

# La littérature au corps : pour une approche sensible des textes rhétoriques

*Literature in the Body : for a Sensitive Approach to Rhetorical Texts*

**Marion Mas**, Université Lyon 1 (INSPÉ) – IHRIM (UMR 5317)

Quel est le rôle du sensible dans l'enseignement de l'éloquence ? L'hypothèse est que le contact avec les textes rhétoriques par le corps et par la voix ouvrirait à une relation personnelle et émotionnelle aux textes et susciterait une attention particulière à leur dimension oratoire, autorisant quelque chose de l'ordre de l'expérience esthétique. La possibilité de se faire traverser par un texte permettrait alors de mieux saisir, dans tous les sens du terme, le mouvement d'une pensée dans son développement et dans sa forme particulière, de « tenir par le corps » une pensée dans son déploiement intégral.

Mots-clés : enseignement, éloquence, pensée, sensible, corps et voix

This article focuses on the role of sensibility in the teaching of eloquence. The hypothesis is that contact with rhetorical texts through body and voice would open up a personal and emotional relationship with the texts and would lead to a special attention to their oratorical scope, in the order of an aesthetic experience. The opportunity of being crossed by a text would then allow to seize better the movement of a thought as developing and in its particular form, to « hold by the body » a thinking in its deployment.

Keywords : teaching, eloquence, thinking, sensibility, body and voice

Les concours d'éloquence, très en vogue actuellement, entraînent une revalorisation de l'*actio* dans l'approche des textes argumentatifs. Cette revalorisation ancre l'enseignement de l'éloquence dans le sensible à plusieurs égards. Parce que le pathos s'adresse aux émotions des auditeurs, parce que l'éloquence s'appuie sur « le corps de la langue » – le souffle, le rythme, et l'on pourrait ajouter, les images – le corps offre la possibilité d'*éprouver* le texte. L'enseignement de l'éloquence pourrait donc tirer profit des travaux récents sur l'oralisation poétique (Brillant Rannou et al., 2018). Dans cette perspective, le contact avec les textes rhétoriques par le corps et par la voix ouvrirait à une relation personnelle et émotionnelle aux textes et susciterait une attention particulière à leur dimension oratoire, autorisant quelque chose de l'ordre de l'expérience esthétique, à tout le moins, d'une déprise paradoxale par rapport au sens. Paradoxale, car ce moment de déprise, laissant la possibilité de se faire traverser par un texte, permettrait de mieux saisir, dans tous les sens du terme, le mouvement d'une pensée dans son développement et dans sa forme particulière, de « tenir par le corps » une pensée dans son déploiement intégral.

L'enjeu n'est pas seulement didactique, mais éthique. En effet, dans la perspective de la philosophie néo-aristotélicienne de M. Nussbaum, la connaissance morale dépend des émotions autant que de l'intellect. Il y a une rationalité des affects, dans le sens où les émotions sont



intentionnelles (elles se manifestent à propos de quelque chose) et où elles sont liées à des savoirs de croyances (des valeurs). Elles constituent donc des manières de percevoir et d'interpréter les situations (Nussbaum, 2010, 2011, 2015). La perspective de D. Le Breton n'est pas très éloignée. Pour l'anthropologue, « le corps est un filtre sémantique » (Le Breton, 2006 : 19). Nos perceptions sensorielles sont inscrites dans des systèmes de valeurs et sont enchevêtrées de significations. Suivant ces deux approches, perceptions et émotions sont à la fois éminemment subjectives et éminemment sociales et constituent, en elles-mêmes, des interprétations et des jugements de valeur. Or, ces interprétations et ces jugements ne sont pas figés : ils peuvent se modifier et s'affiner grâce à la discussion avec les autres et grâce à l'élargissement du champ de l'expérience, constituée, entre autres, par la littérature. En outre, en situation de débat, la discussion peut permettre de mettre au jour les cadres interprétatifs qui orientent les émotions et les perceptions et de les interroger. Ce retour réflexif constitue une étape décisive dans la formation du lecteur-scripteur.

