *Eloge de la paraphrase, op. cit.*, pp. 48-52.

² Les critiques que nous devons faire à la notion de *lecture littéraire* nous poussent à adopter cette expression.

³ BAYARD, Pierre, *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?*, Paris : Minuit, Paradoxe 2007.

En effet, en se posant comme spécialiste et en fondant sa pratique sur le commentaire, le critique fait de l'essence réelle (et cachée, puisqu'elle requiert son activité) de la littérature *autre chose que ce que chacun y voit*, soit la mise au jour d'un texte second révélant une autre ligne de lecture qui n'apparaîtrait pas à la lecture spontanée, et requiert des processus particuliers, conséquence eux-mêmes d'une scolarisation. Qu'on explique le fonctionnement interne du texte, qu'on interprète son intention profonde tenue pour implicite ou que l'on y reconnaisse les traces de processus historiques et sociaux dont on postule qu'ils l'ont déterminé, dans tous les cas, le point commun tient dans l'idée qu'une posture spécifique et des procédures non spontanées seules peuvent révéler ces caractéristiques considérées comme plus véritables, comme obéissant plus profondément à la nature du texte que ce que permet d'en révéler une lecture « spontanée » et commune.

De ce fait, le critique fonde paradoxalement l'essence de la littérature sur ce qu'elle ne peut exprimer seule, sans son aide. Si le commentaire est passage au deuxième degré, cela signifie que la nature véritable de l'œuvre est exprimée par le commentaire, qu'elle n'existe pas au premier degré ; la vérité de l'œuvre se trouve ainsi hors d'elle-même, dès et dans la médiation, le détour de l'analyse. C'est toujours le commentaire qui porte la vérité, et l'essence de la littérature est donc extérieure au texte lui-même (quel que soit le paradigme, sur ce point, la même chose se joue entre les approches *transcendantes* et les autres, *immanentes*). Si le critique détient le monopole du commentaire, il devient alors nécessairement intermédiaire, ou destinataire privilégié. Qu'il soit tenu pour l'exhumer ou l'inventer, c'est à travers lui que se révèle la parole véritable du texte qui, sans ce détour, ne produit que des expériences au premier degré jugées triviales ou illégitimes. On a inféodé le littéraire à des disciplines extérieures (philosophie, sociologie, etc...) ; le « narratif » et le « lyrique » au « critique ».

Quel est donc le problème spécifique que pose la littérature (et par extension l'art, en général) à l'expertise, quand la littérature pose problème dans son *extrémisation* ? Elle instaure soudain, non plus une articulation des points de vue comme parallèles (l'expert révèle quelque chose que le non-expert ne voyait pas – il explique ou donne sens à l'expérience de l'autre), mais distincts et inconciliables (seul l'expert là fait une expérience de ce qui, à l'autre n'apparaît même pas).

Si l'on considère hypothétiquement un cas de figure où un lecteur trouverait d'une manière ou d'une autre *illisible* – incompréhensible et/ou insoutenable et/ou *trop* « lisse » –, un livre considéré par tous, ou du moins par les lecteurs légitimes, comme parfaitement *lisible* ; par ce

simple jugement, ce lecteur se trouvera lui-même jaugé, échelonné, classé, dans la série des mérites, de façon solidaire au classement des œuvres – l'un établissant l'autre et réciproquement. Il sera décrété *mauvais lecteur* (selon des compétences qui ne se limitent pas aux seules aptitudes cognitives – quoique centrales dans l'affaire – mais aussi bien au goût, à la culture ; voire à des valeurs morales comme le courage, la volonté face à la lecture ardue...).

Dans ce cas, l'œuvre peut posséder certes des difficultés intrinsèques énormes, mais, contrairement à une œuvre *authentiquement* illisible, elle ne pose pas de *problème*, puisqu'elle permet de qualifier et de délimiter le champ relatif d'une *incompétence*. Chacun et chaque chose tient à sa place respective, et l'incompréhension fait sens, elle s'explique entièrement par cette présupposée incompetence, ne révélant rien de l'étrangeté du monde. De même, face à une texture d'équations démêlant un nœud particulièrement complexe de la théorie des cordes, en physique contemporaine, aucun non-expert n'osera même prétendre, ici, qu'il serait en quoi que ce soit directement concerné (le fût-il au moins indirectement, ce qui, parlant de physique théorique, dans ses derniers développements quasi-science-fictionnels, reste à prouver...). Ainsi, l'axiome selon lequel cette littérature invaliderait *a priori* toute lecture non experte revient à y voir l'état de rupture prétendument le plus pur avec l'ensemble des caractéristiques, usages et visions du textes rattachées de façon dichotomique à la représentation d'un « premier degré » homogène ; non plus donc un devenir spécifique du langage, mais un langage spécifique (et la première vision n'a pas à être niée, pour s'opposer à la seconde).

Ainsi, le rapport entre expert et non-expert, dans le cas de la littérature lisible, tiendrait de deux regards parallèles sur le même objet, chacun légitime dans son ordre, quoiqu'on pose le second degré comme plus légitime (à la manière où Aristote posait tout régime politique comme relativement le plus légitime dans son contexte, mais la politique des sages, comme la plus légitime de toutes, malgré tout). Et dans le cas de l'illisible, au contraire, ce rapport s'inverserait, pour, à l'image du langage authentiquement axiomatique des mathématiques, ou d'axiomatisation du commun, comme c'est le cas dans le juridique, ne performer son objet qu'à partir du seul regard adéquat aux exigences de ce langage pur ou purifié.

Mais si l'on parle d'art, contrairement à la science théorique, spontanément, chacun *se sent* autorisé à donner son avis (expression où n'entre chez nous aucune ironie). Face à une œuvre déconcertante – et celle-ci sera d'autant plus déconcertante qu'elle déroutera, dans le lieu même qui lui confère conventionnellement la qualité d'œuvre (musée, livre...), la définition

implicite de l'art de la personne concernée – personne ne dira exactement *cela ne me concerne pas* ; mais plutôt : *ce n'est pas de l'art*¹.

L'enjeu est celui du visible et de l'invisible : que croit voir celui qui regarde ? Sait-il qu'il ne voit pas ? Pense-t-il au contraire voir là ce qui ne s'y trouve pas ? Le monde devient un problème, dès le moment, et uniquement alors, où quelqu'un *voit qu'il ne voit pas*. Par l'effet de sa scolarisation, l'*illisible* que nous tenons pour impossible universel, ne tiendrait plus qu'à l'inaptitude relative du non-expert à ne pas voir où se situe le texte ; à ne pas même y voir un texte ; l'illisible, comme on l'a dit, par un tour de baguette magique est devenu l'« *alter-lisible* ». Contrairement aux œuvres lisibles dont la spécificité est qu'elles conjoignent les deux manières, l'une étant un rapport effectif mais *faux* (premier degré), l'autre *réel*, caché, sous, dans ou sur le texte « à tort » réduit à ce qu'il communique – c'est le paradoxe, ou plutôt la non-résolution de la polyvalence de ce « rien » (néant *ou* minuscule) du fameux *écrire un livre sur rien*, de Flaubert, parlant d'un livre totalement lisible au premier degré – du moins, pour notre sensibilité contemporaine (rappelant que la lisibilité s'entend souvent aussi bien au sens sémantique, et/ou affectif, pathique, qu'à celui de l'intérêt, de l'ennui...)

Face à une équation, au non-expert n'apparaît que la surface d'un langage, le mime graphique de signes ; une manifestation visible-rythmique, à la rigueur, qui, parce qu'elle est entièrement pour lui sans concept, soudain est pure surface glissante, tient lieu de ce dont la mathématique peut-être est le révélateur : le désir impossible d'un dépassement de la constitution propre du langage.

Caricaturalement, en un sens pas même au moins polémique, sous les plumes élitistes, tout non-expert serait face à l'art et au savoir comme le chien ou le chat devant un écran de télévision, capté soudain par les mouvements, couleurs de surface qui se détachent d'un entourage visuel fixe ou entièrement insensible. Quoiqu'il perçoive ces mouvements, qu'il pourra même tenter de jouer avec eux, comme il le ferait d'une souris courant sur la surface d'un champ, rien pour lui ne distingue cet *écran* du reste de son champ perceptif ; même lorsqu'il l'aura touché de la patte, il sera simplement peut-être étonné de ne pouvoir attraper le leurre de pixels, mais n'en développera aucun concept positif. Sans schème de l'*écran*, il ne peut percevoir la fausse profondeur, toute faite d'idée, qui, « de l'autre côté du miroir », fait surgir en relief, pour les yeux du spectateur humain, cet être de couleur et d'intensité qu'il

¹ HEINICH, *L'art contemporain exposé aux rejets. Etudes de cas, op. cit.*, pp. 16-17 et pp. 22-23.

aura cru voir sur, ou derrière ; nullement derrière, mais dans la vraie fausse profondeur de l'esprit regardant.

C'est dans ce même jeu de dupes entre visible et invisible, cache-cache souvent sonore où c'est en s'affirmant le plus violemment comme tel qu'il se dérobe, que l'art, dans son mouvement d'« autonomisation » moderniste, comme le désigne Bourdieu, a connu son âge de démultiplications ininterrompues et son emballement. Dans ce mouvement, les publics, comme jamais se sont trouvés eux aussi démultipliés, entérinant les scissions les plus radicales d'abord entre art légitime et populaire ; entre chapelles, écoles, ensuite. Jamais autant dans l'histoire, peut-être, ces ensembles-là ne s'étaient trouvés écartelés, dichotomiques. Or, comme nous l'avons vu, dans l'illisible, seul l'art idiot est un écran ; réduire tout l'illisible à l'idiotie, telle a été l'opération de la confiscation.

II.3 Tracer la perspective d'une didactique non scolaire

Ainsi, la vision sociologique définissant le lecteur « empirique » et le lecteur « théorique » non pas comme deux composantes de la lecture, mais comme deux modèles antagoniques, loin de contredire la scolarisation de l'illisible, la confirme. Cependant, il ne suffit pas, pour contredire cette forme d'essentialisation paradoxale *a posteriori*, de nier la réalité de la scolarité, faisant passer *toute* scolarité manifeste pour une scolarisation excessive et induite.

Or c'est bien ce que propose Rancière, en réduisant le problème à la seule question de la *volonté*. Si l'on part de cet axiome, en effet, on doit postuler qu'il soit, en droit, suffisant de proposer à n'importe qui, sans méthode (ou plus exactement selon la seule « méthode de l'égalité » qui est anti-méthode), n'importe quel texte et de forcer sa volonté à s'exercer pour en faire quelque chose. Selon cette hypothèse, il aurait suffi que l'on place les élèves face à un texte incompréhensible, en élaborant un cadre à même d'agir de façon discriminante sur leur volonté, sans qu'aucune intermédiation d'intelligence n'ait lieu entre eux et le texte. Nous n'avons certes pas d'expérience à avancer pour démontrer que cela serait impossible. Davantage, là n'est pas la question ; peut-être est-ce possible, mais nous pensons que l'enjeu est ailleurs.

Prenons les choses à rebours. Nous partageons tout à fait la lecture par Rancière du paradigme relationnel qu'introduit le scolaire. Et cela, quels que soient les assouplissements que les « alliances » successives entre les disciplines académiques et la didactique ont pu produire. En tant qu'elle demeure scolaire, l'articulation relationnelle entre les acteurs y est toujours posée selon la bipartition stricte entre action d'une part, appropriation d'autre part ; elles-mêmes agencées selon la formule de la réduction linéaire et progressive – méthodique – de la distance, ou « différence d'intelligence ».

Ce paradigme, dès lors, implique qu'une égalité de condition, de dignité intellectuelle – non pas locale, ponctuelle, mais substantielle – ne soit possible qu'entre pairs, soit entre deux agents disposant du même schème, ou de façon générale, disciplinaire, s'étant approprié un même paradigme épistémique¹. En résumé, le postulat du scolaire est que l'égalité face à un objet donné, quel qu'il soit, présuppose la nécessité d'une appropriation méthodique par

¹ C'est ce que montrent très bien les démarches récentes de « sciences participatives » (cf. HOULLIER, F., JOLY, P. & MERILHOU-GOUDARD, J., « Les sciences participatives : une dynamique à conforter. », *Natures Sciences Sociétés*, vol. 25, (4), 2017, pp. 418-423). Les non-experts y « participent [certes] de façon active et délibérée », mais ne peuvent en revanche prétendre à collaborer à l'élaboration du modèle ou de la théorie, n'impliquant aucune égalité de fait ou participation effective à la communauté scientifique.

conversion ; ou, pour le dire autrement, l'axiome qu'un agir commun requiert une communauté de puissance individuelle.

Communauté actuelle et virtuelle

Qu'entendre par *commun* ? Le commun peut s'entendre virtuellement ou actuellement. Il peut ainsi y avoir commune manière d'éprouver (sentir et/ou connaître), chez deux personnes qui ne partagent pas pour autant *immédiatement* une même expérience. Lorsque, lisant les pages d'un penseur mort, je me sens raisonner avec lui ; lorsque même je reconduis, en le lisant ou sans le lire (autant que faire se peut), son fil de pensée, pour mon compte (il n'est pas si fréquent d'être original), nous partageons une même communauté virtuelle. Mais aussi bien, on parlera de communauté lorsque (et quelle que soit la distance physique entre deux êtres), deux ou plus se reconnaissent et entretiennent un lien d'ordre affectif, qui peut néanmoins contredire voire dépasser une incompatible manière de penser ou de sentir. Dans le premier cas, la communauté est virtuelle, dans le second, actuelle.

Il peut arriver que communauté actuelle et virtuelle soient purement indépendantes (aussi parfaitement en accord pourrais-je être avec le fantôme de tel artiste, nous n'aurons jamais partagé de communauté actuelle) ; il peut également arriver qu'entre deux êtres elles coïncident ; il peut arriver enfin qu'elles se contredisent (« le cœur a ses raisons... »).

La communauté virtuelle est « communauté de désir »¹, ce pourrait être aussi pensée ou sensation – déterminations en effet qui correspondent à des modes² de coïncidence, et non à des types de communauté. Chacun suffit à définir une communauté virtuelle, sans que pourtant chaque communauté virtuelle doive se réduire à l'un de ces modes exclusivement. Les expériences réelles, lorsque deux au moins se reconnaissent qui partagent une communauté, tendent parfois à se résumer à l'une ou l'autre modalité – lorsqu'on tente par exemple de supprimer l'affect, comme c'est le cas dans l'ethos de la recherche ; et quiconque en aura pratiqué pourra témoigner de l'impossibilité d'une telle exigence –, d'autres fois à leur intrication (par coïncidence, ou par tension – on peut penser de la même manière sans avoir les mêmes goûts ; poser le contraire tiendrait d'un réductionnisme trop rapide, sans doute, de la pensée aux affects).

¹ ERNAUX, Annie, *Regarde les lumières mon amour*, Paris : Gallimard, folio, 2016.

² Conceptuellement, nous déplaçons ainsi la logique de l'analyse modale de Rodriguez (*Pacte lyrique*) sur les textes, au champ de l'expérience ; ce « déplacement » participera à l'élaboration du concept d'acte, dans la partie suivante.

Si la communauté virtuelle est « communauté de désir », la communauté actuelle, pour sa part, est *désir de communauté*. Ce désir peut être ou non fondé sur l'autre et les deux peuvent être en contradiction. Plus le lien est bâti sur ce chiasme, sur une solidarité entre le virtuel et l'actuel, plus on dit de lui qu'il est raisonné ; moins il l'est plus on le dira passionné, fou : il peut aussi bien se rencontrer que deux êtres qui partagent tout ne peuvent pourtant pas « se sentir », qu'à l'inverse, deux autres que tout oppose brûlent d'une passion folle.

Comme nous allons le voir, tout notre positionnement vis-à-vis de la pensée de l'éducation de Jacotot développée par Rancière – dont la critique qu'on entend en formuler n'atténue en rien notre dette énorme envers lui – tourne autour de cette question de la communauté, elle-même ne pouvant être posée indépendamment de la question de la lecture, et ainsi des relations entre schèmes et textes.

Le débat principal ne porte pas sur l'autonomie en tant que tel ; mais sur l'opportunité d'en faire le principe cardinal, quand une enquête sur le mode de la didactique non scolaire que nous recherchons, nous montre qu'il est parfois nécessaire de compliquer ou d'articuler (pour ne pas dire *tempérer*) ce principe, dans l'élaboration d'un acte de lecture ou d'apprentissage vertueux.

Axiomes implicites du *Maître ignorant*

Si l'on doit résumer la position de Rancière, nous pouvons la rapporter aux quatre axiomes suivants. Par souci de clarté, et en guise de synthèse de la section précédente, nous nous positionnerons vis-à-vis de chacun, dans cet ordre :

- a Égalité *a priori* de l'intelligence en chacun.
- b Volonté posée comme principe explicatif et palliatif suffisant des inégalités de fait.
Corollaire : quelles que soient les déterminations sociales expliquant les inégalités ; celles-ci n'ont pas à être corrigées comme préalable à une émancipation intellectuelle ; possible *immédiatement*, avec la méthode adéquate (argument historique à l'appui : l'auto-éducation populaire¹).
- c Volonté comme principe exclusif de la méthode. L'explication en soi, sans autres déterminations, emporte avec elle tout le paradigme scolaire ; la seule médiation

¹ RANCIERE, *La nuit des prolétaires*, Paris : Fayard, 1981.

envisageable, en vue de la réalisation en acte du premier axiome, porte sur la volonté, *jamais* sur l'intelligence.

- d Homogénéité structurelle tant *a priori* qu'*a posteriori* de tout acte d'intelligence (production et réception), à ne pas confondre avec l'égale valeur de tout acte ou produit de l'intelligence ; corollaire erroné que Rancière refuse explicitement¹.

Ces quatre axiomes sont tout à fait corrélés et forment ensemble les contours exacts de la pensée de l'émancipation de Rancière. Cependant, ils ne sont pas substantiellement attachés les uns aux autres au point que l'on devrait soit les accepter, soit les refuser tous en blocs.

Premier axiome

À l'égalité *a priori* de l'intelligence en chacun, nous souscrivons, à la condition d'en préciser peut-être le sens cependant. Non pas l'assurance que chacun, dans des conditions définies, peut, seul, arriver au même résultat que tout autre, pour peu qu'on ait évacué tous les inhibiteurs contingents, les parasites. Nous n'affirmons pas le contraire, mais refusons de nous engager dans ce débat sans fond et sans fin ; indécidable autant qu'inutile. S'il est un faux-problème, c'est surtout parce qu'il ne pose pas de problème en soi mais relativement à une organisation sociale dans laquelle il est problématique.

Autrement dit, on souscrit à cet axiome, mais à la condition qu'il signifie plus précisément et très exactement l'égale participation de tout être humain à une même intelligence, qui fonctionne *a priori* d'une manière une. Car le problème est tout autre que la question des compétences techniques dans tel ou tel domaine, c'est celui de la participation au monde, que nous prenons comme équivalent à l'idée d'« appartenance à la société », tel que la pose Sandra Laugier², ce qui, avec nos concepts revient à interroger l'acteur idéal que dessine une certaine communauté virtuelle ; question dont l'enjeu est de montrer que toute réduction d'un domaine non technique en soi à la technicité est toujours un abus de scolarisation. Comme nous le verrons, cette correction du premier axiome implique directement qu'on refuse le quatrième tel qu'il est formulé, soit le point où nous nous maintenons dans le cadre d'une didactique, quoique nous essayions de la sortir du paradigme scolaire où elle s'est toujours maintenue.

¹ RANCIERE, *Le Maître ignorant*, op. cit., p. 48.

² LAUGIER, *Recommencer la philosophie. Stanley Cavell et la philosophie en Amérique*, op. cit., p. 148.

Deuxième axiome

Ce que Rancière attaque, et que ne visent précisément ni le sociologue, ni le didacticien, le plus souvent, c'est l'axiome faisant du scolaire la condition nécessaire de l'appropriation. S'il dévoile ce que l'on ne voit pas habituellement, en revanche les déterminations sociales parasites qui sont au cœur des analyses du sociologue et du didacticien sont absentes de sa réflexion. On ne peut bien évidemment en déduire qu'il refuse cette analyse (d'une absence, on ne déduit littéralement qu'elle-même), mais, de ce point de vue, la réduction de la méthode à la seule volonté apparaîtra comme insuffisante.

Si le corollaire du deuxième axiome que nous avons posé apparaîtra comme trop rapide, l'insuffisance de l'axiome lui-même demandera un développement plus conséquent, dont l'enjeu principal revient à réinterpréter l'épisode servant de cœur et de moteur à sa théorie. En effet, il existe, selon nous, un écart significatif entre ce qu'il énonce et l'exemple dont il tire, après Jacotot, cette conclusion.

Jacotot, alors qu'il exerçait comme lecteur dans une université flamande, a été confronté sans doute au problème le plus radical que puisse rencontrer un enseignant : lui et ses étudiants ne maîtrisaient aucune langue en commun¹. Plutôt que de leur enseigner la discipline qui lui avait été confié, il a entrepris donc de leur faire apprendre le français. Pour cela, il a mis à leur disposition un exemplaire bilingue des *Aventures de Télémaque*, et les a laissés, avec l'aide de ce seul texte, et sans maître, s'enseigner à eux-mêmes cette nouvelle langue.

Mais, aussi mince soit ici l'intervention du maître, nous ne tomberons pas d'accord avec Rancière sur le fait qu'elle se réduirait uniquement à l'action d'une volonté sur d'autres volontés. Car ce qu'a imaginé Jacotot constitue bien la forme minimale d'un dispositif didactique (si l'on n'entend par didactique rien d'autre que la réflexion-action sur les conditions de possibilité de toute appropriation, et non la scolarisation de l'appropriation).

Il faut considérer le texte dont il se sert comme traduisant déjà un cadre didactique intentionnel (au sens d'une configuration, d'un schème déterminant), et la présence implicite d'un maître. En effet, il ne leur donne pas n'importe quel texte, mais une traduction en version bilingue ; autrement dit, il structure l'acte intentionnel collectif des apprenants dans le sens d'une étude comparative. Laisser radicalement les apprenants face au seul texte, sans *intermédiation*, aurait été leur donner un Fénelon en français, dans une bibliothèque où

¹ RANCIERE, *Le maître ignorant*, op. cit, pp. 7-9.

figurent un ensemble de livres dont des dictionnaires et des traductions, mais sans consigne aucune¹. Or, il les a enfermés (action de la volonté) dans une salle de cours, et non dans l'océan des possibles, avec une boussole, déjà ; pas n'importe quel texte, mais une édition bilingue ; et donc une structure d'acte intentionnelle, dirigée (action de l'intelligence). Poétique de l'acte d'appropriation. Pas de différence d'intelligence, certes, mais contrairement à ce qu'avance Rancière, l'intermédiation d'une intelligence. C'est simplement qu'il faut *dé-textualiser* la critique de la structure d'appropriation scolaire, refuser qu'intermédiation égale, *a priori*, différence qualitative absolue.

Le problème n'est pas qu'il y ait élaboration d'un jeu ou dispositif d'apprentissage (donc intermédiation d'une intelligence dirigeant l'élaboration – si ce n'est le déroulement – de l'acte d'appropriation) ; mais que cette intelligence soit méthodique, élabore des étapes censées guider entièrement une séquence et aboutir à un résultat contrôlé.

Il existerait ainsi deux poétiques de l'acte didactique ; la première est méthodique, la seconde anarchique ; la première tient du dispositif, la seconde, du jeu ; la première implique une différence de nature entre le concepteur du dispositif et l'apprenant, voulant que ce qui est pertinent pour le second, ne le soit pas pour le premier (qui sait déjà), le jeu, au contraire implique que celui qui l'élabore ait bénéficié autant que les autres à y jouer (or Jacotot, avec la même « méthode », aurait eu tout bénéficié, symétriquement, à s'enseigner le flamand, il s'agit donc d'un *jeu*).

Des deux, seule la logique méthodique du dispositif, en fait, mérite qu'on lui fasse la critique élaborée par Rancière. Cela implique que, du postulat de l'égalité des intelligences, on n'ait pas à déduire que seule la volonté fasse différence, au sens où il faudrait dénuder le texte pur (celui-ci existe-t-il ?), lieu de l'égalité ; dénué d'une quelconque appropriation du texte par le jeu cadrant sa lecture. Une didactique non méthodique est possible. Une didactique non scolaire n'est pas un oxymore.

Rancière a raison : en niant le postulat de la différence d'intelligence, demeure avant tout la différence de volonté (ou le « moteur » : désir et/ou volonté). Mais le problème est que, face à l'illisibilité, si la différence d'intelligence est réduite au minimum, c'est au contraire là que la différence de volonté (le courage qu'il faut pour travailler) se trouve poussée à son

¹ Et pas n'importe quelle bibliothèque : celle qui s'apparenterait le plus possible au site matériel du langage comme système infini et vibrant de la valeur (que n'est peut-être pas Internet, en tant que devenir-idiot de la valeur, mais c'est une hypothèse à étayer, une piste, non une affirmation péremptoire). En tous les cas, surtout pas la « bibliothèque raisonnée » de Voltaire.

maximum, à moins que ne soit rétabli un jeu de lecture qui, comme nous l'avons fait dans les expériences, passait par la présence active d'un *maître en un sens ignorant*, mais pas dans le sens de Rancière. Jamais dans l'asymétrie *définitive* des rôles, mais dans et par l'interaction, l'échange, l'entre-explication, et donc *de l'explication*. Pas de pureté principielle dans la constitution du *jeu* qui évacuerait toute explication en soi, parce qu'explication.

Partant du postulat de l'égalité des intelligences, Rancière gomme toutes les différences actuelles et oublie de déterminer assez les choses. Il n'y a pas d'ordre prescrit *a priori* à l'appropriation, il a raison sur ce point (du moins dans le milieu du langage *commun*¹). Mais est-ce indifférent de demander à l'enfant en question de résoudre seul tel ou tel autre exercice ? Par ailleurs, les étudiants de Jacotot, est-ce un détail qu'il s'agisse d'adultes *et* d'étudiants, c'est-à-dire de gens déjà sélectionnés, et déjà autonomes (peut-être pas psychologiquement, mais qui ont intériorisé des techniques et déjà éprouvé leur volonté) ?

Ainsi, dans notre projet, il aura non seulement fallu une présence, mais plus encore, l'élaboration d'un *jeu* ; *jeu* symétrique, mais *jeu* élaboré, pensé *par* l'un pour tous (moi y compris). La différence, et elle est fondamentale, est que, contrairement au paradigme transpositif, idéologiquement asymétrique et descendant, ou seuls certains pensent et fabriquent le cadre d'une expérience censée ne pas les concerner, ici, le *jeu* que j'avais pensé m'impliquait, et me concernait tout autant – apprendre et faire, sont une seule et même chose, dès l'illisible. Mais le texte, pris pour pur, ou seul ne suffit pas. Et laisser seul un non-expert, face à un texte comme celui-ci, et le contraindre à le lire avec aucune autre consigne que de le lire, n'aurait pu qu'échouer. Du moins nous le pensions, et si nous ne l'avons pas expérimenté, les réponses des élèves à nos enquêtes auprès d'eux tendent à confirmer la validité de cette hypothèse.

Rancière bâtit sa position sur un exemple-argument particulièrement pertinent, l'apprentissage naturel du langage par l'enfant². Mais, quoiqu'il soit le plus fort argument contre la nécessité d'une scolarisation de tout apprentissage, les faits sont peut-être un peu plus complexes qu'il ne le dit, et ne permettent pas de conclure à l'universalité de l'axiome d'appropriation autonome. L'enfant ne peut certes pas apprendre à parler par le biais d'une explication ; d'une médiation méta-langagière, le contre-sens serait trop évident pour qu'il

¹ Qui est le même langage, du babil d'enfant à un vers de Shakespeare, ou au vers balbutiant de Gherasim Luca, rappelons-le.

² RANCIERE, *Le maître ignorant*, *op. cit.*, p. 14.

faillie l'expliquer. Cet argument par analogie qu'avance Rancière est très juste, concernant la seule question de la structure explicative symbolique, dans l'appropriation.

Mais la signification de l'explication se résume-t-elle au langagier, ou n'y a-t-il pas quelque chose dans l'exemple, dans l'imitation, qui tienne en un sens de l'explication ? Ce que nous voulons dire, c'est que nous savons que le langage ainsi que le développement de l'intelligence dépendent fondamentalement du contact, de l'interaction, du fait qu'un nouveau-né soit placé au contact d'adultes, qu'il explore, observe, imite par lui-même¹. Mais également que, si une attention et une *intention* sont dirigées vers lui, le résultat en sera assurément plus spectaculaire.

Ce n'est pas pareil, d'une part, de simplement vivre devant lui, d'autre part, d'interagir avec lui ; et le parent montrant à l'enfant des choses, se mettant en scène, lui parlant en associant, *activement* – intentionnellement ou non – *mots et usages*², cela marchera mieux. En effet, l'entourage n'a pas même à être en mesure de lui expliquer (donc d'être capable de s'expliquer à lui-même le langage et son phénomène), mais de diriger intentionnellement, par attention, et par soulignement, conscient ou non, par présence, pour que cela marche.

Cela ne prouve pas que l'enfant dont on ne s'occupe pas n'apprendra pas à parler (visiblement cela marche, il a en lui ce qu'il faut pour que se développe le langage, à la condition d'être placé dans un milieu langagier ambiant – le fameux Victor de l'Aveyron ne parlait pas). Et il est vrai qu'il n'y a pas d'ordre à suivre, d'entrée dans l'intelligence par une origine, pas de méthode, donc, mais on ne peut pas en déduire que l'imitation et donc la relation n'y soient pas pour quelque chose ; et davantage, la conséquence en est que, dans l'explication, ce n'est peut-être pas l'intermission d'une autre intelligence qui pose le problème, en soi, mais le méthodisme vertical par essence de la structure scolaire d'explication (deux dimensions que Rancière ne dissocie précisément jamais).

Or, si l'enfant en fait a appris sa langue (et donc le langage) sans explications, mais en imitant, ne faut-il pas que le non-expert, si l'expert ne lui explique pas, puisse quand-même voir fait devant lui, pour imiter – expert qui perd son expertise dans l'illisible, mais n'en demeure pas moins expert de quelque chose, d'un savoir qui concerne le texte, la littérature en général. En quoi cela impliquerait-il nécessairement qu'il se pense incapable de faire, d'être

¹ Rancière le mentionne (*Idem*), mais il n'insiste pas sur la relation ; plutôt sur la manière dont l'enfant interprète et construit ces aspects extérieurs en langage.

² LAUGIER, Sandra, *Introduction : Métaphysique et/ou jeu de langage ?*, in LAUGIER, Sandra (dir.), *Wittgenstein, métaphysique et jeux de langage*, Paris : PUF, débats philosophiques, 2001, p. 16.

impliqué ? Et, l'enjeu est-il nécessairement qu'il fasse seul, qu'il sache le faire, pour toute chose ? Ou qu'il fasse effectivement, même si c'est dans et par l'interaction ?

Prendre l'exemple des autodidactes est problématique, et peut-être, au fond, stigmatisant pour les autres. Même sans différence d'intelligence, pourquoi les autodidactes ne seraient-ils pas d'une volonté rare, peut-être ? N'ont-ils pas, par ailleurs, en autodidactes, passé leur temps à imiter des experts sans que ceux-ci le sachent : être autodidacte, est-ce être absolument seul, ou est-ce prendre l'initiative (comme certains, un jour, décident de prendre la parole qu'on leur refuse¹), sans concertation, de se rapprocher (anarchiquement, sans le *bon ordre*, preuve là que Rancière a raison), d'exemples, d'essayer ?

La seule différence entre l'autodidacte et le non-autodidacte est que visiblement le premier a appris à tenir de lui-même sa volonté, et que seul, anarchiquement, il cherche ses maîtres, quand l'autre *aura eu* besoin que ce soient les maîtres qui se placent au départ ; mais seul, sans modèles. Peut-être que, sans maître, il n'est pas celui qui fait tout seul, refusant l'exemple ; sans explications, certes, peut-être est-il celui qui regarde plus intensément les autres faire, et imite. Lui, contrairement aux étudiants de Jacotot, ne se voit pas confier une édition bilingue, pour autant, il ne cherche pas seul, dans l'océan infini du savoir, dans une bibliothèque, figuration sensible de l'absolu virtuel du langage figé – infini et pas même commencé –, ouvert à tous possibles, et contenant l'ensemble des tracés de pensée². Et si, dans la bibliothèque, face à tous possibles, plutôt que de se perdre, il commençait, en fait, par regarder où vont ceux qui ont déjà appris.

Nous sommes facilement enclins à accepter que dans la performance sportive, il puisse entrer une part de patrimoine génétique. N'en déplaise à La Fontaine, personne ne pariera jamais sur la tortue. Mais cela ne posera pas problème, parce que, si l'un courra toujours plus vite que l'autre, dans le jeu spécifique de la compétition, au moment où tous deux courent, les différences de constitutions physiques sont de l'ordre du plus au moins ; rien n'empêche que tous deux, alors, authentiquement, courent, *dans le même sens*, et qu'ils partagent un même monde d'actes et de désir (une « forme de vie », au sens wittgensteinien). Le postulat de différence des intelligences a, quant à lui, un effet tout autre. Car, dès lors qu'on l'admet, il n'y aura pas uniquement des différences entre les expériences de l'art tenant du plus ou du moins (différence de *précision*), mais deux mondes de l'art distincts – différence de *manière* –

¹ LAUGIER, *Recommencer la philosophie. Stanley Cavell et la philosophie en Amérique*, op. cit., p. 151.

² Au sens *total* que donne Descartes, à la « pensée », au début de la deuxième méditation : comme l'ensemble indistinct de l'expérience (DESCARTES, René, *Méditations métaphysiques*, Paris : Flammarion, 1992, p. 81.)

(le populaire et le savant), si bien que ce n'est plus que par une vague analogie qu'on dira que tous deux lisent ; quand en réalité, dans ce postulat, l'un des deux, seulement sera dit lire, celui qui lirait *littérairement*.

Troisième axiome

Notre expérience a montré – et même si nous avons parfois été rattrapé par l'école – que la présence d'explications dans la relation pédagogique n'impliquait pas par nature le scolaire, contrairement au postulat de Rancière. Dès lors, Le problème est-il l'explication ou la *structure explicative* ? Une explication ponctuelle n'implique pas que toute la structure explicative alors soit remise en place, tirée avec elle, introduite par elle, comme par une brèche à peine esquissée dans un barrage.

C'est donc que le problème n'est peut-être pas absolument l'explication, dans tout ce qu'elle implique, mais quelque chose de l'explication. C'est cette zone-franche, complexe, que Rancière n'envisage pas que nous nous proposons de creuser.

Pourquoi la didactique, la pédagogie, sous la pression du temps, du marketing... deviennent-elles sciences des cibles ? Car elles visent un idéal d'autonomie (idéal ambigu, visant aussi bien l'efficacité, le productivisme, que l'émancipation ?).

Or, malgré son opposition à tout pédagogisme, c'est ce même idéal d'autonomie que partage Rancière. Idéal fondé chez lui, non par un juste dosage, une juste compréhension du développement des facultés, mais par son contraire, on l'a bien compris, le postulat de l'égalité d'intelligence.

Néanmoins, il y a un point que nous souhaiterions questionner. L'émancipation pour Rancière passe par l'autonomie dans son sens le plus radical ; selon lui, le fondement du système de l'inégalité des intelligences est la logique de l'explication qui fonde la distance essentielle entre le maître et l'élève. L'émancipation, selon lui, ne peut passer que par la suppression de tout intermédiaire et l'instauration d'un rapport direct entre le lecteur et le texte, dans lequel un tiers, un maître, certes existe, mais se limite à exercer ce que Rancière nomme une différence de volonté : garantir et maintenir le cadre par lequel le lecteur persévère et va, seul, au-delà de la difficulté.

Néanmoins, si nous partageons le postulat de l'égalité des intelligences, l'enjeu est de savoir comment on résout cette possible critique : la foi en l'autonomie, quand la personne

rencontrera une limite (à partir de quand abandonne-t-on ?), peut se muer en violence, et non plus en émancipation.

L'enjeu est de savoir ce que l'on entend par autonomie. Il y a deux définitions (dont il faut déterminer si on les considère comme solidaires ou non l'une de l'autre). La première est celle, pour une entité définie, d'accomplir, sans l'intermédiaire d'aucune autre entité, une fonction donnée. On parle en ce sens aussi bien de l'autonomie d'un travailleur que de celle d'une batterie de téléphone portable. La deuxième désigne la faculté de se donner ses propres lois. Aristote, dans *Les Politique*, définit ainsi conjointement la cité selon ces deux définitions, comme un ensemble autarcique et sans joug externe.

L'autonomie dans son premier sens semble dans les faits, prioritaire, à l'école et dans la société, sur l'autre – il semble que plus de moyens soient mis dans l'autonomisation du travailleur que dans celle du citoyen. Notons qu'elle ne peut cependant constituer un objectif absolu, et suffisant. Vivre en société revient à se spécialiser, et à déléguer, de fait, la majeure partie de notre vie quotidienne à autrui (combien d'outils constituant la banalité de ma vie serais-je en mesure, pas même de réparer, mais plus profondément, de concevoir ; est-ce que je chasse la viande que je récupère, nonchalant, emballée dans un congélateur de supermarché...)¹. Ce n'est jamais l'autonomie en elle-même que l'on valorise, ou la dépendance que l'on accuse, mais l'autonomie dans certains actes. Ce n'est donc pas l'autonomie, mais les actes derrière elle qui révèlent les valeurs fondamentales d'une société. On pourra aller jusqu'à constater que dans le cliché de l'artiste ou de l'intellectuel valorisé socialement, une inaptitude et une dépendance pratique quasi-absolues sont comme le garant de la pureté de son intelligence créative.

Dès lors, du fait que l'autonomie, sans autre qualification, ne peut constituer un objectif, il faut se demander si c'est l'explication, en elle-même, qui implique une dépendance, ou une certaine structure explicative. Que j'aie besoin à un certain moment d'autrui, que je puisse bénéficier de ses explications, me rend-il nécessairement inapte à apprendre seul dans d'autres circonstances ? Il nous semble plutôt que le risque en est encouru dès lors que l'explication ne désignera pas une interaction ponctuelle, mais une distribution solidifiée et intangible des rôles. Le problème est-il en lui-même que je sois, dans telle interaction, enseigné ou enseignant, ou que cette fonction en vienne à définir ma « nature » ?

¹ Certains en déduisent que, c'est dans la « zone du dehors » (Alain Damasio) que se trouve la solution (COMITE INVISIBLE, *demain*, Paris : La fabrique, 2017).

Pour en revenir aux deux sens que nous donnions plus haut à l'autonomie, il nous semble que l'enjeu principal de l'émancipation n'est pas dans le premier : une individualisation chimérique, et sans doute nocive pour le vivre ensemble, qui garantirait que chacun peut agir sans l'intermédiaire d'autrui. Mais dans le deuxième sens, à savoir, que chacun prenne part effectivement (sans chercher à en déterminer *a priori* ni la valeur, ni l'étendue) au processus d'élaboration du sens. Prendre part, cela ne signifie pas ne rien se faire expliquer, pas plus que cela n'implique un rôle systématiquement actif et au même degré, de chacun ; cela signifie simplement que l'on a supprimé tous les facteurs d'empêchement qui font intérioriser à quelqu'un l'idée de son impuissance absolue à être un élément actif de l'élaboration du sens, un potentiel créateur autant qu'un explicateur, au même titre que tous les autres.

La question n'est donc pas de savoir ou non si tout le monde a, en acte, « la même intelligence » (pourquoi se pose-t-on cette question ?), mais de ne précisément pas avoir à la poser, affirmant, que, en droit, la puissance est la même qui nous permet tous de prendre part à *de la* communauté ; communauté qui se retrouve au début et à la fin de tout acte d'intelligence.

L'enjeu est de construire une communauté qui, n'étant pas verticale, parvient néanmoins authentiquement à ne pas inclure que des pairs. C'est bien cette configuration qui génère l'autonomisation des milieux entre eux, dont parlait Bourdieu : l'équation selon laquelle on ne peut être égaux qu'à la condition d'être semblables. C'est la nature même, réelle, de tout texte incompréhensible (dès lors qu'on a défini le texte comme un appel, comme une expérience – possible ou non – de détermination) de ne se déterminer qu'à travers une telle communauté, dans le moment même où il la détermine (même si elle devait être éphémère) et la produit, dans un mouvement créatif réciproque. Communauté des dissemblables égaux ; seul lieu du partage inconditionnel et immédiat d'un monde ; c'est-à-dire, sans que ne soit requis au préalable un partage d'affects ou de compétences.

Notre problématique n'est pas directement celle de la communauté actuelle. Nous voulons avant tout penser la possibilité d'un acte ; aussi transitoire et fragile soit-il. La penser là où, précisément, on la postule *a priori* impossible. Et cette recherche est celle d'un *espace* particulier. Espace, cette fois, par la résistance et les qualités propres duquel, dans un même acte, un même élan, pourront coïncider et s'entretisser des communautés virtuelles – celle des experts et celle des non-experts – sans que pourtant ici, le lieu n'ait aboli leur différence, pour les porter vers un autre souci, un commun pur (lorsqu'on cesserait, par exemple, de

concevoir, pour sentir ensemble) ; sans que pourtant, non plus, il ait fallu commencer par annuler ces différences par le chemin de l'école. Ce lieu, cet acte, c'est l'incompréhensible.

Quatrième axiome

Voilà précisément ce que nous visons, comme étant à même de révéler doublement la vérité de l'incompréhensible : d'une part, l'incompréhensible n'existe qu'en tant qu'il manifeste la communauté des ignorants, d'autre part, celle-ci ne se manifeste qu'en lui ; voilà l'articulation que nous avons posée comme Préambule.

La résoudre revient donc précisément à questionner le sens de la notion d'« égalité d'intelligence », enfin, dont, comme Rancière, nous postulons qu'elle requiert le *jeu* d'un texte. Mais là où il se satisfait de l'axiome de l'unité *a priori* de l'intelligence, d'une notion formelle transversale et indéterminée du texte, nos développements antérieurs ont montré que cette unité première n'empêche pas des spécifications structurelles secondes, en raison desquelles des modes d'agir requièrent certains textes, de même que certains textes impliquent un agir et une certaine expérience. De même que, comme on le verra dans la partie suivante, le texte puisse se trouver, par certains actes, annulé, ou renversé. Il s'agit donc d'explorer ce que Rancière postule à nos yeux trop vite et ne pas devoir conclure d'une communauté substantielle de l'intelligence que c'est exactement à chaque fois partout la même chose qui s'exprime également, ne requérant jamais des conditions de possibilités multiples et circonstanciées. Et c'est en cela, précisément et uniquement que nous faisons œuvre de *didacticien*.

Si la voie est didactique, c'est parce que l'égalité de l'intelligence ne se pose pas *a priori* ; elle se conquiert, se cherche, requiert des conditions tenant de la détermination (ou au moins, si ce n'est davantage de l'esquisse) d'un cadre adéquat ; de l'élaboration de jeux spécifiquement démocratiques, et non du seul décret de l'axiome de la démocratie. Cela parce que l'intelligence une, *a priori*, se spécifie *a posteriori*. Ce qui ne revient pas à naturaliser les disciplines instituées, *potentiellement* contingentes (seul l'enquête pouvant le déterminer).

Il existe, selon notre proposition sur le langage, simplement une différence entre langage axiomatique et non axiomatique ; entre un savoir qui pose son monde, et un autre qui provient d'un monde qui le déborde, au milieu duquel il se trouve déjà, a déjà indéfiniment commencé.

Si l'on peut démontrer qu'un « paradigme » est axiomatique, alors, par essence, il est intrinsèquement scolaire, en tant que paradigme relationnel. Dès lors, sa scolarité, n'est pas en soi un enjeu politique (puisqu'elle est nécessaire – nécessaire du fait qu'il soit axiomatique,

c'est-à-dire cause de soi, et en cela, inconditionné dans sa forme ; corrélativement au fait que son acteur implicite est quant à lui entièrement conditionné, pour le non-acteur). S'il a un enjeu politique, celui-ci n'est alors pas interne, mais externe, c'est-à-dire celui de sa situation dans des lieux d'intrications communautaires.

Ainsi, par excellence, au sujet des mathématiques, la question n'est pas de savoir si leur enseignement pourrait ne pas être *scolaire* (au sens précis, structurel qui est le nôtre et non au sens institutionnel) ; c'est une ineptie, un non-sens. On pourra préférer un enseignement par expérience, engageant l'élève, à caractère ludique. Mais, comme nous l'avons vu dans la comparaison des deux « alliances », le scolaire ne se définit pas par cette opposition, qui n'y change rien. La méthode peut être amusante, l'apprentissage des mathématiques quel qu'il soit est constitutivement *entrée en méthode* ; conversion. Scolaire.

Quel que soit l'angle didactique, et son idéologie latente, il ne changera rien au fait que ce sont des stratégies pour faire *entrer en mathématiques*, et que, mode abstrait du langage ou langage de l'abstraction, le cheminement ne pourra que suivre cette direction, ce glissement vers *l'Esprit*.

Cela ne veut pas dire, pour autant, que la pure scolarité implique *a priori* un régime de pure normativité. De même que le paradigme langagier le plus scolaire (ou scolarisé), une fois approprié, peut donner lieu aux devenirs les plus singuliers ; singularité de convertis, néanmoins, comme nous l'avons montré. Et même dans les mathématiques, cadre paradigmatique de neutralisation de la voix ; l'intuition, l'originalité, la créativité, l'innovation des procédures ont toute leur place. Cependant, aussi innovante et singulière fût-elle, une pratique singulière *des* mathématiques ne sera jamais anarchiste – car elle *procède* d'un principe : la conversion première à un acteur implicite, soit le commencement de l'appropriation par une origine. L'*an*-archisme est sans principe, du fait uniquement qu'il procède d'un monde sans origine ; système de la valeur infini *dans tous les sens* à la fois, commençant en tout milieu et toujours « par le milieu ».

Comme nous l'avons vu, quoique non scolaire, notre approche est celle de la question de l'appropriation ; elle n'est jamais celle de savoir ce qui fait tenir ensemble dans la durée, mais celle des conditions de possibilité du partage d'une expérience, aussi évanescence soit-elle, dont on comprendrait les ressorts et conditions de possibilité ; en-deçà de quoi, il n'y a pas de didactique possible. Cependant, si la communauté réelle n'est pas visée par la théorie, elle ne peut en être écartée, car elle est l'aventure de la pratique, comme l'ont montré nos expériences.

Il n'y a pas simplement à opposer pédagogie et anti-pédagogie ; évanescence, aura, charisme, insaisissable, magie, *contre* contrôle, maîtrise, façonnement, technique. Au sein de la didactique elle-même (procédant au minimum d'une recherche de formalisation du cadre d'une expérience), il y a une autre différence entre une première didactique, *positive*, qui recherche la description complète d'un cadre d'apprentissage maîtrisé, permettant d'anticiper, de formaliser, par un canevas méthodique séquentiel et de vérifier à l'aune d'objectifs et critères, la réussite de la démarche. Une deuxième, *négative*, dont la recherche n'est pas celle de l'établissement d'un calque contrôlant le déroulement effectif de l'expérience, mais celle de la compréhension des causes inhibant un acte, et de la mise au point d'un cadre désinhibant ; à même de l'expérience possible, mais ne la maîtrisant pas, n'en garantissant pas la réussite, ni la désirabilité, qui doit appartenir aux acteurs aussi bien et non au seul didacticien. Considérant simplement que son rôle est de contrecarrer les fausses représentations sur le possible et l'impossible. Point de vue de la *détermination* contre point de vue des *conditions*.

Une telle recherche nous engage à explorer les différents modes de l'interrelation ; de l'autonomie pure à la communauté non verticale. Phénomènes de reconnaissance, de projection ou d'exclusion... Elle constitue en fait le fondement de la recherche didactique. On tend, en effet, à identifier la question didactique à un certain milieu, contexte, ou à un ensemble de pratiques circonscrites *a priori* au cadre scolaire, entendu cette fois au sens courant. Or celui-ci (l'école) n'est pas l'objet propre de la didactique, mais ne constitue en réalité qu'une des déclinaisons possibles de la question propre à la didactique. Ce n'est pas la didactique qui est propre à l'école, mais l'école qui est une de ses déclinaisons possibles, l'un des lieux potentiels où se joue le problème de la didactique, qui n'est en réalité ni celui de la transmission, ni celui l'éducation, mais celui des conditions de possibilité d'un *acte*.

PARTIE III

Le concept d'acte

III.1 Engager la littérature en acte

III.1.1 La littérature définie comme extension actantielle

Comme l'a bien montré Starobinski, l'histoire de la critique, pour être correctement envisagée, doit être interprétée non comme histoire des théories sur la littérature, mais dans l'articulation, le différentiel entre *théorie* et *méthode*. Dans *La Relation Critique*¹, Starobinski en effet pose une distinction capitale pour notre problème, qui demandera néanmoins qu'on en questionne l'extension.

Selon lui, en droit, une « théorie » est le fondement d'une « méthode » ; soit d'un cadre pragmatique homogène, n'incluant qu'un certain type de pratiques et concepts, ou les inventant, selon une image cohérente et exclusive. Une théorie, lorsqu'elle a lieu, a pour fonction de légitimer, fonder la pratique : autrement dit, poser, parmi toutes les manières existantes ou à venir, le fondement d'une pratique légitime, si ce n'est la plus légitime.

On pourrait décrire toutes les postures critiques, non pas par leurs théories, mais en donnant une image de leur méthode. Ainsi, et c'est ce que propose Starobinski, un pragmatiste s'intéressera *a priori* à toutes, et n'en suivra aucune absolument : il démembrera, sélectionnera ce que nous nommerons des *gestes* et des *traits* qu'il se permettra même de ne pas recomposer en méthode, mais de garder en réserve, leur pertinence se présentant à chaque fois, selon les cas, les problèmes, les objets sur lesquels il voudra agir. Le pragmatiste opère alors une dés-historicisation, en un sens, soit la mise à disposition de toutes inventions, sans obéissance, ni aux pressions du temps, ni aux raisons de l'idée (imposant constance, cohérence et fidélité).

Pour Starobinski, ce pragmatisme est avant tout une éthique de la théorie, plus qu'un simple éclectisme. Il ne s'agit pas pour lui en effet d'un renoncement à la théorie, mais du renversement de l'ordre entre pratique et théorie, voulant qu'il ne puisse plus exister de méthode qui puisse être utilisée à la manière du calque, tel que Deleuze et Guattari l'ont pensé

¹ STAROBINSKI, Jean, *La relation critique*, Paris : Gallimard, 2001, p. 12.

dans *Mille Plateaux* ; et que la méthode, se précisant dans la pratique, pourra donner lieu en fin de compte à une théorie non plus comme fondement, mais comme accomplissement ; point de mire, point final singulier d'une œuvre, synthèse *a posteriori*.

Si l'on suit Starobinski avec profit, on ne posera donc pas entre ces deux termes (théorie et méthode) une opposition indépassable. Cependant, dans le mouvement d'enquête qui est le nôtre, il faut se demander s'il définit, comme il semble le poser exactement, l'extension effective d'une approche pragmatique des textes. Il y a en effet, chez lui, un cadre implicite qui définit ce que nous désignerons par *l'extension actantielle* de son pragmatisme : la distinction entre l'esprit *théorique* ou *dogmatique*, dans le cadre de son modèle, tient d'une multitude de manières (impliquant de multiples définitions et théories de ce qu'est la littérature – et incidemment des controverses sur la place des affects, de l'histoire... dans la lecture), mais jamais d'un débat sur le sens de l'acte (et incidemment jamais de questionnement sur le sens de la littérature, quelle qu'en soit la détermination précise). S'il propose de disposer, sans distinction de principe, de l'ensemble des *gestes* et conceptions hérités de la critique, dans la lecture, néanmoins, cet ensemble a une extension historique *et* théorique limitée, ne réunissant que des *gestes* accomplis initialement dans différentes façons de faire le même : *interpréter* une œuvre.

Ainsi, l'impensé, chez Starobinski est dans l'axiome – pas même posé comme tel – voulant qu'il n'y a certes pas une seule et unique manière d'interpréter toutes les œuvres, la manière peut même dépendre de l'œuvre¹, mais que l'acte propre aux textes littéraires, la manière *nécessaire* de lire la littérature est dans tous les cas exégétique – l'ouverture de l'acte elle-même est tracée dans le cadre implicite du *sens* de la lecture. Or le pur pragmatisme n'est complet qu'à commencer dans la suspension pure de toute fin et donc au refus implicite d'un cadre général du sens de la lecture ; dans lequel l'opposition porte non pas sur telle méthode, mais sur la manière des manières : la valeur de tout acte de lecture.

Si cet article de Starobinski nous semble si important, c'est parce qu'il offre un jalon théorique nécessaire à notre développement, en même temps que son impensé désigne la ligne de partage exacte entre les régimes littéraire et, dirons-nous pour simplifier, *post-littéraire*. C'est par la considération de ce caractère symptomatique que nous commencerons : les apports effectifs de son modèle, moyennant les réaménagements qu'implique le refus de son implicite idéologique, se découvriront dans la suite de l'enquête.

¹ *Ibid.*, pp. 13-15.

Si le sens de l'acte est implicitement enveloppé dans un corpus, alors se dessine un impensé, une extension actantielle. En tant qu'elle désigne un acteur implicite, cette extension, dans le cadre impliqué par le tableau de Starobinski, isole l'action de l'appropriation complémentaire. Cet acteur implicite ne détermine pas pour autant le caractère de l'action, méthodique ou innovante ; sans quoi, comme on l'a vu plus haut, toute singularité serait le fait, le signe d'une a-scolarité ; et la singularisation idiote à chaque fois (la seule opposition de l'immédiat pur à toute médiation), la solution, ou la preuve d'une a-scolarité. Mais, comme on va le voir, en régime *idiot*, le scolaire lui-même est hypostasié, non pas nié.

Ainsi, l'extension actantielle de cet acteur implicite minimal (désigné par une conversion, performée par l'appropriation et laissant lieu aux actions les plus méthodiques, comme aux plus pures singularisations, inventions – qui demeurent donc dé-scolarisation, comme déconstruction des modèles, et donc action de scolarisés sur le construit qu'est la théorie ou idéologie) est celle du converti, du devenu-expert ; toutes les manières, donc, sont lectures (de) littéraires (soit d'experts). La frontière tracée par cette extension actantielle entre les lecteurs empiriques (entre les légitimes et les illégitimes) ne passe donc pas par la frontière entre intellect et affect¹ (principe de détermination du corps – singulier, ou commun).

De manière plus complexe, la Littérature est un ensemble d'actes de lecture de convertis ; elle repose ainsi sur la distribution entre deux ensembles d'expérience potentiels, certaines internes, légitimes, d'autres, externes, en défaut. Expériences dont la diversité manifeste, les déterminations parfois en opposition sont en revanche fondées sur une commune conversion (soit l'incorporation de dispositions scolarisées qui, en droit étant purement liées à des compétences, ont été comme on l'a vu coagulées et naturalisées en tant qu'*ethos* – l'alignement de l'*habitus* homogène à la Bourdieu dont la complexification date précisément de cette époque).

Dans cette expérience littéraire, donc, l'acte analytique ne constitue pas à lui seul absolument toute l'expérience littéraire ; pas *a priori* – seulement dans certaines « méthodes ». Et c'est précisément le tableau que dresse Starobinski du lecteur implicite du structuralisme ; dans l'opposition, secondaire pour notre problème, entre l'humain et la « machine » – toutes deux étant machines à dissenter².

Si l'acte analytique n'est pas toute l'expérience, il est en revanche le nœud, la pièce centrale, d'une manière qu'on détachera de celle-ci. Et délimiter le contour exact de cette

¹ Dire le contraire serait une contrevérité trop criante en particulier en parlant de Starobinski.

² STAROBINSKI, *La relation critique, op. cit.*, pp. 53-54.

extension revient à rechercher le lieu exact de la dichotomie entre les degrés, qui se trouve souvent faussement associée à cette opposition entre les approches technique et esthétique de la littérature ; or il y a une esthétique littéraire et une esthétique non littéraire de la lecture d'un même corpus ; une expérience de convertis, ou une approche qui pose au départ toute expérience dans la multiplicité brute de ce que désigne en fait le lecteur oublié.

Entre les deux degrés qui dessinent ce paradigme-là, nullement naturel, mais alors naturalisé, l'extension implique-t-elle *a priori* une distribution pure, dichotomique de tous les termes *a priori*, sans aucune communauté ; sans concepts de passage, transversaux, et à chaque fois diversement déterminés ? Est-ce de façon entièrement parallèle une distribution et un recouvrement parfait et homogène : passif/actif – ou distance/investissement ; affect/intellect ; art populaire/art savant ; art/science, singularité/méthode... ?

En réalité, parmi la constellation des théories-ethos littéraires, seul le structuralisme, extrême, dont l'influence gigantesque a été inversement proportionnelle à sa durée de vie, a élaboré un discours qui tendait parfois à jouer une dichotomie aussi stricte et a posé un lecteur virtuel comme son idéal. Idéal contre-intuitif, au point qu'il ait pu être critiqué, alors déjà par Starobinski, et être un lieu de rejet par nombre de « littéraires », selon l'image qu'en dresse Bourdieu. Or, si l'on s'intéresse aux actes de ces littéraires, on s'aperçoit que, quoiqu'idéologiquement antirationaliste, leur manière est loin de se limiter à la réception passive sublime, dans laquelle un clivage trop rapide entre affect et intellect devrait nous pousser à la situer ; au contraire, ils discourent, de façon extrêmement complexe ; leur manière est tout aussi centralement critique ; et quoiqu'on ne puisse pour cela l'assimiler aux visions techniciennes, elle est tissée, saturée d'analyse et marquée par un recul réflexif sur les textes. Si l'opposition entre science et art n'est en rien déterminante, dès lors, c'est qu'elle est interne à l'extension de l'expérience par le détour, au moins, du second degré, comme non pas condition littéraire, mais condition à la littérature – expérience de convertis ou de scolarisés.

Comme l'illustre l'évolution de la didactique tracée dans la deuxième partie, le passage de la première à la seconde alliance va impliquer qu'affect et intellect ne sont pas opposés, en droit, et au-delà de la parenthèse structuraliste, que la conversion analytique (qui demeure, sous toutes ses formes, le point de passage) n'est pas une inhibition des affects, mais potentiellement, leur réappropriation, posée, et c'est là tout l'enjeu, comme condition à

l'expérience authentique – il y a les affects dits « communs », et les affects littéraires, qui demandent à avoir été éduqués¹.

S'il y a communauté de littéraires, dès lors, ce n'est pas une communauté d'action ; il s'agit avant tout non pas, autrement dit, d'un lecteur déterminé et univoque, mais de l'extension cadrée, mais historique, d'un lecteur implicite désignant les conditions de tout acte *littéraire*, quelles que soient les différences entre chacun ; extension, dès lors d'un paradigme, et non d'une manière, et au regard de son dehors, toutes ces manières ont le même sens : la légitimité. La littérature désigne donc une communauté d'appropriation, une commune conversion, ou plus exactement encore, une communauté de condition, dans le sens double d'une part de constitution de l'appropriation, et d'autre part, au sens commun, comme l'on dit condition animale, humaine, d'enfant, etc...

Nous avons parlé plus haut, par simplification, du passage du littéraire au post-littéraire ; nous nous sommes autorisé cette simplification transitoire, en cela qu'elle identifiait un point de rupture. Or, une fois encore, ce n'est pas l'effectivité spectaculaire des révolutions, mais le sens moderne qui leur est accolé *a priori* qu'il s'agit de rejeter : soit la vision dialectique de l'histoire, dans laquelle des blocs homogènes succèdent les uns aux autres, dans un jeu d'opposition-renversement termes à termes. A cet égard, l'intérêt rétrospectif de ce texte de Starobinski, tient, autant que dans son contenu, dans son statut de témoignage, datant du début des années 1970, au moment précis du « tournant du lecteur ».

Or, quel que soit le point de vue adopté, poser le problème du côté du texte *ou* du lecteur, est absurde, car la Littérature, c'est le paradigme de conversion déterminant l'extension actantielle d'une certaine *manière des manières légitimes* qui désigne elle-même un acteur implicite ; et dont la détermination laisse libre champ à l'invention de ce qui a eu lieu (il ne s'agit pas d'un schème précis et positivement déterminé) : l'histoire de la critique. Soit une multiplicité de manières enveloppant un *impensé*, et inhibant des possibles. Dès lors, sa fin est la critique de cet impensé, l'ouverture (et non l'invention) de la lecture.

Quoique Starobinski pose le problème dans les termes de l'opposition de la singularité à la méthode, d'une forme de pragmatisme au dogmatisme méthodique, il faut donc relativiser, ou plutôt cadrer, restreindre, situer, ou encore localiser son pragmatisme : il est la formule de

¹ Il arrive que des « littéraires » aillent jusqu'à s'opposer à toute approche réflexive des textes. Quoiqu'il en soit, lorsque ces discours ont un quelconque crédit, on s'aperçoit qu'ils sont toujours le fait de « non-lecteurs » qui le sont par choix (puisqu'ils auraient toutes les compétences pour lire les textes en experts). L'idiotie de l'intelligent, ne serait ainsi pas, socialement, l'idiotie de l'idiot.

l'ouverture *littéraire* la plus grande, mais demeure pour cela refermé sur les limites *a priori* de la Littérature. Celle qui laisse la plus grande part à l'aventure d'un exégète incarné dans cet « espace », au sens de Blanchot. Mais précisément, et là est tout l'enjeu, le texte littéraire n'est pas le corpus, il est déjà une « image » de ce corpus (au sens où Rosset désignait par-là le recouvrement du réel par l'idéalité). Œuvre, au sens thématique, ou structure virtuelle, *espace littéraire*, au sens structuraliste, dans tous les cas, ces possibles images du texte littéraires enveloppent l'impensé d'un acte : une certaine extension de gestes, un « jeu solitaire », un face-à-face dans lequel il s'agit d'élaborer un texte analytique second, quel qu'en fût le principe.

La Littérature, comme paradigme, repose sur l'impensé du rejet, *a priori*, d'un ensemble de gestes, d'usages possibles du texte, de certains investissements du corps ; en cela l'extension pragmatique des textes littéraires déborde l'extension de la Littérature, et coextensivement situe un lecteur idéal, le « littéraire », qui est tout l'empan de la scolarisation incorporée (pratiquée ensuite ou rejetée). Le signe de cette incorporation étant toujours, comme on l'a vu, l'*évidence* ou le sublime (que le structuralisme, dans un mouvement paradoxal entendait confirmer et démystifier à la fois, puisqu'il s'agissait de le rendre *scientifique*) ; évidence qui n'est autre que la naturalisation *a priori* de l'image impure (cf. plus haut : composée) d'un acteur idéal : l'alignement du corpus, de l'aptitude et de l'attitude.

En résumé, il y a eu Littérature aussi longtemps que les controverses se jouaient dans cette seule extension ; en effet, quelles qu'aient pu être les controverses dans le champ critique, jusque dans les années 1970, elles ne se jouent que dans ce cadre, implicite, d'une communauté de littéraires. Jusqu'aux plus révoltés, tous renforcent la frontière entre premier et deuxième degré, théorisée comme telle par Barthes, comme chacun sait, jusqu'à la manière dont il prendra en compte l'affect dans la dichotomie entre *plaisir* et *jouissance*¹.

Et la Littérature, ce n'est que cela. C'est cet espace de controverse qui a dessiné la littérature. La Littérature, ce n'est pas tel texte, telle définition, tel courant ou autre aspect pour soi. C'est l'histoire d'une controverse portant sur la naturalisation idéologique d'un lecteur idéal (et donc sur un modèle d'action), impliquant par ailleurs une convergence impure d'aspects entre eux non nécessairement connectés ; en ce sens, toutes les controverses, envisagées à l'aune de leur « zone du dehors », contribuaient dès lors à renforcer la naturalité du territoire, et à exclure corrélativement les non convertis ; en cela que conversion et

¹ BARTHES, *Le plaisir du texte*, *op. cit.*

littérature se trouvaient par l'impensé rendues tautologiques ; le texte enveloppé-enveloppant certain acteur implicite par le biais de la naturalisation d'une extension actantielle devenue le sens impensé du texte lui-même.

La libération du lecteur ne se pense que corrélativement à la libération du texte, comme on va le voir ; et si, au sein du territoire, Barthes entendait tuer l'Auteur pour libérer un lecteur, dont on a vu qu'il était l'expert enfin entièrement autonome de la tradition, autonome (fondé par sa rationalité, coupé du passé), l'invention du lecteur dont parlait Iser, bien évidemment n'a rien à voir : elle s'inscrit dans un mouvement de mort de la Littérature – autrement dit, levée totale des images, idiotie, ou libération du « multiple » pur. Car, et c'est là le plus complexe, dans cette poussée de l'idiotie, le paradigme dominant n'est pas nié, comme on va le voir, il est remplacé, et c'est l'articulation communautaire générale qui bascule ; non pas le remplacement, mais ce que nous nommerons le re-placement de l'Ancien, comme l'a vu pour sa part Ruffel¹.

L'opposition que trace Starobinski – interne à la littérature, entendue comme ce paradigme actantiel – entre affect et intellect, contemplation et expérience ou corps, a donc une extension qui rate le sens strict du pragmatisme : les choses, toutes les choses, ce qui a lieu ; et non ce qui *devrait* exister. En tant que système de valeur, on peut dire qu'il y a bien eu au sein de la littérature des différences de manière, de voix, en fait. Mais elles laissent toujours impensé ce qui du pragmatisme fait descendre non pas de la tête au cœur (expérience), mais de la tête à la main et corrélativement au ventre, aux pieds, aux membres et membranes.

L'éthique de lecture de Starobinski, ici, est parente du cheminement existentiel inquiet de la voix fragile, n'affirmant rien mais cherchant le sens au ras du sol ; dans la mystérieuse immanence. Lui pose seulement une voix sans principe ; elle constitue un peu le corollaire critique d'une poétique comme celle d'un Jaccottet, qu'il a beaucoup commenté ; l'un des héros, concrètement, de la critique thématique – et si l'on veut comprendre un critique, avant même sa théorie ou sa manière, il faut déjà – ou peut-être uniquement – regarder ce qu'il lit.

Quand la littérature parle de corps, quel corps est là dessiné ? Autrement dit, selon notre cadre conceptuel : quelle est l'extension actantielle délimitée par Starobinski ? C'est en fait le corps assis, tantôt s'émouvant de la beauté d'un vers, tantôt soulignant de sa main au travail,

¹ RUFFEL, *Brouhaha. Les mondes du contemporain*, op. cit.

parmi les pages, écrivant sa copie : c'est l'extension pragmatique de l'acte herméneutique qui est dessinée ; en rien donc une ouverture de tous les points de *faire*¹.

Dans un tournant souvent résumé à son caractère ludique et éclectique, la littérature cesse d'être pouvoir, pour devenir, parmi tous, *un usage ; un territoire ; une communauté*. Quel est le devenir idiot de l'illisible ? En quoi la formulation du problème par le pragmatisme résout-elle ou non notre question ; nous demandant, si ce n'est pas le cas, de la reformuler ; et enfin, celle-ci serait-elle une sortie ou non du pragmatisme ?

Autrement dit, pour être précis, on n'a pas inventé le lecteur, au sens où le propose Iser, aussi longtemps qu'on n'a pas questionné les limites de ce territoire littéraire, ainsi que nous l'avons dessiné ; quels qu'aient pu être les discours sur la lecture. La libération du lecteur, c'est la libération du désir ; c'est la « remontée des simulacres ». C'est donc, très précisément, le nom du renversement du régime de la voix et son intégration au corps – où la voix elle-même se fond dans le corps, le geste, comme un aspect et non le tout (renversement donc non seulement du logos, mais du verbe, dans l'immanence brute dé-catégorisée ; l'inverse d'une entrée du corps dans le langage² ; le langage soluble dans le corps).

L'enjeu n'est pas dans la forme empirique ou théorique d'une théorie de la lecture. L'enjeu n'est pas qu'un modèle se soit élaboré sur la base d'une connaissance exacte et exhaustive des singularités empiriques ; dans la mesure où il sera proposé à la sagacité des lecteurs eux-mêmes, qui se l'approprient, le modifieront... si bien que, dans un modèle épistémologique vertueux, la prise en compte du réel ne passe pas par la méthode de son observation, mais par les jeux concrets des collaborations qu'on établit entre des destinataires-acteurs – retrancher de la définition du lecteur implicite ce qu'on pose comme le théorique, décollé de l'empirique, c'est ne poser que de l'idiot : donc de la singularité pure, ou du commun pur.

En ce sens, l'enjeu n'est pas le formalisme de la théorie d'Iser. Au contraire, ce formalisme est nécessaire à toute théorie didactique, sans lequel les propositions se borneraient à constater ce qui a lieu, ou laisser se faire ce qui de soi-même se déploie, et non au possible à performer, essayer, espérer.

D'un événement ne surgit d'abord jamais qu'une multiplicité négative. Qu'est-ce qui fait événement, autrement dit, quel est le principe de coagulation nié, dans et par l'éclosion du

¹ Nous nous inspirons ici du « point de voix » de Serge Martin (*Voix et relation, op. cit.*). Qu'on nous entende bien, l'enjeu n'est pas de déterminer si c'est là *le corps* ou non, si cette manière est belle ou désirable, mais de comprendre de *quel corps* il s'agit, et ce qu'il implique de pouvoir sur les autres corps. La question est politique, non pas éthique et encore moins esthétique.

² Une des formules sous lesquelles on pourrait ramasser notre compréhension de Meschonnic.

lecteur ? C'est précisément la naturalisation du régime scolaire de la littérature. Lorsqu'on fait de l'opposition, soit entre le *texte* et le *lecteur*, soit entre le livre et la performance (deux oppositions ayant une familiarité, mais pas de connexion nécessaire *a priori*), la formule de l'événement, on fait porter le problème sur la persistance ou non des textes, quand ce n'est pas une question de textualité de l'action qui est ici en question ; mais la nécessité *a priori* d'une conversion à la lecture de la littérature ; d'une connexion *a priori* entre les textes et un certain paradigme actantiel excluant tout autre usage comme non conforme. Autrement dit, la littérature, c'est une extension actantielle, et la nécessité coextensive d'une conversion.

Ce n'est donc pas le texte ou son refus qui est le point de bascule, mais le refus *a priori* de la naturalisation de certains schèmes, ou, du moins d'un paradigme cadrant les seuls actes légitimes, sinon pensables. En cela, on ne peut envisager tous les gestes de renversement du paradigme-roi selon un même angle ou une même problématique, ce qui, selon nos analyses précédentes, ne les font pas moins appartenir à un même mouvement, à une même logique, d'un point de vue négatif. De même, à l'inverse, la présence d'un lecteur n'est pas en soi le signe d'une négation du régime littéraire, comme le montre le « lecteur » de *La mort de l'auteur*, définition idéale de la conversion la plus radicale du sens implicite de toute expertise, ou celui, sensible, du *littéraire*, non moins converti.

Ainsi, ce n'est certes pas la même chose de proposer une théorie de la performance, ou de proposer une théorie formelle de la lecture dite traditionnellement ordinaire, comme le fait Iser¹. Le lecteur d'Iser n'est pas un performeur remettant en question les modes traditionnels de lecture, inventant de nouveaux actes. Mais, pour être un lecteur *implicite*, et non un lecteur empirique, il n'en est pas moins la désignation du *mode de lecture* le plus communément pratiqué d'œuvres littéraires et qui, quoique non innovant – à l'inverse des modes post-littéraires –, précisément avait toujours été décrié par la critique et qualifié de non littéraire : la *lecture de roman*. Iser rend visible ce qui avait toujours été posé comme naturel et comme une simple condition d'entrée en littérature : *l'acte de lire un roman* ; renversant la définition même du littéraire en son sein ; faisant remonter le premier degré à la surface.

Cela n'implique pas que sa théorie pose un schème ne demandant pas d'appropriation ; au contraire, elle tente ainsi de rationaliser et d'offrir une prise à l'enseignement de la lecture ; mais on voit bien que ce n'est pas ce lecteur implicite qui définissait, auparavant le littéraire,

¹ En quoi l'accusation de Bourdieu ne tient pas, dans ce cas précis.

mais l'évidence de la consommation des grands textes, et l'exigence, pour cela, de l'aptitude d'exégète.

Parcelle d'une constellation d'innovations, de possibilités nouvelles de penser l'acte de lecture, selon le titre qu'il donne lui-même à son maître-essai, cette légitimation de la lecture ordinaire se trouve donc inscrite dans ce mouvement multiple de négations du régime de pouvoir de la Littérature, comme un usage des textes, parmi tant d'autres, requérant quant à lui un apprentissage – dont le degré de scolarité n'est pas pour cela déductible, nécessaire –, c'est bien l'ensemble des manières, de façon plus large encore que de lire, de s'appropriier le texte, au point même que, au-delà du seul territoire traditionnel de la littérature, qui était le livre, où tout acte avait lieu *dans* le livre, c'est le livre lui-même qui se retrouve plus largement réinscrit, renversé dans le corps en acte, en mouvements.

Quoique Iser lui-même trace la théorie d'un acte, certes jusqu'alors oublié, mais tout à fait classique, livresque, ne dérangeant en rien l'idéologie du livre ; c'est bien contre l'assimilation de la littérature à l'herméneutique, et sous le patronage d'une des théoriciennes de ce grand renversement modal, Susan Sontag, qu'il le fait : « Nous n'avons pas, en art, besoin d'une herméneutique, mais d'un éveil des sens »¹.

Ce qui est donc défait, dans cette opération, c'est le tissage particulier entre art et herméneutique (en tant qu'action elle-même, ou que compétence requise pour accéder au sublime – lui-même peut-être in-théorisable ; ne fût-ce donc que comme disposition incorporée, mais non agie dans la lecture). Tissage qui a fait l'histoire de la critique et en lequel nous voyons le régime herméneutique paradoxal de l'art : l'art ne se révèle que dans sa traduction conceptuelle ; mais, pour être de valeur, celle-ci doit être la traduction, l'expression d'un contenu latent, dans une œuvre manifestement esthétique : donc, elle doit annuler ce qu'elle révèle pour le révéler.

Dès lors, ce qui auparavant définissait la littérature (manière experte), mais qui se trouvait par implicite, évidence, fondé dans un corpus (et en plus une attitude, mais cela est contingent, comme le montre la « métamorphose de la distinction ») est cette fois détaché du corpus, et autonomisé. Les sens sont libérés du Sens. Ce renversement signe indiscutablement la fin de la Littérature, dans le sens très précis, encore une fois, de ce paradigme actantiel général (pouvoir, mythe social fondant un partage entre ceux qui pratiquent et ceux qui ne pratiquent pas), et non pas dans le sens de la création, de la sauvegarde ou de la lecture, car

¹ Cité à l'ouverture de *L'appel du texte* (ISER, *L'appel du texte, op. cit.*, p. 7).

« l'homme pluriel » continue à lire des classiques en tant que classiques, et on écrit encore, plus que jamais, *des romans* ; mais cela, entre tant d'autres activités, usages, identités c'est désormais un usage parmi les autres.

Si la littérature était la rencontre naturalisée entre l'expertise (le paradigme expert et non telle ou telle autre manière, une fois encore) et un corpus, dans le renversement qui ouvre la place *a priori* à tous les usages, même ceux qui étaient auparavant exclus, et fait se voisiner les pratiques les plus classiques, circonscrites dans l'espace du livre, à d'autres dans lesquelles le texte lui-même n'a d'existence que dans le cadre de la représentation où il est tendanciellement appelé, sinon à disparaître, du moins à se disséminer, l'expertise elle-même n'est pas annulée, elle est simplement réévaluée, usage parmi les usages ; au point que le tournant critique, dans le soupçon qu'il fait porter sur l'essence des œuvres, d'une manière peut devenir *toute* la littérature, peut se révéler son extension réelle.

L'usage, s'il résume tout le paradigme de l'acte, décrète le devenir idiot de toutes choses, de la plus convertie à la moins convertie, des deux modes auparavant hiérarchisés : le premier, comme le deuxième. Là où ils étaient auparavant intégrés dans la soumission, chacun est devenu cette fois autonome de l'autre : l'esthétique d'un côté ; l'épistémique de l'autre, politique communautaire, ou distribution autonome de manières détachées qui fondent d'elles-mêmes, chacune, sa propre norme. C'est-à-dire esthétisation généralisée¹ de tout, y compris de l'épistémique.

III.1.2 Puis l'œuvre passa dans l'œil

La littérature, du point de vue des herméneutes, dans ces mêmes années, devient alors la « lecture littéraire », se voyant ainsi ramenée à une manière, uniquement, à la « critique », à l'œil isolé du reste du corps quant à lui exclus de l'expérience des œuvres. Dès lors que le champ de l'articulation entre textes et lecture s'ouvre et se démultiplie, il devient tout aussi loisible, en droit, de lire une œuvre légitime comme on lit un roman de gare, ou à l'inverse, de porter un regard expert sur une œuvre que la tradition critique aurait décrétée comme sans intérêt *littéraire*.

¹ LIPOVETSKY et SERROY, *L'esthétisation du monde*, *op. cit.*

Dès lors, la posture critique contemporaine pourrait se résumer dans cette proposition du didacticien Yves Reuter, cité « en substance » (comme elle l'écrit elle-même) par la didacticienne Annie Rouxel :

[...] on peut lire littérairement des textes littéraires et non littérairement des textes non littéraires, mais réciproquement, on peut lire non littérairement des textes littéraires et littérairement des textes non littéraires.¹

C'est cette ouverture précisément qui conduit du passage de la notion de lecture au « second degré », ou lecture « pure », à la notion singulière de *lecture littéraire*, très en vogue, au point qu'elle ait dérivé des seuls ouvrages des littéraires et des didacticiens pour se retrouver dans les programmes scolaires eux-mêmes. On voit à quel point cette notion de *lecture littéraire*, dans sa radicalisation, rejoint en fait le régime *contemporain* de l'expérience esthétique. Et ce n'est rien d'autre, on le comprend bien, que le mouvement de la critique se ramenant à la révolution de l'art contemporain, dès Duchamp.

La limite des notions de lecture au « premier » et « deuxième » degrés n'est pas qu'elles soient impuissantes à décrire deux manières spécifiques effectives. En tant que modes formels, idéaux (la caricature du « bovarysant », d'une part ; de l'« ironiste cérébral » de l'autre), elles sont les types sur lesquels un ensemble d'expériences de lectures effectives se moule, ou dont elles figurent les « *copies imparfaites* ». Quelle que soit notre littéracie, notre formation, on est, en toute honnêteté, dans une salle obscure, *consommant* un *blockbuster* extrêmement bien ficelé, comme Emma dans son roman, réduit malgré nous, *c'est plus fort que nous*, à l'expérience d'investissement dont aucun recul critique ici ne peut nous tirer (faut-il dire nous *sauver*, du point de vue scolaire ?).

Hollywood à son plus haut degré d'efficacité signe l'inhibition non seulement du « lectant », mais, plus profondément encore, du « liseur », pour reprendre les catégories de Picard² ; duquel nous refusons, au-delà de cette seule modélisation pratique, la pertinence de la théorie – et encore ne les récupère-t-on qu'à la condition que ces instances ne soient précisément qu'instances, modes, et non profils de lecteurs distribués.

Faut-il voir, de l'aveu de ces théoriciens, dans la « lecture littéraire » un idéal-type homogène et opposé de façon dichotomique en tous points à la lecture commune ? Ramené à ce point de simplification, il faudrait qu'on ne puisse reconnaître aucun trait propre à la

¹ Annie Rouxel, *Qu'entend-on par lecture littéraire?*, [en ligne] récupéré de eduscol.education.fr, URL : <http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire%C2%A0.html>, consulté le 30.08.18.

² PICARD, Michel, *La lecture comme jeu*, Paris : Minuit, 1986, pp. 260-261.

lecture *littéraire* chez le lecteur *non littéraire*. Or, on trouve chez nombre de didacticiens, pourtant tenants de ce concept, une vision plus souple et continue. On peut citer à cet égard Annie Rouxel, encore – dans ce texte synthétisant l'état du champ à l'usage d'enseignants de français, à l'occasion d'une réforme des programmes :

[...] c'est *une lecture sensible à la forme*, attentive au fonctionnement du texte et à sa dimension esthétique. Cela ne signifie nullement que la lecture littéraire soit une activité réservée à une élite. Cette sensibilité s'exprime chez les jeunes enfants quand ils manifestent leur plaisir des mots, quand n'est pas encore émoussée leur curiosité pour le signifiant. Les enfants réagissent à la fonction poétique du langage, savent sentir la caresse des mots ou leurs aspérités, en goûter la musique, l'étrangeté, le mystère. Ils reconnaissent également les formes : contes, fables, comptines. Mais cette sensibilité à la forme advient et s'épanouit à deux conditions qui concernent, l'une, le régime de lecture, l'autre, la posture face au texte.¹

Or, si précisément la frontière n'est pas étanche, et si le passage de l'une à l'autre ne tient pas du saut absolu, cette sensibilité *advient et s'épanouit*, chez Rouxel, selon un développement linéaire reconduisant, et c'est là le plus important – la nature du cheminement est secondaire – la logique scolaire de la *progressivité* :

La lecture littéraire telle que je l'ai définie admet selon l'âge des élèves et les niveaux des modes de réalisation différents. On ne saurait l'assimiler à la seule lecture experte qui représente une possibilité et sans doute sa forme la plus achevée.²

La *progressivité* est sauve, le passage du plus immédiat au moins immédiat, du plus sensible au plus analytique, voulant que – par degrés certes, et même en admettant qu'il puisse entrer même chez le non-expert déjà des aspects du mode de lecture propre à l'expert – la scolarisation soit le parcours continu qui mène de l'un à l'autre, essentialisant et irréversible. Au risque de simplifier un peu le positionnement général de Rouxel, on peine à ne pas réinscrire ce point de vue didactique contemporain dans la même structuration ascensionnelle que les visions plus classiques, reconduisant précisément l'axiome d'un parfait parallèle entre textes et manières de lire et impliquant que plus un texte résiste, plus il demanderait une prise de distance et une transformation radicale des modes immédiats, physiques et sensibles en modes analytiques.

