

Carnets de Poédiles
ISSN : 2970-3174

2 | 2025
Que fait la poésie à l'école et que fait l'école à la poésie ?

Judith Émery-Bruneau, Francine Fallenbacher-Clavien et Valérie Michelet

https://lodelpreprod.univ-rennes2.fr/poedilesv2/index.php?id=329

Référence électronique
« Que fait la poésie à l'école et que fait l'école à la poésie ? », *Carnets de Poédiles* [En ligne], mis en ligne le 19 mars 2025, consulté le 22 septembre 2026. URL : https://lodelpreprod.univ-rennes2.fr/poedilesv2/index.php?id=329

Droits d'auteur
Licence Creative Commons – Attribution 4.0 International – CC BY 4.0

Dans *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, on peut lire à la notice « poésie » : « La poésie inquiète tout autant les enseignants peu formés à son enseignement qu'elle enthousiasme les plus convaincus » (Brillant Rannou et Boutevin, 2020, p. 180). Même si les enseignant·e·s sont peu formé·e·s pour l'enseigner, la poésie demeure malgré tout prescrite et encore enseignée tout au long de la scolarité obligatoire, ainsi qu'au postsecondaire et à l'université, dans la plupart des pays francophones du moins. Pourquoi ? Quels seraient les arguments des plus convaincus pour persuader leurs pairs de tenter des innovations didactiques ? La poésie contemporaine ouvrirait-elle une voie à de nouveaux arguments pour justifier sa présence en contexte scolaire ? Pour ce deuxième numéro, ce sont les finalités de l'enseignement et de l'apprentissage de la poésie contemporaine qui sont interrogées : pourquoi prescrit-on et enseigne-t-on toujours la poésie au fil de la scolarité obligatoire ? Pourquoi enseignerait-on en particulier la poésie contemporaine et dans quel(s) but(s) ?

Brillant Rannou, N., Le Goff, F., Fourtanier, M.-J. et Massol, J.-F. (2020). *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Honoré Champion.

NOTES DE LA RÉDACTION

Avec la participation d'Océane Le Bourhis pour le secrétariat d'édition et la mise en ligne du numéro. Nathalie Rannou et Christine Boutevin, les directrices de la revue, et l'ensemble du comité éditorial tiennent à remercier Margaux Jacques et toute l'équipe éditoriale de la MSHB qui rendent possible la diffusion en ligne des *Carnets de Poédiles*. Merci, enfin, aux onze chercheuses et chercheurs qui ont contribué à ce deuxième numéro de la revue, composé de six articles scientifiques rigoureusement expertisés en double aveugle par la vingtaine de membres de notre comité scientifique.

Judith Émery-Bruneau, Francine Fallenbacher-Clavien et Valérie Michelet
Éditorial

Charlyne Audin, Xavier Dessaucy et Pierre Outers
Pratiques de la poésie dans le secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles

Guillaume Duez
Les choix des enseignants de français pour enseigner la poésie sont-ils une affaire de programmes scolaires ?

Élodie Géas
Entre finalités libérales de l'éloquence et espace de liberté et d'expression de soi du slam : une étude de cas au lycée

Virginie Actis et Blandine Longhi
Écrire pour rencontrer la poésie contemporaine au cycle 3

Nathalie Brillant Rannou
Enseigner la poésie : *Poédiles* en actes

Sylvain Brehm, Marième Desjardins et Sarah Hammoun
Marcher en poésie. Une manière d'entrer en résonance avec l'œuvre de Marie Uguay ?

Éditorial

Que fait la poésie à l'école et que fait l'école à la poésie ?

Judith Émery-Bruneau, Francine Fallenbacher-Clavien et Valérie Michelet

TEXTE

À la mémoire de Serge Martin (1954-2024) pour qui « plus qu'une idée, l'inaccompli est une aventure de la pensée et du poème tenant ensemble l'intime et le politique, les voix chères
et les sans-voix, l'océan et les migrants, les oiseaux et les frontières… ».

1 Bien avant l'existence des *Carnets de Poédiles*, dont l'un des enjeux consiste à nourrir les débats — notamment sur l'action de la parole poétique dans nos sociétés, sur ses possibilités de création, de partage et de transmission — la question des finalités de la poésie et de son enseignement se posait (Delas, 1990 ; Jean, 1997 ; Martin et Martin, 1997). D'abord, plus largement, « la littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout », lançait Barthes en 1969, comme si la littérature, pour exister, avait besoin de se retrouver dans les manuels, les programmes et les classes. L'intention de ce trait visait en son temps l'enseignement de l'histoire littéraire, consubstantielle de l'école et masquant sous une solide et positive tradition « l'absence de définition de ce phénomène aux multiples aspects qu'est la littérature » (Goldenstein, 1983, p. 3). Plus d'un demi-siècle plus tard, le débat demeure d'actualité et la question de l'enseignement de la poésie mérite d'être posée à nouveau. La poésie serait-elle réduite à dépendre du contexte scolaire pour exister ? Si l'on pense aux lectrices et lecteurs de poésie, par exemple, la boutade de Barthes est manifestement toujours recevable, car « c'est sans doute à l'école qu'on lit le plus de poésie et, une fois hors d'elle, on n'en lit guère » (Canvat et Legros, 1997, p. 5). Puisque la poésie demeure présente en

contexte scolaire, alors que lit-on le plus à l'école ? Au Québec, les poètes les plus enseignés au 2e cycle du secondaire (14-17 ans), en plus du Québécois Nelligan, sont des Français du XIXe siècle : « Baudelaire en tête, puis Rimbaud, Verlaine et Hugo, ainsi que Ronsard, le seul poète du XVIe siècle » (Émery-Bruneau, 2018, p. 7). En France (Brunel, 2016) comme en Belgique, les auteurs français du XIXe siècle sont aussi les plus enseignés : « Baudelaire (80 %), Hugo (69 %) et Vigny, ex æquo avec Lamartine (59 %) », en plus d'un auteur national, le Belge « Verhaeren (70 %) » (Canvat et Legros, 1997, p. 5). Il en est de même en Suisse romande (Fallenbacher-Clavien et Michelet, 2023) où, dans les degrés secondaires de la scolarité obligatoire, on utilise toujours des manuels proposant un corpus poétique français patrimonial (Apollinaire, Desnos, Éluard, Hugo, Prévert, Rimbaud ou Verlaine).

2 Pour le primaire, il existe en France des listes d'ouvrages de référence qui font la part belle à la poésie pour l'enfance et la jeunesse d'aujourd'hui, mais qui demeurent peu utilisées par le corps enseignant (Bulten et Joole, 2012 ; Ahr et Butlen, 2015). De même, au Québec, une éclosion de la poésie jeunesse s'observe depuis le tournant des années 2000, avec une augmentation assez soutenue de recueils de poèmes destinés à la jeunesse publiés depuis 2012 (Émery-Bruneau et Stratford, 2024), sans qu'on en trouve de traces marquées dans les pratiques d'enseignement au primaire, la poésie demeurant un genre peu enseigné, « tous cycles confondus » (Lépine, 2017, p. 175). On relève néanmoins une tendance récente à faire entrer dans les nouveaux moyens de la scolarité primaire des pratiques contemporaines d'écriture poétique (poésie graphique, poésie contemporaine narrative, travail de l'oralité et du corps autour des textes), due certainement à l'effervescence des festivals de poésie, à la multiplication des éditions jeunesse et de ses collections consacrées à la poésie (Boutevin, 2014), à Internet aussi sans doute (Bonnet *et al.*, 2023). Aussi, en Suisse romande, la refonte des moyens d'enseignement selon un enseignement par genres textuels et une progression curriculaire prépare l'introduction, au primaire et au secondaire, de séquences sur la poésie graphique, la mise en voix et le vidéopoème. On observe en outre une tendance récente, quoique ténue, à faire entrer quelques autrices et auteurs contemporain·e·s dans les programmes de l'enseignement secondaire supérieur, comme ce fut

le cas dernièrement avec Hélène Dorion, première poétesse québécoise à entrer dans le programme des lycées français avec son recueil *Mes Forêts* (2021). Pour la préparation des concours, ont été étudiés en France des poètes contemporains comme Jaccottet, Roubaud et Bonnefoy. Enfin, rappelons que le slam est prescrit dans le programme du secondaire québécois depuis 2009. Or, cette récente ouverture ne doit pas minimiser la situation faite aux poésies contemporaines dans l'enseignement : « La place des poètes contemporains est tout à fait lacunaire et non problématisée dans les programmes et les manuels […] », comme le soulignait Ceysson (2006). Peu présentes et non problématisées, les caractéristiques des formes et pratiques poétiques contemporaines, leur fonction et leur place au cœur des programmes méritent d'être réévaluées afin de mieux réfléchir à leur didactisation.

3 On peut alors se demander comment faire plus de place au contemporain ? Devrions-nous insérer une plus grande diversité d'autrices et d'auteurs vivant·e·s, de formes et de pratiques poétiques contemporaines dans les programmes, voire dans les classes ? Et quelles en seraient les retombées sur le rapport à la poésie des élèves, des enseignantes et enseignants, mais également sur la réputation et la consécration des poétesses et des poètes (Dubois, 2023) ?

4 Les œuvres contemporaines présentent un certain nombre de caractéristiques qui font consensus chez les littéraires (Viart, 2019), mais qui demeurent encore non didactisées (Florey et Émery-Bruneau, 2023). Il s'agit d'une littérature « redevenue transitive, qui fait retour aux questions du sujet, de l'Histoire, du réel, ou plutôt qui s'intéresse au sujet, au réel, à l'histoire, au monde social […] et qui propose pour cela des formes littéraires nouvelles. [Elle] porte un regard critique, non seulement sur le monde dont elle parle, et plus généralement sur ses objets, quels qu'ils soient, mais aussi sur les formes autrefois sollicitées pour traiter de ces mêmes questions, et sur celles qu'elle-même met en œuvre aujourd'hui. » (Viart, 2019, p. 1). Même si les textes patrimoniaux français demeurent les plus enseignés dans les pays francophones et européens cités, nous ne pouvons nous empêcher de questionner le décalage existant entre l'école, les formes et pratiques poétiques contemporaines et la vitalité du milieu poétique (Brillant Rannou *et al.*, 2016) qui n'a jamais cessé de se renouveler : « livres, lectures, performances, festivals, marchés foisonnants : des

auteurs sont publiés de leur vivant dans la Pléiade ou en livre de poche […] » (Dubois, 2023). Les revues font aussi la part belle aux poésies contemporaines. À ces lieux de diffusion s'ajoutent des habitats plus « hybrides » (Idoli Castro, 2020) : celui de la poésie numérique, liée à l'image, comme dans le vidéopoème, qui « se dit et se voit plus qu'il ne se lit » (Idoli Castro, 2020), celui de la poésie interactive ou encore celui des réseaux sociaux qui produit une poésie professionnelle ou amatrice. Malgré tout, parmi les genres scolaires enseignés au fil de la scolarité obligatoire, la poésie, et particulièrement les formes et pratiques poétiques contemporaines, demeurent des objets minorés, surtout didactisés par quelques initiatives personnelles (Émery-Bruneau, 2020). Cette poésie se trouve en effet « souvent délaissée si ce n'est instrumentalisée et donc détournée. Il semble qu'elle reste souvent à la porte de la classe ou qu'elle y perde son âme en y entrant… » (Martin, 2010, p. 3). Il y a plus de trente ans, Gioia (1991/2021) s'interrogeait sur ces deux solitudes entre l'Institution littéraire et les lecteurs de poésie : « Critiques, professeurs, bibliothécaires, poètes ou simples férus de littérature, tous ceux qui voudraient remettre la poésie au premier plan font face à un défi essentiel. Comment convaincre les lecteurs sceptiques, de façon claire et pertinente, que la poésie reste importante ? » (p. 48). Le même écart est à l'œuvre dans les commentaires sur la poésie qu'entretiennent les manuels d'enseignement pour le lycée, où les métatextes des poétesses et poètes contemporain·e·s n'entrent pas, privant la critique esthétique de ressources (Fallenbacher-Clavien, 2017). Si la poésie est « en quelque sorte un esperanto de l'âme humaine » (Siméon, 2015, p. 31), comment peut-on défendre l'importance et la pertinence de la poésie et de son enseignement sans d'abord développer un argumentaire solide sur ses enjeux, ses objectifs, ses effets, ses portées humaines, sociales, politiques, didactiques… ?

5 Dans les pratiques d'enseignement de la poésie les plus répandues comme dans les manuels scolaires, « les savoirs enseignés systématiquement, peu importe le degré et la manière de les présenter [concernent] : les types de rimes, les règles de versification et les figures de style » (Émery-Bruneau, 2018, p. 7). En d'autres termes, ils relèvent d'un reliquat formaliste. Si tel est le noyau dur des pratiques d'enseignement de la poésie (Émery-Bruneau, 2020), quels lecteurs et

lectrices de poésie forme-t-on alors à l'école, avec quelles intentions didactiques, et quelles en sont les retombées sur l'apprentissage ? Sont-ce des sujets-lecteurs-scripteurs (Brillant Rannou et Petit, 2015), des lecteurs créatifs (Boutevin, Brillant Rannou et Plissonneau, 2018), des lecteurs analystes (Ahr et De Peretti, 2020), des lecteurs désengagés (Maynard et Armand, 2015)… ? Les pratiques traditionnelles les plus répandues conduisent à « pérenniser les droits du texte, au risque de réduire l'implication d'un élève sujet » (Brunel, 2016, p. 84), ce qui expliquerait peut-être en partie pourquoi les lecteurs de poésie sont en voie d'extinction en dehors de l'école : « l'industrie de la poésie a été créée pour servir les intérêts des producteurs et non des consommateurs » (Gioia, 2021, p. 26). Manifestement, on est loin de l'appropriation du poème « par la reconfiguration de la voix du texte, la voix de l'autre, la voix [de l'enseignant·e], la voix des autres… » (Brillant Rannou, 2016, p. 23), même si des initiatives existent. En effet, aux côtés de pratiques dominantes plutôt « classiques », il nous semble pouvoir cerner des pratiques actuelles alternatives, empruntant à une réception sensible des textes, ou encore émergentes, s'inspirant de pratiques artistiques par exemple.

6 La question des fondamentaux d'un objet enseigné n'est pas nouvelle. Au regard de la poésie contemporaine dans le monde francophone, rappelons quelques exemples, à commencer par deux numéros de la revue *Le français aujourd'hui*, parus d'une part en 1986, « Lisez-vous les contemporains ? » ; d'autre part en 1996 avec « Il y a poésie & poésie ». Puis, Canvat et Legros (1997) revenaient à la charge en s'interrogeant sur les finalités de l'enseignement de la poésie moderne qu'ils proposaient de resserrer autour des savoirs sociaux, techniques et historiques. Dans son texte de présentation du numéro thématique sur *Les poèmes au cœur de l'enseignement du français*, Martin (2010) s'engageait aussi dans cette réflexion : « On vient toujours après d'autres, à côté d'autres, mais on ne vient pas défendre une boutique, une spécialité, une sous-discipline, bref un territoire avec ses frontières, ses us et coutumes, ses exclusions, même s'il y a bien à défendre un espace et un temps pour les poèmes sachant toutefois que les poèmes demandent réciproquement d'inventer à chaque fois leur mise en espace et leur temporalité. » (p. 3). Alors pourquoi prescrit-on et enseigne-t-on toujours la poésie au fil de la scolarité obligatoire ? Et pourquoi enseignerait-on en particulier la

poésie contemporaine ? Dans quel(s) but(s) ? Chacun des six articles de ce numéro répond à ces questions qui soulèvent une réflexion renouvelée sur les finalités de la poésie à l'école.

7 **Charlyne Audin**, de la Haute École Charlemagne de Liège, **Xavier Dessaucy** de l'université libre de Bruxelles, ainsi que **Pierre Outers**, de l'université de Liège, abordent cette question des finalités de l'enseignement de la poésie en deux temps. Tout d'abord, par l'analyse de six manuels belges récents qui montrent les présupposés de la relation des élèves à la poésie dans la conception propre à l'institution scolaire. Les conclusions rejoignent celles des recherches portant sur les manuels français ou québécois, entre autres, qui décrivent majoritairement des savoirs analytiques et patrimoniaux (hérités d'une histoire littéraire faite de corpus « classiques » et de courants artistiques, sans traces du contemporain), et qui font peu de place à la réactualisation des lectures et au sujet lecteur, hormis dans un questionnement d'appréciation de lecture. Dans un deuxième temps, afin d'enrichir la situation de relation à la poésie, l'autrice et les auteurs proposent un dispositif en formation initiale d'enseignant·e·s, mis en place dans les deux dernières années du secondaire de la Haute École Charlemagne de Liège. Le cours est coanimé par des poétesses et poètes invité·e·s, d'une part, des didacticien·ne·s, de l'autre, pour façonner conjointement des pistes de didactique professionnelle. Ce laboratoire d'expériences, nommé « *Poetic Lab* », articule des pratiques de poésie contemporaine à une démarche réflexive sur la langue, afin de permettre aux futur·e·s enseignant·e·s une appropriation du poétique faite d'expériences subjectives et médiées par de multiples pratiques professionnelles ou amatrices. Il en ressort que la poésie enseignée à l'école pourrait bénéficier de ces différents apports : de pratiques authentiques liées à la langue, d'approches contextualisées de la poésie contemporaine et de l'utilisation de ses principaux réseaux de production et de diffusion.

8 **Guillaume Duez** présente une partie des résultats de sa recherche doctorale qu'il mène à l'université Grenoble Alpes. Il questionne pour sa part l'influence des prescriptions sur les pratiques pédagogiques et la scolarisation de la poésie en France. En prenant en compte les réformes de 1996, 2008 et 2015, il s'interroge : la part des programmes est-elle décisive dans la planification annuelle des enseignant·e·s et, si oui, comment les prescriptions sont-elles inter-

prétées ? Au seuil de sa réflexion, Guillaume Duez pose l'hypothèse que le type d'interactions entre les professeur·e·s et les programmes façonne considérablement la place de la poésie à l'école. Son étude s'inscrit ainsi dans une démarche sociodidactique et nous invite à pénétrer dans le *laboratoire didactique* des enseignant·e·s, espace où se conçoit, en amont des cours, la planification de l'enseignement. L'analyse de soixante-dix progressions annuelles de professeur·e·s de 3e et de 6e (élèves de 11-12 et 14-15 ans), présentées en visite d'inspectorat, révèle les congruences et les écarts par rapport au programme de 2015 pour la poésie. Ce dernier rompt avec l'enseignement par les genres et prévoit de décloisonner la poésie en favorisant son exploration sensible. Or, les résultats montrent que le programme de 1996, plus formaliste et organisé selon une démarche séquentielle, reste dominant dans les visées d'enseignement de la poésie. Les réformes de 2008 et de 2015 n'ont pas effacé les pratiques antérieures. Cette persistance crée une superposition de prescriptions, où les enseignant·e·s articulent des approches anciennes et nouvelles plutôt que d'appliquer strictement les programmes en vigueur. Ainsi, les enseignant·e·s jouent un rôle actif dans l'évolution du curriculum, façonnant l'enseignement, au-delà des directives officielles.

9 **Élodie Géas**, de l'INSPÉ de Reims, associée à l'université de Reims Champagne-Ardenne, qui présente aussi sa recherche doctorale, illustre les tensions dans les finalités de l'enseignement de l'éloquence, portée par des visées néolibérales (« rapporter des profits »), et celles du slam, qui valorise plutôt la démocratie et la créativité (« profiter aux personnes »). Son article montre que le slam a contribué à faire évoluer les conventions artistiques, ce qui forcerait l'école à devoir aussi évoluer dans ses finalités d'enseignement de la poésie : pour Géas, la poésie devrait d'abord amener les élèves à (re)trouver le plaisir de la langue à l'école. Pour arriver à cette conclusion, elle a mené une étude de cas en suivant, pendant deux ans, un groupe de dix-neuf lycéen·ne·s volontaires préparant un concours d'éloquence et dont la préparation à ce concours a été menée dans le cadre d'ateliers offerts par un slameur. Elle a constaté que les étudiant·e·s ont privilégié la pratique poétique et la liberté d'expression aux capacités d'argumentation pourtant valorisées dans ces concours d'éloquence. Le slam, un genre poétique apparu en France

au tournant des années 2000, semble donc remettre en question ce rapport conformiste, voire élitiste, à la poésie, encore très présent dans les milieux scolaires.

10 **Virginie Actis** et **Blandine Longhi**, de l'INSPÉ de Paris-Sorbonne Université, montrent qu'on ne peut enseigner la poésie à partir des seuls critères formels ou thématiques. Le but de l'enseignement et de l'apprentissage de la poésie viserait d'abord, selon elles, le partage d'une expérience sensible vécue dans le plaisir, comme le défend également Élodie Géas. Pour arriver à cette conclusion, elles ont mené pendant deux ans une recherche exploratoire sur les pratiques d'écriture créative d'élèves français de cycle 3, réalisées à partir de la lecture d'œuvres poétiques contemporaines. Elles ont choisi des poèmes de Claude Ber et de Flora Aurima Devatine pour faire vivre « une rencontre sensible avec l'étranger/l'étrangeté » afin de « favoriser une émotion esthétique, un événement de lecture qui pourrait engager les élèves dans une réponse à l'appel de cette étrangeté ». Avec ce corpus qui bouscule les représentations de la poésie en contexte scolaire, les élèves comme leur enseignante se sont retrouvés à égalité pour élaborer des interprétations de ces poèmes. Actis et Longhi ont ainsi été en mesure de montrer que l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture de poèmes ne se réduisent pas à l'application de savoirs, mais que cette pratique scripturale permet de vivre une authentique expérience créative. Soulignons que leur dispositif reposait sur trois modalités didactiques : encourager l'engagement du sujet lecteur sensible, répondre à l'expérience poétique par une écriture créative et favoriser maints moments de co-lecture de ces productions.

11 **Nathalie Rannou**, de l'université Rennes 2, fait découvrir une poésie contemporaine et multilingue (par le contexte de la rubrique « Babel » de cette revue) à sa classe d'étudiant·e·s en seconde année de licence de lettres (dans un parcours les initiant à la didactique du français pour le premier degré), dans le but d'« élargir les représentations de la poésie, de la lecture scolaire et des enjeux de l'enseignement ». Le protocole de recherche propose de faire un choix dans le corpus en ligne, en confrontant la lecture de l'ensemble au poème ciblé et reproduit qui sera notifié dans les marges (dispositif de réception, l'écriture dans les marges a été élaborée par la chercheuse dans ses travaux antérieurs). Puis, elle invite les participant·e·s à faire

un partage avec d'autres lectrices et lecteurs d'un même poème, avant de proposer individuellement cinq activités d'exploration du poème qui seront testées, parfois en petits groupes. Enfin, la dernière étape de son protocole revient sur l'expérience dans son ensemble, par un retour sous forme d'écriture individuelle. Ces traces méta-réflexives montrent que cette démarche, à l'intersection de la poésie, de la création et de l'enseignement, aura permis aux étudiant·e·s d'accorder une confiance à leur subjectivité de lecteur, à leurs aspirations créatrices, mais aussi à l'effectivité du poème dans toutes ses singularités.

12 **Sylvain Brehm** de l'université du Québec à Montréal, **Sarah Hammoun**, auxiliaire de recherche dans la même université et **Marie-Ève Desjardins**, enseignante au Cégep de Saint-Jérôme, relèvent le constat d'un désintérêt des étudiant·e·s québécois·e·s pour la poésie au cégep (niveau postsecondaire québécois), en partie attribuable à une approche formaliste et à un corpus patrimonial dominant dans les pratiques. À partir de là, ils explorent l'effet d'un dispositif d'expérience sensorielle et immersive autour de l'œuvre de Marie Uguay, poétesse québécoise décédée à vingt-six ans et dont l'œuvre est rédigée entre les années 1970 et 1980. Leur recherche se fonde sur l'idée qu'une expérience poétique réussie induit un phénomène de « résonance », à savoir un « rapport cognitif, affectif et corporel au monde […] » (Rosa, 2018, p. 187) grâce à la rencontre avec le texte. Les travaux de la dramaturge Véronique Côté (2014), autre référence majeure de l'article, explorent concrètement ce rapport par la mise en corps des textes à travers la marche. Dans cette perspective, le projet *Marcher avec elle*, invite les étudiant·e·s à découvrir l'œuvre de Marie Uguay en suivant les pas de la poétesse dans le quartier de Montréal qui fut le sien. Huit étapes présentent des extraits de poèmes, du journal, des fragments narrés, des éléments biographiques ou historiques ainsi que des ambiances sonores. Le dispositif encourage également une appropriation créative par la photographie. La recherche exploratoire présentée interroge, à travers l'analyse d'entretiens menés avec deux adolescents, la possible transformation de leurs représentations de la poésie. Si des changements de postures sont perceptibles, l'article souligne surtout l'engagement des deux jeunes à vivre la poésie différemment, hors

des murs de la classe, et à travers la forme d'une promenade littéraire.

13 Ces six articles portent un regard sur la place de la poésie contemporaine à l'école et, plus largement, ouvrent la réflexion sur les finalités d'enseignement et d'apprentissage de la poésie.

14 Selon un premier point de vue abordé dans ce numéro, « *que fait l'école à la poésie* ? » : les constats se croisent d'une étude à l'autre, nonobstant le pays, le niveau d'enseignement dans lequel les études ont été réalisées et les moyens de l'illustrer (progressions annuelles, prescriptions dans les programmes ou contenu des manuels). Leurs analyses reflètent en partie des corpus toujours « classiques » et des tendances plutôt formalistes qui valident l'idée d'une sédimentation des pratiques (Ronveaux et Schneuwly, 2018). L'ensemble des articles de ce numéro montre ainsi que l'école semble avoir contribué à cristalliser la poésie dans des approches linguistiques ou thématiques, comme l'ont judicieusement rappelé Actis et Longhi, ainsi que Duez, Géas, de même que l'équipe belge formée d'Audin, Dessaucy et Outers et l'équipe québécoise de Brehm, Desjardins et Hammoun.

15 Cependant, et pour répondre au second point de vue, « *ce que la poésie fait à l'école* », ce numéro des *Carnets de Poédiles* relève également l'intérêt pour la poésie contemporaine basée sur des pratiques créatives. C'est ce que nous avons observé à travers les divers protocoles de recherche utilisés pour produire des données relevant de performances orales, sensorielles ou de productions écrites (créatives ou méta-réflexives), d'entretiens et d'analyse de discours.

16 D'une part, les lieux de formations des enseignant·e·s, dont l'université, contribuent à ce développement par des recherches créations. D'autre part, les articles qui concernent les niveaux supérieurs de l'enseignement mettent en lumière des essais concluants de dispositifs qui recourent à la médiation de poétesses et poètes ou d'organismes externes et croisent différentes techniques artistiques (performance orale, pratiques scripturales, sonores ou photographiques), à l'exemple du projet de Brehm, Desjardins et Hammoun illustrant la prise en compte de l'intermédialité (Méchoulan, 2017) comme support du travail poétique.

17 Les contributions de ce second dossier complèteraient ainsi le portrait d'une nouvelle identité de la poésie dans les classes, ouverte sur le monde, que les acteurs s'approprient par des expériences autant sensorielles que réflexives, dans différents contextes. Ainsi, en croisant les six contributions, nous constatons assez clairement que trois composantes seraient à privilégier par la recherche pour l'enseignement et l'apprentissage des poésies contemporaines : l'expérience subjective, la démarche créatrice, et un corpus contemporain qui entre en résonance avec les sujets lecteurs, scripteurs, performeurs et spectateurs. C'est finalement la dimension partagée et partageable des poésies contemporaines, en prise avec le monde, qui est soulignée par les contributrices et contributeurs, à travers la constitution de communautés éphémères soutenant les attentions et les sensibilités conjointes (Citton, 2015). Les pratiques enseignantes ont certainement évolué depuis les constats établis au début des années 2000, et dont on trouve une manifestation, nous l'avons dit, au travers de textes officiels, de nouveaux moyens d'enseignement ou encore d'intégration, même minimale, d'autrices et auteurs contemporain·e·s dans des corpus. Même si un mouvement se dessine, confirmé par les tendances de la recherche, à explorer l'intersection de la poésie, de la création et de son enseignement, cela ne signifie pas pour autant que la place de la poésie contemporaine soit bien acquise.

BIBLIOGRAPHIE

Ahr, S. et Butlen, M. (2015). Présence et usages de la littérature de jeunesse à l'école et au collège. *Le français aujourd'hui*, 189, 37-54. https://doi.org/10.3917/lfa.189.0037.

Ahr, S. et De Peretti, I. (2020). Approches analytiques de la littérature à l'articulation collège/lycée : questions pour la recherche. *Repères*, 62, 33-49. https://doi.org/10.4000/reperes.3119.

Bonnet, G., Fülöp, E et Théval, G. (2023). *Qu'est-ce que la littéraTube* ? Ateliers sens public.

Boutevin, C. (2014). *Le livre de poème(s) illustré : étude d'une production littéraire en France de 1995 à nos jours et de sa réception par les professeurs des écoles*. [Thèse de doctorat, université Stendhal Grenoble 3, France].

Boutevin, C., Brillant Rannou, N. et Plissonneau, G. (dir.) (2018). *À l'écoute des poèmes. Enseigner les lectures créatives*. Peter Lang.

Brillant Rannou, N. (2016). Lire et faire lire la poésie : états d'une recherche et perspectives pour une didactique en

devenir. Dans N. Brillant Rannou, C. Boutevin et M. Brunel (dir.). *Être et devenir lecteur(s) de poèmes. De la poésie patrimoniale au numérique* (p. 11-26). Presses universitaires de Namur.

Brillant Rannou, N. et Petit, C. (2015). Devenir lecteur et scripteur de poésie en primaire : quelle expérience ? Quels enjeux ? *Repères*, 52, 159-176.

Brunel, M. (2016). Quels corpus de poésie effectifs au collège ? Étude de cas. Dans N. Brillant Rannou, C. Boutevin et M. Brunel (dir.). *Être et devenir lecteur(s) de poèmes. De la poésie patrimoniale au numérique* (p. 69-86). Presses universitaires de Namur.

Butlen, M. et Joole, P. (2012). Présence et usages de la littérature de jeunesse à l'école. Dans M. Butlen et A. Lorant-Jolly (dir.), *Recherches et formations universitaires en littérature de jeunesse. État des lieux et perspectives* (p. 87-100). Bibliothèque nationale de France,Centre national de la littérature pour la jeunesse.

Canvat, K. et Legros, G. (1997). Enseigner la poésie moderne ? *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 93, 5-29.

Castro, I. (2020). La poésie a mauvais genre : l'exemplum du vidéopoème « Buena chica » d'Alicia Garcia Nùnez. Dans E. Tilly (dir.) *Genre et identités en Espagne du Moyen Âge à nos jours. Un plaidoyer pour la sororité* (p. 581-604). Indigo & Côtés-femmes éditions.

Ceysson, P. (2006). La poésie contemporaine. L'institution scolaire et les « règles de l'art ». *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 33, 1-12. https://doi.org/10.4000/lidil.78.

Citton Y. (2015), Avant-propos. Dans R. Astruc (dir.). *La communauté revisitée*, RKI Press.

Chervel, A. (2008). *Histoire de l'enseignement du français du* XVII*e au* XX*e siècle*. Retz.

Delas, D. (coord.) (1990). *Aimer/enseigner la poésie*. Syros/Alternatives.

Dubois, S. (2023). *La vie sociale des poètes*. Presses de Sciences Po.

Émery-Bruneau, J. (2018). Le rapport à la poésie d'enseignants du secondaire québécois : quelle progression entre les cycles/degrés ? *Tréma*, 49, 29-42. https://doi.org/10.4000/trema.4526.

Émery-Bruneau, J. (2020). Le noyau dur des pratiques d'enseignement de la poésie au secondaire québécois. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 187-188, 1-23. https://doi.org/10.4000/pratiques.8907.

Émery-Bruneau, J. et Stratford, M. (2024). État des lieux des recueils de poésie jeunesse publiés au Québec depuis 20 ans [communication]. Congrès de l'ACFAS, Ottawa, Canada, 13 mai 2024.

Fallenbacher-Clavien, F. et Michelet, V. (2023). L'annotation de poème et sa mise en voix : une approche sensible au service de l'oralité. *Carnets de Poédiles*, 1. https://dx.doi.org/10.56078/carnets-poediles.156.

Fallenbacher-Clavien F. (2017). « Autours » des œuvres littéraires : les métatextes d'auteurs enseignés au lycée [thèse de doctorat, université de Genève, Suisse]. https://archive-ouverte.unige.ch/unige :102556.

Florey, S. et Émery-Bruneau, J. (2023). Une notion instituée à un corpus didactisé diffus : place et statut de la littérature contemporaine dans les recherches en didactique de la littérature [manuscrit accepté pour publication]. *Le français aujourd'hui*. « La littérature contemporaine à l'école ».

Gioia, D. (2021). *Que reste-t-il de la poésie* ? Allia. (Ouvrage original publié en 1991).

Goldenstein, J.-P. (1983). Enseigner la littérature ? *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique* 38, 3-8.

Jean, G. (1997). *Comment faire découvrir la poésie à l'école*. Retz.

Lépine, M. (2017). *L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois* [thèse de doctorat, université de Montréal, Canada].

Le français aujourd'hui, « Lisez-vous les contemporains ? ». 75, 1986.

Le français aujourd'hui, « Il y a poésie & poésie ». 114, 1996.

Martin, S. (2010). Présentation. Les poèmes au cœur de l'enseignement du français. *Le français aujourd'hui*, 169, 3-14.

Martin, M.-C. et Martin, S. (1997). *Les poésies, l'école*. Presses universitaires de France.

Maynard, C. et Armand, F. (2015). Rapport à l'écrit et engagement dans la littératie en contexte de langue seconde. *Revue canadienne des jeunes chercheures et chercheurs en éducation*, 6(2), 72-80.

Méchoulan, É. (2017). Intermédialité, ou comment penser les transmissions. Dans P. Ortel (dir.), *Création, intermédialité, dispositif*. Fabula. http://www.fabula.org/colloques/document4278.php.

Schneuwly, B. et Ronveaux, C. (dir.) (2018). *Lecture de littérature au fil des niveaux scolaires. Analyse comparative de l'enseignement de deux textes contrastés*. Peter Lang

Siméon, J.-P. (2015). *La poésie sauvera le monde*. Le Passeur.

Viart, D. (2019). Comment nommer la littérature contemporaine ? *Fabula*.https://www.fabula.org/ressources/atelier/ ?Comment_nommer_la_litterature_contemporaine.

INDEX

Mots-clés
poésie, littérature contemporaine, enseignement, apprentissage, finalités

Keywords
poetry, contemporary literature, teaching, learning, purpose

AUTEURS

Judith Émery-Bruneau
Université du Québec en Outaouais

Francine Fallenbacher-Clavien
Haute école pédagogique du Valais

Valérie Michelet
Haute école pédagogique du Valais

Pratiques de la poésie dans le secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles

Constats et pistes pour une didactique professionnelle

Charlyne Audin, Xavier Dessaucy et Pierre Outers

PLAN

Introduction
1. Poésie et poèmes dans les manuels scolaires de français L1 : quelques constats
  1.1. Considérations méthodologiques préalables
  1.2. Résultats
    1.2.1. Corpus littéraires
    1.2.2. Savoirs littéraires analytiques
    1.2.3. Activités au sein des séquences
    1.2.4. Tâches finales des séquences
  1.3. Synthèse et discussion des résultats
2. Pistes pour une didactique professionnelle : le « *Poetic Lab* »
Conclusion

TEXTE

Introduction

1 Depuis 2014 pour l'enseignement de qualification (technique et professionnel) et 2018 pour celui de transition (général et technologique), les pratiques d'enseignement-apprentissage du français langue première (français L1) pour les dernières années du niveau secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) sont régies par un prescrit fondé sur sept unités d'acquis d'apprentissage (UAA). Parmi ces UAA, deux sont particulièrement concernées par les savoirs littéraires : « S'inscrire dans une œuvre culturelle » (UAA 5) et « Relater des expériences culturelles » (UAA 6). Ce prescrit légal a été pris en considération dans neuf collections de manuels scolaires, dont l'utilisation par les enseignant·e·s[1] de français L1 exerçant dans les dernières années du secondaire s'avère en augmentation (Simard *et al.*, 2019, p. 177). Située dans ce contexte précis, la réflexion sur les

pratiques d'enseignement-apprentissage liées à la poésie dont rend compte le présent article sera construite sur une démarche « synchronique » et « descriptive » (Simard *et al.*, 2019, p. 390) visant à susciter le questionnement, et ce dans une optique d'amélioration des pratiques didactiques actuelles.

2 Dans un premier temps, nous rendrons compte de l'analyse d'une sélection de six séquences dans des ouvrages d'éditeurs différents, à partir de plusieurs questions de recherche ; cette analyse sera étayée par des références au prescrit légal récent. Nos résultats seront discutés grâce à des travaux en didactique de la littérature et nous les mettrons en regard de ceux issus d'autres recherches (Brillant Rannou et Boutevin, 2018, 2020 ; Brunel, 2016 ; Émery-Bruneau, 2018, 2020 ; etc.). Le but est de décrire l'enseignement-apprentissage de la poésie et de la lecture de poèmes dans des manuels de français L1 en FWB. Dans un second temps, avec un objectif relevant de la didactique professionnelle, face à plusieurs constats tirés de nos analyses et qui semblent faire consensus dans le champ scientifique francophone, nous présenterons un dispositif destiné à de futur·e·s enseignant·e·s de français L1 pour le début du niveau secondaire : le « *Poetic Lab* », mis en œuvre à la Haute École Charlemagne (Liège) par Charlyne Audin. Ce laboratoire d'écriture créative et de réflexion linguistique, coanimé par des poètes et poétesses ainsi que par des didacticien·ne·s, place la langue poétique au centre des préoccupations linguistiques des étudiant·e·s en cours de formation initiale.

1. Poésie et poèmes dans les manuels scolaires de français L1 : quelques constats

1.1. Considérations méthodologiques préalables

3 Notre corpus est constitué de manuels scolaires, entendus ici au sens d'ouvrages placés entre les mains des élèves pour servir l'enseignement-apprentissage d'une ou de plusieurs dimensions de la discipline « français L1 » dans le secondaire. Ces ouvrages concernent

uniquement ce qu'on appelle en FWB la section de transition (enseignement général ou technologique qui prépare à l'enseignement supérieur), car seules les instructions officielles pour cette section (au contraire de celles pour la section de qualification) comportent des prescriptions relatives aux savoirs littéraires (et aux corpus, dans la mesure où des courants sont imposés pour certaines années). Ces manuels présentent plusieurs traits communs :

- ils ont été publiés par des maisons d'édition belges : Averbode-Érasme, Plantyn et Van In ;
- ils visent les quatre dernières années du secondaire (des élèves âgé·e·s de 15 à 18 ans) ;
- ils ont été publiés après 2018, année de parution du nouveau référentiel de compétences.

4 Étant donné la problématique qui est la nôtre, nous avons sélectionné au sein de ces manuels six « séquences » (les manuels s'inspirent souvent du modèle de Dolz et Schneuwly, 2016, p. 91-114) qui traitent de la poésie et/ou qui amènent les élèves à lire des poèmes :

- *Connexion Français* 3 (Marion, 2018a, 2018b) : séquence « Vers à soi » ;
- *Connexion Français* 4 (Marion, 2019a, 2019b) : séquence « Diapoésie romantique » ;
- *Connexion Français* 5 (Marion, 2020) : séquence « Absolus, mais maudits ! » ;
- *Parcours & moi Sup' 3e degré. La poésie : du baroque au surréalisme* (Cox et Jadot, 2021) ;
- *Parcours & moi Sup' 4. Le romantisme* (Bloemen *et al.*, 2020 [2]) ;
- *Point-virgule* 4 (Kinet *et al.*, 2019a, 2019b) : séquence « Quand les cœurs s'épanchent… ».

5 L'analyse sera fondée sur quatre critères, correspondant à quatre questions de recherche :

- les corpus littéraires : quels sont les poèmes que les élèves sont amené·e·s à lire dans les manuels scolaires de français L1, en termes d'époque, d'origine de leur auteur, etc. ?
- les savoirs littéraires analytiques : quels sont les savoirs analytiques que les manuels proposent aux élèves de s'approprier, avec quelles démarches et dans quels buts ?
-

les activités de réception de poèmes : lorsque les élèves reçoivent (lisent et/ou écoutent) un poème, quelles sont les activités proposées pour exploiter cette réception ?
- les activités de production à partir de poèmes : quelles sont les activités de production proposées comme tâches finales dans les manuels (tâche d'UAA 5 et/ou d'UAA 6) ?

6 En choisissant de fonder l'analyse sur des manuels scolaires, nous faisons écho à des propos de Dufays (1999, p. 6) qui écrit que « l'étude des manuels est une activité clé [...] pour la recherche didactique » et selon qui, « [d]u point de vue de la recherche, le manuel apparait comme un support privilégié pour l'étude des discours et des choix didactiques de l'école ».

7 Afin d'éclairer le propos sur les manuels scolaires, nous ferons ponctuellement référence au prescrit légal en vigueur en FWB lorsque ces manuels ont été conçus et dont les auteur·rice·s ont par conséquent dû tenir compte. Il s'agit du référentiel *Compétences terminales et savoirs requis en français* (2018 — que nous appellerons désormais *Référentiel*), commun à l'ensemble des réseaux d'enseignement, et de sa traduction en programmes par les deux principaux réseaux de la FWB : le réseau officiel WBE (Service général de l'Enseignement et Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné, 2018) et le réseau libre FESeC (Enseignement catholique secondaire, 2018a, 2018b), catholique.

1.2. Résultats

1.2.1. Corpus littéraires

8 Les corpus observés concernent essentiellement la littérature patrimoniale de différentes époques (du XV^{e} au XX^{e} siècle : Villon, Ronsard, Malherbe, Vigny, Hugo, Baudelaire, Verlaine, Éluard, Valéry, Prévert, Michaux, etc.) et n'envisagent que la littérature *française* (avec toutefois un passage par la littérature francophone de Belgique dans le *Connexion Français* 3, *Documents et fiches outils*, p. 112-113). À l'exception de Marceline Desbordes-Valmore, tous les auteurs sont des hommes. Les structures classiques (poèmes en vers réguliers, rimés, structurés en strophes, etc.) sont plus représentées que les structures modernes (poèmes en prose, vers libres, etc.). Ceci rejoint le

propos de Siméon, qui met en évidence la « forte prédominance du corpus classique dans les classes » (1996, p. 133) et qui évoque en outre l'existence d'un « corpus de textes restreint et encore trop conservateur » (2012, p. 17).

9 La poésie contemporaine est absente des corpus, qui ne contiennent aucun·e auteur·rice vivant·e. En outre, la poésie majoritairement étudiée est celle du XIX^e^ siècle (Baudelaire, Hugo, Lamartine, Musset, etc.). Pour les manuels de quatrième (*Parcours & moi Sup*' 4, p. 42-44 et p. 50-54 ; *Point-virgule* 4, *Référentiel*, p. 89-91 et p. 102-107 ; *Connexion Français* 4, *Documents et fiches outils*, p. 149-153), ce choix répond aux exigences du prescrit légal : le *Référentiel* impose l'étude du romantisme en quatrième (p. 63). Ce constat d'une présence massive du XIX^e^ siècle se retrouve chez Brunel (2016, p. 78) — « Du côté des siècles privilégiés, […] la grande majorité des textes étudiés appartiennent au XIX^e^ siècle, qui fait office de siècle ressource » —, même si son corpus est constitué de manuels pour le collège, et chez Canvat et Legros (1997, p. 6) qui émettent une hypothèse explicative :

> nous pouvons avancer que la restriction du corpus poétique scolaire aux grands « mages » du Romantisme et à leurs successeurs immédiats s'explique par la glosabilité des textes retenus, c'est-à-dire par la lisibilité, l'accessibilité de leur teneur psychologique et morale. (Canvat et Legros, 1997, p. 22)

10 Le surréalisme, abordé dans *Parcours & moi Sup*' 3^e^ *degré*, est lui aussi imposé par le prescrit, au troisième degré du secondaire. Les autres courants traités dans les séquences font dans tous les cas partie du « Cadre des connaissances littéraires et artistiques » du *Référentiel* (p. 60-62), dont la visée est de suggérer une série d'objets d'étude plutôt que de les prescrire. Si la section contemporaine de ce cadre (« Après 1968 ») n'est pas un imposé du prescrit, le réseau WBE (p. 62-64) demande d'aborder des « aspects de la culture contemporaine » (un en quatrième, deux en cinquième, deux en sixième), à savoir une tendance, un·e artiste, un genre, etc. ; la poésie contemporaine n'y est pas citée explicitement, mais l'utilisateur·rice est néanmoins libre d'estimer qu'elle peut être envisagée comme un de ces « aspects ».

11 En écho à Brillant Rannou et Boutevin (2018, p. 13), nous observons que, dans les manuels, les séquences visant la lecture d'une œuvre intégrale ne portent jamais sur un recueil de poèmes. Cette pratique ne rencontre pas la préconisation de Siméon (1996, p. 135) : « [les anthologies] ont […] le grave inconvénient d'interdire […] un accès […] à la poétique propre d'un auteur : ce n'est que dans […] un recueil qu'on peut appréhender la "silhouette" […] d'un poète ». La lecture intégrale d'un recueil de poèmes est pourtant suggérée dans le réseau WBE (p. 66), mais cette option ne semble pas avoir été retenue dans les manuels.