Ainsi, approcher les textes rhétoriques par les sens et par l'expérience, favoriser une entrée par la chair du texte, pourrait faciliter l'appropriation personnelle de textes à forte composante axiologique, parfois lointains, « dont la finalité est d'agir dans l'espace social et politique » (Vibert, 2008). Surtout, il s'agirait par-là de prendre conscience, par l'expérience, de la relation entre pensée construite, conviction, imagination et langue en établissant un lien intime avec la pensée en action pour y « frotter et limer sa [propre] cervelle » (Montaigne, 2001 : 235). Un tel programme permettrait de renouveler l'enseignement de l'argumentation en sortant de l'ornière techniciste pointée de longue date (Vibert, 2008), et en ne limitant pas l'enseignement de l'éloquence à la saisie des enjeux sociaux de la parole, objectif qui lui est généralement assigné. La validité et les limites de ces hypothèses seront examinées à partir d'observations effectuées dans des classes de seconde ayant reçu un enseignement de l'éloquence, en interrogeant les propositions d'oralisation à l'œuvre, et la place et les effets de l'expérience esthétique dans la relation à la *pensée* déployée par le texte.

Les postulats de départ seront évalués à partir de trois ensembles de critères. Le premier ensemble concerne l'appropriation personnelle des textes, qu'il s'agisse de textes de littérature ou de textes écrits par les élèves. Je considérerai que la capacité à *faire l'essai* de dispositifs de mises en voix et en espace, que l'expression par les élèves de liens avec leur vécu, et que la production de ce que G. Langlade appelle « concrétisations imageantes » et sonores (c'est-à-dire les figurations mentales par lesquelles le lecteur/auditeur complète l'œuvre) en constituent des marqueurs. Le second ensemble concerne l'expérience esthétique. Quoique difficilement saisissable, je considérerai que, d'une part, la qualité d'écoute, et d'autre part, la création d'un espace relationnel par le corps et par la voix impliquant altérité et adresse (Le Goff, 2018 : 156) en sont des signes. Le dernier ensemble concerne l'engagement éthique, dont les indicateurs peuvent être : les prises de position des élèves par rapport à des valeurs portées par le texte, les prises de position perceptibles dans les mises en voix des textes (indignation, colère, ironie...), les discussions à propos de valeurs mises en jeu dans et par les textes, les discussions à propos de perceptions ou d'émotions rapportées à des univers de valeurs, et la mise en jeu des corps dans l'espace, lors des mises en voix.

Les données sont issues, d'une part, de l'observation, pendant un trimestre, d'un projet « éloquence et poésie » mené dans une classe de seconde d'un lycée de Lyon, dont toutes les

séances ont été enregistrées ; et d'autre part de deux entretiens avec deux enseignants ayant participé au concours d'éloquence « Ô parleurs » organisé par le théâtre des Célestins de Lyon. Le projet « éloquence et poésie » avait pour objectif de faire écrire et mettre en voix par les élèves un discours sur un sujet qui leur tenait à cœur, en s'appuyant sur les acquis construits lors de quatre séances d'atelier avec un poète intervenant, Mohammed El Amaraoui. Pour le projet « Ô parleurs », les classes participantes devaient élire un champion qui intégrait une équipe mixte composée d'élèves issus de plusieurs lycées participants (ruraux, professionnels et de centre-ville), et, avec son équipe, composer un discours sur un sujet imposé, pour participer à une joute *pro et contra* sur la scène du théâtre des Célestins. Chacun des orateurs représentant son lycée a été élu à l'issue d'un travail au long cours mené en classe entière pour lequel les élèves ont bénéficié de l'intervention d'un avocat et de deux séances de travail avec des comédiens professionnels.

