



Elfe XX-XXI

Études de la littérature française des XXe et XXIe siècles

8 | 2019

Extension du domaine de la littérature

Faire atelier de littérature(s) : expériences de voix continuées avec les œuvres

Serge Martin, Carla Campos Cascales, Charlotte Guennoc, Valérie Ducrot et Alexis Hubert



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/elfe/1642>

DOI : 10.4000/elfe.1642

ISSN : 2262-3450

Éditeur

Société d'étude de la littérature de langue française du XXe et du XXIe siècles

Référence électronique

Serge Martin, Carla Campos Cascales, Charlotte Guennoc, Valérie Ducrot et Alexis Hubert, « Faire atelier de littérature(s) : expériences de voix continuées avec les œuvres », *Elfe XX-XXI* [En ligne], 8 | 2019, mis en ligne le 10 septembre 2019, consulté le 13 septembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/elfe/1642> ; DOI : 10.4000/elfe.1642

Ce document a été généré automatiquement le 13 septembre 2019.



La revue *Elfe XX-XXI* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution 4.0 International.

Faire atelier de littérature(s) : expériences de voix continuées avec les œuvres

Serge Martin, Carla Campos Cascales, Charlotte Guennoc, Valérie Ducrot
et Alexis Hubert

NOTE DE L'ÉDITEUR

Les initiales des auteurs sont placées au début des sections dont ils se sont précisément chargés.

- 1 Penser l'extension du domaine de la littérature, c'est commencer par observer ce que nous font les œuvres et ce que nous en faisons. Cette interaction d'une activité littéraire, prise du côté d'une pragmatique de l'œuvre ou d'une inventivité des lecteurs, constitue certainement le levier premier d'une pensée d'un « faire littérature » sans dissocier comme de coutume la création et la réception, l'une et l'autre étant dans un mouvement continu de réénonciations. Nous nous essayons dans ce qui suit, tant par la réflexion générale que par quelques observations pratiques, à rendre compte d'une telle interaction pour en mesurer les enjeux tant théoriques que pratiques aussi bien du côté de l'enseignement que de la recherche. Nous proposons tout d'abord un cadrage épistémologique sous la forme d'une hypothèse radicale qui demanderait, en régime scolaire aussi bien qu'universitaire et donc critique, de passer des interprétations-explications à l'écoute des expériences par l'attention aux réénonciations. Une telle attention ne peut se contenter des « actualisations » proposées par Yves Citton (2007) car celles-ci restent soumises *in fine* au régime d'une herméneutique littéraire réduisant le « faire littérature » à la production du sens rapporté à une « vérité » du texte quand il s'agit de bien plus : un « faire la vie » dans et par un « faire relation ». L'hypothèse que nous posons ne cherche pas à appliquer une théorie que les pratiques de la recherche et de l'enseignement devraient vérifier ; elle engage un accompagnement continu de tous les « faire littérature » quels qu'ils soient, afin de ne jamais les arrêter par des

assignations à quelque ontologie littéraire. Nous traverserons ensuite quelques situations où le « faire littérature » se déploie dans sa pluralité, non seulement du point de vue des œuvres qu'il peut considérer mais également du point de vue des passages d'expériences qui s'y inventent. Nos traversées comme autant de glissements épistémologiques et pratiques engageront *in fine* une articulation la plus forte possible du poétique et du didactique par l'éthique, sans qu'on puisse se contenter de quelque tournant, comme à l'habitude, mais en nous attachant à une orientation décisive, qu'on pourrait appeler anthropologique et politique, que la notion de réénonciation vocale essaie d'engager comme autant de voix continuées.

Une hypothèse : l'attention aux réénonciations (S. M.)

- 2 Étendre le domaine de la littérature peut s'envisager de différentes manières : extension géographique – on connaît, entre autres, la francophonie qui a demandé l'attention à des œuvres de langue française non métropolitaines ; extension historique – on connaît le « siéclisme » qui structure académiquement les études littéraires depuis au moins les fameux « Lagarde et Michard »... et bientôt on dira « vingtuniémiste » pour parler des spécialistes en charge des œuvres littéraires du siècle en cours ; extension thématique ou plutôt introduction des études par entrées, thèmes, ou notions... – on connaît les *studies*, avec les entrées en force des *post-colonial* et des *gender-studies* sans oublier les *children-studies* et bien d'autres. Ces extensions sont *a priori* sans limites, sauf pour ceux ou celles qui s'arc-boutent à des traditions culturelles qu'ils ou elles croient immuables parce qu'ils ou elles sont certainement plus attaché.e.s à une essence de la littérature, confondue le plus souvent avec leur expérience culturelle naturalisée. À ces « extensions », il faut ajouter l'extension méthodologique à laquelle le comparatisme nous a habitués – on connaît les recherches qui semblent ne pas pouvoir s'arrêter dans le domaine des transferts culturels et des traductions parfois libérées des termes réducteurs de la traductologie.
- 3 Mais à force d'étendre le domaine, on pourrait bien oublier la critique – certes on connaît la critique structuraliste voire post-structuraliste (disons phénoménologique puis éthique...) qui ont tenté de penser des rapports sujet-objet, tantôt pour éliminer le premier, tantôt pour le reconsidérer, sous l'angle d'une méthode et donc d'une réduction méthodologique de la critique, alors qu'elle ne peut s'engager que comme invention d'un rapport de sujets, puisque avec les œuvres à l'œuvre, il n'y a plus d'objets mais que du sujet, des sujets. Et à force d'oublier la critique, comme rapports de voix sans cesse à situer – ce qui ne peut se limiter aux contextualisations¹ de la littérature comparée et des *studies*, sans oublier la vieille dichotomie qui donnait son titre à une collection, « textes et contextes » –, on a oublié le rapport enseignement-recherche, non sous l'angle d'une application de la seconde vers le premier, mais comme pensée des passages de voix, comme essais continués des modes de subjectivation, comme interactions de formes de vie et de formes de langage – l'interaction la plus forte constituant l'expérience comme expérience ou la relation de relation, pour reprendre aussi bien à John Dewey qu'à Édouard Glissant, lequel toutefois ontologise la notion.
- 4 S'agirait-il pour autant de proposer une redéfinition en *extension* en vue d'une reconfiguration du littéraire, bref une redéfinition en *intension* – avec le risque qu'on devrait bien connaître d'une intension sans extension, c'est-à-dire d'une compréhension tellement fine que le domaine se verrait restreint de plus en plus ou, autrement dit, de

propositions qui resteraient aux portes des classes ou des séminaires, des enseignements comme des thèses ? Mais voilà que ni le concept (la fameuse littérarité) ni le domaine (des genres aux *studies*) à vrai dire n'intéressent ici, ni l'*intension* ni l'*extension*, mais bien plutôt l'expérience d'un *faire littérature* dans sa pluralité interne et externe, si tant est qu'on puisse parler de domaine. C'est que, de cette expérience partagée par tout un chacun – savant ou pas, et donc tous débutants –, naît la possibilité infinie d'un rapport d'expériences au cœur du langage, au cœur de la relation langagière. C'est donc un point de vue qui défie toute réification, toute taxinomie, toute transmission même, pour lui préférer les mouvements, les rythmes, les résonances et, pour aller vite, les voix ou plutôt l'attention aux passages de voix. Bref, on veut bien admettre que cette démocratie des expériences, dans et par le langage, puisse s'appeler « extension du domaine de la littérature » à condition de ne plus pouvoir ni délimiter quelque domaine que ce soit – c'est le premier défi et donc enjeu qu'on peut appeler anthropologique – ni quelque expérience littéraire que ce soit – c'est le second défi ou enjeu qu'on peut considérer par le continu du poétique, du politique et de l'éthique. Le premier défi est considérable quand on observe les atavismes occidentaux et surtout français en la matière ; le second est non moins considérable quand on mesure les habitudes méthodologiques avec la place donnée aux fonctions, domaines et autres types qui réifient les expériences au lieu de les considérer justement comme *expérience*, au sens de Dewey, c'est-à-dire réénonciation toujours en cours.