1.2.2. Savoirs littéraires analytiques

12 Dans notre corpus, il semble y avoir deux approches en tension. La première concerne trois des six séquences, où les apprentissages relatifs aux savoirs analytiques abordés lors de l'étude de textes poétiques se limitent surtout à l'analyse de figures de style. Celles-ci sont parfois étudiées dans le cadre de la lecture d'un texte poétique (*Parcours & moi Sup*' 4, p. 20, p. 22 et p. 24), parfois indépendamment de toute lecture de poèmes (*Point-virgule* 4, *Cahier d'activités*, p. 153-155). L'essentiel de l'apprentissage se concentre sur l'identification (repérer et nommer les figures) (*Parcours & moi Sup*' 4, p. 26 ; *Parcours & moi Sup*' 3^{e} *degré*, p. 15), rarement sur la recherche du ou des sens produit(s) ou sur le questionnement quant à l'utilisation de ces procédés d'écriture. La seconde approche concerne une collection de manuels : dans les séquences des *Connexion Français*, les figures de style sont abordées avec parcimonie et, souvent, associées à un questionnement relatif à leurs effets sur le lecteur (*Connexion Français* 4, *Cahier d'activités*, p. 208 ; *Connexion Français* 5, p. 209 et p. 220). Notons également que, dans certaines séquences, à un apprentissage visant l'identification des figures de style vient s'ajouter un apprentissage relatif à d'autres aspects formels des textes poétiques : la versification (dénomination des strophes selon le nombre de vers, types de rimes, etc.) dans *Parcours & moi Sup*' 4 (p. 57) ou bien la prosodie, la versification et les formes poétiques fixes dans le *Point-virgule* 4, *Cahier d'activités* (p. 138-152 et p. 160).

13 Siméon (1996, p. 133) constatait une « focalisation du métadiscours des maitres sur les caractéristiques formelles » des textes poétiques

abordés en classe, ce que Brunel (2016, p. 80) nous dit également — « apparaissent presque systématiquement des mentions sur la versification, l'analyse de figures de style ou de champs lexicaux » —, de même qu'Émery-Bruneau (2020, p. 2) — « les pratiques visent plutôt à étudier des notions littéraires dans le but de les repérer dans les poèmes » —, ainsi que Brillant Rannou et Boutevin (2018, p. 14), qui évoquent une « obsession formelle de la versification » au lycée. Émery-Bruneau (2020, p. 13) pointe aussi « quatre savoirs fondamentaux qui reviennent dans la majorité des cas et qui renvoient tous à des critères internes aux textes littéraires : figures de style, formes et structure des textes, règles de versification, champs lexicaux et thèmes » : on retrouve bel et bien ces savoirs dans les séquences étudiées au sein des manuels scolaires de notre corpus.

14 À côté des savoirs, les séquences analysées ne mettent pas en place une méthode de lecture propre au texte poétique et à l'expérience de lecture et/ou d'écoute que peuvent en faire les lecteur·rice·s. De même, la poésie est le plus souvent étudiée en tant que production à l'intérieur d'un mouvement littéraire, non comme genre à part entière (à l'exception du *Connexion Français* 3, *Cahier d'activités*, p. 146). Cet angle d'étude du texte poétique est cependant cohérent par rapport au référentiel : l'entrée en littérature par les genres est prescrite en troisième année (*Référentiel*, p. 63) et seul le programme du réseau WBE envisage d'étudier la poésie en tant que genre (« on identifiera les critères qui font d'un texte un poème (disposition, versification, liberté par rapport au langage normé) », p. 62).

1.2.3. Activités au sein des séquences

15 Deux tendances nettes sont observables dans les séquences étudiées. Soit le texte poétique est lié à un apprentissage de savoirs liés au patrimoine littéraire (romantisme, surréalisme, figure du « poète maudit », etc.), soit il est utilisé pour interroger la poésie en tant que genre.

16 La première tendance aborde les poèmes de manière systématique et répétitive par le biais de questionnaires. L'objectif semble être de permettre à l'élève de mieux saisir le sens du texte, d'en affiner la compréhension et de le relier à un courant particulier, avec deux visées :

soit une visée technique : il s'agit d'identifier des figures de style, une tonalité, un champ lexical, l'expression d'un sentiment, etc. (*Parcours & moi Sup*' 4, p. 20-21 ; *Parcours & moi Sup*' 3^{e} *degré*, p. 13 et p. 48-49 ; *Point-virgule* 4, *Cahier d'activités*, p. 172 et p. 174 ; *Connexion Français* 4, *Cahier d'activités*, p. 203-204) ;

- soit une visée centrée sur l'appréciation de l'élève ou sa rencontre avec l'œuvre littéraire, par exemple : « Individuellement, expliquez oralement ce que vous pensez du message véhiculé par ce poème. Est-il toujours d'actualité ? », « Ce poème vous a-t-il plu ? Vous a-t-il touché(e) ? Individuellement, développez oralement votre réponse et illustrez-la par des références précises au poème » (*Parcours & moi Sup*' 4, p. 25) et « Quel poème préfères-tu ? Justifie ta réponse à l'aide d'éléments issus du texte choisi et en faisant part de ton ressenti » (*Parcours & moi Sup*' 3^{e} *degré*, p. 41).

17 Le constat que nous posons ici rejoint ceux (relatifs à d'autres corpus, cependant) de Brillant Rannou et Boutevin (2020, p. 182) — « l'interprétation de la poésie est souvent réduite à l'observation de sa rhétorique » — et d'Émery-Bruneau (2018, p. 7) : « Les manuels visent surtout à former des lecteurs inscrits dans une posture [...] analytique, la présence du sujet lecteur apparaissant faiblement sinon dans les quelques questions d'appréciation ».

18 La deuxième tendance, présente essentiellement dans les manuels scolaires de la collection *Connexion Français* (Van In), prend davantage en compte le sujet lecteur ; l'expression des réactions de ce dernier semble être l'objectif premier des activités menées : « Quel est le poème que tu préfères ? Pourquoi ? » (*Connexion Français* 3, *Cahier d'activités*, p. 147), « Apprécies-tu ce texte ? », « Correspond-il à tes attentes ? », « Les activités auxquelles il a donné lieu t'ont-elles permis de mieux l'apprécier ? » (*Connexion Français* 4, *Cahier d'activités*, p. 205), « Y a-t-il dans ces poèmes des vers ou fragments qui te paraissent particulièrement forts, particulièrement réussis ? » (*Connexion Français* 5, p. 209), etc.

19 On pourrait néanmoins s'interroger plus globalement sur les deux tendances que nous venons d'évoquer : les différentes activités proposées dans les séquences analysées, puisqu'elles n'amènent pas l'élève à se positionner sur le genre même du texte, ne semblent pas tenir compte des spécificités du genre poétique, dans la mesure où

elles pourraient facilement s'appliquer à d'autres textes littéraires ou à des œuvres picturales, par exemple.

1.2.4. Tâches finales des séquences

20 En préambule, notons que l'enseignement-apprentissage (toutes disciplines confondues) en FWB s'inscrit dans la pédagogie par compétences et le prescrit légal — y compris celui pour le cours de français L1 — insiste sur le lien à opérer entre savoirs, savoir-faire et savoir-être. Autrement dit, l'étude d'un genre littéraire, d'un courant artistique, etc. ne doit jamais être envisagée comme une fin en soi, mais doit être réinvestie dans une production (une tâche finale), écrite ou orale, elle-même étant à envisager comme un acte de communication.

21 Dans les six séquences analysées, les productions proposées au terme des apprentissages visent essentiellement une UAA du prescrit : l'UAA 5, « S'inscrire dans une œuvre culturelle ». Au sein de cette UAA 5, trois « procédés créatifs » peuvent être mis œuvre (*Référentiel*, p. 35) :

- l'amplification : « combler une ellipse, développer un élément simplement évoqué, poursuivre une œuvre narrative ou poétique, élargir le champ d'une image » ;
- la recomposition : « créer une nouvelle œuvre par déplacement ou suppression d'éléments d'une ou plusieurs œuvres sources » ;
- la transposition : « transposer (de façon sérieuse, ludique, parodique…) une œuvre […] en conservant le même langage (écrit, sonore, iconique […]) ou en en changeant ».

22 Nous reprenons ici quelques exemples de tâches finales relevant des procédés de l'UAA 5 :

- l'amplification : « Choisis un des poèmes proposés […]. Écris huit à dix vers respectant le(s) thème(s) repéré(s) ainsi que la structure d'origine. Veille à jouer avec les sonorités et les images et insère dans ta création deux figures de style différentes que tu souligneras et nommeras dans une note de bas de page » (*Point-virgule* 4, *Cahier d'activités*, p. 178) ;
- la recomposition : « Choisis des vers dans deux ou trois poèmes différents et recompose un poème romantique. […] ton poème devra comporter trois figures de style différentes que tu souligneras et identi-

fieras dans la marge. […] Tu mettras également en évidence cinq éléments de versification différents […] que tu légenderas » (*Parcours & moi Sup*' 4, p. 62) et « À partir des poèmes du portfolio, créez un poème inédit en utilisant le procédé de la recomposition et en suivant les règles » (*Parcours & moi Sup*' 3^{e} *degré*, p. 62) ;

- la transposition : « Prends connaissance du poème […] et transpose-le en respectant les consignes » (*Connexion Français* 3, *Cahier d'activités*, p. 156) et « Production attendue : Diapoème : texte du poème original, images, musique, sous la forme d'un diaporama » (*Connexion Français* 4, *Cahier d'activités*, p. 201).

23 Ces tâches respectent le prescrit légal. Il appartient néanmoins à l'enseignant·e d'éviter des pratiques avec lesquelles la recherche prend ses distances. Canvat et Legros (1997, p. 22) évoquent à ce propos « certains "jeux poétiques" […] qui, pour beaucoup d'élèves, jouent le rôle d'écran, voire de répulsif, l'entreprise poétique leur apparaissant comme un amusement vain ». Émery-Bruneau (2018, p. 7) rappelle, quant à elle, que l'imitation peut conduire à des pratiques d'enseignement-apprentissage dont le sujet scripteur est absent.

24 Les tâches finales faisant une place à la réception de poèmes par l'élève sont rares. Ainsi, dans le *Parcours & moi Sup*' 4 (p. 62), l'élève reçoit la consigne « Réalise le récit d'expérience d'une rencontre avec cette œuvre culturelle ». S'il y a dans le *Parcours & moi Sup*' 3^{e} *degré* (p. 62) une tâche où l'élève rédige un compte rendu de sa rencontre avec un poème, il s'agit en fait d'un texte produit par ses pairs (une recomposition à partir de poèmes fournis par l'enseignant·e), ce qui pourrait manquer d'authenticité au regard des pratiques de référence.

1.3. Synthèse et discussion des résultats

25 On observe globalement, à l'échelle du corpus, une manière similaire d'aborder la poésie : c'est avant tout un objet patrimonial dont les caractéristiques formelles sont étudiées de manière dispersée avec une importance particulière et réductrice accordée aux figures de style, présentées comme étant la spécificité du langage poétique ; les pratiques d'écriture contemporaines, plus libres et parfois plus résistantes, n'apparaissent pas au sein du corpus. De plus, la littérature

poétique francophone hors de France y est pratiquement absente et le corpus est presque exclusivement masculin. Si le texte poétique peut donner lieu à des activités qui permettent à l'élève d'exprimer son ressenti face au texte (mais cela ne survient que de manière très ponctuelle) ou de « jouer » avec le matériau poétique, ces activités n'offrent pas à l'élève la possibilité de s'exprimer hors du cadre de l'objet étudié ou de s'interroger sur les particularités du langage poétique face à d'autres moyens d'expression. La poésie est abordée comme un objet d'étude, jamais comme un moyen d'expression pour les élèves (et, quand c'est le cas, c'est dans des pratiques du type « à la manière de » ou fondées sur le principe de la recomposition). On déplorera aussi l'omniprésence des savoirs analytiques dont l'articulation avec le sujet lecteur s'avère rare alors même que le référentiel (p. 45) évoque le modèle de la lecture littéraire de Dufays *et al.* (2015, p. 95-96). Ce constat fait écho à un propos déjà ancien de Canvat (2003, p. 12) : « la poésie reste, dans l'enseignement en Belgique francophone, davantage lue qu'écrite ou dite, et [...] les lectures "analytiques" — qui privilégient la distanciation — continuent de l'emporter sur les lectures "cursives" — qui privilégient la participation/adhésion ». En écho à l'approche de la poésie proposée par Dufays (2004) et qui met en œuvre le « va-et-vient dialectique » caractéristique de la lecture littéraire (Dufays *et al.*, 2015, p. 95-96), il nous parait important d'amener les élèves du secondaire à appréhender les textes littéraires poétiques avec une posture critique (la distanciation) *et* une posture fondée sur l'investissement psychoaffectif (la participation).

26 Face à ces différents constats, si certaines approches présentes dans les manuels scolaires sont malgré tout appréciables, ceux-ci nous semblent participer, dans l'ensemble, d'une vision réductrice de la poésie (que cela soit en termes de formes ou de thèmes). Le dispositif que nous allons présenter en deuxième partie de cette contribution fournit un contrepoint aux pratiques observées dans les séquences de manuels scolaires dans la mesure où il permet d'éviter un certain nombre d'écueils parmi ceux que nous avons soulignés ci-dessus.

2. Pistes pour une didactique professionnelle : le « *Poetic Lab* »

27 Comme le souligne Dufays (2004, p. 20), « le travail sur la poésie ne peut vraiment prendre sens aujourd'hui que s'il est vécu dans le cadre d'un *projet* négocié entre l'enseignant et sa classe, c'est-à-dire dans la perspective d'*une production finale* de quelque envergure qui mobilise un ensemble d'apprentissages et parait motivante aux yeux des élèves ». C'est dans cet esprit que, depuis 2019, dans le cadre d'une recherche-création subsidiée par la FWB et soutenue dans la durée par un projet intitulé « La Plume au bout de la langue [3] », Charlyne Audin, didacticienne du français L1 à la Haute École Charlemagne (Liège) développe avec ses étudiant·e·s futur·e·s enseignant·e·s un laboratoire poétique. Ce projet, qui prend ancrage dans le cadre des deuxième et troisième années de formation initiale, s'intitule « *Poetic Lab* [4] » et a commencé à essaimer dans les établissements d'enseignement secondaire de Liège. Ce laboratoire de lecture-écriture poétique est coanimé par des poètes et poétesses et des didacticien·ne·s du français L1. Il vise non seulement la découverte d'une offre culturelle contemporaine locale répondant aux exigences du « Parcours d'éducation culturelle et artistique » (le PECA) en vigueur aujourd'hui en FWB, mais il place aussi la langue poétique au centre des préoccupations linguistiques des futur·e·s enseignant·e·s de français L1.

28 Le « *Poetic Lab* » se déroule sur deux années académiques où, durant une trentaine d'heures, les étudiant·e·s participent à des ateliers animés par au moins trois poètes et poétesses belges contemporain·e·s [5], sélectionné·e·s par leur enseignante, Charlyne Audin, pour leurs approches différentes de la poésie : typographes, anthologistes, parolier, danseuse, performeuses, slameuses, militantes, polyglottes, traductrice, illustratrice, etc. La majorité des invitations est lancée auprès de femmes et tous·tes les artistes sont belges, à deux exceptions près. Chaque artiste passe au moins six heures avec un groupe d'une quinzaine d'étudiant·e·s. Par la pluralité de ses intervenant·e·s, le projet rejoint les visées suivantes :

> dans une perspective essentiellement didactique, la poésie en tant qu'objet d'enseignement inclut à la fois un langage (écrit-oral), des performances vocales et corporelles (entendues/visionnées, produites), des savoirs (sociaux, langagiers, historiques) et des genres poétiques variés (poème lyrique ou engagé, chanson, slam, etc.) déterminés par le champ de production (maisons d'édition de poésie, manifestations poétiques, rôle social, politique ou linguistique du poète, etc.) et de réception (expériences poétiques singulières de sujets lecteurs, scripteurs, auditeurs, spectateurs et/ou performeurs). (Émery-Bruneau, 2018, p. 3)

29 Chaque atelier est unique, mais chaque invité·e est amené·e dans un premier temps à disposer des textes sur des tables, et tout·e étudiant·e finit par s'intéresser à un poème[6]. La première étape consiste donc à lire ou à écouter des textes poétiques, à rencontrer aléatoirement la langue ou non et à se laisser happer, le cas échéant, par leurs productions. La démarche rejoint les principes exposés par Martin :

> pas de poèmes courts sans poèmes longs […] ; […] pas de poèmes en langue française sans poèmes en langue étrangère, éventuellement, voire le plus souvent traduits […] ; pas de poèmes classiques sans poèmes contemporains, pas de modernes sans anciens ; pas de poèmes réputés savants sans poèmes classés populaires et l'inverse ; pas de poèmes en vers sans poèmes en prose […] ; pas de narrations poétiques sans descriptions poétiques et l'inverse ; pas d'approche sonore sans approche visuelle et pas d'attention visuelle sans écoute des poèmes ; enfin pas de poèmes à savourer sans aussi les réfléchir et pas de poèmes à analyser sans y prendre gout, y prendre corps… (Martin, 2010, p. 9)

30 Par la suite, au détour de consignes négociables, héritées de formes observées chez des auteur·rice·s ancien·ne·s ou contemporain·e·s, lu·e·s et épinglé·e·s pour telle tournure, telle assonance, tel usage de la métaphore, de la page blanche ou du retour à la ligne, etc., les intervenant·e·s lancent un geste de libération de l'écriture ; puisque chacune de ces consignes d'écriture se fonde à priori, par induction, sur les caractéristiques formelles d'un poème observé, chaque piste d'écriture est adaptée aux aptitudes et faiblesses des étudiant·e·s. Durant cette deuxième phase au temps lent (en moyenne deux

heures de production accompagnée, entravée de contraintes progressives, de biffures, de bifurcations, de caviardage, etc. propres à chaque invité·e), les étudiant·e·s écrivent à leur rythme, pouvant piocher des mots, des sons, des images dans les textes préalablement lus ou formulés au départ de supports picturaux, sonores, voire bruitistes. Chaque texte produit prend donc une forme différente, mais tous ont une visée de communication authentique, qu'elle soit orale, par la prise de parole publique, ou écrite, par la diffusion de recueils ou de fanzines, par le réseau des bibliothèques publiques ou par des expositions typographiques dans des galeries locales. Les attentes communicationnelles finales sont toujours rappelées, mais la liberté est laissée à chacun·e de « passer son tour » lorsqu'il ou elle ne désire pas partager son texte poétique à un moment donné du processus.

31 La posture d'édition que demande cette dernière phase permet de renforcer, par une pratique concrète et réflexive sur la langue poétique, des pistes soulevées dans le cadre du cours relatif aux outils de la langue : « Par quels moyens linguistiques puis-je renforcer l'expression de telle émotion ? », « Si j'ôte ce mot, ce groupe de mots ou cette proposition, ma phrase est-elle toujours syntaxiquement correcte ? », « Qu'est-ce que cela change pour celui ou celle qui la reçoit ? », « Puis-je apporter un complément à ce verbe intransitif ? », « Est-il possible de transformer un nom en verbe d'action ? », « Pourquoi, en poésie, ne le pourrait-on pas, en fait ? », etc. Autant de moments collectifs de réflexion active sur la langue et sur ses débordements et ses licences quand il s'agit de style, à fortiori en poésie. Par ailleurs, si l'atelier le permet sur le plan matériel (et si l'accompagnement professionnel est présent), un travail d'illustration des objets-livres créés est également envisagé afin de vérifier la bonne compréhension des figures de style, qui sont alors transférées sur le plan iconique.

32 En guise de complément, les étudiant·e·s de troisième année, qui ont bénéficié l'année précédente de l'expérience du laboratoire poétique, animent à leur tour des ateliers auprès d'élèves de troisième année du niveau secondaire. Pour préparer ces ateliers, une médiatrice experte en animation d'ateliers d'écriture intervient en classe. Il s'agit là d'une occasion pour les étudiant·e·s futur·e·s enseignant·e·s de distinguer la posture d'animateur·rice d'atelier et celle d'enseignant·e, qu'ils et elles

réinvestiront lors d'un retour en classe où seront identifiés les différents savoirs et savoir-faire langagiers exploités pendant ces ateliers.

33 Par sa méthodologie, axée sur le présent poétique (en réception et en production), le « *Poetic Lab* » tend, au cœur de la formation initiale des enseignant·e·s, à articuler la vivacité de la poésie contemporaine et une démarche réflexive en langue [7], ce qui nous amène à rappeler avec Martin (2010, p. 12-13) que « les poèmes obligent à penser la langue par la voix et donc à inventer la grammaire chaque fois qu'on lit un poème c'est-à-dire à reconsidérer tout ce que nous croyons savoir sur la langue [...] dès que nous sommes avec des poèmes ». Ce laboratoire ne vise pas seulement à travailler auprès des étudiant·e·s futur·e·s enseignant·e·s une vision de la poésie contemporaine, avec une attention toute particulière à la langue, il entend également les sensibiliser à la place vive qu'elle occupe aujourd'hui dans la société.

34 Par isomorphisme, on peut espérer rendre pérennes des pratiques authentiques liées à la langue et à la poésie dans les futures classes du secondaire des étudiant·e·s. Il semblerait que ce soit le cas : si des actions isolées avaient déjà vu le jour dans des séquences observées lors de stages pédagogiques, 2023-2024 a constitué la première année où un étudiant a mené de A à Z son propre laboratoire en stage, invitant une poétesse rencontrée un an avant dans le « *Poetic Lab* », dans une classe de troisième année. Au détour de l'arpentage [8] d'un recueil de l'autrice, l'étudiant a proposé une séquence s'inscrivant dans un devoir de mémoire, sur les femmes effacées de l'Histoire, pour les faire réapparaitre, à la manière du livre étudié [9], sous la forme de biographies fragmentaires dans des fanzines diffusés par le réseau des bibliothèques publiques et dont les éditeurs responsables étaient les élèves. Par cette démarche, l'étudiant a pu faire ressentir à ses élèves qu'il était tout à fait possible de participer au monde (son histoire et ses luttes, entre autres) par le biais de la poésie, faisant de ce fait écho aux propos de Viart [10] qui caractérise la littérature contemporaine comme suit : « littérature [...] qui fait retour aux questions du sujet, de l'Histoire, du réel, ou plutôt qui s'intéresse au sujet, au réel, à l'histoire, au monde social comme questions » et « [elle] porte un regard critique [...] sur le monde dont elle parle, et plus généralement sur ses objets ».

Conclusion

35 Face aux constats que nous avons posés après l'analyse de séquences de manuels scolaires (corpus limités au champ littéraire français et peu ouverts à la production contemporaine, activités didactiques accordant une grande importance aux savoirs littéraires au détriment du sujet lecteur, etc.), le projet mené en formation initiale d'enseignant·e·s à la Haute École Charlemagne (Liège) offre un exemple parmi d'autres d'un enseignement-apprentissage de la poésie à travers un dispositif qui évite les écueils observés dans les manuels scolaires de notre corpus. Le « *Poetic Lab* » montre en effet qu'il est possible d'investir la littérature poétique contemporaine, d'en rencontrer les acteur·rice·s, de féminiser les corpus, de rendre davantage les élèves sensibles à la langue poétique, d'inscrire la poésie dans des projets de communication authentique, et ce dès le début de la formation, de façon à ouvrir les futur·e·s enseignant·e·s à une manière d'être en poésie pour l'enseigner. Ce dispositif permet de sensibiliser les étudiant·e·s à certaines pratiques et, nous l'espérons, de diffuser celles-ci sur le terrain. Ainsi, le moment est peut-être venu de dégager du temps pour « penser à un enseignement de la poésie qui s'inscrirait en équilibre entre ces savoirs scolaires transmis par les enseignants, les expériences poétiques vécues par les sujets et le recours à ces savoirs pour analyser et expliquer leurs expériences » (Émery-Bruneau, 2020, p. 4).

36 La Réforme de la formation initiale des enseignants (RFIE) en FWB, qui a débuté en septembre 2023 et qui vise notamment à allonger la formation et à faire collaborer hautes écoles et universités, constitue un moment important pour les formateur·rice·s d'enseignant·e·s : il leur revient de sensibiliser les étudiant·e·s futur·e·s enseignant·e·s à l'importance de proposer une approche de la poésie mettant en œuvre la lecture littéraire (cf. propositions de Dufays, 2004) : une approche vive, en réception comme en production, mais aussi en équilibre avec les démarches qui visent des apprentissages d'ordre formel.

BIBLIOGRAPHIE

Articles et ouvrages scientifiques

Audin, C. (dir.). (2021). *Poetic Lab. Poésie embarquée pour professeurs*. Territoires de la Mémoire.

Brillant Rannou, N. et Boutevin, C. (2018). Vers des réceptions créatives en poésie. Origines et mesures de la question. Dans C. Boutevin, N. Brillant Rannou et G. Plissonneau (dir.), *À l'écoute des poèmes. Enseigner les lectures créatives* (p. 11-20). Peter Lang.

Brillant Rannou, N. et Boutevin, C. (2020). Poésie. Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (p. 180-183). Honoré Champion.

Brunel, M. (2016). Quels corpus de poésie effectifs au collège ? Étude de cas. Dans N. Brillant Rannou, C. Boutevin et M. Brunel (dir.), *Être et devenir lecteur(s) de poèmes. De la poésie patrimoniale au numérique* (p. 69-86). Presses universitaires de Namur. https://books.openedition.org/pun/4908.

Canvat, K. (2003). Belgique/France : regards croisés sur la didactique de la poésie au lycée. *Enjeux*, 56, 7-14.

Canvat, K. et Legros, G. (1997). Enseigner la poésie moderne ? *Pratiques*, 93, 5-29. https://doi.org/10.3406/prati.1997.1792.

Dolz, J. et Schneuwly, B. (2016). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école* (1re éd. : 1998). ESF éditeur.

Dufays, J.-L. (1999). Les manuels de littérature : un objet à définir, une problématique à cadrer. *Enjeux*, 45, 3-14.

Dufays, J.-L. (2004). Au secondaire supérieur : de la chanson au poème, et du poème à la poésie. *Français 2000*, 192-193, 19-30.

Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe* (1re éd. : 1996). De Boeck Supérieur.

Émery-Bruneau, J. (2018). Finalités de l'enseignement de la poésie au secondaire québécois. *Pratiques*, 179-180, 1-15. https://doi.org/10.4000/pratiques.4747.

Émery-Bruneau, J. (2020). Le noyau dur des pratiques d'enseignement de la poésie au secondaire québécois. *Pratiques*, 187-188, 1-23. https://doi.org/10.4000/pratiques.8907.

Martin, S. (2010). Présentation. Les poèmes au cœur de l'enseignement du français. *Le français aujourd'hui*, 169, 3-14. https://doi.org/10.3917/lfa.169.0003.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première* (1re éd. : 2010). De Boeck Supérieur.

Siméon, J.-P. (1996). Lecture de la poésie à l'école primaire. Une démarche possible : la lecture d'une œuvre poétique complète. *Repères*, 13, 131-146. https://doi.org/10.3406/reper.1996.2180.

Siméon, J.-P. (2012). *La vitamine P. La poésie, pourquoi, pour qui, comment ?* Rue du monde.

Instructions officielles

Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques. (2018).

Enseignement catholique secondaire. (2018a). *Français. 2e degré. Humanités générales et technologiques. Programme*.

Enseignement catholique secondaire. (2018b). *Français. 3e degré. Humanités générales et technologiques. Programme*.

Service général de l'Enseignement et Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné. (2018). *Programme d'études du cours de français. Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Humanités générales et technologiques. Enseignement secondaire général et technique de transition. Deuxième et troisième degrés.*

Manuels scolaires

Bloemen, I., Lallemand, D. et Soupart, C. (2020). *Parcours & moi Sup'. Français. 4e secondaire. Livre-cahier. Le romantisme*. Averbode – Érasme.

Cox, V. et Jadot, M. (2021). *Parcours & moi Sup'. Français. 3e degré. Livre-cahier. La poésie : du baroque au surréalisme*. Averbode – Érasme.

Kinet, S., Rousseau, P. et Somville, A. (2019a). *Point-virgule 4. 4e année. Cahier d'activités*. Français. Plantyn.

Kinet, S., Rousseau, P. et Somville, A. (2019b). *Point-virgule 4. 4e année. Référentiel*. Français. Plantyn.

Marion, C. (dir.). (2018a). *Connexion Français 3. Cahier d'activités*. Van In.

Marion, C. (dir.). (2018b). *Connexion Français 3. Documents et fiches outils*. Van In.

Marion, C. (dir.). (2019a). *Connexion Français 4. Cahier d'activités*. Van In.

Marion, C. (dir.). (2019b). *Connexion Français 4. Documents et fiches outils*. Van In.

Marion, C. (dir.). (2020). *Connexion Français 5. Syllabus A*. Van In.

NOTES

1 Cet article adopte l'écriture inclusive.

2 Ces deux derniers manuels font partie d'une collection où chaque volume constitue une (large) séquence.

3 Ce projet existe depuis 2021 en soutien aux enseignant·e·s qui souhaitent inviter des poètes et poétesses en classe de français L1 (https://www.languefrancaise.cfwb.be/index.php?id=16700 ; consultation : 28-11-24).

4 Pour plus de détails, voir Audin, 2021 ainsi que la présentation vidéo du « *Poetic Lab* » à l'occasion de la Foire du livre politique (Liège, 2022) : htt

s://www.youtube.com/watch?v=17XSS4A5msw (consultation : 28/11/2024).

5 Sont intervenu·e·s dans le « *Poetic Lab* » depuis 2019 les poètes et poétesses suivant·e·s : Karel Logist, Pascal Leclercq, Lisette Lombé, Catherine Barsics, Aurélien Dony, Carl Norac, Mel Moya, Marie Darah, Alexis Alvarez, N.E.I.G.E, Ludivine Joinnot, Aliette Griz, Haleh Chinikar, Anna Ayanoglou, Catherine Daele et Elisa Sartori.

6 Le concept du marché poétique est inspiré du poète Jacques Izoard qui organisait chaque dimanche à Liège, à l'occasion du marché, un marché poétique où circulaient, à côté des légumes, des poèmes « frais de la veille ».

7 Le projet s'inscrit donc dans la visée d'une « approche réflexive et critique de la langue » (*Référentiel*, p. 57).

8 Méthode de lecture inventée dans des cercles ouvriers de la fin du XIX^{e} siècle, reprise et diffusée ultérieurement par des associations d'éducation populaire. Elle vise à permettre à un groupe de s'approprier un livre en en découpant des parties pour les faire circuler et, après une étape de reconstruction du sens, les relier à nouveau. C'est un outil de co-construction de savoirs, qui part de l'ouvrage tout en encourageant à s'en détacher pour permettre la discussion sur le texte. À ce sujet, voir https://www.innovation-pedagogique.fr/article12522.html.

9 Barsics, C. (2019). *Disparue*. Éditions de l'Arbre à paroles.

10 https://www.fabula.org/ressources/atelier/?Comment_nommer_la_litterature_contemporaine (consultation : 29/11/2024).

RÉSUMÉS

Français

Cet article est divisé en deux parties. Tout d'abord, nous décrivons et questionnons les pratiques d'enseignement-apprentissage liées à la poésie et à la lecture de poèmes dans plusieurs séquences de manuels scolaires de français langue première utilisés en Fédération Wallonie-Bruxelles au sein des dernières années du niveau secondaire, en confrontant cette description aux constats et recommandations issus de la recherche en didactique de la littérature. Ensuite, en contrepoint des constats réalisés lors de notre analyse, nous présentons un dispositif mené en formation initiale d'enseignant·e·s de français langue première (Haute École Charlemagne, Liège), transposable en secondaire, qui peut permettre d'induire d'autres pratiques d'enseignement-apprentissage relatives à la lecture de poèmes.

English
This article is divided into two parts. First, we describe and question the teaching-learning practices related to poetry and the reading of poems in several units of French as a first language school textbooks used in Fédération Wallonie-Bruxelles in the final years of secondary school, comparing this description with the reviews and recommendations of the didactic of literature's research. Then, as a counterpoint to the findings of our analysis, we present a program used in the initial training of French as a first language teachers (Haute École Charlemagne, Liège), which can be transposed to secondary schools, and which can lead to other teaching-learning practices regarding the reading of poems.

INDEX

Mots-clés
Fédération Wallonie-Bruxelles, formation initiale des enseignant·e·s, manuel scolaire, poème, poésie

Keywords
Fédération Wallonie-Bruxelles, initial teacher education, poem, poetry, textbook

AUTEURS

Charlyne Audin
Maitre-assistante en langue française (Haute École Charlemagne, Liège)

Xavier Dessaucy
Collaborateur pédagogique en didactique du français (université libre de Bruxelles)
Professeur de français au degré supérieur (Athénée Royal de Waterloo — WBE)

Pierre Outers
Chargé de cours (université de Liège — UR DIDACTI*fen*)

Les choix des enseignants de français pour enseigner la poésie sont-ils une affaire de programmes scolaires ?

Guillaume Duez

PLAN

Introduction
Cadre théorique et définition de l'objet
Conditions de l'enquête et traitement des données
1. Un rapport ambivalent au programme dans les approches de la poésie
2. Des sélections dans une pluralité de prescriptions
3. Un univers de pratiques plus fort que les programmes ?
Conclusion

TEXTE

Introduction

1 Cet article se propose de contribuer à une réflexion sur la configuration de l'enseignement de la poésie, c'est-à-dire sur la définition de ses finalités, enjeux et modalités dans la transmission des savoirs à l'école. Nous adoptons comme angle d'observation les liens entre l'enseignement de la poésie et l'institution scolaire, et ce par l'analyse non pas directement des programmes dans leurs orientations épistémologiques ou didactiques, voire de ce qu'ils disent en détail de la poésie comme contenu d'enseignement, mais de la manière dont les enseignants s'en emparent. Nous nous saisissons pour ce faire d'un objet spécifique, les documents consignant la progression annuelle prévue par des professeurs de français dans le secondaire en France, en particulier dans des classes de 6^{e} et de 3^{e}.

2 En effet, à la question de ce que fait l'institution scolaire à la poésie, objet du dossier dans lequel nous nous insérons, la didactique de la littérature tend à répondre que l'introduction dans la classe est, pour la poésie, à la fois un moyen d'exister auprès de futurs lecteurs

(Debreuille, 1995 ; Brunel, 2015), mais aussi un risque de perdre en substance, d'être dépoétisée pourrait-on dire :

> La poésie se trouve souvent délaissée si ce n'est instrumentalisée et donc détournée. Il semble qu'elle reste souvent à la porte de la classe ou qu'elle y perde son âme en y entrant… (Martin, 2010, p. 2).

3 La « scolarisation » (Denizot, 2021) serait, en somme, défavorable à la poésie. Dans cette perspective, une préoccupation des travaux sur l'enseignement de la poésie est notamment de déterminer si les élèves traversent, du moins au collège, « un immense désert poétique » (Brillant Rannou, 2015). De précédentes enquêtes (Debreuille, 1995 ; Brunel, 2015) ont ainsi pu contribuer à un état des lieux en visant le corpus poétique enseigné, mais aussi la place du texte poétique dans le cours de français, dans les collèges français en particulier.

4 Elles l'ont fait au regard des programmes alors en vigueur : ceux de 1987 pour les réponses à un questionnaire présentées par M.-F. Berrendonner (Debreuille, 1995, p. 67-74), et ceux de 2008 pour l'étude de cas de M. Brunel (2015). Les programmes de 2015, appliqués à partir de la rentrée 2016 dans les collèges, pourraient être étudiés eux aussi pour interroger le corpus et les approches privilégiées pour enseigner la poésie. À supposer, toutefois, que l'on voie dans chaque nouveau programme une impulsion de nature à modifier réellement les pratiques des enseignants.

5 Actualiser ces enquêtes avec la même focale conduirait vraisemblablement, comme ces travaux, à qualifier les programmes de « peu prégnants » (Debreuille, 1995), à relever surtout des « phénomènes d'écarts » (Brunel, 2015) entre la prescription des programmes et l'enseignement effectif. C'est davantage la focale elle-même de la prescription que nous questionnons, d'autant que le prescrit, plus généralement, est un mot couramment usité, en sciences de l'éducation ou dans les didactiques disciplinaires, pour désigner de manière indistincte les programmes et d'autres textes ou prises de parole, comme les ressources institutionnelles ou les corps d'inspection. Un travail théorique spécifique reste à faire pour définir précisément ce qu'est ce *prescrit*, dans quelle mesure il est effectivement une prescription et pour qui. S'agissant des programmes scolaires spécifique-

ment, on peut poser qu'ils fixent, dans le système éducatif français, des finalités d'enseignement communes à l'ensemble du territoire. Ils revêtent un caractère normatif et contraignant (au sens juridique) pour les enseignants comme pour les usagers du service public d'éducation, par leur place dans la hiérarchie des normes (Vogler, 1994, p. 798). Cela n'augure en rien de leur application stricte dans les classes, et le travail d'expertise du professeur (Lang, 2008, p. 542) passe par une appropriation de ces textes, légitime aux yeux de l'institution, quant aux moyens de les mettre en œuvre : la liberté pédagogique du professeur, définie par exemple dans la loi d'orientation de 2005. Les programmes ont ainsi une dimension praxéologique restreinte : les méthodes n'affleurent qu'à la marge, comme l'observe, dans le contexte belge, E. Mangez (2004). Les programmes disent peu les manières de faire. Ils participent davantage du *curriculum* (Isambert-Jamati, 1990 ; Forquin, 2008) au sens large de visées d'enseignement, principalement par la définition de contenus d'enseignement (Ropé, 2000, p. 103).

6 À partir de là, pour tenter d'appréhender de manière compréhensive et systémique les comportements des enseignants de français face aux programmes ainsi définis comme mise en discours des finalités, nous choisissons d'analyser un objet relevant *a priori* d'une mise en discours des programmes par les enseignants : leur projet de progression annuelle. Nous nous intéressons donc à ce qui se passe en amont du cours, dans l'élaboration de son enseignement par le professeur. Cet espace-temps de la conception, nous l'appellerons le *laboratoire didactique* de l'enseignant[1]. Et la question que nous posons ici est de savoir jusqu'à quel point les programmes entrent dans le laboratoire didactique des enseignants de français, quand il s'agit de poésie. D'une part, les programmes prennent-ils une part décisive dans les choix que font les professeurs pour enseigner la poésie ? D'autre part, participent-ils effectivement de la scolarisation de la poésie ?

7 En présentant d'abord l'objet dont nous nous saisissions pour cette enquête, nous exposerons plus avant le cadre et les perspectives dans lesquels nous inscrivons notre travail ; nous aborderons ensuite, en même temps qu'un aperçu de ce qui caractérise les programmes de 2015, les récurrences constatées quant à la place des textes poétiques

annoncée dans l'année des élèves, puis le rapport complexe aux prescriptions qui s'en dégage.

Cadre théorique et définition de l'objet

8 La « progression annuelle », plan de cours de l'année, est un document prospectif[2]. Elle ne répond pas à un modèle ni à une commande précise[3]. Les professeurs lui donnent généralement la forme d'un tableau à double entrée. Les lignes, le plus souvent, correspondent aux périodes — majoritairement de vacances à vacances. Les colonnes correspondent aux sous-champs disciplinaires : lecture, écriture, grammaire, oral, etc[4]. Les variantes sont nombreuses et certains documents sont très détaillés, quand d'autres ne donnent que peu d'indications. Lors d'une inspection, les professeurs peuvent donner ce document à l'observateur. Ce n'est pas une obligation de service[5] comme l'est le cahier de textes. Dans tous les cas, il est constitutif d'une démarche de présentation de soi en contexte professionnel.

9 Précisément, ce document nous intéresse en tant qu'il constitue une *programmation affichée*. Dans le cadre d'une inspection en particulier, les professeurs *affichent* ce qu'ils pensent qu'il est attendu d'eux et la manière dont ils pensent s'y conformer (Reuter, 2007). Première mise en discours par l'enseignant des programmes et des contenus d'enseignement, la progression annuelle donne donc un accès à ce qui se passe en amont du cours, dans la conception de son enseignement par le professeur. Cette observation doit ainsi permettre d'interroger les « arrière-plans » (Rayou et Sensevy, 2014) intervenant dans les choix du professeur.

10 Les catégories mobilisées dans notre analyse relèvent, en effet, de la sociologie du *curriculum*, à savoir des conditions et processus d'élaboration des contenus d'enseignement. Plus spécifiquement encore, dans la lignée de V. Isambert-Jamati (1990), c'est la question de ce qui fait sens pour les acteurs que nous interrogeons. En l'espèce, ces acteurs sont des professeurs, pris comme groupe professionnel, face aux programmes comme prescription, en somme face au « *curriculum* formel » (Isambert-Jamati, 1990). Notre recherche se situe du côté de ce qui est observable dans les enseignements, c'est-à-dire le « *curriculum* réel » (Isambert-Jamati, 1990 ;

Perrenoud, 1993). Ce qui ne signifie pas que nous visions des pratiques effectives, observées en classe, ce qui serait se situer dans le *curriculum* réalisé (Maulini, 2024). La mise en discours des programmes que proposent les professeurs est précisément une part peu documentée du *curriculum* réel. S'en saisir revient à prendre comme objet les transformations qui s'opèrent dans l'intervalle entre le formel et le réel.

11 En cela, nous nous inscrivons dans une démarche socio-didactique (Losego, 2014 ; Claude, 2022) et postulons que c'est une logique relationnelle entre les professeurs, comme groupe socio-professionnel, d'une part et des finalités d'enseignement, elles-mêmes socialement et historiquement construites (Forquin, 2008), d'autre part, qui est de nature à éclairer l'enseignement de la poésie dans les classes de collège en France. L'approche sociologique, ici, ne renvoie donc pas à l'examen de caractéristiques sociales des groupes ou individus, mais au fait de considérer des professeurs, observés dans leurs choix pour enseigner la poésie, comme des sujets sociaux. Ce que l'école fait à la poésie serait en partie le résultat de l'interaction des professeurs et des programmes. Notre enquête repose sur l'hypothèse d'une part active des professeurs dans la configuration de leurs objets d'enseignement.

Conditions de l'enquête et traitement des données

12 Notre corpus d'étude comporte 70 progressions annuelles établies en vue d'une inspection par des professeurs certifiés ou agrégés ayant entre 6 et 15 ans d'expérience, recueillies dans 7 académies, incluant des zones favorisées, des zones urbaines défavorisées, des zones rurales ou périurbaines. Le nombre de documents au total ou par académie ne se veut pas représentatif, mais significatif dans la perspective d'étayer un constat des pratiques. La sélection des niveaux de classe vise : d'une part, la fin du cycle 3, qui lie deux classes du premier degré et la première année du collège ; d'autre part, la dernière année du collège, aboutissement des attendus de fin de cycle 4 dans les programmes depuis 2016. Ainsi ont été réunies 35 progressions de 6^{e}, pour des élèves de 11-12 ans, 35 de classe de 3^{e}, touchant les élèves de 14-15 ans.

13 Ces progressions annuelles ont été l'objet d'une lecture comparée s'apparentant à de l'analyse de contenu (Bardin, 1977). Nous avons cherché à identifier des récurrences à la fois dans la structuration générale de ces documents et dans la place qu'y occupe la poésie. Par « place », entendons à la fois la période choisie dans l'année, l'ordre par rapport aux autres genres littéraires et la fréquence à laquelle la poésie est étudiée. Autrement dit, nous avons cherché à voir si, dans les progressions, la poésie est prévue en début, milieu ou fin d'année ; si elle y est insérée dans un ordre aléatoire par rapport au roman ou au théâtre, par exemple ; si des textes poétiques sont étudiés en dehors d'un temps dédié à l'étude de la poésie comme genre. Outre la mesure de la fréquence avec laquelle les élèves rencontrent des textes poétiques dans leur année, nous avons choisi d'observer les auteurs et textes référencés, en lien avec la question du « corpus effectif » (Estève, 2011 ; Brunel, 2015) proposé par les professeurs, c'est-à-dire des textes sélectionnés parmi les textes possibles, au sein d'un corpus indicatif ou non, et qui constituent « le socle sur lequel tout lecteur édifiera son parcours ultérieur » (Estève, 2011, p. 65). À cela s'ajoute la focale de l'approche littéraire affichée, qui a supposé d'examiner quantitativement et qualitativement les problématiques des séquences consacrées à la poésie, les notions et connaissances mentionnées.

14 Les données extraites de ce premier examen ont été confrontées aux programmes de 2015, mais aussi à ceux de 1996 et de 2008, afin d'éprouver l'hypothèse que diverses strates de programmes aient pu influencer les choix des professeurs. Ces mêmes données ont, enfin, été mises en rapport avec des catégories socio-administratives comme l'indice de position sociale (IPS)[6], pour les établissements et donc les élèves concernés, ou encore pour les professeurs, leur âge, sexe, ancienneté — et plus particulièrement la période à laquelle ils ont été formés. L'enjeu n'est pas d'apporter une démonstration sur la base de caractéristiques sociales mais d'observer des possibles récurrences à partir d'indicateurs stables et disponibles, à l'échelle de notre enquête.

1. Un rapport ambivalent au programme dans les approches de la poésie

15 Un premier élément saillant dans les progressions annuelles, et dans leurs liens avec les programmes, est la faible part qu'occupe l'annonce du corpus de textes, tous genres confondus. Les professeurs auteurs des progressions analysées affichent des thèmes, des genres, des notions, éventuellement des compétences, et moins systématiquement les textes précis que les élèves vont lire.

