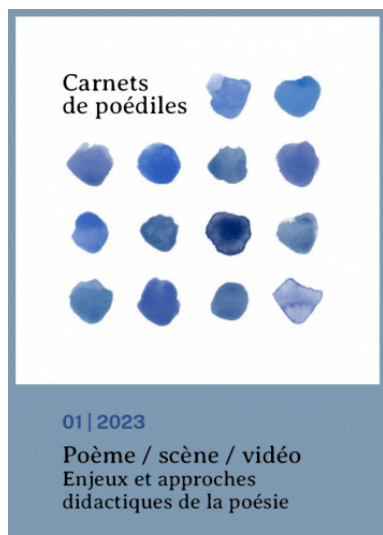




Carnets de Poédiles

ISSN : 2970-3174

1 | 2023

Poème / scène / vidéo

Enjeux et approches didactiques de la poésie

Christine Boutevin et Nathalie Brillant Rannou

 <https://carnets-poediles.pergola-publications.fr/index.php?id=101>

Référence électronique

« Poème / scène / vidéo », *Carnets de Poédiles* [En ligne], mis en ligne le 12 janvier 2023, consulté le 09 septembre 2026. URL : <https://carnets-poediles.pergola-publications.fr/index.php?id=101>

Droits d'auteur

Licence Creative Commons – Attribution 4.0 International – CC BY 4.0

Comment enseigner la réception d'une œuvre poétique performée, en direct ou filmée ? Comment inscrire la présentation d'une vidéo de poésie dans un projet d'apprentissage ? Qu'apprennent véritablement les élèves à travers ces projets ? Comment travailler l'écoute et l'interprétation des poèmes tout autant que le dire et la mise en voix ? Pour ce premier numéro des *Carnets de Poédiles*, nous avons souhaité que l'enseignement de la poésie soit interrogé dans des contextes variés et du point de vue de différentes disciplines : la littérature, la didactique de la littérature, le français langue étrangère... de l'école à l'université.

NOTES DE LA RÉDACTION

Avec la participation de Diane Moussa pour le secrétariat d'édition et la mise en ligne du numéro. Les directrices de la revue et l'ensemble du comité éditorial tiennent à remercier Margaux Jacques et toute l'équipe éditoriale de la MSHB. Merci tout particulièrement à Anaïs Paly, qui a encouragé et rendu possible la création des *Carnets de Poédiles* en ligne.

Christine Boutevin et Nathalie Brillant Rannou
Éditorial

Judith Émery-Bruneau et Sonya Florey
Expériences poétiques de vidéopoèmes par des enseignant·e·s : quelles perspectives pour la didactique ?

Camille Vorger
Ce que le corps fait à l'atelier. Les apports de la poésie « vive » à l'enseignement de la poésie

Francine Fallenbacher-Clavien et Valérie Michelet
L'annotation de poème et sa mise en voix : une approche sensible au service de l'oralité

Magali Brunel, Anaïs Exertier et Meriame Kaddouri
Renouveler l'enseignement de la dimension orale de la poésie : la voie de la recherche-action-formation

Antoine Algrain
La lecture à haute voix pour donner envie de lire des poèmes ?

Eric Navé
Quelle mise en scène du (soi) poétique en contexte FLE débutant en Arabie saoudite ?

Éditorial

Poème / scène / vidéo : enjeux et approches didactiques de la poésie

Christine Boutevin et Nathalie Brillant Rannou

TEXTE

- 1 Nous sommes particulièrement heureuses d'ouvrir ici le premier dossier scientifique de la nouvelle revue *Carnets de Poédiles*. Cette réalisation, rendue possible par la Maison des Sciences de l'Homme en Bretagne, résulte des travaux sur l'enseignement de la poésie développés par un réseau international de chercheuses et de chercheurs en didactique de la littérature. Nous commençons donc par souhaiter longue vie à ce nouvel espace éditorial de création, de mutualisation et de diffusion de travaux qui se veulent utiles au monde de la recherche, aux enseignants et aux enseignantes, aux formateurs et aux formatrices, aux étudiants et aux étudiantes ainsi qu'aux élèves de différents continents. Une place particulière est accordée aux poètes, qui pourront aussi prendre la parole à travers ces pages numériques et continuer à faire de nous des lectrices et des lecteurs plus créatives, plus créatifs, résolument critiques et sensibles, et donc plus profondément à l'écoute des poèmes.
- 2 Ce premier numéro prend la suite de travaux menés depuis maintenant plus d'une décennie. En effet, dès 2012, des chercheuses et des chercheurs, regroupés en séminaire à l'Université de Grenoble, s'interrogeaient sur le renouvellement de l'enseignement de la poésie parallèlement à celui du théâtre. De fait, si poésie et théâtre partagent la prépondérance de la voix, du souffle, de la performativité (Zumthor, 1990), s'ils entretiennent communément un dialogue avec la spatialité, l'intermédialité (Toudoire-Surlapierre, 2015), ils ont aussi en commun leurs difficultés à faire connaître certains de leurs corpus dans les établissements scolaires, à s'extraire des formats et des modèles pédagogiques traditionnels et à s'imposer en didactique face à l'omniprésence des genres du récit.
- 3 Bien avant la naissance des *Carnets de Poédiles*, l'enseignement de la poésie était déjà interrogé dans une dynamique pluridisciplinaire,

foncièrement artistique et hybride (Delas, 1990 ; Martin et Martin, 1997 ; Jean, 1999). Venus de différents horizons, nous continuons encore aujourd'hui à nous réunir pour nous demander comment la diversité des poèmes, toujours mouvante et grandissante, est prise en compte et enseignée. Nous cherchons également à savoir si l'enseignement de la poésie s'est lui-même diversifié.

- 4 Avant d'inventer des dispositifs et de rénover les formes scolaires, la recherche en didactique passe nécessairement par l'analyse des curriculums et des expériences de classe. L'examen des pratiques effectives (Émery-Bruneau, 2018, 2020 ; Brunel, 2016 ; Fallenbacher-Clavien, 2017) révèle que le modèle didactique de la récitation, notamment, est toujours très présent. Cela ne cesse de surprendre car des enquêtes déjà anciennes (Gaudet, 1995 ; Denizeau, 2000) montraient que l'activité dominante et parfois exclusive de la récitation était un exercice scolaire peu apprécié des enseignants stagiaires en formation. À la fin des années 1990, la poésie était considérée comme un moyen pour développer la sensibilité et l'expression personnelle ; pourtant les activités proposées aux élèves s'écartaient peu des pratiques traditionnelles, et laissaient de côté l'approche artistique des genres et des formes poétiques. En 2000, Marie-Thérèse Denizeau constatait même que si les fonctionnaires stagiaires tentaient d'articuler poésie et arts plastiques, c'était toujours pour illustrer le traditionnel cahier de poésie.
- 5 Plus récemment, au Québec, les travaux menés par Judith Émery-Bruneau (2018) montrent aussi que les savoirs enseignés demeurent relativement figés, quel que soit le niveau d'enseignement, et qu'il existe un « noyau dur des pratiques d'enseignement de la poésie » (2020), notamment autour des écritures imitatives et du pastiche. L'apprentissage vise la transmission de savoirs techniques et n'envisage que très rarement une réelle expérience poétique, en dépit d'une évolution dans le choix des corpus liée aux textes institutionnels qui, depuis 2009, préconisent la chanson et le slam (Brunel et Émery-Bruneau, 2016).
- 6 En France, où des listes d'ouvrages de référence sont régulièrement actualisées depuis vingt ans, nous avons eu l'occasion de montrer qu'au niveau primaire, les auteurs contemporains étaient largement majoritaires (Boutevin, 2014). À côté de poètes reconnus en littérature