- 5 Concrètement, si la littérature devient la possibilité de toute expérience dans et par le langage, alors la recherche comme l'enseignement n'ont plus besoin d'une pseudo-critique savante qui se réduit à l'imposition d'un point de vue sur cette activité, lequel consiste à vouloir expliquer, classer et nommer par une ou plusieurs désubjectivations, dévocalisations, désénonciations, etc. ; elles ont à retrouver toutes les formes de l'écoute, depuis toujours attentives à ces expériences mais trop souvent réduites à de l'inaudible – on regardera, entre autres, du côté des historiens les plus attentifs au langage des « sans-voix » ou à la force invue des œuvres littéraires : par exemple, d'Arlette Farge à Philippe Artières, de Michèle Riot-Sarcey à Michèle Zancarini-Fournel et aux travaux de Dolf Oehler² –, et donc à de l'inenseignable ou à du non-valide en terme d'objet de recherche !
- 6 Aussi, il semblerait qu'en lieu et place de la vieille interprétation, qu'on fait précéder scolairement par l'explication, et dont il faut mesurer le poids démesuré dans nos institutions d'enseignement et de recherche, il faut renouer avec les arts de dire, de raconter, de jouer, d'imiter³. Toutefois ces derniers ne peuvent se réduire à des exercices rhétoriques (méthodes ou autres passages obligées d'expériences décloisonnées) mais doivent sans cesse s'inventer au plus près des situations comme réénonciations les plus vives possibles d'une relation de voix, elle-même déjà recommençante – par quoi il n'y aurait pas d'origine des œuvres autres que leur fonctionnement comme réénonciations toujours en cours.
- 7 De la maternelle à l'université, dans et hors les institutions d'enseignement et de recherche, dans et hors les institutions culturelles reconnues voire marginales, en travaillant d'ailleurs à défaire ces cloisonnements et stases qui rendent souvent sourds aux expériences, il y a à œuvrer pour que les moments comme les lieux résonnent au maximum de réénonciations continuant les passages de voix libres ou les libertés inventées vocalement par les œuvres. Voilà alors ce qu'on peut appeler une extension du domaine de la littérature : une résonance de voix libres qui, non limitées à quelque domaine que ce soit, comprenne les expériences humaines dans leur continu. C'est toute

la dimension critique – de et sur la littérature, le langage, la société – qu'un tel point de vue peut engager vivement à hauteur de chaque expérience, et peut-être d'abord la plus infime, la moins communicationnelle qui soit, dans nos « je-ici-maintenant » (Émile Benveniste) puisque les réénonciations ce sont des énonciations (des relations dans et par le langage) plus que des énoncés, et des reprises (ou déprises des contextes) plus que des emprises (qui entraînent des expropriations ou un contrat moral de subordination). En fin de compte, il s'agirait de passer des interprétations-explications-actualisations à l'écoute des expériences par l'attention aux réénonciations.

1. DES ŒUVRES ET DES MISES EN ŒUVRE

- 8 Penser ce que nous font les œuvres et comment nous les faisons ne pouvant se faire en dehors de leurs mises en œuvre, cette première partie propose quatre expériences d'ateliers avec les œuvres. Ces récits d'ateliers viennent témoigner d'un rapport d'expériences au cœur du langage, et ouvrent des conceptualisations nouvelles d'un *faire littérature*.

1.1. Pour frapper à la porte de l'atelier : *Loup noir* ou l'expérience du vacillement de la compréhension (V. D.)

- 9 Lors de la première lecture (Guillopé, 2004), jusqu'à la dixième double-page, le lecteur est confronté à une forme de réécriture du *Petit Chaperon rouge*, mais en noir et blanc. Un garçonnet traverse, seul, une forêt, tandis que la neige tombe. Inévitablement, il croise un loup qui rôde. Soudain, l'animal bondit en direction de l'enfant, le lecteur s'attend alors à ce qu'il le dévore. Mais la suite des double-pages donne à lire un récit très différent de l'attendu. Les premières pages participent à la construction de la tension narrative qui conduit inexorablement le lecteur vers ce que R. Baroni nomme le plateau narratif. À la dixième double-page, lorsque le loup se jette sur l'enfant, la tension narrative liée à l'intensité de l'action de l'animal (rien ne semblait devoir sauver l'enfant) est double, puisque l'animal meurtrier attendu de l'enfant devient son salvateur, ce que confirme la double-page numéro douze, montrant un câlin entre l'enfant et le loup. Le lecteur se trouve confronté à un premier point de vacillement dans sa compréhension : là où il s'attendait à une scène de dévoration, lui est présentée une scène d'une grande tendresse. Cette double-page remet en cause, par un quadruple phénomène, ce que le lecteur croit avoir compris, et est une parfaite illustration de la signification de « vaciller ».
- 10 Tout d'abord, le lecteur tremble pour et avec le personnage de l'histoire, au fur et à mesure que les illustrations montrent la progression du loup. Le lecteur peut devenir sous l'effet de la peur, « animé de mouvements de tremblements répétés et alternatifs ». Par le processus d'identification, le lecteur chute avec le garçonnet sous le poids du loup, incarnant alors le fait de « ne pas tenir sur ses jambes ». Le ressenti du lecteur s'associe à l'effroi de l'enfant qui est montré par sa posture et les expressions de son visage, ainsi que par ses pas qui s'accélèrent. Le lecteur anticipe sur une fin cruelle et se met à « trembler de peur » par procuration, d'autant plus si le lecteur est un jeune enfant, puisque cet album a trait aux peurs enfantines. Enfin, cette dixième double-page oblige le lecteur à s'inscrire dans une posture d'« être irrésolu », c'est-à-dire celui qui peut « vaciller en ses réponses ».

- 11 Il semblerait alors qu'au moment de lecture de cette double-page, la compréhension soit « sur le point de s'éteindre » ou *a minima* de « manquer de solidité, de fermeté ». Nous assistons au vacillement de l'archétype du loup (lequel ne dévore pas l'enfant et le laisse repartir pour regagner la demeure familiale), et au vacillement de la compréhension du lecteur. La dixième double-page montre certes un loup qui bondit sur un enfant, mais également un arbre qui vient de s'abattre sur la trajectoire du garçonnet. Celui qui était compris comme le meurtrier potentiel de l'enfant devient son salvateur avéré, ce que confirme la douzième double-page précédemment mentionnée. La compréhension première du lecteur perd alors de sa fermeté tant dans la trame narrative intégrée au début de la lecture que dans la construction des archétypes et l'identification des personnages. Les points de vacillement mentionnés sont autant de points d'appui pour au moins une réénonciation, voire plusieurs.

1.2. Pour faire un premier pas dans l'atelier : comparaison d'une expérience de lecture en milieu scolaire et extrascolaire (C. C. C.)

- 12 Environ 250 élèves du Liceo Español Luís Buñuel à Paris, du Lycée Français de Barcelone, du Lycée français Charles Lepierre à Lisbonne et de l'Instituto Español Giner de los Ríos dans la même ville, ont mené une activité de lecture-discussion-écriture autour de trois textes durant une heure. Le but étant de les confronter sans contraintes explicites, mais plutôt, par des questions ouvrant à la participation, à trois textes appartenant à des catégories littéraires (si ces catégories ont lieu d'être) différentes. Les élèves étant les mêmes d'une année sur l'autre (activité menée dans des classes de seconde et première et ses équivalentes dans le système espagnol), j'ai changé les textes tout en gardant le principe initial, à savoir que chacun des textes corresponde à la même « catégorie » : un texte admis scolairement comme littéraire, un texte paralittéraire et un texte informatif. S'est ajouté à ce premier échantillon un groupe de lecteurs volontaires, ayant répondu à un appel pour mener l'activité dans leur temps libre. Ainsi, une quinzaine de lecteurs de tous âges de France, Espagne et du Sénégal se sont aussi soumis à la même activité sans contraintes de temps. L'idée qui sous-tendait cette expérience de lecture était celle de faire lire pour entendre ce que les lecteurs ont à dire de leurs lectures, alors même qu'on ne leur impose aucune contrainte académique ou à but évaluatif.
- 13 Pour l'année de seconde ainsi que pour l'ensemble des volontaires s'étant soumis à l'activité durant leur temps libre, il s'agissait des extraits suivants : *Madame Bovary*, Gustave Flaubert, 1856 ; *50 Shades of Grey*, E.L. James, 2011 ; *Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire*, 2010 (pour les élèves des établissements français et locuteurs francophones) et (Ministère de l'Education Nationale 2010) *Currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, 2015 (pour les élèves des établissements espagnols et les locuteurs hispanophones). En suivant le même principe, j'ai proposé aux élèves de première les textes suivants : *Los Pazos de Ulloa*, Emilia Pardo Bazán, 1886 ; *Hunger Games*, Suzanne Collins, 2008 ; *Code civil*, Livre 1^{er} « Des personnes », Titre premier « Des droits civils », chapitre II « Du respect du corps humain », article 16 (pour les élèves francophones) et *Código Civil*, Capítulo 1, Artículo 2 (pour les élèves hispanophones).

