



**HAL**  
open science

## Quand dire c'est écouter

Serge Martin

► **To cite this version:**

| Serge Martin. Quand dire c'est écouter. 2005. hal-00147734

**HAL Id: hal-00147734**

**<https://hal.science/hal-00147734>**

Preprint submitted on 21 May 2007

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Serge Martin**  
***Quand dire c'est écouter***

[...]  
UN : *Quoi, quoi... Il n'était pas sourd, Beethoven ?*  
DEUX : *Si.*  
UN : *Alors ?*  
DEUX : *Mais c'est pas ça qui l'empêchait d'écrire.*  
UN : *Justement ! C'est ça, qui est extraordinaire !*  
DEUX : *Extraordinaire ! Mais mon pauvre ami, moi qui vous parle, quand il faut que j'écrive, vous savez ce que je fais ?*  
UN : *Non.*  
DEUX : *Je me bouche les oreilles. Pour ne pas entendre les autos – le raffut qu'ils font dans la rue. Avec de la cire, je me les bouche.*  
UN : *Les oreilles ?*  
DEUX : *Les oreilles.*  
UN : *Eh bien ça prouve que vous n'êtes pas Beethoven, voilà tout.*  
DEUX : *Moi ?*  
UN : *Mais oui, vous, parfaitement. Ne faites pas la bête.*  
Roland Dubillard, *Les Diablogues et autres inventions à deux voix*, L'Arbalète / Gallimard, 1975.

**1. Vers une autre attention au dire**

*peut-être qu'on arrive 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*  
Henri Meschonnic, *Nous le passage*, Verdier, 1990.

Qu'est-ce que dire<sup>1</sup> ? Si dire est certainement à penser avec parler, on ne peut confondre les deux sachant bien que la conceptualisation de la parole est souvent proche du dire. Quoiqu'il en soit, dire ne peut être confondu avec une diction réduite à une oralisation expressive des textes ou à une rhétorique de la diction des textes voire à une sémiotique-esthétique des dictions... qui soit arriment le dire au dit, soit sortent le dire du langage pour les psychologismes ou les sociologismes de service.

Il y a dans l'interaction du dire au parler un rapport qui est analogiquement le même que du dire au lire et à l'écrire, par quoi la trilogie qui fonde une didactique du langage à l'école est bien celle du parler-lire-écrire mais dont le dire constituerait le levier fondamental et transversal si ce n'est transformateur et intégrateur. C'est que dire est au fond le mode premier de toute subjectivation à l'œuvre dans le parler, le lire et l'écrire et que penser le dire continûment dans ces trois domaines d'activités langagières c'est, pour le moins, poser le dire comme le vecteur de la

---

<sup>1</sup> Pour des approches moins théoriques, je renvoie à « La rime et la vie pour trouver sa voix », *Lecture Jeune* n° 115 (« De la poésie au slam »), septembre 2005. Je me permets de rappeler les deux ouvrages réalisés avec Marie-Claire Martin, *Les Poésies, l'école* (PUF, 1997) et *Les Poèmes à l'école* (Bertrand-Lacoste, 1997) ; ce dernier offre quelques photographies de poètes contemporains en lecture...

subjectivation dans et par le langage, c'est poser le primat de la voix dans le langage et du langage dans la voix. Ce qui est mettre le dire dans une conceptualisation qui est bien loin d'en faire un appendice, un supplément voire même un compartiment des apprentissages, des activités langagières et même des activités artistiques. Le dire est au cœur de la subjectivation dans et par le langage parce que l'attention au dire est l'attention au rythme, à la relation, au sujet dans et par la voix. Ce qui n'est pas sans rappeler ce que W. von Humboldt signalait il y a longtemps : « la véritable individualité réside dans la seule effectuation du sujet parlant<sup>2</sup> ».

