

JE N'ENSEIGNE POINT, JE RACONTE
LA VOIX, LA RELATION : REFLEXIONS THEORIQUES ET
DIDACTIQUES
Avec Dany Laferrière et Gérard Noiret

SERGE MARTIN

Université Sorbonne nouvelle Paris 3
DILTEC (EA 2288) et THALIM (UMR 7172)

serge.martin@univ-paris3.fr

Résumé : A partir d'une lecture d'un roman de Dany Laferrière, on essaie de repenser les notions d'intertextualité et d'interculturalité pour leur préférer celle de passage de voix, ce qui permettrait de considérer quatre tensions orientées à l'œuvre dès qu'enseignement-apprentissage avec les œuvres littéraires et enfin quatre modalités pédagogiques pour une didactique de la littérature dans le cadre d'une poétique de la relation en langues du monde. Ensuite, on reprend la réflexion avec le livre d'un poète, Gérard Noiret, pour tenter une conceptualisation des reprises de vie et de voix comme infini de la parole-rencontre, et on conclut avec Walter Benjamin sur la notion de racontage ou passage de voix. On aurait donc tenté de poser combien l'orientation didactique d'une poétique des œuvres littéraires engage des énonciations continuées et pas seulement des énoncés transmis.

Mots-clés : voix, relation, racontage, didactique de la littérature, Dany Laferrière, Gérard Noiret

Abstract: From a reading of a novel by Dany Laferrière, trying to rethink the notions of intertextuality and intercultural to prefer their voice passage, which would consider four voltages oriented at work as soon as teaching-learning with literary and finally four methods for teaching literature in the context of a poetic of the relationship in world languages. Then we hit the reflection with a book by a poet, Gérard Noiret, to attempt a conceptualisation of occasions of life and voice as infinite of the voice meeting, and concludes with Walter Benjamin on the notion of recounting or voice passage. One would therefore have tempted to ask how the didactic orientation of a poetic literary works incurs continued sayings and not just statements transmitted.

Keywords: voice, relation, recounting, didactic literature, Dany Laferrière Gerard Noiret.

Après une thèse¹ qui portait sur deux notions simples et sans bornes, langage et relation, qu’un corpus de cinquante poètes contemporains de langue française permettait d’appréhender, du moins de reconsidérer modestement, j’ai réenvisagé ces deux notions, il y a quelques années dans ma présentation d’habilitation à diriger des recherches², à partir d’une formule empruntée à Henri Meschonnic : « La voix est relation » (Meschonnic, 1982 : 294). Cette présentation repartait également d’une proposition de Stéphane Mallarmé³ concernant l’art littéraire : « ce sujet où tout se rattache, l’art littéraire » (1945 : 654). Cette formule et cette proposition transformaient par la réciprocité critique qu’elles engageaient, ou si l’on préfère par la notion de continu, les conceptions traditionnelles et de la voix et de la relation. D’une part elles ouvraient l’opération littéraire à une anthropologie culturelle sortant ainsi la littérature d’une stricte histoire disciplinaire savante ou d’une sociologie plus attentive aux fonctions qu’aux expériences. En retour, elles transformaient toute anthropologie linguistique et culturelle en poétique, c’est-à-dire en attention à ce que nous font les œuvres, aux formes de vie que les formes de langage intensifient et réciproquement. On comprendra alors, et c’est ce qui peut intéresser les participants à cette rencontre, que cette transformation va jusqu’à demander d’articuler les deux didactiques que trop souvent nous séparons, tellement nos spécialités se routinisent : littérature et langues du monde. Aussi, j’aimerais vous proposer deux moments de réflexion avant d’entamer une discussion. Tout d’abord, à partir d’une lecture d’un roman de Dany Laferrière, j’essaierai de repenser les notions d’intertextualité et d’interculturalité pour leur préférer celle de passage de voix, ce qui me permettra de considérer quatre tensions orientées à l’œuvre dès qu’enseignement-apprentissage avec les œuvres littéraires et enfin quatre modalités pédagogiques pour une didactique de la littérature dans le cadre d’une poétique de la relation en langues du monde. Ensuite, je reprendrai la réflexion avec le livre d’un poète, Gérard Noiret, que j’ai invité à la Sorbonne nouvelle, pour tenter une conceptualisation de ce que j’appellerais des reprises de vie et de voix, un infini de la parole-rencontre, et ainsi conclure avec Walter Benjamin sur la notion qui m’est chère : celle du racontage ou passage de voix. Bref, je voudrais avec vous tenter très modestement de poser combien

¹ Serge Martin, *Langage et relation Anthropologie du sujet amoureux et poésie contemporaine de langue française*, thèse sous la direction de Daniel Delas soutenue en décembre 2002 à l’Université de Cergy-Pontoise.

² Serge Martin, *Voix et relation. Essais pour le poème, la poétique avec la littérature contemporaine de langue française (œuvres, enseignements, revues et archives)*, 4 tomes : I. *Poétique de la voix Poétique de la relation*, 222 p. ; II. et III *Documents à l’appui. Relation de voix 1 et 2*, 668 p. ; IV. *Les Cahiers du Chemin ou les fines attaches de Georges Lambrichs. Histoire d’une revue au temps des avant-gardes (1967-1977)*, 258 p. Habilitation à diriger des recherches soutenue le 3 décembre 2010 à l’Université Sorbonne nouvelle Paris 3.

³ Mallarmé donne cette rapide et forte définition-valeur à la toute fin de sa conférence à Oxford et à Cambridge en mars 1894.

l’orientation didactique d’une poétique des œuvres littéraires engage des trans-énonciations toujours en cours, des énonciations continuées et pas seulement des énoncés transmis, rien d’autre donc que des voix possibles.