- 14 L'activité de lecture-écriture s'est déroulée en sept étapes qui ne se voulaient pas fondamentalement distinctes ; c'était plutôt un continuum de moments sur lesquels les élèves pouvaient revenir en toute liberté :
1. Lecture à voix haute par trois volontaires.
 2. Discussion orale autour des questions : « Que pensez-vous après ces premières lectures ? Reconnaissez-vous ces textes ? »
 3. Lecture « silencieuse » en ayant une question en tête, « Si tu devais parler de ces textes à quelqu'un, que dirais-tu et comment le dirais-tu ? », suivie d'une participation orale annotée sur le tableau.
 4. Écrire la réponse à la question.
 5. Écrire la réponse à la question : « Quel est le texte que tu as le plus aimé lire et pourquoi, celui que tu as le moins aimé lire et pourquoi ? »
 6. Donner un titre à chaque extrait
 7. Présentation contextuelle et temps pour des réactions à l'oral.
- 15 Le premier objectif de cette lecture était de tester des catégories figées comme celle de culture scolaire, avec des textes canoniques présents dans le programme d'évaluation à la fin de la scolarité comme le sont *Madame Bovary* ou *Los Pazos de Ulloa*. Il s'agissait ensuite de laisser place à ce qui se passe lorsqu'on confronte des élèves à des textes qu'on pourrait plutôt ranger dans la culture populaire, c'est-à-dire leur culture à eux, d'autant plus si on tient compte du fait qu'il s'agit là d'élèves « grands lecteurs ». Il faut noter que la formation à la lecture se complète pour beaucoup par ce qu'ils décident de lire hors des murs de l'école comme autant d'exemples de ce que produit « l'éducation buissonnière » (Barrère 2011), ou encore par des textes qui ne rentrent pas dans les catégories littéraires – avec, entre autres, de nombreux textes prescriptifs ou « officiels » qui ordonnent la vie en société.

1.3. Pour faire un second pas dans l'atelier : écouter les littératures avec des étudiants étrangers en ateliers de théâtre-FLE (C. G.)

- 16 Ce « faire atelier de littératures » puise en partie sa réflexion dans des expériences d'enseignement du Français Langue Étrangère (désormais FLE) aux Cours Florent. Cette école de formation professionnelle de l'acteur dirigée par Frédéric Montfort propose un cursus spécifique pour les étudiants internationaux. Dans ce cursus où la formation en art dramatique est donnée en anglais ou en allemand, il a été proposé l'expérimentation d'un atelier de théâtre en Français Langue Étrangère qui s'est tenu de septembre 2016 à mars 2017. L'expérimentation eut lieu avec deux ateliers d'une vingtaine d'étudiants, entre 20 et 40 ans, de toutes origines (une vingtaine de nationalités). Chaque atelier se tenait deux fois par semaine, à raison de trois heures par ateliers, pour un volume horaire total de cent heures.
- 17 Le premier dispositif expérimental mené de septembre à décembre 2016 consiste en un atelier de mise en voix et en espace de textes choisis librement. Il vise à définir ce qui sous-tend des choix de textes et à décrire ce qui émane de cela. Le second dispositif devait composer avec le remaniement de l'atelier initial, à savoir un changement de lieux (des salles de classe traditionnelles) et une modification de la maquette de formation (des cours de FLE plutôt qu'un atelier théâtre). Ce second dispositif consiste en un atelier d'enregistrements vocaux, manière d'entrer en littératures par la voix et de ne pas

quitter l'approche théâtrale. Les enregistrements recréent une petite scène de théâtre pour les voix. Ils sont médium qui fait expérience en ce qu'ils forcent l'écoute de soi, des autres, et donc l'écoute des textes. Il faut reconnaître que les enregistrements forment un prétexte pour opérer ce glissement-là de l'écoute de soi à l'écoute des textes, comme si l'écoute de soi pouvait être le prétexte didactique à l'écoute des littératures. Mais il faudrait aussi considérer le retour de cette dernière proposition : l'écoute des littératures étant prétexte à l'écoute de soi. De ce point de vue aller et retour, se construit l'atelier de littérature(s). Le processus est le suivant :

1. distribution d'un texte (ou choix parmi un panel),
 2. lecture silencieuse,
 3. lecture à tour de rôle : cette étape peut faire l'objet des premiers enregistrements, selon le processus choisi,
 4. lecture à plusieurs voix : cette étape, pour des raisons pratiques, et de matériel, n'est pas enregistrée,
 5. répétitions : les répétitions sont enregistrées, parfois effacées selon la qualité (matérielle) de l'enregistrement,
 6. échange d'impressions : certaines ont pu faire l'objet d'enregistrements, la difficulté résidant dans le fait de continuer à mener l'atelier en faisant oublier le micro-enregistreur aux étudiants.
- 18 Le processus d'enregistrement constitue la modalité de l'expérience et l'expérience elle-même, par quoi l'atelier de littérature(s) devient dans un mouvement conjoint fabrique et présentation des littératures, le *en cours* et le *réalisé* de l'expérience. Les enregistrements, par la double écoute qu'ils induisent, écoute de soi et écoute des textes, observent un processus réénonciatif : l'écoute des lectures qu'ils engagent réalise un passage de voix en voix, en quoi enregistrer et écrire sont une même activité qui vise le continu d'une expérience avec les littératures et les sujets qui les font. En quoi aussi l'atelier pourrait bien s'appeler *atelier de bouche à oreille, voire de bouche à oreille à bouche*.

1.4. Pour faire atelier au présent : avec Bernard Noël, l'expérience d'écouter-voir-(ré)écrire les voix (A. H.)

- 19 Faire atelier de littérature, c'est donner la possibilité à chaque individu de faire l'expérience « de la lecture et de l'écriture intégrant l'action au processus créatif »⁴. Avec les monologues de Bernard Noël, nous sommes emportés par l'œuvre plus que nous ne la portons. Le texte doit prendre corps à l'intérieur de soi par une écoute intérieure, sans aucune préparation de la part du lecteur : il faut qu'il soit attentif au dire comme écoute, où se laisse agir la part d'inconnu qui nous fait parler, lire, dire, et écrire, qui fait l'activité du langage comme activité d'un sujet en relation. Ainsi, les mouvements, les lumières, les gestes, les regards, les attitudes dans la voix se matérialisent progressivement dans l'imaginaire. Le début du texte *Les Premiers Mots* – le premier texte de *La Comédie Intime*, sorte de roman-monologue dialogique matriciel, où vont apparaître de nombreux pronoms avec répétitions non systématiques de phrase en phrase – est dans un premier temps travaillé par une lecture aveugle. Tout le monde reçoit le texte au verso puis ferme les yeux : deux voix énoncent alors le texte, en cherchant à suivre l'autre, jusqu'à chercher la confusion, jusqu'à essayer de former une seule voix, dédoublée, anonyme, asexuée, repoussant sans cesse toute identité fixe. Cela donnera un léger décalage propice à la réénonciation. Pendant la lecture, les voix se déplacent dans l'espace, jouent avec lui

afin de complexifier l'expérience d'écoute. La voix se fait tantôt lointaine, tantôt proche jusqu'à en ressentir le souffle. Le corps se lève dans la langue, son érotisme prend de l'épaisseur.