Dire va avec parler, lire et écrire seulement si on ne le sépare pas de ces activités langagières ! Or la séparation semblerait souvent naturelle et donc naturalisée puisque dire consisterait didactiquement à porter un texte à l'oral. Il faudrait bien entendu observer les attendus et les conséquences de cette discontinuité : le dire définitivement exclu de l'écrire voire du lire et du parler ; le dire, donc, consigné à une traduction/interprétation fidèle du *dit* de l'écrire, à sa bonne expression pour le lire et le parler. Bref, une activité qui viendrait confirmer/infirmier mais jamais inventer, créer l'œuvre, le sujet de l'œuvre, le sujet à l'œuvre. Une activité toujours postérieure à l'œuvre, à son activité en tant qu'œuvre qui met la voix sur l'œuvre et non dans l'œuvre<sup>3</sup>. Cette conception est une représentation des activités langagières, qu'elles soient artistiques, scolaires ou autres, qui met le dire après le parler, le lire et l'écrire et non en leur cœur comme activité relationnelle et donc transsubjective dans et par le langage.

Contre cette naturalisation de la réduction du dire à l'expression/interprétation, il faudrait toujours rappeler qu'il s'agit d'une conception du dire arrimée à des conceptions du langage et donc du sujet et de la relation, qui soumettent le dire à des instances herméneutiques-sémiotiques, lesquelles lui enlèvent sa force et son intempestivité pour l'asservir au sens et au signe, qui renvoient le dire hors langage dans les individualismes ou les collectivismes rhétoriques pour ne pas dire comportementaux, lesquels empêchent toutes les subjectivations à l'œuvre de faire œuvre<sup>4</sup> en renforçant les séparations du poétique, de l'éthique et du politique. Ce travail critique permettrait alors d'engager une écoute du dire tout autre. Dire deviendrait alors la possibilité de faire du sujet avec du sujet, et autant de sujet(s) qu'il y a de sujet(s). Par quoi, dire est au cœur des stratégies de la relation contre toutes celles qui veulent les rapporter à la communication qu'elle soit prosaïque (objets du culturel condamnés à la circulation/consommation des signes) ou sacralisée-sacralisante (sujets, au sens d'assujettis, d'une transcendance, d'un destin, d'une *epokhé*...).

Il y a d'abord à travailler à l'interaction des trois activités pour éviter leur séparation sous peine de réitérer les stratégies du discontinu qui conduisent poétiquement à privilégier le dit au dire, politiquement à séparer les individus en

---

<sup>2</sup> Cité par H. Meschonnic, *Le Signe et le poème*, Gallimard, 1975, p. 133.

<sup>3</sup> Je me permets de renvoyer au numéro 150 de la revue *Le Français aujourd'hui* consacré à « l'oralité de l'écriture », septembre 2005, Armand Colin.

<sup>4</sup> Voir « Faire œuvre avec les œuvres » dans *Le Français aujourd'hui* n° 149 (« la littérature de jeunesse : repères, enjeux, pratiques » ; juin 2005, Armand Colin.

créateurs (actifs) et publics (passifs), éthiquement à bloquer la relation transsubjective et à condamner le sujet de la relation à ses termes : objet de communication *versus* sujet expressif, interprétatif, culturel, etc<sup>5</sup>. Didactiquement et pédagogiquement, les stratégies du discontinu réitèrent toujours la dichotomie oral/écrit en excluant ainsi toute prise en compte de l'oralité qui est au principe du dire dans toutes les modalités du parler, du lire comme de l'écrire, de tout l'écrire et pas seulement du parlé dans l'écrit ; de plus, elles rendent impossibles l'écoute des processus de subjectivation autrement qu'à les réduire à des « sujets », « postures » ou « rôles » voire « figures » pris dans les rets des herméneutiques, des sémiotiques ou des rhétoriques qui posent toujours les termes avant la relation – c'est tout le sens des notions telles que « incorporation », « incarnation », « expression », « figuration » et autres retours sur affects dont on est maintenant coutumiers – et qui toujours ignorent la subjectivation dans et par le langage quand bien même elles disent qu'elles s'en préoccupent puisqu'elles désolidarisent la question du sujet de la question du langage. Le « retour du sujet » y est toujours un retour du subjectivisme sous ses deux formes bien connues : l'individualisme ou le collectivisme dans les mouvements de balancier des idéologies ou des scientismes qui rivalisent dans la sortie du langage afin de disculper de tout point de vue poétique, éthique et politique leur propre discours<sup>6</sup>.