16 Ci-dessous, dans l'extrait d'une progression prévoyant l'année d'une classe de 3e dans un collège assez favorisé du sud de la France, la lecture d'un groupement de poèmes est annoncée. On dispose d'un titre de séquence, « Célébrer la beauté du monde » ; on ignore quels textes vont lire les élèves :

Entrée/Questionnement	Objectifs	Corpus
Regarder le monde, inventer des mondes. Visions poétiques du monde.	- Découvrir des formes modernes de poésie lyrique. - Porter un regard poétique sur le monde qui nous entoure. - Comprendre que la poésie joue de toutes les ressources de la langue pour célébrer le monde et en interroger le sens.	Groupements de poèmes, de textes poétiques en prose et d'œuvres artistiques.

17 Dans un autre document de 3e, d'une autre académie, le corpus annoncé pour la séquence sur la poésie se limite à : « Césaire, Verlaine, Grand Corps Malade ». Aucun texte n'est précisé. Il s'en dégage un rapport au texte littéraire comme objet d'enseignement que l'on est tenté de qualifier de second, dans le sens où il n'est pas affiché comme le pivot des séquences, priorité étant donnée aux thèmes ou domaines de compétences abordés.

18 En cela, les progressions entretiennent une apparente convergence avec les programmes de 2015[7]. Ceux-ci placent en effet au centre du *curriculum* formel le développement de compétences de compréhension et une approche de la littérature plus orientée vers l'implication

du lecteur dans l'expérience du monde, plutôt que des savoirs sur les spécificités des genres :

> [L]es entrées et questionnements mettent en lumière les finalités de l'enseignement ; ils présentent la lecture et la littérature comme des ouvertures sur le monde qui nous entoure, proposent des réponses aux questions que se pose l'être humain. […] À travers ces questionnements, l'élève est conduit à s'approprier les textes, à les considérer non comme une fin en soi mais comme une invitation à la réflexion. (BOEN n° 31 du 30 juillet 2020).

19 Ces mêmes programmes ont marqué une rupture en faisant disparaitre la liste d'œuvres et d'auteurs accompagnant chaque entrée du « programme de lecture » de 2008, qui était largement organisé selon les genres (Clément, 2018). En 2015, ne figurent plus que des « indications de corpus » où les genres sont parfois peu spécifiés et parfois mis en dialogue, comme dans l'entrée de 6e « Récits de création et création poétique » (annexe 1). L'analyse des textes par les genres et le contexte, tout comme le corpus ou les notions, vient après les compétences de compréhension fixées comme objets d'enseignement premiers. Il est possible que les progressions annuelles de notre corpus traduisent cette spécificité des programmes en vigueur en plaçant les références précises des textes au second plan, mais cela est loin d'être certain.

20 D'autres choix illustrent des liens plus distants, voire contradictoires, des enseignants de notre échantillon avec les orientations données par les programmes de 2015. Le premier tient au fait que le corpus poétique est, paradoxalement, assez détaillé dans les progressions annuelles, plus que pour d'autres genres, comme l'autobiographie en 3e ou le récit d'aventures en 6e. Ce corpus est pourtant allusif dans les programmes s'agissant de la poésie. En classe de 3e, par exemple, le texte officiel vise le lyrisme dans une perspective assez large : « découvrir des œuvres et des textes relevant principalement de la poésie lyrique [8], du romantisme à nos jours » (annexe 2). On observe la même logique dans l'écriture du programme de 6e. Aucun corpus précis n'est associé à la recommandation d'étudier « des poèmes de siècles différents, célébrant le monde et/ou témoignant du pouvoir créateur de la parole poétique ».

21 Dans les progressions des professeurs, il en va autrement. En 6e, le corpus de poèmes est donné dans la moitié des documents. Sur 35 progressions, 17 donnent des indications suffisantes pour reconstituer le corpus proposé aux élèves. 14 indiquent de manière allusive les textes. Par exemple, dans une progression d'un collège de l'Ouest de la France, on lit : « GT [9] de poèmes sur les quatre saisons » comme seule indication du corpus étudié. Dans 4 autres cas, cette partie du document est vide. En 3e, sur 35 documents, 3 laissent vacante la mention des textes poétiques. En revanche, seuls 4 documents sont allusifs concernant les références des textes, quand les 28 autres donnent une liste assez précise du corpus poétique étudié. En Île-de-France, dans un collège favorisé périurbain, cet extrait de progression de 6e illustre ce traitement différentiel des indications de corpus :

Séquences	Corpus
Séquence 2 : Récits de création	Apollinaire, « Automne malade » ; Queneau, « Destin d'une eau » ; Rimbaud, « Le Buffet »
Séquence 3 : Récits d'aventures	Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*
Séquence 4 : Résister au plus fort	GT *Le Roman de Renart*

22 Cela peut apparaitre comme des tentatives pour combler les blancs de programmes, qui insistent davantage sur les compétences et la « formation personnelle » (annexes 1 et 2) que sur les indications de corpus. Il n'est pas à exclure que cela puisse relever aussi d'un rapport au texte et à l'enseignement des textes, notamment si l'on tient compte du cadre évaluatif d'une inspection dans lequel cet affichage est formalisé. Quand il est possible de rester allusif, comme pour le détail des extraits du *Roman de Renart*, donner les références des poèmes choisis n'est pas neutre [10].

23 Ici, on retiendra d'abord la disparité entre la 3e, où l'on compte 16 progressions détaillant davantage le corpus pour la poésie que pour les autres genres, et la 6e, où cette tendance ne s'exprime que dans 4 progressions annuelles. Le corpus tel qu'il est affiché résulterait alors moins d'une interprétation des programmes que de l'actualisation d'une vision de la classe de 3e et de ses finalités. Plus orientée vers le lycée, où l'on enseignerait la littérature et les textes tels que sélectionnés par l'histoire littéraire, la classe de 3e ménagerait plus de

place au texte, quand prédomineraient, dans les autres classes du collège, la grammaire et la compréhension. L'intérêt n'est pas de saisir une cause mais de mettre au jour que dans l'enseignement, de la poésie en l'espèce, les catégories des professeurs prennent leur part.

24 Un autre trait saillant tient à l'ordre dans lequel les champs de compétences sont annoncés. Dans les programmes de 2015, la « culture littéraire et artistique » est placée après les compétences d'oral, de lecture et de compréhension, d'écriture et l'étude de la langue [11]. Pour autant, les progressions annuelles de notre corpus ne suivent pas un tel ordonnancement. Elles font figurer ces composantes dans des ordres extrêmement variables. La tendance majoritaire, en 3e par exemple, est de mettre le thème ou le genre en tête, puis la lecture, la langue, l'écriture voire l'oral. L'extrait de la progression de 3e de Céline [12], ci-dessous, dans un collège assez favorisé de région parisienne, est un cas typique où la mention des textes (partiellement référencés) tient lieu d'objectifs pour la lecture :

Lecture/Supports	Langue	Activités orales	Activités écrites
- Groupement de textes poétiques (V. Hugo, Rimbaud, Baudelaire, Verlaine, poèmes de la Résistance) - Lecture intégrale *Le Parti pris des choses* de Ponge (en AP) - Tableaux impressionnistes et surréalistes	- Lexique : les figures de style, la versification, lexique des émotions et des sentiments - Conjugaison : le futur et le conditionnel - Grammaire : rappels et rituels sur les trois pôles autour du nom/autour du verbe/autour de la phrase - Orthographe : la vigilance orthographique, les accords du participe passé, les terminaisons verbales en -é.	- Présenter son travail - Proposer des hypothèses de lecture - Participer à des échanges oraux (recherche commune d'arguments) - Lecture expressive de poèmes	- Rédiger et développer ses réponses en analyse de texte - Rédaction d'un poème en prose (constitution d'un recueil de poèmes) à la manière de Ponge - Le sujet de réflexion (méthodologie de l'introduction et de la conclusion, rédaction de paragraphes argumentés, travail sur le brouillon et l'analyse de la consigne) : selon vous, la poésie ne sert-elle qu'à embellir le monde ? - Description d'un paysage

25 Ce qui apparait dans de tels choix d'affichage, ce sont des éléments relevant d'une hiérarchisation des objets d'enseignement que ne portent pas les programmes en vigueur. Ainsi ne trouve-t-on pas,

dans cet extrait de progression, d'objectif d'apprentissage de compréhension ou d'interprétation précis ni de « formation littéraire ou personnelle » (annexe 2) comme l'appelleraient les programmes de 2015, mais des objectifs de production (« rédiger », « présenter un travail »). La grammaire prend même le pas sur ces différents objectifs sous la forme d'une liste de notions.

26 Enfin, certains professeurs n'affichent aucun poème à étudier ou aucune mention du genre dans les progressions de notre corpus. La poésie comme genre étant explicitement inscrite dans les programmes, ce cas s'apparente à un évitement. Précisons que les inspections se font entre la fin du mois de septembre et la fin du mois de mai. Il est donc à exclure que la poésie puisse avoir été initialement prévue, dans nos documents, mais finalement effacée car non étudiée faute de temps. Quand elle n'est pas mentionnée dans une progression, il s'agit d'un évitement délibéré et affiché, malgré la prescription.

27 Dans les classes de 3e et de 6e de l'échantillon, ce choix d'écarter les poèmes du corpus proposé aux élèves reste rare : un cas en 3e, trois cas en 6e. Il atteste cependant une autonomie des professeurs par rapport au prescrit (Barrère, 2002, p. 46). S'agissant du rapport à la poésie comme savoir disciplinaire, on peut en outre être tenté de parler de « savoir écarté » (Maulini *et al.*, 2014) : il serait possible que la poésie soit évitée au motif d'une difficulté pour les élèves à l'appréhender. Dans notre corpus d'étude, il n'y a cependant pas de corrélation convaincante entre des caractéristiques sociales et les situations d'évitement ou le choix résolu de la poésie. Romain, par exemple, dans un établissement de banlieue gentrifiée, où l'IPS[13] est de 117,3, ne propose pas de séquence dédiée à la poésie, ni de poème dans une séquence centrée sur l'entrée du programme « Récits de création ; création poétique ».

28 Ajoutons que l'évitement du théâtre en 6e est plus fréquent dans notre échantillon (4 cas) que l'évitement de la poésie, ou, à l'inverse, que les cas de séquences multiples sur la poésie sont nombreux, quand ils sont inexistants pour le théâtre. La poésie, peu présente dans le texte officiel pour la 6e, n'en est pas plus absente pour autant dans les projets des enseignants.

29 On est loin, en somme, de constater un impact direct des programmes de 2015 sur les choix affichés dans la progression annuelle pour les classes. La mise en discours que constituent les progressions annuelles n'est toutefois pas réductible à un écart ni à une résistance au texte officiel. L'échantillon réuni fait plutôt état d'un rapport ambivalent des enseignants de notre corpus aux programmes sur la poésie, tantôt présents, tantôt tenus à distance. Les paragraphes suivants vont tenter de décrire ce qui apparait comme une interaction complexe.

2. Des sélections dans une pluralité de prescriptions

30 Les récurrences que l'on observe renvoient moins à un affranchissement des programmes qu'à un discours des professeurs sur les savoirs à enseigner et à leur sélection dans les divers textes institutionnels.

31 S'agissant des connaissances techniques, par exemple, que l'on rencontre dans une majorité de progressions annuelles, la versification et les éléments formels sur la poésie ne sont présents dans les programmes qu'en 2008, dans la partie « lexique » du programme d'étude de la langue en 4e. En 2015, l'accent est mis bien plus largement sur une forme de définition de la poéticité, en 6e, à travers l'idée de « la puissance créatrice de la parole poétique », en 3e dans une formule comme « comprendre que la poésie joue de toutes les ressources de la langue pour célébrer et intensifier notre présence au monde » (annexes 1 et 2). Or, dans les 35 progressions annuelles de 6e, 4 seulement mentionnent des éléments de cet ordre : « s'interroger sur les particularités du langage poétique » ou « je comprends le pouvoir créateur de la parole », alors que 21 visent des notions formelles : « découvrir différentes formes poétiques », « analyser la versification », « connaitre les principales figures de style », etc. Il est plus significatif encore de relever que 4 progressions ne font état d'aucun objectif lié spécifiquement à la poésie, se concentrant par exemple sur les notions de grammaires ciblées dans la séquence. La proportion est la même en 3e : seules 6 progressions sur 35 comportent un questionnement en lien avec les propriétés du langage poétique. Le traitement affiché de la poésie se distingue ainsi

nettement de ce que les programmes de 2015 conduiraient à attendre dans l'année des élèves. En outre, s'esquisse un mode de sélection chez les enseignants privilégiant, dans les prescriptions disponibles, ce qu'ils identifient comme un ancrage disciplinaire. Dans les choix affichés, ils favorisent assez nettement les savoirs techniques liés aux genres littéraires. Cela irrigue nombre de permanences.

32 De la même manière, on peut pointer la présence de la poésie engagée comme entrée thématique, alors qu'il s'agit d'un héritage direct des programmes de 1996 [14]. On trouve 8 progressions de 3e qui mentionnent l'engagement ou la résistance dans le titre ou la problématique de séquence sur la poésie. À l'inverse, le traitement de la thématique au programme de 3e, « Visions poétiques du monde » (annexe 2), n'est mis en œuvre que dans 17 progressions, de manière inégale : 8 mentionnent la « vision du monde », auxquels s'ajoutent 4 progressions qui spécifient comme thème le paysage, ou le paysage intérieur, et 5 le lyrisme. 11 autres choisissent des questionnements non précisés ou éloignés du programme : 3 reprennent l'exil, thème proposé aussi dans un manuel de 3e ; d'autres des approches comme : « Temps ami, temps ennemi ? » ou encore « Quelle vision du poète offre la poésie ? ».

33 Un jeu d'emprunts épars aux programmes de différentes époques peut donc être observé, que l'on retrouve jusque dans la structuration des progressions annuelles. À l'échelle de notre corpus, l'examen de la structuration des progressions annuelles met au jour ce que l'on peut désigner comme un « effet induit » (Chervel, 1998, p. 181-192) : la poésie est un ilot littéraire dans l'année des élèves. Entendons par là qu'un choix de structuration ou d'organisation de l'enseignement induit une orientation curriculaire, qu'il a un impact sur la configuration de l'objet et des finalités de son enseignement. Ici, en assignant une certaine place dans l'année à la poésie on modifie la perception de cet objet d'enseignement et ses caractéristiques. Tout simplement, cet objet est enseigné comme marginal dans la littérature donnée à lire aux élèves sur une année.

34 La structure sous-jacente des progressions analysées est, à cet égard, similaire pour une majorité de cas : en 3e comme en 6e, un élève a toutes les chances de suivre 6 à 8 séquences de français, d'une durée de 7 semaines en moyenne [15]. Dans ce canevas relativement homo-

gène, la poésie trouve en 6e une place imprévisible pour l'observateur, et une place plutôt tardive dans l'année en 3e, où 23 progressions sur 35 la placent dans le dernier trimestre. On retrouve là une différence entre les deux niveaux de classe qui peut trouver des explications multiples. La proximité avec l'examen du diplôme national du brevet (DNB) en fin de 3e, notamment, peut conduire à ne traiter la poésie que dans le temps restant. Elle ne serait alors pas perçue comme prioritaire. Les sujets portant sur la poésie sont rares, de fait, au DNB. En près de 20 ans, seuls un poème et une fable ont été donnés (annexe 3).

35 Plus important ici, les progressions annuelles se caractérisent également par une distribution récurrente des genres et sous-genres littéraires dans l'année. En 6e, le schéma typique est : une séquence sur les contes, en particulier à travers le thème du monstre, une séquence sur les mythes antiques et/ou sur les récits fondateurs, une séquence sur le récit d'aventures, viennent ensuite les fables, la poésie, et le théâtre. En 3e, la distribution typique est : une séquence sur l'autobiographie, une séquence sur la littérature d'idées, le théâtre et la poésie venant de manière interchangeable avant une séquence sur le progrès scientifique, avec des extraits de romans d'anticipation, auxquelles s'ajoute une séquence sur la satire dont la place est très variable dans notre échantillon. Le récit concentre une bonne part des séquences annoncées. La poésie, comme le théâtre, est le plus souvent limitée à une séquence par an.

36 Cette polarisation des genres, c'est-à-dire une différenciation forte et cloisonnée dans leur traitement, correspond assez peu aux programmes de 2015. La 5e partie du texte de ces programmes, « Culture littéraire et artistique », propose, en effet, des questionnements dans des thématiques communes à chaque année du cycle, mais pas d'entrée par le roman, le théâtre, la poésie, l'essai. Cela engage une rupture avec les programmes antérieurs. Ceux de 1996 avaient introduit les quatre formes de discours : le narratif, le descriptif, l'explicatif et l'argumentatif (Clément, 2018) en plaçant au second plan le texte littéraire, mais ils maintenaient les catégories de genre et de registre auxquelles les programmes de 2008 donneront ensuite une place plus centrale. L'absence d'entrée par le genre dans leur architecture est bien une caractéristique des programmes de 2015, voire un propos institutionnel et prescriptif sur les manières

d'enseigner (Mangez, 2004). En plaçant au premier plan les compétences de lecteur, le texte de 2015 invite à former des lecteurs plus qu'à initier les élèves à la littérature et à ses savoirs techniques. Dans cette perspective, la poésie du point de vue des programmes est moins abordée comme genre mais davantage comme un rapport au monde. En outre, les programmes ne se prononcent pas sur le moment où les entrées ou éléments de corpus devraient être traités. Au contraire, le texte précise : « Les questionnements sont abordés selon l'ordre choisi par le professeur ». Il ne stipule pas davantage une part des textes poétiques ou un nombre de séquences sur la poésie. Il pourrait y avoir trois séquences par an donnant à rencontrer des poèmes et textes poétiques. Ce que fait apparaitre l'analyse de la manière dont sont construites les progressions des professeurs est bien différent. Loin d'être un état possible de l'expression littéraire, un mode d'expression de soi et de perception du monde, comparable au roman ou au théâtre, la poésie y est une case dans le projet annuel.

3. Un univers de pratiques plus fort que les programmes ?

37 Un phénomène est à évoquer ici, qui interpelle s'agissant des opérations de sélection et de structuration pour concevoir un enseignement. Certains professeurs proposent une étude décloisonnée de la poésie, c'est-à-dire que l'on trouve des poèmes en dehors de la séquence dédiée à la poésie comme genre. En 3e, parmi les 16 professeurs étudiant ainsi la poésie de manière décloisonnée, 10 font aussi le choix de séquences réparties à des moments différents dans l'année pour l'étude de la poésie et pour l'étude du théâtre. En 6e, ils sont 10 à envisager de faire lire de la poésie en dehors d'une séquence dédiée à l'étude de ce genre, dont 4 à choisir pour cela La Fontaine. Or, 9 de ces 10 progressions prévoient poésie et théâtre à des moments très différents dans l'année. Cela conduit à considérer, du point de vue des élèves, qu'il y a plus de chances de lire des poèmes plus d'une fois dans l'année quand on a un professeur qui dissocie théâtre et poésie ; il y a peu de chances de lire de la poésie de façon décloisonnée si l'on a un professeur étudiant poésie et théâtre successivement. Du point de vue de l'analyse des récurrences et des prises de position pédagogiques (Mangez, 2004) à considérer comme

des comportements collectifs, ce phénomène n'est pas anodin. Il témoigne d'opérations de sélection *a priori* indépendantes de la prescription.

38 En somme, un canevas récurrent est perceptible dans les progressions annuelles : il fait que ce document préparatoire ne peut être lu comme une simple mise en forme de l'année, aléatoire selon les individus ; il est à voir comme un cadre d'action pour le professeur qui construit le projet annuel de sa classe. Ce cadre peut être analysé comme un « dispositif », au sens de cadre d'actions réitérées (Chartier, 1999 ; Bonnéry, 2009) propre à induire des effets sur les apprentissages. En l'espèce, le modèle récurrent de progression annuelle que l'on vient de décrire est susceptible d'induire un statut du texte poétique dans la bibliothèque annuelle de l'élève. Statut qui n'est pas aussi large et décloisonné que ne le proposent les programmes.

39 Les textes institutionnels ont des éléments à nous livrer sur ce format des progressions annuelles et la valeur de dispositif qu'elles ont pu prendre. Entre 1996 et 1998, en particulier, les programmes[16] s'attachent à définir le modèle de la séquence. Les mots de « projet pédagogique » (avant que celui de « progression » ne s'impose) et de « séquence » sont définis dans le glossaire global (*Programmes et Accompagnement*, p. 54 et 127) :

> Le programme favorise le travail par séquences didactiques. On désigne par là un mode d'organisation des activités qui rassemble des contenus d'ordre différent autour d'un même objectif, sur un ensemble de plusieurs séances. (*ibidem*, p. 31).

40 En 1998, avec la publication du programme de 3e, et le recul permis par les premières années de mise en œuvre de ces nouvelles dispositions, des mises au point sont formulées, au sujet du décloisonnement, des séquences et de leur succession dans la progression annuelle : « Un enseignement décloisonné du français ne se contente pas de juxtaposer diverses composantes » ou « Les risques [de cette juxtaposition] en avaient déjà été signalés dans le document *Accompagnement des programmes de 5e-4e* ».

41 On a ainsi, dans le texte officiel, des traces de résistances et de débats suscités par les nouveautés introduites par les programmes. Or, pour répondre à de telles objections, l'*Accompagnement des*

programmes de 3e va poser implicitement un cadre qui subsiste aujourd'hui, et cela en donnant des exemples de progressions. Dans le premier exemple (p. 178), on trouve : une nouvelle dans la séquence 1, un groupement de textes sur l'autobiographie dans la séquence 2, un groupement de poèmes en séquence 3. L'exemple 2 (p. 179) donne : *Les Confessions* de Rousseau en séquence 1, la poésie lyrique en séquence 2, un groupement d'extraits de récits autobiographiques en séquence 3. Le troisième exemple fait se succéder 5 séquences sur : *Claude Gueux* en œuvre intégrale ; la poésie engagée ; le récit complexe (avec, à nouveau, *Claude Gueux*) ; l'argumentation au théâtre ; l'argumentation dans les images (affiches, BD, peinture).

42 Alors même que les programmes de 1996 voulaient faire valoir une logique de progressivité explicite des apprentissages des élèves à un rythme facilitateur et agir sur la tendance à faire se succéder différents blocs (p. 177), ils entérinent, par les exemples donnés, un format que l'on retrouve dans les progressions que nous lisons aujourd'hui : programmations annualisées, combinant les champs disciplinaires à l'intérieur de séquences distribuant et polarisant les genres littéraires dans l'année.

Conclusion

43 Les programmes sont présents dans le laboratoire didactique des professeurs. Le principal constat qu'apporte l'observation de celui-ci est que, pour enseigner la poésie, et d'une manière générale pour organiser l'année littéraire de l'élève, ce sont les programmes de 1996 qui aujourd'hui encore sont le plus prégnants. En surface, les thèmes et problématisations sont ceux de 2015. Structurellement, la démarche séquentielle est celle de 1996.

44 On peut bien entendu lire ce constat comme une manifestation de la sédimentation des pratiques (Ronveaux et Schneuwly, 2007) : les programmes de 2008, puis ceux de 2015 n'ont pas chassé ceux de 1996. On conclurait ainsi que les cadres d'action dans lesquels s'inscrivent les professeurs sont descriptibles comme des dépôts successifs dont héritent les acteurs. Il n'y aurait pas une prescription disponible, celle des programmes en vigueur, mais plusieurs. Outre l'existence en synchronie d'autres prescriptions par la voix des

inspecteurs ou des formateurs, il y aurait une prescription plurielle en diachronie, en quelque sorte.

45 À cet égard, si les programmes ont un effet sur la scolarisation de la poésie — et de la littérature en général —, il apparait que cela ne saurait être que dans le temps long. Ainsi, qui voudrait piloter une discipline par les programmes scolaires devrait penser la succession de ces textes dans le temps, et leur articulation, alors même qu'ils sont généralement écrits en réaction aux précédents.

46 De fait, en sélectionnant certaines permanences, ici principalement un format de progression annuelle scandée par les genres, dans lequel la poésie intervient une seule fois et le plus souvent en contiguïté avec le théâtre, les professeurs actualisent un type de séquençage, et par là même, surtout, un certain traitement des genres littéraires et une place pour le corpus poétique. Cette polarisation des genres, en particulier, fondée sur les caractéristiques formelles et les savoirs techniques, et non sur la lecture effective ou sensible des élèves, laisse peu de place au questionnement plus large de la poéticité dans l'expérience que les élèves peuvent faire à travers le poème comme y inviteraient les programmes de 2015. La place de la poésie dans les classes aujourd'hui, du moins dans ce que les professeurs affichent comme correspondant à ce que l'on attend d'eux, est donc moins liée au genre littéraire lui-même ou à ce qu'en disent les programmes en vigueur, qu'à une concrétion de la permanence d'un format issu des documents d'accompagnement des programmes de 1996.

47 Cela interroge nécessairement le schéma d'un cumul de couches de prescription comme principal facteur explicatif d'un *curriculum* réel. Parler d'injonction institutionnelle, de prescription, de prescrit pour éclairer les choix des professeurs n'a alors que peu de sens, si l'on n'interroge pas aussi ce que les professeurs lisent et disent de ce prescrit. Les programmes sont un texte qui s'actualise par ce qu'en font les professeurs et, l'exemple de l'enseignement de la poésie le montre ici, ils entretiennent un rapport complexe aux programmes, non réductible à un écart systématique, mais relevant d'une autonomie qu'il convient de chercher à qualifier. Par les sélections plurielles qu'ils opèrent et certaines permanences de programmes antérieurs, les professeurs ne manifesteraient pas seulement une

forme d'indépendance, ils s'imposeraient en acteurs curriculaires, sans en être conscients, influant sur la délimitation des objets d'enseignement, ici la poésie, allant jusqu'à une forme de concurrence avec les programmes en vigueur.

BIBLIOGRAPHIE

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. L'Harmattan.

Brillant Rannou, N., Boutevin, C. et Brunel, M. (dir.). (2015). *Être et devenir lecteur(s) de poèmes. De la poésie patrimoniale au numérique*. Presses universitaires de Namur.

Brunel, M. (2015). Quels corpus de poésie effectifs au collège ? Étude de cas. Dans N. Brillant Rannou, C. Boutevin et M. Brunel (dir), *Être et devenir lecteur de poèmes. De la poésie patrimoniale au numérique* (p. 42-52). Presses universitaires de Namur.

Bonnéry, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 167, 13-23.

Chartier, A.-M. (1999). Un dispositif sans auteur : cahiers et classeurs à l'école primaire. *Hermès, La Revue*, 25, 207-218.

Chervel, A. (1998). Des disciplines scolaires à la culture scolaire : l'exemple de l'orthographe. Dans A. Chervel, *La culture scolaire : une approche historique* (p. 181-192). Belin.

Claude, M.-S. (2022). *Entendre le lecteur. Pour une approche socio-didactique de la lecture littéraire (et de quelques autres lectures) au collège et au lycée* [Habilitation à diriger des recherches, université Grenoble Alpes, France]. https://hal.science/tel-04456965

Clément, P. (2018). Les programmes de français et l'enseignement de la littérature : ruptures et continuités depuis 1995. *Le français aujourd'hui*, 202, 65-80.

Debreuille, J.-Y. (dir.). (1995). *Enseigner la poésie* ? Presses universitaires de Lyon.

Denizot, N. (2021). Transposition, scolarisation et culture scolaire : la question de la construction des savoirs scolaires, *Pratiques*, 189-190. https://doi.org/10.4000/pratiques.9470.

Estève, D. (2011). Des œuvres analysées au corpus effectif au cycle 3 : un processus complexe. *Le français aujourd'hui*, 172, 65-78.

Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Presses universitaires de Rennes.

Gueudet, G. et Trouche, L. (2008). Du travail documentaire des enseignants : genèse, collectifs, communautés. *Éducation et didactique*, 2(3), 7-33.

Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus*

d'enseignement et de leurs réformes. Éditions Universitaires.

Lang, V. (2008). Professionnalisation des enseignants. Dans A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 541-545). Presses universitaires de France.

Losego, P. (2014). Rapprocher la sociologie et les didactiques. *Revue française de pédagogie*, 188, 5-12.

Mangez, E. (2004), La production de programmes de cours par les agents intermédiaires : transferts de savoirs et relations de pouvoir. *Revue française de pédagogie*, 146, 65-77.

Martin, S. (2010). Présentation. Les poèmes au cœur de l'enseignement du français. *Le français aujourd'hui*, 169, 3-14.

Maulini, O, Meyer, A. et Mugnier, C. (2014). « L'effet Marin, ou : la rationalité didactique est-elle une fiction sociologique ? Dans P. Losego (éd.), *Actes du colloque Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières* (p. 334-346). Haute École Pédagogique de Vaud.

Maulini, O. (2024). Curriculum réalisé. Dans J. Lebeaume, et D. Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula* (p. 133-138), Université Paris Cité. https://doi.org/10.53480/curricula.92e1fc.

Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). ESF.

Rayou, P. et Sensevy, G. (2014). Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 188, 23-38.

Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire. *Éducation et didactique*, 1(2), 55-71.

Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (2007). Approches de l'objet enseigné. Quelques prolégomènes à une recherche didactique et illustration par de premiers résultats. *Éducation et didactique*, 1(1), 55-72.

Ropé, F. (2001). Sociologie du curriculum et didactique du français en France. *Revue française de pédagogie*, 135, 35-44.

Vogler, J. (1994). Programmes scolaires. Dans P. Champy et C. Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (p. 798-802). Nathan Université.

ANNEXE

Annexe 1 : La poésie dans les programmes de 6e en 2015

Sixième	
Enjeux littéraires et de formation personnelle	Indications de corpus

Récits de création et création poétique	
Découvrir différents récits de création, appartenant à différentes cultures et des poèmes de célébration du monde et/ou manifestant la puissance créatrice de la parole poétique. Comprendre en quoi ces récits et ces créations poétiques répondent à des questions fondamentales, et en quoi ils témoignent d'une conception du monde. <u>Percevoir la part et le rôle des archétypes dans ces récits, par exemple en matière de rapport à la nature ;</u> S'interroger sur le statut de ces textes, sur les valeurs qu'ils expriment, sur leurs ressemblances et leurs différences.	On étudie : - en lien avec le programme d'histoire (thème 2 : « Croyances et récits fondateurs dans la Méditerranée antique au 1er millénaire avant Jésus-Christ »), un extrait long de *La Genèse* dans la Bible (lecture intégrale) ; - des extraits significatifs de plusieurs des grands récits de création d'autres cultures, choisis de manière à pouvoir opérer des comparaisons Et - des poèmes de siècles différents, célébrant le monde et/ou témoignant du pouvoir créateur de la parole poétique.

D'après le Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 31 du 30 juillet 2020.

Soulignés, les ajouts de 2019.

Annexe 2 : La poésie dans les programmes de 3e en 2015

La classe de 3e offre la particularité de citer la poésie comme genre dans deux entrées différentes :

Troisième	
Enjeux littéraires et de formation personnelle	Indications de corpus
Vivre en société, participer à la société	
Dénoncer les travers de la société - découvrir des œuvres, des textes et des images à visée satirique, relevant de différents arts, genres et formes ; - comprendre les raisons, les visées et les modalités de la satire, les effets d'ironie, de grossissement, de rabaissement ou de déplacement dont elle joue, savoir en apprécier le sel et en saisir la portée et les limites ; - s'interroger sur la dimension morale et sociale du comique satirique.	On étudie : - des œuvres ou textes de l'Antiquité à nos jours, relevant de différents genres ou formes littéraires (particulièrement poésie satirique, roman, fable, conte philosophique ou drolatique, pamphlet) et - des dessins de presse ou affiches, caricatures, albums de bande dessinée. On peut aussi exploiter des extraits de spectacles, d'émissions radiophoniques ou télévisées, ou de créations numériques à caractère satirique.

Regarder le monde, inventer des mondes	
Visions poétiques du monde - découvrir des œuvres et des textes relevant principalement de la poésie lyrique**,** du romantisme à nos jours ; - comprendre que la poésie joue de toutes les ressources de la langue pour célébrer et intensifier notre présence au monde, et pour en interroger le sens ; - percevoir le rôle central du rapport à la nature dans cette célébration du « chant du monde » ; - cultiver la sensibilité à la beauté des textes poétiques et s'interroger sur le rapport au monde qu'ils invitent le lecteur à éprouver par l'expérience de leur lecture.	On étudie : - des poèmes ou des textes de prose poétique, du romantisme à nos jours, pour faire comprendre la diversité des visions du monde et leur inscription dans des esthétiques différentes ; le groupement peut intégrer des exemples majeurs de paysages en peinture.

D'après le Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 31 du 30 juillet 2020.

En gras, les modifications de 2018. Soulignés, les ajouts de 2019.

Annexe 3 : Les sujets de français au diplôme national du brevet

Session	Texte
2006	Arthur Rimbaud, « Le Buffet »
2007	Arthur Ténor, *Le Livre dont vous êtes la victime*
2008	Émile Zola, *Le Grand Michu*
2009	Jean-Marie Gustave Le Clézio, *L'Enfant sous le pont*
2010	Colette, *Les Vrilles de la vigne*
2011	Romain Gary, *Les Racines du ciel*
2012	Michel Tournier, *Les Deux Banquets ou la Commémoration*
2013	Laurent Gaudé, *Le Soleil des Scorta*
2014	Charlotte Delbo, *Une scène jouée dans la mémoire*
2015	Antoine de Saint-Exupéry, *Terre des Hommes*
2016	Maurice Genevoix, *Ceux de 14*
2017	Jean Giono, *Les Vraies Richesses*
2018	Marcel Aymé, *Uranus*
2019	Albert Camus, *Le Premier Homme*
2020	Molière, *Monsieur de Pourceaugnac*
2021	Théophile Gautier, *Le Capitaine Fracasse.*
2022	Jean de La Fontaine, « Le Lion et le Moucheron »

2023	Georges Sand, *Histoire de ma vie*

Sources : Eduscol, sites académiques et archives personnelles.

NOTES

1 Ce concept est l'objet central d'une recherche doctorale en cours, dans laquelle les résultats présentés ici constituent un sous-ensemble et un point de départ pour l'analyse d'un corpus plus large incluant des manuels et des entretiens semi-directifs.

2 Les traces de l'activité du professeur peuvent être de trois types. Le cahier de textes s'adresse aux élèves et à leurs parents, le chef d'établissement ou l'inspection peut les consulter. Les notes et fiches sont à l'inverse un document pour soi. La progression peut être lue par divers acteurs du système éducatif (collègues en cas de remplacement par exemple ; inspection). Les notes, fiches et supports ressortissent davantage d'une étude du travail documentaire des professeurs, de leur production de ressources (Gueudet et Trouche, 2008). Le cahier de textes propose une sélection rétrospective des tâches et supports.

3 Il est à noter que pour accompagner la mise en œuvre du « Choc des savoirs » en mai-juin 2024, la DEGESCO a publié des ressources, conçues par des IA-IPR, sous la supervision de l'inspection générale, sous forme de progressions annuelles : https://eduscol.education.fr/document/58299/download.

4 On trouve aisément en ligne des exemples : https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2017-08/2017_2018_ppa_lecture_langue_cambon_6e.pdf ou https://clg-reeberg-neron.eta.ac-guyane.fr/IMG/pdf/progression_annuelle_francais_6eme_2021-3.pdf.

5 Bulletin officiel nº 32 du 9 septembre 2010 (http://www.education.gouv.fr/cid53060/mene1020076c.html).

6 Selon la DEPP, l'IPS moyen en France en 2022 est de 105. Voir : https://www.education.gouv.fr/l-indice-de-position-sociale-ips-357755, et en particulier la note d'information de la DEPP n° 23.16 – Mars 2023.

7 On s'en tiendra à l'idée d'une convergence, sans voir dans les programmes de 2015 une cause de ce choix récurrent. Pour l'établir, il faudrait en effet mener une enquête spécifique et systématique sur cet aspect diachronique

et étudier des progressions produites avant 2015 à comparer avec les programmes correspondants.

8 La réécriture de 2018 ajoute une virgule entre « lyrique » et « du romantisme », de sorte que le mouvement littéraire de Lamartine ou de Chateaubriand est bien à lire comme une limite *post quem*, et non comme un trait définitoire du lyrisme à étudier, soulignant par là même la nécessité de clarifier objet et bornes d'étude.

9 GT : groupement de textes.

10 Aller plus avant dans la compréhension d'un tel rapport aux textes et à la poésie comme genre est un autre questionnement, pour lequel des entretiens avec des professeurs constituent un corpus complémentaire à l'étude ici présentée.

11 Dans la version de 2015, pour le cycle 4, l'ordre était : l'oral, l'écriture, la lecture et la compréhension, l'étude la langue, la culture littéraire et artistique. Cf. Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015 : https://www.education.gouv.fr/media/48461/download. En 2008, l'ordre des sous-champs disciplinaires était : I- L'étude de la langue, II- la lecture, III- L'expression écrire, IV- L'expression orale. En 1996, on trouve I- La lecture, II- L'écriture, III- L'oral puis Les outils de la langue.

12 Les noms des professeurs et de leur établissement ou commune d'exercice sont ici tous modifiés.

13 Voir note 7.

14 « On met l'accent notamment sur la poésie lyrique et la poésie engagée y compris la chanson » (Bulletin officiel hors-série n° 10 du 15 octobre 1998). Les programmes de 2008 reprennent ce thème assorti des « Nouveaux regards sur le monde dans la poésie contemporaine » (Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008).

15 En 3e, la fourchette va de 5 à 9 séquences dans l'année. Entre ces deux bornes, 13 progressions proposent 7 séquences, 11 progressions en proposent 6. En 6e, la fourchette est différente et va de 4 à 12 séquences. Pour 9 des 35 progressions, le total est de 6 séquences, 8 progressions proposent 8 séquences, 5 progressions en proposent 7.

16 Les programmes de 1996 ont été accompagnés par un texte de près de deux cents pages, donnant des propositions très détaillées d'exploitation, mais aussi des notions ou apports pédagogiques : MJENR (2002), *Enseigner*

au collège, *Français*, *Programmes et accompagnement*, CNDP ; texte auquel nous renverrons à partir d'ici par le titre *Programmes et Accompagnement*.

RÉSUMÉS

Français

Cet article propose d'interroger les comportements des professeurs de lettres en France face à la prescription. En se demandant si le décloisonnement des genres dans les programmes de 2015 peut avoir eu un effet sur l'enseignement de la poésie, il s'agit de s'intéresser aux choix qu'opèrent les enseignants dans leur travail de préparation. L'étude d'un corpus de soixante-dix progressions annuelles de 6e et de 3e permet de questionner cette interprétation de la prescription portée par les programmes quant au corpus poétique et à sa place dans l'année des élèves : certains affichent un évitement du genre, en ne faisant pas étudier de poèmes ; l'année s'organise selon les genres littéraires, le récit prédomine et la poésie est traitée annuellement dans une séquence dédiée, comme le théâtre, sans qu'aucun texte ne le prescrive. Ces permanences de programmes antérieurs conditionnent l'enseignement de la poésie et relèvent d'une définition des contenus d'enseignement en concurrence avec les programmes en vigueur.

English

The 2015 middle school programmes decompartmentalise literary genres. Does this mean that poetry has a greater presence in the pupils' school year ? This article looks at teachers' behaviour in the face of the curriculum. It looks at the choices they make in preparing to teach poetry. A study of a corpus of 70 lesson plans enables us to question the choices made by teachers. They interpret in different ways the requirements of the curriculum as regards the corpus of poetry and its place in the annual course programme: some avoid the genre, by not studying poems, for example. In addition, there is a tendency to organise pupils' year according to the division of literary genres, with narrative dominating and poetry appearing each year in a dedicated sequence without any directive to do so. The teaching of poetry is conditioned by the continuity of previous curricula, and a definition of teaching content, by teachers, competes with current curricula.

INDEX

Mots-clés

Curriculum, laboratoire didactique, poésie, progression annuelle, prescrit.

Keywords

Curriculum, didactic laboratory, poetry, lesson plan, prescription.

AUTEUR

Guillaume Duez
Université Grenoble Alpes

Entre finalités libérales de l'éloquence et espace de liberté et d'expression de soi du slam : une étude de cas au lycée

Élodie Géas

PLAN

1. Slam et éloquence : mariage d'amour ou d'intérêt ?
   1.1. Le slam et la poésie, des usages spécifiques d'une voix et d'un corps engagés
   1.2. L'éloquence, entre argumentation et performance
2. La théorie historico-culturelle de l'activité pour analyser et transformer des enjeux d'oralité
   2.1. Principes de la CHAT : repérer un objet commun entre les sujets slamant et faisant slamer
   2.1. Une étude ethnographique de la préparation à un concours d'éloquence par le slam
3. Résultats : « le meilleur poète ne gagne jamais »
   3.1. Les ateliers de slam, outils d'acquisition de savoirs poétiques issus de l'expérience
   3.2. Le slam comme espace de liberté créatrice pour mener à l'expression de soi
   3.3. «On devrait évaluer uniquement l'éloquence sur cet exercice académique ? »
Conclusion : vers une éloquence reconfigurée par le slam

TEXTE

1 Slam et éloquence vivaient en bonne intelligence
Slam, implanté en France depuis plus de deux décennies,
S'était trouvé ravi de rencontrer éloquence, aux origines bien plus antiques
Mais slam et éloquence commençaient à ne plus s'accorder
Quand slam proclamait liberté d'expression et poésie
Éloquence rétorquait rhétorique et argumentation
Note de cœur contre barème d'évaluation, le divorce était presque prononcé [1]

2

3 Le slam, pratique poétique renouvelant la poésie oralisée, fait son apparition dans les établissements scolaires français au début des années 2000. Par ailleurs, l'engouement des dernières années pour l'organisation de concours d'éloquence semble lié au succès du documentaire À *voix haute* diffusé en 2016. La préparation au concours, assurée par un avocat, des slameurs, et des comédiens/metteurs en scène a inspiré nombre de projets transposés au lycée. Cette contribution propose d'interroger quelques éléments de notre recherche doctorale (Géas, 2023), menée à l'origine dans une perspective transformative en sciences de l'éducation et de la formation. Ainsi, nous questionnons les enjeux de la mobilisation du slam comme instrument pour développer l'éloquence des élèves, mais également pour transmettre des savoirs poétiques. Nous tentons de proposer des éléments de réponse à la thématique de ce dossier : que fait la poésie à l'école et que fait l'école à la poésie.

1. Slam et éloquence : mariage d'amour ou d'intérêt ?

4 Le slam, « objet poétique non identifié » (Vorger, 2016), est souvent associé à une version performée de la poésie. L'éloquence, selon le CNRTL [2], est définie comme « une manière de s'exprimer de manière à émouvoir, persuader par le discours ». À travers une tentative de définition de ces deux formes, nous allons distinguer ce qui les rassemble et ce qui les sépare.

1.1. Le slam et la poésie, des usages spécifiques d'une voix et d'un corps engagés

5 Marc Kelly Smith, entrepreneur en bâtiment et poète résidant à Chicago, définit en 1986 le slam de poésie (*poetry slam*) comme la déclamation en public d'un texte de moins de trois minutes, sans accompagnement musical et sans accessoires. Selon la légende telle qu'il l'a racontée en mai 2011 à l'occasion de la première édition de la Coupe de la Ligue slam de France à Joué-les-Tours, Marc Kelly Smith aurait découvert la poésie grâce à une jeune fille dont il était tombé

amoureux et qui avait pris l'habitude de l'amener dans des soirées de poésie trop guindées. Il aurait alors décidé de désacraliser la poésie en l'amenant dans des bars plus populaires :

> Le slam est né à Chicago, dans un petit endroit appelé le *Get Me High Jazz Club*. C'était un lundi soir, au cours d'une lecture de poésie [...]. J'ai tout de suite compris ce qui n'allait pas : les poètes n'essayaient pas de communiquer efficacement sur scène. Ils avaient écrit leurs poèmes, ils y avaient passé beaucoup de temps, mais ils n'avaient pas appris, ni même essayé, de transmettre leurs émotions avec leur voix, leur visage, leur corps. Et c'est ce que j'ai commencé à faire et c'était différent (Millot, 2015).

6 La distinction entre poésie et slam renvoie ici à la différence entre écrit et oral : dans le slam, on écrit pour dire, partager, en engageant la voix, le visage et le reste du corps qui déclame. Dès 2008, Gregory (p. 7) souligne « l'accent mis par le slam sur la performance en tant que dimension importante de la poésie orale ». Ainsi, le slam permet l'appropriation du poème « par la reconfiguration de la voix du texte » (Brillant Rannou, 2016, p. 23). En effet,

> Si le slam voisine, cousine ou copine avec le rap, flirte avec la chanson, de plus ou moins près selon les auteurs, c'est la notion de performance qui nous semble la plus apte à en rendre compte, car elle emblématise le « mariage » entre la voix, le corps du poète et le texte qu'il déclame (Vorger, 2022).

7 Plusieurs définitions cohabitent : « une littérature en acte » (Reynolds et Vorger, 2015, p. 44) ou encore de « la poésie action » (Bobillot et Vorger, 2015, p. 137). Le slam

> appartient donc au champ de la poésie et se caractérise par le fait que le poème est lu, déclamé, sur une scène face à un public. L'interprétation corporelle (gestuelle et vocale) du poème fait partie intégrante de la création. La production d'un slam implique des va-et-vient et du jeu entre la voix et l'écrit (Lempen, 2016, p. 114-115).

8 La transposition didactique (Martinand, 1989) du slam dans l'Éducation nationale française est récente. Sur Eduscol, Slam-à-l'école[3] (2017) décrit un cycle d'ateliers en collège. Plus récemment, le

slameur Eurêka a découvert en janvier 2024 la sélection de l'un de ses slams dans le corpus de textes choisis par plusieurs enseignants de français pour la session 2024 du baccalauréat. Mais c'est au Québec que cette didactisation est peut-être la plus poussée, à la suite de son intégration dans les programmes scolaires depuis 2009, de même que dans quelques manuels.

