Revue TDFLE

hors-serie n° 9 | 2019
Créativité et enseignement/apprentissage des langues

Inventer des réénonciations : passages de voix continuées en enseignement/apprentissage des littératures

Martin SERGE

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/hors-serie-9/381-inventer-des-reenonciations-passages-de-voix-continuees-en-enseignement-apprentissage-des-litteratures
DOI : numerev_1377
Date de publication : 10/12/2019

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : SERGE, M. (2019) Inventer des réénonciations : passages de voix continuées en enseignement/apprentissage des littératures. *Revue TDFLE*, (hors-serie n°9). https://doi.org/10.34745/numerev_1377

La Parole est moitié à celuy qui parle et moitié à celui qui écoute.

[1]
Michel de Montaigne

Après une thèse[2] 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 reconceptualiser modestement, j'ai reconsidéré ces deux notions, il y a quelques années dans ma présentation d'habilitation à diriger des recherches[3], en une formule empruntée à Henri Meschonnic : « La voix est relation[4] ». Cette présentation repartait d'une proposition de Stéphane Mallarmé[5] concernant l'art littéraire : « ce sujet où tout se rattache, l'art littéraire ». Cette formule et cette proposition transformaient par la réciprocité critique qu'elles engageaient les conceptions traditionnelles et de la voix et de la relation, en ouvrant l'opération littéraire à une anthropologie culturelle et en transformant toute anthropologie linguistique et culturelle en poétique. C'est précisément à cette interaction qu'une théorie de la créativité me semble possible sous peine de rater ou d'instrumentaliser le rapport de construction réciproque entre individu et collectivité, l'un par l'autre mais à condition que cette théorie toujours impliquée par une pratique plurielle soit considérée elle-même dans et par une théorie du langage, c'est-à-dire une écoute critique des discours et plus précisément une poétique historique du discours et des subjectivations qu'ils engagent. De ce point de vue, on peut repartir de la remarque d'un Valéry en 1935 : « jamais la moindre idée du rythme, des assonances et des allitérations qui constituent la substance sonore de la poésie n'est donnée et démontrée aux enfants. On considère sans doute comme futilité ce qui est la substance même de la poésie[6] ». A condition de ne pas limiter à du « sonore » ce qui est de l'ordre d'une signifiance et donc d'une invention de voix-relation, d'une lancée de transsubjectivation ; de même à condition de ne pas éluder l'énonciation et la parole pour le seul énoncé alors même qu'on promeut la créativité comme Chomsky[7].

Je me propose de reprendre comme à nouveaux frais cette dynamique congruente d'une théorie de la créativité et du langage par la voix-relation, à partir d'une lecture d'un roman de Dany Laferrière, pour repenser les notions d'intertextualité et d'interculturalité et 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, pour conclure avec Walter Benjamin sur la notion qui m'est chère : celle du racontage.

Littératures et langues du monde : problématiques croisées

L'hypothèse que j'aimerais développer 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[8]. » Passons sur l'expression qui peut paraître désuète, « beaux livres », pour y entendre ce que vise Proust : les œuvres qui font œuvre[9].

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, lisons[10]. Pour aller très vite et au cœur de la problématique de la créativité : 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. (*ibid*. 299)

Plus qu'à révéler la puissance d'innovation linguistique d'un usage artistique, ainsi que le propose Laurent Jenny[11], 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 réciprocité 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 recherche[12] ». Mais il ne s'agirait pas à proprement parler de recommencer mais de continuer des commencements : aussi les œuvres seraient-elles des moyens de paroles possibles, des leviers d'énonciation, des embrayeurs de réénonciation.

Si les œuvres font voir l'étranger (si ce n'est l'étrangèreté) 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 à dissocier de tout 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 et le technicisme - 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 et jamais poétisé pour ouvrir à des paroles libres. Bref, trop peu d'espace à l'oralité pour sa considération en regard de la pluralité des expériences langagières, ajouté au manque de porosité entre les arts du langage et les pratiques discursives les plus diverses trop souvent homogénéisées (LA littérature, LE langage ordinaire...), entraîne une surdité aux variations et aux passages.

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

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.

Dany Laferrière, *L’énigme du retour*[13]

Je vais prendre un seul exemple que j’ai exploré avec mes étudiants en « géopoétique francophone », donc en tentant également de problématiser la notion d’espaces francophones. Il s’agit du roman de Dany Laferrière, *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. 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 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’intertextualité[14] et d’interculturalité[15] 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 (p. 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 » (p. 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 nostalgie[16].