Il y a ensuite à penser ce que le dire fait au parler, au lire et à l'écrire et inversement. Comment lire le dire l'emporte sur lire le dit, comment le dire est au principe de l'écrire, comment le parler ne s'entend vraiment que dans le dire et, enfin, comment dire est d'abord paradoxalement l'invention d'une écoute. Celle de la voix du parler, du lire et de l'écrire, voix pleine de voix – au pluriel et au singulier. Au pluriel parce qu'il s'agit bien d'y concevoir une pluralisation toujours à l'œuvre, une polyphonie qui jamais ne permet l'individuation comme identification, comme stase ; et au singulier parce que l'écoute de la voix est toujours une re-conceptualisation de la voix, une pensée de la voix dans et par chaque écoute qui perd son écoute si elle ne pense pas sa voix et perd sa voix si elle ne pense son écoute. Voix parce que le dire comme écoute transforme le parler, le lire et l'écrire en activité pleinement transsubjective : en poèmes-relations<sup>7</sup>.

En fin de compte, l'attention au dire comme écoute revient à laisser agir (à ne pas empêcher d'agir) toute la part d'inconnu, d'imprévu, d'insaisissable même, qui fait la force toujours active d'une œuvre dans et par un parler, un lire ou un écrire au cœur de la plus grande attention portée à l'activité du langage comme activité d'un sujet-relation. Nous sommes alors portés par l'œuvre plus que nous la portons : c'est elle qui nous fait parler, lire, écrire plus qu'on ne la parle, la lit, l'écrit. Par quoi, il n'y a pas de théories régionales de ces activités mais il y a toujours une poétique de l'œuvre, de chaque œuvre, qui les traverse quand dire les traverse. La

---

<sup>5</sup> Voir sur toutes ces questions nos analyses dans *L'Amour en fragments. Critique de la relation poétique* (Artois Presses Université, 2004) et *Langage et relation. Poétique de l'amour*, L'Harmattan, 2005.

<sup>6</sup> Sur toutes ces questions, on ne peut que partir de Henri Meschonnic, *Politique du rythme, politique du sujet*, Verdier, 1995.

<sup>7</sup> Il faudrait ici rappeler tout le travail de Ossip Mandelstam et en particulier son texte « L'interlocuteur ». Je me permets de renvoyer à *Langage et relation, op. cit.*, p. 295-296.

poétique n'est pas alors une prise sur les œuvres mais la condition critique que les œuvres nous prennent...

## ***2. Vers une autre écoute dans et par le dire***

*Je me souviens encore... comme si c'était hier... de la première fois où je t'ai entendu Lire... [...] c'était comme si c'était un électrochoc !...*

Bernard Heidsieck, « Ghérasim Luca » dans *Respirations et brèves rencontres*, Al Dante, 2001.

