

enjeux

revue de didactique du français

N° 56 – MARS 2003

Entre théorie et pratique

Approches didactiques de la poésie



CEDOCEF (Centre d'Etudes et de Documentation pour l'Enseignement du Français)

avec l'appui de l'Administration générale de l'Enseignement et de
la Recherche scientifique. Service général des Affaires générales,
de la Recherche en Education et du Pilotage interréseaux.

SOMMAIRE

N° 56 – mars 2003

Introduction

Geneviève Erken et Marie-Christine Pollet

Dossier

Belgique-France : regards croisés sur la didactique de la poésie au lycée

Karl Canvat

Enseigner la poésie ou comment sortir du rituel ?

Jean-Maurice Rosier

— Une poétique de la relation avec les poèmes au cours
d'une politique scolaire de la relation aujourd'hui

Serge Martin

Le texte poétique, du secondaire à l'université :
un objet littéraire mal identifié

Geneviève Erken et Pierre Marckx

Didactique et poésie.

Pour une distinction opératoire entre poème et poésie

Daniel Delas

Écrire un manuel d'initiation à la poésie : pourquoi et comment ?

Jean-Louis Dufays

FLES

La poésie en classe de français langue étrangère

Luc Collès

Ouvertures

Enseigner la littérature : pourquoi pas ?

Amor Séoud

S'inscrire comme sujet dans un écrit institutionnel français :
une des difficultés rédactionnelles de l'étudiant étranger

Marie-Jo Derive

Numéro coordonné par

Geneviève Erken et Marie-Christine Pollet

Jean-Louis DUFAYS

Université catholique de Louvain - CEDILL

Centre de recherche en didactique des langues et littératures romanes

Écrire un manuel d'initiation à la poésie : pourquoi et comment ?

1. Le contexte

Cout excessif pour les élèves, priorité accordée à l'«ordre des occasions» (cf. Porcher, 1987 : 45-56) face aux contraintes du balisage préconçu, caractère discutable des sélections, et surtout facilités offertes par le «photocopillage» : on connaît assez les raisons qui ont conduit, pendant plus de vingt ans, les professeurs de français à rejeter les manuels scolaires. En Communauté française de Belgique, pourtant, les ouvrages de qualité ne manquaient pas¹, mais ces enseignants-là avaient peut-être, plus que les autres, le sentiment de disposer face à leurs «matières» d'une liberté difficilement compatible avec le parcours préétabli des manuels.

Ce sentiment de liberté variait certes en fonction des sous-disciplines du français : l'usage du manuel a toujours paru plus évident pour l'enseignement des savoirs «normés» comme la grammaire, le résumé de texte ou l'écrit argumenté, que pour l'enseignement de la littérature, matière réputée infinie et ouverte à tous les choix possibles (cf. Dufays, 1999 : 3-14). Le rejet des manuels était a fortiori particulièrement marqué à l'égard de la poésie, non seulement parce qu'elle paraissait le domaine par excellence de la liberté et de la subjectivité, mais aussi parce qu'elle ne faisait guère l'objet de prescriptions scolaires très claires. Ce flou institutionnel servait d'ailleurs d'alibi à nombre d'enseignants pour faire purement et simplement l'impasse sur cette matière, qu'ils percevaient comme trop éloignée des pratiques de lecture des élèves et ne pratiquaient guère eux-mêmes. Quant à ceux qui enseignaient la poésie, la plupart s'abstenaient bien de faire acheter des «manuels» la concernant, mais demandaient aux élèves d'acquérir une anthologie, comme celles de Seghers ou

¹ Citons les collections «De Cap en cap» chez Van Inn, «Accès français» chez De Boeck, «Séquences» chez Didier Hatier...

de Pompidou, qui présentaient le double avantage non négligeable d'être dénuées de toutes indications didactiques et d'être disponibles en livre de poche.

C'est dire que la mise en chantier de manuels consacrés à la poésie, dans laquelle je me suis engagé avec une vingtaine de collègues en 2001, constituait un défi. Cela nous est apparu pourtant comme une urgence motivée par trois arguments :

- 1° les nouvelles prescriptions du décret relatif aux « Compétences terminales », qui mentionnaient explicitement la capacité de maîtriser et de reconnaître les éléments constitutifs du texte poétique ainsi que les traits typiques des principaux courants littéraires comme des « compétences » (au sens large du terme) devant être certifiées à la fin des humanités² ;
- 2° la nécessité de transmettre aux élèves de manière claire et structurée le bagage culturel et technique dont ils ont besoin pour pouvoir comprendre une série de discours et de phénomènes culturels contemporains ;
- 3° la nécessité, face aux apprentissages plus fonctionnels et plus ancrés dans des « compétences » économiquement monnayables, d'initier les élèves à un autre type de rapport au langage et au monde, et ce du point de vue tant de la production que de la réception, et du point de vue tant de l'oral que de l'écrit.