dite « générale » comme E. Jabès, G. Norge, J. Sacré, D. Biga, un grand nombre d'auteurs toujours vivants, légitimés par l'école (Marcoin, 2002), constitue l'essentiel du corpus. Cependant, même si l'on y trouve des poèmes à jouer de J. Tardieu et de C. Norac, par exemple, ou des poèmes dialogués de P. Joquel, qui peuvent amener à des expérimentations de lectures théâtralisées, les œuvres slamées ou performées et la poésie sonore contemporaine en sont absentes. En 2006, P. Ceysson évoquait la nécessité d'une formation littéraire à la poésie contemporaine et s'interrogeait : « La formation universitaire à tous les niveaux prépare-t-elle à la réception du rap ou du *slam*, de la poésie sonore, du spatialisme, ou plus simplement à la mise en voix et en espace du poème ? » (p. 7). La formation des lecteurs, et donc celle des enseignants, aux formes actuelles de la poésie, pose toujours question. En outre, si lors d'une recherche récente sur les pratiques effectives, nous avons montré (Boutevin, 2020) que, dans les séances observées portant sur la poésie, l'activité de lecture à haute voix est plus fréquente que lorsqu'il s'agit d'un autre genre littéraire, le contact oral et créatif avec les poèmes demeure, quantitativement, à la marge.

- 7 Pour autant, depuis dix ans, à la faveur du développement des recherches en didactique de la littérature, des dispositifs alternatifs dans l'enseignement et en formation (Brillant Rannou et Petit, 2015 ; Chiron et Chométy, 2018 ; Lemarchand, 2017) sont expérimentés et laissent penser que l'enseignement de la poésie peut évoluer. Certains dispositifs de recherche se transforment en activité didactique, comme c'est le cas du « Recueil à quatre mains » (Brillant Rannou, 2010, 2016, 2017) ou de « L'écriture dialoguée dans les marges » (Brillant Rannou, 2016 ; Massol, 2016). Les mises en voix et en espace, grâce au numérique et à la vidéo notamment, nourrissent peu à peu de nouveaux liens entre les poèmes et leurs lecteurs, que ces langages artistiques soient porteurs d'interprétations de l'œuvre et jouent le rôle de textes de lecteurs (Mazauric *et al.*, 2011), de textes des poètes eux-mêmes lecteurs (Brillant Rannou *et al.*, 2018) ou qu'ils participent intégralement de sa poéticité première (Théval, 2019a et b).
- 8 Pour ce premier numéro des *Carnets de Poédiles*, nous avons souhaité prolonger l'étude des liens entre poésie et oral, entre texte, corps et voix, initiée dans le volume collectif *Être et devenir lecteur(s) de*

poèmes, de la poésie patrimoniale au numérique. Dans cet ouvrage de 2016, quatre contributions interrogent les approches orales de la poésie, de l'école primaire à l'université, en France et au Québec. Aux constats précédemment cités, viennent s'ajouter les résultats d'une recherche exploratoire menée dans l'hexagone par Isabelle Olivier et Gersende Plissonneau, (p. 173-196) dans deux classes de CM à partir de l'anthologie de poèmes illustrée (Boutevin, 2018, p. 147-184), *Le Apollinaire* (Boutevin, 2021). La pratique de diverses activités orales (écoute des poèmes lus par l'auteur, réécriture vocale d'un poème, mise en voix de textes par les élèves, débat interprétatif), sur un temps relativement long, montre les possibilités de réels apprentissages à partir d'une œuvre somme toute difficile d'accès pour de jeunes lecteurs. Dans le même volume, la lecture à haute voix est, quant à elle, interrogée à travers une enquête menée en collège par François Le Goff qui met en évidence que

le rapport à l'oralité littéraire évolue finalement peu, au cours des années de collège, et qu'il est fondamentalement marqué par une mise à distance de la subjectivité, au profit d'une conception physique et normative de l'activité. Dans cette approche, le texte, avec sa ponctuation, commande la manière de le mettre en voix ; l'interprétation, la créativité performative sont sévèrement encadrées par le matériau textuel. (2016, p. 167-168)

- 9 Ainsi, pour les enquêtés, en contexte scolaire, la lecture à haute voix ne constitue pratiquement jamais un moment d'expérimentation. C'est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles nous avons souhaité expérimenter, à petite échelle, la lecture subjective en contexte de formation des enseignants du 1^{er} degré, à travers le débat, une activité en phase de devenir un modèle didactique dans la discipline du français (Boutevin, 2014, p. 594-604). L'analyse des interactions au sein du petit groupe d'étudiantes révèle que le poème et le dispositif retenus ont permis l'expression de soi et la socialisation de la subjectivité.
- 10 En 2018, dans le volume suivant, *À l'écoute des poèmes, enseigner des lectures créatives*, les notions de voix, d'oralisation et d'écoute concernent la quasi-totalité des chapitres, depuis la mise au programme de la comptine (Boutevin, p. 41-59), jusqu'à la présentation d'œuvres immédiatement contemporaines comme celles de

Dominique Quélen (Brillant Rannou *et al.*, p. 205-224), Jérôme Game (Le Goff, p. 161), Serge Pey ou encore Marjolaine Beauchamp (Émery-Bruneau et Brunel, p. 119). On note que ces poètes se distinguent par les caractéristiques de leur diction et de leur voix. « Voix » constitue d'ailleurs un des mots-clés de la conclusion du livre : « promouvoir une “aventure de voix”, selon les mots d'Assia Kellil, donne au lecteur créatif le loisir de reconfigurer le texte et de transformer sa “bibliothèque intérieure” » (Brillant Rannou, p. 256).

- 11 Au niveau des pratiques de classes, différents chapitres rendent compte d'une certaine diversité, comme le travail de mémorisation collective, l'expression de sa propre lecture, l'exercice de la diction (Bazile et Plissonneau, p. 61-76), repérés en CP. « L'entretien poétique duel » (Favriaud, p. 77-91), la « réénonciation » (Kellil, p. 107) constituent des pratiques moins ordinaires. Mais c'est à l'occasion d'expérimentations ponctuelles ou plus ou moins étirées dans le temps que la mise en voix est examinée à proprement parler (Émery-Bruneau et Brunel, Le Goff, Brilliant Rannou *et al.*, Chiron et Chométy). Outre la corporéité communément conférée aux poèmes par les lecteurs, dans tous ces cas, l'interprétation est secrétée grâce à la confrontation de variantes : lectures guidées par la ponctuation, par la syntaxe ou par la mise en page (Chiron et Chométy), mises en voix des élèves alternative à une vidéo de l'auteur lisant (Brillant Rannou *et al.*), voix intime et voix fictionnalisée mises à l'épreuve des changements de rythme de la langue (Le Goff). En définitive, ce deuxième ouvrage illustre une thèse forte : pour le lecteur ou la lectrice, la mise en voix performe et « fait » poème, dans la mesure où le sens s'actualise et se découvre singulier, dans le temps de l'énonciation. L'enjeu didactique revient à conférer au travail de mise en voix celui de la mise à l'épreuve du sens. Lire à voix haute de façon immersive (Le Goff) ou performée (Émery-Bruneau et Brunel) n'illustre pas le texte, et ne doit pas s'en tenir à son simple signifiant non plus. La lecture orale n'est plus un mode de vérification de la compréhension mais l'outil de sa production (Brillant Rannou, p. 256), Serge Martin parle alors d'une lecture « de participation » (p. 34).
- 12 Quelles suites voulons-nous donner à ces travaux ? Certes, la réalité des pratiques ordinaires et dominantes dans les classes nous rappelle incessamment que la recherche en didactique doit convaincre et former. Et pourtant, envers et contre toutes les apparences, elle doit

aussi savoir écouter, regarder, prendre acte et analyser : l'existence de happening et de divers modèles d'oralisation tels le slam, les joutes poétiques, les brigades d'intervention poétique, les performances, éventuellement filmés et mis en ligne, se multiplient. En classe, à l'université et en formation, au-delà du travail décisif de la diction et de la voix, quels enjeux sont véritablement visés ? Si l'on ne considère plus l'oralisation du poème comme un moyen d'évaluation de la mémorisation ou de la compréhension préalable du texte, et que l'on admet que la mise en voix constitue le moment d'une expérimentation, à tâtons, de sa matérialité et de sa polysémie, que deviennent les exercices plus académiques (la récitation, l'explication de texte, le commentaire) ?