1.2. L'éloquence, entre argumentation et performance

9 La préparation à des concours d'éloquence est souvent assurée en partie grâce à des ateliers de slam. Pourtant, comme le précisent Mas *et al.* (2021, p. 4), « l'éloquence se distingue de la poésie constituant avec elle le « noyau dur » des belles-lettres comme de la littérature ».

10 Les relations entre slam, poésie et éloquence sont cependant délicates à appréhender, d'autant plus que ces trois formes artistiques proches et présentant pourtant des caractéristiques différentes ont des définitions et des représentations variables. Comme le précisent Mas *et al.* (*ibid.*, p. 2), le mot éloquence est à la fois « imprécis dans ses contours et affaibli dans son contenu, sans doute parce qu'il n'est plus en prise sur la tradition oratoire et littéraire qui lui a donné son sens ».

11 Pour rappel, l'orateur dans le sens classique de l'éloquence dispose de trois outils fondamentaux, les « preuves » selon Aristote :

- l'*ethos* : le caractère moral de l'orateur, qui doit lui permettre de conquérir la confiance de son public ;
- le *pathos* : l'émotion transmise ;
- le *logos* : l'argumentation et la démonstration.

12 Le renouveau de l'éloquence depuis le début des années 2010 a vu sa conception s'élargir progressivement vers d'autres formes artistiques, notamment le stand-up, ce qui fait l'objet de critiques virulentes :

> À mesure que croît la maîtrise du verbe et du contact avec le public, une ironie s'efforçant au grinçant, une gestuelle excessive, artificielle et artificieuse, rongent l'art rhétorique au sens antique pour s'inscrire dans la lignée des comiques américains et de leurs disciples français (…) ; croisant le rap, le slam et la *punchline* (phrase choc),

> elle révèle combien le goût pour la parole dépend de nouveaux canons établis par la société médiatique (Barbarant, 2018).

13 Si le slam est évoqué, c'est semble-t-il pour déplorer un glissement de l'éloquence vers un « bagou [4] » déconnecté de l'art rhétorique.

14 Pourtant, l'association Eloquentia propose des interventions pédagogiques basées sur « le respect, l'écoute et la bienveillance » grâce à

> différentes matières [5], qui enseignées collectivement, permettent le développement personnel de chacun par un travail spécifique sur les savoir-être, l'intelligence émotionnelle et l'intelligence sociale. (…) Les axes de travail visés par cette pédagogie sont l'introspection, l'esprit critique, la créativité, la structuration du propos, et la maîtrise du corps et de la voix [6].

15 Les objectifs sont très proches de ceux du slam, avec les mêmes valeurs d'écoute, de respect, de bienveillance et de développement de l'empathie. Les compétences travaillées, intégrant le développement de l'imagination et de la créativité, incluent également les notions de rhétorique classique. Le slam et la poésie font partie des moyens qui permettent de développer l'éloquence des élèves et sont ainsi identifiés dans les cinq matières fondamentales. On peut cependant préciser que l'expression scénique et la technique vocale et de respiration sont intégrées dans les ateliers de slam de poésie : impossible de déclamer un slam de manière performante et efficace sans maitriser sa respiration et sa voix, et impossible de capter l'attention d'un auditoire sans maitriser son expression scénique (Émery-Bruneau et Néron, 2016).

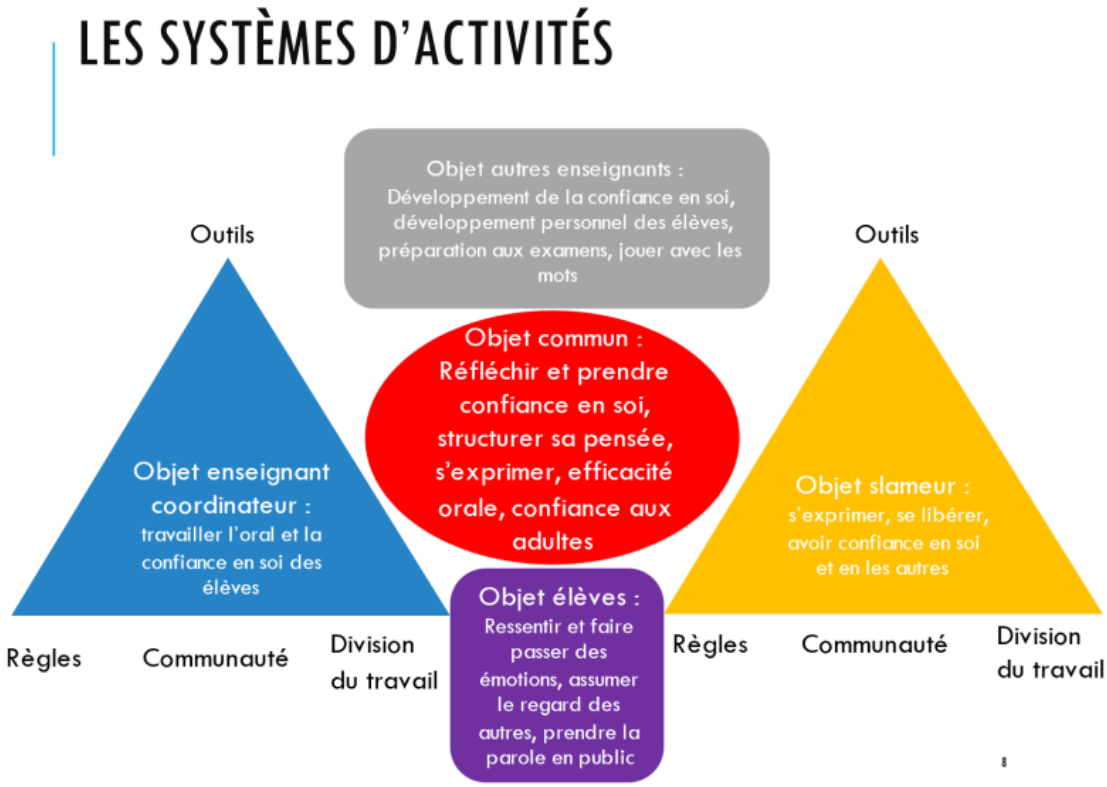
16 La pratique du slam semble permettre de développer chez les élèves un gout et une culture poétique passant par la mise en voix du texte. Mais les conceptions variables de l'éloquence pourraient faire perdre de vue les enjeux de cette pratique artistique, altérant ainsi les effets de la poésie à l'école.

2. La théorie historico-culturelle de l'activité pour analyser et transformer des enjeux d'oralité

17 La troisième génération de la théorie historico-culturelle de l'activité (CHAT [*Cultural Historical Activity Theory*], Engeström, 1987 ; Virkunnen, 2006) guide une méthodologie qui diffère quelque peu des méthodologies de recherche traditionnelles. En effet, le chercheur se place ici dans une posture non surplombante par rapport aux sujets et à l'activité, et non dans une position d'expert « sachant », chargé de diffuser les « bonnes pratiques ». Ainsi, notre recherche poursuit les mêmes objectifs d'innovation que Florey et Émery-Bruneau (2023), en mobilisant des données miroirs issues d'une étude ethnographique pour transformer les pratiques et relations entre personnes enseignantes[7], slameur et élèves, en leur faisant prendre conscience de certaines contradictions.

2.1. Principes de la CHAT : repérer un objet commun entre les sujets slamant et faisant slamer

18 La troisième génération de la CHAT analyse plusieurs systèmes d'activité en interaction, composés d'un objet, d'un sujet, d'une communauté, de règles et d'une division du travail. La confrontation entre ces systèmes, celui du slameur, celui des personnes enseignantes, et celui des élèves engendre des contradictions, qui peuvent être surmontées par les sujets impliqués grâce aux interventions à visée formative de la chercheuse ou du chercheur. Le dépassement de la contradiction primaire entre valeur d'usage et valeur d'échange (Marx) peut permettre à l'activité d'évoluer grâce à la définition d'un objet commun.



(Géas, 2023, d'après Engeström, 1987)

Figure 1 : Différentes perceptions d'un même objet dans les systèmes d'activité en interaction

19 Notre corpus nous permet d'illustrer ce point. Grâce à des entretiens et séances d'ateliers de slam, nous avons identifié un objet fractionné, qui correspond ici aux objectifs assignés à la pratique du slam par les différents sujets impliqués et varie donc selon les priorités de chacun. Alors que les élèves et le slameur privilégient l'expression des émotions et des sentiments, les enseignants semblent prioriser la réflexion et la confiance en soi. Les finalités ne sont donc pas du tout les mêmes.

20 Ces contradictions sont révélées et parfois dépassées grâce au repérage dans le corpus de leurs manifestations discursives (Barma *et al.*, 2017), ainsi que des manifestations discursives d'actions d'agentivité transformative, indices des évolutions de l'activité. Ainsi, nous mobilisons également des méthodes issues des sciences du langage.

Critères	Explications
1. Critiquer	Certains modes de fonctionnement actuels de la structure commencent à être contestés.
2. Résister	Au début des interventions formatives les participants sont réfractaires au changement et considèrent leurs pratiques actuelles comme adaptées : toutes les propositions, quelles que soient leurs émetteurs (direction, intervenant·e·s ou autres) sont rejetées.
3. Expliquer	Les règles et l'ensemble du mode de fonctionnement du ou des systèmes d'activité deviennent plus transparents. L'objet problématique de l'activité peut devenir le moyen de la développer, grâce à sa transformation.
4. Envisager	Des propositions constructives peuvent être émises pour favoriser la mise en œuvre d'un nouveau système d'activité.
5. S'engager dans des actions	Des actions concrètes de transformation sont envisagées et un autre modèle d'activité se dessine.
6. Prendre des mesures	De nouveaux modes de fonctionnement sont définis et prévus.

Tableau 1 : Les manifestations de l'agentivité transformative des acteurs selon Haapasaari *et al.* (2016)

21 Les manifestations discursives des contradictions pouvant être repérées dans les *verbatim* sont les dilemmes, qui renvoient à une situation dans laquelle le sujet doit choisir entre deux positions qui s'opposent : les conflits entre sujets, qui correspondent à des oppositions de points de vue ; les conflits critiques, qui concernent des « situations dans lesquelles les personnes sont confrontées à des doutes intérieurs qui les paralysent face à des motifs contradictoires insolubles par le sujet seul » (Engeström et Sannino, 2011, p. 274). Enfin, les doubles contraintes caractérisent deux contraintes ou pressions incompatibles entre elles.

2.1. Une étude ethnographique de la préparation à un concours d'éloquence par le slam

22 Dans notre étude de cas, des ateliers de slam de poésie ont été mobilisés pour former des élèves éloquents. La préparation au concours, que nous avons accompagnée pendant deux années scolaires, s'est faite essentiellement grâce à un cycle de sept séances d'ateliers de

slam de poésie. La première séance était consacrée à la prise de contact, les trois séances suivantes à l'écriture, ensuite deux séances ont servi à travailler l'expression scénique et la dernière séance fut consacrée à la restitution publique des textes produits. L'atelier était animé par un slameur, Teddy, accompagné essentiellement d'un enseignant de sciences économiques et sociales, coordinateur du projet, prénommé Jean-Michel. Aucun enseignant de lettres de ce lycée n'a souhaité s'impliquer considérant, d'après les dires de Jean-Michel, que la pratique du slam ne présentait pas d'intérêt par rapport à l'enseignement du français. La première année, le concours était interne au lycée, mais l'année suivante trois lycées ont participé, avec des conditions de préparation variables. Teddy n'est intervenu qu'auprès du groupe que nous avons suivi.

23 Pour analyser les différents systèmes d'activité en interaction, deux phases se sont succédé et parfois superposées : une phase ethnographique, visant à recueillir des données sur le déroulement des ateliers de slam, dans une perspective descriptive et compréhensive, et une phase transformative, cherchant à identifier un objet commun entre slameur, enseignants et élèves (figure 1). Notre corpus est constitué par des captations audiovisuelles de séances d'ateliers (tableau 2), douze entretiens individuels menés avec des élèves et des personnes enseignantes, un entretien collectif et six interventions formatives (IF) qui répondent à la visée transformative de la recherche.

Progression	Contenu	Déroulement des séances et consignes
Séance 1	Prise de contact Découverte du slam pour les élèves, début du processus d'écriture	Présentation du slameur Passages vidéos de slameuses et slameurs présenté·e·s comme des poète·sse·s, proposant des performances variées. Consignes d'écriture : En une minute, choisissez votre destination de voyage préférée Choisissez dans votre vie une chose que vous maitrisez bien et une deuxième chose que vous ne maitrisez absolument pas Choisissez trois tâches ménagères qui vous ont particulièrement marqué pendant le confinement Une fois que toutes les mesures sanitaires seront levées, quelles sont les quatre premières choses que vous aimeriez vraiment faire ? Lecture à voix haute des textes

Séance 3	Écriture à partir d'un nouveau thème Lecture à voix haute par chaque élève d'un texte de son choix, écrit précédemment	Consignes d'écriture : Choisissez quatre parties de votre corps sur lesquelles vous avez déjà eu mal et sur lesquelles il vous arrive peut-être encore régulièrement d'avoir mal Trois musiques ou artistes qui vous font du bien quand ça ne va pas. N'ayez pas honte même si c'est une chanson ridicule Deux personnes sur lesquelles vous pouvez compter Pour appréhender des formes différentes de poésie, structurez votre poème avec Marabout-bout de ficelle-selle de cheval-cheval de course [8], etc. Le dernier son de votre phrase doit être le premier de la phrase d'après. Imaginez une conversation avec votre reflet : « Bonjour, comment ça va ? Non mais vraiment… Comment tu vas ? » Lecture à voix haute des textes
Séance 6	Pratique scénique	Travail sur l'interprétation, le positionnement dans l'espace, la posture, la voix
Déclamation publique des textes (restitution 1)	Concours d'éloquence interne au lycée	Vote par les cinq membres du jury des trois élèves qui représenteront le lycée au concours inter-lycées
Déclamation publique des textes (restitution 2)	Concours d'éloquence inter-lycées	Trois lycées impliqués. Vote par les cinq membres du jury des élèves lauréats du concours d'éloquence.

Tableau 2 : Contenu des ateliers de slam animés par Teddy pendant le cycle de sept séances

24 Les ateliers ont fait l'objet d'un synopsis, une description factuelle relatant « au mieux les formes de l'action […] : on y raconte comment les choses se déroulent, dans leur simple succession et dans leur décor et sans inférer des relations causales entre les évènements » (Van der Maren, 1996, p. 184). En parallèle des synopsis, certains passages révélateurs de symptômes de contradictions ont été transcrits. Au cours des six IF menées sur deux années scolaires entre février 2021 et octobre 2022, nous avons présenté aux sujets des traces de leur activité sous la forme de données miroirs diverses : extraits de captations audio-vidéos de séances d'ateliers, de restitutions, d'entretiens ou de documents préparatoires au projet, extraits des IF précédentes, représentations schématiques réalisées par la chercheuse.

3. Résultats : « le meilleur poète ne gagne jamais »

25 Ce slogan, scandé sur les scènes de slam partout en France, nous semble révélateur des résultats que nous allons maintenant exposer : si les ateliers de slam permettent d'acquérir des savoirs poétiques, ils n'ont pas favorisé la victoire des élèves au concours d'éloquence.

3.1. Les ateliers de slam, outils d'acquisition de savoirs poétiques issus de l'expérience

26 Pour transmettre des savoirs poétiques, Teddy, le slameur, commence par énoncer les principes qui guideront son action tout au long de ses interventions (tableau 2, séance 1) et donne aux élèves les clés pour les amener à produire leur premier poème. Il commence par leur diffuser des vidéos de slameuses et slameurs proposant des performances variées, puis développe en privilégiant les termes de « poésie », « poème », poète » :

> l'idée c'est voilà vous donner des rouages, des outils, des portes d'ouverture sur une écriture poétique, sur de la pratique de la poésie, et une fois qu'on aura réussi à avoir un palmarès de plusieurs textes, de plusieurs poèmes que vous avez réussi à écrire, eh bien le but ce sera aussi de mettre en avant aussi une théâtralité, une prestance, une aisance, une confiance en soi pour défendre un discours, pour défendre un propos.

27 Teddy fait le lien entre la forme poétique du slam, permettant de favoriser l'aisance à l'oral, et la confiance en soi nécessaire « pour défendre un discours ». Il renchérit en mettant l'accent sur les aspects compétitifs du slam, au sens d'une compétition « saine » telle que voulue par Marc Kelly Smith, favorisant l'émulation et la créativité : « le rôle de chaque poète c'est de faire en sorte d'être suffisamment captivant, intéressant pour faire en sorte d'oublier l'existence du poète d'avant et surtout d'être plus captivant que le poète d'après ».

28 Pour engager les élèves dans l'activité qu'il leur propose, il s'éloigne des attendus classiques supposés des cours de français. En effet, « les savoirs enseignés systématiquement, peu importe le degré et la manière de les présenter [sont issus du formalisme] : les types de rimes, les règles de versification et les figures de style » (Émery-Bruneau, 2018, p. 7). Il met ainsi en valeur une forme de poésie vivante :

> On a un proverbe dans le slam c'est de dire que nous on laisse les poètes morts dans les livres de français, ce qui nous intéresse c'est les poètes vivants que vous êtes, vous, aujourd'hui. Le but c'est justement de se rappeler que la poésie, aujourd'hui, existe encore, la poésie tout simplement on n'a pas besoin de dévorer un dictionnaire pour en faire, il suffit simplement d'être sincère.

29 L'interprétation un peu caricaturale donnée par Teddy des contenus et attentes des cours de français a pour objectif d'inciter les élèves à être sincères dans leur production. Pour cela, il propose plusieurs consignes d'écriture afin de développer l'imagination et la créativité. Il explique que ces consignes, qui sont des contraintes d'écriture, vont les aider à écrire :

> vous essayez d'utiliser chacune des contraintes d'écriture comme vous le voulez, dans l'ordre que vous voulez, de la façon que vous le souhaitez, libre à vous d'interpréter comme vous le souhaitez, […] je veux vraiment que vous arriviez à vous approprier l'écriture mais vous devez y arriver à votre façon à vous.

30 Les artistes utilisent fréquemment le terme de « proposition » plutôt que celui de « consigne » pour mettre en activité les élèves. En effet, « la proposition n'a pas de caractère finaliste, un résultat précis n'est pas attendu, si bien que les manières d'apprendre ne relèvent pas toutes de ce que porte la forme scolaire » (Filiod, 2018, § 21). Ici, Teddy utilise le terme de contrainte, mais en mettant en avant la notion de liberté ainsi que l'absence de règles, afin que les élèves ne se sentent pas brimé·e·s dans leurs propositions. Pourtant, il convoque également des notions telles que les rimes ou les figures de style, mais en insistant sur les transgressions possibles :

> Chose très importante dans le slam les rimes ne sont pas obligatoires. Les figures de styles ne sont pas obligatoires. Les jeux de mots ne sont pas obligatoires. La poésie, on entend la poésie dans le sens que vous la comprenez. C'est votre poésie à vous, donc libre à vous d'écrire comme vous ressentez la poésie. Deuxième règle que je vous propose vraiment ça c'est très important, osez tricher. Osez tricher, vraiment, n'hésitez pas on est là pour de la poésie vous écrivez de la poésie donc c'est-à-dire que tout simplement n'hésitez pas à aller piocher des phrases, des citations, des idées auprès d'autres auteurs, auprès d'autres personnes [...]. surtout faites tout ce que je ne vous ai pas dit de faire.

31 Là encore, Teddy s'éloigne des consignes fréquemment énoncées à l'École en privilégiant la liberté d'expression au lieu de contraintes formelles (Émery-Bruneau, 2018). Ainsi, les définitions « multiples et très problématiques » (Lancret-Javal *et al.*, 2018, p. 113) de la poésie semblent pouvoir s'appliquer au slam, qui accepte un type de langage moins convenu que celui généralement admis en contexte scolaire. Si Teddy transmet des savoirs poétiques en abordant des notions de versification ou en mobilisant des figures de style, ils ne sont pas didactisés formellement et tendent à servir de prétexte pour développer la liberté d'expression des lycéens.

3.2. Le slam comme espace de liberté créatrice pour mener à l'expression de soi

32 Dès le début de notre étude, au cours de l'IF 2, les propos de Teddy nous ont fait constater qu'il n'avait pas tout à fait les mêmes objectifs que ceux assignés au concours d'éloquence :

> Bah moi c'est que par rapport aux objectifs du concours d'éloquence, déjà je suis pas là-dedans et puis surtout c'est parce qu'en tant qu'éducateur [...] moi ce qui m'intéresse le plus c'est pas tant le spectacle final, c'est plus ce qu'ils vont retenir pour leur propre développement personnel, sur le long terme.

33 Cette posture renvoie à des finalités variables dans le champ de l'éducation artistique et culturelle (EAC), dont font partie le slam et

l'éloquence, qui peuvent diverger en fonction de leurs acteurs : « les finalités définies par les acteurs dépendent de leur sphère d'intervention, suivant qu'ils sont enseignant, médiateur, intervenant, artiste en résidence, etc. » (Chabanne, 2019, p. 182). Dans le cas de Teddy, ce sont semble-t-il des finalités psychoaffectives qui sont priorisées.

34 Au cours de sa première intervention, il avait souligné l'importance de l'expression des sentiments, ainsi que l'intérêt de parler de soi pour être sincère et toucher le public :

> le but c'est que vous arriviez à vous exprimer, vous, aujourd'hui, en 2021, avec vos propres mots, votre culture, vos références, votre impertinence, et surtout vos colères, vos joies, vos peines, le but c'est vraiment que vous arriviez à exprimer votre ressenti, votre point de vue sur les choses de la vie. […] chaque texte a sa propre singularité parce que chaque texte provient du vécu de chacun, des uns et des autres.

35 Finalement, les élèves se sont bien approprié ces propos, mais en mettant l'accent sur les « récits de soi » plutôt que sur l'aisance à l'oral, comme l'illustre cet extrait du slam de Laura, élève de seconde :

> Lettre à ma future moi
>
> Salut, ça va ? J'espère que tout va bien
>
> Que tu es enfin heureuse
>
> Que tu vis enfin ta vie pour toi et pas seulement pour aider les autres
>
> Et quand je dis les autres c'est surtout pour ta famille
>
> Ton père pour les papiers, pour qu'il prenne ses médicaments […]
>
> Ta mère pour l'informatique et le ménage […]
>
> J'espère que notre père rigole et qu'il va mieux avec ce sourire qu'il avait quand on était petits […]

> J'aimerais bien être combative, ne pas laisser les autres me juger

> Ne plus avoir cette boule qui freine ma respiration à cause du stress de la peur de la fatigue

> De cette situation qui me détruit et détruit ma famille.

36 Dès l'IF 1, Jean-Michel, l'enseignant coordinateur, prend conscience de l'effet cathartique de l'écriture et de la déclamation en évoquant le texte de Laura, dont le père souffre d'un cancer : « On a Laura qui s'est exprimée en dernier, c'est une élève dont on connait la situation… Là en ce moment elle est en difficulté […] et je pense honnêtement que ça va lui faire un bien, ça a déjà dû lui faire un bien incroyable ».

37 La manifestation discursive d'une double contrainte apparait à plusieurs reprises dans les IF de cette première année d'intervention : dans l'IF 2, dans les propos de l'enseignant : « l'objectif n'est plus forcément l'éloquence » et du slameur : « par rapport aux objectifs du concours je suis pas là-dedans ». La négation exprimée ici nous semble révélatrice d'un conflit, entre le motif pour lequel Teddy a été sollicité par le lycée, la préparation à un concours d'éloquence, et ce que lui met en avant : « leur propre développement personnel, sur le long terme ». L'action d'agentivité transformative qui se manifeste ici est la critique qui s'exprime par rapport à l'éloquence.

38 Cette double contrainte est également présente au cours de l'IF 3 et a été résolue en assouplissant les règles et en modifiant les instruments disponibles pour les élèves, comme l'explique Jean-Michel :

> Ça a été un petit peu compliqué, notamment pour les élèves de seconde qui se retrouvaient bloqués dans l'écriture. […] l'objectif c'est pas de vous bloquer c'est de vous laisser quand même réussir à introduire quelque chose d'intéressant […] vous avez le droit de choisir d'autres positionnements.

39 Ainsi, la mobilisation du slam pour former des élèves éloquents a finalement eu pour conséquence une appropriation par les élèves de la pratique poétique, évitant ainsi une instrumentalisation courante. En effet, la poésie est « souvent délaissée si ce n'est instrumentalisée

et donc détournée. Il semble qu'elle reste souvent à la porte de la classe ou qu'elle y perde son âme en y entrant… » (Martin, 2010, p. 3). Cette instrumentalisation n'a pas eu lieu dans cette étude de cas, les élèves s'étant réapproprié·e·s librement l'objet de l'activité pour privilégier la pratique poétique du slam.

3.3. «On devrait évaluer uniquement l'éloquence sur cet exercice académique ? »

40 Cette phrase prononcée par Jean-Michel illustre parfaitement le résultat central de notre recherche. En effet, à la fin de notre seconde année d'intervention, en juin 2022, nous avons assisté à la finale du concours d'éloquence inter-lycées, au cours de laquelle la présidente du jury a prononcé un discours avant de proclamer les résultats. Nous en reproduisons ici un extrait :

> On a parfois été extrêmement séduits par certains d'entre vous qui n'ont pas été choisis parce que le registre n'était pas celui de l'éloquence. Sachez-le c'est important ! Ou en tous cas le registre frôlait l'éloquence, mais c'était pas tout à fait ça. D'accord ? Il y a eu de merveilleux comédiens, de merveilleuses tragédiennes aussi, moi qui suis fan de théâtre, et qui ait eu la chance de siéger à côté de deux comédiens je leur disais c'est incroyable ! Quel talent ! Mais on n'était pas sur le registre de l'éloquence (*bruits dans la salle*).

41 Cet extrait, ainsi que les résultats du concours, ont ensuite été commentés en septembre 2022 par Sarah et Louis, deux élèves favoris dans les pronostics et participant au concours depuis deux ans, au cours de l'IF 5, ainsi que par Jean-Michel et Teddy en octobre 2022, au cours de l'IF 6, la dernière.

42 Encore très déçu par les résultats du concours puisqu'aucun élève de son lycée n'est monté sur le podium, Jean-Michel relève l'incohérence entre la définition de l'éloquence telle que présentée par la présidente du jury : « on entend dire avoir des éléments vraiment de rationalité, l'éloquence, c'est quelque chose de rationnel » et le résultat final du concours : « nous on a la capture d'images quand elle a proclamé les résultats, notamment le premier prix pour Tiffany elle

dit celle qui a emporté mon cœur ». Jean-Michel n'est pas en accord avec les explications fournies : « ce qui définit l'éloquence, c'est empreint de subjectivité quoi ». Teddy renchérit en émettant une critique virulente des résultats du concours et de la manière dont ils ont été présentés, qu'il ne comprend pas : « mensonge sur la marchandise parce que défendre l'idée que tout débat serait forcément un lieu de neutralité [...] c'est un biais cognitif qui est sociétal ». Il poursuit en argumentant sur ce qu'il estime juste : « la neutralité n'existe pas et évidemment que notre point de vue est toujours situé », puis en manifestant clairement sa désapprobation : « j'ai entendu ça, je grinçais des dents », ce qui nous semble là aussi révélateur d'un conflit critique, illustré par la suite de ses propos : « le côté plaidoirie est beaucoup plus primé en fait, parce que ça fait partie du côté institutionnel ».

43 Jean-Michel ne remet pas en cause la qualité des performances des élèves de son lycée, estimant qu'ils n'ont pas gagné, car le jury leur a préféré « des propositions étroites d'esprit ». Cependant, il a du mal à accepter cette défaite, ce que Louis nous avait d'ailleurs confirmé au cours de l'IF 5 : « Oui on est une grande famille, on est tous amis machin, il y a quand même de la compétition entre les lycées, non ? ».

44 Jean-Michel a proposé aux élèves de choisir entre une modification des consignes fournies pendant les ateliers, mettant l'accent sur les aspects de l'éloquence tels qu'entendus sous sa forme classique, privilégiant l'aspect argumentation et rhétorique, ou le maintien du déroulement actuel : « si vous voulez conserver ça [la liberté dans les textes produits] et puis en même temps gagner, il va falloir modifier un petit peu ce qu'on fait dans ces ateliers ». Mais nos échanges avec Louis et Sarah au cours de l'IF 5 montrent des résistances à cette proposition :

> Il était plus dans l'esprit argumentation. Mais après moi ça me fait un peu peur car j'ai l'impression que c'est pas trop mon
> truc [Sarah]. J'aime pas écrire sur un sujet où c'est thèse antithèse, j'ai l'impression [...] de réciter ma dissertation devant quelqu'un [Louis].

45 Parallèlement à cette proposition, Jean-Michel nous indique avoir envisagé de modifier les conditions d'évaluation du concours pour la session à venir : « il faut quand même que le discours soit incarné un

minimum », mais dans une certaine mesure : « si l'incarnation [...], la théâtralisation du discours l'emporte trop ça peut être rédhibitoire ».

46 Fairhurst *et al.* (2002, dans Engeström et Sannino, 2011) proposent une définition de la contradiction primaire entre valeur d'usage et valeur d'échange que nous mettons en relation avec notre étude : « la contradiction primaire du capitalisme est celle qui oppose les profits aux personnes ». Nous rapprochons cette définition du slogan scandé sur nombre de scènes de slam en France : « le meilleur poète ne gagne jamais ». Ne peut-on pas alors considérer qu'il existe une contradiction primaire entre les objectifs assignés à un concours d'art oratoire en général, et à un concours d'éloquence de surcroit, et ceux dévolus au slam de poésie ? N'est-ce pas contradictoire (au sens commun du terme) de former des lycéens à un concours d'éloquence classique par l'intermédiaire d'ateliers de slam de poésie ? Est-ce que la liberté de ton et de langage est compatible avec la rhétorique ? Si la capacité à parler et à tenir un discours rhétorique représente une valeur d'échange, peut se monnayer sur le marché de l'emploi ou dans le cadre des examens, cela nous semble plus difficile avec la poésie ou le slam. Il y a donc un genre, celui de l'éloquence, qui nous semble représenter une valeur d'échange tandis que le slam de poésie représenterait une valeur d'usage. Le premier peut rapporter des profits, tandis que le second profite aux personnes. Nos observations entrent ainsi en résonnance avec celles d'Émery-Bruneau et de Pando (2016, p. 40) qui ont montré que le slam performé « résulte de l'action qui s'opère dans la rencontre entre un texte original slamé avec la voix et le corps d'un slameur, *et sa réception instantanée par des spectateurs qui y réagissent dans un moment — immédiat et éphémère* » (nous soulignons).

47 La figure ci-dessous, réalisée à partir de notre corpus, montre que s'il existe bien un objet commun entre slam et éloquence, il se réduit finalement au fait de s'exprimer en public, de développer sa confiance en soi et d'être efficace à l'oral.

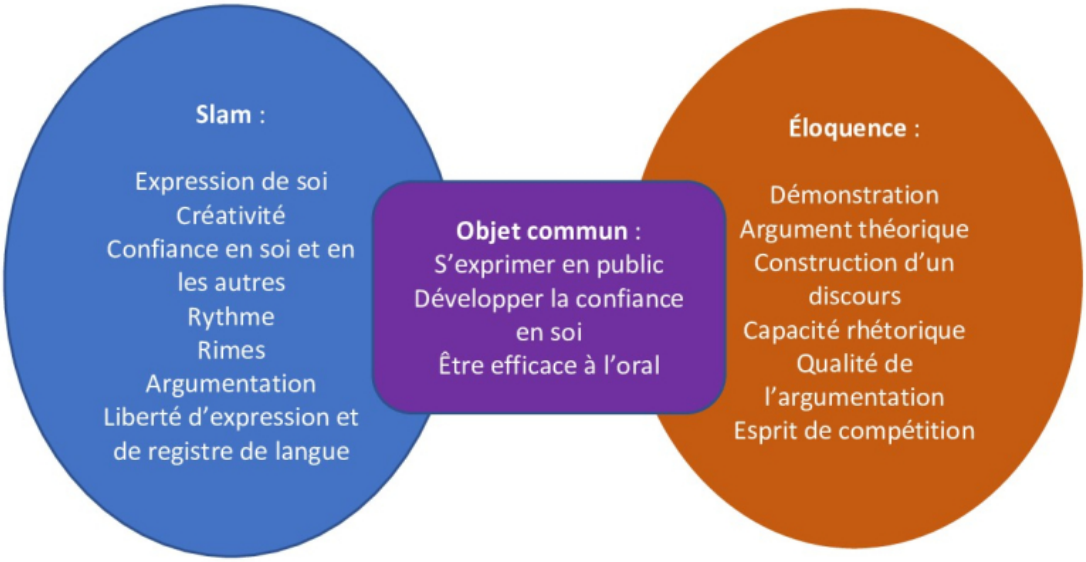


Figure 2 : Un objet commun réduit entre slam et éloquence

48 Finalement, cette analyse soulève d'importantes réflexions sur la volonté de bénéfices scolaires immédiats des pratiques artistiques, qui devraient être « rentables » immédiatement d'un point de vue scolaire : « À la différence d'autres domaines comme les sciences ou les langues, dont la légitimité va de soi, le domaine Art(s) Education doit à intervalles réguliers justifier son intérêt éducatif ou encore son impact effectif sur certains apprentissages (Fiske, 1999) » (Chabanne, 2019, p. 181).

Conclusion : vers une éloquence reconfigurée par le slam ?

49 Dans cette étude de cas, nous avons pu constater que la forme poétique représentée par le slam avait permis aux lycéen·ne·s de trouver leur voix, de se réapproprier l'usage de la parole en la mobilisant en fonction de leurs intérêts personnels, et non pour répondre à des injonctions. Comme l'énonce Siméon (2015), « chaque poème est l'occasion pour tous sans exception de sortir du carcan des conformismes et consensus en tous genres, d'avoir accès à une langue insoumise qui libère les représentations du réel, bref de trouver les

voies d'une insurrection de la conscience ». La poésie, médium privilégié pour l'expression des émotions, permet de développer une forme d'éloquence reconfigurée, car comme l'énonce Brunn (2021, p. 5) :

> Il importe alors de l'ouvrir à d'autres pratiques, pour offrir la possibilité d'une expérience de la parole, et d'un parcours dans la parole, où chaque élève — en fonction de ce qu'il est, en fonction de ses qualités propres, de son tempérament et de son désir — puisse trouver une place, et prendre confiance dans le fait qu'il peut parler vraiment : bref, où chaque élève s'élève et soit élevé.

50 Nous n'avions cependant pas anticipé de voir ressurgir de manière aussi forte cette tension entre les finalités scolaires de l'éloquence (rapporter des profits) et celles de la pratique du slam de poésie (profiter aux personnes). Entre visées néolibérales et émancipation de soi et des autres, il nous apparait désormais essentiel pour la didactique de clarifier ses visées en regard de la poésie à l'école. L'évolution des conventions artistiques (Gregory, 2008) semble bien être une clé pour que les générations à venir retrouvent le gout de la langue écrite, mais aussi dite. C'est peut-être l'une des réponses à la question posée par le dossier : la poésie pourrait faire retrouver le plaisir de la langue à l'école.

BIBLIOGRAPHIE

Barbarant, O. (2018, novembre 1). L'éloquence ou le bagou ? *Le Monde diplomatique*. https://www.monde-diplomatique.fr/2018/11/BARBARANT/59243.

Bobillot, J.-P., Vorger, C. (2015). Hydroslam : pour une approche médiopoétique des poésies scéniques et sonores contemporaines. Dans C. Vorger (dir.), *Slam. Des origines aux horizons* (p. 119-143). La passe du vent, Éditions d'en bas.

Brillant Rannou, N. (2016). Lire et faire lire la poésie : états d'une recherche et perspectives pour une didactique en devenir. Dans N. Brillant Rannou, C. Boutevin et M. Brunel (dir.). *Être et devenir lecteur(s) de poèmes. De la poésie patrimoniale au numérique* (p. 11-26). Presses universitaires de Namur.

Brunn, A. (2021). La force de la parole : Éléments de réflexion sur la place de l'éloquence aujourd'hui. *Recherches & Travaux*, 99. https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.4520.

Chabanne, J.-C. (2019). Qu'est-ce qui s'enseigne en éducation artistique et culturelle : Le couple savoir/compétence est-il pertinent pour évaluer ce qui y est. Dans P. Dupont, P. Buznic-Bourgeacq et M.-F. Carnus, *Compétence(s) et savoir(s) pour enseigner et pour apprendre* (p. 179-189). L'Harmattan.

Émery-Bruneau, J., et Néron, J. (2016). Performances poétiques slamées par des élèves du secondaire québécois : Espace d'existence et d'affirmation de soi. Et quels apprentissages ? *Forum Lecture suisse*, 2016(1), 1-20.

Émery-Bruneau, J. (2018). Le rapport à la poésie d'enseignants du secondaire québécois : quelle progression entre les cycles/degrés ? *Tréma*, 49, 29-42. https://doi.org/10.4000/trema.4526.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit Oy.

Engeström, Y., et Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework. *Journal of Organizational Change Management*, 24(3), 368-387. https://doi.org/10.1108/09534811111132758.

Filiod, J.-P. (2018). Artistes en résidence à l'école. L'espace et la forme scolaire. *Culture & musées*, 31, 71-90. https://doi.org/10.4000/culturemusees.1748.

Florey, S., et Émery-Bruneau, J. (2023). Innover en didactique de la poésie : Quelle pérennité ? *Tréma*, 59. https://doi.org/10.4000/trema.8289.

Géas, É. (2023). *L'intervention formative comme outil de développement de l'activité d'animation d'ateliers de slam de poésie pour des lycéens préparant un concours d'éloquence* [Thèse de doctorat, université de Reims Champagne Ardenne, France]. https://theses.fr/2023REIML008.

Haapasaari, A., Engeström, Y., et Kerosuo, H. (2016). The emergence of learners' transformative agency in a Change Laboratory intervention. *Journal of Education and Work*, 29(2), 232-262. https://doi.org/10.1080/13639080.2014.900168.

Gregory, H. (2008). The quiet revolution of poetry slam : The sustainability of cultural capital in the light of changing artistic conventions. *Ethnography and Education*, 3(1), 63-80. https://doi.org/10.1080/17457820801899116.

Lancrey-Javal, R., Vassevière, J., Vassevière, M. et Vigier, L. (2018). Lire la poésie. Dans R. Lancrey-Javal, J. Vassevière, M. Vassevière et L. Vigier (dir.), *Manuel d'analyse des textes : Histoire littéraire et poétique des genres* (p. 113-156). Armand Colin.

Martin, S. (2010). Présentation. Les poèmes au cœur de l'enseignement du français. *Le Français aujourd'hui*, 169, 3-14.

Martinand, J.-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2, 23-29.

Mas, M., Nicolas, C., et Vibert, A. (2021). Introduction. Éloquence, rhétorique, littérature. Tensions et interrogations. *Recherches & Travaux*, 99. https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.3854.

Millot, F.. (2015). *Slam, le français autrement. École primaire, collège, lycée.*

Réseau Canopé. DVD.

Reynolds, S., Vorger, C. (2015). Slam : ce que le mot nous dit du mouvement. Dans C. Vorger (dir.), *Slam. Des origines aux horizons* (p. 33-48). La passe du vent/Éditions d'en bas.

Siméon, J.-P. (2015). *La poésie sauvera le monde*. Le passeur.

Van Der Maren, J. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.maren.2003.01.

Virkkunen, J. (2006). Dilemmes dans la construction d'une capacité d'action partagée de transformation. *Activités*, 03(1). https://doi.org/10.4000/activites.1842.

Vorger, C., Abry-Deffayet, D., et Bouchoueva, K. (2016). *Jeux de slam : Ateliers de poésie orale*. Presses universitaires de Grenoble.

Vorger, C. (2022, janvier 3). Le slam poésie clamée. De la chanson à la performance. *INSL*. https://lyricology.org/le-slam-poesie-clamee-de-la-chanson-a-la-performance/ ?lang =fr.

NOTES

1 Texte déclamé par l'autrice en séminaires et colloques et dans le cadre de la finale territoriale de l'URCA MT180, en mars 2024.

2 Centre national de ressources textuelles et lexicales.

3 https://www.slamalecole.com/ressources.

4 Cf. titre de l'article de Barbarant : « L'éloquence ou le bagou ? »

5 Expression scénique, rhétorique classique, slam et poésie, technique vocale et respiration, aspiration personnelle et professionnelle.

6 https://eloquentia.world/les-parcours/intervention-en-milieu-scolaire/

7 Cet article adopte l'écriture inclusive.

8 Le *dorica castra* est la figure de style utilisée dans cet exercice qui consiste à répéter la fin du dernier son de chaque phrase au début de la phrase qui suit.

RÉSUMÉS

Français

Dans le cadre d'une recherche doctorale, nous avons suivi et accompagné pendant deux ans un groupe de dix-neuf lycéen·ne·s volontaires préparant un concours d'éloquence, grâce à des ateliers animés par un artiste slameur.

Plébiscitée par les personnes enseignantes et mobilisant la voix, le corps, tout en encourageant la liberté d'expression, la pratique du slam de poésie semble l'un des moyens privilégiés pour former des élèves éloquents. Nous avons étudié les relations entre slam, poésie et éloquence, et avons constaté que les lycéen·ne·s, accompagné·e·s par le slameur et l'enseignant coordinateur, avaient privilégié la pratique poétique et la liberté d'expression aux capacités d'argumentation pourtant valorisées dans ces concours d'éloquence. Les différences de conception de l'éloquence et la valorisation de sa forme classique dans les résultats du concours n'ont pas empêché les élèves de s'emparer d'une pratique poétique, le slam, répondant mieux à leurs besoins d'expression et de partage.

English

As part of our doctoral research, for two years we monitored and supported a group of nineteen volunteer secondary school pupils preparing for an eloquence competition, through workshops led by a slam artist. Popular with teachers, and involving the voice and the body while encouraging freedom of expression, poetry slamming seems to be one of the best ways of training eloquent pupils. We studied the relationship between slam, poetry and eloquence, and found that the secondary school students, accompanied by the slammer and the coordinating teacher, had favoured poetic practice and freedom of expression over the argumentation skills that are so highly valued in these competitions. Differences in their conception of eloquence and the emphasis placed on its classical form in the results of the competition did not prevent the pupils from taking up a poetic practice, slam, which better met their needs for expression and sharing.

INDEX

Mots-clés

Slam, poésie, concours d'éloquence, recherche transformative, oral

Keywords

Slam, poetry, eloquence contest, transformative research, oral

AUTEUR

Élodie Géas

Formatrice à l'INSPÉ de Reims, chargée de mission pour l'éducation artistique et culturelle

Chercheuse associée au laboratoire Cérep (Centre d'études et de recherches sur les emplois et les professionnalisations), université de Reims Champagne-Ardenne

Écrire pour rencontrer la poésie contemporaine au cycle 3

Virginie Actis et Blandine Longhi

PLAN

1. La poésie contemporaine au prisme de l'étranger
   1.1. L'expérience esthétique du poème et la phénoménologie de l'étranger
   1.2. Deux voix poétiques contemporaines
   1.3. Quels choix didactiques pour favoriser une rencontre avec la poésie en classe ?
      1.3.1. Un corpus pour bousculer les représentations et les pratiques
      1.3.2. Les hypothèses didactiques
2. Présentation et analyse du corpus obtenu
   2.1. Description des séquences et données collectées
   2.2. Les fragments
   2.3. Les textes finaux sur le souvenir
   2.4. Les entretiens
3. Étude de deux exemples
   3.1. Les poèmes d'E. : une appropriation par imitation
      3.1.1. Volonté de partager une expérience
      3.1.2. Présence de l'étrangeté
   3.2. Les poèmes de R. : une appropriation plus émancipée
      3.2.1. Volonté de partager une expérience
      3.2.2. Présence de l'étrangeté
4. Que conclure de cette expérimentation ?

TEXTE

1 Comme le fait remarquer Jean-Pierre Siméon dans son récent essai, l'école « est le seul lieu social où la poésie a en principe une présence constante et légitime — même si cette présence est en général insuffisante, ambiguë et dans les faits aléatoires » (2023, p. 17). S'appuyant sur son propre témoignage et sur celui de ses pairs, Siméon rappelle que la classe est souvent l'opérateur de cette « scène primitive » où la lecture d'un poème va déclencher « une émotion [...] de l'ordre du saisissement, voire de la commotion » (p. 17) et déclenchera une vocation : devenir poète. Toutefois, cette expérience radicale qu'est la découverte de la poésie n'a pas toujours lieu. Les études montrent

que les pratiques enseignantes ne tendent en général pas à faire vivre aux élèves des expériences poétiques (Brunel, 2016 ; Émery-Bruneau, 2020).

2 Notre contribution présente une recherche exploratoire menée dans le cadre d'une recherche collaborative sur l'écriture littéraire[1] et s'interroge sur les conditions qui peuvent favoriser une rencontre authentique avec les textes poétiques. C'est bien à l'aune de l'expérience poétique comme « chance d'événement » (Brillant Rannou et Petit, 2015) que prend source notre réflexion. Partant de l'hypothèse que le langage poétique, dans l'écart qu'il institue par rapport à la norme communicationnelle, est le lieu de la rencontre avec une étrangeté[2] (Doumet, 2004) au fondement même de l'expérience esthétique de la réception du poème, nous mobilisons le cadre théorique de la description phénoménologique de l'étranger proposée par Bernhard Waldenfels (2019) pour penser l'événement de la lecture.