1. Didactique de la littérature & didactique du FLE/S et des langues du monde : problématiques croisées

L’hypothèse que j’aimerais développer avec vous part de cette remarque très connue de Proust qui a écrit dans son *Contre Sainte-Beuve* : « Les beaux livres sont écrits dans une sorte de langue étrangère. Sous chaque mot chacun de nous met son sens ou du moins son image qui est souvent un contresens. Mais dans les beaux livres tous les contresens qu’on fait sont beaux » (Proust, 1971 : 299). Passons sur l’expression qui peut paraître désuète, « beaux livres », pour y entendre ce que vise Proust : les œuvres qui font œuvre⁴. L’expérience plurilingue serait d’une certaine manière constitutive de la lecture des œuvres littéraires puisqu’une telle lecture, celle de Flaubert pour Proust – c’est l’exemple majeur qu’il donne – nous ouvre au sentiment de l’étrangeté de la langue que nous naturalisons si facilement dès que nous parlons, écrivons, lisons⁵. Pour aller très vite et au cœur de notre problématique : avec les meilleures œuvres littéraires, nous découvrons des possibilités de paroles qu’on ne savait pas qu’on avait, et la force de ces paroles neuves permet de reconfigurer complètement la parole commune. Proust signale avec Flaubert qu’elles nous « font parler » (je souligne) :

Son originalité immense, durable, presque méconnaissable, parce qu’elle s’est tellement incarnée à la langue littéraire de notre temps que nous lisons du Flaubert sous le nom d’autres écrivains sans savoir qu’ils ne font parler que comme lui, est une originalité grammaticale. (Proust, 1971 : 299)

Plus qu’à révéler la puissance d’innovation linguistique d’un usage artistique, ainsi que le propose Laurent Jenny (2014), lequel oppose les puristes du propre au puriste de l’altérité, c’est la force d’un appel à réénonciation (« nous faire parler »), dont est porteur l’œuvre littéraire tout comme telle autre parole possible, qui engage une réciprocity forte des formes de langage et des formes de vie dès que de l’étrangèreté s’introduit dans notre familier. Yves Bonnefoy écrivait qu’« une grande œuvre est moins la réussite d’une personne que l’occasion qu’elle donne à d’autres de recommencer la

⁴ Voir mon article, « Faire œuvre avec les œuvres » (*Le français aujourd’hui* n° 149, 2005, p. 67-73). URL (consulté le 01 juin 2016) : <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2005-2-page-67.htm>

⁵ Voir le bel ensemble qui vient de paraître sous la direction de Ana Clara Santos et Maria de Jesus Cabral, *L’Etranger*, Paris, Le Manuscrit, « Exotopies », 2016

recherche » (1988 : 14). Mais il ne s'agirait pas à proprement parler de recommencer mais de continuer : aussi les œuvres seraient-elles des moyens de paroles possibles, des leviers d'énonciation, des embrayeurs de réénonciation(s).

Si les œuvres font voir l'étranger (si ce n'est l'étrangèreté, c'est-à-dire l'inattendu voire l'inconnu) linguistique et culturel au cœur de la discursivité, alors on comprend qu'il ne peut y avoir de didactique de la littérature sans une didactique des langues au lieu de l'associer à un monolinguisme étroit. Et, si les œuvres font parler, alors la didactique de la littérature est forcément un levier décisif de toute didactique des langues... Malheureusement, ces implications ne vont pas de soi. Souvent, nous voyons une didactique des langues arc-boutée sur les stratégies communicationnelles reléguant les œuvres aux apprentissages supérieurs ou les mettant au service d'activités marginales-ludiques quand elles ne servent pas de documents transparents pour des apprentissages linguistiques ou culturels qui leur font perdre leur force puisque les documents ne tolèrent pas les « contre-sens » dont parlait Proust... En didactique de la littérature, non seulement le monolinguisme rabote les corpus et les méthodes mais les œuvres se voient soumises au diktat des modèles interprétatifs ou expressifs, lesquels favorisent l'applicationnisme (Chiss *et alii*, 2008 : 128) et le technicisme (Anderson, 1999 : 43 et suivantes) – je pense aux schémas narratifs et autres champs lexicaux, aux sommes de procédés retrouvés qui ne font jamais la valeur de l'œuvre en lecture-écriture. S'ajoutent à cette mauvaise connexion qui sépare les deux didactiques, les grands partages souvent amplifiés par la tradition française : relégation du parlé, voire son interdiction, dans l'oral socialisé normé, lequel se voit fonctionnalisé dans des visées parfois élitistes, toujours rhétorisé (modélisé) et jamais poétisé (c'est-à-dire ouvrant à des paroles libres) ; trop peu d'espace donc à l'oralité pour sa considération en regard de la pluralité des expériences langagières ; manque de porosité entre les arts du langage et les pratiques discursives les plus diverses trop souvent homogénéisées (LA littérature, LE langage ordinaire et toutes les catégories essentialistes comme celles du genre ou celles des procédés stylistiques et des catégories grammaticales) ; ce qui entraîne une surdité aux variations et aux passages quand il faudrait une attention soutenue aux discours et aux situations.

2. Passages de voix : d'un retour à l'autre

Je vais prendre un seul exemple que j'ai exploré récemment avec mes étudiants en « géopoétique francophone », donc en tentant également de problématiser la notion, qu'il est toujours nécessaire de pluraliser, d'espaces francophones. Il s'agit du roman de

Dany Lafferrière, *L'énigme du retour*. Je me limiterai à quelques prises dans ce « roman » (désignation générique donnée en page de titre) qui relève autant du diarisme (journal autobiographique d'un retour au pays natal) que de l'écriture d'un tombeau (thrène) puisqu'il s'est agi pour Laferrière d'accompagner au jour le jour le décès de son père ; aussi, ce tombeau écrit au fil d'un voyage pourrait s'élargir à l'enfance, à Haïti et donc inventer une sorte d'épopée individuelle-collective, de renaissance vocale que le ressouvenir en avant (Kierkegaard, 1993 : 694) inaugurerait pour que son racontage ne cesse d'advenir – ce que la dédicace (« A Dany Charles, mon neveu, qui vit à Port-au-Prince ») viendrait comme exiger. Toutefois, plus que cette discussion générique assez vaine, ce qui semble bien plus intéressant, c'est de tester la validité des notions littéraires habituelles d'intertextualité⁶ et d'interculturalité⁷ puisque le « roman » réfère, à de multiples reprises, au *Cahier d'un retour au pays natal* (1947) d'Aimé Césaire. Notions qui ne me semblent pas fonctionner ici puisqu'il s'agit certainement d'abord d'un rapport non textuel mais expérientiel et qu'il s'agit ensuite d'hétérogénéité culturelle construite dans un rapport de reprise énonciative. Il suffirait de lire le passage concernant l'ami Garibaldi (Laferrière, 2011 : 38-39) vivant à Montréal qu'évoque Laferrière pour apercevoir combien les rapports interculturels sont pris dans les stéréotypes et demandent des déplacements permanents de points de vue et surtout une poétique et une politique de la relation qui défont les termes pour que la relation s'engage vraiment... Très nettement d'ailleurs, Laferrière écrit que « l'exil du temps est plus impitoyable que celui de l'espace. / Mon enfance / me manque plus cruellement / que mon pays » (Laferrière, 2011 : 73) : il conteste ainsi le cliché de l'écrivain exilé qui devrait forcément pleurer ses origines géographiques même si le deuil est censé être vécu par la mélancolie plus que par la nostalgie⁸. Voici donc quelques passages à lire et relire pour tenter de penser les passages de Césaire à Laferrière, et inversement, comme autant de reprises