- 13 On peut aussi s'interroger sur les procédures de mise en scène, intimes ou collectives d'un poème. Quel poème s'écrit ou se réécrit, quand il est scénarisé, qu'il soit inventé ou non pour être dit ? Que se passe-t-il sur les plans poétique, artistique, didactique, social voire politique, quand des élèves manifestent poétiquement dans la rue¹ ou envahissent un supermarché pour déclamer des textes comme dans le film documentaire *Les Lucioles* (2019) ? Si en France, le document ressource *La poésie à l'école* (MEN, 2004 et 2010) « comporte [...] de nombreuses amorces d'un possible renouveau portant sur la définition de la poésie, sur ses enjeux à l'école primaire, sur ses domaines d'enseignements [...] et plus encore sur ses genres d'activités » (Favriaud, 2018, p. 78), il laisse en grande partie dans l'ombre l'articulation avec le théâtre, la performance, la danse, la lecture publique... Reste donc à savoir ce qui est attendu, ce qui est possible, ce qui se joue, à tous les niveaux d'enseignement, et quels apprentissages se déploient à travers toutes ces expériences.
- 14 On ne compte plus aujourd'hui le nombre de vidéos qui mettent en scène la voix, le corps, l'énonciation poétique. Sur des plateformes spécifiques comme Youtube, Dailymotion, Vimeo, la mise en ligne de captations de spectacles, de lectures orales ou de poèmes multimodaux a accru le nombre d'œuvres et de documents audiovisuels dont les enseignants peuvent s'emparer. Pour la poésie, il existe une grande diversité de vidéos (Massol, 2018) où la captation de spectacles poétiques côtoie des enregistrements de mises en voix sur fond de montages d'images voire de textes, mobiles et fixes. Un site comme la revue en ligne Tapin2.org, par exemple, diffuse des créa-

tions de vidéo de poésie du monde entier, à côté d'autres réalisations : poésie audio, poésie numérique... Les enseignants peuvent donc avoir accès à un très riche ensemble comprenant le « ciné-poème » (Alféri, 2010), le « vidéopoème » (Castro, 2019), le « film-poème » (Boutevin et Plissonneau, 2019), le « cinéhaïku »... Quelles découvertes de ces œuvres contemporaines intermédiaires (Méchoulan, 2017) sont possibles en classe ? Comment penser l'approche des objets où poésie et cinéma sont en relation étroite (Courreau, 2014) ? À quelles conditions le cinéma ou le web peuvent-ils devenir des pratiques sociales de référence ou des moyens d'accès à la poésie en classe, y compris *via* le film d'animation (Poirson-Dechonne, 2017) ? Du point de vue des élèves, quelles expériences des poèmes peuvent voir le jour dans un contexte d'enseignement-apprentissage de l'écriture notamment multimodale (Lebrun et Lacelle, 2012) ? La poésie en scène ou en vidéo nous oblige à redéfinir les notions de spectateur, de spectature, de réception participative et créative, mais aussi d'écriture. Si des expériences à l'école, à l'université, en formation, produisent de nouvelles formes poétiques ou métapoétiques que l'on pourrait inscrire dans le champ de la *littérature* (Bonnet, 2019 ; Théval, 2019a et b), comment les analyser, les interpréter, les valoriser ?

- 15 On le voit, les questions didactiques foisonnent et quantité de pratiques et de questions sont en germes. Comment enseigner la réception d'une œuvre poétique performée, en direct ou filmée ? Comment inscrire la présentation d'une vidéo de poésie dans un projet d'apprentissage ? Qu'apprennent véritablement les élèves à travers ces projets ? Comment travailler l'écoute et l'interprétation des poèmes tout autant que le dire et la mise en voix ? Toutes ces questions sont les nôtres et sont destinées à motiver toutes sortes de projets. Mais il est évident que seule une petite partie d'un tel programme est couverte par notre dossier scientifique composé de six articles.
- 16 Les deux premières contributions de ce dossier ont pour point commun de s'intéresser à des supports contemporains audiovisuels, les vidéopoèmes et les performances filmées. Dans un premier article, les didacticiennes de la littérature Judith Émery-Bruneau et Sonya Florey étudient l'expérience poétique d'enseignants du secondaire et s'interrogent sur les conditions nécessaires pour qu'un

corpus de vidéopoèmes immédiatement contemporains entre dans les classes. La proposition faite à un petit nombre de professeurs d'une réception « libre » conduit à des pratiques peu renouvelées. Pour autant, les chercheuses ne s'en tiennent pas à un constat décevant, considérant que la rencontre avec ces vidéopoèmes pourrait constituer en elle-même une expérience pour des élèves. L'analyse de Camille Vorger, spécialiste du slam et de la performance poétique, porte plus largement sur le dispositif de l'atelier. Elle questionne les enjeux didactiques de celui-ci dans une perspective similaire, celle de la transformation des pratiques. À partir d'une vaste enquête, la chercheuse met en évidence les potentialités d'un tel dispositif et propose des expérimentations adossées à des formes contemporaines de poésie « vive », c'est-à-dire « incarnées sur scène performées » et filmées, auprès d'étudiants, d'étudiantes ou d'élèves de divers niveaux de classe. Son propos invite à ouvrir la curiosité des enseignants vers des corpus propices à l'exploration de voix et de formes poétiques d'aujourd'hui.

- 17 Dans la contribution suivante, Francine Fallenbacher-Clavien, poétesse et chercheuse en didactique du français, et Valérie Michelet, formatrice docteure en littérature, réajustent l'articulation entre expérience sensible et oralité. Dès lors, elles analysent les effets d'un travail d'annotation conçu pour mettre en voix un poème de Huré, *Si tu vas à la mer...*, dans une classe d'élèves de 11-12 ans en Suisse romande. En tant que chercheuses, elles ont conçu des séquences didactiques dans le but d'explorer l'oralité du texte par un travail de compréhension sensible (mime, dessin) puis par l'annotation/mise en voix collective. Elles les ont expérimentées dans quatre classes en se focalisant sur l'étude de l'une d'entre elles. L'intérêt de cette recherche porte autant sur la catégorisation des annotations des élèves que sur l'approche sensible de l'oralité du poème que provoque l'activité.
- 18 L'article de Magali Brunel envisage lui aussi la dimension orale dans l'enseignement de la poésie, à travers une recherche-action-formation en didactique de la littérature. Accompagnée de deux collègues de l'académie de Nice, Anaïs Exertier et Meriame Kaddouri, la chercheuse expérimente, auprès d'enseignants néotitulaires en troisième année, un dispositif innovant de « balade poétique » et souligne l'importance du type de recherche choisi pour faire évoluer

les résistances et les pratiques liées à l'enseignement de la poésie orale.

