

Dire, lire, écrire la poésie. Présence de la poésie contemporaine

Guillemette de Grissac

► **To cite this version:**

Guillemette de Grissac. Dire, lire, écrire la poésie. Présence de la poésie contemporaine. Expressions, Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) Réunion, 2005, pp.37-62. hal-02406718

HAL Id: hal-02406718

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406718>

Submitted on 12 Dec 2019

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

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

DIRE, LIRE, ÉCRIRE LA POÉSIE

Présence de la poésie contemporaine

Guillemette de GRISSAC
IUFM de la Réunion

« Les mots savent de nous ce que nous ignorons d'eux »
René Char.

Résumé. – Cet article questionne l'enseignement de la poésie à tous niveaux et principalement dans l'enseignement du premier degré et dans les classes de français des collèges et des lycées. Il s'agit, dans un premier temps, de repérer les représentations de la poésie qui sont véhiculées par l'école, à mon sens très réductrices, et de comprendre pourquoi l'on s'en contente trop souvent. Il s'agit surtout de proposer la mise en place de quelques approches actives, se fondant sur des textes classiques, modernes et contemporains. Faire découvrir la poésie contemporaine, c'est ouvrir le champ de la poésie vivante, écrite par des auteurs qui, sans renier l'héritage des textes canoniques et des poètes canonisés par la *doxa*, explorent à leur manière – distanciée et parfois provocatrice – les territoires poétiques d'aujourd'hui. Cet article se présente donc, en grande partie, comme une « défense et illustration » de la poésie contemporaine. De nombreuses citations et références jalonnent cet article car parler de poésie n'a de sens que si le texte poétique est sans cesse convoqué.

Abstract. – The following article questions the teaching of poetry at all levels, and more particularly in primary schools and during French classes in both junior and senior high-schools. It first aims to pinpoint the poetic representations that are taught at school – to my mind, with their most basic meaning – and to understand why this is mostly the case. It then aims at suggesting some dynamic approaches based on poems both classic and modern. To acquaint students with contemporary poetry means to open up the vivid field of poetry written by poets who, far from rejecting the heritage of both canonic texts and poets canonized by doxa, explore the present day poetic territories in their own ways – from a certain distance, and at times provocatively. This article is interspersed with a great number of quotations and references, for speaking of poetry becomes worthwhile only when poems themselves are constantly quoted.

Préalable : faut-il enseigner la poésie à l'école ?

« Le geai gélatineux geignait dans le jasmin »
 Voici mes zinfints
 Sans en avoir l'air
 Le plus beau vers
 De la langue française

Ai, eu, ai, in
 « Le geai gélatineux geignait dans le jasmin »

Le poite aurait pu dire
 Tout à son aise :
 « Le geai volumineux picorait des pois fins »
 Eh bien non, mes zinfints...
 [...]

René de Obaldia, « Le plus beau vers de la langue française »
 (*Innocentines*)

Enseigner la poésie ne va pas de soi. Enseigner les mathématiques, l'orthographe ou les techniques de communication en général peut constituer une évidence, enseigner la poésie, non.

Doit-on d'ailleurs enseigner des pratiques artistiques à l'école ? Certes, il existe un consensus en faveur de ces disciplines ... jusqu'à un certain point, ce point étant le collège : les disciplines artistiques sont souvent absentes de l'enseignement au lycée général, et ne sont guère représentées dans les filières technologiques, pas davantage dans les lycées professionnels. Pourquoi ? Constituent-elles un luxe ou une frivolité peu compatibles avec le sérieux des scientifiques ou des techniciens ? Est-ce parce que, réputées trop éloignées des « sciences dures », se référant au champ de la sensibilité, elles relèveraient surtout de la sphère privée, voire de l'intimité, ou, pour d'autres, de « l'animation », c'est-à-dire qu'elles seraient facultatives, voire sans importance ?

Ce même type de questions se pose – en général implicitement – au sujet de la poésie, même si celle-ci fait officiellement partie des « genres littéraires » dont tout texte officiel recommande « l'étude » (ou la découverte, ou la pratique...)

Or, si l'école est bien un lieu d'éducation au sens propre du terme, lieu de découverte de l'art et de la culture, il est souhaitable de ne pas enfermer la poésie dans des représentations trop réductrices, conduisant à enseigner une *doxa* plutôt qu'à la faire découvrir et pratiquer.

I. La poésie et l'école : une relation périlleuse ?

I.1. Quelques représentations à déconstruire

Voici ce que l'on peut entendre si l'on est attentif aux propos des adolescents et des adultes : « La poésie ne s'enseigne pas, c'est un art, on y est sensible ou non ».

« La poésie se ressent, elle ne s'explique pas ». « La poésie, c'est l'émotion, on n'enseigne pas l'émotion... ». « Elle est quelque chose d'indéfinissable, elle relève de l'indicible, on lui porterait tort en l'expliquant. »

Pour d'autres, la poésie, « c'est obscur ». Quant à écrire...

L'une des plus fréquentes « idées reçues » concernant la poésie est celle de la nécessaire et prioritaire « inspiration », occultant tout le reste du travail poétique. On reconnaît, dans cette représentation du poète inspiré et de la poésie née d'une transe, la marque du Romantisme dont l'héritage est, chez nous, fort lourd.

Valéry – qui nous a appris que, si « le premier vers est donné », les suivants sont le fruit d'un travail, voire d'une besogne (*Propos sur la poésie*) – stigmatise ainsi le rapport entre la *doxa* et la poésie : « La plupart des hommes ont de la poésie une idée si vague que ce vague même de leur idée est pour eux la définition de la poésie. »

Or, si l'inspiration est d'origine divine, la poésie demeure un don, une grâce accordée à certains individus, des génies, qu'il n'est pas question d'imiter. Cette attitude constitue une position élitiste... et confortable : dans ces conditions, ne prenons pas la peine d'essayer d'écrire, contentons-nous de visiter les monuments Hugo, ou Baudelaire ou Verlaine, en circuits organisés.

« Si j'étais poète
Je serais ivrogné
J'aurais un nez rouge
Une grande boîte
Où j'empilerais
Plus de cent sonnets
Où j'empilerais
Mon oeuvre complait »

Boris Vian, *Je voudrais pas crever*, 1962.

I.2. Enseigner l'écriture poétique ?

Nous souhaitons, au contraire, nous placer en dehors d'une logique de la fatalité, dans une logique didactique : certes, on n'apprend pas à être un génie, mais on apprend à faire émerger son propre talent, on apprend à manipuler la langue, on apprend à utiliser des techniques. Autrement dit, l'usage artistique de la langue s'enseigne, écrire un texte littéraire constitue un apprentissage, encore faut-il accorder à cet apprentissage suffisamment de considération.

Il semble important que, par rapport à un travail d'écriture poétique – qu'il s'agisse d'une pratique individuelle en classe, d'un projet collectif ou d'un atelier de pratique artistique –, le professeur accepte d'abandonner sa posture de lecteur-évaluateur-correcteur, trois attitudes trop souvent confondues en une seule, pour une véritable posture de lecteur.

I. 3. Qu'est-ce qu'un texte poétique ?

Si l'on se réfère à des conceptions anciennes de la littérature, on rend compte du texte poétique par des retours en amont : un texte est poétique parce qu'il est écrit par Baudelaire (ou Hugo, ou Verlaine, etc.), ce dernier étant un auteur « inspiré », sa vie, ses « tourments » voire ses maladies expliquant la forme prise par son inspiration.