⁶ Le texte qui inaugure la notion est celui de Julia Kristeva, « La sémiologie : science critique et/ou critique de la science », *Théorie d'ensemble*, Paris, Seuil, « Tel Quel », 1968, p. 80-93. On peut lire une critique de la désénonciation opérée par Kristeva dans François Provenzano, « Effacement énonciatif et *doxa* dans le discours théorique : l'exemple de Julia Kristeva », *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne], 5 | 2010, mis en ligne le 20 octobre 2010, Consulté le 01 juin 2016. URL : <http://aad.revues.org/973>.

⁷ Sur la notion, le document de l'INRP (Service de veille scientifique et technologique) est une référence : *Approches interculturelles en éducation. Etude comparative internationale*, septembre 2007. En ligne (consulté le 01 juin 2016) : https://ife.ens-lyon.fr/vst/DS-Veille/dossier_interculturel.pdf. On lira bien évidemment avec intérêt l'ouvrage de Philippe Blanchet, Daniel Coste (dir.), *Regards critiques sur la notion d'« interculturelité » Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, Paris, L'Harmattan, 2010. Je me permets de renvoyer à ma contribution (« Comparer contre les évidences culturelles : avec le poète pour « pas prévoir » (James Sacré) ») dans la revue en ligne *Myriades* n° 1 (consultée le 01 juin 2016) : <http://cehum.ilch.uminho.pt/myriades/static/volumes/1-9.pdf>.

⁸ Voir, par exemple, le descriptif du colloque « *Les nouvelles figures de l'exil* »⁷⁰ congrès de l'ACFAS Université Laval, 13 et 14 mai 2002. URL (consulté le 01 juin 2016) : <http://www.poexil.umontreal.ca/events/colloqfiguresexil.htm>.

d’énonciation et non comme une intertextualité qui bâtirait une filiation voire une citation d’autorité, ou comme une interculturalité qui réduirait la relation à un rapport géographique Nord-Sud ou à un rapport généalogique univoque passé-présent. C’est l’aube (« le petit matin ») qui prime dès l’épigraphe (« Au bout du petit matin... / Aimé Césaire, *Cahier d’un retour au pays natal*, 1939 »), c’est-à-dire la naissance des paroles, leur possibilité, jusqu’à cette transmission improbable au neveu... La composition (« I. Lents préparatifs de départ » (11-74) ; « II. Le retour » (75-280)) montre combien cela demande de « lents préparatifs » et surtout que « le retour » reste une « énigme »...

Le coup de fil

La nouvelle coupe la nuit en deux.
L’appel téléphonique fatal
que tout homme d’âge mûr
reçoit un jour.
Mon père vient de mourir.

J’ai pris la route tôt ce matin ;
Sans destination.
Comme ma vie à partir de maintenant.

Je m’arrête en chemin pour déjeuner.
Des œufs au bacon, du pain grillé et un café brûlant.
M’assois près de la fenêtre.
Piquant soleil qui me réchauffe la joue droite.
Coup d’œil distrait sur le journal.
Image sanglante d’un accident de la route.
On vend la mort anonyme en Amérique.

Je regarde la serveuse
circuler entre les tables.
Toute affairée.
La nuque en sueur.
La radio passe cette chanson western
qui raconte l’histoire d’un cow-boy
malheureux en amour.
La serveuse a une fleur rouge tatouée
sur l’épaule droite.
Elle se retourne et me fait un triste sourire.

Je laisse le pourboire sur le journal
à côté de la tasse de café froid.

En allant vers la voiture je tente d’imaginer
la solitude d’un homme face à la mort
dans un lit d’hôpital d’un pays étranger.

« La mort expire dans une blanche mare de silence »,
écrit le jeune poète martiniquais Aimé Césaire
en 1938.

Que peut-on savoir de l’exil et de la mort
quand on a à peine vingt-cinq ans ?

Je reprends l’autoroute 40.
(Laferrrière, 2011 : 13-14)

Du bon usage du sommeil

Je suis rentré tard dans la nuit.
J’ai fait couler un bain.
Je me sens toujours à mon aise dans l’eau.
Un animal aquatique – je le sais.
Par terre, le recueil gondolé de Césaire.
Je m’essuie les mains avant de l’ouvrir.
(Laferrrière, 2011 : 20)

L’exil

La nuque d’un lecteur debout au fond.
Son profil gauche.
Mâchoire serrée.
Concentration massive.
Il s’apprête à changer de siècle.
Là, sous mes yeux.
Sans bruit.

J’ai toujours pensé
que c’était le livre qui franchissait
les siècles pour parvenir jusqu’à nous.
Jusqu’à ce que je comprenne
en voyant cet homme
que c’est le lecteur qui fait le déplacement.