Par-delà la plus grande porosité admise dans les différentes expériences de lecture, voulant qu'il existe déjà chez le lecteur balbutiant des réflexes assimilables à ceux de l'expert, même

¹ ROUXEL, *Qu'entend-on par lecture littéraire ?*, *op. cit.*

² *Idem.*

si ces théories, dans un contexte relativiste, font entrer dans le panthéon des œuvres de valeur un ensemble de genres et d'œuvres qui autrefois auraient été dits *bas* ; c'est au fond le même dualisme qui est reconduit, voulant que la réciproque ne soit jamais vraie : l'expert, lorsqu'il réalise la pureté de la lecture littéraire, demeure le destinataire exclusif des œuvres les plus radicales (celles que Bourdieu désignait comme d'avant-gardes et dont nous avons dit que leur particularité était de ne pouvoir devenir *classique* au même sens que d'autres œuvres ayant à leur parution semblé également – mais pour d'autres raisons – déconcertantes¹). De même que, lisant ces œuvres, ils ne pourraient les lire eux qu'en experts, puisque c'est ce qu'elles « attendent ».

C'est ainsi la même idée qui est reconduite, que l'on retrouvait chez Bourdieu, à la différence que, dans le paradigme postmoderne, l'expert est non seulement celui qui lit des œuvres « d'avant-garde », mais qui lit, par ailleurs, toute œuvre de la même manière qu'il lit de façon dès lors non plus distinctive ces œuvres-là. Autrement dit, il existerait un premier ensemble d'œuvres que seuls les experts lisent, parce que seuls ils sauraient les lire ; et un deuxième ensemble d'œuvres que « tout le monde » peut lire d'une manière commune – et leur simplicité varie en fonction de l'extension de ce *tout le monde* – mais que l'expert lit, par ailleurs, de façon différente, en expert.

Il n'est plus à montrer qu'il entre dans toute expérience esthétique d'ordre artistique une part d'apprentissage des codes contingents contribuant à faire reconnaître l'œuvre, la performance en tant qu'expérience artistique. La prise de conscience et le jeu ironique sur cette dimension performative des codes institués dans le domaine de l'art – et instituant l'art dans sa part contingente – est d'ailleurs, comme nous l'avons vu, au fondement de l'art *contemporain* et du geste inaugural (il serait le premier, du moins dans la mythologie, mais celle-ci nous importe plus que les faits, dans notre questionnement) de Duchamp : *faire sortir du cadre* ou *y faire entre n'importe quoi...*

De façon plus radicale, aucun objet ne se constitue *en soi* comme un ensemble de traits cohérents qui traceraient une frontière nette entre qualités internes et déterminations contingentes et constitueraient les conditions totalisantes et homogènes de son apparaître. Sans cela, il serait impossible que deux personnes ou davantage en aient une expérience divergente, sinon à avoir « toujours déjà » qualifié l'une (au moins) d'illusion. Dire que l'objet est constitué de savoir et d'expérience n'est pas le problème, mais de déterminer s'il

¹ Baudelaire et Mallarmé ne peuvent être envisagés comme classiques dans le même sens, puisque, si les lecteurs du second lisent majoritairement le premier, la réciproque n'est pas vraie en revanche.

existe, entre tous les savoirs entrant en jeu dans sa constitution phénoménale, un ensemble privilégié, particulier, ou plus encore, requis, condition *sine qua non* à l'expérience d'une œuvre d'art, ou au contraire, une continuité, une porosité, sinon une conflictualité créatrice parmi les différentes sources et expériences (« tranches ») de savoirs (des plus communes – *je vois une chaise sur le tableau, parce que je sais ce qu'est une chaise* – au plus spécifiques – définition du tableau, intertextes, enjeux situant l'œuvre, etc.).

Souvenir d'une visite guidée

À l'été 2016, j'ai suivi une visite guidée de l'exposition *Formes biographiques* au Carré d'art de Nîmes. Comme souvent, dans les approches de l'art contemporain, le discours flirtant rapide sur la surface des œuvres les synthétisaient en concaténations symboliques décevantes, prenant formule en quelque *cette toile offre une réflexion sur le temps qui passe, ou cette installation interroge l'intime...*

L'approche de l'une des œuvres a particulièrement retenu mon attention. À première vue, *immédiatement*, avant que le discours continu de la guide ne s'en approche et s'en empare, elle m'avait semblée plutôt anecdotique ; l'éternel retour d'un *brouillon*-Cy Twombly, d'une *implosion de rétine*-Pollock, d'un *chaloupé fourmillant*-Michaux; un déjà-vu dont la seule originalité (et encore, là aussi fallait-il n'y voir que répétition) était de tenir sur une planche de bois somme toute, en apparence, banale.

Parmi le flot d'explications de la guide, une information néanmoins a eu pouvoir de transfigurer l'œuvre, littéralement ; véritable épiphanie de phénomène à (si ce n'est *en*) fleur de mots !

Il s'agissait en fait d'un dessous de table sur lequel, pendant trois ans, différentes personnes avaient, sans connaissance de l'ensemble en cours d'apparition, tracé des graffitis et que l'artiste avait ensuite retourné et *positionné* comme une toile. Il est difficile de rendre compte de la force de l'émotion esthétique qui m'a alors saisi, du sentiment de voir, sur la surface même de l'objet que j'avais pourtant bien vu, se dessiner un chef-d'œuvre ; et cela, sans que les savoirs seconds ou la perspective interprétative – *littéraire* diraient donc les tenants de la lecture littéraire – y soient entrés pour quoi que ce soit, puisque précisément, *je* ne les avais pas écoutés.

De cette porosité entre l'œil et l'idée, il faut conclure à une distinction entre les différents types de savoirs engagés dans l'expérience esthétique, dès lors qu'y entre le savoir critique. Il

y a, d'une part les savoirs qui expliquent, d'autre part, les savoirs qui définissent¹. Les savoirs qui ferment et déterminent *a priori* l'expérience que l'on doit avoir et ceux qui l'ouvrent, sans lesquels elle ne peut pas même avoir lieu. Ceux-ci appartiennent de plein droit et sans rupture aucune à l'expérience sensible, et nullement *spécifiquement* critique.

Or, il est notable que, sur la base d'une étude de cas proche de cette expérience, Nathalie Heinich, tout en relevant le caractère déterminant (au sens plein, structurel) du discours sur l'expérience de l'œuvre et en identifiant deux dimensions distinctes (*information*, d'une part, *interprétation* de l'autre), ne fasse pas la même distinction conceptuelle que nous². En passant par-dessus cette différence que nous tenons pour absolument fondamentale, comme le cœur même du problème de la fausse étanchéité entre deux degrés, elle ne peut qu'en conclure, avec Yves Michaud, à une homogénéité substantielle du discours, dans laquelle n'existe qu'une opposition duale, un saut qualitatif, termes à termes, entre « contemplation » et « *explication* », et incidemment à la nécessité *a priori* d'une médiation pour l'expérience de toute œuvre déconcertante (ou du moins s'agit-il d'une tendance que l'analyse des œuvres singulières n'épuiserait pas, comme l'indique la précaution oratoire (« presque toujours ») :

Voilà qui illustre le rôle du discours dans l'art contemporain : non content de contribuer à éclairer – ou à construire – la signification des œuvres, il en commande presque toujours l'accès. Comme le dit Yves Michaud, « ces nouvelles formes d'art requièrent aussi souvent la présence d'un mode d'emploi qu'il faut lire. On passe donc, saut considérable, de la pure contemplation à l'explication ».³

La pure contemplation, si elle décrit un acte manifeste, n'a pas de sens structurellement – elle traduit simplement l'idiotie entre une manière (ou un schème) entièrement définie et l'objet d'une expérience. Dès lors, le fait qu'un objet, en tant qu'il apparaît par le passage, le détour, le truchement d'un acte, puisse apparaître tronqué, cela ne dit rien du statut de l'explication, de sa présupposée nécessité. En effet, si l'on prend un roman parfaitement lisible et « classique », en imaginant un jeu (pour le coup tenant de la performance postmoderne) où il serait donné à lire dans le désordre, par fragments, en ayant ôté des parties déterminantes à cette lisibilité, on en ferait, potentiellement, un poème moderne, illisible. C'est ce qu'a fait, à peu près, mais l'esprit y est, André du Bouchet, avec son œuvre *L'œil*

¹ Cette distinction est *pragmatique*, sans entrer dans un questionnement ontologique dont nous ne rejetons pas l'intérêt et qui pourrait offrir un contre-point de valeur, mais dont nous avons pas ici besoin. Notre distinction est donc manifeste, du point de vue de l'acte – la détermination de l'objet par *explication* ou par *définition* fût-elle, dans les deux cas, affaire d'interprétation.

² HEINICH, *Le paradigme de l'art contemporain. Structure d'une révolution artistique*, op. cit., p. 174.

³ *Ibid.*, p. 175.

égaré dans les plis de l'obéissance au vent, recueil composé de fragments de Victor Hugo sélectionnés et agencés par l'auteur¹.

La différence entre le roman d'origine et la manipulation, le poème contrefait (forme *artiste* comme on le verra de la fameuse supercherie de Stanley Fish), n'est pas une affaire de médiation, mais d'exposition ou de *publication*, au sens de Ruffel². Livrer le roman dans « le bon ordre », dans une édition critique la plus objective, ce n'est en rien l'expliquer, bien que, entre l'œuvre et le lecteur ait tenu un ensemble d'opérations ; c'est le définir, ou publier. À moins de tout perdre dans le terme trop générique de la médiation, on doit donc reconnaître qu'une œuvre comme celle du Carré d'Art et la *Fontaine* de Duchamp, pour être deux œuvres contemporaines, ont un rapport inverse à la détermination idiote. L'une des deux, la *Fontaine*, est porteuse uniquement d'une intentionnalité critique (déterminée par le seul jeu réflexif d'un discours de l'art sur l'art, clôture dans laquelle l'art contemporain, dès lors que sa réception tend à se prendre pour purement herméneutique-performative, caractérise la tendance de l'art contemporain en général³), quand l'autre, *exposée adéquatement* (définie et non expliquée, une fois encore), est le lieu d'une expérience sensible non conditionnée par la critique.

Qu'on lacère la Joconde, elle ne sera pas en manque d'explication ; c'est la même chose. Le paradigme contemporain, comme le désigne Heinich, opère la confusion entre les deux mécanismes structurels distincts de la définition et de l'explication. Le premier définissant l'apparaître (ou mode d'être ; soit la constitution interne de son schème « réceptif ») d'une œuvre conforme à l'intention originelle (au sens brut, soit description de l'objet, et non lecture potentiellement elle-même exégétique, ferment, tenant dans la manière de l'explication du « sens d'auteur »). Le second externe à celle-ci, tenant de la lecture critique, d'une manière de se saisir par la spéculation d'un objet, dont la saisie dépendra pourtant également de l'exposition⁴ (détermination complète, partielle, ou excessive de sa *lecture*, dont la mesure tient toujours de la négociation implicite entre *intentions d'exposition* – aussi bien de l'auteur, que de ceux que l'on ne nommera pas médiateurs, au sens de la médiation envisagé plus haut, mais des *présentateurs* que sont l'éditeur, le commissaire d'exposition, le guide, etc.).

¹ DU BOUCHET, André, *L'œil égaré dans les plis de l'obéissance au vent*, par Victor Hugo, suivi de *L'infini et l'inachevé*, Paris : Seghers, 2001.

² Cf. partie II.

³ HEINICH, *Le paradigme de l'art contemporain*, *op. cit.*, pp. 186-187.

⁴ A moins, dans les règles du jeu de la déconstruction, que critiquer soit de façon synonyme, *publier* l'œuvre que l'on commente ; ne pas dépendre d'une « publication » reçue.

La tendance au discours second, l'« acharnement herméneutique »¹ est une posture contingente de la réception de l'illisible ; elle n'est détermination ontologique – l'œuvre est (dans) l'œil – que de l'idiot, nullement requise (contrairement à ce que pose *a priori* la critique lorsqu'elle entend scolariser l'art) pour toute autre œuvre illisible.

En ce sens, pour revenir au « tableau » du Carré d'art, d'un point de vue muséographique², il eût été préférable d'explicitier clairement à côté de l'œuvre sa genèse ; en grosses lettres, pour qu'on ne puisse pas la manquer – ou peut-être par un dispositif de dévoilement, dont *je n'ai* pas même idée, garantissant que le visiteur commencerait par l'ignorer, pour se la voir révéler – demeurant certain que c'est ce processus de dévoilement qui a participé à *mon* expérience. Il aurait fallu s'en assurer, car cette œuvre-ci *n'existe pas* sans cela, *n'aura pas eu lieu* (ce qui ne peut se dire de toute œuvre ; montrant, une fois encore, qu'on ne peut jamais tenir de discours général sur l'art).

Clair de terre

On comprendra donc que nous tenions pour un problème méthodologique de choisir un texte particulier comme exemple paradigmatique visant à démontrer une quelconque assertion générale sur *la* littérature. C'est ce que fait Annie Rouxel, en prenant appui sur l'exemple d'un poème de Breton à l'appui de la thèse résumant parfaitement le contenu discutable du concept de *lecture littéraire* : « c'est la lecture qui confère au texte son caractère littéraire ».

Le qualificatif « littéraire » concerne le lien du texte et de sa réception ; c'est la lecture qui confère au texte son caractère littéraire. Un exemple de ce phénomène nous est fourni par la lecture du texte d'André Breton, « PSTT ». Ce texte résulte pour l'essentiel d'un collage d'une page d'annuaire téléphonique qui déploie la liste des abonnés nommés Breton et sur laquelle l'écrivain surréaliste a effectué de subtiles transformations. Signé et intégré dans le recueil poétique *Clair de terre*, ce texte surprenant et provocateur suscite en changeant de statut non plus une lecture référentielle ou informative mais une lecture littéraire attentive au rythme engendré par les anaphores et sensible à l'univers créé par les mots. Le lecteur refuse l'arbitraire de la liste et s'efforce de tisser des liens entre les termes, de relier les images, de construire du sens. Sa lecture aborde le texte comme poème et lui confère de ce fait sa dimension littéraire.³

¹ HEINICH, *Le paradigme de l'art contemporain*, op. cit., p. 186.

² Si la didactique est l'enquête sur les conditions de *l'appropriation* ; la muséographie remplit un rôle analogue concernant celles de la « publication », au sens de Ruffel (ou « exposition »).

³ ROUXEL, *Qu'entend-on par lecture littéraire?*, op. cit.

Ce « poème » de Breton est un exemple éloquent d'une démarche *contemporaine/idiote* en littérature ; on pourrait dire qu'il est au recueil ce que l'urinoir de Duchamp était au musée. En ce sens, si on l'extrayait du recueil et le présentait *à nu*, il ne poserait aucun problème de lecture, puisque chacun y reconnaîtrait les déterminations *génériques* d'une page d'annuaire. Il devient en revanche déconcertant, dès lors qu'il est *déplacé*, et il arrêtera le regard de n'importe quel lecteur – il n'est en effet pas un lecteur, même le moins expert, qui ne sera frappé, interloqué gêné voire même énervé, si ce n'est amusé, par ce *geste* artistique.

Ce que nos échanges avec les élèves nous ont appris, en effet, est qu'il n'est pas un être socialisé qui n'ait naturalisé une certaine image-type de la poésie correspondant *grosso modo* à l'idéal-type romantique ; pas un lecteur, donc, qui n'y verrait soudain une anomalie (penser le contraire est un biais de professeur poussé par son habitude à ne pas admettre que l'art existe avant et hors de l'école).

Passé la surprise, et déconcerté, arrêté par le texte, que pourra-t-on en faire ? Que pourra-t-il se passer ? Le refuser, potentiellement ; on pourra trouver ridicule, provocante et inepte une telle démarche ; cramponné à l'image que l'on se fait de l'Art, assez classiquement. On pourra, le reprenant avec plus de lenteur, s'en amuser. C'est au fond, assez drôle, *tout bêtement*.

Sautons maintenant le pas de la critique, et ramenons le texte au monde du savoir, de l'exégèse et de l'*explication*. En l'inscrivant dans une démarche réflexive sur l'art lui-même, ou la création, on pourra commencer par interpréter ce qu'il dit de l'art, précisément, ce qu'il en bouscule ; avec pour pivot central le jeu d'écho entre les Breton de la page d'annuaire, et le dernier, signataire, *poète* : la signature est-elle comme un fichage ? Le statut de poète exigé en bas de l'œuvre, une manière qu'a la société de ramener à elle les brebis égarées du monde de l'art ; « poètes, vos papiers », criait Ferré ; est-ce cela, une signature ? Comme une assignation à identité, sous le format-automate de l'annuaire ; ainsi l'art réfléchit la vie, et la vie l'art. Comment oublier, pour le lecteur averti, que le point de vue des Surréalistes sur la création est une réelle mise à mort en règle, la première peut-être aussi ludique et démocratique, comme nous le disions plus haut, mort de l'auteur ?

Mais, lorsque nous parlions, précédemment, d'une *rapidité* critique, nous devons nous demander ce qui passe ici pour si évident ; en quoi le régime proprement littéraire de ce texte serait-il l'activité de recherche fléchée de son organisation formelle – pour rappel, c'est ainsi que concluait Rouxel : « ce texte surprenant et provocateur suscite en changeant de statut non plus une lecture référentielle ou informative mais une lecture littéraire attentive au rythme

engendré par les anaphores et sensible à l'univers créé par les mots. » – On notera que c'est le texte qui suscite une attitude critique (*stimulus*), à l'inverse de la prétendue posture délibérée et active du second degré s'affranchissant de la passivité du premier.

Il y a là quelque chose d'extrêmement déroutant ; n'est-ce pas ramener dans le giron de l'école celui qui se voulut provocateur ? En effet, Breton décide d'insérer dans un recueil poétique un texte brillant par l'arbitraire, la banalité, en raison même de son régime radicalement pragmatique – un bottin ça n'a pas d'autre vocation que d'être le plus praticable, utile et transparent possible.

Et, en raison de ce seul geste *artistique*-là, le texte qui, en tout autre lieu, aurait été banal, soudain, deviendrait l'occasion *nécessaire et évidente* d'une attention à sa constitution formelle ? Afin de rendre sensible le problème, précisons que cela revient à dire, à nos yeux, que le plus haut accomplissement de l'expérience esthétique peut tenir dans la description et l'analyse des anaphores d'une page de bottin téléphonique – on ne pourra qu'en trouver, soit dit en passant, dans un bottin... ; comme quoi la réduction de la poétique aux figures, à la rhétorique, achoppe nécessairement sur l'omniprésence des figures en tout genre (fussent-elles réaménagées par un poète).

« Les textes n'existent pas, ce sont les lecteurs qui les font »¹

Poussé dans ses derniers retranchements théoriques, à travers cette vision *sérieuse* défendue par Rouxel, on reconnaît l'extrême ironie ludique de Stanley Fish qui déduit de la possibilité de faire *faire* un poème par des lecteurs experts, à partir de trois noms d'auteurs jetés arbitrairement sur un tableau, non seulement que la manière littéraire suffit à faire la littérature, mais, plus précisément encore, que « le texte n'existe pas ».

Le tournant postmoderne se marque par l'éclosion du concept de lecteur, dont le sens est l'émergence dans l'art de la multiplicité, non seulement des goûts (*a priori*, toute œuvre peut prétendre à la patrimonialisation, de la plus « légitime » à la plus « populaire »), mais des *usages* des œuvres. C'est la libération des voix et de la voix elle-même, comme un organe de l'expression du corps parmi le reste, soit la libération de la voix d'elle-même, sortie du langage. Cette libération marque la réinsertion du langage dans le corps². La Littérature,

¹ FISH, Stanley, *Quand lire c'est faire l'autorité des communautés interprétatives*, *op. cit.*

² Là où la Littérature peut admettre sans être fondamentalement bouleversée en tant qu'acte, le « corps » *dans* le langage.

associée au livre, est dès lors supplantée par la performance, les multiples jeux de citations, déplacements, associations dès, autour, sinon sans le texte, sorti du régime de l'écrit, marquant l'espace silencieux de la lecture et le déploiement sensible hors du Sens, comme nous l'avons vu, avec Ruffel, dans la partie I.

À cet égard, les théories dites de la réception et/ ou de l'effet ont pour particularité, tout en actant et en accompagnant cette naissance du lecteur (multiplicité, singularité, *corps*), de maintenir néanmoins sa naissance dans le giron du *livre* ; en cela, de toute l'éclosion post-littéraire, une théorie comme celle d'Iser fait office de modernisme accompli, sauvant la littérature, en la rapatriant dans la prise en considération de l'expérience brute première, devenue soudain analysable, et en cela justifiée, du *premier degré*. Il s'agit non pas exactement de rendre toute la place à la voix devenue éminemment organe parmi les organes, mais de rendre visible, ce qui demeurait auparavant, en un sens caché, évident, pour soi insuffisant ; seule l'herméneutique sauvait l'expérience esthétique.

D'un point de vue formel, Iser attaque le concept hypostasié, objectif, du texte des structuralistes comme le lieu d'une anti-expérience : pure contemplation théorique neutre. Mais l'enjeu de la libération du lecteur se joue dès lors, comme lui-même le thématise, dans le souci de se prémunir du *danger* d'un *subjectivisme pur* (force d'annihilation du littéraire).

Concrètement, cette rencontre particulière entre libération du visible et (non pas étouffement mais) encadrement de la voix, se pose dans une modélisation de la lecture qui, si elle met le lecteur au centre, place néanmoins toujours le texte au début – et là est tout l'enjeu, comme on va le voir.

La théorie de l'effet pose à cet égard l'acte de lecture comme la réponse à des instructions, leur reconnaissance ; soit l'accomplissement d'un schème dont il suppose qu'il constituerait objectivement le texte. Et fait du concept de texte le soubassement de l'acte de lecture ; la littérature rendue au lecteur, chez Iser, c'est la mise en dynamique du texte, non sa négation ; à la fois l'affirmation de son insuffisance (le texte est une virtualité) et de sa primauté ; il est un ensemble d'instructions que le lecteur réalise (*après* lesquelles il vient). Nous reviendrons plus loin sur le concept central de détermination, sans lequel on commettrait éventuellement un contre-sens sur sa poétique (nullement homogène) des textes. Il ne parle jamais *du* texte ; quoiqu'il parle toujours *de* textes.

Ce n'est dès lors pas pour rien que Fish, l'un des théoriciens de la lecture pure – de l'idiotie experte en lecture –, s'en prend directement à Iser ; et non uniquement à des littéraires appartenant à des paradigmes textuels plus classiques. Autrement dit, celui à qui il

s'oppose nommément et prioritairement est le même qui, tout à la fois fonde métaphysiquement la littérature dans l'acte du lecteur et dans ce geste même, sauve le texte (Eco, par ailleurs, très proche conceptuellement d'Iser, s'en prendra à son tour à Fish directement, dans *Les limites de l'interprétation*¹).

Une manière rapide de répondre à la centralité du texte (principe de définition du littéraire dans l'acte, principe de tri entre les lectures), serait de poser simplement une libération pure de la subjectivité ; poser la question non pas sous l'angle du vrai, mais du licite : *chacun a sa lecture des choses, du monde, de l'art...*

On le sait, ce que refuse Fish, c'est le sens de cette *individualisation* qui est en défaut de compréhension du rapport du « sujet » au langage. Selon les concepts dégagés plus haut, Stanley Fish conçoit tout acte que l'on pourra donc dire de lecture au sens élargi (de l'intercompréhension au décodage de signes écrits) ; tout acte de lecture, dans ce sens-là, individuel ou collectif, d'un point de vue manifeste, comme l'inscription de sujets dans des « communautés d'interprètes »². Toute lecture effectivement inclut mais déborde, et se trouve potentiellement en conflictualité avec d'autres traits, présentant des cas de concordance ou de dissonance entre manières de concevoir, de faire et de sentir.

À cet égard encore une fois, la communauté savante est celle qui suspend en droit le sentir, au point que toute divergence de goût n'entre (idéalement) en rien dans la constitution ou non de ladite communauté. Idéologiquement, quelles que soient leurs habitudes, leurs goûts, deux savants ne le sont qu'en tant qu'ils possèdent une communauté de lecture-discipline – et ne le seraient purement qu'à la condition que leurs affects n'entrent en rien dans la définition de cette expertise. On sait que c'est une vision idéologique et tronquée de la recherche, là n'est pas l'enjeu, c'est précisément la définition idéale qui nous intéresse.

Dès lors, le concept de « sens littéral » perd toute consistance pour Fish³, puisque, partant d'un ensemble langagier quelconque, l'énoncé ne prend son sens que relativement à une telle communauté d'interprétation. L'exemple que donne Fish à l'appui est le suivant. Une étudiante sort de son cours et croise l'un des collègues de ce dernier. Elle lui demande « y a-t-il un texte dans ce cours ? », ce que l'interlocuteur comprend spontanément au sens *littéral* (mot refusé par Fish), comme *ce cours parle-t-il d'une œuvre déterminée de la littérature ?* (Il ajoute qu'on aurait aussi pu prendre *texte* dans son sens matériel, physique.) Lorsqu'elle

¹ ECO, Umberto, *Les limites de l'interprétation*, *op. cit.*

² FISH, *Quand lire c'est faire, l'autorité des communautés interprétatives*, *op. cit.*, p. 37.

³ Et avec lui Rorty, comme nous le verrons à partir de la section III.4.

s'aperçoit qu'il n'a pas compris sa question dans le sens où elle l'entendait, elle corrige (se reprend), et ils se comprennent, enfin¹.

À première vue, cette conception de la *détermination* du sens est parfaitement consistante – quoique, nous le verrons, elle soit insuffisante et problématique, si on la tient pour telle. En effet, il n'est nullement besoin de maintenir un concept de sens littéral, et l'indétermination intrinsèque du sens est ce qui constitue le langage commun, comme lieu d'émergence des multiplicités de manières, « formes de vie », ou usages : du « dire bonjour » à *la Recherche du Temps perdu* – en quoi, toute « épuration » du langage, est tentative de repli sur l'univocité ; par la forme pure de la mathématisation dans le « vérificationisme » logique des positivistes viennois, dont le sens est la suppression de tout percept – de tout référent, pur formalisme ; ou dans le cas, politique, des *novlangues*, mises en récit par Orwell – deux options entre lesquelles il n'y a bien évidemment aucune assimilation à rechercher, s'il fallait le préciser.

Comme nous le verrons, le sens littéral n'est pas l'enjeu ; mais cela ne nous pousse pas à devoir accepter la solution de Fish dont le sens heuristique est pauvre, et le sens politique, délétère (métaphysique du thatchérisme – et il faut reconnaître la possibilité de formes de thatchérisme « de gauche », selon les acceptions nullement cohérentes de cette expression).

Le sens de ce concept de *disponibilité*, chez Fish, est de postuler la communauté comme une forme d'inscription première – au sens où Derrida posait : « qu'est-ce qui vient avant la question ? Les conditions mêmes de la question »². Qu'est-ce qui vient avant le sens, les conditions de surgissement de telle compréhension, de telle solution.

Fish a raison de postuler que jamais nous ne sommes, *a priori*, libres de comprendre ce que nous comprenons spontanément (et par extension, on le verra, plus fondamentalement, de s'inscrire dans tel ou tel autre paradigme de lecture). Notre corps a toujours déjà décidé, dans la majorité des expériences ; selon nos dispositions (de différents ordres, sociales comme psychologiques), il nous place d'emblée dans tel paradigme interprétatif.

Nous le disions plus haut, Fish réinscrit la question littéraire dans une théorisation générale des actes de langage, du plus « commun », « ordinaire » au plus spécialisé : de la communication quotidienne à la lecture d'œuvres littéraires. Ainsi, il replace d'emblée le texte dans une considération générale de l'acte de lecture, non seulement comme

¹ FISH, *Y'a-t-il un texte dans ce cours ?*, in *Quand lire, c'est faire*, op. cit., p. 35.

² Interview de Jacques Derrida en vidéo, *Derrida : "What Comes Before The Question ?"*, [en ligne], Youtube, URL : <https://www.youtube.com/watch?v=Z2bPTs8fspk>, consulté le 25.08.2018.

fonctionnement cognitif et affectif (en cela, son point de vue ne diffère pas de celui d'Iser), mais, plus profondément, comme inscription toujours située dans une communauté première. Celle-ci précède l'acte, le dirige, et sa détermination précise – l'extension actantielle qu'elle enveloppe – intègre intrinsèquement ce que l'on appellerait, dans le point de vue opposé, le contexte où se déroule l'acte. Ainsi, il n'y a plus à considérer le quotidien, les interactions, d'un côté, et la lecture, les textes, de l'autre (ce contexte structurel de texte inclût-il le concept tout aussi structurel de lecteur).

Ce point de méthode nous paraît fondamental, seul passage apte à *réinscrire* effectivement la littérature et son expérience dans le concept d'acte, comme nous le visons ; en revanche, nous ne nous rangeons pas aux conclusions de Fish (il s'agit de la réinscrire, non de l'y réduire) ; davantage, il faudra sauver Iser contre Fish, en ayant commencé par donner raison à Fish contre Iser ; et l'ordre précis de ce déroulement est déjà toute l'argumentation.

Comme souvent, chez Fish, sa théorie se fonde sur le compte-rendu d'un exemple paradigmatique¹. Il rapporte ainsi une expérience qu'il a faite *sur* (plutôt qu'*avec*) des étudiants. Il donnait deux cours à la suite, le premier sur la linguistique, le second sur la littérature religieuse anglaise du 17^{ème}. Se retournant sur son tableau à la fin de la première heure, lui est venu l'idée de composer une croix avec les noms de linguistes contemporains qu'il y avait inscrits pendant l'heure. Ces noms propres n'avaient donc aucun sens hors du contexte de ce premier cours. Quand les étudiants du second cours sont arrivés, il leur a dit que face à eux, au tableau, se trouvait un poème anglais du 17^{ème} siècle, et il leur a demandé de l'analyser, ce qu'ils ont fait, produisant des résultats spectaculaires en parvenant à donner du sens à ce qui, dans le premier cours, n'aurait pas pu en avoir.

Nous précisons, *dans le premier cours*, et non, *en soi*, puisque Fish en déduit que seul le contexte crée le texte, que les textes n'existent pas et qu'il y a bien eu deux textes successifs, *effectivement* une liste de mots d'abord, un poème ensuite ; aucun des deux n'ayant plus de consistance que l'autre, l'acte de lecture (qui est obéissance au contexte, selon lui, et non acte de création libre) expliquant entièrement, impliquant entièrement l'existence du texte qui n'existe que par sa manifestation et pour les lecteurs qui le lisent ainsi ; il n'y a *plus que* du « performatif », sans distinction possible entre sens ou manière de performer ; consistance, rapport différenciés à l'« objet ».

¹ FISH, *Comment reconnaître un poème quand on en voit un ?*, in *Quand lire, c'est faire*, op. cit., pp. 55-59.

L'intérêt de l'exemple de Fish est qu'il nous permet d'envisager la forme radicale de ce qu'est l'illisible lorsqu'il se manifeste, dans sa dimension corpusculaire – en tant qu'*inintelligible*, sans autre considération (mais là est le problème, il n'est pas que cela), il ne diffère en rien d'une liste aléatoire.

Mais on ne pourra le suivre jusqu'au bout, dès lors qu'on a noté qu'il écarte absolument, en long et en large, la question de la valeur esthétique – ondulatoire. Le « poème », ici, n'est qu'un décret de l'œil autorisé, d'abord, le résultat, ensuite, d'une interprétation. Il n'est qu'une déclaration-écran, une mystification sur quoi s'exerce la capacité d'analyse de *ces* lecteurs, et qui, pour le non-expert, serait le miroir violent qui lui renverrait l'illusion de sa nullité (mais l'illusion à laquelle il croirait autant que l'autre à sa toute-puissance). C'est que, au lieu de déduire, de l'absence de critère objectif de vérité du littéraire, une position « relativisme », il faut chercher à retravailler la notion même de vérité ainsi inquiétée (comme indissociablement épistémique, esthétique et politique ; intrication qui a été vue par Platon et que même un anti-platonicien peut reconnaître pour lui donner un autre sens que lui). Conclusions trop rapides, impliquant le repli de la « nature » de tout acte de lecture sur sa seule manifestation.

Qu'il suffise à Fish, dans sa position d'autorité de dire *ceci est un poème* pour que cela se passe dans ce contexte ; c'est un fait, cela a eu lieu. Mais, cela ne fonctionne qu'en faisant cercle entre l'instruction du maître, et les dispositions, ni indifférentes ni neutres, déjà pleines d'un horizon d'attente, d'étudiants ayant construit une certaine image de la réalité que tous ont ici en partage. Tous ont pour référent un monde où tout texte peut, *a priori*, faire poème, le fait qu'on le dise suffit, si l'autorité est là (cela il n'en traite pas, des conditions pour voir le poème qu'on dit être poème, sans autre savoir). En plus de cela, ou plus précisément, tous vivent – ou au moins agissent – dans un monde où ils ont acquis l'idée que, dans ce lieu, l'*Université* (et il dit avoir reproduit l'expérience sur plusieurs campus... mais ce sont toujours des campus) les textes ne sont pas faits *pour* être compris et/ou éprouvés, mais interprétés, autrement dit que l'absence de signification *littérale* (l'incompréhensibilité) n'est pas même un problème, puisqu'elle n'est jamais visée.

Ce qui s'est passé, au fond, c'est que leurs attentes, et leurs habitudes, et cela parce qu'elles dérivent de leurs compétences, cadraient si bien avec la mystification qu'il a préparée, que tout cela s'est fait *naturellement* : voir ce qu'il leur a montré (c'est-à-dire, alors, *déclaré*), et qui n'aurait pas eu lieu hors de cette parole, parce qu'ils en pratiquent eux aussi la

« grammaire »¹, et maîtrisent parfaitement la procédure dérivant de son instruction (*faites-en quelque chose*) ; condition suffisante (voire détermination) à ce que cela soit d'emblée devenu un « poème », dans ce sens conventionnel tautologique à la lecture savante, sans même que surgisse une gêne, l'occasion d'un problème. En ramenant tout cela au contexte fictif créé par Fish, ils inventent des réseaux de sens qui sont autant de productions d'un référent fictif, dont la réalité même est cette production, dans ce milieu : ils ont tous écrit un poème du 17^{ème} interprété, dans un 17^{ème} fictif qui aurait pu avoir lieu, le 17^{ème} possible dans lequel ce poème aurait été écrit. Ce qui amène Eco à rapporter la pratique déconstructionniste à celle du « lecteur perspicace »² ; soit exactement la désignation implicite du *converti artiste* que nous avons dessinée dans la partie II.

C'est cela qui s'est passé, c'est possible, c'est certain, cela a un pouvoir de réalité dans l'ordre même de l'expérience, écrire en étant agi par l'agencement, le monde dans lequel on se déploie, et on écrit (paradigme implicite...). Mais tout cela ne révèle-t-il pas au fond, la tendance de la lecture experte au solipsisme, à ne s'alimenter plus que de soi ; son pouvoir à produire du discours, à ne se nourrir que de discours, à entrer dans l'écueil des « mots sans les choses » (pour reprendre le titre de l'anthropologue Eric Chauvier)³ ? Ici, les étudiants sont si bien conditionnés à interpréter, à être des interprètes, à passer par-dessus l'expérience proprement esthétique, que, au fond, ils peuvent bien s'en passer. Y'a-t-il, autrement dit, un lecteur plus *libre* qu'un autre, par la littérature ?

III.1.3 Tout est affaire de vitesses

À rebours de l'opposition traditionnellement posée entre spontané et rapide, scolarisé et lent sur quoi repose toujours la vision dualiste de la lecture, Fish met précisément en lumière (dans son article qui plaide plutôt, selon nous, à revers de ce qu'il veut montrer) que c'est en raison de la *rapidité* de la lecture (son côté réflexe, le fait qu'elle soit la première disponible et qu'on n'ait pas même le temps d'envisager l'ouverture des alternatives) et non pas de sa lenteur que cette expérience d'invention d'un « texte » par l'interprétation d'une liste arbitraire est possible.

¹ Au sens de Wittgenstein.

² ECO, Umberto, *La surinterprétation des textes*, in ECO, Umberto, RORTY, Richard, CULLER, Jonathan, BROOKE-ROSE, Christine, *Interprétation et surinterprétation*, Paris : PUF, 1992, p. 56.

³ CHAUVIER, Eric, *Les mots sans les choses*, Paris : Allia, 2014.

Qu'un lecteur expert prenne 30 minutes pour interpréter un poème qu'une lecture dite *immédiate* parcourra en 15 secondes, s'il ne résiste pas, là n'est pas la *lenteur*. À l'inverse, l'expert mettra moins de temps pour parcourir *à sa manière* un roman de 800 pages, sautant entre la linéarité du texte, de signes en signes requis et débusqués tout à la fois par son interprétation, qu'il n'en faudra au lecteur lisant *narrativement*. C'est d'ailleurs précisément ce que, à en croire son biographe Benoît Peeters, disait Derrida à sa femme qu'il voyait, lisant un roman, *pour le plaisir* :

Marguerite raconte qu'un jour [...], alors qu'elle était plongée dans *Splendeurs et misères des courtisanes*, Jacques a regardé ce qu'elle lisait avant de lui lancer : « Eh bien, toi, tu as vraiment toute la vie devant toi ! ».¹

Non, la rapidité et la lenteur ne sont pas là, ne sont pas chronologiques, mais dans le rapport plus ou moins réflexe qu'un lecteur aura à une manière de lire s'enclenchant sur un seul signe faisant poème ; un devoir-lire impensé – *c'est dans un recueil, donc il faut analyser la forme*. La rapidité, c'est, pour reprendre l'analyse qu'en fait Citton, à la suite de Deleuze, l'absence de « vacuole ». Nous nous accordons entièrement avec lui sur ce point ; néanmoins, notre analyse diverge de la sienne dès qu'il reconduit sur cette base une assimilation faussement naturelle entre « lecture » et rapidité, d'une part, lenteur et « interprétation »² d'autre part. Cette fausse assimilation dérive, une fois encore, de celle entre les deux sens de l'« immédiat » qui fondent toute scolarité.

Ainsi, il faut reconnaître que nombre d'expériences de lecture seconde, chez un expert habile, peuvent être en fait tout aussi rapides et immédiates, ou immédiates et lentes... qu'est immédiate et peut-être plus lente encore la *dévoration* effrénée d'un livre lu en bovarysant ; du fait que l'attention analytique, en se travaillant, se naturalise, il y a des réflexes analytiques qui deviennent aussi immédiats qu'est immédiate l'absorption dans un univers diégétique narré de façon « transparente » et « prenante » – le réflexe par exemple d'aller souligner toutes les allitérations dans un poème que l'on n'aura pas même pris le temps de lire au sens premier, qui se fera chez l'expert, en contexte d'étude, *sans même plus y penser*.

Et c'est ici précisément que réside l'erreur de raisonnement que l'on retrouve le plus souvent, même chez des critiques reconnaissant une porosité entre les modes experts et non experts impliquant que la *littérarité* (selon leur propre définition, discutable) de deux

¹ DAVID, Jérôme, « Le premier degré de la littérature », *Fabula-LhT*, n° 9, « Après le bovarysme », mars 2012, URL : <http://www.fabula.org/lht/9/david.html>, page consultée le 02 septembre 2018.

² CITTON, *L'avenir des Humanités, Economie de la connaissance ou culture de l'interdépendance*, op. cit.

expériences de lecture distinctes puisse différer du plus au moins, et non se réduire à une pure positivité ou à une absence tout aussi pure de commensurabilité. Même lorsqu'il ne s'agit pas d'une rupture absolue, on va toujours, progressivement, du moins analytique au plus analytique, du moins attentif au plus attentif et de façon concomitante, du plus *rapide* au plus *lent*, comme s'il y avait nécessairement entre toutes ces dimensions une secrète articulation voulant qu'elles ne puissent qu'évoluer concomitamment vers le plus ou le moins, et ne soient en rien isolables les unes des autres.

Or qu'est-ce que la difficulté d'une œuvre illisible sinon l'expérience du ralentissement le plus radical de la lecture ? C'est précisément en raison de cette fausse assimilation dans l'expérience du ralentissement, qu'est perçue comme d'autant plus nécessaire une manière de lire *autre* que celle qui, dans les œuvres les plus faciles, s'enclenche le plus spontanément, s'offre comme la plus disponible (divertissement, investissement, *passion*) – manière *autre*, « *alter-lisibilité* », qui, dès lors, soit de recul, et de prise de distance critique, distance d'autant plus grande que s'impose le ralentissement. C'est en cela, dans cette fausse assimilation, que réside la loi de la progressivité.

Or, de l'expérience du ralentissement, on ne peut déduire d'abord rien d'autre que la nécessité d'accueillir cette expérience elle-même, soit la nécessité de ralentir. Rien d'autre encore : pas plus qu'il faudrait se détourner des modes communs que le contraire. L'enjeu est donc de reprendre dans le détail l'expérience immédiate de la lecture d'une œuvre déroutante, ce qu'elle signifie.

Et si le fin mot de l'histoire, concernant le poème de Breton, ce « PSTT » (auquel le lecteur expert le plus habile saura donner n'importe quel sens, mais *du sens toujours* – si, comme le conclut Fish, l'illisible n'existe pas¹ – tout comme les étudiants du même Fish ont su déceler dans le nom propre d'un linguiste des références bibliques complexes, *typiques de la poésie religieuse anglaise du 17^{ème} siècle* !) ; et si le fin mot de l'histoire n'était pas que Breton, simplement, pour s'amuser, avait tendu un piège au lecteur trop sûr de l'évidence de l'essence de la littérature ? Quoique sérieux comme un pape, Breton aimait du moins, en esthète, la dérision, et son *anthologie de l'humour noir* en est au moins l'affirmation.

Il est d'autant plus étonnant que Rouxel ne l'envisage pas que, citant Eco et *Lector in Fabula* plus haut dans son article, elle tienne à mettre en avant la possibilité pour une œuvre de fonctionner comme un tel piège à l'hybris analysante, pour le lecteur dont le plaisir

¹ FISH, *Comment reconnaît-on un poème quand on en voit un ?*, in *Quand lire, c'est faire*, op. cit., p. 75.

esthétique premier, paradoxalement, tout intellectuel, serait celui de la *reconnaissance* dont parlait déjà Aristote.

Pour décrire et analyser la « coopération interprétative », il choisit précisément un texte qui organise manifestement l'échec du lecteur : *Un drame bien parisien* d'Alphonse Allais. Eco décrit alors comment le lecteur fait de fausses inférences en s'appuyant sur un scénario intertextuel stéréotypé et en prêtant aux personnages des savoirs que lui seul détient. Ces fausses inférences forment des « chapitres fantômes », des épisodes « écrits » par le lecteur qui au bout du compte sera puni pour avoir trop coopéré. Mais l'échec interprétatif, s'il est programmé, peut être un élément du plaisir de lecture.¹

À la différence d'Allais, s'amusant *avec* son lecteur, dans la connivence, Breton ne s'amuse-t-il pas *du* lecteur expert, qui, pris dans la toute-puissance dé-lisante de la mécanique interprétative, ne voit pas même l'illusion ? Différence de fond entre la mécanique narrative et la mécanique interprétative. Encore une fois, il n'est pas possible de tenir un discours général *sur la littérature*.

Le plus étonnant au fond, dans la notion de la *lecture littéraire*, se tient au-delà de ce qui paraît pourtant trop évident. Dans la réciproque entre la possibilité d'une lecture non littéraire de la littérature et de celle d'une lecture littéraire de textes non littéraires (cf. Reuter, déjà cité).

Il est indéniable qu'une lecture non littéraire de textes littéraires est possible : « l'historien, le sociologue, à la recherche de données factuelles, peuvent effectuer une lecture documentaire d'un roman de Zola »². À côté de cet *usage*, le plus radical, qui prend un texte littéraire *comme s'il n'était pas littéraire*, non pas uniquement référé au monde de sa production, mais comme dissous en lui, un autre ensemble de pratiques critiques inféode le texte à un autre régime de discours (différent d'une école à l'autre – philosophie, sociologie...) qui en révèle la vérité, comme un autre texte, celui de sa traduction critique. La littérature serait alors l'expression dans un mode *autre* (percept ou affect, selon les cas), d'une vérité par nature critique – là où Platon évacuait le poète de la Cité comme concurrent du philosophe, nombre de critiques l'y rapatrient, dans une alliance de ce type – qui tient toujours de l'inféodation, selon nous.

Or c'est précisément ce que fait Bourdieu – lui qui entend se distinguer des littéraires au début des *Règles de l'art* –, « dévoilant », derrière *L'Éducation sentimentale*, une analyse

¹ ROUXEL, *Qu'entend-on par lecture littéraire ?*, *op. cit.*

² *Idem.*

d'ordre perceptive et narrative des lois de la domination symbolique et de l'ascension sociale ; par un tour de force rhétorique, il fait de l'inventeur du « roman sur rien », l'anticipateur de sa propre théorie. Mais si l'on peut toujours transfigurer ainsi un texte qui, de lui-même (ou par les déclarations de son auteur), ne l'explique jamais – voire le refuse, dans un autre ordre, critique –, nombre d'auteurs quant à eux, sans préjuger pour autant de la qualité stylistique de leurs œuvres – autre critère de littéarité, celui-ci, formaliste – entreprennent de façon plus ou moins explicite d'écrire des essais narrés. Qu'on pense à *un* Balzac, parmi toutes les images de lui que l'on peut déceler, ou, plus proches de nous, Kundera, dont les œuvres mériteraient davantage de figurer dans les rayons d'essais que d'œuvres romanesque, ou encore Houellebecq, puisqu'elles contiennent et le récit et sa glose, ou, de manière inverse : *et* la pensée *et* son illustration, faisant une œuvre *2 en 1* du roman et de sa critique.

Et si l'alliance, ou peut-être la réduction d'un certain roman à la sociologie constitue un aspect récurrent de la critique, il en va de même, et de façon encore plus intestine, entre la poésie moderne, d'avant-garde – jusqu'au roman expérimental – et la philosophie. L'exploration du langage s'y retrouve ramenée à une révélation métaphysique dont le mode de lecture adéquat est celui de l'exégèse toute théorique ; commentaire distant s'engouffrant négativement dans la brèche ouverte ; la quintessence de l'esthétique révélée par son absence dans le concept pur. Cette proposition rapide, trop rapide, sur le champ de l'avant-garde poétique-critique (encore une fois, il faut ralentir, et ne jamais parler de *la* littérature, mais, du roman, ou de la poésie, et encore de tel roman, d'un poème, ou de la poésie de tel extrait de prose-fleuve) sera traitée dans la suite de notre enquête ; nous nous permettons de la maintenir ici à ce stade ramassé, partiel à hauteur d'une certaine radicalité.

Il y a donc une différence entre lire de la littérature en sociologue ou en historien (niant par-là, dans ce point de vue et ce projet, une *littéarité* au texte) – le prendre, pour paraphraser Rouxel, comme un document, et *lire* de la littérature comme *de la* sociologie ou *de la* philosophie, devant être révélée, décryptée, explicitée. La différence ne tient pas au registre de discours, mais à la considération de la littérature dans celui-ci : dans le premier cas, l'œuvre n'en est pas une, mais un des objets parmi d'autres du monde, une des traces grâce auxquelles on construit le discours ; dans le second, elle est ce discours lui-même, mais exprimé dans un mode non critique que la tâche de la lecture savante est de *révéler*, pour en livrer la traduction conceptuelle – essence véritable de l'œuvre, dès lors *hors d'elle-même*.

D'un tel point de vue, la vérité, l'essence du littéraire serait bien l'*idée*, mais son trait distinctif (et c'est en cela que résiderait sa dimension esthétique) est de la faire sentir, voir, ou éprouver, et non comprendre.

C'est en cela que la littérature d'avant-garde dont on considère généralement qu'elle a perdu toute dimension mimétique, prise dans ce rapport à la critique, n'offre plus une modalité sensible de discours sur le monde, mais une exploration du langage, dont le redoublement critique explore la métaphysique, comme on l'a vu.

Or précisément, c'est par une réduction formaliste que Rouxel, dans son texte, énonce la réciproque du décollement entre texte et manière, voulant que, comme on peut lire de la littérature de façon non littéraire, on pourrait lire de façon littéraire des textes non littéraires : « tandis que le littéraire sensible à la force symbolique de l'écriture adoptera une autre posture de lecture »¹.

Dans ce texte-là, elle se distancie de la posture radicale, *fischienn*e avancée par Reuter, d'une réciprocité sans nuance ; puisqu'elle ajoute, tenant une posture médiane : « pour ma part, je désigne par lecture littéraire le fait de lire littérairement un texte littéraire. L'adjectif renvoie à la fois à l'objet et au mode de lecture² ».

Résumons les choses de manière purement formelle, avant de reprendre le fil de notre enquête sur le contenu des définitions avancées.

La position classique articule texte et lecture, *a priori*, au point qu'on ne puisse même imaginer lire une œuvre littéraire autrement que comme œuvre littéraire ; interdit conventionnel mais performatif que le soupçon critique a levé (en droit, il est possible de lire tout texte comme un *document* ; on est passé du *devoir lire* au *pouvoir lire*). Puisqu'il est possible de lire tout livre d'une manière qui inhibe sa « littérarité », il devrait donc être tout aussi possible d'identifier, parmi les manières de lire, celle qui entre toutes révèle cette littérarité. La proposition la plus radicale place la littérature dans « l'œil du regardeur », au point que le texte n'existe plus³ ; en pratique, la conséquence en est que tout texte lu de manière littéraire peut être défini, de façon suffisante, sinon exclusive, comme *de la* littérature – autrement dit, un bottin de téléphone lu « de manière littéraire », tiendrait plus de la littérature que *Au bonheur des dames* non seulement lu comme un document d'archive parmi

¹ *Idem.*

² *Idem.*

³ FISH, *Comment reconnaît-on un poème quand on en voit un ?*, in *Quand lire, c'est faire*, p. 62.

d'autres, mais, corollaire plus discutable encore, que le même *lu comme un roman* (cf. la femme de Derrida, un cliché en devenir).

La position médiane tenue ici par Rouxel consiste à dire que c'est la rencontre entre un texte littéraire et la manière littéraire de lire qui fait la littérature ; concrètement, si on lit du Zola de manière non littéraire, ce n'est plus de la littérature, mais, si on lit de manière « littéraire » le bottin de téléphone, cela n'en est pas non plus – il n'y a que le cas où on lirait Zola (et *a fortiori*, dans ce genre de mythologie, encore davantage un formaliste, sans doute) de manière littéraire, qui puisse représenter une expérience littéraire véritable et complète. Position qui rend dès lors complexe de tenir le point de vue défendu par Rouxel sur le poème de Breton, dont elle occulte toute l'ironie.

Le problème, encore une fois, est de maintenir des fictions formelles vides ; ainsi de la littérature. Si l'on considère l'ensemble des manières critiques instituées en école ou en monument dans l'histoire, un premier ensemble s'inscrirait clairement dans la perspective d'une réduction du littéraire au philosophique, au sociologique ou au psychologique, dans laquelle le littéraire est une expression *esthétique* d'un discours conceptuel – discours en lui-même potentiellement original, dans cet ordre, une fois que le critique l'a ainsi *traduit*. Quoique tout critique dans sa lecture ait localement été attentif aux dimensions distinctivement formelles de la littérature, un large ensemble de critiques ne font pas de la forme un objet d'attention prépondérant.

À côté de ces premiers, *critiques de l'expression*, selon la formule de Barthes, un deuxième ensemble – dont les structuralistes représentent un large pan, mais qui ne se réduit pas à eux – fait de l'attention à la *forme* et de son commentaire le propre de la lecture critique. À titre d'exemple, nous rangeons dans cette deuxième catégorie un critique comme Meschonnic qui, quoiqu'il soit opposé au structuralisme au point que sa pensée du langage refuse la légitimité d'une distinction et d'une indépendance entre *le signifié* et *le signifiant*, n'en lit pas moins les textes, d'un point de vue pragmatique – si l'on considère, pour soi, sa méthode –, dans la considération principale voire exclusive de leur apparaître singulier, ou de leur lettre, dans une attention analytique et explicitement technique au langage.

Dans cette concurrence des manières critiques, nier que chacune ait pu se forger au contact privilégié d'une certaine production littéraire serait absurde et précisément formel. La critique sociologique a toujours fait du roman son terrain privilégié, et parmi les critiques à avoir prioritairement investi le champ *poétique*, il faut rappeler des préférences et des filiations voulant que chaque école, non seulement, ne lit pas le même de la même manière, mais, plus

encore, ne lit pas toujours les mêmes textes. Ainsi de la fraternité notée par Baetens entre poésie minimaliste contemporaine et courants philosophiques d'inspiration heideggérienne. Ou encore, on rappellera que Barthes disait de Mallarmé, dans *La mort de l'auteur*, qu'il avait en un sens anticipé cette nouvelle critique structuraliste à venir¹.

Certes, toute posture critique peut tirer tout texte sur son territoire, et si Bourdieu peut faire de Flaubert, à rebours, un sociologue, de même Richard révélait, par sa lecture, *l'Univers imaginaire d'un Mallarmé*, ce dernier ayant pourtant lui-même prophétisé le dépassement de toute parole et potentiellement de l'intériorité dans le jeu libre du langage détaché du monde. Ces désaccords productifs ne cachent pas la tendance majoritaire faite d'amitiés électives entre une manière et un corpus privilégié.

La proposition universalisante résumant la littérature à une posture ne tient pas. Et même lorsqu'on souhaiterait rabattre cette posture de lecture spécifique, consistant à analyser la constitution formelle d'un texte, au seul corpus des textes non mimétiques (dont l'expérience de lecture immédiate empêche la constitution d'un référent imaginaire déterminé et *vérifiable*), cette réduction d'une littérature au formalisme ne tient pas elle non plus, parce que, en tant qu'expérience, elle réduit l'expérience de lecture à une procédure analytique, pour sa part non distincte d'autres expériences non spécifiquement esthétiques.

Reconsidérons donc le rapport entre textes et manières (non plus entre *la* littérature et *la* critique). Prenons d'abord un corpus de romans ou de poèmes compréhensibles et fortement *sensibles*, dans leur constitution poétique. Une lecture distancée et analytique pourra en révéler la structure, y conférer un sens critique, tout genre d'opérations critiques traditionnelles dont le volume témoigne de la productivité et du succès. L'enjeu n'est pas de questionner cela, ni même de postuler que la littérature critique serait de peu d'intérêt ; le lecteur qui réduirait notre propos à ce genre de simplifications nous aurait peut-être perdu en chemin, et reconduirait, malgré nous, les dichotomies toutes romantiques entre le *cœur* et la *tête*, le *peuple* et *l'élite*... ornières dont nous tentons, par d'extrêmes lenteurs et d'abondants détours, très précisément, de nous sortir.

Sans ne critiquer, donc, ni la pertinence, ni la légitimité des lectures critiques d'un tel corpus d'œuvres lisibles, il apparaîtra en revanche facilement à tous qu'il serait absurde de prétendre que c'est dans la réduction homogène et exclusive de la lecture à ce mode que se joue, immédiatement, existentiellement, l'expérience proprement esthétique de ces œuvres.

¹ BARTHES, *La mort de l'auteur*, op. cit., pp. 64-65.

On pourra dire qu'elle l'enrichit, ce qui est parfaitement exact, cela ne fera que confirmer notre propos, puisqu'elle est alors *détour*, et ne se joue dans l'expérience qu'à titre résiduel, en termes de cadres de lecture. Mais non comme le moment proprement esthétique ; *enrichir* ne signifie pas *être requis*.

Ce constat est encore plus net concernant le cinéma, qui joue, dans l'espace concret de son apparaître, la séparation des moments de sa réception ; pendant la projection du film, plongé dans le noir et enrobé de musique, le spectateur n'est plus proprement spectateur, la distance s'abolit et il lui faudra attendre d'être sorti de la salle obscure, pour penser, poser, se remémorer – à hauteur du « rapt »¹ opéré par le film ; une fois encore, pas plus que de la littérature il ne faudrait parler *du* cinéma, et nous visons prioritairement les œuvres *spectaculaires*². C'est en droit aussi vrai d'un livre, mais un livre, cela se pose, se reprend, se lit à sa table de travail...³ : dire que le moment esthétique brut de l'expérience d'un film se joue hors de la salle obscure, à son bureau ou dans son fauteuil (toutes postures assises, faut-il le rappeler), ou dans l'échange paraîtra inexact. Le film se continue, s'éprouve, certes, se développe, et s'enracine en nous – nous ne cherchons pas, encore une fois, les dichotomies, mais une conception qui pour autant n'empêche pas les distinctions sous prétexte que le dualisme se combattrait par le renversement des concepts ; en substantialisant, en un sens, la continuité. En effet, comme le rappelle Lordon, dans un dialogue en ligne avec Eric Hazan⁴, à propos du deuxième opuscule du *Comité invisible* : en logique, le contraire de « tout est *a* » n'est pas « tout est non-*a* », mais « tout n'est pas *a* ».

Dès lors qu'on se confronte au corpus *incompréhensible* de l'avant-garde, comme nous l'avons montré, c'est la dimension référentielle *intrinsèque* du texte littéraire qui est invalidée, et avec elle la modalité de l'expérience esthétique la plus spontanée ou classique, dont le ressort est mimétique. C'est le nouage particulier qui, selon le constat de Bourdieu, a consolidé un lien exclusif entre ce corpus, toujours davantage radical, et une manière de lire isolant et se réduisant à la part analytique et spéculative ; soit boudant l'expérience sensible de l'œuvre, soit la ramenant, dans une solidification du dualisme entre corps et esprit, à la

¹ ARDENNE, *Extrême. Esthétique de la limite dépassée, op. cit.*, p. 436.

² « Image-mouvement », et non « image-temps », selon la célèbre distinction opérée par Deleuze.

³ Nous parlons évidemment du *cinéma*, comme lieu. Un film se regarde aussi bien sur un smartphone, en l'analysant, par extraits, mais cette modalité, distante et médiocre en termes d'expérience dit assez qu'on est alors loin du topos permettant le moment proprement esthétique de l'œuvre.

⁴ « Frederic Lordon - Rencontre/Débat avec Eric Hazan - 11/2014 », [en ligne], Youtube, URL : https://www.youtube.com/watch?v=zrkBA4pC_P8&t=1998s, consulté le 25.08.2018.

pureté de l'ineffable musical ; réduction à l'intellectuel pur, ou expérience dualiste, en deux temps distincts : purement sensible *ou/puis* purement intellectuel.

Mais cette fois-ci, le problème devient plus aigu, car si, dans le cas des œuvres compréhensibles, il semblait évident que le moment critique ne pouvait constituer le cœur de leur expérience esthétique, que reste-t-il, dès lors, d'esthétique dans l'illisible ? Sinon, un pur ineffable, dont l'évidence souvent proclamée par les lecteurs *légitimes* de ces œuvres et qui est le nœud de l'appropriation élitaire dont nous postulons la contingence, contre la thèse bourdieusienne. Parce qu'il en va tout autrement pour la majorité des lecteurs ; dans tous les cas, la part prise par le discours semble souvent évacuer au final cette question – passant pour pure évidence.

Plus encore, dans la lecture que nous faisons plus haut de l'approche *dite littéraire* du poème de Breton, on voit bien qu'il ne peut ici y avoir d'expérience proprement esthétique d'un tel texte ; sinon celle du plaisir provoqué par la reconnaissance et la compréhension de l'ingéniosité du procédé – plaisir d'admiration, à la rigueur, comme on ressent une émotion forte au spectacle d'une acrobatie périlleuse, ou une satisfaction extrêmement intense et physique à la résolution d'une équation complexe. Mais, il ne serait jamais venu à l'esprit de lecteurs de s'extasier devant une page de bottin de téléphone, ou d'en décortiquer les subtilités stylistiques. À moins qu'on ne leur dise que c'était possible.

Mais qui décide, alors ? Parce que Breton l'a décidé, je *dois* voir là un poème, et savoir qu'alors je dois l'analyser ; j'y trouverai assonances et anaphores, mais j'aurais trouvé les mêmes dans le bottin (machine assonantique et anaphorique par excellence, d'un point de vue rhétorique) que je n'aurais jamais eu l'idée de considérer sous cet angle si Breton ne m'y avait pas invité. Mais précisément, par-là, il me démontre, de façon sensible et sans discours, comme aurait pu me le dévoiler par ailleurs ma réflexion, certains des ressorts analytiques de l'expérience esthétique dans ses dimensions conventionnelles ; jouant donc par l'expérience ce qu'un discours critique aurait pu me dire – c'est une question didactique alors : l'expérience vaut-elle le discours ? – ; mais il n'a pas pour autant *démonté* et rendu impossible l'expérience esthétique que je fais de toutes les œuvres qui par ailleurs me touchent, m'emportent, m'interrogent, me déplacent ; quand ce *poème* ne provoque rien de tout cela, mais m'amuse, me fait réfléchir, m'intéresse. Ce n'est pas rien ; ce sont bien des affects, mais c'est autre chose.

Il y a en effet du plaisir dans l'activité intellectuelle la plus abstraite. Toute démarche analytique, dans ses moments de limites et d'errances, comme de résolution, constitue une

expérience en soi-même esthétique (peine, plaisir), voire, dans cette dynamique, libidinale. Mais il ne faut pas confondre la nature esthétique de l'analyse avec ce que l'on cherche malgré tout à reconnaître comme une expérience esthétique en propre. Ne pas prendre pour l'esthétique, donc, le plaisir ludique, au sens de Picard, qui, si l'on prend au sérieux l'usage qu'il fait du concept de jeu que nous reprendrons à notre compte de façon opposée mais tout aussi centrale, ferait réellement passer l'expérience littéraire pour un jeu de piste et de reconnaissance ; pour la résolution d'une machinerie ; pour du « mot croisé »¹. L'assimilation entre la lecture littéraire et certains *jeux* perçus communément comme tels, loin de ne désigner qu'un *ethos*, révèle pour nous fondamentalement cette réduction chez Picard et les critiques et didacticiens se réclamant de lui :

Jeu intellectuel, exigeant en apprentissage réservé longtemps à un petit groupe culturel, la lecture littéraire, la littérature, est de toute évidence l'apanage de privilégiés. "jeux de mains, jeux de vilains" : aux uns la lutte, les quilles, les boules, aux autres les échecs, le bridge, les livres, l'art.²

Comme nous le disions précédemment, là où le contemporain déconcerte en remettant en cause la notion d'art, le moderne, lorsqu'il déconcerte, le fait *en tant qu'art*. Comme nous allons le voir, si l'on s'intéresse cette fois à l'ensemble des textes abscons, incompréhensibles, et si l'on faisait la même expérience de pensée que celle proposée plus haut avec le texte de Breton, on s'aperçoit que, contrairement à *PSTT*, déplacer le *Coup de dés*, les *Illuminations* ou les *Cantos* hors du livre et les porter sur n'importe quel support, dans n'importe quel contexte – à moins d'imaginer des expériences par l'absurde du type de celles de Fish qui ne démontreraient rien de plus que leur possibilité – ne les rendra jamais limpides par ce seul déplacement. En cela, leur expérience est *radicale*.

En définitive, la *lecture littéraire* s'avère désigner le paradigme scolaire singularisant (scolaire-artiste ou scolaire-libéral, au contraire du scolaire-méthodique décrit par Starobinski) de la lecture par excellence.

Fish déduit de l'idée qu'on est toujours déjà conditionné à lire, dans un premier temps, le fait que c'est là le seul fonctionnement. Mais il oublie que c'est là le rapport automatique au monde, rapport qui cesse tout aussi automatiquement d'être tel, dès lors que surgit un problème (de l'inattendu, c'est-à-dire dès que le déroulement automatique rencontre un *reste*

¹ La formule est empruntée à Prigent, dans un contexte qui n'est pas référé à Picard (dans *Une erreur de la nature, op. cit.*).

² PICARD, *La lecture comme jeu, op. cit.*, p. 297.

ou un accident). Alors, tout aussi naturellement, on entre dans le recul, le virtuel, les possibles, la mise en suspension de l'acte (d'abord automatique, dont l'efficacité requiert cet automatisme...). Fish est venu d'emblée apporter une solution ; une « pichenette » de lisibilité potentielle pour nier le problème, et concomitamment c'est l'existence de l'illisible qu'il nie explicitement, comme nous l'avons vu.

Certes, dans la manipulation qui vient confirmer, mettre en route sa petite machination, le pouvoir fictionnel de l'homme est tel que, à partir de trois mots arbitrairement jetés (mais obéissant néanmoins à une forme, une croix, ce qui ne peut être pris pour arbitraire...), la personne qui a le pouvoir performatif (savoir et manière) de créer à partir de presque rien un texte, un poème, et non pas comme poème, car il le dés-esthétise ; mais comme objet à décortiquer, le fera. Le pouvoir de l'esprit est tel que de n'importe quel objet il peut créer une interprétation – et perdre les choses (l'œuvre d'art, celle qui s'impose à tous) pour ne plus faire que naviguer dans le réseau infini et autonome du commentaire...–, si bien que la question esthétique a même naturellement (*habitus expert*) été ici esquivée, n'a pas même eu lieu, *n'a pas même eu à avoir lieu*.

S'il reproduit la même chose avec le non expert, que va-t-il se passer ?

Sans remplir les attentes du maître (si les élèves se caractérisaient là par l'habitude que tout ce qu'on leur présente soit texte ; Fish, quant à lui, attendait des lecteurs capables de cette performance), sans doute la fuite, ou la honte, peut-être ; la carapace du rire en groupe, à la rigueur ; dans tous les cas, pas de texte. Mais, dans le cours de Fish non plus, aucun texte dans le sens esthétique n'a eu lieu. Il en oublie même de trouver important de se demander ce qu'est cette expérience qui n'est ici même pas vécue ; et s'il leur avait demandé (sans interpréter) ce que leur fait ce texte, sa valeur, ce qui se passe, partir du texte de l'expérience... alors, que se serait-il passé ? Sa mystification, c'est en fait la scolarisation à l'état pur.

III.1.4 Texte ou usages ?

Il y a donc un lien intrinsèque entre le texte et l'illisibilité, cela a été établi dès la fin de la première partie ; un rapport complexe où la lecture déborde le texte sans jamais l'annuler. Mais poser les choses ainsi revient à sortir du débat tel que le posent les *post*-textualistes,

Fish, comme nous l'avons vu, et avec lui Rorty¹ ; dans une opposition avec un camp *réaliste*, portant sur le concept de « vérité ».

Cette dialectique tourne en fait à vide, comme le montre de façon spectaculaire le débat qui opposa Eco à Rorty, au tournant des années 1980-90. C'est que, comme nous allons le voir, la raison critique doit admettre et composer avec ce que Cavell a nommé la « vérité du scepticisme »² ; ou, ainsi que l'a démontré ironiquement le *Tractatus logico-philosophicus* – en cernant les limites de la logique par ses armes mêmes – le rationalisme positiviste qui se prévaut du privilège du réalisme n'est, au final, qu'un dogmatisme comme un autre.

Sens du texte

On pourrait opposer aussi bien Iser que Eco à la constellation des critiques post-textualistes, pragmatistes comme déconstructionnistes. En effet, tous deux défendent, dans un sens qu'il faudra encore préciser, la notion d'une « *intentio operis* »³, soit l'existence objective d'une structure textuelle *interne* au texte, qui gouverne la lecture ; minimalement, tous deux défendent un point de vue que l'on pourra dire, si l'on s'en tient à des classifications formelles utiles mais insuffisantes à la problématisation, *réalistes*, contre l'orientation conventionnaliste des post-textualistes.

Comme l'indique très bien le titre choisi par Eco, en 1965, *L'œuvre ouverte*, il serait inexact d'assimiler nécessairement le point de vue du texte à l'idée d'une détermination une et *a priori*. Le paradigme littéraire peut bien se passer de cette idée, et l'expression d'œuvre ouverte remonte à plus loin qu'Eco – au moins à Jean-Pierre Richard qui l'introduisait dix ans auparavant, dans une atmosphère esthétiquement plus *littéraire* encore que celle du sémiologue italien : « chaque lecture n'est jamais qu'un parcours possible, et d'autres chemins restent toujours ouverts. Le chef-d'œuvre c'est justement l'œuvre ouverte à tous les vents et à tous les hasards, celle qu'on peut traverser dans tous les sens »⁴. *Ouverte à tous les vents* ? Ceux qui soufflent dans l'espace fermé de la littérature, au sens qu'on lui a donné plus haut. *Qu'on peut traverser dans tous les sens* ? À condition qu'on ait appris à manier la boussole de l'herméneutique – fût-elle un peu désorientée.

¹ RORTY, Richard, *Objectivisme, relativisme et vérité*, Paris : PUF, l'interrogation philosophique, 1994.

² LAUGIER, *Recommencer la philosophie. Stanley Cavell et la philosophie en Amérique*, op. cit., p. 59.

³ ECO, *La surinterprétation des textes*, op. cit., p. 59.

⁴ RICHARD, Jean-Pierre, *Poésie et profondeur*, Paris : Seuil, Points essais, 1955, p. 11.

Dès lors, l'*intentio operis*, telle que la définit Eco, ne peut se rapporter à une détermination positive, mais, dans le sens revendiqué d'un patronage poppérien, à celle d'un critère de réfutabilité :

Quel est le critère qui nous permet de décider qu'une interprétation textuelle donnée constitue un cas de surinterprétation ? On peut objecter qu'à vouloir définir une mauvaise interprétation, il est nécessaire de disposer du critère qui permet de définir une bonne interprétation.

Je pense, au contraire, que nous pouvons accepter une sorte de principe poppérien selon lequel s'il n'existe aucune règle nous permettant de savoir quelles interprétations sont les « meilleures », il existe au moins une règle qui nous permet de savoir lesquelles sont « mauvaises ».¹

Suite aux développements contre-intuitifs de la science contemporaine, et aux perspectives épistémologiques (au-delà des aspects forts qui les différencient) tracées par Popper, Kuhn ou encore Feyerabend, la question de la validité ne peut plus être, même pour l'esprit le plus rationaliste, de savoir s'il existe un fondement positif de la nature d'un objet ; mais s'il existe un critère négatif à même de faire le tri entre théories pouvant prétendre à la vérité et théorie *a priori* indéterminables.

Ce critère négatif, bornant au sein de l'ouverture de l'acte d'interprétation le cadre « limitatif » dont la définition structurelle est précisément ce qu'Eco entend par le texte, Thomas Mondémé le résume très bien de la sorte :

[Eco] admet [...] qu'un texte ne peut programmer une seule interprétation correcte, et que par conséquent la tâche de la critique ne peut être de chercher et de mettre en lumière cette signification unique. Mais il reste selon lui possible de discriminer les interprétations à partir du moment où leur coût herméneutique est trop élevé.²

Prenant l'exemple de la lecture déconstructionniste d'un poème de Wordsworth par Geoffrey Hartman, quoiqu'il établisse que cette lecture est irréfutable et « séduisante », Eco la juge dénuée de valeur, sous le prétexte qu'elle requiert ce que l'on résumera sous l'idée d'un détour hors du texte³. Autrement dit, l'économie, quand elle ne se cristallise pas dans la possibilité d'une réfutation (soit le désaccord postulé avec un élément du texte), signifie *a minima* : *qui doit le moins ajouter à ce que, par hypothèse, on définit comme le texte.*

¹ ECO, *La surinterprétation des textes*, op. cit., p. 47.

² MONDEME, Thomas, « L'acte critique, autour de Rorty et de Barthes », in *Tracés, revue de sciences humaines*, numéro 13, 2007/2, où en est la critique ?, éd. ENS Lyon, p. 107.

³ *Ibid.*, p. 56.

L'économie se matérialise dans l'établissement d'« isotopies sémantiques »¹, au regard desquelles une interprétation non réfutable (et non déterminable comme surinterprétation, dès lors), pourra être dite trop coûteuse, en cela qu'elle demande de s'appuyer sur une part trop large de hors-texte (terme que nous maintenons à ce stade à titre d'hypothèse, et qui épouse les lignes non critiques du sens manifeste admis généralement) ; ce renversement pouvant aller jusqu'à un oubli du texte dans la lecture.

On doit donc comprendre que ce point de vue, cette valeur d'économie herméneutique du texte présuppose la solidité d'un distinguo texte/hors-texte, qui ne suffit pas à déterminer *a priori* dans tous les cas les conditions de la réfutabilité, mais qui n'en demeure pas moins présupposé comme fondé. Ainsi, et c'est tout le problème, le principe de l'isotopie lui-même n'est valable que dans la « description » textuelle qu'il présuppose, et ne fait plus sens dans un cadre déconstructionniste dont Eco reconnaît qu'il est irréfutable. Le principe de validité d'une approche textualiste – l'économie – est incapable de démontrer la *fausseté* d'une lecture qui décide de ne pas le respecter, mais a simplement démontré tautologiquement qu'elle n'est pas textualiste. Dans ces conditions, nous nous trouvons donc rapportés à un conflit de valeur, au sens théorique et au sens le plus strict, ou chaque manière établit pour elle-même ses règles du jeu.

C'est précisément sur ce constat que Thomas Mondémé entend substituer au critère rationnellement fragile de l'*intensio operis* – dans un contexte où l'approche textualiste n'est plus enveloppée dans la définition du texte au point de passer pour le texte lui-même –, une réduction de toute mécanique de validation à une « économie d'usage », y compris, manière parmi les manières, le point de vue rationaliste :

Le problème est que le calcul de ce coût herméneutique est encore pensé à partir de la stabilité de certaines propriétés textuelles. On peut cependant envisager la discrimination des interprétations à partir d'une économie des usages : une redescription est non économique lorsqu'elle s'écarte trop nettement des usages communément pratiqués, et lorsque son pouvoir connectif à d'autres discours et à d'autres redescriptions est trop faible.²

Mondémé semble ici indiquer une solution alternative à celle d'Eco, mais à bien y réfléchir, la différence – et donc ses conséquences – est peut-être de moindre importance qu'il ne l'affirme. Il n'existe pas, en droit, de fondement ontologique aux schèmes actantiels, pas

¹ *Ibid.*, p. 57.

² MONDEME, *L'acte critique, autour de Rorty et de Barthes*, op. cit., p. 107.

d’Idée pour trancher parmi les simulacres, les conventionnalistes ont certes raison sur ce point. Mais cela, leurs adversaires les plus conséquents, Iser et Eco, pour ne citer que ceux qui sont apparus dans notre enquête, le reconnaissent sans peine, n’étant pas platoniciens.

Pour revenir au propos de Eco, il est effectivement impossible de trouver un critère à même de définir le sens de tous les usages ; et lui-même reconnaît qu’il existe des cadres ludiques *irréfutables*. Mais, il est tout aussi vrai cependant que, en retour, les règles de ces jeux irréfutables ne sont pas en mesure de prétendre régir les usages dont le fondement est celui de la validation.

Pour illustrer cela, intéressons-nous à un autre passage important de l’essai de Eco, que Mondémé passe sous silence, dans son entreprise de requalification post-textuelle du critère textuel du premier. Alors qu’il a reconnu que la lecture *déconstructionniste* d’un poème est irréfutable, autrement dit, intrinsèquement sans *limite*, Eco avance un autre exemple qu’il qualifie de « cas flagrant de surinterprétation »¹ : une lecture de Dante par le critique Gabriele Rossetti.

Dès le départ, Rossetti est convaincu que Dante était franc-maçon, templier, et qu’il appartenait à la Fraternité de la Rose-Croix. Aussi tient-il pour assurée l’existence d’un symbole maçonnique-rosicrucien qui présente selon lui les caractéristiques suivantes : une rose, portant une croix à l’intérieur, sous laquelle apparaît un pélican [...].²

Or, comme le note très justement Eco : pour qui, persuadé d’une telle hypothèse, cherchera à la valider par le relevé le plus important d’indices textuels, des éléments ressortiront par l’effet de cette perspective, dès lors que, « dans un poème qui parle des mystères de la religion chrétienne, il n’est pas étonnant que les symboles de la Passion apparaissent à un moment ou à un autre »³. Pour ne citer qu’un exemple, il avance que « le pélican est très tôt devenu le symbole du Christ dans la religion chrétienne [...] »⁴.

Quelle est la différence, dès lors, entre ces deux lectures, celle déconstructionniste de Hartman, et cette deuxième de Rossetti, qui, dans sa facture beaucoup plus classique, se trouve dans un rapport bien moins libre au sens des mots ? En vertu de quoi la première peut-elle ne pas être dite surinterprétation et la seconde oui, alors même qu’elle dé-lit, manifestement, beaucoup plus le langage ? La différence ne tient pas à des propriétés que l’on

¹ ECO, *La surinterprétation des textes*, op. cit., p. 48.

² *Ibid.*, p. 50.

³ *Ibid.*, p. 52.

⁴ *Idem.*

pourrait définir comme textuelles, mais aux intentions déclarées de ces deux actes de lecture. Car Hartman ne suggère certainement pas ici que Wordsworth vise réellement à produire ces associations – une telle recherche des intentions de l’auteur ne s’accorderait pas avec les principes critiques de Hartman¹.

Eco lui-même reconnaît implicitement que tout est affaire d’usages et que son principe est sensé dans certains cadres, insensé dans d’autres. Le remplacement d’économie herméneutique par économie d’usages, que propose Mondémé, dès lors ne nous paraît pas faire beaucoup avancer les choses, puisque Mondémé lui aussi reconnaît en retour que, dans le cadre précis que dessine Eco, c’est son principe d’économie textuelle qui fait davantage sens². Si le texte, loin d’être le critère à même de trancher entre les usages, n’est que le nom d’un usage parmi d’autres usages, de façon symétrique, la portée de la déconstruction se trouve elle aussi *cadrée*, dans le point de vue métaphysique de la réduction aux usages, comme le *montre* :

[...] la moquerie d’Umberto Eco lorsqu’il évoque une lettre que Derrida lui a envoyé pour solliciter son soutien lors de la création du Collège international de philosophie, Eco ajoutant immédiatement que Derrida donnait à cette demande un sens univoque et que sa signature était à prendre au sérieux – contrairement à celle qui surgit à la fin de « Signature, événement, contexte ».³

Mondémé alors ajoute, ayant reconnu l’existence d’usages où le critère de validité textuel fait sens :

Doit-on pour autant en conclure que cet usage est le seul possible, qu’il est comme programmé par une règle dont le texte serait le dépositaire (dans sa structure « objective »), ou garanti par un vouloir-dire dont l’auteur est responsable ? Logiquement et ontologiquement, rien ne permet de soutenir cela. On ne peut que constater qu’il existe des cas où les usages attribuent ce genre de propriétés aux textes, mais ces usages ne sauraient être considérés comme seuls valables. [...] De même, rien n’empêche d’imaginer l’apparition d’autres usages et d’autres formes de vie qui ne sont pas, comme le rappelle aussi Cometti, dotés du statut de fondement ultime, mais plutôt les limites à partir desquelles le fait de poser la question des « fondements » de telle pratique ou de telle connaissance cesse d’avoir un sens.⁴

Mais d’un point de vue critique, Eco ne dit pas fondamentalement autre chose. Dès lors, le clivage est avant tout une affaire de valeur ; attaché à ce critère, Eco tendra à repousser

¹ *Ibid.*, p. 56.

² MONDEME, *L’acte critique, autour de Rorty et de Barthes*, op. cit., p. 112.

³ *Ibid.*, pp. 111-112.

⁴ *Ibid.*, p. 112.

(quoiqu'il en reconnaisse les vertus ludiques, la « séduction ») des lectures irréfutables comme dénuées d'intérêt, quand elles pourront avoir une valeur pour un autre critique, aux yeux de qui ce jeu aura plus de sens. Le problème, c'est que dans ce débat entre réalistes et conventionnalistes, on fait souvent comme si l'absence de fondement ontologique du sens impliquait de façon définitive la relativité pure des usages, autrement dit, la réduction de la valeur à une attribution personnelle : le *goût*. Alors qu'on devrait être amené plutôt à questionner le sens de ce critère introuvable lui-même, autrement dit, se demander s'il a été dès le départ défini de façon satisfaisante. Dire que la vérité était en cette affaire un concept mal posé, c'est reprendre la valeur non pas comme un pis-aller, comme son spectre appauvri, mais comme concept concurrent à celui de vérité ; c'est parce que l'on définit la vérité et la valeur comme deux concepts exogènes – le second étant le défaut de l'autre, quand la valeur est première, et la vérité un état particulier, fonctionnel, *a posteriori*, de la valeur – qu'on se trouve piégé dans cette impasse.

III.1.5 Un acte n'est pas toujours celui qu'on croit

Ce qui n'est jamais suffisamment mis en avant, à nos yeux, est la spécificité du lieu d'une controverse qui, dès la déconstruction, se joue dans le cadre technique de l'interprétation des textes, et joue à en déduire mécaniquement une théorie générale du sens. C'est aussi pour cela qu'il est si facile à Eco d'ironiser sur Derrida lorsqu'il lui écrit une lettre, selon les usages ; qu'il ne joue plus ici à délirer la signature, à « faire une œuvre d'art », mais appose au bas d'une lettre somme toute banale, une signature banale tout autant, a-critique ; selon les règles que nous ont enseignés nos usages partagés de la communication, de tous les plus efficaces, dans cette finalité.

