

Former les futurs enseignants de français à l'enseignement de la poésie : quelles pratiques pour quels enjeux ?

■ Geneviève Hauzeur
Haute École de Bruxelles

«La poésie, ça ne s'enseigne pas, ça se ressent» disent les uns ; «pour apprécier le Beau, il faut y être initié» disent les autres. Ainsi pourrait être schématisée la place qu'occupe la poésie dans les représentations et les pratiques des enseignants des trois premières années du secondaire : une alternance instable entre activités (ré)créatives et approches formelles plus structurées, qui laisse les futurs enseignants, héritiers des représentations de leurs anciens maîtres, bien démunis quand il leur est demandé, dans le cadre de leurs stages, d'initier les élèves à la poésie. Face à ce manque, il paraît urgent de fournir aux futurs enseignants des pistes de réflexion tant sur les enjeux de l'enseignement de la poésie que sur les pratiques susceptibles de rencontrer ces enjeux.

Les pages qui suivent font état d'un dispositif mené avec des étudiants de 3^e année de formation en «régendat français» ; il s'articule autour de trois moments principaux. Dans un premier temps, les représentations qu'ont les futurs enseignants de la poésie et de son enseignement, sollicitées par une rapide enquête en classe, sont confrontées aux recommandations des programmes ; la plupart des étudiants y découvrent une orientation créative et ludique aux antipodes de leurs souvenirs scolaires. Ensuite, ils sont invités à réfléchir aux enjeux de la poésie et de son enseignement, plus particulièrement par le biais d'une réflexion sur la fonction ludique du langage. Enfin, la troisième partie du dispositif consiste à expérimenter et analyser des procédures concrètes permettant de répondre à ces enjeux.

PRÉSENTATION ET OBJECTIFS DU DISPOSITIF

Le dispositif mené avec les étudiants poursuit les objectifs suivants :

- amener le futur enseignant à se situer, en tant que lecteur (voire producteur), dans l'univers poétique ;
- dégager les objectifs et les enjeux de l'exploitation de l'univers poétique, susceptibles de servir l'acquisition des compétences communicationnelles ;
- fournir et construire des outils pratiques permettant d'atteindre ces objectifs ;
- identifier les difficultés inhérentes à l'enseignement de la poésie.

Ces objectifs sont motivés par un triple constat :

- les futurs enseignants ont souvent une représentation stéréotypée de la poésie : une rapide enquête révèle un gout souvent affirmé et parfois mitigé, mais une pratique très occasionnelle, souvent liée au contexte scolaire ; leur représentation est souvent issue de l'approche scolaire des « classiques », particulièrement les poètes romantiques français ;
- la poésie occupe dans les programmes une place ténue et assez ambiguë (cfr infra) ;
- elle est pourtant souvent enseignée, non sans quelques écueils (sacralisation ou activité purement récréative ; dérive techniciste ou délire interprétatif)¹.

APPORTS ET LIMITES DES PROGRAMMES DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

Les quelques mentions du texte poétique dans les *Programmes de français des 1^{er} et 2^e degrés de l'enseignement secondaire général organisé par la Communauté française de Belgique* ont le mérite d'établir - fût-ce discrètement - la progressivité des objectifs visés dans les différents degrés du parcours de l'élève. Au vu de la diversité des pratiques observées sur le terrain, sans doute n'est-il pas inutile d'en rappeler les grandes lignes, pour ensuite nous risquer à quelques commentaires.

Ainsi, de la 1^{re} à la 3^e année, la poésie peut faire l'objet d'une sensibilisation facultative, destinée à développer l'imaginaire et la créativité de l'élève, par l'expérimentation de divers « jeux » sur la langue, tout « en évitant l'inventaire fastidieux des techniques poétiques »² ; à partir de la 4^e année, les élèves doivent³ pouvoir « reconnaître et apprécier les moyens utilisés par le langage poétique pour provoquer un effet esthétique relatif à l'usage de la langue »⁴, et être initiés aux courants, dans une approche culturelle qui sera approfondie au 3^e degré.

Ces programmes envisagent donc le texte poétique non seulement comme objet culturel mais surtout comme résultant d'un usage particulier de la langue auquel il convient d'initier les élèves et qui constitue un moyen d'enrichissement personnel. En outre, l'insistance sur le caractère ludique de l'initiation rompt avec la conception élitiste et sacralisante héritée du 19^e siècle et [r]établit une continuité avec l'exploitation de la poésie dans l'enseignement fondamental. Enfin, les « techniques poétiques » n'y sont pas pour autant évacuées mais apparaissent comme autant de « moyens » susceptibles de provoquer un effet. On peut toutefois regretter que ces recommandations restent particulièrement

¹ Écueils pour la plupart identifiés par Jean-Maurice Rosier dans son article « Enseigner la poésie ou comment sortir du rituel ? » (*Enjeux*, n°56, mars 2003).

² *Programme d'études du cours de français. Premier degré commun. Enseignement organisé par la Communauté française*, AGERS, 2000, p. 11.

³ Notons toutefois que cette distinction entre l'initiation facultative au 1^{er} degré et l'approche certificative à partir de la 4^e année n'apparaît pas clairement.

⁴ *Programme d'études du cours de français. Enseignement secondaire général et technique de transition. 2^e et 3^e degrés. Enseignement organisé par la Communauté française*, AGERS, 2000, p. 19.

vagues et courent le risque d'être interprétées et mises en œuvre de manière simpliste. Elles se réduisent souvent, sur le terrain et dans les manuels, à un repérage ponctuel de procédés formels, que les élèves sont invités à reproduire dans des créations personnelles sans grand intérêt et très difficiles à évaluer. Or il s'agit bien de faire observer que les procédés sont destinés à « provoquer sur le lecteur un effet esthétique » ; c'est donc à un enseignant à même d'apprécier cet effet que s'adressent ces recommandations...