Ne nous fions pas trop à cet objet couvert de signes
que nous tenons en main
et qui n’est là que pour témoigner
que le voyage a eu lieu. (Laferrrière, 2011 : 30-31)

Un poète nommé Césaire

Je voyage toujours avec le recueil de poèmes de Césaire. Je l’avais trouvé bien fade à la première lecture, il y a près de quarante ans. Un ami me l’avait prêté. Cela me semble aujourd’hui étrange que j’aie pu lire ça à quinze ans. Je ne comprenais pas l’engouement que ce livre avait pu susciter chez les jeunes antillais. Je voyais bien que c’était l’œuvre d’un homme intelligent traversé par une terrible colère. Je percevais ses mâchoires serrées et ses yeux voilés de larmes. Je voyais tout cela, mais pas la poésie. Ce texte me semblait trop prosaïque. Trop nu. Et là, cette nuit, que je vais enfin vers mon père, tout à coup je distingue l’ombre de Césaire derrière les mots. Et je vois bien là où il a dépassé sa colère pour découvrir des territoires inédits dans cette aventure du langage. Les images percutantes de Césaire dansent maintenant sous mes yeux. Et cette lancinante rage tient plus du désir de vivre dans la dignité que de vouloir dénoncer le colonialisme. Le poète m’aide à faire le lien entre cette douleur qui me déchire et le subtil sourire de mon père. (Laferrière, 2011 : 57-58)

On peut se demander tout simplement quelles paroles sont rendues possibles dans et par ce dernier court chapitre. Et répondre avec force : des paroles qui font passage et, plus précisément, passage de voix. Un livre oublié comme un don aveugle, celui d’une jeune fille qui elle s’est donnée à celui qui l’attendait ; puis d’un autre oubli, restes d’une valise : une lettre maternelle pour l’aller et un livre pour le retour ; des voix mêlés pour dire la mort du père ; un ami qui partage la même condition générationnelle ; l’histoire de ce livre dont il a été question, lu depuis longtemps, mais sans sentir l’ombre de son auteur alors que maintenant, dit le narrateur, « le poète m’aide à faire le lien entre cette douleur qui me déchire et le subtil sourire de mon père »... Elu récemment à l’académie française, Dany Laferrière, l’auteur de *L’énigme du retour*, souligne qu’il n’y a pas de littérature qui tienne ou plutôt d’œuvre qui fasse œuvre sans que la relation de vie n’y soit engagée au plus fort de ce qui fait le sens même de la vie. Plus précisément, ici, c’est la superposition du père qui vient de mourir et d’Aimé Césaire, ce poète tutélaire, non pour les confondre mais pour les lier à la vie à la mort dans l’expérience singulière du fils-lecteur-écrivain haïtien vivant à Montréal, revenant à Port-au-Prince... Pour les associer suite à une expérience multiple où la littérature se voit mise au bain de la vie – comme on plonge le papier photographique pour voir apparaître un visage, une voix, un corps, un corps-langage. Le narrateur écrit quelques pages plus tôt : « Le seul endroit où je me sens parfaitement chez moi c’est dans cette eau brûlante qui achève de me ramollir les os. La bouteille de rhum à portée de main, jamais trop loin du recueil de poèmes de Césaire. J’alterne chaque gorgée de rhum avec une page du *Cahier* jusqu’à ce que le livre glisse sur le plancher. Tout se passe au ralenti. Dans mon rêve, Césaire se superpose à

mon père. Le même sourire fané et cette façon de se croiser les jambes qui rappelle les dandys d’après guerre » (p. 32). La littérature est à situer précisément là où Laferrière la trouve, c’est-à-dire l’écrit : dans ce livre, tombeau du père, tout s’engage dans l’invention relationnelle du père au fils, de celui-ci à son neveu, du Nord, Montréal, au Sud, Port-au-Prince, en passant par New York. Ces passages de voix résonnent avec celles des femmes, la mère, la sœur et beaucoup d’autres. Parce que les voix se mêlent, grandes et petites, père et Césaire... Laferrière en raconteur ouvre à l’oralité d’un vivre ensemble qui fait monde. Il faudrait alors lire la fin du livre (p. 279) : « Ce n’est plus l’hiver. / Ce n’est plus l’été. / Ce n’est plus le nord. / Ce n’est plus le sud. La vie sphérique, enfin »...

Il s’ensuit qu’un apprentissage des langues demande des reprises de paroles qui peuvent passer non seulement d’une langue à l’autre mais d’une vie à l’autre, comme invention d’un sujet qu’on ne se connaissait pas : avec ce paradoxe que ces paroles possibles seraient celles d’un « temps enfin revenu ». C’est l’énigme d’un retour de vie et donc de voix que seules les œuvres de paroles permettent. Le cahier de Laferrière, ainsi je préférerais cette dénomination à celle éditoriale de « roman », semble certes plus dilettante que le chant tendu de Césaire mais n’est-il pas tout aussi juste dans ses circonstances, dans sa situation et donc ne poursuit-il pas alors l’invention d’un « petit matin » pour que « le retour » soit toujours une énigme à partager, une énigme à réénoncer donc, dans les pluralités des situations didactiques, plutôt qu’une vérité à réduire à un message qui alors s’exonérerait de toute relation située autrement qu’à prétendre désituer celle-ci comme trop souvent l’herméneutique interprétative y oblige sous les opérations du lecteur modèle ou de l’horizon de lecture voire de la communauté interprétative. C’est que Laferrière fait tenir ensemble lire, écrire et vivre jusqu’à relire et relier : il invite et même demande que « le trajet critique⁹ » (Starobinski, 1970) se poursuive... même dans le sommeil car, comme l’écrivait Proust, c’est cette magie du temps de la lecture qu’il s’agit de ne pas arrêter jusque dans la classe de langues : « l’intérêt de la lecture, magique comme un profond sommeil, avait donné le change à mes oreilles hallucinées et effacé la cloche d’or sur la surface azurée du silence » (Proust, 1987 : 87).

3. Pour des réénonciations continuées en didactique de la littérature

Il semble alors nécessaire de viser trois objectifs concomitants pour qu’en didactique des langues et singulièrement en didactique du français langue étrangère –

⁹ Jean Starobinski écrivait qu’« il n’est pas de notion à laquelle (il) tienne plus que celle de trajet critique » (1970 : 34).

mais n’en va-t-il pas de même dès que didactique du français langue maternelle ou seconde, une poétique de la relation ouvre à des histoires de voix quand trop souvent les politiques et les expériences linguistiques se voient homogénéisées dans des impositions de voix si ce n’est instrumentalisées dans la condition des sans-voix – ce qui est un comble pour qui veut apprendre une langue et partager une culture :

1. Penser une didactique du continuum parler, lire, écrire par le dire et donc par la voix parce que la didactique souffre des pensées du discontinu, du fragmentaire, du saupoudrage, du manque d’orientation fondamentale, et des traditionnelles dichotomies (langue/lettres ; communication/expression ; oral/écrit ; populaire/savant ; contemporain/patrimoine...)