Il faut donc commencer par remettre les choses à leur place. À travers cette controverse située, on ne démontre d'abord qu'une vérité située. L'interprétation des textes, en droit, est sans limite. Elle ne doit pas, *a priori*, cadrer avec un quelconque principe de signification transcendant les usages. Les lectures obéissant à un cadre de vérification ne constituent jamais « la bonne » interprétation, mais rien d'autre qu'un usage parmi les usages possibles, une école parmi d'autres. Et la lecture des textes du type de celle de Eco n'a pas plus de valeur en soi que celle de Derrida. Ce qui en dira la valeur sera soit l'attachement d'un lecteur à l'une ou l'autre méthode, soit, pour un lecteur pragmatique, au sens de Starobinski, les résultats

d'une lecture : il se pourrait que, face à une œuvre, l'une des deux méthodes soit plus productive, quand, face à une autre, ce soit l'autre méthode qui offre le plus de pertinence.

Encore une fois, il faut toujours ralentir et se garder de ne pas déduire un principe général de l'étude d'un cas spécifique (c'est ainsi que l'on produit nombre de propositions qui axiomatisent l'agir, le réduisent à un modèle donné, par ce genre de paralogismes autoritaires, ou faussement libertaires, et pour cela d'autant plus autoritaires). Ainsi, on ne pourra pas en déduire, sans autre étude, que « les textes n'existent pas », mais uniquement que l'acte d'interprétation (l'herméneutique) n'a pas besoin de textes pour satisfaire ses conditions de réalisation (pour obéir au schème de l'acte de façon suffisante).

Littéralement, Fish nous montre qu'il a pu faire interpréter de façon concluante un non-texte par ses étudiants. Il en tire la conclusion que le texte n'existe pas. Poser que le texte n'existe pas, dans un acte donné, signifie que l'accomplissement de l'acte, sous un rapport ou un autre ne requiert aucune conformité, ni, de façon concomitante, aucune *conformation* à un quelconque schème donné *a priori* qui cadre le texte entendu uniquement comme ouverture d'actes de lecture potentiels. Cela a eu lieu, soit ; cependant, les choses se corsent, si l'on tente d'appliquer ce principe à d'autres situations que celle d'une lecture interprétative détextualisée, au sens envisagé plus haut du refus du détour exigé par certains processus de vérifications postulés comme textuels ; comme point de vue plus économe.

En effet, qu'on imagine maintenant de reprendre le même *non-texte* de Fish et que, au lieu de dire à ses étudiants « ceci est un poème » – ce qui, dans ce cadre avait pour sens implicite « interprétez ce texte » et uniquement cela – il ait demandé la même chose, dans le même cadre actantiel, alors projeté à une autre situation, selon la même disposition, aux élèves avec lesquels je travaille au MATAS. Ceci est un poème. De leur point de vue, selon leur attente, cela aurait équivalu à ce qui sautera aux yeux de chacun comme étant une injonction paradoxale : « Émouvez-vous ! »

Mais, plus encore, s'il est clair que cela n'aurait pu marcher avec les élèves du MATAS, cela n'aurait rien donné non plus avec les étudiants de Fish. De même, s'il leur avait demandé de *résumer* ce poème. Il se serait sans doute exposé soit à un refus, soit à un échec.

À moins que, d'une tournure d'esprit assez ludique, ou suffisamment habitués à ce genre de défis paradoxaux, on pourrait imaginer qu'ils se soient mis en tête de livrer une histoire impliquant les noms propres du tableau (tantôt envisagés comme noms de personne ou comme noms de lieux). Pris pour soi, le « résumé » serait irréfutable, aussi irréfutables que l'étaient les « interprétations » du même poème ; rien n'invalidé, en effet, même dans le point

de vue textualiste, un « résumé » qui donnerait à chacun des noms une identité de personne ou de lieu.

Mais là est tout le problème : même si l'on ne rapporte plus les actes qu'à des usages, la définition immanente du résumé est certes non pas l'univocité, mais, par définition, la réfutabilité. Un résumé irréfutable n'est pas un résumé, ou plus précisément, un texte dont les « résumés » seraient irréfutables, par principe, serait un texte irrésumable.

Il faut donc postuler, même dans l'hypothèse minimale qui rapporte le sens à l'usage, des usages textuels et des usages non textuels. La non-transversalité *a priori* d'un concept (même négatif, minimal) du texte à tout usage du texte *a priori*, n'implique pas que, sous aucune détermination ontologique, n'existe *du* texte. Et si le « résumé » d'un texte irrésumable n'est pas, par définition, une lecture, alors un acte de lecture dont la réussite ne dépend pas de l'existence ou non d'un texte n'est pas un acte de lecture. Tout ce que la déconstruction est parvenue à montrer est qu'elle ne lit pas les textes, *mais*, qu'il peut néanmoins y avoir une valeur tout aussi fondée à dé-lire, comme elle le fait, plutôt qu'à *lire de façon interprétative*, comme le propose Eco et comme prétendait le faire en tous cas la tradition herméneutique, quoiqu'elle ait sans doute, dès les origines, été une grande dé-lectrice.

Le problème ne peut plus être, dans les termes réalistes, celui de la vérité :

Le meilleur argument dont nous disposions, nous autres partisans de la solidarité, contre les partisans réalistes de l'objectivité, c'est l'argument nietzschéen selon lequel le mode métaphysico-épistémologique occidental traditionnel d'établir nos habitudes a tout simplement cessé de fonctionner. Il ne fait pas son travail.¹

Or, eu égard au problème du fondement, le point de vue *textualiste* ou *réaliste* ressemble fort au point de vue traditionnel de l'Autorité, comme le note Mondémé², confondus dans un même souci de règlement *a priori* minimal de l'« accord ». L'« accord dans le langage », comme le note Laugier³, qui est le problème du sceptique, dès Wittgenstein : soit le fondement du monde commun. Du réalisme (positif ou négatif), simplement, nous ne dirons toutefois pas que nous n'avons plus « besoin », comme le fait Rorty⁴, le terme connotant, ce qui est son point de vue, que leur opposé strict et bien compris (qui n'est pas le solipsisme,

¹ RORTY, *Objectivisme, relativisme et vérité*, *op. cit.*, p. 54.

² MONDEME, *L'acte critique, autour de Rorty et de Barthes*, *op. cit.*, p. 93.

³ LAUGIER, *Introduction : Métaphysique et/ou jeu de langage ?*, *op. cit.*, p. 18.

⁴ RORTY, *Objectivisme, relativisme et vérité*, *op. cit.*

mais un communautarisme métaphysique, ou « ethnocentrisme »¹) peut nous suffire. « Fin de l'Histoire ».

Rapporté au seul critère du besoin, si le paradigme de l'Autorité a cessé d'être efficace, son contraire, le libéralisme bicéphale relativiste/ethnocentrisme semble lui aussi à bout de souffle. L'Histoire se réveille... Mais il nous faut trouver autre chose que l'appel à l'Autorité perdue, parce qu'on n'exhume jamais les cadavres, sinon à réveiller des Monstres.

Nous disions donc, « en un sens », que ce scepticisme ne pose absolument pas de problème, il est même une des conditions, un des moments de l'exposition exacte de notre proposition. Mais dire « en un sens », c'est rappeler que la question se décline selon deux termes que l'on sépare, lorsqu'on oppose texte et contexte de façon binaire ; deux termes, au contraire, conceptuellement indissociables, et diversement distribués : la détermination et les conditions, ce qui, en termes d'acte, dit l'action et l'appropriation.

Et c'est là qu'est le problème ; c'est là que, si, *en un sens*, on s'entend absolument avec cette réduction métaphysiquement idiote aux usages, en revanche, *en un autre*, cela ne fonctionne pas du tout ; cela ne suffit que si l'on a, *a priori*, enveloppé l'appropriation dans l'action, faisant de l'acte le déploiement de la seule puissance présumée d'une entité – d'une façon qui peut certes excéder sa puissance actuelle, mais entièrement cadrée potentiellement, pour autant.

Si le texte est la signification de l'acte *de lecture*, alors l'affirmation de Fish telle qu'on l'a déployée revient à dire qu'il n'y a plus que la pure positivité de *manières* partageables, certes, mais incommensurables, et pour cela même sans valeur (la lecture n'existerait dans aucun cas, ce dont nous avons montré l'inexactitude). Par la suppression du texte, la signification n'est pas abolie, puisqu'elle règle des communautés, mais, devenue interne à chacune de ces communautés, elle n'est plus principe que d'enrôlement, de confirmation et de conformation, d'entre-soi ; jamais de conflictualité, seulement de tolérance-indifférence pour le non-soi.

Ce qui, dans ce point de vue n'existe plus, c'est la dynamique négative qui dans la virtualité ouvre le système de la valeur, le tissage de l'actuel et du virtuel : *autrui* n'existe plus, soit le devenir-valeurs des manières rabattues toutes sur leur idiotie. La mort du texte, ce n'est pas la mort de la signification (cela, c'est le cas critique d'un devenir-Robinson) ; la mort du texte, c'est un devenir-insulaire à plusieurs ; non pas l'annulation de la négativité,

¹ *Ibid.*, p. 50.

mais son devenir-positif, ce qui est tout autre chose. Ethnocentrisme ou relativisme, simple question de point de vue sur le réel devenu idiot.

Le sophisme de ces penseurs est de faire du donné tout le cadre, de déduire du fait qu'on est toujours déjà déterminé, qu'il n'y aurait plus que de la détermination ; disparaît alors certes la violence de l'expérience des conditions (dans l'affirmation libérale du droit à « être soi »), mais disparaît également la possibilité de s'extraire de sa condition (comment ne pas être *que* soi, qu'identique) – point théorique de l'idiotie qui, ayant dépassé l'illusion du « sujet », implique – comme l'a vu Laugier¹ – que libéralisme et communautarisme deviennent une seule et même chose.

En réalité, précisément, le défaut du concept d'usage, tel qu'ils l'entendent, est que tout en renversant l'Un dans le multiple, il substitue néanmoins à un terme univoque, la vérité, un autre, tout aussi univoque. Enveloppement des déterminations dans les conditions, d'un côté, des conditions dans les déterminations de l'autre, quand, entre ces termes, il y a de multiples articulations à penser, qui à chaque fois les déterminent et hors desquels ils n'ont pas de valeur intrinsèque.

Théorie des actes, lecture et écriture : du paralogisme post-textuel

Nous disions plus haut qu'il s'agit, pour dépasser cette fausse dialectique, de montrer qu'en un sens les « textualistes » ont raison sur les « post-textualistes », et en un autre les « post-textualistes » sur les « textualistes ». Et que cela ne veut pas davantage vouloir dire *ni... ni*, que *en même temps*. Précisément pas en *même temps*, parce qu'il s'agit de montrer que les uns ont raison *d'abord*, les autres *ensuite* ; car la question de l'acte est structurellement temporelle, et pose précisément le problème de l'ordre et du commencement.

En un premier sens, le langage entendu comme grammaire existentielle implique que la structure d'acte constitue l'orientation première, attente, ou question générale structurante posée au texte – dans son sens ici neutre ; et non l'inverse. Ce n'est jamais le texte, dans son sens neutre qui vient d'abord ; et fondamentalement, quoiqu'on dise des structures textuelles, c'est toujours l'acte, dans sa globalité, dont le texte, qui fait la structure et l'intentionnalité ; l'horizon ouvert, à l'aventure, est horizon de l'acte, non du texte. Tout acte alors se saisit du

¹ LAUGIER, *Recommencer la philosophie. Stanley Cavell et la philosophie en Amérique*, op. cit., pp. 192-193.

texte dans son sens le plus ouvert ; comme la description implicite (parmi plusieurs possibles) dans laquelle il s'inscrit et qui lui impose une certaine détermination.

Ainsi, les post-textualistes ont *d'abord* raison sur les textualistes, lorsque ces derniers entendent placer le texte comme terme structurellement premier de l'acte. Autrement dit, il faut toujours penser l'acte comme la structure générale d'accomplissement d'un schème, la seule échelle complète, en-deçà de laquelle, parlant de texte, on a toujours enveloppé un certain acte sans l'explicitier. On dit « texte », mais on désigne déjà une manière ou un schème et ainsi, on naturalise un lecteur *implicite*, devenu subrepticement *idéal*.

Ainsi, s'ils ont raison *d'abord*, dans tous les cas, leur proposition n'est suffisante qu'à la condition que l'acte ne rencontre aucun échec et, pour se réaliser, doit *forcer* la disparition du texte. L'interprétation du malentendu entre le professeur et l'étudiante¹ par Fish est l'exemple le plus spectaculaire d'un tel *forçage*. En effet, comme argument à sa théorie, Fish interprète le rétablissement du jeu de langage qui a lieu lorsque le professeur comprend ce que *voulait dire* l'étudiante, comme le passage d'une communauté d'interprétation à une autre. Mais c'est précisément le signe d'une confusion entre tous les concepts d'*usage, jeu, communauté*, confusion qui détermine d'emblée une métaphysique idiote.

À travers son interprétation, le mouvement global allant du malentendu au rétablissement par vérification d'un jeu de langage partagé est envisagé comme s'il s'agissait, en fait, de deux actes successifs, dont l'un prendrait simplement la place de l'autre. Or le cadre pertinent de l'acte ici, l'échelle en-deçà de quoi il n'est pas pertinent d'envisager plusieurs actes distincts, est en réalité l'ensemble de la discussion, du malentendu initial à la résolution par un accord. Et celui-ci comprend un ensemble de ce que nous nommerons des *gestes*, comme nous nommons *traits* les aspects de description neutre de l'objet, dont l'élaboration peut provenir de divers points de vue en théorie incompatibles, sinon dans l'acte pragmatique ; ces questions seront étayées dans la section suivante.

Certes, au sens wittgensteinien des jeux de langage (ou grammaire d'usage du sens des propositions), il y a bien ici d'abord deux états successifs de cet acte de communication, un premier dans lequel chaque interlocuteur joue à un autre jeu, un deuxième dans lequel ils jouent au même jeu. Entre les deux, il y a le moment déclencheur, le terme négatif de l'acte, où, soudain, une dissonance dans la déclaration de l'autre ne cadre plus avec le schème, ne fait plus sens dans ce jeu, alors que, jusqu'à ce point, l'ambivalence des propositions qui

¹ Cf. chapitre 3.1.2.

structuraient et constituaient le sol du malentendu était de pouvoir être agencée de façon sensée, dans chacun des deux jeux en même temps : ainsi, on croit parler, se reflétant chacun sur une surface du miroir des mots vides, tautologiquement vérifiant de part et d'autres, en même temps, chacune des deux lignes ; chacun pris à son jeu ; puis soudain, le miroir se brise.

Certes, Fish a raison : dans la vie de tous les jours, tout commence par être automatisme. Même l'acte de contemplation, s'il est suspens de tous les automatismes moteurs, n'en est pas moins pur abandon aux automatismes perceptifs (il n'y a plus alors que l'environnement – qui est une manière réflexe de mon corps de lire le monde – *schème d'espèce*).

Certes donc, tout commence toujours comme un automatisme (je ne peux m'arrêter de penser ; et avant que je n'aie conscience de quelque chose, mon cerveau a toujours déjà pris une décision). Donc, par réflexe, une réponse est déjà survenue d'emblée, avant même que je n'en prenne conscience. Elle impliquera que je joue au jeu *a*, quand un autre, de façon peut-être tout aussi déterminée, jouera la même proposition selon un jeu *b* ou *c*. Cependant, si l'on revient à l'interaction entre le professeur et l'étudiante, passé le malentendu, ils *se corrigent*, et s'ouvre l'espace d'une virtualité, qui reste horizontalement ouverte dans la mémoire de l'acte commun de discuter – sans quoi une interprétation chasserait l'autre, et vice versa – : l'espace d'une discussion.

Ainsi il n'y a eu qu'un acte, dont le déroulement particulier, celui du rétablissement d'un malentendu implique certes deux moments, mais également le maintien d'une relation, du fait que les deux interlocuteurs partagent une communauté de savoir et de compétences. La confusion dès lors vient du fait que Fish nomme *communauté* ce qui n'est qu'un cadre ludique donné ; il y a donc eu deux jeux successifs, et un acte continué, malgré tout, *parce* qu'il s'est déroulé dans une communauté de puissance. C'est cette mécanique qui veut que la même révélation du malentendu n'aurait pas du tout eu le même sens, n'aurait pas du tout constitué le même acte, si, au moment où celui-ci avait dû apparaître (l'échec) à l'un des deux, l'autre ne s'en était pas aperçu, ou alors, si, tentant de l'exposer à l'autre, il n'y était parvenu.

Autrement dit, il en va des communautés virtuelles comme des actes, puisque la communauté virtuelle désigne exactement l'extension d'un acteur implicite. Ce qui au sein d'une même communauté virtuelle, ou manière d'agir, fait les différentes écoles critiques et les controverses, l'adhésion, la détermination à un schème précis, et donc à la précision de l'acteur communautaire ou paradigmatique, c'est une communauté de désir (et non de puissance), c'est un rapport inconditionné de détermination positive, l'adhésion (au sens exact) à tel schème (lorsqu'un expert adhère à tel courant et non à tel autre, ce n'est pas parce

qu'il lui manque les dispositions, mais parce qu'il résonne davantage avec telles déterminations théoriques ou pratiques que telles autres).

Ainsi, entre le professeur et l'étudiante de l'exemple de Fish, ce qui détermine l'acte dans sa potentialité dynamique, c'est que, même dans le malentendu, tous deux continuent à réaliser le même acteur implicite ; si, dans le même contexte, *enclenché* par la même intervention, l'un des deux n'avait pas été un être « scolarisé », c'est un tout autre acte qui aurait eu lieu : acte, sans doute de bout en bout non dialogique : soit il y aurait eu incompréhension, incommensurabilité (échec), soit il y aurait eu vulgarisation, enseignement (réussite dyssymétrique).

Dans le devenir-idiot de la valeur, certes, on s'est défait de l'échelonnement symbolique des gens, mais ne reste plus qu'une humanité binaire (ou deux humanités ?), l'une mobile, l'autre immobile ; l'une surfant artistement dans l'océan virtuel des possibles, l'autre repliée idiotement sur ce monde unique à quoi elle est raccrochée : sa « culture » (qui est alors une « nature »).

Comme nous le disions plus haut, « émouvez-vous ! », « résumez ! », comme instructions face au *non-texte* de Fish, cela ne peut pas faire sens : ne peut pas constituer un acte sensé (à moins d'interpréter les mots dans tous les sens que l'on voudra, mais on a alors refusé même la possibilité de poser des *problèmes*).

Cela ne fait pas sens, parce que sont désignés, par ces instructions, des actes dont la détermination n'est pas tautologique au seul désir, mais demande un terme qui sans être négatif, déborde ma *décision* : un stimulus, une occasion, ou une *précision* (*il m'arrive d'être ému, je ne peux pas résumer un texte qui n'existe pas...*). Des actes dont le schème, pour se réaliser, *doit* faire cercle avec un principe extérieur à ce qui définit, par hypothèse, une conscience donnée. Il ne s'agit pas d'explorer ici une quelconque structuration transcendante de l'esprit ; mais de désigner simplement négativement deux types d'actes dont l'un peut ne pas avoir lieu sans ce principe qui désigne ce que l'on nomme habituellement texte, l'autre non ; la différence étant que le premier est défini par la possibilité de sa mise en échec, l'autre non.

On peut décréter, par facilité, ou paresse, que tout se justifie (le réflexif indiquant ici l'idiotie) ; ce n'est rien d'autre que la traduction théorique du conformisme ou de l'indifférence. Mais cela n'est pas le synonyme du contre-sens qu'implique l'expression *tout se vaut* ; puisque la valeur est tout sauf le goût, elle est le système, soit la mise en relief, en concurrence virtuelle des manières – nous reportons le lecteur au chapitre II.2.3, pour le détail

théorique de ce point. Rien ne *se* vaut, car il n'y a de valeur que dès la différence, ou interchangeabilité. L'idiotie, une fois encore pose l'équivalence du nécessaire et du quelconque, son principe est l'équivalence de *rien ne vaut* et de *tout vaut*. Si la vérité du scepticisme est d'avoir montré l'impossibilité d'un critère *a priori* à la valeur, la vérité, là est sa limite : de se penser suffisant.

Ce n'est que dans la considération, dans l'étude de la mécanique de l'acte, que l'on peut élaborer les outils d'analyse de la valeur ; dans la mise en évidence que le fonctionnement d'aucun acte particulier ne peut prétendre, comme le posent tantôt les esprits scolaires ou réalistes, tantôt les conventionnalistes, régir le sens des actes en général ; ni, une fois pour toute, pour raccrocher ici spécifiquement à notre problème, une loi sur les conditions d'appropriation.

Puis, c'est Iser qui a raison

Comme nous l'avions annoncé, dessiner cette structure formelle, en elle-même vide de détermination avant que ne s'en saisissent les cadres et usages, c'est montrer en quoi, du conventionnalisme et du réalisme, l'un n'a pas davantage raison que l'autre que tous les deux en même temps, mais l'un *puis* l'autre. Ainsi, le point de départ où Fish a raison sur Iser, c'est qu'un texte n'est jamais de façon suffisante l'acte, il est lui-même une dimension d'une structure d'acte, dont le point de départ est non pas l'instruction, mais le sens de la lecture enveloppé, non pas un choix, mais la manière, la valeur de la lecture enveloppée, sans laquelle nous ne resterions face au texte que face à la collection neutralisée du virtuel pur (l'ensemble de ses différentes « redescriptions » possibles). Dans ce sens, n'est pas plus véritable la valeur du *roman* que la valeur de l'exégèse. Et là n'est *plus* la question.

Cependant, là où Iser a raison, c'est que tous les actes n'ont pas la même valeur *a posteriori*, et que ces valeurs font signe sur des enjeux existentiels, politiques qui les requièrent et/ ou les autorisent : certains demandent, pour se réaliser, de se saisir d'un texte, quand les autres sont le principe immanent de leur réalisation. Ainsi, si l'on n'a même pas besoin de texte pour interpréter, en revanche, on ne peut *lire* un roman, sans roman, ou alors, même si quelqu'un l'aura cru, du point de vue de son expérience, du point de vue d'autrui on pourra déterminer une inadéquation à la signification de ce texte, et donc décréter que plutôt que de *lire* ce livre, il en aura écrit un autre.

Ainsi, il existe des actes ouverts, d'autres fermés ; des actes dont la matière virtuelle est potentiellement infinie, non pas par absence de cadre, mais parce qu'elle est cadrée uniquement par leur propre méthode, singulière, artiste ; d'autres qui, en tant qu'ils sont cadrés *a priori*, requièrent un texte. Les actes de pure lecture sont fermés. Dans le cas d'un acte d'information simplement, les choses se passent comme le dit Fish ; sans mémoire, ouverture et discussion ; c'est-à-dire que, dès lors que je vois que je me suis trompé, je reconfigure, change de cadre, *switch*, sans mémoire, sans ouverture des possibles, sens ; et simplement le premier était une erreur que je jette aussitôt comme inutile. Et j'ai tout à fait « raison », dans ce cadre.

C'est la logique structurelle de la communication pure, de l'information pure : il y a toujours *une* information ; l'univocité est la règle, l'erreur est simplement une fausse route (mais de route il ne peut y en avoir qu'une) ; donc je refermerais d'emblée, pour reprendre le bon chemin ; quand l'ouverture est le lieu où s'intriquent, s'entrechoquent les chemins.

Un acte est fermé, dès lors, s'il ne laisse pas de place à cette ouverture, à cette *tenue* des différentes manières, de l'ensemble des gestes non orientés *a priori* ; il est déroulement-réflexe d'un modèle. Et la plupart de nos actions quotidiennes, tant qu'elles se passent comme prévu, ou comme d'habitude, sont de cet ordre.

L'expérience fermée est celle qui n'obéit qu'à des modèles fermés, suffisants. Et comme on l'a vu, le chat, sur son tas de fruits, ne voit pas ce qui en dévie, l'excède ; or précisément c'est cela le monde entièrement fermé, sans illisible ; celui où tout individu ne fait que dérouler, sans excès, toujours ses modèles (qui sont de façon concomitante, des appartenances, ou assignations à des communautés virtuelles). *A contrario*, les actes les plus ouverts peuvent être aussi refermés sur eux-mêmes que les premiers, et quoique sont infinies les solutions par où ils précisent ou transforment les schèmes à leur disposition. Parce que c'est cette transformation continue qui les confirme sans arrêt, ne fait souvent que, par l'invention, solidifier une manière de faire et d'être. Et l'assignation, quoique peut-être pas subie, n'en est pas moins avérée. Le jeu de la valeur n'admet pas la stricte logique des dichotomies, il est lui-même kaléidoscopique, en tant que les termes ne prennent eux-mêmes leur valeur que par le système, et ne le précèdent pas (sinon à être une sortie – pour elle-même sensée, dans le cadre précis qu'on a vu en I – de la valeur).

Et tout le problème revient précisément à se laisser avoir par la fixation des valeurs qui fait qu'on pense le sens emporté une fois pour toutes dans les mots, quand il faut toujours envisager des configurations, elles-mêmes vivantes, qui les emportent et les déterminent, à

chaque fois, à nouveau. Ainsi, lorsqu'un déconstructionniste interprète un texte, *puisque* il n'en a pas été l'auteur, au sens le plus commun de l'expression, et qu'il *vient après* le texte, on se satisfait de ces signes pour décréter qu'il s'agit d'un acte de lecture quand, en tant qu'il dé-lit le texte, structurellement, son acte est un acte d'invention, un acte en réalité d'écriture. Qu'il s'agisse d'une écriture davantage critique que narrative ou lyrique n'est d'aucune importance dans l'affaire.

Ainsi, en résumé, il existe des actes de lecture (au sens cette fois manifeste, d'user d'un livre ; mais il faudrait alors trouver un autre terme) avec texte et d'autres sans texte ; des actes *textuels* au point d'être purement fermés (automatisme), d'autres ouverts au point d'impossibilité, d'échec même (où tout demeure troué, illisible). Des actes empêchés par le texte, d'autres qui s'en détachent, repliant leur acte sur leur seule virtualité.

Si Fish a raison de dire que « toujours déjà » on est inscrit dans telle orientation que l'on réalise, avant la possibilité même d'une « vacuole », cela n'implique pas qu'il ne puisse y avoir d'expériences inintelligibles, contrairement à ce qu'il en conclut. Et si l'expertise permet de tout résoudre, devenue autonome, refermée sur soi, elle enferme tout autant les autres communautés virtuelles dans leur puissance actuelle, et dans celles-ci, les lecteurs non experts, en-deçà de ce qu'ils pourraient devenir ; moins complexés, peut-être, l'in-expertise n'étant plus le défaut d'expertise, mais son autre ; sans promesse, cependant.

Si l'annulation du texte ne dit pas l'annulation du négatif (puisque tout schème partageable possède, pour cela, une signification), il dit en revanche l'annulation de l'impossible. La signification, si elle n'est fixée que dans et par le cadre interne d'une communauté virtuelle donnée, transforme tout échec, tantôt en résolution (substitution, transformation du schème, mais à chaque fois, confirmation de la manière), tantôt en exclusion, non plus de la proposition, mais de l'acteur lui-même : l'immanence de la signification au sens (et non son annulation dans le *sens délirant* – pour *ne pas dire* « non-sens ») distribue tout entre possible et non plus même impuissance (qui dans le cadre idiot se transforme aussitôt en non-lieu), mais absence. « Ne pas pouvoir » n'a plus de sens, tout un chacun peut déjà, ce qu'il peut ; par définition, en tant que la signification est repliée sur un cadre, devenue entièrement immanente à lui, ce n'est pas l'échec qu'elle a exclu, mais l'impossible. Sans texte (c'est-à-dire, si le texte n'a plus que le sens neutre, le plus pauvre, d'ensemble des multiples réalisations du même, contiguës et pour cela sans valeur), il n'y a plus qu'enfermement ou mobilité, jamais de croisement, de conflictualité.

S'il ne s'agit donc pas de réhabiliter l'Autorité en soi du Texte (ce qui reviendrait à surdéterminer les actes et brimer indûment le désir), c'est uniquement dans et par des actes textuels qu'une communauté de *dissemblables* est possible. Elle requiert la tension entre le maintien de la manière la plus commune de lire – vouloir comprendre –, et un texte qui invalide le plus l'attente et le désir de monde. Le lisible, en effet, ne réunit jamais les différences, il les écarte, pour enfermer chacune dans son territoire borné ; par-là, il conforte en même temps ces différences. Seul l'illisible possède la puissance d'articuler les différences, tout en les maintenant en tant que différences. Seul l'illisible – dans l'acception restreinte et radicale où l'on désigne par *démocratie* une communauté de dissemblables inconditionnée – est démocratique.

L'illisible est une structure d'acte avec texte, mais non *textuelle*. Cela au sens où une structure sans texte est purement lisible (écriture pure) ; de même qu'une structure textuelle l'est aussi (lecture pure). La lecture pure et l'écriture pure sont les deux faces d'une même médaille : celle de la lisibilité. C'est pourquoi il y a aussi peu de mystère dans la soumission à la Tradition que dans le pur affranchissement face à cette figure.

Si la poétique ne détermine pas et n'enveloppe pas l'acte de lecture, l'acte dans sa globalité, en revanche, détermine toujours une révélation ou inhibition de caractéristiques intrinsèques au texte (principe de réalité), qui réagit, permet que l'acte ait lieu (par cercle de reconnaissance) ou l'empêche. Et cela s'explique en retour par la prise en considération de telles caractéristiques intrinsèques (d'un point de vue neutre, si l'on veut expliquer et comprendre pourquoi tel corpus est le lieu de tel acte, et non simplement le constater).

III.2 Modéliser l'acte

III.2.1 Acte et appropriation

III.2.1.1 Acte enveloppé et interchangeabilité

Du point de vue de l'appropriation, on doit bien admettre que la permission n'est pas un moteur suffisant à l'invention, à l'essai ; encore faut-il que cela fasse sens ; c'est-à-dire, que cela s'inscrive dans un paradigme dans lequel existent des critères de réussite à même de rendre l'acte désirable. Autrement dit, si la question du littéraire ne fait plus de sens à ce stade de notre enquête, la solution *post-littéraire*, apparaît toute aussi insatisfaisante, elle-même piégée dans les termes de la question du premier. On assiste alors, face au constat d'échec de la libéralisation culturelle, à une course de vitesse où l'un affirme qu'il faut rétrograder et revenir à l'état de choses dépassé, quand l'autre surenchérit, il faudrait aller encore plus vite ; c'est ainsi que dialectise le paysage un esprit réactionnaire comme Danny-Robert Dufour, espérant montrer par-là la nécessité d'un retour à l'école¹.

Pour déborder cette dialectique, la question ne peut donc plus être de déterminer sous quelles conditions un acte est *véritable*, mais sous quelles conditions il est *sensé*, et dès lors il n'y a pas à fonder *a priori* le point de vue de la conformité *ou* celui de l'accomplissement, à opposer le *lire* au *dé-lire*, comme l'Être au devenir, mais à interroger les cadres de l'acte de lecture-écriture où se distribuent et se composent l'action et l'appropriation.

Par hypothèse, la conformité textuelle que présuppose le Littéraire implique un cas de figure dans lequel le texte équivaut l'acte ; ce sont l'ensemble des cas de figure où d'une manière ou d'une autre, *a priori*, lecture équivaut (ce qui ne veut pas dire *est identique à*) écriture, la lecture pure. Cela, comme on va le voir ne signifie pas que le texte, dans son sens actantiel, soit une pure copie, dans son détail même, du schème, mais pose en fait une autre question, celle, précisément, dont Bourdieu présupposait qu'elle disait la vérité de l'illisible, soit l'*interchangeabilité* entre l'écriture et la lecture ; non pas entre lecteur et auteur singuliers, empiriques, mais le partage *a priori* ou non entre l'auteur d'un texte et son lecteur, partage d'une communauté virtuelle. Cette dimension requiert de penser ce que nous nommerons l'acte *enveloppé*.

¹ DUFOR, *Le Divin Marché*, *op. cit.*

Contrairement à l'écriture (création ou dé-lire), tout acte de lecture requiert la production préalable¹ d'un texte (image homogène ou non, complète ou partielle, cohérente ou en tension, *imprimée* dans un objet extérieur à l'esprit²). Il n'y a de texte que s'il résulte d'une *impression* (au sens d'imprimer) de l'acte d'une écriture, autrement dit, il n'y a de texte que s'il imprime ce que la tradition phénoménologique désigne comme intentionnalité, celle-ci étant la marque d'une écriture. Du point de vue qui est le nôtre, cette intentionnalité n'est que le critère de définition du texte et la preuve *a posteriori* qu'il y a eu écriture, puisqu'il faut, pour qu'une lecture ait lieu, qu'ait été en un sens déposé un schème (non suffisant, par définition) qui devra constituer un principe extérieur à l'acte (par définition de la distinction entre lecture et écriture) et que ce dépôt est un acte enveloppé dans la possibilité d'une lecture qui s'avère impossible sans lui.

Si bien que, lorsqu'un être humain élabore un medium extérieurement indiscernable d'une opération simple que peut accomplir un ordinateur rudimentaire, du point de vue restreint de cet acte, les deux sont alors *indiscernables* ; la réciproque étant également exacte : le jour où un ordinateur parviendrait à produire un texte d'une valeur équivalente aux œuvres d'art humaines – cela dit par hypothèse, pour ne pas entrer dans ce débat nullement nécessaire à ce développement – hors toute hypothèse sur l'intériorité, il serait devenu équivalent à un être humain³.

Du point de vue de la conformation et non de l'accomplissement, l'acte de lecture implique une interchangeabilité avec son acte d'écriture enveloppé, dont l'empan est relatif exactement à la part de déformation du texte ; à sa part donc de conformation ou non au schème enveloppé ou d'accomplissement d'un schème spécifique, singulier, *moderne*, pour le lecteur, c'est-à-dire « performatif »⁴. Ainsi des œuvres stéréotypées, dont les meilleurs exemples contemporains, à l'égal des contes, sont les productions à gros budget de films d'animations en images numériques. Tout spectateur, en tant qu'il peut les *lire*, peut en *écrire* un sous un certain rapport équivalent (point de vue qui oublie délibérément l'inventivité de détail dont fourmillent ces films) ; et cela sans même devoir conscientiser le détour formel d'une schématisation-explicitation du schème narratif de l'acte.

¹ Et l'enjeu n'est plus dans un paradigme post-auctorial de rapporter le *produit* culturel au seul écrivain, en prenant les actes de publication (pour part d'entre eux immanents au processus d'écriture – travail de relecture par le premier éditeur, par exemple, pour ne parler que du livre).

² STIEGLER, ARS INDUSTRIALIS, *Réenchanter le monde. La valeur esprit contre le populisme industriel*, op. cit.

³ *Idem.*

⁴ ISER, *L'appel du texte*, op. cit.

Autrement dit, c'est bien la question de l'interchangeabilité qui se pose, dans le point de vue de l'acte enveloppé ; interchangeabilité entre lecture et écriture que l'idéologie Romantique niait, par la différence de nature entre l'Auteur génial parlant paradoxalement pour un lecteur commun, ordinaire, qui cependant ne lui ressemble pas ; relation verticale paternelle, que l'Avant-garde entendait rompre pour ne plus reconnaître que l'adresse *au lecteur*, qu'à *ce semblable, ce frère*, comme le postule Bourdieu.

Or, au-delà des intentions déclarées, il n'y a qu'un cas de figure, en fait, où l'interchangeabilité présupposée par Bourdieu dans toute l'avant-garde est effective : l'illisible idiot. L'idiot, en effet, est la pure conversion de la lecture en écriture, et vice versa ; en fait l'inversion des termes : c'est le regardeur qui fait l'œuvre, et par corollaire, celui qui au sens commun a créé l'œuvre n'était déjà lui aussi plus que *regardeur* (au mieux, cela revient à disposer des objets)¹. Loin des seuls cercles de l'art contemporain, ce renversement – qui remue toute l'époque – dans le champ didactique, se marque par l'entrée de l'écriture, au sens manifeste, à l'école. Mais plus significativement, c'est le plus souvent non pas une articulation, mais une substitution de l'écriture à la lecture problématique de la poésie qui a lieu, jouant, comme le relevait, en 1993, Jean-Marie Gleize, les dichotomies entre texte et lecteur, intellect, analyse et sentiment². Ce qui, encore une fois n'est pas *un* problème, bien au contraire, mais ne résout pas *notre* problème, le contourne : un enfant pourrait, en droit, créer un poème valant (au sens ici, non saussurien, mais commun, du goût et de son possible partage) ceux des auteurs consacrés, on ne peut en déduire mécaniquement qu'il soit capable de lire ces textes, et même son propre texte, comme le ferait un expert.

Si le contemporain joue l'interchangeabilité (quand il ne joue pas uniquement la substitution), c'est par la négation du texte, de l'objet. Mais de façon inverse, il existe un régime actantiel textuel dans lequel écriture et lecture se trouvent en fait exactement (con)fondus, régime de la pure textualité où la positivité est enveloppée dans la neutralisation de la voix : le paradigme logico-mathématique, où il n'y a plus de sens à décréter que, en lisant l'acte enveloppé, l'acte étant idéalement déroulement des lois pures de la signification, on n'est pas en même temps en train de l'écrire, de le ré-élaborer. Dès lors, lire une proposition mathématique et être capable de la produire, sont une seule et même chose. C'est pourquoi le logico-mathématique est le paradigme de la pure conversion ; le scolaire par

¹ Cf. sous-chapitre I.3.2.1.

² [Collectif], *Enseignement et poésie. Actes du colloque des 10-11 décembre 1993*, Marseille : cipM/CRDP, 1995, pp.88-90.

essence – et alors scolaire n'a plus aucune connotation de valeur, ce n'est qu'une description neutre : scolaire, il l'est idiotement.

Dès lors, c'est parce que le « paradigme de l'art contemporain » (entendu non pas au sens d'époque mais de mode idiot de l'art) mime deux des conditions structurelles du régime logico-mathématique – l'enveloppement de l'usage dans le langage (l'idiotie est une parodie d'axiomatique) et l'interchangeabilité entre lire et écrire, dire et faire – qu'il signe la *désesthétisation* de l'esthétique. Pour cette raison, par cette parodie, le fondement communautaire devient exactement le même : il passe par la pure équivalence entre pairs. En ce sens, conversion et *interchangeabilité* sont la même chose ; et c'est *l'interchangeabilité* ou non qui qualifie la teneur communautaire d'un acte ; le genre de communauté non pas qu'il institue, mais détermine.

Dans son sens restreint, la production d'un objet (et dans notre cas précis d'une œuvre) peut demander des savoirs et aptitudes qui ne sont nullement requis pour sa *consommation* (sa réception et/ou son usage). Cela ne contredit pas la loi d'interchangeabilité nécessaire entre lecture et écriture conforme. En effet, dans l'acte de lecture, il est impossible que je sache lire un roman mais que je sois incapable d'en écrire un (bon ou mauvais, simple ou complexe) ; s'il y a quelque chose de ce roman que, pourtant je ne peux pas reproduire, cela signifie que ma lecture pouvait inhiber cette dimension, la recouvrir par le schème ; cela ne veut pas dire, pour autant, qu'il n'ait pas d'effet du tout sur moi ; ni que je n'aie rien remarqué de ce que je n'ai pas *distinctement* perçu sans pour autant que cela soit *clair*, dès lors¹.

Pour comprendre cela, prenons un poème épique : *L'épopée du lion* de Hugo². Si on le donne à lire à quelqu'un qui ne maîtrise pas la versification, il pourra le lire comme un roman – ce savoir n'est donc pas requis pour le lire, d'une manière sensée et dès lors satisfaisante ; davantage, il pourra remarquer, à l'écrit, la disposition graphique particulière du vers et, oralement (au sens courant du terme) – parce que le vers n'est pas l'autre du rythme, mais une certaine disposition réglée du rythme immanent au langage, comme l'a montré Meschonnic –, il ne reconnaîtra peut-être pas le mètre avec exactitude, mais il pourra repérer assurément une forme de régularité au moins flottante, même s'il les lit approximativement. Il est possible qu'il les rate (quand le lecteur scolarisé au vers ne pourra même plus les manquer, lira peut-être même platement les alexandrins qu'un non-expert rendra, grâce à son inexpertise,

¹ L'équivalence entre clair et distinct, posée par Descartes, est le faux axiome qui fonde toute la fausse naturalité de la méthode ; c'est donc un point central à critiquer.

² HUGO, Victor, *L'Art d'être grand-père*, Paris : Gallimard, Poésie, 2002, pp. 141-153.

probablement plus anarchiquement toniques), aucune conversion, en revanche, n'est requise en droit, pour qu'il puisse sentir au moins confusément se signaler quelque chose de ce que vise l'idée de métrique.

Autrement dit, il est tout à fait possible, si on lui demandait d'écrire sans autre consigne un texte à la manière du *lion*, et même s'il ignore tout de l'histoire et des genres poétiques, comme de la métrique, qu'il produise un texte ayant une forte « ressemblance familiale »¹ avec le lion. Ce lecteur du *lion*, parce qu'il vit maîtrise et éprouve le langage, dans lequel est écrit le poème de Hugo, parce que c'est le même langage dans lequel s'énonce « passe-moi le sel », « moi y t'aime, moi mon papa » et *La recherche du temps perdu*, parce que ce lecteur a commencé le langage par le milieu et qu'à travers toute énonciation le langage ne fait que recommencer au milieu ; quoiqu'il n'y soit aussi entièrement en rapport à l'image littéraire du texte de Hugo qui est celle de l'expert, ce non-expert y est de la même manière, qualitativement, entièrement, sans aucune rupture réelle, ni condition. Il y a des conditions à lire un alexandrin *en tant qu'*alexandrin, soit la maîtrise effective de l'ensemble des règles de constitution de la métrique ; mais il n'y en a pas à le lire *en tant que* rythme et à avoir au moins obscurément distingué son déploiement, sa spécificité.

À l'inverse, dans les mathématiques, pour chaque proposition, on est dedans ou dehors ; et chaque lecture sensée est effectivement d'un autre niveau de compréhension que l'autre plus complète (ainsi d'une formule comme « $2 + 2 = 4$ », entendue comme simple application d'une règle formelle non démontrée, ou de la même en tant que démonstration qui requiert l'ensemble de l'édifice alors à bâtir sur l'intuition première de la formule : édifice d'appropriation consubstantiellement progressif).

Dans les deux cas, au-delà de cette différence fondamentale, le point commun cependant est qu'il est impossible que je lise, si je ne suis pas du tout capable de produire sinon la formule elle-même – c'est vrai pour un langage formel, pas pour le langage commun – du moins une formule équivalente. *A contrario*, il est tout à fait possible que je sache, pour lire, user d'un livre, et d'un stylo, sans pourtant être à même, non pas de produire *cet objet-ci*, mais un objet ayant avec lui une « ressemblance familiale ». Cela peut faire office de critère de démarcation entre technique et technologie². Une technique est ce dont l'usage requiert

¹ LAUGIER, Sandra, *Concepts moraux, connaissance morale*, in LAUGIER, Sandra (dir.), *Ethique, littérature, vie humaine*, Paris : PUF, 2006, p. 166.

² COMITE INVISIBLE, *A nos amis*, Paris : La Fabrique, 2014, pp. 84-85.

l'aptitude à produire un objet ayant avec celui dont j'use, un air de famille¹ ; quand c'est indifférent dans le cas d'une technologie, dont l'usage cesse alors d'être un acte de lecture, comme d'écriture, pour signifier ce que désigne en propre un *usage* – terme dont on aurait tort d'user avec l'extension qu'en proposent les *conventionnalistes*.

Et c'est d'ailleurs, dans l'apprentissage des mathématiques, ce dont s'aperçoit tout non-expert lorsqu'il passe de mathématiques simples, euclidiennes, par exemple, qu'il peut encore comprendre intuitivement parce qu'elles ont un rapport avec son expérience, à une étape où, s'il ne fait pas le saut proprement mathématique de la démonstration (cela a toujours été l'obsession de certains : le devenir-algèbre de la géométrie), il lui est certes encore possible, en se reposant sur ses bases, de faire seul des opérations (l'application de règles, tient alors de l'assimilation- répétition) mais il n'en maîtrise plus la production. Ainsi des équations du calcul d'une hyperbole : lycéen, je n'en ai jamais compris le sens, cela ne m'a pas empêché de l'appliquer de façon conforme et de satisfaire aux exigences purement formelles, dès lors, de réussite, d'y trouver, autrement dit *du* sens et même d'y éprouver du plaisir. En tant que non-mathématicien, il est arrivé un point, dans mon parcours scolaire, où les mathématiques sont devenues un artefact technologique pur, j'étais devenu un usager des mathématiques, comme on est un « usager des transports publics ».

C'est pourquoi le décalage entre production et usager devient spectaculaire dans le monde moderne, proprement technologique : combien d'outils et d'objets quotidiens dont l'usage nous est absolument familier et ne requiert aucune culture, ont nécessité, pour leur confection, la mémoire de millénaires d'élaboration de l'intelligence humaine... Il est un point d'élaboration technologique à partir duquel il est pertinent de penser qu'une approche empirique n'aurait pas pu produire le même objet. Un bricoleur, s'il dispose d'un transistor, peut construire un téléviseur ; mais, sans la mécanique quantique, il est à peu près certain que personne n'aurait pu *imaginer* produire le transistor ; or celle-ci, si elle repose sur l'empirie, en tant que formalisation, ne peut s'y limiter. C'est pourquoi le bricoleur, même disposant d'une expertise empirique, d'un savoir-faire, est devenu un usager de la technique, quand il était possesseur d'une réelle *techne* dans un monde pré-technologique. Et c'est bien évidemment là-dessus que s'enracine toute la mystique champêtre des heideggériens.

Cependant, si cet état de fait est absolu, dans le cas de la technologie, il est tout sauf évident en ce qui concerne l'art, et c'est bien là l'erreur de raisonnement où le Sociologue

¹ Ce qui ne requiert pas nécessairement le détour d'une modélisation théorique ; la compréhension ici est indifféremment à entendre soit comme empirique, soit comme théorique.

rejoint son ennemi, le Littéraire, ce dont la démonstration requiert d'envisager plus avant l'axiome d'interchangeabilité de la lecture et de l'écriture, comme critère de la technicité. Concernant l'art, la littérature, il va de soi qu'on ne peut produire, au hasard, l'*Ulysse*, si l'on n'est pas une sorte d'encyclopédie délirante comme l'était Joyce. Cependant, cette « folie » même semble indiquer précisément quelque chose qui contredit l'esprit méthodique. Ainsi, s'il est tellement improbable qu'on peut le déclarer impossible, qu'une personne *sans culture*, sans ténacité d'impact philosophique dans le langage eût pu produire une œuvre pareille, rien, en revanche (contrairement à l'exemple du transistor) ne laisse penser qu'un autodidacte n'aurait pu le faire.

Si les œuvres les plus avant-gardistes ne peuvent se faire sans travail (même dans le cas où l'avant-garde a précisément joué avec les apparences de la spontanéité ; posant des urinoirs, traçant trois traits « d'enfants »...), c'est par le caractère concerté de cette « négation de l'art », et le redoublement par le discours expert (allant jusqu'au point où l'art se fait *doubler* par le discours) qu'il demeure travail et produit d'intenses habitations de la culture savante. Si ces œuvres ne peuvent se faire sans travail, elles peuvent cependant être le fait d'autodidactes, à l'inverse de la création logico-mathématique, même la plus originale, qui ne peut se faire sans une scolarisation méthodique préalable. Et le contre-argument de l'autodidacte serait ici de peu de poids, car, si un autodidacte peut exister dans ces matières, c'est parce qu'il n'aura pas nié le scolaire mais se sera auto-scolarisé.

Mais, quelle que soit la question du seul point de vue de la production, l'axiome de l'équivalence dans l'interchangeabilité, ici, est encore moins nécessaire, en ce qui concerne le rapport entre poétique et réception. Quoi que je capte ou que je rate de toute œuvre, il y a un sens radical dans lequel j'en fais l'expérience ; un sens purement esthétique. Qu'une œuvre ne me parle pas ? Cette négativité pure est déjà une expérience de l'œuvre : elle la réalise déjà, en un sens, n'est pas son dehors, mais un commencement. À l'inverse, je peux adorer, avoir une expérience intense et sans échec d'une œuvre ; cela n'empêche pas que l'on pourra me montrer, par ailleurs, rétrospectivement tout ce que je n'ai pas vu. *Vous avez aimé ce petit tableau de Véronèse, soit, soit, mais vous ignorez tout de telle allégorie, des conditions de sa création...*

En effet, tout le monde peut *contempler* toutes les œuvres, qu'il sache ou non les produire. Ainsi, l'œuvre la plus difficile à exécuter (selon différents critères, aussi bien techniques que *théoriques*) pourra, au contraire, être la plus facile à *recevoir*. Si on prend l'exemple de l'art décoratif (sur lequel, en général, ne pèse pas le soupçon qu'il recèle plus que ce qu'il

manifeste d'un point de vue esthétique pur), les pièces parmi les plus techniques, les plus difficiles à réaliser, plaisent instantanément au plus grand nombre (que l'on pense aux jardins de Versailles, ou à l'Art Nouveau). L'inverse *pourrait* être vrai aussi, il n'y pas ici de loi à présupposer ; simplement, c'est la loi inverse qui est fautive, puisque tous deux ne sont pas corrélés.

Ainsi, même si l'on pouvait démontrer que les œuvres les plus sophistiquées ne peuvent être produites que par acculturation, on ne peut en déduire qu'il en va de même de leur réception. On ne peut déduire du nombre de pages de notes théoriques, ni même du tissu encyclopédique (qui néanmoins pose une question particulière) de l'œuvre de Joyce encore, ou de Mallarmé, qu'il faille, pour la lire, refaire à son compte le parcours de Joyce ou de Mallarmé. Sans doute est-il nécessaire de le faire, pour la lire *comme eux*, et peut-être la lira-t-on alors encore plus radicalement *théorisée* qu'ils n'en firent l'expérience, l'écrivain (le *devenir-Badiou* de Mallarmé, par exemple). Mais si ce détour a été la condition de l'écriture (condition absolue), cela n'implique pas logiquement, *a priori*, que le même détour soit nécessaire pour la lire d'une manière conforme à un schème partageable et sensé.

III.2.1.2 L'oubli de la didactique est le devenir-idiot de l'appropriation

La question fondamentale n'est pas celle d'une théorie véritable du langage, mais celle du point de départ. L'action pure a toujours un pur départ (et la lecture de roman, en ce sens, est un acte tout à fait méthodique – quoiqu'il s'apprenne souvent spontanément et sans détour requis par la réflexivité ; c'est du moins la proposition d'un Pennac, entre autres, contre une tendance lourde de la didactique¹). Il n'y a pas mille manières de s'y prendre ; et si on peut lire un « roman » par le milieu, alors c'est qu'on ne lit plus un roman, voire qu'on ne lit plus du tout.

Avec le roman, comme pour les actes critiques méthodiques, si l'on ne commence pas par où il faut, l'action n'aura jamais eu lieu ; et ce commencement absolu dit l'exclusivité et l'homogénéité relative d'un ensemble de gestes ; ainsi que leur progression réglée.

¹ PENNAC, *Comme un roman*, *op. cit.*

Si la lecture de roman, en tant qu'acte spécifique, ne s'intéresse pas à des aspects techniques, philosophiques ou autre, c'est parce qu'elle n'en a pas besoin ; et que, de même que pour toute action définie, lorsqu'elle le fait, elle suspend ou arrête l'acte pour autre chose.

L'hypothèse la plus répandue, celle d'une *alter*-lisibilité de l'illisible, est que tout ne commencerait que *dès* la conversion experte et qu'alors rien ne peut avoir lieu sans elle. Notre postulat est que, au contraire de cette vision méthodique, l'illisible est le lieu où le ralentissement infini de la recherche de sens (qui n'est pas son annulation) implique qu'il n'y a jamais de commencement, que tout a toujours commencé ; que, ici, au contraire, les frontières entre texte et lecteur, entre vie et art, sont les moins étanches. Le point de départ est qu'il n'y en a pas, que tout est déjà circulation avec le texte ; il n'y a pas d'expérience fausse, il n'y a qu'une aventure commune de toutes les expériences articulées par la négativité première du texte ; appropriation sans conversion.

À un postulat voulant que (derrière différentes théorisations de ce corpus, entre elles plus ou moins rationalistes) l'acculturation, la scolarisation, le détour intellectuel seraient l'une des conditions de possibilité de l'expérience de ces textes (sinon la seule, du moins la plus importante), nous n'opposerons pas une vision anti-intellectualiste, *spontanéiste*. Nous cherchons précisément à dépasser ce genre de dualismes ; nous pensons même que ce corpus est l'un des lieux (si ce n'est le lieu privilégié) dans lequel une expérience non-dualiste est possible ; dépassement authentique du dualisme (qui n'est pas la valorisation du corps, de l'affect... *contre* l'intellect) signifiant directement une proposition politique (à l'échelle restreinte d'une micro-communauté – échelle du dialogisme).

On ne dira pas qu'il faut choisir entre culture et subjectivité ; intellect et affect... On ne niera pas même qu'une scolarisation des textes ne soit la condition nécessaire de l'élaboration d'un ensemble de savoirs et techniques dont une approche non scolaire puisse profiter, et dont elle aurait tort de se priver, à condition que celle-ci ne constitue pas une fermeture, ou, plus précisément encore, ne soit pas constituée, à tort, en préalable nécessaire.

C'est dans le développement du mouvement de l'expérience lui-même que ces questions apparaîtront ; au ras de la lecture, que seront remises en question des positions dont l'assise rhétorique fait parfois oublier qu'elles sont des restrictions et des systématisations de l'expérience ; et non l'« essence » de la lecture des textes littéraires.

Les premiers théoriciens de la réception, alors même qu'ils ouvraient la porte au lecteur, ont néanmoins eux-mêmes exprimé leur crainte du subjectivisme, et du relativisme. En laissant resurgir au jour le grouillement des simulacres que la culture classique, à travers

l'école, avait effectivement refoulé sous le trône de la Culture (Véritable incarnation de l'Idée, du Philosophe-roi).

Ainsi, remonte toute la cohorte des *faux-prétendants* qui entendent, chacun, être légitimé à parler en son seul nom. Tous, spontanément, prétendent lire une même œuvre à leur manière et le faire véritablement : tous sont des simulacres. Il est temps de dépasser cette opposition. Il est temps d'affirmer que l'expression subjective et l'acculturation ne s'opposent pas ; mais au contraire se relaient et se nourrissent. Plutôt que d'opposer la Littérature au lecteur, comme l'Un au multiple, ou le Vrai au faux, rendre la littérature au lecteur, c'est, au départ, permettre de rendre la littérature à elle-même.

C'est une question concrète qui demande qu'on arrête de la poser sous forme d'oppositions de concepts d'où déduire la pratique ; c'est certes un problème théorique, mais dont la solution n'apparaît qu'au moment où on cesse de le formuler de manière théorique.

L'enjeu de ce travail est de mettre à l'épreuve le postulat qu'on peut lire *effectivement* les œuvres définies socialement comme les plus inaccessibles, avec les « moins bon » lecteurs – et par voie de conséquence, confirmer l'inexactitude de cette définition sociale.

Recherche qui nous intime la question fondamentale entre toutes : *par où commencer* ? Où commence l'expérience esthétique ? Où n'a-t-elle pas commencé ? Qu'est-ce qui définirait, pour emprunter ce terme à Henri Maldiney, le « faux-départ »¹ du poème, qui impliquerait irrémédiablement qu'on l'ait perdu d'emblée ? Et cette question est fondamentalement celle de la *relation*, parce qu'une « essence », ce n'est rien d'autre que la définition d'un terme avant sa rencontre et son agencement à d'autres termes, le refus *a priori* de l'altération. Il n'y a pas à opposer le roi et les faux-prétendants. Ceux-ci ne sont pas en conflit, dès lors que le *roi* (l'enseignant) accepte que la spécificité de son savoir ne le place pas pour autant en dehors de la sphère de l'expérience ; que ce savoir peut enrichir une expérience qui a déjà lieu sans le requérir, au cœur même de l'expérience. Et que, s'il peut l'enrichir, sans en être la condition de possibilité, c'est que le savoir des autres, non « savants », trouve, *a priori*, ici autant de valeur que le sien ; quoique moins savant, il peut dans l'expérience esthétique s'avérer non seulement plus juste, mais même plus pertinent dans l'approche du texte.

¹ MALDINEY, Henri, *Regard parole espace*, Lausanne : L'Age d'Homme, 1994, p. 254.

Deleuze, les surfers et les plieurs de papier

Essayons donc de comprendre un peu mieux ce que signifie le parfait contre-pied à la scolarité. À l'appui de sa thèse sur la lecture par intensité, Deleuze avance, l'épisode est devenu célèbre, deux exemples radicaux à l'appui ; dans l'Abécédaire, en effet, il raconte avoir reçu deux lettres, l'une de surfers, l'autre de plieurs de papier, qui lui auraient tous deux dit s'être reconnu dans *le Pli*, au point que l'un des deux groupes se soit même exclamé dans sa missive : « *Le Pli*, c'est nous ! »

Disons-le d'emblée, l'angle de notre réflexion n'est ni de remettre en question la véracité de ses dires (qu'il ait reçu ces lettres), pas plus que de questionner l'authenticité de ces témoignages. Des lecteurs inattendus – il faut bien évidemment présupposer qu'ils ne sont pas, en plus d'être surfers ou plieurs, des philosophes, sans quoi l'exemple n'a plus de sens – se sont appropriés un livre dont tout laissait supposer, non seulement qu'ils auraient dû l'ignorer, mais, plus encore, qu'il aurait dû les rebuter. Ils l'ont effectivement lu – en un sens qu'il reste à déterminer, ce qui revient à se demander si c'est ou non dans le même sens que le ferait le *philosophe*, sens qui pourrait ne pas être structurellement une *lecture*.

Sans en questionner d'abord la légitimité, en termes d'horizon d'attente majoritaire, selon la définition académique de la philosophie, ils ne sont pas conformes au lecteur implicite de la manière de lire idéale – eu égard aux pratiques instituées, majoritaires – l'un des livres de philosophie contemporaine parmi les plus ardues, si ardu qu'il donne du fil à retordre aux lecteurs parmi les plus experts. On aura remarqué que, pour ne pas être des experts, il ne s'agit pas ici de n'importe quel lecteur. Non pas des philosophes ; non pas les fameux lecteurs *implicites*, donc, d'un texte de ce genre, néanmoins des lecteurs qui par leur expérience entretiennent une relation existentielle à l'une des effectuations du concept de Pli : la vague, la page...

Comme nous l'avons dit dans la partie I, la valeur d'une lecture peut, de façon distincte (mais les deux points de vue peuvent aussi bien se trouver articulés), dépendre tantôt de la conformité, tantôt de l'accomplissement ; elle peut dépendre, uniquement, purement du point de vue du lecteur, ou purement du point de vue structurel extérieur, de l'autrui (qui est encore une fois le tissu de l'expérience et non spécifiquement la personne physique d'un évaluateur ; aussi bien son absence que sa présence, donc). En ce sens, elle peut sous deux points de vue, dès lors, prendre une valeur opposée.

Autrement dit, en droit, décréter que les lectures des plieurs et des surfers font sens peut signifier deux choses – et non uniquement qu’elles sont valides, au sens où entend le maintenir le textualisme strict. Soit que, tout à fait idiotement, elles répondent à un sentiment intérieur d’accomplissement, quelle que soit la valeur de cet acte pour autrui, les conditions, voire même la possibilité d’un partage – une robinsonnade transitoire sinon définitive. Soit qu’elles tirent leur valeur d’un point de vue extérieur, du point de vue d’autrui, en tant qu’elles sont conformes à un schème régissant l’acte, positivement, et offrant, de façon complémentaire, la mécanique négative d’une vérification.

Lorsque Deleuze invite à *lire en intensité* – « si cela ne marche pas, prenez autre chose » – cela équivaut, très concrètement, à supprimer jusqu’à la racine toute condition ; et donc toute médiation. Simplement, immédiat, dès lors, ne veut plus rien dire d’autre qu’accomplissement de ses déterminations propres. La valeur peut surgir à l’aventure, si bien qu’il peut advenir qu’un non-philosophe soudain parvienne à lire ce que les philosophes peinent à lire ; mais cela au sens précis où *quelque chose* a passé entre lui et le texte, quelque chose dont on n’a pas à rendre compte, et dont on ne puisse faire – jeu entre le lecteur et sa lecture – un modèle transférable, scolarisable, même imparfaitement.

À la rigueur, ramenant tout à l’usage, chacun lit selon ses propres déterminations : le philosophe fait un usage du texte, le plieur de papier en fait un autre. On peut dire, et cela n’est pas une facilité, mais demande à être davantage étudié que, en un sens, « tous deux philosophent » ; mais on n’aura rien enlevé au fait que le philosophe *philosophe en philosophe*, quand l’autre *philosophe en plieur de papier*. On pourra dès lors critiquer les hiérarchies ou l’évidence voulant que seule la *manière philosophe de philosopher* soit une manière sensée de philosopher. Deleuze à cet égard va même plus loin que Spinoza. N’oublions pas que la métaphysique de l’expression, chez Spinoza, implique que la vérité trouve à s’exprimer parallèlement selon différents attributs. Si bien qu’il peut exister deux manières parallèles d’exprimer la vérité, d’ordre éthique : l’une emprunte les moyens de l’erreur (c’est la vérité « révélée »), pour exprimer au commun la vérité, selon sa complexion ; quand l’autre, et c’est l’édifice géométrique de l’*Éthique*, dit la vérité selon la nature, mais seule le sage peut l’entendre ainsi. Il n’est pas meilleur en soi (concept qui n’a plus de sens, chez Spinoza) de connaître la vérité selon son expression adéquate que selon une expression inadéquate, car l’expression dépend toujours des déterminations de chacun qui enveloppent les conditions.

Ainsi, lorsque Deleuze ramène, en un sens, la philosophie à une affaire de déterminations, et donc de complexion affective, il remet en cause la hiérarchie de valeur entre les modes (le concept ne vaut pas plus que l'affect) ; il n'en demeure pas moins que chacun lit selon sa complexion ; et c'est avant tout, dans tous les cas, une affaire de déploiement de « machines désirantes », désirant chacune selon ses déterminations propres (l'une conceptuelle, l'autre non).

Sous ce seul point de vue, on pourrait penser que la vision de l'appropriation que développe Deleuze est la même que celle de Spinoza. Cependant, non seulement Deleuze déborde déjà la lecture que Spinoza fait de la destination de ses propres œuvres, en affirmant que l'*Éthique* elle-même est composée de deux livres, deux développements : les théorèmes et les scholies, exprimant chacun la même chose selon deux modes distincts¹. Mais davantage, si l'on rapporte le concept de *lecture par intensité* à l'œuvre spinoziste, il faudrait admettre comme sensé et par-là légitime que, parmi les non-philosophes, certains soient déterminés à lire, non pas les scholies, mais le développement géométrique de l'*Éthique*, sans en respecter les raisons ni la technicité, et à y faire pourtant sens.

Soit. Et du point de vue des déterminations, dès lors qu'on a admis que, en un sens tout se vaut, il n'est pas plus grave de ne pas lire l'*Éthique*, qu'il serait grave, pour que cela fonctionne (donc dans la mesure où c'est par-là qu'on se détermine, car la nécessité extérieure n'y fait plus sens), qu'on la lise d'une manière entièrement *idiote*. On pourra toujours nous dire que le philosophe contemporain lui-même fait un usage singulier et créatif des textes. Plutôt qu'une longue argumentation ici, imaginons le plieur de papier amené à exposer sa lecture du pli, dans un colloque académique de deleuziens, tout *pop* fussent-ils. *Si l'on ramène la question à un seul aspect – le rapport au texte comme lecture ou délecture*, on pourra en déduire un peu hâtivement qu'eux et lui pratiquent les textes de manière similaire. Mais à peine ouvrirait-il la bouche qu'il se trouverait démasqué, à la manière dont le héros du Bal des Vampires se voit *mis à nu* en passant devant le miroir. Seul de toute l'assemblée, il aurait un reflet, signe de l'idiotie authentique ; lui réalisant une complexion inconditionnée, les autres en dé-lisant le texte, délirant, en réalité, l'image de toute la Culture devenue contemporaine d'elle-même.

Enfin, ce n'est malgré tout cela pas par hasard que Deleuze dit de la lecture de ses propres textes ce qu'il ne dit pas de la lecture d'un texte comme l'*Éthique* ; car le *Pli* ne philosophe

¹ DELEUZE, *Spinoza et le problème de l'expression*, Paris : Minuit, 1968.

pas comme philosophe l'*Éthique*. De fait, on peut (empiriquement), faire l'usage de tous les textes, des plus lisibles aux moins lisibles ; isoler un mot, et le commenter, décréter qu'on a lu, quand on a déplacé, créé, écrit. L'un comme l'autre usage pourront être sensés, même dans un jeu partageable par autrui. Cependant, cela n'aura pas le même sens exactement de faire ainsi usage de l'*Éthique* ou du *Pli*, d'un livre classique ou d'un autre baroque, car dans le premier cas, contrairement au second, on détourne un texte, par ailleurs compréhensible. Aussi compliquée soit l'*Éthique* et ouverte à une infinité d'interprétations, de relectures, d'actualisations, il existe une traduction, objectivable, de la doctrine spinoziste de l'*Éthique* qui peut créer une forme de consensus dans les communautés d'experts, et celle-ci fait tradition.

Autrement dit, si deux usages dé-lisants peuvent ouvrir le fossé communautaire entre artistes de l'exégèse et non-experts, il faut se demander si ce que l'on a senti possible, ouvert, avec un corpus poétique illisible, ne se dit pas dans le même sens du *Pli* ; et de toute cette manière philosophique artiste, décriée par les penseurs rationalistes pour son approche de la « poétique de la pensée », selon l'expression de Georges Steiner. Cette mise en perspective doit inquiéter, une fois encore, la possibilité d'une définition disciplinaire stricte. Dès lors que les genres sont entrés dans l'Histoire, ont cessé de participer d'une Forme, mais expriment des devenirs croisés, et tous les jeux de dé-formation de l'historicité ; de même qu'on ne saura jamais ce qu'on veut nous dire, lorsqu'on désigne un texte du nom de poème avant de l'avoir lu, de même, on ne peut plus *a priori*, parce que c'est de la philosophie, décréter qu'une page de Deleuze n'aurait pu valoir, dans notre jeu, pour un poème de Prigent.

Seulement voilà : il est un sens où les livres de Deleuze, quoique l'on puisse poser qu'il n'y ait chez lui de doctrine, au sens éminent d'un système philosophique, demeurent une œuvre explorant et exprimant un contenu conceptuel, sinon clair, et fût-il changeant, du moins distinct. Or le test qui met le point de vue de l'accomplissement en perspective par celui de la conformité est exactement celui de l'interchangeabilité. Car, certes, du point de vue de l'accomplissement des déterminations, il pourrait se trouver qu'un non-mathématicien, qu'un non-physicien ou qu'un non-philosophe (dans le sens plus classique d'un devenir-technique de la philosophie académique), lise, à sa manière, selon ses déterminations, un traité d'algèbre contemporain. Cependant, quoique cela puisse avoir un sens, vouloir en dire quelque chose... – il se pourrait qu'il y ait là matière à inventer un usage –, c'est alors au même sens qu'aurait pu lui servir de matière un rayon de soleil sur la peau, une note de musique, le son strident d'une voiture dans la rue, ou le sommeil.

Car, quoiqu'il en soit de cette aventure singulière, nous avons montré – et là est tout l'enjeu – qu'il ne pourrait pas écrire ce traité mathématique ; même si un en sens on peut soutenir qu'il l'a « lu », c'est dans un sens purement manifeste, là où précisément lecture et usage se distinguent tendanciuellement, en intériorité et extériorité, en cercle du texte et du schème ou en prétexte, surface lisse et pure appropriation sans entrée dans l'objet, sans objet.

Certes, dans la philosophie classique, le lecteur lit réellement, quand, dans la pop'philosophie, il est toujours déjà un peu écrivain ; dès lors, s'il est plus probable, en un sens, que le plieur écrive quelque chose qui tienne qualitativement d'un schème générique partiellement ou entièrement similaire à celui du *Pli*, qu'à un traité d'algèbre, s'il devait se faire exégète de sa propre page, alors on verrait, même ici, que deux usages demeurent absolument séparés, en termes de *monde* : si *un* Derrida « lisait », son texte, il semblerait sans doute l'avoir davantage écrit que son auteur « réel ». C'est l'inversion progressive des rôles qui veut que, passé un certain moment, certes, il peut revenir à l'« inculte », par la singularité de sa détermination propre, de créer une œuvre géniale ; mais elle l'est parce que l'invente le critique en tant que chef-d'œuvre ; raison pour laquelle *un* Jouannais pourra toujours nous dire qu'un artiste « idiot » et un artiste *brut* ne sont pas du tout la même chose.

On peut dire ce que l'on veut de l'intensification de l'histoire d'une complication entre philosophie et poésie ; mais il faut veiller à ne pas se laisser avoir par la mécanique théorique du discours, qui oublie, ou plutôt recouvre les objets et en vient à se satisfaire d'approximations ou de son seul et propre déploiement discursif et théorique. Même en considérant une page du *Pli*, sortie du corpus deleuzien, donnée même à des non-philosophes comme manifestation brute, non déterminée par les informations qui la définissent, il n'en demeure pas moins qu'est enveloppée en elle, dès que la détermine ce savoir sur son histoire, le projet auquel elle obéit (définition, non explication), autrement dit tout l'empan, le jeu d'une philosophie, au sens plus strict. Une page de pop'philosophie n'est réellement incompréhensible qu'à l'extraire de l'œuvre, quand un poème authentiquement incompréhensible le demeure, même rapporté à l'œuvre dans son ensemble. La permission n'est pas l'oubli.

Car, dès lors que demeure la possible édification d'un accord communautaire sur, non pas une doctrine, mais une *pensée* deleuzienne, soit sur l'expression d'un contenu conceptuel, alors ce n'est que métaphoriquement, ou alors, par déclaration magique, qu'on décrète une absolue indistinction entre la philosophie – même *la plus illisible* (c'est-à-dire, par endroit,

par aspects), mais dont on parvient malgré tout, par l'enquête, à maintenir la détermination de corpus de concepts originaux – et un texte authentiquement illisible.

On voit bien comme la question a changé. Et donc que, partant de l'acte, sans le gouvernail des textes et disciplines, il faut que l'on dispose des outils d'analyse à même d'explorer ces jeux de valeur. Des outils assez précis aussi pour sortir de toutes les dichotomies qui *esthétisent* la pensée et tentent d'orienter une pratique sur un critère d'écriture *a priori*.

Si les genres et disciplines ne sont plus des déterminants formels, mais des « historicités »¹, ce qu'il y a de proprement structurel, ce sont, comme on va le voir, des gestes, des traits, des dominantes, et des agencements, dans le mouvement desquels ils prennent une valeur.

III.2.2 Composantes et modes de l'acte

Actes et gestes

Les actes s'analysent *a posteriori* comme l'agencement d'un ensemble de gestes isolables chacun pour soi, ou repérables comme une trame continuée, parmi d'autres. Ces gestes, pour eux-mêmes, ne sont pas orientés et peuvent, d'un acte à l'autre, prendre un sens différent. Tout l'enjeu est de ne pas confondre actes et gestes. L'erreur communément commise, en effet, est de poser des homogénéités *a priori* dans ce qui ne l'est pas. On confond alors, en réalité, deux concepts, deux niveaux d'analyse qui en droit sont distincts. Confusion qui structure les distinctions en degrés.

Pour revenir au domaine précis de notre enquête, si l'on considère l'ensemble des actes dits de lecture, on nommera *actes* : l'exégèse *d'une* œuvre, la lecture *d'un* roman, la mise en voix *d'un* poème... (et non *telle* lecture, située, de *tel* roman, lu comment, bien, mal, etc.). Certes, ces actes peuvent eux-mêmes être faits en vue d'autre chose (ce qui leur donnerait dès lors une finalité première ; et empêcherait de penser un acte comme gratuit) ; mais, même en les considérant comme *gratuits* (c'est-à-dire ne répondant pas à une autre fin qu'eux-mêmes), précisément, ils trouvent leur définition d'acte du fait qu'ils accomplissent leur propre fin, peuvent se comprendre comme leur propre fin, comme une délimitation, qui accomplit le double sens du mot fin (but et terme ; leur confusion, même). Idéalement un geste donc est ce qui ne peut théoriquement se comprendre comme fait en vue de soi-même, mais toujours fait

¹ Au sens de Meschonnic.

en vue d'autre chose, dans une structure d'acte (que ce but précède l'acte, ou se cherche en chemin, cela est secondaire dans la détermination des concepts d'acte et de geste).

Il y a deux sens différents à la finalité qu'il est important de distinguer, pour ne pas les confondre dans une même critique. Ou plus précisément, c'est leur confusion qui mène inmanquablement à une pensée de l'extériorité, *ergo*, de l'idiotie. La finalité, en un sens, peut désigner la motivation de l'acte. En un autre, elle désigne simplement la structuration interne d'un mouvement, ou le sens structurel à partir duquel seulement un mouvement peut être pensé comme interne, comme distinct de la série de mouvements, dont la considération d'ensemble peut de façon suffisante, jusqu'à un certain point, être envisagée comme un continu, comme *substance étendue*, même, telle que le concevait l'analyse classique de la matière. D'un point de vue extérieur, tout mouvement humain peut être défini à l'égal du mouvement d'une pierre ; c'est une affaire de langage, au sens le plus sérieux qui conditionnera le rapport de l'énonciateur à l'objet de sa description ; soit la possibilité de l'usage indifférent *a priori* du monde computationnel, collection de choses interchangeables, de fonctions et d'objets (une pierre vaut un discours, qui vaut un homme¹).

Cependant, si l'on se rapporte au projet cartésien de réduction de l'étude de la nature à une seule substance en vue de sa mathématisation, le sens de cette réduction se heurte à une limite. Si l'on envisage l'ensemble des lois physiques expliquant, par le concept de *forces*, l'ensemble des mouvements (force gravitationnelle, électromagnétique...), et si tout corps – d'une certaine échelle, l'échelle de l'expérience commune – y est soumis sans exception, en revanche s'impose une scission entre un ensemble de corps dont la prise en compte de ces lois suffit à expliquer le mouvement, et un autre dont elles déterminent certes le mouvement, mais de façon insuffisante. L'attraction terrestre explique aussi bien pourquoi une pierre, *comme* un homme, ne s'envolent pas aléatoirement, dans un contexte donné. Cependant, elle ne peut pas expliquer, et aucune des lois physiques avec elle, pourquoi, soudain, sans aucune force du même ordre, contraire à l'inertie de son état, un homme *va* se lever, quand une pierre avec certitude ne bougera pas.

C'est là que la finalité prend un autre sens. En effet, en suspendant la question de la motivation de l'acte, du déterminisme ou de la liberté, du sens *final* des actions, en revanche, même dans une vision déterministe, la détermination ici du mouvement demande d'élaborer

¹ Soit la formulation du problème propre du monde contemporain, par Tristan Garcia, comme nous l'avons vu en I.

un corpus de lois distinct de celui de la description du mouvement des corps inertes (et quoiqu'ils pourront se voir réunis, dans la description).

Ainsi, le mouvement d'un animal se dirigeant vers un corps, sans qu'aucune force n'explique la direction de ce mouvement, ne s'explique que selon la loi intérieure d'une finalité qui définit son acte non comme simple mouvement, mais comme acte de prédation. Il faut intégrer le rapport entre le chasseur et la proie, à une structure générale dont, de façon circulaire, le besoin de se nourrir et la digestion de la proie marquent le départ et la clause, quand, dans une description cartésienne suffisante, les mouvements physiques inertes ne sont bornés, n'ont un début et une fin que du point de vue d'un observateur qui leur donne souvent sens, et ne peuvent être envisagés de façon suffisante qu'en tant que moment de la durée continue de la substance étendue. Du point de vue de la nature, il n'y a pas d'événement ; et le volcan déchaîné n'est pas plus le commencement de quelque chose que le volcan éteint une absence de mouvement, ils sont le continuum d'une substance matérielle ; il n'y a que du point de vue du vivant que l'éruption menace ou fascine et qu'existe une discontinuité, des *commencements* et des *fins*.

La finalité en un sens, donc, n'est rien d'autre que le concept qui distingue le mouvement (dont l'isolement encore une fois ne s'explique que dans le point de vue de l'acte, que rapporté comme *trait* signifiant d'actes) de l'acte même minimal, ne serait-ce qu'entièrement *impersonnel*, indifférent, pure répétition, acte réflexe, d'instinct, d'espèce.

Cela signifie d'une part que l'explication de l'acte n'y a pas part, est indifférente à ce sens de la finalité. Deuxièmement, que cette finalité n'est pas définie par un objet précis, mais désigne simplement une structure vitale, celle dans laquelle un ensemble de mouvements se trouvent agencés à *cette fin*, de la plus distincte à la moins distincte, de la plus déterminée à celle qui ne trouvera jamais de déterminations – ainsi, lorsque Michaux écrit, pour envisager ce qui ne peut plus être défini même comme écriture, « [...] c'est dans tout indifféremment que j'ai chance de trouver ce que je cherche puisque ce que je cherche je ne le sais »¹, il touche au point limite où l'acte, sans cesser pour cela d'être acte, retombe pratiquement dans le mouvement pur – par l'indistinction de cette finalité sans fin, au point que, écrire, pourra être, qui sait, peindre, voyager... L'objet de l'acte, et donc l'ensemble des gestes qui le définissent, s'ouvrent, n'étant pas définis, au point que l'acte lui-même puisse devenir exactement équivalent à la vie même ; au même titre que, chez Wittgenstein, la philosophie

¹ MICHAUX, *Qui je fus, op. cit.*, p. 92.

étant sans concept, est devenue la recherche de soi-même, c'est l'acte critique, acte théoriquement confiné, acte parmi d'autres actes dans une série vitale, qui devient lui-même toute l'éthique¹ ; c'est cela la poétique du « carnet » supplantant le « traité », ou la rupture du continu, le vrai dépassement entre *ordinaire* et *extraordinaire* où manger, faire ses courses et philosopher, tout cela ne se spécifie plus *a priori*, voire plus du tout : dissolution extrême d'un acte qui ne peut plus se voir défini, *a priori*, dans l'ensemble du tissu même de la vie comme *tel* acte, *tel* moment ; c'est que manger, peut-être, faire ses courses, on ne sait plus ce que c'est à coup sûr, et quoiqu'on le croie, c'est peut-être déjà philosopher.

Toute personne prise dans un acte de création indéterminé a déjà fait cette expérience que sa pensée se répand entièrement dans sa vie, au point de nimer tout acte, au point que cela puisse être le simple geste de tourner le robinet pour se brosser les dents qui se trouve, on ne sait pourquoi, saisi par l'acte latent et devient alors moment de la pensée, au point de n'être plus déterminé en tant que geste automate dans l'acte mécanique de se brosser les dents, mais un élément où a miroité la pensée non cadenassée dans un sens prescrit de la pensée, un usage défini et hérité de l'activité critique. Peut-être qu'un argument qui nous manquait demandait de se voir exprimé par la teinte du robinet, par le bruit de l'eau... Saisie donc totale de la pensée, lorsqu'elle s'ouvre et n'est pas fermée dans l'acte *a priori* abstrait, discursif pur, d'une pensée, moment à quoi succède un autre individu, biologique, puis un autre, encore social...

Dès lors, ce qui est déterminant, c'est de reconnaître qu'il n'y a aucun concept donné qui puisse prétendre, de manière définitive et isolée, au statut soit d'acte, soit de geste. C'est l'ambivalence structurelle des termes qui est déterminante. Ainsi, si la course peut désigner, en tant qu'agencement de gestes, un acte particulier ou une famille d'actes, le même signifiant peut aussi désigner un geste dont la détermination variera selon l'agencement général qui, en renversement, lui donne sens. L'acte étant l'immanence de la vie, toute facette y miroite et s'y déplace indéfiniment, prenant de nouvelles valeurs dans ces mouvements kaléidoscopiques.

Ainsi, lorsque le philosophe dit qu'il doit marcher pour penser ; on ne parle alors plus du tout de marche à pied, dans le sens où quelqu'un flâne ; la marche devient alors un geste particulier de la spéculation ; une méthode, une manière de penser, comme d'autres pensent assis à leur table ; toute autre est la déambulation sans but à l'aventure de laquelle surgit une idée ; toute autre la marche *pour penser*, stratégie de déblocage d'une spéculation assise –

¹ LAUGIER, *Concepts moraux, connaissance morale, op. cit.*, p. 174.

il reste à prouver que la pensée puisse courir, ce qui n'est pas certain... Nous reviendrons plus loin sur la question de la délimitation de l'acte, et demandons au lecteur de suspendre ses éventuelles objections.

Étant considéré un acte pour lui-même, sans s'intéresser à la série vitale dans laquelle il serait envisagé comme finalisé, est geste tout ce qui, interne à cet acte, fait sens en vue du concept déterminant l'acte ; c'est-à-dire, le seul dont le sens ne dépende pas d'un autre et qui oriente les autres. Le concept qui synthétise l'acte est, de tous les termes, le seul qui n'a pas à être motivé, dans la considération de l'acte, une fois encore ; quand tous les autres sont motivés par lui (ce terme vînt-il *avant* ou *après*, fût-il connu ou ignoré, recherché ; quoiqu'il en soit, sans cette *articulation finalisante*, on ne peut déceler un acte, on parle alors d'autre chose, un mouvement, par exemple).