À l'opposé de ces conceptions, se trouve la notion plus récente du processus de production. Par exemple, pour Francis Ponge, la poésie passe par la « fabrique » et l'auteur nous livre les différents « états » de son texte, ses variantes et ses « repentirs » (Francis Ponge, *Une figue de parole*, Gallimard, 1970). Cet intérêt pour le processus, autant que pour le « produit fini » me semble possible à transférer dans la classe.

À l'école, doit-on attendre des enfants et des adolescents des « poèmes », que certains seront bien en peine de produire (« Moi, je ne suis pas doué ») ? Évidemment non, car ce que l'on va susciter, c'est l'appropriation d'un usage artistique de la langue. Il s'agit alors d'apprendre à l'élève à réunir des matériaux (non seulement des matériaux personnels mais tout ce qui est « déjà là », la langue, les écrits des autres) à les reconnaître comme pertinents, à les structurer, et à les organiser, même s'il n'a pas, au départ, un schéma bien défini en tête.

« C'est en faisant ce que je fais que je sais ce que je cherche » (Pierre Soulages.)

I. 4. Que reste-t-il aux élèves de l'enseignement de la poésie ?

Avant de commencer une approche de la poésie, je propose souvent aux élèves, étudiants, futurs professeurs des écoles ou des collèges, un questionnaire pour constater avec eux ce qui émerge spontanément de leur mémoire, avant même de se mettre à réfléchir.

Il s'agit simplement de répondre à la question « À votre avis, quand peut-on dire qu'un texte est poétique ? » en se limitant à cinq phrases : « Un texte est poétique quand.... ». Puis, deuxième étape, on demande d'associer cinq mots au terme « poésie ».

Or, en ce qui concerne les élèves de lycée (voir ci-dessous, en annexe, le détail des réponses et l'analyse qui en est tirée), les résultats du « test » sont identiques, quelle que soit la série choisie (« littéraire » ou « technologique »). Plus surprenant encore, les réponses des adultes « non spécialistes », c'est-à-dire des futurs professeurs des écoles et des lycées professionnels, ne diffèrent guère de celles des lycéens.

Majoritairement, les réponses montrent que la poésie est d'abord ressentie comme une nécessité de mémoriser des termes techniques (rimes, vers, alexandrin, hémistiches, sonnet, etc.). La poésie est d'abord identifiée par sa forme et cette forme est « classique ».

On constate ensuite la prédominance, dans les représentations, d'un certain type de poésie, lié principalement à la culture du XIX^e siècle. Par exemple, dans les réponses à la question II (cinq mots), certains « sujets » sont récurrents : « la nature », « la femme », « l'amour », « la tristesse », « la mort ». Ainsi, la poésie n'est abordée que sous l'angle d'une certaine vocation : le lyrisme et le romantisme. Peu de poètes sont cités, et toujours les mêmes : Hugo, Baudelaire, dans une moindre mesure, Rimbaud. On trouve aussi Ronsard sans doute associé à la mémorisation de la forme « sonnet ». Des termes comme « de jolies sonorités », « des belles phrases », témoignent aussi de la manière dont est perçue la poésie : ornementale.

Très rarement, la poésie est associée à la chanson, sans doute perçue comme un domaine trop peu « scolaire », aussi rarement à « l'engagement », jamais à l'humour ni à la fantaisie, alors que les manuels de tous les niveaux proposent un nombre important de poèmes humoristiques. Les auteurs contemporains ne sont jamais cités (le plus récent, cité par quelques uns : Apollinaire) alors qu'ils sont très présents dans les manuels scolaires édités depuis 1990 (du cours préparatoire aux classes de lycée).

Bien que tous ceux qui répondent au questionnaire – élèves, futurs enseignants, enseignants – aient accès au quotidien à ces manuels récents, tout se

passé comme si les représentations de la poésie s'étaient figées jadis, endormies comme la Princesse du conte, et attendaient d'être réveillées.

II. Réveiller l'enseignement de la poésie

« Une bonne définition de la poésie ? Je n'en vois pas d'autre plus valable que celle-ci : la poésie consiste à passer à la ligne avant la fin d'une phrase » (André Gide.)

II.1. Formes conformes

L'enseignement de la poésie peut-il se réduire à faire identifier des rimes et, plus tard dans le cursus, à faire repérer la succession et la « qualité » de celles-ci (« suivies » ou « croisées », « riches » et « pauvres »...) ? Doit-on se contenter de faire reconnaître les formes fixes, elles-mêmes réduites à une seule dans le souvenir de nos élèves : le sonnet ? Le repérage de la présence de strophes (quatrains, tercets), l'existence de vers (octosyllabe, alexandrin...) peut-il constituer une éducation artistique ? L'étude de la prosodie – pour les plus avancés – se réduit-elle à l'analyse de l'alexandrin classique et son rythme binaire et de son descendant romantique (rythme ternaire) ?

Et lorsque l'on propose aux élèves d'écouter la « musique verlainienne » (« De la musique avant toute chose »), doit-on seulement leur demander de compter jusqu'à cinq ou jusqu'à sept ?

Est-ce moi, « professeur de français », qui ai fait de mes élèves ces comptables, ces listeurs, ces découpeurs de phrases en quatre fois quatre, alors que je souhaitais les voir devenir conteurs, liseurs, amateurs de poèmes ?

Pourquoi l'Alchimie du Verbe se transforme-t-elle à l'école en lettre morte ?

La poésie n'est-elle pas au contraire ce qui dérange et vous permet « d'arracher l'ancre » ?

« Un jour,
Un jour, bientôt peut-être,
Un jour j'arracherai l'ancre qui tient mon navire loin des mers.
Avec la sorte de courage qu'il faut pour n'être rien et rien que rien,
je lâcherai ce qui me paraissait m'être indissolublement proche.
Je le trancherai, je le renverserai, je le ferai dégringoler... » [...]

Henri Michaux, « Clown », in *Peintures*, 1939.

Est-ce moi qui ai inculqué à mes élèves ce respect – ou cette terreur – des tropes ?

Pourquoi apprennent-ils des listes de « figures de style » au lieu de lire *Une saison en enfer* ? Pourquoi me demande-t-on régulièrement, l'air inquiet, « la définition de la synecdoque » ? Pourquoi certains se préoccupent-ils de l'antanaclase, du zeugme ou du kakemphaton alors qu'ils ont à peine lu les textes poétiques ?

Déjà Hugo remettait en question le trop grand formalisme et faisait souffler sur « les tropes effarés » un « vent révolutionnaire » :

« Syllepse, hypallage, litote frémirent...
J'ai de la périphrase écrasé les spirales »

Victor Hugo, *Réponse à un acte d'accusation* (1834).

Or, les formes ne sont que des moyens, qui n'ont pas vocation d'être enseignées en tant qu'objets, pas plus que les fort utiles moules à gâteaux – on me pardonnera cette comparaison triviale – n'ont vocation à sortir de la cuisine ...

En se laissant obnubiler par les formes, ne cherche-t-on pas toujours une esquive pour éviter l'essentiel : le sens et l'effet produit sur nos sens ?

Pourquoi la poésie dans la plupart des mémoires se réduit-elle à des formes immédiatement repérables et aussi à quelques « thèmes » qui seraient – en caricaturant – l'amour, la femme et les roses, ou « les petits oiseaux », ou encore un gros (« L'albatros ») ? Dans ces conditions, où et comment catégoriser un certain nombre de « hors forme » devenus pourtant des classiques, comme, par exemple, les *Illuminations*, les *Chants de Maldoror*, *Le Voyage en Grande Garabagne* ?