2. Ainsi que Gilles Sioufi (2007) l’a proposé, poser que « le temps est venu des arts du langage » comme écoute et pratique vocales parce qu’une anthropologie et une linguistique de la parole ne peuvent que rendre à celle-ci ce que l’histoire spécifique du français en France a trop réprimé, séparé et reporté en accumulant les stigmatisations ;

3. Transformer l’enseignement de la littérature en enseignement des œuvres à l’œuvre comme levier de multiples cultures langagières fortes d’oralité, lesquelles constituent la condition *sine qua non* d’un enseignement efficace et ouvert du français dans et par un plurilinguisme bien compris : paroles des apprenants et des professeurs possibles dans et par l’énonciation continuée des œuvres.

Toute recherche didactique en cours se devrait alors d’associer des enquêtes et des comptes rendus d’expériences performatives et réflexives du dire, à des théorisations d’une gestualité du dire en théorie du langage et en didactique des langues et des cultures. Cela demanderait d’observer comment on peut passer :

- des applications aux interactions ; loin d’une conception applicationniste, l’articulation n’est pas *ante* ni *post* mais au cœur des réénonciations comme processus de conceptualisation sous la forme d’essais où pratiques et théories s’associent ;

- des compétences aux voix ; on ne peut concevoir une didactique, pas plus une théorie, qui partirait de notion ou compétence arrêtées avant quelque essai de voix dans et par les œuvres continuées en réénonciations ;

- des progressions aux parcours ; tant les didactiques que les théories se conçoivent généralement en progression assurées de leurs termes (notions comme repères) sans considération des points de vue, passages et reprises qui ouvrent à des relations, non seulement des échanges mais des racontages comme passages d’expériences-relations

- des maîtrises aux essais ; la didactique sans la poétique se confine dans la

visée de la maîtrise et la poétique sans la didactique pourrait réduire toute expérience à l’impossibilité de sa transmission quand il s’agit de concevoir des reprises de lecture-écriture qui ouvrent à des essais de réénonciations où chacun fait œuvre avec les œuvres – personne d’autre ne pouvant faire à sa place ce travail d’historicisation qui engage la transsubjectivation infinie qu’ouvre une œuvre

On ne peut alors que dessiner quelques lignes de pratique réflexive pour la classe avec la voix¹⁰ :

1. raconter sa lecture non pour la vérifier mais pour la construire à sa manière : anthologies, citations montées, parcours explicitées, échelles lexicales hiérarchisées... autant de manières de traverser une œuvre dans les conditions de ses lectures ;

2. vivre sa lecture non pour rendre un texte expressif ou exprimer ce que le texte retiendrait mais pour vivre au plus présent le présent du texte, sa voix : petits essais de scènes de voix et autres re-citations pour que les gestes et les phrasés s’entendent et se voient par corps ;

3. écrire sa lecture non pour évaluer des connaissances mais pour organiser les connaissances construites dans et par la lecture sous la forme de courts documentaires ou comptes rendus de parcours littéraire ;

4. poursuivre sa lecture en écriture continuée dans les voix qu’on masque pour entendre sa voix ou ses voix.

On aura compris qu’il s’agit d’associer ces deux mouvements : vivre la littérature change la didactique des langues et penser la didactique des langues change la littérature. Mais on est toujours « au commencement d’apprendre » comme l’écrit Henri Meschonnic :

peut-être on commence à dire
ce qui passe de corps en corps
quand on arrive à entendre
les voix qui parlent seulement
dans les silences de notre voix

les intervalles entre les coups du cœur
ne sont pas vides
les intervalles entre les mots ne sont pas des blancs
ce sont des presque mots
des  presque gestes

¹⁰ Pour plus de précisions, je me permets de renvoyer à *Poétique de la voix en littérature de jeunesse... op. cit.*

du plus que se taire
et du moins que dire

à l’intérieur des lettres
d’autres lettres
à l’intérieur du corps
nos autres corps
comme une langue
à chaque fois différente
que nous sommes toujours
au commencement d’apprendre (Meschonnic, 1990 : 31-33)

4. *Pris dans les choses de la didactique, pourquoi et comment donner/prendre voix avec un poème*

Les œuvres, ces expériences artistiques continuées dans et par la vie, ouvrent aussitôt au cœur du moment et de l’espace didactiques à des paroles de passage, c’est-à-dire à des paroles qui font relation et non clôture, qui demandent des poursuites, des itinérances, des histoires à raconter jusqu’à peser sur l’histoire se faisant, des relation à nouer jusqu’à des sociétés à refaire, et que cet élan langagier, si l’écoute est à l’œuvre, engage alors des passages de paroles qui n’avaient pas à ce jour eu cette occasion. En bref et c’est ce que je voudrais poursuivre maintenant, il s’agit avec les œuvres au cœur d’une didactique des langues et des cultures, de donner de la voix pour qu’apprendre soit une relation où chacun trouve sa voix dans les échos et résonances de la pluralité vocale qui fait une société démocratique et une personne riche de ses expériences plurielles, une relation où projet commun et parcours personnel s’associent.

Vous me direz que j’en reste à des vellétés bien loin du réel didactique. Alors aux œuvres... Ouvrons un livre. Il est un peu comme nous, *Pris dans les choses*. Il commence ainsi :

Chaque matin, le nu de 7 H 01 traverse le couloir.
Lui, de la cuisine, tourne les yeux
afin de saisir au vol cet éclair.
Le prodige accompli, les empreintes
s’évaporant sur le carrelage, il boit son café
et n’a aucun mal
à imaginer Sisyphe heureux. (Noiret, 2003 : 9)