Pour que dire ne soit plus le parent pauvre de la trilogie didactique réduit à la portion congrue de l'oralisation ou de l'expression quand il faudrait en faire un moyen des plus fort et des plus efficace pour écouter le poème du langage on pourrait d'abord concevoir des rituels qu'il serait utile d'installer tout au long de la scolarité, dans des variantes bien évidemment adaptées, sachant bien que l'invention soit toujours au cœur de l'écoute des textes si les rituels permettent l'écoute :

1. lire sans préparation spéciale en faisant passer le texte dans les voix des participants et, à l'issue d'une lecture, discuter les erreurs de lecture non pour y lire une erreur du lecteur mais pour y lire une aspérité significative du texte : le réseau, certes aléatoire des erreurs, constituant un réseau des aspérités du texte et une entrée dans son rythme, en tout cas un travail de la relation<sup>8</sup> ;
2. enregistrer régulièrement des fragments de ses lecture puis les écouter pour entendre sa propre voix à distance : apparaît alors une autre voix qui est celle que le texte nous a faite et qui peut permettre alors de relancer le dire du texte<sup>9</sup> ;
3. écrire régulièrement dans les interstices du texte en donnant de la voix à ceux qui n'en ont pas (apparemment du moins) : ces écritures avec les œuvres ne visent aucunement à imiter, à prolonger ou à parodier... mais cherchent à augmenter l'écoute des voix dans et par le travail de l'écoute d'un dire qui vient comme résonner le dire de l'œuvre<sup>10</sup>.

Mais il s'agirait encore plus certainement d'engager une reconceptualisation didactique pour qu'on apprenne à parler/lire/écrire le dire autant sinon plus que le dit dans nos institutions scolaires. Parler/lire/écrire le dire demanderait simplement de considérer la parole, c'est-à-dire ce qui du sujet s'invente dans et par le langage. Après les travaux de Henri Meschonnic, il me semble que doivent vraiment être promues des activités d'observation-conceptualisation qui permettent de construire l'écoute de cette invention subjective, transsubjective, écoute qui

---

<sup>8</sup> Les remarques d'un Jean Renoir à ses acteurs sont d'une pertinence qui ici inspire : aucune préparation mais beaucoup de temps pour que le texte (vous) prenne et, s'agissant du cinéma, « prenne » corps : mouvements, lumières autant que paroles et silences et gestes dans la voix.

<sup>9</sup> Les élèves ont des cahiers, des classeurs et malheureusement, ils n'ont pas d'archives sonores... alors qu'il est très facile de les réaliser puis de les utiliser aujourd'hui : cette attention à « sa » voix est un préalable à l'attention à la voix.

<sup>10</sup> Je renvoie à « Donner la parole aux sans-voix » dans *Le Français aujourd'hui*, n° 150, *op. cit.*

passer par la prise en compte pleine et entière du dire : la prosodie et plus largement le rythme que personnellement je placerais sous l'exigence éthique et politique d'une recherche de la relation dans et par le langage contre toutes les stratégies de la communication. Écoute qui est d'abord la recherche du récitatif contre toutes les habitudes narratologiques rivées aux schémas du récit<sup>11</sup> et les habitudes poétologiques soumises au diktat de l'énoncé, de l'énonciateur et de leurs figures<sup>12</sup> ; les unes et les autres rendent sourd au récitatif puisqu'elles ne mettent pas ce « mode de signifier d'un sujet qui passe tous les sujets<sup>13</sup> » au cœur de l'activité du poème dans son dire mais y voient un supplément, une figure expressive quand ce n'est pas une trace, une marque qui ainsi signe la mort du récitatif : et c'est le signisme qui vient là dire son dernier mot... mais le poème a « la survie du sujet de l'énonciation » (*ibid.*) !

La prosodie est en effet pratiquement ignorée par tous les programmes de l'enseignement sauf à l'instrumentaliser dans quelques « lectures » qui servent à reconnaître un genre, un type ou encore une forme mais jamais une manière<sup>14</sup>, un poème comme poème-relation. Or, c'est la « prosodie qui fait qu'à la lecture du dit s'ajoute une autre lecture, une lecture du dire<sup>15</sup> ». Ce que je reformulerais ici plus radicalement : c'est la prosodie et, au-delà, le rythme comme sémantisation générale du discours, comme subjectivation transsubjective dans et par le poème, qui engagent à inventer un parler, un lire et un écrire pour les écouter, les réénoncer, les porter à leur infini. Aussi, pour ne pas faire de la prosodie et du rythme, une « prise » qui viendrait s'ajouter à d'autres prises dans un éclectisme didactique – ce que font la stylistique et la linguistique textuelle ou discursive – ou se conformer à une instance plus élevée – ce que réalisent toutes les herméneutiques et esthétiques sémiotiques, il s'agit de porter l'attention prosodique à son efficace motrice dans le parler, le lire et l'écrire<sup>16</sup>. Ce que Charles Péguy appelait « sonorité