En outre, pour donner sens aux procédés, pour en faire apprécier l'effet, il importe d'envisager le poème, comme tout type de texte d'ailleurs, comme une globalité signifiante. Or, à aucun moment, le programme n'envisage la particularité de la construction du sens dans un poème. Dans la pratique, la question du sens, pourtant incontournable, est d'ailleurs souvent réduite à l'alternative simpliste de l'intention de l'auteur ou d'une liberté prétendument absolue d'interprétation. Il arrive aussi qu'elle soit tout bonnement éliminée, l'enseignant craignant de se risquer sur ce terrain glissant. Comment dès lors dépasser la gratuité des jeux formels lorsqu'on évacue le sens ? Les jeunes adolescents n'y auraient-ils pas accès ?

Curieusement, les propositions du programme restent cantonnées aux compétences de lecture et d'écriture, sans aucune recommandation relative aux compétences orales d'écoute et de diction susceptibles de faire entendre les effets de sens du texte. Il est regrettable que la dimension orale du texte poétique soit tout bonnement annulée⁵ (ou reléguée aux élèves en difficulté), alors qu'elle donne la possibilité, notamment, d'une approche globale de l'effet produit par le texte, comme la plupart des didacticiens s'accordent d'ailleurs à le rappeler.

Enfin, l'absence de précision sur les modalités d'évaluation et le caractère certificatif ou formatif de l'initiation à l'univers poétique jusqu'à la 3^e année est souvent interprétée comme une interdiction de toute évaluation, ce qui a pour effet de maintenir l'activité poétique dans une dimension récréative, peu « sérieuse », ou de la reléguer à une « sensibilité personnelle » non évaluable⁶.

RETOUR SUR LA FONCTION POÉTIQUE DU LANGAGE

À travers le partage des représentations des futurs enseignants et l'analyse des programmes, la première partie du dispositif visait à montrer que l'enseignement de la poésie ne peut se réduire au simple repérage de techniques et de procédés formels, ni à une sacralisation du Beau ou à sa dilution dans une prétendue liberté d'interprétation. Comment dès lors exploiter les divers « jeux linguistiques » mis en évidence dans les programmes, sans tomber dans les écueils que l'on vient d'identifier ? Afin d'amener les futurs enseignants à faire « reconnaître et apprécier les moyens mis en œuvre

⁵ Contrairement aux instructions officielles françaises ; voir J.M. Kervran, *Enseigner avec la poésie au collège*, Bordas, 2000, pp. 54-55.

⁶ Les didacticiens restent également fort discrets sur cette question délicate ; la seule étude qui aborde explicitement l'évaluation, en l'intégrant dans le processus d'apprentissage, reste celle des « chantiers-poèmes » du groupe d'Ecouen, destinée au fondamental. Voir J. Jolibert (sous la dir. de), *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes*, Hachette, 1992.

par un auteur pour provoquer sur le lecteur un effet esthétique»⁷, il convient qu'ils soient eux-mêmes en mesure d'apprécier ces moyens, mais également capables de les inscrire dans la perspective plus large de ce qui y est en jeu. Cette réflexion sur les enjeux de la poésie et de son enseignement se mène par le biais d'un «retour» à la fonction poétique du langage; les étudiants en connaissent, depuis la 1^{re} année de leur formation, la définition à travers l'incontournable schéma de Jakobson, mais ont rarement pu l'*éprouver* véritablement.

Rappelons que parmi les fonctions du langage isolées par Roman Jakobson à partir de son célèbre schéma de la communication, le linguiste identifie «l'accent mis sur le message pour son propre compte»⁸ qui caractérise la fonction poétique. Elle permet au locuteur d'attirer l'attention sur la forme et la matérialité du message lui-même, plutôt que sur son contenu informatif. En définissant la fonction poétique, le linguiste définit la poésie comme une utilisation particulière de la langue, mais il évoque aussi, plus largement, la forme poétique que peut prendre tout message, à travers notamment les différents jeux de mots. Cette définition du langage poétique fait figure d'autorité dans l'enseignement de la poésie, depuis les années 1970 environ. Et en effet, c'est avant tout par le biais de cette fonction poétique/ludique du langage qu'il convient d'aborder la poésie dans l'enseignement secondaire inférieur, comme le recommandent d'ailleurs, sans toutefois la nommer, les programmes. Néanmoins, il s'agit de bien comprendre en quoi consiste cette fonction poétique afin de ne pas l'appliquer de manière réductrice, c'est-à-dire comme prétexte à des activités purement récréatives de production de messages «amusants» ou à de simples repérages de caractéristiques formelles.

Pour ce faire, les étudiants sont tout d'abord confrontés à l'écoute d'un texte dit par son auteur et encouragés à une écoute purement intuitive de l'effet produit. Délibérément déroutant et résistant, ce texte de Jean-Pierre Verheggen confronte l'auditeur à la truculence jubilatoire des mots plutôt qu'à leur signification stable et précise.

Ce texte provoque bien entendu des réactions tranchées qu'il convient d'analyser: certains, irrités par l'absence de repères connus, se sentent en quelque sorte exclus de la communication poétique. D'autres se révèlent particulièrement réceptifs et sensibles à la matérialité sonore (rythme, scansion, voire mastication) de la langue; dès cette première rencontre avec un texte poétique paradoxalement opaque et intrigant, les étudiants perçoivent qu'en acceptant de ne pas comprendre, on entre dans une autre dimension de la langue, celle dans laquelle la fonction de communication est mise à mal au profit de la seule manipulation verbale. Confrontés à l'étrangeté du texte, ils découvrent ainsi qu'apprendre «à LIRE-VOIR [ajoutons-y ECOUTER-DIRE] tout poème comme un espace (re)distribuant les formes verbales sans vouloir d'abord comprendre, telle est la condition même d'accès au rythme de la langue du poème: à la signifiante»⁹.

⁷Programme 2^e degré, *op. cit.*, p. 19.

⁸Roman Jakobson, *Essais de linguistique générale*, Éditions de Minuit, 1963, p. 218.

⁹Adam J.-M., cité par J. Jolibert, *op. cit.*, p. 26.

Écoutez le texte de Jean-Pierre Verheggen « La Grande Mitraque » (1968), interprété par l'auteur (*La Belge de Cadix*, © Autrement dit, 2005). Que ressentez-vous à l'écoute de ce texte ? Quelle perception globale en avez-vous ?