- 20 Le deuxième temps de l'atelier est consacré à une lecture plurielle : toutes les personnes lisent le texte à voix haute. Chacun dit une phrase, et une fois que la phrase a été dite, elle peut être répétée n'importe quand, n'importe où dans la pièce, par n'importe qui. Il se forme bientôt comme une partition musicale, où chaque instrument joue sa note, son ensemble de notes, mais avec un fil directeur que l'on peut suivre malgré tout. Enfin, une lecture silencieuse succède à cette circulation du texte. Chaque lecteur lit le texte pour lui, comme si cette lecture silencieuse venait confirmer que l'expérience d'écouter-voir se fait dans le continu de la voix dans la voix de l'œuvre, et de la subjectivation à l'œuvre, où se mêlent et se ménagent silences, images et sonorités intérieures dans l'attention de tous les sens convoquée. Bernard Noël dit d'ailleurs dans *Le Mal de l'espèce*, un des monologues dialogiques de *La Comédie Intime*, que « le silence est l'intensité du son ».
- 21 À la suite de ces trois étapes de l'expérience, peut se poursuivre la réénonciation dans une superposition du temps du *faire* et du temps du *fait* par l'écoute multiple que permettent les enregistrements de la mise en voix. Enfin se constitue une anthologie de lectures-écriture – « La voix fait écrire » dit Michel de Certeau – dans le continu de l'expérience d'écouter-voir-(ré)écrire les voix : chaque participant de l'atelier peut écrire ce qu'il veut à partir de cette lecture silencieuse, et la discussion est ouverte, les voix circulent encore. Il y a également la possibilité d'une contrainte simple pour démarrer l'écriture : chaque participant écrit une phrase commençant par un pronom personnel, puis chacun la dit à son tour, et tout cela s'enregistre et se réécoute, dans un faire atelier de littérature – réécriture interminable.

2. VACILLER/ÉCOUTER : continu poétique et éthique du *faire atelier* de littératures

- 22 (C. G.) Ces pratiques de mises en scènes de voix deviennent autant d'outils les plus partageables dans le cadre d'ateliers d'écriture, de séminaires ou de cours, pour travailler contre la *sensure* (un concept de Bernard Noël étayé dans son essai *La Castration Mentale*) d'un discours du pouvoir vidant le langage collectif de son sens. Le faire atelier de littérature permet au lecteur-récrivain de reprendre conscience de ce qui circule de commun dans les discours dits littéraires. Des corps se parlent pour mieux éprouver, pour mieux vivre. Intuitivement, dans le mouvement d'une écriture érotique où énoncer est une copulation, une jouissance verbale se redécouvre, hors de toute rhétorique. Chacun fait résonner sa voix, c'est à dire sa subjectivation dans le monde. Nous nous réapproprions la puissance d'émancipation de notre dire dans le passage des voix, et nous nous rappelons soudainement le potentiel d'imagination que travaille simplement la langue en activité et partagée ; se retrouve alors, au lieu de la solitude imposée à l'individu contemporain, contre tous les discours déclinistes et moroses, cette évidence sensible de la relation humaine, accessible à qui veut bien écouter l'autre en soi et dans tout discours. Concernant les enregistrements en atelier théâtre-Fle des Cours Florent, nous avons utilisé l'expression *atelier de bouche à bouche*. Il s'agit là d'une invitation didactique. Poétique et anthropologique, aussi. Proposition toute baignée dans la poétique relationnelle que Serge Martin (2017) a dessinée et toute nourrie de la

dynamique réénonciative qui fonde cette proposition d'un *faire atelier* de littérature(s). Pourtant il faut ajouter encore que si faire atelier de théâtre-littérature(s)-FLE, ou faire atelier de lecture extrascolaire en milieu scolaire c'est, d'une part, se saisir de la réénonciation comme principe didactique (Martin, 2014) et, d'autre part, de l'écoute continuée comme pierre angulaire du continu de nos pratiques, cette écoute continuée ne peut se faire en dehors du silence. C'est l'enseignement le plus élémentaire que la pratique des enregistrements semble nous donner. Enseignement élémentaire mais pas moins essentiel et présent en chaque expérience avec les littératures. En quoi le faire atelier avec des albums auri-oculaire, comme autant de textes reflétant des pratiques de lecture vacillantes, offre ainsi un redoutable nouvel objet d'étude.

2.1 Lectures vacillantes en ateliers (V. D.)

- 23 La parution en 1968 de *Les Aventures d'une petite bulle rouge* par Iéla Mari marque l'apparition d'un nouvel objet-livre, en rupture avec ce qui jusque-là constituait la longue tradition des imagiers, un album qui ne présente aucun texte apparent. Deux ans plus tard, l'album de Léo Lionni, *Petit-Bleu et Petit-Jaune* permet de considérer que « cet album est l'invention du mouvement de la couleur dans le livre⁵ ». Actuellement, cette catégorie éditoriale d'albums dont la trame narrative est uniquement constituée en apparence de double-pages iconographiques, est rangée sous l'appellation mouvante d'« album sans texte » (Van der Linden, 2006) ou encore d'« albums muets » pour le site Ricochet. D'autres tentatives de désignation tel que « album iconographique » (Mourey, 2009, 41-44) ou encore « album sans parole » (site de l'éditeur Autrement jeunesse) montrent à quel point cette catégorie est à la fois encore difficilement cernable et en pleine expansion. Ainsi, en recensant les publications en France d'« album narratif sans texte » (Nières-Chevrel et Perrot, 2013, p. 18), nous pouvons en dénombrer environ 135 entre 1960 et 2000, tandis que depuis plus de deux cents titres ont été publiés en moins de vingt ans. La lecture de *Loup noir* est l'occasion de montrer un vacillement de la compréhension suscitée par un album auri-oculaire. L'entrée dans ce genre d'album, comme pour tous les albums, se produit par un titre auquel s'adjoint la voix de l'éditeur sur la quatrième de couverture et/ou sur le site de la maison d'édition, avec parfois des dissonances qui créent un espace pour que la lecture vacille. Au-delà du titre, un texte est visible également lorsque l'auteur lui-même insère un texte constitué des signes de notre langue. Parfois, simples traces graphiques essayées comme la forme allégorique du cœur ou la page blanche dans *Miroir, Miroir* de Suzy Lee, il peut exister en tant que texte tapuscrit à travers notamment la dédicace (cf. « À Marie Wabbes » dans *Trois Chats*) ou dissimulé dans des interjections ou enseignes dessinées (cf. *Le Monde englouti* de David Wiesner). Ces livres sont donc dotés d'un texte bien visible, doublé d'un texte plus dissimulé. Ainsi, les figures de l'auteur et de l'éditeur sont immédiatement posées. Cependant ces deux voix sont loin d'être les seules dans les albums dits muets. En effet, la situation est si complexe dans cette catégorie d'albums qu'il serait nécessaire de subdiviser ce qu'Isabelle Nières-Chevrel (2005) nomme narrateur verbal en deux pôles : ce qui se raconte par les illustrations et ce que se raconte le lecteur. Ainsi, dans l'album *Miroir, Miroir* non seulement une forme de narration à la première personne parvient à être illustrée (les pensées d'une petite fille dansant devant un miroir qui sera brisé à l'issue du livre), mais un dialogue avec le lecteur est également entrepris, puisque ce personnage ne cesse de se tourner vers le lecteur. Ces albums dits sans texte requièrent la présence d'une voix supplémentaire qui vient accroître une figure auctoriale déjà augmentée de celle de

l'éditeur. Ce que montrent ainsi de façon parlante les albums muets, c'est l'aspect non opérationnel d'une analyse mettant en avant un dualisme voix/vue. Cette remise en cause permet alors d'ouvrir de nouvelles voies d'exploration pour les albums en général qui s'attacheraient davantage à la question du « racontage ». A *contrario* de ce qu'avance Isabelle Nières-Chevrel (« Narrateur visuel et narrateur verbal dans l'album pour enfants », *La Revue des livres pour enfants*, n° 214, 2005, p. 71), ce n'est pas le narrateur verbal qui « prend en charge la cohérence logique et temporelle de l'ensemble », mais le raconteur. Parce que les albums sans texte apparent ne présentent aucun lien de temporalité avéré, pas même un numéro de page pour guider son lecteur, ce dernier est absolument libre de se raconter l'histoire de sa lecture en commençant à l'endroit qu'il souhaite. Chez de jeunes enfants, la dimension livre n'étant pas encore intégrée, ils ouvrent l'album à n'importe quelle page, éventuellement dans n'importe quel sens (cf. *Petites Histoires étranges* d'Anne Brouillard) et entament spontanément à voix haute un récit de ce que parcourt leur regard. Chaque nouvelle lecture devient l'occasion d'une nouvelle réénonciation. Cette voix continuée prend la forme d'une oralisation chez les lecteurs comme chez les non-lecteurs. Si les premiers interrogent l'œuvre à voix haute, les seconds partagent un récit. Tous deviennent des conteurs, voire des co-raconteurs. Ainsi, est inventé « dans le même mouvement, la voix, le lecteur et l'auditeur, comme « auteur » (dans le sens de créateur et non d'autorité) ou sujet du poème » (Serge Martin, *Poétique de la voix en littérature jeunesse*, Paris, L'Harmattan, 2014, p. 144).