Poème d’ouverture du livre, premier d’une série de sept tous titrés « Les Amants », cette circonstance est une reprise (« chaque matin ») voire une habitude

incorporée (« il boit son café ») si ce n’est un rituel rapporté *in fine* au mythe de Sisyphe qui roule son rocher au sommet pour aussitôt recommencer exactement comme l’ouvrier qui tous les jours retourne à sa machine ou l’enseignant à sa classe et l’étudiant à ses cours. Mais voilà, cette circonstance absolument banale devient d’abord une parole de passage : en effet un « éclair », une fulguration, un télescopage de temporalités et d’expériences qu’on peut appeler une image dialectique, qui, une fois produite rapidement disparaît tel ce poème qui confine au haïku. D’une part, la syntaxe fait penser à la vitesse du train, à la rapidité de la mise au monde tous les matins, à une traversée intempestive : « le nu de 7 H 01 traverse le couloir ». Mais c’est d’un regardeur que cette vitesse d’apparition est « saisie au vol » : « lui » doit « tourner les yeux » pour « saisir » cet « éclair ». Aussi, on aperçoit que le saisissement n’est pas forcément celui qui est désigné, il ne s’agit pas tellement d’une prise mais d’un saisissement, d’un actif à un passif, c’est bien le « prodige » qu’on peut dire photographique, et celui-ci en est aussi tout transformé (on ne prend pas une photo, on est saisi par sa venue ; on ne comprend pas un texte, on est saisi par son mouvement). Ce saisissement va non seulement assurer d’un matin pas comme « tous les matins » alors même qu’il est réitérable « tous les matins » : « il boit son café », « les empreintes / s’évaporant sur le carrelage ». Oui, l’image disparaît dans la mémoire voire dans l’oubli mais, si le nu ne reste pas vraiment sur la rétine parce que d’autres évènements rétinien ont pu l’effacer, l’opération n’est en effet pas accomplie alors même qu’elle s’est évaporée ! La réflexion ou plutôt la rêverie d’un Sisyphe heureux qu’Albert Camus avait lancée en 1942 dans un essai prônant paradoxalement le bonheur au plus près de la condition humaine, est poursuivie ici, maintenant ! Non seulement donc, la parole est une parole de passage, où passe et un nu et un Camus dans un café bu, mais la parole ouvre avec ce poème un passage du quotidien au merveilleux, à l’à peine visible : l’éclair nu comme prodige amoureux. La photographie, et avec elle toute la littérature qui donne à voir, comme surprise de la relation, du passage amoureux, du rapport des corps, des lumières, des sens. Cette physique du passage au cœur de la circonstance banale est exactement ce que fait un poème à la didactique : du cœur de la répétition, une reprise de corps, de voix, de vie.

5. *Conjurer la peur et vivre les conflits pour jubiler sur le chemin incessant de cette rencontre à venir*

L’historien Patrick Boucheron dans un très bel essai, *Conjurer la peur Essai sur la force politique des images*, signale que pour observer la salle peinte, fresque dite du bon gouvernement, par Ambrogio Lorenzetti à Sienne dans le palais municipal en 1338,

« nous n’avons plus besoin de prédicateur pour tracer le sens des choses – même pas pour ‘faire œuvre de pédagogie’ comme on l’entend si souvent dans le langage doucereux et infantilisant de la communication politique d’aujourd’hui » (Boucheron, 2013 : 26) ! C’est dire où en est la relation pédagogique ! faut-il pour autant faire confiance à la relation didactique, assurée qu’elle serait de ses démarches et méthodes, de ses acteurs et dispositifs voire de ses fondements et régimes ? Ne serait-ce pas passer de Charybde en Scylla. Patrick Boucheron, dans un parcours dense et passionnant, critique en passant la métaphore de la lecture des images (Boucheron, 2013 : 95) et propose d’augmenter l’écoute de ce qu’il appelle la poésie qui est dans les images en ajoutant qu’« elle éclaire tout mais n’explique rien » (Boucheron, 2013 : 103). Aussi, demande-t-il d’entendre tous « les récits enlacés, avec pour chacun sa propre temporalité » (Boucheron, 2013 : 116) exactement comme le principe d’une « conflictualité demeur(ant) active » (Boucheron, 2013 : 174) dans le gouvernement des neuf de Siègne et, encore mieux précise-t-il, c’est dans le « mouvement » quasi cinématographique de la fresque « que doit se reconnaître l’énergie d’une politique du bien commun » (Boucheron, 2013 : 182). Il me semble que c’est là une proposition heuristique : contre l’affadissement (« infantilisation, dépolitisation », Boucheron, 2013 : 224), la perte des tensions, de la pluralité et du mouvement dans une œuvre, Boucheron nous incite à ne pas faire disparaître l’incertitude des chemins et donc les conflits, non pas tellement d’interprétation, que de reprise de voix. En didactique, le rôle décisif des œuvres d’art et des œuvres littéraires, c’est précisément de préserver avec beaucoup d’attention et de douceur « la joie des fortes pentes et des virages soudains, celle de l’ondulation des rues, brusquées comme une nappe que l’on secoue après un repas de famille » (Boucheron, 2013 : 227). Cette clause du livre de Boucheron me fait évoquer ce que Pier Paolo Pasolini écrivait juste avant sa mort il y a un peu plus de 40 ans en 1975 : « On ne peut pas enseigner si en même temps on n’apprend pas » (Pasolini, 2002 : 51-52). La force d’une telle proposition ne réside pas dans une méthode mais dans une éthique de la relation, non seulement de la relation entre enseignants et élèves mais également de ce qu’on peut appeler un rapport au monde, à la vie, à la connaissance pour ne pas employer la dichotomie des sciences de l’éducation, savoir-faire et savoir-être. Dans la conception de Pasolini qui a été enseignant et qui a certainement dans ses activités artistiques poursuivi les relations pédagogiques et la pensée didactique, l’apprentissage est l’engagement d’une communauté savante qui fait de chacun de ses membres des égaux quand l’enseignement qui n’engage pas tous ses acteurs et en premier ses enseignants dans une telle communauté d’égaux ne construit que de l’exclusion (vs. de l’inclusion) et de la stigmatisation (vs. de la normalité) au moyen de procédures le plus souvent validées

dans et par des catégorisations réalistes telles que celles de discipline, de fonctions, de procédés puis de compétences, d’exercices et de validations. Mais la proposition de Pasolini demande d’exercer une critique du savoir et des manières d’apprendre et d’enseigner trop souvent confondus avec un pouvoir et les modalités de son exercice. Je voudrais alors lire un tout petit extrait d’un long poème paru en 1957 dans *Les Cendres de Gramsci* qui fait référence à la fête communiste de l’*Unità* et à la mélancolie des lendemains qui chantent toujours annoncés et jamais arrivés, pour bien souligner ce qui est l’enjeu difficile d’une didactique qui trop souvent verse dans le contraire de ses déclarations d’intention, dans ses slogans irréfléchis, dans sa politique sans cœur :