Cela ne veut pas dire que, en fait, tout ce qui a lieu doive pour cela être rattaché à cet agencement ; ainsi, on sort pour marcher, et cette marche détermine un ensemble de gestes qui sont définis comme gestes par l'agencement de cet acte-ci, mais on n'est pas pour cela déterminé à cet acte et à lui seul ; ainsi, quoique marchant, on oublie la marche au point que souvent l'on se mette à flâner, contempler le paysage, et peut-être avoir une idée ; et à moins de ne s'en tenir qu'aux définitions manifestes, au regard desquelles la marche et la *philosophie marchant* pour être marche signifieraient la même chose, les deux pourtant n'ont pas du tout le même sens, désignent deux expériences extrêmement différentes ; dans un cas, peut-être, un oubli même de l'extérieur, et un rapport utilitaire au corps.

La question sera de déterminer si ce qui est posé conventionnellement comme des actes distincts (lire vs interpréter) l'est par incompatibilité profonde, structurelle ; voulant que l'on puisse certes faire les deux, face à un *même* livre, mais n'accomplirions alors pas un seul acte, pour cette raison, mais deux actes distincts, au mieux *parallèles* (exprimant diversement, selon deux modalités, le même – spinozisme « attributiste ») ; ou si ces incompatibilités ne seraient que conventionnelles et tiendraient en réalité à des constructions assemblant des gestes donnés pour essentiellement connectés en un acte, de façon homogène, naturelle, lorsqu'on peut faire autrement, tout aussi légitimement.

Pour revenir à la différence entre acte et geste, lorsque décoder une phrase n'est pas un acte, c'est qu'elle est un geste pris dans une structure d'acte qui lui donne son sens. C'est pourquoi, premièrement, le même geste (nous parlons de sa définition, pas de telle effectivité) peut se retrouver dans un ensemble d'actes distincts ; ainsi, pour *mettre en voix*, pour lire un roman, et aussi pour l'exégèse (sauf dans certains types d'actes exégétiques radicaux), on

décode, dans tous les cas. Cela n'aurait, de ce fait, jamais le même sens, dans chaque cas ; il n'en demeure pas moins que l'on peut y déceler le *même* geste, ramené à lui-même, et isolé, reconnu dans la structure d'acte, *a posteriori*. Deuxièmement, ce geste peut se voir attribuer la définition d'acte, acte d'apprentissage, où il devient toute la détermination de l'agencement. C'est ainsi que procède toujours la scolarisation méthodique : isoler des gestes ou des traits, et en faire tout l'organisateur d'actes qui produisent des modèles propres, entièrement déconnectés des situations où ces gestes font le plus souvent déjà, quoiqu'imparfaitement, ou de façon incomplète, sens pour celui à qui on les enseigne. Ainsi du nombre de cours sur « les discours directs ou indirects », où l'on apprend à l'élève ce qu'il sait très bien faire, et quoiqu'il le fasse parfois imparfaitement, au regard d'une formalisation grammaticale du discours (et alors, l'école fait cercle avec elle-même, comme l'a vu Rancière).

Dès lors, si la lecture d'un roman est un acte dont la compréhension constitue l'un des gestes principaux, à rebours, la compréhension n'est pas le propre de la lecture de roman, ce qui impliquerait qu'elle n'ait en rien part à la lecture savante, où elle a peut-être une importance moindre, mais non nulle.

Une question de méthode : faut-il se méfier des termes du raisonnement ?

Il n'y a pas à craindre de maintenir dans un raisonnement non disciplinaire le concept isolé, non déterminé idéologiquement de discipline ; cela n'implique pas *a priori* qu'on soit retombé dans la discipline, qu'elle nous aurait piégé ; mais au contraire que nous l'avons nous, tordue, *déformée*.

Le piège à éviter, lorsqu'on trace une option anti-dualiste, est celui qui consiste à adopter un point de vue théorique, systématiquement en opposition, refusant méthodiquement tous les termes du dualisme pour les remplacer par d'autres ; croyant que l'on ne peut élémentariser, comme si tout élément était toujours porteur avec lui de toute la maison, là où, au contraire, extraire un aspect et le remettre ailleurs, c'est le déformer ; et peu importe que, dans la pensée-bloc, dans le rythme de la pensée d'où on le tire, il avait là la teinte que l'on veut nier (en tant que signifiante générale de cette pensée, soit continuité sémantique particulière). Retiré, et repris, transformé, il pourra prendre une toute autre teinte, faire sens de manière complètement différente, voire même opposée.

C'est l'erreur de méthode de croire donc que chaque élément est à ce point pris dans la signifiante d'un discours, qu'il ne peut pas être réinvesti ailleurs. C'est avec cette idée-là

qu'on tombe dans le réductionnisme, et le refus de concepts nécessaires *a priori*. Non pas *ni... ni*, pas plus *en même temps*, mais *tout dépend* (au sens strict).

Trois modes fondamentaux

Dès lors, l'opposition entre texte et lecture, qui voudrait que l'un serait un terme en conflit avec l'autre, impliquant soumission d'un des termes à l'autre, ou annulation de l'autre par l'un (l'Autorité mange le fils, ou le fils tue le Père), se résout dans la structure de l'acte, comme démultiplication.

L'acte de lecture n'est pas le lecteur (le lecteur en est un élément, dont la figure diffère selon la forme générale de différentes structures d'actes). Il n'y a pas les textes puis les lecteurs, ou les lecteurs refusant les textes ; mais des structures d'actes textuelles et d'autres non textuelles. Des actes pris à tort comme de la lecture, qui sont en fait des actes d'écriture dans lesquels le texte qui aurait pu être là, n'aura pas eu lieu (herméneutique pure) ; n'est que *pré-texte* – au sens commun, mais au sens aussi où il n'est que l'avant-le-texte, la surface, l'ensemble d'éléments déliés, détextualisés, non textuels pour l'herméneute (ainsi tout ensemble d'éléments fera l'affaire, sans que ne soit requis un texte avant la lecture). Ces éléments seront les matériaux du texte qu'il va créer (interprétation pure) et cette interprétation sera le seul texte, et tout le texte (qu'on nomme cela une révélation ou une création, c'est affaire de croyance seconde ; mais un seul et même phénomène qui se révèle au croisement de leur controverse).

Seules les schèmes cadrent l'acte ; et le texte en amont est ou non requis, en aval résiste ou non. Un même texte demeure derrière des actes qui, pourtant, le font transparaître à chaque fois différent : c'est le même texte qui est lecture bovarysante de Bovary et analyse critique de Bovary, et pourtant, à travers le déroulement de ces deux actes, nullement le même ; c'est le même car, dans le discours savant, ce qui sera dit évoquera des scènes souvenirs de lecture de l'acte « bovarysant », et qu'on verra bien que le critique ne parlait pas de Bartelby... ; mais cela n'a plus rien à voir : dans un acte, le texte était touchant, drôle... dans l'autre il n'est plus tout cela ; dans l'un il était linéaire, dans l'autre il a perdu cette nécessité... ; et on pourra même en parler de sorte à ce qu'on ne le reconnaisse plus du tout... le discours a un pouvoir magique (Heinich).

Ainsi, selon nous, le modèle des dominantes textuelles, que nous avons repris à Rodriguez dans la considération du texte, de manière plus large, convient exactement à la compréhension de la structure de l'acte en tant qu'elle implique ou nie le texte.

Le lyrique est ce qui dans tout acte *m'* affecte, ou *m'* arrive – tout acte engageant le corps, comme pathique ; expérience de soi, avec ou sans autrui, et des qualités sensibles du monde. Acte lyrique d'amenuisement, extinction voire annulation du langage, dévoré, rabattu sur sa matérialité, langage dans les corps ou corps dans le langage.

Dans tout acte à dominante lyrique, la *signification* est finalisée, emportée ou annulée. Tous sont lyriques en tant qu'évidence ; participation par absorption (qui n'est pas, encore une fois, synonyme d'*immédiat*, mais l'une de ses déclinaisons ; déclinaison lyrique). Ce que l'on désigne comme « premier degré » est en fait l'ensemble des actes à dominante lyrique. Les actes critiques purs sont les actes analytiques, dits de deuxièmes degrés. Enfin, dans l'analyse de l'acte, ce qui dans le texte est narratif est ce dont le narratif est le reflet, c'est-à-dire le *pratique*.

Les actes sont plus ou moins homogènes, selon la valeur qu'y prennent les gestes qui les composent. La scolarisation procède par « homogénéification » modale de ce qui, en droit, n'a pas à l'être.

Les actes homogènes *a priori*, sont ceux dont la structure interne inhibe par et pour l'acte, l'ensemble des autres modalités. L'analyse critique est inhibée par et pour le sprint, pour prendre un exemple évident.

Les actes homogènes *a posteriori*, sont ceux dont l'homogénéité tient à une décision, non à la « nature » de l'acte ; ils dérivent donc d'une *scolarisation* (le jeu scolaire de l'interprétation des textes inhibe, de façon artificielle, le rapport affectif au texte ; les deux ne sont pas incompatibles, dans un même acte, comme sont incompatibles le sprint en bout de course et la résolution de problèmes).

Concernant les actes de lecture, si l'enjeu est de nier l'existence de degrés, en revanche, celle d'actes de lecture homogènes est indéniable. Certains le sont *a priori*, d'autres *a posteriori*. Les premiers seraient naturels (au sens précis de notre section II.1), quant aux seconds, ils sont naturalisés. Les degrés n'existent pas, c'est-à-dire que les gestes ne se rapportent pas par nature à un ensemble, soit critique, soit lyrique. À partir de l'illisible, les deux degrés sont contestés, au sens où l'illisible performe le point à partir duquel l'acte non critique le plus disponible échoue ; mais où l'on ne peut pas contourner la difficulté par un passage, une substitution au deuxième degré. Ainsi, il faut que le « premier » se transforme,

sans cesser d'être le premier ; il faut qu'il intègre le *lyrique* et le *critique*, ce qui requiert l'ouverture au troisième mode : le *pratique* (c'est pourquoi, aussi longtemps qu'on a été littéraires, il était impossible de penser l'illisible ; en effet, dans ce paradigme actantiel, soit on s'approprie les textes de façon lyrique, soit de façon critique, jamais on ne les *manipule*).

Afin d'envisager cette articulation, il faut explorer la différence entre nature et naturalisation désignée plus haut ; ainsi, le premier degré en tant que pure homogénéité du lyrique par essence est une fable, néanmoins, des actes authentiquement lyriques existent, qu'il faut envisager d'abord.

III.2.3 Contemporanéité de l'« ordinaire » ?

III.2.3.1 Où passe la frontière ?

Il peut se trouver qu'advienne un *événement*, la rencontre singulière, a-conforme, entre un désir et tel texte, dont mon désir est alors toute la loi. Il peut arriver qu'un expert aime lire un texte illisible, comme il peut arriver qu'un non-expert l'aime, le contraire étant aussi vrai dans les cas inverses. Le jeu de la singularité, du devenir-intensif, est une tautologie. Le déploiement de l'idiotie du désir. Et l'ambiguïté d'un cadre qui, en un sens, émancipe tout un chacun, puisqu'il devient légitime de lire ce que l'on veut comme on l'entend, en droit, mais que, en même temps, si l'on n'est pas immédiatement déterminé à désirer un objet par sa propre complexion, alors on ne le lira pas. L'idiotie est de façon ambivalente libération par le désir et enfermement dans le désir.

Cela signifie que, si l'on dispose d'une boîte à outils d'usages ou de jeux, au sens wittgensteinien, ceux-ci différant d'une personne à l'autre selon son héritage et ses expériences, selon le cumul, au mieux, des modèles dont elle dispose, sauf singularité, un texte ne fera sens qu'à la condition qu'il réponde positivement à un jeu défini qui soit garantie d'une réussite possible.

On commence par être donné au langage et à soi, comme copie d'un monde, d'une culture. Ce monde, ce n'est pas nécessairement un tout cohérent et organique ; c'est un répertoire d'usages, de pratiques.

Une culture, c'est, pragmatiquement, un répertoire de jeux. Les « mythologies » organisent les usages et règlent l'économie des rôles et statuts. La Littérature est un paradigme général de la distribution des actes face à un corpus défini. Or, cette distribution, comme tout

paradigme, implique une certaine extension actantielle, la structuration-cadre du nécessaire et de l'impensable. Le mythe régit les articulations modales et les distributions fondamentales du réflexif, du sentir et de la pratique.

Dans la Littérature, comme on l'a vu, le *tiers-exclu* n'était pas l'affect, le sentiment, mais le sentiment non sauvé par l'analyse ; l'évidence du Beau est toujours, selon l'analyse bourdieusienne, la conséquence d'une expérience située mais occultée en tant qu'expérience derrière le paravent des Essences. Le tiers-exclu, c'était la main, la manipulation, à quoi tout entier est rapporté celui que l'on présuppose indigne de « sentir » ; *on ne touche pas au texte* : exclue la main (« pas touche ! »), exclu le sentiment par lequel on peut se laisser submerger, si on ne sait se tenir, par des instances critiques, de recul (« lectant » ou « liseur », soit : tout mais ne pas être « lu »).

La réussite est conditionnée non pas à la rencontre de l'échec, mais à sa possibilité structurelle ; quand l'acte idiot est réussi avant même d'avoir commencé. La réussite se mesure par sa conformité (point de vue de l'autrui), et/ou par le sentiment ou sensation d'accomplissement.

L'effet du paradigme littéraire est donc de poser le mode critique comme le résultat d'une conversion nécessaire (comme non pas un mode, mais une extension d'acte), et donc de laisser le non-expert face à une « boîte à outils »¹ purement lyrique. Or, encore une fois, si les actes ne sont pas en soi homogènes, il en existe qui le sont. Qu'est-ce donc que le purement lyrique à quoi est laissé, pour lire, le non-expert ; que peut-il faire ou espérer, pour lire un texte littéraire, dans des conditions de réussite possible : c'est-à-dire (à exclure la singularité d'un acte idiot) d'une manière conforme et où il pourrait, éventuellement, trouver à s'accomplir ? Au pire être un « bon élève » (et il peut trouver du sens à la seule conformation, c'est le sens du bon élève idéal), au mieux s'enrichir ?

Actes de lecture lyriques

Les actes lyriques purs sont ceux que l'on désigne, de façon commune, comme ne requérant pas de conversion ; puisque, par définition, ils sont ce qui *m'arrive*. Prenons, par hypothèse, un roman parfaitement lisible, revenons à la situation de Derrida s'adressant à sa femme prise dans une lecture de Balzac. À travers sa déclaration, Derrida remet en question

¹ COMETTI, Jean-Pierre, *Philosopher avec Wittgenstein*, Paris : PUF, L'interrogation philosophique, 1996, p. 52.

l'intérêt de lire au « premier degré » ; il n'entre même pas en compétition sur la manière plus ou moins heureuse où elle le fait. Néanmoins, s'il peut considérer cette activité comme une perte de temps, ce qui n'est pas remis en question par sa remarque est qu'il soit non seulement possible, mais sensé de lire comme elle le fait, si l'on entend par *lire* cet acte très précis (nullement réducteur, mais structurellement homogène) de la compréhension participative, et tenu sans autre question pour pertinent ici, puisque le texte s'y prête, et qu'une expérience adéquate à l'attente de *n'importe quel lecteur* qui s'y prêterait aura lieu.

Se convertir, ici, ce serait donc cesser d'être lecteur de roman, à la rigueur. Mais non pas réaliser que *lire un roman* est autre chose que ce qu'elle croyait. Au fond, il ne faudrait pas trop se centrer sur l'expression trompeuse de *comme un roman*. On peut vouloir lire de la poésie comme un roman ce qui peut marcher dans de nombreux cas, tout dépend alors du texte. En effet, il existe un ensemble de la poésie qui est narrative, sinon de manière dominante, de façon substantielle. Revenons à l'exemple paradigmatique de *L'épopée du lion* ; ce texte se lit comme un roman, comme on lit *Les Misérables* ; les différences sont certes fondamentales (le vers/la prose, la longueur du texte et, en conséquence, un rapport concision/digression très différent), elles sont cependant secondaires, au regard de la dominante de leur lecture.

Par ailleurs, il existe un large ensemble de poèmes dont la dominante est lyrique, et qui pourtant se lisent « comme des romans », bien qu'ils n'aient pas cette spécificité du roman d'être narratif – face à cette attente, si elle devait être centrale, ils s'avèreraient très décevants. C'est donc qu'il y a plus profond que l'idée de roman, dans cette affaire, dans ce que vise la figure d'Emma Bovary – n'oublions pas que, au nombre de ses lectures, on compte aussi de la poésie. C'est l'acte que nous dirons de « lecture au lit ». Et en un sens, on peut « lire au lit au théâtre » ; à plusieurs (mais précisément, parce que c'est à plusieurs, au sens du spectateur de Rancière, où chacun lit pour soi, territoire privé, même dans la foule¹) ; tant qu'en fait existe une pure transparence, une immédiateté entre la voix qui lit et les oreilles qui écoutent.

Lire un texte au lit, un livre, lorsque cela coule, va comme il en allait pour la femme de Derrida sur son canapé, c'est pareil qu'à l'époque antique, où n'était pas répandue l'habitude de la lecture silencieuse, mais où un esclave faisait la lecture. C'est en un sens exactement la même chose et pourtant l'inverse exact d'un très élitiste « coma »², du refus, du mur, c'est

¹ RANCIERE, Jacques, *Le spectateur émancipé*, Paris : La fabrique, 2008.

² DOUMET, Christian, *Faut-il comprendre la poésie?*, Paris : Klincksieck, 2004.

l'évidence, c'est la fusion des consciences dans la voix. Je m'oublie dans ce que je lis ; et lire ainsi, et purement s'oublier, être réconforté, conforté, dans l'abandon à la voix ; sentiment de pure fusion qui veut que, se faisant *lire au lit* à voix haute, tous les auditeurs fusionnent aussi ; et si, au spectacle, on ressent cela, on s'est tous annulés.

Ce qui est intéressant c'est que, au-delà de cette communauté d'expérience entre deux modalités de la lecture transparente (la lecture silencieuse, et la lecture parlée), cette différence seconde semble départager entre les corpus, dans les représentations. On compte au nombre des représentations partagées que les romans se lisent seuls et silencieusement, quand les poèmes doivent (nous) être lus à haute voix. Le talent de l'orateur, la relation se tissant, par le biais du texte et allant jusqu'à l'oubli du texte peut parfois tellement le supplanter que, au final, c'est autre chose qui se joue ; comme l'enfant réclamant qu'on lui lise des histoires le soir, parfois pour le moment lui-même, l'acte *utilisant* un texte, alors ce n'est pas l'acte de lecture *d'un* texte : acte impliquant le texte non plus comme texte (lieu de l'expérience), mais pièce, dimension du lieu réel qu'est l'« agencement » des corps, des mots de la voix de l'orateur, la relation, un symbole (il *fait* littérature...). Sur-valorisant le rôle du *lecteur*, on dira parfois qu'il fallait qu'il l'incarne, car sans lui, le texte n'existait pas (fétichisme, érotisation du lecteur).

Le régime lyrique demande que le texte nous plaise (quand on peut éprouver du plaisir à la critique d'un texte qu'on n'aime pas) ; mais, dans certains cas, ce plaisir est déterminé davantage par le mode d'apparaître du texte, sa matérialité, que par le texte lui-même. Ainsi, un texte qu'on découvre lu à voix haute et qui nous est mal lu, on pourra ne pas l'aimer, alors qu'il nous aurait plu, lu seul, silencieusement. En fait, si la même expérience d'immédiateté peut se faire à l'oral ou à l'écrit, indifféremment quant au goût ou à l'intérêt, c'est là le tranchant du premier des deux actes de lecture lyriques ici envisagés, celui de la « lecture au lit » (où l'on doit comprendre le texte *pour qu'il* nous touche ; ce qui n'implique pas que la compréhension y soit tout ; mais qu'elle n'y soit pas rien, puisque sans elle, il n'y a rien – rien de ce tout qui n'est pas elle...).

Lorsqu'on résonne par genres, à partir d'un schème surdéterminant les textes, et qu'on déduit des corpus les actes de lecture, on fait souvent du trait distinctif de la poésie, par rapport au roman, le fait que la signification y serait indifférente. C'est d'ailleurs le décret *a priori* de ce type d'essence qui pousse à deux croyances durement ancrées, deux traditions pourtant opposées, mais fondées sur ce même *a priori* : une première, pour laquelle la poésie

n'existe que si elle est lue à voix haute, incarnée ; une autre, à l'inverse, voulant qu'elle soit purement livresque, « musicienne du silence ».

Ce premier ensemble d'actes (lecture au lit et lecture-performance) désigne des actes de fusion, d'annulation, d'abandon dans la voix (ce qui n'en fait pas des actes immédiats par opposition aux actes critiques, puisque, lorsqu'un expert « reconnaît *d'emblée* des assonances»¹, il n'est pas davantage en recul, comme on le pose trop souvent, mais il agit en immédiateté à ses modèles structurels les plus disponibles).

De ces deux actes lyriques, l'un requiert, pour faire sens, dans son fonctionnement même, l'opération de la signification, quand l'autre peut l'annuler, n'en a pas besoin, voire pourra tout faire pour l'annuler (par l'attitude, et par une préférence pour certains textes également).

Ce constat est corroboré par les résultats de nos questionnaires passés aux élèves. En effet, dans leur large majorité, ils ont répondu qu'il était indispensable de comprendre un texte qu'on lit (au sens classique, « au lit »), et indifférent, dans le cas d'une chanson. Autrement dit, si les paroles d'une chanson obscure leur étaient présentées sans musique, transcrites à l'écrit, la détermination du texte s'en verrait inversée ; la chanson est un mode de performance.

Loin d'une axiomatique jouissance du « coma », leurs réponses montrent que, pour eux, comprendre un texte écrit est une condition (pas nécessairement suffisante), mais *sine qua non* au sentiment d'accomplissement.

Ces réponses, néanmoins, comme l'ont prouvé nos expériences, ne sont pas définitives ou absolues ; mais relatives au cadre actantiel qu'imposait mon questionnaire, qui les plaçait en situation de non-médiation, et de rapport directement écrit et individuel, cadrant donc avec le schème le plus disponible, pour cette extension actantielle-là, où ils ne voyaient pas quoi faire d'autre de ces textes ; là où un expert aurait sans doute, en ne prenant peut-être pas même le temps de le lire, analysé le texte, réalisant par-là un acte sensé (au moins conforme, si ce n'est satisfaisant, à moins que la conformité ne fût le facteur au moins suffisant de réalisation).

¹ *Ibid.*

Dignité de l'« ignoble »

L'un des mouvements culturels les plus importants du 20^{ème} siècle, sinon le plus important est celui de la pénétration réciproque du spontané et du scolaire ; ou, comme le montre Sandra Laugier, du retour à ou de l'ordinaire dans la sphère légitime. Afin de bien comprendre ce qu'il faut entendre par là, commençons par préciser qu'*ordinaire* peut se dire en fait en plusieurs sens.

L'*ordinaire* en effet peut désigner les objets, styles d'écriture et références des penseurs. Que lisent-ils ? De quoi parlent-ils ? Qui citent-ils ? Comment écrivent-ils ? Reconduisent-il ou non la frontière entre le « noble » et le « terre-à-terre »¹ et si oui, de quel côté se situent-ils ? Chacun de ces aspects étant en droit autonome des autres.

Mais l'*ordinaire*, cela désigne également une question de méthode, une manière d'enquête (qui n'a rien à voir avec l'opposition de la science à l'intuition²) ; sous ce rapport, l'ordinaire c'est l'opposition à une méthode théorique, axiomatique en philosophie. Là encore, l'orientation théorique ou empirique ne détermine pas le rapport aux autres aspects envisagés (objet, style, référence). Ainsi du spinozisme qui, en tant qu'élaboration parmi les plus théoriques et systématiques – extraordinaire, en ce sens – de l'histoire de la pensée, constitue en revanche une des étapes charnières vers la considération non hiérarchique de l'existence.

Considérant le rapport de la philosophie à son dehors, comme nous le disions, on suivra Badiou pour la dire « bâtarde ». Cependant, là où, pour lui, cette bâtardise désigne un *ni... ni... extraordinaire (ni science, ni art)*, nous proposons plutôt de l'entendre selon la triple exclusion entièrement immanente à l'existence d'un *ni... ni... ni... de la vie* (qui n'est pas déni de culture, la culture étant aussi une forme de vie). Bâtard, alors, veut donc dire : ni science, ni art, ni ordinaire ; à partir de ce point de vue, c'est la distinction entre philosophes et « antiphilosophes » – au premier rang desquels, à ses yeux, Wittgenstein, ce qui est déjà avoir choisi son camp, dans le lien entre la vie et la philosophie³ – qui n'a plus de sens.

L'ordinaire est donc le nom d'une triple exclusion : manière, objets d'étude, culture de références – trois aspects parfois rassemblés, mais que l'on prendrait à tort pour nécessairement liés *a priori*.

¹ LAUGIER, *Recommencer la philosophie. Stanley Cavell et la philosophie en Amérique*, op. cit., p. 153.

² Cf. section I.3.

³ LAUGIER, Sandra, *Wittgenstein, Les sens de l'usage*, Paris : Vrin, coll. moments philosophiques, 2009, p. 12.

Cela veut dire aussi que l'on ne peut présupposer de façon dichotomique un camp de l'ordinaire contre un camp de l'extraordinaire. En réalité, le problème à résoudre vient du fait que l'*ordinaire* est un concept *post*. En effet, on pourrait dire de l'ordinaire exactement ce que disait Rorty du relativisme dont on l'accuse : c'est un concept qui n'a de sens que du point de vue que contredit sa pensée, le point de vue mimétique (au sens précis de la partie I). L'ordinaire, de fait, n'est substantiellement tel qu'à être défini comme ce qui n'avait jamais pu être pensé, ou, plus précisément encore, ce qui n'avait jamais pu être le site et la matière de la pensée. Ainsi, comme le montre Jean-Pierre Cometti, on est passé de l'« Histoire » au « quotidien », Histoire qui se maintient, comme site de la pensée de nombre de postmodernes artistes¹.

Or, si l'ordinaire n'existe que du point de vue distinctif de l'extraordinaire, il y a en fait deux sens parfaitement opposés, dans lesquels se dit à son tour ce concept-étalon. L'extraordinaire, en effet, en un premier sens se dit de ce qui est absolument inconditionné (l'idiotie singulière), en un autre de ce qui est entièrement conditionné. Selon les usages, l'extraordinaire, en effet peut désigner ce qui se rapporte à de pures déterminations hors du commun. C'est ce que l'on entend lorsqu'on parle du talent inné, du génie, ou de toute autre forme d'absence de conversion, au sens méthodique. À l'inverse, l'extraordinaire peut se dire précisément, en tant qu'il requiert une conversion méthodique parfaite, du scolaire à l'état brut.

L'extraordinaire est toujours la mesure de l'élite mais il a tantôt le sens de l'élite « bourgeoise », tantôt de l'élite « artiste », deux principes dont l'articulation répond, comme l'a montré Heinich, au problème du mérite en régime démocratique². Et c'est là tout le problème de la qualification de l'ordinaire, le croisement de ces deux sens. On ne peut pas mieux s'en rendre compte qu'en revenant à l'exemple des plieurs de papiers. En un premier sens, on peut dire cet épisode tout à fait ordinaire. Un non-événement, au sens où la lecture qui demanderait effort, conversion, qui demanderait de ne plus être soi-même, mais d'être un converti de qualité extraordinaire, sélectionné par l'école, n'a pas eu lieu. Mais, en un autre sens, on peut aussi bien, tout dépend du point de vue, l'envisager comme parfaitement extraordinaire : l'événement au sens le plus pur, d'une rareté confinant à l'impossible et requérant des déterminations pures, qu'aucune médiation ne peut créer.

¹ COMETTI, *Philosopher avec Wittgenstein, op. cit.*, p. 22.

² HEINICH, *L'élite artiste, op. cit.*

C'est encore plus éloquent si l'on considère le cas paradoxal de l'art brut muséal. Ou bien se réalise la prophétie surréaliste, et l'on supprime le musée, ou bien, ici plus que jamais ailleurs, le sens proprement romantique du génie se réalise. Parce que, l'art brut, en un premier sens, cela signifie que tout un chacun, sans conditions, peut non seulement accomplir un acte ayant un « air de famille » avec celui des grands peintres – un enfant comme Degas, tous deux, en un sens, dessinent ou peignent –, mais davantage un acte de qualité égale aux chefs-d'œuvre de la tradition. En même temps, l'art brut répétant le sens moderne de l'« art », à proprement parler énonce que, si tout un chacun peut être artiste, ce n'est pas donné à n'importe qui : car ce sont de pures déterminations, l'auto-déploiement de ce qui alors définirait une pure singularité (l'équivalence de l'individu et des déterminations, non copie, dès lors), qui font cette qualité ; si bien que si les conditions de l'art ne sont plus la conversion méthodique, elles sont, plus que jamais, les déterminations pures du génie.

« Art brut » est bien évidemment un oxymore. L'art avait toujours fonctionné selon le double concept du talent allié au travail, redoublant les conditions des déterminations : en effet, jusqu'à la modernité, l'artiste ne peut pas ne pas être scolarisé, il ne peut pas ne pas être un grand technicien. Mais le grand artiste est plus que cela, il est un « génie », soit la réunion de déterminations hors du commun qui se saisissent des conditions d'une technique, mais les débordent absolument. L'art brut replie le génie sur lui-même, jusqu'à la vision *in fine* la plus romantique de l'art qu'on ait jamais fournie. Et, en termes conceptuels, dès lors qu'on a montré que la lecture des plieurs de papiers est une création, la création d'un affect pur, peut-être, qui n'est pas moins une création que de jeter de la peinture sur une toile ; ces plieurs de papiers sont exactement des artistes bruts.

Reprenons les choses un peu en amont, car ce concept d'ordinaire jette une nouvelle lumière sur ce qui est apparu *in fine* comme le concept le plus central distribuant de façon dichotomique l'appropriation et l'action : la méthode, en tant que conversion.

III.2.3.2 La conversion : sens commun, ou extraordinaire ?

Tout commence en fait avec Descartes – auquel s'opposait explicitement Jacotot –, dans la libération du principe qui doit nous intéresser : le donné. Il faut être exact, le « cogito » n'est pas le départ. Il est bien le commencement, mais il est « recommencement à zéro »¹ ; après le

¹ LAUGIER, *Recommencer la philosophie. Stanley Cavell et la philosophie en Amérique*, op. cit., p. 12.

mouvement de négativité folle de la première méditation. C'est en même temps que Descartes pose le donné brut et non différencié (tout ce qui *m'*arrive, sans hiérarchie – sensation et concept, en même temps – est d'abord la pensée) comme seule certitude, et en même temps, qu'il pose ce donné, comme ontologiquement nul, au moyen de l'expérience de « morceau de cire ». Et c'est ce double mouvement qui fonde l'intelligence en la méthode : chacun peut (le génie n'y est pour rien), mais personne ne peut, seul, sans être converti à l'ordre de la nature ; équivalence du sujet à la Nature, qui chez Descartes encore se fonde en Dieu. Descartes est doublement moderne, parce qu'il invente, en même temps, l'expérience brute et la méthode ; l'une fondant la possibilité de se défaire de la tradition, l'autre ayant pour fonction de dompter l'esprit alors dé-chainé.

Ainsi, ce n'est que par paralogisme que l'existence conduit au sujet – et c'est pour cela qu'il lui faudra en repasser par Dieu –, car le contenu positif de la « pensée » est bien plus que la seule tautologie de soi : la formulation exacte de la pensée, en fait n'est pas *je* pense, donc *je suis* ; qui implique déjà d'avoir déduit l'immanence de la pensée au moi. Non l'évidence, c'est : je pense, donc *la* pensée est ; je n'étant rien d'autre que la pensée : toute la pensée telle qu'elle arrive ; et qui précède le *moi*, comme concept positif, déterminé ; comme orientation de la pensée : fausse origine, cadre *a posteriori* de ressaisie rationnelle.

Et alors, avant d'enquêter davantage, « je » n'est qu'un cadre, ni dedans ni dehors, pas une structure première, et lorsqu'il devient une structure, alors il n'est pas la pensée, mais l'un des états de la pensée ; ce que *je* a de constant, c'est d'être ce cadre sur l'expérience qui me localise par rapport à tous les autres cadres ; un *point où passe la pensée*. Pas un contenu, ni une structure transcendantale.

L'opération du *cogito*, en fait, ce n'est pas de fonder le *je* ; c'est simplement de fonder le décollement entre la pensée et le donné (comme paradigme limitant tout le pensable à un seul sens). C'est de virtualiser la pensée ; c'est de poser comme aussi consistant ce que l'on m'a toujours dit et qui forme mon monde, que tout ce qui pourrait venir le contredire, m'advenir, me transformer : l'évidence critique, ce n'est que cela.

Et là est tout le problème, il y a un « Faux Départ », dans le *cogito*, le même qu'a vu Maldiney dans la phénoménologie de Hegel ; c'est donc que, entre les recommencements ou les « reprises à zéro », qui font tout l'empan de la critique : le geste de la critique, son lieu, sa situation, c'est celui de *commencer* ; et il ne faudrait surtout pas penser que le commencement ait un concept positif déterminé : il s'agit de commencer ; mais commencer on ne sait pas ce

que c'est... Commencer par l'origine, par le milieu, par la fin, le début, l'espèce, sujet, communauté... : tout est là, nos développements nous y mèneront dans la suite de cette partie.

Revenons-en au cheminement de la méthode où la Raison – ordre de la Nature – sauve chacun, d'abord du dogme de l'héritage, pour le sauver ensuite du chaos de son idiotie (qui est passage désordonné de tous les vents du monde en lui, et non singularité pure, atome d'individualité, comme le suppose le Romantisme), en le ressaisissant comme Sujet.

Si l'on présuppose qu'il n'y a pas de pensée critique sans décollement pur des schèmes hérités, des « conventions » de *sa* culture¹, la méthode effectivement est tout le sujet, en même temps ; et ce n'est que dès lors qu'on aura pu s'extraire du *donné*, pour se fonder comme autonomie pure, qu'on se ressaisit, mais en même temps, on rejoue alors la Raison en Dieu, qui nous fonde, c'est en même temps qu'on se rencontre et que l'on se perd : paradoxalement, le sujet équivaut la méthode.

Descartes, en un sens, invente l'ordinaire. Mais, dans le même mouvement, il en fait l'illusion, le chaos que devra dompter l'Intelligence. Or, c'est précisément ce lieu que la pensée contemporaine reprendra à son compte, pour le libérer de la Raison ; comme le proposent Laugier et Benoist, par-delà les différences, c'est le même objet – la description de l'expérience (ce que nous avons nommé plus haut *le donné* – qui est à l'origine des deux bifurcations philosophiques *radicales* du 20^{ème} siècle : Husserl et Wittgenstein²). Or, il n'y a plus aucun doute sur l'héritage cartésien ambivalent de ce lieu de la pensée, lorsque Husserl, très précisément dans les *Méditations cartésiennes*, expose que son projet est la reprise du « cogito », sans Dieu³.

C'est exactement dans le nœud entre héritage et fondation du moi que se joue la controverse contemporaine que met au jour Sandra Laugier, dans la philosophie américaine, entre Cavell et Rorty ; avec, pour révélateur la question de « l'excuse », telle que mise en évidence par Austin dans la lecture qu'en donne Cavell. Selon Sandra Laugier, ainsi, dans ce point de vue, « trahir son engagement, c'est trahir le langage lui-même, la possibilité d'être dans le langage, de le partager avec les autres »⁴ ; autrement dit, le langage n'a de sens qu'à la condition qu'on puisse confirmer cette adhésion, soit, dans le décollement possible à sa communauté.

¹ *Ibid.*, pp. 151-152.

² BENOIST, Jocelyn, LAUGIER, Sandra (éds.), *Husserl et Wittgenstein. De la description de l'expérience à la phénoménologie linguistique*, Hildesheim : Georg Olms Verlag, 2004.

³ HUSSERL, *Méditations cartésiennes, Introduction à la philosophie*, Paris : Vrin, 2001.

⁴ LAUGIER, *Recommencer la philosophie. Stanley Cavell et la philosophie en Amérique*, op. cit., p. 125.

C'est à cet aune que l'on peut interpréter l'« ethnocentrisme » professé par Rorty : il n'y a plus d'excuse à avoir ; parce que tout mon être n'est que l'expression naturelle de ma communauté. Donc, précisément, c'est dire qu'il n'y a plus de compte à rendre ; « chacun reconnaîtra les siens », comme écrivait Henri Michaux. Rendre des comptes, soit se décoller de soi, pour négativement envisager la possibilité d'une dissonance avec sa communauté, de même que la communauté ne se garantit que par la possibilité que je la trahisse. Or, rendre des comptes, soit rendre compte de soi-même comme fondé à la sédition, en tant qu'on exprime par-là plus authentiquement le commun, c'est précisément par-là que tout commence, chez Cavell, dans le sens de sa lecture d'Emerson et Thoreau¹.

À un devenir-politique ethnocentrisme se réclamant de Wittgenstein, Cavell oppose une autre lecture de Wittgenstein, du *moi* comme quête d'authenticité, possible dissidence contre le commun, qui en appelle à une équivalence moi-nature. À première vue, surgit une lignée dans l'histoire de la pensée de Socrate à Emerson et Thoreau, en passant par Descartes et Rousseau : se défaire du manteau d'illusion qu'est notre héritage culturel pour se fonder comme sujet.

Cependant, la lignée n'apparaît droite qu'à se fier au principe, à l'idée formelle qui la traverse, celle d'un décollement, d'une conversion. Car le retour à la Nature n'a pas toujours le même sens ; peut même prendre un sens opposé ; la Nature, ainsi chez Descartes, étant l'ordre de la méthode : le scolaire, ou conformisme pur.

Chez Cavell, on s'en rend bien compte, Nature veut dire tout autre chose. C'est ce retour « empirique » à un sujet fondé à se trouver quand il cesse de se chercher, par ce sentiment, cet appel². Un troisième terme entre la voie du désir, accomplissement du donné pur, inauthentique en tant qu'elle est la voie conventionnelle d'une culture, de la tradition, des réflexes appris, et la voie scolaire de la Raison.

Si l'on s'en tient aux principes, on saisit bien l'opposition entre ces deux sens de la Nature. Mais c'est dès lors qu'on rapporte la question à une affaire d'appropriation, de méthode, que les choses se compliquent. Car quel est concrètement ce fragile sentiment ? Descartes au moins apporte une solution précise : la scolarité.

Ce qui est important, ici, c'est la prééminence du concept de voix, chez Cavell. La voix, c'est, dans le sens où on l'a posé, la question de savoir à quelle condition quelqu'un est

¹ *Ibid.*, p. 164.

² *Ibid.*, p. 153.

légitimé à exprimer un point de vue (autrement dit, la question de la voix chez Cavell est celle du rapport entre les deux sens de la valeur : manière d'une part, légitimité, de l'autre). Si la question est celle des déterminations de la légitimité, on peut décréter *a priori* que la participation à la communauté ne requiert aucun savoir, le débat est celui de l'expertise ou non ; et au fond tient à un certain point davantage d'un *credo* (qui est aussi celui qui fonde l'idée de démocratie directe).

Mais dès lors qu'on déplace la question du côté des conditions, elle change entièrement de nature. L'enjeu n'est plus de déterminer si un non-expert est *a priori* légitimé à prendre la parole, en se basant sur sa conviction (nature 1) et non sur son expertise (nature 2) ? Mais, à quelles conditions, très concrètement, s'il ose prendre la parole, lui et l'expert agiront réellement ensemble ? À quelles conditions, leur discussion sera-t-elle effectivement dialogue et non malentendu, ou manipulation ? La question n'est pas alors de savoir s'il est possible qu'une présence non experte se manifeste à l'assemblée publique ; pas non plus de savoir si un non-expert, un « homme ordinaire », par des déterminations *extraordinaires*, parviendrait à opposer une proposition valable à celle de l'expert. Mais de savoir s'il existe un cadre où, potentiellement, la différence ne tienne plus à des déterminations qui exigent d'*oser*.

Et alors, c'est bien la question de l'éducation, du scolaire qui se pose ; point où notre enquête fait cercle avec ses développements antérieurs de la deuxième partie. Se repose ici exactement la question du maître, et se réenclenche notre réponse, si l'on entend résoudre cette question, cet appel au perfectionnisme contre le conventionnalisme, par le trait d'union du sujet immanent à la nature, agissant par son intime conviction. Ce *il faut oser* de Cavell étant alors synonyme du *il faut vouloir*, de Rancière.

La question du délibératif est en fait le lieu de la dialectique entre « silence » et « brouhaha ». Elle est affaire d'*acteur implicite* et pose exactement la question des conditions de la parole, du titre auquel quelqu'un *prend* la parole¹, ou auquel on la lui donne. Quand commence la citoyenneté, a-t-elle ou non toujours commencé – autrement que par l'arbitraire mi-biologique, mi-culturel de l'âge de la majorité ? Existe-t-il ou non des contrefaçons, parmi les candidats à la parole : des « médecins » et des « pâtisseries » ? L'assemblée est-elle une scène où le *public* est juge de représentants, ou constitue-t-elle l'arène où tous les acteurs présents prennent part à la discussion, en droit, selon le même rôle ? Pour élargir encore la question, au-delà de l'impensé de la connexion entre politique et parole : la question est-elle

¹ *Ibid.*, p. 148 et 151-152.

uniquement de savoir s'il y a une valeur requise pour se jeter à l'eau dans le débat, ou, de manière plus large, entre l'arène publique et la rue, de savoir si un *jet de pierre* en manifestation ne vaut pas un discours, en tant qu'acte politique, comme l'avance le Comité invisible¹ ?

Dialoguer avec des propositions faisant un usage politique de Wittgenstein requiert que l'on interroge le sens de sa *méthode*. Se dit-elle dans le même sens que la méthode cartésienne, dont le corrélat politique est l'extension actantielle d'une communauté virtuelle de convertis ; le résultat d'une médiation scolaire ? Nos développements antérieurs indiquent de façon suffisante que, en tant qu'acte (en ne considérant donc d'abord pas l'acteur implicite corrélé), il n'en est rien. La méthode de Wittgenstein en constitue même la forme inverse : mode d'enquête libre, ouverte, sans direction prescrite, ni modèle schématique soumettant l'acte à une procédure prototypique. Anti-cartésianisme, en réalité. En cela, en un premier sens, par son non-méthodisme, comme par son tour prioritairement négatif, elle rappelle l'anti-méthode déconstructionniste ; par le geste visant à faire miroiter une proposition en un kaléidoscope référentiel par-delà l'illusion de la littéralité ; refus donc de la capacité de la signification à régler le sens, comme le postule le vérificationnisme dont Wittgenstein montre l'erreur dans le *Tractatus*, dès sa première œuvre².

Cependant, au-delà d'un air de famille qui ne tiendrait que dans le flou d'un point de vue distant ou rapide sur la question, surgit très prosaïquement une différence manifeste³ entre le maintien de la déconstruction dans le lieu « extraordinaire » de la philosophie, contre l'entrée de plain-pied d'une pensée de et dans l'« ordinaire », chez Wittgenstein. Plutôt qu'un discours, tentons une petite expérience :

Des rêveurs ? Des songe-creux, des vagabonds, des pas-comme-les autres, qui marchent sur les eaux ou qui volent dans les nuages avec les oiseaux et les anges ? Alors là non, faites excuse, mais vous n'y êtes pas du tout. Un [philosophe], ça fait ses courses et ça a mal aux dents, ça se soucie du chômage et du Sida. Et quand il [philosophe], il parle des choses les plus banales, qui sont celles de tout le monde : de ses doutes, de ses joies, de ses colères, de ses peurs, de ses défaites, de ses étonnements, de son désir d'être autre chose, d'être autrement, de ce qu'il ne comprend pas, de ce qu'il croit comprendre dans les instants de sa vie qui sont les instants de tout le monde. Non seulement le [philosophe] ne vit pas ailleurs, dans un [arrière-monde conceptuel] lointain, mais il n'y a pas plus passionné, plus curieux de ce qui se passe en lui et autour de lui.

¹ COMITE INVISIBLE, *maintenant*, Paris : La Fabrique, 2017, p. 49.

² LAUGIER, Sandra, *Wittgenstein. Les sens de l'usage*, op. cit., pp. 81-82.

³ En-deçà de la légitimité critique de cette frontière ontologique.

La différence, il y en a une, c'est qu'il prend le temps d'y penser, de s'interroger, d'en parler : comme un enfant qui s'arrête devant le plus bête des cailloux sur le chemin et reste là, une heure peut-être, à le tourner et le retourner dans ses mains, à le peser, le caresser, le lancer, le regarder avec des yeux ronds comme des melons.¹

Il s'agit d'une très légère translation que nous avons opérée² de l'extrait d'un livre à travers lequel Jean-Pierre Siméon entend démystifier la figure souvent, sinon terrorisante, du moins impressionnante du *poète*. Elle nous semble révéler un certain devenir-humble de la philosophie prioritairement envisagée comme une « thérapeutique »³. L'activité philosophique, plus qu'une glose savante, est avant tout un exercice d'« attention », de même que, chez Rancière, la seule faute de la pensée n'est jamais le défaut d'intelligence, mais le manque de concentration⁴.

Le croisement que nous opérons entre cette acception de l'ordinaire poétique et philosophique n'a rien d'arbitraire. La poésie, envisagée non pas comme corpus de textes consacrés, mais dans le sens souvent vague et englobant qu'on lui prête, connaît un regain de vitalité depuis les années 1970, à travers la vogue des ateliers d'écriture.

Lorsqu'on écoute Jean-Pierre Siméon, cette dédramatisation, que nous tenons bien évidemment pour une condition *sine qua non* à l'entrée dans les textes (et l'une des explications centrales et nullement contingentes du peu d'audience des textes poétiques légitimes auprès du public), de condition nécessaire devient condition suffisante, voire seule condition. À le croire, « comprendre, c'est aimer. [...] Voilà, comprendre un poème, c'est accepter ses mystères, accepter de ne pas tout comprendre [...] »⁵. Il s'agit simplement d'entrer dans une « conversation intérieure », où l'« on a tous les droits », parce que « les sens du poème ne sont pas seulement dans le poème, mais en vous autant que dans ses mots » ; parce que « nul au monde, pas même le plus savant professeur d'université, ne détient la vérité d'un poème » – seule importe, fait la différence, une « concentration de toutes ses forces »⁶.

¹ SIMEON, Jean-Pierre, *Aïe un poète*, Le Chambon-sur-Lignon : Cheyne éditeur, 2014, pp. 11-12. Les mots et expressions remplacés sont, dans l'ordre : « un poète », « écrit des poèmes », « rêve », « poète ».

² Manipulation à considérer de plein droit comme un des outils légitimes d'une démarche spéculative qui entendrait se déprendre de l'exclusivité de la seule posture analytique, et du jeu de langage purement théorique et déductif.

³ LAUGIER, *Introduction : Métaphysique et/ou jeu de langage ?*, *op. cit.*, p. 8.

⁴ RANCIERE, *Le maître ignorant*, *op. cit.*, p. 86.

⁵ SIMEON, *Aïe un poète*, *op. cit.*, p. 44.

⁶ *Ibid.*, pp. 46-48 (cité dans le désordre).

Pourquoi pas, à la condition que la poésie soit un acte idiot... mais dans cette mesure, alors la poésie vaut l'Ikebana, qui vaut la marche en forêt... – Mais pourquoi, alors, à moins d'une forme de mystique du langage qui est bien le fond de l'affaire, dans ce devenir-idiot assez *New Age* de la lecture, accorder plus d'attention à la poésie qu'à autre chose ; or Siméon ne nous parle que de poésie.

Si l'on envisage l'ordinaire dans le premier sens qu'on lui a donné plus haut (*cela vous embête-t-il, cela vous choque-t-il que chacun lise comme il l'entende ?*), et si la question était autre ; non pas *cela vous embête-t-il ?* Mais, *cela vous suffit-il ?*

C'est une chose, en effet, de déclarer que le plus grand savant ne détient pas plus la vérité sur un poème que n'importe qui ; mais cela ne fait sens en réalité que dans le « jeu de langage », dichotomique et anti-intellectualiste qui fait toute la stratégie de Siméon ici (le cœur contre le cerveau, l'intime concentration contre l'analyse froide et distante...). Or, si la vérité est devenue une affaire privée, on se trouve davantage dans le *développement personnel*, qui est une autre question, esquive et ne résout en rien notre problème (contribue même à l'aggraver).

Ainsi d'un dispositif qui joue socialement l'*ordinaire* de la philosophie, les « cafés philosophiques » depuis les mêmes années : *tous poètes, tous philosophes*. Si cela non seulement ne nous choque pas, que l'on trouve même de telles entreprises formidables, alors reste à interroger le caractère potentiellement *magique* d'un tel cadre.

La question est donc de déterminer si l'on comprend le *philosopher* de la même manière dans tous les usages, quand on dit que Platon philosophe, ou qu'une classe de maternelle philosophe. En un premier sens, on pourrait avancer que les cercles et ateliers philosophiques donnent droit à un retour aux sources mythologique de la grande philosophie elle-même : retour à l'« oralité », retour à l'« enfance »..., à la non-technicité d'un « exercice spirituel », ou d'une « thérapeutique » ; au « désir naturel en tout homme de comprendre » (Aristote).

À nos yeux, il n'y a pas de problème à reconnaître que, la philosophie étant une affaire sérieuse et non gratuite, alors, toute œuvre philosophique, aussi complexe et « grammatisée » soit-elle, ne fait que répondre, élan vital parmi d'autres, à un problème qui est le problème de tout le monde. Que, en un sens, ce ne sont que les *éternels* pourquoi des enfants incessamment reposés.

Mais précisément, là commence le possible malentendu. Parce que, en même temps que Wittgenstein ramène la pensée sur terre, il démontre qu'en fait les penseurs les plus célèbres, célestes, n'ont fait que penser comme pensent les enfants ; l'enfant ne pose en effet jamais de

question d'usages : pas de *est-ce que ?* – mais des questions d'essences : *qu'est-ce que ?* Des définitions, dans le sens le plus métaphysique, et des *pourquoi ?*

En ce sens, et quoiqu'elle ait contribué, de façon incontestable et sans nuance possible, l'une de ses étapes charnières dans doute, à l'invention de l'« ordinaire », la méthode de Wittgenstein, en tant que méthode, n'est pas « ordinaire ». C'est une pensée, certes anti-méthodique, et anti-logiciste, mais pensée d'un homme rompu à la plus haute technique logicienne, et dont toute la quête incorpore le savoir, nullement modèle, mais tournure d'esprit ; corps, même en pensée, ou pensée en corps.

Ce que Wittgenstein a de profondément socratique, c'est que tout son acte philosophique dérive de bout en bout (et c'est la logique folle du sceptique) d'un long geste prolongé d'ironiste. Mystique *et* non mystique, les deux à la fois, absolument. Observateur attentif du monde autour de lui et esprit formé, pour autant, à la plus haute rigueur formelle. Penseur oral et pourtant graphomane. Et c'est dans ce dernier paradoxe que se retrouve le cœur du problème.

Rappelons-nous, pour comprendre ce point, la méthode de Rancière ; celle-ci reposait non pas sur un terme, mais deux concepts conjoints : la volonté *et* le texte. Or c'est bien le texte qui est le lieu à la fois de disjonction et de jointure entre la pensée ordinaire et la pensée extraordinaire, *grammatisée*, le même organe, chez Rancière qui, à la fois fonde, dans la tradition scolaire l'inégalité (la nécessité de l'explication) et s'offre, dans un sens très luthérien, comme lieu du salut, dès lors qu'on l'a débarrassé de l'Autorité.

Sous ce rapport, la méthode de Wittgenstein certes détonne avec le passage obligé de la tradition philosophique – celle d'être une activité de lecteurs – et s'apparente, à première vue au *philosopher* de tout le monde : en effet, explicitement, Wittgenstein ne réfère à aucun texte de la tradition ; mais ne se fie qu'à sa méthode, et donc à lui-même. En cela, certes, mais en cela seulement, il est cartésien. Cependant, des textes, sa pensée en laisse, devenus à leur tour matière de la tradition philosophique, dans son sens cette fois académique, et qui, par ailleurs, sont d'un accès difficile.

Dès lors, si l'on mène jusqu'à ses dernières conséquences cet enveloppement de la théorie dans la méthode, ce devenir-thérapeutique, et si, effectivement, la philosophie est rapportée à un geste des plus ordinaires (par-delà la tradition, la « grammatisation »), qui constitue bien le sens de la subjectivation comme conversion à la Nature en chacun ; si tel est le cas, sa thérapeutique, au-delà d'une seule note de bas de page méthodologique, pourrait-elle se

résumer à un oracle¹, tel le très fameux oracle inscrit au fronton de Delphes ? N'est-elle pas cet oracle lui-même ? « Connais-toi toi-même. » Soit l'exact inverse, en théorie, de la devise méthodique dont Platon est le père : « que n'entre ici que celui qui est géomètre ». Au départ de l'Histoire de la philosophie, dans le divorce progressif de Platon envers son maître, on trouve inscrite cette dialectique : la philosophie sera soit l'affaire de chacun, soit l'affaire des seuls convertis.

Wittgenstein, difficile, il l'est, non pas en raison d'une esthétique ou d'une conviction irrationaliste, comme c'est le cas à travers l'écriture d'un Deleuze ou d'un Meschonnic, qui sont difficiles dans un autre sens. Mais parce qu'il est l'un des devenir les plus singuliers de la conversion² ; l'une des entreprises les plus conséquentes, car déconstructrice, de l'édifice logique, lui-même scolarité pure. Quoique pensant par et avec le langage ordinaire, inventant l'ordinaire, son œuvre est tout sauf ordinaire, comme en témoigne son entrée, désormais, dans le patrimoine. Pour s'en rendre compte, il importe de ne pas oublier que ses livres n'ont pas grand-chose à voir avec les best-sellers philosophiques.

Mais au-delà de cette seule question du texte, pour continuer à explorer les formes du *philosopher*, n'oublions pas que Wittgenstein, plutôt que de dispenser un enseignement au sens classique, magistral, pratiquait avec ses étudiants une forme d'atelier de philosophie. Or précisément la question que pose le dispositif de l'atelier philosophique (parallèle à cette autre forme populaire qu'est le *café philo*), c'est celle du rôle de l'animateur, qui ne sera pas à proprement parler enseignant, mais pas non plus distributeur de parole. C'est d'ailleurs cette question du rôle qui distingue fondamentalement un tel dispositif délibéré et pensé, d'une discussion critique spontanée entre amis, que nous n'hésiterons pas à qualifier d'exercice de philosophie ; de même que les échanges que l'on tient à la sortie d'un film sont *de la critique cinématographique*, de plein droit.

Qu'on prenne, pour penser, un texte lisible (un conte, par exemple), comme cela se fait dans certains de ces dispositifs, et l'on verra, naturellement, de soi-même, sur la scène de l'assemblée, des discours parader qui donneront simplement le pédigrée de chacun : l'un analysera avec plus de finesse que l'autre ; ou référera d'emblée à Heidegger quand l'autre en ignore peut-être même le nom. Ce ne sont pas les questions qui distinguent, mais les manières de répondre. Si l'on en veut une preuve empirique, qu'on pense à cette récente idée

¹ L'important alors n'est pas le contenu de ses carnets (qui réalisent l'oracle singulièrement), mais que lire ses carnets, c'est apprendre à devenir-critique et à vivre ; de même qu'un écrivain en lisant d'autres poètes apprend plus à lire que ce qu'il ne s'intéresse au contenu et à l'effet propre de tel poème.

² Selon nos analyses de la section II.1, auxquelles nous rapportons le lecteur.

d'éditeurs, dont le principe est exactement celui-ci¹. Prenez une cinquantaine d'auteurs français contemporains, tous, quoiqu'extrêmement divers, adoubés par l'Université. Certains d'entre eux restent confinés aux cercles des lecteurs légitimes – quatre d'entre eux font partie de notre corpus d'expérience (Stefan, Beck, Quintane et Prigent) ; un autre (Michel Deguy) est le symbole vivant du poète philosophe. D'autres, parmi les auteurs de cet ouvrage collectif, sont les parfaits représentants d'une littérature que l'on dira *populaire légitime* (oxymore valide en temps liquide ; de même que « classique contemporain », ce qu'ils sont tous) : Annie Ernaux, Philippe Djian.

Posez à chacun la même question : *écrire, pourquoi ?* – pour laquelle tous ces auteurs sont sollicités au titre de leur pratique, de leur métier, en tant que technicien ou artisan du verbe, donc. On notera néanmoins une différence de taille entre ces auteurs, certains étant exclusivement « écrivain », quand d'autres redoublent leur œuvre esthétique d'une production théorique au moins aussi importante que la première.

Vous obtiendrez ce à quoi il fallait bien s'attendre : la figuration de ce que serait une discussion libérale sans l'opérateur critique d'un mur du sens, tel que les textes que nous avons placés au cœur de nos expériences. Autrement dit, un cumul d'idiosyncrasies, mais jamais de monde commun. En réalité, nullement une liste alphabétique comme elle est figurée sur la couverture et respectée en apparence dans le plan de l'ouvrage, mais une échelle des mérites, un classement ; et il faut bien reconnaître que la « copie » rendue par chacun ne fait pas le même effet.

¹ *Ecrire pourquoi ?*, Paris : Argol, 2005.

III.3 Déterminer la valeur des actes

III.3.1 Équivalence et *covalence*

L'*a priori* de la Littérature empêche qu'on touche au texte enfermé dans le cadre positif de l'idée d'œuvre. Ce paradigme ne laisse le champ, de façon binaire, qu'à deux types majeurs d'actes : lire de façon dite passive – qualification dont a été largement montré le caractère fictif, et connoté – ou active ; dans la naturalisation d'une fausse hétérogénéité entre *lyrique* et *critique*, reposant sur l'exclusion première du *pratique*.

Dans ce paradigme, une lecture non experte de l'incompréhensible ne peut pas faire sens, et plus fondamentalement encore, c'est l'incompréhensible, au sens où nous l'entendons, qui n'existe pas, ressaisi comme *alter-lisible*. Ce n'est, dans un premier temps, qu'en réhabilitant, qu'en rapatriant le tiers-exclu de la main, que l'on peut dépasser cette aporie. Cela ne peut cependant suffire, si l'on compte faire de la main non pas un mode intégré aux deux autres modes, comme moyen du dépassement de leur dichotomie, mais si on en fait le lieu *révolutionnaire* d'un nouveau paradigme post-littéraire. *Le tous créateurs* des Surréalistes, n'a jamais dépassé l'élitisme, et ce sont toujours les mêmes au final qui consacrent les artistes bruts... Si tout le monde se met à manipuler les textes, alors, on sera certes pairs de main ; mais la pensée demeure réservée aux seuls critiques.

Quoiqu'il ne le sache pas forcément, le lecteur qui de lui-même refuse un texte incompréhensible a déjà commencé à *jouer* avec lui, puisque c'est ce texte qui, dès lors qu'il cesse d'être littéraire, est sans début ni fin. On se trouve alors face au paradoxe suivant : par quel bout *faire entrer* quelqu'un dans un lieu où ils se trouve déjà ? À quelle condition ne pas rompre ce fil si ténu, et pourtant insuffisant, inexistant à ses yeux ?

Avant cela encore : quel sens y a-t-il encore, à ce point de notre enquête, à se demander si l'on a ou non lu un poème ? Est-ce une *didactique de la poésie* qu'on entend ici proposer ?

Maintenir coûte que coûte un signifiant, dont l'extension implique certaines déterminations d'acte, et l'associer à un corpus *a priori*, avant de considérer les textes singulièrement, est une surdétermination dont le fondement est peut-être le symptôme du désir d'une idée, ou d'un mode de vie, plus que de l'ouverture des sens : amour de l'ineffable, de l'*alter-compréhension*.

Autrement dit, si la poésie se définit bien par un corpus (et encore, ce n'est pas n'importe quel corpus qu'on entend alors indifféremment, mais certains noms de *grands poètes* qui

ressortent plus souvent), la *poésie* commence par être le nom d'un certain paradigme actantiel ; souvent implicitement entendu comme synonyme d'une certaine conception dominante du paradigme du « sujet lecteur », dont le sens est rarement précisé.

Penser le paradoxe d'un acte épistémique à dominante pratique

Nous l'avons dit, la littérature est un certain paradigme général dans le cadre duquel des textes ont été produits, qui font cercle avec celui-ci ; qu'on puisse faire autre chose de ces textes, ou que les schèmes de ce paradigme puissent se voir isolés formellement et portés indifféremment sur tout objet, c'est déjà – cette déliaison-là, le simple fait qu'elle devienne pensable – un *dépassement de la littérature*. Ainsi de la lecture « littéraire », concept qui en tant qu'il autonomise la lecture du texte est paradoxalement proprement post-littéraire.

Un concept comme celui de poésie, de même pour celui de philosophie, doit être envisagé non comme une chose, mais comme un problème¹, soit comme l'histoire d'une idée, sans laquelle on serait réduit à une reprise à zéro analytique – ce qui dit assez la nécessité vivante de ces concepts dans une « historicisation », au sens meschonnicien, de la pensée.

La détermination de notre problème n'est donc pas propre à l'un des sens qu'a reçus la poésie dans son histoire, des acceptions les plus lyriques aux plus techniques ; des plus « sensibles » aux plus « conceptuelles ».

Pour cerner le sens de certaines coagulations qui hypostasient une extension actantielle en extension textuelle (soit l'association *a priori* d'un acte donné avec un certain corpus, à l'exclusion d'autres), nous sommes ramenés à faire l'étude des jeux d'articulation entre *théorie* et *méthode*, indiquée par Starobinsky.

Prenons, pour illustrer cette question, le cas de l'extension du concept de « rythme » chez Meschonnic. En effet, au-delà de sa seule signification conceptuelle, en tant que condensé de théorie, il fait sens à déterminer et à se déterminer dans les jeux de l'extension d'acte qu'il enveloppe. À cette fin, nous suivrons le développement du *Traité du rythme* écrit à quatre mains par Meschonnic et Gérard Dessons.

Comme nous allons le montrer, le nœud à partir duquel nous ne pouvons plus les suivre, se trouve dans le jeu d'aller-retour en chiasme entre un sens global, ou maximal du rythme

¹ MESCHONNIC, Henri, DESSONS, Gérard, *Traité du rythme, Des vers et des proses, op. cit.*, p. 30.

(comme paradigme opposé à celui du « signe ») et un autre spécifique, d'étude de ce qui fait, à leurs yeux, le langage en propre.

Après avoir rappelé la fausse assimilation courante dans la poétique entre rythme et « métrique »¹ – vision qui conduit à limiter le rythme dans le langage uniquement à la poésie entendue dans son sens restreint, autant qu'à en faire un accessoire exogène au travail du sens, un moyen indifférent, ou un appareil² –, Dessons et Meschonnic rapportent ensuite cette acception étroitement technique du rythme à une conception métaphysique, puisque « dans le cas du rythme, Benveniste a montré que cette tradition remontait à Platon »³ ; plus précisément, cette vision strictement technique et insuffisante du rythme langagier est la conséquence d'une vision cosmique de la mesure⁴.

Le problème, selon eux, est que, envisagé comme « mesure », « période » ou « alternance de marques (temps forts, temps faibles) »⁵, le sens du rythme est alors le même pour toute manifestation rythmique⁶, et l'on rate du même coup le langage⁷. C'est ainsi qu'est produit le modèle du « signe » qui, d'une description inadéquate du langage, devient un paradigme théorique général, matrice épistémologique qui explique à la fois la distribution de la pensée en disciplines étanches, techniques, et à la fois leur caractère transversal dualiste⁸, offrant le panorama global d'une « conception discontinue *du monde* »⁹.

C'est à partir de ce point que les choses doivent être envisagées avec l'attention qu'elles requièrent, si l'on veut bien cerner le problème que pose leur argumentation. Selon eux, le langage a été raté, parce que la tradition philosophique n'a pas été capable de cerner son concept spécifique, qui est le rythme ; en cela qu'elle a décalqué sur le langage un concept extérieur, la mesure, qui convient à d'autres manifestations, mais rate le langage.

Cette définition [du rythme comme une alternance de marques (temps fort, temps faible) du même et du différent] convient parfaitement aux rythmes cosmiques et biologiques, que représente une sinusoïde idéale, Les jours et les nuits. Les marées. Dans les rythmes sociaux, l'usage montre que le rythme est de fait identifié à la cadence, régulière (le pas cadencé des militaires, les cadences de travail à l'usine). Le rythme alors est une sorte de métrique sociale que renforce la généralisation culturelle

¹ *Ibid.*, p. 23.

² *Ibid.*, p. 3.

³ *Ibid.*, p. 25.

⁴ *Ibid.*, pp. 23-27.

⁵ *Ibid.*, p. 33.

⁶ *Idem*

⁷ *Idem*.

⁸ *Idem*.

⁹ *Ibid.*, p. 37. Je souligne l'extension de la problématique.

des célébrations et des commémorations à des dates fixes (les centenaires, la fête des Mères, le jour de la Femme, ou de l'Enfant). Dans les arts, la musique est le domaine qui s'en arrange le mieux, du moins la musique classique. Mais le langage est le domaine auquel la définition courante convient le moins et où elle produit une situation critique.¹

Ainsi, en retour, cette fausse conception du langage, forçage de la structure des phénomènes non langagiers sur le langage marque l'élaboration du modèle descriptif du « signe » qui sert de matrice générale à une conception du monde, calquée sur le devenir-binaire du langage mis au pas de la mesure qui ne lui convient pas.

Le problème avec leur enquête sur les sens du rythme et qu'elle présuppose à nos yeux une spécificité au langage qui, en même temps, justifie le choix des exemples à partir desquels les autres manifestations rythmiques se trouvent désignées ; manifestations certes similaires, d'un domaine à l'autre, mais qui ne peuvent, sans autre étude, prétendre à en épuiser les usages et expressions. La concession est à cet égard révélatrice, car – et encore, faudrait-il enquêter davantage dans ce sens – admettons que cela soit vrai de la musique classique (au sens strict, et non au sens courant qui met ensemble Bach, Schuman et Boulez), est-ce vrai du free jazz ? Et en retour, à propos du langage, si la mesure ne dit pas le rythme dans le langage, elle dit en revanche très bien la métrique qui est une partie de l'expression langagière, de même que la musique classique est une partie de la musique.

Ils en tirent la conclusion méthodologique suivante :

L'universel de tradition convient assez bien aux rythmes cosmiques et biologiques. Il semblait, de toujours, aller parfaitement à la musique. Aux musiciens de voir. Ce n'est pas le problème du langage. Il n'en ressort que cette humilité : la pensée est toujours provisoire.

Nous nous accorderons complètement sur le principe qui, dès lors, implique, comme ils le disent, qu'on ne pourra déduire de cette nouvelle définition dite spécifiquement langagière² un universel équivalent à tout domaine, corpus ou expérience, sans autre enquête. Ainsi,

[...] dans la mesure où cette définition nouvelle du rythme apparaîtra comme spécifique au langage, il y aura à repenser alors ce qu'est le rythme pour la musique, ou la peinture, ou dans la nature. Ce sera, compétence par compétence, une occasion

¹ *Ibid.*, p. 33.

² Elle est retranscrite dans la suite de notre propos, nous la reportons pour la clarté de l'exposé, puisqu'elle n'est pas nécessaire à ce point de l'argumentation.

de penser. Une obligation même, au lieu de l'application routinière d'un prêt-à-penser.¹

Néanmoins, tout l'enjeu est dans le sens que l'on donne à cette précaution qui devrait, selon nous, revenir à interroger avec la plus grande minutie l'extension de la définition propre que l'on entend produire. Or c'est là qu'il faut rétrograder encore un peu et redoubler d'attention.

Car la spécificité peut vouloir dire deux choses entre lesquelles, nous semble-t-il, hésite leur définition. Le problème est de savoir si la spécificité se pense comme caractérisation (la musique n'est pas la poésie) ou comme fonction (seule la poésie, de toutes les manifestations rythmiques peut accomplir ce que les autres ne peuvent accomplir ; autrement dit, il s'agit de refuser la possibilité d'une substitution, de ce que nous nommerons ensuite *covalence*). La question n'est pas la même de savoir ce qu'*est* en propre le poème, ou ce qu'il *peut* en propre ; toute la question étant de savoir si, du point de vue du rythme, il peut ou non en propre ce qu'aucune autre expression rythmique ne peut accomplir ; deuxième sens de la spécificité que l'on entend derrière la précision comme quoi, malgré que chaque spécialiste ait à trouver son concept du rythme, le langage serait « le domaine auquel la définition courante convient le moins et où elle produit une situation critique » ; donnant autrement dit, *a priori*, au langage un statut *critique* particulier. C'est cette tension qui nous semble oubliée par leur développement.

Quelle est donc cette définition du rythme qui conviendrait seule au langage et aurait le privilège sur tout autre mode d'offrir un levier critique contre toute la métaphysique ; levier sans lequel toute critique demeurerait stérile à leurs yeux ?

[...] Il ne s'agit pas seulement de la possibilité d'une autre notion du rythme, mais de sa nécessité. Parce que c'est le langage qui l'impose. Il s'agit pour commencer, de retrouver, pour en repartir, l'ancienne définition du rythme chez Héraclite [...] Elle consistait en l'organisation de tout ce qui est en mouvement, par rapport à l'organisation formelle des choses fixes.

Il suffit d'y penser pour voir immédiatement qu'elle convient spécifiquement au langage, envisagé comme *discours*, non spécifiquement au langage envisagé comme *langue*. *Discours*, c'est-à-dire inscription de celui et de celle qui s'énonce, en parlant ou en écrivant. Car le discours est l'organisation de ce qui est en mouvement dans le langage. On peut alors redéfinir *le rythme dans le langage comme l'organisation du mouvement de la parole*, « parole » au sens de Saussure, d'activité individuelle, écrite autant qu'orale.

¹ MESCHONNIC et DESSONS, *Traité du rythme. Des vers et des proses*, op. cit., p. 27, *idem* pour la citation précédente.

Il s'ensuit [...] que la nouvelle définition n'est plus un universel. Elle n'est pertinente que pour le langage. Pour reconnaître sa *spécificité*.¹

Or c'est précisément au moment où ils affirment la démonstration de cette spécificité que nous ne pouvons plus les suivre. La première indication, mais pas encore la preuve la plus déterminante, du caractère pensons-nous tautologique de la démonstration, est qu'ils tirent leur théorie d'une définition qui chez Héraclite se dit de « *tout* ce qui est en mouvement ». À moins de présupposer, ce que ne dit pas explicitement ici l'usage d'Héraclite, que seul le langage soit en mouvement, l'implication n'est pas vérifiée.

Et c'est très important, parce que, une fois qu'on a identifié cette naturalisation, cette intégration subreptice du rythme dans le langage, il semble à bien y regarder que la *définition* ne détermine aucun de ses termes (langage n'est pas défini, et le discours est défini tantôt comme « l'inscription de celui ou celle qui s'énonce en parlant ou écrivant » et tantôt – le *car* ne fait pas sens – comme « l'organisation de ce qui est en mouvement dans le langage »). Mais c'est alors qu'à deux phrases d'écart, on fonde une première fois le rythme (soit « l'organisation de ce qui est mouvement ») comme évidemment langagier au sens du discours, et une deuxième fois, le discours, comme... du discours (puisqu'il se retrouve dans la deuxième acception, le sens du rythme).

Or, sous cette seule détermination formelle, ce sens du rythme prétendument spécifique au langage peut se trouver à l'égard des autres réalités où serait repéré *du rythme*, dans une situation exactement analogue aux différentes modélisations spécifiques du rythme, entendu au contraire de façon transversale comme *mesure*.

Ainsi, on peut très bien remplacer dans la définition « langage » par « musique », et « discours » par « composition », de même que la définition du rythme de Dessons et Meschonnic n'implique pas l'inexistence de la métrique, ou la négation *a priori* de celle-ci – sans quoi il n'y aurait pas de poétique de Hugo à laquelle Meschonnic a consacré un volume entier.

Cette définition, dès lors, nous paraît une matrice qui demande, pour dire spécifiquement le langage, elle-même d'être spécifiée. Dire, par exemple que, à partir de cette définition, il n'y a plus de sens à envisager la question de la prose et celle du vers séparément, est une proposition spécifique qui dérive de cette matrice conceptuelle, mais n'a de sens qu'à propos du langage, et bien évidemment pas en musique. De même que la définition syllabique du

¹ *Ibid.*, pp. 26-27.

rythme dans la métrique française n'a de sens qu'à propos du langage, et même « de la langue française », comme ils le relèvent très justement, tout en dérivant d'un concept, quant à lui d'un niveau d'indétermination formel équivalent à celui de la définition héraclitienne (« organisation de *tout* ce qui est en mouvement »), du rythme comme métrique.

Dire qu'un mode s'agence et s'exprime différemment selon les actes et corpus qui le réalisent (de façon dominante ou non, de façon quasi ou idéalement-homogène), n'implique pas ou ne permet pas d'expliquer, dès lors que l'on rapporte tel corpus exclusivement à cette dominante ; pourquoi, en effet, *a priori* ce corpus ou ce langage réaliserait mieux ou exclusivement ce qu'il a de commun avec d'autres corpus ou langages ?

Cela ne fait sens qu'à la condition que cette dominante diversement exprimée entre plusieurs corpus, langages ou systèmes sémiotiques se réalise en fait dans un agencement avec une dimension qui n'est pas propre aux autres valeurs envisagées ; et que c'est cette manière particulière de déterminer un terme propre à ce seul système qui est déterminante ; son agencement avec le terme commun, et non ce seul terme, dès lors qu'il accomplirait en un sens, d'un système à l'autre, une fonction ayant au moins un « air de famille ».

Lorsque nous parlons de dimensions propres, il faut poser qu'aucun mode n'existe en propre dans un langage, ou type de corpus ; parce que *la* pensée les conjugue tous, au départ. Simplement il existe des agencements, chances ou stratégies qui les conjoignent de façon particulière. Si un mode était propre à un langage, ou *au* langage, alors la « démonstration » de Diogène n'aurait pas de sens. En marchant, il enveloppe un « discours » qui vaut, en un sens, le discours qu'il aurait pu tenir à la place, et, d'un point de vue rhétorique, vaut même davantage ; et c'est en fait cette propriété de l'immanence des trois modes à la pensée, *a priori*, qui permet au Comité invisible, par ailleurs très habile et prolifique discoureur, dans *Demain*, de proposer la substitution définitive du geste au discours, ce dernier étant un reliquat de l'humanisme.

Dès lors, lorsque plusieurs modes d'expression se trouvent, relativement à un principe systémique, dans un rapport de substitution, il n'y a pas de raison, *a priori*, d'associer, de coaguler ce principe à un seul de ces modes, ou d'en faire, sans autre enquête, le moyen privilégié. Ainsi, dans un rapport purement rhétorique, au regard duquel le pouvoir de modélisation et d'explication n'a pas de valeur pour soi, si le geste ou l'image devaient s'avérer plus efficaces *a priori* que le langage, alors il conviendrait de remplacer la méthode discursive par la méthode philosophique de Diogène. N'imaginer plus que penser par performance.

Si le geste (au sens courant) a bien ici, dans un paradigme rhétorique, et non dans un paradigme théorique qui l'exclurait *a priori*, valeur de démonstration – sans être pour autant une démonstration –, faut-il admettre qu'il trace un paradoxal *devenir-pratique de l'épistémique* ?

Il s'agit, ici encore, de ralentir un peu. En effet, il existe un ensemble d'actes dans lesquels le geste de Diogène (se lever et marcher) prendra un sens pratique – quoique cela soit improbable, parlant de la marche en long et en large, mais on peut toujours imaginer qu'il soit en train de déplacer certains objets, ce dont on ne se serait pas aperçu –, et l'on peut même imaginer (sans entrer dans la question de ses motivations, ou en admettant le sens de l'immotivation), qu'il constitue un acte à part entière.

Autrement dit, le geste de Diogène n'a valeur de discours *qu'à ne pas être un acte* ; mais à être enveloppé en tant que geste et déterminé par un acte discursif. Autrement dit, se lever, ici, ce n'est pas un acte, c'est un des gestes d'un acte collectif qui est la discussion ; de même que nous le disions pour l'échange entre le professeur et l'étudiante de Fish.

L'acte n'est pas défini *a priori* par un *sujet*. Il n'y a pas de nombre d'acteurs inhérents à la définition d'un acte en soi ; de même que le nombre de corps distincts ne dit pas le nombre d'acteurs – ainsi, de l'interprétation spinoziste de la poussée¹. Étant donné un acte, par hypothèse, quelle est la différence, dès lors, entre un ensemble acte-acte enveloppé, d'une part, et un acte comprenant de manière immanente différents gestes que l'on pourrait virtuellement isoler et considérer chacun pour soi, mais qui ne prennent leur sens spécifique qu'à être constituants de ce seul et même acte ? Quelle est la différence, par exemple, entre d'une part, une performance (discours public, profération poétique, spectacle...) et d'autre part, une écriture ? Quelle différence entre l'écriture d'un journal intime, et celle d'une œuvre destinée à la publication ?

Eu égard à notre problème, le critère qui dessine une différence, dans cet ensemble, est le suivant : étant donné un acteur isolé arbitrairement, la question est alors de postuler si son rôle est ou non articulé, intriqué (conditionné ou déterminé) à au moins un autre rôle déterminé, à un autre acteur en mesure, non pas nécessairement de lui répondre, mais au moins de lui résister. Il n'est pas nécessaire d'étudier ici plus en profondeur la détermination exacte, ni même la possibilité d'un acte dont le déroulement serait immanent à un seul acteur (ce qui, hypothétiquement, dit la structure du sujet-cartésien). Même dans le cas d'une écriture sans

¹ SPINOZA, *Ethique*, *op. cit.*

adresse déterminée, et il en irait ainsi du cas idéal que se donne la création littéraire, qui est non pas de pouvoir être adressée à personne, ou à l'indéterminé, à l'incertain, à personne-tout-le-monde – vision romantique idéologisée de la création – mais de survivre à un contexte donné, en jouant dès lors à s'abstraire, car toute écriture avance stratégiquement, négociant avec un destinataire fantôme (pas même nécessairement conscient).

Quoiqu'il en soit donc de l'effectivité d'un acte-sujet, défait de tout son héritage, de toute habitation, de toute anticipation, crainte ou espoir, il est possible de faire la part entre deux types d'actes, selon la frontière de l'infléchissement réel ou supposé. De même que pour la différence que nous faisons plus haut entre la détermination d'un mouvement inerte et celle d'un mouvement vivant, il existe en effet, entre deux séries d'actes données, un premier ensemble où le comportement d'un acteur est expliqué de façon *suffisante* en le considérant comme un « circuit fermé », un deuxième ensemble dans lequel, sous cette seule détermination, son comportement demeure inexplicable, et requiert, pour être déterminé, sa réinscription dans un système de relation avec d'autres acteurs. Et nous ne parlons pas ici de la chaîne des raisons de l'action, au regard de quoi tout acte, en circuit-fermé ou en système, peut se voir réintroduit dans une série extérieure au seul acteur. Si l'on considère une correspondance qui, d'un point de vue manifeste, est un acte, au moment de l'écriture, où l'acteur est *seul*, la lettre qu'il écrit n'est déterminée qu'en relation avec celle qu'il a reçue, il est donc tout à fait arbitraire de parler de la rédaction d'une lettre dans un échange comme un acte ; c'est un geste, parmi d'autres, en réalité, sans quoi elle n'a pas de sens (ou plutôt, pas *ce* sens).

Ainsi, quoique dans le cas d'un discours, et dans celui d'une correspondance, la manière dont les autres acteurs influenceront différera fondamentalement, selon des déterminations tenant à la présence physique ou non, au nombre, à l'effet de masse ou d'intimité, etc. ; au fait que dans le cas de la correspondance, on ait accès à l'expression d'une image intérieure, quand, dans une foule, chacun est tenu et fondu dans un effet de masse ; le rôle tenu tantôt par un orateur, tantôt par le rédacteur d'une lettre est dans les deux cas intrinsèquement infléchi par le rôle et le jeu d'un ou de plusieurs acteurs donnés, entièrement définis.

C'est pourquoi si, d'un point de vue manifeste, la rédaction d'une lettre ressemble davantage à la rédaction d'un roman ou d'un poème qu'un discours devant une foule, en un autre sens, structurel, la rédaction de la lettre se rapporte davantage, à la scène de l'orateur, qu'à l'alcôve virtuelle de l'écriture (fût-elle alcôve au milieu de la foule, dans un café). Parce que, alors – et l'on ne parle pas du cas d'une écriture de commande, ou d'une rédaction

entrecoupée des retours d'un tiers, éditeur, ami – c'est habité de ses schèmes que se déroule son acte, déterminé par une anticipation, non par autrui, mais par l'image d'autrui, idiotie à soi-même, sans que, dans le cours de l'acte, cette image puisse se voir contredite par un surgissement effectif.

Ainsi, il n'est pas du tout pareil d'écrire pour publier, ou, sur la petite place privée d'un échange, de donner à lire le même texte à un autre... qui en infléchira peut-être le cours ; à moins que cela n'infléchisse la relation. On nous aura compris, il ne s'agit pas de redonner cours aux vieux clichés sur l'écriture littéraire pure, hors de toute communication, mais de voir en quoi ces clichés peuvent parfois faire sens, correspondre à la description de moments, peut-être seulement évanescents de ce qui appartient bien à certains actes d'écriture en rupture avec d'autres actes non pas même de dialogue, mais de communication ou de publication.

Dans ce sens, le geste de Diogène ne peut prétendre au statut d'acte pour être déterminé comme critique ; mais doit être réponse pour faire sens de manière critique. De même qu'une œuvre contemporaine ne peut être discours qu'à être déterminée par une *interprétation* ; d'où, comme nous l'avons déjà dit, le tour de passe-passe logique de l'art contemporain, où l'explication (qui est toujours médiation) est prise comme une publication, surnaturalisant l'idiotie de l'exégèse ; et impliquant un régime d'illisibilité ironique.