C'est pour ces raisons qu'au moment où les éditions De Boeck nous ont contactés, Jean-Maurice Rosier, Karl Canvat, Monique Denyer et moi, pour nous proposer de prendre la direction d'une nouvelle collection de manuels de français pour les quatre dernières années du secondaire³, nous avons rapidement décidé d'en consacrer deux — un par degré scolaire concerné — à la poésie, six autres étant réservés au récit, au théâtre et au texte d'idées, et deux autres prenant la forme d'ouvrages de référence consacrés respectivement à la langue et à la littérature.

Précisons d'emblée que, dans la continuité des distinctions opérées par le décret sur les compétences, la commande qui nous a été adressée était clairement de réaliser des outils pour les élèves des humanités générales et technologiques, c'est-à-dire l'enseignement secondaire dit de transition, lequel concerne, on le sait aujourd'hui, environ 60 % des élèves du secondaire en Communauté française. Certes, ce public-là n'a rien d'homogène et est loin d'être composé des seuls « héritiers » dont parlait Bourdieu. Il importe cependant de souligner que ce n'est pas principalement parmi ces élèves que

figurent les 28 % de lecteurs en grande difficulté qui ont été identifiés en 2001 par l'enquête PISA de l'OCDE. En signalant cela, je n'établis évidemment aucune hiérarchie de valeurs, et je n'entends certainement pas dire que la poésie est un luxe réservé aux élèves les plus doués. Au contraire, je suis convaincu que la lecture, l'écriture, l'audition et la profération de textes poétiques jouent un rôle essentiel et trop souvent négligé dans l'accès des non-lecteurs à la « littérature ». Force est simplement d'admettre que les urgences varient selon les situations et que, lorsqu'un professeur ne dispose que de deux heures de français par semaine, comme c'est le cas dans certaines années du professionnel, le travail sur la poésie ne constitue pas forcément sa priorité.

Cela dit, s'agissant donc du public des « humanités », comment pouvons-nous aider les élèves à s'approprier de manière riche et significative les multiples facettes du phénomène poétique ? Je répondrai à cette question en évoquant tour à tour l'esprit général dans lequel nous avons conçu la collection, les choix relatifs au référentiel de littérature et la manière dont nous avons composé les deux manuels destinés respectivement au 2^e et au 3^e degrés.

2. L'esprit général du manuel

Dans notre esprit, la distinction entre manuels au sens strict et « référentiels » n'est pas seulement une division du territoire en matières à traiter : elle est, plus fondamentalement, une distinction entre deux approches complémentaires, celle des « compétences » d'une part, développée dans les « manuels » où les textes sont associés à de nombreuses activités, et celle des « savoirs » d'autre part, développée dans les deux « référentiels ». Pour nous, compétences et savoirs sont indissociables : on ne peut pas développer les uns sans enrichir et mobiliser les seconds, et en retour, des savoirs qui ne sont pas mobilisés dans des activités significatives risquent fort de rester inertes et de déperir. C'est dire qu'en ce qui concerne la poésie, le chapitre de 25 à 30 pages qui est consacré à ce genre dans le référentiel de littérature est tout aussi important que les deux manuels de quelque 150 pages⁴. Cette complémentarité est du reste explicitement suggérée à de nombreux endroits des deux manuels : régulièrement, lorsqu'il est question d'un courant littéraire ou d'une notion théorique, nous renvoyons l'élève à la consultation du référentiel. Nous espérons vivement que les enseignants comprendront la pertinence de cette complémentarité et ne se contenteront pas de recourir à un seul des deux ouvrages : les outils que nous avons construits ne veulent cautionner ni une pure transmission de savoirs ni à l'inverse un enseignement strictement axé sur des savoir-faire.

² Cf. *Compétences terminales et savoirs requis*. Français, Bruxelles, Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation, 1999, p. 11. Je ne m'attarderai pas ici sur la question de savoir s'il s'agit vraiment là d'une *compétence* au sens où l'entendent aujourd'hui les pédagogues et les didacticiens les plus pointus : l'essentiel est que cette « habileté »-là soit aujourd'hui l'objet d'une prescription claire.