### **Projet éloquence et poésie : oralisation du texte rhétorique**

N. Brillant Rannou a bien mis en évidence la distinction à opérer entre oralité reçue et oralité émise : la co-présence ou non des corps et des voix de l'auteur, de l'énonciateur et du ou des récepteurs modifient le cadre et les effets de la réception et, potentiellement, de l'investissement de l'auditeur ou de l'énonciateur (Brillant Rannou, 2018 : 205-227).

Je m'attacherai ici à un moment représentatif d'oralité émise, la préparation à la mise en voix d'un extrait du discours de V. Hugo à l'Assemblée du 30 juin 1850 sur les *caves de Lille*, pour me demander dans quelle mesure il engage une appropriation, qui serait expérience de pensée, et la dimension éthique de la lecture. Il faut préciser que le début de la séquence a été consacré au visionnage d'*À voix haute* et à l'étude du discours du finaliste, et que les engagements et le rôle politique de V. Hugo à l'Assemblée ont été présentés aux élèves. Dans cette séance, la mise en voix était didactisée par la consigne suivante : « Préparer une mise en voix qui « fasse passer » vos impressions sur le texte », assortie de quatre amorces visant à susciter les affects du lecteur et à lui faire spécifier un projet de lecture : « En lisant ce texte, dans ma tête, je vois... », « En lisant ce texte, ce que j'entends, c'est surtout... », « En lisant ce texte, je ressens... », « En lisant ce texte, j'ai envie de... ». Les notes prises par les élèves<sup>1</sup> utilisent un vocabulaire abstrait et expriment des concrétisations imageantes et sonores centrées sur *l'ethos* perçu et reconstruit essentiellement à partir d'éléments contextuels. Les remarques des élèves attestent la reconnaissance d'éléments pathétiques et d'un engagement éthique, mais dans l'identification à une position auctoriale à propos d'un thème par lequel ils se sentent concernés. Le texte ne semble pas les toucher directement. C'est une posture qui les touche. Rien n'apparaît, en revanche, de l'ordre de l'empathie pour les personnages ou les situations mis en scène. L'émotion liée à la narration et aux images rhétoriques semble inopérante. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cela : l'insuffisance de la contextualisation, sans doute, mais surtout, la consigne donnée. En effet, celle-ci présuppose que la lecture rend compte d'une interprétation déjà-là, à « faire passer ». Elle constitue une médiation qui empêche l'expérimentation de la relation syntaxe/souffle/pensée. De plus, l'amorce « j'ai envie de » oriente la réception du texte vers la perception de son intention rhétorique. De là, peut-être, la polarisation sur la figure d'auteur,

---

<sup>1</sup> Voir annexe.

manifestant aussi qu'une « subjectivité très immédiate est à l'œuvre » (Massol, 2007 : 139). Si l'oralisation semble effectivement réduire la distance avec un texte lointain pour les élèves, la consigne donnée fige la relation au texte. Elle empêche de le déployer dans sa corporéité : ce travail ne suscite pas d'essais de mises en bouche ni en rythme inattendus. Loin de développer les virtualités du texte et la possibilité pour les élèves de se frotter à une pensée forte, le dispositif proposé réduit le discours à sa rhétorique de l'indignation. Tout se passe donc comme si, pour l'enseignant, le genre rhétorique surdéterminait le rapport au texte.

### **Projet éloquence et poésie : oralisation du texte poétique**

De fait, si certains moments de mise en voix ont été vécus comme des expériences esthétiques, c'est avec le texte poétique. C'est le cas, notamment, d'une séance d'atelier avec le poète Mohamed El Amraoui. Cette séance a lieu au CDI. Les élèves, debout, sont placés en cercle. Le poète est parmi eux. On le sait, le placement des corps dans l'espace modifie la « scène » sur laquelle se produisent et se reçoivent les textes : il établit un espace matériel plus ou moins vaste, définit un certain type d'interactions avec les auditeurs (le rapport n'est pas le même si l'orateur se trouve seul face à un auditoire ou au milieu d'un cercle), et crée un autre rapport à soi. D'après les séances observées, la mise en action des corps joue un rôle central dans l'engagement des élèves comme sujets, porteurs d'une parole singulière à partager.