Si nous disions que ce geste de Diogène tient de la *performance*, c'est exactement au sens contemporain. Et dès lors, s'il est tout à fait capable de valoir, dans cet acte, pour un discours, son statut, sa valeur, en un sens, du point de vue de la réception est toute autre. C'est-à-dire, que, si Diogène avait argumenté, au lieu de se lever, certains n'auraient peut-être pas compris l'argumentation, mais tous auraient reconnu un discours, en cela que c'est la détermination propre de ce geste ; là où il est possible d'imaginer que, soudain, lorsqu'il se lève, l'exégète, par le regard duquel seul, soudain, ce geste pratique *devient* épistémique, comprend le mouvement comme substitut covalent¹ de l'argument, là où un autre spectateur pourra le rater, *en tant qu'argument*.

Certes, même un discours dans un autre agencement pourra prendre une valeur ambivalente aussi bien ; mais dans ce cadre discursif-théorique, le discours a valeur, « textuellement », d'argument ; quand le mouvement a valeur ironique d'argument. C'est le point de bascule actantielle du théorique au rhétorique, qui admet cette covalence-là ; mais se révèle de façon claire comme argument, par un acte lui-même interprétatif (*pourquoi s'est-il*

¹ Si l'équivalence désigne le point de fonction où deux valeurs deviennent purement interchangeable, par *covalence* nous désignons la possibilité pour deux valeurs, de s'échanger sans cesser de faire système.

levé ?). Dès lors change le régime, le cadre, ce qui peut expliquer son efficacité. On a ainsi souvent conclu trop vite à la plus grande lisibilité du geste sur la parole – un *a priori* intellectualiste en effet, nous fait penser que toute expression du corps est plus « simple » qu'une expression discursive. Mais ce que démontre le contemporain, c'est qu'un mouvement, dans sa valeur discursive ironique, peut être au contraire beaucoup plus ambigu, beaucoup moins lisible qu'un discours, requérant la saisie ironique de l'interprétation, du « changement de cadre »¹ beaucoup moins clairement conforme aux usages.

Cette valeur-discours des mouvements et objets n'est pas du tout la même chose que la tendance à la création d'œuvre mixtes, élaborant un discours par le relais et l'agencement de traits et gestes modalement distincts ; formant ainsi un ensemble sous forme de relais et passages, et non de substitution. Mais si on assiste à un spectacle de danse, qui manifestement, idiotement, dans ce que Goffman nomme alors « cadre primaire »², est devenir-lyrique pur du geste ; et que l'on nous dit après qu'il fallait comprendre là un discours sur le monde contemporain... ; c'est une interprétation, c'est un mode d'approche, c'est un choix ou une idéologie ; ce n'est pas l'acte dans ce qu'il a de manifeste ; et c'est le point de départ de tout, *dont* n'importe quoi.

In fine, se défaire du discours, c'est aussi laisser la place à l'élargissement du fossé entre les manières de comprendre ; la réduction du monde désert au champ différentiel des compétences, l'ouverture des « communautés d'interprètes ». Pour répondre à un discours comme à un geste, par un autre geste, il faut – ce que l'expression commune désigne très bien – beaucoup d'*à propos* ; soit une compréhension consommée de l'acte en train de se tisser, dans tel mouvement, telle suite de gestes, la même, parallèlement à l'acte qui la préside sous un autre rapport, et l'explique peut-être, au sens où chez les acteurs eux-mêmes, c'est ce sens qui, donné au geste, les déploie.

Le problème, dès lors, c'est que cette méthode elle-même, cette *performance* de Diogène est entièrement conditionnée par l'acteur implicite de la philosophie, prise au sens disciplinaire, cercle de regardeurs contemporains (lui et les spectateurs connivents) ; et quoique, en un sens, il affecte – « plagiaire par anticipation » – la posture de l'enfant de la Fable qui, nullement impressionné par l'apparat, s'écrie « le roi est nu », pour ne pas se laisser impressionner par les ornements dialectiques des éléates, il fallait être soi-même en mesure de les comprendre et d'oser un tel jeu du sens. Si le geste de Diogène a la valeur d'une

¹ Au sens de Goffman.

² *Idem*.

démonstration (c'est-à-dire qu'il lui est substituable, mais ne fait pas la même chose, et donc qu'il n'est précisément pas indifférent qu'on préférât l'un ou l'autre), c'est parce qu'il n'incarne pas ici simplement le « sens commun » d'un non-philosophe de métier qui dirait que tout cela n'est que verbiage ; sens commun auquel les penseurs de l'ordinaire ne se rattachent pas, pour autant, comme on l'a vu.

Il faudrait vraiment poser comme axiome le fait qu'il suffise de déclarer la société abolie pour qu'elle ne revienne pas d'elle-même, elle qui est immanente à l'être en groupe qu'est l'être humain, pour postuler que lorsque l'adolescent fêtard, décidant de ne pas réviser ses examens, déclare « faut pas se prendre la tête », ou lorsque la pensée de Wittgenstein, selon Rorty, nous permet de nous « libérer des crampes mentales »¹, cela ait la même valeur. Parce que, en un sens, ne pas reconnaître au moins un « air de famille » entre ces deux propositions et donc, dans une certaine mesure, une communauté d'esprit entre les deux, c'est reposer l'axiome d'extraordinaire de la philosophie ; mais sous un autre rapport, elles n'auraient la même valeur que dans le sens où le locuteur n'aurait plus aucune fonction dans la détermination de la proposition (ou plus largement du geste), où il ne serait pas lui-même l'étalon de l'usage ; et l'un s'en va à la plage ou dans un bar, quand l'autre fait miroiter indéfiniment le langage d'une manière si artiste qu'elle en provoque parfois une admiration à teinte mystique, dans ses carnets et cours dialogués d'Oxford pour lesquels manquera toujours au premier le diplôme...

Le geste ne devient philosophique que par l'enveloppement, la mise en système du discursif alors caché ; par la légitimation du philosophe qui viendra dire ici : il y a plus que simplement ce que d'autres voient. Ou alors, à renoncer une fois pour toute à la philosophie. Mais « l'adieu au langage »², cela se fait avant le traité qui lui dit adieu.

Ainsi, contre les apparences, peut-être que le geste de Diogène, dont on se dit qu'il ramène au corps, et donc au plus commun, au contraire tient de la philosophie dans son sens le plus « légitime » ; car dans le seul cadre discursif, le paradoxe de Zénon est difficilement dépassable et, de même, avant que Bergson entende donner la réplique discursive du geste de Diogène, ce qui lui offre l'un des fondements de sa propre théorie de la durée, c'est en substituant à la logique commune la *pureté* d'une démonstration algébrique que Leibniz résout à sa manière le paradoxe, en inventant par-là même le calcul différentiel. Ainsi, le geste de Diogène, en un sens, a la pureté scolaire d'un théorème – sa diction est invisible au non-

¹ MONDEME, *L'acte critique : autour de Rorty et de Barthes*, op. cit., p. 107.

² Titre d'une remarquable expérimentation floue et pétomane de Godard.

converti et comme nous le disions, le contemporain mime formellement le logico-mathématique.

C'est pourquoi, ce que la valeur discursive de cette distribution exprime spécifiquement, c'est l'élaboration théorique elle-même qui est propre au discours ; et si le geste de Diogène vaut une théorie, il n'exprime cette théorie que traduite dans le mode discursif covalent.

III.3.2 Interchangeabilité et réversibilité

Ainsi, lorsque nous disions qu'aucun mode n'est propre à un langage ou agencement donné, les expressions covalentes d'un même mode le sont, en revanche. C'est pourquoi on ne peut déduire, encore une fois, comme le fait Rancière, de l'homogénéité *a priori* de l'intelligence, une unité de méthode d'appropriation de tout acte ou de tout langage. Mais en même temps, il peut se trouver que certaines expressions requièrent de jouer sur deux tableaux, d'être elles-mêmes en traduction, de saisir à la fois le geste en tant que mouvement et en tant que discours, pour qu'il vaille autre chose que ce que détermine son cadre primaire (ou sens communément nommé littéral).

Dès lors, nous en tirons la conséquence que ces deux modes d'expression se trouvant articulés dans un rapport de substituabilité (le geste et le discours qui aurait pu lui être préféré), il n'y a aucune raison *a priori*, sans autre enquête, et surtout, aucune raison définitive déduite d'une quelconque essence distinctive ou constitution intrinsèque d'un système sémiotique, de coaguler un mode, un type d'acte à un corpus ou langage.

Mais il est non moins vrai que, précisément, s'ils sont covalents, ils ne sont pas équivalents, et qu'il devient dès lors nécessaire de se demander à chaque fois quels problèmes spécifiques se posent ou à quels problèmes eux-mêmes multiples répondent ces diverses formes d'exploration de la covalence ; dans quels actes, et selon quel problème, un mode d'expression donné trouve sa valeur spécifique ou sa plus grande valeur.

Enfin, cela implique que la valeur elle-même ne prend sens qu'à penser ainsi de façon circonstanciée, ouverte, mais en même temps non instrumentale, c'est-à-dire que le sens des usages ne se révèle qu'à maintenir le jeu de la covalence ; à dépasser la dialectique du Sens (hypostase d'une valeur, sous le principe d'une plus haute cohérence ou idée de la vie, de l'homme, du langage) et de l'équivalence fonctionnelle. Il s'agit de substituer au point de vue de la vérité une recherche de la spécificité ; malgré notre critique de leur conception du

spécifiquement langagier, sur ce principe, néanmoins, nous nous accordons avec Meschonnic et Dessons.

Ainsi, on ne part pas *a priori* du langage, ni du poème, ni de la philosophie. Mais d'un problème, et un problème requiert de s'inventer avec les outils d'élaboration de formes de vie qui sont les siens, qui impliquent, dans un mouvement symétrique à l'analyse du sens par les usages, qu'une analyse structurelle sans visée transcendantale *de* ces usages soit menée.

La poésie on ne sait plus ce que *c'est*, la philosophie pas plus. Ce que l'on sait, en revanche c'est que, en tant qu'« historicités », ces non-Être font sens à charrier avec eux tout leur devenir passé, la multiplicité kaléidoscopique de tout ce qu'ils ont pu être.

La poésie comme actes : homogénéité structurelle du domaine poétique ?

Par poésie, si l'on dépasse la question de l'homogénéité substantielle du corpus, et non des œuvres appartenant à ce corpus, ni du problème du sens de cette hétérogénéité historique, on peut vouloir désigner l'ensemble des actes qui sont, d'un point de vue ou de l'autre, déterminés *comme* poétiques. Le problème à maintenir le souci d'une homogénéité au concept de poésie est qu'il impliquerait la tenue concomitante d'une unité entre les actes. Or, *a priori*, traduire n'est pas exactement écrire, n'est pas exactement lire, n'est pas exactement performer, bien qu'*a posteriori*, ils puissent se retrouver compliqués dans certains actes au point qu'on ne s'y retrouve plus et que la détermination d'une dominante, sous les jeux d'hybridation, ne fasse plus sens.

Comme nous l'avons vu, ce qui se présente comme un acte doit toujours être analysé sous le double point de vue de l'enveloppement et de la complémentarité. Ainsi, s'il n'y a pas de lecture sans écriture, il n'y a pas de lecture d'un texte traduit sans traduction, de réception d'une performance sans *performance*. Voilà pour quelques évidences qu'il est bon parfois de rappeler en chemin, lorsqu'on entreprend une enquête critique – comme on remonte à la surface, pour mieux replonger.

À moins de prendre chaque acte pour soi, la question qui se pose dans ces articulations est celle de la relation de l'acte aux actes enveloppés, ou lorsqu'on a pris à tort un geste pour un acte, de ce geste aux gestes complémentaires ; et plus précisément le problème de la modalité de la relation : dépendance ou non, fidélité, rupture, fusion ou tension...

Ainsi, quoique dans l'écriture et la lecture d'un « même » poème, il y ait bien un terme commun identifiable, reste à déterminer si ce poème se dit dans le même sens dans l'acte de

son écriture, de sa lecture, de sa traduction, de sa profération ou encore de son analyse ? Ces actes, par ce lieu d'enchevêtrement qu'est le texte doivent-ils, sous le régime du texte se trouver homogénéisés, ou au contraire peuvent-ils entrer dans un devenir dynamique, tendu, où se joue tout l'empan des modes relationnels, le lieu en acte de cette « ville » qu'est le langage¹, selon la métaphore wittgensteinienne, dont l'enjeu est toujours le travail de son « brouhaha » consubstantiel ?

Ainsi, on se demandera toujours, lorsqu'une théorie parle d'un objet, selon quel usage actuel ou potentiel elle fait sens ; sinon à surdéterminer l'ensemble de ces usages d'un point de vue implicite non questionné. Dès lors qu'une quelconque proposition homogénéifie conceptuellement un ensemble d'actes parce qu'ils ont reçu d'un point de vue ou de l'autre une même désignation, ou parce qu'ils s'approprient un même objet, texte, ou corpus, pour la recadrer il faut toujours se demander si elle désigne en fait une *métaphysique* de lecteur, de traducteur, d'écrivain, de critique et si son point de vue peut être étendu au-delà de son site.

Le problème de la dialectique entre le texte et le lecteur n'est pas qu'elle désigne, d'un point de vue abstrait, une tension qui ne ferait pas sens ; mais qu'elle arrime la question à une résolution théorique et donc intrinsèquement dichotomique. Tout dépend encore une fois du jeu dynamique des problèmes.

Enveloppement et continuité

Deux actes peuvent être enveloppés, mais, cependant, ne pas pour cela impliquer une continuité, dépendance ou fidélité ; l'enveloppement peut être le principe même de la nécessité d'une discontinuité. Tout y est affaire, comme on va le voir, de réversibilité.

Par définition, la réversibilité – qui est de même modale et non *essentielle* – désigne un geste ou un trait qui prend sa valeur, dans le mouvement d'un acte, quand on dira irréversible, au contraire, un trait ou un geste dont la valeur doit prédéterminer l'acte, au sens où sa substituabilité ne fait pas le jeu de sa valeur, mais l'annule.

Il n'y a pas de meilleur exemple pour comprendre la charge de l'irréversible que la traduction. La traduction est toute l'éthique de la voix au sens de Meschonnic ; c'est pourquoi *avant* toute considération sur l'étendue locale ou le sens transversal de sa proposition théorique, nous la considérons, du moins originellement, comme une métaphysique de la

¹ MONDEME, *L'acte critique, autour de Rorty et de Barthes*, op. cit., p. 112.

traduction, et non de la poésie, ou du langage, au sens où une telle proposition pourrait entendre englober *a priori* l'ensemble des actes adéquats, vertueux ou véritables dans lequel se déploie le langage, à l'exclusion d'autres.

Parce que c'est dans la traduction que la théorie de Meschonnic fait son test, pour renverser son affirmation selon quoi c'est la poésie qui ferait le « test » du langage, envisagé comme adéquatement exprimé selon une description ; le rythme, contre l'erreur anthropologique-métaphysique du signe. C'est dans la traduction, en effet, qu'est éprouvé l'*ondulatoire* du langage ; et, contre les visions de l'intraduisible, que Meschonnic a toujours explicitement condamnées – et nous suivons avec profit l'analyse qu'il a livrée de l'intrication entre conception du langage et politique chez Heidegger – en revanche, la traduction est tout sauf une matière indifférente au langage. Le traducteur a une double responsabilité, un rôle de pivot éthique, en cela qu'il peut ou non étouffer la valeur d'un texte.

Mais cela tient à l'articulation particulière dans laquelle la traduction déploie non pas un acte relationnel, mais la mise en relation d'actes enveloppés. En effet, d'un point de vue éthique, l'acte de traduction léguant à un lecteur n'ayant pas accès au texte source¹ et cet autre acte où deux traducteurs discutent ensemble, jouent ensemble à traduire un même texte dont ils disposent tous deux, n'ont pas le même sens ; au point que ce qui est acte dans le premier cas est geste dans le second.

Et pourtant, il s'agit bien de deux « actes de traduction » (tantôt monologique, tantôt dialogique). Dans un cas, tous les gestes du traducteur, dans l'enveloppement des lectures potentielles de sa traduction, prennent un sens irréversible, quand, dans l'autre, alors qu'il s'agit du même texte, des mêmes gestes, mais du simple fait que l'autre est alors acteur, que les deux sont co-acteurs d'un même acte, alors tous les gestes deviennent réversibles, en jeux infinis, en dialogues, élargis et vibrant de la mise en jeu de la valeur ; virtualité vivante du langage-milieu ; contre lègue d'un texte origine d'un acte enveloppé.

On ne peut résoudre une fois pour toute la valeur de réversibilité en envisageant des échelles d'actes trop indéterminées ; des agglomérats de sens formels abstraits. Ainsi « discours », ne veut rien dire pour soi : parle-t-on d'un discours enregistré ou en direct ; fait à une classe, une foule ; qui est le public, et quelle conscience en a l'orateur... ? Le discours télévisuel, ainsi, est le type même de l'irréversible, quand, par exemple dans un discours en direct, on peut voir un geste manqué-réessayé, soudain prendre, dans le mouvement général

¹ Qu'il n'en maîtrise pas la langue ou alors, ne serait-ce que parce qu'il ne peut pas disposer matériellement du texte

de l'acte qui ne se restreint jamais à l'orateur mais s'étend à l'agencement dynamique entre lui et la foule, un sens particulier.

Interchangeabilité, réversibilité et détermination de la continuité des actes enveloppés

C'est au croisement de l'interchangeabilité et de la réversibilité que se caractérisent les actes du point de vue le plus déterminant, pour le problème que l'on pose comme la dialectique du réalisme et du conventionnalisme ou textualisme et post-textualisme : celui de la *continuité*. Il y a en effet une manière de reposer dans ces termes la question de notre « littéraire » : a-t-on lu un poème ?

La littérature, en effet – quel que soit le sens spécifique qu'on lui donne – n'est littérature qu'à s'inscrire dans un paradigme relationnel général de la continuité entendue comme un enveloppement d'actes successifs tous *irréversibles*, dans une répartition des rôles. Répartition des rôles ne veut pas dire nécessairement répartition des acteurs empiriques – l'auteur peut devenir lecteur, et, comme l'a montré Bourdieu, en un certain sens, social, c'est bien par une interchangeabilité générale des rôles dans une communauté de créateurs (pairs) que la littérature est devenue moderne.

Si l'on revient sur terre, considérons des situations, des corpus, moments, seul niveau à même de déterminer de façon sensée une configuration relationnelle, là où la détermination de celle-ci au niveau de la littérature ne peut que conduire à des forçages du sens.

Pour cela, la littérature pose toujours un acte de création dont la non-interchangeabilité est requise pour l'expérience : il faut qu'une écriture ait eu lieu, pour que je puisse lire. Autrement dit, que, même sous une forme minimale, quasi imperceptible, en lisant, je ne sois pas capable d'anticiper ce qu'aura été singulièrement ce texte, une fois que je l'aurais terminé¹ ; sans quoi, précisément, écrire et lire seraient devenus équivalents, cas-limite (théorique) de l'interchangeabilité pure. Ainsi, même concernant l'œuvre la plus stéréotypée, il y a toujours au moins un détail qui soit à même de me saisir : la couleur d'un vêtement, une réaction inattendue (mon schème est au moins *précisé* et requérait le texte pour effectuer une lecture complète) ; point de non-interchangeabilité théorique suffisante.

¹ Selon la mécanique décrite par Eco, dans *Lector in Fabula* ; qui tient de la temporalité de l'acte, rapport d'anticipation vrai pour tout texte, d'un calligramme, à un roman ; ce n'est en effet toujours qu'imparfaitement qu'on pose qu'un calligramme ne se lit que d'un coup, en parallèle, en aller-retour, le regard trace ses sillons, pour revenir à l'image, *et vice versa*.

Mais si la non-interchangeabilité est le principe suffisant de la lecture, de toute lecture, c'est en plus de cela l'irréversibilité de l'écriture qui donne son sens spécifique au paradigme littéraire. Irréversibilité et non-interchangeabilité sont les deux conditions du sens du paradigme littéraire comme paradigme de la continuité de la parole, de la voix ; et cette continuité est garantie par un régime de lisibilité. Rapportée au point de vue de l'acte, l'appropriation lyrique de l'agencement de ces deux principes ne pose jamais de problème, aussi longtemps que le texte est compréhensible, comme on l'a vu ; devient fortement inévident, dès l'incompréhensible, raison pour laquelle on a tendu à en faire le lieu maximal de l'écriture et donc le *sommet* de la littérature.

Il est tout à fait vrai que l'incompréhensible, du point de vue de l'acte d'écriture, est le lieu qui donne à la dimension *ondulatoire* du langage sa plus haute valeur ; celle de valoir malgré la non-réalisation du principe corpusculaire ; quand, dans nombre d'autres usages, l'ondulatoire ne peut valoir pour soi, et même ne faire sens qu'à *servir le corpusculaire* ; d'où le mythe tenace des deux langages, de l'art séparé de la communication, séparation qui charrie toujours celle entre élite et peuple, même si elle ne dit pas son nom.

Néanmoins, à moins de n'être pensé que du point de vue de l'écriture qui envelopperait nécessairement un acte continu, l'incompréhensible, pour faire sens, requiert que la lecture refuse, tout en le nécessitant, le point de vue de l'écriture. Car la réussite de l'écrivain est l'échec du lecteur, et cet échec est une chance, celle de l'ouverture d'une autre communauté ; à la condition néanmoins qu'on pense la possibilité d'un sens à cet échec.

Il s'agit de maintenir un texte qui, dans l'acte d'écrire, pour l'écrivain, peut faire valeur, de manière vitale, sans avoir à dire quelque chose de clair ; sans pour autant que le respect du texte implique de se réinscrire dans la continuité de l'acte ; et donc le respect peut soudain se renverser et signifier la réversibilité maintenue dans l'enveloppement actantiel lui-même.

Rapporté à un acte de lecture lyrique, soit l'incompréhensibilité pourra être résorbée dans le jeu d'une performance qui joue autrement au texte ; soit, dans la lecture au lit, il ne *jouera* plus structurellement. On peut imaginer que soient substitués à *l'acte de réception*, à la lecture, le geste et l'écriture – c'est le saut post-littéraire ; le dépassement du couple œil-cœur, par cet autre : main-(bas)ventre. Et de fait, on autorise alors le lecteur à devenir-écrivain, de même que tout auteur, pour écrire, joue à la tique avec ses devanciers, lit, relit et prend ce dont il a besoin (un rythme, un personnage, un jugement, une couleur...). Permission formidable, mais sortie définitive du problème, puisqu'il n'y a plus lecture du tout, donc ici hors-sujet.

L'incompréhensible s'ouvre dès et par le maintien de l'acte de compréhension, dès la discontinuité, le refus des raisons de l'écriture, tout en maintenant la trace de cette écriture, le texte. L'incompréhensible ne rompt jamais définitivement le fil, tout en refusant de le reprendre, de le continuer, pour le défaire. Quelque chose nous est donné qui ne se suffit pas pour nous, qui nous « appelle », au sens où l'entendait Iser, mais qui, pour cela, demande que l'on sorte du paradigme littéraire où le lecteur se trouvait potentiellement enfermé : maintien du texte, mais invention d'un acte.

Ainsi, il ne pouvait s'agir, comme l'a fait Fish, de prendre n'importe quoi, n'importe quel texte. Cela ne veut pas dire *a priori*, un « grand auteur », cela aurait pu – jusqu'à preuve du contraire – être le texte de n'importe qui ; voire de n'importe quoi, qui serait devenu alors quelqu'un, pour repenser, par l'absurde, à l'hypothèse de la singularité dans le domaine des intelligences artificielles. À l'inverse, il ne suffit pas qu'un être humain décide de mettre quatre noms propres en croix pour avoir créé une œuvre qui ait une autre valeur que celle d'une idiotie d'exégètes.

III.3.3 Comment délimiter un acte de lecture : études de cas

Devenue action, toute méthode fondée en homogénéité par la théorie qui la force, tout acte de lecture naturalisé est toujours point de départ absolu. Une lecture formaliste, si elle se pose comme méthode, homogène, commence radicalement par imposer un ensemble de gestes réflexes ; et devenus pour l'expert absolument immédiats, naturels, ils ne sont pas moins pour lui, alors, de « premier degré », que la recherche de la signification et de l'effet pour le lecteur de roman. Quel qu'il soit, du plus commun au plus expert, tout acte de lecture qui dans son déroulement ne rencontrera pas d'empêchement, constitue une pure action ne requérant pas plus d'appropriation dans l'acte – quel que soit le degré de scolarisation de l'acteur implicite qu'il enveloppe – qu'elle n'en produit. Ainsi, la technique naturalisée est aussi *rapide* que l'acte le plus spontané.

Où passe donc la différence, quel est le point qui requiert, qui marque la conversion ? Ce n'est, comme nous l'avons dit plus haut, aucun geste en particulier *a priori*. On peut apprendre à quelqu'un, ou il peut l'apprendre, un geste nouveau, sans que pour autant n'ait lieu une conversion.

Il n'y a de continuité dans le régime esthétique qu'à la condition que, dès l'acte, il n'y ait pas de rupture, de passage à un autre niveau ou de conversion. Autrement dit, il faut que la

disposition de l'acte soit la même pour tout texte, la structure d'acte ; et que celle-ci ne se transforme, ne se complique, qu'à l'aventure de l'effet des textes qui la modèlent quand elle tente de s'en saisir. Il faut qu'il n'y ait pas de degrés, de niveaux, de parallèles, mais une seule structure d'acte, conjoignant diversement l'ensemble des gestes et traits qui, en droit, ne peuvent être pensés par essence comme compatibles ou non ; mais se révèlent agencés ou non, exclusifs ou non, selon les actes.

Il n'y a qu'un acte, la lecture. Et des textes qui impliquent que, dans cet acte, les gestes (non séparés *a priori* de façon modale) soient ou non homogènes, hétérogènes. Gestes qui, pour beaucoup ont été inventés par l'aventure de l'expertise ; et donc par l'action restrictive, la coupure créée non par une différence de mode, mais par une action de fermeture, d'exclusion, d'homogénéification *a posteriori*. Ceux-ci, dans l'acte incompréhensible, ont tous lieu, sans distinction *a priori*.

Si l'incompréhensible est l'inverse de la conversion, c'est donc que jamais il ne requiert de commencement ; c'est donc qu'il a toujours commencé. Cela signifie aussi bien que jamais aucun geste n'y est requis en particulier ; mais tout autant, signifie que jamais aucun geste n'y est non plus proscrit ; c'est dans et par l'aventure de l'acte que chacun fait sens, et non en tant que fonction d'une structure fixée *a priori* ; une aventure sans commencement radical, avec un lieu spécifique mais qui n'est pas un lieu absolu, ou coupé ; un milieu et non une origine ; un double infini, et non un retour à l'origine vers l'infini voilé.

Pour envisager cette question technique, nous voudrions prendre l'exemple contrasté de la lecture serrée de deux passages, l'un qu'à première vue on dira parfaitement lisible, l'autre qui est l'exemple type d'un incompréhensible, selon nos concepts ; nous commencerons par le compréhensible, pour prendre ensuite le second, en contraste, afin de déterminer le point de rupture entre les deux. L'idée est de discerner l'extension actantielle maximum d'un acte de *lecture* traditionnellement dit de premier degré ; étant entendu que ce ne sont jamais les gestes ou traits qui définissent l'acte, mais l'agencement général dans lequel ils se trouvent ou non exclus – selon la manière qu'a le texte de répondre (se conformer, résister).

Nous dégagerons deux actes : lecture de roman/lecture d'extrait ; lecture d'extrait qui s'avère la forme que prend l'incompréhensible dès le refus que le coma ait le dernier mot, et par-là raison du non-converti. Il s'agira d'une aventure modalement *impure*, ni critique, ni lyrique ni pratique, *a priori*, ouvrant à tous gestes, même les plus fréquemment considérés comme anti-poétiques (ainsi du résumé qui nie la valeur à être un acte irréversible, mais non en tant que geste dans un espace de réversibilité) et il s'agira d'une aventure attentive à tous

traits, même les plus techniques (et en-deçà des querelles de chapelles théoriques) – dont la valeur de même est corrélée à l’acte qui les saisit, non chargée d’une valeur déterminant l’acte.

III.3.3.1 Description de l’acte de lecture de roman – étude sur la base d’une expérience : un incipit de Houellebecq

Le hasard de la bibliothèque à côté de laquelle nous rédigeons cette page a porté ma main, pour le premier extrait – à la recherche d’un livre que je présumais *facile*, du point de vue stricte de sa *compréhensibilité* – sur l’incipit du roman *Plateforme* de Michel Houellebecq¹. Pour l’autre exemple, j’ai choisi de reprendre un des textes que nous avons travaillés avec les élèves, un poème de Christian Prigent, extrait de *Dum pendet filius*. Dans les deux cas, nous porterons donc notre attention sur une unité textuelle d’*échelle* réduite, permettant le double travail de la reprise et de la visée exhaustive, dans le cadre d’une unité définie.

Mon père est mort il y a un an. Je ne crois pas à cette théorie selon laquelle on devient réellement adulte à la mort de ses parents ; on ne devient jamais *réellement adulte*.

Devant le cercueil du vieillard, des pensées déplaisantes me sont venues. Il avait profité de la vie, le vieux salaud ; il s’était démerdé comme un chef. « T’as eu des gosses, mon con... me dis-je avec entrain ; t’as fourré ta grosse bite dans la chatte à ma mère. » Enfin j’étais un peu tendu, c’est certain ; ce n’est pas tous les jours qu’on a des morts dans sa famille. J’avais refusé de voir le cadavre. J’ai quarante ans, j’ai déjà eu l’occasion de voir des cadavres ; maintenant, je préfère éviter. C’est ce qui m’a toujours retenu d’acheter un animal domestique.²

La question *qu’est-ce que comprendre ?* est indissociable d’une opération spécifique : celle de la *paraphrase*. Comme l’a montré Bertrand Daunay, la disqualification scolaire de celle-ci, dès l’institutionnalisation de l’école moderne, tout en passant sous silence le rôle central que l’exercice a pu avoir dans la tradition rhétorique classique, est le symptôme, sinon l’opérateur de l’édification d’une dichotomie entre « compréhension » et « interprétation ». Si la paraphrase n’a pas à être intégrée à l’école, si elle en est même rejetée, c’est au nom de son évidence ; contrairement à l’interprétation, méthodique et toute intellectuelle, la paraphrase, nullement positive, ne serait que le signe d’un défaut de clairvoyance, le signe d’une lecture

¹ HOUELLEBECQ, Michel, *Plateforme*, Paris : Flammarion, 2011.

² *Ibid.*, p. 11.

au premier degré, inférieure à la lecture littéraire¹ et, qui plus est, une profanation du Grand texte².

Comprendre, en acte, n'est pas toujours devoir consciemment paraphraser ; mais la paraphrase en tant qu'opération d'élucidation³ – le détour par lequel, en fait, on tente de résoudre une résistance à la compréhension – constitue l'acte de lecture spécifique dont l'analyse nous permet de décrire l'acte de compréhension. Il n'est en fait rien d'autre que l'explicitation du jeu d'échanges de valeurs qui est enveloppé dans toute lecture, *pour comprendre*, même lorsque le processus est vécu comme immédiat, transparent.

Pour prendre l'expérience selon différents angles successifs, on commencera par le critère du *tout comprendre*, tel qu'il a été esquissé plus haut, et dont la première traduction pratique est l'exercice du *résumé* :

Un homme de quarante ans, une année après la mort de son père, se remémore la sensation de « tension » et les pensées « déplaisantes » qui lui sont venues devant le cercueil, après qu'il avait, dans un premier temps, refusé de voir le « cadavre ».

Ce résumé, l'un des plus lapidaires possibles (visant la situation et ses enjeux), souligne que l'incipit – *in medias res* – est très maigre en informations sur la situation et l'identité du narrateur : un repère temporel relatif, mais pas de date, aucune information sur le lieu, aucune autre information sur le narrateur que son âge – par inférence : on sait qu'il est membre d'une fratrie à travers le « T'as eu des gosses mon con... » ; probablement (mais ce n'est pas certain), tous de la même mère : « t'as fourré ta grosse bite dans la chatte à ma mère » ; tous encore vivants ?

Néanmoins, si, contrairement à une scène d'exposition classique, cette distribution minimale de l'information laisse le lecteur face à une représentation globale peu contraignante, aucune information nécessaire à la compréhension du passage n'est omise.

Si l'on prend cette fois l'incipit dans sa linéarité, phrase après phrase, en *détextualisant* le passage, et en niant les principes d'intégration sémantique – en faisant, pour s'en rendre compte, l'exercice d'isoler des segments homogènes, et de les prendre chacun comme un tout – on constate qu'aucun de ces segments, pris individuellement, aussi indéterminé soit-il dans son référent exact, n'est incompréhensible. Davantage, il est possible d'identifier des sous-

¹ DAUNAY, *Eloge de la paraphrase*, *op. cit.*, p. 30.

² *Idem.*

³ *Idem.*

ensembles sémantiques ou thématiques du texte, sans que ne surgisse, par cet acte, une résistance ou un problème.

Pris isolément, ils ne posent aucun problème – quel que soit leur niveau d'intégration ensuite à la lecture totalisante – nous y reviendrons, dans le seul cumul des zones du texte, aucune n'est laissée incomprise, prise pour soi.

Ainsi, une première lecture d'ensemble, longitudinale, agençait, par le résumé, les extraits suivants, passant les autres sous silence, qu'ils développent un point enveloppé dans l'un des segments, ou qu'ils soient *jugés* inutiles à ce niveau englobant (tout comprendre = prendre ce que l'on retient *comme le tout* et occulter le reste). Ils sont donnés ici dans l'ordre structurant du résumé, et non du texte :

- 1) « Mon père est mort il y a un an. »
- 2) « J'ai quarante ans. » – information donnée dans un développement, mais jugée centrale.
- 3) « Devant le cercueil du vieillard, des pensées déplaisantes me sont venues. »
- 4) « Enfin, j'étais un peu tendu, c'est certain. »
- 5) « J'avais refusé de voir le cadavre » – information donnée dans un développement, mais jugée centrale.

Si l'on reprend cette fois dans le sens de la linéarité du texte, les « zones » passées sous silence par le résumé sont les suivantes :

Première zone :

« Je ne crois pas à cette théorie selon laquelle on devient réellement adulte à la mort de ses parents ; on ne devient jamais *réellement adulte* »

Énoncé de vérité générale modalisé¹ ; pas nécessaire à la logique suivie par le résumé.

Deuxième zone :

« Il avait profité de la vie, le vieux salaud ; il s'était démerdé comme un chef. “ T'as eu des gosses, mon con... me dis-je avec entrain ; t'as fourré ta grosse bite dans la chatte à ma mère. ” »

Développe « des pensées déplaisantes me sont venues » – donc zone enveloppée par le point 3 du résumé.

Troisième zone :

¹ Nous laissons la modalisation de côté ; elle pourrait offrir une information par inférence sur le narrateur.

« Ce n'est pas tous les jours qu'on a des morts dans sa famille. J'avais refusé de voir le cadavre. J'ai quarante ans, j'ai déjà eu l'occasion de voir des cadavres ; maintenant, je préfère éviter. C'est ce qui m'a toujours retenu d'acheter un animal domestique. »

Développe « Enfin, j'étais un peu tendu, c'est certain. »

D'un point de vue sémantique, toujours, la manière dont nous avons structuré le résumé montre qu'un ensemble d'indices permettent sans problème, par la clarté des énoncés et le caractère commun de leur contenu, d'esquisser la situation et les enjeux du passage ; parmi ces segments qui articulent la scène dans sa globalité, un ensemble second de passages développent ce que ces segments premiers ont synthétisés : *pensées déplaisantes* et *tension*.

Sans même chercher à comprendre ces développements, on s'aperçoit, dans le premier cas, que les idées en question concernent non pas le narrateur lui-même, mais la vie de son père et ses relations sexuelles avec sa mère ; la seule expression « grosse bite », passant dans la tête de quelqu'un contemplant le corps mort de son père suffirait à justifier sans plus d'examen le « pensée déplaisante ». L'effet recherché chez le lecteur par l'expression « chatte de ma mère » est trop évident pour qu'il doive être commenté.

Dans le deuxième cas, la tension, dans ce contexte, est tellement attendue, qu'elle n'a pas à être justifiée ; l'ensemble des raisons et considérations qui la développent sont tout aussi évidentes : rareté de l'événement ; refus préalable de voir le corps et de voir *des cadavres* en général. Seul le dernier énoncé qui, pris pour lui-même (donc, sans la relation logique), est absolument transparent, détonne et attire l'attention dans cet ensemble, pour la simple raison d'une mention sur le rapport aux animaux domestiques, dans un passage consacré à la mort du père.

Dans le premier cas (*pensées déplaisantes*), le caractère déplaisant saute aux yeux, si bien qu'il n'est pas nécessaire de porter une attention supplémentaire aux détails du développement ; dans le deuxième cas (*tension*), les informations n'apportent pas d'élément significatif à ce qu'ils développent, si bien que, dans une lecture d'ensemble, dont l'échelle est celle du roman dont ce passage ne constitue que l'ouverture (1/300^{ème} de son volume global) et dont l'horizon justifie que l'on n'approfondisse aucune de ses parties, rien ne pose problème ; rien ne retient l'attention d'une lecture orientée et s'organisant à l'horizon du genre romanesque.

Pour revenir à la constitution du résumé initial et à ce qu'il nous apprend de cette lecture, nous noterons qu'un seul des segments ensuite identifiés n'avait pas été intégré, celui de *vérité générale*. En effet, il contraste avec l'ensemble, par cette position précisément.

C'est pour cette raison qu'il n'a pas été intégré au résumé (orienté sur la « dominante narrative », et non sur la « dominante critique » du passage). Néanmoins, ce *passage sous silence* ne révèle pas de problème de compréhension (non pas qu'il ne puisse susciter de question), de rupture fondamentale, ou de manque d'organicité manifeste ; en effet, il s'enchaîne parfaitement avec la première phrase, d'un point de vue thématique.

Le parcours que nous avons proposé ici dans cet extrait offre une des possibles explicitations des mécanismes souvent conjoints, qui fondent et produisent une compréhension transparente, jugée à tort comme immédiate, ainsi que suffit à le montrer le rapport absolument démesuré entre l'expérience de la lecture et son redéploiement dans la paraphrase *explicitante* (quasi-burlesque, de ce fait) – de même que le caractère infini de la description exhaustive d'un coin de table par l'écrivain Ramón Bonavena, inventé par Borges et Bioy Casares¹, au lieu de montrer l'inadéquation du langage aux choses, montre que les choses, dans leur absolue simplicité, ne sont qu'une approximation de l'infinie complexité de tout ce que révèle, déploie et invente le langage – simplicité dont le nom est l'habitude...

La transparence n'est jamais plus *réelle* que la tentative surdimensionnée d'enserrer dans l'exactitude, soit de ralentir le flux du temps, en l'allongeant infiniment, *Livre de sable*, expression borgésienne, également. La différence tient du sentiment – lisant ainsi, on n'a pas même effleuré l'infini effeuillage de cette page en laquelle pourrait s'engouffrer le rêve non moins infini de ses lectures possibles, et même *impossibles* (délirantes, « fausses »...).

Tout y est facile, parce que rien ne résiste à la transparence d'*une* signification, rien ne semble, soudain, s'y soustraire, localement, là où parfois, dans un texte absolument transparent, dans son ensemble, peut surgir une phrase, une formule obscure ou inassimilable, sorte d'erreur, dès lors caillou sur le cours d'un torrent de sens limpide, mais contre lequel l'eau s'écoulera, rapide, et négligente, l'érodant à force de temps.

Le temps des questions et des petits cailloux

On a tout compris ; rien ne semble, à première vue, justifier que l'on *reprenne* la page ; pas même, comme dans certains des textes parmi les plus classiques, l'intuition d'une mise en suspens de certains éléments dont on pressent, confiant, par *habitude*, qu'ils trouveront quelques pages plus loin de quoi se reposer sur le sol stable du texte ; incipit-exemple

¹ BORGES, Jorge Luis, BIOY CASARES, Adolfo, *Chroniques de Bustos Domecq*, Paris : Robert Laffont, pavillons poche, 2011, pp. 21-29.

paradigmatique d'un texte qu'on aura trouvé facile, au sens où il ne nous aura posé aucun problème.

Mais il en va de même d'à peu près tout ce qui constitue les fondations, limites et points de fuite du *monde*, qui ne nous paraissent évidentes qu'aussi longtemps qu'on s'autorise à ne pas les reformuler, ni les questionner – et il entre sans doute, là-dedans, plus de « mauvaise foi » qu'on ne croit.

Ainsi, sans sortir du seul angle adopté jusqu'ici, et sans porter sur le même texte un regard « autre », expert, qui justifierait que l'on postule que ce qui apparaîtra alors ait pu échapper *par principe* et non par inadvertance, étourderie, manque d'attention¹ au non-expert et ne puisse lui apparaître, quelle que soit l'intensité de son attention – par manque d'aptitude – ; demeurant dans la perspective adoptée au départ, comme exclusive – l'angle sémantique – en le reprenant, uniquement, l'approfondissant, en ralentissant le flux de la lecture et en refusant l'angle tantôt global, tantôt segmenté (niant le texte), soudain le texte s'en trouve transfiguré – comme sous l'effet d'un « gros plan » à la manière dont Benjamin le commentait :

Grâce au gros plan, c'est l'espace qui s'élargit ; grâce au ralenti, c'est le mouvement qui prend de nouvelles dimensions. Le rôle de l'agrandissement n'est pas simplement de rendre plus clair ce que l'on voit « de toute façon » moins nette, mais il fait apparaître des structures complètement nouvelles de la matière [...].²

Ainsi, d'une autre déambulation, d'un autre rythme, d'une danse autre de la pensée et de la chose, surgit un autre texte, une expérience autre ; sans pourtant que ne soit rompu le fil de la continuité dans les dispositions. C'est le même œil, dans ses multiples focales que rend continu la caméra, et une différence purement quantitative inclut un saut qualitatif ; c'est avec les mêmes moyens, mais d'une autre distance qu'on fabrique deux mondes sans commune mesure, dans et par-delà le même objet ; « il est bien clair, par conséquent, que la nature qui parle à la caméra n'est pas la même que celle qui parle aux yeux. »³ Mais entre l'œil et la caméra qui n'est rien sans l'œil, il n'y a pas de rupture réelle, un devenir-transhumain de l'œil dont, en réalité, on peut penser que le livre, auparavant, avait anticipé la reconfiguration : le livre est, d'un point de vue phénoménal (par le retour sur le même qu'il offre à la pensée) l'anticipation de l'invention de la focale.

¹ RANCIERE, *Le maître ignorant, op. cit.*, p. 86.

² BENJAMIN, Walter, *l'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité*, in BENJAMIN, Walter, *Œuvres III*, Paris : Gallimard, folio essais, 2000, P. 305.

³ *Idem*.

Retour sur la mort du père

Prenons, dans l'ordre du texte, le rapport, pour commencer, entre ce qu'enveloppe le résumé et l'énoncé de vérité générale modalisé. Si cet énoncé ne pose pas de problème à la lecture rapide, c'est encore une fois, d'une part, parce que la continuité thématique implique qu'il soit tout à fait attendu de tenir ici une réflexion sur un pareil sujet, d'autre part, parce que, par son contenu conceptuel, si on l'y rapporte uniquement, l'énoncé ne pose pas de problème. Il réagit à un lieu commun, entendu, comme une « petite musique », *un peu par chacun*. Néanmoins, si l'on s'y arrête, et si on l'isole, en tant qu'énoncé dialectisé, il laisse ouverte une question infinie, en laquelle vient s'engouffrer toute l'échelle des connaissances.

Par ailleurs, si tant est qu'on essaie de mettre l'énoncé en dialogue avec le reste du passage, afin de comprendre comment, ensemble, ils font sens, autrement dit, de considérer si le reste du texte lui apporte un surcroît de sens : le situant, ou le déterminant davantage, alors la relation, quoique thématiquement *sensée* (nous sommes loin de la « rencontre fortuite sur [la] table de dissection [du cerveau], d'une machine à coudre et d'un parapluie », comme l'écrivait Lautréamont), n'est pas aussi évidente qu'on l'avait *sentie*, en ne s'y attardant pas davantage.

À moins d'être fortuite, de mimer le déroulement *réel* des flots d'une pensée (mais le passage n'est pas ici dans un style très *stream of consciousness*), cette remarque, vraisemblablement rétrospective, mais première dans l'ordre de la narration, *synthétise par anticipation* une problématique propre à la situation directe ou générale (de l'incipit et/ou du roman).

L'épisode de vie qu'il se remémore (la mort du père) place le narrateur face à la question existentielle débattue immédiatement : dès lors, à moins d'imaginer qu'elle n'a pas d'autre rapport que thématique avec le reste du passage, le rapport général/singulier introduit une relation de surplomb herméneutique – de l'ordre du rapport de la loi à l'exemple. Quelque chose dans l'épisode, et plus particulièrement dans sa *réaction* à l'épisode (qui fait l'essentiel du passage, davantage que les détails circonstanciels quasi-absents, nous l'avons vu) révèle ou du moins met en question cette problématique et le lieu commun voulant que, perdant ses parents on devienne adulte, ou qu'il soit impossible de le devenir autrement (deux reformulations qu'on ne peut tenir pour tout à fait équivalentes, et que la maxime laisse ouvertes).

S'ouvre alors un jeu de piste dans le paragraphe suivant, cherchant à débusquer ce qui, dans ses réactions et traits de caractère, exemplifierait l'idée qu'on ne devienne jamais adulte, ou que face à la perte de ses parents, on ne le soit pas (ne puisse l'être).

S'agit-il de sa tension ? Répondre à cette question demande de déterminer si, oui ou non, un adulte se caractérise par sa maîtrise de soi – et c'est, comme par un jeu de poupées gigognes, l'ensemble de l'édifice sémantique sur lequel reposait en apparence la surface lisse du passage qui se dérobe à la lecture. Est-ce, plutôt, la vulgarité ? Le rapport à la mère ?...

Si l'on prend maintenant le premier des deux *développements* (« pensées dérangeantes »), on s'aperçoit que le lien entre énoncés n'est pas si évident qu'il n'y paraît. Par un jeu d'enchaînement, *dérangeant* implique d'abord : « bien profiter de la vie » ; « mon salaud » (contrairement à *le salaud*) implique une nuance d'admiration ou d'envie que redouble l'expression « se démerder comme un chef », ou, plus précisément, dans les deux cas, une forme de familiarité et d'horizontalité, faisant davantage penser à l'envie pour un *égal* s'étant bien débrouillé, que l'admiration pour un *supérieur*, ou du moins un être d'autorité : position fraternelle, plus que filiale, donc. La confusion est en accord avec la dernière phrase, entre guillemets. Entre celle-ci et la précédente, la relation est complexe, puisque, si, dans un premier temps, la réussite portait, *a priori*, sur l'ensemble des dimensions de son existence, sans restriction indiquée, la focale, enfin, se porte uniquement sur, d'une part, ses enfants, d'autre part, la relation sexuelle avec sa femme.

Cela implique-t-il une fixation particulière sur le sexe ; sur la filiation ? Des deux, on sait le caractère complexe, articulés naturellement mais dissociés, voire opposés, culturellement ; la centration sur la filiation, par ailleurs, semble associée à la réussite d'une vie de famille stable, quand la focale sur le sexe, ensuite, semble au contraire ne pas devoir désigner prioritairement la fidélité, selon les représentations communes, opposant le « bourgeois » au « séducteur ».

Quel est, enfin, l'objet d'envie : la réussite (mais laquelle) ? Une obsession pour sa mère ?

Remarques sur la relecture

De fait, nous avons donc décidé (nous aurions pu être plus « multiple », ou en rupture de style de lecture...), de nous tenir dans les bornes d'une recherche *compréhensive*. Nous avons changé de focale (de la lecture de roman à la lecture d'extrait), et le texte s'en est trouvé transformé ; néanmoins, c'est toujours, dans les deux cas, la même question qui est posée,

qu'est-ce que cela veut dire ? : seul « l'espace s'élargit », et « le mouvement [...] prend de nouvelles dimensions ». Nous avons donc évité toute autre forme de complication, par jeux de mots et contre-pied verbal de type déconstructionniste ; de description linguistique systématique, autonome et non motivée par cette seule question de la compréhension ; de surplomb interprétatif thématique ou psychanalytique ; pas plus que nous n'y avons porté un savoir soit intertextuel soit bio-monographique ou encore sociologique sur l'œuvre ou l'« époque » de Houellebecq.

Si l'on compare les deux lectures, la première *de roman* (développée en parties), et la deuxième, *d'extrait*, faisant jouer et proliférer les frictions de détail, d'abord inaperçues, on dira la deuxième approche déjà *interprétative*, et sous ce seul prétexte on la considérera d'une autre nature que la première. Mais c'est ignorer ce qu'était la première spécifiquement, et où tient la seule différence entre elles (qui est de vitesse et d'élargissement de l'attention ; et non de *méthode* ou de *manière* – reprise du même, et non recommencement).

La compréhension est affaire de sentiment, la vérité d'« évidence » (Descartes)

On tend parfois à faire de la compréhension une question cognitive, par opposition aux dimensions sensibles ou à l'intuition. La ramener à cette seule dimension revient à faire de l'acte de compréhension une procédure d'établissement de normes et principes de validité dont le trait distinctif serait leur *objectivité*, soit la possibilité d'en rendre compte dans un ordre qui satisfasse la possibilité d'une vérification.

La démonstration n'est plus à faire de la part d'affects qui entrent dans le processus compréhensif et qui, dans nombre de cas, plus que de s'y mêler, en constituent même une condition de possibilité. Nous nous rangeons sans réserve à ces conceptions ; mais là n'est pas le cœur de notre propos.

Plus précisément, ce que cette expérience a souligné est que le phénomène de la compréhension dite *immédiate*, loin de se résumer à cela, enveloppe, sans qu'elle n'ait besoin pour autant de les expliciter ou de les conscientiser, un ensemble de procédures dont l'effet, partant d'un texte *potentiellement* ouvert, pour peu que l'on change la *focale*, à ce niveau précis de détermination, lisse l'ensemble si bien que disparaît tout blanc, toute démultiplication du sens recelé dans ses plis.

Autant qu'une affaire de procédure de vérification et de partage (de soi à soi-même ou à un autre), à même de déterminer le texte de façon à pouvoir en rendre compte¹, la compréhension tient avant tout du *sentiment* : sentiment d'avoir *tout compris*, qui détermine le texte comme étant *facile* (avant d'articuler ce sentiment, potentiellement idiot, « délirant », à la vérification) et qui, comme nous l'avons montré, est relatif à la constitution et au sens de l'acte qui le cadre, fixant la vitesse et l'empan, l'échelle de l'attention, comme la nécessité ou non du jeu des vérifications qui décolle de la détermination idiote de la lecture.

En effet, pour revenir à cet incipit, si on le considère comme extrait, et non tendu vers cette intégration plus vaste du roman, le passage, soudain, s'offre davantage au jeu des questions. Nous ne prétendons pas que, pris comme extrait, il ne puisse apparaître comme aussi limpide que dans le flux de la lecture du roman, mais qu'il ne pouvait devenir opaque et ouvert qu'à la condition de ce recadrage du roman à l'extrait.

Mais qui est ce *on* ? Ce *nous* ?

Mais que faut-il avoir appris et stabilisé pour que ce texte puisse s'imposer, dans le cadre romanesque comme *facile*, ou *transparent* ; pour le dire autrement, sur quel socle de compétences lectorales cette expérience repose-t-elle, ou pour le prendre à l'envers, quels passages ou aspects peuvent s'avérer problématiques pour certains lecteurs, par-delà les questions radicales soulevées plus haut ?

Premièrement, la maxime de vérité générale dont nous feignons, en fait, de dire qu'elle était absolument limpide – l'idée que l'âge adulte soit lié ou non à la mort de ses parents, et non à un état civil, objectif, la majorité –, contrevient à l'idée la plus courante, ou la plus communément « disponible », comme dirait Fish.

Ce que nous avons nommé un développement, quoiqu'absolument évident pour un lecteur habitué, est en réalité une inférence basée sur la succession et le sens du deuxième énoncé, correspondant à des *pensées*. Le passage du discours rapporté indirect libre au direct marqué, signalé explicitement par les guillemets ; alors qu'il se situe dans la continuité de la restitution de ses pensées face au cercueil, sans que le passage à un personnage hétérogène le justifie, pourrait induire en erreur.

¹ RANCIERE, *Le maître ignorant*, op. cit., pp. 54 et 58.

Le style propositionnel, fait de juxtapositions peu articulées logiquement, s'il rend les énoncés pris un à un très peu problématiques, demande un surcroît d'inférences, de manière générale, sur un texte qui serait fortement articulé.

Enfin, le dernier énoncé, quoique cette fois-ci explicitement connecté à ce qui précède, présente un lien de cause à effet clairement implicite (une forme d'enthymème) ; il faut pouvoir comprendre que le lien tient de la mort programmée d'un animal dont la durée de vie est bien plus brève que celle d'un homme, à cette fatalité, et à sa répétition programmée, s'il désire avoir toujours à ses côtés *un* animal.

On voit comment, dans une perspective commune, un même texte peut s'avérer facile pour l'un et extrêmement difficile pour l'autre.

Mais, en plus de cela, un ensemble de points de vue supplémentaires ou parallèles, selon les cas, offrent une myriade de cheminements à côté, entre, par-dessus ou par-dessous les deux cheminements tracés jusqu'ici et identifiés, malgré leur différence de complexité relative déjà mise en perspective, tous deux comme *compréhensifs* et, de ce fait, continus. Cet ensemble de points de vue, c'est la cohorte des interprétations et explications, formant la trame dynamique d'une histoire de la critique littéraire.

Précisément, à travers notre lecture, on a vu que l'on peut passer d'une lecture de roman, globale, sans attention aux détails, à une autre, lente, d'arrêts sur mots, qui ne dérive pas d'une conversion du regard à certains points de vue ou questionnements exclusifs et non spontanés. On illustre ainsi la non-coïncidence entre les deux sens de l'« immédiat », voulant que le ralentissement n'implique pas qu'on soit passé à la conversion du regard.

Quelle est la différence, alors, avec un texte incompréhensible, ou plutôt, qu'est-ce qui, à partir de ce même constituant de l'acte de lecture de roman/extrait, dégage le texte incompréhensible en tant que tel et pose, dans la continuité, structurellement parlant, mais quoiqu'en inversant les termes, un acte de l'incompréhensible ?

III.3.3.2 Les deux mouvements centripète et centrifuge de la compréhension

Reprenons ce fil de lecture avec un texte qui, par contraste, se révélera incompréhensible, par l'impossibilité d'en rendre compte de la même manière ; nous offrant un critère plus précis.

ma mère si j'ébruite en moi sa soie sa
velure livide dans l'ému
complètement jusqu'à la hure
j'entre au méroir et me
souviens d'un ocelot du chou
de sa pelure en gloire qu'hument
écume épaulés plumes

alors ça piaule où sont les chattes
et l'aile hibou qu'exhume
mère la tavelure
le vol le sillon d'eau

que fut ton dos¹

Suite à une première lecture, ce qui a coagulé, qui reste et résonne, est un amas rythmique où affleurent et s'entrechoquent un ensemble chaotique d'images. Est-on *sonné*, étourdi, ou réduit à rien ? Violenté, ou entraîné dans une « jouissance incomparable » ? À revers de la sensation d'une lecture complète, fixe et *dicible*, effet et signe d'une *compréhension*, d'un accueil, d'une familiarité, l'absence n'est pas la seule expérience envisageable.

Contrairement à l'extrait de Houellebecq qui se constitue d'emblée comme totalisation dans le fil même de la lecture, ce texte, par sa constitution rythmique, impose le temps de la reprise au désir de comprendre, si on le maintient, malgré tout, coûte que coûte.

À le regarder de plus près, il serait faux de dire qu'il n'est pas du tout et d'aucune manière résumable. À son plus haut niveau d'indétermination, le poème met en situation un sujet repensant à sa mère *disparue*.

Qu'elle soit morte ou non ne peut être déterminé avec certitude – quoique cela soit la première interprétation qui vienne à l'esprit, il est clair, en revanche qu'il pense à une image, ou un état *révolu* de sa mère (« que fut ton dos » : passage de la jeunesse à la vieillesse, ou de la vie à la mort).

Davantage, le texte constitue un ensemble, du point de vue de la structure logique, très explicite qui, traduit dans l'ordre sémantique le plus linéaire, pourrait se formuler ainsi :

| [« j'ébruite » quelque chose de ma mère]
| donc

¹ PRIGENT, Christian, *Dum pendet filius*, Paris : P.O.L, 1997, p. 51.

[je me souviens de [...]]

donc

[« ça piaule »]

Lorsque nous parlions plus haut de la compréhension comme le sentiment d'expérimenter d'emblée le texte comme un tout, c'est précisément le paradoxe voulant que, par contraste, dans le premier cas, le texte d'origine et son résumé, dont le rapport visuel était d'une réduction au moins au tiers, paraissait néanmoins tenir de l'équivalence.

Ce que l'on nomme le signifié, lorsqu'on l'hypostasie, n'est rien d'autre que la procédure de lecture tenant, par sentiment de *suffisance* – selon son horizon propre – un texte et l'ensemble des propositions covalentes pour tautologiques. Le signifié n'est jamais une unité, mais le rapport *désystématisé* d'un ensemble covalent.

A contrario, le rapport, ici, entre le poème et le résumé révèle que, s'il serait faux – et ce n'est pas sans importance – de nier la possibilité d'un résumé, celui-ci laisse le texte à un tel niveau d'indétermination qu'il est impossible d'estimer l'avoir compris.

Si l'on tente, maintenant, oubliant le niveau d'intégration globale, d'isoler des sous-ensembles – comme c'était le cas pour le Houellebecq – en se rapportant cette fois à la structure identifiée plus haut, on constate que l'indétermination radicale des énoncés que réunit ses parties empêche de stabiliser davantage qu'un déroulement formel sans contenu fixe ; tout, ici, tiendra de l'interprétation ouverte et infinie.

Nous avons voulu montrer à quels points précis les différences entre ce que l'on nomme le *premier* et le *deuxième* degrés, s'estompent. Premièrement parce que la question compréhensive est par essence un processus d'interprétation qui, selon les textes, trouve des réponses déjà connues, n'ayant plus qu'à se répéter, ou devant au contraire cheminer, essayer, ouvrir, *enquêter*.

Deuxièmement, parce qu'il serait faux de penser, selon une opposition stricte entre signifié et signifiant qu'un mode pur, la compréhension, lié au premier, traverserait le signe transparent pour ne viser que le signifié, quand le signifiant ne pourrait apparaître, dans son opacité, que dans le pur retrait contemplatif ; sans quoi l'usage de registres distincts ne pourrait même être saisi par le non-expert, pas plus que la violence de l'expression par laquelle, entièrement s'exprime le déplaisir dans le texte de Houellebecq (« t'as eu des gosses, mon con... »). Or, une telle expression aura un effet sur tout être socialisé quelles que soient

ses compétences techniques. Certes, une expertise analytique sera indéniablement la condition pour que surgisse une interprétation formelle systématique, épuisant un certain angle théorique, un certain point de vue argumenté et organisé sur le texte, mais il est faux de postuler qu'elle accèderait – en genre – à une dimension qualitativement inaccessible pour le lecteur non expert.

L'incompréhensible, nous le disions, est le point de tension entre les deux séries, ondulatoire et corpusculaire, du langage. Reconnaître que l'ondulatoire comme le corpusculaire ne sont que deux représentations d'un seul et même phénomène, dont l'articulation, les jeux de consonance et de dissonance ne se déterminent que dans le cadre actantiel qui en règle la mécanique, et non en tant que deux vérités théoriques dialectiques *a priori* sur le langage, c'est postuler qu'une vision qui les place en concurrence, et non jouant l'un avec et contre l'autre surdétermine le sens des actes possibles ; quand ce sens doit demeurer immanent aux raisons de l'usage.

Si l'on compare un texte littéraire compréhensible et un autre incompréhensible, dans le premier cas, ce qui a lieu tend à la distribution entre *vérification* et *accomplissement*, et, de ce fait, à cette autre distribution entre *lire* et *dé-lire* (chacun accomplit singulièrement le texte – et je ne saurais jamais positivement quelle est la lecture exacte de l'autre, son expérience, mais les bornes négatives au-delà desquelles l'accomplissement cesse d'être lecture sont clairement identifiables). Cela parce que l'ondulatoire et le corpusculaire participent ensemble à l'élaboration du sens, non pas dans la réduction de l'un à l'autre, mais dans une mécanique où il ne fait plus sens de les distinguer. Le sens d'un texte littéraire compréhensible est perdu aussitôt qu'on le réduirait à une fausse équivalence à l'ensemble de ses expressions covalentes ; mais, dans l'expression de cette valeur, il demeure parfaitement limpide, et jamais compliqué par les raisons de cette valeur.

Or, on le comprend bien, cette différence entre les deux types de texte n'est pas une distribution concomitante des deux principes de la lecture, agissant chacun dans seulement l'un des textes. Sinon, les textes lisibles seraient tous purement formels (pas d'imaginaire possible sans accomplissement ; l'accomplissement est ensemble le percept et l'affect de la lecture) et les autres purement idiots. C'est bien l'articulation de ces deux principes, jouant à chaque fois dans toute lecture, présents à chaque fois, qui fait la différence : une fois, ils se trouvent *a priori* distribués, public/privé, d'une part, possible/incorrect de l'autre ; l'autre fois, dès l'acte du vouloir-comprendre un texte incompréhensible, ils se trouvent *a priori*

mélangés, non situés, et échangeant leurs valeurs sans arrêt, comme nous allons le voir confirmé à travers le compte-rendu des expériences dans la partie suivante.

Cela implique que, dans tous les cas, du texte le plus déterminant au moins déterminé, se produit en même temps la tentative de rapporter la réalisation de l'acte à un cadre où le texte soit conformé, et en même temps, le jeu libre, débordant ce cadre, d'associations, sensations, pour elles-mêmes et impliquées par l'interaction, mais réalisant telle complexion : un corps. En même temps un mouvement centripète et un autre centrifuge, le premier accomplissant ce qui, sans lui, ne serait qu'une description formelle, et non un acte de lecture, le second, décollant le corps de soi.

Dans une publication qui ne détermine pas un acte de lecture où la compréhension n'est plus critère de réussite – comme dans une performance –, un texte incompréhensible, en un premier sens, apparaît comme une suite rythmique et phonique continue, sans possible saisie sur des articulations logiques dessinées dans les contours phonétiques n'épousant pas nécessairement exactement les développements rythmiques.

Dans un autre sens, au contraire, il apparaît comme un ensemble où les éléments, surgissent directement en tant qu'éléments pris dans une structure d'agencement impossible, dans une absence de texte ; rendus alors à leur *insuffisance*. Ce n'est, en un sens, que face à l'incompréhension qu'un texte semble composé de mots ; mots-croisements indéfinis, encore une fois, trop plein de sens indéterminable (sans *arrêt*).

Ces deux manifestations ne sont pas absolument indifférentes aux deux modes d'apparaître du texte que sont l'oral (ce qui, chez un Meschonnic est nommé le *parlé*, pour éviter les confusions) et l'écrit (qui selon le même est potentiellement tout aussi *oral* que le *parlé*).

Continue est la surface qui porte et frappe, *plus rapide* que la signification, pour donner droit à l'intuition de Michaux que la pensée est « trop vite pour le langage », et ensemble sémantiquement incohérent, mur de sens ; plutôt que *ou bien*, c'est le conjonctif qu'il faudrait choisir ; l'incompréhensible semble à la fois trop-plein et trop-peu de sens : surdéterminé *et* indéterminé.

Épuisement et appel maximum du lecteur à la fois, enfermé par son absence de cadre, ou plutôt par la démultiplication des cadres. Tout le tranchant est que l'instruction que l'on donne, selon l'idée du texte que l'on se fait validera tantôt l'un, tantôt l'autre de ces deux points de vue en tension. Il s'agit de parier sur le premier impact performatif de tout texte spécifiquement esthétique, qu'il soit limpide ou au contraire parfaitement opaque : qu'il est impossible qu'il ne provoque rien. C'est toujours la première question à laquelle la didactique

doit répondre ; et à laquelle elle répond toujours, implicitement, en se prononçant sur tout ce qui en découle, si elle ne la vise pas directement : quand cela a-t-il déjà commencé, dans la lecture ?

Si, précisément, la lisibilité implique conformation ou exclusion sur la place publique de la vérification, rejetant l'accomplissement dans la sphère *privée* – s'il s'agit, dans le cas du lisible, de détourner le lecteur de soi, pour le conformer à la voie de l'accomplissement légitime ; dès l'illisible, par nature, la singularité brute, le délire devient, non pas tout l'accomplissement, mais le détour par où le texte laissant le langage ouvert, au milieu, est sans conformité pure ni suffisante (quoiqu'elle ne soit pas purement absente, sans quoi s'absente la lecture avec elle).

C'est un point didactique crucial, ici plus que nulle part ailleurs ; on aura commis un faux-départ si l'on ne discute pas d'emblée avec tout ce qui a lieu, jusqu'à l'ennui, jusqu'au refus.

Et c'est ainsi que se réalise ce qui s'est imposé à nous lors de l'expérience : précisément, la révélation que cela vient toujours *d'avant* le présumé point de départ de la lecture ; dans l'échange maximal entre dedans et dehors ; livre et vie. Ce qui implique aussi bien que l'on n'a plus, *a priori*, de gestes à exclure comme n'appartenant pas à cet acte ; ainsi de l'ensemble des gestes d'analyse présumés être une reprise à zéro d'un acte parallèle, dans le paradigme littéraire.

Notre perspective n'aura pas été *littéraire* au sens que nous avons critiqué plus haut. Elle a été intrication de tout ce qui vient, tout ce qui circule, des référents et logiques les plus techniques, *observables* et vérifiables, aux associations les plus délirantes, ou personnelles, voire triviales ; car, par cette perspective, dans le lieu spécifique du texte, tout cela circule sans exclusion première, essences, distinctions. Nous n'avons jamais écarté, nous avons tenu à articuler, et, articulant, nous avons hiérarchisé les réponses, en dialogue avec les élèves. Après, jamais avant, à l'aventure de ce qui vient, non en conformité avec des méthodes ou des principes.

Par-delà le lieu le plus précis de distinction entre lecture commune et experte, dans le cas de la poésie, spécifiquement, si nous n'avons donc bien évidemment pas été formalistes (n'en faisant ni un but, ni une condition de la lecture), nous n'avons pas pour autant exclu la *forme* en l'opposant à la *vie* (la forme étant matrice, ici insuffisante, non déterministe, mais déterminant l'expérience, pourtant) ; tout comme nous avons posé qu'il n'y avait pas à choisir entre affects et analyse. Parce que le lieu, dès lors qu'il nous ralentit, nous pousse à déambuler dans le texte, en fait ne tranche pas, et dans un même élan (puisque l'on est sans méthode)

constitue la lecture avec ce qu'elle trouve, des bribes, un tissu d'éléments de nature toujours autres, mais à chaque fois s'imposant (organisation rythmique locale, réseau thématique, référence, associations imaginantes, oublis, débats...).

PARTIE IV

Description et analyse des expériences

IV.1 Définition du cadre d'expérience

Afin de passer à l'épreuve, d'étayer et de nourrir mon hypothèse, il fallait trouver des contextes qui, *a priori*, répondent à l'image-type d'un certain public. Par ailleurs, il fallait trouver des lieux dans lesquels ne s'inviteraient pas certaines complications étrangères à l'exercice lui-même ; complications que l'on retrouve dans les contextes scolaires habituels, du moins auprès d'adolescents de cet âge-là, et qui ne permettent pas de déduire, d'un échec dans un contexte, une impossibilité auprès de ce public ; dès lors qu'on identifie ces données comme propres au cadre scolaire et qu'on cesse d'y rapporter les personnes qui y sont définies comme *élèves*.

En effet, d'un point de vue théorique, on peut envisager un ensemble d'explications possibles à une absence ou à un échec, dont certaines invalideraient *a priori* la possibilité de telle ou telle expérience (dans l'absolu ou de façon temporaire). Un premier ensemble de causes pourrait tenir ainsi à des dispositions individuelles *radicales*, de l'ordre du développement. À cet égard, j'ai écarté la question d'une adaptation possible de l'exercice de l'illisible en-deçà d'un certain stade de maturité et je n'ai, d'emblée, pas pensé pertinent de tenter l'expérience auprès de lecteurs plus jeunes que 13 ou 14 ans.

L'hypothèse d'une telle adaptation esquisserait une piste d'ordre assez similaire aux entreprises de *philosophie pour enfants*, auxquelles je souscris sur le principe, sans entrer davantage, ici, dans la discussion des mérites et limites de telle ou telle autre méthode. L'enjeu en aurait été autre, néanmoins, parce que la radicale *horizontalité* que l'on vise à travers cette exploration ne peut sans doute être atteinte au minimum qu'avec des adolescents ; c'est du moins l'axiome qui ne sera pas ici mis à l'épreuve.

Cela implique que, si cette recherche touche de près la problématique scolaire, elle ne s'y limite pas ; pas plus à ses murs qu'à la tâche d'enseignement que notre recherche se donne en propre. Parce que, s'il ne s'agit jamais de refuser de transmettre ou d'expliquer un savoir dans ce cadre précis, le savoir pour autant n'est jamais pris là comme un prérequis indispensable ni comme un objectif, de même qu'il n'existe jamais de contenu propre, d'objet d'apprentissage défini *a priori* qui pourrait déterminer le point de bascule entre apprentissage et maîtrise. Face

à l'illisible, encore une fois, tout lecteur, quoi qu'il sache, est, en un sens précis, pareillement, radicalement au même niveau. Face à l'illisible, chacun est à la fois expert et apprenti. Pas de détour, d'exercice préparatoire ; un texte à éprouver, et une communauté de lecteurs en puissance.

Question de méthode

Les expériences ont été menées pendant l'élaboration de notre cadre théorique. Un tel choix invalide, de fait, l'*a priori* dominant dans les sciences sociales, politiques et de l'éducation, lorsqu'elles se pensent sur le modèle descriptif-analytique des sciences exactes. En effet, une telle perspective méthodologique exigerait que soit, dans un premier temps, envisagée une expérience, dont il s'agirait ensuite de façon exhaustive d'entreprendre la description *objective*, afin d'en tirer des données à analyser. Ce paradigme imprime donc à la fois un rapport de distance du chercheur à l'*objet* (et donc aux acteurs, dans le cas d'une étude de phénomènes sociaux et/ou pédagogiques) et à la fois une certaine temporalité de recherche, un découpage du temps en activités distinctes, clairement isolées, organisées et orientées.

En contraste, je me suis basé, comme nous le verrons, sur une hypothèse de travail et l'esquisse d'une procédure d'expérience et d'une manière de lecture que j'avais élaborées, déduites, d'abord (sans autre expérience) de considérations théoriques sur une poétique de l'illisible qui n'avait alors pas encore l'état d'aboutissement qu'elle a trouvé désormais et dans l'élaboration de laquelle les expériences et leurs résultats ont contribué autant que les sources théoriques.

Étant parti sans canevas préalable, mais avec une intuition à passer à l'épreuve des faits, afin d'en élaborer progressivement le concept, de façon indissociable et complémentaire la pratique a profité de la théorie ; de même que la théorie s'est nourrie de cette pratique qui en a constitué l'une des sources de structuration. Ainsi, le processus de recherche lui-même a progressivement évolué, et, de façon concomitante, les publics envisagés s'en sont trouvés élargis.

Description des contextes d'expériences

Dans un premier temps, durant les deux premières années de recherche, j'ai multiplié des expériences courtes – le temps de deux séances – basées sur deux jeux de lecture qui seront

décrits par la suite. Les résultats de cette première période ont confirmé la faisabilité d'un jeu de lecture dont l'objectif était dès le départ qu'il soit mené sur une période longue. Dès lors, nous ne nous concentrerons pas sur cette première série d'expériences qui ne seront pas décrites de manière exhaustive, mais dont certains résultats seront évoqués.

Ce sont deux expériences longues, ayant eu lieu dans deux structures différentes (le MATAS et le Secteur « Accueil » de l'École de la transition, que nous allons présenter ci-dessous), expériences qui seront décrites et analysées dans la section IV.2. Les expériences courtes quant à elles ont été menées en parallèle dans ces deux structures et dans une classe du Gymnase du soir, que je ne présenterai pas puisque, appartenant à la première phase, exploratoire, qui ne sera envisagée ici que de manière globale, sans exemple précis à l'appui, de l'expérience qui y a été menée on ne tirera rien de singulier qui justifierait de présenter cette structure. Comme nous le verrons, j'ai par la suite testé le jeu auprès de publics experts, afin d'éprouver sa transférabilité

Ainsi, si toutes les expériences se sont déroulées sous forme de *groupes de lecteurs*, les premières ont été menées avec un public mixte (élèves en situation de décrochage ou d'intégration et enseignants), ils ont ensuite été proposés à des lecteurs experts uniquement (en l'occurrence, des enseignants, chercheurs, artistes).

A) Structures d'intégration/raccrochage

MATAS

La plupart des premières expériences ont été menées dans un MATAS (*Module d'activités temporaires alternatives à la scolarité*). Il s'agit d'une structure mise en place dans le canton de Vaud. Son but est de répondre à des situations de décrochage scolaire graves, traduites principalement par des problèmes de comportement ou un absentéisme chronique, qui pourraient mener à une exclusion définitive de l'élève concerné. Quoique ces problèmes puissent se redoubler de difficultés d'ordre cognitif, le profil de ces élèves n'est donc pas *a priori* celui d'un « retard » quelconque, mais d'une démotivation ou d'une révolte contre l'école et incidemment la culture associée à cette institution.

Une mesure de MATAS dure trois mois, reconductible pour une durée similaire au bout de cette première période. La semaine de l'élève placé au MATAS est alors structurée en trois temps. Pour un premier tiers, l'élève suit les cours normalement, dans sa classe ; pour un deuxième tiers, il est scolarisé au MATAS, et pour un troisième, il effectue des tâches d'ordre

non scolaire dont la teneur dépend de la structure spécifique à laquelle le MATAS est rattaché. En effet, chaque MATAS a été intégré dans une structure de travail socio-pédagogique préalablement existante, et dont l'organisation et le type d'activité peuvent varier : allant du travail en atelier ou en cuisine, au dressage de chevaux.

Pour mener ces expériences de lecture, le MATAS apparaissait comme un milieu exceptionnellement *désinhibant*, dont la constitution s'explique par l'objectif particulièrement ambitieux de *raccrocher* ces élèves à la scolarité. Ainsi, les « classes » se composent au MATAS de quatre élèves au maximum et ceux-ci sont encadrés par un enseignant et un éducateur. Le rapport adolescent/adulte y était donc de trois adultes (moi y compris) pour un à quatre élèves, selon les séances (l'absentéisme, l'une des causes principales à conduire les élèves dans un MATAS, n'y disparaît bien évidemment pas comme par magie).

La force du cadre y est spectaculaire, puisqu'il dispose les élèves au moins à écouter et à essayer ce qu'on leur propose ; alors qu'en classe, ils seraient, d'une part, sans doute réfractaires d'emblée à un contexte jugé contraignant et à une approche du savoir très abstraite, d'autre part, enfermés dans des systèmes de fidélité au groupe, par lesquels ils sont souvent conduits à « faire front », « faire communauté » contre la culture scolaire qui apparaît avant tout comme une violence sociale.

Secteur « Accueil » de l'École de la transition¹

« Situé à Lausanne, l'AET s'adresse à des jeunes gens et jeunes filles arrivés très récemment en Suisse et dont les connaissances du français ne sont pas suffisantes pour commencer un apprentissage, s'insérer directement dans le monde du travail ou poursuivre des études. »² La formation dure une année et a pour objectif principal d'accompagner les élèves dans un processus d'intégration sociale et professionnelle. L'apprentissage de la langue s'y trouve au cœur, mais il est complété par d'autres apprentissages disciplinaires orientés dans le sens de l'objectif précédemment exposé : « les élèves étudient le français, les mathématiques ainsi que d'autres branches utiles à leur orientation et à la connaissance du pays dans lequel ils vivent (connaissance de la Suisse, dessin, dessin technique, travaux manuels, activités créatrices sur textiles, musique, sport). »

¹ Désormais AET.

² État de Vaud, [en ligne], URL:

https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/orientation/fichiers_pdf/filieres_infos/Fil_Info_ET_Accueil.pdf. Consulté le 30.08.2018.

Dans les deux cas, l'âge des élèves peut varier au sein d'une même classe. Au MATAS, il peut aller de quatorze à seize ans (tranche d'âge du cycle secondaire de l'école obligatoire). Quant à l'AET, il vise des jeunes nouvellement arrivés en Suisse, qui devraient y trouver une place d'apprentissage. L'âge est fixé au minimum à quinze ans (en-deçà, la personne sera placée dans le circuit de l'école obligatoire avec un appui particulier pour la langue), mais l'âge peut varier également dans une même classe, d'un écart de trois à quatre ans.

Des deux structures, seul le MATAS répond nécessairement à un rapport de conflit avec l'institution scolaire et la culture qu'elle légitime et professe. Du fait que la présence des élèves tient d'un désintérêt, d'une révolte ou d'une fatigue – dans tous les cas, ils n'accrochent pas à la structure qui est en train de les évaluer – concernant leur capital culturel et leur situation, les classes du MATAS sont un milieu relativement homogène, et nous n'y avons jamais rencontré d'élève entretenant un rapport personnel apaisé avec la culture scolaire.

Si la révolte d'un enfant issu d'une famille à haute légitimité culturelle est possible, les élèves que nous avons rencontrés au MATAS et avec qui nous avons travaillé, étaient tous issus de familles modestes, et très majoritairement inscrits dans une trajectoire migratoire. N'ayant pas mené d'enquêtes, nous ne pouvons pas nous prononcer avec certitude sur le rapport de leurs parents ou de leur milieu à la culture. Quoiqu'il en soit, aucun de ces élèves n'était familier du monde du livre, lecteur régulier, ou doté d'un capital de culture légitime important. Ce qui ne signifie pas une absence de culture, au sens classique (légitime, scolaire), mais une culture partielle, fragmentaire et peu systématisée. Le monde de la littérature et en particulier de la poésie contemporaine était évidemment très loin d'eux.

Dans le cas de l'AET, les situations de migration étant diverses, les profils de scolarisation et le « bagage » des élèves dans une même classe peuvent varier en raison, d'une part, des différences d'avec les systèmes éducatifs de leurs pays d'origine, d'autre part, de leurs parcours migratoires singuliers. Si le seul point commun à tous les élèves est la nécessité d'apprendre la langue de leur pays d'accueil, dans leur processus d'intégration il est impossible, *a priori*, de préjuger d'une homogénéité dans la littéracie de chacun dans sa langue et culture d'origine.

Cependant, la structure elle-même, comme nous l'avons vu, ne se pense pas comme un organe de raccrochage avec la scolarité et les études supérieures, mais comme une zone de tampon nécessaire, vers une intégration immédiatement professionnelle. Si certains élèves passant par la classe d'accueil pourront entreprendre des études par la suite, ce n'est pas

l'image que dessine la structure de l'AET, en même temps que là n'est pas son objectif prioritaire.

Concernant leur motivation, la situation peut être très variable d'un élève à l'autre ; certains ont un projet professionnel et envisagent ce moment d'accueil comme une opportunité pour acquérir les compétences qui leur seront nécessaires dans ce projet de recherche d'une formation professionnelle, quand d'autres se trouvent dans un moment de leur vie plus *flottant*, pourrait-on dire, une période, non pas de transition, mais de *no man's land*, liée à leur parcours.

Si certains charrient avec eux des parcours scolaires similaires à celui des élèves du MATAS, la raison pour laquelle ils se retrouvent dans cette structure n'est pas directement, voire même pas du tout, leur parcours scolaire, puisqu'elle est liée à la migration et à la non-maîtrise d'une langue et des codes d'une société, ce qui constitue une expérience absolument commune à tout être humain en déplacement, quel que soit par ailleurs son bagage culturel, si les codes en question lui sont étrangers.

Contrairement aux élèves du MATAS, le processus de professionnalisation dans lequel se trouvent les élèves de l'AET, les place non pas dehors, cherchant à fuir ou au contraire réintégrer l'école, mais au-delà de l'école, dans une structure temporaire déjà intégrée au monde professionnel qui tendanciellement est l'autre de l'école – dans une phase de *(re)mise à niveau*. Même pour les étudiants qui n'ont pas de projet d'intégration immédiat fort, cette structure ne relève pas d'une mesure d'exclusion, et, quoiqu'elle soit rattachée à l'école et en mime les codes, paradoxalement, elle n'en a plus le même sens.

Concernant les compétences littéraciques des élèves, au MATAS, tous maîtrisaient parfaitement le français à l'oral et le lisaient et l'écrivaient à hauteur de leurs compétences en lecture ; cela quelle que soit leur langue d'origine – au MATAS tous les élèves parlaient une langue autre que le français, au moins – étant nés en Suisse, ou arrivés en Suisse depuis un nombre assez important d'années pour y avoir suivi tout ou partie de leur parcours scolaire. Je ne sais pas, par ailleurs, dans le cas du MATAS, si certains maîtrisaient peut-être davantage la lecture dans une autre langue. Sur ce point, bien évidemment, la situation est inverse à l'AET, puisque la raison de leur présence est un niveau en français insuffisant pour s'intégrer professionnellement et socialement, voire inexistant au moment de leur arrivée.

B) Deuxième série d'expériences avec lecteurs « experts »

Comme cela a été exposé dans la partie II, une certaine vision nullement *naturelle*, mais orientée dans un sens idéologique implicite, divise la lecture de la littérature selon le couple dichotomique de son exercice et de son apprentissage, impliquant une distribution des lecteurs, ainsi que des lieux dans lesquels telle ou telle autre démarche de lecture se trouvent exercées – ainsi, le lieu de la lecture de la littérature pour le non-expert ne pourrait être que l'école, sans (et en dehors de) laquelle il n'en aurait pas les compétences supposément requises.