3 Nous voudrions montrer dans quelle mesure s'instaure, par l'écriture et en particulier l'écriture créative, un « répondre » (Waldenfels, 2010) à l'étrangeté radicale du poème. Considérant, à l'instar de Favriaud *et al.* (2009) citant Bakhtine, que « le dialogisme est au cœur de l'épistémologie de la poésie », c'est cette rencontre avec l'étranger/l'étrangeté[3] du poème que nous voudrions explorer, à la fois comme catalyseur de l'écriture créative des élèves et comme le signe de sa littérarité : dans le répondre créatif des élèves (Actis, à paraitre), se reconfigure une étrangeté qui fait signe vers l'entrée en littératie par la poésie. Pour vivre une authentique expérience créative, qui ne se réduise pas à l'application de savoirs, et accéder à la compréhension pragmatique de cette étrangeté qui fait poésie dans un texte, la poésie contemporaine nous est apparue un support particulièrement fécond.

4 Nous justifierons dans un premier temps nos hypothèses de recherche en présentant le cadre conceptuel de notre réflexion. Dans un second temps, nous exposerons les résultats de l'expérimentation menée durant deux ans auprès d'une classe de CE2-CM1 (puis CM1-CM2 l'année suivante) et analyserons quelle représentation du poétique l'action didactique menée a permis de construire chez les élèves.

1. La poésie contemporaine au prisme de l'étranger

1.1. L'expérience esthétique du poème et la phénoménologie de l'étranger

5 Nous formulons l'hypothèse qu'un travail en classe articulant lecture et écriture autour de productions poétiques contemporaines favoriserait une appréhension du « poétique » par les élèves, expérience esthétique radicale que nous souhaiterions rapprocher de l'expérience de l'étranger, telle que la définit Bernhard Waldenfels (2005). Ce postulat appelle d'emblée un effort de clarification, tant sur le choix de notre corpus à la lumière de ce que nous identifions comme relevant de la poésie contemporaine, que sur l'usage que nous faisons de la phénoménologie de l'étranger pour appréhender l'expérience esthétique de la rencontre avec le poème.

6 Comme le rappelle Pierre Ceysson (2006) sur la place de la poésie contemporaine dans l'institution scolaire, la production poétique depuis le dernier quart du XX^e^ siècle est à ce point diverse qu'il peut sembler difficile d'établir de façon nette des courants et des filiations. Sans doute peut-on retenir, pour définir à grands traits le paysage actuel, l'opposition établie entre les tenants du formalisme et ceux du renouveau lyrique [4], même si cette ligne de partage est elle-même travaillée par toutes les formes poétiques nouvelles qui explorent d'autres territoires et dilatent l'espace de l'écriture vers d'autres supports [5]. La poésie contemporaine serait, en quelque sorte, une poésie dépoétisée, sans cesse traversée par l'hybridité générique et la perméabilité formelle [6]. C'est d'ailleurs cet « état de crise permanent » qui constituerait aux dires de Jean-Marie Gleize « sa seule définition possible aujourd'hui, qu'on s'en réjouisse et qu'on la veuille porter à son maximum d'intensité dévastatrice [...] ou qu'on le déplore en tentant de restituer à la poésie quelque chose de son intégrité ancienne, de ses anciens pouvoirs » (1992, p. 102). Cet état de crise prend consistance, pensons-nous, dans une certaine manière de faire relation (Viard, 2009) que le poème instaure avec ce qui lui est étranger : qu'il s'agisse de l'autre de l'interlocution lyrique ou de

l'insertion de discours hétérogènes au genre poétique. Le lyrisme en sourdine à la manière de Jaccottet, le sujet poétique déterritorialisé en son « lointain intérieur » de Michaux, le poème comme traversée de voix et de segments plurilingues pour Raymond Federman sont quelques exemples parmi tant d'autres de l'affectation du « je » poétique par une forme d'étrangeté, qu'elle s'origine en soi ou dans l'expérience que le poète a du monde.

7 Cette expérience de l'étranger, ou d'une forme d'étrangeté que la poésie contemporaine fait vivre au lecteur, nous parait pouvoir se saisir à la lumière de la description phénoménologique de l'étranger décrite par Bernhard Waldenfels. Pour le phénoménologue allemand, l'étranger « nous rencontre dans le pathos ou l'affect, dans l'étonnement et dans la frayeur, dans la curiosité, mais aussi sous la forme d'une perturbation ou d'une blessure » (2009, p. 12). Sa rencontre, imprévisible, se mesure dans la réponse que nous engageons, réponse toujours en retard sur la multitude des requêtes qu'il suscite : « L'attitude que nous adoptons envers l'étranger est pensée comme une forme de réponse [7], comme un événement qui commence ailleurs, au-delà de toute formation de sens, de toute obéissance à des règles ». Précisons que cette rencontre, pour le phénoménologue allemand, est nécessairement une expérience sensible, les sens étant le lieu privilégié de l'expérience de submersion du sujet par l'étranger [8].

8 L'effraction d'une étrangeté dans le propre [9]et la commotion/réponse qui en résulte consonne, nous le voyons, avec toute une doxa sur la réception de la poésie et de ses effets. Comme le rappelle William Marx (2012), l'histoire du qualificatif « poétique » a excédé l'histoire du genre auquel il réfère pour devenir une catégorie esthétique indépendante [10]. La plasticité du terme tiendrait au fait, pour le chercheur, qu'il est depuis l'Antiquité associé à l'état de transe, de forte émotion que le poète transmet au lecteur [11]. C'est cette émotion, cet « état poétique [12] » (Valéry, 1957) propre au poème qui serait au cœur des poétiques de la modernité [13] et qui semble rendre compte de l'événement de la lecture.

1.2. Deux voix poétiques contemporaines

9 En faisant le choix d'étudier des poèmes de Claude Ber et de Flora Aurima Devatine (voir annexes 1 et 2) nous souhaitions entrer dans le contemporain par deux de ses voix lyriques actuelles, dans lesquelles la question du sensible et de l'étrangeté nous semblent particulièrement prégnantes et qui peuvent être à l'origine d'une expérience esthétique de lecture pour les élèves.

10 Si Claude Ber revendique une indépendance par rapport aux écoles et aux mouvements qui agitent la production contemporaine et se dit sensible à d'autres écritures plus littérales[14], elle inscrit bien sa poésie dans une tradition lyrique, celle « qui accepte d'habiter la langue, même si c'est sans naïveté, sans mièvrerie dans un chant souvent désenchanté » (Ber, 2013). C'est ce « lyrisme transpersonnel » traversé par la « matière du monde et des mots », qui s'incarne dans les six fragments intitulés « L'enfant le vent fragments » donnés à lire aux élèves. Construits autour d'une phrase matricielle mettant en scène un enfant dans différentes situations de jeux de l'enfance, chaque fragment d'une dizaine de lignes se présente comme un moment de saisie du réel par une saturation des perceptions sensibles. La focalisation externe, l'impossible appréhension par le lecteur d'une énonciation située, donne l'impression à la lecture d'une immersion dans le vécu des sensations. La présence de mots savants entrave toutefois le mouvement naturel d'identification à l'enfant. Une forme d'étrangeté dans la langue fait tension avec le familier de la scène et met finalement en déroute une approche naïve et immédiate du réel.

11 Contrairement à la prose resserrée de Claude Ber, au rythme syncopé de la parataxe, l'écriture de la poétesse et académicienne Flora Aurima Devatine est ample, à l'effet presque incantatoire. Au lyrisme déterritorialisé de Claude Ber, s'oppose le « je » omniprésent d'Aurima Devatine qui relate, en mêlant sensations et visions, le souvenir que l'on imagine autobiographique d'une jeune fille quittant son village polynésien pour aller étudier à la ville. En apparence plus lisible, l'écriture de la poétesse tahitienne repose aussi sur l'étrangeté : présence d'éléments hétérolingues, images inattendues, superposi-

tion de strates temporelles indéfinies. L'hybridité générique du texte, à mi-chemin entre récit et poésie, déstabilise le lecteur : l'événement, ce qui fait tension narrative, est aussitôt empêché par l'image, la description du moment suspendu de la sensation vécue.

12 Le premier critère que nous voudrions poser comme déterminant l'expérience esthétique du « poétique » et auquel nous aimerions que les élèves soient sensibles est la conscience que les poèmes étudiés produisent un effet puissant sur le lecteur. Dans la poésie de Claude Ber ou de Flora Aurima Devatine, « l'état poétique » provient en grande partie du rapport au sensible qu'expriment les textes : la saturation des perceptions, l'extrême sollicitation des sens participent d'une impression de saisie immédiate du réel qui suscite une expérience de lecture extrêmement singulière.

13 Le deuxième critère qui nous parait caractériser le « poétique » des textes, et qui est un corollaire du premier, est la forte impression d'étrangeté qui s'y exprime. Si l'émotion est un enthousiasme, une sortie de soi [15], celle-ci passe par la confrontation avec une étrangeté radicale qui affecte la langue (la présence d'éléments hétérolingues dans les poèmes de Flora Aurima Devatine), la syntaxe (nominalisation excessive dans l'écriture de Claude Ber, parataxe), les formes discursives (hybridation générique) et les voix (lyrisme transpersonnel, superposition de différents états de conscience chez Aurima Devatine).

14 Nous nous attacherons donc à montrer dans quelle mesure les élèves ont rencontré la poésie de Claude Ber et de Flora Aurima Devatine en étudiant comment ces critères du poétique font échos dans les productions. Les élèves ont-ils été touchés, mus par l'expérience d'un réel sensible au point d'en faire l'un des pivots de leur écriture ? Qu'ont-ils retenu de l'étrangeté radicale des langues, des voix, des univers décrits dans leur représentation du poétique et de ses effets ?

1.3. Quels choix didactiques pour favoriser une rencontre avec la poésie en classe ?

1.3.1. Un corpus pour bousculer les représentations et les pratiques

15 Les études portant sur les pratiques effectives des enseignants montrent que la poésie contemporaine est peu abordée en classe. Le XIXe siècle continue à faire office de « siècle ressource » dans une majorité de classes de collège (Brunel, 2016, p. 78). Cette faible diversité des corpus travaillés va de pair avec une grande uniformité des dispositifs didactiques proposés : les séances de lecture sont surreprésentées par rapport aux autres modalités de travail. À l'oral, la récitation reste l'exercice le plus pratiqué. Lorsque les élèves écrivent, ce sont plus souvent des pastiches (Brunel, 2016 ; Émery-Bruneau, 2020). Ces choix de corpus et de modalités didactiques ont des conséquences sur les représentations de la poésie que les élèves sont susceptibles de construire. La pratique quasi exclusive d'écriture d'imitation présente en particulier le risque de « faire porter l'accent sur des éléments formels en oubliant que ceux-ci ne sont que des moyens » (Brunel, 2016, p. 83).

16 L'enseignante [16] avec laquelle nous avons mené l'expérimentation que nous allons analyser est consciente des écueils qui menacent l'enseignement-apprentissage de la poésie. En début d'année scolaire, elle avait proposé une séquence sur le haïku. Plusieurs séances ont permis de lire et d'écrire des poèmes, en invitant systématiquement les élèves à partager leurs émotions et sensations, dans l'objectif de mettre l'accent sur l'expression d'un rapport au monde et de sortir d'une vision uniquement normée de la poésie. Pour Brillant Rannou et Petit, « l'intérêt de la séance de poésie, comme d'autres enseignements artistiques fondés sur l'expérience » est en effet qu'elle « permet d'échapper un moment au modèle binaire de la bonne/la mauvaise réponse : *ressentir* n'est ni réussi ni raté, même si l'on ne "ressent" rien du tout » (2015, § 4). Toutefois, au moment de mettre en place une lecture partagée des haïkus rédigés par les élèves, les critères de relecture proposés par les élèves sont les suivants : « c'est

un tercet », « le premier vers a 5 syllabes », « le deuxième vers a 7 syllabes », « un ou plusieurs sens sont sollicités », « il y a des sentiments ou des images ». La présence majoritaire des critères formels montre qu'il est difficile de sortir « du modèle binaire de la bonne ou mauvaise réponse » et confirme l'existence du « noyau dur » qui constitue, selon Émery-Bruneau, les savoirs mobilisés dans l'enseignement de la poésie : « figures de style, formes et structure des textes, règles de versification, champs lexicaux et thèmes » (2020, § 35).

17 Nous avons donc proposé à l'enseignante d'expérimenter une nouvelle façon d'enseigner la poésie. Celle-ci implique en premier lieu de travailler sur un nouveau corpus, qui permette d'envisager des formes nouvelles et impose de renoncer aux repères formels (strophes, rimes, vers) qui semblent faire écran à l'expression d'une réception subjective. Comme le notent Brillant Rannou et Petit (2015), toute poésie impose une activité fictionnalisante spécifique :

> Le modèle théorique de la lecture littéraire proposé par Gérard Langlade et Nathalie Lacelle (2007), conçu à partir de la réception des récits, semble nécessiter quelques aménagements. Lire un poème développe des activités imageantes et fantasmatiques fortes, mais en poésie l'exigence de cohérence mimétique devient secondaire, car le poème n'est pas nécessairement régi par une logique d'enchainement de causes à effets. (2015, § 11)

18 De fait, les poèmes de Claude Ber et Flora Aurima Devatine obligent tout particulièrement à renoncer à chercher un fil narratif et à développer d'autres modes de lecture. L'enseignante a en outre vu dans l'opacité apparente de ces textes un intérêt pédagogique : confrontés à des poèmes traversés par une forme d'étrangeté, tous (élèves grands ou petits lecteurs, enseignante) se retrouvent à égalité pour élaborer des interprétations, dont aucune n'est à priori plus légitime que les autres.

1.3.2. Les hypothèses didactiques

19 Le choix d'un corpus de poésie contemporaine s'accompagne également de modalités didactiques visant à provoquer une rencontre avec

la poésie. Nous posons l'hypothèse que les activités proposées doivent obéir à trois principes.

20 Tout d'abord, encourager l'engagement du sujet lecteur sensible. Si toute lecture et écriture engage le sujet sensible, cela semble particulièrement évident pour la poésie, qui met en jeu, par l'oralisation, le corps de celui qui la dit ou l'écoute (Brillant Rannou, 2016a). Les démarches proposées ont donc toujours veillé à favoriser la rencontre avec le poétique en mettant en œuvre des dispositifs d'appropriation qui passent par une lecture incarnée des textes (performance orale, mime), afin de permettre un investissement du sujet lecteur-scripteur et des expressions variées des types d'activités imageantes, qui ne s'expriment pas toujours sous une forme narrative[17]. L'objectif est ainsi de favoriser l'expression des sensations et émotions afin de créer les conditions favorables à la mise en place d'une « expérience poétique », associant des dimensions cognitives et affectives (Émery-Bruneau et Florey, 2023, § 9).

21 Ensuite, nous avons fait le choix d'une rencontre avec la poésie à travers l'écriture. Les travaux du groupe ALEP ont montré que l'écriture créative est un biais d'acculturation à la poésie (Favriaud *et al.*, 2009). Plus récemment, les études sur les écrits de la réflexion ont confirmé que l'écriture est un moyen de s'approprier des savoirs sur la littérature lorsqu'elle n'est pas seulement le point d'aboutissement de la séquence (il ne s'agit pas, en fin de parcours, de produire un poème « à la manière de »), mais une écriture de la variation (Le Goff et Larrivé, 2018) : la production de textes divers alterne avec des retours au texte littéraire et permet de rendre compte, à chaque étape, des résonances que la lecture a produites en soi, d'expérimenter des choix d'écritures différents. L'objectif est que les élèves acquièrent peu à peu des moyens pour répondre, par une écriture créative, à l'expérience poétique qu'ils ont vécue.

22 Enfin, les moments de co-lecture de ces productions ont été nombreux, dans l'objectif de favoriser la réflexivité et le processus de secondarisation. Le partage de la subjectivité est la condition de la construction de savoirs sur la poésie à partir des expériences individuelles. Le regard de l'autre aide aussi à la prise de conscience de la richesse de son propre texte et de ses virtualités, pas toujours conscientisées par l'auteur (Sève et Tauveron, 2005). Dans le cas

d'une langue poétique en particulier, cela amène l'élève-auteur à prendre conscience de « l'indétermination partielle du sens » constitutive de l'écriture littéraire (Perrin, 2009) et à comprendre la part d'incertitude propre au processus de création.

2. Présentation et analyse du corpus obtenu

2.1. Description des séquences et données collectées

23 Deux séquences de cinq séances chacune ont été mises en place avec les mêmes élèves sur une période de deux ans (la première année en CE2-CM1 — 8 élèves de CE2 et 10 élèves de CM1[18] — et la seconde en CM1-CM2). La première, en 2022-2023, autour des fragments de Claude Ber, a débuté par une lecture des poèmes. L'attention des élèves a été attirée sur la sollicitation des sens du lecteur, qui permet le partage d'une expérience sensible ainsi que la transformation du regard posé sur le quotidien. Puis, une déambulation dans l'école a été organisée afin de recueillir différentes sensations. Cette liste de notations sensorielles a ensuite été mise en commun (voir annexe 3), commentée en classe et accompagnée d'une mise en geste pour que tous les élèves s'approprient cette première étape du travail de réinvestissement créatif. Les élèves ont ensuite pu prendre appui sur cette liste pour constituer leur propre fragment poétique autour du thème de l'école. La dernière séance a été consacrée à des mises en voix des poèmes obtenus et à des échanges autour des impressions produites à leur écoute. Dans cette première séquence, la production finale est donc un écrit « à la manière de », ce qui correspond à une première modalité d'« amorçage » de l'écriture créative, permettant une acculturation rapide et sécurisante pour les élèves (Favriaud *et al.*, 2009).

24 L'année suivante, les élèves ont travaillé sur le poème « Au fil de l'eau » de Flora Aurima Devatine. Ils ont produit des écrits de la réception (Le Goff et Larrivé, 2018) leur permettant de s'approprier progressivement l'écriture de la poétesse : suite de texte à partir de la lecture inachevée du poème, texte fantôme (Brillant-Rannou, 2016b)

une fois le poème lu en totalité. Plusieurs écrits courts intermédiaires ont ensuite été proposés pour travailler une écriture mêlant description et évocation d'un souvenir : évocation d'un souvenir à partir d'un objet de leur choix apporté en classe, écriture d'un souvenir à partir d'œuvres picturales. L'appui sur des éléments tangibles (objet personnel, tableau) avait pour objectif d'aider à l'expression des sensations ou émotions en fournissant à tous de la matière et un support facilitant le surgissement du souvenir. Les élèves ont finalement dû rédiger un texte commençant et terminant par deux phrases tirées du poème (« Je n'ai pas vu passer le temps » et « On ne me quitte pas, on m'habite à jamais ») dont l'objectif était de permettre au lecteur de voyager dans le souvenir. L'écrit final de cette seconde séquence n'impliquait pas forcément une écriture « à la manière de », afin de laisser les élèves libres d'expérimenter leurs choix d'écriture. Par sa forme et son sujet, ce dernier texte pouvait se rapprocher d'un récit autobiographique : il permet donc d'observer comment les élèves distinguent les genres narratifs et poétiques et comment ils réinvestissent ce qu'ils ont compris des caractéristiques d'une écriture poétique, en l'absence de toute consigne explicite (ou de toute grille de critères de réussite) à ce sujet.

25 Nous avons assisté à toutes les séances et collecté tous les écrits produits par les élèves durant ces semaines de travail. Nous avons également recueilli les impressions et avis des élèves lors d'entretiens semi-dirigés menés à l'issue des deux années. Nous analyserons dans cette partie les dix-huit poèmes obtenus à l'issue de chaque séquence, en nous fondant sur les critères du poétique dégagés plus haut, à savoir le rapport au sensible et la création d'une étrangeté. Pour ce faire, nous observons les éléments langagiers suivants :

- présence d'un lexique permettant l'expression de sensations et d'émotions, présence d'expansions visant à enrichir les groupes nominaux pour les préciser en ce sens ;
- procédés stylistiques visant à créer un effet d'étrangeté ou de surprise dans la perception du monde qui est présenté (métaphores, associations d'idées ou de mots surprenantes…) ;
- brouillage créé sur les normes discursives, hésitations entre plusieurs types d'énonciation ou de textes (narratif, descriptif…) ;
- présence de procédés syntaxiques ou morphologiques suscitant un écart par rapport à la norme linguistique (nominalisation, parataxe,

phrases atypiques, sonorités).

2.2. Les fragments

26 Tous les textes arrivent à créer un écart par rapport aux normes linguistiques. Tous reprennent le procédé de la parataxe utilisé par Claude Ber, en juxtaposant des phrases dont beaucoup sont nominales : une lecture purement narrative du poème est impossible, le lecteur est obligé d'inférer pour redonner au texte une cohérence, ce qui sollicite fortement son imagination. Tous les élèves produisent aussi des textes contenant des groupes nominaux développés par plusieurs expansions pour enrichir la description des objets évoqués.

27 Pour ces deux critères, l'écrit intermédiaire constitué par le recueil de sensations sous forme de groupes nominaux, établi à la suite d'une promenade dans l'école (voir annexe 3), a facilité l'écriture : les élèves ont pu s'appuyer sur cette liste pour construire une énumération sollicitant des sensations variées et permettant à tous, y compris aux faibles scripteurs, de produire un texte répondant aux consignes. Toutefois, on peut noter que tous les élèves ont aussi fait preuve d'une appropriation de ces notations. D'une part, aucun n'a repris uniquement des éléments présents sur la liste collective, tous ont effectué des ajouts et des modifications personnelles. D'autre part, ils ont tous effectué un travail de sélection de ces groupes nominaux pour donner à leur texte une cohérence thématique. Aucun élève ne juxtapose des mentions de sensations sans rapport entre elles. Dans chaque texte, on voit se dessiner un réseau ou des réseaux lexicaux qui donnent au lecteur la possibilité de construire une représentation mentale de l'univers décrit : sensations autour de la cour de récréation, de la cantine, des activités de la classe, du gymnase…

28 Certains élèves proposent aussi des choix qui vont au-delà de ces deux premiers critères. Deux reprennent aussi le procédé de nominalisation, abondamment employé par Claude Ber (« le propre derrière moi », « Les clacs des stylos »). Deux tentent de créer des assonances ou allitérations (« mollesse de la balle en mousse », « plateaux métalliques et claquants »).

29 Cinq élèves intègrent également à leur texte des éléments qui témoignent d'une volonté de faire partager une perception du réel surprenante, une vision du monde empreinte d'étrangeté. Ils créent

pour ce faire des métaphores (« Le grand lac bleu » pour décrire la piscine, « Les cotons du ciel » pour les nuages) ou des associations témoignant d'une perception synesthésique (« Le goût invisible des frites », « Odeur des invisibles »). Pour ces critères, nous n'observons pas de différence quantitative entre élèves de CE2 ou de CM1 : cette approche de la poésie parait favoriser l'accès de tous les élèves à la création.

30 D'autres, enfin, moins nombreux, s'emparent de l'énonciation pour créer une forme de tension dans leur texte. C'est sur ce point de l'énonciation que la plupart des élèves ont manifesté le plus de difficulté à s'inspirer de Claude Ber. Les fragments de la poétesse sont en focalisation externe et contiennent une phrase matricielle dont le sujet est « l'enfant » suivi d'un verbe d'action. Les élèves ont repris cette phrase matricielle dans leurs poèmes. Mais pour près de la moitié d'entre eux, ils quittent la focalisation externe avant la fin du texte pour introduire des phrases à la 1re personne (« La fatigue en moi », « le vent fouettant mon visage »). L'expression des sensations et émotions va de pair, pour eux, avec une expression subjective. Dix textes arrivent toutefois à maintenir la focalisation externe, et quelques-uns arrivent même à jouer sur le point de vue pour susciter la surprise du lecteur (nous analyserons plus loin le cas du poème de l'élève R.)

2.3. Les textes finaux sur le souvenir

31 Seuls quatre élèves produisent un texte narratif, racontant un souvenir de façon factuelle, sans mettre en œuvre aucun des procédés listés. Chez tous les autres, malgré l'absence de précision explicite à ce sujet dans la consigne, le texte produit n'est pas seulement narratif, mais tend vers la description d'émotions ou de sensations. Le genre poétique semble donc bien perçu comme marqué par le brouillage discursif.

32 Plusieurs textes reprennent les procédés syntaxiques et lexicaux observés dans l'écriture des fragments : énumération paratactique de phrase nominales (9 textes), nombreux groupes nominaux richement expansés (5 textes), mention de sensations variées (10 textes). Cette reprise, plus d'un an après l'étude des poèmes de Claude Ber, montre que ces traits sont manifestement perçus par les élèves comme étant

constitutifs de l'écriture poétique. Certains textes sont, de façon évidente, l'écriture d'un souvenir sous forme de fragment à la manière de Claude Ber (voir le poème de E. analysé plus loin). Il est intéressant de constater que le « nourrissage » (Favriaud *et al.*, 2009) produit des effets sur le long terme.

33 Concernant l'ajout de nouveaux traits constitutifs d'une langue poétique, on constate que l'insertion d'éléments hétérolingues, à la manière de Flora Aurima Devatine, n'est pas très repris dans les textes (deux élèves seulement utilisent ce procédé). En revanche, huit élèves insèrent dans leur poème des éléments créant un effet d'étrangeté dans la description du monde décrit (contre cinq élèves dans les fragments). Il peut s'agir de métaphores traduisant une perception du monde (« Le temps est une étoile filante ») ou d'un jeu autour de la frontière entre rêve et réalité (« Je voulais rester encore mais mon réveil sonne et la vie reprend »). La lecture de Flora Aurima Devatine a inspiré ces élèves qui dépassent le stade d'une description de leurs sensations pour donner à leur récit une dimension explicitement métaphorique ou symbolique (« j'ai tourné la page de la petite enfance » ; « descendre les escaliers de l'imagination, traverser les montagnes imaginaires et traverser la porte enfantine »). L'augmentation du nombre de ces textes, ainsi que l'amélioration de leur qualité, montre une appropriation très fine, pour une partie des élèves, des enjeux de l'écriture poétique qui leur a été présentée.

2.4. Les entretiens

34 Nous avons réalisé des entretiens finaux avec sept élèves, dont les textes étaient représentatifs des caractéristiques observées sur l'ensemble du corpus. Les questions posées visaient à faire le bilan de leurs souvenirs à l'issue de ce travail sur deux ans et de cerner les savoirs et représentations construits sur le genre poétique (voir annexe 4).

35 Un seul élève définit les textes poétiques par des critères de forme et cite, par exemple, le fait que les haïkus se définissent par leur nombre de syllabes ou mentionne la phrase initiale et la phrase finale imposées dans l'écriture du poème final de la deuxième séquence. Pour les autres, la poésie se définit par :

des critères de contenu : elle présente des « émotions », « sensations ». « Elle ne raconte pas forcément d'histoire ».
- des critères liés à la réception : il y a du « mystérieux », car le « sens n'est pas le même pour tous ».

36 Cette idée d'une réception subjective et d'une déstabilisation du lecteur face à un sens équivoque est évoquée spontanément par la moitié des élèves.

37 Pour autant, cette subjectivité n'empêche pas la rencontre avec l'autre. Tous les élèves disent avoir apprécié lire les textes de leurs pairs, apprécié avoir le retour des pairs sur leur propre texte, et la moitié affirme que la lecture et l'écriture d'un poème permettent de « partager des émotions » avec des lecteurs. Le passage par l'écriture a donc bien joué un rôle important dans la construction de cette représentation du poétique comme transmission d'un rapport au monde.

38 Nous remarquons enfin que la labilité du sens des poèmes n'a pas pour corolaire l'idée d'une plus grande facilité de l'écriture : plusieurs soulignent la difficulté qu'ils ont eu à écrire, surtout leur premier fragment. Deux d'entre eux emploient même les termes de « contraintes » ou de « restrictions » pour désigner le processus d'écriture d'un texte poétique, qui leur a paru plus difficile à produire qu'un texte narratif. Pourtant les consignes d'écriture données ne comportaient pas de contraintes formelles explicites, en particulier pour le second texte final (sur le souvenir) dont ni le contenu ni la forme n'était précisé. Cela nous semble indiquer que l'approche des poèmes par l'écriture implique une réelle réflexion sur les choix d'écriture à effectuer, y compris lorsque les consignes laissent les élèves relativement libres.

39 Le travail mené avec la classe a donc permis de construire avec les élèves une représentation de la poésie fondée sur les notions de déstabilisation du lecteur et de partage d'une expérience vécue. Ces deux caractéristiques rejoignent celle de l'événement de lecture tel que le définit Martinez : « surprise » et « transformation silencieuse [19] » (2018, p. 227), ce qui tend à montrer que l'écriture a pu favoriser l'avènement de cet événement en permettant aux élèves de répondre à l'effraction de l'étrangeté en eux qu'a constituée la lecture des poèmes.

3. Étude de deux exemples

40 Nous analyserons en dernier lieu de façon plus précise les textes produits par deux élèves, l'un de CM1-CM2 (E.), l'autre de CE2-CM1 (R.). Pour chacun, nous observerons :

- le fragment composé à l'issue de la première séquence, qui sera mis en regard avec l'écrit intermédiaire constitué par la liste des notions sensorielle établie collectivement par la classe (annexe 3) ;
- pour la deuxième séquence : le texte final (commençant par « Je n'ai pas vu passer le temps » et terminant par « On ne me quitte pas, on m'habite à jamais ») et un des textes intermédiaires (la rédaction d'un souvenir évoqué par un objet de leur choix apporté en classe) ;
- l'entretien mené avec les chercheuses à l'issue des deux années.

41 Les poèmes de ces deux élèves ont été retenus, car ils sont représentatifs de deux modes d'appropriation des caractéristiques poétiques. Les deux témoignent d'une compréhension de la poésie comme manière sensible d'être au monde, mais ne manifestent pas de la même manière la capacité à générer un sentiment d'étrangeté.

3.1. Les poèmes d'E. : une appropriation par imitation

42 Fragment [20]

Les hurlements et les pas résonnant dans ce rectangle bétonné. L'enfant marche et se détend.

Le printemps, la saison des nouvelles feuilles.

Le parfum des iris. L'air humide de rosée matinale. Les merles gazouillants des platanes où poussent abondamment des feuilles vertes. L'immensité de la porte rouillée aux grincements effrayants accrochée à un mur de mosaïque.

La brise légère et glaciale fouette le visage.

Les rides des murs clairs. Une ombre gigantesque de l'arbre. Les frappements continus des travaux.

43 Texte intermédiaire sur l'objet personnel (un coquillage)

La plage — odeur salée — sable mouillé — laisse de mer — palourde — plage de l'Aber — sous des hélicoptères

44 Texte sur le souvenir

Je n'ai pas vu passer le temps. Nous sommes arrivés et le vent se levait. L'excitation dans les dortoirs. Le coucher du soleil fait briller la mer qui est maintenant dorée. Premier repas, spaghetti, le bon goût. De retour au dortoir les cris des enfants résonnent dans les douches. Discussion dans le sommeil. Le lendemain sur la plage le vent hurle. Le sable mouillé sous nos pieds l'odeur salée et l'eau froide. Le ciel gris et les bateaux tanguant dans les vagues calmes et paisibles. Repas puis veillée et encore dortoir plus calme. La nuit la tempête la pluie martèle le toit le vent siffle et le lendemain des branches échouées sur la plage. Le trésor de la mer, coquillage dur et froid. Déjà huitième jour excitation lourdement ressentie de la nostalgie future. Les valises qui roulent dans un grondement de tonnerre sur le sol. Je jette un dernier regard au centre. On ne me quitte pas, on m'habite à jamais.

3.1.1. Volonté de partager une expérience

45 Dans le fragment, E. prend appui sur la liste collective des notations sensorielles élaborées par la classe, qu'il reprend parfois mot pour mot (« le parfum des iris »), mais que le plus souvent il s'approprie pour produire des groupes nominaux expansés par des compléments variés. Ainsi, les deux notations « l'énorme porte métallique ; le mur mosaïque » deviennent dans son poème : « L'immensité de la porte rouillée aux grincements effrayants accrochée à un mur de mosaïque » ; les notations « les pas qui résonnent dans l'escalier » et « les pas sur le béton » deviennent « Les hurlements et les pas résonnant dans ce rectangle bétonné. » Par ailleurs, les notations s'organisent pour suggérer un point de vue, celui de « l'enfant » qui marche. Ce point de vue offre la possibilité d'un investissement affectif dans le texte, puisque le lecteur peut adhérer aux émotions suggérées, qui sont simultanément positives (« se détend ») et plus inquiétantes (« les grincements effrayants » ou « l'ombre gigantesque »).

46 On retrouve dans les textes de la deuxième séquence le recours aux sensations et émotions pour donner de la densité, du corps à la description. Ainsi, le coquillage qu'E. a gardé de la classe de découverte effectuée en Bretagne donne lieu à une liste de sensations et de souvenirs (texte intermédiaire) qui sont réinvestis pour donner de l'épaisseur à son texte final (« sable mouillé », « odeur salée »). Des échos de son fragment semblent également encore présents dans ce deuxième poème (« les cris des enfants résonnent »). E. semble avoir compris de sa rencontre avec la poésie que « tout auteur nourrit son univers fictif » et qu'il faut, pour que son lecteur puisse apprécier son texte, « articuler les savoirs et savoir-faire discursifs et linguistiques à des savoirs venus d'autres disciplines, relevant de l'expérience sociale ou sensorielle » (Tauveron et Sève, 2005, p. 30).

47 Par la forte présence de l'expression des sensations et émotions, E. réussit à maintenir son texte du côté de la poésie comme manière d'être au monde et non du récit d'une anecdote. Son texte sur le souvenir cherche moins à résumer les actions effectuées pendant la classe de mer qu'à nous faire ressentir comment il l'a vécue et le sentiment ambivalent qui en découle : « excitation lourdement ressentie de la nostalgie future. ». Il s'agit d'un choix délibéré, comme il le confie dans l'entretien : « la poésie c'est pas vraiment une histoire, c'est ce qu'on ressent dans l'instant présent ou le souvenir, des émotions ».

3.1.2. Présence de l'étrangeté

48 L'écart par rapport à la norme se situe ici essentiellement sur le plan lexical et syntaxique. L'attention aux sensations donne lieu à des formulations et des images qui témoignent d'une volonté de surprendre le lecteur, particulièrement dans le texte final, avec les variations autour du bruit du vent (« le vent hurle » / « le vent siffle ») ou la métaphore sur le bruit des valises (« dans un grondement de tonnerre sur le sol »). D'un point de vue syntaxique, l'esthétique du fragment, qui était attendue dans le premier texte, reste également très visible dans le second texte, où aucune consigne ni aucun modèle n'avait été fourni en ce sens. La parataxe domine, le texte se présentant sous forme d'énumération de sensations ou de sentiments. Les phrases sont courtes, parfois nominales (« Premier repas, spaghetti, le bon goût », « Discussion dans le sommeil »).

49 Cette reprise spontanée du style de Claude Ber dans le second texte semble indiquer que l'élève assimile cet écart par rapport à la langue ordinaire à de la poésie. Nous y voyons une trace de l'expérience qu'a constituée pour lui la rencontre avec cette poésie. De fait, le caractère fragmentaire de son texte vient créer une hybridation générique en s'opposant à la tendance narrative que l'on repère par ailleurs (avec la trame chronologique qui sous-tend l'évocation de ces huit jours passés en classe de découverte).

50 Cette écriture qui accumule les notations sans connecteurs logiques ni verbes pour expliciter les prédicats montre aussi qu'E. a été marqué par la polysémie des textes poétiques et la multiplicité des interprétations qu'ils doivent permettre pour les lecteurs. Dans l'entretien, E. dit en effet retenir de ce travail que dans la poésie : « y a pas forcément un sens pour tout le monde, chacun a son sens ».

3.2. Les poèmes de R. : une appropriation plus émancipée

51 Fragment

L'enfant regarde un arbre vert. Un dinosaure ! L'heure de la récréation. Sonnerie stridente, chant d'oiseau. Piquant et rugueux. Sa douleur. Odeur des invisibles.

Demain, crevettes !

Mauvaise odeur de boue. L'enfant, les ordinateurs.

52 Texte intermédiaire sur l'objet personnel (jeu « Défi nature »)

Je me souviens quand j'ai joué avec mon père au défi nature. On entendait les travaux et on voyait les couleurs des animaux sur la carte. Je sentais le goût du bon gâteau de ma mère qui s'appelle Otabaélamou qui veut dire : les gâteaux.

53 Texte final sur le souvenir

Je n'ai pas vu le temps passer. Au départ j'étais content mais quand on est arrivé j'avais eu très peur, la tombe grise de mon grand-père là-

bas au fond. Je sors mon défi-nature. On faisait une minute de silence petit à petit je sentais son esprit. Mais quelle est cette sensation dure, triste, serait-ce l'âme de mon grand-père, mon cœur cessait de battre, cette sensation ce doit être à cause de papi. Mbauté mais pourquoi je parle à son âme, j'ai encore le goût du bon gâteau de ma maman. Je voyais une autre personne. On dirait moi quand j'étais petit, que de mauvais souvenirs ou sensations et là j'entends les oiseaux chantonnant la brume qui s'effaçait… Je me déconcentrais petit à petit mais j'ai toujours la sensation des vagues dans mon cœur, en plus elle pétille pour mon bien. Soudain je dis : On ne me quitte pas on m'habite à jamais !

3.2.1. Volonté de partager une expérience

54 Les poèmes de R. témoignent du travail mené sur l'expression des émotions et des sensations. Son fragment ne se contente pas d'énumérer des sensations, mais les met en scène, en jouant sur les synesthésies (« odeur des invisibles ») et sur des antithèses (« sonnerie stridente, chant d'oiseau »), afin de construire une description capable de provoquer l'intérêt et l'engagement du lecteur. Son texte final est également structuré par ses perceptions et sensations, dont certaines sont des reprises de l'écrit intermédiaire à propos de son jeu de société « Défi nature » (« le goût du bon gâteau »). L'enterrement du grand-père est entièrement évoqué à travers ses perceptions, ce qui lui permet de rompre le fil narratif et de ne pas devenir un récit autobiographique.

55 Le deuxième poème de R. a d'ailleurs réussi à susciter de fortes réactions chez ses pairs. Ces derniers l'ont annoté en soulignant leurs émotions de lecture : « j'ai ressenti de la tristesse pour son grand-père. Raconte pourquoi tu vois l'âme de ton papi. », « J'ai bien voyagé parce que t'as parlé de beaucoup de souvenirs mais ça m'a ressenti de la tristesse. Parle de ta tristesse. » Lors de l'entretien, R. souligne l'importance de l'expression et de la création des émotions dans la poésie. Il affirme que l'écriture lui « apporte de la joie car il partage avec les amis » et il a apprécié que l'écriture lui ait permis de « faire penser à mes amis ce qui [lui] est arrivé et à [lui] faire revivre ces émotions ».

3.2.2. Présence de l'étrangeté

56 L'étrangeté est très forte dans tous les textes de R. et repose sur des moyens divers. Dans son fragment, il reprend les phrases nominales et le style paratactique de Claude Ber. Il prend appui sur la liste collective des notations sensorielles, mais en accentue le caractère abrupt en réduisant les groupes nominaux par la suppression de déterminants : « des oiseaux gazouillants » devient « chant d'oiseau », « la mauvaise odeur du compost et de la boue » devient « mauvaise odeur de boue ». Dans les textes de la deuxième séquence, l'étrangeté est tout d'abord linguistique avec l'intégration au texte de mots étrangers (« Mbauté », « Otabaélamou »), à la manière de Flora Aurima Devatine. Il est intéressant de constater que R. s'est autorisé à puiser dans un matériau linguistique habituellement inattendu dans les exercices d'écriture du cours de français : une langue parlée dans l'entourage familial, langue à la fois étrangère et familière, qui devient matière poétique.

57 L'effet d'étrangeté que l'on perçoit à la lecture de ses textes est aussi créé par l'utilisation de l'énonciation, qui joue de l'ambigüité des voix narratives. Dès son fragment, R. cherche à créer la surprise du lecteur par des phrases inattendues et invitant à une activité interprétative. « Demain, crevettes ! » : qui assume cette phrase ? S'agit-il des pensées de l'enfant lui-même ? Ou sont-ce des paroles rapportées ? Dans le deuxième texte, l'énonciation est complexe : « Mais quelle est cette sensation dure, triste, serait-ce l'âme de mon grand-père », « Mbauté mais pourquoi je parle à son âme », malgré l'absence de point d'interrogation, ces phrases sont bien des questions : R. semble ainsi vouloir souligner le dédoublement de la voix auctoriale et mettre en scène l'incompréhension du locuteur vis-à-vis de lui-même. De ces choix énonciatifs découle une labilité générique : son poème est tout à la fois l'évocation d'un souvenir et une tentative d'analyse de ses sensations et émotions passées.

58 L'écart se situe enfin dans la volonté de ne pas faciliter une lecture référentielle simple de son texte. Cette volonté d'intriguer le lecteur apparait dès le fragment. Le groupe nominal de la liste « le mur piquant et rugueux » devient ainsi dans son fragment « piquant et rugueux ». Le référent disparait, laissant le lecteur inférer à quoi peuvent s'appliquer ces adjectifs. « Un dinosaure ! » : la ponctuation

exclamative souligne la surprise, et l'incongruité de l'objet décrit oblige le lecteur à s'interroger ; ce dinosaure est-il le fruit de l'imagination de « l'enfant », un objet présent dans la classe, une image montrée par la maitresse aux élèves ? Dans le texte final de la 2e séquence, le caractère onirique est assumé (« je parle à son âme » ; « je voyais une autre personne, on dirait moi quand j'étais petit ») : un trouble est créé, car on ne sait pas s'il s'agit là d'apparitions surnaturelles ou de pensées du narrateur.

59 R. a manifestement été imprégné par l'étrangeté des poèmes rencontrés et a su mobiliser différentes ressources pour créer à son tour cet effet dans ses propres textes, au moyen de divers traits stylistiques qu'il mêle et s'approprie.

60 Les deux élèves ont manifestement intégré la définition de la poésie comme témoignage d'une manière d'être au monde qui sollicite le sensible. Les choix stylistiques très remarquables de Claude Ber sont apparus comme un support dont l'appropriation est aisée pour manifester une étrangeté linguistique, ce dont témoignent les textes d'E. Pour sa part, R. montre que certains élèves arrivent même à s'émanciper de ce modèle : le nourrissage effectué au fil des deux années leur permet de s'approprier des traits des deux poétesses pour créer une forme originale d'étrangeté.

4. Que conclure de cette expérimentation ?

61 En choisissant des poèmes qui suscitent une rencontre sensible avec l'étranger/l'étrangeté, nous espérions favoriser une émotion esthétique, un événement de lecture qui pourrait engager les élèves dans une réponse à l'appel de cette étrangeté. C'est la recherche d'une « expérimentation polyphonique des textes » que nous visions, facilitant la « construction d'un sujet dans la langue » (Favriaud *et al.*, 2009, § 4). Ce sujet scripteur de poésie, proche du sujet meschonicien, « sans cesse inauguré » (*ibid.*), car ouvert à l'étranger et traversé par lui, à l'instar des poèmes auxquels il répond. De fait, tous les élèves ont écrit, avec plaisir, abondamment. Textes et entretiens révèlent que chaque élève a construit un rapport à la poésie personnel et vivant. Il est frappant de constater que les élèves ont répondu à

l'étrangeté des textes sources en suscitant à leur tour une étrangeté, signe, pensons-nous, de leur entrée en littératie par l'écriture poétique.

62 Les partis-pris qui ont fondé ce premier pan d'une recherche exploratoire ont donc été fructueux. L'expérience confirme l'intérêt qu'il y aurait à encourager en classe l'approche de la poésie à la fois à travers la découverte de corpus issus de la production contemporaine et par le biais de l'écriture créative.

Dans l'école	
Je vois . . .	Un arbre vert avec de longues branches, feuillues et bourgeonnées. Les ronces des roses dures et piquantes. L'énorme porte métallique. Un grand ciel bleu et blanc nuageux. Le soleil qui éblouit. Une marelle bizarre. Le banc de l'amitié. L'écriture script des livres. Le mur mosaïque. Les feuilles qui bougent et qui volent.
J'entends . . .	Les plateaux qui claquent. Les bruits du réfrigérateur. Des enfants qui parlent. Les enseignants qui font classe. Des oiseaux gazouillants. Le craquement des branches sous mes pieds. Les bruits des feuilles mortes. Le vent qui souffle. Les cris des CM2. Les feuilles qui bougent. Les pas qui raisonnent dans l'escalier. Les pas sur le béton. Le grondement du frigo de la cantine. Les sons des coups, des résonnements, des impacts. Le clapotement des claviers de la salle informatique.
Je touche . . .	Les fleurs violettes en cloches. Le cuir des tapis de sport. Les rides de la peinture du mur qui grattent et rappent. Le mur piquant et rugueux. La rambarde métallique froide et noire. L'empreinte de mes doigts dans l'arbre. La froideur du poteau. L'herbe froide et mouillée qui chatouille. La douceur des pétales des roses. L'herbe froide et mouillée. L'écorce dure. La froideur du poteau. Le plastique malléable de la corde à sauter.
Je sens . . .	La mauvaise odeur du compost et de la boue. Les fleurs blanches et violettes. Froid et humide dans les toilettes. Le froid dans le préau. La chaleur du soleil. Le froid dans mes narines. L'odeur de la sauce bolognaise, d'un bouillon, d'un poulet. Des grains de sable sur les feuilles. Le parfum des iris. Le vent qui fouette le visage. L'odeur du froid. Le parfum des iris. Le vent qui fouette le visage. L'odeur des tapis de gymnastique.
Je goûte . . .	De l'eau fraîche dans ma gourde. Le moelleux de la mie de pain. Mon sirop dans la gorge. Le goût des invisibles.