Exemples de réactions :

« On dirait du slam, mais c'est beaucoup plus prenant, voire angoissant. »

« J'ai essayé de suivre mais je ne percevais que des bribes sans lien entre elles. Ça m'a énervé. »

« On n'y comprend rien ! Au début, cela m'a dérangée, puis je me suis dit que c'était une provocation de la part du poète. Alors j'ai écouté sans essayer de comprendre, et cela m'a plu. »

« Le rythme est obsédant. On dirait qu'il mâche ses mots et qu'il les crache. »

Un second extrait du même auteur (« La langue m'échappe »), nettement plus explicatif, vient ensuite adoucir l'ébranlement ainsi vécu : Verheggen y rapporte son « languedicape » à sa « tour de Babil », à ses « trous de mèmemoire », à une sorte d'ouïssance intempestive, en exploitant de nombreux jeux linguistiques, tels l'homonymie, la paronymie et l'allusion. Ce faisant, le poète invite à mesurer l'enjeu ontologique que recouvre un tel traitement ludique de la langue : le jeu linguistique s'ancre dans le rapport constitutif de l'être au langage. En effet, comme le souligne Daniel Laroche, « le jeu rend possible ce que l'usage rationnel n'autorise pas [...] », il offre notamment une issue aux émotions archaïques du sujet, refoulées dans l'inconscient avec l'apparition du langage. Son enjeu est donc au moins double : tenter, d'une part, de maîtriser ce qui du langage échappe au sujet et, d'autre part, de libérer ce qui du sujet est masqué par le langage. »¹⁰ Un rapport au langage que la linguiste Marina Yaguello¹¹ n'hésite pas à qualifier d'« érotique » et dont le jeu de langue manifeste la tension, en conjuguant « la turbulence et la règle, la liberté et la contrainte », la subversion de la norme langagière et son intégration dans celle-ci. Un tel détour ne vise pas à intellectualiser – ou pire, à « psychanalyser » – l'approche de la poésie, mais à faire percevoir l'enjeu fondamental que recouvrent les « jeux » mentionnés dans le programme : tout jeu de langue manifeste quelque chose du fonctionnement du langage, et surtout de la manière dont s'y situe l'être parlant. « Car ce qui rend la poésie importante dans la formation, [...] c'est qu'elle met clairement en œuvre ce que cette dernière [la compétence de lecture-écriture] a d'irréductible à la technique [...] : l'engagement global d'un sujet, avec son corps, son inconscient, son imaginaire, sa pensée, dans un rapport conjugué à sa langue et au monde qui l'entoure, inscrit dans une histoire. »¹² Il s'agit donc de souligner l'importance, pour entrer dans une forme de communication poétique, de lâcher prise avec la (pseudo) linéarité de la communication utilitaire et l'univocité qu'elle

¹⁰Laroche D., « Les jeux de langage. Histoire et fonctions du verbuludisme », dans *Francophonie vivantes* n°3, décembre 2006. Voir également, du même auteur, « Le verbuludisme », dans *Le carnet et les instants* n°167, juin 2011.

¹¹Yaguello M., *Alice au pays du langage*, Paris, Seuil, 1981, pp. 30-37 : « Cet obscur objet du désir ».

¹²Debreuille J.-Y., *Enseigner la poésie ?*, Presses universitaires de Lyon, 1995, p.7.

visé ; autrement dit, de prendre conscience d'une autre forme d'efficacité du langage et d'apprendre à orienter son écoute afin d'y être réceptif.

PROPOSITIONS POUR LA CLASSE : EXPÉRIMENTATION DE 2 SÉQUENCES DESTINÉES AUX ÉLÈVES DES 1^{ER} ET 2^E DEGRÉS DU SECONDAIRE

Les séquences proposées s'inscrivent dans la perspective de l'enseignement par compétences et tâches de communication prescrite par le législateur. Elles tentent de mettre en œuvre les recommandations officielles relatives à l'« initiation à l'univers poétique », tout en corrigeant les lacunes relevées. Les propositions didactiques qui suivent sont donc soutenues par 3 principes :

- Privilégier l'effet de sens au procédé, en formulant des consignes d'observation efficaces ;
- Restaurer la dimension orale, sonore, de la poésie, afin de faire entendre ses effets de sens ;
- Élaborer des procédures d'évaluation adaptées.

Il s'agit donc de structurer les apprentissages pour assurer un accès efficace à la communication poétique, tout en développant des compétences, en ce compris des savoirs, susceptibles d'être transférés dans d'autres tâches.

SÉQUENCE 1. JOUER AVEC LES POÈTES (1^{ER} DEGRÉ)

Objectif général : sensibiliser à l'univers poétique par le biais de la fonction poétique/ludique du langage

Objectifs spécifiques :

- Apprécier les effets de sens des jeux exploités par les poètes ;
- Reconnaître et identifier ces jeux de mots ;
- Produire des énoncés poétiques en jouant avec les mots.

L'option théorique consiste ici à restreindre « l'univers poétique » aux textes poétiques qui reposent, notamment, sur des jeux de mots ; ils sont en outre abondamment exploités par les poètes qui s'adressent à la jeunesse, sans doute parce qu'ils font apparaître de manière explicite le jeu fondamental (liberté et contrainte) avec la langue sur lequel repose la poésie.

L'option méthodologique, quant à elle, consiste à structurer les activités selon l'élément linguistique sur lequel portent les jeux observés : le son (homophonie, paronymie, etc.), le sens (polysémie, sens figuré, allusion), le lexique (néologie, mots-valises), etc.

FORMATION DES ENSEIGNANTS

UN EXEMPLE D'ACTIVITÉS PORTANT SUR LES JEUX SONORES :

Les sons s'emmêlent¹³

Lis silencieusement les énoncés poétiques¹⁴ ci-dessous. Que comprends-tu ?

Relis-les ensuite à voix haute. Que constates-tu ?

Quels effets (sentiments, réactions, émotions) produisent ces énoncés ?

Grâce à quel procédé ?

Qu'est-ce qui, dans la langue, rend possible un tel jeu ?