II. 2. Feu « la récitation » ?

La mémorisation de la poésie a laissé des traces dans la plupart des consciences des anciens élèves au point que beaucoup de gens disent « une récitation » lorsqu'ils veulent parler d'un texte poétique :

« La poésie à l'école ? On apprenait des récitations ».

La « récitation » – toujours en vigueur – consiste à se débarrasser du texte le plus vite possible, avant que ne surgisse le trou de mémoire, accident favorisé par la posture debout devant un aréopage confortablement assis, en s'efforçant de « mettre le ton ».

Que reste-t-il alors de la poésie ? On peut remarquer que le dernier vers d'un texte – car la « récitation » privilégie toujours les textes versifiés – est toujours escamoté, voire rendu inaudible. Comment, dans ces conditions, faire sonner la force de la « morale de la fable », et transmettre de l'émotion avec « Le dormeur du val » ?

Il semble donc important de dissocier « dire » de « mémoriser » et d'apprendre à « dire » : lecture « neutre » d'abord, sans autres effets que le repérage des pauses, des silences et des rythmes propres à la singularité d'un texte. La mémorisation, dans ces conditions, viendra d'elle-même, sans effort.

Quant à écrire de la poésie... Comme on l'a fait remarquer ci-dessus, l'écriture poétique fait l'objet de représentations tellement intimidantes qu'elle se perd à mesure que s'impose la complexité des textes « à analyser ». À ce sujet, on pourrait dire, à la suite de Daniel Pennac, que le mot « lecture » supporte mal les adjectifs : en proposant la « lecture analytique » (*versus* la « lecture cursive »), nous avons, malgré nos bonnes intentions, trop souvent rogné les ailes à la « Lecture ».

Ainsi, la « production » de poèmes est, certes, encouragée à l'école maternelle et à l'école élémentaire, mais l'est-elle suffisamment ensuite ? Et au collège ? Et au lycée ?

II.3. « Produire »

Qu'il me soit permis de récuser au passage le terme de « production » de poèmes, qui évoque trop, à mon goût, la fabrication industrielle standardisée, et connote – toujours à mon sens – la rentabilité.

On peut se demander pourquoi le goût d'écrire des poèmes se réduit peu à peu chez les élèves, à mesure, certes, qu'ils trouvent d'autres modes d'expression, mais à mesure sans doute aussi qu'on leur fait intégrer, pour « la lecture analytique » des normes et des règles.

Sans doute pensent-ils que « la vraie vie est ailleurs ». Certains cependant demandent à leurs professeurs de français de lire leurs écrits et accordent à ceux-ci une confiance qu'il serait triste de décevoir.

Mais comment encourager et accompagner la production spontanée ? N'est-ce pas, se disent les enseignants, s'immiscer dans l'univers personnel de l'élève ?

De ce fait, peu à peu la production poétique fait totalement place à la production de glose, aux commentaires et explications attendus au lycée.

Cependant, si l'on interroge les adolescents, les réponses sont éloquentes : oui, ils aiment la poésie, oui, ils en écrivent...

« Bon dieu de bon dieu que j'ai envie d'écrire un petit poème
Tiens en voilà justement un qui passe
Petit petit petit
Viens ici que je t'enfile
Sur le fil du collier de mes autres poèmes
Viens ici que je t'entube

Dans le comprimé de mes œuvres complètes
Viens ici que je t'empapouète
Et que je t'enrime
Et que je t'enrythme
Et que je t'enlyre
Et que je t'empégase
Et que je t'enverse
Et que je t'enprose
La vache
Il a foutu le camp »

Raymond Queneau (*L'Instant fatal*, 1948, collection « Poésie », Gallimard.)

III. La poésie est à (re)découvrir

« Comme la danse, la poésie ne va nulle part ; elle trouve sa fin en elle-même »
Paul Valéry (*Propos sur la poésie.*)

Et si, sans rejeter les modèles canoniques, ou même en les convoquant, si l'on s'engageait parfois à l'envers, ou en spirale, ou en pirate, dans l'univers de la poésie ? Si l'on faisait découvrir d'abord les contemporains ? Si l'on continuait à jouer ? Si l'on s'autorisait à rire ? À jouer des mots ? Si l'on commençait par les images ?

III.1. Inventer des images

« Par la bonté bouddhique, Bâshô modifia un jour avec ingéniosité, un haïkaï cruel composé par son humoristique disciple, Kikakou. Celui-ci ayant dit : "Une libellule rouge – arrachez-lui les ailes – un piment", Bâshô y substitua : "Un piment – mettez-lui des ailes – une libellule rouge." »
(texte cité par André Breton, *Ode à Charles Fourier*)

Disons, pour simplifier, que depuis Apollinaire et les surréalistes, la poésie se fonde non sur le vers régulier mais sur l'image. Non sur le trope, le « topos » ou l'image « décorative », mais sur l'image neuve, organique, constitutive de la poésie moderne. On n'écrit plus de la même façon, après Breton et le *Manifeste du Surréalisme*.

Dans l'*Ode à Charles Fourier*, Breton écrit : « Le mot le plus exaltant dont nous disposions est le mot "comme", que ce mot soit prononcé ou tu ».

« Ta langue
Le poisson rouge dans le bocal

De ta voix »

Apollinaire (cité par Breton, *ibid.*)

En classe ou en atelier, l'écriture poétique (à quelque niveau du cursus que l'on se situe) passera avec profit par la recherche d'images. Des techniques comme le « cadavrexquis » le « portrait chinois », et même le relevé d'erreurs et de lapsus permettent de constituer un « réservoir d'images » que l'on organisera ensuite dans des structures trouvées ou données.

« La poésie se fait dans un lit comme l'amour
Ses draps défaits sont l'aurore des choses
La poésie se fait dans les bois
Elle a l'espace qu'il lui faut. »

André Breton, *Sur la route de San Romano*, 1948.

III.2. La poésie sans le vers

« J'ai jeté le vers noble aux chiens noirs de la prose »
Victor Hugo, *Réponse à un acte d'accusation*, 1834.

Pour ouvrir largement aux enfants et aux adolescents le champ de la poésie, on pensera à dissocier poésie et versification. Par exemple, en faisant découvrir plus souvent ce que Todorov appelle « la poésie sans le vers », ce qui ne signifie pas pour autant, la poésie sans la forme.

Ainsi, parmi les textes choisis par des adolescents, se trouvent des textes contemporains, surprenant le lecteur par leur incongruité, comme ceux de Pierre Bettencourt qui forment de courts récits insolites (*Fables fraîches pour lire à jeun*, 1986, *Lettres vives*) et les textes plus graves de Guy Levis Mano comme celui-ci :

« Peupler la prison

Il était le juge. Les cinq geôliers amenèrent le prisonnier. Le juge regarda les yeux affamés du prisonnier. Il y vit des fleuves, des prairies, des coteaux, quelques fleurs, et aussi des oiseaux qui les parsemaient. Puis il regarda les yeux gris des geôliers. Il n'y vit que des judas, des serrures séparées de leurs clefs, et des murailles. Le juge parla : que le prisonnier s'en aille récupérer son fleuve, sa plaine et ses oiseaux. Il suffit de geôliers pour peupler la prison. »

Guy Levis Mano, *Loger la source*, 1971.

III.3. La re-création du monde par le langage

La poésie du XX^e siècle se fonde très explicitement sur la re-création du monde par le langage.

C'est ce qu'écrivait déjà Mallarmé : « Le vers qui de plusieurs vocables refait un mot total, neuf, étranger à la langue et comme incantatoire... » (Stéphane Mallarmé « Crise de vers », in *Divagations*, 1897).