2.2 Du vacillement des réénonciations aux écoutes continuées

- 24 (C. G.) Le principe de réénonciation, parce qu'il mène à penser la présence et l'activité d'un co-raconteur, constitue une forme d'écoute, une écoute *continuée*. Il s'agit d'une écoute qui va bien au-delà de l'activation de la compétence textuelle, ou littéraire pour ce qui concerne les études littéraires, et bien au-delà de l'activation de la compétence de communication présentée par le Cadre Européen Commun Référence pour les Langues (CECRL) par le descripteur « comprendre ». L'écoute continuée forme l'oreille en l'arrachant à la seule perception auditive ou à la compétence interprétative ou de compréhension (qu'elle soit orale ou écrite). Cette forme d'écoute est l'inscription d'un sujet dans l'activité de lire-écouter-écrire, en quoi elle est un levier pour la lecture et son enseignement, à plus forte raison dans l'enseignement du FLE.
- 25 Les ateliers FLE aux Cours Florent, avec la spécificité du dispositif qu'ils comprennent, ouvrent des conceptualisations nouvelles et permettent ici de penser ensemble les expériences de lecture, d'écriture et d'écoute des littératures. Ainsi, il a été tenté, avec les poèmes (Kateb Yacine, James Sacré, J. M. G. Le Clézio, Bernard-Marie Koltès, Louis Juvet, et d'autres...), de construire des cours de FLE qui soient moins des séquences didactiques visant l'acquisition des compétences de communication que des ateliers visant des essais de voix par l'écoute des littératures. On notera brièvement ici qu'entre atelier FLE et atelier théâtre se joue un grand écart quant à la place faite aux littératures : quand, dans le premier, le texte littéraire ne fait pour la plupart pas l'objet d'une prise en charge spécifique, dans le second, il forme la quasi totalité des corpus. Force est donc de constater que la proposition d'un atelier théâtre-FLE se trouve à un carrefour critique. Mais l'atelier théâtre-FLE reste souvent arrimé au simple jeu d'interprétation ou à l'exercice vocal et corporel à des fins de libéralisation des tensions internes au locuteur oubliant que, dans toute situation d'apprentissage, il y a un sujet et son histoire dans le

langage. Or une pratique théâtrale permet de toucher cela de près, de se rapprocher du sujet qui parle, quand par pratique théâtrale on entend geste – non pas gesticulations – et écoute – non pas interprétation – où ainsi théâtralité et oralité font gestes d'écoute. Ce que les deux dispositifs de l'atelier ont visé.

- 26 (A. H.) La radicale réflexion poétique, éthique et politique de Bernard Noël dérange certains critères canoniques usuels invitant de la même manière au geste et à l'écoute, à la participation plus qu'à l'interprétation. De ce fait il s'inscrit aisément dans un mouvement extensif du domaine des lettres. L'expérience particulière que constitue la lecture de *La Comédie Intime* permet de repenser la notion d'œuvre et le tout des arts du langage et de la littérature. En effet, les monologues de Bernard Noël ont la particularité d'être une paradoxale variété du dialogue et d'inaugurer sans cesse un trajet vers l'autre au sein même de l'énonciation, entre « un moi locuteur et un moi écouteur ». Ce trajet se fait notamment par le biais d'une contrainte prescriptive basée sur l'utilisation de la suite des pronoms personnels (je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils). Ainsi, chaque monologue est constitué de phrases commençant par le même pronom personnel. C'est en réalité un mouvement dialogique qui est à l'œuvre, commençant et se terminant par des points de suspension comme pour manifester déjà une exigence violente de relation. Pour autant, l'énonciation débordante rend impossible toute fixation de stratégie d'identification par le lecteur au moyen des pronoms personnels : on entend toujours en réalité le passage d'une voix, et même de la voix dans la voix par une oralité au sein de tout mouvement de la parole dans l'écrit, du sujet dans toute parole, de la relation dans tout discours. Le monologue intègre toutes les voix, parfois contradictoires, de la comédie intime qu'est le langage, dans un continu de l'écoute.
- 27 C'est une poétique de l'oralité qui vient effectuer cette mise en œuvre par un mode de relation dans et par la voix impliquant tous les sujets lecteurs dans le moment de l'écoute active, dans l'instant vif de l'acte créateur langagier. Dans ce prolongement, la portée descriptive et analytique du regard est souvent doublée d'une qualité d'écoute – Bernard Noël invente d'ailleurs le verbe *survoir* dans son *Journal du regard* – et comme dit Henri Meschonnic, « Écrire donne à entendre le langage comme on ne l'a jamais entendu, jamais dit, et particulièrement dans les mots les plus ordinaires. Le jamais dit n'est pas une question de mots. C'est du sujet qui passe. Aussi dans le donner à voir ». Ainsi se vit l'expérience écoutée-vue d'une parole qui vient engager les sujets lecteurs, engagement qui faisant vaciller le « faire classe » en des « faire ateliers », fait nécessairement aussi vaciller la question de la littérarité, et la question qui lui est adjacente : « à quoi sert la littérature ? »

3. DU FAIRE SUJET AU FAIRE SOCIAL : continu poétique et politique du lire-écrire

3.1. La lecture de littérature prise dans des impératifs politiques, éducatifs, didactiques et sociaux (C.C.C.)

- 28 Au-delà de la question si longtemps et toujours posée d'une littérarité intrinsèque, reste la question de l'usage ou de l'utilité sociale et politique de la littérature. Ce que veut interroger notre « faire atelier de littérature(s) ». Que veut-on que la littérature soit pour nos citoyens ? Si le mystère des vraies raisons demeure, nombreux sont pourtant les textes officiels qui en présentent les intentions. Si la question de la place et de l'usage

didactique de la littérature dans les langues vivantes s'est posée depuis longtemps de manière plus explicite avec les objectifs données par le Cadre Européen Commun de Référence et le passage d'une perspective communicationnelle à une méthodologie actionnelle (Bemporad, 2010 ; Puren, 2006), en langue maternelle, cette question se pose depuis peu. Les programmes scolaires lui donnent une responsabilité première, depuis les textes européens, qui placent la matière qui l'enseigne en premier lieu dans l'éducation obligatoire (European Union Law, 2006), jusqu'aux différents curricula, qui spécifient le rôle à jouer pour ce qui devient de moins en moins un objet culturel inerte et devient de plus en plus un départ pour une formation active à la citoyenneté (Ministère de l'Éducation Nationale 2010, Ministerio de Educación, Cultura y deporte 2015).