Questionner d'emblée l'attribution des corpus ne peut dès lors se borner à questionner les bases de l'enseignement, mais interroge plus fondamentalement la logique binaire de cette bipartition entre *acte de lecture réel* et *apprentissage*. Au point que, dans les premiers contextes où j'ai le plus souvent joué le rôle de l'expert, le présupposé général présidant au cadre de l'expérience, consécutif à ce corpus, me plaçait dans un rôle qui ne peut plus être tout à fait considéré comme celui de l'enseignant. Si bien que, alors, j'*agissais* une lecture, au même sens et au même titre que les élèves, dépassant le clivage de la situation d'enseignement, où les uns et les autres opèrent de façon inverse et hiérarchisée : l'un enseigne, quand les autres apprennent.

Si notre *jeu de lecture* est pertinent à hauteur de son ambition, alors il concerne, intéresse et interroge autant l'expert dans ses modes de lecture que le non-expert, et offre en même temps un intérêt réel pour l'expert pris comme lecteur, et non comme enseignant.

Par méthode, afin de confirmer cette idée, j'ai donc cherché à mener l'expérience dans certains contextes *experts*. L'expérience s'est donnée à deux reprises, dans deux lieux différents. Dans les deux cas, la procédure suivie a été la même que celle conçue lors de la première série d'expériences, en fonction du format adopté (une séance de lecture d'environ une heure, à chaque fois).

Soirée du Groupe vaudois de Philosophie, le 9 décembre 2015

Le 9 décembre 2015, à la maison de quartier sous-gare, à Lausanne, j'ai animé une expérience de lecture collective, lors de l'une des soirées du cycle annuel de conférences et débats organisé par le Groupe vaudois de Philosophie. Le thème de l'année 2015-2016 était « La philosophie et la fiction ». Ma perspective s'inscrivait pleinement dans cette problématique, en raison du lien étroit que philosophie et poésie ont noué depuis la fin du

19^{ème} siècle, dans les discours des poètes et des philosophes ; à partir du moment où est apparue, précisément, dans la mouvance du Symbolisme puis des avant-gardes, l'exploration récurrente de l'*incompréhensible*. Si mon hypothèse vise à questionner le mode précis de cette assimilation, et ses conséquences tant épistémiques que politiques, je ne rejette pas, au contraire, l'intuition profonde qui veut qu'en ce lieu, ces deux *pratiques* ou *disciplines* entrent dans une relation particulière. Cependant, la réflexion-action que je mène prend le contre-pied de ce qui n'est pas la vérité de cette relation, mais un point de vue sur elle ; je cherche ainsi à questionner le rapport général de l'esthétique, du politique et de l'épistémique, le rapport de chaque lecteur à chacun de ces champs non plus séparés *a priori*, et le rapport entre les lecteurs, à travers ce rapport entre ces domaines.

Cette soirée a réuni un public de trente personnes, dont l'âge allait visiblement de la trentaine à la soixantaine. Je ne connais évidemment pas avec certitude, dans tous les cas, le profil académique, les pratiques de lecture, la profession de chacun. Le Groupe vaudois de Philosophie a pour objectif de faire sortir la philosophie de l'académie, le public, pour cette raison, est relativement *mixte* ; il comprend néanmoins une part importante de lecteurs assidus de philosophie et/ou de littérature, et, de façon générale, un public volontaire d'amateurs de questions théoriques, intellectuelles techniques et relativement pointues (quoique situées en marge de l'académie, les soirées animées par ce groupe, quant aux sujets, à l'exigence langagière et aux modalités de présentation, ne s'en rapprochent pas moins des modes académiques, pour une partie importante d'entre elles).

S'il est impossible d'avoir une image *a priori* de l'homogénéité littéraire ou non de ce public, en revanche, on peut le décrire comme constitué par une communauté d'intérêt, ou de désir, pour *de la culture*.

Journées d'étude *Apprendre des ateliers*, à Paris 3 Sorbonne Nouvelle, 1^{er} mai 2016

Les 30 avril et 1^{er} mai 2016, ont été organisées deux journées d'études et d'expériences sur les ateliers de lecture, écriture et jeux, par le Professeur Serge Martin, à l'Université Paris 3, Sorbonne-Nouvelle.

Le public, en partie composé d'animateurs d'autres ateliers durant ces deux journées, était plus homogène (du moins, je peux plus facilement l'attester) que lors de la soirée du Groupe vaudois ; composé de professeurs, étudiants, poètes, artistes, etc. Si ces journées, en effet, par les croisements disciplinaires qu'elles permettaient et par le primat qu'elles donnaient au geste sur l'élaboration conceptuelle, questionnaient très largement les frontières symboliques

traditionnelles de l'université, elles n'en réunissaient pas moins des personnes qui, toutes, entretenaient un rapport intime et soutenu au monde académique, dans les champs des sciences humaines et/ou du monde de l'art dans sa contemporanéité, par une réflexion et/ou une pratique régulière et personnelle.

Une dizaine de participants se sont prêtés à l'expérience qui a duré là aussi une heure. La langue maternelle de certains d'entre eux n'était pas le français, ce qui a donné, spontanément, sans consigne de ma part sur cette question, lieu à un atelier multilingue.

Corpus¹

L'ensemble des textes de notre corpus d'expérience appartiennent à la poésie française contemporaine. *Poésie*, par leur catégorisation éditoriale. *Française*, de façon contingente, avant tout par goût personnel pour des auteurs en particulier et sans qu'il n'y ait donc rien à en tirer ; les textes auraient aussi bien pu être francophones, ou traduits. *Contemporaine*, avant tout, de même, par envie d'explorer ce champ-là, mais également parce que, n'étant pas encore patrimonialisés, naviguant hors du radar du grand public, ils symbolisent le point le plus avancé de la culture élitare. Comme je l'ai montré, cependant, dans la partie I, j'aurais pu aussi bien lire avec eux Mallarmé, pour ne penser qu'au poète hermétique par excellence, en cela que, si, par hypothèse un auteur est illisible, alors il l'est absolument ; et la somme des explications, interprétations et études qui lui ont été consacrées n'entament en rien son illisibilité. Ou alors, c'est qu'il ne l'était pas.

Les auteurs que j'ai retenus sont, dans l'ordre alphabétique : Edith Azam, Philippe Beck, Katalin Molnar (dans son cas, auteure « française » se discute, du fait que son œuvre travaille un parcours de migration et d'entrée dans la langue française) et Christian Prigent.

Tous ces textes que, d'une manière ou d'une autre, j'inclus dans le corpus *illisible*, le sont néanmoins parfois selon des sens différents envisagés en I (un même auteur explorant parfois plusieurs de ses acceptions, comme c'est le cas de Prigent, incompréhensible tantôt, *néo-sadien* par endroits ; un peu des deux à la fois, souvent ou davantage rabelaisien). Parmi les textes de ces quatre auteurs, seuls ceux de Philippe Beck et Christian Prigent peuvent être radicalement entendus comme des *incompréhensibles* ; comme nous allons le voir, ces

¹ Tous les termes apparentés aux concepts développés dans les parties précédentes correspondent ici à l'acception la plus commune, ils n'ont pas de vertu critique, mais uniquement descriptive. Ainsi, par exemple, « contemporain », veut dire, ici, simplement, *de nos jours, à notre époque...*

différences ne font sens qu'en lien avec les *jeux* de lecture envisagés et dans l'explication de mes propres anticipations du processus de recherche.

Deux « jeux » de lecture

Acuité d'un concept

La didactique, dans son courant aujourd'hui majoritaire, pense le produit de sa recherche – elle-même conçue comme une *ingénierie de transposition* – selon le couple fondamental « séquence »-« dispositif ». D'un point de vue purement pragmatique, on pourrait très bien désigner les cadres, marches à suivre ou autre métaphore dont le jeu cerne assez bien les dimensions, comme des dispositifs ; au sens où ils constitueraient d'une part un plan à la leçon, d'autre part ont pour finalité d'être réempruntés par d'autres enseignants, rejoignant ainsi leur boîte à outils professionnelle.

Le terme de « jeu » est lui-même connoté dans le milieu de la didactique de la littérature, suite à l'influence qu'a eu l'ouvrage de Michel Picard, *La lecture comme jeu*. Faisant la synthèse des théories psychanalytiques sur le jeu et des théorisations de l'exégèse littéraire, l'usage que fait Picard de ce terme se trouve en fait diamétralement opposé à notre perspective ainsi qu'à notre hypothèse. Premièrement, parce qu'il se centre prioritairement sur une analyse de l'investissement psychique et libidinal du lecteur à travers la lecture ; question dont nous ne minimisons pas l'intérêt ou la pertinence, mais que nous laisserons entièrement de côté, dans notre enquête. En effet, à aucun moment nous ne cherchons à déterminer plus qu'une possibilité, la possibilité de lire ces textes avec ces élèves ; quant à la question, en soi tout à fait légitime, de ce que cela peut leur apporter, par la suite, de la manière dont cette expérience pourrait être réinvestie ou teinter leur vie par la suite, nous avertissons d'emblée le lecteur qui souhaiterait y trouver des réponses qu'il sera ici frustré.

Mais si notre perspective s'éloigne et s'oppose même à celle de Picard, c'est deuxièmement et prioritairement parce qu'il théorise un mode de lecture exclusivement analytique et distant, celui de la critique, qui serait d'après lui la condition à un développement psychique sain, par opposition à la lecture dite « spontanée ». Opposant systématiquement le « playing » au « game », et quoiqu'il donne à la théorie de la lecture dite « littéraire » un fondement psychologique dont chacun appréciera le surcroît de profondeur ou l'inutilité, Picard ne fait que reproduire le modèle dominant dans les théories de la lecture entre « premier » et « deuxième » degré, passivité et activité, « corps » et « intellect », livrant,

comme l'a brillamment montré Bertrand Daunay¹, l'une des propositions les plus outrancièrement élitiste que l'on trouvera dans la littérature sur le sujet. Ce dont l'auteur lui-même ne fait pas secret².

Le jeu en un sens désigne donc un type d'activité particulier de la psyché, une fonction psychologique et sociale, comme l'entend Picard majoritairement dans son essai. Cependant, il y a un autre sens, dans lequel le jeu peut servir de métaphorisation des différentes manières de lire ; sens que l'on retrouve chez Picard également, mais sans que ne soit faite la distinction, lorsqu'il précise par exemple : « Ce jeu-ci se singularise par : 1. Le nombre de joueurs : un seul, généralement (comme pour les réussites, le Solitaire, etc.) [...] »³. Cette seconde acception, est bien plus proche de « jeu », dans le concept de « jeu de langage » de Wittgenstein, ou dans un sens commun à ce que vise le concept de « cadre », chez Goffman : qui décrit les différents usages comme ensemble de règles sous-tendant aussi bien l'action que le sens de nos jugements sur elle.

Avant d'expliquer pourquoi le concept de jeu est conceptuellement préférable à celui de dispositif, ou plutôt, quel modèle alternatif il permet d'envisager à un paradigme mécaniste et que nous ne rechignerons pas à dire positiviste, de la didactique, nous justifions donc le choix du concept de jeu, déjà comme mode d'exposition. Comme nous le verrons, le propre d'un jeu sur un dispositif est qu'il implique de façon préalable tous les acteurs concernés, à égalité, requiert une compréhension des règles, et donc leur intériorisation autant que la possibilité de leur discussion. Par définition, le jeu est négociable et doit provoquer l'adhésion, pour *être du jeu* ; au sens exact où les enfants s'exclament : « c'est pas du jeu ».

Au départ, la conception de deux jeux : motivations et élaboration

Ainsi, partant de considérations théoriques sur les textes et d'anticipation du public, j'avais au départ du processus d'expériences élaboré deux jeux. Pas même explicitement une *séquence*, deux marches à suivre appelées à être jouées avec certains textes. Du moins, consciemment, pensais-je ne pas avoir été guidé par une forme de canevas du déroulement général ; mais, si chacun de ces jeux, dans l'absolu, pourrait être envisagé pour soi, sans l'autre, nous verrons que l'ordre que j'avais choisi reflétait un *a priori* qui explique rétrospectivement le déroulement du processus ainsi que certaines des limites rencontrées. Les

¹ DAUNAY, *Eloge de la paraphrase*, op. cit., pp. 50-52.

² PICARD, *La lecture comme jeu*, op. cit., p. 242.

³ *Ibid.*, p. 295.

années d'expériences ont vu évoluer les jeux de lecture proposés ; et l'on peut, rétrospectivement, postuler plusieurs périodes liées à cette évolution.

Dans un premier temps, les deux jeux étaient distincts l'un de l'autre et associés initialement, chacun, à un corpus. Ces deux jeux ont constitué la procédure suivie dans le cas de toutes les expériences durant les deux premières années, comme nous le verrons dans le chapitre suivant.

Le premier des deux jeux reposait sur un principe de lecture rapide, de survol, *non-attentive*, une quasi non-lecture, dans laquelle on soit happé par un aspect, ou « lieu » du texte ; sans devoir ni le justifier, ni l'interpréter, pour ensuite écrire spontanément ce que nous fait l'extrait ; après quoi un autre lecteur, reprenant l'extrait et la page d'écriture du premier, devait commenter cette entrée en lecture à travers le filtre d'autrui. Pour ce faire, j'avais constitué un corpus d'extraits de textes d'une quinzaine de pages (dont certains extraits étaient constitués d'illustrations). Tous les textes avaient été tirés de livres de Katalin Molnar et Edith Azam¹.

Mon choix s'était porté sur ces textes, premièrement parce que, quoiqu'ils répondent, en un sens déterminé, à la qualification d'illisible, ils ne sont pas incompréhensibles, contrairement aux poèmes de Prigent, ou de Beck qui ont été lus dans le deuxième jeu.

Deuxièmement, parce que, d'un point de vue énonciatif, ces deux auteures développent du « sujet » en marge – le sujet étant, dans cet usage à entendre dans le sens que lui donne Meschonnic, d'une organisation rythmique qui requiert le langage et a lieu en lui² – qui se signale et se trace en tant que voix, puisque « la voix unifie, rassemble le sujet ; son âge, son sexe, ses états. C'est un portrait oral. »³ Les œuvres de ces deux poètes, en effet, inventent et agencent les portraits vocaux, avant toute qualité fixe, de « subjectivités sans sujet »⁴, une relation⁵ au monde et au langage, plus que des identités : rapport de difficulté au langage ou à l'expression, par opposition à une forme de trajectoire stylistique héroïque d'avant-garde. En témoigne, tant par le « fond » que par la « forme », l'extrait suivant qui ouvre *Quant à je*, de Katalin Molnar :

¹ Pour les références, cf. plus bas, l'exposé des jeux de lecture.

² MESCHONNIC, Henri, *Politique du rythme*, op. cit., p. 9.

³ MESCHONNIC, Henri, *Critique du rythme. Anthropologie historique du langage*, op. cit., p. 294.

⁴ MARTIN, Serge, *Voix et relation, une poétique de l'art littéraire où tout se rattache*, op. cit., pp. 67-68.

⁵ *Ibid.*, p. 43.

quant à je, des poètes très peur ai (de ceux qui connus par je sont du moins) et pour qui une famille sommes, la même famille sommes et ensemble la poésie défendre devons (ce que je avec ils jamais faire ne pourrais).¹

Il est indéniable que cette forme de bipartition et ce recouplement entre corpus et jeux, au départ associés, tenaient d'une appréhension : celle que la possibilité que nous visions d'affronter l'incompréhensible le plus radical ne soit qu'une hypothèse fondée en théorie, mais que démentiraient les faits. Ce premier temps avait dans notre esprit une fonction : « faire connaissance », dans un contexte plus libre, moins cadré, et laisser les élèves entrer dans le corpus poétique contemporain, avec des textes qui travaillaient en échos leur propre situation (échec, difficulté, marge, « littérature mineure », selon le concept de Deleuze et Guattari²).

Plus que de simplement *temporiser*, le but de ce premier exercice était de travailler sur l'hypothèse d'inhibition, voulant que les causes principales de non-lecture tiennent non pas en des compétences³, mais en un ensemble de croyances³, concomitamment sur les textes et sur soi-même, au premier rang desquelles compte – pour nous inscrire dans l'intuition de Daniel Pennac et de ses *Dix droits du lecteur*⁴ – l'image des permissions que l'on se donne ou non, face à un texte. Il s'agissait d'expérimenter que, avant de déterminer, d'évaluer le type de rapports que l'on entretient avec un texte, il est formellement impossible de n'en *avoir* aucune expérience (alors, précisément, que c'est cette croyance en un possible *néant* de la lecture qui exclut *a priori* certains lecteurs, du point de vue du maître comme de leur propre point de vue), de même que, *a priori*, avant d'évaluer, nous avons tous les droits sur le texte, dans l'ordre de l'expérience encore une fois.

Cependant, quoique j'affirme toujours ces principes et la nécessité de ces expérimentations, rétrospectivement, je n'assume plus désormais le caractère systématiquement dichotomique de cette première élaboration, isolant des territoires au sein d'un corpus au contraire nébuleux. En un sens, en effet, j'ai été mené à rétablir quelque chose de l'ordre de la logique de linéarité et de la construction en étapes ; isolant, par dichotomie, un exercice d'entrée, et un autre visant à proprement parler l'objectif identifié, du rapport à l'incompréhension. L'embryon d'une séquence.

¹ MOLNAR, Katalin, *Quant à je*, Paris : P.O.L, 1996, p. 11.

² DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix, *Kafka, pour une littérature mineure*, Paris : Minuit, 1975, pp. 29-33.

³ Qui sont consubstantielles à la définition du texte, et non contingentes, secondes, comme nous l'avons montré.

⁴ PENNAC, *Comme un roman*, *op. cit.*, p. 162.

Comme nous le verrons plus loin, cette « rescolarisation » malgré nous s'est petit à petit atténuée dans les canevas que nous proposons aux élèves au cours des expériences, à mesure que se clarifiaient par ailleurs nos concepts du *scolaire* et de l'*illisible*, qui n'avaient pas au départ la précision qu'ils ont acquise en fin de thèse, voire dont je ne disposais tout simplement pas au début de ces expériences.

Règles du jeu

Toutes les expériences ont été marquées par deux règles-cadre, que l'on pourra dire transversales, par commodité. La première de ces deux règles a été explicitée à chaque fois verbalement. À l'inverse de la seconde, qu'il aurait été en effet contre-productif d'explicitier.

Deux règles générales *essentiels* :

- 1) Le jeu ne commence que lorsque l'ensemble des règles ont été exposées et acceptées par tous les joueurs. Si un seul joueur n'est pas d'accord, il explique ce qu'il refuse, et tous négocient pour aménager les règles, de sorte qu'elles conviennent à tout le monde (compromis minimal).
- 2) L'enseignant garde certes son rôle de garant d'un cadre de travail favorable, néanmoins, quant au jeu lui-même, il est un joueur comme les autres ; il n'y a, à cet égard, aucune différence.

Concrètement, les règles du jeu sont les suivantes, telles que je les avais formalisées au moment des premières expériences, pour une séance de formation continue destinée aux enseignants vaudois de français, le 16 mai 2013, à l'Université de Lausanne (aux élèves, elles étaient exposées oralement, sous forme de discussion) :

Jeu n°1

Terrain de jeu :

Un recueil d'extraits de textes qui peuvent être très différents. Indication pour la dimension du recueil : destiné à être feuilleté.

Règles / Étapes :

1) Chaque joueur feuillette son recueil de textes. Lecture de surface ou de survol, sans effort d'attention. On feuillette, à partir du point que l'on veut et dans le sens que l'on veut, jusqu'à ce qu'un élément, ou passage, nous arrête, sans chercher à savoir pourquoi.

2) Lire les lignes qui entourent ce lieu ou cet élément, voire la page en entier, et définir un passage. Le délimiter de manière visible (surligner, souligner, encadrer).

3) Pendant une durée à négocier collectivement d'entrée de jeu, mettre par écrit tout ce que nous évoque ce passage, en le lisant, relisant : ce que l'on comprend, interprète, ce qu'il éveille en nous (sensations, images, souvenirs...).

4) Tous les documents circulent entre les joueurs, le recueil de chaque élève dans lequel figure le passage choisi restant impérativement associé au commentaire qu'il a suscité. À partir du passage reçu et du commentaire, écrire à son tour un texte selon la règle suivante : écrire sur le passage délimité, à travers la lecture du commentaire de l'autre joueur.

Qu'est-ce que ça lui a fait ? Pourquoi s'est-il arrêté là ? Qu'est-ce que ça me fait sa lecture ? Qu'est-ce que ça fait sur ma lecture ?...

Toujours trois termes en jeu : je, autrui, le passage d'autrui.

5) Chacun lit à haute voix le passage reçu, puis le commentaire de l'autre joueur, enfin, son propre texte *sur, à partir de, autour des* deux premiers¹.

Jeu n°2²

Le deuxième jeu, quant à lui basé sur le travail de la compréhension, et non plus de l'association créative ou de l'expression, était construit sur le principe de considérer un texte incompréhensible non plus comme un texte, mais comme un agrégat de fragments entre lesquels on puisse faire la part entre fragments compréhensibles et non-compréhensibles, dès lors qu'on renonce, au moins provisoirement, à le comprendre globalement. L'unité textuelle

¹ Sources du recueil constitué pour ce jeu, lors des expériences :

AZAM, Edith, *Mercure*, Marseille : Al dante, 2011.

AZAM, Edith, *Soleil-Ceil-Crépu*, Limoges : Dernier Télégramme, 2011.

MOLNAR, Katalin, *Quant à je (kantaje), Agrégat*, Paris : P.O.L, 1996.

² D'un point de vue strictement méthodologique, ce deuxième jeu est proche de la proposition par Jean-Louis Dufays d'une manière d'aborder ce qu'il nomme également l'illisible, mais qui n'a pas le même sens que notre concept, tel que forgé dans la première partie, ni ne concerne, du même coup, nos développements théoriques antérieurs (Cf. DUFAYS, Jean-Louis, *Une didactique de l'illisible est-elle concevable?*, in *La lecture littéraire*, vol.3, 1999, pp. 153-171).

choisie a toujours été celle d'un poème, et les textes travaillés ont été sélectionnés chez Philippe Beck et Christian Prigent.

De façon générique, lors de la même séance de formation continue, le *terrain de jeu* était défini comme suit :

Terrain de jeu :

Un texte bref. Indication du volume maximum : assez bref pour que les différentes activités du jeu puissent se faire sur l'ensemble du texte, et que le jeu puisse être mené jusqu'à la dernière étape dans le temps que l'on se donne (se reporter aux étapes ci-dessous).

Règles / Étapes :

- 1) On lit le texte en entier du début à la fin, dans le sens conventionnel.
- 2) Individuellement et en silence, chacun isole dans le texte tous les lieux (en les séparant de manière visible) qu'il parvient immédiatement à comprendre, et tous ceux qu'il ne comprend pas lors de cette deuxième lecture individuelle (« immédiatement » ne signifie pas qu'on n'a pas le droit de relire quelques fois le lieu en question).

Exemples : tracer des zones textuelles, et noter en marge tantôt *compris*, tantôt *pas compris*, ou surligner tout le texte au moyen de deux couleurs différentes.

- 3) Récrire en paraphrasant successivement tous les passages compris ; la règle qui dicte cet exercice de reformulation est la suivante : *écrire de manière à ce qu'un lecteur qui comparerait le passage compris et la reformulation que j'en fais puisse saisir que j'ai effectivement compris et non uniquement recopié.*

- 4) Variante. Relire tout ce qu'on a écrit, et sur cette base écrire un nouveau texte qui articule le plus possible tous les passages compris. Jusqu'alors, ils étaient pris isolément sans souci du texte d'ensemble. Dans ce texte (comme dans les fragments, avant) la lecture ignore le *non-compris*, et totalise le *compris*, comme s'il constituait à ce stade l'ensemble du texte.

- 5) Mise en commun : les joueurs comparent leurs écrits : le point de départ du jeu collectif, à ce stade, est la différence entre les passages lisibles pour certains, illisibles pour d'autres, d'une part, les passages illisibles pour tous d'autre part.

- 6) Se mettre d'accord sur au moins un passage illisible pour tous. Commencer individuellement par prendre les mots isolément. Écrire sur chaque mot tout ce qu'il nous évoque (définitions, impressions, images...). Le dictionnaire est essentiel à cette étape.

7) Ainsi armés, on tente en commun de *créer* ou donner un sens à ce passage illisible, c'est-à-dire de discuter autour des différentes lectures possibles ; à partir, d'une part, de ce travail de définition, d'autre part, de tout ce qu'on a écrit de notre compréhension d'autres lieux du texte auparavant.

Réglages méthodologiques

Choix concret des textes

Dans tous les cas, la première question de méthode qui se pose, est celle, au sein de la définition d'un corpus, du choix concret des textes effectivement travaillés lors des expériences, quant au volume des textes, pour chaque jeu, quant au choix effectif du texte réellement lu, parmi tous ceux qui auraient pu être retenus.

Concernant le volume, d'abord, comme nous l'avons vu, le rapport s'inversait d'un jeu à l'autre. Dans le premier cas, il fallait une *masse minimum*, pour que soit possible la *manipulation* ; nous nous sommes arrêtés à une quinzaine de pages, pensant qu'une plus grande dimension aurait fini par rendre l'ensemble peu praticable. Dans le deuxième cas, puisque la modalité de lecture était celle de la découpe, de la reprise et de la mise en commun, il paraissait évident que l'unité devait être relativement brève. Comment, en effet, autrement, s'assurer que l'on parviendrait à cerner les lieux réellement *incompréhensibles* ? Le poème, comme unité rythmique, dès lors qu'il paraît incompréhensible, par sa taille et par cette homogénéisation vocale et/ou visuelle, s'offrait comme lieu par excellence de la constitution de l'illisible ; si en droit des ensembles plus vastes auraient pu être proposés, parmi lesquels les élèves auraient dû identifier des parties familières ou compréhensibles, il aurait été difficile de cerner et de créer cette reconfiguration collective du texte et sa partition lisible/non lisible. Nous reviendrons plus loin sur ces considérations, à partir d'autres essais consécutifs à une évolution des principes de départ.

Concernant le choix effectif des textes, puisqu'ils ne devaient pas traduire une familiarité particulière de ma part ; puisque le rapport à l'œuvre de ces poètes – quoiqu'on n'exclue pas par principe, comme nous le verrons, l'apport de points de vue ou connaissances savantes dans le cours de l'exercice – devait procéder d'une lecture spontanée, d'une entrée, prioritairement non savante, j'ai procédé à peu près à la manière de Christian Prigent lui-même lisant Jude Stefan : « J'ai extrait au hasard de la bibliothèque un livre de Jude Stefan.

C'est tombé sur *Élégies* (Gallimard, 1993). Tout aussi arbitrairement, j'ai choisi de lire la première section. »¹

À peu près. Puisqu'en réalité l'arbitraire n'est jamais aussi parfait, j'ai choisi des textes qui me plaisaient ; parmi les masses de poèmes parcourues, malgré tout, je n'ai pas joué à laisser le hasard purement décider (un arbitraire pour un autre, donc). Néanmoins, cette différence mise à part, c'est la même rapidité, et de l'arbitraire tout de même – au sens où je ne pouvais pas rendre compte *rationnellement* de ce choix. Et toute possibilité d'en rendre compte de la sorte serait un biais.

Les faits, rien que les faits :

quelle posture de chercheur et quelle méthode de récolte des « données » ?

Les bonnes questions de méthode sont toujours, en creux, des questions de situation-position et de relation. La première question qui se posait pour l'application concrète et la *mise à l'épreuve* (plutôt que *vérification*) de mon hypothèse, tenait à la modalité de travail et de lecture.

Partant du constat que les non-experts ne lisent pas d'eux-mêmes ces textes, dès lors que l'on postule, contrairement à l'avis le plus partagé, qu'il n'y a pas là d'impossibilité radicale, il reste à déterminer si ceux-ci doivent ou non être lus seuls ; si de façon corollaire, dès lors qu'il s'agit de contrevenir au rapport pédagogique vertical, la présence du maître est requise, selon l'une ou l'autre des modalités et attributions qui lui reviennent, sinon à toutes.

Fortement influencé par la proposition du livre de Jacques Rancière, *Le maître ignorant*, je n'ai pas, néanmoins, tenu le principe de refus radical de toute explication, pour aussi essentiel qu'il semble l'avancer ; pour les explications théoriques de ce point, nous renvoyons le lecteur à la section III.3. Ayant choisi d'emblée d'orienter les expériences sous forme d'ateliers de lecture collective impliquant horizontalement enseignants, éducateurs et élèves, je ne suis pas en mesure, empiriquement, d'affirmer qu'une telle démarche *en autonomie* soit absolument impossible, quelles qu'en soient les modalités. Cependant, premièrement, cela me paraissait assez improbable pour qu'il suffise d'avoir montré que, *d'une manière ou d'une autre*, seuls ou accompagnés, il soit possible pour ces élèves de « lire » ces textes (c'est-à-dire

¹ PRIGENT, Christian, *Hiéroglyphe des différences (explication de texte)*, in BONHOMME, Béatrice et HORDE, Tristan, *Jude Stéfan, le festoyant français. Actes du colloque de Cerisy, 5-12 septembre 2012*, Paris : Honoré Champion, 2014, p. 127.

d'avoir participé à l'élaboration de cette lecture, sans s'être vu expliquer le texte, et sans que l'enseignant, alors, fondamentalement, en sache davantage). Deuxièmement et plus fondamentalement, c'est l'édification de l'autonomie en principe intangible que je cherche ici à problématiser dans l'émancipation, comme nous le verrons en 3.3 également.

Dès lors qu'il s'agissait de procéder par ateliers, comme l'implique mon hypothèse – mettre en présence et à égalité des lecteurs, théoriquement, *inégaux* – se posait la question (réglée d'avance dans les méthodes les plus strictement objectivantes) de la place que j'occuperais dans l'expérience : observateur et/ou acteur ?

J'ai choisi de prendre part activement à l'ensemble des expériences, de m'impliquer et de lire avec les autres. Si j'ai opté, donc, pour un positionnement mixte (enseignant *et* chercheur), j'ai, par ailleurs, tout au long de la recherche, accordé aux professionnels qui m'avaient ouvert les portes de leur classe un même statut ; non sans discuter systématiquement de l'expérience avec eux, à la fin des séances, afin de récolter leur point de vue, observations, réflexions, remarques et questions et de les intégrer, sur le vif, à ma propre réflexion.

À cette première série de questions de méthode, tenant à l'organisation de l'activité elle-même, s'ajoute une deuxième série, concernant les traces et leur traitement. Le choix de mon positionnement influence ce deuxième point. J'affirme que les réserves méthodologiques le plus souvent partagées concernant d'une part l'objectivité de l'observateur, d'autre part la minimisation des biais introduits par son action (à commencer par son regard lui-même, ce que reconnaissent les plus frileux, au point qu'on puisse se demander, dès lors, pourquoi tant de précautions), ne sont pas, en didactique, un réel problème.

Dès la deuxième série des expériences longues, toutes les expériences ont été enregistrées en format audio. L'image ne me paraissait pas primordiale, et au contraire risquait même d'impliquer une gêne chez les différents participants, plus coûteuse que le bénéfice retiré de la trace d'images.

À partir du moment où les expériences ont été enregistrées – ce qui a ensuite, dans la majeure partie des cas, été fait – je disposais de trois sources. Ces enregistrements, d'abord, l'ensemble des traces écrites des participants ensuite (dont les surlignements et notes en marge des textes) ; enfin, des documents numériques qui résultaient d'une prise de notes, lors du travail collectif, par mes soins, pour laquelle je me permettais de dialoguer avec les élèves afin de trouver un accord sur une reformulation commune. Ce type de prise de notes a été envisagé à partir de la troisième année de l'expérience, jusqu'à la fin du processus. Par

ailleurs, certaines photographies de tableau noir ont été prises, lorsque je ne disposais pas d'un dispositif audio-visuel me permettant de prendre la dictée et de la projeter en direct à l'ensemble du groupe.

Déroulement général, temporalité des expériences

Les expériences ont varié conjointement en fonction du protocole et des objectifs expérimentaux visés. Dans une première période, de mise à l'épreuve d'une hypothèse nullement acquise, l'enjeu principal était de montrer qu'une telle rencontre est possible. Les interventions, courtes, se sont faites sur une ou deux séances de 1h à 1h30, selon les cas, basées, en deux temps, sur les deux *jeux* de lecture exposés plus haut.

J'ai présenté, en amont du récit de l'expérience, ces deux jeux, parce que – quoiqu'ils aient été amenés à se mélanger et se compliquer – tels qu'ils étaient séparés au départ, ils correspondaient précisément à deux aspects isolables, mais complémentaires et, dans les faits, parfois contradictoires, qui ont dessiné comme nous le verrons dans la description des expériences un fil rouge problématique.

Cette procédure double, jeu 1 puis jeu 2, en deux séances distinctes, a été menée à diverses reprises, au MATAS, au Gymnase du Soir et à l'AET.

À l'aune du premier critère de vérification de l'hypothèse exposé plus haut (la simple possibilité d'accrocher ces élèves), suite au succès de cette première série d'expériences brèves, une deuxième série d'expériences longues, auprès des mêmes publics ont été entreprises. L'enjeu, cette fois-ci, n'était pas simplement de montrer la possibilité d'une telle expérience (qui en deux séances ne peut être formellement entreprise, mais seulement envisagée, entrouverte), mais de la mener de façon conséquente ; dans cette deuxième série, une première expérience a duré, au MATAS 7 semaines ; en parallèle une autre a été menée à l'AET, sur 15 semaines (mais l'exercice de lecture a duré environ le même nombre de séances qu'au MATAS, d'autres exercices ayant été testés au préalable). La procédure globale, a dès lors changé, dans les deux cas, en cours de réalisation...

C'est à ce moment-là que les expériences ont commencé à être enregistrées.

Le protocole qui était perçu comme « central » (jeu n°2) a, quant à lui, été reproduit dans des contextes de lecteurs experts homogènes adultes (Paris 3) et plus hétérogène, mais adulte également (soirée du Groupe vaudois de Philosophie) ; en se servant des mêmes textes qui

avaient été lus au MATAS ou dans les classes de l'AET, offrant ainsi un point de comparaison.

IV.2 Récit de deux expériences

IV.2.1 Première expérience longue : AET¹

La première expérience longue a eu lieu dans une classe de l'AET, la deuxième au MATAS. Celle de l'AET s'est déroulée sur une longue durée : commencée le 29 octobre 2014, elle a pris fin le 25 mars 2015. Celle du MATAS, quant à elle, a duré sept séances, du 23 avril au 18 juin 2015.

En réalité, la durée totale de l'expérience à l'AET ne reflète pas celle de l'exercice de lecture d'un texte incompréhensible en lui-même, qui n'a débuté à proprement parler qu'à partir du mois de janvier 2015. En ce sens la durée effective est à peu près la même que celle du MATAS.

La différence s'explique du fait que, d'entrée, j'ai « essayé des choses » – j'ai voulu *voir ce qu'il se passe*, lorsqu'on essaie d'entrer par une discussion et un approfondissement sur les pratiques et représentations des élèves – guidés en cela par le constat que l'*impuissance*, en lecture, tient en premier lieu de représentations plus que simplement de compétences.

C'est suite à l'échec relatif de cette manière de faire (qui ne contredit pas cette hypothèse, nous le verrons, mais simplement la modalité de travail qui fait passer la discussion, le débat, la théorisation avant le *faire*) que je suis revenu à une entrée immédiatement pratique, telle que cela avait été le cas jusqu'alors, ce qui explique la différence de format entre cette expérience et la suivante.

La partie de l'expérience qui a été consacrée à la lecture d'un poème a eu lieu en tout sur une période de 9 semaines, mais a couvert en réalité 7 séances, du 14 janvier au 25 mars 2015. Je leur ai proposé le poème *Du neuf sur la schize*, issu de *La Vie Moderne* de Christian Prigent, que le lecteur a déjà rencontré à l'ouverture du préambule et qu'il retrouvera ci-dessous :

¹ Dans les extraits de dialogue de ce premier récit d'expérience, Pierre est l'enseignant de la classe qui m'accueillait. Tous les autres sont des élèves.

(du neuf sur la schize)

No touch (navigation gestuelle) ordi
Et vitrine tactile Ubicity qui
Te connaît sur le bout de tes doigts : plus
Transparent que le poisson électrocu

Tué des grands fonds. Big Marketing Brother
Te scrute au fin fond de ton génome d'hu
Manoïde modulé par wiki cul
Ture. Et sous peu l'hyperpuce plus super

Miniature en villégiature incogni
To nichée dans tes lunettes te re-schi
Ze : en binoculé strict où floccule l'i
Mage où est le monde en vrai nunc & ibi ?

Séances 1 et 2 : 22 et 29 janvier

Au départ de la lecture, nous nous sommes prêtés ici à un exercice lié au niveau de français des élèves ; exercice dont il faudra déterminer s'il est ou non extérieur à la lecture : préalable ? Entrée en matière, ou lecture de plein droit et/ou de plain-pied du poème ?

Il fallait que nous soyons honnêtes, mon collègue et moi, en permanence ; il fallait que l'expérience soit authentique – et que l'on commence par écarter les raisons contingentes de différence entre enseignants et élèves. Nous avons donc commencé par un exercice de traduction lexicale de l'ensemble des mots qu'ils ne comprenaient pas, perspective classique dans la traduction.

Nous avons procédé de la façon suivante : dans un premier temps, ils ont dû souligner les mots qu'ils ne comprenaient pas, en les prenant isolément, sans chercher à considérer le texte.

Mon collègue a introduit une nuance qui m'a paru très porteuse, dans le cas de l'approche de textes *incompréhensibles* (pour lesquels, encore une fois, la catégorie d'erreur de lecture s'estompe ou est parfois même rendue caduque). Plutôt que de faire la part uniquement entre *compris* et *non compris*, nous y avons ajouté *je crois comprendre*, impliquant un double type de soulignement.

Le travail s'est d'abord fait individuellement pendant une dizaine de minutes, à la suite de quoi nous avons repris le texte, mot à mot, pour traduire collectivement (laissant l'initiative aux étudiants eux-mêmes, lorsque l'un d'entre eux détenait la réponse attendue). Cet exercice

s'est porté en tout sur les deux premières séances (12 et 21 janvier). D'un point de vue extérieur, il est possible de le considérer uniquement comme un exercice de langue seconde et de traduction lexicale, les mots ayant été envisagés isolément sans que n'ait encore été considéré le texte. Dans ce sens, s'il n'est envisagé que pour lui-même, l'exercice, en effet, ne tient pas nécessairement de la lecture d'un poème. Et si l'on n'avait pas lu le texte dans son ensemble, dans la continuité de cette approche, celui-ci pourrait n'être que prétexte à un exercice qui se serait satisfait aussi bien d'une liste générée aléatoirement. Cependant, un poème de ce type questionne le rapport entre mots et texte ; si bien que, par anticipation, sans l'avoir encore rencontré, on avait peut-être déjà commencé à le lire, dans la prolifération d'images qui venait de ce rapport aux mots, purs potentiels et « élans créateurs ».

Séance 3 : 4 février

Lors de cette deuxième séance de traduction, un échange a enclenché particulièrement cet effet d'anticipation de la lecture que nous avons thématiqué précédemment :

Moi : Sandra, il y avait quelque chose que vous aviez souligné au début.

Sandra : euh...

Moi : c'était quoi ?

Sandra : navigation

Moi : navigation, juste après

Rui : GPS [parle en même temps que moi]

Moi : et ça, comment vous l'expliqueriez, navigation ?

Sandra : quand, avec le bateau, la navigation la mer

Moi : hum hum ; ça c'est un premier sens possible de navigation, un bateau sur la mer, naviguer ; y a un autre usage de navigation.

Cristiano : GPS

Moi : GPS

Rui : google map

Moi : google map, etc... donc on a aujourd'hui aussi l'usage de navigation pour les GPS. Ça veut dire que c'est l'ordinateur qui vous guide ; et puis y a un troisième usage aussi très très

Rui : y a navigation de internet

Moi : naviguer sur internet, aussi ; donc navigation sur internet. C'est presque une, c'est presque une métaphore ; euh c'est une métaphore, parce qu'on imagine qu'on navigue sur internet comme un bateau navigue sur la mer.

Pierre : vous connaissez le mot métaphore ?

Les élèves : oui

À la première lecture, « navigation » au regard de l'isotopie¹ numérique saturant le texte, se résumait à l'acte de recherche sur internet. Ce n'est donc que par l'effort de traduction – en apparence ne tenant que de l'élucidation et non de la lecture – en tant qu'il force à déployer

¹ Critère de Umberto Eco, cf. partie III.

les différents sens possibles (potentiels et abstraits, dans le suspens lexical du texte), qu'a été mis au jour une autre ligne de sens possible avec le « *poisson électrocu-tué des grands fonds* ». Cela passait encore inaperçu, mais comme on le verra, ce faux-détour a fourni l'une des lignes imageantes principales dans la lecture du paragraphe, lors de séances ultérieures. Le texte *poétique* est un processus de *réalité augmentée*.

De même, dans une lecture fluide, sans arrêt ni reprise, j'avais laissé passer inaperçu l'usage singulier du terme *vitrine* tactile – le prenant comme équivalent d'« écran ». Grâce au passage par l'élucidation lexicale du mot dont certains ignoraient la signification, une fois encore, l'expression a surgi dans son étrangeté (lié à *transparent*, d'une part, au sens littéral, puisqu'il sert à montrer l'intérieur, fausse surface ; d'autre part, à la dimension, transparente, inaperçue, commerciale, de l'écran que pourtant on pense intime). Le super marché intégré, *en villégiature*. Une rapide recherche sur internet m'a d'ailleurs révélé qu'existent désormais des technologies de vitrine (au sens commercial) effectivement *tactiles* nommées digitales mais décrites comme « interactives et tactiles » sur le site d'une entreprise au nom de...*Ubicity* (information riche sur la pratique d'écriture de Prigent, ayant plus vraisemblablement ici joué du *cut up* que l'entreprise ne lui aurait rendu hommage ; information qui n'est, pour soi, rien d'autre qu'un trait à notre disposition – ce n'était pas le cas lors des expériences – nullement une instruction de lecture en soi, s'il fallait encore le préciser).

À la fin de la séance, sur l'initiative de mon collègue, sans que nous soyons arrivés au bout de l'exercice de traduction, nous avons demandé aux élèves, sur la base de nos discussions, de donner *une* image, l'image du texte qu'ils gardaient après cette première (non ?)-lecture.

Pierre : on laisse ce vocabulaire, ces questions techniques de latin, de langue morte¹ ; mais on... on... quelle image je garde du texte ? Moi, c'est la même chose, j'ai une image du texte, je vous la donnerai après, mais tout le monde a le droit de donner une image et toutes les images sont justes, y a que du juste. Alors allez-y, on... on... on fait ça, je prends les notes au tableau.

Moi : Rui, vous étiez en train de dire quelque chose.

Rui : l'univers.

Moi : l'univers

[Pierre note au tableau, et continue au fur et à mesure]

Nurah : connaître

Moi : connaître, ouais, vous avez, exactement, y a ce mot on en a pas parlé ; y a connaître, ou la connaissance, c'est le mot.

Marwa : Wikipédia

¹ Nous venions de discuter *ubicity* ; ubiquité-ubi.

Moi : Wikipédia, y avait le mot wiki, ouais. Alors John dit en plus... Chut, on ralentit un peu le rythme, parce que sinon y a tout le monde qui parle en même temps. Y en a qui sont déjà à la pause en train de manger. On parlait de manger : le poisson, vous avez dit le poisson. Y a le mot poisson dans le texte. On se demande bien ce que les poissons viennent faire là-dedans... [interventions inaudibles] la mer ? La mer comme une étendue d'eau ?

Marwa : oui

Cristiano : la plage

Moi : la plage, la mer, ok on le garde... on va on [rire] là on part très loin, la mer, les poissons

Christina : la mer ?

Moi : je l'ai pas trouvé non plus, j'avais pas la mer en tête, mais c'est peut-être les poissons qui leur ont fait penser à... pour le moment c'est pas grave, on est pas... vu que le texte

[Ils commencent à en avoir un peu marre, on doit donner une borne temporelle]

Moi : encore 5 mn

Pierre : John a quelque chose à dire aussi.

John : poisson électrocu, c'est un poisson, dans le fond, il a l'électricité.

Moi : c'est juste, il y a un, comment il s'appelle ce...

Pierre : lamproie, je crois.

Moi : donc c'est vrai, il y a une espèce de poisson qui peut électrocuter, ça existe.

Pierre : attendez, vous dites de très très bonnes choses, mais j'ai pas le temps d'écrire. Donc technologie et électronique... euh ordi, j'ai mis où ?

Moi : est-ce qu'il y a d'autres choses encore qui vous viennent à l'esprit si vous lisez le texte ?

[...bateau...navigation...]

Rui : hyper puce.

Moi : vous savez ce que ça veut dire ? Attendez, le mot puce, on l'avait déjà défini sur l'autre texte. Vous vous rappelez ce que ça veut dire ?

Sandra : c'est le petit animau... et puis [inaudible]

Moi : très bien. C'est exactement ça. Sandra a donné deux sens. Le premier, la puce, c'est le petit animal, c'est comme y a aussi des poux par exemple, c'est les tout petits animaux, les chiens ont des puces. Et le deuxième sens, Sandra a dit, c'est dans la machine, on vous avait dit, les puces, c'est ces petites plaques vertes avec des circuits dessus qui sont dans les ordinateurs. [...] Donc là on a de nouveau le mot puce, c'est très bien qu'on se rappelle des mots qu'on a.

Alors, de façon spectaculaire, s'estompe la frontière entre l'*avant* et le présupposé vrai commencement, lié à une définition substantielle de l'acte de lecture distinct d'autres opérations préalables ; entre le décodage vérifiable et le délire associatif. Qu'on aille « trop loin », comme je le suggère malgré tout dans l'extrait, n'a alors plus réellement de valeur, et nombres d'intuitions seront reprises, chevauchant même parfois la frontière entre les deux expériences faites sur le même texte. C'est une première constellation, cartographie lexicale non synthétique ou thématique de l'expérience de lecture en cours, rétrospectivement, où nous avons pris au sérieux la simple traduction comme participant intégralement à l'expérience ; méritant qu'on postule pouvoir déjà solidifier un premier arrêt sur texte, une première *image*.

Enfin, avant la fin de la séance, j'ai conclu en leur posant des questions référentielles simples et classiques :

Moi : j'ai une dernière question [ils étaient impatients d'aller en pause], mais c'est vraiment important, faites le décompte si vous le voulez, mais essayez de me répondre en même temps. Ça se... donc, quand vous essayez d'avoir des images dans votre tête avec ça, ça parle de quelle époque ce texte à votre avis. Ça parle du Moyen-Age, avec des épées, des dragons... qu'est-ce que je raconte, y avait pas de dragon au Moyen-Age... [rires] dans mon Moyen-Age y a des dragons... Ça parle du Moyen-Age ?

Cristiano : Maintenant

Moi : ok, ça parle de maintenant. Donc ce texte, il se passe aujourd'hui. Est-ce que vous pouvez imaginer un lieu dans lequel il se passe ?

Cristiano : l'univers.

Moi : alors l'univers, ok.

Rui : l'informatique.

Moi : l'informatique. Vous voyez, c'est marrant, je vous demande un lieu. En général, quand vous avez un texte, vous pouvez dire ce, le lieu, ça se passe en Norvège, ça se passe au Congo, ça se passe en Chine, ça se passe en Serbie, et là je vous demande le lieu, vous me dites l'univers et l'informatique.

Jelena : Ça c'est Dubai

Moi : Dubai, ça pourrait être Dubai. Est-ce que ça pourrait être Lausanne ?

Jelena : oui

Moi : Peut-être. Vous avez dit Dubai, est-ce que ça pourrait être Pékin ?

De cet échange ressort la particularité du brouillage topologique du texte. Autant ce qu'il ne faut pas nommer « confusion », mais postulat philosophique profond sur la topique de leur part (*univers, informatique*), que leur compréhension de l'indétermination, disent assez que le terme *ubicity* que j'avais tenté laborieusement de leur faire comprendre plus tôt dans la leçon, a été parfaitement compris.

Nous avons donc créé la base d'un univers de lecture commun sur lequel nous sommes revenus la fois suivante. L'enjeu du temps long est celui de la trace ; comment évite-t-on que s'évanouisse ce que la logique de l'organisation modulaire et disciplinaire de l'école tend à effacer : les jeux de continuité et de reprise ?

Séance 4 : 11 février

Cette fois-ci, j'ai commencé par leur demander, en lisant le texte, de procéder sur le mode, d'abord, libre et associatif (sans censure) du jeu numéro 1, cette fois donc ramené à la lecture du texte comme l'une de ses entrées ou trait constitutif, et non comme un préalable.

Je leur avais par ailleurs distribué une reproduction de ce que Pierre avait noté à la fin de la séance précédente. Ensuite, ajoutant au premier ensemble cet autre (toujours lexical, ici), nous avons encouragé les étudiants à voir si des liens se faisaient entre ce qui avait été évoqué librement et les mots ou des extraits du texte, effectifs. *Toujours mettre en contact sa tête et le texte*, comme l'exprime mon collègue, dans l'enregistrement.

Suite à cela, nous sommes entrés dans le *jeu numéro 2*. Les élèves par groupes ont suivi le protocole qui, dans les précédentes expériences avait été mené d'abord individuellement. La phase de recherche par groupes a duré environ 25 minutes. Nous avons ensuite procédé à une mise en commun, dans laquelle je jouais le rôle de secrétaire.

Deux segments ont été proposés par deux groupes et discutés après avoir été notés par moi au tableau ; l'un d'eux avait été restitué par les élèves non littéralement, l'autre non intégralement, ce que nous avons retenu sans problème ainsi (le leur expliquant) – trouvant plus important de travailler sur ce qu'ils retenaient, que sur le texte pris dans sa sacrosainte Lettre. L'enjeu était selon la procédure du jeu 2, de donner un ensemble de *traductions*, paraphrases, reformulations d'extrait.

Ainsi, parmi les propositions, le premier vers du poème (« No touch (navigation gestuelle ordi) ») a transité vers l'expression *Laissez l'ordinateur et le téléphone portable !*

Faisant retour sur la question critique laissée en suspens (*un texte sur rien ?*), mon collègue leur a demandé s'il fallait ou non, au final, considérer que ce texte *parlait de* la vie, de nous, de notre monde. Cette problématique m'a incité à poursuivre une fois encore l'exploration *ludique* des liens entre dedans et dehors ; texte et vie ; littérature et actualité ; ou poème et *considération sur le monde*.

Séance 5 : 11 mars

Un mois s'était écoulé depuis la précédente séance de travail, pour des raisons indépendantes de l'exercice. Nous avons mené un travail de récapitulation collective qui nous a permis de constater que la durée importante écoulée ne les avait pas empêchés de raccrocher avec l'exercice et le texte dont ils avaient retenu un très grand nombre de thèmes, et même d'expressions ou segments. Nous sommes revenus au problème de lecture que nous avions posé à la fin : le texte *nous* parle-t-il ? Parle-t-il *de nous* ? Plutôt qu'un débat, nous avons tenté une expérience : j'ai crié, en les regardant, le premier vers, pour leur demander ensuite ce qu'ils avaient ressenti.

Suite à quoi s'est engagée, jusqu'à la fin de la séance, une discussion sur la technologie ; provoquée par la spontanéité de leur réaction : *Non !!* La question donc est celle de la négociation entre le texte et le(ur) monde ; autrement dit des éloignements, parcours environnants, détour et de la limite à partir de laquelle nous aurions réellement quitté le texte,

dont nous avons vu que les frontières sont tout à fait flottantes, dans l'expérience qui l'inclut, et l'augmente, le déborde.

On voit bien que le vers est transformé par la mise en relief qu'opère la traduction de la fois précédente, qu'il l'intègre désormais et qu'elle le détermine. Un problème s'est posé à moi en réfléchissant à cette séance, par la suite ; non pas dans la mise en perspective par une discussion ouverte sur l'époque, mais par le fait que, du poème nous étions entièrement passés à cette discussion. Réfléchissant aux mérites et limites de l'opération de cadrage du vers par le jeu virtuel de la traduction et de la tonalité vocale et physique de ma mise en voix, il m'est apparu que ma réinterprétation du texte devenue indiscernable du texte lui-même avait supplanté le jeu de décalage riche entre texte et traductions, un recouvrement du vers par sa paraphrase, dont la clarté nous situait d'emblée dans un autre lieu, une autre activité.

Le débat de société en lui-même a réellement occupé une heure entière ; laissant alors le *texte* de côté. Les allers-retours entre *dedans* et *dehors* qui avaient pu avoir lieu, lors des phases de traduction, parce qu'ils étaient ponctuels et permettaient que le détour soit immédiatement assimilé au texte, ici n'ont pu avoir lieu, parce que ce qui aurait dû augmenter le texte est devenu fin en soi, pendant plus d'une heure. Loin du texte, ainsi, pris dans le débat d'idées, nous tendons à la réduction au *message*, à la problématique ou à l'idée, écueil que je souhaite éviter, avec lequel nous cheminons sans arrêt, comme nous le verrons, dès lors que l'on réhabilite la centralité du concept de compréhension dans le corpus poétique ; par quoi ce concept se trouve lui-même problématisé, ouvert, élargi au-delà du seul sémantisme, sans pour autant tenir du pur *autre*. Cet usage de la mise en voix dans la lecture sera repris dans l'expérience suivante, en tentant de l'éprouver à nouveau, en évitant cet écueil de la fermeture, nous le verrons.

Séances 6 et 7 : 18 et 25 mars

La séance précédente aura été, *pour elle-même*, un moment intéressant et réussi, mais, ramenée à la lecture, elle aura davantage tenu de la parenthèse. Les deux séances suivantes ont quant à elles été consacrées à la reprise de la lecture, en revenant au jeu 2. Les élèves ont continué à travailler par groupes, pendant 35 minutes, à l'oral. Cette fois-ci cependant, nous avons remplacé le dispositif de prise de notes au tableau noir par l'usage en direct des zones de texte dans le programme informatique « Word » ; en projetant sur un écran le document

sur lequel je prenais note en direct des échanges, dispositif qui sera repris par la suite jusqu'à la fin, pour la fluidité que permet cet outil.

L'exercice avec l'ensemble de la classe a duré presque 40 minutes et avait été précédé d'une demi-heure de travail par groupes. Il s'agissait sans doute du plus complexe et difficile en termes d'attention jusqu'ici ; or leur concentration a été exceptionnelle. Comme en témoigne l'enregistrement, je n'ai pas dû intervenir une seule fois, et bien que je ne puisse évaluer avec certitude la constance de leur concentration, surtout dans la première partie, il demeure indéniable, en considérant nos échanges, qu'ils se sont prêtés sérieusement au jeu ; enfin, jamais les interactions n'avaient été aussi vivantes entre eux et moi. Voici reproduit un extrait d'agrégat de leurs propositions, à la vision duquel une élève s'est exclamée, et nous la suivrons, « c'est un poème ! » ; poème de lecture collective :

« Où est le monde en vrai ? »

Le monde en vrai, c'est dans la réalité. Il y a des gens qui vivent « au ciel », « la tête dans les nuages », pas les pieds sur terre. Le monde, c'est pas le rêve. Ou alors, ce n'est pas vivre « dans le futur ». Le monde en vrai, c'est dans le présent.

Le monde en vrai, c'est ici. Ici, dans la classe ? Non, c'est partout, c'est le monde.

Deux types de monde : les riches, les pauvres.

Vers la deuxième expérience longue

Comme j'avais tenté de construire une séquence, le temps qui a effectivement été passé à l'exercice pour lui-même, quoique plus long que dans les premières séries, s'en est trouvé écourté. Mais, précisément, nous avons eu, grâce au temps long, et de façon intéressante parce que l'exercice en apparence technique nous avait montré, l'occasion de mesurer que le problème était d'avoir pensé en préalable et en introduction ; d'avoir ainsi systématisé ce qui s'exprimait au départ derrière notre élaboration de deux jeux successifs.

En effet, cette expérience, sans pouvoir mener à une trace de lecture englobant le texte, m'avais permis de réaliser que les deux jeux, plus qu'à deux rapports au texte, correspondaient en fait aux deux mécanismes complémentaires de toute lecture qui se trouvent au maximum distincts et répartis dans les textes les plus lisibles, mais qui, par la résistance radicale d'un texte incompréhensible, se trouvent bouleversés et mélangés : plus de rapport clair entre dedans et dehors, avant et après, vérification et surinterprétation ; ce qui n'implique pas que ces concepts eux-mêmes s'estompent, mais que leurs rapports se

complexifient, si bien qu'ils ne sont plus distincts par principe, mais *dans* certains textes uniquement.

C'est ainsi que pour cette dernière expérience longue, de nouveau au MATAS, et avec de nouveaux élèves, j'ai essayé de contrecarrer les deux conséquences de cette logique séquentielle implicite ; renverser non seulement la logique d'un préalable, pour entrer dans l'exercice à proprement parler ; et davantage la logique de répartition par compétences ou manières qu'elle instaurait.

IV.2.3 Deuxième expérience longue : MATAS¹

Dès lors, nous partirions *in medias res*, pour nous tenir dans un seul mouvement, un seul exercice continué, sans étapes conçues comme préalables ; ce qui bien évidemment ne veut pas dire qu'il ne fallait pas penser la rencontre, ni les dimensions servant de liant entre les séances, assurant cette continuité. La décision a introduit deux différences fondamentales.

Le liant principal assurant la continuité serait le texte, par lequel nous nous rencontrions et à travers lequel (c'est à dessein qu'on ne dit pas *dans*) nous nous tiendrions et irions créer cette communauté de lecture continuée. Cet objectif impliquait que les deux jeux, leurs aspects, seraient potentiellement confondus et portés à tout moment sur le même texte, comme deux mouvements complémentaires et fondamentaux qui se trouveraient déployés à travers de nouveaux gestes.

Comme on le verra, cet objectif se trouvera par moment compliqué par ce qui était déjà apparu dans les premières expériences, à savoir que la volonté de relâcher le cadre, pour être au plus près de ce qu'implique et permet le texte, peut s'avérer parfois déstabilisant ou contre-productif. Dès lors, la simplification en consignes analytiques est peut-être un mal nécessaire. De même, si nous avons compris qu'il fallait agir ici à rebours de la logique séquentielle, en entrant de plain-pied dans l'expérience, en *commençant par le milieu*², c'est, les semaines avançant, par la fin que la séquence nous aura rattrapés, parce que nous voulions conclure, rendre compte d'une clôture, d'un apprentissage ou d'une production.

¹ Dans les extraits de dialogue de ce deuxième récit d'expérience, Caroline est l'enseignante, et Jess, l'éducatrice de la classe qui m'accueillait. Tous les autres sont des élèves.

² DELEUZE et GUATTARI, *Mille Plateaux*, *op. cit.*, pp. 36-37.

Séance 1 : 23 avril

Après avoir lu le texte – le même poème que pour l’expérience précédente – intégralement à haute voix, sans jouer un ton particulier, mais rapidement et en flot, pour que son effet-bloc ou massue soit tangible, je leur ai distribué le texte en version écrite, leur ai laissé un moment pour le parcourir individuellement, puis je l’ai relu à voix haute, en les laissant, cette fois-ci, le suivre par écrit. Inspiré par la réussite de cette nouvelle perspective, lors de l’expérience précédente, nous leur avons ensuite posé des questions de compréhension tout à fait classiques, référentielles, cherchant des coordonnées imaginantes ; des questions de celles qu’on proscriit habituellement, concernant la poésie :

Moi : Bon c’est bizarre, c’est la première chose qu’on a dit, mais à part ça, vous avez l’impression que ça parle quand-même de notre monde ou quoi ?

Ricardo : oui, un petit peu quand-même.

Moi : ouais.

Ricardo : poisson électrocuté. [Les grands fonds - peu audible - était-ce Mateo ?]

Moi : ok, donc y a ces poissons, ça c’est vrai, ils se trouvent où ?

Ricardo : ils se trouvent dans la mer

Moi : ouais, ils se trouvent dans la mer, pis ils se trouvent pas n’importe où dans la mer.

Ricardo : ils se trouvent un peu profond

Moi : exactement, toi t’as dit avant des grands fonds.

Mateo : tué des grands fonds.

Moi : Et puis, y a d’autres choses qui vous font penser au monde, ou bien vous avez l’impression que c’est un monde d’extraterrestres ?

Ricardo : non. D’extraterrestres ?

Moi : Je veux dire est-ce que c’est notre monde ; est-ce qu’il y a d’autres parties dans le texte vous vous dites, ça, ça parle de notre monde, de la vie de tous les jours. De notre vie aujourd’hui.

Ricardo : oui.

Moi : comme quoi, par exemple ?

Ricardo : navigation gestuelle.

Moi : ça ça te fait penser à quoi ?

[...]

Ricardo : Je pense ça veut dire bouger un peu comme on veut.

Moi : ok, alors, ouais, pourquoi pas.

Mateo : après ça moi j’ai compris, comme internet ça se développe vite ;

Moi : comme internet, tu dis.

Mateo : oui. ça va trop vite, je sais pas.

Moi : donc toi ça te fait penser à internet, à la vitesse à laquelle ça se... t’arrive à dire juste, parce que c’est, c’est intéressant, mais t’arrive à dire les, les endroits dans le texte qui t’ont fait penser à ça ?

Mateo : ben ce qu’il a dit, c’est navigation gestuelle.

Moi : ça ça t’a fait penser à internet.

Mateo : ouais

Moi : ouais.

Mateo : après [?] et puis aussi big marketing, là

Ricardo : ça c’est super marché, non, un truc dans le genre.

Moi : alors c’est, ouais, c’est lié, on regardera peut-être après, marketing exactement ce que ça veut dire, mais c’est lié aux supermarchés, ouais. Alors, vous avez dit *navigation gestuelle*, ouais, vous avez dit deux choses différentes, mais ça veut pas dire qu’y en a qu’une qui est vraie, parce

que des fois on peut comprendre plein de choses avec une même expression, donc toi t'as dit, c'est le fait de bouger.

Ricardo : ouais, on peut bouger comme on veut en fait

Moi : ok, on garde celle-là, pis toi t'as dit que ça faisait penser à internet

Mateo : oui.

Moi : alors déjà une deuxième chose, parce que internet c'est bien le monde de tous les jours c'est vrai. Et puis après, le marketing, les supermarchés, etc... ça ça veut dire que ça se passe pas en pleine forêt. Ça se passe où, du coup ?

Ricardo : ici.

Moi : Mais ici, c'est Lausanne uniquement, ou ça pourrait être ailleurs

Ricardo : ben non, ça pourrait être ailleurs, n'importe où. Enfin pas n'importe où dans le monde, mais je dis euh, en Europe, en Asie, pis en Amérique.

Moi : Donc déjà tu vois c'est pas... en même temps, t'as dit c'est n'importe où mais c'est pas n'importe où. On va essayer de préciser ça ; c'est important de savoir d'où il parle ce texte.

Ricardo : ben oui, parce que si on va dans la forêt Amazonienne, y a rien ; je dis plutôt, là où y a du monde.

Il faut souligner que l'échange était extrêmement rapide, fluide, nous étions au même rythme. Au milieu de l'extrait, mes interventions mettent en avant la double interprétation d'un même segment. Celle-ci répond à une phase d'exploration dans laquelle nous n'avons écarté aucune réponse. Je n'avais en effet pas pensé à la première interprétation de « navigation gestuelle » (sens moins évident que l'autre, dans le champ lexical global du texte ; par ailleurs, j'étais influencé par la lecture précédente du même texte à l'AET). Je l'ai retenue, néanmoins ; nous verrons qu'elle n'a pas nécessairement été reprise, mais après coup, il me semble qu'elle inclurait un ensemble de liens intéressants avec le numérique (bouger librement et abolition des frontières du corps dans le numérique).

Certes, s'ils avaient répondu que le texte ne parlait pas du tout de notre monde, j'aurais été ramené à un rôle d'enseignant, ayant une réponse en tête. Je n'aurais pas refusé d'emblée, mais leur aurais demandé de justifier, ou de développer, en désignant les segments de textes qui étayeraient cette idée. C'est la part subtile entre augmentation exponentielle et retour du texte ; aussi ouvert soit-il. Respiration de la lecture.

À partir de cette récapitulation, et du point d'accord (nous pensons tous, en nous basant sur tels ou tels aspects du texte qui font accord et vérifient cela) que le texte *parle de notre monde* ; ici, donc, *nous avons du texte* ; de quoi se diriger, des pôles, des directions, un sol. Et le terreau fertile d'une appropriation créatrice.

En un certain sens, la suite de l'échange, sur cette base d'accord, et puisque j'avais déjà une réponse en tête, alors, s'est engagée sur un plan de maïeutique somme toute très classique. Je ne contrôle pas les réponses, mais j'anticipe le développement sur leur base, ayant en vue la réponse globale.

Nous partons donc de cette part congrue, ce squelette ténu de textualité, établi en commun, et *indubitable*, en un sens.

Sur la base de ce sol, précisément, j'ai voulu ensuite offrir la plus grande *moisson d'idées* possible, en contradiction de l'esprit scolaire : l'augmentation associative libre et sans limite du texte. Ayant dans le cours de l'expérience précédente déjà largement critiqué la dichotomie que j'avais maintenue au départ entre association libre et lecture « réelle », entre *avant* et *cœur* de l'exercice, j'ai donc cette fois-ci repris le cadre du jeu numéro 1, mais, pour la première fois, l'ai utilisé comme entrée sur le texte qui serait le seul texte abordé du début à la fin. Nous avons donc repris le canevas du jeu 1, mais sans le corpus initial (Katalin Molnar/Edith Azam) ; ce sont assurément les réussites obtenues dans le jeu de traduction (qui n'était plus dans ce contexte nécessaire) qui m'y ont encouragé.

Mon texte (je veux dire celui que j'avais rédigé) à la fin de cette expérience était le seul qui avait suivi clairement la consigne (signe en partie de la difficulté à se laisser aller ; mais indéniablement aussi d'une difficulté à expliquer cette consigne – difficulté qui procède, d'ailleurs, peut-être du même problème : le caractère inhabituel de l'exercice).

Ainsi, *réagissant* au « Big Marketing Brother », je ne m'étais pas livré à un résumé précis du livre, mais davantage à ce qu'il me faisait ; autrement dit, ce qui m'en était resté. De façon notable, le texte d'Orwell, tel que je le leur ai alors présenté, n'était pas qu'un résumé, mais plaçait en son cœur deux souvenirs de lecture, présentés comme particulièrement marquants pour moi ; subjectifs, donc et potentiellement inexacts. Ainsi, ce compte-rendu était marqué par mon intermédiaire, affectif ; les textes, comme l'a bien montré Brigitte Louichon, n'existant qu'à l'état incorporé de souvenirs¹ ; puisqu'ils ne connaissaient pas cette référence leur Orwell, alors, était mon *Orwell après coup*. Loin d'être pour cela même impartageable, au contraire, comme on le verra, il les a beaucoup marqués et a fait partie de plein droit des repères tant matériels² que symboliques, qui ont contribué à consolider notre petite communauté de lecteurs éphémère.

¹ LOUICHON, Brigitte, *La littérature après coup*, Rennes : PUR, 2009.

² Le micro avec lequel j'enregistrais les séances évoquait les micros radio des années 50 ; dès la deuxième séance, Mateo avait pris pour habitude de débiter en jouant une émission d'une Radio MATAS fictive. Plus tard, lorsque, dans un exercice complexe et un peu long, je leur avais demandé de « bien s'accrocher », au sens figuré, ils se sont ensemble accrochés au micro comme à une bouée. La relation tient à ces « détails » qui n'en sont pas.

Séance 2 : 30 avril¹

Moi : Les autres vous vous rappelez, sans regarder, au moins une chose que vous aviez écrite la semaine passée ?

[...]

Mateo : moi, je sais « pas-euh » !

Jess : vas-y...

Mateo : Le truc de connaître tout sur le bout des doigts une personne ; avec internet, on peut connaître facilement une personne ; et pis ça me fait penser aussi à la mère qui a... depuis la naissance, elle nous connaît sur le bout des doigts

[...]

Ricardo : moi c'est la 4, là, la phrase 4 ; j'ai noté que c'est quelqu'un qui voulait se cacher, un peu aller profond comme les poissons électriques, là.

Deux idées (la mère, et le *désir de* se cacher ; rien ne l'indique directement dans le texte) que nous n'avions pas eues, et qui auraient été rejetées dans un cadre scolaire d'évaluation basé sur une vision restrictive, dichotomique de la compréhension, ont été retenues ; comme nous le verrons, elles constituent déjà un terreau fertile à détours et augmentation, de même que cela avait été le cas lors de l'expérience de l'AET.

Aucune différence de *manière* ne s'instaure entre les lecteurs ; par contre, des différences de vitesse (rapidité d'associations et de liens entre les lieux dégagés du texte, diversité de registres des associations, complexité de l'expression) sont à noter :

Caroline : Moi j'avais parlé du vertige qu'on avait devant les profondeurs où peut aller internet et puis le fait que ça peut être dans les *nuages* un peu partout, les renseignements de, sur soi, qu'on maîtrise pas, en fait.

Ces différences néanmoins n'invalident pas l'hypothèse. Comme on le verra, en revanche, elles deviendront un enjeu, en raison de la durée longue de l'expérience, quand, dans les expériences courtes, elles n'avaient qu'à peine surgi.

Séance 3 : 21 mai

Deux semaines ont passé depuis la dernière séance, pour des raisons indépendantes de l'exercice. J'ai donc profité de cette occasion pour entrer par un moment de remémoration, sans texte ni carnet de lecture, des résultats des échanges lors des séances précédentes.

Comme à l'AET, le fil est tenu et une pause de deux semaines, qui, dans un contexte scolaire habituel peut être suffisante, sans travail de l'enseignant, pour que les élèves oublient beaucoup de ce qui avait été travaillé, n'a pas érodé ce qui s'était bâti. C'est l'un des signes

¹ Une nouvelle élève, Rinessa, nous a rejoints dès cette séance.

importants de leur investissement dans l'expérience, de même qu'une indication du travail du corps, de l'oralisation à l'œuvre, derrière le processus de lecture compréhensive-créatrice, tenant, dans ces modalités, du dialogue, par l'écrit, et non de la mise en voix du texte¹.

Suite à ce premier moment, j'ai redistribué les carnets et leur ai laissé un moment pour relire ce qu'ils y avaient écrit. La consigne que je leur ai donnée était de choisir (puisque les choses avaient été écrites « comme elles venaient », sans censure ni sélection après coup), ce qui selon eux était le plus important, le plus intéressant ; et nous avons, dans un troisième temps, reporté ces éléments sur un document qui centralisait par zones de texte les récritures des mêmes segments.

La question que je m'étais posée était celle de l'opportunité ou non, jusqu'à ce moment, de les ramener au texte, d'en faire l'arbitre de certaines *limites de l'interprétation*² ; dès lors que j'avais postulé (ce qui s'est vérifié) que les détours de l'association libre, de la fuite dans l'imaginaire, l'impression, le croisement des subjectivités, loin de s'opposer *a priori* au texte incompréhensible, le révélaient, ou le réalisaient de façon particulièrement riche. Si, je n'avais opéré aucune « censure », jusqu'à ce point, nous entrions alors dans une phase d'échange intégrant le retour sur les propositions et leur discrimination par le retour au texte.

Ce qu'implique donc cette nouvelle période est un ralentissement du processus et de l'expérience de lecture. Lenteur dans la vérification ; lenteur dans la décision, la hiérarchisation (en collaboration), parmi *tout ce qui vient*. Nous avons donc suivi un ordre d'élargissement, puis de retour, rétrécissement. À cet égard, cette nouvelle séance ouvrait un nouveau temps de l'expérience qui en constituait le deuxième moment charnière, et peut-être le plus critique. Car, après leur avoir démontré, par les faits, qu'ils étaient capables d'entrer avec plaisir dans des processus libres de lecture, dans ce texte qui d'abord s'était refusé, il fallait encore, cette fois-ci, entrer dans une phase davantage *scolaire*, qui aurait pu les rebuter.

Séance 4 : 28 mai

Nous avons donc installé l'écran de télévision sur lequel serait cette fois-ci projeté en direct la discussion portée par écrit³. J'avais recopié sur un document Word tout ce qui avait

¹ BRILLANT RANNOU, *Etre et devenir lecteur(s) de poèmes. De la poésie patrimoniale au numérique*, op. cit., pp. 105-106.

² ECO, Umberto, *Les limites de l'interprétation*, op. cit.

³ C'était le dernier jour de Rinessa.

été écrit jusqu'ici et j'ai commencé la séance en le projetant sur l'écran face à tous. Assez rapidement, le travail s'engage sur un échange-type exemplifiant cette nouvelle position ou mode d'interaction, venant de l'aller-retour entre prolifération d'images et retour d'idées sur la lame cassante du texte :

Caroline : Y a que Rinessa qui a dit quelque chose sur le titre, toi t'as rien à dire, Mateo ? Toi qui a toujours des longues phrases.

Mateo : Je sais pas ce que ça veut dire *du neuf sur la schize*

Moi : Ben qu'est-ce que tu penses de la traduction de Rinessa ? Parce que maintenant, on a justement, on a du neuf sur la phrase, parce que on a...

Rinessa : sur la maladie schizophrène

Jess : Ou ce qui rend fou

Moi : ça te paraît. T'es d'accord avec ce que Rinessa elle a dit, ou pas ?

Mateo : ouais...[réfléchit]

Ricardo : Moi je dis comme, c'est une maladie, c'est...

Mateo : ça me fait penser un peu comme, *du neuf sur la schize*, genre un gars...un gars il aurait des, il serait schizophrène, et puis après il l'est plus et il aurait de nouveau, pis c'est genre *du neuf*

Rinessa : [inaudible, couverte par moi, tout de suite]

Moi : ah, comme *de nouveau*

Mateo : de nouveau sur la schize, ouais.

Rinessa : Ça raconte peut-être il dit je pense, ça raconte comme le schizophrène il était avant

Mateo : mais non genre, d'abord il est schizophrène, et puis après il est plus, pendant un an, deux ans et puis après il est de nouveau schizophrène

Moi : [marque une hésitation]. Mais là je pense que, alors ok, je vois pourquoi, enfin je comprends comment, je comprends le chemin que t'as fait dans ta tête [Mateo parle en arrière fond, veut réexpliquer, pas audible]. Mais *du neuf*... Rinessa elle avait mis « du nouveau » ; mais à mon avis on peut pas le comprendre comme *de nouveau*

Jess : hum hum

Moi : du neuf. Donc. Mais là c'est un bon exemple de ce qu'on fait aujourd'hui. C'est que, les autres fois, on se permettait de mettre tout ce à quoi on pensait, puis, aujourd'hui, quand j'ai dit qu'on revient au texte, c'est que, si tout à coup l'expression elle permet pas de dire comme ça, on voit si le texte il nous permet de comprendre comme ça ou pas, en fait. Donc, de nouveau, je pense pas que... on peut pas le comprendre comme ça à mon avis.

Caroline : parce que du nouveau, ça veut dire des nouvelles

Moi : voilà, on va mettre ça comme ça, on va le mettre entre parenthèses

Mateo : [à peine audible - « c'est parce que je parle pas très bien le français » - le ton me semble davantage parodique que triste ou vexé, à l'écoute après coup, mais il est difficile d'en être certain.]

Moi : non non, mais, c'est ça le truc aujourd'hui. C'est qu'on doit pas se demander avant si on a raison ou tort. On dit des trucs, mais après y a un texte qui

Jess : qui nous ramène...

Moi : qui nous ramène à ça quoi, à des limites. Y a pas une interprétation, mais on peut pas tout dire, c'est juste ça le truc.

Mateo : hum hum.

Moi : Alors on doit être un petit peu rigoureux avec ça en fait. Bon alors du nouveau, du nouveau, je mets juste, comme ça on s'en rappelle, égale des nouvelles en fait

Rinessa : mais c'est *du neuf*, hein

Moi : oui, mais moi, maintenant tu vois, je suis passé, je m'intéresse plus à ta traduction qu'au texte de départ, maintenant.

Caroline : parce que ta traduction est juste, là. On peut se la permettre.

Moi : elle... moi, je comprends comme ça ; ça, ça me paraît... ça m'a éclairé quand je l'ai lu, et puis, pour le moment je vois pas personnellement d'autre, je vois pas plus de truc, je suis un peu coincé.

Il s'agit sans doute du moment où le contrat s'est le plus clarifié sur les modalités de l'exercice. Celles-ci ont été acceptées sans problème de la part des élèves et ils sont rentrés dans un type de posture d'enquête et de validation dont l'exigence de rigueur et les potentielles frustrations qu'elle implique les tient parfois à distance de tâches ne faisant pas sens pour eux.

Il est intéressant de souligner que Rinessa m'a repris lorsque je laissais le texte derrière nous, lui préférant le jeu des traductions et équivalences ; à l'inverse de l'image voulant que les lecteurs non-experts seraient, par manque de formation, insensibles à ce genre de nuances ou à cette exigence d'exactitude. L'enjeu encore une fois sera de dépasser cette opposition entre réécriture et lettre, entre *exagération* et texte ; par l'articulation concrète des deux, vivante, non méthodique, toujours au cours du même élan de lecture et non par étape strictes, articulées, linéarisées.

Pour revenir à l'exercice de lecture, concrètement, celui-ci se déroule lentement, ligne à ligne. Les élèves sont très impliqués, et participent tous. L'enjeu, par rapport à notre hypothèse de l'égalité enseignant/élève, est la place spécifique que l'on occupera dans le processus, puisque malgré tout, les adultes se distinguent non pas en tant que joueurs, mais en tant qu'évaluateurs, devenant alors les deux à la fois.

Dans le cours de l'exercice, certains des détours et prolongements me poussent à suspendre la lecture à proprement parler, pour engranger de la matière, des idées et représentations sur le monde référentiel à la fois saturé et explosé par le poème, où l'on a quand-même entr'aperçu un certain monde contemporain ; point de départ stable à la lecture, comme lors de l'expérience de l'AET. Mais, à la différence de la fois précédente, l'échange est rapide, lié à un point précis du texte et non à ce qui pouvait apparaître comme un *thème* (la sollicitation du « no touch » : si je vous dis *ne touchez plus à vos ordis*, vous me dites ?).

Moi : Mateo, tu me dis « *no touch ça me fait penser à une ligne électrique parce qu'y a du danger* » [pause, je regarde sa réaction-confirimation] et puis, moi je trouve intéressant ça. Moi, j'ai tendance à le comprendre aussi comme ça, *no touch*, c'est y a du danger. Mais je disais, est-ce que c'est parce que y a du danger physique ? Est-ce qu'on risque de... tu pensais aux lignes électriques parce qu'avec un ordinateur, on va se faire électrocuter, ou alors, c'est quoi le danger avec l'ordinateur ? On peut peut-être faire la liste des dangers ; si on part du principe qu'y a un danger, qu'il faut pas toucher l'ordinateur...

Il est indéniable que mon rôle ici dirige le tour pris par la discussion ; puisque, en validant, j'ai préféré une voie – la plus disponible, ici ; l'effet du « no touch », évoquant, par exemple, les panneaux d'interdiction (« no entry »). Rétrospectivement, on pourrait aussi bien privilégier une autre tonalité de texte, si l'on entend dans ce « no touch navigation » non pas l'impératif, mais le déclaratif ; auquel cas *no touch navigation*, selon la syntaxe anglaise, apparaît une formule adjectivale – « navigation sans les mains ». Si l'on met cette acception en perspective avec la formule « plus super », dans la deuxième strophe, qui ressemble au « style marketing » par exagération, emphase, et en y ajoutant l'usage de l'anglais, le texte soudain sonne comme une forme de poème-affiche publicitaire délirante-ironique.

« Et sous peu » peut aussi bien traduire une appréhension, une crainte, qu'une attente, comme l'installent certaines formules publicitaires, précisément du type : « bientôt chez vous » ; ou encore le « préparez-vous », ponctuant toutes les bandes-annonces de *blockbusters* guerriers, depuis quelques années, comme s'il fallait s'apprêter soi-même à partir en guerre, mécanique de la participation, de l'investissement du spectateur, de la mobilisation, au sens militaire ? Quoiqu'il en soit, je prenais appui sur l'interprétation des élèves, je la disais commune à la mienne, *parce qu'elle l'était* – sans quoi, si j'avais eu à l'esprit les développements ci-dessus qui ne me sont apparus que plus tard, je leur en aurais fait part – non comme *la* bonne lecture, mais pour maintenir ensemble les possibles dans leurs jeux. Il ne peut y avoir de terreau fertile à l'illisible que dans l'honnêteté. Nous étions donc engagés *en commun* dans/dès ce sens fermé de la mise en garde.

C'est sans doute l'un des moments déterminants où (le texte jouant avec les craintes et messages ambiants sur le numérique) nous avons été engagés dans le sens peu à peu de plus en plus déterminé, d'un texte « à message » ; et donc d'une opération de réduction-décodage, dont nous verrons que, loin d'invalider la démarche sur son principe et ses fondements pragmatiques, elle signale simplement une de ses limites, ou l'un des problèmes à anticiper et avec lequel négocier durant l'exercice.

Il serait un peu rapide de dire que dans ce moment je me trouve dans une posture maïeutique-type, puisque la différence vient principalement de questions que je pose, au rythme où elles s'éveillent en moi, mais que je ne suis pas en train de guider la discussion de manière systématique cependant : lancer des pistes, ce n'est pas encore créer un dévoilement qui jouerait à voiler qu'il est enseignement.