Beaucoup de poètes modernes explorent les limites du langage : Henri Michaux (cf. *Le Grand Combat*, présent dans la plupart des manuels de collège et lycée), Raymond Queneau, Boris Vian, Jean Tardieu, pour ne citer que les plus scolairement représentés, sans même s'attarder sur les expériences extrêmes des « lettristes » (Isidore Isou).

Cette exploration se poursuit dans la poésie contemporaine, par exemple avec l'œuvre de Valère Novarina, à la fois théâtrale et poétique, qui constitue, à la suite de celle de Ionesco ou Jean Tardieu, un « théâtre de langage ». On remarquera que l'une des caractéristiques de la littérature contemporaine est cet effacement des frontières, ce qui, tant pis ou tant mieux, complique encore la tâche des enseignants.

L'invention d'un vocabulaire, ou le jeu avec le lexique, conservant les structures syntaxiques et s'efforçant de tenir ces trouvailles « inouïes » en-deçà de la frontière du non-sens total, constituent des exercices que les élèves de tous âges peuvent s'approprier en atelier d'écriture poétique.

Il ne s'agit pas de donner à lire aux élèves des textes qui seraient les nouveaux modèles, mais de s'appuyer sur des procédés et des techniques, déclinés avec succès et qui « donnent des idées » aux apprentis.

« [...] je te narine je te chevelure
je te hanche
tu me hantes
je te poitrine
je buste ta poitrine puis te visage
je te corsage [...] »

Ghérasim Luca, *Prendre corps*, 1976.

Contrairement à ce que l'on entend dire parfois, il n'y a pas lieu d'opposer, d'un côté, des jeux sur le langage, gratuits – donc « sans danger » : par exemple, les jeux oulipiens (en référence à Raymond Queneau et aux artistes qui ont imaginé dans les années soixante du siècle dernier l'Ouvroir de littérature potentielle) et, de l'autre, une expression lyrique, personnelle, le texte « libre », lieu de tous les périls et risques de dérapage.

En effet, à chaque fois que l'on invente quelque chose, on parle de soi : écrire, c'est toujours dire « je », même si l'on a choisi le calembour, l'humour et la dérision, comme en témoigne, par exemple le « Je voudrais pas crever » ou « Je veux une vie en forme d'arête » de Boris Vian (opus cité).

Parallèlement, à chaque fois que l'on exprime ses propres sentiments et son propre rapport au monde, la médiation de la forme littéraire est nécessaire.

C'est là, à mon sens, la véritable nécessité de l'apprentissage des formes. Lorsqu'il s'agit de donner corps à l'expérience personnelle, de la rendre lisible et transmissible, grâce au travail sur le langage, la forme est alors nécessaire. Elle ne sera pas pour autant un préalable.

N'est-il pas préférable de privilégier un va-et-vient fécond entre la liberté du « quelque chose à dire » et la référence aux modèles, qui s'imposera peu à peu, naturellement, à « l'écrivain », plutôt que d'imposer d'entrée « formages » et « formatages » ? « J'aime la règle qui corrige l'émotion, j'aime l'émotion qui corrige la règle » (Georges Braque, *Le Jour et la nuit*, Gallimard, 1952).

III.4. Éloge du blanc

La poésie se fonde aussi sur le silence et sur le souffle. Typographiquement parlant, sur le « blanc ». Or, lorsque l'on observe les pratiques et les écrits, il semble que professeurs comme élèves craignent le vide et qu'ils aient tendance au remplissage de copies, de cahiers, de la mémoire, jusqu'à la saturation. Loin de susciter, comme on le voit parfois, décor et « illustration », le poème impose un espace blanc, une prise en compte de la page dans sa matérialité et sa virginité.

Ainsi, la poésie permet l'expérience du « vide » (y compris au sens oriental, comme le poète et peintre François Cheng l'entend) et oblige, en tout cas, à laisser de l'espace et du temps face à la cavalcade habituelle des idées et des mots à écrire. En cela, l'écriture poétique est véritablement formatrice. « Le blanc n'est pas en effet seulement pour le poème une nécessité matérielle... Il est la condition même de son existence, de sa vie, de sa respiration... » (Paul Claudel, *Réflexions sur la poésie*, NRF, collection « Idées », 1963).

IV. Oser la poésie contemporaine

IV.1. Quoi de neuf ?

Rien, serait-on tenté de dire. Rien qui ne soit déjà en germe ou exprimé chez les « rhétoriciens » du XV^e siècle (Jean Molinet) et chez Villon, et Louise Labé.

Rien et tout. Tout, parce que la poésie contemporaine est l'expression du *hic et nunc*, le langage de la « modernité », au sens où l'entendaient déjà les poètes de *Zone* et de la *Prose du Transsibérien*. Tout, parce que la poésie contemporaine est le laboratoire qui vient compléter le conservatoire que constituent les œuvres incontestées et donner sens à ce conservatoire : un patrimoine n'a d'intérêt que s'il fait vivre ses héritiers et leur permet d'inventer à leur tour et à leur place.

De nos jours, les formes poétiques sont très variées, expérimentales pour certaines, allant jusqu'à occuper des « territoires extrêmes », comme on vient de le constater en citant Valère Novarina (né en 1948). On peut penser aussi aux déclamations de Gherasim Luca (1914-1993) dans *Paralipomènes* (1976) et à celles de Valérie Rouzeau (née en 1967) dans *Va où*, 2002. La liste serait trop longue à établir dans le cadre restreint de cet article.

Va où (bref extrait)

« L'amour continuera sans moi l'amour vivra plus vieille que mes oreilles
 Mon bon dieu d'yeux bon dieu d'yeux muets
 Bon d'yeux que pour toi j'avais
 Ma peau combien et mes syllabes de chagrin
 Mes pieds ma tête et mon cœur ça fera rien
 D'amour d'amour tu m'en diras tant mieux
 Les yeux en pluie les yeux en neige les mains les mains ni une ni deux [...] »

Valérie Rouzeau (*Va où*, éditions Le temps qu'il fait, 2002.)

IV.2. Laisser « fulgurer la matière verbale »

Pensons aussi, lorsque nous enseignons la poésie, aux techniques de collage empruntées aux peintres et expérimentées par Cendrars (*Dix-neuf poèmes élastiques*) et, plus tard, Claude Pélieu (« Mandalas », in *Ce que dit la bouche d'ombre dans le bronze-étoile d'une tête*, éditions Le Soleil Noir, 1969). Pensons aussi aux recherches calligraphiques. Par exemple, dans l'œuvre de François Cheng, intéressons-nous à celle de Vénus Khoury-Ghata. Revoyons

le *Codex* de Maurice Roche, ou les calligrammes de Michel Leiris in *Les Mots sans mémoire*, à qui nous venons d'emprunter le titre de cette partie.

Convoquons aussi la réhabilitation d'un certain type de prosaïsme commencée avec Francis Ponge et Georges Perros, et qui constitue une veine féconde (Gilles Pajot, *La Place du mort*, éditions Dé bleu, 1991).

Comme dans la première moitié du XX^e siècle, coexistent des formes et des thèmes graves ou lyriques (A. Jouffroy, Yves Bonnefoy), du « langage en folie » (Jean-Pierre Verheggen), des jeux de type oulipien (Christian Prigent) et, par ailleurs ou en même temps, une poésie engagée, y compris chez un même auteur ou à l'intérieur d'un même texte. Tout est possible quand il s'agit d'exprimer son rapport au monde, fût-il de dérision.