BIBLIOGRAPHIE

Actis V. (à paraitre en mars 2025). Répondre à la tension narrative. *Le français aujourd'hui*, 228.

Aquien P. (2009). Poétique de l'écart : l'exemple de « Cyril Tourneur », Études anglaises, 62(2), 174-185. https://doi.org/10.3917/etan.622.0174.

Aurima Devatine, F. (2012). Au fil de l'eau. Dans C. Poslaniec et B. Doucey (éd.), *Enfances. Regards de poètes* (p. 140-143). Éditions Bruno Doucey.

Ber, C. (2013). Entretien avec B. Bonhomme. Poezibao. https://poezibao.typepad.com/poezibao/2013/06/entretien-b%C3%A9atrice-bonhomme-avec-claude-ber.html (consulté le 11 mai 2024).

Ber, C. (2012). L'enfant le vent fragments. Dans C. Poslaniec et B. Doucey (éd.), *Enfances. Regards de poètes* (p. 45-47). Éditions Bruno Doucey.

Boutevin, C. et Brillant Rannou, N (2023). Éditorial, Carnets de Poédiles, 2023(1). https://dx.doi.org/10.56078/carnets-poediles.182.

Boutevin, C., Brillant Rannou, N. et Plissonneau, G. (dir.). (2018). À l'écoute des poèmes. Enseigner les lectures créatives. Peter Lang.

Brillant Rannou, N. (2016a). Lire et faire lire de la poésie : états d'une recherche et perspectives pour une didactique en devenir. Dans N. Brillant Rannou, C. Boutevin et M. Brunel (dir.), Être et devenir lecteur(s) de poèmes. De la poésie patrimoniale au numérique (p. 11-26). Presses universitaires de Namur.

Brillant Rannou, N. (2016b). Le recueil à quatre mains et la lecture dialoguée dans les marges : conception et expérimentation de deux dispositifs de lecture subjective de poésie. Dans N. Brillant Rannou, C. Boutevin et M. Brunel (dir.), Être et devenir lecteur(s) de poèmes. De la poésie patrimoniale au numérique (p. 87-109). Presses universitaires de Namur.

Brillant Rannou, N., Petit, C. (2015). Devenir lecteur et scripteur de poésie en primaire : quelle expérience ? Quels enjeux ? Repères, 52, 159-176. https://doi.org/10.4000/reperes.967.

Brunel, M. (2016). Quels corpus de poésie effectifs au collège ? Étude de cas. Dans N. Brillant Rannou, C. Boutevin et M. Brunel (dir.), Être et devenir lecteur(s) de poèmes. De la poésie patrimoniale au numérique (p. 69-86). Presses universitaires de Namur.

Ceysson, P. (2006). La poésie contemporaine. L'institution scolaire et les « règles de l'art ». *Lidil*, 33. https://doi.org/10.4000/lidil.78.

Cohen, N. et Reverseau, A. (2017). Un je ne sais quoi de « poétique » : questions d'usages. Fabula-LhT, 18. https://doi.org/10.58282/lht.1916.

Collot, M. (2014).« Cette émotion appelée poésie » (Pierre Reverdy). Dans A. Gefen (dir.), *L'émotion, puissance de la littérature*. https://doi.org/10.58282/colloques.2331.

Doumet C. (2004). *Faut-il comprendre la poésie* ? Paris : Klincksieck.

Émery-Bruneau J. et Florey S. (2023). Expériences poétiques de vidéopoèmes par des enseignant·e·s : quelles perspectives pour la didactique ? *Carnets de Poédiles*, 2023(1). https://dx.doi.org/10.56078/carnets-poediles.148.

Émery-Bruneau, J. (2020). Le noyau dur des pratiques d'enseignement de la poésie au secondaire québécois. *Pratiques*, 187-188. https://doi.org/10.4000/pratiques.8907

Favriaud M., Plégat-Soutjis F., Vinsonneau M., Escuillié C, Miossec A., Poletto M., Kayser E., Panissal N. et Dutrait C. (2009). Nourrissage,

amorçage et gestes professionnels dans la production poétique au cycle 2 de l'école primaire. *Repères*, 40. https://doi.org/10.4000/reperes.340.

Gleize, J. M. (1992). A noir. Poésie et littéralité. Seuil.

GAME, J. (2010). *In & out*, ou comment sortir du livre pour mieux y retourner — *et réciproquement*. *Littérature*, 160, 44-53. https://doi.org/10.3917/litt.160.0044.

Le Goff, J. et Larrivé, V. (2018). *Le temps de l'écriture. Écritures de la variation, écritures de la réception.* UGA Éditions.

Martinez V. (2018). Que faire de la notion d'événement en didactique du poème ? Dans C. Boutevin, N. Brillant Rannou et G. Plissonneau, (dir.), À l'écoute des poèmes. Enseigner les lectures créatives (p. 225-238).Peter Lang.

Marx, W. (2015). La Haine de la littérature. Éditions de Minuit.

Marx, W. (2012). Le Tombeau d'Œdipe. Pour une tragédie sans tragique. Éditions du Minuit.

Petitjean A.-M. (2023). L'écriture créative est-elle une innovation pour la didactique de la lecture-écriture ? *Tréma* , 59. https://doi.org/10.4000/trema.8309.

Perrin, D. (2009). Pour une approche épistémologique de l'écriture littéraire à l'école. Problèmes et enjeux du paradigme de l'intention créatrice. Repères, 40. https://doi.org/10.4000/reperes.323.

Quintane, N. (2004). Monstres et couillons, la partition du champ poétique contemporain. *Sitaudis*. https://www.sitaudis.fr/Incitations/monstres-et-couillons-la-partition-du-champ-poetique-contemporain.php (consulté le 6 juin 2024).

Siméon J.-P. (2023) *La flaque qui brille au retrait de la mer.*. Éditions Project'îles.

Tauveron, C. et Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire. Ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Hatier.

Tellier V. (2018). La poésie au cycle 3. Comment enseigner un art en milieu scolaire ? *Le français aujourd'hui*, N° 202(3), 81-91. https://doi.org/10.3917/lfa.202.0081.

Valéry, P. (1957). Œuvres, t. I. Gallimard

Viart, D. (2009). Comment nommer la littérature contemporaine ? *Fabula*. https://www.fabula.org/ressources/atelier/ ?Comment_nommer_la_litterature_contemporaine.

Waldenfels B. (2009). *Topographie de l'étranger. Etudes pour une phénoménologie de l'étranger. 1*. Van Dieren Éditeur.

Waldenfels B. (2019). *Phénoménologie de l'étranger. Motifs généraux*. Hermann..

Waldenfels B. (2019). Homo respondens. *Alter*], 27, 249-261.. https://doi.org/10.4000/alter.1932.

ANNEXE

1- *Fragment* de Claude Ber

Fgmt 1 - La rambarde métallique. Son évent de possibles. Si ample pour une tubulure de gris. Son gros grain de chose. À sa proue, dans la marée jaune du tilleul et de genêts, l'île aux serpes. Coudée de nom et de forme. Lunule d'incertain au bas des marches. Aile inclinée vers l'inaccessible. L'enfant se penche à son carreau de vide. Vers le raide du mur et du ciel inversés. Il y respire des étés à odeur de rouille. Saisons perchées en pies. Dans le furtif du vent. Sa moisson de rafales et d'intentions. Comme un pont de durée. La pulsation des chiffres additionnés. Leur cliquetis d'osselets sur la page. La tournure ignorée d'une manière d'être à venir.

2- « Au fil de l'eau » de Flora Aurima Devatine

Je n'ai pas vu passer le temps. À peine quelques pirogues nonchalantes, rêveuses, solitaires, courageuses, persévérantes, confiantes, à rames sur l'eau. Je n'avais pas prêté attention aux vagues à l'entour. J'ai fixé le regard dans les coups de rame plongeant dans l'eau en des gestes naturels, synchronisés, forts, élégants. Soudain, par gerbes d'eau étincelantes, j'ai été arrachée à la contemplation du présent, puis projetée éclaboussée dans les temps passés, à venir :

« *Lorsque je partirai à la quête du 'ura, je porterai le tiputa, … Non ! Rien de tout cela ! Je me présenterai comme je suis, vêtue à l'aise comme j'aime à me sentir être. Je ne changerai pas !* »

Au fil de l'eau, j'avais été ramenée vers des lieux loin dans le temps des souvenirs oubliés des mémoires escamotées : je dérivais, puis je plongeais dans l'enfance et ses abysses. […].

À hauteur de la pointe de Fara'uo, je me retournai une fois encore vers nos maisons à Temoto'i. Comme toutes deux, te fare rahi et te fare na'ina'i, paraissaient basses, lointaines, et inaccessibles désormais ! Je m'imposais la patience, une conduite à tenir, à cultiver jusqu'à l'arrivée de nouvelles vacances !… En même temps qu'à l'esprit s'imposaient les mêmes interrogations :

« *Pourquoi un tel bonheur ne pourrait-il pas perdurer ? Pourquoi fatalement, le voyage, un jour, sera-t-il inhumainement, définitivement sans retour ?* »

Je détournais le regard de l'émotion qui montait pour le diriger droit sur la passe de ʻAiurua. La baie de Hihitera, de ʻIrimiro et nos maisons étaient hors de vue. Je rangeais dans ma mémoire mes lieux de vie, « sauvages » aux dires de ceux de la ville ; je les laissais s'éloigner dans l'espace infini du temps, devant, derrière, tout autour de moi…

Au milieu du tumulte des vagues se brisant sur le récif, je crus ouïr une voix :

« - *On ne me quitte pas ! On m'habite à jamais !* »

« - *Oh Temoto'i ! C'est bien cela ! Je ne te quitte pas. Je t'habite à jamais !* »

Au fil de l'eau où j'avançais allégée, confiante, apaisée, j'offrais mon visage à la fraîcheur du soir qui tombait. J'inspirais à petit souffle et à grand souffle, puis je dirigeais enfin le regard et toute ma pensée vers notre cap, le village, avec la pensée et la sensation de me rendre vers la civilisation, à la grande ville.

3- Liste collective des notations sensorielles établies à la suite de la promenade dans l'école

4- Guide des entretiens menés avec les élèves

- De quoi te souviens-tu du travail mené sur la poésie l'année dernière et cette année ?
- Qu'est-ce que tu as plus aimé pendant ces séances ?
- Qu'est-ce que tu penses avoir appris au bout de tout ce travail ?
- Pour toi, qu'est-ce que la poésie ?
- Qu'est-ce qu'écrire de la poésie ? En quoi écrire de la poésie diffère d'écrire un autre genre de texte ?

NOTES

1 LéA-IFÉ Posture d'auteur et compétences d'écriture (PACE).

2 La notion d'écart, d'étrangeté consubstantielle au langage poétique est une idée commune des théoriciens du littéraire (voir Aquien, 2009). Dans son essai intitulé *Faut-il comprendre la poésie* ?, le poète et universitaire Christian Doumet pose le concept de l'étrangeté, pris dans sa dimension

philosophique, esthétique et psychanalytique comme l'élément central de « la jouissance particulière de l'expérience poétique » (2004, p. 58). Nous voudrions prolonger sa réflexion par une approche phénoménologique de l'événement de lecture du poème, à la lumière de la phénoménologie responsive de Bernhard Waldenfels.

3 L'étranger pour Waldenfels ne se réduit pas à une personne physique, mais renvoie plus largement à tout ce qui bouleverse les ordres, y compris une forme d'étrangeté à soi.

4 Entre les « monstres » et les « couillons » comme les appelle Nathalie Quintane (2004) dans un essai désormais célèbre.

5 On songe ainsi aux cinépoèmes de Pierre Alferi, aux vidéopoèmes de Jérôme Game, aux poésies sonores, poésies-performances et à toutes les voies ouvertes par les usages du numérique (pour une typologie précise, voir les travaux de Jean-Pierre Bobillot, Philippe Castellin ou encore le site www.libr-critique.fr).

6 Ce que Jérôme Game (2010) appelle les « débords » et les « reflux » du genre.

7 Dans la phénoménologie responsive de Waldenfels, la réponse est une alternative à l'assimilation de l'étranger qui conserve son caractère d'irréductible étrangeté. Ainsi, ce qui est propre à soi dans le mouvement du répondre — notre expérience personnelle — n'épuise jamais complètement ce qui est étranger à soi et qui relève de la singularité de l'autre (pour les perspectives théoriques ouvertes par la phénoménologie de Waldenfels dans la réception du texte littéraire, voir. Actis, à paraitre).

8 Voir à ce sujet la préface de Marion Bernard (Waldenfels, 2019, p. 14).

9 Précisons toutefois que pour Waldenfels le propre et l'étranger ne sont pas des ensembles disjoints mais que le propre est tout en extériorité, traversé par l'étranger.

10 Il en serait ainsi du « poétique » comme du « tragique » auquel s'est particulièrement intéressé le chercheur (Marx, 2012).

11 William Marx (2015) fait d'ailleurs de cette prétendue possession des poètes par une force qui les dépasseraient un des arguments du procès instruit contre eux par les philosophes, dans le prologue et le premier chapitre de *La Haine de la littérature*.

12 C'est dans « Poésie et pensée abstraite » que Paul Valéry écrit : « En vérité, un poème est une sorte de machine à produire l'état poétique au

moyen des mots » (1957, p. 1337). Pour une définition plus précise de « l'état poétique » et de l'évolution du qualificatif « poétique » dans la langue contemporaine, voir Nadja Cohen et Anne Reverseau (2017).

13 Pour Michel Collot (2014), « l'émotion véritablement poétique, au sens étymologique du mot *poiesis*, suppose une authentique création, qui l'arrache à la sphère des affects passivement vécus, celle des *Erlebnisse*, pour la faire accéder à l'ordre de l'expression consciente et active, celle de l'*Erfahrung* **».** On peut rapprocher cette dimension active de l'émotion poétique, du concept de réponse selon Bernhard Waldenfels. Si le propre est frappé par l'étranger/l'étrangeté dont il subit la violence de l'effraction, le répondre authentique que cette rencontre suscite est une expérience de l'ordre de l'« Erfharung ».

14 En particulier celle de Jean-Marie Gleize, qu'elle accueille sur son site en juin 2024 : https://www.claude-ber.org/Jean-Marie-GLEIZE_a469.html ?preview =1

15 « L'émotion poétique, en ce qu'elle a de spécifique, est un mouvement qui part du plus intime mais se projette dans le monde et dans les mots : elle me met littéralement hors de moi, et par là devient communicable ». (Ber, 2013).

16 Nous remercions vivement Eva Wietratchny, PEMF à l'école Picpus (Paris), membre du LéA-Ifé PACE, qui a participé à cette action de recherche.

17 Les élèves avaient déjà travaillé, avant d'aborder la poésie, sur l'expression et le partage du sensible avec Geneviève Di Rosa, chercheuse et formatrice à l'INSPE de Paris et membre du LéA PACE. Ils étaient donc déjà coutumiers de ces démarches.

18 Dans le système scolaire français, ces niveaux regroupent des élèves âgés de 8 à 10 ans.

19 Ce qui fait aussi écho à ce que Doumet écrit de l'expérience de lecture du poème qui fait « éprouver la représentation comme un fait essentiellement instable » (2004, p. 54).

20 L'orthographe de tous les textes reproduits a été corrigée. La syntaxe est d'origine.

RÉSUMÉS

Français
L'article présente une recherche exploratoire sur l'écriture à partir d'œuvres poétiques contemporaines (Claude Ber, Flora Aurima Devatine) avec des élèves de cycle 3. Dans la perspective d'études récentes qui établissent le lien entre le geste de l'écriture et l'appréhension du poétique, notre expérimentation met l'accent sur la pratique de l'écriture créative pour accéder à une définition pragmatique de la poésie et de ses effets. Nous montrerons que les textes contemporains sont un support particulièrement fécond pour rendre accessible aux élèves la pratique d'une écriture qui ne se réduise pas à l'application de savoirs mais permette une authentique expérience créative. Les textes retenus obligent en effet à s'interroger sur ce qui fait poésie et à délaisser les seuls critères formels ou thématiques pour envisager comme marques du poétique la manifestation d'une étrangeté qui passe par le partage d'une expérience sensible.

English
This article presents exploratory research on writing using contemporary poetic works (Claude Ber, Flora Aurima Devatine) with cycle 3 (ages 8 to 10) students. In line with recent studies that establish the link between the act of writing and the understanding of the poetic, our experiment focuses on the practice of creative writing to access a pragmatic definition of poetry and its effects. We will show that contemporary texts are a fertile medium for making accessible to students the practice of writing, that is not only the application of knowledge but stimulates an authentic creative experience. The texts we have chosen force us to question what is poetry and to move away from purely formal or thematic criteria. This allow us to consider the manifestation of a strangeness as part of experiencing poetry in the class and writing it.

INDEX

Mots-clés
Poésie contemporaine, écriture créative, sujet lecteur-scripteur, étrangeté, réception sensible.

Keywords
Contemporary poetry, creative writing, reader-writer subject, uncanny, sensitive reception.

AUTEURS

Virginie Actis
PRAG
VALE UR 4085
INSPÉ de Paris, Sorbonne Université

Blandine Longhi
MCF
CELLF, UMR 8599 (équipe Prascoll)
INSPÉ de Paris, Sorbonne Université

Enseigner la poésie : *Poédiles* en actes

Nathalie Brillant Rannou

PLAN

1. À l'approche
   1.1. Le mythe des émotions
   1.2. L'approche biographique raisonnée
   1.3. La lecture tautologique
   1.4. Le passage en force par l'élucidation d'un vouloir-dire
2. Faire du poème un objet d'expérience(s)
   2.1. Lecture immersive de poésie et identification
   2.2. La réception par la voix d'un tiers
   2.3. L'inauguration des lectures *in situ*
   2.4. La mise-en-corps
3. L'agir de la lecture
   3.1. Configurations imageantes et engagement de l'interprétation
   3.2. La fabrique de références
   3.3. L'écriture d'un poème de lecteur
   3.4. La construction de valeurs
Conclusion : expérimentations de lectures poétiques pour l'école

TEXTE

1 Le second dossier des *Carnets de Poédiles* nous donne l'opportunité de nous demander : *mais enseigner la poésie, ça rime à quoi* ? Cette formulation qui résonne en formation continue [1], en ligne et dans les classes, n'est pas un simple cliché. Effectivement, n'est-il pas incongru d'imposer aux enseignants et aux élèves de lire des œuvres d'hier et d'aujourd'hui dans une langue délibérément « étrangère », des textes volontiers a-syntaxiques, résistants, rebelles à la paraphrase, souvent d'apparence décalée, anachronique voire absurde ? En outre, aux genres poétiques s'associent volontiers des principes de licence, de libre expression, d'expérimentation mais aussi de revendication, de censure et de transgression : dès lors, que peut bien faire la poésie dans une école *ordinaire* où s'enseigne l'emploi des normes et des codes ?

2 La formule « Que fait la poésie à l'école ? Que fait l'école à la poésie ? » fraie avec au moins trois provocations salutaires. On peut y

entendre tout d'abord l'incongruité de maintenir dans l'école des œuvres et des formes d'expression inadaptées aux supposés besoins des systèmes scolaire et économique. On peut ensuite réinterpréter la formule en insistant sur le verbe « faire » : il s'agit alors d'interroger l'action du poème et ses effets sur les sujets lecteurs, scripteurs, orateurs, dans différents contextes d'apprentissage. La réciprocité du verbe « faire » accorde enfin un troisième sens au titre de ce dossier : si l'école et les gestes de formation ont un impact sur les objets enseignés, que deviennent alors les poèmes une fois pris dans les rets de leur didactisation ?

3 Depuis les travaux de Jean-Yves Debreuille (1995), Georges Jean (1998), Serge Martin (2010) à qui il nous revient ici de rendre hommage, la didactique de la littérature s'est étoffée de diverses recherches dédiées à la poésie rassemblées notamment depuis Grenoble (Brillant Rannou *et al.*, 2016), Montpellier et Rennes (Boutevin *et al.*, 2018). La revue *Carnets de Poédiles* s'inscrit dans cette histoire de la recherche en didactique où il reste encore beaucoup à faire : rendre accessibles des corpus poétiques en expansion et dans toutes les langues, démultiplier les occasions de rencontre avec les œuvres et les moyens de se les approprier, équiper professeurs et élèves de notions, méthodes et outils propices à la découverte, à la lecture, à l'oralisation, à l'écriture, aux commentaires et au partage de poèmes aux ancrages et aux formats multiples. Les enjeux de la recherche tiennent à ces études, observations, propositions, expérimentations, ainsi qu'à la construction, l'évolution et la diffusion des savoirs littéraires et didactiques.

4 Mais au lieu de développer un nouvel examen des préceptes institutionnels, de répertorier les pratiques dominantes ou d'orchestrer la validation d'un dispositif didactique spécifique, le présent article vise à contribuer de manière empirique et réflexive à l'éclaircissement de ce que la poésie peut *faire* et *faire faire* aux sujets scolaires, apprenants et enseignants. En collaboration avec de futurs professeurs, le questionnement vise ce que *fait* le poème, intimement et collectivement, quand il est appréhendé en formation initiale. En nous demandant ce que l'on *pourrait faire* d'un ensemble de poèmes contemporains, nous éclaircirons à la fois ce que ces textes nous *font* et ce que l'école peut en *faire*.

5 Inscrit dans le cadre des travaux du réseau Poédiles (Boutevin et Brillant Rannou, 2023), cet article accorde aux lecteurs et aux lectrices en formation un rôle actif, auctorial et créatif de sujets lecteurs, scripteurs, orateurs. La formation à la subjectivité sous-tendue inclut une dimension critique : il ne s'agit pas ici de livrer des recettes pédagogiques transposables, mais de prendre le temps d'effectuer un retour réflexif sur les manières de concevoir des activités de lecture de poésie, même tâtonnantes, en les expérimentant.

6 L'exploration didactique effectuée en 2024 en licence de lettres à l'université Rennes 2 consiste à faire découvrir le corpus constitué des deux premières livraisons de poèmes de la rubrique « Babel » des *Carnets de Poédiles*[2] à des lecteurs et des lectrices sensibles aux questions d'apprentissage sans en être véritablement experts. Les poèmes publiés dans « Babel » depuis 2023 sont inédits et proviennent de différents espaces francophones, mais aussi du monde entier, dans diverses langues. Le parti pris éditorial consiste à livrer ces textes sans appareil critique ni support pédagogique. L'objet de l'enquête porte donc sur les voies d'appropriation et de didactisation d'un corpus poétique multilingue, immédiatement contemporain, sans étayage. L'observation portera moins sur la manière dont les poèmes sont présentés aux apprentis enseignants que sur les façons dont ils commentent subjectivement les moyens qu'ils ont imaginés pour s'en emparer. Cette expérimentation vise donc à informer à la fois les didacticiennes et didacticiens de la littérature et les éditeurs et éditrices scientifiques dévoués à ces recherches. Gageons que les témoignages de lecture recueillis peuvent intéresser également des poètes, auteurs ou non des textes lus, ainsi que des enseignants et des formateurs déjà en poste.

7 À mi-chemin entre leurs études littéraires et leur intention de devenir professeurs des écoles[3], vingt femmes et un homme sont sollicités à trois titres. D'abord, ils constituent un ensemble de lecteurs. Ensuite, ils véhiculent inévitablement des représentations préconstruites des attendus scolaires. Enfin ils sont engagés dans une dynamique d'apprentissage et d'incitation à la créativité qui laisse présager de possibles transformations au gré de l'expérience.

8 Le protocole articule quatre phases de lecture poétique en actes. Dans un premier temps, les textes sont présentés dans un double

format : en numérique, sur le site des *Carnets de Poédiles*, et en version papier imprimée pour usage pédagogique[4], en respectant scrupuleusement la mise en page des textes édités en ligne. La première lecture, qualifiable de « cursive »[5], permet d'approcher l'ensemble des poèmes et d'en sélectionner un en particulier. Les raisons du choix ainsi que des remarques libres sont notifiées dans les marges[6]. Cette première consigne est prévue pour conserver des traces phénoménologiques de l'articulation entre la lecture cursive de l'ensemble et le ciblage d'un texte. La seconde étape consiste à déterminer, à noter puis à discuter dans des groupes composés de lecteurs d'un même poème, les réponses à cette amorce : « Dans ce texte, je vois… ». Ce deuxième temps prévoit donc d'activer individuellement et collectivement des activités fictionnalisantes de lecteurs (Lacelle et Langlade, 2020). Dans un troisième temps, chacun est tenu d'inventer cinq activités d'exploration du poème afin de dresser une « carte de lecture » inspirée de *L'Horizon est ici* (Suchet, 2019), puis de les tester lui-même ou en petits groupes : par exemple, enregistrer une mise en voix, tenter une traduction du poème, comparer le texte à une autre œuvre, etc. Enfin, dans un quatrième temps, est demandé un retour réflexif écrit individuel sur l'expérience dans son ensemble. Les quatre étapes permettent de recueillir des traces écrites des opérations sur les textes et des effets des poèmes sur les lecteurs.

9 La perspective de cette étude qualitative est d'observer quelles opérations de lecture ces futurs professeurs favorisent pour s'approprier un corpus poétique de langue française et multilingue non didactisé. Chacune des activités qu'ils proposent, sans autre limite que la possibilité et l'envie de la pratiquer, a vocation à faire du poème choisi un objet d'exploration. Ainsi, au gré de l'analyse des propositions élaborées et testées, l'attention sera portée sur les représentations de la scolarisation possible des poèmes et sur les actes de lecture poétique engagés par ces enseignants débutants motivés. L'échelle d'un article ne permet pas de rendre compte de la totalité des données : voici donc une présentation synthétique des résultats observés, échantillons à l'appui.

1. À l'approche

1.1. Le mythe des émotions

10 Une caractérisation du genre poétique domine au sein du groupe sondé dans cette enquête : la poésie serait le genre émotionnel par excellence. À ces émotions s'associent l'approche du beau et l'expérience sensible. Ayma pose en préambule de son travail :

> J'apprécie particulièrement la poésie car elle véhicule des émotions et des messages forts à travers la beauté du langage, de plus, la poésie peut être un excellent moyen d'éveiller la sensibilité artistique des enfants.

11 Cette affirmation pourrait ouvrir une discussion. Ayma pose comme préalable ce qui constitue sans doute davantage un horizon qu'un acquis. Le souci d'un tel préambule est l'injonction à l'émotion livrée avec le poème, alors que nous savons que le sensible relève d'une construction (Rancière, 2000 ; Sauvaire, 2024). Un deuxième point de vigilance didactique qu'inspire ce préambule porte sur la notion de beauté qui elle aussi se construit au gré des expériences artistiques, esthétiques et socioculturelles des individus, des élèves. Nous savons que c'est une représentation simplificatrice du lyrisme postromantique (Brillant Rannou, 2010) qui domine, aujourd'hui encore, les représentations de la poésie à l'école. Explorer un corpus immédiatement contemporain devrait contribuer à questionner les critères de la beauté, les préjugés, mais aussi les académismes dominants.

1.2. L'approche biographique raisonnée

12 Peu présente dans le recueil de données issu de cette expérimentation, l'approche des textes via des informations biographiques sur l'écrivain passe sans doute pour anecdotique. Dans *L'Horizon est ici*, Myriam Suchet (2019) laisse paraitre son désintérêt pour l'étayage biographique de la lecture littéraire. Pourtant c'est la démarche choisie par Cléa :

> La première activité que j'ai réalisée est une recherche sur l'auteur. Cela m'a permis de savoir qui elle était, ce qu'elle avait écrit d'autre. Cette première approche aide à comprendre qui a écrit le poème. J'ai donc appris que Denise Mützenberg est aussi éditrice en poésie dans une maison d'édition qu'elle a fondée elle-même avec sa sœur jumelle qui est également poétesse. J'ai appris qu'elle était professeur, cela rapproche donc parfaitement son poème et notre [objectif] d'enseigner la poésie à l'école. Cette activité m'a demandé peu de temps mais elle permet une entrée en matière générale. Dans le cadre pédagogique cette activité peut permettre aux enfants de se forger une bibliographie avec des noms d'auteurs de poésie. (Cléa, sur « Fleurs » de Denise Mützenberg).

13 Cléa considère donc que ses futurs élèves ont besoin de « se forger une bibliographie », autrement dit de nourrir leur « bibliothèque intérieure » (Rouxel et Louichon, 2010) incluant des noms de poètes. Pour elle, l'expérience des textes ne suffit pas, la culture littéraire se construit par la découverte de figures concrètes que sont les écrivains, les poètes. Dans le cas de Denise Mützenberg, la réflexion de Cléa pointe la réflexivité de l'implication de l'autrice en poésie : la poétesse est éditrice mais aussi enseignante. À cette observation pourront se joindre les données de la sociologie de la poésie contemporaine, développée notamment par Sébastien Dubois (2023). L'étudiante verra que de nombreux poètes sont enseignants, du primaire à l'université. C'est aussi le triple statut de poète-enseignant-éditeur[7] qui caractérise l'auteur suisse Cesare Mongodi (Mongodi et Brillant Rannou, 2024). La poésie et l'école ont effectivement des histoires intriquées. La lectrice recherche davantage dans la biographie de la poétesse des points de rapprochement possible avec son cadre de lecture que des éléments explicatifs du poème.

14 Pour Johanna, la recherche documentaire sur l'autrice intervient plus tard, au cours du processus d'appropriation :

> J'ai recherché sur plusieurs sites internet d'abord pour savoir qui est Denise Mützenberg. Cela m'a permis de découvrir de surcroît que l'autre version du poème est écrit en dialecte romanche Vallader, que je ne connaissais pas. […] j'ai été touchée de voir que l'hôtel mentionné en note de bas de page existe vraiment « l'Hôtel Alvetern ». J'ai aussi mieux compris que Denise Mützenberg parle,

> dans son poème, de « prairie » et de « fleurs » car Ardez est une ancienne commune suisse très verdoyante.

15 Cette fois, ce n'est pas le statut professionnel de la poétesse qui intéresse la lectrice, mais la singularité de son rapport à la langue, aux lieux et aux paysages. Pour Johanna, cette approche biographique vaut comme ancrage dans le réel et comme tremplin vers des configurations imageantes : les paysages suisses gagnent l'esprit de Johanna. Ainsi, pour ces étudiantes, la recherche documentaire biographique vaut si elle nourrit des possibilités d'identification et d'immersion dans le référé, mais aussi l'imaginaire et la sensorialité du poème.

1.3. La lecture tautologique

16 Alors que, de la part d'étudiants en licence de lettres, l'on s'attendrait à découvrir des démarches interprétatives ou explicatives des poèmes, on constate ici que les futurs professeurs s'investissent volontiers dans des actions que l'on pourrait qualifier de paraphrastiques. Ayma, par exemple, propose de dupliquer le référé du texte en modelage :

> J'ai choisi de réaliser une danseuse espagnole et un taureau en pâte à modeler car je voulais trouver une activité originale et manuelle [qui] se réfèrerait parfaitement selon moi au poème. (Ayma, sur « La nuit bue d'un trait » de Cesare Mongodi).

17 Cette démarche tautologique de reconfiguration visuelle et sensorielle des éléments principaux du poème dépasse, semble-t-il, l'activité traditionnelle de l'illustration. La main questionne son objet, guide et imprime une version plus globale de la réception. La subjectivité et la temporalité du modelage donnent naissance à une version paradoxalement objectivée du référé du texte. Ce geste vaut donc comme explicitation et surtout comme levier de questionnement du poème. Pour Johanna, qui se lance dans une activité proche, le geste plastique outrepasse explicitement la figuration :

> J'ai souhaité faire ma propre représentation du poème, avec toute une diversité de matériaux. Je l'ai lu plusieurs fois, en essayant de bien le visualiser, et j'ai ensuite mis ce que je percevais sur une

> feuille. J'ai vraiment aimé mettre ce que je ressens au fond de moi en forme, car j'avais l'impression que ce poème prenait vie tout d'un coup. J'ai voulu mélanger différentes matières pour donner un aspect plus vivant, plus concret. Effectivement, j'ai choisi de faire un bol en origami, pour donner du volume à cette « Soupe de foin ». J'ai coupé des bandes de papier jaune dans le bol, pour symboliser la paille. J'ai fait des fleurs en pâte à modeler […]. (Johanna, sur « Fleurs » de Denise Mützenberg).

18 Johanna justifie son entreprise en procédant à une interlecture qui témoigne de ses connaissances en littérature de jeunesse et de ses capacités à les transférer en activité concrète : « J'ai eu l'idée de faire cette activité, notamment grâce à Christian Voltz, qui mélange différents matériaux dans la configuration de ses albums. »

19 En fait, ces deux propositions de création plastique, « la soupe de foin » d'après le poème de Denise Mützenberg, et « la danseuse et le taureau » d'après de poème de Cesare Mongodi, reposent sur la conviction qu'il existe des équivalences trans-sémiotiques entre le poème et le poème du lecteur. Les étudiantes consacrent une première étape de travail à redoubler le poème en équivalent hors langage textuel. L'objet modelé aura-t-il élucidé ou répliqué l'opacité du poème ? Cette question n'est sans doute pas la bonne, le principe étant justement de surmonter l'impossibilité de paraphraser le poème en le sortant de sa syntaxe.

20 Mais la frontière entre tautologie, paraphrase, compréhension et interprétation est en réalité très fine : d'après leurs écrits réflexifs, ce qui peut nous paraitre redondant passe chez ces étudiantes pour une élucidation et un ancrage engageant dans la lecture. Johanna est persuadée que « ce projet sera l'occasion pour les élèves de s'interroger sur la façon dont ils perçoivent le poème et de trouver les matériaux adéquats à sa mise en œuvre ».

21 Elle considère donc que la fabrication manuelle d'un objet redondant transmodal, qui peut nous paraitre très immersive, est en réalité un levier de distanciation pour la lecture. Quand elle s'interroge sur sa propre expérience, elle conclut :« Je me suis rendu compte que je n'ai jamais autant analysé ce qu'un poème me fait éprouver. »

22 La puissance d'appropriation mêle dans une même intensité l'expérience sensible de la lecture et l'auto-analyse de la lecture. La distanciation effective porte moins sur l'analyse du texte que sur la phénoménologie de sa réception. C'est sur ce type d'hypothèse que Nicole Biagioli (2017 ; 2024) développe ce qu'elle appelle des « pratiques interartiales ».

1.4. Le passage en force par l'élucidation d'un vouloir-dire

23 Une quatrième approche de la poésie renvoie au fameux moteur de la compréhension remis en cause de façon salutaire par Christian Doumet (2004). Ismaellia parle d'« énigme de la signification » quand Lidwine motive la mise au travail de ses futurs élèves pour « comprendre la démarche des auteurs, leur interprétation, pourquoi ils ont voulu faire ce poème. » Cette soif d'élucidation du vouloir-dire des poètes perdure dans les représentations de nombreux futurs professeurs. C'est le cas également d'Ambre :

> j'ai voulu faire des recherches sur l'auteur et le poème car celui-ci était très énigmatique [...] le but était de mieux comprendre pourquoi il avait écrit ça.[...] trouver un sens dans les vers de manière séparée à défaut de trouver un sens dans le texte dans son ensemble. (Ambre).

24 Cette tyrannie du vouloir-dire est corrélée à l'impératif scolaire de la compréhension. Or la présentation d'un corpus poétique en plusieurs langues, et parfois sans traduction française, perturbe la représentation de la lecture scolaire comme expérience de réception transparente et pleine. Ce parti pris didactique constitue un véritable antidote à l'impératif constant et fantasmé de l'élucidation univoque. En réponse à l'échec de la compréhension mot à mot, mais aussi à la difficulté de construire un sens d'ensemble exprimée par Ambre, Jacky justifie son choix de travailler malgré tout sur un texte de Miguel Antonio d'Amorim :

> le poème *Belleza Feminina* m'a touchée sans que j'en comprenne le fond étant donné qu'il est écrit en portugais. J'ai alors décidé de me concentrer sur sa forme : sa musicalité, son organisation textuelle,

> l'attrait pour les mots utilisés sans faire cas de leur sens, *etc.* : l'enjeu qui s'est alors imposé à moi était celui de construire une nouvelle réflexion et c'est, pour moi, l'enjeu même de la poésie. » (Jacky, sur « Belleza Feminina » de Miguel Antonio d'Armorin).

25 On voit dans cet engagement à contrecourant de l'explicitation significative et surtout référentielle du poème, le gain d'une disponibilité à la musicalité, au rythme, à la dimension visuelle et au matériau signifiant de la langue. À défaut d'une réception totalement aboutie, l'aventure permet de poser des questions fondamentales sur les caractéristiques de la poésie et sur les singularités de son expérience. Promouvoir l'approche d'un texte dans une langue que l'on ne connait pas est une audace salutaire à bien des égards : elle concrétise l'intérêt pour l'Autre, donne à vivre un dépaysement collectif et incite à caractériser la poésie autrement que par sa thématique. La suspension de l'élucidation d'un vouloir-dire auctorial fantasmé rend particulièrement pertinente la présence de corpus poétiques dans l'enseignement du français langue étrangère et seconde (Brillant Rannou, 2022).

2. Faire du poème un objet d'expérience(s)

2.1. Lecture immersive de poésie et identification

26 La dimension expérientielle des poèmes se joue notamment à travers des lectures d'identification explicites. Car contrairement à une idée reçue, la fiction romanesque n'a pas l'apanage de ce type de lecture. À l'instar de l'implication du lecteur de roman dans la voix narrative, la reconfiguration énonciative mais aussi l'identification par fictionnalisation permettent à la lectrice et au lecteur de s'approprier le regard et l'expérience du sujet poétique hâtivement qualifié de sujet lyrique. Dans la rubrique « Babel », Denise Mützenberg a livré plusieurs poèmes traduits dont le suivant :

> Dans le feu de la nuit
> chercher encore

> chercher et trouver une parole
> dans l'enchevêtrement de ma vie
> chercher un signe
> une marque d'enfance
> – rouge cicatrice –
>
> Qui sait ?
>
> Tout au fond
> dans le bois
> la trace peut-être
>
> de la scie

27 Cléa restitue ainsi sa réception de ce poème :

> J'ai mis en images le texte, j'en étais le personnage principal. J'étais une enfant blessée et perdue dans la forêt en pleine nuit et qui avait pour seule lumière un feu lointain. Cette fillette qui venait de vivre un événement traumatisant se posait plein de questions qui étaient sans réponses. Cette imprégnation au centre du poème m'a permis de m'imprégner intérieurement de chaque mot, de chaque sensation. Physiquement je ressentais les choses également, des frissons se sont emparés de moi comme si je ressentais le froid, la peur que la jeune fille (que j'imaginais) ressentait. Ce poème a fait écho à des émotions lointaines que je ne rattachais pas à un souvenir précis mais qui étaient enfouies. […] je me suis sentie d'autant plus à la place du narrateur de ce poème que je me sentais comme l'enfant que j'ai pu être dans ce lieu. (Cléa sur « Aint il fö da la not » de Denise Mützenberg).

28 En pratiquant une activité trans-sémiotique de mise en images, Cléa traverse véritablement la frontière entre poésie et fiction, entre image et sensation. Une bonne partie du vocabulaire employé par la lectrice ressort de la fiction narrative : « personnage », « évènement », « j'imaginais », « narrateur », mais la lectrice ne narrativise pas le poème au-delà de la mention d'« un évènement traumatisant ». Elle déploie en revanche une puissante expérience immersive marquée du sceau de l'imprégnation : « Cette *imprégnation* au centre du poème m'a permis de *m'imprégner* intérieurement de chaque mot,

de chaque sensation. » L'identification fusionnelle à une figure féminine et enfantine sécrétée par la lecture est perceptible dans le verbe « *j'étais* une enfant blessée et perdue », ainsi qu'à travers l'insistante figure du « centre » où se figure la lectrice. Or, pour Cléa, le « centre » n'est ni le « bois » du poème ni la « forêt » de sa lecture, mais le poème lui-même et sa quête de « parole ». Le poème, dans le moment même de l'expérience sensible, s'éprouve comme poème. La fiction poétique n'engage pas la lectrice dans une évasion hors du texte et de soi, mais vers un recentrement introspectif, une « archéologie de l'intime » dirait par exemple la poétesse québécoise Denise Desautels (Dupré, 2001). Dans ce témoignage de lecture, le poème génère un ensemble d'émotions et de sensations directement prises en charge par le contact du signifiant et l'activité fictionnalisante de la lectrice.

29 Clémentine rend compte d'une expérience comparable, cette fois à partir du texte « Fleurs » :

> j'ai pu ressentir la nostalgie de l'enfance avec les souvenirs et les émotions qui se débloquent au fur et à mesure que l'on avance dans la lecture du poème. C'est ainsi que je m'y suis pleinement identifiée. En outre, l'aspect métaphorique de la vie représentée fait référence à l'environnement et les éléments naturels qui nous entourent. (Clémentine sur « Fleurs » de Denise Mützenberg).

30 L'appropriation poétique admet dans ces cas un investissement subjectif d'identification, d'énonciation fusionnelle ou « participative » dirait Antonio Rodriguez (2024, p. 102) entre le sujet lyrique ou plus globalement l'univers du poème et la lectrice.

2.2. La réception par la voix d'un tiers

31 Faire du poème un objet d'expérience, c'est aussi partager la lecture à plusieurs. Cette opportunité est empruntée par la moitié des enquêtés. Clémentine, par exemple, profite de l'occasion pour valoriser un outil qui souligne la vocation du texte poétique à faire du lien : « j'ai créé "un chuchoteur" pour proposer une lecture et une écoute différente intensifiées entre deux personnes ».

32 Le geste de lecture, concrétisé à travers un instrument poétique et concret, se dévoile alors comme mise en relation de sujet à sujet. Jacky met également en jeu la transmission du texte entre une oralisatrice et une auditrice. Et c'est la posture d'auditrice qu'elle adopte elle-même pour l'expérience :

> J'ai demandé à ma sœur de mettre en voix le poème à plusieurs reprises pour me mettre à la place des enfants. Ainsi, j'ai remarqué une forte musicalité : la construction du poème est équilibrée, ce qui assure une musicalité lors de sa mise en voix. De plus, il est cadré par une organisation en sonnet. J'ai pu aussi reconnaitre des mots qui me sont familiers : "feminina", "essência", "sol", "meditar", "fascina", "aprendi", "vida", "humana", "contemplar", "meditei", "doce", "amor", "poeta", "colore", et "ver". Grâce à cette activité, j'ai pu me faire une première idée du poème et de la manière dont je l'interprète.[…] En ce qui concerne les mots que j'ai reconnus, car ils se rapprochent du français ou de l'espagnol, ils m'ont éclairée sur les émotions et les thématiques auxquelles je rattache ce poème, soit à l'amour, le beau temps, les émotions, les sens, la beauté, et la sérénité. (Jacky).

33 Loin de toute passivité, la destinataire de la transmission poétique fabrique son interprétation grâce à l'écho vocal du texte. Le vocabulaire et la musicalité traversent ensemble les frontières des langues au point d'engager du sens et même une véritable interprétation.

2.3. L'inauguration des lectures *in situ*

34 On aura noté que les étudiantes du panel précisent concrètement les opérations de mise en contact entre les poèmes et leurs lecteurs. Les détails spatiaux-temporels, parfois décisifs, relèvent de ce que l'on nommera l'*in situ* de la lecture, sorte de versions performée des *oloés*, lieux d'écriture et de lecture d'Anne Savelli (2018). De fait, Angèle considère les effets du contexte spatial sur la réception :

> expérimenter la lecture en extérieur, avec des éléments que l'on peut retrouver dans le poème, tels que le chant des oiseaux, la verdure et la présence des arbres. Cette activité permet d'avoir une approche plus sensorielle et naturelle, et donc coïncide avec l'environnement du texte. (Angèle sur « Jupiter et Vénus » de Marcin Kurek).

35 La salle de classe, évoquée en creux et désertée pour la lecture, perturbe la réception « naturelle » du poème. Lire dehors ne relève donc pas tant d'un dispositif original que de l'émancipation du poème d'un contexte de réception artificiel. Lire le poème parmi les arbres allègerait le devoir de fictionnalisation du lecteur. Clémentine, qui ne s'est pas consacrée au même poème, a également testé les effets de *l'in situ* déterminé par le texte lui-même : « Souhaitant ne faire qu'une avec la nature, je me suis ensuite allongée dans l'herbe pour écouter le poème lu sur un fond sonore avec une ambiance de nature » (sur « Fleurs » de Denise Mützenberg).

36 L'*in situ* dans ce cas renforce l'ouverture à une lecture immersive et flirte avec un vœu de performativité. Lire dans un lieu défini est supposé refléter ou jouer sur l'interprétation du texte. Cette façon d'agir sur la lecture ferait du lieu un actant didactique.

37 La mise en voix du poème par Cléa dans un lieu de nature lié à son enfance prend alors des allures de lecture quasi idéale :

> Pour cela j'ai lu le poème à voix haute sur l'étang de mon parrain où j'ai passé de nombreux moments en famille plus jeune mais aussi encore aujourd'hui. Cet étang que j'ai choisi pour faire ma mise en voix m'a permis de ressentir le poème d'une nouvelle façon. La mise en voix dans ce lieu symbolique a mis en éveil mes sens : mon ouïe car étant dans un lieu végétal j'ai pu entendre les sons des oiseaux, de l'eau, du vent, etc. ; l'odorat car j'ai pu sentir les odeurs naturelles des arbres notamment ; le toucher car je m'étais assise par terre dans l'herbe et donc elle me frôlait, me chatouillait lors de ma lecture ; enfin la vue car ce lieu de verdure apporte un cadre apaisant qui aide à la concentration par l'omniprésence de la couleur verte. Cette lecture a été très bénéfique pour la compréhension du poème car elle m'a permis une immersion totale dans le texte guidée par les sens. De plus, le lieu de l'étang correspond au texte car on y parle de « bois », ce dernier est entouré d'arbres et est un lieu de verdure laissé au naturel le plus possible. » (Cléa).