Voici donc quelques passages à lire et relire pour tenter de penser les passages de Césaire à Laferrière, et inversement, comme autant de reprises 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 rimbaldienne (« Aube »), voire hugolienne (« Demain dès l'aube… ») et plus avant encore celle des troubadours (l'*alba*), 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 ». Mais tout commence par « un coup de fil » et déjà Aimé Césaire est convoqué :

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.

Mots-clés :

---

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. (p. 13-14)

Mais c’est vers un court chapitre que j’aimerais porter principalement l’attention :

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. (p. 57-58)

On peut se demander tout simplement quelles paroles sont rendues possibles dans et par ce court chapitre, et répondre que ce sont comme des paroles qui font passage et qui font, 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 ce livre, *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.

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. (p. 20)

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. Autant de passages de voix qui 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 : « 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 » (p. 279).

Les paroles possibles en didactique des langues et des cultures sont d'abord des passages de paroles. 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 préfèrerais 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 dé-situer 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 critique »[16] 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[17] ».

Pour des réénonciations continuées

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

- 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…) ;

- Ainsi que Gilles Sioufi l'a proposé, poser que « le temps est venu des arts du langage[18] » 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 ;

- 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.

Du côté de la recherche, on se devrait 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, en observant 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 la maîtrise 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.

Du côté de la classe, du cours ou du séminaire, je signalerai seulement quelques

lignes de pratique réflexive pour la classe avec la voix :

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[19] :

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

desâ¨presque gestes

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

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 relations 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 velléités bien loin du réel didactique. Alors aux œuvres… Ouvrons un livre[20]. Il est un peu comme nous, *Pris dans les choses* :

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.

Poème d’ouverture du livre, 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 rétiniens 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.

[21]

L’historien Patrick Boucheron____ 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 » (p. 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 (p. 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 » (p. 103). Aussi, demande-t-il d'entendre tous « les récits enlacés, avec pour chacun sa propre temporalité » (p. 116) exactement comme le principe d'une « conflictualité demeurant active » (p. 174) dans le gouvernement des neuf de Sienne 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 » (p. 182). Il me semble que c'est là une proposition heuristique : contre l'affadissement (« infantilisation, dépolitisation », p. 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 » (p. 227). Cette clausule 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[22] ». 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[23].

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 marchant[24] », 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 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 par exemple[25], 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.

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 à propos des pivoines de Philippe Jaccottet[26]. 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.

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 faisant référence au magistral texte de Walter Benjamin, *Le raconteur*. Il s’agit de mieux situer ce que

j'appelle le continu des passages en didactique des langues avec les littératures et les arts, autrement dit 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 :

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.

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-réénonçables. 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, appelait en russe *ostranenie* c'est-à-dire une étrangéisation, une défamiliarisation[27] (« L'art comme procédé », Todorov, *Théorie de la litt*, Seuil, 1967, p. 76-97).

Seconde formule : « L'oisiveté du flâneur est une protestation contre la division du travail », écrit Benjamin *Paris capitale du XX^e^ siècle*[28]. 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. Egalité 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, je n'aurais plus pour sauver la face de ces quelques bribes de réflexion qu'à m'en remettre *in fine* à Michel de Montaigne[29] :

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 refrein, non un refrein de ceremonie, mais de naifve 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.

Bibliographie :

Benjamin Walter, *Paris capitale du XX^e siècle*, Paris, Le Cerf, 2006.

Blanchet Philippe, Coste Daniel (dir.), *Regards critiques sur la notion d'« interculturaliteÌ » Pour une didactique de la pluraliteÌ linguistique et culturelle,* Paris, L'Harmattan, 2010.

Bonnefoy Yves, « Lever les yeux de son livre », *Nouvelle Revue de Psychanalyse* n° 37, printemps 1988.

Boucheron Patrick, *Conjurer la peur Essai sur la force politique des images*, Paris, Seuil, 2013.

Chklovski Viktor, « L'art comme procédé » dans Todorov Tzvetan , *Théorie de la littérature*, Seuil, 1967.

INRP (Service de veille scientifique et technologique), *Approches interculturelles en éducation. Étude comparative internationale*, septembre 2007. En ligne (consulté le 01 juin 2019) : https://ife.ens-lyon.fr/vst/DS-Veille/dossier_interculturel.pdf.