Pour démarrer, trois élèves sont invités à lire différemment l'un de ses poèmes, « Sur moi » (El Amraoui, 2006), avant que Mohammed El Amraoui n'en prenne lui-même la lecture en charge. Bien que le texte construise une figure d'auteur prenant position sur une question d'actualité, chacune des oralisations propose une lecture différente de ce poème-cri qui jongle lui-même avec la polysémie des termes « papier, cri, écrire » et la paronymie des verbes « être » et « naître ». La qualité des mises en voix, qui jouent sur les coupes et le souffle du texte, l'attention des élèves et le silence palpable signalent qu'advient quelque chose de l'ordre de l'expérience esthétique.

L'intensité émotionnelle de cette séance tient sans doute à la fois au dispositif mis en place, propice à l'écoute, et à la présence du poète. La multiplication des propositions interprétatives, quant à elle, sans doute favorisée par ce cadre, peut également tenir aux représentations scolaires du genre poétique, qui allège l'emprise du sens. Cet exemple soulignerait, *a contrario*, celles qui pèsent sur le genre rhétorique. À propos de l'enseignement de l'argumentation, A. Vibert notait la difficulté de l'institution scolaire à se défaire de l'idée fausse que le *logos* s'oppose au *pathos* (Vibert, 2008). Il ne semblerait pas moins difficile, à l'école, de prendre en charge la dimension esthétique du texte rhétorique, non comme simple ornement ou comme « effet », mais comme constitutive d'une pensée singulière inscrite dans du *commun*.

### **Projet « Ô paroleurs » : le rôle des affects**

D'après les entretiens menés avec les enseignants dont les classes ont participé au concours d'éloquence des Célestins, l'écoute de grands discours<sup>2</sup> enregistrés n'a pas suscité d'émotion

---

<sup>2</sup> Le discours de V. Hugo du 9 juillet 1849 à l'Assemblée nationale, « Détruire la misère », le discours de Kennedy du 12 septembre 1962, « We choose to go to the moon », et le discours de Malala (Youzafzai) à l'ONU, le 12 juillet 2013.

particulière chez les élèves. En revanche, le premier essai de mise en voix, par les élèves, de leurs propres discours est très intense : ils découvrent avec ravissement qu'ils peuvent eux-mêmes émouvoir leurs camarades, à propos de sujets qui leur importent. Certes, la dimension affective et l'identification éthique jouent bien plus que la dimension esthétique dans ces réactions. Néanmoins, à la suite de cette séance, les élèves du lycée B se mettent spontanément à retravailler leurs textes en faisant des essais d'oralisation pour se demander si « ça sonne bien » et en portant une attention particulière au rythme. C'est aussi lors de ce moment de retour à l'écriture que les élèves tissent le lien entre tout ce qui a été étudié auparavant : argumentation et composition des discours, mais aussi, travail avec les comédiens. L'enseignant du lycée B insiste également sur le rôle moteur joué par les exercices théâtraux dans l'affirmation des élèves comme auteurs d'une parole et dans le déclenchement de la prise de parole à l'écrit. L'expérience de la mise en voix, reçue et émise, semble donc avoir fonctionné comme un catalyseur puissant : comme un moment fort de structuration des apprentissages et comme un moment où quelque chose change dans la nature de l'attention portée aux textes par les élèves.