- 19 Enfin dans un souci d'ouverture de notre revue, nous avons souhaité donner la parole à Antoine Algrain, un jeune collègue, étudiant en master MEEF lettres modernes au moment de son expérimentation, et à Éric Navé, doctorant en sciences du langage, que nous avons accompagnés tout au long de la rédaction de leur contribution. Pour le premier, il s'est agi de problématiser un dispositif de lecture à haute voix de poèmes, dans le contexte d'un concours national auquel une classe de seconde a participé. Ce faisant, A. Algrain interroge les conditions d'un apprentissage de la mise en voix de textes avant l'exercice certificatif de l'épreuve anticipée de français où la lecture à haute voix est évaluée. Sa contribution éclaire les pratiques d'un enseignant novice qui cherche à inscrire l'activité de lecture à haute voix comme expérience pouvant donner « l'envie de lire des poèmes » à des adolescents. Enfin, en didactique des langues, É. Navé rend compte d'un projet en cours de Français Langue Étrangère à l'université, en Arabie Saoudite. Après l'écriture et l'enregistrement de courts textes poétiques, les étudiants débutants ont répondu à un questionnaire individuel puis participé à un entretien collectif. Les paroles rapportées et l'analyse abordent des éléments culturels et identitaires intéressants, liés à la voix enregistrée et écoutée par des apprenants adultes dans un contexte où l'expression personnelle ne va pas de soi. Nous sommes convaincues que la didactique de la littérature et celle des langues ont tout à gagner à articuler leurs savoirs, leurs méthodologies, et à discuter ensemble leurs résultats.
- 20 Enfin notre revue donne la parole aux poètes et aux poétesses, aux lectrices et aux lecteurs de poésie, aux enseignants et aux enseignantes, dans trois rubriques : « Babel », « Poèmes lus » et « Voix et pratiques ». Pour ce premier numéro, « Babel » propose un ensemble de poèmes inédits en langues française et étrangères d'Ana Rossi, Andreia Donadon Leal, Cesare Mongodi, Denise Muetzenberg, Lou Lepori, Márcia Wayna Kambeba, Miguel Antonio d'Amorim, et un travail de traduction d'un poème de Rolf Hermann réalisé par des étudiants de l'université de Genève sous la houlette de Mathilde Vischer Mourtzakis. « Poèmes lus » présente une lecture subjective du recueil de Jacques Réda, *Les Ruines de Paris* (1977) par Jean-François Massol. Dans « Voix et pratiques », Valérie Drouin nous

montre comment sa réception personnelle d'Alcools d'Apollinaire a motivé une expérimentation didactique en classe de Première, dans l'académie de Grenoble. Nous renvoyons les lecteurs et les lectrices des *Carnets de Poédiles* à ces rubriques semestrielles qui nourrissent notre réflexion scientifique tout autant que les textes théoriques.

BIBLIOGRAPHIE

- Alferi, P. (2010, 30 septembre). Qu'est-ce qu'un ciné-poème ? *Action poétique*, 201.
- Bazile, S. et Plissonneau, G. (2018). Apprendre à lire avec les poèmes au Cours Préparatoire. Dans C. Boutevin, N. Brillant Rannou et G. Plissonneau (dir.), *À l'écoute des poèmes. Enseigner les lectures créatives* (p. 61-76). Peter Lang.
- Bonnet, G. et Théron, F. (dir.). (2019). *La littérature, une nouvelle écriture ? Actes de la journée d'étude du 13 novembre 2018 à l'Université de Lyon 2*. Fabula. <https://www.fabula.org/colloques/index.php?id=6252&fbclid=IwAR3TXAie0dwa-j2rZM4m0S2Czl-DtNgc1QRQbpKAuqUxiVqBfyl9DPuwn0M>
- Boutevin, C. (2014). *Le livre de poème(s) illustré : étude d'une production littéraire en France de 1995 à nos jours et de sa réception par les professeurs des écoles* [thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble]. Thèses.fr. <https://www.theses.fr/2014GREN023>
- Boutevin, C. (2018). *Livres de poème(s) et poème(s) en livres pour la jeunesse aujourd'hui*. Presses Universitaires de Bordeaux.
- Boutevin, C. (2020). Quand le texte est lu à haute voix. Dans B. Louichon (dir.), *Un texte dans la classe. Pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 en France* (p. 93-105). Peter Lang.
- Boutevin, C., Brillant Rannou, N. et Plissonneau, G. (dir.). (2018). *À l'écoute des poèmes. Enseigner les lectures créatives*. Peter Lang.
- Boutevin, C. et Plissonneau, G. (2019). Films d'animation et poèmes de la guerre de Guillaume Apollinaire. Dans C. Blanvillain et M.-D. Bidard (dir.), *Voir/Montrer la guerre aujourd'hui* (t. 1, p. 67-88). L'Harmattan.
- Brillant Rannou, N. (2010). *Le lecteur et son poème – lire en poésie, expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée* [thèse de doctorat, Université Rennes 2, France]. HAL. <http://hal.science/tel-01200484>
- Brillant Rannou, N. (2016). Le recueil à quatre mains et la lecture dialoguée dans les marges : conception et expérimentation de deux dispositifs de lecture subjective de poésie. Dans N. Brillant Rannou, C. Boutevin et M. Brunel (dir.), *Être et devenir lecteur(s) de poèmes – de la poésie patrimoniale au*

numérique (p. 87-109). Presses universitaires de Namur.

Brillant Rannou, N. (2017).

L'autolecture : un ressort pour la recherche et la formation. Dans J.-F. Massol (dir.), *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université* (p. 89-104). UGA Éditions.

Brillant Rannou, N. (2018a). Horizons. Dans C. Boutevin, N. Brilliant Rannou et G. Plissonneau (dir.), *À l'écoute des poèmes. Enseigner les lectures créatives* (p. 255-257). Peter Lang.

Brillant Rannou, N. (2018b). Du booktube à la vidéo de lecteur, enjeux d'un genre scolarisable. R2LMM, 8. <http://www.erudit.org/fr/revues/rechercheslmm/2018-v8-rechercheslmm03931/1050938ar/>

Brillant Rannou, N., Boutevin, C. et Brunel, M. (dir.). (2016). *Être et devenir lecteur(s) de poèmes – de la poésie patrimoniale au numérique*. Presses universitaires de Namur.

Brillant Rannou, N., Garcia, V. et Berthet, J.-C. (2018). De la voix du poème au corps du lecteur. Dans C. Boutevin, N. Brilliant Rannou et G. Plissonneau (dir.), *À l'écoute des poèmes. Enseigner les lectures créatives* (p. 205-224). Peter Lang.

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

Brunel, M. (2016). Quels corpus de poésie effectifs au collège ? Étude de cas. Dans N. Brilliant Rannou, C. Boutevin et M. Brunel (dir.), *Être et devenir lecteur(s) de poèmes – de la*

poésie patrimoniale au numérique (p. 69-86). Presses universitaires de Namur.

Brunel, M. et Émery-Bruneau, J. (2016). Réciter, dire, écouter, la performance poétique au secondaire en France et au Québec : écarts et convergences, propositions didactiques. Dans N. Brilliant Rannou, C. Boutevin et M. Brunel (dir.), *Être et devenir lecteur(s) de poèmes – de la poésie patrimoniale au numérique* (p. 197-216). Presses universitaires de Namur.

Castro, I. (2020). La poésie a mauvais genre : l'exemplum du vidéopoème *Buena chica* d'Alicia García Núñez. Dans E. Tilly (dir.), *Genre et identité en Espagne du Moyen Âge à nos jours (Plaidoyer pour la sororité)*. Indigo.

Ceysson, P. (2006). La poésie contemporaine. L'institution scolaire et les « règles de l'art ». *Lidil*, (33), 37-54. <https://doi.org/10.4000/lidil.78>

Chiron, P. et Chométy, P. (2018). Enseignement et mise en voix de la poésie. Dans C. Boutevin, N. Brilliant Rannou et G. Plissonneau (dir.), *À l'écoute des poèmes. Enseigner les lectures créatives* (p. 165-180). Peter Lang.

Coureau, D., (dir.). (2014). Un cinéma de poésie [numéro thématique]. *Recherche et travaux*, (84). <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.670>

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

Denizeau, M.-T. (2000). La poésie dans les mémoires professionnels des professeurs d'école stagiaires. Dans M.-T. Denizeau et D. Lançon (dir.), *La poésie à l'école, de la maternelle au*

lycée : actes du séminaire de juin 1999 et autres contributions (p. 103-111). CRDP d'Orléans.