Laurent Jenny, « La langue, le même et l'autre », *Fabula-LhT*, n° zéro, « Théorie et histoire littéraire », février 2005, URL : http://www.fabula.org/lht/0/jenny.html, page consultée le 21 novembre 2019.

Kristeva Julia, « La sémiologie : science critique et/ou critique de la science » dans *Théorie d'ensemble*, Paris, Seuil, « Tel Quel », 1968, p. 80-93.

Laferrière Daniel, *L'énigme du retour* (2009), Librairie générale française, « Le livre de poche », 2011.

Machado Antonio, *Proverbios y cantarès*, Campos de Castilla, 1917

Mallarmé Stéphane, *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, « La Pléaide », 1945.

Martin Serge, « Faire œuvre avec les œuvres », *Le français aujourd'hui*, 2005/2 (n° 149), p. 67-73. DOI : 10.3917/lfa.149.0067. URL : https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2005-2-page-67.htm.

Martin Serge, Les Cahiers du Chemin *de Georges Lambrichs (1967-1977). Poétique d'une revue littéraire*, Paris, Champion, 2012.

Martin Serge, « Comparer contre les évidences culturelles : avec le poeÌme pour "pas preÌvoir" (James SacreÌ) »), *Myriades* n° 1, 2016 : http://cehum.ilch.uminho.pt/myriades/static/volumes/1-9.pdf.

Martin Serge, *Voix et relation Une poétique de l'art littéraire où tout se rattache*, Taulignan, Marie Delarbre éditions, 2017.

Meschonnic Henri, *Pour la poétique V. Poésie sans réponse*, Paris, Gallimard, 1978.

Meschonnic Henri, *Critique du rythme,* Lagrasse, Verdier, 1982.

Meschonnic Henri , *Nous le passage*, Lagrasse, Verdier, 1990.

Noiret Gérard, *Pris dans les choses*, Sens, Obsidiane, 2003.

Pasolini Pier Paolo , *Lettres luthériennes*, *Petit traité pédagogique*, trad. Anne Rochi Pullberg, Paris, Seuil, 2000.

Pasolini Pier Paolo, *La Persécution*, trad. René de Ceccaty, Paris, Seuil, 2014.

Proust Marcel, *À la recherche du temps perdu,* Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, t. 1, 1987.

Proust Marcel, *Contre Sainte-Beuve*, Paris, Gallimard, Folio, 1971.

Provenzano François, « 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.

Puren Christian, « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social », mis en ligne sur le site APLV le 8 octobre 2006 : https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389.

Rabaté Dominique, *Gestes lyriques*, Paris, José Corti, 2013.

Santos Anna et Jesus Cabral Maria de, *L'Étranger*, Paris, Le Manuscrit, « Exotopies », 2016.

Siouffi Gilles, « Du sentiment de la langue aux arts du langage », *Éla. Études de linguistique appliquée*, 2007/3 (n° 147), p. 265-276. DOI : 10.3917/ela.147.0265. URL : https://www.cairn.info/revue-ela-2007-3-page-265.htm.

Starobinski Jean , *La Relation critique*, Paris, Gallimard, 1970.

Starobinski Jean, *Entretiens avec Gérard Macé (1999)*, Paris/Genève, France-Culture/La Dogana, 2009.

Valéry Paul, *Œuvres*, tome I, Paris, Gallimard, « La Pléiade », 1957.

---

[1] S. 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] S. 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. [cette partie a été publiée dans *Voix et relation Une poétique de l'art littéraire où tout se rattache*, Taulignan, Marie Delarbre éditions, 2017] ; 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. [cette partie a été publiée sous le même titre chez Champion en 2012]. Habilitation à diriger des recherches soutenue le 3 décembre 2010 à l'Université Sorbonne nouvelle Paris 3.

[3]
___H. Meschonnic, *Critique du rythme,* Lagrasse, Verdier, 1982, p. 294.

[4]
___S. Mallarmé, *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, « La Pléaide », p. 654. Mallarmé donne cette rapide et forte définition-valeur à la toute fin de sa conférence à Oxford et à Cambridge en mars 1894.

[5]
___Paul Valéry, *Œuvres*, tome I, Paris, Gallimard, « La Pléiade », p. 1079.