³ Cette collection, intitulée « Parcours et références », devrait paraître en été 2003.

⁴ Ou plutôt les *parties* de manuel, puisque l'éditeur a finalement choisi de rassembler dans un même ouvrage les chapitres consacrés à la poésie et au récit.

Avant d'en venir aux contenus de ces ouvrages, il n'est pas inutile de dire un mot de l'équipe des auteurs qui les a pris en charge. Tandis que le référentiel de littérature était rédigé par trois des quatre coordinateurs de la collection (Karl Canvat, Jean-Maurice Rosier et moi-même), pour les deux manuels de poésie, nous étions quatre : une enseignante du secondaire chevronnée et ayant une grande expérience de l'enseignement de la poésie, Kira Rahir (professeur au Lycée Martin V à Louvain-la-Neuve), une jeune chercheuse passionnée de poésie, Geneviève Erken (qui prépare une thèse à l'ULB), et deux didacticiens et formateurs d'enseignants ayant chacun enseigné la poésie dans les classes durant une quinzaine d'années, en l'occurrence Karl Canvat et moi-même. Soit trois générations différentes et des statuts professionnels variés, qui sont allés de pair avec une complémentarité de regards et d'intérêts. À l'expérience, cette diversité s'est révélée stimulante et féconde, chacun apportant dans le groupe son exigence et sa culture propre. J'ajoute que, pour trois des auteurs au moins, ce travail a été l'occasion à la fois d'explorer de nouvelles pistes de travail et de réinvestir un certain nombre de pratiques qui s'étaient avérées productives avec des classes.

3. Le chapitre « Poésie » dans le référentiel de littérature

Il est temps d'en venir aux choix qui ont été les nôtres, à commencer par ceux qui concernent le référentiel de littérature (Canvat, Dufays et Rosier, 2002).

Le chapitre que ce livre consacre à la poésie ne se veut pas original : il expose dans un langage adapté aux élèves l'essentiel des connaissances utiles sur l'histoire de la poésie de langue française, envisagées à travers les périodes et les courants successifs (depuis les vies de saints du moyen âge jusqu'aux jeux de l'Oulipo). Après avoir résumé les grandes tendances de l'évolution des formes poétiques depuis le XIX^e s., il présente ensuite les principales techniques de la métrique et de la prosodie ainsi que les principales formes fixes, pour s'achever par une brève analyse des différentes représentations dont le poète a fait l'objet dans le discours des poètes eux-mêmes.

Il est à noter que, complémentirement au chapitre « Poésie », le référentiel évoque encore largement la poésie dans les chapitres qu'il consacre à la notion de littérature, à la notion de patrimoine culturel et aux jeux avec les normes et les codes.

L'objectif du livre est donc clair : il est de fournir à l'élève un ensemble structuré de savoirs utiles et de ressources susceptibles d'être mobilisés dans l'analyse du phénomène poétique et dans la lecture-écriture des poèmes ; des savoirs et des ressources dont on ne saurait minimiser l'importance tant ils sont consubstantiels au développement des « compétences » poétiques.

4. Le manuel de poésie destiné aux classes du 2^e degré

Le premier des deux « manuels » proprement dits est destiné aux classes de 3^e et de 4^e années secondaires, c'est-à-dire aux adolescents de 14 et 15 ans (Canvat, Dufays, Erken, Rahir, 2003). Le défi qui se posait à nous ici était particulièrement délicat car, selon nos informations, peu de professeurs de ces années-là ont coutume d'enseigner la poésie. D'autre part, nous sommes nous-mêmes convaincus que c'est au troisième degré (vers 16-17 ans) que la lecture des textes poétiques complexes et le développement de compétences et de savoirs subtils à propos de la poésie ont le plus de chance de faire sens pour les élèves. Mais, en même temps, nous sommes tout aussi convaincus qu'il n'y a pas d'âge pour se frotter aux plaisirs et aux exigences de la parole poétique et qu'il est donc nécessaire de susciter un travail dans ce sens tout au long de la scolarité, depuis la maternelle jusqu'à la fin des études.