- 29 Et, au-delà des textes officiels dans nos pays, la littérature est moins interrogée pour elle-même à travers l'activité qui l'aborde, qu'à travers la question de la littératie posée depuis de nombreuses années dans son rapport aux compétences fondamentales permettant à un citoyen d'évoluer de la manière la plus libre possible dans sa société, ainsi que le prouvent les cadres d'évaluation des enquêtes PISA (OECD, 2012) régulièrement menées dans les pays développés. Par ailleurs, depuis de nombreuses années, des questions sur les possibilités de la lecture de littérature et sur la place de la littérarité à la fin de la scolarité se posent dans la recherche didactique consacrée à la place, aux impressions et aux productions des lecteurs (Brunel, 2013).
- 30 Au milieu de la période la plus essentialiste de la littérature, là où on cherchait à déterminer avant tout une structure interne et palpable de l'œuvre, de sortir des œuvres pour aller vers l'activité qui nous fait entrer en jeu avec elles, Mircea Marghescu, demandait qu'« au lieu d'analyser le discours littéraire dans sa matérialité immédiate et irréfutable, il fallait au contraire s'en détourner et se retourner vers les catégories a priori qui en gouvernent la lecture, lui permettant d'en révolutionner le fonctionnement global et d'engendrer une signification nouvelle et unique qui lui appartient en propre. » (Marghescu, 2012, 3). Ainsi donc, suivant cette proposition, on a essayé d'échapper à « l'extrait » (Denizot, 2013), cet objet préféré des cours de littérature, pour voir ce qui se passe dès qu'on le sort de son « objet d'étude » et dès qu'on invite à le manier tout autrement. S'opérait donc une sortie de l'objet scolaire pour aller vers l'activité telle qu'elle pourrait se dérouler en moment ludique ou extrascolaire. D'ailleurs, si Marghescu attaque la fonction référentielle du langage « à la Saussure » pour proposer, par le processus de la lecture, une fonction poétique, nous proposons, avec notre « *faire atelier* », une fonction sociale de la lecture, la lecture intime devenant projection d'une lecture collective et la lecture collective effective devenant créatrice d'un langage-débat. La lecture solitaire, intime serait un reflet du sujet, proche en cela du sujet conçu par les didacticiens défendant la théorie du « sujet lecteur », et insistant sur l'importance de laisser l'élève exprimer. Or le sujet tel que nous l'avons observé à la construction de sa lecture est un sujet d'emblée traversé par d'autres sujets. Le sujet est sujet dès qu'il doit lire et surtout parler de sa lecture, d'où une socialité intrinsèque de l'acte de lecture et une responsabilité politique, au sens de participation à une société, de la construction de discours à partir d'autres discours, notamment de textes ou plutôt faudrait-il dire de discours de fiction, qui sont ceux qui, apparemment, font davantage « parler » et surtout « dire » les lecteurs-sujets.

3.2. Lire comme on nous a appris à lire

- 31 (C. C. C.) Malheureusement, l'étude de la construction formelle des textes, libérés de leur référence à la réalité, que les formalistes et les structuralistes avaient à leur tour assignée avec assurance à la recherche métalittéraire comme objet d'étude spécifique, n'a pas été plus heureuse : elle a abouti peut-être à l'esquisse d'une rhétorique à l'œuvre dans d'autres types de discours (politique, juridique, publicitaire), mais pas à la construction promise et attendue d'une poétique. Le discours littéraire se noyait doucement dans une textologie générale, rigoureuse sans doute comme le souhaitait Michel Foucault, mais incapable d'explicitier l'essentiel : l'expérience troublante et unique de sa lecture.
- 32 La mise en place du résultat de la formation à la lecture permet de distinguer clairement des méthodologies nationalisées. On peut noter, d'une part, l'exercice du résumé par les élèves espagnols avec une retranscription des détails qui structurent l'intrigue, d'autre part, la prise de recul de la part des élèves français créant immédiatement une distance avec le texte et donnant lieu à un métadiscours et à une introduction des éléments propres à la méthodologie du commentaire de texte avec langage propre au formalisme. Mais le manque de formation à la lecture et plus largement à la littérature comme objet culturel, permet d'autres issues et réponses à l'obstacle du manque de références pour aborder les textes.
- 33 (V. D.) Lorsque les enseignants sont interrogés sur leurs pratiques dans les classes autour des albums muets, force est de constater que les enseignants en cycle un ont davantage investi ces albums, que leurs collègues des autres cycles. Ainsi, l'absence de texte narratif semble confiner ces albums à un public de jeunes enfants. Non seulement ces albums sont trop souvent réservés au cycle un, mais la pratique la plus courante dans la classe est de constituer immédiatement un texte qui vient paraphraser les illustrations sous forme de dictée à l'adulte. Il convient de refuser cette pratique qui ôte tout rapport authentique à l'œuvre et ce dès le plus jeune âge pour le figer dans un commentaire à la forme univoque. La corporéité particulière de ces albums entraîne une gestualité spécifique du lecteur. Ainsi, dans *Loup noir*, le mouvement de la chute de l'arbre entre la neuvième et la dixième double-page coïncide parfaitement avec le geste du lecteur qui tourne la page. Cette gestuelle est constitutive du récit. Dans l'ellipse temporelle imposée par la page tournée, à l'identique de la bordure blanche entre les vignettes en bande dessinée, vient s'inscrire le mouvement. Plus intéressant encore, dans certains albums sans texte visible, lorsque le lecteur bouge, le référent dramatique s'anime. Ainsi dans *Miroir*, *Miroir* si le lecteur accélère son mouvement pour tourner la page, il observe la petite fille tourner sur elle-même, à la façon de l'animation produite par l'illusion d'optique dans les flip-book. Ces livres sont manipulables dans tous les sens. L'absence de pagination permet non seulement d'entrer n'importe où dans le récit, mais participe à la construction d'une forme de circularité. Sur le même principe qu'une nouvelle littéraire, chaque lecture de ce type d'album appelle à la relecture. Chaque double-page appelle la suivante et nécessite parfois des retours, comme montré lors de la lecture de *Loup noir*. Les fragments que représentent les double-pages participent à la continuité du récit. Les images qui peuvent être regardées de façon complètement indépendante, s'inscrivent cependant dans une continuité narratologique, que porte le continuum de la voix du lecteur.
- 34 Ainsi, les albums qui font appel à la voix et à la vue, mais aussi au toucher, tels que *Loup noir*, ne peuvent être étiquetés comme muets, sans parole ou sans texte. À défaut d'un

récit tapuscrit, ces albums auri-oculaires proposent un tissage textuel qui nécessite une navette spécifique entre auteur et lecteur. Loin d'être sans paroles, ces albums inventent non seulement un dialogue entre le livre et son lecteur, entre son auteur et ses lecteurs, mais également entre le lecteur et lui-même, allant jusqu'à transformer chaque lecteur en un raconteur particulier entendu par un JE, qu'il soit autre ou pas. Ces objets-livres relativement récents et dont la publication est croissante remettent en cause des pratiques de lecture très ancrées. Ils interrogent autrement la dimension textuelle. Ainsi ces nouveaux objets-livres viennent s'inscrire à l'encontre d'un dualisme voix/vue, pour le temps du geste qui permet de tourner la page ouvrir un espace à des formes de « racontage ». Cette voie est porteuse de nouvelles pistes didactiques qui permettraient de poser ces lectures novatrices comme une forme de lecture originelle, réinterrogeant alors la didactique actuelle de la lecture.

3.3. Contre les attentes scolaires, lire de la littérature c'est (se) « raconter » (C. C. C. et C. G.)

- 35 Sous la catégorisation académique des textes littéraires et non littéraires, apparaît une nouvelle catégorisation : les textes de fiction, les histoires, que les lecteurs trouvent aller de pair malgré toutes les différences stylistiques et culturelles qui les distinguent. Ce sont là les textes qu'on raconte, dont on parle, les textes qui font inventer langage. L'exercice préféré des lecteurs, dès qu'on leur demande de parler d'un texte est de « raconter », cette reprise des péripéties qui témoigne avant tout d'une immersion dans l'intrigue narrative (Raphaël Baroni, *La Tension narrative*, Paris, Seuil, 2007) et qui est souvent méprisée par les enseignants. Raconter l'histoire qu'on lui raconte, c'est aussi un moyen pour le lecteur de se raconter lui-même, de nous raconter qui il est. Par ses choix et ses inventions mais aussi par le métadiscours qui fait sortir sa réénonciation de la simple paraphrase du récit, le sujet lecteur s'invente. Et si les lecteurs « non lecteurs » (ceux qui n'ont pas reçu de formation littéraire ou les élèves qui n'avouent lire que très peu en dehors des obligations scolaires) privilégient le racontage, c'est là un mécanisme très intime qui fait passer rapidement l'expérience de lecture à l'expérience de vie. Ainsi, l'invitation à faire sa biographie de lecteurs pousse aussi ces derniers à construire une biographie tout court.
- 36 Le questionnement relatif au premier dispositif de l'atelier FLE concerne de cette même manière le choix des textes, fait à titre individuel, et marque d'une subjectivité à l'œuvre. Ce qui importe de ce premier volet de l'expérimentation n'est pas le résultat, la mise en scène ou l'interprétation de tel ou tel autre étudiant acteur, mais le processus lui-même, la mise en voix. C'est ce processus qui confère sa spécificité à la proposition d'un *faire atelier* de littérature(s), parce qu'il s'agit alors pour le jeune acteur en langue française non pas de valider un acquis en langue française, non pas de valider un niveau de compétence en art dramatique, mais de vivre une expérience et de faire sujet de ses lectures, d'être le sujet de son propre discours. Le rapport à la langue s'en trouve de fait changé : d'une langue d'emprunt pour la scène, ou pour l'accomplissement de sa communication, l'apprenant fait l'expérience d'un *être sujet* dans la réalisation de son discours. En quoi, ce premier dispositif, proposant une « inscription maximale d'un sujet dans son discours » telle que décrite par Meschonnic dans *Critique du rythme* (« le sujet s'inscrit au maximum dans son discours, inscrit au maximum sa situation dans un discours, qui en devient le système, – contrainte maximale »), montre une ré-orientation

radicale des modes de faire, proposant une expérience au sens de Dewey (2010), autant dans le faire que dans le fait.