Pourquoi les poètes utilisent-ils ce genre de jeu ?



La mer veille. Le coq dort.

La rue meurt de la mer. Ile faite en corps noirs.

Fenêtres sur la rue meurent de jalousies.

La chambre avec balcon sans volets sur la mer

(Jean Cocteau)

Prométhée moi l'amour !

(Robert Desnos)



Sur ce modèle, construis des énoncés poétiques en te basant un des mots suivants :

néanmoins - comprimé - un incapable - radeau - dangereux - cerfeuil - poisson

¹³ Titre inspiré du manuel *Ecrire pour les autres*, 3^e, Dumortier J. L., (sous la dir. de), Labor, 2002.

¹⁴ Extraits du site de la plasticienne et poétesse de street art Miss.Tic : <http://www.missticparis.com/index.html>.

Quelques exemples d'énoncés produits par des élèves de 2^e année du secondaire :

Néanmoins => La vie est claire, le néant moins

Comprimé => Un con primé est compris mais reste con

Un incapable => Un nain capable de tout

Cerfeuil => Le cerf feuilleta un livre de soupe

Poisson => Les petits pois sont rouges

On constate que les énoncés produits dépassent souvent la consigne (la séquence homophone est intégrée dans un syntagme signifiant), mais l'ambivalence de compréhension est souvent réduite (le sens de « néanmoins » et « comprimé » n'est pas activé). Par contre, la manipulation fait apparaître la nécessité de la maîtrise du code : pour que le jeu existe, il faut non seulement que le mot existe, mais aussi qu'il soit reconnu, c'est-à-dire qu'il soit correctement orthographié.

TOUTES LES ACTIVITÉS REPRODUISENT LE MÊME SCHÉMA DIDACTIQUE :

1. Appréciation globale et observation des effets de sens des textes : la difficulté consiste ici à formuler des consignes d'observation efficaces. Dans les activités portant sur les jeux sonores, la double consigne de lecture (silencieusement puis à voix haute) vise à faire percevoir le décalage de compréhension entre l'écrit et l'oral sur lequel repose le jeu. La lecture se fait d'abord silencieusement, de manière à faire ressentir l'effet d'étrangeté de l'énoncé séparé de sa chaîne sonore ; cet effet se dissipe une fois l'énoncé prononcé oralement.

Un autre mode d'approche peut consister à lire oralement les textes sans en fournir le support écrit aux élèves, et à leur demander d'écrire ce qu'ils comprennent. C'est ici la chaîne sonore qui prime et qui pourra être diversement interprétée selon la diction adoptée.

Dans les 2 cas, il s'agit en premier lieu d'amener les élèves à formuler leurs réactions (incompréhension/plaisir provoqué par l'humour), en exploitant les effets produits par les décalages de compréhension.

2. Identification du/des procédé(s) : il ne s'agit pas de faire deviner à l'élève ce qu'il n'est pas censé connaître (le nom du procédé), mais de l'amener à formuler en quoi consiste l'effet humoristique produit.

3. Mise en évidence du fonctionnement du langage sur lequel repose(nt) ce(s) procédé(s) : la difficulté réside dans la formulation d'explications à la fois nuancées et accessibles aux élèves.

Voici à titre d'exemple la conceptualisation proposée au terme de l'observation des jeux sonores :

nous pouvons parfois entendre de la même façon certains mots pourtant différents, et qui s'écrivent donc de manière différente : ce sont des **homonymes** (taire/terre) ou des **homophones** (quand l'identité sonore couvre plusieurs mots : rumeur / la rue meurt). D'autres fois, la prononciation n'est pas tout à fait identique mais ressemblante : ce sont des **paronymes** (idéaux /idées hautes). Ces ressemblances entre les mots sont dues au fait que tous les sons de la langue ne correspondent pas toujours aux mêmes lettres, ce qui explique pourquoi l'orthographe du français est si compliquée ! Mais cette non-

correspondance peut aussi être drôle et produire des sens inattendus : c'est ce qu'exploitent les poètes en attirant notre attention sur les sons de la langue.

Pourquoi les poètes attirent-ils ainsi notre attention sur les sons ? Tout simplement pour nous rappeler ce que nous oublions dans la langue de communication : les mots sont avant tout une matière sonore, à laquelle il a été décidé de donner tel ou tel sens. Autrement dit, les poètes chamboulent notre manière habituelle de comprendre la langue, pour nous rappeler que les mots sont avant tout quelque chose à entendre.

4. Exercices d'entraînement (mêmes repérages sur d'autres textes) et activités de structuration (réinvestissement des jeux observés dans une tâche d'écriture réduite).

5. Tâche finale susceptible d'évaluer la capacité des élèves à transférer leurs apprentissages.

L'analyse menée avec les étudiants porte non seulement sur la nature et la pertinence des activités, la formulation des consignes, etc., mais également sur les choix méthodologiques à privilégier dans leur mise en œuvre : comment exploiter les réponses des élèves ? quand est-il judicieux de les leur faire écrire au tableau ? que faire avec leurs productions ? et, inévitablement, comment les évaluer ? Le choix de la tâche finale pose en effet l'épineuse question de l'évaluation des apprentissages. En voici, à titre d'exemples, plusieurs possibilités (la tâche sera bien entendu déterminée en début de séquence) :

- Créer l'anthologie poétique de la classe : il s'agit de finaliser et de rassembler, dans un support créé par les élèves, toutes les productions menées durant la séquence ;
- Rédiger une production poétique sur la base de modèles et de consignes précises ;
- Lire un recueil parmi une liste proposée et le présenter oralement aux autres (préparer au cours de la séquence les critères d'appréciation : humour, thème, jeux de mots, illustrations, etc.) ;
- Lire un recueil imposé et présenter 2 poèmes qui reposent sur les jeux de mots observés durant la séquence.

QUELQUES RESSOURCES :



La question de l'évaluation fait l'objet, avec les futurs enseignants, d'une analyse plus approfondie sur la base de la dernière activité de la séquence, qui mène à une tâche finale d'écriture :

EXEMPLES DE TEXTES PRODUITS PAR DE FUTURS ENSEIGNANTS :

Au pied de la lettre

Écoute ce poème. Te fait-il rire ? Si oui, pourquoi ?