De fait, citer ainsi les poètes revient à une manière de réduction peu compatible avec des intentions d'ouverture du champ poétique. On pourra se reporter, entre autres, au deuxième tome de l'*Anthologie de la poésie française du XX^e siècle*, Poésie-Gallimard, 2000.

Or, nombre de ces poètes figurent dans les manuels, qu'il s'agisse de livres de français de l'école élémentaire ou des livres de collèges et lycées professionnels et, bien entendu, dans les livres destinés aux lycéens qui présentent l'épreuve anticipée de français du baccalauréat. Citons, en ouvrant au hasard quelques uns de ces manuels : Guillevic, Jean Follain, Jean Sénac, Yves Bonnefoy, Andrée Chédid, Henri Meschonnic, Jacques Roubaud, Bernard Noël...

Cette diversité, on peut l'enseigner, la faire découvrir. Surprendre, choquer, amuser. Faire partager ses découvertes : langage-cri, langage-alchimie, « langage-tangage », autant de propositions « insubordonnées » à pratiquer sans s'auto-limiter.

Est-il utile d'attendre que les poètes soient connus de tout le monde, morts, adoptés par la *doxa* pour les faire découvrir aux jeunes élèves ? Doit-on se refuser les coups de cœur, sous prétexte que l'auteur n'est pas encore au Panthéon ?

Ce texte, de James Sacré, par exemple, qui figure dans un manuel destiné aux lycéens – pas même récent – a été choisi par des lycéens, ainsi que celui de Guy Levis Malvino (*cf. supra*) lorsqu'il s'est agi d'élire leurs propres textes d'auteurs, composant une anthologie éphémère.

On remarquera que, dans sa lettre d'amour, ce poète d'aujourd'hui réhabilite à sa manière la « fleur bleue » des clichés poétiques :

Dans ce livre peut-être que tu n'es plus rien, n'empêche :
Toute une machine de mots fonctionne à cause
De ton sourire qui respire le bleu silencieux du monde.

À des endroits du paysage des plantes rêches, et leurs tiges un peu raidies
 (bourraches ou chicorée sauvage) installent de la fleur
 Et des petits escargots calcaires qui craquent dans les oreilles.
 C'est une longue durée de temps qui a projeté ton visage
 Au fond vide et transparent du mot bleu.
 Quelques morceaux d'ancienne vaisselle ou des choses rouillées (dans un coin
 de mauvais pré)
 C'est comme si on touchait la joue pas rasée de l'amour
 Ou celle de la solitude

James Sacré, *Écrire pour t'aimer* (1984)

IV.3. Ouvrir

Ouvrir le champ poétique. Ouvrir sur les territoires peu connus des lecteurs. Le monde qui se dit dans les poèmes est parfois très éloigné de notre univers familier, voire routinier, ne serait-ce que géographiquement, ou « géopoétiquement », pour reprendre une expression de Kenneth White.

On peut lire et faire lire des traductions : Garcia Lorca, Pablo Neruda, Octavio Paz (*Liberté sur parole*), des poètes japonais comme Sôseki, des poètes bilingues comme Kenneth White, des poètes de la francophonie comme René Depestre ou Édouard Glissant.

Les textes traduits ne donnent pas prise aux mêmes réflexes que les textes directement écrits français, ils obligent à utiliser d'autres outils d'interprétation et à se poser la question de la musique de la langue.

Ouvrir sur le (supposé) connu. Les poètes qui vivent à notre porte ne sont pas toujours ceux qui entrent le plus souvent dans nos classes.

Parole familière et singulière, le poème en langue régionale, le poème en langue créole dit « ce qui ne saurait se dire ailleurs ni autrement », comme l'écrit Carpanin Marimoutou, dans sa préface à l'*Anthologie de la littérature réunionnaise*.

L'extrait suivant est la fin de « K », recueil de Patrice Treuthardt (né en 1956) qui met en scène le matériau langagier et fait ressentir le pouvoir et les enjeux de la parole libre :

« **K kom kabar**

Sak- la Parol i racont

In zour

In kamarad la domann amoin

Kosa i lé lo pli zoli mo kréol pou ou ?

La répons moin la done ali :

Moin la di ali

- kabar -

Après
 Li la ardomann amoin :
 Kosa i lé
 Lo pli gayar lèt lalfabé pou ou ?
 La répons moin la done ali :
 – lèt K –
 KKKKKKKKKKKKKKKKKKK [...] »

Patrice Treuthardt, *K*, éditions Loukanou, 2000,
 in *Anthologie de la littérature réunionnaise* (Nathan, 2004)

Partout existent des poètes vivants. Écoutons-les.

« [...] Je n'ai voix assez rauque,
 assez exténuée, assez trouée
 je parle par défaut sans m'écorder
 si profond que cela,
 gorge à sec à force de recoudre
 l'écho du marteau à briser les tympan, l'écho
 du ressac de ballast qui ne sait plus s'il frappe
 au-dehors ou au dedans des dents, l'écho
 de ce qui chuinte au coin des vieilles lèvres
 jusqu'à ne plus faire bouche,
 quand on a oublié note à note la musique,
 lettre à lettre le sens du dernier cantique... »

André Velter (né en 1945), *Ein Grab in der Luft*, éditions La Main parle,
 2000, cité dans *Poèmes à dire. Une anthologie de poésie contemporaine
 francophone*, Poésie-Gallimard / CNDP, 2002.

L'ouvrage cité ci-dessus peut constituer pour les enseignants, une référence fondamentale et une source de découverte de la poésie d'aujourd'hui.

IV.4. Encourager à « dire »

Comme on l'a montré plus haut, à la récitation peuvent succéder d'autres formes de parole poétique. On peut faire dire sans obligatoirement faire mémoriser, et il est préférable de dissocier diction et mémorisation. « Dire » peut constituer un projet, ou une performance : imaginons, par exemple, une recherche de mise en voix, du type « cantate » sur « Les quatre sans cou » de Desnos ou une interprétation individuelle du « Grand Combat » ou de « Contre » de Michaux, ou un travail d'incantation à partir du « Atibon-Legba » de René Depestre :

Je suis Papa-Legba

Je suis Legba-Claironde
Je suis Legba-Sé
Je suis Alegba-Si...

Oraliser ? C'est – pourquoi pas ? – proférer, crier, susurrer, mordre et mâcher les mots, jouer à les étirer, à les ralentir...

Essayons par exemple « Migration » de Abdellatif Laadi ou composons avec la classe un texte à dire sur ce modèle :

« **Migration**

Fès, mamie
Mon imprécatrice chauve
Aux talons gercés dans la boue de l'hiver
Ma folle aux dix chats sataniques
Aux douze tortues pieuses
Mon irrésistible défunte
Au suaire de basilic
Taché du premier sang de la vierge
Ma mendiante sous l'auvent
De la « Boutique du prophète »
Ma lavandière
Ma tamiseuse
Ma savetière
Ma rouleuse de semoule
Ma brodeuse [...] »

J'ai, par ailleurs, remarqué au cours des années consacrées à faire découvrir la poésie aux adolescents, que le travail de mise en voix rend inutile toute explication du texte : les questions d'interprétations se posent et se résolvent d'elles-mêmes avec la recherche d'interprétation vocale.

Interpréter ?

Comme le terme l'indique, interpréter, c'est servir de médiateur entre la parole poétique et ceux qui la reçoivent. Interpréter suppose une réflexion sur les différentes voies qu'empruntera cette médiation.