---

<sup>11</sup> Voir notre ancien mais toujours d'actualité étant donné la *doxa* didactique, *Les Contes à l'école*, Bertrand-Lacoste, 1997.

<sup>12</sup> Il faudrait prendre par le menu toute la *Stylistique de la poésie* de Jacques Dürrenmatt (Belin, 2005) pour apercevoir combien le poème-énoncé permet d'évacuer le « sujet de l'énonciation » (Benveniste ne parle jamais d'énonciateur !) et au-delà de rapporter « l'unité » du poème à la cohérence (*versus* l'incohérence car on sait combien l'écart est de mise dans « la langue poétique ») ou aux isotopies... quand c'est le poème qui fait ses unités contre toutes les grammaires de la langue, y compris poétiques, comme tous les discours au demeurant inventés, s'approprie, la langue : c'est d'ailleurs ce que les poèmes nous font voir, entendre et qu'il faut écouter jusque dans le moindre discours.

<sup>13</sup> H. Meschonnic, *Jona ou le signifiant errant*, Gallimard, 1981, p. 115.

<sup>14</sup> Voir les travaux de Gérard Dessons qui viennent consonner ici avec notre problématique ; en particulier, voir *L'Art et la manière. Art, littérature, langage*, Honoré Champion, 2005. Il y fait, entre autres, une critique de « la logique de l'expression » qui réduirait la manière à une manie et on voit bien ce que certaines dictionnaires, celles de maints comédiens, font du dire de certains textes : des manies plus que des manières, s'en suivent des manies de manies jusque dans les classes... Mais, plus fondamentalement, Dessons note que « appliquée à la question de l'art, la notion d'expression génère une confusion aux conséquences redoutables, puisqu'elle rapporte la responsabilité de l'art à l'activité d'un sujet psychologique, volontaire ou non » (p. 149) ; la conséquence en est que, pour lui, « la notion d'"expression créatrice" rend impossible la pensée de la spécificité artistique » (p. 151).

<sup>15</sup> H. Meschonnic, *Et il a appelé. Traduction du Lévitique*, Desclée de Brouwer, 2005, p. 16.

<sup>16</sup> Voir, par exemple, A. Vaillant, *la Poésie. Initiation aux méthodes d'analyse des textes poétique* (Nathan Université, 1992) et mon analyse critique dans « Cinq petites leçons pour faire du rythme avec les vers et les proses ou les paradoxes de la vulgarisation » dans P. Michon, *Avec Henri Meschonnic, les gestes dans la voix*, la Rochelle, Himéros/Rumeur des âges, 2002, p. 131-138.

générale<sup>17</sup> » est tout simplement à écouter, à apprendre à écouter car souvent la conception du dire empêche que puisse s'écouter la résonance générale du dire à l'œuvre. Par quoi on transforme un dire en travaillant sa conception du dire et inversement.