Pourquoi l'auteur a-t-il choisi un tel titre ?

J'aime la vérité

Les uns font de grands tralalas,
À petits pas des révérences,
Des entrechats savants, des danses...
- Moi, je mets les pieds dans le plat.

Les autres offrent des lilas,
Des robes garnies de dentelles,
Des bonbons et des mirabelles...
- Moi, je mets les pieds dans le plat.

Je dis ce qui ne se dit pas,
Je patauge avec gourmandise
Dans le yaourt de la franchise :
- Moi, je mets les pieds dans le plat.

Jacques Charpentreau, Jouer avec les poètes, 2002

Tâche finale : à vous de jouer !

À ton tour, écris un court texte dans lequel tu utilises une expression à la fois au sens propre et au sens figuré. Tu liras ensuite oralement ton texte : les autres élèves devront avoir compris le sens de l'expression.

Tu utiliseras également au moins un des jeux (homophonie, paronymie, polysémie, allusion) observés dans la séquence.

L'essence de moi-même

Je suis à côté de mes pompes

Je veux changer de vie

Je vais devenir fleuriste

Non

Je vais devenir graphiste

Non

Ça part dans tous les sens

Je vais devenir pompiste

Oui

Je serai seul à côté de mes pompes

Et je serai heureux

Laura

Un comble

Être à côté de ses pompes, pour un mille-pattes, peut paraître pompeux et doit être pompant, surtout s'il est pompette.

En tous les cas, c'est le pompon !

Hélène

La tâche, réalisée ici par de jeunes adultes et futurs enseignants, risque d'être effectuée avec plus de difficultés par les jeunes élèves (12-14 ans) auxquels elle est destinée. Ces derniers peuvent être guidés de manière plus précise, par exemple par les étapes de travail suivantes : 1. chercher le sens exact de l'expression choisie ; 2. identifier les mots qui peuvent être utilisés au sens propre ; 3. collecter des mots se rapportant au même thème (champ lexical) ; 4. imaginer un contexte (une petite histoire, une description, une atmosphère) dans lequel quelqu'un ou quelque chose agira.

Il peut également s'avérer nécessaire de guider davantage les productions

FORMATION DES ENSEIGNANTS

en séparant l'exploitation du sens figuré et celle du sens propre ; les élèves rédigent, dans un premier temps, quelques vers/phrases qui illustrent le sens figuré, avant de poursuivre leur texte avec une illustration du sens propre.

EXEMPLES DE TEXTES PRODUITS PAR DES ÉLÈVES DE 12-14 ANS :

Aujourd'hui, c'est jeudi
Madame me l'a encore dit
Si je n'enlève pas mon tee-shirt
Demain, je prendrai la porte
Ce matin, maman dévisse la porte
À cause de la vis qui est morte
Elle porte la porte
Aujourd'hui, je prends la porte

Leïla

Comment puis-je tuer les
méchants rats
Qui envahissent tout mon chez
moi ?
Si ce n'est en leur coupant les
doigts
Ou en donnant leurs langues à
mon chat.
Pourquoi fais-je cela ?
Je ne sais réellement pas !
Peut-être que quelqu'un le saura
mieux que moi.
En attendant, je donne ma langue
au chat.

Séphora

La grille d'évaluation est également susceptible de guider la production des élèves, d'autant plus si elle intègre une évaluation collective intermédiaire.

Exemple de grille :

	PREMIER JET (ÉVALUATION COLLECTIVE)	PRODUCTION FINALE (ÉVALUATION PAR L'ENSEIGNANT)
L'EXPRESSION EST UTILISÉE AU SENS PROPRE.	Oui/Non Pas tout à fait	/3
L'EXPRESSION EST UTILISÉE AU SENS FIGURÉ.	Oui/Non Pas tout à fait	/3
LE TEXTE EXPLOITE AU MOINS UN PROCÉDÉ DE JEUX DE MOTS.	Oui/Non Pas tout à fait	/2
LE TEXTE EST RÉDIGÉ DANS UNE LANGUE CORRECTE.	Oui/Non Pas tout à fait	/2
TOTAL	Oui/Non Pas tout à fait	/ 10

L'évaluation collective, qu'elle soit intermédiaire ou finale, se révèle particulièrement appropriée aux productions poétiques : d'une part, elle mobilise l'ensemble de la classe dans la compréhension globale des textes et dans la vérification des consignes ; d'autre part, elle rend la démarche

d'évaluation plus démocratique en limitant l'effet arbitraire que peut entraîner la seule appréciation de l'enseignant, puisque la discussion collective suppose la négociation. Cette négociation oblige en effet les élèves à expliciter leur compréhension et l'analyse de chaque texte; certains effets et réussites esthétiques peuvent ainsi être mis en évidence, même s'ils ne répondent pas aux critères retenus (cfr «Un comble»). L'observation collective des textes présente dès lors l'intérêt d'élargir considérablement l'évaluation au-delà de la seule note obtenue, en mettant en évidence la richesse du texte. Elle permet également d'aider l'élève à améliorer sa production, sur base des pistes de réécriture que l'enseignant dégage des discussions. En outre, elle place le texte poétique dans un acte de communication qui valorise la production.

Notons qu'une alternative à l'évaluation collective par lecture orale des textes qui peut s'avérer fort fastidieuse selon le nombre de productions à traiter peut consister à réduire le nombre des lecteurs, par texte, à deux élèves; chaque texte fait alors l'objet d'une évaluation par deux autres élèves ainsi que par l'enseignant.

Quelle que soit la procédure envisagée, il convient que chacun des textes fasse l'objet d'une circulation au sein de la classe et se place ainsi au cœur d'un acte de communication. Et pour mener la communication à son terme, on veillera à finaliser les productions, par exemple en constituant un recueil, en affichant les poèmes sur les murs de la classe, ou encore en les publiant sur le site de l'école.