Par exemple, on pourra théâtraliser la poésie, c'est-à-dire, avec l'aide de comédiens, la mettre en scène, en musique, la chanter, y inclure des chansons. S'intéresser à l'interprétation, ce sera aussi faire entrer des conteurs dans la classe, découvrir des poètes de l'oralité, comme le Toulousain Serge Pey (né en 1950) qui « litanise » accompagné de son bâton de chaman.

On a rappelé plus haut, à propos de l'œuvre de Valère Novarina, que la frontière est poreuse entre les arts du langage. Entre les arts plastiques et la

poésie, des passerelles nouvelles et inventives existent désormais. J'en veux pour preuve des expériences comme celle du poète-plasticien Jacques Rebotier, investissant le vaste espace historique et sacré de la Chartreuse de Ville-neuve-lès-Avignon (J. Rebotier, *Contre les animaux*), inscrite dans le festival de théâtre d'Avignon, 2004. Ces expériences ouvrent un espace neuf dans les espaces connus et, littéralement, nous élargissent.

IV.4. Permettre à l'écriture d'advenir

« La poésie est un four à brûler le réel » (Pierre Reverdy.)

Faire écrire, comme on l'a dit plus haut, c'est proposer une « fabrique de littérature » qui rende créatifs les plus sceptiques sur leurs propres capacités. Certains déclencheurs permettent d'accéder au texte poétique « en douceur », voire à se laisser surprendre par sa propre création. C'est le cas, par exemple, avec le travail sur les listes : « J'aime, je n'aime pas » de Roland Barthes, *Inventaires futiles* de Shei Shonagon, deux exemples parmi ceux proposés par la *Petite fabrique de littérature*, Magnard, et qui, depuis longtemps, ont fait leurs preuves. Le « Il y a » d'Apollinaire, les « Menus fantaisistes » de Cendrars (*Du monde entier*) peuvent aussi servir de déclencheurs. Ces propositions, à partir d'inventaires et de listes, permettent à « l'écrivain » de travailler sur le son et le sens, débarrassé des problèmes de syntaxe.

Il serait fastidieux d'énumérer toutes les propositions : je renvoie aux comptes rendus d'ateliers et de stages et à la bibliographie dans la partie « Pratiques d'écriture » et, en particulier à *Petite fabrique de Littérature*, Magnard, 1990, « Lettres en folie ».

Citons au passage quelques exemples : lipogrammes (la lettre interdite), tautogrammes (la lettre imposée) , les mots-valises, les « boules de neige », les bouts rimés, les sonnets à un seul mot par vers, les vers holorimes...

Un paragramme de Michel Leiris : « Brocéliande – dans l'ombre dense de ses lianes, loin des landes, le silence brode ses danses » (B.)

Rappelons qu'il est nécessaire de mettre en circulation des outils et du matériel : le dictionnaire de rimes, de synonymes, des magazines et journaux à découper.

Ne refuser ni les calembours, ni les à-peu-près (cf. Jean-Pierre Verheggen, *Ridiculum vitae*, 1994), mais faire découvrir les « grands rhétoriciens » du XV^e (Jean Molinet) et les rimes comiques d'Alphonse Allais.

Autant de propositions qui peuvent avoir le mérite de déconstruire les représentations élitistes de la poésie et permettent le plaisir du texte. Ne pas s'en tenir aux formes canoniques : composer des haïkus, ces très brefs poèmes

japonais qui, en quelques mots, cristallisent une image poétique, des fragments, des sourates, des versets, des complaintes...

Inclure « le dire » et « l'écrire » poétique à la fois dans le quotidien et dans l'exceptionnel, en créant ou accompagnant des événements du type « Printemps des poètes », « Fête de la poésie », qui sont autant d'occasion d'élargir le champ vital et d'écouter, de mettre en valeur la parole des adolescents, de leur renvoyer d'eux-mêmes une image de liberté féconde.

Un exemple de proposition d'écriture, parmi beaucoup d'autres, consiste à partir d'un seul mot choisi de manière affective : ce mot sera ensuite décliné sur l'axe des idées, et sur l'axe des sonorités, fournissant ainsi des « matériaux » sémantiques et sonores, puis, afin de faire trouver des images, décliné en « portrait chinois » (« Si c'était ? »). Une troisième étape proposera d'intégrer ces matériaux à une forme répétitive, comme par exemple le « Soleil » de Claude Pélieu (*in Anthologie de la poésie française du XX^e siècle*, tome 2, Poésie-Gallimard, 2000) ou ce poème de Jean Sénac (ci-dessous). Ainsi, la forme est proposée seulement lorsque les « matériaux » sont déjà trouvés. Le modèle ne bride pas l'imagination de l'écrivain, il fournit seulement une trame structurelle que l'écrivain reste libre de refuser. Pour des raisons matérielles, il ne m'est pas possible ici de citer les textes d'élèves, et je le regrette, car ces textes aussi constituent une forme d'anthologie du temps présent.

« Rien

Rien,
c'est un mot qui fuit
d'une vertèbre à l'autre
Rien,
C'est une brindille
Qui casse sous la joue
Rien,
c'est dans un rocher
Un peu de mer qui brûle
Rien, c'est la liberté
qui blesse vos pieds nus »

Jean Sénac (1926-1973), *Œuvres poétiques*, Actes-Sud, 1999.

Parfois l'élève refuse ou déborde de la consigne : c'est qu'il a quelque chose à dire, c'est que s'exprime son propre rapport au monde. Souvent avec force, parfois avec violence. Alors tant pis pour la consigne et même pour la

forme. Et tant mieux si l'on en reste étonné. La poésie, c'est aussi ce qui détonne et ce qui étonne. Au sens fort du terme.

Conclusion (empruntée à Jacques Réda)

Ce que j'ai voulu c'est garder les mots de tout le monde ;
 « Un passant parmi d'autres, puis plus personne (sinon
 Ce bâton d'aveugle qui sonde au fond toute mémoire)
 Afin que chacun dise est-ce moi, oui, c'est moi qui parle
 Mais avec ce léger décalage de la musique
 À jamais solitaire et distraite qui le traverse. »
 Jacques Réda, *La Tourne*, Gallimard, 1975.

Bibliographie

1. Poètes modernes et contemporains

(Cette liste est à compléter tous les jours...)

- AUFFREY Benoît (1993), *Courte Lampe*, Dé bleu.
 BALPE Jean-Pierre (1990), *Le Silence*, Action poétique.
 BEN JELLOUN Tahar (1993), *Les Amandiers sont morts de leurs blessures. À l'insu du souvenir*, La Découverte.
 BETTENCOURT Pierre (1986), *Fables fraîches pour lire à jeun*, Lettres vives, collection « Entre quatre yeux ».
 BOBIN Christian (1986), *Le Huitième Jour de la semaine*, Lettres vives.
 BOULANGER Daniel, *Retouches ; Intailles ; Tchadiennes*, etc., Gallimard, collection « Poésie ».
 CHÉDID Andrée (1970), *Cérémonial de la violence ; Textes pur un poème* (1^{re} éd. : 1949), Flammarion.
 CHÉDID Andrée (1991), *Poèmes pour un texte* (1^{re} éd. : 1970), Flammarion.
 CHENG François (1989), *De l'arbre et du rocher*, Fata Morgana.
 DUBOST Louis (1992), *L'Île d'Elle*, Tarabuste.
 FOLLAIN Jean (1972), *Exister*, Gallimard, collection « Poésie ».
 GASPAR Lorand (1982), *Sol absolu et autres textes*, Gallimard, collection « Poésie ».
 GLEIZE Jean-Marie (1999), *Les Chiens noirs de la prose*, Seuil.
 LUCA Ghérasim (1976), *Paralipomènes*, etc., José Corti.
 MESCHONNIC Henri (1999), *Poésie sans réponse*, Castor astral.
 MICHAUX Henri (1967), *Ailleurs*, Gallimard, collection « Poésie ».
 NOËL Bernard (2002), *La Peau et les mots*, Pol.
 PAJOT Gilles (1991), *La Place du mort*, Dé bleu.
 PINÇON Isabelle (1996), *Mort ou vif*, Dé bleu.