Ainsi, un peu plus tard dans l'année, à l'occasion de l'étude de *Bérénice*, les élèves du lycée B mobilisent spontanément les outils rhétoriques pour analyser le monologue de Titus dans l'acte IV, ils se montrent particulièrement sensibles aux effets de rythme, à l'utilisation de certains procédés (anaphores, rythmes ternaires, épanorthoses), à la construction du discours et aux enjeux propres à la question du « comment dire ». Pour autant, cette écoute du texte est exclusivement gouvernée par l'oreille rhétorique. Si le repérage de procédés sert une lecture du texte comme totalité et comme stratégie d'ensemble, c'est aussi, précisément, comme stratégie et comme stratégie *manipulatrice* qu'il est interprété. Ce constat invite à se montrer particulièrement vigilant sur les modèles implicites de l'éloquence que l'on construit avec les élèves lorsqu'on l'enseigne. Il invite également à se demander si le format du concours est vraiment adéquat pour un tel enseignement.

À l'issue de ces observations, il semble possible d'affirmer que l'approche des textes rhétoriques par le corps et par la voix facilite la rencontre des élèves avec des textes lointains. Cependant, par rapport aux hypothèses de départ, le bilan reste assez limité. Plusieurs explications peuvent être avancées. Il y aurait, tout d'abord, les représentations enseignantes de l'éloquence (sans doute en raison d'une définition réductrice de l'argumentation dans les programmes de 2008, et faute d'une définition claire dans les programmes actuels) : dans les séances observées, l'approche du texte rhétorique présuppose son univocité, accorde le primat au *logos* et tend à associer le *pathos*, tantôt à un effet d'amplification des arguments logiques, tantôt à la seule catégorie de l'indignation (qui mériterait d'être interrogée), tantôt à un soupçon de manipulation. Les discours étudiés en sortent appauvris. Si les textes relevant du genre rhétorique ne se caractérisent pas par leur ambivalence, ils ne sont pourtant ni dépourvus d'épaisseur sémantique, ni monolithiques. Une seconde explication tiendrait à la difficulté, pour les élèves, à verbaliser leurs sensations, leurs perceptions et leurs émotions à l'issue des travaux d'oralisation, et à une difficulté, pour les enseignants, à susciter ce type de remarques par rapport à un texte rhétorique. Les retours au texte ont, de fait, très souvent, rapidement été orientés vers des repérages de procédés stylistiques et de stratégies rhétoriques. La troisième explication serait liée aux représentations, pour les élèves cette fois, induites par l'enseignement de l'éloquence. Si l'un des bénéfices de l'approche sensible est qu'elle permet d'aborder le discours comme une totalité

(Vibert, 2008), les entretiens menés avec les deux enseignants soulignent cependant que pour les élèves, l'éloquence se voit associée à un ensemble de techniques et à une pratique de la manipulation.

Ces quelques remarques soulignent les difficultés à aborder les discours dans leurs dimensions oratoire et esthétique. Passer par le corps et la voix n'y suffit pas. Mais ces constats semblent également conforter l'idée qu'on gagnerait à placer l'attention esthétique et le processus d'interprétation au centre de l'enseignement de l'éloquence : non pour se dédouaner de la réflexion sur les enjeux politiques ou axiologiques des textes, mais au contraire, pour mieux y réfléchir. Deux voies au moins s'offriraient alors à l'enseignant. La première, qui se situe du côté de la production, est celle que nous proposons au début de cet article (et qui reste en définitive à explorer), consistant à éprouver, à expérimenter par le souffle et dans sa durée le mouvement d'une pensée en action. La seconde se situe du côté de la réception. Plutôt que de commencer par se demander quels moyens un discours met en œuvre pour convaincre, on gagnerait, en suivant les propositions d'Y. Citton, à propos des controverses scientifiques, à approcher les textes oratoires par le débat interprétatif littéraire – les lectures créatives pouvant en constituer l'appui. Il s'agirait par-là d'ouvrir l'éloquence à d'autres imaginaires que celui de la battle ou de la manipulation. Selon Y. Citton, il y a, en effet, « d'autres formes de rationalité » à tirer des textes argumentatifs et polémiques « dès lors qu'on les considère à la lumière d'une sensibilité littéraire » (Citton, 2013 : 53). On peut y chercher « des argumentations virtuelles, des rationalités émergentes qui ne demandent, pour devenir perceptibles, qu'un effort pour essayer d'apprendre le jeu de l'autre » (Citton, 2013 : 53), c'est-à-dire pour élargir ses cadres de pensée.