SÉQUENCE 2. INTERPRÉTER UN POÈME : APPRENDRE À APPRÉCIER L'EFFET POÉTIQUE (2^E DEGRÉ)

Objectifs : reconnaître les particularités graphiques et sonores du texte poétique afin :

- d'en apprécier les effets ;
- d'adapter son mode de lecture (orale et/ou silencieuse) ;
- d'améliorer la maîtrise des paramètres non verbaux de l'expression orale.

Tâche finale : réciter un poème de manière expressive afin d'en faire entendre la musicalité et les effets de sens.

Cette deuxième séquence vise l'identification des « moyens » poétiques mis en évidence dans le programme, par le biais d'un travail plus spécifique sur la dimension orale du langage poétique. L'option théorique consiste ici à poser l'hypothèse que les compétences d'écoute et de diction, délaissées par le programme, sont susceptibles de faire entendre les effets particuliers d'un texte, sur la base desquels les procédés peuvent, ensuite, être identifiés.

La tâche finale consiste à interpréter un poème, au sens musical du terme – sens musical qui inclut le sens herméneutique, dans la mesure où interpréter tant un morceau de musique, une pièce de théâtre qu'un texte consiste à s'approprier ses effets de sens. Il s'agit donc de dire un poème de manière à en faire entendre les effets particuliers. Par ailleurs, le texte sera dit de mémoire ; je pose ici l'hypothèse que l'effort de mémorisation forcera l'attention sur les structures rythmiques et graphiques, notamment, du poème.

De la sorte se trouve restaurée la pratique ancienne de la récitation. Si elle a été, durant de longues décennies, à peu près la seule activité de poésie, puis à l'inverse décriée comme pratique paralysante et stérile, elle semble être à nouveau proposée par plusieurs didacticiens¹⁵, à condition qu'elle soit vécue comme un véritable moment de communication : « Il s'agit de mettre en voix pour les uns, d'écouter pour les autres, un texte après en avoir repéré les faits linguistiques caractéristiques et les effets affectifs et imaginaires comme autant de variables possibles aux interprétations personnelles. »¹⁶ Il s'agit donc, préalablement à la diction, d'apprendre à observer les structures du texte et à en apprécier les effets. Et il s'agit enfin, pour faire de cette diction un moment de communication, de former à l'écoute active ; à nouveau, l'évaluation collective des performances permettra cet apprentissage (cfr infra).

Le schéma didactique des activités est identique à celui de la séquence précédente : les élèves sont invités, dans un premier temps, à observer les effets d'un texte pour, dans un deuxième temps seulement, identifier les procédés qui produisent ces effets et les réinvestir dans des activités de productions, orales et écrites, intermédiaires. Ils sont donc progressivement amenés à manipuler toutes les structures de la langue (phoniques, graphiques, sémantiques, syntaxiques, énonciatives, etc.) mobilisées dans l'appréciation d'un poème.

Les activités sont organisées autour de la distinction des moyens sonores (« Écoutons : un poème, souvent, ça charme l'oreille ») et visuels (« Regardons : un poème, souvent, ça saute aux yeux »¹⁷) du poème, pour mettre en évidence le double canal exploité par le langage poétique. Les « techniques » poétiques sont ainsi travaillées comme autant de moyens qu'utilise le poète pour « provoquer un effet esthétique sur le lecteur », c'est-à-dire en quelque sorte pour nous séduire.

Au travers de nombreux poèmes, réguliers et irréguliers, d'époques et d'esthétiques diverses, les élèves sont amenés à identifier les éléments susceptibles de faire entendre et voir les effets d'un texte (principalement la rime, la mesure, le rythme, les assonances et allitérations ; le vers, la strophe, la mise en page, la typographie, le dessin). En outre, au fil des textes écoutés et observés, les élèves sont progressivement amenés à s'approprier oralement les textes. Chaque lecture orale est ensuite commentée par l'ensemble de la classe, et ces tâches intermédiaires permettent d'établir progressivement les critères d'évaluation de la performance finale.

Afin d'amener à percevoir les effets d'un texte plutôt qu'à repérer des techniques, il importe bien entendu de fournir des consignes d'écoute/ de lecture efficaces, ainsi que d'exploiter des supports d'écoute (lecture expressive par l'enseignant, supports audio) et de lecture favorables.

15 Voir notamment : Giasson J., *op. cit.*, p. 212 ; J.-M Kervran, *op. cit.*, pp. 58-62 ; Jean G., *Comment faire découvrir la poésie à l'école*, Retz, 1997, p. 169.

16 Jolibert J., *op. cit.*, p. 126

17 Sous-titres empruntés à la séquence « La poésie » dans *Lecture pour toi, 2^e*, sous la dir. de Dumortier J.-L., Labor, 1993.

À TITRE D'EXEMPLES :

Ecoute le poème de Robert Desnos, lu par ton professeur.

Que ressens-tu en écoutant ce poème ? Quelle impression générale te laisse-t-il ?

Ecoute-le une deuxième fois, en étant attentif à ce que tu entends : d'où vient la musique produite par ce poème ?

IL ÉTAIT UNE FEUILLE AVEC SES LIGNES	Ce que je ressens :
LIGNE DE VIE	
LIGNE DE CHANCE	
LIGNE DE CŒUR	
IL ÉTAIT UNE BRANCHE AU BOUT DE LA FEUILLE	
LIGNE FOURCHUE SIGNE DE VIE	
SIGNE DE CHANCE	
SIGNE DE CŒUR	
IL ÉTAIT UN ARBRE AU BOUT DE LA BRANCHE	
UN ARBRE DIGNE DE VIE	Ce que j'entends :
DIGNE DE CHANCE	
DIGNE DE CŒUR	
CŒUR GRAVÉ, PERCÉ, TRANSPERCÉ	
UN ARBRE QUE NUL JAMAIS NE VIT.	
IL ÉTAIT DES RACINES AU BOUT DE L'ARBRE	
RACINES VIGNES DE VIE	
VIGNES DE CHANCE	
VIGNES DE CŒUR	
AU BOUT DES RACINES IL ÉTAIT LA TERRE	
LA TERRE TOUT COURT	
LA TERRE TOUTE RONDE	
LA TERRE TOUTE SEULE AU TRAVERS DU CIEL	
LA TERRE.	