3.4. Lire, c'est lire en société : la lecture comme « expérience » politique (Dewey 2010) (C. C. C. et A. H.)

- 37 Au cours de l'atelier avec les textes pour le lycée (voir 1.2.), pratiquement tous les témoignages des lecteurs ont donné lieu à un témoignage d'une socialité qui s'exprime de différentes manières. Il y a ceux qui revendiquent le besoin que la lecture soit une construction partagée, à plusieurs, et qui voient dans le dialogue le vrai aboutissement d'une expérience premièrement intime : « Je crois que je profitais davantage de l'analyse en classe, d'en parler et tout que de le lire moi de mon côté. » (Lectrice volontaire 1 - sur *Madame Bovary*). Il y aussi ceux qui témoignent d'un dialogue permanent avec les autres lecteurs, en projetant chez eux leurs réactions aux lectures du premier texte : « ce qui est le plus remarquable c'est qu'il est très descriptif et avec peu de dialogue, avec une forme assez particulière de dire les choses (sans aller droit au but). Apparemment, c'est un roman ancien (*Madame Bovary* ?) : pas tout le monde acceptera de lire quelque chose qui à première vue semble lourd et assez ennuyeux (ça dépendra aussi de l'âge que tu as) » (élève du lycée Luis Buñuel, seconde). Il y a aussi ceux qui témoignent d'un dialogue permanent avec les autres lecteurs en avouant une sorte de transmission culturelle ou de « racontage ». Il y a ceux, enfin, qui réclament une participation au monde, une création qui fasse de la lecture un point de départ pour une expérience partagée : « On nous dit "il faut lire, il faut lire, il faut lire !" mais si personne n'écrit on n'a rien à lire en fait (rires), enfin, c'est bien de se reposer sur tous les livres qui ont été écrits avant, mais je pense qu'il y a encore plein de trucs à écrire encore... et on n'enseigne pas l'écriture. Même si on nous dit tout le temps que... enfin je sais pas c'est comme aller à un cours où on va apprendre à regarder comment les autres écrivent mais sans jamais le faire nous, c'est un peu bizarre... Quand je suis allée en L c'était surtout pour écrire, j'étais un peu déçu (moue de dégoût). » (Lecteur volontaire 5, discussion en fin d'activité).
- 38 Alors, on pourrait dire que c'est en écoutant ce que les lecteurs ont à dire de leurs lectures qu'on peut établir un essai d'expérience de lecture qui soit à la hauteur de ce qu'elle semble proposer d'elle-même, c'est-à-dire un atelier de création de langage à plusieurs, dans lequel chaque lecture n'est qu'un début de celles qui peuvent la suivre.
- 39 Dans un faire atelier de littérature, la lecture est participation, le lecteur devient faiseur d'énonciations, et il se dégage une puissance de transformation éthique et politique. Dans ce prolongement, la question de la communauté que pose Bernard Noël, notamment dans son *Monologue du nous*, viendrait comme repenser, et bien plus encore dans l'expérience du faire littérature, une politique du sujet invitant à ne plus séparer individu et société. L'identité collective renvoie à une affirmation : un « je » se reconnaît, se dilate dans un « nous » qui lui préexiste ; ainsi, il s'individue. L'anthropologie contemporaine a mis au jour que tous les êtres humains n'ont pas la même compréhension du monde ni de ce que signifie être au monde ; parmi ces ontologies, aucune ne surclasse les autres. L'être qui vient ne serait alors ni individuel ni universel, plutôt une singularité, mais quelconque, sans identité. Son éthique serait d'être seulement sa propre manière d'être, de pouvoir uniquement engager sa propre possibilité ou puissance, et faire l'expérience du langage en tant que tel. La littérature serait alors la pensée et la pratique d'un partage des voix et d'une articulation par laquelle il n'y a de singularité qu'exposée en commun, et de

communauté qu'offerte à la limite des singularités. Ces développements posent profondément la question de la transaction de la communauté : quel est le rapport du *je* au *nous* ? C'est le passage du tous au chacun et du chacun au tous dans les discours par le biais de transactions pronominales, c'est à dire lorsqu'un marqueur grammatical de la personne introduit une difficulté sémantique par rapport à la notion de personne. Cette œuvre de Noël, par la relance vocale qu'opère la répétition du pronom personnel, brouille les frontières identitaires et fait circuler ce que nous avons de commun.

CONCLUSION (C. G. et S. M.)

- 40 Le titre de notre proposition commune comportait un, voire plusieurs glissements terminologiques : d'un attendu « atelier de lecture », ou d'un autre attendu « atelier d'écriture », nous avons proposé un inattendu « atelier de littérature(s) » que l'on *fait* et que le pluriel emporte. Le domaine des lettres peut donc s'étendre, il glisse aussi. Et c'est dans ce glissement que s'inscrit du sujet. De ces glissements-là, d'autres apparaissent et se sont exprimés ici : le glissement de l'atelier de théâtre à l'atelier de littérature(s), glissement induit par un changement de directives de la part des Cours Florent ; le glissement de l'album muet à l'album auri-oculaire, où se glissent de nombreuses voix dans le silence ; débordement que l'on retrouve avec Bernard Noël chez qui tout glissement ouvre autant de mouvements dialogiques ; enfin glissement du scolaire à l'extra-scolaire, et retour, du culturel au social, avec un faire atelier qui est un faire sujet. À tous ces glissements de sens, répondent de nouveaux modes de faire. On aura répondu par des pratiques nouvelles, avec toujours le même objectif : garder au cœur de la proposition didactique, la dynamique réénonciative. Le glissement produit aura donc été celui de la réénonciation comme critère de spécification d'une pratique d'atelier à celui de la réénonciation comme invention de nouveaux rapports en littérature(s) et comme critère de spécification de la lecture. Pourtant s'il y a bien eu glissement et non rupture, c'est de ce maintien d'une critique toujours vive du paradigme interprétatif qui, autant en art dramatique que dans l'enseignement et plus largement dans le champ littéraire, constitue l'exclusivité du rapport aux textes. Et de fait l'interprétation se sera montrée symptomatique d'un manque de réponse aux textes, maintenant l'illusion que des subjectivités sont à l'œuvre, alors qu'en réalité le positionnement n'offre tout au plus qu'un avis subjectiviste sur le texte. Au contraire, la proposition réénonciative aura su apporter de véritables réponses aux textes en ce qu'elle est une activité purement relationnelle qui se réalise de *je* en *je*.
- 41 Le principe de réénonciation a été engagé dans des expériences didactiques avec les littératures. Il s'agit là d'une orientation décisive qu'il nous semble nécessaire de prendre et qui constitue un levier indispensable pour que les œuvres redeviennent des mises en œuvre des sujets dans leurs lectures et écritures comme autant d'écoutes des littératures. Le regard posé sur ces ateliers de littérature(s) tente une critique des modes de faire avec les littératures en situation didactique. Mais il faut considérer ces ateliers moins comme approche méthodologique que comme des expériences toujours à recommencer car il faut toujours historiciser ces expériences : c'est un positionnement éthique. Alors, penser que ces ateliers demeurent expérience, au sens de Dewey, pour tenir loin la menace de la circonscription méthodologique, c'est mettre de l'éthique et de l'anthropologique en didactique, au sens où, il faut sans cesse poser un nouveau regard, toujours à historiciser, et sans cesse réécouter les sujets de ces ateliers. Cela implique également de refuser

d'élaborer une typologie des apprentis. Les regarder et les écouter avec le souci du poème qu'ils portent dans leur voix. Les entendre en réénonciations. Et ne pas modéliser ni nos lectures, ni les leurs. Tels sont donc les mouvements de notre pensée sur et avec nos expériences en ateliers de littérature(s)