Que pouvions-nous dès lors proposer dans notre manuel pour les 14-15 ans ? Nous avons choisi d'y cibler quatre objectifs : 1^o sensibiliser au fait poétique et à ses inscriptions dans divers médias, 2^o initier à des textes poétiques du patrimoine en faisant saisir les ruptures entre les poésies médiévale et renaissante, entre les poésies baroque et classique, et entre les poésies classique et romantique, 3^o faire expérimenter l'oralisation du texte poétique et 4^o faire expérimenter déjà modestement l'écriture poétique.

Il convenait par ailleurs de nourrir ces compétences par des objets et des savoirs adaptés aux élèves de cet âge : nous avons privilégié à ce propos l'étude de chansons et de poèmes relativement simples, ainsi que les courants et les référents poétiques qui vont du Moyen Âge jusqu'au Romantisme y compris — tout en proposant également de nombreux textes contemporains. Ce découpage chronologique, qui correspond au choix effectué par les programmes des deux réseaux⁵, rompt clairement avec l'antihistoricisme qui a caractérisé les années 70-80 : il est redevenu clair aujourd'hui qu'à côté d'autres formes de structuration, une structuration historique des savoirs littéraires est pédagogiquement indispensable et qu'elle implique un certain découpage des périodes et des courants en fonction des années scolaires.

Venons-en aux quatre chapitres qui ont constitué la matière de l'ouvrage. Le choix a d'abord rapidement été d'y consacrer un premier et important chapitre à ce qui constitue pour beaucoup d'adolescents la première voie d'accès vers la poésie, à savoir la chanson. Certes, nous avons bien conscience des différences fondamentales qui opposent la production comme la réception de ces deux « genres » ; cependant, force est d'admettre que leur frontière a

⁵ Le programme du réseau catholique pour le 2^e degré des Humanités générales et technologiques (2002) impose en effet en 4^e année l'étude de la « poésie romantique » (fiche n° 4, p. 28), et celui du réseau de la Communauté (2000), plus précis, demande au professeur du 2^e degré d'initier ses élèves « à trois grands courants artistiques : le classicisme, le romantisme et le réalisme » (p. 17).

toujours été porceuse et que, par l'importance qu'elle accorde aux sonorités, aux rythmes et aux figures, la chanson est un bon cheval de Troie pour entrer dans les terres poétiques. Nous avons souhaité que le travail sur la chanson soit d'abord une occasion de valoriser la culture déjà-là des élèves : c'est pourquoi le chapitre commence par différentes « démarches apéritives » qui invitent les élèves à communiquer leurs connaissances et leurs appétences en matière de chansons et à commenter une diversité d'extraits illustrant les différents âges et les différents genres de la chanson. C'est pourquoi aussi nous avons choisi de reproduire très peu de chansons contemporaines dans le manuel, pour inviter les enseignants et leurs élèves à choisir eux-mêmes celles qui leur plaisent et leur conviennent. Mais après la contextualisation vient la décontextualisation : notre second désir était que le travail sur la chanson ne soit pas seulement l'occasion d'un divertissement et d'une exploitation du déjà connu, mais aussi le lieu d'un apprentissage méthodique. Nous invitons dès lors l'élève à un « feuilletage » d'une chanson en trois étapes précisément découpées et illustrées : l'analyse du texte, celle de la bande son et celle de la performance scénique ou du clip vidéo. La chanson choisie pour illustrer l'analyse, « Nouveau western » de MC Solaar, a été retenue pour la fécondité des pistes qu'elle offrait pour chacune des trois strates. Nous proposons aussi à l'élève une réflexion sur l'histoire de la chanson et sur les institutions du show-business qui l'aidera peut-être à donner ensuite plus de sens à la réflexion sur l'institution littéraire. Enfin, la chanson sert d'enclencheur à différentes démarches productives (écrire au départ d'une musique ou d'un clip muet) qui permettront déjà aux élèves de s'essayer aux contraintes et aux plaisirs de l'écriture poétique.

Notre deuxième chapitre, « Images et fonctions de la poésie aujourd'hui », a eu la délicate fonction d'entamer un travail sur la poésie proprement dite. Pour ce faire, nous avons procédé de manière inductive, en invitant les élèves à s'interroger, spontanément, puis au départ d'une série de textes et d'images-supports, sur les représentations qu'ils ont des poètes, puis sur les fonctions qu'ils confèrent à la poésie. Le but de la démarche est de les amener à développer d'emblée quelques réflexions structurées à ce propos et, par là, d'ébranler quelque peu leurs représentations initiales dans ce qu'elles pourraient avoir de naïf. La démarche finale du chapitre consiste d'ailleurs à rédiger un bilan réflexif des apprentissages qui ont été proposés.