38 Le poème retrouve ainsi un écrin de nature typique de toute une représentation de la poésie. Le cadre, certes, est lié à une part de l'univers référé dans le poème, le « bois » pour Cléa, la « verdure » pour Angèle, mais il semble que le dispositif de la lecture dans un lieu particulier cherche ici avant tout à répondre à un confort sensoriel, à

la mise en œuvre d'une disponibilité physique, mentale et affective. Johanna prend aussi le parti d'un *in situ* en extérieur où le poème s'actualise de façon toute particulière :

> Je suis allée dans un parc de Rennes et je me suis allongée sur l'herbe en demandant à ma mère de me lire le poème *Fleurs* de Denise Mützenberg, ainsi que la version en dialecte Romanche Vallader *Fluors*. J'ai vraiment beaucoup apprécié ce moment car il y avait un rayon de soleil et en fermant les yeux, j'arrivais bien à m'imaginer à Ardez, en plein été.

> Ma mère a commencé à me lire le poème *Fluors* et je me suis rendu compte que j'essayais toujours de comprendre ce qui était dit, en m'appuyant sur des mots transparents : « Ardez », « plantas », « Fluors », « poesia ». Je me suis laissée aussi bercer par la musicalité de cette langue que je ne connais pas et j'ai constaté que je me suis davantage sentie là-bas, en voyage à Ardez, grâce à cette version, même si je ne comprenais pas le poème, car la barrière de la langue a contribué à ce dépaysement, à cet exotisme. » (Johanna).

39 Cet exemple d'oralisation du poème confiée à une voix familière montre l'impact potentiel du lieu et du contexte sur la rencontre avec le texte, la disponibilité qu'ils peuvent générer pour une réception corporelle et sensible. L'ancrage dans le lieu et le moment de la lecture, ou du moins la prise de conscience de leur réalité en leur accordant une véritable attention, marque une propension à faire du poème un évènement de réception, une expérience singulière et transformatrice.

2.4. La mise-en-corps

40 L'expérience du lieu de lecture n'est bien sûr pas le seul paramètre décisif quant à la mise en présence du poème. Le corps entier, la rythmique et la voix agissent dans les réceptions imaginées et testées par les étudiants. C'est le cas par exemple de Lola pour qui l'immersion débouche sur la narrativisation du texte, mais aussi sur un approfondissement lexical et intertextuel :

> J'ai donc essayé l'activité avec une pulsation de 62 BPM par minute comme indiqué sur la carte des activités. La lecture à voix haute a en

> effet beaucoup de bienfaits : elle permet de faire une interprétation du poème particulière à l'aide des intonations de la voix, des nuances, des pauses… La lecture défile et entreprend des procédés inconscients. […] j'ai mieux compris le texte par cette pratique, elle a fait émerger du sens narratif car j'ai mieux réussi à m'imaginer chaque scène décrite, la représentation était plus concrète. Le fait de prononcer certains mots m'a aussi amenée à m'interroger sur leur signification car ils étaient opaques à ma compréhension […] l'activité de lecture à voix haute […] m'a même amenée à faire des recherches supplémentaires découvrant même la présence d'une référence artistique avec le tableau de Titien. En revanche, je n'ai pas forcément trouvé le battement de la pulsation très utile. J'ai trouvé qu'il était difficile de suivre la pulsation et que ça m'enfermait plus que ça me permettait de comprendre. […] J'ai donc réessayé sans la pulsation, ce qui a donné les bons résultats (Lola sur « La nuit bue d'un trait » de Cesare Mongodi).

41 En constatant les limites d'une lecture pulsée artificiellement, Lola éprouve le rythme interne du poème et la part d'interprétation qu'engagent la vitesse, la modulation, la structuration temporelle et corporelle de la lecture. L'oralisation et la mise en corps du poème peuvent contribuer aux activités fictionnalisantes (Lacelle et Langlade, 2020) et stimuler l'interlecture.

42 On retiendra que les étudiants engagés dans l'enquête prennent majoritairement parti contre la récitation. Ismaellia estime qu'« en général la récitation se fait de façon assez machinale. Ce procédé développe certes des capacités de mémoire mais il n'enrichit pas, à mon sens, notre inconscient créateur ». Angèle confirme ce point de vue : « je ne veux pas obliger les élèves à réciter un poème et qu'ils soient apeurés à l'idée de réciter devant tout le monde ». Mais en développant la mise en voix par le biais de la chorégraphie, Johanna pousse plus loin le levier du corps comme partenaire d'une lecture multimodale, et aboutit à une mémorisation motivée :

> En récitant ce poème avec de la musique et des mouvements, j'ai pu mieux m'immerger dans la profondeur de ce poème. J'ai remarqué que je mettais plus de ton dans la prononciation et ce ton coïncidait bien avec le rythme de la musique, comme si je disais les paroles d'une chanson. De plus, j'assimilais des mots aux gestes effectués, ce qui m'a aidée à retenir plus facilement. J'ai donc trouvé plus simple

> de réciter, à l'aide des gestes et de la musique. À travers cette musique, et ces mouvements du corps, je me suis projetée vers un ailleurs. (Johanna).

43 En faisant du poème un objet d'expérience globale, on voit à quelle diversité d'approches se livrent les futurs professeurs. On constate que la notion d'immersion en poésie constitue pour eux une balise, un critère gratifiant. Dans la perspective de transposer plus tard des activités de leur choix auprès de jeunes élèves, aucun n'a proposé une activité descriptive analytique ou distanciée des poèmes : tous ont mis en avant la possibilité d'entrer en résonnance avec la matérialité et l'imaginaire du texte, en impliquant leur corps, leurs perceptions, leur rapport à la langue et leur réseau d'interlecture.

3. L'agir de la lecture

3.1. Configurations imageantes et engagement de l'interprétation

44 Si l'on cherche à caractériser l'agir de la lecture de poésie, on constate que la configuration imageante est décisive. Ismaellia ouvre d'ailleurs son dossier réflexif sur le thème de la vue à travers une citation de Gérardo Diego : « Créer ce que jamais nous ne verrons, c'est cela la poésie. » Ayma en fait un objectif didactique : « j'ai voulu créer un dialogue entre les deux danseurs pour permettre de créer une image mentale de la scène. » (sur « La nuit bue d'un trait » de Cesare Mongodi).

45 La créativité didactique se met alors au service de la configuration imageante. En pratiquant l'interlecture trans-sémiotique, Cléa prolonge l'objectif de configuration imageante qui devient un tremplin jusqu'à l'interprétation plus approfondie du texte :

> J'ai finalement choisi le tableau *Winter's warmth* de Julie de Boer [qui] montre une flamme au premier plan, cette flamme qui n'est pas centrée mais qui est décalée vers la droite est bien rouge et est alimentée par du bois. Bois qu'on peut le supposer vient de la forêt qui entoure cette flamme. Le tableau est composé d'éléments naturels dont les limites sont floues, dans un tourbillon de lignes.

> Cette œuvre illustre différents éléments du poème qui y sont nommés mais je trouve que le tableau illustre également la perte ainsi que la quête qui est imposée à l'être qui lit le poème. C'est ce qui m'a plu dans cette œuvre et cela apporte une nouvelle lecture du poème car cela insiste sur un autre élément. Ici, ce qui me plaît dans ce tableau c'est le flou et le manque de limite des éléments tandis que dans le poème je suis sensible au rythme, à la structure.

46 De façon plus interventionniste encore, Cléa fabrique ensuite une image :

> J'ai donc décidé d'illustrer le poème en n'utilisant que du rouge qui est nommé dans le texte : il représente à la fois la flamme du feu et le rouge du sang lié à la cicatrice. Cette activité complète bien la précédente car elle personnalise l'interprétation. De plus, en n'utilisant qu'une couleur mais sous différentes teintes et aspects, cela apporte un renouveau de la représentation picturale. J'ai donc ajouté un personnage auquel je m'identifie et j'ai également ajouté du texte aux éléments déjà présents dans l'œuvre de Julie de Boer. Ce dessin monochrome ajoute une dimension dramatique au poème, l'omniprésence du rouge inquiète et ajoute du tragique. C'est des émotions que j'ai ressenties lors de ma lecture du poème, je suis donc contente d'avoir réussi à le retranscrire dans mon dessin.

47 Entre tentative d'illustration et trouvaille interprétative en cours de réalisation, la frontière est mince. Ismaellia, qui propose de faire réaliser un dessin à partir du poème et l'expérimente elle-même, analyse les effets interprétatifs d'une telle consigne :

> Je trouve que l'écriture de ce poème est marquée par la perte. La perte d'un idéal, d'un rêve de l'idée surement que l'on se fait de l'existence accompagné de l'insatisfaction perpétuelle que nous ne parvenons pas à combler. En peignant cette aquarelle, je me suis moi-même reconnue dans cette envie de vouloir constamment saisir ce que je ne pouvais avoir, *rien n'émet jamais assez d'or*.

48 L'interprétation du poème ne résulte pas d'une figuration imitative mais d'une aptitude de la lectrice à auto-observer les questions activées au cours de sa propre pratique : le poème s'offre alors comme une formulation possible de la problématique traversée.

3.2. La fabrique de références

49 En complément des lectures immersives et sensorielles, plusieurs étudiantes insistent sur le besoin de construire la référentialité des textes. Ayma place comme une priorité la documentation littéraire et culturelle en procédant par interlecture :

> j'ai associé le poème au mythe de Tristan et Iseult, avec la citation du poème « des amants pris en flagrant délit » car ce mythe reflète l'image de la passion dévorante, bravant les interdits, qu'on peut aisément associer au Tango. […] j'ai associé le poème à une vidéo de tango que j'affectionne particulièrement, qui véhicule des émotions.

50 La démarche d'Ayma consiste moins à rassembler des documents relatifs à la genèse du texte ou à sa contextualisation qu'à relier, à la manière décrite par Jean Bellemin-Noël (Fourtanier, 2020), des éléments de culture personnelle entrant en résonnance avec l'objet du poème. On constate qu'un des critères de sélection des références par la lectrice est son lien émotionnel avec les œuvres référées. C'est donc un tissage affectif qui s'opère à l'occasion du questionnement référentiel. Ce tissage, Angèle compte le stimuler avec ses futurs élèves :

> il vaudrait mieux pour eux de lire *La théogonie* d'Hésiode, en version abrégée, afin de permettre la compréhension du texte […] visite du Louvre, dans le but d'observer le tableau et la sculpture que j'ai mentionnés dans mon livret. Mais […] on peut aussi se rendre au musée des beaux-arts à Rennes, où se trouve une sculpture d'Eros et d'Aphrodite […]. Dans *le Hobbit*, de Tolkien, c'est la lumière de la lune qui permet la lecture des runes anciennes, l'enchaînement des saisons, la présence des animaux de la forêt, etc. Dans le poème « Jupiter et Vénus », de Marcin Kurek, la voix poétique nous dit que les astres envoient des signes, des messages. C'est aussi le cas dans *le Hobbit*, avec comme signe, le retour des corbeaux vers la montagne. (Angèle, sur « Jupiter et Vénus » de Marcin Kurek).

51 L'expérimentation témoigne ici du soin des étudiants à relier les poèmes à des références, que celles-ci relèvent rigoureusement de l'intertextualité conçue par Julia Kristeva et Gérard Genette, ou du processus ouvertement subjectif de l'interlecture (Fourtanier, 2020).

3.3. L’écriture d’un poème de lecteur

52 En outre, la lecture fait écrire et l’écriture fait lire. Cet axiome défendu pour le primaire dans les années 2000 (Béal *et al.*, 2004) encourage la pratique des écritures créatives en poésie. Angèle conçoit par exemple la production de poèmes de lecteurs, voire de textes de lecteurs trans-génériques. Elle imagine « un atelier d’écriture, en laissant la possibilité aux élèves de choisir la forme de leurs poèmes : haïku ou calligramme [ou encore] une réécriture du poème, dans un autre genre. »

53 Cléa, elle, inscrit sa consigne en questionnant non plus l’horizon générique du texte de lecture, mais sa visée énonciative à travers :

> une activité de prolongement écrit du poème. En effet, j’ai décidé d’écrire un texte qui serait destiné à son soi enfant afin de le rassurer. Cette activité a un lien avec le poème car on y parle de parole à chercher dans ses souvenirs d’enfance afin de trouver un signe. Cette activité m’a fait du bien d’un point de vue émotionnel et psychologique. Cela a eu un côté thérapeutique pour soigner certaines de ces cicatrices dont le texte parle. Cela apporte un lien émotionnel fort entre le lecteur et le texte. Ce prolongement personnalise le texte d’origine et l’emmène donc plus loin. Cela peut être un exercice intéressant à faire avec des enfants, on peut alors leur demander d’écrire un texte qui prolonge le poème qui se destine à eux adultes, ou à un proche. Cela permet une recherche personnelle et profonde des émotions ressenties lors de la lecture, cela va donc au-delà d’un simple « Jogging d’écriture » comme il peut être proposé en classe traditionnellement. On permet une verbalisation des rêves, des envies et des émotions ce qui peut être parfois très complexe car il est difficile de nommer ses émotions.

54 L’intérêt de la proposition est bien sûr la profondeur de l’enjeu qui est accordé à ce texte de lecture-écriture greffé comme une extension personnelle au poème. Au-delà même de l’écriture d’un texte, Cléa parie sur l’articulation entre production créative et compréhension du poème à lire :

> différentes activités notamment celles qui demandent une transcription du texte dans une autre forme d’art permettent une compréhension approfondie du texte. Car cela met en lumière de

> nouveaux aspects que le support précédent ne permettait pas de voir.

55 C'est effectivement la dimension réflexive et critique de la réécriture qui ouvre le regard sur le poème lu.

3.4. La construction de valeurs

56 Enfin, le corpus d'enquête signale un enjeu fort accordé à la production de valeurs. La poésie n'est pas cantonnée aux lectures esthétisantes, récréatives ou légères. Les étudiants engagés dans l'expérimentation donnent une finalité significative à l'apprentissage de la poésie. Pour Angèle, un de ces enjeux est d'ordre éthique, psychologique, voire citoyen :

> on aura réuni tous les poèmes afin d'échanger sur ce qu'ils ont écrit. Il est important de montrer aux élèves, que c'est parce qu'ils sont tous différents que leurs écrits le sont aussi, et que ce sont les variétés et les différences qui font la richesse du monde dans lequel nous vivons. Je trouve qu'il est important d'aborder le sujet de la différence, car ils sont dans une période de leur vie où il est difficile d'être accepté en étant différent des autres, surtout quand on est en train de se construire une identité.

57 Ismaellia met d'ailleurs en évidence les enjeux de l'altérité à propos de l'activité de mise en voix :

> Il y a l'auteur et il y a le « moi ». Dans notre apprentissage, nous construisons ce constant lien avec l'environnement dans lequel nous évoluons. Et justement à travers ces activités on observe la transmission effectuée de la poésie sur nous-même. C'est notre individualité qui forme le collectif. Notre culture intime, notre imaginaire est ce qui fait la richesse d'un poème. Dès lors, le « soi » de l'enfance devient un partage avec l'autre. L'enfant touche à un imaginaire qui n'est pas le sien.

58 L'épreuve poétique de l'altérité rejaillit sur l'expérience du commun et sur la construction de soi. Pour Ayma :

> enseigner la littérature en primaire va bien au-delà de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. C'est un moyen de

> stimuler l'imagination, de nourrir l'âme et de développer chez les enfants une appréciation profonde [du] pouvoir des mots. En tant qu'éducateurs, il est de notre devoir de cultiver cet amour de la lecture dès le plus jeune âge, afin de donner à chaque enfant les clés pour s'épanouir pleinement dans le monde de la connaissance et de la créativité.

59 Cléa ajoute :

> La poésie ouvre également sur le pouvoir de la langue : ce qu'elle peut faire ressentir, ce qu'elle peut faire vivre en nous mais aussi ce qu'elle permet de communiquer. Ainsi la poésie à l'école permet une ouverture sur soi, sur les autres mais aussi sur le monde.

Conclusion : expérimentations de lectures poétiques pour l'école

60 Les actes de lecture portés sur les poèmes au cours de l'expérimentation tâchent pour la plupart de faire éprouver la singularité des textes tout en livrant un ensemble d'activités transposables souvent ludiques et gratifiantes. Les activités qui impliquent le corps, la voix, les rythmes et l'imaginaire tranchent ouvertement avec l'abstraction académique et les considérations structurales. Les initiatives des futurs enseignants, qu'elles passent par des écritures créatives, des réécritures transmodales ou des mises en voix et en corps, nourrissent l'immersion dans l'œuvre et démultiplient la qualité des liens entre le poème, le lecteur, la langue.

61 En théorie de la littérature, l'expérience poétique trouve sa formulation par exemple sous la plume de Dominique Rabaté :

> Du poème, quand il exerce sur moi son transport, je voudrais tenir le pas, maintenir le tempo et l'allant, entretenir l'élan. Il ne s'agit pas là de rester dans le monde imaginaire d'un roman, dans l'univers de la fiction qui double le monde réel, mais plutôt de garder un rythme venu d'ailleurs, de s'accorder avec une cadence, de prolonger des gestes et des vitesses qui résonnent en moi. Ce retentissement interne du poème me porte alors moins vers le commentaire ou l'explication (où dire une situation du texte, analyser les éléments constitutifs d'un monde, nommer les opérations de consonances et

> de dissonances narratives) qu'à creuser l'accueil d'une manière de dire que je voudrais répéter et faire durer, alors même que j'en mesure le caractère inimitable, la portée chaque fois singulière. Autrement dit, il faut, à chaque nouvelle fois, mesurer un événement de lecture.

> Ces événements sont rares (du moins pour moi) et semblent, quand ils se produisent, redonner d'un coup confiance dans l'acte poétique même, en refonder la nécessité en acte. L'euphorie qui se manifeste alors, je la reconnais comme un effet contagieux du texte, comme la consonance d'un transport qui vient du poème. Il me gagne littéralement. (2023).

62 Travailler à la « contagion » de « l'euphorie » de nos lectures, quels qu'en soient les dispositifs et les formes de mises en pratique, ne serait-ce pas le moteur caché de l'enseignement littéraire ? En proposant et en testant elle-même la mise en lien entre le poème et une musique, Isamaellia, sensible à la « consonance » entre elle et le texte, révèle avec ses mots l'expérience d'une forme de « transport » et d'évènement :

> Je ne saurais dire pourquoi mon inconscient a choisi après plusieurs lectures du poème de me remémorer l'image du piano qui se situait dans un livre sur la danse que je lisais en boucle depuis que j'avais appris à lire. Sûrement à l'évocation du mot « rubans ». J'ai commencé la danse classique lorsque j'avais 4 ans. Nous n'avions pas de piano dans notre salle à nous, seulement un lecteur de cassettes que notre professeur enclenchait au début des échauffements et dont la mélodie nous guidait jusqu'à la fin de l'heure. Je pense que c'est à cet instant que j'ai ressenti la première poésie. Pas une qui se veut littéraire, non, mais une poésie qui s'exprime dans les mouvements, entre les pas chassés, sauts de chats, arabesques… Cette musique me paraissait correspondre car elle fait échos au balancement rythmé des vers. Mais apporte aussi un certain réconfort, une douceur qui berce notre lecture et fait extension à nos pensées. »

63 Cette expérimentation ne saurait présager des activités réelles que ces futurs enseignants mettront en place dans leurs classes. Mais on ne peut que souligner l'immense liberté didactique qu'ils ont empruntée dans ce contexte. À n'en pas douter, le fait d'avoir décou-

vert activement la rubrique « Babel » a élargi leurs représentations de la poésie, de la lecture scolaire et des enjeux de l'enseignement. La confiance accordée à leur subjectivité mais aussi aux poèmes, y compris en langue étrangère, a suscité des démarches créatives, a développé des mécanismes d'auto-observation précise de leur réception et leur a permis de vivre des moments de lecture visiblement inédits.

> Je me suis rendu compte que je ne m'étais jamais vraiment posé la question sur les différentes activités que nous pouvons envisager à partir de poèmes, en classe, hormis la récitation par cœur. J'avais donc une conception trop restreinte de ce qu'un poème peut apporter et susciter. Grâce à ces activités, je porterai dorénavant un autre regard sur les différentes possibilités qui s'offrent à nous en tant qu'enseignant, grâce à la poésie. (Johanna).

64 On l'aura compris, le *faire* du poème n'est autre que le bouquet des actes du lecteur qui entre en interaction avec la langue et le monde du texte, avec lui-même, avec les autres. La créativité des futurs enseignants en formation, quand ils sont invités à initier de nouvelles formes de lecture, laisse entendre que les voies de la subjectivité ouvrent des portes réelles à la création didactique et à l'expérience poétique. Former des enseignants confiants et à l'écoute de leurs propres gestes de lecteurs, voilà peut-être ce que la poésie peut *faire* de meilleur à l'école.

BIBLIOGRAPHIE

Béal, Y., Lacour, M. et Maïaux, F. (2004). *Écrire en toutes disciplines. De l'apprentissage à la création, cycle 3*. Bordas.

Biagioli, N. (2017). « Écrire à partir d'une image et fabriquer un objet à partir d'un texte : historique et caractéristiques actuelles des pratiques scolaires interartiales ». *Pratiques*, 175-176. Consulté le 26 novembre 2024. http://journals.openedition.org/pratiques/3587.

Biagioli, N. (2024). « Un nouveau texte de lecteur : l'objet 3D hypertexte ». Dans N. Brillant Rannou, M. Sauvaire, F. Le Goff (dir.), *Expérience et partage du sensible dans l'enseignement de la littérature* (p. 194-219). Presses de l'Écureuil.

Boutevin, C. et Brillant Rannou, N. (2023). « Éditorial. Poème/scène/vidéo : enjeux et approches didactiques de la poésie », *Carnets de Poédiles*, 1. https://dx.doi.org/10.56078/carnets-poediles.182.

Boutevin, C., Brillant Rannou, N. et Plissonneau, G. (dir.). (2018). *À l'écoute des poèmes, enseigner des lectures créatives*. Peter Lang.

Brillant Rannou, N., Boutevin, C. et Brunel, M. (dir.). (2016). *Être et devenir lecteur(s) de poèmes. De la poésie patrimoniale au numérique*. Presses Universitaires de Namur. https://books.openedition.org/pun/4798.

Brillant Rannou, N. (2010). *Lire en poésie, expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement de la poésie en lycée*. [Thèse de doctorat, université Rennes 2, France].

Brillant Rannou, N. (2022). Que signifie comprendre un poème ? Enseigner le FLE avec la poésie. Dans R. Xypas et S. Aubin (dir.), *Littérature et enseignement du FLE : démarches et dispositifs innovants* (p. 135-149). Letraria.

Debreuille, J.-Y. (dir.). (1995). *Enseigner la poésie ?* Presses universitaires de Lyon.

Doumet, C. (2004). *Faut-il comprendre la poésie ?* Klincksieck.

Dubois, S. (2023). *La vie sociale des poètes*. Presses de Sciences Po.

Dupré, L. (2001). D'abord l'intime. Entretien avec Denise Desautels. *Voix et Images*, 26(2), 227-240. https://doi.org/10.7202/201536ar.

Fourtanier, M.-J. (2020). Interlecture. Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol (dir.), *Un Dictionnaire de didactique de la littérature* (p. 250-251). .Honoré Champion.

Jean, G. (1998). *Comment faire découvrir la poésie à l'école ?* Retz.

Lacelle, N. et Langlade, G. (2020). Activités fictionnalisantes du lecteur. Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol (dir.), *Un Dictionnaire de didactique de la littérature* (p. 213-217). Honoré Champion.

Martin, S. (dir.). (2010). *Le français aujourd'hui*, 169. Armand Colin.

Mongodi, C. et Brillant Rannou, N. (2024). « Graffitis sous la peau » : peut-on enseigner en poète ? Rencontre avec Cesare Mongodi, poète et professeur de français. Dans N. Rouvière et B. Shawky-Milcent (dir.), *De l'écrivain professeur au professeur écrivant. Quels apports pour la didactique de la lecture ou de l'écriture ?* (p. 157-174) UGA Éditions.

Rabaté, D. (2023). « Allégresse du poème », *Études littéraires*, 52(1), 35-45.

Rouxel, A. et Louichon, B. (dir.). (2010). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Presses universitaires de Rennes.

Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible*. La fabrique éditions.

Savelli, A. (2020). *Des Oloés. Espaces élastiques où lire où écrire*. Publie.net.

Rodriguez, A. (2024). Empathie. Dans A. Rodriguez (dir.), *Dictionnaire du lyrique. Poésie, arts, médias* (p. 99-102). Classiques Garnier.

Sauvaire, M. (2024). Sensibles braconnés. Dans N. Brillant Rannou, M. Sauvaire et F. Le Goff, *Expérience et partage du sensible dans l'enseignement de la littérature* (p. 71-80). Presses de l'Écureuil.

Suchet, M. (2019). *L'horizon est ici. Pour une prolifération des modes de relations.* Éditions du commun.

NOTES

1 « La poésie ça rime à quoi ??? » est par exemple le titre d'une animation pédagogique réalisée en 2014 dans la circonscription de Saint-Max de l'académie de Nancy-Metz.

2 En ligne : https://carnets-poediles.pergola-publications.fr/index.php?id=95

3 Les « enquêtés » sont des étudiantes et un étudiant de seconde année de licence de lettres qui ont choisi de suivre un parcours les initiant à la didactique du français pour le premier degré.

4 Le document PDF construit pour l'expérimentation peut être transmis sur demande pour un usage strictement pédagogique.

5 Dans le sens que les programmes scolaires français de 2002 donnent à ce terme.

6 Cet usage didactique des marges du poème n'est pas nouveau : le dispositif de « lectures dialoguées dans les marges » a fait ses preuves. Voir par exemple : https://books.openedition.org/pun/4913.

7 Créée en 2023, la maison d'édition genevoise codirigée par C. Mongodi s'appelle Pinkopalino : https://www.pinkopalino.com/blank-5.

RÉSUMÉS

Français

Que peut-on *faire* des poèmes livrés dans la rubrique « Babel » des *Carnets de Poédiles* et quels sont les impacts de ce questionnement ? Une enquête réalisée en 2024 invite des étudiants de licence qui comptent devenir professeurs des écoles à inventer et à tester une palette d'activités didactiques susceptibles de transformer leurs représentations de l'action des poèmes. S'illustre alors la profondeur réflexive que déclenchent les approches subjectives d'un corpus poétique multilingue. Les activités inventées impliquent le corps, la voix, les rythmes, l'imaginaire et esquivent

ouvertement l'abstraction académique et les considérations structurales. Les initiatives des futurs enseignants, qu'elles passent par des écritures créatives, des créations transmodales, des installations de voix, nourrissent volontairement l'immersion dans l'œuvre et démultiplient les liens entre le poème, le lecteur, la langue, donnant ainsi à observer ce que la poésie peut *faire* lorsque l'on prévoit de l'enseigner.

English

What can be *done* with the poems in the "Babel" section of *Carnets de Poédiles*, and what impact will this have? A survey carried out in 2024 enabled undergraduates intending to become schoolteachers to invent and test a range of didactic activities designed to transform their representations of the action of poems. This illustrates the reflective depth triggered by subjective approaches to a multilingual collection of poems. The activities invented involve the body, the voice, rhythms and the imagination, and openly eschew academic abstraction and structural considerations. The initiatives taken by future teachers, whether in the form of creative writing, transmodal creations or voice installations, deliberately foster immersion in the work and multiply the links between the poem, the reader and the language, giving us an opportunity to observe what poetry *can do* when we plan to teach it.

INDEX

Mots-clés

sujet lecteur, lecture créative, poésie contemporaine, immersion, actes de lecture

Keywords

subject reader, creative reading, contemporary poetry, immersion, acts of reading

AUTEUR

Nathalie Brillant Rannou
Université Rennes 2

Marcher en poésie. Une manière d'entrer en résonance avec l'œuvre de Marie Uguay ?

Sylvain Brehm, Marième Desjardins et Sarah Hammoun

PLAN

1. Faire résonner l'expérience poétique
   1.1. L'expérience poétique selon Véronique Côté
   1.2. La résonance
2. Suivre l'écho des pas de Marie Uguay : la promenade littéraire comme dispositif pour mettre la poésie en marche
3. Méthodologie de la recherche
   3.1. Protocole expérimental
   3.2. Profil des répondants
4. Résultats
   4.1. Premier entretien (avant le parcours sonore)
      4.1.1. Résistances face au/du poème
      4.1.2. « Sujet lecteur » vs « lecteur scolaire » ?
   4.2. Second entretien (après le parcours)
      4.2.1. Des réactions contrastées à l'expérience vécue lors du parcours sonore
      4.2.2. Résonances poétiques
5. Discussion
Conclusion

TEXTE

1 Peu de recherches ont été consacrées à l'enseignement de la poésie au collégial[1] au Québec. Quelques travaux, cependant, font état de la difficulté à faire lire de la poésie dans les cours de littérature, notamment parce qu'une vaste majorité d'élèves entretiendrait un rapport « souvent conflictuel » (Duval et Turcotte, 2007, p. 62) avec les textes poétiques. Duval (2002) considère, d'ailleurs, que la poésie est un genre littéraire « rebutant à aborder, tant pour les élèves du collégial que pour les enseignants » (p. 54). Faut-il y voir la cause de la raréfaction des textes poétiques dans les corpus scolaires au collégial, comme le déplorent Faivre-Duboz et Parenteau (2020) ? De l'avis même de certains poètes, cette situation semble tenir, au moins en partie, à la nature intrinsèque de la poésie, qui constitue « un objet

d'étude difficile à cerner [...]. De sorte que parler de la poésie conduit la plupart du temps à tenir un discours mal approprié : trop technique ou trop subjectif. » (Maulpoix, 2005, p. 30). De fait, comme le révèlent les travaux de Goulet (2000) et plus récemment de Babin (2016), la lecture des œuvres littéraires dans les cours de littérature au cégep repose, la plupart du temps, sur une approche formaliste et techniciste des textes, ainsi que sur la connaissance de l'histoire littéraire (Marcotte, 1994 ; Roy, 2000), afin de répondre aux exigences de l'épreuve uniforme de français.

2 Dans son essai *La vie habitable*, la dramaturge et comédienne Véronique Côté plaide néanmoins en faveur d'une valorisation des dimensions affective et expérientielle de notre rapport à la poésie, afin d'inscrire cette dernière au cœur de notre existence et de contribuer à rendre notre « vie habitable ». Cette préoccupation trouve un écho dans des travaux consacrés à l'enseignement de la poésie (Duval et Turcotte, 2007 ; St-Onge, 2018) qui invitent justement à rompre avec des « pratiques d'enseignement de la poésie [...] figées » (Florey et Émery-Bruneau, 2023, n. p.) afin de favoriser une réception plus sensible des textes.

3 Le projet *Marcher avec elle*, conçu et scénarisé par Mariève Desjardins [2], enseignante au département de français du Cégep de St-Jérôme (Québec), et produit par l'organisme Portrait sonore, s'inscrit dans cette perspective. Il propose de (re)découvrir l'œuvre de la poétesse québécoise Marie Uguay grâce à une déambulation sur les pas de cette dernière dans Ville-Émard, un quartier de Montréal où elle a vécu. Les élèves sont ainsi conviés à parcourir un itinéraire balisé, comprenant huit pauses à des endroits spécifiques, en écoutant (grâce à une application à télécharger) des extraits de poèmes et du journal de Marie Uguay, des fragments narrés présentant des éléments biographiques, historiques et urbanistiques, par le biais de capsules sonores et musicales faisant écho à la vie du quartier ou inspirées des lieux.

4 L'originalité de cette démarche et la volonté de sa conceptrice de viser, en particulier, les élèves du collégial, nous conduisent à nous interroger sur les modalités et les effets de l'expérience que *Marcher avec elle* est susceptible de faire vivre aux élèves. Dans quelle mesure, plus précisément, cette expérience peut-elle favoriser l'engagement

dans la lecture de textes poétiques d'un public généralement considéré comme rétif à ce genre littéraire ?

5 Notre recherche exploratoire[3] s'appuie sur le postulat qu'une expérience poétique fructueuse fait naitre ce que le sociologue Hartmut Rosa (2018) nomme la « résonance », à savoir un « rapport cognitif, affectif et corporel au monde dans lequel le sujet, d'une part, est touché par un fragment du monde, et où, d'autre part, il "répond" au monde en agissant concrètement sur lui, éprouvant ainsi son efficacité » (Rosa, 2018, p. 187). Elle se donne deux objectifs principaux : déterminer, à partir d'une étude de cas, dans quelle mesure les différentes composantes du parcours (les textes lus, les lieux empruntés, etc.) suscitent effectivement une expérience de résonance, et examiner en quoi cette résonance, lorsqu'elle a lieu, permet aux deux élèves interrogés de nouer un rapport moins « conflictuel » au genre poétique et, plus spécifiquement, de mieux comprendre et interpréter l'univers poétique de Marie Uguay.

1. Faire résonner l'expérience poétique

6 Bien qu'elles s'inscrivent dans des perspectives très différentes, la réflexion sur la poésie que présente la dramaturge Véronique Côté dans son essai *La vie habitable* et celle sur la « résonance », que le sociologue Hartmut Rosa propose dans *Résonance : une sociologie de la relation au monde*, entretiennent de nombreux points communs.

1.1. L'expérience poétique selon Véronique Côté

7 Dans *La vie habitable*, Véronique Côté tente de préciser les caractéristiques de sa conception de la poésie, qu'elle lie étroitement à l'idée de mouvement. Selon ses propres termes, il s'agit d'une « poésie en marche », d'une « poésie mouvante, émouvante, bougeant en nous en nous invitant de ce fait à nous mettre en mouvement » (p. 12). La métaphore de la marche lui sert, en particulier, à interroger notre besoin de poésie dans un monde qu'elle juge formaté par les impératifs économiques. Puisque, selon elle, notre conception même de la

beauté n'échappe pas à la « logique marchande » (p. 20), Véronique Côté cherche à opérer un reconditionnement à partir duquel nous (ré)apprendrons à regarder la beauté gratuite, sauvage, inutile, dans ce qui nous entoure. On ne sera peut-être pas surpris de constater que les propos d'une dramaturge fassent écho à ceux de plusieurs poètes contemporains, pour qui « l'expérience poétique excède toujours amplement le poème : elle le précède et parfois, par bonheur, lui survit » (Brillant-Rannou, 2004, p. 100). Il peut sembler plus inattendu, en revanche, que la conception de l'expérience poétique de Véronique Côté présente plusieurs affinités avec celle de la « résonance », considérée par le sociologue Hartmut Rosa comme le fondement d'une relation harmonieuse avec le monde.

1.2. La résonance

8 Les premiers mots de *Résonance. Sociologie de la relation*, publié par Hartmut Rosa en 2018, annoncent clairement que cet ouvrage se situe dans le prolongement d'un autre essai, *Accélération : une critique sociale du temps*, paru quelques années plus tôt : « Si le problème est l'accélération, alors la résonance est peut-être la solution. » (Rosa, 2018, p. 7). S'interrogeant sur ce qui distingue les « relations au monde réussies et ratées » (*ibid.*, p. 48), Hartmut Rosa fait de la résonance l'élément déterminant de cette réussite ou de cet échec. En effet, pour lui, la résonance procède, fondamentalement, de la capacité de l'être humain à être touché par son environnement matériel ou naturel et à y répondre à son tour. À l'instar de Véronique Côté, qui considère que le poème n'est pas le seul *lieu* où vivre une expérience poétique, Hartmut Rosa insiste sur le fait que la résonance peut survenir en diverses circonstances, que ce soit, par exemple, la contemplation d'une œuvre d'art, des relations humaines riches et harmonieuses ou un contact particulier avec les choses matérielles[4]. De plus, ce « lien vibrant au monde » n'opère pas en disposant des choses, mais plutôt en entrant en résonance avec elles, dans la mesure où « [l]a faculté de résonance se fonde sur l'expérience préalable d'un élément étranger qui nous déconcerte, que l'on ne s'est pas approprié et qui surtout reste indisponible, se dérobe à toute prise et se soustrait à toute attente. » (*ibid.*, p. 212).

9 Faire résonner l'expérience poétique, telle que nous l'envisageons, n'exclut donc nullement de lire des poèmes. Au contraire, les propos de Véronique Côté et d'Hartmut Rosa nous amènent à penser qu'ils peuvent constituer un terreau fertile afin d'entrer en résonance. En effet, comme l'a bien montré Chklovski, alors que le langage quotidien instaure un rapport de reconnaissance avec le monde qui nous entoure en nous habituant à percevoir ce dernier de manière automatique, le langage poétique vise, au contraire, « la libération de l'objet de l'automatisme perceptif » (1965, p. 83). Comme nous l'avons rappelé plus haut, dans les classes de littérature, au collégial, la plupart des jeunes lecteurs sont, justement, intimidés par le genre poétique, parce qu'ils le connaissent généralement mal et qu'il leur fait éprouver une expérience, de prime abord, déroutante.

10 Cependant, la prise de conscience de multiples sources possibles de résonance ou de l'existence d'une poésie hors du poème peut aussi permettre à ces mêmes élèves de mieux saisir ce qui donne naissance à ce dernier. Dans la perspective de Véronique Côté, en effet, il n'y a pas de rupture entre l'expérience vécue par un individu et le poème mais, au contraire, une forme de continuité, une transposition, avec les outils du langage, de cette expérience dans une forme que l'on appelle justement : « poème ».

11 En somme, nous considérons, d'une part que l'immersion conjointe des élèves dans l'univers poétique de Marie Uguay et dans un quartier de la ville peut leur faire vivre « un rapport cognitif, affectif et corporel » (Rosa, 2018, p. 187) à la fois au poème et au monde, et, d'autre part, que cette forme particulière de relation à un texte littéraire et à l'espace recèle des vertus pédagogiques puisque « la connaissance n'advient et ne vaut que chevillée à l'expérience, et que le savoir se construit sur les bases d'un vécu effectif, personnel, voire sensoriel » (Brillant-Rannou, 2016, n. p.).

2. Suivre l'écho des pas de Marie Uguay : la promenade littéraire comme dispositif pour mettre la poésie en marche

12 La notion de « promenade littéraire » désigne une pluralité de pratiques qui se distinguent autant par leurs modalités que par leurs objectifs. Rachel Bouvet, chercheuse spécialiste en géopoétique, rappelle que la valorisation du patrimoine est loin d'en être le principal : « Très souvent s'ajoute en effet un objectif de découverte, à la fois des lieux et des œuvres » (2019, p. 113-114). À cet égard, comme Véronique Côté, Rachel Bouvet insiste particulièrement sur l'importance de la « lecture en mouvement » (*ibid.*, p. 114), afin de favoriser la « mise en relation entre le texte et le lieu » (*ibid.*, p. 134). Plus précisément, selon la chercheuse, « [l]a connaissance des lieux s'affine avec la lecture, et, inversement, la compréhension du texte s'enrichit grâce à l'expérience vécue *in situ* » (*ibid.*, p. 114). Dans cette perspective, « la promenade littéraire […] [est] considérée comme une lecture augmentée d'un texte ou d'un lieu » (*ibid.*, p. 110) en ce qu'elle constitue un acte de construction de sens et de significations qui implique, précisément, *les* sens (en particulier la vue, mais aussi l'ouïe et l'odorat, par exemple). À ce titre, il est important de noter que c'est bien le processus de lecture (tel qu'il est défini juste au-dessus) qui est augmenté, et non le lieu ou le texte (comme ils pourraient l'être avec des dispositifs de réalité augmentée ou virtuelle, tels que ceux proposés par certains musées [5]).

13 Les participants à la promenade littéraire *Marcher avec elle* sont, justement, amenés à (re)découvrir l'œuvre de Marie Uguay au gré d'un parcours sonore dans Ville-Émard. Cette promenade tend à offrir un accès particulier à l'œuvre de la poétesse québécoise, en ce qu'elle tente d'amener les participants à vivre une expérience singulière fondée sur la relation conjointe à l'univers poétique de Marie Uguay et au quartier traversé lors du parcours.

14 Le choix de l'œuvre de Marie Uguay tient, d'abord, aux caractéristiques du « genre de la poésie [qui] se prête naturellement bien à la

balade littéraire en raison de son caractère bref » (*ibid.*, p. 125), mais aussi à celles, plus spécifiquement, de l'univers poétique de Marie Uguay. En 1981, cette dernière succombe, à 26 ans, des suites d'un cancer des os, qui a causé l'amputation d'une de ses jambes deux ans plus tôt. Bien que sa brève existence ait été marquée par la maladie et la souffrance, son œuvre est porteuse d'une véritable pulsion de vie. Nous considérons, à cet égard, que plusieurs thèmes récurrents dans ses poèmes (en particulier l'amour, la souffrance, et l'intensité du moment présent) sont, à priori, susceptibles d'interpeller des élèves de 17-20 ans.

15 De plus, son œuvre poétique se prête très bien à un parcours dans la ville tant les paysages, notamment urbains, défilent abondamment dans ses vers. Marie Uguay y parle beaucoup de Montréal comme d'un endroit qui l'a inspirée, car la métropole québécoise recèle une infinité de sensations à explorer. Dans son journal, elle déclare notamment adorer se promener dans cette ville, s'y sentir dépaysée, explorer ses lignes de fractures ainsi que sa diversité. Pour elle, Montréal n'est pas une belle ville dans le sens habituellement donné au mot « beauté », et c'est ce qui pousse justement la poétesse à nous inviter à la trouver belle à sa façon, malgré son apparente banalité, et à y déceler des splendeurs insoupçonnées. Cette apparente banalité, que l'on peut observer en marchant entre les arrêts du parcours, permet, d'ailleurs, peut-être plus aisément d'entrer dans un mode contemplatif ou de trouver des sources inédites d'intérêt dans le paysage urbain puisque « même les fragments de monde tendanciellement inhospitaliers et hostiles [...] peuvent devenir, sous certaines conditions, de véritables oasis de résonances. » (Rosa, 2018, p. 35)

16 Enfin, dans son journal, Marie Uguay évoque à plusieurs reprises un singulier rapport au monde, qui nous apparait particulièrement résonant. C'est le cas, notamment, lorsqu'elle décrit sa conception de la poésie et sa venue à l'écriture, qui est pour elle une manière de saisir la beauté dans les lieux et les objets du quotidien, de retrouver une exaltation dans l'exploration des sensations. Les perspectives croisées qu'offre la lecture d'extraits du journal et de poèmes, dans les capsules sonores de la promenade littéraire *Marcher avec elle*, visent précisément à montrer que l'expérience poétique ne se réduit pas au poème et que ce dernier n'est, en quelque sorte, qu'une forme de

concrétisation et qu'un moyen de partager cette expérience vécue intimement.

17 Pour toutes ces raisons, Marie Uguay semble constituer une guide privilégiée pour le marcheur.

3. Méthodologie de la recherche

3.1. Protocole expérimental

18 Deux élèves (Anis et Renaud [6]) de deux collèges différents participent à l'expérimentation durant laquelle ils prennent part, successivement, à un premier entretien, effectuent le parcours *Marcher avec elle*, puis passent une seconde entrevue [7]. Avant le parcours, ils ont été interrogés sur leurs perceptions de la poésie et sur leur appréciation d'un poème de Marie Uguay (qu'ils ont dû choisir parmi trois poèmes entendus dans les capsules sonores accompagnant le parcours). Puis, ils sont invités à prendre part à la promenade littéraire et à saisir une trace de ce qui, selon eux, représentent une forme d'entredeux, car il s'agit d'un motif récurrent de la poésie de Marie Uguay. Cette trace peut être une description verbale, une photographie ou une captation sonore, que les répondants doivent accompagner d'une brève explication éclairant les raisons de leur choix. Enfin, lors du second entretien, les participants sont interrogés sur leur appréciation du parcours sonore, ainsi que sur les effets qu'il a produits sur leur perception de la poésie et sur leur interprétation du poème choisi lors du premier entretien. Ils doivent également expliquer comment ils ont interprété et saisi une manifestation de l'entredeux lors de leur parcours. Les premiers entretiens sont semi-structurés, tandis que les seconds reposent sur une discussion libre (Boutin, 2018). Le choix de l'entretien semi-structuré nous semble adéquat, car il favorise des échanges entre la personne qui interroge et le répondant à partir de questions ouvertes préparées en amont. Ainsi, bien que cette méthode offre une certaine souplesse dans les échanges, ces derniers demeurent balisés par une trame, ou une série de questions, elles-mêmes guidées par les objectifs de la recherche. À contrario, l'entretien libre repose sur des échanges spontanés (sans que les questions soient rédigées au préalable). Nous choisissons d'y avoir recours lors de la seconde rencontre, car elle permet une approche plus large du

sujet et offre au répondant l'occasion d'approfondir des aspects que l'équipe de recherche pourrait ne pas avoir envisagés.

3.2. Profil des répondants

19 Les participants ne connaissent pas Marie Uguay avant de prendre part à la recherche. Ils ne sont pas non plus inscrits dans un programme d'Arts et Lettres et n'ont jamais participé à une promenade littéraire avant l'expérimentation.