BIBLIOGRAPHIE

- Baroni, Raphaël, *La Tension narrative*, Paris, Seuil, 2007.
- Barthes, Roland, *Œuvres complètes*, Paris, Seuil, 1977.
- Bemporad, Chiara, « Le cadre et la littérature. Proposition d'une articulation possible » 11^e *Rencontres Des Chercheurs Des Didactiques Des Littératures*, Genève, Mars 2010 [en Ligne]. http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Bemporad%202010.pdf
- Brouillard, Anne, *Petites Histoires étranges*, Paris, Syros jeunesse, 1999.
- Brouillard, Anne, *Trois Chats*, Paris, Edition du Sorbier, 1990.
- Brunel, Magali, « Le sujet lecteur dans la classe : éléments pour un état des lieux des pratiques dans le secondaire » *Recherches & Travaux*, n° 83, 2013, p. 117-27.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (2001). Paris : Conseil de l'Europe-Didier.
- Citton, Yves, *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, Paris, Editions Amsterdam.
- Denizot, Nathalie, *La Scolarisation des genres littéraires : 1802-2010*, Bruxelles, Belgique, 2013.
- Dewey, John, *L'art comme expérience*, Paris, Gallimard, 2010.
- European Union Law, *Recommandation 2006/962/CE du parlement européen et du conseil, du 18 décembre 2006, sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=URISERV:c11090>
- Guilloppe, Antoine, *Loup noir*, Paris, Les Albums Casterman, 2004.
- Lee, Suzy, *Miroir, Miroir*, Arles, Le Rouergue, 2009.
- Lionni, Léo, *Petit-bleu et Petit-jaune*, Paris, Ecole des Loisirs, 1970.
- Marghescu, Mircea, « La Question de La Littérarité Aujourd'hui », *Interférences* n°6, 2012. <http://interferences.revues.org/108>
- Mari, Iéla, *Les Aventures d'une petite bulle rouge*, Paris, L'Ecole des Loisirs, 1968.
- Martin, Marie-Claire et Serge, *Quelle littérature pour la jeunesse ?*, Paris, Klincksieck, 2009.
- Martin, Serge, *Poétique de la voix en littérature jeunesse*, Paris, L'Harmattan, 2014.
- Martin, Serge, *Voix et relation. Une poétique de l'art littéraire où tout se rattache*, Taulignan, Marie Delarbre éd., 2017.
- Meschonnic, Henri, *Critique du rythme. Anthropologie historique du langage*, Lagrasse, Verdier, 1982.

Ministère de l'Éducation Nationale, « Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire ». Bulletin officiel spécial n°9, 2010. <http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>

Ministerio de Educación, Cultura y deporte, « currículo básico de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato ». *Boletín Oficial del Estado*, 2015. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

Mourey, Jo, « La lecture d'albums : l'iconotexte et l'imprévisible motivé », *Les Actes de Lecture*, n° 105, 2009, p. 41-44.

Nieres-Chevrel, Isabelle, « Narrateur visuel et narrateur verbal dans l'album pour enfants », *La Revue des livres pour enfants*, n° 214, 2005.

Nieres-Chevrel, Isabelle, *Introduction à la littérature de jeunesse*, Paris, Didier Jeunesse, 2009.

Nieres-Chevrel, Isabelle, Perrot, Jean, *Dictionnaire du livre de jeunesse*, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie, 2013.

Noël, Bernard, *Comédie intime, Œuvres IV*, Paris, P.O.L., 2015.

Noël, Bernard, *Journal du regard*, Paris, P.O.L., 1988.

OCDE, Cadre d'évaluation et d'analyse du cycle PISA 2012, Compétences en mathématiques, en Compréhension de l'écrit, en Sciences, en Résolution de problèmes et en Matières financières, [https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Cadre %20d %27évaluation %20PISA %202012 %20e-book_FR.pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Cadre%20d%27évaluation%20PISA%202012%20e-book_FR.pdf). [En ligne] : Consulté le 10/09/2019.

Puren, Christian, « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social », *Association Des Professeurs de Langues Vivantes*, Octobre 2006. <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389>

Van Der Linden, Sophie, *Lire l'album*, Le Puy-en-Velay, Atelier du poisson soluble, 2006.

Wiesner, David, *Le Monde englouti*, Paris, Circonflexe, 2006.

Zask, Joëlle, « Situation ou contexte ? Une relecture de Dewey », *Revue internationale de philosophie*, n° 245, 2008, p. 313-328.

NOTES

1. Sur ces deux notions, situation et contexte, voir Joëlle Zask, « Situation ou contexte ? Une relecture de Dewey », *Revue internationale de philosophie*, n° 245, 2008, p. 313-328.
2. Arlette Farge, *Essai pour une histoire des voix au dix-huitième siècle*, Paris, Bayard, coll. « Histoire », 2009 ; Philippe Artières, *Au Fond*, Seuil, 2016 ; Michèle Riot-Sarcey, *Le Procès de la liberté. Une histoire souterraine du XIX^e siècle*, Paris, La Découverte, 2016 ; Michèle Zancarini-Fournel, *Des Luttes et des rêves. Une histoire populaire de la France de 1685 à 1995*, Paris, La Découverte/Zone, 2017 ; Dolf Oehler, *Juin 1848. Le spleen contre l'oubli* (1996), Paris, La Découverte, 2017 (nouvelle édition revue et augmentée).
3. Voir Gilles Sioufi, « Du sentiment de la langue aux arts du langage », *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2007/3 (n° 147), p. 265-276.
4. John Dewey, *L'Art comme expérience*, Paris, Gallimard, coll. « Folio Essais », p. 57.
5. A propos de cet ouvrage, Marie-Claire et Serge Martin mentionnent également qu'« on a pu dire que l'original n'avait pas de texte » (*Quelle littérature pour la jeunesse ?*, Paris, Klincksieck, 2009, p. 56).

RÉSUMÉS

Penser l'extension du domaine de la littérature demande d'observer ce que nous font les œuvres et ce que nous en faisons. Tant par la réflexion générale que par quelques observations pratiques, cette contribution cherche à rendre compte d'une telle interaction pour en mesurer les enjeux tant théoriques que pratiques aussi bien du côté de l'enseignement que de la recherche.

Thinking about the extension of the field of literature requires us to observe what the works do to us and what we do with them. Through both general reflection and some practical observations, this contribution seeks to account for such an interaction in order to measure both theoretical and practical issues, both in terms of teaching and research.

INDEX

Mots-clés : réénonciation, faire littérature, voix, expérience, atelier

Keywords : reenunciacion, to make literature, voice, experience, workshop

AUTEURS

SERGE MARTIN

Serge Martin est professeur émérite en littérature contemporaine de langue française à la Sorbonne Nouvelle, Paris 3 ; il est rattaché au DILTEC (EA 2288) et associé à THALIM (UMR 7172). Ses recherches portent sur la voix en poétique et en didactique. Ses derniers ouvrages parus sont *Poétique de la voix en littérature de jeunesse Le racontage de la maternelle à l'université* (L'Harmattan, 2015), *Voix et relation Une poétique de l'art littéraire où tout se rattache* (Marie Delarbre éd., 2017), *Ghèrasim Luca, une voix inflammable* (Tarabuste, 2018) et *L'Impératif de la voix de Paul Éluard à Jacques Ancet* (Garnier Classiques, 2019). Il a dirigé plusieurs dossiers de la revue Europe consacrés à Henri Meschonnic, Ghèrasim Luca et James Sacré. Il est écrivain sous le nom de Serge Ritman (dernier livre paru : *Ta Résonance, ma retenue*, Tarabuste, 2017).

CARLA CAMPOS CASCALES

Doctorante à la Sorbonne nouvelle Paris 3

CHARLOTTE GUENNOG

Doctorante à la Sorbonne nouvelle Paris 3

VALÉRIE DUCROT

Professeur ESPE Auxerre et doctorante à la Sorbonne nouvelle Paris 3

ALEXIS HUBERT

Professeur dans le secondaire