[6]
___Sur la notion de créativité chez Chomsky, je renvoie aux critiques fortes de Henri Meschonnic dans *Pour la poétique V. Poésie sans réponse*, Paris, Gallimard, 1978, p. 343 et suivantes.

[7]
___M. Proust, *Contre Sainte-Beuve*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 1971, p. 299.

[8]
___Voir mon article, « Faire œuvre avec les œuvres », à partir de cette formule tautologique : http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2005-2-page-67.htm

[9]
___Voir le bel ensemble qui vient de paraître sous la direction de A. Cl. Santos et M. de Jesus Cabral, *L'Etranger*, Paris, Le Manuscrit, « Exotopies », 2016

[10]
____L. Jenny, « La langue, le même et l'autre », *Fabula-LhT*, « Théorie et histoire littéraire », février 2005, URL : http://www.fabula.org/lht/0/Jenny.html, page consultée le 13 octobre 2014.

[11]
____Y. Bonnefoy, « Lever les yeux de son livre », dans *la Lecture, Nouvelle Revue de Psychanalyse,* 37 (printemps 1988), p. 9-19. La citation est à la page 14

[12]
____D. Laferrière, *L'énigme du retour* (2009), Librairie générale française, « Le livre de poche », 2011, p. 30-31. Dorénavant, les références de pages vont à cet ouvrage.

[13]
____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.

[14]
____Sur la notion, le document de l'INRP (Service de veille scientifique et technologique) est une référence : *Approches interculturelles en éducation. Étude 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 Ph. Blanchet, D. Coste (dir.), *Regards critiques sur la notion d'« interculturalitel » Pour une didactique de la pluralitel linguistique et culturelle,* Paris, L'Harmattan, 2010. Je me permets de renvoyer à ma contribution (« Comparer contre les el vidences culturelles : avec le poel me pour "pas prel voir" (James Sacrel) ») dans la

revue en ligne *Myriades* n° 1 (consultée le 01 juin 2016) : http://cehum.ilch.uminho.pt/myriades/static/volumes/1-9.pdf.

[15]
Voir, par exemple, le descriptif du colloque « *Les nouvelles figures de l'exil* »,â¨70e congrès de l'ACFASâ¨Université Laval, 13 et 14 mai 2002. URL (consulté le 01 juin 2016) : http://www.poexil.umontreal.ca/events/colloqfiguresexil.htm.

[16]
Jean Starobinski écrivait qu'« il n'est pas de notion à laquelle (il) tienne plus que celle de trajet critique », dans *La Relation critique*, Gallimard, 1970, p. 34.

[17]
M. Proust, *À la recherche du temps perdu,* Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 4 vol., 1987-1989, t. 1, p. 87.

[18]
G. Siouffi, « Du sentiment de la langue aux arts du langage »,â¨ *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2007/3 n° 147, p. 265-276. Disponible en ligne : http://www.cairn.info/revue-ela-2007-3-page-265.htm

[19]
H. Meschonnic, *Nous le passage*, Lagrasse, Verdier, 1990, p. 31-33.

[20]
G. Noiret, *Pris dans les choses*, Sens, Obsidiane, 2003. Cette première citation est à la p. 9, la suivante à la p. 13.

[21]
P. Boucheron, *Conjurer la peur Essai sur la force politique des images*, Paris, Seuil, 2013. Les références vont dorénavant à cet ouvrage.

[22]
P. P. Pasolini, *Lettres luthériennes*, *Petit traité pédagogique*, trad. Anne Rochi Pullberg, Paris, Seuil, 2000, p. 51-52.

[23]
P. P. Pasolini, *La Persécution*, trad. de René de Ceccaty, Paris, Seuil, 2014, p. 55.

[24]
A. Machado, Chant XXIX dans *Proverbios y cantarès*, 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. »

[25]
C. Puren, « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social », mis en ligne sur le site APLV le 8 octobre 2006.

[26]
____D. Rabaté, *Gestes lyriques*, Paris, José Corti, 2013, p. 136.

[27]
____V. Chklovski, « L'art comme procédé » dans Tzvetan Todorov, *Théorie de la littérature*, Seuil, 1967, p. 76-97.

[28]
____W. Benjamin, *Paris capitale du XX*^{e} *siècle*, p. 445.

[29]
____M. de Montaigne, *Les Essais,* Livre III, Chapitre II, « Du repentir ».