- PERROS Georges (1988), *Une vie ordinaire*, Gallimard, collection « Poésie ».
- PONGE Francis (1986), *Une figue de paroles*, Gallimard, collection « Poésie ».
- QUENEAU Raymond (1992), *L'Instant fatal*, Gallimard, collection « Poésie » (1^{re} édition : 1948).
- RÉDA Jacques (1992), *Hors les murs, Le bitume est exquis, etc.*, Gallimard, collection « Poésie ».
- ROUBAUD Jacques (1990), *Les Animaux de personne*, Seghers, collection « Volubile ».
- SACRÉ James (2000), *Figures qui bougent un peu. Écrire pour t'aimer. Si peu de terre, tout*, Dé bleu.
- SÉNAC Jean (1999), *Œuvres poétiques*, Actes-Sud.
- SAMPIERO Dominique (1996), *Les Pluies battantes*, Lettres vives.
- TARDIEU Jean (1986), *L'Accent grave et l'accent aigu. Poèmes 1976-1983*, Gallimard, collection « Poésie ».

2. Anthologies

- ANTOR Agnès *et alii* (2004), *Anthologie de la littérature réunionnaise*, Nathan.
- BIANU Zeno (présentation et choix de) (2002), *Poèmes à dire. Une anthologie de poésie contemporaine francophone*, Gallimard/CNDP, « Poésie ».
- DECAUDIN Michel (éditeur) (2000), *Anthologie de la poésie française du XX^e siècle*, 2 tomes, Gallimard, « Poésie » [NB : la plupart des références fournies ici peuvent être retrouvées dans cette *Anthologie* de 1200 pages en tout !].
- PAIRE Alain (préface, choix et notes d') (1979), *Poésies contemporaines*, Édisud.

3. Revues

- Décharge*, revue de poésie contemporaine éditée par L'Idée bleue (ex-Dé bleu), 85310 Chaille-sous-les-Ormeaux :
<http://perso.wanadoo.fr/gerard.debouverie>.
Adresse électronique : ledebleu@wanadoo.fr.
- Magazine littéraire* (2001), « La nouvelle poésie française », n° 396, mars.

4. Références théoriques : poètes et critiques littéraires

- BERNARD Suzanne (1959), *Le Poème en prose*, Nizet.
 BRETON André et GAULMIER J. (1947), *Ode à Charles Fourier*, Fata morgana, « Les attractions électives ».
 CLAUDEL Paul (1963), *Réflexions sur la poésie*, NRF, « Idées ».
 DESSONS Gérard (1985), *Introduction à l'analyse du poème*, Bordas.
 DUCROS David (1996), *Lecture et analyse du poème*, Armand Colin, « Cursus ».
 GENETTE Gérard (1969), *Figures II* : « Le jour, la nuit » ; « Langage poétique, poétique du langage », Seuil, « Points ».
 HAMON Philippe (1991), « L'œuvre poétique », in *Grand Atlas de littérature*, supplément à *Encyclopædia Universalis*.
 JOUBERT Jean-Louis (1988), *La Poésie*, Armand Colin, « Cursus ».
 MALLARMÉ Stéphane (1897), « Crise de vers » in *Divagations*.
 REVERDY Pierre (1918), « L'image poétique », revue *Nord-Sud*.
 SANDRAS Michel (1995), *Lire le poème en prose*, Dunod.
 TODOROV Tzvetan (1987), « La poésie sans le vers », in *La Notion de littérature*, Seuil, collection « Points ».
 VALÉRY Paul (1963), *Propos sur la Poésie*, Gallimard, « La Pléiade » (1^{re} éd. : 1927).

5. Approches pédagogiques

- BALPE Jean-Pierre (1986), *Promenade en poésie*, Magnard.
 DELAS Daniel (1990), *Aimer, enseigner la poésie*, Syros.
 MARTIN Marie-Claire et MARTIN Serge (1996), *Les poésies, l'école*, Presses universitaires de France.
 MÉGRIER Dominique (2001), *100 poèmes à lire et à dire du CP au CM2*, Retz, « Pédagogie pratique ».
 ORIZET Jean (1990), *Les Poètes et le rire*, Le Cherche-midi, « Espaces ».
 RIVAIS Yak (1999), *Jeux de langage et d'écriture*, Retz, « Pédagogie pratique ».

Revue pédagogique :

- AFEF (1996), « Il y a poésie et poésie », *Le Français aujourd'hui*, n° 114.
- *Cahiers Pédagogiques* (2003), « La poésie à l'école », n° 417, octobre.

6. Pratiques d'écritures

- BON François (2000), *Tous les mots sont adultes*, Fayard.

BONIFACE Claire et PIMET Odile (1999), *Ateliers d'écriture, mode d'emploi* ESF.

BUCHETON Dominique (1995), *Conduites d'écriture*, CRDP de Versailles.

DUCHESNE Alain et LEGUAY Thierry (2002), *Petite fabrique de littérature*, Magnard (1^{re} édition : 1984).

DUCHESNE Alain et LEGUAY Thierry (1990), *Lettres en folie*, Magnard.

Annexe

Comment, au tout début de la classe de 1^{ère} L, les élèves se représentent-ils la poésie ? Les propositions suivantes ont été faites à une classe de 30 élèves, la semaine de la rentrée, sans commentaire ni suggestion. Il leur a seulement été indiqué que les réponses étaient anonymes et qu'il ne s'agissait en rien d'un « contrôle de connaissances ». À la suite de l'analyse des réponses, nous relaterons brièvement quelle expérience poétique en classe a permis de changer ces représentations.

Quand diriez-vous d'un texte qu'il est poétique ?

I. Un texte est poétique quand...

Les élèves ont à fournir trois réponses. Les chiffres entre parenthèse correspondent au nombre d'occurrences des différentes réponses : par exemple on rencontre 11 fois « Un texte est poétique quand il a des rimes » en première position, 8 fois, en deuxième position. On a conservé les formulations des élèves et rectifié l'orthographe.

1	Il a des rimes (11), il a des vers (8), des strophes (4) ; une certaine forme (2) ; une certaine construction ; il est composé de manière spécifique ; il a des phrases de même longueur ; des parties égales ; des paragraphes. Il a des métaphores (2) ; de belles sonorités ; de jolis mots. Il est mystérieux (2), il a des thèmes spéciaux comme l'amour (2) ; il dit des sentiments ; il dit « l'intérieur » de l'auteur. Il exprime et provoque des sentiments.
2	Il a des rimes (8), des vers (6) ; une structure propre à la poésie ; une certaine forme ; une mise en page ; un même nombre de syllabes ; des strophes ; des règles ; des alexandrins ; un rythme (3) ; il apporte, suscite de l'émotion et des sentiments (3) ; des sensations (2) ; il fait de l'effet sur le lecteur ; il a de belles phrases ; il y a des sonorités.
3	Il y a des figures de style, des comparaisons (3), des strophes, des rimes, un même nombre de syllabes ; il est régulier ; il y a des rythmes ; on peut le chanter ; il faut le lire en mettant le ton ; chacun peut l'interpréter à sa façon ; il y a des phrases belles bien construites ; des sujets particuliers : l'amour, la femme ; la mort la vie.