Vous avez, aveuglés par l’action, servi
le peuple non dans son cœur

mais dans sa bannière : oubliant
que ce qui doit, dans toute institution,
verser le sang, pour que ça ne redevienne pas un mythe,

c’est la douleur continue de la création. (Pasolini, 2014 : 55)

Ce que le pouvoir et le savoir assurent, c’est de l’objectif, du but, de l’arrivée, de la maîtrise, de la compétence, quand la connaissance partagée comme recherche ininterrompue et l’apprentissage continué comme savoir toujours situé et en cours ne considèrent vraiment que le cheminement, l’accompagnement, et encore plus le fait que, comme disait le poète Antonio Machado, « Cheminant, il n’y a pas de chemin, le chemin se fait en marchant¹¹ », tout simplement parce que la relation pédagogique si elle fait relation, fait le chemin dans et par les rapports, les mises en rapports. Où s’aperçoit que la pensée didactique articulée au sens de la vie et au sens du langage est une pensée de l’itinéraire plus que de la finalité, des moyens plus que des fins, d’une utopie du présent plus que d’un futur destinal souvent articulé à un passé figé et modélisant. On peut d’ailleurs se demander s’il n’y a de progression qu’*a posteriori*. C’est de ce point de vue que les littératures et les arts importent dès que didactique des langues et des cultures : ces activités, car ce ne sont pas des objets ou des informations définitivement réalisés mais des expériences, ne demandent qu’à être continuées. Il n’y aurait didactiquement qu’à proposer des reprises d’énonciation qu’on peut considérer comme autant de passage de l’œuvre, transénonciation toujours en cours, et ceci pour tous les arts et pas seulement ceux qu’on appelle les arts du langage car les autres arts – si les séparations sont

¹¹ Antonio Machado, Chant XXIX dans *Proverbios y cantares*, Campos de Castilla, 1917 : « Caminante, son tus huellas / el camino, y nada mas ; / caminante, no hay camino, / se hace camino al andar. / Al andar se hace camino, / y al volver la vista atras / se ve la senda que nunca / se ha de volver a pisar. / Caminante, / no hay camino, / sino estelas en la mar. »

possibles – ne sont pas des arts qui peuvent exister en dehors du langage, c’est-à-dire en dehors des relations de sujet à sujet. La moindre image, sans parler du moindre tableau ou film, la moindre mise en forme d’une parole, est un pousse-à-dire et certainement pas un « faire dire » comme propose Christian Puren (2006) par exemple, parce que c’est déjà du *dire* plus que du *dit*, c’est déjà un point de voix non comme point de vue *sur*, mais point de vue *dans et par* le monde que l’œuvre organise dans son acte même, son pousse-à-dire. Ce travail est donc de l’ordre d’une énonciation à continuer. Il fait précisément l’enjeu des littératures en didactique des langues et des cultures et la mesure des activités à proposer. Je recommence avec cet autre poème *pris dans les choses* que propose Gérard Noiret :

Hortensias, glaïeuls et fuchsias,
il a cru en l’âme à partir de ses yeux.
Depuis, il adore venir la chercher ;
l’attendre aux heures d’affluence,
la surprendre qui descend les marches,
parmi d’autres mais avec
cette allure, cette lenteur, cette écharpe,
ce bonnet, cette maîtrise.
Invariablement, la nuit les félicite
et ils empruntent,
main dans la main, les chemins
qui s’inventent chaque fois qu’ils sont pris. (Noiret, 2003 : 13)

La parole se fait ici don des fleurs, trilogie qui ouvre un infini au présent d’un déictique du passage (« cette allure », etc.) creusant la vue (« à partir de ses yeux ») comme série de déprises, reprises, prises photographiques renversantes : c’est bien « main dans la main » que « les chemins (...) s’inventent chaque fois qu’ils sont pris », c’est-à-dire que les amants sont portés par la nuit qui « les félicite ». Mais ce qui s’entend surtout avec ce poème et son silence que porterait certainement cette croyance en l’âme rendue aux yeux qui parlent tellement fort alors qu’ils ne font que voir, qu’échanger le regard, c’est une parole qui ne cesse de recommencer « chaque fois », exactement comme la trilogie florale que reprend la série déictique, dans une pluralité qui ouvre à l’infini du passage, du chemin, du possible de la parole-rencontre avec laquelle aucune prise, arrêt sur objet, n’est possible autrement qu’à continuer « le chemin incessant de cette rencontre à venir », comme écrit Dominique Rabaté (2013 : 136) à propos des pivoines de Philippe Jaccottet. La rencontre vocale avec les œuvres d’art est exactement comme cette « attente aux heures d’affluence » : il y a à retrouver, laisser venir aussi, le corps de la surprise au milieu de toutes les affluences didactiques et autres qu’un enseignement des langues et des cultures impose. Il y a donc à entretenir l’éveil, l’attention et peut-être aussi à faire une confiance presque aveugle à ces épiphanies que les lectures vraiment

engagées, ces attentes, entraîneront forcément. Ces épiphanies ouvrent ces chemins pris comme inventions d’écoute, de passage. Ailleurs, j’ai proposé un ensemble d’activités qui, comme les cinq doigts de la main, permettent de donner la main à la main tendue de l’œuvre, de faire voix résonante : parcourir, jouer, documenter et donner la parole viendraient tenir cette main tendue avec la préhension première que constitue l’œuvre entendue intégralement.

6. Le racontage comme continu des passages de voix

Je voudrais conclure avec deux propositions complémentaires de Walter Benjamin qui confirment, me semble-t-il, ce que j’ai essayé d’avancer avec ces deux poèmes de Gérard Noiret et ce que, par ailleurs, j’aime appeler le racontage (Martin, 2015) en faisant référence au magistral texte de Walter Benjamin, *Le raconteur* (2014). Il s’agit de mieux situer ce que j’appelle le continu des passages en didactique des langues avec les littératures et les arts, pour ce qui nous mobilise chaque jour que nous travaillons à une communauté savante d’égaux. Cette dernière formulation est à prendre comme un problème qui sans cesse travaille, c’est-à-dire fait œuvre de didactique avec les œuvres. Première très belle formule de Benjamin développée dans un paragraphe que voici :