Dans le cours de la lecture, nous reprenons plus loin l'une des idées dont le surgissement au départ (dans les premières séances) tenait de l'exagération/association, ou de l'oubli du texte, entendu comme tranchant-vérification. Cette idée de la *mère*, tout à fait inattendue pour moi, et que j'avais maintenue, car elle révélait des réseaux de sens et de liens qui ne m'étaient pas apparus, malgré un grand nombre de relectures, jusqu'à cette expérience et elle venait des élèves. Quoiqu'en elle-même, elle ne tienne pas dans le texte ; hors du texte, en revanche, venu de lui, il faut dire que, n'y tenant pas, elle le fait tenir en un certain sens, ou tient entre eux certains de ses fils, d'une manière très riche.

Il faut rappeler qu'il s'agissait de la lecture par Mateo du segment « qui te connaît sur le bout de tes doigts ». Nous travaillions maintenant ensemble, sur l'entrée du poème, le « No touch », qui prenait alors une teinte particulière. En effet, la discussion que j'avais lancée sur les dangers de l'internet a très vite dérivé, à partir de leur situation, sur la relation parents-enfants (nos discussions sur le danger, et le ton de potentielle mise en garde sur lequel nous étions d'accord).

Nous avons donc retrouvé ici, derrière la formulation intrigante et semblant dériver hors toute identité, tout possible locuteur, la mère. Le lien entre la mère et le « no touch », venait de Mateo lui-même, comme le montre l'extrait de son carnet que j'ai commencé par lire à voix haute :

Moi : [lisant] « Cette phrase nous fait penser à une punition que donnerait une mère à son fils : “ne touche pas à ton ordi”. »

Rinessa : celle-là vous pouvez l'enlever.

Caroline [prof] : non.

Moi : Pourquoi tu penses qu'il faut l'enlever ?

Rinessa : je sais pas, elle a pas de sens.

Jess : avec ce qu'on vient de décrire. C'est plus trop une punition, c'est plutôt une mise en danger.

Ricardo : une mise en garde.

Jess : oui, c'est plutôt une mise en garde. Plutôt qu'une punition.

Caroline : une protection. Qu'est-ce que tu penses, Mateo, toi qui a écrit cette phrase ?

Mateo : la plupart, c'est pour prévenir, mais y en a c'est aussi pour punir.

Moi : là tu dis en général, mais dans le texte ici, si on revient à ce que t'avais dit avant, *no touch* c'est danger avec la ligne électrique ; si on dit no touch c'est pour punir quelqu'un avec la ligne électrique¹ ?

Mateo : c'est une personne qui est en danger [peu audible]

¹ À ce moment précis, il est indéniable que les adultes ont une idée commune derrière la tête ; on construit une image commune du texte, basée sur un agencement dans lequel cette lecture peut se vérifier ainsi ; et ont provisoirement une idée d'avance qu'ils veulent montrer aux élèves (petit détour maïeutique ; mais on peut en entrer et en ressortir, on n'est pas condamné...).

Moi : donc si on est tous d'accord ; après à tout moment quelqu'un peut dire qu'il est pas d'accord, mais si on est tous d'accord avec celle-là, c'est vrai que punition... Par contre, moi y a une idée qui m'intéresse vachement... euh... c'est cette idée de la mère derrière. Je sais pas encore quoi en faire, mais, moi ça me parle en tous cas. Je dis pas que c'est un texte qui traduirait une mère qui parle à son fils ou comme ça

Rinessa : ou à sa fille

Moi : ou à sa fille évidemment. Mais l'idée de la mettre

[S'engage une discussion entre eux sur la question suivante : est-ce que cela aurait plus de chance dans l'image de ce locuteur-type fantôme, que le « locuteur » du texte (plus qu'une voix) soit fille ou fils ; pour qui serait-ce plus dangereux sur internet (mais là hors texte, sur du savoir général sur le monde ; rien dans le texte n'est explicitement genré) ? *Au bout d'un moment, j'ai un sentiment qu'on s'est trop éloigné, qu'on entre dans un tour n'importe quoi*]

Moi : on reste au texte. Une mère à son fils... ou à sa fille, on est d'accord. Peut-être euh...

Jess : mère qui protège ?

Moi : la question que j'ai envie de vous poser, c'est, si on garde l'idée de la mère, que moi je trouvais pas mal, est-ce que ça veut forcément dire que c'est une maman qui parle à son enfant, ou est-ce que, je donne un exemple, des fois, vous avez des gens qui sont même vos amis ou comme ça et qui ont une attitude envers vous, vous avez l'impression qui sont très [Mateo arrête pas de faire des hum hum d'intérêt...] maternants avec vous, c'est pas votre vraie maman, mais ils sont un peu protecteurs ou comme ça ils donnent des conseils

Rinessa : c'est un monsieur qui a écrit ça ?

Moi : oui

Rinessa : ben c'est peut-être sa mère qui lui a...

Moi : ouais [je suis un peu réticent]

À ce moment, on peut voir que je tente d'une part de sortir de la situation d'interaction mère-enfant, au premier degré ; pour dériver vers le lien que je faisais déjà avec le big brother et l'ambiguïté que je tirais alors (à part moi, pour le moment) entre la surveillance bienveillante et la domination – idée qui m'avait intéressé d'emblée dans les premières séances, avec la mère. D'autre part, je veux ramener au texte, lorsqu'on dérive vers la question biographique (pousser ce texte dans le sens d'un texte sur la mère, au sens strict, se ferait à grand renfort de délire exégétique (possible, mais frisant ou dépassant la négation de toute trace textuelle ici), ce qui n'est pas le cas de tous les textes de Prigent, que l'on pense au recueils *Dum pendet filius* (d'où provient le poème retranscrit à la fin de la troisième partie) ou encore *Une phrase pour ma mère* ; son œuvre est donc travaillée par la mère, mais nous n'avons pas rapporté ce poème à l'œuvre dans l'exercice ; l'association venait de l'expérience de lecture de Mateo, de son invention du texte).

À la suite de cette séquence, j'ai explicité la dynamique axiomatique de notre lecture, rappelant que nous poursuivions cette piste sans possible vérification textuelle, mais parce qu'elle s'avérait sensée, et productive (le texte répond bien à notre imaginaire déployé, ou monde posé, proposé, essayé). Suite à quoi Rinessa a reconduit d'elle-même le lien distant dans le texte avec l'expression « big marketing brother », l'association texte/hors-texte qui

avait produit de la valeur¹ à mes yeux, lorsque Mateo avait fait cette association à la mère, dans les premières séances.

Pris dans la toile d'une idée

Nous commençons donc par rappeler la référence culturelle du Orwell. Ensuite, afin de tirer le lien que Rinessa avait mis en évidence, j'ai proposé de laisser entre parenthèses l'ajout du *marketing* :

Moi : [...] Et puis maintenant, si on prend juste l'expression de... bon, big marketing brother, on la prend peut-être après, mais juste *big brother*, parce que ça c'était big brother, le livre.

Rinessa : grand frère ?

Moi : ouais. Ben c'est juste, en dehors du livre, en dehors de la référence au livre, quand je vous dis *grand frère*, c'est quoi qui vous vient ?

Jess : surveillance

Rinessa : Ah ouaiissssss... [ton enthousiaste, signe d'un « dé clic »]. Il te surveille, il te laisse pas parler avec n'importe qui.

Moi : donc toi t'as dit, te surveille et te...

Rinessa : te laisse pas parler avec n'importe qui.

Moi : donc on va dire te surveille et te te, te mets des...

Jess : limites

Moi : limites [je prends la dictée, en même temps – pause, j'écris] voilà. [pause] Donc quand on voit tout ça : *surveillance, taper*... bon (rire)... *taper*, ouais c'est vrai, *te mettre des limites*, c'est plutôt, euh, c'est plutôt des images positives ou négatives ?

Mateo : positives.

Jess : moyen.

Rinessa : négatives.

Jess : assez négatives, quand-même. [Pause] J'ai eu un grand frère qui me protégeait, me surveillait, mais alors protéger, dans le sens un peu négatif. Genre, y a quelqu'un qui vient me parler, il va le taper, presque. [Rinessa rit.] Plutôt dans le sens négatif de surveillance, en tous cas.

Moi : alors, dans le sens négatif, ça veut dire que tu le traduirais comment du coup ? C'est quoi le côté négatif de la surveillance ?

Caroline : [Jess en parallèle, réfléchit, *ben euh*] privation de liberté.

Jess [et Rinessa en même temps à peu près] : ouais. [Jess] : privé de liberté, ouais.

Rinessa : mais d'un côté, c'est pour euh...

Jess : pour mon bien

Caroline : soi-disant.

Jess : c'est pour mon bien, mais... soi-disant.

Moi : ouais, [un peu confus plusieurs parlent] en tous cas, le terme surveillance, on peut pas, dans l'absolu, enfin quand je mets absolu ça veut dire on regarde tous les sens possibles, on peut pas dire que c'est forcément que négatif non plus. Si vous surveillez pas un nourrisson, il risque d'avoir des problèmes.

Moi [à Rinessa] : donc toi, t'étais en train de le dire, je crois, que... l'autre sens de surveillance.

Rinessa : ben ça peut être positif ; genre, c'est [...] les parents [...] pour notre bien.

¹ Au sens commun, soit synonyme de qualité, intérêt ; non dans le sens saussurien.

Caroline : l'éducation en fait

Rinessa : ouais

Moi : l'éducation...ouais

Rinessa : pour nous protéger

Moi : voilà, moi je voyais ça aussi, *protection* [je note]. Ok, donc ça veut dire que tout ça c'est un peu...moi je résume ça en me disant que c'est un peu ambigu, en fait. [J'ess fait hum hum d'approbation] Ça veut dire que c'est pas simple, quoi, de dire c'est bien ou pas bien.

Dans ce cas, des références personnelles, liées à leur vécu de la famille, viennent se mélanger au référent culturel, sans qu'il n'y ait là de contradiction, mais au contraire permettant que l'un et l'autre s'enrichissent ; c'est dans ce genre de moments que l'on voit, en acte, le démenti de fausses alternatives, de dichotomies abstraites.

Cependant, cet extrait de dialogue nous apparaît en même temps, rétrospectivement, comme un réel point de bascule dans le déroulement de l'expérience, à partir duquel, au contraire, le différentiel entre adultes/élèves va soudain s'infléchir dans un sens différent. En effet, rebondissant sur le repérage d'un lien possible entre nos associations extérieures (la mère) et le texte (*brother*), nous avons commencé à faire proliférer, comme à notre habitude, l'effet de cette expression du *big brother* ; revenant ensuite, ramenant cet alentour, ces proliférations, ce monde en devenir, au texte soudain absenté, oublié. Nous commençons à voir ici un ensemble d'indices, à partir desquels, en retour, nous pouvions réinterroger le « *No touch* » qui nous avait menés à la mère.

J'avais déjà une idée en tête ; je voyais déjà le lien, clairement établi. C'est en cours de route (puisque nous allions sans méthode) qu'il m'a alors semblé très important, dans le niveau d'exigence que je pouvais avoir, et puisqu'il s'agissait à ce stade de la dernière séance planifiée, de soudain concentrer la fin de la lecture sur cette seule question, afin d'obtenir un résultat probant, une démonstration. Nous aurions pu continuer indéfiniment, dans ces échanges tout à fait horizontaux (localement maïeutiques), déployant, développant, incarnant et récrivant le texte, dans tous les sens ; à l'infini, en droit, en raison de son illisibilité (incomplétude gonflant de toute part depuis dedans, dehors, entre et par les « vides »¹).

Dès lors, jusqu'à la fin, j'aurai une longueur d'avance, contrairement à ce qui s'était tissé jusqu'ici, parce que nous avons refermé le texte, sur une seule piste, qui le racornit un peu sur une idée, et « du » savoir, en un sens, du vérifiable, une forme de problématique et la détermination d'un discours. Comme nous le verrons, nous ne tomberons jamais dans l'extrême formel caricatural du dialogue socratique, dans lequel l'élève censé cheminer, ne

¹ ISER, *L'appel du texte, op. cit.*, pp. 22-24.

fait plus que marquer, par ses réponses fermées, qu'il suit ce qui se développe de façon monologique. Quoiqu'il en soit, en leur laissant toute la place, en continuant à accueillir et noter tout ce qui vient, ne jouant qu'à interroger, ramener au texte, quand il me semble qu'il faille discriminer, ou au moins distinguer, j'ai et j'aurai dès ce point quelque chose à leur montrer, ou à leur faire découvrir, et non exactement un monde ouvert, incertain pour tous, à construire ensemble.

Le problème tient-il au fait que j'ai voulu maintenir une logique d'étape, d'exigence croissante, une forme de clôture vers des entreprises de « re-textualisation » du poème d'abord nié, augmenté ? Faut-il considérer qu'on soit alors sorti de la communauté qui se tissait jusqu'alors, pour entrer, rattrapés par l'école, dans la structure explicative (même la plus maline et la plus indiscernable, cachée, ironiste, à la Socrate ; ou plutôt, tellement ironiste qu'elle m'aurait piégé le premier) ? Avais-je été rattrapé malgré moi ? Là n'était pas mon intention, quoiqu'il en soit.

Après la pause, nous reprenons et je repose la question de savoir s'il existe un lien entre « No touch », faisant fond sur la métaphore maternelle, et le « big brother ». Tous disent qu'il n'y a pas de lien entre les deux parties, et c'est à ce moment précis que se révèle qu'un nouvel agencement relationnel s'est substitué à l'autre, dans lequel deux mondes distincts communiquent (enseignants/élèves), mais sur le mode explicatif, dont la vérité temporelle est la non-synchronie (pas exactement l'anachronisme, mais la distance finalisée à résoudre).

« Attends ! »¹ Nous ralentissons, non plus parce qu'il faut qu'ensemble nous le fassions pour nous permettre d'entrer dans le texte, mais parce qu'il faudra plus de temps à certains pour comprendre une idée posée comme valable, car partagée, vérifiée par l'un des deux groupes (les adultes).

Si la structure a changé, et si nous avons en un sens basculé dans un moment correspondant moins exactement à ce que nous tentons de créer, de rendre possible à travers ces expériences, en même temps s'est produit alors, à la fin de la séance qui aurait dû être la dernière, un petit miracle, ce que je n'aurais même osé espérer...

Mateo : mais c'est mieux que vous veniez pas pour la dernière fois, parce que là, on est loin de finir ce truc, faudrait que vous veniez encore deux jours trois jours, pour qu'on le finisse, parce que là, on est loin, loin, loin, loin, hein ...

Rinessa : encore une ou deux fois, hein

¹ RANCIERE, *Le maître ignorant, op. cit.*, p. 24.

Mateo : on est encore là, et il y a encore là là et là, hein

Moi : moi si c'est vous qui me demandez, alors, bien sûr je vais pas refuser de revenir

Mateo : mais bien sûr, revenez monsieur, là mon cerveau il est en train de fccccchhhh

Jess : de chauffer, là

[rires partagés de joie]

Mateo : ça serait cool que vous reveniez encore 2 ou 3 jours, parce que là... parce que c'est long, hein... y a encore *miniature*, « vignature », pour se mettre d'accord.

« Se mettre d'accord » : expression si juste et belle, pour décrire non pas notre objectif (déterminer une lecture, réduire), mais créer de l'accord entre tous, du lien vraiment, basé sur une même mise au diapason par le texte (le texte est comme un *accordeur* des relations, disharmoniques à l'état spontané, prises dans la saturation de compétition et d'échelonnage en quoi baigne toute société). C'est mon petit passage lyrique, à frotte-violon et à tire-larmes... On était bien dans cet état, les trois, Jess, Caroline et moi.

Séance 5 : 4 juin

À partir de cette séance, Rinessa, dont il n'était pas certain qu'elle pourrait ou non continuer l'expérience (sa période au MATAS arrivant à son terme), n'est plus revenue. Nous nous sommes donc retrouvés dans la configuration initiale, avec Ricardo et Mateo, qui n'ont en raté aucune. Comme nous le verrons, ils ont été rejoints par un nouvel élève, lors des deux dernières séances.

Moi : alors, comment on organise le temps ?

Jess : bonne question

Moi : avec une pause, je pense que c'est nécessaire. Parce que moi j'ai toujours...

Jess : oui, une bonne pause

Moi : j'ai toujours besoin d'une pause, quand on fait cet exercice

Jess : ouais

Ricardo : à dix heure et demi

Jess : ou 45, on fait 45 minutes et puis après on fait une pause

Mateo : non, on fait 55 minutes, voilà, c'est fini [propos sérieux, mais ton blagueur]

Moi : 55, c'est beaucoup, hein

Jess : 45 // Mateo : la dernière fois, on avait fait...

Ricardo : on avait fait 35, la dernière fois

Jess : c'est bien 45, ça fait une période, 45

Moi : on avait une pause à 45

Mateo : ouais, mais on a fait 55 quand-même

Mathieu : quand-même (rire). On dit, ben on dit à

Ricardo : à 40

Caroline : non mais si on fait une pause à moins quart, ça fait 50 mn. Ça va aller

Moi : on fait ça

Mateo : mais non, on fait 55 mn, allez hooo

Moi : (rire) écoute on verra... [...] Alors on reprend le texte ; on est face à une page blanche, et il s'agit de la remplir avec ce qu'on a fait la dernière fois

Mateo : hum hum (approbation)

Moi : pas tout, pas tout, mais vu que le but, maintenant c'est de faire le reste du texte, on commence par juste se mettre d'accord sur l'essentiel de ce qu'on a dit la dernière fois

La consigne initiale ne reprenait donc pas la lancée, ou le fil maïeutique de la fois précédente, ouvrait davantage sur la reprise, la condensation de la mémoire de la lecture et la poursuite de l'augmentation du texte : lente tapisserie d'hypothèses, images, réactions, points de vue, reprises et traductions. Cette première phase de remémoration, cependant, loin de rouvrir la lecture, nous ramène progressivement vers le point auquel nous nous étions arrêtés la séance précédente.

Nous avons donc repris, en ralentissant, mais dans le sens explicatif, et non exploratoire, ce qui, par manque de temps, n'avait pu leur être exposé. Non pas un débat (« je ne suis pas d'accord avec vous, Monsieur, car... »), mais la réponse *non* à la question que la communauté d'adultes alors reconstituée comme telle, par la réduction de la lecture à ce seul point, avait posée ; *question de maître*. L'ensemble de la séance suit donc ce fil, il les implique énormément cependant ; le contrat temporel passé au départ est tenu et la concentration est forte.

Après une demi-heure où l'on a remémoré et ré-explicité le « big brother », l'ensemble complexe de connotations opposées (ambivalentes et donc problématiques de la notion de surveillance), nous y ajoutons le « marketing ». Alors, toujours dans une lancée explicative nous reposons la question (reformulée ici dans des termes qui ne sont évidemment pas ceux que j'ai employés sur le moment) : le « no touch ordi », pris collectivement et conventionnellement comme traduisible par *pas touche à ton ordi* est-il ou non en lien avec l'expression « big marketing brother » ? Avec en tête la piste de ce que l'on veut montrer, le « marketing » faisant le pont entre notre époque et le contexte de production (la diégèse dystopique d'Orwell projetée dès une époque où le marché n'avait pas le sens exact qu'il a pris aujourd'hui), nous lançons donc la perspective ainsi : *est-ce que nous, on est contrôlés ou pas ?*

En tout, la première tranche de travail, avant la pause, dure 45 minutes, sans arrêt, sans qu'à aucun moment ils ne marquent une envie de partir, ou de passer à autre chose. Cependant, leur attention dérive facilement vers des associations liées à des questions qui, ici, s'apparentent davantage à un *dehors*, puisque, comme nous nous situons désormais dans une phase de questionnement précis, sur un point réduit, balisé, et *résolu d'avance pour nous*, le

fond de la structure explicative se réintroduit et avec elle le critère d'une frontière dedans/dehors.

Puisque la question que l'on pose au texte est liée à l'articulation logique entre deux des fragments qu'il porte, et que nous avons explicités, augmentés, cette phase de travail se tient loin de la lettre et relève, davantage que dans la séance précédente, du débat, du questionnement sur le monde ; ainsi que l'a impliqué notre question précédente : sur un *on*, qui cette fois, demande, avant de revenir au texte que l'on se positionne sur un référent, externe, le monde. On est dans le détour philosophique. Cependant, contrairement à la séance qui s'était déroulée de la même manière à l'AET, mais qui avait soit été trop longue, soit ne poursuivait pas une question assez précise (ici, la mise en relation de deux segments du texte), l'intérêt a été maintenu, le sentiment de ne pas partir complètement ailleurs, partagé.

Ainsi, après une pause, nous avons repris le travail pour une séquence de 25 minutes (portant l'attention générale requise sur un même exercice au total à une heure dix). J'ai donc cette fois-ci isolé deux idées : *le contrôle*, d'une part ; *l'environnement technologique* d'autre part ; et je veux leur montrer le lien qui peut exister entre les deux, et que pourrait porter le texte (de quelle manière le traite-t-il, le perd-il, complexifie-t-il ? – cela a été perdu de vue, et, par une réduction synonymique trop forte, nous ne le retrouverons plus vraiment dans le cours de l'échange).

Cette dernière séquence de la séance, en raison du peu de temps qu'il nous restait, et comme j'avais alors en tête de clore ce point à ce moment-là pour ne pas étirer outre mesure une idée trop locale et trop simple, soudain s'est dirigée vers une forme d'exposé dialogué¹. À dix minutes de la fin, donc, on rappelle ce cadre, rabat l'unité d'analyse (question) sur l'unité temporelle (séance) :

Moi : Alors je vous propose juste ; on a dit qu'on faisait encore dix minutes ; aujourd'hui on s'est attaqué à un gros morceau, cette histoire du milieu qu'on avait pas trouvé

Mateo : Moi je crois que vous devez encore venir jeudi

Moi : ouais, mais j'ai prévu, je viens

Mateo : la prochaine fois, faudrait qu'on fasse pas de pause, hein, faudrait qu'on aille à fond à fond, hein

[Rires de tous les adultes]

Moi : mais moi je peux pas pas faire de pause [rire]

Jess : ouais moi non plus

Moi : on te laisse continuer pis tu nous expliques ce que t'as fait pendant la pause

[...]

¹ C'est à ce moment-là qu'ils se sont accrochés au micro.

Moi : bon on revient à la question de base, pour conclure ce qu'on a fait aujourd'hui, parce que je trouve qu'on a lancé plein de pistes, mais y a pleins de trucs qui sont ouverts encore ; là, il faut qu'on s'attaque à cette question, parce que là on aura avancé par rapport au texte

Jess : donc la question de base, c'était : est-ce qu'y a un lien entre le premier et le deuxième...

Moi : alors on revient, on reviendra, on se posera cette question-là, après, quand on aura bien éclairci ça ; on arrivera, on finit aujourd'hui avec le lien, mais, je précise

Mateo : mais vous arrivez, tellement ce texte il est difficile à déchiffrer que... pendant combien de minutes on a passé... hum, combien de minutes on a fait déjà ?

Moi : heu, je sais, je sais pas, ça fait une heure, une heure et demi, non

Jess : ouais

Mateo : une heure et demi, on a passé juste sur Big marketing brother

Ricardo : oh là là [rires derrière]

Mateo : alors là on aura besoin, moi j'ai encore trois semaines à faire, ben...

Jess : mais t'as entendu ce que Mathieu y vient de dire, maintenant on doit se concentrer pour avancer, sinon on va continuer à pas avancer. Donc, Mathieu, on t'écoute, on en est où ?

L'échange montre à la fois les limites de la voie dans laquelle nous étions engagés – relativement à mon hypothèse – et à la fois la réussite de l'exercice, d'un point de vue purement didactique. Cependant, loin d'entériner la distinction entre poétique et didactique, dont l'intrication *a priori* est très précisément notre enjeu, nous devons cependant la maintenir ici, pour analyser ce qui s'est passé et noter une réussite sur un plan quand, l'autre (le plus ambitieux, à nos yeux, dans l'articulation qu'il implique, précisément), avait été perdu de vue.

Car, quoique je fusse devenu plus scolaire que je ne l'aurais souhaité, et quoique nous nous soyons détournés en chemin, la force singulière du texte que l'on avait pourtant pleinement laissé agir d'abord (tant que l'on ne se souciait pas de conclure ; tant que le temps nous laissait nous satisfaire de l'ouverture du texte ou prendre l'ouverture comme l'expérience), j'étais en train de les pousser bien au-delà de ce qui se passe en classe, habituellement, dans leur rapport général au savoir ou à la culture.

D'une part, il est remarquable qu'ils notent avec enthousiasme l'extrême ralentissement impliqué par l'exercice dans leur rapport au texte : plaisir de se dire qu'ils ont passé 1h30 à réfléchir sur un syntagme de trois mots (cliché même du rapport expert considéré comme distinctif, habituellement, la thèse sur un vers-ricochet d'*Harmonie du soir*) ; enthousiasme et fierté. D'autre part, lorsque, à l'inverse, face aux dix minutes qu'il nous restait, j'ai resserré, et guidé la conclusion de l'exercice, les menant dans le moment le plus maïeutique, sans doute, de toute l'expérience, vers la résolution de la question posée précédemment, ils sont restés accrochés, concentrés, intéressés ; n'oublions pas qu'il restait dix minutes, et que, habituellement, les dernières minutes d'un cours sont celles durant lesquelles il est le plus

difficile de maintenir leur attention ; à moins qu'ils soient placés en condition d'attente, de besoin, de tension, et donc d'intérêt profond pour l'exercice.

Qu'en penser, en termes de rôles et de relation ? Que dire de la vérification de mon hypothèse ?

Jess : c'est dur quand-même d'être concentré, même pour moi, hein

Moi : c'est dur, pour moi aussi. J'en avais marre à la fin

Jess : mais c'était bien parce que tu ramenaient toujours. Parce que sinon on peut partir dans tous les sens, tout le temps [...] eux ils ont cette faculté de vraiment faire des liens complètement fous ; alors c'est bien mais en même temps c'est vrai qu'il faut les...

Moi : ben j'trouve, c'est principalement mon rôle ; après, quand moi j'en viens trop à expliquer ça m'énerve, j'essaie de me calmer là-dessus...

Jess : mais t'as bien fait de dire : ça doit être votre conclusion, pas la mienne

Moi : ouais, parce que ça je sentais que j'étais en train de couper court

Jess : ouais, justement.

Moi : pis à faire, bon ben ok, pour aujourd'hui c'est bon [rire] pis à retenir la leçon

Jess : et c'est pour ça que quand t'as utilisé d'autres termes, j'ai dit non prend les mêmes termes, parce que eux, ils ont pas du tout dit ça et je pense qu'ils ont pas encore fait le lien. C'est le lien qu'on fera la prochaine fois

Moi : non mais tu vois, là, pour moi, c'est vraiment important parce que je suis... on est en train de mesurer un truc vraiment qui, qui m'apparaît maintenant. Ouais, y a deux trucs qui me sont apparus dans cette séance et la dernière fois. La dernière fois, c'était le fait que, même quand on est trois, pis même dans un contexte parascolaire où tous ont un niveau... où y racrochent pas à l'école et tout, que le groupe des trois recrée l'effet de meute où t'en as un qui [inaudible] ; ça je m'y étais pas attendu

Jess : ouais, moi non plus. On se disait que c'est trop petit comme groupe, trois. Mais en fait, trois...

Moi : ouais, trois c'est de toute façon ; si y sont trois, ça recrée un groupe, et ça peut recréer un écart, et de la hiérarchie et tout ; et ça c'est le premier truc. Et le deuxième truc par contre que je vois, c'est que, quand on le fait sur une fois, bah, effectivement, on découvre tous le texte, personne a vraiment d'avance, forcément

Jess : ouais... ouais [approbation]

Moi : par contre, c'est sûr, que, si l'hypothèse de départ qui est qu'on est tous au départ largués pareil, c'est vrai, pis toutes les références ont de la valeur, y a un truc qui s'introduit malgré tout, c'est que, bah, après quatre semaines, ben forcément que nous on est en avance sur eux. Forcément

Jess : Bin c'est pour ça que nous on doit se taire et...

Moi : alors du coup on est

Caroline : on doit se retirer

Moi : alors... mais c'est pas, mais c'est pas grave, ça invalide rien, ça empêche pas qu'ils rentrent là-dedans et que ça se crée et qu'ils veulent qu'on refasse etc...

Jess : pis t'a vu la place qu'y prennent !

Moi : Mais, ce qui m'a plu aujourd'hui, c'est que, malgré qu'y ait cet écart-là ; malgré qu'on doive tout à coup censurer pis qu'on soit ramenés à refaire les profs, malgré nous. Mais c'est bien, parce que ça remet un peu de réalité dans l'hypothèse de départ qui était un peu idéale, toute façon c'est démocratique, horizontal, c'est plus compliqué. Mais malgré tout, même si on a de l'avance, ils continuent à dire des trucs qu'on n'avait pas vus, les *grands fonds*, j'avais pas compris ce qu'il voulait dire ; tout à coup, ben j'ai compris, pis c'était vachement bien [Jess derrière ponctue mon discours : ouais, ouais...t'as fait le lien, ouais] ; le truc à la fin sur le

marketing, j'ai poussé un peu plus, alors comme j'ai plus d'avance, je suis forcé à reprendre, alors on reprend ces rôles de prof, mais j'entends, c'est pas la fin du monde... [...]

Caroline : pis, moi j'ai trouvé qu'ils étaient, c'était assez jubilatoire pour eux que tu leur donnes quand-même des pistes pour qu'ils puissent faire : « ah mais ouais !! » [Jess en même temps] ; et ça c'est c'est, je dis jubilatoire parce que quand nous on se dit comment on fait pour remotiver des enfants à apprendre, ben là je sens ce plaisir, d'avoir [Jess : d'apprendre, ouais], nom d'une pipe, mis un effort incroyable et retrouvé du plaisir

Extrait de notre débriefing de fin de séance à chaud, juste après le départ des élèves.

« Voilà comment on se leurre. Et voilà comment on manque tant de choses. On a le désir d'écrire un roman, et l'on écrit de la philosophie. On n'est pas seul dans sa peau. »¹ On voulait écrire un poème, et on a fait de la philosophie ; on voulait tracer une communauté d'ignorants, ouvrir une brèche impossible, et on a un peu fait école, plus qu'on ne le souhaitait. Mais, ce qu'on a fait, on l'a bien fait. Une plutôt belle école... Voilà, en substance. On se leurre, mais on produit quand-même, et on touche autre chose au cœur.

Séance 6 : 11 juin

Comme j'en avais été averti entre temps, un nouvel élève du MATAS nous a rejoints qui sera présent jusqu'à la fin de l'expérience. Le plus important est la raison de sa présence : ce sont les deux autres élèves qui lui ont parlé de ce que nous faisons, en dehors des espaces de classe, et l'ont incité à venir.

Nous profitons donc de sa présence pour impliquer Ricardo et Mateo, nous *retirer* le plus possible, les laisser *initier* Billal et mener, à notre place, la direction de la séance ; autrement dit, lui raconter, lui expliquer, et lui faire *rattraper* les cinq semaines passées sans lui ; afin que nous puissions reprendre de plain-pied avec lui.

Dans le cours de leur résumé, Billal dit « non mais la première phrase, c'est *touche pas à l'ordi* » ; non seulement, ils l'ont motivé à venir, mais ils lui ont déjà parlé du texte, fait part de certaines pistes de lecture.

Caroline demande ensuite de m'introduire :

Ricardo : il vient ici une fois par semaine, et pis on apprend des trucs qui nous font péter le cerveau [rires de tous]. Après, tu verras, t'sais, tu seras un Einstein, mec, tu vas tout comprendre

Billal : et pis, c'est écrit en français ?

Moi : ouais

¹ MICHAUX, *Qui je fus, op. cit.*, p. 79.

Ricardo : ben y a...
Moi : c'est juste, t'as raison, y a pas que du français
Mateo : français, anglais, et pis euh... comment s'appelle l'autre langue, déjà ?
Ricardo : du latin
Mateo : du latin
Billal : ah c'est, ah je me disais aussi
Jess : bon le latin il est tout en bas
Billal : ouais là vers-heu, c'est, vers la 11 12, non ?
Jess : la 12, oui. Les derniers mots. Les derniers 2 mots.
Mateo : « nuc et ibi » [ton parodique, clown]
Billal : « nunc et ibi », c'est... ça veut dire quoi ?
Moi : euh
Mateo : ici et maintenant¹
Moi : maintenant et ici, c'est ça

À la suite, pour reprendre le fil dynamique, et nous replonger à fleur d'expérience immédiate du texte, je propose qu'on le relise à haute voix. Et là, pour la première fois, sans hésitation, ce sont eux qui souhaitent le lire à haute voix. Jess demande : « tu aimerais lire, Ricardo ? », à quoi il répond, s'exclamant : « oh, on peut lire une phrase chacun ? ».

La réaction de Billal est encore plus explicite que ne furent celles de Ricardo et Mateo lorsqu'ils avaient reçu le texte : « T'en penses quoi Billal ? » « C'est bien, même si je comprends pas ». On ne peut détacher cela du plaisir communicatif qui transparissait du rapport de Mateo et de Ricardo face à ce texte duquel ils étaient devenus experts.

Comme le dira Caroline, dans notre débriefing, « il a senti une énergie, que quelque chose s'était passé, donc, pour être reconnu, il fallait qu'il s'intéresse ». Rite de passage, dans une communauté ouverte, où passe ce qui s'est créé de vie ; se communiquant de soi-même, invitation. Texte-territoire. Familiarité. Réconciliation.

Nous leur avons lancé un défi à la fin de la séance précédente, sachant que Billal viendrait, mais aussi parce que la forme du défi s'est toujours avérée productive, dans les expériences. Il fallait qu'ils se préparent à résumer et expliquer à Billal tout ce que nous avons fait. Cette première phase a duré en tout vingt-cinq minutes, durant lesquelles les adultes ont pu se *retirer*, pour reprendre l'expression de Caroline, et ma présence se résumer à ce rôle de secrétaire que j'avais tenté d'élaborer, et duquel je m'étais un peu éloigné. La remémoration était excellente, et sans notes ; des questions sont posées par Caroline, mais je me tais.

¹ Mateo a retenu ce que nous avons dit longtemps auparavant, et nous n'y étions pas revenus depuis les premières séances.

Le plus remarquable est sans doute que les questions que pose Billal, parmi lesquels des points techniques, d'ordre formel, sont prises en charge par les élèves eux-mêmes, me permettant de rester en retrait, là encore :

Billal : quand on lit la phrase *plus transparent que le poisson électrocu...* on dit tué à la fin ?, ben, pourquoi on le reprend *tué des grands fonds* ?

Moi : pourquoi il le reprend depuis là ?

Mateo : parce que c'est des vers [...]

Par ailleurs, ils l'introduisent dans le référent culturel devenu commun du Orwell, sans mon aide, non plus. Après 25 minutes, nous décidons de raccrocher à l'objectif fixé, et de reconduire sur la leçon parlée, puisque nous avons toujours ce souci de trouver une clôture à la lecture : « bon, alors là on a posé pas mal de truc, et puis j'avais posé une question [...] ». Les rôles se reconfigurent, avec le même succès que la fois précédente, pour l'ensemble de la séance ; ils restent captés, sont intéressés et concernés.

Progressivement, quoique nous continuions par ailleurs à envisager d'autres segments non lus, à intégrer leurs remarques, le fil se précise, et le point de vue sur le texte se resserre ; sans doute le point de bascule est-il la reformulation d'une nouvelle question qui nous placera dans la résolution de la lecture, par sa réduction à la détermination d'un *message d'auteur* : « la personne qui a écrit le texte, toi tu penses qu'elle se moque ? » (Jess). D'un texte incompréhensible, on finit par faire un *texte sur*. Quoiqu'il en soit de ce point d'arrivée, nous avons travaillé cette fois pendant deux périodes de 40 minutes, avec une pause, et en termes didactiques, la réussite est confirmée, voire approfondie, au regard de la première phase provoquée par l'intégration de Billal dans la communauté de lecture (remonter et ramasser le temps, créer une contemporanéité-express).

Arrivés à la fin de la séance, suite à un échange *hors texte* sur le numérique, la société, le contrôle et l'intimité, dans le désir de trouver une conclusion :

Jess : Bref, Mathieu, vas-y

Mathieu : mais, vous avez... parce que finalement on est arrivé, on peut dire, on peut décider qu'on est arrivés au bout, je crois

Billal : oui. Ouais, mais on n'a pas vraiment compris tout le texte

Moi : qu'est-ce qu'on n'a pas compris, encore ?

Billal : ben...

Moi : on n'a pas tout compris, ça c'est vrai

Mateo : ben, parce que vous avez dit laissez de côté les trucs que vous comprenez pas. C'est sûr. Faut que vous reveniez encore une fois

Billal : et on n'a pas fait la 6 et la 7, hein

Mateo : heu... « te scrute au f... », ouais, ça on n'avait pas fait. Heu...

Jess : humanoïde

Mateo : humanoïde... 1, 2, 3, 4, on a fait. 5, on a fait... euh, 6, on a... juste euh

Jess : mais, en gros on a quand-même un peu compris le texte ; ou bien, comment ça se passe ? Le message qu'un peu le poète il a voulu faire passer c'est quoi ?

Billal : c'est que, on est surveillés.

Jess : Mateo, résumons le message que le poète veut nous faire passer, s'il vous plaît

Ricardo : de ne pas toucher les ordi, et tout ça

Mateo : de faire attention...

Ricardo : parce que sinon on peut être choqués par les vidéos qu'ils nous montrent

Jess : et quoi d'autre, le plus important ?

Ricardo : et d'être, d'être surveillés, on peut être surveillés

Mateo : ben, faire attention aux gens qu'on rencontre sur Facebook, et tout ça

Billal : vous avez écrit Facebook, là-dedans ?

Mateo : ben, en gros, les trucs d'internet, quoi. Parce que, où on vit maintenant, c'est comme, c'est comme si c'était internet aussi, c'est comme si on était sur internet, sur un jeu...

Ricardo : et voilà ! On a fini.

Mateo : faut qu'on fasse attention. En gros, résumé, voilà, c'est ça

Caroline : est-ce que vous pensez que Prigent, l'auteur, il veut nous dire ça, euh... ? [pas convaincue, dans le ton]

Billal : il veut juste nous dire faites attention

Mateo : moi je pense qu'il veut nous dire ça, oui

Caroline : Moi je pense plutôt qu'il veut nous dire : moi je me pose des questions, je me demande si vraiment le poète il veut donner des conseils

Mateo : oui, moi je crois que oui

Jess : moi je pense que là oui. Il veut dire faites attention aux ordinateurs. Où est le monde en vrai

Billal : mais peut-être parce que lui il a fait un truc ; il a mis un truc sur un site, et il a fait une connerie...

Mateo : moi, quand je lis des mots, monde en vrai..., ça me fait penser...

Moi : Mais, moi, ce qui m'intéresse à ce stade, c'est...

Billal : vous allez revenir ?

Moi : ouais, je...

Jess : mais laisse-le finir

Moi : moi, ce qui m'intéresse, donc, c'est, à ce stade, parce que ça fait quoi ? Ça fait six semaines qu'on fait ça. Ouais, à ce stade, vous êtes comment par rapport à ce texte, justement. Bon, visiblement, toi si tu dis que tu veux que je revienne, c'est que t'en n'as pas ras-le-bol

Mateo : bien sûr. Mais, moi, je voudrais que vous reveniez, mais avec un, un autre texte. Un différent pour voir...

Jess : parce que toi, t'en as marre de travailler sur ce texte, maintenant ?

Mateo : Non ! [ton très exclamatif], j'en ai pas marre. Pas du tout. Parce que on n'a pas tout compris, mais ; mais ça fait quand-même un peu six semaines qu'on travaille sur, moi je pense que ce serait bien de changer un peu de texte. Mais bon après...

Moi : non, non, y a pas de bonne réponse. Moi, je vous demande ça, parce que, après, c'est une question de, de. Comment dire ? Y a mille manières de lire, hein, y a pas la bonne, la mauvaise manière. Y a des gens qui, justement, lisent une fois, s'arrêtent, etc... là, on a décidé que cette fois, on allait pas accepter que ce texte, il nous passe au-dessus et qu'on n'y comprenne rien, parce que à la première lecture on était largués...

Mateo : non, moi je pense vous pouvez venir encore une fois. Parce que, moi j'aime bien travailler comme ça. Des fois, je suis un peu saoulé, mais, oui, ça me, ça me, j'aime bien. J'aime bien, genre-euh, creuser les trucs pour...

La première chose qui me semble capitale est dans l'interaction initiale entre eux et moi ; lorsque je leur demande si l'on peut ou non considérer que l'exercice est terminé ; que nous avons terminé la lecture. Ils sont assez intégrés à l'exercice, devenus autonomes face à lui, pour qu'ils se positionnent sur un critère de validité et commencent d'abord par refuser que la minuscule ligne de lecture tracée entre deux portions du texte puisse résumer l'exercice, si on en fait, plus qu'un aspect, le cœur et le message du texte. D'ailleurs, l'interprétation locale, le développement d'« ubicity » que donne Mateo – on est partout dans internet – est très riche, créateur, créatif, original, et nullement commun, rabâché.

Cependant, il est tout aussi fondamental de noter la force performative du cadre qu'incarne et cristallise une question venue d'un des trois adultes, en position dès lors de légitimité, et en posture de configurer la direction précise d'un jeu – soudain, suite à cet échange, ouvert, sur le cadre, celui-ci est refermé dans le sens précis d'un jeu de décodage de signifié, puisque, à la fin de l'échange sur le message, ils diront tous « oui, c'est fini », quand ils avaient commencé par affirmer que tout était encore ouvert.

Si l'on se place dans le jeu particulier du décodage, tout lecteur, pris dans ce cadre spécifique, jouera le jeu, cherchera une réponse précise ; le cadre, ici, inhibe, si le joueur accepte de s'y contraindre et de le respecter, l'ensemble des compétences spécifiques qui le feraient voir autre chose dans ce texte que, potentiellement, un message voilé. Le cadre conditionne le texte, c'est l'axiome que pose cette situation, ce tournant dans la situation.

Si tous ensemble nous jouions, alors, nous pourrions discuter sur ce message ; qui ne serait évidemment pas univoque, face à ce texte, mais, comme l'a montré le processus de resserrement de la lecture depuis quelques séances, il y serait sans problème entraîné. Ce jeu-là, en lui-même, est satisfaisant pour les élèves ; il répond à ce plaisir évoqué par Mateo, à la fin, de « creuser », et donne un critère de fermeture, de résolution, de possibilité de passer à un autre texte – Ricardo, lorsqu'il dit « on a fini », le dit de façon joyeuse.

Je dirais que le plaisir pris au geste de creuser n'implique pas que seul ce jeu-là puisse être satisfaisant, puisque celui de déploiement, prolifération, réécriture, création que nous visons comme l'une des manières de faire jouer la question sémantique tient aussi du « creuser » ; mais, d'un creuser-le-texte-en-extensivité ; cela participant de la même lenteur, du même surplace, mais un surplace qui ouvre, étale, fait exploser le texte, sans le perdre pour autant. La même question, mais deux mouvements. Une même dynamique de reprise, d'élargissement, de refus du seul texte-effet, comme point de départ.

Le cadre, la force première du jeu de lecture tient en fait dans une image générale, théorique de ce qu'est le texte – ou la littérature, comme nous l'avons vu dans la partie III. Celle-ci répond toujours à un désir, constitutif d'expérience : désir de silence ; désir de résolution, de découverte univoque d'un Sens ; désir de prolifération, reprise, création. Or, dans cette interaction, à la fin, lorsque Caroline, l'enseignante, qui était restée silencieuse pendant la durée d'une ligne de lecture-décodage, émet un doute sur la direction prise, c'est précisément un autre désir qui s'exprime, et vient couper l'évidence du jeu, qui constitue alors le seul horizon, dans lequel soudain, la résolution était heureuse. Non pas : dans le cadre de ce jeu, cela marche-t-il ? Mais, est-ce vraiment cela qui est désirable ?

Le plus important, me semble-t-il, est que, sous la communauté de départ instaurée par le texte, avait commencé à poindre la possibilité de discuter ensemble le sens de cette communauté ; et que celle-ci a laissé s'exprimer horizontalement des désaccords, non plus dans le cadre commun d'un même jeu, mais sur le la désirabilité ou non du jeu. Désir de texte, désir de monde.

Nous avons décidé d'arrêter l'exercice de lecture, du fait que la direction prise avait trouvé une conclusion. Continuer, alors que l'on pouvait considérer l'expérience réussie, et au-delà de nos attentes, aurait été arbitraire. Comme je le leur explique au début de la dernière séance, en effet, après la fin du jeu, « on pourrait encore continuer à l'infini ».

Sur l'initiative de Jess et Caroline, nous avons dans un deuxième temps lancé un atelier rap avec le texte. Afin de trouver une manière de refermer cette expérience, notre rencontre, de ritualiser le passage.

Ce qui me semble intéressant, c'est que cette initiative révèle des jeux de croisements entre texte et « réception ». La poétique de Prigent, et son ton d' « avant-garde d'époque » ; le choix d'un recueil de vers boiteux faisant le tour du monde contemporain, et le faisant tourner sur le tête, voire en bourrique ; l'importance de lexiques techniques contemporains (atmosphère numérique) et surtout argotique, mélangés à certaines références choisies, voire vieilles ; ce mélange surtout sonnante contemporain (comme des lyrics de rap sur un sample de violon classique) ; le goût consommé de Prigent pour le jeu de mots, les associations phonétiques, la marque de la rime, le rythme cassé-cassant : tout cela dirige vers un ensemble d'univers familiers aux élèves, jusqu'à certains codes du rap, tout en « déterritorialisant » ces références. On ne sait plus qui commence, du monde de l'art ou de celui de la rue.

C'est peut-être le plus haut degré d'incorporation réciproque, de deux termes habituellement considérés comme dichotomiques ; la littérature la plus légitime, et la culture

considérée comme la plus populaire, jouent alors un carnaval au carré ; se dynamitent et se dynamisent cul-par-dessus-tête. C'est devenu leur texte, ou ça l'était déjà – parce que ce n'est le texte de personne, ne l'oublions pas –, ils y ont pris place, s'y sont fait corps, corps commun, né de la recherche totale, de pensée (intellect et affect), d'un accord (que cela marche ou non) ; peu importe, seul l'élan de l'accord compte.

IV.3 Synthèse et évaluation des résultats d'expériences

La première question sous l'angle de laquelle nous souhaiterions évaluer ce qui a eu lieu est de déterminer si, à travers ce protocole, nous pouvons proposer un outil à même de réconcilier les élèves avec le cadre relationnel problématique de l'École qui demande, par son organisation même, d'obéir parfois *a priori* et d'intérioriser certains objectifs qui ne font pas immédiatement sens pour eux.

Il est indéniable qu'ils se sont appropriés ce poème de Prigent, selon toutes les dimensions qui ont été montrées à la fin de la section précédente ; et, dans la deuxième expérience, l'ont même intégré à des codes culturels familiers, en même temps qu'ils ont été familiarisés à des codes très lointains, et proprement scolaires : conventions et aspects propres à la culture littéraire, dont certaines questions théoriques d'un niveau que l'on réserve habituellement à *d'autres*.

L'expérience, menée sur six semaines au MATAS, a attesté d'un réel processus de familiarisation et d'appropriation du texte par les lecteurs. Si bien que la démultiplication des interprétations et leur mise en série est devenue elle-même l'aventure du texte ; faite de reprises, d'approfondissements, de détours, d'oublis et de retours à la lettre. Tout aussi évidente que la productivité, la légitimité et le plaisir de ce processus, de ce mécanisme de gonflement et démultiplication du texte, est apparue évidente la déception (au sens courant) que peut produire une telle séquence dans le point de réduction à un résumé qui a clôturé, et refermé ce dont l'ouverture, la continuité, le caractère in-fini faisait la richesse.

Indépendamment de cette question, les élèves sont parvenus à s'impliquer dans une tâche complexe, plus complexe (parce que moins clairement balisée) que nombre de tâches techniques qui leur sont données à faire dans le milieu scolaire, et à l'aune desquelles ils sont évalués comme étant en défaut. Non seulement cela, mais, plus précisément, ils se sont impliqués, acteurs à part entière, dans la lecture d'un texte perçu comme si inaccessible que nombre d'enseignants de fait ne le liraient pas eux-mêmes.

Il va de soi que nous ne sommes pas en mesure d'évaluer les effets à long terme, la portée de l'expérience sur leur réinsertion scolaire et sur leur vie, de même qu'on a vu, à la fin, que, quoiqu'il semble évident qu'ils ont aimé l'exercice, il était temps de passer à autre chose. Précisons cependant que Mateo ne dit pas qu'il souhaite passer à autre chose, mais à un autre texte. Autrement dit, il est fort possible que cette expérience, prolongée, aurait pu constituer une entrée possible dans la Culture, un tremplin vers une fréquentation plus assidue et peut-

être autonome à terme de ce domaine. Notons que nous ne prétendons pas avoir trouvé ici la panacée, mais une entrée, un outil parmi d'autres de même que nous ne prétendons pas non plus que des œuvres lisibles n'aient aucune vertu de cet ordre.

Nous ne pouvons donc inférer des mérites et réussites de l'exercice lui-même qu'il puisse suffire à la remotivation ; autrement dit, à garantir qu'une réconciliation avec le savoir dans un cadre parallèle favorable, puisse suffire à apaiser leur rapport à l'école. Trop de paramètres non-scolaires des structures où nous avons travaillé nous empêchent de déduire, sans mener de nouvelles expériences, une quelconque transférabilité : que l'on pense aux effectifs réduits, à la mise entre parenthèses du cahier des charges d'évaluation, à l'absence de programme laissant la liberté aux professionnels de choisir des activités en accord avec eux, avec souplesse, auprès de leurs besoins, et par ailleurs, grâce à cela très exigeantes. Notre expérience aura au moins confirmé qu'il faut dépasser cette fausse dialectique entre plaisir et savoir, entre désir et culture.

Notre hypothèse de départ rejoignait la critique de Rancière portant sur l'universalité du présumé voulant qu'on n'apprendrait que par l'intermédiaire d'un maître. Mais, plus encore, elle postulait que ces élèves ne refusaient pas *a priori* la Culture ou le travail, mais l'organisation hiérarchique et le système de l'évaluation qui caractérise l'école ; un certain rapport à la culture et non la culture ; une manière de définir, comme si c'était une chose naturelle, la culture et le savoir comme un rapport d'obéissance, de compétition, de mérite, de réussite ou d'échec : de classement. Comme quelque chose qui *a priori* n'appartient pas et n'a rien à voir avec l'élève défini comme en défaut, à *former, cultiver, éduquer...*

Nous n'avons pas consciemment et systématiquement opposé un paradigme relationnel à un autre ; ou alors, à la relation pédagogique une pure situation d'autogestion sans maître, sans éducateur. Quoiqu'il en soit de la radicalité de cette opposition, il n'en demeure pas moins que nous avons décidé au départ de nous affranchir de tout ce qui, en tant qu'ensemble de contraintes, définit la situation d'un enseignant, parce que l'enjeu n'était pas de démontrer que cela soit possible à l'école, mais que cela soit possible, d'une manière ou d'une autre.

Ainsi, nous n'avons pas été contraint de conformer notre exercice à des objectifs identifiables et évaluables ; cependant, un nombre conséquent d'objectifs tout à fait scolaires ont été exercés, malgré notre perspective non scolaire.

Concernant la question de l'évaluation, qui s'impose à l'enseignant qui souhaiterait introduire un tel exercice à l'école, nous n'avons pas de réponse précise à offrir. Peut-être est-ce l'exercice qui n'y a pas sa place ? Mais, sinon à décider de se passer de l'école, peut-être

est-ce son périmètre, son exclusivité ou sa complémentarité avec d'autres types de structure qui doivent être pensés ; nous y reviendrons.

En dernier lieu, cette expérience peut être évaluée en tant que paradigme relationnel. Nous avons donc une hypothèse à vérifier : celle de la possibilité d'un certain jeu de lecture défini intrinsèquement par un type particulier de texte, intrinsèquement incompréhensible par tout lecteur, quelle que soit sa compétence. Rétrospectivement, peut-on juger que cette hypothèse soit confirmée par l'expérience ? Nous répondrons, en un sens, indiscutablement oui. Et de façon d'autant plus indiscutable que, par certains aspects, les choses sont plus complexes. Il va de soi que si nous avons pensé l'exercice autrement, si au lieu de lire ensemble, nous avons chacun lu le texte chacun pour soi, pour donner ensuite à lire une production écrite à un évaluateur extérieur, il y a fort à parier qu'il ne se serait pas trompé sur l'attribution des textes à un des adultes ou à un des élèves ; ne serait-ce que pour des raisons formelles évidentes. Nous ne prétendons pas que, par magie, les différences d'aptitudes seraient soudain abolies, pour elles-mêmes.

C'est donc que l'enjeu n'est pas celui-ci. Il se trouve simplement que le même évaluateur pourrait attester que, quelles que soient les différences, chacun a effectivement joué au même jeu, pour peu que le maître le fasse honnêtement. Si bien que, chez chaque lecteur, on trouverait en germe au moins une idée de même qualité, de même intérêt ; et c'est bien ce qui a eu lieu. Car, de cette lecture commune, il n'est plus une idée que je peux *a priori* repérer comme *idée d'élève* ou *idée d'enseignant* ; pas une lecture qui serait celle de la classe, en contraste de laquelle je pourrais apporter la version du maître valant pour évaluation, pour modèle auquel devrait tendre la lecture des élèves.

Si l'on revient maintenant sur la dernière phase de l'expérience du MATAS, celle du retour d'école, il s'est trouvé qu'on a eu de plus en plus une idée en tête, celle de conclure. Il nous semble maintenant que ce retournement obéissait sans doute inconsciemment à un impératif d'ordre éducatif voulant qu'il eût été problématique de ne pas conclure cette expérience, d'une manière ou d'une autre. Par habitude professionnelle, peut-être, celle-ci s'est invitée d'elle-même. Passer, de façon abrupte, au rap, par exemple, sans avoir donné une conclusion à la lecture, cela aurait-il fait sens ? Nous aurions pu imaginer que la conclusion soit seulement réflexive, de retour sur l'expérience, sans qu'une quelconque image artificiellement close du texte (par oubli de tout le reste) ne soit requise.

Nous laissons cette question sans réponse, quoiqu'elle doive en revanche indéniablement être prise en compte dans un cadre éducatif. En tous les cas, nous pouvions nous passer, dans

ce cadre, de l'exigence scolaire de *clôre* (soit de la nécessité de pouvoir dessiner et rendre compte d'un apprentissage défini, objectif, évaluable). Ce n'est donc que dès le moment où nous avons cru devoir conclure que nous avons repris les rênes de la lecture, cherchant à leur faire voir un élément qui était déjà clair pour nous et nous sommes trouvés, à la fin, à leur faire une démonstration (qu'ils ont suivie, appréciée, qui leur a donné le sentiment, sincère, d'être pris au sérieux, car considérés comme digne de se faire expliquer une chose complexe ; mais cela se serait-il produit si nous n'avions pas tous ensemble produit une communauté de lecteurs, si nous n'étions pas sortis, au moins un peu, des rapports maître/élève, pour lire ensemble le texte et œuvrer à des points d'accord ?).

Dans tous les cas, cela n'affecte en rien la justesse de l'hypothèse concernant le jeu précis que nous avons pensé au départ (dans lequel, précisément il n'y avait pas d'objectif), mais démontre au contraire que, par définition, c'est dès lors qu'on rétablit au départ une série d'interprétations lisibles d'un texte qui la déborde par définition, que la structure relationnelle explicative qui jusqu'alors avait sauté, nous plaçant à égalité, est réintroduite. Face à un texte comme celui-ci – et l'on a vu l'impossibilité d'en inférer quoique ce soit, sans enquête sur un autre corpus, ou autre type de textes – la structure d'explication, comme la nomme Rancière, n'est nécessaire qu'au moment où elle a été posée au départ ; dès lors que quelqu'un, identifiant un objet d'apprentissage, le perçoit et le planifie. C'est parce qu'elle crée une différence de vitesse au départ, celle-ci inmanquablement appelée à être résolue ou alors à sélectionner l'élève, qu'elle cadrera tout l'enseignement (ou cadrera le tout sous forme d'enseignement).

Égaux mais dissemblables

De part en part, j'ai voulu être honnête et l'ai été selon mes propres déterminations de cette qualité, cela veut dire que, premièrement, je n'ai pas oublié que j'étais ici un enseignant face à des élèves.

Si les expériences ont fonctionné, c'est parce qu'elles n'étaient pas basées sur un mensonge. Était posé à l'origine que *comme eux, je désirais comprendre et n'y parvenais pas*. C'est ce commun élan, cette déclaration sincère (puisqu'elle s'est observée à plusieurs reprises) – que, en lisant avec moi, ils pourraient m'aider, de même que je le pourrais, mais qu'il y aurait là une réciproque – qui a permis que se fasse ce jeu de lecture.

Ainsi, à aucun moment n'a été déclaré que le texte était autre que ce qu'il leur apparaissait ; au sens où j'aurais une longueur d'avance sur eux. Mais qu'à procéder ensemble autrement, il nous apparaîtrait autre, ou *devenant-autre*, alors que, de manière coïncidente, notre communauté en serait transfigurée – puisqu'on apprend dans le jeu de la lecture à *faire connaissance* (soit, faire du commun) dans l'ignorance partagée.

Éducateur, nous l'avons été aussi à les ramener à l'exercice, les motiver, faire parfois un peu de « discipline », ce que chaque enseignant doit faire aussi bien, qu'il le veuille ou non, qu'il voie cela comme *sa* tâche, ou comme un pis-aller : qu'il se pense lui-même comme un enseignant, qui serait autre chose qu'un éducateur, ou qu'il ait une image de son métier dans laquelle prime l'« élève » sur le « savoir », n'en déplaît à certains réactionnaires. Ce n'est pas de la complaisance ou de la défaite, c'est, au moins, du réalisme.

Enseignant, par ailleurs ; dans le jeu de la vérification, malgré que tout y avait droit de cité, sans règles de vérification *a priori*. Dès lors, prenant la dictée, en fait, je n'avais rien d'autre derrière la tête que de les laisser enrichir le texte. En revanche, « laisser passer » une interprétation sur le sens qui aurait été contredite par le texte, aurait tendu à nous faire basculer dans une vision assez paternaliste, de simulation, dans laquelle il aurait été question non pas de produire du sens ensemble, mais de leur faire croire que ce qu'ils auraient produit aurait fait sens pour tous, ou aurait eu de la valeur pour tous. Selon certains, de tels critères ne veulent rien dire, et l'on peut dire légitimement ce que l'on veut sur les textes ; mais, comme nous l'avons montré, cette déclaration n'a pas le fondement de son ambition. Elle tient à la monstration d'une compétence d'exégète, elle-même *a priori* refusant le type de lecture en commun que l'on a tenté, ou distribuant les mérites, selon l'habileté, l'« art » de l'interprète.

Si nous n'avons pas joué le jeu de l'école, et quoiqu'elle se soit d'elle-même invité, il nous reste cette fois à qualifier l'acte qui s'est déployé et inventé dans notre expérience.

À quoi a-t-on joué ?

Pour rappel : à la lecture à haute voix d'un segment de la concaténation des récritures, traductions et prolongements des élèves de l'AET d'un extrait du poème de Prigent que nous lisions ensemble – (*du neuf sur la schize*) –, l'une des élèves s'était spontanément exclamée : « c'est un poème ! »

Nous reproduisons ici ce segment pour le rappeler au lecteur :

« Où est le monde en vrai ? »

Le monde en vrai, c'est dans la réalité. Il y a des gens qui vivent « au ciel », « la tête dans les nuages », pas les pieds sur terre. Le monde, c'est pas le rêve. Ou alors, ce n'est pas vivre « dans le futur ». Le monde en vrai, c'est dans le présent.

Le monde en vrai, c'est ici. Ici, dans la classe ? Non, c'est partout, c'est le monde.

Deux types de monde : les riches, les pauvres.

Sans entrer dans une discussion sur la valeur esthétique ou non de ce tissu d'interprétations et de voix, je pense, comme cette élève, qu'il s'agit d'un poème. La lecture du poème est le poème, fait poème ; elle est le lien, le passage « entre la tête et le texte », elle est le lieu commun où ce qui d'abord nous refusait, se dérobait, s'ouvre à nous et par nous. Mais si je disais précédemment que la question de la valeur de cet état du poème ne compte pas, c'est parce que c'est dans la dynamique que réside la valeur. Dans les allers-retours qui n'étaient pas possibles avant que ne se repose la lecture dans cette *traduction* ; non pas un point d'arrêt, mais un point d'appui, dans la dynamique : une étape, non un état.

Le poème est dans ce que *fait faire* le texte (et si l'étymologie souvent rappelée du terme nous menait de ce côté du texte et non dans le *fait*, l'accompli ?).

Qu'est-ce qui a eu lieu ? L'acte concret de lecture qui s'est déployé dans ce jeu est celui d'une prolifération, *hors* texte et *parmi* le texte, dont la mécanique fondamentale est celle d'une forme de traduction ou d'actualisation « démultipliante », espace dialogique.

L'effet du ralentissement exigé par l'exercice est de produire une moisson d'idées, d'images, de sensations et de souvenirs ; sans lesquels un texte se résumerait au parcours visuel ou sonore de sa surface sensible, instruction inhibante pour le lecteur. Si, comme Stiegler, on peut pointer avec justesse le phénomène d'extériorisation de l'*esprit* dans toute technique de conservation, de trace, de mémoire textuelle (fixation d'une singularité *écrite*) ; de façon concomitante et symétrique, l'*esprit déposé*, pour ne pas se résumer à une mémoire morte, n'est vif qu'à s'extérioriser en retour en l'acte de lecture ; empruntant et se défigurant dans un univers mémoriel plus ou moins singulier, selon le degré de *déterminité* – une mémoire ne passe, une lecture n'a lieu qu'à condition de se retrouver plus ou moins identique, plus ou moins transfigurée et *augmentée*, dans l'acte de lecture qui la débordera plus ou moins, selon la configuration d'une lecture (sa textualité).

Ainsi le texte s'anime d'être inscrit soudain dans une expérience de lecture ; entouré d'idées qui pour certaines ne le concerneront pas ; associé à nombre d'éléments, éveillé par le hasard de relations d'occasion, fourmillant de mondes ; de la lecture, on peut dire exactement

ce que Valéry écrivait des conditions de production d'une œuvre – en tant que la lecture, concomitamment est acte créateur :

Si [la lecture] n'était tant de choses à la fois point de *poésie*.

Cette pluralité est essentielle. À elle s'oppose la pensée toute abstraite qui suit son fil et qui n'est que ce qu'elle suit. Il ne faut point qu'elle se perde : elle ne se retrouverait jamais.

Mais [le lecteur] assemble, accumule, compose *au moyen [du texte]* une quantité de désirs, d'intentions et de conditions, venus de tous les points de l'esprit et de l'être. Tantôt il pensait [au texte] ; tantôt [à tel souvenir, engendré ou non par le texte], [à tel autre texte], [à telle impression immédiate, au regard, à la parole d'un autre lecteur], [il sentait, pensait...], tantôt [au passé, référencé, revisité ou oublié par l'auteur], [tantôt à la page, au tissage du livre]. Mais ces attentions si indépendantes s'unissaient nécessairement dans l'acte de [lire] ; et ces moments distincts, épars, suivis, repris, suspendus, échappés, devenaient [*poème*] devant [, dedans et autour de] lui.¹

Ce sont ces jeux constants d'aller-retour, d'aiguillon du texte dans le réel, et de mise en chair du texte par la vie que nous avons tenté de poursuivre. Ce qui compte, ce n'est pas la singularité du texte pour soi, mais ce qu'implique cette singularité d'océans de possibles, vivants et dynamiques qu'il enclenche et dans lequel il prend sens et effet ; avant lequel il n'est pas texte, quoique dans l'acte on reconnaisse qu'un texte existait, qu'on se sera approprié. Loin de l'intraduisible perfection du poème, il faut considérer au contraire que plus une forme spécifique se signale, s'impose, comme singulière et nécessaire, plus il est nécessaire pour cela même de commencer par nier le silence qu'est censé imposer la Lettre ; sans quoi, elle restera lettre morte.

Maintenir une question impossible n'implique donc pas une impossibilité de faire ; mais une impossibilité de répondre. Comme nous l'avons vu plus haut, les textes proposés aux élèves, contrairement à l'extrait-type de l'incipit du Houellebecq, empêchent une opération de réduction suffisante, qui crée, dans les textes lisibles, une expérience d'immédiateté, niant toute étrangeté. D'un point de vue technique, c'est par le rapport inverse à l'élaboration du référent, par l'impossible synthèse des « aspects » ou des « points de vue » (Iser) impliquant cet état de circulation maximale, d'échange et d'intrication de la *conformation* et de l'*accomplissement*. C'est ce que l'on peut voir à l'œuvre dans un autre extrait de la deuxième expérience du MATAS, suivant directement le moment où nous discutons du sens et de l'effet de l'image de la mère, prise comme cadre configurant ou essayant la lecture du texte.

¹ VALÉRY, *Tel quel*, *op. cit.*, p. 12. Le texte original parle de l'expérience créatrice du peintre, pour le détail des mots remplacés, nous invitons le lecteur à s'y rapporter.

J'y ai en effet tenté une expérience analogue dans son principe à celle du « No touch ! » incarné, crié à la classe de l'AET. Cet épisode est d'autant plus intéressant à considérer que son effet n'a pas été entièrement conforme à mes attentes ; nous parlions alors du même extrait du poème, le premier quatrain :

Moi : mais, la question que je vous pose... imagi... représentez-vous dans votre tête une mère ou un père qui parle à ses enfants. Vous l'avez là ? Dans la tête ?

Mateo : oui, moi je suis

Moi : dans la tête, vous la voyez, la scène ?

Jess [éducatrice] : ouais

Moi : et puis écoutez-moi : [je lis rapidement le poème jusqu'à *génome d'humanoïde*, petite pause en fin de vers, mais continu, ton assez prononcé, dynamique, mais sans accents particulièrement marqué sur un mot, fragment ; effet-bloc... : *No touch navigation gestuelle ordi...*].

Mateo : hein ?!

Moi : vous voyez le parent dans votre tête qui parle comme ça à son enfant ?

Ricardo : jamais, mec !

Mateo : ben non, pas qui parle comme ça, mais vite comme ça...

Jess : pas ces mots-là, mais de la morale un peu

Caroline : De la morale, bien sûr [un peu inaudible, recouvert], mais en gros...

Moi : oui, je suis d'accord, mais ces mots...

Caroline : ces mots, non, non.

Moi : est-ce que quelqu'un s'exprime comme ça ?

Jess : non.

Mateo : Avec ces mots

Rinessa : jamais !

Mateo : avec ces mots-là vous avez dit ?

Ricardo : Oui, monsieur [il n'en dit pas plus, veut-il dire que pour lui oui ; je ne le saurai pas...]

Caroline : Mais tu crois pas que l'enfant qui écoute pis qui en a rien à foutre, i...

Rinessa : peut-être les scientifiques

Moi : peut-être, peut-être [rire]

Jess : moi je pense y ressent la morale derrière. *Ah non, mais touche pas ton ordi, parce que gna gna gna...* [imitation dépréciative]

Caroline : [imite l'énervement...] : et « schizophrène »... moi je pense aussi...

Le point de vue théorique qui se dégage de notre tentative est le refus de l'assimilation pure du sens à la signification, voulant que dès l'impossibilité d'une « lecture de roman », comme celle de l'extrait de Houellebecq, le texte n'ait alors rien à voir avec le sens. Il n'a certes pas de sens, mais il *est* travail du sens. Impliquant que l'échec radical, ici, soit une reconduction inédite de l'accomplissement et non son absolue impossibilité. Ne serait-ce que parce qu'il est faux – comme nous l'avons montré en 4.3 – de poser qu'il n'y ait là pas même une image squelettique de signification, aussi lapidaire, indéterminée, floue et fuyante soit-elle. Dès lors, le sens est l'aventure de la lecture, le travail du monde du lecteur par un texte, et non un signifié pris dans un texte posé à tort comme autonome. Si cette image est fautive dans tous les cas, puisque l'accomplissement revient toujours au lecteur, comme l'a montré

Iser, l'incompréhensible est le « test » de cette idée, le point où elle ne peut plus faire illusion, comme fait illusion de signifié toute *lecture de roman*.

Il va de soi, et c'est ce qui fait l'incompréhensibilité de ces textes, que si l'on se satisfait de ce fantôme de référent, quasi-absent – qui se détache d'indices ou de champs sémantiques (même chaotiques) –, alors on racornit le texte et le ramène à une réduction si pauvre qu'elle l'a absolument perdue ; écueil que nous avons déjà signalé dans la deuxième section de cette partie et qu'il convient de reprendre dans notre ressaisie globale du parcours de notre enquête.

Lors des premières séances, j'ai retenu pour pertinente l'association à la mère, qui, encore une fois, débordait le cadre de vérification du texte. En effet, sa validité (non purement textuelle, dans ce jeu) reposait sur des indices qui, de prime abord, pourraient paraître fragile : le *brother* (hors sujet, *a priori*, puisque déterminé par l'intertexte orwellien) et le « No touch », que nous commençons déjà à prendre comme une punition ou recommandation, lecture possible et non nécessaire, ce qu'à considérer on aurait peut-être évité de surdéterminer la direction. J'avais aussi à l'esprit un détour quasi-psychanalytique entre la dépendance à l'écran et le sein nourricier ; mais ce dernier indice, des trois me semble le plus *coûteux*, au sens d'Umberto Eco, quoique potentiellement très riche.

L'ayant validé, plutôt que de discuter ce point, d'argumenter, j'ai tenté un cadrage par l'incarnation-effet d'un locuteur possible ; j'ai posé une image, un potentiel, axiomatiquement j'ai donné un monde à ce qui ne l'indique pas, ou ne l'implique pas avec nécessité. Nous avons débordé et précédé le texte, l'avons en un sens pris de vitesse, et tenté de dérouler, à partir de cet axiome, l'inscription de ce texte, cette détermination possible (non pas *véritable*, là n'est pas la catégorie adéquate), pour *essayer, éprouver* ce que cela fait, quel texte par-là était dessiné, se dessinait, comment résonnait le texte à cette surinterprétation délibérée, et pourtant provoquée par la lecture.

Il va de soi qu'un tel texte ne dessine pas ce que l'on pourrait nommer une identité *énonciative* ; pas plus qu'un contenu sémantique stable et déterminé, il n'offre pas de moyen d'esquisser, de façon perceptive, un locuteur (contrairement à un passage, même pauvre en éléments, comme l'incipit de *Plateforme*). On pourra donc distinguer *du* sujet – au sens affectif, d'une possibilité de configuration linguistique, dénuée de tout ancrage référentiel, par la voix ou par le discours – et un *portrait*. Ainsi on essaie une image, un portrait dans ce sujet ; un axiome perceptif et affectif ; l'un parmi les autres, tous demeurant articulés et ne créant pas des interprétations divergentes, comme on le voit dans les réponses montrant que l'exercice n'avait pas déterminé les réactions.

Il est à noter, en effet, que les réactions des élèves ont débordé mon attente, la démonstration qui me semblait alors imparable, preuve de l'ambiguïté foncière de la covalence du geste au discours, théorisée plus haut. Je voulais montrer le décalage entre l'axiome représentationnel essayé et le texte – dans le cadrage pragmatique *ordinaire* duquel (interaction mère-fils/fille), cette voix nous plaçait de plain-pied dans le théâtre de l'absurde. Cependant, déterminés par cette image et par sa mise en voix, la poétique-flux, l'opacité sémantique elle-même, l'effet-bloc de la non compréhension, traduisait alors non plus la manifestation, la scène, d'un point de vue extérieur, d'un sermon parental, mais l'expérience de celui-ci, du point de vue de l'enfant.

Comme on le voit par ailleurs, l'oralisation, la mise en voix, souvent présumée comme point de départ ou seule réalisation du poème, se trouve soudain prise dans le cours de la discussion et de l'échange, dont l'écrit est la modalité (il n'y a pas ce jeu sans le redoublement des traces, sans l'écran, miroir et mémoire¹). Soudain, ce qui a lieu, par l'oral, est que je (porte-voix) déterminais une expérience. Sans doute, d'ailleurs, est-ce la réalité de toute mise en voix, que de ramener le texte soudain à une lecture, à une interprétation, de le couper de son ouverture première. C'est ainsi, aussi, que le corps se trouve embarqué dans l'écrit, mais comme expérience – non comme précipitation dans l'Unique – et dans l'indiscernabilité de celui qui l'emprunte et le détermine.

Là, on a essayé, laissé réagir, ouvert aux réponses. L'affect est dans la relation dialogique, non pas forcément dans le spectacle, l'impact. Car il en va très différemment de la logique d'atelier ou de la logique du spectacle ; dont la seconde, précisément ne montre traditionnellement qu'une conclusion, une incarnation sans coulisses, sans essais ni erreurs, indiscernable aux yeux du lecteur (aussi bien que du spectateur) de comment on en est arrivé là.

Ainsi de certaines explorations scéniques contemporaines où, parfois, la représentation devient parcours et atelier, non plus scène. Si bien que la scène ou l'atelier ne sont pas le lieu, mais l'agencement ; ainsi, on peut faire scène en classe, comme on peut faire atelier au théâtre. Les mathématiciens, quant à eux, procèdent ainsi par méthode. Posant une hypothèse comme un morceau de nuit dans la nuit, ils la sillonnent dès lors à la manière de chauve-souris, se dirigeant aux échos : comment la logique pure me répond-elle, que me dit-elle, que

¹ *Mémoire* ? (néologisme dans un autre poème de Prigent)

me fait-elle en retour ? Prenant l'accomplissement avant la conformation, mon dé-lire avant la signification, qui ne dirige plus, mais réagit, répond.

Il y a à esquisser une esthétique axiomatique.

Rattrapés par la séquence

Nous avons donc été rattrapés par l'école, et cela, à notre avis, en raison d'une dimension précise, faussée mais centrale en didactique : la « séquence ». De façon générale, c'est l'ouverture de l'acte elle-même qui atteste le plus certainement de l'incomplétude du texte. Cela nous ramène à la dynamique complexe et conflictuelle de toute lecture entre processus et résultat. Si toute lecture, en acte, est processus, il existe un premier rapport possible au texte (selon les cas dépendant du texte, selon d'autres cas de la manière de l'aborder) qui, parce qu'il vise et accomplit, dans sa réussite, une image globale homogène, synthétique du texte, annule en un sens, *a priori*, le processus de lecture dont l'incomplétude, à tel ou tel moment, ou état, n'est rien d'autre que la distance d'un cheminement menant à la construction complète, possible et réglée, de cette image globale (statique, même lorsqu'il s'agit du déroulé complet d'un récit – rétrospectivement embrassable d'un seul coup d'œil).

Un deuxième rapport existe dans lequel la lecture ne peut qu'être de démultiplications, reprises, *inassurance*, croisements, voire extériorisation, rajouts, récritures. Qu'il s'agisse d'une manière ou de l'articulation spécifique entre tel texte et une certaine manière de le lire, ces deux rapports impliquent de même un certain cadre relationnel entre les lecteurs et un point de vue différent sur la progression de l'appropriation : tantôt méthodique, tantôt non.

Or, dans le cadre des sciences de l'éducation, domine une articulation reléguant les aspects d'organisation de l'enseignement à un statut « transversal » supposant qu'ils seraient réglés « en amont » des disciplines. La structuration par séquences, étapes et conclusion est orientée par une possible évaluation de l'apprentissage qui enveloppe l'*a priori* scolaire, soit la distinction de principe entre *appropriation* et maîtrise-*action*, entre acteur implicite et schème dans lequel devrait pouvoir entrer tout objet, tout exercice.

Défendre une entrée par l'illisible revient, au contraire, à défendre une didactique « infinie ». Cela n'implique pas nécessairement que le processus lui-même ne puisse entrer dans de multiples jeux de mise en forme qui seraient soit esthétisation, soit synthèse, problématisation par exemple, rétrospectivement, du parcours. Un peu à la manière où Ponge faisait de ses carnets la matière elle-même du poème, faisant entrer l'écriture dans un rapport

paradoxal au geste, à la trace, aux dialogues, essais, à la multiplicité (ou *démultiplication* davantage encore).

Le problème de la séquence, nous l'avons rencontré, en toute logique, au début et à la fin du processus de recherche. Au moment du passage des expériences courtes aux expériences longues, et à la fin des expériences longues, à propos de la manière de conclure. Sur la base de la réussite de la première série (en rapport à l'objectif restreint de montrer la possibilité d'entrer en lien et en actes dans un tel jeu, malgré les différences de *bagage*), et constatant que, en une séance, les résultats probants n'étaient encore que des promesses en termes de parcours, d'exercice de la lecture lui-même, l'idée à éprouver était celle d'un jeu mené dans la durée.

Avant les expériences de temps long, les moments de la première période d'expériences apparaissent comme des éclairs, ou des îlots de temps – en deux séances, on n'a pas le temps de développer une habitude. Ce temps de l'exception, d'ailleurs, dit assez le régime de présence de l'*intervenant* ; *inter-venant*, venant au milieu de- ; n'ayant pas à créer, ouvrir un espace ; fuyant, et tout autant, *événement* : on profite toujours d'un régime d'exception (ne serait-ce que du bénéfice de la curiosité, de l'inertie du temps d'habitation...). Or l'un des fondements de la classe est le départ *dès* l'habitude. La classe n'existe pas avant l'habitude ; le départ de la classe vient ainsi toujours après le premier jour de cours.

Avant de penser une organisation du temps, quelle qu'elle soit, ou de refuser même toute organisation (ne posant au départ que des conditions d'émergence et non un cadre de développement, une organisation figée, anticipée), en tant qu'on réintroduit de la durée, on *sera* rattrapé par l'habitude, on finira par faire partie un peu des murs, on dépassera l'état de grâce de l'apparition ; on *aura fini par faire classe*, et alors, on connaîtra des moments d'intensité différente, des réussites, des échecs, des moments de relation, d'autre d'absence. C'est dans ce cadre que doit être pensé le rapport entre organisation du temps et émergence de l'apprentissage (et le rapport nécessaire de l'appropriation à la durée, qui n'est pas la méthode ; ce qui demande, une fois encore, de ne pas avoir confondu les deux sens de l'*immédiat*).

C'est donc la tension entre *jeu* et *séquence* (dans laquelle s'articule la problématique du dispositif) qui s'ouvre ; celle de la relation entre apprentissage et classe, et enfin, celle de la trace, de l'écrit, de la production inséparable du problème de l'évaluation qui instaure un cadre par lequel l'apprentissage se trouve cadencé.

Ainsi, le problème qui se pose dans l'organisation temporelle de l'enseignement est celle de sa structuration générale que symbolise la sacro-sainte *séquence*. Dès lors qu'on entre dans le temps long, se pose la question du déploiement du temps : s'agit-il d'une linéarisation immanente au geste commun, sans direction, anticipation, étape et surplomb ? D'un temps de l'action, finalisé, articulé et clairement *découpable* en une série de sections, d'étapes ? Ou d'un temps, enfin, du retour, de la reprise et de l'approfondissement ? Surplace apparent et flèche d'Achille de la lecture¹, fonctionnant, même dans la durée la plus ample, comme *livre de sable*.

Plus que de simplement poser ces trois modes comme concurrents, il faudrait noter qu'en fait diverses lignes temporelles distinctes tissent ensemble une trame ; divers rapports qui, chacun dans son genre, peuvent tenir d'un de ces modes, sans qu'il n'y ait là contradiction, ou alors le signe d'un manque de conséquence chez l'*organisateur*.

Il faut même considérer que la séquence la plus verrouillée, la mieux planifiée n'empêchera pas que la durée propre de la relation, le temps requis aux corps et à ce qui, entre les corps fait corps (à l'unisson, parfois, en tensions et frictions de vitesse, souvent), n'agisse de son mouvement propre, dans une continuité ne recoupant jamais le cadre formel d'articulations minutieusement huilées ; c'est là le jeu qui se met en place lorsque le dispositif tente de canaliser le tempo immanent d'un groupe (fût-ce par la force, ou qu'il espérât en épouser, par la connaissance intime de ses lois, les contours mouvants et dynamiques).

Dès le départ, en un sens, c'est piégé par la force performative de l'omniprésente *séquence* – alors même que, consciemment, j'en contestais l'universalité – que j'ai été porté à dessiner ainsi une forme de dispositif qui cadrerait le jeu et le restreignait *a priori*.

Un ensemble d'activités, circonscrites chacune dans une séance ; et une mise en série de ces activités, dans une logique générale plaçant en dernier l'activité conçue comme centrale (but dernier de l'apprentissage, et critère de la réussite), précédée par une autre d'« entrée en matière », d'habitude (d'appriovissement), déclassée dès lors au rang d'activité moins sérieuse, alors même que je récusais ce genre de bipartition (qui obéit à et confirme la frontière constitutive de toute *scolarité*, il n'y a de *scolarité*, de toute part, qu'à partir d'une telle déclinaison de frontières, de leur création première et dernière tout autant).

En passant aux expériences longues, passant à *la durée supérieure* – et, pour cela même, rétrogradant la vitesse – la question qui se posait donc était celle de l'architecture d'une

¹ Tripartition d'inspiration bergsonienne.

séquence, non pas pensée d'emblée à partir de cette échelle temporelle, mais issue de l'élargissement, de l'allongement d'une unité de temps première. Allait-on élargir la temporalité dévolue à chaque exercice – ce qui, en un sens ne peut que contredire d'emblée la logique séquentielle (une part de cette logique, en tous les cas) ? Allait-on combler les blancs laissés entre ces unités temps/activités fixes (devenues jalons ou points de repères dans un parcours) dès lors que la durée totale s'élargissant, elle s'offrait avec ces espaces vides ? Allait-on, enfin, reprendre à plusieurs occasions le même exercice, en variant les textes, par exemple ?