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

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

Émery-Bruneau, J. et Brunel, M. (2018). De l'écoute à la lecture créative du dire. Dans C. Boutevin, N. Brillant Rannou et G. Plissonneau (dir.), *À l'écoute des poèmes. Enseigner les lectures créatives* (p. 111-128). Peter Lang.

Fallenbacher-Clavien, F. (2017). « Autours » des œuvres littéraires : les métatextes d'auteurs enseignés [thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:102556>

Favriaud, M. (2018). L'entretien didactique en écopoésie au cycle 2 de l'école primaire. Dans C. Boutevin, N. Brillant Rannou et G. Plissonneau (dir.), *À l'écoute des poèmes. Enseigner les lectures créatives* (p. 77-98). Peter Lang.

Favriaud, M. (dir.). (2018). Poésie et langue ; aspects théoriques et didactiques [numéro thématique]. *Pratiques*, (179-180). <https://doi.org/10.4000/pratiques.4539>

Gaudet, J.-L., (1995). La poésie à l'école, à quoi ça rime ? Dans J.-Y. Debreuille (dir.), *Enseigner la poésie* (p. 38-65).

IUFM de l'Académie de Lyon, Presses universitaires de Lyon.

Jean, G. (1999). *La lecture à haute voix*. Les éditions de l'atelier.

Kellil, A. (2018). Inventer l'écoute : de l'énoncé à l'énonciation, poésie et récitation dans le primaire algérien. Dans C. Boutevin, N. Brillant Rannou et G. Plissonneau (dir.), *À l'écoute des poèmes. Enseigner les lectures créatives* (p. 99-110). Peter Lang.

Lebrun, M. et Lacelle, N. (2012). Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français. *Repères*, (45), 81-95. <https://doi.org/10.4000/reperes.141>

Le Goff, F. (2016). La lecture à haute voix et le rapport à une oralité littéraire chez les collégiens : éléments d'une enquête. Dans N. Brillant Rannou, C. Boutevin et M. Brunel (dir.), *Être et devenir lecteur(s) de poèmes – de la poésie patrimoniale au numérique* (p. 157-172). Presses universitaires de Namur.

Le Goff, F. (2018). « Poésie en voix » et immersion lyrique : présence du poème. Dans C. Boutevin, N. Brillant Rannou et G. Plissonneau (dir.), *À l'écoute des poèmes. Enseigner les lectures créatives* (p. 155-164). Peter Lang.

Lemarchand, S. (2017). Rendre compte de la réception des œuvres littéraires : le dessin du lecteur. Dans J.-C. Chabanne (dir.), *Actes des XVII^e rencontres de didactique de la littérature, juin 2016*. Institut français de l'éducation, ENS de Lyon. <https://rdi.dlit17.hypotheses.org/lemarchand>

Marcoin, F. (2002). La poésie de l'école. *Cahiers Robinson*, (11).

Martin, S. (2018). Le poème, relation de voix : une activité critique. Dans C. Boutevin, N. Brillant Rannou et G. Plissonneau (dir.), *À l'écoute des poèmes. Enseigner les lectures créatives* (p. 23-40). Peter Lang.

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

Massol, J.-F. (2016). Lire subjectivement un sonnet verlainien en classe de seconde : variété, difficultés et intérêts d'une démarche. Dans N. Brillant Rannou, C. Boutevin et M. Brunel (dir.), *Être et devenir lecteur(s) de poèmes – de la poésie patrimoniale au numérique* (p. 111-134). Presses universitaires de Namur.

Massol, J.-F. (2018). Écouter/voir des poèmes à l'époque d'internet. Dans C. Boutevin, N. Brillant Rannou et G. Plissonneau (dir.), *À l'écoute des poèmes. Enseigner les lectures créatives* (p. 181-203). Peter Lang.

Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. et Langlade, G. (dir.). (2011). *Le texte du lecteur*. Peter Lang.

Méchoulan, E. (2017). Intermédialité, ou comment penser les transmissions. *Fabula / Les colloques, Création*,

intermédialité, dispositif. <http://www.fabula.org/colloques/document4278.php>

Ministère de l'Éducation nationale. (2004 et 2010). *La poésie à l'école*. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/86/1/dossier-poesie_113861.pdf

Poirson-Dechonne, M. (2017). Le cinéma d'animation : une essence poétique ? *Fabula-LhT*, (18). <http://www.fabula.org/lht/18/poirson.html>

Théval, G. (2019a). La poésie sur YouTube, la poésie dans la vie : les vidéoperformances de Charles Pennequin. Dans G. Bonnet et F. Théron (dir.), *La littérature, une nouvelle écriture ? Actes de la journée d'étude du 13 novembre 2018 à l'Université de Lyon 2*. Fabula. <https://www.fabula.org/colloques/index.php?id=6252&fbclid=IwAR3TXAie0dwa-j2rZM4m0S2Czl-DtNgc1QRQbpKAUqUxiVqBfyl9DPuwn0M>

Théval, G. (2019b). Poésie et performance sur YouTube. *Komodo 21*, (12). <http://komodo21.fr/poesies-performance-youtube>

Toudoire-Surlapierre, F., Fix, F., Denker-Bercoff, B. et Schnyder P. (2015). *Poésie en scène*. Orizons.

Zumthor, P. (1990). *Performance, réception, lecture*. Le Préambule.

NOTES

1 Par exemple, *Crachez des pluies de roses* (2008), avec Jean-Michel Le-Baut, à Brest : <https://www.dailymotion.com/video/x5d55p>.

RÉSUMÉS

Français

Dans le prolongement des travaux du réseau Poédiles, formé de didacticiens et de didacticiennes de la littérature, ce premier numéro entreprend d'approfondir la réflexion scientifique sur les relations entre poèmes et voix dans l'enseignement. La présentation de ce dossier assortie d'une importante bibliographie, revient sur certains enjeux de la lecture de la poésie et de ses approches orales et multimodales, dans des contextes scolaires et universitaires variés. Renvoyant aux rubriques de la revue, « Babel », « Poèmes lus » et « Voix et pratiques », les coordinatrices de ce premier numéro soulignent également l'importance de fréquenter personnellement les textes pour enseigner et de se nourrir des expériences pédagogiques prenant en compte les théories du sujet lecteur.

English

Following on from the work of the Poédiles network, made up of didacticians of literature, this first issue undertakes to deepen scientific reflection on the relationship between poems and voice in education. The presentation of this dossier, accompanied by an extensive bibliography, returns to certain issues in the reading of poetry and its oral and multimodal approaches in various school and university contexts. Referring to the journal's sections, "Babel", "Poèmes lus" and "Voix et pratiques", the coordinators of this first issue also emphasise the importance of personal contact with texts in order to teach and of being nourished by pedagogical experiences that take into account the theories of the reading subject.

INDEX

Mots-clés

poème, voix, enseignement, sujet lecteur, vidéo

Keywords

poem, voice, teaching, subject reader, video

AUTEURS

Christine Boutevin

LIRDEF, faculté d'éducation, Université de Montpellier

Nathalie Brillant Rannou

CELLAM, Université Rennes 2

Expériences poétiques de vidéopoèmes par des enseignant·e·s : quelles perspectives pour la didactique ?

Experiências poéticas de vídeo-poemas por professoras/as : quais perspectivas para a didática?