Le troisième chapitre vient en quelque sorte renforcer cette structuration des savoirs en proposant à l'élève un parcours historique des grands courants poétiques depuis le Moyen Âge jusqu'au Romantisme. La démarche est chaque fois inductive : on invite l'élève à analyser un ou deux texte(s) choisi(s) comme emblématique(s) du courant concerné, de manière à y déceler quelques traits propres à ce courant, puis on lui propose de lire une mini-anthologie de textes du même courant. L'objectif est ici clairement de doter l'élève d'une culture poétique de base qui lui permettra à la fois de manipuler quelques références

majeures du patrimoine littéraire et de retrouver des traces des courants d'hier dans la culture d'aujourd'hui.

Si le troisième chapitre présente un caractère relativement traditionnel, le quatrième apparaîtra sans doute à l'inverse comme le plus innovant. Son objectif est en effet d'inviter l'élève à un double parcours thématique à travers la poésie d'aujourd'hui. Le premier se déroule autour du thème de l'espace et du voyage, celui qui part vers les lointains exotiques, mais aussi celui qui s'enracine dans les régions proches de la francophonie, du terroir natal ou tout simplement de notre corps. Le deuxième parcours propose d'embrasser « le filet du temps », le temps large de la vie humaine, mais aussi le temps serré de la pulsation des jours, le temps physique du rythme et de la danse, et le temps englobant de l'Histoire et des mythes. Ces deux parcours sont l'occasion de brasser une quarantaine de textes poétiques de tous les genres et de toutes les cultures, qui vont de Walt Whitman au poète ivoirien Noël Ebony en passant par Cendrars, Prévert, Tardieu et Jules Beaucarne, mais font aussi la part belle aux poétesses.

On le voit, les quatre séquences de ce manuel du 2^e degré s'enchaînent selon une logique de complémentarité : aux savoirs de proximité du chapitre sur la chanson répondent les courants historiques du troisième chapitre et l'interculturalité du quatrième, et aux démarches méthodiques des trois premiers chapitres répond l'exploration plus libre et plus ludique du quatrième.

5. Le manuel de poésie destiné aux classes du 3^e degré

Si le manuel du 2^e degré avait surtout pour rôle de susciter un rapport avec la poésie, le manuel pour le 3^e degré (Canvat, Dufays, Erken et Rahir, 2003) se devait d'offrir un apprentissage plus systématique des codes et des démarches appropriés pour lire ce genre de textes.

Mais avant cela, nous avons souhaité inviter les élèves à ancrer leur travail sur la poésie dans un « projet », une activité cadre qui donne sens à l'ensemble des apprentissages du manuel : nous leur proposons ainsi plusieurs possibilités de projets, les uns centrés sur un seul poète ou une seule œuvre, comme la lettre à un poète ou la réécriture d'un texte poétique selon différentes consignes, les autres centrés sur une diversité de textes, comme le montage poétique, le « face-à-face poétique » (travail de comparaison entre deux recueils d'auteurs différents), ou encore le montage d'une exposition ou d'une page internet sur un auteur, une œuvre ou un thème.

Le premier chapitre, intitulé « Entrer en poésie de manière méthodique », a un objectif clair : il s'agit d'apprendre à l'élève une méthode de lecture qui le rende capable de donner du sens de manière raisonnée à n'importe quel texte poétique. Pour ce faire, nous avons d'abord choisi, un peu comme pour le travail sur la chanson, d'illustrer la méthode proposée au départ d'un texte

emblématique et réputé lisible, en l'occurrence « L'albatros » de Baudelaire, puis au départ d'un texte plus moderne et réputé « hermétique », en l'occurrence le sonnet de Mallarmé « A la nue accablante tu... ». La méthode que nous proposons est tout à fait modeste et sans doute très en deçà de la subtilité développée par certains spécialistes de la poésie, mais c'est celle qui, compte tenu de notre expérience, nous paraît la plus pertinente pour travailler avec des adolescents :