Or, si l'on a tenté de planifier, on a également été piégé dans l'horizon d'acte progressif de résolution qu'est par nature la « séquence » : soit le plaquage du temps du récit, sur un acte non *narratif*, ayant un rapport au temps tout autre ; réversible, spatialisant, respirant, étoilant...

Ainsi, c'est la séquence qui contredit, et fausse dès le départ, nie l'illisible – c'est la séquence elle-même qui est la structure d'acte lisible ; c'est là que se joue en pratique tout le problème. La condamner, pour autant, sans chercher à comprendre à quoi elle répond peut-être de manière réductrice et automatique, revient à s'exposer, se confronter à certaines limites pratiques qui se sont présentées à nous : ainsi on ne peut écarter qu'elle puisse répondre parfois à un besoin chez les élèves d'un cadre et d'une direction.

Par ailleurs, lorsque nous parlons des conditions pour lire avec ces élèves, entre lecteurs non *pairs*, nous ne décrétons pas absolument, sans autre expérience, qu'il soit impossible de mener l'expérience d'une lecture savante ou formelle de ce type de textes avec ces élèves et de les intéresser – donc de les entraîner dans une scolarisation-vulgarisation réussie ; la fin de l'expérience du MATAS l'a un peu montré, dans le retour du refoulé scolaire, alors accepté par eux. Nous affirmons en revanche que, même si elle réussit – là n'est donc pas la question –, elle perdra d'emblée le sens de cet *être ensemble*.

Qu'on pense au succès de nombre d'entreprises muséales qui, par d'autres modes que les modes de publication classique, parviennent à intéresser un public plus large que les seuls « amateurs éclairés » ; néanmoins, du fait que l'on réintroduise par-là une mise en signes particulière, spécifiquement grammatisée, c'est toute l'école qu'on réintroduit ; on aura fait, en réalité, une *vulgarisation*. L'enjeu n'est pas de dire que toute vulgarisation soit impossible ou même dommageable, comme nous l'avons proposé à la fin de la partie III. Mais qu'elle le devient si elle constitue le fondement structurel du jeu ; bien fait ou mal fait, intéressant ou non, on aura déjà réintroduit les différences du langage expert et sa traduction commune,

destinée à une image de public ; et on aura dès lors réintroduit l'échelle des hiérarchies et le cheminement de la distance à réduire, entre deux mondes posés *a priori* dans leur différence : l'ignorant et le maître. Encore une fois, quoiqu'on pense de l'école, il y en a de plus ou moins belles manières.

Dans les faits, ce qui s'est avéré problématique et demande à ce point d'être réglé d'un point de vue pratique – ou demanderait simplement que de tels jeux soient répétés avec les mêmes élèves jusqu'à ce que surgissent des réflexes, des habitudes – est la manière de gérer cette confusion fondamentale des modes et des gestes qui nous paraît, en droit, la plus proche de l'acte que l'on vise, mais s'avère parfois déstabilisante pour les élèves. Cette difficulté nous est apparue particulièrement flagrante lors des mises en perspectives qu'ont constituées les expériences avec publics de lecteurs experts ou confirmés (la soirée du Groupe vaudois de Philosophie et le colloque-ateliers de l'Université Sorbonne-Nouvelle Paris 3). Dans les deux cas, le même texte, le poème de Prigent analysé en contrepoint de l'incipit de Plateforme, à la fin de la troisième partie, a été proposé.

Lors de la soirée du Groupe Vaudois, nous avons formalisé les gestes et permissions, sur le modèle d'une déclaration des droits du lecteur à la Pennac¹, ainsi :

- 1) Le droit de décréter : « ceci n'est pas un texte » ;
- 2) Le droit de se glisser entre les blancs et hors la page : rajouter, combler, faire proliférer, récrire, tâtonner, recommencer, s'inspirer, ou refuser... ;
- 3) Le droit de « noircir des pages » (Balzac), et de ne pas se laisser *couper la parole* par l'autorité du texte ;
- 4) Le droit de prendre son ressenti, son impression, ses projections, et tentatives (l'effet du texte sur soi) comme la réalité vivante du texte, comme le cœur et l'origine de l'expérience esthétique ;
- 5) Le droit (que s'est donné l'auteur en premier...) de ne pas nécessairement comprendre tout ce qu'on écrit soi-même, et d'y trouver néanmoins une valeur.

Ceci s'est avéré une réussite (ou du moins la promesse d'une telle réussite, puisque l'exercice a duré dans les deux cas seulement 45 minutes), comme en atteste la rapidité à laquelle ont fusé traces et échanges entre les personnes présentes, ainsi que le témoignage général de l'intérêt pris à l'exercice et du sentiment d'avoir par-là établi un lien avec ce texte que d'autres perspectives n'auraient pas permises.

Face à cette liberté et cette ouverture du cadre de lecture maximale, dans les deux contextes « experts », les lecteurs ont essayé, osé, multiplié les ouvertures, dont certaines tenaient du *repli* dans leur réflexes professionnels ou habitudes de lecteurs confirmés. À Paris 3, en regard du nombre de participants plus réduits qu'à Lausanne (une dizaine à Paris 3, une

¹ PENNAC, *Comme un roman*, op. cit., p. 162.

quarantaine à la maison de quartier sous-gare) nous avons davantage eu l'occasion de voir les lecteurs à l'œuvre (dans les deux cas, nous n'avons pas fait l'exercice, puisqu'ils n'avaient pas besoin de nous). Aucun n'a lu le texte à voix haute ; la liberté leur en était laissée, mais, comme nous en avons discuté ensuite, le dispositif (assis, par petits groupes ; avec la direction générale de la question du sens qui ramène à certains réflexes herméneutiques ; l'idée ne s'est pas même donnée d'aller le crier depuis un autre bout de la salle). Les perspectives d'entrée (qui dans un temps long se seraient sans doute rencontrées, nourries et nullement opposées ou exclues) ont été très diverses. Un groupe s'est lancé dans un premier exercice portant sur l'explication de mots (certains membres étant allophones) – exercice, donc, très proche de celui mené à l'AET. Un autre, dans une perspective sémantique globale, partant de la question du thème du texte et repérant certaines lignes de champs sémantiques ; d'autres encore dans des exercices de reformulation et déploiement de sens et d'expressions possibles et impossibles.

L'enjeu est de voir que, encore une fois, les différences entre les publics ne tiennent pas des opérations, dans l'ensemble, ni de la possibilité de mener une lecture en commun ; pas plus que de l'intérêt pris à l'exercice, mais de ce problème du cadre – le lecteur plus expert, d'une part peut compter sur la rapidité de réflexes et d'automatismes réglés (qui parfois, d'ailleurs, le ramènent à des manières de lire tout à fait classiques), d'autre part et surtout, la grande différence est qu'il ose davantage se perdre : cela s'apprend de « savoir ne pas savoir », de *tâtonner*, principale différence de compétence (non pas de méthode ou d'intelligence, mais d'appréhension et de lâcher-prise, peut-être).

Or précisément, si l'on revient aux expériences auprès du public non expert, dès les premières tentatives, lorsque le protocole faisait se succéder clairement jeu 1 puis jeu 2, concernant la consigne, à ma grande surprise, le premier exercice s'est avéré plus difficile que le second ; alors que mon *a priori* était que ces élèves, « en rupture avec l'école », avaient besoin de liberté.

En effet, la forme adoptée pour l'exercice de « compréhension » (jeu 2) obéissait davantage à des opérations scolaires connues : soulignement, recherche de mots inconnus, reformulation.

Le premier exercice, quant à lui, prend, comme en contre-pied, l'ensemble des prérequis de la scolarisation, dans une opposition centrale. Pour cette raison, la formulation de l'exercice lui-même, quoi qu'il laisse plus de liberté, en même temps, offre moins de balises. Cette tension-là s'est manifestée tout au long des expériences, m'interdisant de me satisfaire d'une

dichotomie trop simple qui me placerait en opposition systématique à toutes les propriétés du scolaire qui seraient dans tous les cas, de façon homogènes, causes du problème, si bien qu'il suffirait de leur opposer terme à terme des dispositions opposées pour que cela fonctionne.

Et si ce constat m'est apparu dès les premières expériences, dont la structure était encore très dichotomique, à mesure que mes recherches théoriques et les résultats obtenus me poussaient à complexifier les gestes engagés, ce constat se confirmait : le manque de clarté de la consigne avait un côté inhibant. Cela implique que, si l'on tente de dépasser le cadre contraignant de la séquence, les élèves doivent y être habitués, dans le cadre d'un enseignement répété ; les habitudes sont au moins aussi longues à désapprendre qu'à acquérir.

Conclusion

Retour de l'expérience à la théorie et synthèse conceptuelle des deux mouvements

Lorsque je me penche de nouveau sur ces expériences, les échecs m'importent autant que les réussites. Les secondes sont un encouragement à poursuivre dans le sens de ce qui n'a pu, ici, être que l'ouverture d'une brèche dans la carapace solide de l'« impensé » scolaire. Les premiers sont le rappel nécessaire, parfois déroutants mais tonifiants aussi bien, que les idées sont une condition nécessaire, mais nullement suffisante pour changer les choses. Ainsi, on ne transforme pas un néophyte en un expert en quelques mots... et néanmoins on lève le voile de sa prétendue impuissance. On ne fait pas, sans autre, par simple décret, des semblables, mais on démontre que ce n'est pas la condition *sine qua non* et *a priori* à l'égalité.

À travers cette enquête, en premier lieu, nous avons voulu tester et démontrer une possibilité d'expérience. Mais celle-ci, en retour, interroge les différentes raisons de l'« impensé » qui définit intrinsèquement notre corpus comme destiné à des experts ; autant d'inhibiteurs dont tout l'enjeu est de déterminer si leur suppression est non seulement possible mais suffisante.

Comme nous le disions en préambule de cette recherche, le débat est habituellement posé selon les couples Être-devenir ; *a priori-a posteriori* ; Tradition-modernité ; Culture-individu... Or, ce que notre enquête dans le champ sociologique nous a montré, dans la partie II, c'est, à travers les « métamorphoses de la distinction », précisément un décollement de conditions d'ordres distincts ; lesquelles se trouvaient auparavant toutes réunies dans des alignements surdéterminant l'expérience au point de naturaliser des échecs tout à fait contingents. C'est la réouverture de la valeur : soit le développement des déterminations, auparavant « à tort » enveloppées dans les conditions. Et c'est une condition nécessaire à l'ouverture d'expériences impensées, non scolaires.

Mais ce n'est en rien une condition suffisante ; plus encore, si par-là on entend avoir renversé le jeu de la détermination ; si, bien que de l'enveloppement des déterminations dans les conditions, dans le paradigme mimétique, on en vient à l'enveloppement inverse des conditions dans les déterminations, dans le paradigme idiot, on enferme *in fine* tout autant chacun dans sa puissance présupposée, dans une communauté virtuelle devenue prison ; on a

simplement inversé la valeur de cette prison qui, de la preuve d'un manque, d'une négativité honteuse, est devenue toute la positivité, la seule valeur, toute la valeur.

Ainsi, il devient tout aussi nécessaire de se défaire de l'idiotie que du mimétique ; et ce sont les termes dans lesquels ces deux paradigmes apparaissent comme toute l'opposition, comme le seul empan de la solution, qu'il faut révéler et penser, en reprenant la question à la racine. Ce qu'il faut, c'est non pas avoir renversé les termes de la réduction, mais les avoir en droit dissociés, ce qui ne signifie pas *a priori* qu'ils sont en soi distincts, mais que tout dépend des agencements actantiels par lesquels il se trouvent déterminés, ainsi que nous l'avons vu dans la partie III.

Il y a bien eu un événement, au sens continué et négatif qu'on lui a donné dans la première partie, dont le cœur problématique est le refus de l'enveloppement des déterminations dans les conditions. Enveloppement qui signifie, en un premier sens, qu'on ne peut accomplir une action donnée si on ne lui est pas entièrement, et sans exception, conformé, selon l'ensemble de toutes les dimensions affectives, cognitives, culturelles, alignées et faussement homogénéisées (c'est le décret d'univocité de la voix, dont nous parlions dans la partie II). Mais aussi bien, dans un deuxième sens, dès lors qu'on est déterminé par la communauté qui nous définit : qu'on est empêché d'aimer autre chose que ce que définit la conformité à soi-même. Autrement dit, à la fois qu'on ne peut aimer la haute culture sans être éduqué, et à la fois que, étant éduqué, on est nécessairement amoureux de la « haute culture » et rien que de la « haute culture ».

Mais si l'on tente de penser les enjeux de cette « libération culturelle », il faut précisément dépasser le confort de penser par deux, dans de tels alignements. Revenons ainsi à la lecture de l'époque par Barico, évoquée en préambule. Je crois que, dès lors qu'on complique la question de l'action par celle de l'appropriation, et que l'on ne s'intéresse plus uniquement aux manières de lire, prises comme autonomes et abstraites des lecteurs, mais aux lecteurs implicites enveloppés dans ces manières et *idéalisés* par défaut de perspective critique, il faut reconnaître en fait que, des barbares, il n'y a en a pas que d'une sorte, que tout barbare ne l'est pas de la même manière. Il n'y a pas l'éduqué contre le barbare ; des barbares, il y en a au moins deux, des barbares scolarisés autant que des barbares non scolarisés. Et sans doute beaucoup plus que deux.

À cet égard, précisément, ce que l'expérience sur un temps long a montré est que la notion d'horizontalité pure de tout lecteur face à l'illisible est un peu plus complexe, en fait, qu'elle n'apparaissait pure dans notre hypothèse. Il serait faux de prétendre que la puissance qu'a

l'incompréhensible de court-circuiter la structuration distinctive et hiérarchique qui s'instaure toujours d'elle-même entre les lecteurs (et que des dispositifs comme l'école exacerbent et instituent en *faits*) est telle qu'il ne demeurerait plus aucune différence entre les lecteurs.

Ceci s'est révélé dans la conscience que je prenais peu à peu (quoique cette dimension ne me soit apparue aussi clairement qu'en écoutant et analysant rétrospectivement les enregistrements) de cette porosité entre le texte et ses alentours, contextuels et virtuels ; impliquant que certains exercices qui auraient pu sembler aux élèves d'ordre technique, ou lancés à la manière de prétextes, se révélaient déjà à moi comme le départ de la lecture.

Lors d'un échange que nous avons eu suite à la dernière séance de l'AET, mon collègue (Pierre) a fait cette analyse qui me paraît centrale et s'inscrit pleinement dans cette problématique :

la grande difficulté de l'exercice, c'est qu'ils croient ce qu'ils disent. Là, ils avaient une première idée qui était celle de Nurah sur la technologie et la plongée, puis après ils ont eu cette idée du poisson qui avait l'air toute bête et là ils pensaient qu'ils déconnaient, mais je pense que de se prendre soi-même au sérieux... nous on les a pris au sérieux, on le leur a dit, peut-être qu'on le leur a trop dit ; est-ce que eux ils font ce travail de se prendre au sérieux ; même prendre au sérieux leurs blagues et je pense que c'est une chose difficile.

C'est bien le problème. Dès lors que l'on fait sauter *a priori* le cadre scolaire que les élèves ont intériorisé, et dans lequel, d'eux-mêmes, plus souvent qu'on ne le croit, ils font systématiquement et automatiquement la part entre réponse *sérieuse* et *délire*, laissés à eux-mêmes, auraient-ils le recul, l'œil d'évaluateur qui leur permettrait de *prendre au sérieux* leurs propres dé-lires ? Ce que nous avons fait, en les jugeant, ici, très sérieux.

Notre *credo* ne peut pas être « tout est juste » ou « tout se vaut », puisque, avec un tel axiome, dès lors qu'on sortirait de ce milieu particulier ayant arbitrairement décrété que, *ici*, tout est vrai, ces mêmes réponses au même texte, dans un autre milieu, autorisé et légitime, n'auraient plus aucune valeur et reproduiraient les dichotomies entre ceux qui « jouent », s'amusent... et ceux qui lisent *sérieusement*... Tout laisser émerger n'est pas tout retenir. Si nous faisons tous la même chose, c'est parce que nous voyons et construisons un même poème, d'un même point de vue, valable pour tous, indépendamment des compétences et savoir de chacun.

La seule différence qui demeure, c'est que nous sommes en position de décréter que *cela a de l'intérêt ou non*. De même que nous disions plus haut que la possibilité d'une expérience esthétique n'a pas lieu à la seule condition que, de soi-même, sans l'intermédiaire d'un autre, on éprouve immédiatement telle expérience comme esthétique ; mais à la seule condition,

même si d'abord on ne voit rien, ne ressent rien, que dans le regard d'autrui, on sente que, lui, voit, et que l'on refuse de ne pas essayer de voir *à travers ses yeux, à travers son corps*. Non pas qu'il nous l'explique, mais que soudain l'on soit intrigué par ce qui ne nous avait rien fait d'abord ; qu'on entende que cela puisse être *vif, intéressant, perturbant* (toutes catégories modernes de l'esthétique ayant supplanté le seul Beau harmonieux) ; se faire expliquer, c'est perdre l'expérience avant qu'elle ne commence ; être intrigué, c'est y entrer de plain-pied.

On en revient dans tous les cas à la question cruciale entre toutes, mais posée désormais selon une dialectique stricte : *qui décide ?*

Question qui nous était apparue dans l'analyse de la *littérarité* de « PSST », dont l'enjeu n'est pas de reconduire une piste de recherche qui s'est avérée chimérique : celle de la prétendue objectivité du *littéraire*. Ce n'est pas ce qui nous semble problématique dans la proposition de la lecture « littéraire », pour être précis. Et il faut s'accommoder, avant de le penser, de l'arbitraire de l'art, comme axiomatique au sein même de l'expérience qu'on peut en faire. Il faut s'en accommoder, mais en questionner dès lors la nature qui ne peut plus être épistémique (critères de vérité du Beau), mais politique. Le problème, ce n'est pas l'arbitraire, c'est l'*aura*, comme configuration relationnelle.

Si l'on revient à notre expérience du *Carré d'art* : l'un décide que cette œuvre a de la valeur, *puisqu'il l'a exposée*. Cela doit m'intriguer, en tant qu'être humain, au moins m'intriguer : c'est le ferment de l'expérience esthétique. Avant de poursuivre l'expérience de l'œuvre en intensité ou de continuer mon chemin, glissant dessus indifféremment, je ne peux pas, d'un point de vue éthique, ne pas tenter d'entrer dans le regard de l'autre qui a élu ici une œuvre, et m'appelle à une expérience esthétique.

Plus que de voir dans cette persistance d'une différence, malgré tout, une réfutation à notre hypothèse, c'est plutôt le caractère *déterminant* d'une autonomie entendue comme une pure parité entre les joueurs (sens le plus *disponible* et le plus idéologiquement partagé de l'autonomie) qui doit être questionné par les faits.

Mais ce qu'il y a de problématique et de profondément asymétrique, ce n'est pas cela. C'est l'impossibilité d'éprouver face à une même œuvre, une expérience commune, *avant* d'être devenu des pairs. Peu importe qu'on ne le devienne pas tout à fait, ni pendant, ni directement après l'expérience ; seul compte que se soit là instauré un monde réellement partagé, ne fût-il qu'un « éclair...puis la nuit. Fugitive beauté ! ». L'important, encore une fois, n'est pas absolument la présence ou non d'un maître, et pas davantage qu'il remplisse à certains égards son rôle. Mais *quelque chose* de l'explication qui est la logique systématique

du scolaire, non pas le maître contre l'autonomie, mais la recherche, prudente et ouverte, d'une qualité de la relation.

La question n'est pas de déterminer s'il y a ou non des différences – de rapidité, d'aisance, de savoirs, de style-systématicité, *manières* plus ou moins concertées –, de même qu'il serait absurde de décréter de façon idéale et dichotomique que la mise hors-jeu des savoirs, réflexes, habitudes, etc. les invalideraient absolument. Elle est de savoir si les différences sont posées d'entrée, comme conditions distinctes, ou si c'est le commun qui est posé comme premier. Là est le seul enjeu ; celui sur quoi repose l'opposition entre vision scolaire et non scolaire.

Cela n'implique donc pas l'exclusion des savoirs et habitudes de l'expert. Les expériences de lecture menées à Lausanne et à Paris avec ce public le montrent ; si on ne les interdit pas artificiellement, ces références et compétences surgissent d'elles-mêmes, étant intimement tissées dans la vie du lecteur-expert. Si le jeu n'exclut pas, au contraire précisément, il inclut et articule, si bien que voisinent et se mêlent, sans exclusion de principe, tous les registres habituellement séparés et hiérarchisés, échelonnés : culture commune, intime et savante. *Se priver* d'attirer l'attention des lecteurs, dans le cours de la lecture, sur telle ou telle dimension technique, stylistique ou encyclopédique qui, personnellement, ici attirerait notre attention, serait un artifice et une malhonnêteté, là où l'exercice ne tient que par la transparence – qu'on peut aussi appeler franchise – qui garantit une communauté d'expérience, dans le jeu des différences elles-mêmes.

Le savoir savant n'est pas exclu, en fait il l'est d'autant moins qu'il n'a pas de statut privilégié et cesse d'être d'une essence distincte. Avant toute chose (par l'ordre d'importance et selon celui du déroulement des faits), il n'apparaît pas comme une condition, parce que, ici, dans l'incompréhensible, on est « toujours déjà » entré. C'est là l'enjeu fondamental auquel répond cette recherche et, en miroir, sa situation disciplinaire.

Qu'entendre par culture, en temps « liquides »

L'« art », la « culture », la « philosophie » sont des termes vagues dont le fondement est de se poser comme monde de l'extraordinaire, donc, comme monde appelant une appropriation dont les conditions requièrent une forme minimale d'institutionnalisation, une médiation. Or, l'art peut être tout à fait accessible, *facile*, commun ; qu'on pense au fils d'attentes extraordinaires, dignes de la première d'un nouveau *Star Wars*, à l'entrée d'une exposition monographique d'Hokusai ou de Monnet. Davantage, du plus séduisant au plus déroutant, l'art ne requiert pas de conditions-implicites pour être vu ou lu, c'est ce que nous entendions

montrer et quoique l'expert et le non-expert n'en font pas la même expérience, s'ils lisent seuls, décréter que l'un n'expérimente pas du tout l'œuvre ne fait à nos yeux aucun sens (ou alors celui de révéler une volonté de domination politique sous-jacente). L'esthétique, en vérité, a « toujours déjà » commencé.

Néanmoins, l'art est ce qui, pour être art, requiert d'être décrété tel selon des conditions, quant à elles, extraordinaires. Et cela quoique le même jugement pourrait en être émis par un néophyte, ou – concernant certaines œuvres, selon un horizon d'attente donné – faire en même temps l'objet d'un plébiscite *populaire* et être reconnu comme tel par les experts. Cela veut simplement dire que, sinon, on a rapporté toute l'esthétique au goût ; que l'art n'existe plus du tout, qu'on s'en réjouisse ou qu'on le déplore.

Qu'est-ce que cela veut dire ? Que le plus souvent, on pose le problème comme s'il y avait d'un côté, assimilées nécessairement, expertise et aristocratie, de l'autre négation de l'expertise et démocratie. Alors on a tantôt un devenir-technique général du monde, qui veut que la politique, l'art, la réflexion requièrent une scolarisation, comme en requerrait toute chose ; tantôt, au contraire, le décret que, concernant ces matières, alors qu'on admet sans problème l'existence d'expertise technique, même dans des domaines jugés traditionnellement ordinaires, tout le monde aurait la même puissance, axiome dont le décret seul se voudrait performatif. Ou enfin, dernière impasse selon nous, l'on cherchera à faire la part *a priori*, entre dimension technique (objective) et dimension authentiquement, irréductiblement privée, subjective ; entre conformité et accomplissement, public et privé (avec à l'extrême, la part entre politique et éthique ; la place publique et le foyer ; le musée et la chambre à coucher – le salon étant potentiellement un espace amphibie de représentation de soi-même « en société »).

Le problème, c'est qu'on associe trop souvent la Culture, intrinsèquement, à ce que désigne le concept d'Arbre chez Deleuze et Guattari¹ – ce n'est pas ce qu'ils disent quant à eux de la culture, mais ce que leur concept cristallise de ce que veut dire Culture dans les discours de l'époque, à adopter ou à repousser. De ce fait, on pose le dépassement de ce que cette image de la Culture impliquait de violence sociale, de négation du désir, comme son nécessaire renversement. Or l'Arbre n'est pas la culture, il est une manière de *gérer* ce qu'est la culture. Nous pensons fondamentalement que la culture n'est pas, en soi, l'ordre ou le sens

¹ DELEUZE, GUATTARI, *Mille plateaux*, *op. cit.*, p. 17.

d'un mouvement précis (le passé vers le futur, la société vers l'individu), ni une préséance, ni un ensemble de conditions *sine qua non*.

La culture c'est une chose très précise, et une seule chose, qui, dès lors, engage tous ces modes non pas comme nécessité mais comme problèmes enveloppés à affronter : la culture est l'articulation de la différence. La relation, dans la différence, ou dans la dissemblance, plus précisément. Il n'y a de culture que dès lors que l'un sait quelque chose que l'autre ne sait pas. Mais la culture n'implique en soi aucune qualité spécifique, aucun mode de relation pour cela. Lorsqu'un élève introduit son professeur à une musique que ce dernier ignore et dont il est, lui élève, un expert, il s'agit d'une entrée en culture exactement au même titre qu'il y a entrée en culture quand son enseignant lui fait un cours d'Histoire.

Lorsque nous définissions, au début de la partie II, la médiation, nous disions que, à la différence de la « publication », il y a médiation dès la présentation. Et nous prenions l'exemple contrastif radical d'un ami recommandant à son semblable, un livre que l'autre aurait pu aimer sans cela, sans que la recommandation n'ait de poids déterminant. Nous voulions dire par là que par ce simple geste, il y avait déjà médiation. Ce que fait l'école, et c'est son fondement, c'est présupposer la rupture, l'opposition méthodique entre semblables et dissemblables ; autrement dit, que, dès lors qu'il y a culture – là où, entre deux semblables, il n'y a potentiellement que nature (au sens très précis, non essentialiste, que nous lui donnions dans la partie II) – alors une scolarisation serait, par axiome, requise.

Mais il s'agit de faire avec le dissemblable, d'abord, exactement comme on ferait avec un semblable. Parier, dès lors, non pas sur la hiérarchie, mais sur la relation. L'un des écueils majeurs de la démocratie (politique et culturelle) est d'entériner l'axiome aristocratique, en ne faisant que le renverser. Si le présupposé des natures distinctes, si l'inégalité ontologique (ou biologique) présupposée parmi les hommes, implique et justifie une inégalité politique et culturelle¹, il suffirait dès lors de renverser le présupposé et de décréter une unité de nature, une *semblance, a priori*, pour fonder l'égalité. Or, un petit exercice tenté lors de l'expérience longue de l'AET, nous a confrontés aux limites pratiques d'une telle approche.

Démocratie formelle

Jusqu'alors, dans les expériences brèves, le poème avait toujours été sélectionné au préalable et proposé aux élèves (avec la possibilité, nous l'avons vu, de refuser et de discuter

¹ Termes non pas distincts absolument, mais désignant des distinguables...

le jeu), mais sans prendre en compte leur avis immédiat sur le texte comme critère déterminant de sa sélection.

À l'occasion de cette première expérience longue, nous avons tenté de procéder à une *élection du poème*. Je leur ai donc confié un florilège (cf. annexes) comprenant des textes de Christian Prigent, Philippe Beck et Jude Stefan.

Selon la même procédure que pour le jeu n°1, ils devaient, par groupe de deux, retenir, non pas même un poème en entier, mais un passage, celui qui leur parlait le plus, sans devoir chercher (en tous cas dans un premier temps) à rendre compte d'un point de vue réflexif de leur démarche ou des raisons de ce *choix*. J'ai adopté cette procédure du fait qu'il aurait été absurde de leur demander de devoir argumenter leur choix, relativement à la nature de ces textes et en considérant la connaissance du champ poétique francophone (contemporain et plus large) de ces élèves, mais, plus fondamentalement encore, au nom de l'homologie de situation recherchée entre eux et moi : parce que c'est ainsi que j'avais procédé pour mes propres choix, dans les autres expériences.

Après que chaque groupe eut retenu un extrait, ceux-ci ont été lus à voix haute. Lors de la séance suivante, nous avons repris l'ensemble des textes et procédé à un vote à main levée ; le texte qui a obtenu le plus de suffrage a été retenu.

Si, d'un point de vue formel, le processus d'*élection* a eu lieu, celui-ci s'est avéré, en réalité, dénué de sens pour les élèves ; n'ayant suscité ni réaction, ni discussion, ni controverse ou enthousiasme de leur part. Ils ont accepté de jouer le jeu, et l'ont fait avec un investissement minimal (par acceptation, voire obéissance ; sans motivation réelle en tous les cas).

Cela s'explique parfaitement par la nature même de ces textes et par le sens de la perspective de lecture que l'on avait adoptée dès le départ, soit la possibilité d'entrer dans ce qui spontanément rebute et de s'y *maintenir* ; prenant à contre-pied l'*a priori* commun voulant que, aux élèves les moins habitués à la littérature, il faille donner à lire principalement des œuvres faciles et selon une perspective que l'on dira *flatteuse*.

Si ces expériences ont montré que par un travail didactique, on peut faire non seulement lire mais, plus que cela, aimer ces textes à des lecteurs, c'est dans des conditions qui, précisément, dépassent le rejet immédiat, mais qui ne parviennent pas à le nier, et n'ont pas à le faire. Il ne faut pas aimer d'emblée pour lire et c'est en lisant qu'on aimera peut-être ; adage à ne pas confondre avec cet autre, scolaire, voulant qu'il faudrait se cultiver pour être en mesure d'aimer la culture.

Rien n'empêche que l'on rejette la condition que pose la scolarité ; la seule chose qui justifie cet adage dans notre perspective, est qu'il faille poursuivre ce qui d'emblée rebute. En cela, se discipliner, certes, mais, dans un sens qui ne requiert nullement une acculturation préalable. Cet élargissement immanent à l'expérience, par son ralentissement infini et le jeu des reprises (acte en forme de flèche d'Achille, comme nous le disions plus haut), n'est à aucun moment un détour, il est de profusion, de ramification, d'enlacement de l'expérience par le mouvement d'enfouissement du retour, de la reprise sur place (dans ce lieu qu'est le texte), mais nullement le nécessaire détour, reprise à zéro et oubli de soi, pour bâtir d'autres lunettes faisant voir autrement. Je visais donc un approfondissement de la focale, au sens de Benjamin évoqué précédemment, non un changement de lunettes.

À force de s'acclimater, de fréquenter ces textes, et à la condition que l'on ait fait l'expérience que, ne comprenant pas, on n'en est pas moins aussi intelligent que tous (expérience que précisément on veut faire faire à des élèves, enfants, adolescents ou même adultes ; démonstration par l'*avoir eu lieu* qui les empêcherait de nier leur capacité – fuite éternelle du « mauvais élève », dans l'adoption et la revendication perpétuelle des habits de cancre qu'on lui a fait passer...) ; à force de cela, on peut même en venir à aimer ces textes sincèrement, ce qui a bien eu lieu au MATAS.

Mais, premièrement, il ne faut pas oublier que, de l'aveu de poètes eux-mêmes (Prigent), on peut préférer, en réalité, d'un point de vue immédiat, la lecture de « polars de gare » aux œuvres d'avant-garde qu'on place néanmoins sur un piédestal ; deuxièmement que, comme nous l'ont montré les questionnaires, chez les « moins bons » lecteurs, pratiquement sans exception, si comprendre n'implique pas qu'on aimera nécessairement, le contraire en revanche est vrai : on n'aime pas, par essence, et sans autre critère (esthétique), ce qu'on ne comprend pas.

La démocratie et l'illisible

La démocratie repose, dans son fondement, sur une justification de l'égalité. Mais l'égalité peut s'entendre tantôt comme égalité de droits, tantôt, comme égalité de puissance. Si l'aristocratie se fonde sur la justification de l'inégalité par un préjugé ontologique, la démocratie n'est pas simplement fondement par simple décret de l'égalité. Elle gagnerait quoiqu'il en soit à être fondée sur le décret de la *puissance universelle de devenir*. C'est

justement pour assurer cette puissance, et la justifiant, que la formule de l'« égalité des chances » est importante. Or la question demeure de son sens, même idéal.

Lorsque le Comité invisible entend envisager la Cité et l'égale participation en-dehors des limites de l'Assemblée, de l'exercice démocratique comme discussion et délibération – Assemblée qui, selon eux, pose le politique en dehors de la vie – pour fonder l'immédiate participation de chacun au politique, et, pour cela même, de la politique à chaque aspect de la vie, c'est sur l'axiome de l'*équivalence* des modes qu'ils entendent fonder cette égalité¹ ; équivalence dont nous avons montré les limites.

Lorsque Rancière entend réhabiliter le *tirage au sort*, comme mode d'élection des représentants², c'est au nom de l'égale puissance de comprendre, axiome qui radicalement fonde la possibilité chez chacun d'apprendre sans maître et donc, est en réalité un principe d'équivalence en chacun. Lorsque Cavell, en prolongeant les pensées de Thoreau et d'Emerson veut fonder l'égalité politique, c'est sur le présupposé d'une nature humaine équivalente en chacun qu'il s'agit de reconquérir, en se défaisant des conventions de la société telle qu'elle nous est donnée.

À travers notre expérience, nous pensons avoir démontré la possibilité, le sens d'une égalité authentique, dans un acte ne présupposant pas un fondement d'équivalence quelconque. Mais nous avons en même temps découvert, à mesure que notre enquête avançait, la fragilité de cette possibilité, parce qu'on ne peut sans autre réflexion ni aménagement en faire un principe universel *a priori*.

Il n'y a qu'un sens, pour nous, dans lequel on puisse entendre, authentiquement, la démocratie, au terme de notre enquête sur l'illisible : l'inconditionné de l'acte. Ce sens requiert un ensemble de conditions-cadre ahurissant : peut-être qu'il n'y a de démocratie, dans ce sens le plus précis et radical, qu'à quatre ou cinq, que par éclair. D'autant plus précieuse que rare, la démocratie... ? De même qu'à en croire l'astrophysique, les conditions du vivant rendent pour ainsi dire en tout point irrationnelle l'apparition de la vie. De ce qui est précieux il faut *prendre soin*, c'est bien ce que l'idéal démocratique lui-même implique.

¹ COMITE INVISIBLE, *maintenant, op. cit.*, p. 49.

² RANCIERE, Jacques, *La haine de la démocratie*, Paris : La fabrique, 2005, pp. 47-49.

Bibliographie

I. Corpus

- AZAM, Edith, *Mercur*, Marseille : Al Dante, 2011.
- AZAM, Edith, *Soleil-Œil-Crépu*, Limoges : Dernier Télégramme, 2011.
- BECK, Philippe, *Poésie didactique*, Courbevoie : Théâtre Typographique, 2001.
- BECK, Philippe, *Aux recensions*, Paris : Flammarion, 2002.
- BECK, Philippe, *L'Impersonnage. (Rencontre avec Gérard Tessier)*, Paris : Argol, 2006.
- BECK, Philippe, *Chants populaires*, Paris : Flammarion, 2007.
- BECK, Philippe, *Un Journal*, Paris : Flammarion, 2008.
- BECK, Philippe, *Lyre Dure*, Caen : NOUS, 2009.
- BECK, Philippe, *Poésies premières*, Paris : Flammarion, 2011.
- MOLNAR, Katalin, *Quant à je (kantaje). Agrégat*, Paris : P.O.L, 1996.
- PRIGENT, Christian, *Peep-Show. Roman en vers*, Paris : TXT/cheval d'attaque, 1984.
- PRIGENT, Christian, *Ceux qui merdRent*, Paris : P.O.L, 1991.
- PRIGENT, Christian, *A quoi bon encore des poètes ?*, Paris : P.O.L, 1996.
- PRIGENT, Christian, *Une erreur de la nature*, Paris : P.O.L, 1996.
- PRIGENT, Christian, *Dum pendet filius*, Paris : P.O.L, 1997.
- PRIGENT, Christian, *Salut les anciens, salut les modernes*, Paris : P.O.L, 2000.
- PRIGENT, Christian, *Compile*, Paris : P.O.L, 2011.
- PRIGENT, Christian, *Le Professeur*, Marseille : Al Dante, 2011.
- PRIGENT, Christian, *La Vie Moderne. Un journal*, Paris : P.O.L, 2012.
- STEFAN, Jude, *Gnomiques*, Cognac : Le temps qu'il fait, 1985.
- STEFAN, Jude, *A la Vieille Parque. Précédé de Libères*, Paris : Gallimard, poésie, 1993.

II. Autres œuvres littéraires

- APOLLINAIRE, Guillaume, *Calligrammes*, Paris : Gallimard, poésie, 1966.
- BERGOUNIOUX, Pierre, *Miette*, Paris : Gallimard, folio, 1995.

BORGES, Jorge, *Fictions*, Paris : Gallimard, folio, 1965.

BORGES, Jorge, *Le livre de sable*, Paris : Gallimard, folio, 1975.

BORGES, Jorge Luis, BIOY CASARES, Adolfo, *Chroniques de Bustos Domecq*, Paris : Robert Laffont, pavillons poche, 2011.

BRETON, André, *Clair de terre*, Paris : Gallimard, poésie, 1966.

CARROLL, Lewis, *Alice au pays des merveilles*, Paris : Fayard, Le livre de Poche, 2009.

DU BOUCHET, André, *L'œil égaré dans les plis de l'obéissance au vent (Par Victor Hugo)*. Suivi de *L'infini et l'inachevé*, Paris : Seghers, 2001.

ERNAUX, Annie, *Regarde les lumières mon amour*, Paris : Gallimard, folio, 2016.

FRIOT, Bernard, *A mots croisés*, Toulouse : Milan, poche junior poésies, 2010.

GRIMM, *Contes I*, Paris : Flammarion, 1986.

HOUELLEBECQ, Michel, *Plateforme*, Paris : Flammarion, 2011.

HUGO, Victor, *L'art d'être grand-père*, Paris : Gallimard, poésie, 2002.

HUXLEY, Aldous, *Le meilleur des mondes*, Paris : Plon, Pocket, 1932.

LAUPIN, Patrick, *Le courage des oiseaux*, Versailles : éditions La rumeur libre, 2010.

MICHAUX, Henri, *œuvres complètes*, tome 1, Paris : Gallimard, bibliothèque de la Pléiade, 1998.

MICHAUX, Henri, *œuvres complètes*, tome 2, Paris : Gallimard, bibliothèque de la Pléiade, 2001.

MICHAUX, Henri, *œuvres complètes*, tome 3, Paris : Gallimard, bibliothèque de la Pléiade, 2004.

PENNAC, Daniel, *Comme un roman*, Paris : Gallimard, folio, 1992.

PENNAC, Daniel, *Chagrin d'école*, Paris : Gallimard, 2007.

QUINTANE, Nathalie, *Remarques*, Le Chambon-sur-Lignon : Cheyne, Grands Fonds, 2007.

QUINTANE, Nathalie, *Les années 10*, Paris : La fabrique, 2014.

SIMEON, Jean-Pierre, *Aïe ! un poète*. Suivi de *Quelques conseils de lecture pour entrer en poésie*, Le Chambon-sur-Lignon : Cheyne, 2014.

III. Théorie littéraire

ADAM, Jean-Michel, *Pour lire le poème*, Bruxelles : De Boeck-Culot, 1986.

ALQUIEN, Michèle, HONORE, Jean-Paul, *Le renouvellement des formes poétiques au XIX^{ème} siècle*, Paris : Armand Colin, lettres 128, 1997.

ARON, Thomas, *Littérature et littérarité. Un essai de mise au point*, Paris : Les belles lettres, 1984.

BAETENS, Jan, *Pour en finir avec la poésie dite minimaliste*, Bruxelles : Les impressions nouvelles, 2014.

BAILLY, J.-C [et al.], « *Toi aussi tu as des armes* ». *Poésie et politique*, Paris : La fabrique, 2011.

BAILLY, Jean-Christophe, *L'élargissement du poème*, Paris : Christian Bourgeois, Détroits, 2015.

BAKTHINE, Mikhaïl, *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard, 1984.

BARONI, Raphaël, *La tension narrative. Suspense, curiosité et surprise*, Paris : Seuil, Poétique, 2007.

BARONI, Raphaël et RODRIGUEZ, Antonio (éds.), *Les passions en littérature. De la théorie à l'enseignement*, Lausanne : Revue Etudes de Lettres, 2014.

BARTHES, Roland, *Le degré zéro de l'écriture*, Paris : Seuil, point essais, 1972 [1953].

BARTHES, Roland, *Mythologies*, Paris : Seuil, point essais, 1957.

BARTHES, Roland, *Essais critiques*, Paris : Seuil, point essais, 1964.

BARTHES, Roland, *S/Z*, Paris : Seuil, point essais, 1970.

BARTHES, Roland, *Le plaisir du texte*, Paris : Seuil, Tel Quel, 1973.

BARTHES, Roland, *Leçon*, Paris : Seuil, point essais, 1978.

BARTHES, Roland, *L'obvie et l'obtus*, Paris : Seuil, point essais, 1982.

BARTHES, Roland, *Le bruissement de la langue*, Paris : Seuil, point essais, 1984.

BARTHES, Roland, *Critique et vérité*, Paris, Seuil, point essais, 1999.

BAYARD, Pierre, *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus?*, Paris : Minuit, Paradoxe 2007.

BECK, Philippe, *Contre un Boileau*, Paris : Fayard, Ouvertures, 2015.

BENICHO, Paul, *Selon Mallarmé*, Paris : Gallimard, bibliothèque des idées, 1995.

BOLLACK, Jean, *Sens contre sens. Comment lit-on?*, Vénissieux : La passe du vent, 2000.

BONHOMME, Béatrice et HORDE, Tristan (éds.), *Jude Stéfan, le festoyant français. Actes du colloque de Cerisy, 5-12 septembre 2012*, Paris : Honoré Champion, 2014.

BONNEFOY, Yves, *L'improbable et autres essais*, Paris : Gallimard, folio essais, 1980.

BRETON, André, *Manifestes du surréalisme*, Paris : Gallimard, folio essais, 1985.

CAPT, Vincent, *Poétique des écrits bruts*, Limoges : Lambert-Lucas, 2013.

CHARLES, Michel, *Rhétorique de la lecture*, Paris : Seuil, 1977.

CHARLES, Michel, *L'Arbre et la Source*, Paris : Seuil, Poétique, 1985.

- CHARLES, Michel, *Introduction à l'étude des textes*, Paris : Seuil, Poétique, 1995.
- DAVID, Jérôme, « Le premier degré de la littérature », *Fabula-LhT*, n° 9, « Après le bovarysme », mars 2012, URL : <http://www.fabula.org/lht/9/david.html>, page consultée le 02 septembre 2018.
- DEGUY, Michel, *Tombeau de du Bellay*, Paris : Gallimard, 1973.
- DEGUY, Michel, *La poésie n'est pas seule. Court traité de poétique*, Paris : Seuil, 1987.
- DELCROIX, M., GEERTS, W., *Les chats de Baudelaire. Une confrontation de méthodes*, Namur : PUN, 1980.
- DESSONS, Gérard, *Introduction à la poétique. Approche des théories de la littérature*, Paris : Nathan université, 2000.
- DESSONS, Gérard, MARTIN, Serge et MICHON, Pascal (dir.), *Henri Meschonnic, la pensée et le poème*, Paris : éditions in press, 2005.
- DESSONS, Gérard, *La voix juste. Essai sur le bref*, Paris : Manucius, 2015.
- DOUMET, Christian, *Faut-il comprendre la poésie?*, Paris : Klincksieck, 2004.
- DUPONT, Florence, *L'invention de la littérature. De l'ivresse grecque au livre latin*, Paris : La Découverte, textes à l'appui, série histoire classique, 1994.
- ECO, Umberto, *L'œuvre ouverte*, Paris : Seuil, points essais, 1965.
- ECO, Umberto, *Lector in fabula. Le rôle du lecteur*, Paris : Grasset, biblio essais, 1979.
- ECO, Umberto, *Les limites de l'interprétation*, Paris : Grasset, biblio essais, 1992.
- ECO, Umberto [et al.], *Interprétation et surinterprétation*, Paris : PUF, 1992.
- ECO, Umberto, *Dire presque la même chose. Expérience de traduction*, Paris : Grasset, biblio essais, 2003.
- ESCOLA, Marc (dir.), *Théorie des textes possibles*, New-York : Rodopi, 2012.
- FISH, Stanley, *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*, Paris : Les Prairies ordinaires, « penser/croiser », 2007 [1980].
- GADAMER, Hans-Georg, *Vérité et méthode*, Paris : Seuil, 1996.
- GEFEN, Alexandre, VOUILLOUX, Bernard (dir.), *Empathie et esthétique*, Paris : Hermann, 2013.
- GEFEN, Alexandre, *Inventer une vie. La fabrique littéraire de l'individu*, Bruxelles : Les impressions nouvelles, 2015.
- GEFEN, Alexandre, *Réparer le monde. La littérature française au XXIème siècle*, Paris : Corti, Les Essais, 2017.
- GENETTE, Gérard, *Figures I*, Paris : Seuil, points essais, 1966.
- GENETTE, Gérard, *Figures II*, Paris : Seuil, points essais, 1966.

- GENETTE, Gérard, *Figures III*, Paris : Seuil, points essais, 1972.
- GENETTE, Gérard, *Mimologiques*, Paris : Seuil, Poétique, 1976.
- GENETTE, Gérard, *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Paris : Seuil, points essais, 1982.
- INGARDEN, Roman, *L'œuvre d'art littéraire*, Lausanne : L'Age d'Homme, 1983.
- ISER, Wolfgang, *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles : Mardaga, 1976.
- ISER, Wolfgang, *L'appel du texte*, Paris : Allia, 2012.
- JAKOBSON, Roman, *Six leçons sur le son et le sens*, Paris : Minuit, 1976.
- JAUSS, Hans Robert, *Pour une esthétique de la réception*, Paris : Gallimard, tel, 1978.
- JENNY, Laurent, *La parole singulière*, Paris : Belin, 1990.
- KRISTEVA, Julia, *La révolution du langage poétique*, Paris : Seuil, points essais, 1974.
- MACE, Marielle, *Façons de lire, manières d'être*, Paris : Gallimard, nrf essais, 2011.
- MARCHAL, Bertrand, STEINMETZ, Jean-Luc (dir.), *Mallarmé ou l'obscurité lumineuse*, Paris : Hermann, 2014.
- MARTIN, Serge, *La poésie dans les soulèvements. Avec Bernard Vargaftig*, Paris : L'Harmattan, 2001.
- MARTIN, Serge, *L'Amour en fragments. Poétique de la relation critique*, Arras : Artois Presses Université, 2004.
- MARTIN, Serge, *Langage et relation. Poétique de l'amour*, Paris : L'Harmattan, 2005.
- MARTIN, Serge, *Dédicaces poèmes. Vers Henri Meschonnic*, Mont-de-Laval : L'Atelier du Grand Tétras, 2012.
- MARTIN, Serge, *Voix et relation. Une poétique de l'art littéraire où tout se rattache*, Taulignan : éditions Marie Delarbre, 2017.
- MARX, William, *Le tombeau d'Œdipe. Pour une tragédie sans tragique*, Paris : Minuit, 2012.
- MESCHONNIC, Henri, *Le signe et le poème*, Paris : Gallimard, 1975.
- MESCHONNIC, Henri, *Critique du rythme. Anthropologie historique du langage*, Lagrasse : Verdier, 1982.
- MESCHONNIC, Henri, *Politique du rythme*, Lagrasse : Verdier, 1995.
- MESCHONNIC, Henri, *Célébration de la poésie*, Lagrasse : Verdier, Poche, 2001.
- MESCHONNIC, Henri, *La rime et la vie*, Paris : Gallimard, folio essais, 2006 [1989].
- MESCHONNIC, Henri, *Ethique et politique du traduire*, Lagrasse : Verdier, 2007.
- MESHONNIC, Henri, *Heidegger ou le national-essentialisme*, Paris : Laurence Teper, 2007.

MESCHONNIC, Henri, DESSONS, Gérard, *Traité du rythme. Des vers et des proses*, Paris : Dunod, 1998.

MONDEME, Thomas, « L'acte critique, autour de Rorty et de Barthes », in *Tracés, revue de sciences humaines*, numéro 13, 2007/2, *où en est la critique ?*, éd. ENS Lyon, p. 107.

MURAT, Michel, *Le Coup de dés de Mallarmé. Un recommencement de la poésie*, Paris : Belin, 2005.

MURAT, Michel, *Le vers libre*, Paris : Honoré Champion, 2008.

MURAT, Michel, *La langue des dieux modernes*, Paris : Garnier, classiques, études de littérature des XXème et XXIème siècle, numéro 27, 2012.

NADEAU, Maurice, *Histoire du surréalisme*, Paris : Seuil, points essais, 1964.

NUSSBAUM, Martha, *L'art d'être juste*, Paris : Flammarion, Climats, 2015 [1995].

NUSSBAUM, Martha, *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste?*, Paris : Flammarion, Climats, 2011.

NUSSBAUM, Martha, *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXIème siècle?*, Paris : Flammarion, Climats, 2011.

PAULHAN, Jean, *Les Fleurs de Tarbes*, Paris : Gallimard, 1941.

PICARD, Michel, *La lecture comme jeu*, Paris : Minuit, 1986.

PONGE, Francis, *Le grand recueil. Méthode*, Paris : Gallimard, 1961.

POULET, George, *La conscience critique*, Paris : José Corti, 1971.

POUND, Ezra, *ABC de la lecture*, Paris : L'Herne, 1966.

POUND, Ezra, *Comment lire?*, Paris : Pierre-Guillaume de Roux, 2012.

RABATE, Dominique, *Louis-René des Forêts. La voix et le volume*, Paris : José Corti, 1991.

RABATE, Dominique (dir.), *figures du sujet lyrique*, Paris : PUF, 1996.

RABATE, Dominique, *Gestes lyriques*, Paris : Corti, les essais, 2013.

RAYMOND, Marcel, *De Baudelaire au surréalisme*, Paris : José Corti, 1978.

RICHARD, Jean-Pierre, *Poésie et profondeur*, Paris : Seuil, points essais, 1955.

RICHARD, Jean-Pierre, *L'univers imaginaire de Mallarmé*, Paris : Seuil, 1961.

RICHARD, Jean-Pierre, *Onze études sur la poésie moderne*, Paris : Seuil, points essais, 1964.

RIFFATERRE, Michael, *Essais de stylistique générale*, Paris : Flammarion, 1971.

RIFFATERRE, Michael, *Sémiotique de la poésie*, Paris : Seuil, 1983.

RIPOLL, Ricard (dir.), *Stratégies de l'illisible*, Perpignan : Presses Universitaires de Perpignan, Etudes, 2005.

RODRIGUEZ, Antonio, *Le pacte lyrique. Configuration discursive et interaction affective*, Bruxelles : Mardaga, 2003.

- RODRIGUEZ, Antonio, *Modernité et paradoxe lyrique*, Paris : Jean-Michel Place, 2006.
- ROUBAUD, Jacques, *La vieillesse d'Alexandre. Essai sur quelques états du vers français*, Paris : Ivrea, 2000.
- RUEFF, Martin (dir.), *Michel Deguy, l'allégresse pensive*, Paris : Belin, 2007.
- RUEFF, Martin, « Le cadre infini – sur la poétique baudelairienne », *Littérature*, vol. 177, no. 1, 2015, pp. 21-37.
- SARRAUTE, Nathalie, *L'ère du soupçon*, Paris : Gallimard, folio essais, 1956.
- SARTRE, Jean-Paul, *Critiques littéraires. (Situations, I)*, Paris : Gallimard, folio essais, 1947.
- SCHAEFFER, Jean-Marie, *Petite écologie des études littéraires*, Vincennes : Thierry Marchaisse, 2011.
- SCHLANGER, Judith, *La mémoire des œuvres*, Paris : Nathan, 1992.
- SONTAG, Susan, *L'œuvre parle*, Paris : Seuil, 1968.
- SONTAG, Susan, *Artaud*, Paris : Christian Bourgeois, 1973.
- SPITZER, Leo, *Etudes de style*, Paris : Gallimard, tel, 1970.
- SPITZER, Léo, *L'harmonie du monde. Histoire d'une idée*, Paris : L'éclat, Philosophie imaginaire, 2012.
- STAROBINSKI, Jean, *L'œil vivant*, Paris : Gallimard, tel, 1961.
- STAROBINSKI, Jean, *La relation critique*, Paris : Gallimard, 2001.
- TADIE, Jean-Yves, *La critique littéraire au XX^{ème} siècle*, Paris : Pierre Belfond, 1987.
- TODOROV, Tzvetan, *Qu'est-ce que le structuralisme, 2. Poétique*, Paris : Seuil, points essais, 1968.
- TODOROV, Tzvetan, *Introduction à la littérature fantastique*, Paris : Seuil, points essais, 1970.
- TODOROV, Tzvetan, *La littérature en péril*, Paris : Flammarion, Champs essais, 2014 [2007].
- VIART, Dominique, VERCIER, Bruno (éds.), *La littérature française au présent*, Paris : Bordas, 2008 [2^{ème} édition].
- VERSELLE, Vincent et ZUFFEREY, Joël (éds.), *Les échelles du texte*, Lausanne : Revue Etudes de Lettres, 1-2, 2015.
- VEYNE, Paul, *René Char en ses poèmes*, Paris : Gallimard, 1990.
- VOUILLOUX, Bernard, « La pesanteur et la grâce du geste. Jean Starobinski dans l'espace des peintres », *Littérature* 2011/1 (n° 161), pp. 33-50.
- VOUILLOUX, Bernard, *Ce que nos pratiques disent des œuvres. A travers poétique et esthétique*, Paris : Hermann, 2014.

IV. Didactique

[Collectif], *Enseignement et poésie. Actes du colloque des 10-11 décembre 1993*, Marseille : cipM/CRDP, 1995.

BRILLANT RANNOU, Nathalie, BOUTEVIN, Christine, BRUNEL, Magali (dir.), *Etre et devenir lecteur(s) de poèmes. De la poésie patrimoniale au numérique*, Namur : PUR, Diptyque, 2016.

CORDONIER, Noël, « Epistémologie du “sujet enseignant”, dans son rôle d'évaluateur de compétences », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27-2 | 2011, mis en ligne le 16 janvier 2012, URL : <http://journals.openedition.org/ripes/513> (page consultée le 06 septembre 2018).

DAUNAY, Bertrand, *Eloge de la paraphrase*, Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes, 2002.

DAUNAY, Bertrand, *La paraphrase dans l'enseignement du français*, Berne : Peter Lang, 2002.

DAUNAY, Bertrand, « Etat des recherches en didactique de la littérature », *Revue française de pédagogie*, n°159, avril-mai-juin 2007, pp. 139-189.

DOUBROVSKY, Serge et TODOROV, Tzvetan (dir.), *L'enseignement de la littérature*, Bruxelles : A. de Boeck-Duculot, 1981, [1971].

DUFAYS, Jean-Louis, *Stéréotype et lecture*, Bruxelles : Mardaga, 1994.

DUFAYS, Jean-Louis, « Une didactique de l'illisible est-elle concevable? », *La lecture littéraire*, vol.3, 1999, pp.153-171.

DUFAYS, Jean-Louis, GEMENNE, Louis, LEDUR, Dominique, *Pour une lecture littéraire*, Bruxelles : de Boeck, 2005.

LOUICHON, Brigitte, *La littérature après coup*, Rennes : PUR, 2009.

LOUICHON, Brigitte et ROUXEL, Annie (dir.), *La littérature en corpus. Corpus implicites, explicites, virtuels*, Dijon : CRDP de Bourgogne, 2009.

MARTIN, Serge, *Les contes à l'école*, Paris : Bertrand-Lacoste, 1997.

MARTIN, Serge, *Poétique de la voix en littérature de jeunesse. Le racontage de la maternelle à l'université*, Paris : L'Harmattan, Enfance et Langages, 2014.

ROUXEL, Annie, *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes : PUR, 1996.

ROUXEL, Annie, « Qu'entend-on par lecture littéraire? », *eduscol.education.fr*, URL : <http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire%C2%A0.html>. (page consultée le 07.09.18).

TAUVERON, Catherine, *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM.?*, Paris : Hatier, 2002.

V. Approches générales

Philosophie

ALQUIE, Ferdinand, *Le rationalisme de Spinoza*, Paris : PUF, Epiméthée, 1981.

AGAMBEN, Giorgio, *L'ouvert. De l'homme et de l'animal*, Paris : Payot et Rivages, Poche/ Petite bibliothèque, 2006.

AGAMBEN, Giorgio, *Profanations* Paris : Payot, Rivages Poches, 2006.

AGAMBEN, Giorgio, *Qu'est-ce qu'un dispositif?*, Paris : Payot et Rivages, Poche/ Petite bibliothèque, 2007.

AGAMBEN, Giorgio, *Qu'est-ce que le contemporain?*, Paris : Payot et Rivages, Poche/ Petite bibliothèque, 2008.

AGAMBEN, Giorgio, *Nudités*, Paris : Payot et Rivages, Poche/ Petite bibliothèque, 2012.

ARDENNE, Paul, *Extrême. Esthétique de la limite dépassée*, Paris : Flammarion, 2006.

ARISTOTE, *Poétique*, Paris : Gallimard, tel, 1996.

AUSTIN, J., L., *Quand dire, c'est faire*, Paris : Seuil, points essais, 1970.

BACHELARD, Gaston, *Le droit de rêver*, Paris : PUF, « Quadrige », 2010.

BADIOU, Alain, *De quoi Sarkozy est-il le nom? Circonstances 4*, Fécamp : Nouvelles Editions Lignes, 2007.

BADIOU, Alain [et al.], *Qu'est-ce qu'un peuple?*, Paris : La fabrique, 2013.

BADIOU, Alain, *Que pense le poème?*, Caen : NOUS, 2016.

BARICCO, Alessandro, *Next. Petit livre sur la globalisation et le monde à venir*, Paris : Albin Michel, 2002.

BARICCO, Alessandro, *Les barbares. Essai sur la mutation*, Paris : Gallimard, 2014.

BAUMAN, Zygmunt, *Vies perdues. La modernité et ses exclus*, Paris : Payot et Rivages, Poche/ petite bibliothèque, 2009.

BAUMAN, Zygmunt, *La vie liquide*, Paris : Fayard, Pluriel, 2013.

BELHAJ KACEM, Mehdi, *Événement et répétition*, Paris : Tristram, 2004.

BELHAJ KACEM, Mehdi, *L'affect*, Paris : Tristram, 2004.

BELHAJ KACEM, Mehdi, *Inesthétique et mimesis. Badiou, Lacoue-Labarthe et la question de l'art*, Paris : Nouvelles Editions Lignes, 2010.

BENJAMIN, Walter, *Œuvres I*, Paris : Gallimard, folio essais, 2000.

BENOIST, Jocelyn, *Entre acte et sens. La théorie phénoménologique de la signification*, Paris : Vrin, Problèmes et controverses, 2002.

BENOIST, Jocelyn et LAUGIER, Sandra (éds.), *Husserl et Wittgenstein. De la description de l'expérience à la phénoménologie linguistique*, Hildesheim : Georg Olms Verlag, 2004.

BENOIST, Jocelyn, *Les limites de l'intentionnalité. Recherches phénoménologiques et analytiques*, Paris : Vrin, Problèmes et controverses, 2005.

BENOIST, Jocelyn, *Sens et sensibilité*, Paris : CERF, L'intentionnalité en contexte, 2009.

BENOIST, Jocelyn, *Le bruit du sensible*, Paris : CERF, Passages, 2013.

BERGSON, Henri, *Œuvres. Edition du centenaire*, Paris : PUF, 1970.

BLAIS, Marie-Claude, GAUCHET, Marcel, OTTAVI, Dominique, *Conditions de l'éducation*, Paris : Stock, Les essais, 2008.

BLUMENBERG, Hans, *Paradigmes pour une métaphorologie*, Paris : Vrin, 2006.

BLUMENBERG, Hans, *La lisibilité du monde*, Paris : Cerf, « Passages », 2007.

BOURRIAUD, Nicolas, *Radicant. Pour un esthétique de la globalisation*, Paris : Denoël, 2009.

BOUVERESSE, Jacques, *Prodiges et vertiges de l'analogie. De l'abus des belles-lettres dans la pensée*, Paris : Raisons d'agir, 1999.

CAILLOIS, Roger, *L'écriture des pierres*, Paris : Flammarion, 1981.

CAMUS, Albert, *Le mythe de Sisyphe*, Paris, Gallimard, folio essais, 1942.

CAMUS, Albert, *L'homme révolté*, Paris : Gallimard, folio essais, 1951.

CANETTI, Elias, *Masse et puissance*, Paris : Gallimard, tel, 1966.

CARRAUD, Vincent, *Causa sive ratio. La raison de la cause de Suarez à Leibniz*, Paris : PUF, Epiméthée, 2002.

CAVEL, Stanley, *Qu'est-ce que la philosophie américaine?*, Paris : Gallimard, folio essais, 2009.

CHAUVIER, Eric, *Les mots sans les choses*, Paris : Allia, 2014.

CITTON, Yves, *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, Paris : Amsterdam, 2007.

CITTON, Yves et LORDON, Frédéric (dir.), *Spinoza et les sciences sociales*, Paris : Amsterdam, 2008.

CITTON, Yves, *L'avenir des Humanités. Economie de la connaissance ou culture de l'interdépendance*, Paris : La Découverte, 2010.

COLLOT, Michel (dir.), *Les enjeux du paysage*, Bruxelles : Ousia, 1997.

COMETTI, Jean-Pierre, *Philosopher avec Wittgenstein*, Paris : PUF, L'interrogation philosophique, 1996.

COMETTI, Jean-Pierre, *Art, représentation, expression*, Paris : PUF, Philosophies, 2002.

COMETTI, Jean-Pierre, *Qu'est-ce que le pragmatisme?*, Paris : Gallimard, folio essais, 2010.

COMETTI, Jean-Pierre, *Qu'est-ce qu'une règle?*, Paris : Vrin, Chemins philosophiques, 2011.

COMITE INVISIBLE, *L'insurrection qui vient*, Paris : La fabrique, 2007.

COMITE INVISIBLE, *A nos amis*, Paris : La fabrique, 2014.

COMITE INVISIBLE, *Maintenant*, Paris : La fabrique, 2017

CUSSET, François, *French theory*, Paris : La Découverte, 2003.

DAS, Veena, LAUGIER, Sandra, LOVELL, Anne, M., PANDOLFO, Stéfania, *Face aux désastres. Une conversation à quatre voix sur la folie, le care et les grandes détresses collectives*, Montreuil-sous-Bois : Ithaque, 2013.

DEBRAY, Régis, *Eloge des frontières*, Paris : Gallimard, 2010.

DE CERTEAU, Michel, *L'invention du quotidien. I. arts de faire*, Paris : Gallimard, folio essais, 1990.

DELEUZE, Gilles, *Proust et les signes*, Paris : PUF, Quadrige, 2010 [1964].

DELEUZE, Gilles, *Spinoza et le problème de l'expression*, Paris : Minuit, Arguments, 1968.

DELEUZE, Gilles, *Logique du sens*, Paris : Minuit, 1969.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix, *Kafka, pour une littérature mineure*, Paris : Minuit, 1975.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix, *L'Anti-œdipe*, Paris : Minuit, 1973.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix, *Mille Plateaux*, Paris : Minuit, 1980.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix, *Qu'est-ce que la philosophie?*, Paris : Minuit, Reprise, 2005 [1991].

DELEUZE, Gilles, *Pourparlers. 1972-1990*, Paris : Minuit, 2003 [1990].

DERRIDA, Jacques, *Schibboleth. Pour Paul Celan*, Paris : Galilée, La philosophie en effet, 1986.

DERRIDA, Jacques, *Qu'est-ce qu'une traduction « relevante »?*, Paris : L'Herne, 2005.

DESANTI, Jean-Toussaint, *Les idéalités mathématiques*, Paris : Seuil, L'ordre Philosophique, 1968.

DESCARTES, *Méditations métaphysiques*, Paris : Flammarion, 1992.

DEWEY, John, *L'art comme expérience*, Paris : Gallimard, folio essais, 2010.

DEWEY, John, *Le public et ses problèmes*, Paris : Gallimard, folio essais, 2005.

DUFOUR, Dany-Robert, *Le divin marché. La révolution culturelle libérale*, Paris : Denoël, 2007.

EHRENBERG, Alain, *La fatigue d'être soi*, Paris : Odile Jacob, 1998.

EHRENBERG, Alain, *Le culte de la performance*, Paris : Fayard, Pluriel, 1991.

FLEURY, Cynthia, *La Fin du courage*, Paris : Fayard, Le livre de Poche, biblio essais, 2010.

FOUCAULT, Michel, *Les mots et les choses*, Paris : Gallimard, tel, 1966.

FOUCAULT, Michel, *Surveiller et punir*, Paris : Gallimard, tel, 1975.

FOUCAULT, Michel, *Histoire de la sexualité. Tome I. La volonté de savoir*, Paris : Gallimard, tel, 1976.

FOUCAULT, Michel, *Histoire de la sexualité. Tome II. L'usage des plaisirs*, Paris : Gallimard, tel, 1984.

FOUCAULT, Michel, *Histoire de la sexualité. Tome III. Le souci de soi*, Paris : Gallimard, tel, 1984.

GARCIA, Tristan, *Forme et objet. Un traité des choses*, Paris : PUF, 2010.

GARCIA, Tristan, *Nous, animaux et humains*, Paris : François Bourin, 2011.

GILLIGAN, Carol, *Une voix différente*, Paris : Flammarion, Champs Essais, 2008 [1982].

GOFFMAN, Erving, *Les cadres de l'expérience*, Paris : Minuit, 1991.

HAN, Byung-Chul, *Dans la nuée*, Arles : Actes Sud, 2016.

HAN, Byung-Chul, *Sauvons le beau. L'esthétique à l'ère numérique*, Arles : Actes Sud, 2016.

HEGEL, G. F., *Esthétique*, Paris : Vrin, 2005.

HEIDEGGER, Martin, *Questions III*, Paris : Gallimard, 1966.

HONNETH, Axel, *La lutte pour la reconnaissance*, Paris : Gallimard, folio essais, 2000.

HONNETH, Axel, *La société du mépris*, Paris : La Découverte, Poche, 2008 [2006].

HUSSERL, Edmund, *Méditations cartésiennes. Introduction à la phénoménologie*, Paris : Vrin, bibliothèque des textes philosophiques, 2001.

INGARDEN, Roman, *Esthétique et ontologie de l'œuvre d'art*, Paris : Vrin, 2011.

JANKELEVITCH, Vladimir, *Le Je-ne-sais-quoi et le Presque-rien. Tome 1. La manière et l'occasion*, Paris : Seuil, points essais, 1980.

JULLIEN, François, *Les transformations silencieuses*, Paris : Grasset, 2009.

KAMBOUCHNER, Denis, MEIRIEU, Philippe, STIEGLER, Bernard, *L'école, le numérique et la société qui vient*, Paris : Mille.et.une.nuits, 2001.

KIERKEGAARD, Soren, *Les miettes philosophiques*, Paris : Seuil, points essais, 1967.

KIERKEGAARD, Soren, *La répétition*, Paris : Payot, Rivages poche/Petite Bibliothèque, 2003.

KUHN, Thomas S., *La structure des révolutions scientifiques*, Paris : Flammarion, Champs sciences, 2008.

LAUGIER, Sandra, *Du réel à l'ordinaire. Quelle philosophie du langage aujourd'hui?*, Paris : Vrin, Problèmes et controverses, 1999.

LAUGIER, Sandra (dir.), *Wittgenstein, métaphysique et jeux de langage*, Paris : PUF, débats philosophiques, 2001.

LAUGIER, Sandra, CHAUVIRE, Christiane (éds.), *Lire les recherches philosophiques de Wittgenstein*, Paris : Vrin, 2006.

LAUGIER, Sandra (dir.), *Ethique, littérature, vie humaine*, Paris : PUF, 2006.

LAUGIER, Sandra, *Wittgenstein. Les sens de l'usage*, Paris : Vrin, moments philosophiques, 2009.

LAUGIER, Sandra, OGIEN, Albert, *Pourquoi désobéir en démocratie?*, Paris : La Découverte, Textes à l'appui/ philosophie pratique, 2010.

LAUGIER, Sandra (dir.), *Tous vulnérables?*, Paris : Payot, Petite bibliothèque, 2012.

LAUGIER, Sandra, *Recommencer la philosophie. Stanley Cavell et la philosophie en Amérique*, Paris : Vrin, Philosophie du présent, 2014.

LAUGIER, Sandra, OGIEN, Albert, *Le principe démocratie. Enquête sur les nouvelles formes du politique*, Paris : La Découverte, 2014.

LIPOVETSKY, Gilles, CHARLES, Sébastien, *Les temps hypermodernes*, Paris : Grasset, 2004.

LIPOVETSKY, Gilles, SERROY, Jean, *L'esthétisation du monde*, Paris : Gallimard, 2013.

LORDON, Frédéric, *Capitalisme, désir et servitude. Marx et Spinoza*, Paris : La fabrique, 2010.

LYOTARD, Jean-François, *La condition postmoderne*, Paris : Minuit, 1979.

MALDINEY, Henri, *Regard Parole Espace*, Lausanne : L'Age d'Homme, amers, 1994 [1973].

MESCHONNIC, Henri, *Modernité Modernité*, Paris : Gallimard, folio essais, 1988.

MESCHONNIC, Henri, *Le langage Heidegger*, Paris : PUF, 1990.

MESCHONNIC, Henri, *Poétique du traduire*, Lagrasse : Verdier, 1999.

MESCHONNIC, Henri, *Ethique et politique du traduire*, Lagrasse : Verdier, 2007.

MESCHONNIC, Henri, *Langage, histoire, une même théorie*, Lagrasse : Verdier, 2012.

MILNER, Jean-Claude, *De l'école*, Paris : Seuil, 1984.

NANCY, Jean-Luc, *Le sens du monde*, Paris : Galilée, 1993.

PLATON, *Ménon*, Paris : Flammarion, 1993.

PLATON, *Le Sophiste*, Paris : Flammarion, 1993.

PLATON, *Théétète*, Paris : Flammarion, 1995.

PLATON, *Cratyle*, Paris : Flammarion, 1998.

PLATON, *Parménide*, Paris : Flammarion, 1999.

PLATON, *Philèbe*, Paris : Flammarion, 2002.

PLATON, *Le Politique*, Paris : Flammarion, 2003.

PLATON, *Phèdre*, Paris : Flammarion, 2004 [1989].

PLATON, *La République*, Paris : Flammarion, 2004.

PLATON, *Les Lois (Livres I à VI)*, Paris : Flammarion, 2006.

RANCIERE, Jacques, *La nuit des prolétaires*, Paris : Fayard, 1981.

RANCIERE, Jacques, *Le maître ignorant*, Paris : Fayard, 10/18, 1987.

RANCIERE, Jacques, *Court voyages au pays du peuple*, Paris : Seuil, La librairie du XXème siècle, 1990.

RANCIERE, Jacques, *La Méésentente*, Paris : Galilée, 1995.

RANCIERE, Jacques, *Mallarmé. La politique de la sirène*, Paris : Hachette, Littératures, 1996.

RANCIERE, Jacques, « Le concept d'anachronisme et la vérité de l'historien », *L'Inactuel* n°6, Calmann-Lévy, 1996, pp.53-68.

RANCIERE, Jacques, *Le partage du sensible*, Paris : La fabrique, 2000.

RANCIERE, Jacques, *La haine de la démocratie*, Paris : La fabrique, 2005.

RANCIERE, Jacques, *Le philosophe et ses pauvres*, Paris : Flammarion, Champs essais, 2007.

RANCIERE, Jacques, *Le spectateur émancipé*, Paris : La fabrique, 2008.

RANCIERE, Jacques, *La parole muette*, Paris : Fayard, Pluriel, 2010.

RANCIERE, Jacques, *Aisthesis*, Paris : Galilée, 2011.

RANCIERE, Jacques, *Le fil perdu*, Paris : La Fabrique, 2014.

RICOEUR, Paul, *La métaphore vive*, Paris : Seuil, 1975.

ROBERT, Pascal, *L'impensé informatique. Critique du mode d'existence idéologique des technologies de l'information et de la communication. Volume 1 : Les années 1970-1980*, Paris : Les archives contemporaines, 2012.

RORTY, Richard, *Objectivisme, relativisme et vérité*, Paris : PUF, L'interrogation philosophique, 1994.

ROSA, Hartmut, *Aliénation et accélération*, Paris : La Découverte, Théorie critique, 2012.

ROSSET, Clément, *Le réel et son double. Essai sur l'illusion*, Paris : Gallimard, folio essais, 1984.

ROSSET, Clément, *Le réel. Traité de l'idiotie*, Paris : Minuit, Reprises, 2004 [1977].

ROSSET, Clément, *L'invisible*, Paris : Minuit, Paradoxe, 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Paris : Gallimard, folio essais, 1969.

ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Essai sur l'origine des langues*, Paris : Gallimard, folio essais, 1990.

RUFFEL, Lionel, *Brouhaha. Les mondes du contemporain*, Lagrasse : Verdier, 2016.

SADIN, Eric, *La Silicolonisation du monde. L'irrésistible expansion du libéralisme numérique*, Paris : éditions L'échappée, 2016.

SLOTERDIJK, Peter, *Bulles. Sphères I*, Paris : Fayard, 2011.

SPINOZA, Baruch, *Ethique*, Paris : Flammarion, 1965.

SPINOZA, Baruch, *Traité théologico-politique*, Paris : Flammarion, 1965.

STIEGLER, Bernard, ARS INDUSTRIALIS, *Réenchâter le monde. La valeur esprit contre le populisme industriel*, Paris : Flammarion, Champs essais, 2006.

STIEGLER, Bernard, *Dans la disruption. Comment ne pas devenir fou?*, Arles : Acte Sud, Babel essais, 2018 [2016].

TIQQUN, *Théorie du Bloom*, Paris : La fabrique, 2000.

VEYNE, Paul, *Le quotidien et l'intéressant*, Paris : Les Belles Lettres, 1995.

VON UEXKULL, Jakob, *Milieu animal et milieu humain*, Paris : Payot, Bibliothèque Rivages, 2010.

VOUILLOUX, Bernard, *Langages de l'art et relations transesthétiques*, Paris : L'Eclat, 1997.

WITTGENSTEIN, Ludwig, *De la certitude*, Paris : Gallimard, tel, 1976 [1965].

WITTGENSTEIN, Ludwig, *Tractatus logico-philosophicus*, Paris : Gallimard, tel, 1993.

WITTGENSTEIN, Ludwig, *Leçons et conversations*, Paris : Gallimard, folio essais, 1992 [1971].

WITTGENSTEIN, Ludwig, *Recherches philosophiques*, Paris : Gallimard, bibliothèque de philosophie, 2004.

Sciences sociales et sciences de l'éducation

ALLOUCH, Annabelle, *La société du concours. L'empire des classements scolaires*, Paris : Seuil, La République des Idées, 2017.

BOIMARE, Serge, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris : Dunod, 2014.

ELIADE, Mircea, *Mythes, rêves et mystères*, Paris : Gallimard, folio essais, 1957.

ELIADE, Mircea, *Mythes, Aspects du mythe*, Paris : Gallimard, folio essais, 1963.

GLEVAREC, Hervé, *La fin du modèle classique de la légitimité culturelle*, in Maigret E. et Macé E., *Penser les médiacultures*, Paris : Armand Colin/ INA, 2006.

GLEVAREC, H., PINET, M., « La "tablature" des goûts musicaux. Un modèle de structuration des préférences et des jugements », *Revue française de sociologie*, vol. 50, n°3, pp.599-640.

GLEVAREC, Hervé, *La culture à l'ère de la diversité*, La Tour d'Aigues : Editions de l'Aube, 2013.

HOLT, D.B, "Distinction in America? Recovering Bourdieu's theory of tastes from its critics", *Poetics*, vol. 25, n°2, pp.93-120.

HOULLIER, F., JOLY, P. et MERILHOU-GOUDARD, J., « Les sciences participatives. Une dynamique à conforter ». *Natures Sciences Sociétés*, vol. 25, (4), 2017, 418-423.

LAHIRE, Bernard (dir.), *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu : dettes et critiques*, Paris : La Découverte, textes à l'appui, 1999.

LAHIRE, Bernard, *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations*, Paris : La Découverte, Laboratoire des sciences sociales, 2013.

LAHIRE, Bernard, *Tableaux de famille*, Paris : Seuil, points essais, 1995.

LAHIRE, Bernard, *La culture des individus*, Paris : La Découverte, 2004.

LAHIRE, Bernard, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris : Nathan/VUEF, 2001.

LOSEGO, Philippe, *La sociologie et les savoirs : des relations complexes*, in LOSEGO, Philippe (éd.), *Actes du colloque « Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières*, 13 et 14 septembre 2012 », Lausanne : Haute École Pédagogique du Canton de Vaud, p. 9. URL : <http://www.hepl.ch/sociodidac>. Consulté le 30.08.18.

HOULLIER, F., JOLY, P. & MERILHOU-GOUDARD, J., « Les sciences participatives : une dynamique à conforter. », *Natures Sciences Sociétés*, vol. 25, (4), 2017, pp. 418-423.

MEIRIEU, Philippe, *Lettre à un jeune professeur*, Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 2005.

MIALARET, Gaston, *Les sciences de l'éducation*, Paris : PUF, « Que sais-je ? », 2017.

COULANGEON, Philippe et DUVAL, Julien (dir.), *Trente ans après la Distinction*, Paris : La Découverte, Recherche, 2013.

Histoire/sociologie de l'art

BOURDIEU, Pierre, *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris : Seuil, points essais, 1998.

DIDI-HUBERMAN, Georges, *Devant le temps. Histoire de l'art et anachronisme des images*, Paris : Minuit, « Critique », 2000.

HEINICH, Nathalie, *L'art contemporain exposé aux rejets. Etudes de cas*, Nîmes : éditions Jacqueline Chambon, 1998.

HEINICH, Nathalie, *L'élite artiste. Excellence et singularité en régime démocratique*, Paris : Gallimard, bibliothèque des sciences humaines, 2005.

HEINICH, Nathalie, *La fabrique du patrimoine*, Paris : éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2010.

HEINICH, Nathalie, *Le paradigme de l'art contemporain. Structure d'une révolution artistique*, Paris : Gallimard, Bibliothèque des sciences humaines, 2014.

JOUANNAIS, Jean-Yves, *L'idiotie. Art, vie, politique-méthode*, Paris : Beaux-arts magazine/livres, 2003.

PAULHAN, Jean, *la peinture cubiste*, Paris : Gallimard, folio essais, 1990.

STAROBINSKI, Jean, *L'invention de la liberté*, Paris : Gallimard, Bibliothèque illustrée des Histoires, 2006.

Linguistique, sémantique, sémiologie

ADAM, Jean-Michel, *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris : Armand Colin, Cursus, 2005.

- ADAM, Jean-Michel, *Les textes types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris : Armand Colin, 2005.
- AUROUX, Sylvain, DESCHAMPS, Jacques, KOULOUGHLI, Djamel, *La philosophie du langage*, Paris : PUF, 2004.
- BENVENISTE, Emile, *Problèmes de linguistique générale. Tome I*, Paris : Gallimard, tel, 1966.
- BENVENISTE, Emile, *Problèmes de linguistique générale. Tome II*, Paris : Gallimard, tel, 1974.
- DE SAUSSURE, Ferdinand, *Cours de linguistique générale*, Paris : Payot, 2005.
- ECO, Umberto, *La structure absente. Introduction à la recherche sémiotique*, Paris : Mercure de France, 1972.
- ECO, Umberto, *Le signe*, Bruxelles : Labor, 1988.
- JAKOBSON, Roman, *Essais de linguistique générale. Tome 1. Les fondations du langage*, Paris : Minuit, 1963.
- JAKOBSON, Roman, *Essais de linguistique générale. Tome 2. Rapports internes et externes du langage*, Paris : Minuit, 1973.
- JAKOBSON, Roman *Langage infantin et aphasie*, Paris : Minuit, 1969.

Remerciements

Merci à Joy Jeckelmann, Noémie Prodhom, Christian Rehm et Vladimir Skrivan pour m'avoir ouvert la porte de leurs classes ; ainsi que pour les échanges sur nos expériences qui ont étayé et permis d'améliorer ces jeux de lecture, et par-là même ont nourri ma réflexion.

Merci particulièrement à tous les élèves qui se sont prêtés avec sérieux, générosité et patience à cette expérience ; chacune de ces pages sont portées par la chaleur de ces moments passés ensemble, et toutes leur sont dédiées.

Merci à Claire, pour tout. Ta présence au quotidien, ta patience et tes conseils. Sans toi, cette aventure aurait pesé bien plus lourd sur mes épaules.

Merci à mes parents, pour leur soutien indéfectible et précieux durant ces six années.

Merci à Christophe Burnier pour de nombreuses heures de discussion qui m'ont aidé à préciser plusieurs charnières importantes.

Merci à Mathias Clivaz, pour la grande intelligence et générosité de son travail de relecture ; ainsi que pour quelques belles métaphores suggérées dans le fil de ses commentaires.

Merci enfin à mes deux directeurs de thèse, Noël Cordonier et Antonio Rodriguez, pour leur présence et leur soutien durant ses six années, pour leurs conseils déterminants dans des moments de questionnements et pour leur confiance jamais démentie et l'élan qu'elle m'a donné.

Achévé le 22 mars 2019.