20 Anis, âgé de dix-huit ans, est inscrit dans un programme en gestion commerciale. Lors d'une session antérieure, il a suivi un cours de littérature, mais il ne fournit pas de précisions sur son contenu. Il déclare qu'il n'« aime pas vraiment la littérature » et explique éprouver des difficultés à comprendre les textes littéraires, en particulier ceux lus à l'école : « Dans les romans, j'ai de la difficulté à visualiser genre les événements qui se passent ». La lecture de poèmes suscite des difficultés du même ordre. Anis mentionne, à propos de la poésie, en avoir lu et écrit lorsqu'il était au primaire. Il précise que cela ne lui en a pas laissé un souvenir particulièrement plaisant. Aujourd'hui, il n'a pas de pratique d'écriture en dehors du cadre scolaire et ne manifeste pas un intérêt particulier pour des formes poétiques telles que le slam ou le rap. Cependant, le jeune homme s'investit dans diverses activités artistiques et créatives (notamment la réalisation de vidéos). Il mentionne, par ailleurs, aimer le cinéma parce que l'association des images animées et du son favorisent son immersion et sa compréhension de ce qui est représenté à l'écran.

21 D'une manière générale, Anis mentionne s'ennuyer en classe, en partie parce qu'il considère que les cours (notamment celui de français, qui fait partie de la formation obligatoire au collégial) ne lui permettent pas d'acquérir des compétences utiles en dehors de l'école. Il estime également qu'il suffit de répondre aux attentes des enseignants pour obtenir la note de passage dans ses différents cours. En ce sens, il présente le profil de ceux que Christian Baudelot et Marie Cartier nomment des élèves « réfractaires » (1998, p. 42), pour qui la lecture scolaire s'apparente à une « pratique sans croyance » (*ibid.*).

22 Renaud, pour sa part, a dix-neuf ans. Il livre peu d'informations sur son parcours scolaire mais déclare souhaiter s'inscrire à l'université dans un programme d'études qui lie l'art et la technologie.

23 Il mentionne avoir été un grand lecteur, principalement de romans de *fantasy*, quand il était plus jeune, puis s'être détourné de la lecture durant une partie de son adolescence. Il se déclare, aujourd'hui, principalement amateur de romans.

24 À l'école, Renaud a lu du slam (Grand Corps Malade) quand il était au secondaire. Bien qu'il ait aimé cette expérience, il n'en lit plus (pas plus que de la poésie), aujourd'hui. Ses goûts personnels le portent désormais vers ce qu'il juge être des « œuvres plus littéraires » (lors de l'entrevue, il déclare être en train de lire *Chaos calme* de Sandro Veronesi [8])

25 Renaud entretient un rapport moins conflictuel qu'Anis avec la littérature, du moins avec le genre romanesque. De même, il déclare aimer s'investir dans une démarche que l'on pourrait qualifier d'herméneutique puisqu'il prend plaisir à saisir la richesse des significations des textes de ses chansons favorites. Il souligne, à ce propos, son intérêt à « souvent regarder les paroles [des chansons qu'il aime], essayer de trouver le sens, de faire [s]on propre sens ». Cela lui donne le sentiment d'« être plus proche de l'artiste, mieux comprendre qui [il] écoute ». Par ailleurs, il s'adonne, en amateur, à la peinture (dans un style proche de celui du graffiti).

4. Résultats

4.1. Premier entretien (avant le parcours sonore)

4.1.1. Résistances face au/du poème

26 Le choix d'un poème de Marie Uguay, parmi les trois proposés par l'équipe de recherche, nécessite un temps de réflexion pour les deux répondants. L'opération s'avère même plutôt délicate pour Anis, qui déclare qu'« [i]l n'y en pas vraiment un qui [l']intéresse ». Il se justifie en précisant la nature des problèmes que lui posent la compréhen-

sion de la plupart des textes littéraires : « En fait, c'est juste le fait que je ne suis pas capable de visualiser ou juste de comprendre. » Il finit par opter pour le poème qui lui semble le « plus compréhensible » : « La fenêtre comme l'écran ». Toutefois, Anis peine à donner un sens à ce texte qui ne lui « évoque rien du tout » sur un plan personnel. Finalement, invité à identifier un jeu d'oppositions, un rapprochement ou une oscillation entre deux thèmes, dans ce texte, Anis met au jour une caractéristique commune à la fenêtre et l'écran, celle de donner accès à une autre réalité ou, au contraire, d'y faire obstacle, selon qu'on les ouvre ou les ferme.

27 Renaud sélectionne également un poème sans grande conviction. Il choisit celui intitulé « Il existe pourtant… » en invoquant des raisons assez similaires à celles d'Anis : « J'ai trouvé un peu plus de sens dans le premier que dans les deux autres. » Interrogé sur une potentielle résonance avec son propre vécu, le jeune homme considère que le texte ne fait « pas particulièrement » écho à son parcours personnel. De fait, lorsqu'on lui demande ce que le poème choisi évoque en lui ou pour lui, sa réponse montre qu'il adopte un rapport distant et objectivant à ce texte qui, selon lui, exprime simplement un « cri du cœur », une « critique envers le monde d'aujourd'hui, envers la misère ».

4.1.2. « Sujet lecteur » vs « lecteur scolaire » ?

28 Malgré les difficultés éprouvées par les deux répondants, ce premier contact avec l'œuvre poétique de Marie Uguay suscite, de leur part, deux attitudes assez distinctes face aux poèmes. Bien qu'il se sente peu interpellé par les poèmes de Marie Uguay, Anis se livre à une forme d'« appropriation » (Shawky-Milcent, 2014) d'un élément (le titre) du poème « La fenêtre et l'écran », qu'il interprète à l'aune de son expérience des objets du quotidien :

> Anis : J'sais pas si ça compte mais le titre « La fenêtre comme l'écran ». […] La fenêtre, tu peux la refermer, comme un écran de télévision, ton téléphone. Tu peux refermer l'écran.

> Chercheuse : Hum, c'est vrai, ça. Et décider de ne pas regarder ce qu'il y a à l'extérieur, finalement.

> Anis : Ouais, tout comme tu peux décider de ne pas regarder ce qu'il y a sur ton téléphone ou sur la télévision.

29 L'hésitation marquée par Anis (« J'sais pas si ça compte ») suggère qu'il a conscience de déroger à la posture de lecture habituellement attendue en classe. De fait, Anis ne convoque aucun savoir littéraire, aucune connaissance théorique pour interpréter le titre du poème mais livre, au contraire, une lecture empreinte d'une forte subjectivité (Rouxel et Langlade, 2004 ; Langlade, 2007).

30 Renaud, en revanche, justifie d'emblée son choix de poème en évoquant le « contraste entre des pommes, des oranges, des fruits qui sont colorés, qui sont bons et qui sont beaux et un parallèle complètement inverse […] à la misère ». Ce faisant, il esquisse une analyse du poème, que l'on peut qualifier de formaliste et techniciste, en neutralisant toute trace de subjectivité apparente. En ce sens, Renaud aborde le poème en mobilisant un « habitus [9] » (Bourdieu, 1980) de *lecteur scolaire*.

4.2. Second entretien (après le parcours)

4.2.1. Des réactions contrastées à l'expérience vécue lors du parcours sonore

31 L'un des objectifs du second entretien était d'évaluer l'appréciation des répondants à l'égard du parcours sonore en soi, mais aussi en tant que voie d'accès à l'univers poétique de Marie Uguay. Anis et Renaud fournissent, à ce propos, des réponses assez divergentes. D'une manière générale, le premier considère que le parcours sonore n'a « pas vraiment » modifié sa compréhension du poème lu précédemment ni, plus généralement, changé sa perception de la poésie comme genre littéraire. Il a éprouvé de la difficulté à se sentir interpellé par le volet sonore, en particulier la narration qui n'« était pas dynamique » et ne contenait « pas assez d'émotions ». En revanche, il déclare avoir surtout aimé explorer un nouveau quartier : « Je dirais que c'est juste la marche que j'ai appréciée. Déjà, j'ai pu voir de nouveaux endroits auxquels j'étais jamais allé. Pis, c'est tout. C'était vraiment juste la marche. La découverte du quartier. » À cet égard,

le caractère *in situ* de l'activité semble avoir un peu favorisé l'*entrée* d'Anis dans le poème :

> L'élément qui a fait en sorte que ça rende un tout petit peu mieux, c'est déjà le fait que, quand la femme [la narratrice], par exemple, pour l'intro, ils disaient « une maison » et on est allé voir la maison, donc je pouvais voir la maison, à quoi est-ce qu'elle ressemblait. Là, j'avais une bonne image de la maison.

32 Renaud, en revanche, affirme que toutes les composantes du dispositif ont contribué à une impression d'immersion qu'il a ressentie dès le début de la promenade : « C'est un mélange de tout ça ensemble qui fait un peu un sentiment de confort, avec la voix [...] je trouvais ça très chaleureux. Tout ça, ça m'a vraiment mis en confiance. » En outre, lorsqu'on lui demande si la promenade littéraire l'a conduit à percevoir autrement la poésie, il répond, de manière affirmée : « Totalement. » La suite de sa réponse invite, cependant, à faire preuve de nuance car il semble surtout percevoir positivement les modalités du parcours sonore : « Je trouve que ça peut permettre à certaines personnes de mieux apprécier la poésie, de peut-être mieux apprécier la littérature en général parce que, je pense, l'un [marcher] peut accentuer l'autre [aimer la poésie]. »

33 Il n'en demeure pas moins que la comparaison entre certaines réponses posées aux deux entretiens fait incontestablement ressortir un effet significatif du parcours sur la perception et l'appréciation générales de ce dernier par Renaud. En effet, alors qu'il justifie le choix de son poème, lors du premier entretien, en invoquant le fait que c'est celui qu'il comprend le mieux, Renaud, lors de la seconde entrevue, étaye sa relecture du texte par des informations entendues dans les capsules audios :

> Ce qui m'a surtout aidé à mieux le comprendre, c'est d'en connaître plus sur Marie Uguay parce que t'en apprends un peu plus, quand tu connais un peu d'où elle vient et pis qu'est-ce qui lui est arrivé, bah c'est sûr que ça te permet d'avoir un œil différent sur son poème parce que tu réalises qu'elle est capable de comprendre la souffrance parce qu'elle est, elle aussi, en souffrance.

34 L'approche du poème adoptée par Renaud relève de ce que l'on peut appeler une démarche *biographisante*, fondée sur la connaissance de la vie de la poétesse et du contexte de production de son œuvre. De prime abord, cette approche suggère que Renaud conserve la posture qu'il avait lors du premier entretien, en appliquant au poème des schèmes d'intelligibilité acquis à l'école (l'enseignement de l'histoire littéraire, rappelons-le, occupant une place importante dans les cours de littérature au collégial). Cependant, l'attention portée par le jeune homme à des informations contextuelles peut tout autant procéder d'un intérêt personnel, si l'on considère que Renaud agit avec Marie Uguay de la même manière qu'avec les artistes dont il cherche à « être plus proche » afin de « mieux comprendre [qui] il écoute » (cf. *supra*, § 3.2).

35 Dans un autre ordre d'idées, être en mouvement dans la ville est perçu favorablement par Renaud, dont les propos font écho, de prime abord, à l'idée de Rachel Bouvet qu'une promenade littéraire permet de construire *du* sens en mobilisant *ses* sens :

> […] le fait de pouvoir marcher, je trouve que ça fait activer plusieurs sens plutôt que de simplement faire rouler l'esprit à lire des textes ou à lire des poèmes. […] Je trouve que ma marche était plus plaisante parce que j'écoutais quelque chose et je trouve que l'écoute était plus active parce que, justement, je marchais en même temps.

36 Cet extrait de l'entrevue de Renaud confirme également l'importance que ce dernier accorde au contenu informatif des capsules sonores. En fait, la marche constitue surtout, pour lui, un adjuvant de l'écoute. Elle semble même presque accessoire, si l'on considère que les éléments sur lesquels il s'appuie pour relire le poème qu'il a choisi durant la première entrevue sont principalement les données biographiques des capsules sonores.

4.2.2. Résonances poétiques

37 Lorsqu'on lui demande si certaines problématiques exposées lors de la promenade littéraire ont eu une résonance avec son parcours personnel, Anis répond simplement : « Non, pas vraiment. » Pourtant, si « [l]a résonance repose sur l'expérience du fait qu'un fragment du monde a en tant que tel *quelque chose à nous dire*, qu'il *nous concerne*,

autrement dit : que nous lui accordons de la valeur et de l'importance en lui-même » (Rosa, 2018, p. 496), il nous semble possible d'affirmer qu'Anis a bel et bien éprouvé une forme de résonance. En effet, recueillir une trace, lors de la promenade littéraire, de ce qui évoquait à ses yeux une forme d'entredeux a conduit Anis à s'immerger aussi bien dans l'univers de Marie Uguay que dans le quartier où s'est déroulé le parcours. D'ailleurs, Anis parvient à expliquer sans difficulté son choix de photographier un élément du paysage urbain représentant une forme d'entredeux (voir photo en annexe). Il mentionne s'être arrêté devant un monument aux morts situé dans le parc Garneau car, à ses yeux, l'épée représentée dans cette stèle commémorative évoque, en tant que symbole guerrier, le courage et la soif de liberté de la poétesse affligée par une maladie incurable :

> Elle [Marie Uguay], elle a dit qu'elle voulait pas de prince. Elle veut être capable de se réveiller toute seule, comme une femme indépendante, ou elle a pas besoin d'homme pour s'occuper d'elle, et tout ça. Et, sur la photo que j'ai envoyée, genre sur le côté, bah on voit une épée. Et l'épée, pour moi, ça me fait penser… j'sais pas comment l'expliquer… […] elle est capable de se relever, elle est capable de se défendre, elle est capable de se battre.

38 Le discours d'Anis met au jour une interprétation complexe et personnelle, à la fois des éléments entendus (lors de l'écoute de la capsule sonore) et vus (dans l'espace urbain) qu'il met en relation et reconfigure en investissant dans ce processus de construction de sens sa propre subjectivité. À cet égard, sa conception de l'entredeux, envisagée comme une tension entre deux pôles, comme une fusion des opposés, est originale en ce qu'elle révèle que, pour Anis, le monument aux morts est moins un lieu de recueillement en mémoire des disparus qu'une célébration du désir de liberté et de résistance face à l'adversité, autrement dit un hommage à la pulsion de vie.

39 Par ailleurs, la déambulation dans l'arrondissement de Ville-Émard, et « la découverte du quartier », tout au long du parcours balisé de la promenade littéraire, engagent le jeune homme dans une forme de « lecture sensible orientée » (Miaux et Roulez, 2014, p. 90). Lorsqu'on lui demande, lors de la seconde entrevue, quelles formes d'entredeux il a perçues dans le paysage urbain, il se montre assez volubile et

souligne spontanément, par exemple, le contraste entre diverses attitudes et émotions perçues parmi les gens croisés (par exemple, certains qui semblaient heureux et d'autres qui avaient l'air maussades). Cette réaction atteste que le lien créé entre Anis et le monde qui l'entoure a constitué un foyer de résonance et que le dispositif du parcours sonore a permis au répondant de porter un regard *intensifié* sur les lieux traversés et les personnes côtoyées.

40 Renaud, pour sa part, fixe une représentation plus immédiate d'une forme d'entredeux, puisqu'il prend une photographie depuis une passerelle enjambant le canal Lachine (voir photo en annexe). Il justifie son choix en faisant référence explicitement, de nouveau, au contenu des capsules sonores :

> C'est comme si, dans son quartier, donc du côté gauche, elle se sent vivante, et du côté droit, c'est comme si je le voyais, au moment où je l'écoutais, un peu comme si, du moment où, en dépassant le pont, c'est là qu'elle décidait de mourir, en soi, comme le nom de la capsule qui est « Entre la vie et la mort ». Donc, elle se retrouve vraiment entre les deux.

41 Contrairement à ce que l'on observe avec Anis, le motif de l'entredeux, pour Renaud, suggère une tension, voire une disjonction entre deux pôles radicalement distincts, le premier associé à la nature et à la vitalité, le second à l'industrialisation et à la mort.

42 Néanmoins, l'entrevue fait apparaitre l'amorce d'un changement dans la posture de Renaud à l'égard des poèmes et, plus largement, de l'univers de Marie Uguay. En effet, il reprend à son compte le motif de l'entredeux, dont il se sert pour *métaphoriser* sa propre expérience de résonance lors du parcours sonore : « […] je me retrouvais entre les paysages que je voyais, les lieux que je voyais et ce que j'écoutais, ce que j'entendais. Donc, j'étais vraiment le médium entre ces deux-là pour lier les deux. […] J'étais l'entredeux. ».

43 S'il se montre moins éloquent lorsqu'il évoque d'autres moments de résonance vécus durant le parcours sonore, Renaud nous permet, toutefois, d'observer clairement son investissement subjectif dans sa manière de « s'approprier » l'univers poétique de Marie Uguay. À cet égard, il est intéressant de relever que Renaud, contrairement à Anis, s'appuie beaucoup sur les données biographiques contenues dans les

capsules sonores. Cependant, à l'aune des nouvelles connaissances acquises grâce aux capsules sonores, Renaud investit le poème d'une manière totalement différente de celle adoptée lors de la première lecture. Alors que, avant le parcours, le poème qu'il a choisi ne résonne « pas particulièrement » avec son propre vécu, lors du second entretien, Renaud parvient à faire émerger de nouvelles significations :

> Comme elle dit elle-même, par exemple quand elle se compare à un fruit, c'est qu'elle a tellement de vigueur qu'elle veut le partager, qu'elle se doit de le partager. Elle souffre mais, par sa souffrance, elle véhicule sa souffrance par l'amour, j'ai l'impression.

44 Ce passage de la seconde entrevue est particulièrement révélateur d'une évolution progressive entre une lecture centrée sur le texte (« Comme elle dit elle-même, par exemple quand elle se compare à un fruit… ») et une « mise en jeu d'une expérience subjective de lecture » (Fourtanier, 2017, p. 79), qui apparait explicite dans les derniers mots de l'extrait (« Elle souffre, mais, par sa souffrance, elle véhicule sa souffrance par l'amour, j'ai l'impression… »).

45 Cette évolution est plus manifeste encore lorsque Renaud signale être particulièrement interpellé par des thématiques qu'il inscrit au cœur de sa pratique artistique et qu'il retrouve dans l'œuvre de la poétesse :

> Elle parle beaucoup du désir amoureux qui est très, très fort. Pis, elle avait une manière de formuler ça où elle essaie de dire que l'amour est un peu la clé, qu'elle est un peu la réponse à tout, […] pis ça, personnellement, ça résonne beaucoup dans ma vie, dans mon parcours en général parce que c'est quelque chose que j'essaie de prôner le plus possible. […] et que j'essaie le plus possible de croire, surtout dans ma démarche artistique qu'est la peinture.

46 Cette fois, Renaud ne se fonde plus sur un repérage de procédés formels ou sur une mise en contexte du poème. En revanche, son discours recèle plusieurs indices de l'« activité fictionnalisante » (Langlade, 2007) du jeune homme, en particulier une « concrétisation imageante » (« c'est comme si je le voyais, au moment où je l'écoutais ») et une « activation fantasmatique » (« elle essaie de dire que

l'amour est un peu la clé, qu'elle est un peu la réponse à tout, […] pis ça, personnellement, ça résonne beaucoup dans ma vie, dans mon parcours »).

47 Les réponses fournies par Renaud lors de sa seconde entrevue révèlent comment la relation qu'il a instaurée entre sa propre subjectivité et celle de Marie Uguay l'a conduit, au terme du parcours sonore, à passer d'une lecture objective et rivée aux aspects formels ou sociohistoriques du poème à une approche plus sensible. Cette nouvelle manière d'aborder le texte est également plus « résonante » si l'on en juge aux marques d'affects qui parsèment le discours du répondant, ainsi qu'aux liens que ce dernier établit entre ce que le texte *lui* évoque et son propre vécu. En d'autres mots, en comprenant mieux le poème, c'est-à-dire, au sens étymologique du terme, en le *prenant avec soi*, Renaud l'a « transform[é] en une partie de [lui]-même, en une composante de ce qu'[il] est » (Shawky-Milcent, 2014, p. 18).

5. Discussion

48 En dépit de la taille modeste de notre échantillon de répondants, notre recherche nous permet de formuler un certain nombre de constats et de questions. Nous commencerons par mettre en évidence ce que plusieurs travaux ont déjà signalé : la faible appétence à l'égard de la poésie, comme genre littéraire, et la difficulté éprouvée par nos répondants à donner du sens à un texte poétique.

49 Ce constat initial nous amène à souligner l'importance de réfléchir à des stratégies de médiation et d'étayage afin, non seulement, de déconstruire des représentations stéréotypées (tant chez les élèves que chez les enseignants, si l'on se fie aux paroles de deux d'entre eux mentionnées en introduction). Or, l'enseignement de la poésie au collégial n'est que très peu documenté et étudié.

50 Nos résultats montrent que de nouvelles approches de la poésie peuvent permettre à des élèves de renouer avec cette dernière, même si elle se situe « hors du livre » (Labonté, 2014). Certes, de prime abord, la perception d'Anis de l'œuvre poétique de Marie Uguay, et même de la poésie comme genre littéraire, varie assez peu entre le début et la fin de l'expérimentation. Quant à Renaud, il appa-

rait difficile de déterminer si l'enthousiasme que ce dernier manifeste au terme du parcours sonore est susceptible de faire naitre un intérêt pour un genre littéraire pour lequel le jeune homme déclare, lors du premier entretien, n'avoir que peu de goût. Néanmoins, les deux participants semblent avoir fortement apprécié le fait de *marcher en poésie*, d'habiter les textes et les lieux traversés (le temps du parcours sonore) tout autant que d'être *habités par eux.* C'est particulièrement le cas de Renaud qui, rétrospectivement, considère « être l'entredeux » lors de la promenade littéraire mais aussi, de manière plus subtile, celui d'Anis, dont le regard sur le monde qui l'entoure témoigne d'une réelle attention aux liens potentiels entre l'univers poétique de Marie Uguay, son propre monde intérieur et les lieux traversés tout au long de la promenade. En ce sens, le parcours sonore *Marcher avec elle* a effectivement offert à Anis et Renaud la possibilité de faire l'expérience de ce que Rachel Bouvet désigne comme « une lecture augmentée d'un texte ou d'un lieu » (2019, p. 110).

51 De plus, la comparaison entre les réponses fournies lors des deux entrevues révèle une légère évolution dans la manière dont les deux répondants abordent les poèmes. Ce changement est caractérisé par un investissement subjectif plus marqué lors de la seconde lecture du poème choisi au début de l'expérimentation. C'est surtout manifeste dans le cas de Renaud, d'une part parce que les réponses que ce dernier fournit sont plus détaillées, d'autre part, parce que, contrairement à Anis qui se livre à une lecture plus subjective dès la première entrevue, il insère fréquemment dans son discours des références à des éléments formels ou thématiques explicites et se *tient à distance* du poème, lorsqu'il est interrogé pour la première fois. En revanche, après le parcours sonore, Renaud intègre dans ses réponses de nombreux liens avec son propre vécu et propose des interprétations plus personnelles du poème de Marie Uguay.

52 Nous sommes enclins à attribuer cet effet non seulement aux caractéristiques du parcours sonore en tant que tel, mais aussi à la tâche associée au parcours (la photographie d'une forme d'entredeux), qui a amené les élèves à se situer au cœur de l'interrelation entre *leur* monde et celui de Marie Uguay. Force est de constater, néanmoins, que, même si, selon Hartmut Rosa, la résonance nait d'une dynamique qui nous transforme au contact d'une différence, une altérité trop

importante peut conférer au texte poétique une forme d'opacité qui entrave le processus de résonance. Le cas d'Anis, par exemple, invite à réfléchir à d'autres dispositifs d'accompagnement du marcheur qui tiennent compte de la diversité des profils d'élèves.

53 Enfin, le choix de faire écouter un enregistrement grâce à un casque audio, lors du parcours, présente, inévitablement, certaines limites. On pourrait, par exemple, imaginer faire vivre l'expérience à un groupe et en direct avec un animateur qui présente l'équivalent du contenu audio, comme dans « La promenade des écrivains », conçue et élaborée par l'écrivaine et journaliste littéraire Marie-Ève Sévigny (Bouvet, 2019, p. 120). Cela permettrait d'envisager des interactions entre les participants ou avec l'animateur, et ainsi faire naitre d'autres sources de résonance (notamment grâce à l'émergence de liens fondés sur l'échange entre les participants ou avec l'animateur). Toutefois, les modalités du parcours sonore *Marcher avec elle* visent d'autres objectifs. D'une part, « l'interaction entre la littérature et le lieu suscite une nouvelle expérience de lecture/écoute du texte » (*ibid.*, p. 132) ce qui peut s'avérer bénéfique sur un plan didactique, dans la mesure où la plupart des élèves entretiennent des préjugés à l'endroit de la poésie. D'autre part, marcher en solo, muni d'un casque, permet de faire l'expérience d'« une immersion qui se révèle par l'amplification de certains sens [...] ou l'épanouissement de l'ensemble des sens tout au long de la marche » (Miaux et Roulez, 2014, p. 90). Dans cette perspective, la relation établie entre l'œuvre poétique de Marie Uguay et les lieux traversés tend à amener les élèves à « intensifier le rapport entre la littérature et l'espace vécu » (Bouvet, 2019, p. 134) afin de leur permettre de prendre conscience que la poésie, telle que la conçoivent Marie Uguay tout aussi bien que Véronique Côté, n'est pas *séparée* de la vie.

Conclusion

54 Faisant écho aux propositions de Véronique Côté, le parcours sonore *Marcher avec elle* concrétise la possibilité de quitter l'espace de la classe pour aborder ailleurs, mais aussi autrement, le genre poétique. De fait, cette promenade littéraire propose d'entrer en relation avec une œuvre et un quartier de manière multimodale, en arrimant pleinement *le* sens *aux* sens.

55 Par ailleurs, comme le rappelle Stéphanie St-Onge, la poésie exige « un long apprivoisement » (St-Onge, 2018, n. p). En ce sens, amener les élèves à s'engager dans une activité continue et à s'immerger durant près de deux heures dans un univers poétique constitue un premier pas significatif. Une telle activité permet, en effet, d'éprouver une forme de décélération sans laquelle, selon Hartmut Rosa, il est impossible d'entrer en résonance avec le monde qui nous entoure.

56 Bien qu'exploratoire, notre recherche fait émerger des perspectives pour de futurs travaux. Pour commencer, il faut reconnaitre que si « toute conversation stimulante démarre par une forme de différence ou de désaccord » (Rosa, 2023, n. p.), l'altérité peut s'avérer difficilement surmontable, ou trop déroutante, et nuire à l'émergence de la résonance (comme dans le cas d'Anis). Cela n'empêche toutefois pas de souligner plusieurs constats stimulants. Même si Anis s'est montré plus nuancé que Renaud, l'un et l'autre ont mentionné leur intérêt pour les modalités du parcours sonore et ont insisté sur les bénéfices de pouvoir vivre *in situ* et en mouvement l'expérience de la poésie de Marie Uguay. Comme le déclare Renaud à la fin de son entrevue, cela a permis de « mettre [s]on cerveau en marche ». À cet égard, compte tenu de l'engouement des enseignants québécois pour le balado[10] (Mahieu, 2023), ce type de parcours sonore pourrait constituer une ressource pédagogique intéressante.

57 Renaud a également mis l'accent sur le rôle rassurant de la narration, qui lui a permis de se sentir immédiatement « en confiance ». Cette réaction renvoie implicitement à celle d'Anis, lorsque ce dernier mentionne ne pas savoir si la réponse qu'il s'apprête à donner est valide. Aborder la poésie grâce à des promenades littéraires comme *Marcher avec elle* permet sans doute de susciter des prises de paroles plus libres et fondées sur d'autres rapports au texte que ceux généralement imposés dans un cadre scolaire traditionnel et courant.

58 Toutefois, il est tout aussi important de souligner le rôle de l'entrevue (et de sa forme, en l'occurrence semi-structurée et libre), dans notre recherche, qui a permis aux participants d'adopter une posture réflexive sur leur démarche et leur expérience. Le questionnement, les relances, autrement dit le dialogue avec les élèves interrogés, constituent précisément, selon Rosa (2023), des dynamiques propices à la résonance. En ce sens, l'entrevue a prolongé et amplifié l'expé-

rience vécue par les participants depuis le début de la recherche. Cela nous conduit à réfléchir également à l'importance de la relation dialogique à établir en classe[11] : rendre non seulement la vie, mais la poésie *habitable* requiert de l'enseignant ou l'enseignante d'amener ses élèves à « guetter les signes », comme le dit Véronique Côté, c'est-à-dire à poser sur les textes poétiques un regard renouvelé et *intensifié* par leurs expériences intimes de marcheurs dont « l'œil écoute » (Claudel, 2014).

BIBLIOGRAPHIE

Babin, J. (2016). La lecture d'œuvres littéraires complètes au collégial : des cas de pratiques d'enseignement dans le cours d'Écriture et Littérature (https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/9782) [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada]. http://hdl.handle.net/11143/9782.

Baudelot, C., Cartier M. (1998). Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 123, (25-44). https://doi.org/10.3406/arss.1998.3253.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Minuit.

Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif. Théorie et pratique*. Presses de l'université du Québec.

Bouvet, R. (2019). La promenade littéraire, un dispositif pour des lecteurs en mouvement. *Enjeux et société*, 6(2), (109-140). https://doi.org/10.7202/1066695ar. Consulté le 18 mai 2024.

Brillant Rannou, N. (2004). L'expérience littéraire : création, lecture et transmission. *Skholê*, *hors-série* 1, (99-104).

Brillant Rannou, N., Boutevin, C., et Brunel, M. (dir.). (2016). *Être et devenir lecteur(s) de poèmes. De la poésie patrimoniale au numérique*. Presses universitaires de Namur. https://books.openedition.org/pun/4798. Consulté le 28 novembre 2024.

Chklovski, V. (1965). L'art comme procédé. Dans T. Todorov, *Théorie de la littérature : textes des formalistes russes* (p. 75-97). Seuil.

Claudel, P. (2014). *L'œil écoute*. Gallimard. (Ouvrage original publié en 1965).

Côté, V. (2014). *La vie habitable : poésie en tant que combustible et désobéissances nécessaires*. Atelier 10.

Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience*. Gallimard.

Duval, I. (2002). L'expérience de la poésie au collégial. Du sensible au littéraire. *Québec français*, 125, 54–59.

Duval, I. & Turcotte, M. (2007). Dynamiser l'enseignement de la poésie

contemporaine. *Québec français*, 147, 62–64.

Faivre-Duboz, B. et Parenteau, O. (2020). La poésie morte ou vive : présentation. *Spirale*, 273, 18-19.

Florey, S. et Émery-Bruneau, J. (2023). Innover en didactique de la poésie : quelle pérennité ?. *Trema*, 59. https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.4000/trema.8289. Consulté le 25 mai 2024.

Fourtanier, M.-J. (2017), « Sujet lecteur », « texte du lecteur » : des concepts dynamiques pour la formation des enseignants ?. Dans Massol, J.-F. (dir.). *Le Sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université* (p. 75-87). UGA Éditions.

Goulet, M. (2000). L'enseignement de la littérature au collégial et la technicisation de la lecture littéraire. Dans *Enseigner la littérature au cégep. Réflexions, analyses, témoignages* (p. 39-62). Centre d'études québécoises, Département d'études françaises, Université de Montréal.

Labonté, M. (2014). La poésie hors du livre : présentation. *Québec français*, 171, 28–29.

Langlade, G. (2007). La lecture subjective. *Québec français*, 145, 71–73.

Mahieu, L. (2023). Formes littéraires émergentes à l'école ? Enquête sur les pratiques déclarées (et éclatées ?) au secondaire et au collégial québécois. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale* 18, 119-140. https://revuemultimodalites.com/articles/formes-litteraires-emergentes-a-lecole-enquete-sur-les-pratiques-declarees-et-eclatees-au-secondaire-et-au-collegial-quebecois-formes-litteraires-emergentes-a-l. Consulté le 12 juin 2024.

Marcotte, P. (1994). La formation générale. *Québec français*, 95, 78–79.

Mariani, A. (2012), Pratiques interactives et immersives : pratiques spatiales critiques. La réalité augmentée de l'exposition. *MediaTropes*, 3(2), 52–81.

Maulpoix, J.-M. (2005). *Adieux au poèmes*. Corti.

Miaux, S. et Roulez, M.-C. (2014). Une lecture du rapport ville-nature à travers les promenades d'artistes. *Environnement Urbain/Urban Environment*, 8, 79-96. http://id.erudit.org/iderudit/1027739ar. Consulté le 25 novembre 2024.

Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. (2017). *Composantes de la formation générale : extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC)*. Gouvernement du Québec.

Rosa, H. (2023, 21 septembre). « La résonance consiste à accepter d'être dérangé dans ses habitudes ». Entrevue avec Cédric Enjalbert. *Philosophie magazine*. https://www.philomag.com/articles/hartmut-rosa-la-resonance-consiste-accepter-detre-derange-dans-ses-habitudes. Consulté le 12 juin 2024.

Rosa, H. (2013). *Accélération : une critique sociale du temps*. La Découverte.

Rosa, H. (2018). *Résonance : une sociologie de la relation au monde*. La Découverte.

Rouxel, A.et Langlade, G. (2004). *Le sujet lecteur*. Presses universitaires de Rennes.

Roy, M. (2000). Le renouveau scolaire : la recherche d'une culture commune et pratique. Dans Saint-Jacques, D. (dir.). *Que vaut la littérature* ? (p. 45-72). Nota bene.

Shawky-Milcent, B. (2014). L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde, [thèse de doctorat, université de Grenoble-Alpes, Grenoble, France]. https://theses.hal.science/tel-01677062v1. Consulté le 21 novembre 2024.

St-Onge, S. (2018). Former des sujets lecteurs de poésie dans une approche culturelle de l'enseignement du français. Une proposition de transposition didactique. *Forum Lecture suisse*, 2018(3), 1-15. https://www.forumlecture.ch/lffl/2018/3/652. Consulté le 25 mai 2024.

Uguay, M. (2005). *Journal*. Boréal compact.

Uguay, M. (2005). *Poèmes*. Boréal compact.

ANNEXE

Annexe 1

QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE

IDENTIFICATION

Nom :

Es-tu dans un programme d'arts et lettres ? Oui Non

Nombre de sessions suivies depuis l'entrée au cégep (si tu y encore inscrit) :

Si tu as fini ta formation collégiale, quelle est la date d'obtention de ton DEC :

AVANT LE PARCOURS SONORE

1. Quel rapport as-tu à la littérature ?

2. As-tu déjà lu ou écrit des poèmes (en vers ou en prose) ou des textes de chansons, de slam, de rap à l'école ? Si oui, comment as-tu vécu l'expérience ? Parmi ces types de textes, lequel ou lesquels préfères-tu ?

3. T'arrive-t-il de lire ou d'écrire des poèmes (en vers ou en prose) ou des textes de chansons, de slam, de rap en dehors de l'école ? Si oui, pourquoi ?

4. As-tu déjà lu ou entendu parler des œuvres de Marie Uguay ? Si oui, dans quel contexte ? Quelle en est ton appréciation ?

5. Parmi ces trois poèmes de Marie Uguay, lequel préfères-tu ? (Voir annexe)

6. Qu'évoque-t-il *en* toi ou *pour* toi ? Résonne-t-il avec ton parcours personnel ?

8. L'œuvre de Marie Uguay repose, notamment, sur des jeux d'oppositions, des rapprochements ou des balancements entre des réalités contraires. As-tu été marqué par l'une de ces trois formes d'entredeux lors de la lecture du poème que tu as choisi, parmi les trois proposés ?

APRÈS LE PARCOURS SONORE

1. Quelles dimensions du parcours as-tu particulièrement appréciées ? Pourquoi ?

2. Quels éléments as-tu le moins appréciés ? Et pourquoi ?

3. Cette promenade littéraire t'amène-t-elle à percevoir autrement la poésie ?

4. As-tu eu l'impression que cette promenade t'a permis de plus t'immerger dans l'univers de Marie Uguay que la lecture des poèmes, précédemment ?

5. Cette promenade littéraire a-t-elle modifié ta compréhension du poème que tu as préféré lors de la lecture avant la promenade ? Si oui, pourquoi ? L'habillage sonore (narration, voix des personnages), la conception musicale ou le paysage urbain, les informations sur l'écrivaine ?

6. Est-ce que certaines problématiques exposées lors de la promenade littéraire ont eu une résonance avec ton parcours personnel ? Si oui, lesquelles et pourquoi ?

7. As-tu perçu, dans le paysage urbain, des formes d'entredeux (oppositions, des rapprochements ou des balancements entre des réalités contraires) qui t'ont fait penser au poème que tu as choisi lors de la première entrevue ?

8. Tu devais, lors du parcours, saisir une trace de ce qui, selon toi, représente une forme d'entredeux. Peux-tu nous expliquer les raisons de ton choix et comment la trace que tu as conservée du parcours sonore illustre, pour toi, l'idée de l'entre-deux dans la poésie de Marie Uguay ?

Annexe 2

CORPUS DE POÈMES PRÉSENTÉS AUX PARTICIPANTS

Poème 1 : « Il existe pourtant… »[12]

Il existe pourtant des pommes et des oranges
Cézanne tenant d'une seule main
toute l'amplitude féconde de la terre
la belle vigueur des fruits
Je ne connais pas tous les fruits par cœur
ni la chaleur bienfaisante des fruits sur un drap blanc

Mais des hôpitaux n'en finissent plus
des usines n'en finissent plus
des files d'attente dans le gel n'en finissent plus
des plages tournées en marécage n'en finissent plus

J'en ai connu qui souffraient à perdre haleine
N'en finissent plus de mourir
en écoutant la voix d'un violon ou d'un corbeau
ou celle des érables en avril

N'en finissent plus d'atteindre des rivières en eux
qui défilent charriant des banquises de lumière
des lambeaux de saisons ils ont tant de rêves
Mais les barrières les antichambres n'en finissent plus
Les tortures les cancers n'en finissent plus
les hommes qui luttent dans les mines
aux souches de leur peuple
que l'on fusille à bout portant en sautillant de fureur
n'en finissent plus
de rêver couleur orange

Des femmes n'en finissent plus de coudre des hommes
et des hommes de se verser à boire
Pourtant malgré les rides multipliées du monde
malgré les exils multipliés
les blessures répétées
dans l'aveuglement des pierres
je piège encore le son des vagues
la paix des oranges

Doucement Cézanne se réclame de la souffrance du sol
de sa construction
et tout l'été dynamique s'en vient m'éveiller
s'en vient doucement éperdument me léguer ses fruits

Poème 2 : « Devant l'océan »[13]

Devant l'océan
ici sans aucune empreinte
l'océan m'a laissée
et toi tu attises ton visage de toutes les saveurs
et t'offres entre les paumes affriolantes de certains éclairages

Passion des antres-nuit
Âpre témérité des flots

Il fait un temps de fatigue heureuse
et de brise singulière
un temps accompli d'attisement et d'étrangeté
mené par tes yeux

Dans les battures anticipées où tu te lies à moi
je te songe
Parfois je suis le graveur ivre de ton corps
parfois le scribe de tes désirs

Du même amour
je me sens tantôt l'homme
et tantôt la femme

Poème 3 : « La fenêtre comme l'écran… »[14]

La fenêtre comme l'écran
où des existences passent
sous la gestation des neiges ou la réverbération des torpeurs
Toile sans fond des averses
La fenêtre est calquée à l'envers de ton visage
Tendue
c'est une huile un dessin un film
Géométrie des plaines et des températures

Jardin
Vitrine
Tout l'univers est resté de l'autre côté du regard
La fenêtre traversée

La pupille s'oublie
éclats et brisures
nous sommes entrés dans la matière
dans le vif-argent du sujet
dans l'histoire
Nous avons goûté enfin aux choses et aux visages

Annexe 3



Photo d'Anis (reproduite avec l'autorisation de l'auteur)



Photo de Renaud (reproduite avec l'autorisation de l'auteur)

Annexe 4

SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE / PARCOURS SONORE *Marcher avec elle*

AVANT LE PARCOURS (en classe) Réflexion -En tables rondes, les élèves discutent de leurs représentations de la poésie à partir d'une série de questions fournies par l'enseignante (Ex : Comment qualifies-tu tes aptitudes en tant que lecteur de poésie ? Qu'est-ce que la poésie t'inspire ? Considères-tu que le mot « poétique » ne s'applique qu'aux poèmes ?) Chaque groupe livre une synthèse des échanges devant le reste de la classe. -Après avoir pris connaissance d'extraits, identifiés par l'enseignante, de *La vie habitable*, de Véronique Côté, les élèves doivent discuter de sa conception de la poésie hors poème. Le point de vue de Véronique Côté les amène-t-il, par exemple, à revoir leurs réponses fournies lors de l'activité précédente ? -Individuellement, chaque élève est invité à décrire une expérience poétique vécue [15]. Amorce - Interroger les élèves sur ce qu'évoque, pour eux, la notion d'entredeux. À quoi (objets, idées, émotions, etc.) la rattachent-ils, par exemple ? Lui attribuent-ils une valeur particulière ? - Présenter en classe la notion d'entredeux. Lecture - Demander aux élèves de lire individuellement des poèmes de Marie Uguay (les mêmes que ceux dont des extraits sont présentés durant la promenade) et livrer leur appréciation (ce qu'ils en comprennent, ce qu'ils éprouvent en les lisant, etc.). -Identifier ce qu'ils considèrent comme des formes d'entredeux dans les poèmes.	PENDANT LE PARCOURS Déambulation -Marcher sur l'itinéraire balisé par le parcours, en écoutant les huit capsules sonores. Temps requis : environ 1 h 40 Collection de traces -Saisir au moins une trace (description verbale, cliché photographique, captation sonore), accompagnée d'une brève explication éclairant son choix, de ce qui représente une forme d'entredeux dans les lieux visités.	APRÈS LE PARCOURS (en classe) Relecture - Relire les poèmes lus précédemment à l'étape 1 et en sous-groupes. En comparer l'appréciation. Discussion -En sous-groupes, discuter de l'expérience vécue et partager les traces collectionnées sur le parcours. -Lien avec la thématique de l'entredeux : comment celle-ci s'est-elle manifestée ?

NOTES

1 Les principaux travaux sur l'enseignement de la poésie, menés par Judith Émery-Bruneau, portent sur le niveau secondaire. Précisons que le collège, aussi appelé « cégep », pour collège d'enseignement général et professionnel, est plus ou moins l'équivalent de deux dernières années de lycée en France. Il accueille des jeunes issus du secondaire et forment à des programmes pré-universitaires (d'une durée de deux ans) ou techniques (trois ans). La plupart des élèves ont entre 17 et 20 ans.

2 La conception sonore est réalisée par le compositeur Antoine Bédard, et les textes sont lus par Sylvie et Camille Léonard, deux comédiennes professionnelles.

3 Compte tenu de contraintes imprévues qui ont affecté, en particulier, les délais de production des différentes capsules sonores, nous n'avons pu recruter et interroger que deux participants, après la fin de l'année scolaire. Pour des raisons éthiques, nous n'avons pas fait appel aux élèves de Mariève Desjardins.

4 Sur ce point, Véronique Côté et Hartmut Rosa s'inscrivent dans le sillage de John Dewey. Voir, par exemple, Dewey, J. (2010). *L'Art comme expérience*. Gallimard.

5 Voir, à ce propos: Mariani, A. (2012), Pratiques interactives et immersives: pratiques spatiales critiques. La réalité augmentée de l'exposition. *MediaTropes*. (3), 2, p. 52–81.

6 Les prénoms ont été modifiés pour préserver l'anonymat des participants.

7 Les questionnaires, ainsi qu'un tableau-synthèse du déroulement des activités, sont disponibles en annexe.

8 Veronesi, S. (2008). *Chaos calme*. Grasset.

9 Tel que le définit Pierre Bourdieu dans *Le sens pratique* : « Systèmes de dispositions, durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme des structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre » (p. 88).

10 L'usage du terme « balado » est préconisé par l'Office québécois de la langue française et préféré à celui de « podcast ». C'est également celui adopté par Mahieu dans l'article cité en référence.

11 Ce qui n'a malheureusement pas pu être effectué dans le cadre de cette recherche, pour les raisons évoquées plus haut.

12 Uguay, M. (2005). *Poèmes* (p. 78-79). Boréal compact.

13 *Ibid.*, p. 66.

14 *Ibid.*, p. 97.

15 Exemple de consigne : À la lumière de la lecture des extraits de Côté, décrivez une expérience poétique vécue. Tentez de circonscrire le supplément de conscience, de sens, de beauté ou de liberté qui vous a traversé.

RÉSUMÉS

Français
Une vaste majorité d'élèves québécois sont indifférents, voire réfractaires à la poésie, dans les classes de français au niveau collégial. Dans le sillage de plusieurs travaux récents consacrés à la didactique de la poésie, nous proposons une recherche visant à évaluer dans quelle mesure amener des élèves à effectuer un parcours sonore consacré à Marie Uguay, dans un quartier de Montréal où cette dernière a vécu, est susceptible de leur faire vivre une expérience poétique. Nous nous appuyons, pour ce faire, notamment sur les propositions de la dramaturge Véronique Côté et sur le concept de résonance d'Hartmut Rosa.

English
Most Quebec students in college-level French classes are indifferent or even resistant to poetry. In the wake of several recent works on the didactics of poetry, we are proposing a study aimed at assessing the extent to which taking students on a literary walk dedicated to Marie Uguay, in a district of Montreal where she lived, is likely to give them a poetic experience. To do this, we are drawing on Véronique Côté's proposals and Hartmut Rosa's concept of resonance.

INDEX

Mots-clés
Poésie québécoise, promenade littéraire, multimodalité, Marie Uguay, enseignement collégial.

Keywords
Quebec poetry, literary walk, multimodality, Marie Uguay, college teaching.

AUTEURS

Sylvain Brehm
Université du Québec à Montréal

Marième Desjardins
Cégep de Saint-Jérôme

Sarah Hammoun
Université du Québec à Montréal