Judith Émery-Bruneau et Sonya Florey

PLAN

1. Transformer le rapport à la poésie d'enseignant·e·s par l'expérience poétique
2. De l'expérience esthétique à l'expérience poétique
3. Choix méthodologiques pour mener cette recherche exploratoire
 - 3.1 Quatre vidéopoèmes de l'Écrou au cœur du dispositif
 - 3.1.1 *Fourrer le feu*, Marjolaine Beauchamp
 - 3.1.2 *Au marbre*, Daniel Leblanc-Poirier
 - 3.1.3 *Les choses de l'amour à marde*, Maude Veilleux
 - 3.1.4 *Pendant qu'les viaducs s'égrènent*, Jean-Sébastien Larouche
4. Présentations des résultats de ces expériences poétiques
 - 4.1 La dimension affective de l'expérience poétique
 - 4.2 La dimension épistémique de l'expérience poétique pour mieux comprendre les conceptions des enseignant·e·s de la poésie
 - 4.3 La dimension didactique de l'expérience poétique : perspectives d'une transposition
5. Créer les conditions favorables à une expérience poétique en classe

TEXTE

[...]

Parce qu'il fallait discuter
À l'université
Sur la place du poète dans
la société
Tabarnac
J'allais même pas pisser
À l'université
La place du poète ?
Je l'sais pas man

Ça dépend où y s'assit
Avec qui y couche
[...]
La place du poète
Dans la société
C'est dans un *wolfpack*

À l'abri des *casualities*
Des jurys de pairs.
(Beauchamp, 2016, p. 11-15)

- 1 Si on demandait à des enseignant·e·s de visionner des performances poétiques peu ordinaires, issues d'une production littéraire de l'extrême-contemporain, quelle serait leur expérience poétique ? Comment leurs conceptions de la poésie influenceraient-elles une telle expérience poétique ? Quelles réflexions didactiques en émergeraient ? Car si l'expérience poétique renvoie *a priori* à une réception personnelle, intime, singulière, d'un objet poétique, à un événement qui advient dans un espace-temps unique et qui peut provoquer une réception tout aussi unique, il nous faut réfléchir aux apports et limites de sa didactisation en contexte scolaire, laquelle invite à confronter une telle expérience intime à la collectivité. Cette contribution vise à décrire l'expérience poétique de vidéopoèmes vécue par des enseignant·e·s afin de mieux réfléchir à sa transposition didactique. Mais pour comprendre comment un tel objet d'enseignement se construit, encore faut-il en saisir les pourtours et ses manifestations.

1. Transformer le rapport à la poésie d'enseignant·e·s par l'expérience poétique

- 2 Ces questions trouvent d'abord leur origine à la suite d'une recherche québécoise qui a montré que des enseignant·e·s du secondaire affirment vivre peu ou pas de pratiques poétiques en dehors du cadre scolaire et professionnel (Émery-Bruneau, 2018a, p. 4). Il n'est donc pas étonnant que les enseignant·e·s se disent généralement peu à

l'aise avec ce genre (Duval et Turcotte, 2007), car la poésie semble plus ou moins faire partie de leurs pratiques culturelles, comme de leurs pratiques d'enseignement. Ce constat s'observe autant en Suisse romande, où les « activités poétiques sont rarement intégrées à une activité-cadre par les enseignants » (Aeby *et al.*, 2000, p. 122), et en France (Brunel, 2016) qu'au secondaire québécois (Émery-Bruneau, 2020). Brillant-Rannou (2016, p. 15) rappelle d'ailleurs que, depuis plus de 25 ans, les mêmes tensions persistent en didactique de la poésie, à savoir « les limites de la connaissance des œuvres contemporaines [...], la fragilité de la réalité sociale de la poésie, le malaise de l'interprétation poétique », ce qui a pour conséquence, ajoute-t-elle, que les élèves traversent « un immense désert poétique » au fil de leur scolarité obligatoire. Dès lors, on se n'étonne guère que la poésie ne soit jamais convoquée dans les enquêtes sur les pratiques de lectures des adolescents (Baudelot *et al.*, 1999).

- 3 Un autre aspect de ce problème est lié aux manuels présents dans les écoles, dans lesquels peu de pages sont spécifiquement consacrées à la poésie et dont les corpus demeurent essentiellement classiques, exception faite de la présence de quelques chansons. Du côté québécois, Émery-Bruneau (2018b) a souligné que les pratiques poétiques contemporaines (performances, *littératube*, vidéopoèmes, etc.) demeurent absentes, et on s'attend à ce que l'élève adopte surtout une posture distanciée, analytique ; le sujet-lecteur est faiblement sollicité, sinon à travers quelques questions d'appréciation vis-à-vis d'un poème. Brunel (2016, p. 84) a observé le même phénomène en France : « la permanence de choix de textes et de pratiques traditionnelles conduit à pérenniser les droits du texte, au risque de réduire l'implication d'un élève sujet. » Manifestement, on est loin de l'appropriation du poème « par la reconfiguration de la voix du texte, la voix de l'autre, la voix [de l'enseignant·e], la voix des autres... » (Brillant-Rannou, 2016, p. 23).
- 4 Partant, les pratiques habituelles d'enseignement de la poésie visent peu à faire vivre des expériences poétiques aux élèves ; on cherche plutôt à transmettre et à faire pratiquer des savoirs techniques dans le but de les repérer dans les poèmes ou de les reproduire à l'écrit (Émery-Bruneau, 2020) ou à l'oral (Brunel, 2016). Il semble donc que les pratiques poétiques contemporaines progressent à un rythme bien différent de celui des pratiques d'enseignement de la poésie,

encore fortement empreintes de formalisme. Somme toute, que ce soit dans leurs rares pratiques poétiques personnelles, dans leur formation initiale où la poésie est le point aveugle de leur cursus – du moins dans la formation des enseignant·e·s québécois·e·s (Émery-Bruneau et Leclerc, 2018) –, dans les outils à disposition et dans les dispositifs et activités d'enseignement qu'elles et ils mettent en place, plusieurs enseignant·e·s partagent une vision traditionnelle et classique de la poésie et de son enseignement, ce qui marque une rupture avec l'histoire de la poésie (et sa dimension actuelle, contemporaine, performative et numérique) ainsi qu'avec la pratique sociale de l'expérience poétique que promeuvent les poètes (Bonnefoy, 1998 ; Siméon, 2015), des théoriciens de la littérature (Collot, 2005 ; Schaeffer, 2015) et des didacticiennes (Brillant-Rannou, 2010 ; Brillant-Rannou et Petit, 2015 ; Boutevin, 2018 ; Émery-Bruneau, 2018b). Que faire pour transformer le rapport à la poésie des enseignant·e·s afin que cela trouve potentiellement des échos dans leurs pratiques d'enseignement ?

- 5 Proposer de modifier les cursus de formation initiale, offrir davantage de formation continue, réunir chercheuses, chercheurs et enseignant·e·s dans le cadre de recherche-action ou collaborer à des projets d'ingénierie didactique, tester de nouveaux dispositifs didactiques (carnet de lecteur, écriture créative, débat interprétatif, etc.) sont, certes, des pistes porteuses. Mais si nous proposons de prendre une autre voie ? Et si nous passions, comme le propose Rancière (1987), d'une logique fondée sur une « ignorance à combler », qui aurait par exemple été d'offrir des formations sur les pratiques poétiques contemporaines des dernières années, à une logique de « l'émancipation », de façon à mieux mettre en lumière ce que les enseignant·e·s vivent au contact de productions poétiques contemporaines ? Plutôt que de *former* des enseignant·e·s à l'expérience poétique, nous proposons de leur *faire vivre* de telles expériences, à partir de productions poétiques variées, dont la portée présente un potentiel de transformation de leur rapport à la poésie. Puis, de les inviter à *réfléchir* à leurs expériences poétiques et à en rendre compte. Il s'agirait là d'un point de départ pour repenser ensuite avec elles, eux, l'enseignement de la poésie contemporaine.