- 1° nous invitons d'abord l'élève à écouter ou à lire le texte, puis à le relire silencieusement, après quoi, la première consigne consiste simplement à essayer de nommer les effets que le texte produit au niveau sensoriel d'abord, et au niveau du sens ensuite : il ne s'agit pas d'emblée d'analyser, mais de dire ce que l'on ressent, ce que l'on croit « voir » et quelle atmosphère on perçoit. Autrement dit, pour reprendre les catégories de Michel Picard (1986) et de Vincent Jouve (1992), ce sont le *liseur* et le *lisant*, les parts sensorielles et psychoaffectives du lecteur qui sont d'abord mobilisées ;
- 2° nous invitons ensuite l'élève à décrire la matérialité du texte, à objectiver autant que faire se peut tout ce qui relève de la versification, du rythme et des sonorités, en renvoyant bien sûr au référentiel de littérature pour la définition et l'explicitation des différents procédés qu'il s'agit de repérer ;
- 3° l'étape suivante consiste pour l'élève à comprendre les effets de sens les plus partagés en envisageant différentes structures significatives : le type et le genre textuels concernés, les champs sémantiques, le système des oppositions (autrement dit la structure tabulaire), la structure narrative (ou linéaire) et la structure idéologique ;
- 4° nous invitons ensuite l'élève à passer d'une compréhension « raisonnée » à différentes possibilités d'interprétations en lui fournissant des informations ou des textes qui lui permettent d'ouvrir le sens à des hypothèses intertextuelles, cotextuelles, biographiques, sociohistoriques, psychologiques ou psychanalytiques. Nous suggérons à ce propos à l'enseignant d'organiser dans la classe un débat interprétatif dans lequel chaque groupe d'élève est tenu de défendre une interprétation dont il a reçu les codes ;
- 5° enfin, nous laissons la possibilité à ceux qui le désirent de s'interroger sur la « déconstruction » ou la « surinterprétation ludique » dont un texte, même classique, peut toujours faire l'objet lorsque le lecteur se montre particulièrement créatif et subtil. Nous sommes conscients cependant que cette lecture à la manière de Derrida, de Ricardou ou de Man ne sera sans doute pas perçue comme une priorité par la plupart des enseignants.

Le chapitre s'achève sur une analyse de la manière dont le recueil de poésie, sa couverture, ses préfaces et sa table des matières sont à leur tour porteurs de sens et peuvent faire l'objet, comme le poème isolé, d'un commentaire écrit raisonné sous la forme à la fois légère et exigeante d'une « note critique ».

Le deuxième chapitre, « S'appropriier deux siècles de ruptures » est la suite logique du troisième chapitre du manuel du 2^e degré : comme ce dernier s'arrêtait au Romantisme, il s'agit maintenant de permettre à l'élève, selon le même procédé inductif, de se construire une culture à propos des courants poétiques et des grands noms qui ont suivi, c'est-à-dire le Parnasse, le Symbolisme et le Surréalisme. Il s'agit aussi de faire connaître quelques grands représentants de ces courants ainsi que quelques grands poètes qui ne se sont clairement inscrits dans aucun de ces courants. Est-il besoin de dire que le choix des auteurs et des textes a été particulièrement difficile ? Son caractère classique décevra peut-être certains enseignants, mais il nous a semblé l'option pédagogique la plus défendable : quand le temps est compté, la priorité n'est-elle pas de faire lire les auteurs et les textes qui ont le plus marqué l'imaginaire collectif, ont fait l'objet de l'intertextualité la plus forte et sont perçus comme les plus « prototypiques » de leur courant ou de leur époque ?

Le chapitre 3, « Découvrir différents champs poétiques d'aujourd'hui », joue sur un triple mouvement dialectique : *ici*, *ailleurs* et *autrement*. L'ici est centré sur quelques auteurs de Belgique francophone (en particulier Michaux et Norge). L'*ailleurs* est, tour à tour, celui de la poésie « nègre », celui des poètes du Maghreb et celui du haïku oriental. Quant à l'*autrement*, il invite l'élève à considérer les relations étranges que la poésie entretient avec la cybernautique, avec les mathématiques, avec la physique quantique et avec la géopoétique, laquelle est illustrée notamment par Philippe Jaccottet et par le belge Archibald Michiels. C'est donc la logique de l'exploration vagabonde qui prévaut ici, un peu comme dans le chapitre du manuel 3-4 sur le temps et l'espace.