Je prends un exemple qui montre comment le dire peut opérer par la prosodie, le rythme, les signifiants-relation :

LES CRIS VAINS

Personne à qui pouvoir dire  
que nous n'avons rien à dire  
et que le rien que nous nous disons  
continuellement  
nous nous le disons  
comme si nous ne nous disions rien  
comme si personne ne nous disait  
même pas nous  
que nous n'avons rien à dire  
personne  
à qui pouvoir le dire  
même pas à nous

Personne à qui pouvoir dire  
que nous n'avons rien à faire  
et que nous ne faisons rien d'autre  
continuellement  
ce qui est une façon de dire  
que nous ne faisons rien  
une façon de ne rien faire  
et de dire ce que nous faisons

Personne à qui pouvoir dire  
que nous ne faisons rien  
que nous ne faisons  
que ce que nous disons  
c'est-à-dire rien

Ce texte de Ghérasim Luca<sup>18</sup> vient de l'ensemble intitulé « Dé-monologue » qui « pass[e] / du / dialogue / au / dé-monologue » (p. 203). Benveniste rappelait qu'un « monologue [...] doit être posé, malgré l'apparence, comme une variété du de dialogue, structure fondamentale<sup>19</sup> » : ici, Luca suggère de faire entendre le démon de la voix, l'autre de toute voix, de toute individuation par la voix, bref un dialogisme fondamental qui pose une anthropologie relationnelle dans et par le langage. Cette critique explicite des conceptions du « dialogue », qui n'est pas sans évoquer d'autres critiques presque contemporaines comme celle, entre autres, de Roland Dubillard, est d'abord une attention au langage (« *logos* ») que les conceptions dominantes, en particulier chrétiennes<sup>20</sup>, du dialogue n'ouvrent pas

---

<sup>17</sup> « Ce n'est pas la rime seulement et le commandement de la rime, ce n'est pas le rythme seulement et le gouvernement du rythme, c'est tout ce qui concourt à l'opération de l'œuvre, toute syllabe, tout atome, et le mouvement surtout, et une sorte de sonorité générale, et ce qu'il y a entre les syllabes, et ce qu'il y a entre les atomes, et ce qu'il y a dans le mouvement même. C'est cette sonorité générale qui fait la réussite profonde d'une œuvre », Charles Péguy dans *Clio, Œuvres, 3*, La Pléiade, Gallimard, p. 1048.

<sup>18</sup> G. Luca, « Paralipomènes » dans *Héros-Limite*, Poésie/Gallimard, 2001, p. 212-213 [il faut préciser que le titre est sur la page de gauche et les trois « strophes » sur la page de droite].

<sup>19</sup> É. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, 2, Gallimard, 1973, p. 85.

<sup>20</sup> Il faudrait ici évoquer en premier celle de Paul Ricœur... mais également celle de Jürgen Habermas.

mais ferment puisqu'elles posent les termes avant la relation et/ou la relation hors langage.

Trois « strophes » lancées par le même « Personne à qui pouvoir dire » qui prend progressivement une force pragmatique relationnelle forte : l'appel ou l'invocation y fait plus le sens que l'énoncé d'une impossibilité – il n'est pas sans évoquer d'ailleurs le *lama sabactani* de Jésus (Matthieu, 27,46) qui reprend et, en même temps, déplace le psaume 22 dont on sait, depuis la traduction de Henri Meschonnic qui montre bien que « le rapport au divin n'y est pas le même », que le rythme modifie le sens puisque ce n'est plus « pourquoi », mais « vers quoi, à quoi » qu'il faut lire, entendre, répondre... : « Mon dieu mon dieu à quoi m'as-tu abandonné [...] »<sup>21</sup>. Les trois séquences du poème de Luca sont diminuantes : de 12 à 8 puis 5 lignes alors qu'on entend bien une activité volubile mais qui se rongerait elle-même ou bien alors qui passerait le relais (?). Le travail du négatif semble continu : retranchement « strophique », nous venons de le voir, mais également sémantique continue du négatif entre sujet (« personne ») et objet (« rien »). Mais ce travail du négatif n'est pas le chant nihiliste auquel une certaine poésie du négatif nous a habitué car le « faire » est conjoint au « dire » et il ne l'est pas dans une conception métaphysique qui viendrait réenchanter une *poiësis* mais bien dans une éthique que seul le poème dans et par son rythme trouve, engage. Les lignes ponctuantes font ici prosodiquement et rythmiquement une indécision de « dire » de l'intransitif au transitif et au-delà du renversement possible du « dire » puisqu'on dit autant qu'on est dit – par quoi il s'agit certainement plus d'une critique de la nomination (« dire quelque chose ») que d'une apologie de l'impuissance du langage (« rien dire ») ; ce que renforce le passage du dire au faire : leur équivalence finale étant non seulement dans le dit du poème mais surtout dans et par la rime, dans et par l'échange continu que les mots font dans le poème où faire s'entend de plus en plus comme l'équivalent de dire et inversement. Renversement qu'on peut alors entendre de « dire » à « faire » puis à « rien » et qui résonne jusque dans le titre, « Les cris vains », qui rime avec la finale du texte (vains/rien).