2. De l'expérience esthétique à l'expérience poétique

- 6 Comme nous l'avons mentionné, l'expérience poétique est une notion qui réfère, dans l'imaginaire collectif, à un moment « qui se vit », une performance de l'instant, un événement qui advient dans un espace-temps unique et qui peut provoquer une réception tout aussi unique. Il s'agit donc dans cette sous-partie de définir la notion d'expérience, centrale dans notre propos, et plus particulièrement celle d'expérience esthétique, en ce qu'elle semble pertinente pour analyser la réception des vidéopoèmes de notre corpus.
- 7 Schaeffer conjugue les apports de Husserl, ainsi que ceux de la recherche actuelle dans le domaine de la cognition et des émotions, pour définir l'expérience comme « l'ensemble des processus interactionnels de nature cognitive, émotive et volitive qui constituent notre relation avec le monde et avec nous-mêmes, ainsi que l'ensemble des compétences acquises par la récurrence de ces processus » (2015, p. 39). L'expérience est un mode de relation à soi-même, à autrui et au monde. Lorsque ce mode de relation est qualifié d'esthétique, Schaeffer rappelle qu'il s'agit d'une classe fonctionnelle et non ontologique (p. 42). Pour le dire autrement, ce ne sont pas les propriétés intrinsèques d'un objet qui permettent de qualifier ce dernier d'esthétique. « Esthétique » désigne un type d'expérience, une relation établie à l'objet, et non un type d'objet. L'expérience esthétique est donc une

expérience humaine de base, et plus précisément une expérience attentionnelle exploitant nos ressources cognitives et émotives communes [...]. Elle se réalise toujours sous la forme d'un vécu cognitif (qu'il s'agisse d'une expérience de *qualia* sensoriels, d'actes imaginatifs ou d'intellections) et affectif (qu'il s'agisse d'une vague disposition positive ou négative ou d'une expérience émotive complexe) (p. 44).

Elle est une *Erlebnis*, une expérience au vécu singulier, constituant un champ spécifique de l'*Erfahrung*, l'expérience au sens plus large et objectivé. Schaeffer ajoute encore trois autres caractéristiques qui retiennent notre attention : l'expérience esthétique est une expé-

rience de présence attentionnelle (p. 50), elle « attire » l'émotion (p. 148) et, si elle est réussie, elle possède une composante de satisfaction, c'est-à-dire une « valence hédonique positive » (p. 164). Ces différentes dimensions ont notamment nourri les questions posées dans notre dispositif de collecte de données, comme nous le verrons plus loin. Ainsi, dans la présente contribution, nous utilisons l'expression « expérience poétique » comme une sous-catégorie de l'expérience esthétique, car spécifiquement fondée sur la réception d'un texte poétique.

- 8 Cherchant à décrire ce qui se produit lors d'une expérience poétique, afin de la didactiser et de la faire advenir en classe, la recherche en didactique joue un rôle important dans la clarification des notions. À ce titre, l'expérience esthétique se distingue de l'« évènement », notion qui décrit également une relation qui se déroule dans l'instant, notamment lors de la lecture d'un poème. Selon Martinez (2018), la surprise, l'étonnement et la transformation silencieuse caractérisent l'évènement (p. 227). Alors que l'évènement n'aurait pas d'anticipation possible (p. 226), l'expérience esthétique est le résultat d'une conjonction de conditions. Alors que dans une didactique de l'évènement, « si l'élève ne comprend pas, [...] on lui demandera de comprendre par le corps, par l'oreille, par la vue, par le geste, plutôt que par l'esprit » (p. 234), une didactique de l'expérience esthétique mobiliserait, comme on l'a vu chez Schaeffer, des dimensions cognitives et affectives.
- 9 Poursuivons la réflexion relative à la didactique de la poésie : créer les conditions d'une expérience poétique reviendrait à construire un cadre dans lequel les élèves expérimentent ce vécu singulier, associant des dimensions cognitives et affectives, provoquant une attention particulière, une émotion et un sentiment de plaisir. Or, Schaeffer attire notre attention sur un point encore : si l'on peut se placer dans des

états attentionnels susceptibles de provoquer en nous certaines émotions, [...] le seul chaînon que nous pouvons effectivement contrôler dans cette chaîne causale complexe, c'est le contenu attentionnel, mais non pas la survenue de l'émotion elle-même. L'attention est une amorce : l'émotion y mordra ou non (2015, p. 149).

- 10 Autrement dit, si l'enseignant.e peut construire les conditions les plus favorables à une expérience poétique, « sa réussite comporte toujours un aspect contingent » (p. 150). Ainsi, l'expérience poétique semble constituer un concept opératoire pour la réception de vidéo-poèmes que nous avons proposés à des enseignant.e.s ; mais la construction d'un dispositif, qui permet l'émergence d'une compréhension, d'une interprétation et d'une réaction affective, n'assure pas l'avènement d'une expérience poétique. Quelque chose échappe à une saisie rationnelle et prédictive. Ce sont ces conditions et ce qui s'y soustrait *de facto* qui nous intéressent particulièrement dans le dispositif que nous avons conçu.

3. Choix méthodologiques pour mener cette recherche exploratoire

- 11 Pour analyser l'expérience poétique de vidéopoèmes vécue par 20 enseignant.e.s, nous avons fait les choix suivants. Les éditions de l'Écrou privilégient la publication de recueils de poésie québécoise « percutante et apte à se transformer en parole fulgurante, dans toutes ses singularités, son oralité et ses illuminations » (<https://www.lecrou.com/livres>). Une quarantaine de recueils y ont été publiés entre 2009 et 2021, année de leur fermeture. Dans leur contrat éditorial, les poètes s'engageaient à participer au tournage d'une courte vidéo promotionnelle de leur recueil, ce qui a donné lieu à la production de bandes-annonces ou de performances vidéo. En complément à chaque recueil, une courte vidéo de deux à trois minutes a donc été produite. Ces vidéos, dans lesquelles le poète ou la poétesse se met en scène, fait entendre des extraits de son recueil, orchestre son, musique et images, offrent un esthétisme filmique de qualité de finition variable :

L'image et le son traduisent l'esprit du contenu du recueil (morceaux de rock énergiques, ballades plus lentes et profondes ou encore musique classique) ou celui de l'auteur lui-même. [...] Cependant, elles révèlent également une part importante d'amateurisme. Monté maladroitement avec un son mal égalisé, l'enchaînement des passages déclamés et des passages musicaux laisse souvent à désirer.

Ce mauvais traitement infligé à la vidéo révèle tout d'abord une certaine esthétique punk, faite de bric et de broc et disposant de peu de moyens, tout à fait révélatrice de l'état d'esprit des poètes de l'Écrou. (Fraisie, 2016, p. 345-346).

- 12 À l'instar de St-Onge (2017), nous considérons ces vidéos comme des œuvres de vidéopoésie dans la mesure où elles constituent des objets poétiques à part entière : « La vidéo chez l'Écrou existe d'abord comme paratexte éditorial, c'est-à-dire comme volonté de l'éditeur de mettre en valeur le livre publié, mais aussi comme paratexte auctorial puisqu'il s'agit d'une posture des poètes et d'une continuité de leurs pratiques créatives. » Au sein de l'institution littéraire, la vidéopoésie est en effet conçue comme

un genre hybride à la frontière de la vidéo d'art, du cinéma et de la littérature, qui emprunte le langage de ces différents champs de création pour composer des rencontres entre l'image, le son et le texte, de même qu'entre poètes et réalisateurs, et ce sous forme de courts-métrages¹.