Enfin, le chapitre 4, « Associer la poésie aux sons et à l'image » invite, comme son titre l'indique, à un double parcours. Un parcours autour des relations poésie-musique d'abord, qui part d'un relevé des traces explicites de musicalité dans certains poèmes (comme « Les djinns » de Hugo) pour arriver à une analyse de jeux sonores à l'œuvre chez Queneau et chez Aragon. Un parcours autour des relations poésie-peinture ensuite, qui part d'une réflexion sur les illustrations de certains recueils et sur les procédés iconiques mis en œuvre par certains poètes (comme Apollinaire dans ses calligrammes) pour arriver à l'analyse de quelques logogrammes de Dotremont et de quelques poèmes-images de Nougé. *In fine*, l'élève est invité à s'interroger sur les implications de ces activités apparemment ludiques et à se rendre compte que le tissage de la poésie avec les autres arts débouche bien souvent sur une réflexion sur les limites et les fonctions propres des diverses formes de langage.

6. Conclure ?

On l'a assez dit, aborder la poésie apparaît comme un défi difficile parce que ce type de texte n'est guère valorisé par l'institution littéraire contemporaine et ne correspond pas à une pratique de lecture préalable de la plupart des élèves. Le rôle premier d'un manuel consacré à la poésie est dès lors d'aider les professeurs à aborder ce champ avec doigté car, ici plus qu'ailleurs, l'appropriation des compétences de lecture et d'écriture est indissociable de l'appétence qui aura été éveillée. Apprendre à lire et à écrire la poésie est dénué de sens si on n'a pas été sensibilisé aux enjeux, aux valeurs et aux saveurs de ce mode d'écriture particulier.

C'est pourquoi nos manuels accordent tant d'importance à ce que j'appellerais volontiers les *quatre règles d'or* de la didactique de la poésie :

- a. entamer le travail sur la poésie par une prise en compte sérieuse des représentations initiales des élèves à son sujet ;
- b. aborder la poésie non seulement par la lecture, mais aussi par des expériences d'écriture poétique, d'écoute de textes poétiques et de lecture orale ;
- c. entamer toute étude d'un texte poétique particulier par une valorisation des effets de lecture réels des élèves (quels qu'ils soient), en privilégiant ceux qui concernent les impressions globales, qu'elles soient d'ordre « sensuel » (relatives aux sonorités, au rythme) ou d'ordre sémantique (correspondant aux différents « champs sémantiques » du texte) ;
- d. pour lire les textes poétiques, exercer les élèves à construire des hypothèses tantôt globales, tantôt locales, et les inviter à articuler constamment ces deux niveaux en recourant à des stratégies didactiques éprouvées, comme le dévoilement progressif, où l'on découpe le texte en trois ou quatre morceaux et l'on ne travaille qu'un morceau à la fois, créant de la sorte un suspens qui donne à la recherche de sens un caractère ludique.

Ai-je assez, de la sorte, exposé les tenants et les aboutissants des choix que mes collègues et moi avons défendus et mis en œuvre ? Sans doute devrais-je, au terme de mon propos, m'efforcer de conclure par une belle formule poétique destinée à emporter l'adhésion de mes lecteurs, mais je voudrais, plus simplement, souligner que le fait de présenter ce travail a déjà eu au moins un effet précieux sur moi, celui de m'amener à préciser le sens et la valeur de ce que mes collègues et moi avons fait pendant deux ans. Mais ce n'est là que l'avis de l'auteur. A vous maintenant, qui me lisez, de me dire si ce sens et cette valeur relèvent déjà de la culture partagée.

Cet article applique les recommandations orthographiques de l'Académie française.

Bibliographie

- CANVAT, K., DUFAYS, J.-L., ERKEN, G. et RAHIR, K. (2003). *Lire, écrire, dire... la poésie*. Dans Dufays, J.-L. et Rosier, J.-M. (dir.), *Récit et poésie 3-4*. Bruxelles : De Boeck (coll. *Parcours et références*).
- CANVAT, K., DUFAYS, J.-L., ERKEN, G. et RAHIR, K. (2003). *Lire, écrire, dire... la poésie*. Dans Dufays, J.-L. et Rosier, J.-M. (dir.), *Récit et poésie 5-6*. Bruxelles : De Boeck (coll. *Parcours et références*).
- CANVAT, K., DUFAYS, J.-L., ROSIER, J.-M. (dir.) (2002). *Littérature 3-4. Savoirs pour pratiques*. Bruxelles : De Boeck.
- DUFAYS, J.-L. (1999). Les manuels de littérature ; un objet à définir, une problématique à cadrer. *Enjeux*, 45.
- PORCHER, L. (1987). Ordre des occasions, ordre des raisons. *Cahiers du CRELEF*, 25.