Robert Desnos, Les portes battantes, 1945.

Regarde et lis le poème ci-dessous. Que ressens-tu / que comprends-tu à sa lecture ? Y a-t-il des moyens visuels qui te sautent aux yeux ? Bernard Friot, *Mon cœur a des dents*, Ed. Milan, 2009.



Ce que je ressens/comprends :

Ce qui me saute aux yeux :

D'autres « techniques » d'observation du texte poétique peuvent également être exploitées, parmi lesquelles :

- le poème défiguré : recopier un texte « défiguré » (en prose) en modifiant sa disposition, de manière à mettre en évidence sa musicalité ;

Un poème régulier – c'est-à-dire rimé et dont la mesure des vers est identique – est donné à lire « défiguré » en prose ; les élèves doivent ensuite le recopier en modifiant sa disposition de manière à en mettre en évidence la musicalité repérée à la première lecture. La disposition choisie est naturellement le vers ; la discussion porte alors sur les différents choix des élèves et permet de mettre en évidence la fonction structurante des « techniques » (strophes, vers, rimes) poétiques.

- le poème « dessiné » : recopier un texte « défiguré » (en prose) en lui donnant une forme qui lui convienne et en utilisant les ressources de la mise en page et du dessin ;

Selon un principe identique à celui de la technique précédente, il s'agit ici d'exploiter les ressources graphiques de la mise en page et du dessin (sur le modèle par ex. de B. Friot).

→ le poème troué : fournir un poème «à trous» et retrouver, parmi les mots proposés, ceux qui conviennent le mieux au poème.

Les élèves lisent un poème dont sont supprimés certains mots, que l'observation des structures du texte permet de rétablir (sur base d'une liste ou de choix plus précis). Les élèves doivent rétablir, en le motivant, le choix de l'auteur, ou en proposer un autre. De la sorte, ils sont amenés à tenir compte des différentes structures du poème et éprouvent la pertinence des choix opérés par les poètes parmi les différentes ressources sonores ou visuelles de la langue (contraintes de rimes, de mesure, d'allitérations, de structures syntaxiques, etc.).

Le perroquet de (ma voisine / mon amie)
Mange une branche de (cerfeuil / persil)
Et le phono de mon voisin
(Va / Vient) écraser la queue du (chat / chien)
Le malheur (tombe / pleut) sur notre ville.
Paul Nougé, Cartes postales, 1958.

Au terme des activités et des performances orales intermédiaires auxquelles elles ont donné lieu, l'élève est invité à transférer ses apprentissages dans la mise en voix individuelle d'un poème de son choix.

TÂCHE FINALE : A VOS VOIX !

Vous avez observé les différents moyens par lesquels les poètes manipulent le fonctionnement habituel de la langue pour produire des effets sonores et graphiques qui nous donnent du plaisir à lire les poèmes. Et comme une chanson qu'on prend plaisir à fredonner, ou des lettres qu'on s'applique à tracer tel un dessin, vous allez maintenant vous approprier ces plaisirs sonores et graphiques en interprétant un poème, c'est-à-dire en le récitant de manière expressive et personnelle, de manière à faire entendre sa musicalité et ses effets de sens.

Choisis un poème parmi tous les textes vus. Tu vas le mémoriser et l'interpréter, en veillant aux différents critères d'une bonne diction relevés lors des différentes performances orales de la séquence.

TU SOIGNERAS DONC PARTICULIÈREMENT :

- Ton **articulation** : elle doit permettre une bonne compréhension du texte ; veille à prononcer les liaisons ; choisis-tu de prononcer les « e » muets ?
- Le **volume** de ta voix : tu peux projeter ta voix ou murmurer certains passages, mais tu dois rester audible ;
- Ton **débit** (vitesse) : il peut également varier de manière à faire entendre le rythme ; privilégies-tu le rythme syllabique (le vers) ou le rythme syntaxique ? N'hésite pas à ménager des pauses ;
- Ton **intonation**, en l'adaptant aux particularités du texte ; n'hésite pas à lui conférer une tonalité personnelle (humoristique, grave, mystérieuse, etc.) ;
- Ton **attitude corporelle** : utilise ton regard pour t'adresser au public ; évite une attitude figée... bref, sois spontané !

Prépare soigneusement ces différents points, non seulement pour rendre ton interprétation audible et éviter la monotonie, mais également pour faire entendre les particularités du texte.

On peut également fournir à l'élève un guide de préparation qui récapitule tout ce qu'il aura eu l'occasion d'expérimenter au fil de la séquence :

POUR PRÉPARER L'INTERPRÉTATION ORALE D'UN POÈME :

- Je choisis un poème qui me plaît ;
- J'observe la tonalité générale du poème : émouvante, drôle, grave, mystérieuse, etc. ;
- Je lis attentivement le poème plusieurs fois, silencieusement et oralement, pour y repérer les particularités, sonores et graphiques, responsables de cette tonalité ;
- Je choisis quelles particularités je souhaite faire entendre ;
- Je m'exerce à le lire de différentes manières pour expérimenter ces choix ;
- J'annote le poème en fonction de ces choix ;
- Je m'exerce à le mémoriser, en prenant pour points de repère les particularités que je souhaite faire entendre.

CONSEILS POUR L'ANNOTATION DU POÈME

Ecrire le texte en grand sur une seule page.

Souligner, à l'aide de couleurs, les mots que vous voulez absolument faire entendre : les répétitions, les mots qui vous paraissent importants, etc.

Annoter le texte à l'aide des symboles proposés :

- prononciation du « e » muet [E]
- liaisons (<->)
- pauses longues (//) ou courtes (/)
- accélérations et ralentissement,
- portée de la voix (forte [F] ou faible [f])
- accentuation montante (?) ou descendante (?)
- intonation/expression : joyeuse, triste, énervée, fâchée, émue, sensuelle, etc.