## Bibliographie

- BRILANT-RANNOU, N., BOUTEVIN, C. et PLISSONNEAU, G. (2018). *À l'écoute des poèmes : enseigner des lectures créatives*. Bruxelles : Peter Lang.
- BRILANT-RANNOU, N., GARCIA, V. et BERTHET, C. (2018). « De la voix du poème au corps du lecteur. Les vidéos de poètes et les mises en voix permettent-elles de faire vivre et comprendre l'oralité poétique ? », in N. Brillant-Rannou, C. Boutevin, G. Plissonneau. (éds.). *À l'écoute des poèmes : enseigner des lectures créatives*(205-227). Bruxelles : Peter Lang.
- CITTON, Y. (2013). *Pour une interprétation littéraire des controverses scientifiques*. Versailles : Quae.
- EL AMRAOUI, M. (2006). *De ce côté-ci et alentour*. Chaillé-sous-les-Ormaux : Le dé bleu.
- LE BRETON, D. (2006). La conjugaison des sens : Essai. *Anthropologie et Sociétés*, 30, 3, 19–28.
- LE GOFF, F. (2018). « "Poésie en voix" et immersion lyrique : présence du poème », in N. Brillant-Rannou, C. Boutevin, G. et Plissonneau. (éds.). *À l'écoute des poèmes : enseigner des lectures créatives*(154-165). Bruxelles : Peter Lang.
- MASSOL, J.-F. (2007). « La littérature d'idées au temps de l'argumentation : quelle lecture pour l'apprenti philosophe et le futur citoyen ? », in I. Poulin et J. Roger (éds.). *Le lecteur engagé. Critique, enseignement, politique*, (136-146). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- MONTAIGNE, M. ([1595] 2001). *Les Essais*, livre I, XXVI, « De l'institution des enfants ». Paris : LGF, « La Pochothèque ».
- NUSSBAUM, M. (2010). *La Connaissance de l'amour*. Paris : Cerf.
- NUSSBAUM, M. (2011). [2010]. *Les Émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI<sup>e</sup> siècle ?* Paris : Flammarion.
- NUSSBAUM, M. (2015). [1995]. *L'Art d'être juste*. Paris : Flammarion.

VIBERT, A. (2008). « Écriture d'invention et argumentation ». *Recherches et Travaux*, 73, 35-87.

## Annexe

Fiche distribuée aux élèves et complétée ici par le recueil d'un échantillon de notes des élèves.

Consigne donnée : Préparer une mise en voix qui « fasse passer » vos impressions sur le texte.

En lisant ce texte, dans ma tête, je vois...

En lisant ce texte, ce que j'entends, c'est surtout...

En lisant ce texte, je ressens...

En lisant ce texte, j'ai envie de....

« le besoin de changer les choses »

« Victor Hugo sur une estrade surmontant une grande foule à Paris buvant ses paroles, l'acclamant haut et fort »

« une vie déplorable »

« des gens souffrir »

« des misérables »

« la misère sociale »

« l'injustice, le mépris dans le monde »

« la souffrance »/ « des gens souffrir »/ « des cris » / « leurs cris [aux misérables], la tristesse, des pleurs »

« Une foule de monde applaudissant et criant »

« Un homme devant un pupitre. Devant lui, une grande foule qui l'écoute. Cet homme est debout sur une scène dans une très grande salle pas très éclairée »

« le dégoût, l'égoïsme des hommes »

« de l'empathie »

« de la pitié »

« de l'espoir »

« de la tristesse »

« de l'injustice, de la tristesse »

« d'aider »

« d'agir pour voir partir cette misère. »

« de détruire la misère »

« de m'exprimer »

« de m'engager auprès de Victor Hugo »