Dire c'est surtout ne rien faire... du texte ; ne pas le réduire au sens, à l'énoncé ; surtout ne pas faire de l'œuvre un objet ! mais aussi que « dire » c'est d'abord la force de ces attaques en /k/ qui sont comme autant de demandes d'écoute, de demande d'un « continuellement » qui passerait de bouche en bouche. Et c'est ensuite le « chant sous le texte » des quarante /n/ que lance « personne », cet absent tellement présent ! Cette voix dans la voix ! qu'une ligne vient même isoler pour mieux relier. Pour mieux relier « personne » à « nous » qui sont aux deux bouts de la première séquence ; pour mieux relier l'impersonnel au personnel, l'individu au collectif, le subjectif au transsubjectif : tout ce que font ces « cris vains » de Ghérasim Luca où l'écrit fait les cris autant que le dire fait l'écrire comme invention d'un sujet-relation (« nous nous disons ») :

[...]  
j'écris et je cris de ma langue déchirante  
je déchire tes bras tes bas

---

<sup>21</sup> H. Meschonnic, *Gloires*, Desclée de Brouwer, p. 90 et note 2, p. 389-390.

## Serge Martin, « Quand dire c'est écouter »

délirant je désire et déchire tes bras et tes bas  
le bas et le haut de ton corps frissonnant  
frissonnant et pur comme l'orange  
orange de tes genoux de tes narines de  
ton haleine de ton ventre je dis  
ventre mais je pense à la nage  
à la nage du nuage nuage du  
secret le secret merveilleux merveilleux  
comme toi-même  
toi sur le toi somnambulique et nuage  
nuage et diamant c'est un  
diamant qui nage qui nage avec souplesse  
tu nages souplement dans l'eau de la  
matière de mon esprit  
dans l'esprit de mon corps dans le corps  
de mes rêves de mes rêves en action

Cet extrait du « rêve en action<sup>22</sup> » met le vertige au principe du dire : « tomber dans tomber » disait Marina Tsvetaieva. Cette paranomase généralisée n'est pas un procédé mais le travail généralisé de la rime : une résonance générale, une incantation !

Prendre à bras le corps le « dire » consisterait en fin de compte à mettre en action le rêve des œuvres, du conte au poème, le poème dans le conte et le conte dans le poème. C'est pourquoi quand le dire vient à l'œuvre c'est la fable de la voix qui commence... elle est sans fin comme la relation à l'œuvre, le faire relation de toute œuvre dans son dire. Lequel inclut « les voix qui parlent seulement / dans les silences de notre voix » : défi toujours à recommencer d'arriver « à dire / ce qui passe de corps en corps ».

Serge Martin  
IUFM de Basse-Normandie  
Université de Caen  
Centre de recherche « Textes, Histoire,  
Langages », EA 964, Université de Caen

---

<sup>22</sup> G. Luca, extrait de *Héros-limite*, *op. cit.*, p. 48-50. Je me permets de signaler le collectif *Avec Ghérasim Luca, passionnément*, supplément à *Triages*, Tarabuste, 2006.