EVALUATION COLLECTIVE SUR LA BASE D'UNE GRILLE ÉLABORÉE PROGRESSIVEMENT AU FIL DE LA SÉQUENCE

De telles performances ne peuvent se dérouler efficacement que dans un climat de classe sécurisant et cadré notamment par le rappel de règles d'écoute et de respect d'autrui. En outre, il est préférable que l'évaluation proprement dite s'effectue dans un deuxième temps, sur la base non pas de la performance immédiate de chaque élève mais bien sur la base de leur enregistrement, sur un support cd qui permet de surcroît la finalisation et la diffusion des productions des élèves.

Afin d'impliquer tous les élèves dans l'évaluation et de renforcer l'apprentissage de l'écoute active, il est également opportun de répartir l'évaluation des différents critères parmi des sous-groupes, chacun se concentrant sur l'une des compétences de l'activité.

ARTICULATION SOIGNÉE (LIAISONS, ÉLISION OU PRONONCIATION DU « E »)	/ 3	
VOLUME SUFFISANT ET APPROPRIÉ AU TEXTE	/ 3	
DÉBIT ADAPTÉ À L'AUDITOIRE ET APPROPRIÉ AU TEXTE (PAUSES, PERCEPTION DU RYTHME)	/ 4	
INTONATION APPROPRIÉE AU TEXTE, EXPRESSIVITÉ PERCEPTIBLE	/ 4	
MÉMORISATION	/ 4	
ATTITUDE CORPORELLE (PRÉSENCE, REGARD)	/ 2	
TOTAL	/ 20	

L'activité est toujours vécue par la classe des futurs enseignants comme un moment intense de communication ; ayant librement choisi le texte, les étudiants apprécient le partage plus intime de lectures et d'émotions auquel cette tâche finale donne lieu. Car dire un poème de mémoire, face à un public, c'est non seulement transmettre oralement sa propre interprétation du poème, mais c'est également une expérience totale de la parole qui engage, au-delà des compétences techniques de communication orale, le corps et les affects du locuteur, soucieux de faire ressentir ce qu'il a éprouvé en rencontrant le poème.

« J'étais stressée mais je savais que cette tension n'était pas habituelle. Je me suis alors interrogée sur les raisons de celle-ci et je n'ai compris qu'une fois le poème récité. J'ai réalisé qu'il s'agissait là d'un stress proche de celui que ressent un artiste lorsqu'il est sur le point de divulguer son œuvre ou son art. [...] Je veux dire par là que lorsque j'ai interprété mon poème, j'avais l'impression de me mettre à nu devant les autres. De plus, j'avais peur de ne pas leur faire ressentir ce que je ressens lorsque je lis moi-même le poème. C'est une sensation spéciale car je ne pensais pas que je puisse ressentir un tel sentiment. » (Ouafa)

CONCLUSION : POURQUOI ENSEIGNER LA POÉSIE ?

Les activités menées avec les futurs enseignants visent à souligner combien l'exploitation de la fonction poétique/ludique du langage, dans la poésie ou dans tout autre type de texte, ne peut se réduire à des activités purement récréatives de production de messages « amusants » ou à de simples repérages de caractéristiques formelles. Tant la lecture de poèmes que les jeux poétiques ne seront pédagogiquement productifs que si l'enseignant maintient constamment l'attention sur la façon dont les structures de la langue (énonciatives, syntaxiques, sémantiques, phoniques, rythmiques, etc.) jouent entre elles, c'est-à-dire s'organisent de manière particulière, non habituelle, pour créer un sens inédit.

Soulignons pour finir quelques-uns des enjeux fondamentaux de l'enseignement de la poésie, susceptibles d'en orienter la pratique.

S'il faut enseigner la poésie aux jeunes adolescents, c'est d'abord pour des raisons socio-culturelles évidentes : il s'agit de donner à tous les élèves la possibilité de rencontrer la poésie et les moyens de l'apprécier, c'est-à-dire non seulement d'y goûter mais également d'en déterminer la valeur. Trop

souvent négligée dans les premières années du secondaire, l'initiation aux « effets esthétiques » de la poésie pourrait en outre assurer une meilleure continuité avec l'étude des courants requise au 3^e degré.

Ensuite, pour des raisons affectives : il s'agit d'amener les élèves à (re)trouver du plaisir à manipuler la langue, tout en gardant à l'esprit que les activités de « jeux poétiques » ne sont efficaces que si elles font apparaître l'ambivalence fondamentale du jeu (liberté et contrainte), c'est-à-dire la norme qu'elles mobilisent en s'en distanciant.

Cet enjeu affectif est ainsi lié à des enjeux plus spécifiquement linguistiques : l'initiation des jeunes adolescents à l'univers poétique est l'occasion d'assouplir le rapport paralysant à la norme langagière, cause de bien des blocages et difficultés chez de nombreux élèves, en même temps qu'elle permet d'en renforcer, de manière indirecte et ludique, la maîtrise. Puisque l'appréciation de la poésie mobilise toutes les structures de la langue, elle ne peut qu'en renforcer l'apprentissage, en particulier celui des structures lexicales et orthographiques. En définitive, il s'agit de rien moins que d'aider l'élève à trouver sa place dans la marge de manœuvre que laisse la langue, à s'approprier tant les contraintes du code langagier que ses potentialités créatrices.

Enfin, sensibiliser à la fonction poétique rencontre immanquablement un enjeu idéologique de taille, qui consiste à développer l'esprit critique et à prendre conscience de la puissance subversive du langage dans son ensemble, tant dans ses exploitations littéraires que dans ses usages sociaux, commerciaux, politiques, etc.

BIBLIOGRAPHIE

Adam J.-M., *Pour lire le poème*, 1984.

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

Otto Ganz, *A l'usage de ceux qui apprennent à entendre les mots*. Note didactique, « Postface » de Geneviève Hauzeur, Paris, Editions du Cygne, 2009.

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

Jolibert J. (sous la dir. de), *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes*, Hachette, 1992.

Kervran J.-M., *Enseigner avec la poésie au collège*, Bordas, 2000.

Enjeux, n°56, Entre théorie et pratique. Approches didactiques de la poésie, revue du CEDOCEF (FUNDP), mars 2003.

Pratiques, n° 93, Enseigner la poésie moderne, revue du CRESEF, Metz, 1997.

Site de Miss.Tic : <http://www.missticinparis.com/index.html>