Ne pas trouver son chemin dans une ville, ça ne signifie pas grand-chose. Mais s’égarer dans une ville comme on s’égare dans une forêt demande toute une éducation. Il faut alors que les noms des rues parlent à celui qui s’égare le langage des rameaux secs qui craquent, et des petites rues au cœur de la ville doivent pour lui refléter les heures du jour aussi nettement qu’un vallon de montagne. Cet art, je l’ai tardivement appris ; il a exaucé le rêve dont les premières traces furent les labyrinthes sur les buvards de mes cahiers. (Benjamin, 1978 : 29-30)

Cet apprentissage de l’égarement c’est exactement celui que susciteraient les œuvres littéraires et artistiques, comme expériences à la fois partagées-partageables et surtout continuées-rénonçables. En effet celles-ci ouvriraient à la surprise des seuils : éveil ou remémoration en constitueraient la latence quand, à chaque moment du parcours – souvent différent d’un lecteur à l’autre, d’une lecture à l’autre – des seuils s’offrent. Seules les œuvres permettent une telle éducation : cela demande en effet d’une part qu’elles engagent ce qu’un grand théoricien de la littérature, Victor Chklovski (1967), appelait en russe *ostranenie* c’est-à-dire une étrangéisation, une défamiliarisation.

Seconde proposition de Walter Benjamin (2006 : 445) ramassée dans une phrase : « L’oisiveté du flâneur est une protestation contre la division du travail ». Les lectures libres et libérées que demandent les œuvres littéraires et artistiques, contestent

du cœur même de leur expérience bien des modalités d'apprentissage-enseignement qui taylorisent les cadres de l'expérience pédagogique et didactique. La lenteur des retenues ou, la vitesse des volubilités, le bruit des paroles trop nombreuses ou le silence des paroles inaudibles, autant de protestations qui, avec les œuvres, permettent d'ouvrir des hésitations, des contournements, des engagements risqués, des confrontations et des associations, et donc des expériences de l'apprentissage-enseignement au sens fort, au sens d'un engagement d'égaux. Égalité à trouver chaque fois qu'on fait apprentissage dans et par des essais de voix nombreux, le plus possible attentifs à ce que les voix nous font entendre de ce que nous ne savions pas de nous, chacun et tous. Mais voilà, pour sauver la face de ces quelques bribes de réflexion, je n'aurais plus qu'à m'en remettre *in fine* à Michel de Montaigne :

Excusons icy ce que je dy souvent, que je me repens rarement, et que ma conscience se contente de soy : non comme de la conscience d'un Ange, ou d'un cheval (je pourrais dire âne), mais comme de la conscience d'un homme. Adjoustant tousjours ce refrain, non un refrain de ceremonie, mais de naïfve et essentielle submission : Que je parle enquerant et ignorant, me rapportant de la resolution, purement et simplement, aux creances communes et legitimes. Je n'enseigne point, je raconte. (Montaigne, 1965 : 46)

Bibliographie

- ANDERSON Patrick (1999). *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*. Besançon : Presses universitaires Franc-Comtoises.
- BENJAMIN Walter (1978). *Enfance berlinoise*, trad. Jean Lacoste. Paris : Les Lettres Nouvelles/Maurice Nadeau.
- BENJAMIN Walter (2014). *Le Raconteur* (1936), trad. Sybille Muller. Paris : Circé.
- BENJAMIN Walter (2006). *Paris capitale du XX^e siècle. Le livre des passages* (1939). Paris : Editions du Cerf.
- BONNEFOY Yves (1988). « Lever les yeux de son livre », *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, 37 (printemps 1988), p. 9-19.
- BOUCHERON Patrick (2013) *Conjurer la peur Essai sur la force politique des images*. Paris : Le Seuil.
- CHISS Jean-Louis, DAVID Jacques, REUTER Yves (2008). *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck.
- CHKLOVSKI Victor (1967). « L'art comme procédé » dans Tzvetan Todorov (éd.), *Théorie de la littérature. Textes des formalistes russes*. Paris : Seuil, p. 76-97.
- JENNY Laurent (2005). « La langue, le même et l'autre », *Fabula-LhT*, n° 0, « Théorie et histoire littéraire », février 2005. URL : <http://www.fabula.org/lht/o/Jenny.html>, page consultée le 13 octobre 2014.
- KIERKEGAARD Soren (1993). « La Reprise », dans *Ou bien... ou bien. La Reprise. Stades sur le chemin de la vie. La maladie à la mort*. Paris : Robert Laffont, « Bouquins ».
- LAFERRIERE Dany (2011). *L'énigme du retour* (2009). Paris : Librairie générale française, « Le livre de poche ».

- MALLARME Stéphane (1945). *Œuvres complètes*, ed. Henri Mondor. Paris : Gallimard.
- MARTIN Serge (2015). *Poétique de la voix en littérature de jeunesse. Le racontage de la maternelle à l'université*. Paris : L'Harmattan.
- MESCHONNIC Henri (1982). *Critique du rythme. Anthropologie historique du langage*. Lagrasse : Verdier.
- MESCHONNIC Henri (1990). *Nous le passage*. Lagrasse : Verdier.
- MONTAIGNE Michel de (1965). *Les Essais*, Livre III, Chapitre II, « Du repentir », éd. de Pierre Michel. Paris : Gallimard, p. 43-59.
- NOIRET Gérard (2003). *Pris dans les choses (1985-2002)*. Sens : Obsidiane.
- RABATE Dominique (2013). *Gestes lyriques*. Paris : Corti.
- PASOLINI Pier Paolo (2002). *Lettres luthériennes. Petit traité pédagogique*, trad. de Anna Rocchi Pullberg. Paris : Seuil.
- PASOLINI Pier Paolo (2014). *La persécution*, trad. de René de Ceccaty. Paris : Seuil.
- PROUST Marcel (1971). *Contre Sainte-Beuve*. Paris : Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade ».
- PROUST Marcel (1987). *À la recherche du temps perdu*, t. 1. Paris : Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade ».
- PUREN Christian (2006). « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social », mis en ligne le 8 octobre 2006. URL (consulté le 01 juin 2016) : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389>.
- SIOUFFI Gilles (2007). « Du sentiment de la langue aux arts du langage », *Études de linguistique appliquée*, 2007/3 n° 147, p. 265-276. URL (consulté le 01 juin 2016) : <http://www.cairn.info/revue-ela-2007-3-page-265.htm>
- STAROBINSKI Jean (1970). *La Relation critique*. Paris : Gallimard.