II. Citez cinq mots qui sont en relation avec la poésie

1	Rime (13) ; vers (6) ; strophe (3) ; alexandrin (2) ; amour (2) ; prose ; ballade ; surréalisme ; lyrisme ; mystère ; état d'esprit.
2	Vers (6) ; strophe (5) ; quatrain (2) ; déclaration (2) ; prose ; rythme ; tercet ; paragraphe ; ode ; assonances ; rejet ; sonnet ; alexandrin ; figure de style ; métaphore ; spleen ; amour ; haine ; désespoir ; mal au cœur ; lyrisme ; méandres ; femme.
3	Rime (4) ; alexandrin (3) ; assonance (2) ; sentiment (2) ; tristesse (2) ; mort ; amour ; nature ; expression ; littérature ; sonnet ; ode ; pointe ; prose ; mots ; allitération ; diérèse ; vers ; syllabes ; hémistiche.
4	Alexandrin (3) ; quatrain (2) ; césure (2) ; sentiments (2) ; nature (2) ; expression ; amour ; tristesse ; personnages réels ou rêvés ; romantisme ; multiples ; embellissement ; sonnet ; tercet ; syllabe ; pied ; diérèse ; césure ; chanson.
5	Sonnet (3) ; alexandrin (2) ; tercet ; rime ; sentiments ; romantisme ; déclaration ; beau ; découverte infinie ; vie ; césure ; hémistiche ; versification ; Baudelaire.

Analyse des réponses

Une première remarque s'impose : la ressemblance entre les réponses au I (« Un texte est poétique quand... ») et les réponses au II (« Citez des mots en relation avec... ») comme si les élèves ne s'étaient pas accordé la liberté supplémentaire qu'autorisait le II.

Prééminence de la forme

Majoritairement, les réponses, toutes questions confondues, concernent la forme et la technique : 162 mentions d'ordre « technique » contre 60 concernant les contenus ou les mouvements littéraires.

La poésie est identifiée à la forme et en particulier à la « rime », au « vers », à la « strophe ».

- la rime : mentionnée en tout 38 fois, réponse n°1 en I-1 et en I-2, présente dans I-1, I-2, I-3, II-1, II-2, II-3, II-5 ;

- le vers : 27 mentions et une seule mention de la « prose ».

D'autres éléments formels sont abondamment cités, qu'il s'agisse d'organisation globale : « une mise en page », « une certaine composition », « des règles », des « strophes » (11), « des parties égales », des « paragraphes » ; de formes fixes : « sonnet » (cité 6 fois en II) et éléments qui compo-

sent le sonnet (« quatrain », « tercet », « pointe ») « ode » et « ballade », ou de micro-organisation : « alexandrin » cité 11 fois en II; « césure » ; « rejet » ; « diérèse » ; « hémistiche » ; « syllabes » ; « allitérations » ; « assonances », « sonorités », « versification ».

On remarque que les mentions des « rythmes » sont peu abondantes (4), que certains font allusion au « ton » (« il faut le lire en mettant le ton ») et au fait que [le texte poétique] « on peut le chanter ». Deux réponses seulement associent poésie avec « chanson » (II-3), comme si la posture scolaire interdisait de faire allusion à la culture personnelle.

Les « contenus »

On mentionne qu'un texte est poétique :

- quand il exprime « des sentiments », des « sensations », constitue une « expression », exprime « l'intérieur » ;
- quand le poète « décrit quelque chose qui lui tient à cœur », etc. (13 formulations de ce type) ;
- quand le texte poétique suscite de « l'émotion » (6), « fait de l'effet », « on ressent sa force »).
- quand on trouve des « thèmes spéciaux ».

On remarque que certains associent « poésie » à « mystère » (3), à « non-dit », aux « méandres » et à l'interprétation personnelle : « Chacun peut l'interpréter à sa façon ». Les thèmes mentionnés sont en priorité : « l'amour » (9) auquel on peut associer « déclaration » (2) . Viennent ensuite « la tristesse » (3), « la mort » (2), « le spleen », « le désespoir », « la haine », « la nature » (2), « la femme » (2). Quelqu'un associe « l'amour, la mort, la vie » ; un(e) autre élève mentionne : « découverte infinie » ; un(e) autre encore : « personnages réels ou rêvés », « la vie ».

La dimension esthétique (ornementale ?) est assez peu prise en compte : « belles sonorités » ; « jolis mots » ; « belles phrases » ; « beau » ; « embellissement ».

Enfin, il est rarement fait mention de genres et mouvements littéraires : lyrisme (2), romantisme (2) et surréalisme.

Un seul nom de poète est cité : Baudelaire en II-5.

On remarque que la poésie n'est pas associée à l'art, rarement à la musique et à la chanson.

Bilan de l'analyse

La poésie, associée à la demande scolaire, est ressentie d'abord comme une nécessité de mémoriser des termes techniques. Les élèves, forts de leurs souvenirs de la classe de 2^{nde}, proposent un catalogue de termes techniques assez

bien connus et mémorisés (une seule réponse utilise le terme : « pied »). À la question II (citez 5 mots), il est symptomatique qu'un élève prenne l'initiative de tracer deux colonnes : l'une pour les « sujets », l'autre pour les « termes techniques ». La poésie n'est associée ni à la violence, à la révolte ou à l'engagement, ni à la folie, ni à l'humour, ni au plaisir, ni à la modernité (pas de noms de chanteurs contemporains, ni d'allusions au rap, par exemple).

La poésie est donc ressentie comme forme et, secondairement, comme « fond ». Ce fond correspond à un seul type de poésie : le lyrisme, et majoritairement à une seule école, Le Romantisme.

Un projet propre à modifier ces représentations

Pour élargir le champ des connaissances et des émotions, j'ai proposé à ces élèves de participer à un colloque autour du poète René-Guy Cadou, originaire de leur région. Pour leur participation à ce colloque, les élèves ont travaillé sur *Hélène ou le règne végétal*. Trois séances d'écriture poétique et une séance d'atelier-théâtre leur ont permis d'investir personnellement le texte. La séquence proprement dite, constituée aussi d'analyses et de lectures, n'a pas duré plus longtemps qu'une séquence ordinaire – si l'on excepte la visite à Louisfert (Loire-Atlantique), la rencontre avec le poète Christian Bulting, suivie du documentaire de Jean Rouaud sur Cadou, et une demi-journée au colloque « René-Guy Cadou, un poète dans le siècle ». La séquence a été normalement inscrite sur la « liste » pour l'EAF.

Cette expérience est relatée sous le titre « L'héritage fabuleux : une expérience de poésie au lycée » dans les actes du colloque réunis par D. Briolet, R. Miannay, C. Robin, p. 277-295¹. Les actes du colloque gardent témoignage de textes d'élèves et rapportent un bilan d'activité qui montre l'évolution des apprentis-poètes, très conformistes au début, vers des formes poétiques plus libres, à la fois hardies et rigoureuses, leur appropriation du « blanc » et de la mise en page, leur quête du sens et de l'émotion authentique.

1. Guillemette de Grissac et Marie-Hélène Jaffrezic : « L'héritage fabuleux : une expérience de poésie au lycée », in actes du colloque *Un poète dans le siècle, René-Guy Cadou*, éditions Joca Seria, Nantes, 1999.