- 13 Ces 41 vidéopoèmes sont accessibles sur la chaîne Youtube de l'Écrou (<https://www.youtube.com/user/youecrou>) et visent à « remuer, ébranler, émouvoir et serrer la vis », comme le défendent les éditions de l'Écrou. À partir de ce vaste corpus, nous avons sélectionné quatre vidéopoèmes que nous décrivons plus loin. Les 20 enseignant·e·s du secondaire qui ont participé volontairement à cette recherche exploratoire ont visionné les vidéopoèmes et répondu par écrit à un questionnaire ouvert en ligne (sur l'application Lime Survey). Les enseignant·e·s avaient trois semaines pour visionner les quatre vidéopoèmes et remplir le questionnaire, auquel elles et ils pouvaient revenir autant de fois que souhaité dans la mesure où les réponses pouvaient être enregistrées et modifiées jusqu'à la soumission finale du questionnaire.
- 14 Puisque nous avons pour objectif de cerner l'ensemble des facettes de leurs expériences poétiques, nous avons construit un questionnaire de façon à les accompagner à travers différentes phases (ou couches *in vitro*), pour éviter de nous limiter à leurs réactions spontanées ou à leurs appréciations de ces vidéos. En prenant appui sur le modèle de la progression de l'expérience esthétique, inspiré de

Housen (1983), organisé autour de cinq stades/postures² de réception (naïve, constructrice, classificatrice, interprète, de re-création), nous avons construit ce questionnaire afin d'obtenir des portraits globaux de leurs expériences poétiques, conjuguant des dimensions d'ordre affectif et cognitif, rappelant ainsi le modèle de Schaeffer. À ce cadre initial, nous avons ajouté une ultime question, afin de recueillir leurs perspectives didactiques (posture didactique). Soulignons que les mêmes questions ont été posées quatre fois, à l'exception de l'avant-dernière question, qui porte sur une caractéristique propre à chaque vidéopoème (les initiales devant les questions renvoient aux noms des poètes, corpus que nous décrivons après ce tableau).

Postures de l'expérience esthétique	Questions posées pendant/après le visionnement
posture naïve	Qu'est-ce qui vous a le plus marqué-e lors de ce visionnement ? Concentrez-vous sur un exemple précis (une image, un son, un mot...).
posture naïve	Est-ce que cette vidéo résonne avec un de vos souvenirs ? Si oui, lequel ?
posture constructive	Qu'appréciez-vous de cette vidéo ? Pourquoi ?
posture classificatrice	Qu'avez-vous compris de cette vidéo ?
posture interprète	Que pensez-vous que cette vidéo cherche à vous dire ?
posture de re-création	Si vous en aviez la possibilité, qu'aimeriez-vous ajouter, supprimer ou modifier à cette vidéo ? Justifiez.
posture de re-création	MB : Si vous aviez réalisé cette vidéo, qui auriez-vous filmé pour réciter les poèmes, plutôt que ces enfants ? Justifiez. DLP : Si vous étiez à ce marbre, quel(s) objet(s) aimeriez-vous qu'on vous lance ? Justifiez. MV : Dans cette vidéo, on a inséré deux extraits de performances devant public. Et si c'était vous qui aviez été sur scène, qu'auriez-vous fait ? JSL : Les poètes jouent à un jeu vidéo de boxe. Quelle autre mise en scène pourriez-vous proposer ? Justifiez.
posture didactique	Selon vous, cette vidéo présente-t-elle un intérêt pour l'enseignement ou l'apprentissage de la poésie ? Justifiez.

15 Les données provenant des réponses à ce questionnaire ont fait l'objet d'une analyse qualitative de type thématique, réalisée à l'aide des catégories conceptualisantes (préétablies et émergentes). Pour procéder à l'analyse des données, sans tenir compte de la question à laquelle les énoncés étaient associés (par exemple, des interpréta-

tions pouvaient être mentionnées dès la première réponse), nous avons codé les énoncés d'après les huit dimensions de l'expérience poétique que nous avons constituées : sensorielle, affective, cognitive (compréhension), cognitive (interprétation), socioculturelle, épistémique, créatrice et didactique.

3.1 Quatre vidéopoèmes de l'Écrou au cœur du dispositif

- 16 Notre corpus est constitué de quatre vidéopoèmes : *Fourrer le feu* (2016) de Marjolaine Beauchamp ; *Au marbre* (2011) de Daniel Leblanc-Poirier (DLP) ; *Les choses de l'amour à marde* (2014) de Maude Veilleux (MV) ; *Pendant qu'les viaducs s'égrènent* (2011) de Jean-Sébastien Larouche (JSL). Dans chacun des vidéopoèmes, les poètes se représentent eux-mêmes, dans des scènes diverses, puis récitent (en voix hors-champ ou en performance) des extraits de leur recueil. Les neuf critères retenus pour choisir ces quatre vidéopoèmes contrastés sont : la variété des genres vidéopoétiques, la polysémie, l'équilibre femme-homme, l'association d'images peu usitées en poésie (par exemple, buanderie, baseball, jeu vidéo), la place du ou de la poète dans la vidéo (acteur ou actrice principal·e ou secondaire), les liens explicites – ou non – avec le texte, la récitation par la poétesse ou le poète en voix hors-champ ou en performance, les effets sonores et la musique (punk, populaire, rap, etc.), la dissonance ou consonance fond/forme. Nous les décrivons ici, en les présentant dans le même ordre que celui dans lequel ils apparaissaient dans le questionnaire.

3.1.1 *Fourrer le feu*, Marjolaine Beauchamp

: [video:fourrerlefeu]

- 18 Les poèmes que l'on entend réciter par MB évoquent des scènes du quotidien et parlent d'anxiété sociale et de rapports amoureux troubles. La première scène montre un enfant vêtu d'une casquette et d'une veste à capuche, dans une buanderie publique. Les lèvres du garçon bougent en doublon avec les mots du poème que récite MB en voix hors-champ. Cette scène est entrecoupée d'un plan où l'enfant tourne sur lui-même sur un terrain vague en milieu urbain. Ensuite, encore avec la voix doublée de MB, un autre garçon récite devant une

toilette chimique sur un terrain de construction. Puis, un troisième garçon, très jeune, est dans un café et brasse un expresso avec une cuillère pendant qu'il récite (voix hors-champ de MB) ; on voit en même temps, dans un arrière-plan flou, MB assise à l'arrière du bar. La transition se fait par une scène de vie urbaine dans laquelle un adolescent fait de la planche à roulettes. Dans la dernière scène se trouve MB devant un mur de graffitis, entourée de cinq enfants ; l'un des enfants récite un poème (encore voix doublée de MB en hors-champ) ; cette scène est entrecoupée d'un plan situé dans une ruelle où trois adultes discutent avec des enfants. Pendant toute la vidéo, on entend de façon intermittente une cymbale.

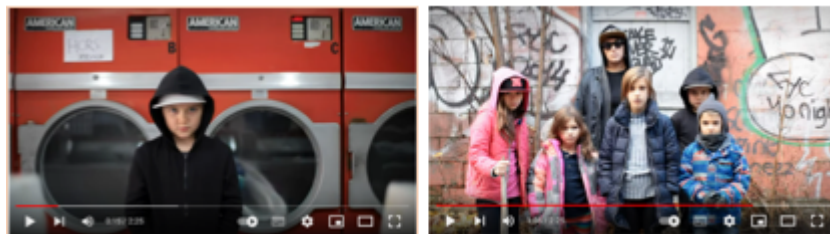


Illustration 1 : Images extraites du vidéopoème *Fourrer le feu* (2016) de Marjolaine Beauchamp (éditions de l'Écrou).

3.1.2 Au marbre, Daniel Leblanc-Poirier

: [video:aumarbre]

- 20 Les poèmes récités par DLP rappellent une relation amoureuse tumultueuse. La première scène se situe dans un dépanneur, accompagnée d'une plage musicale punk rock (*Up front*, The Wipers). DLP y entre vêtu d'un manteau noir, d'une casquette orange portée à l'envers et muni d'une batte de baseball (de marque Louisville Grand Slam et signée par Mark Kelly Smith, fondateur du *slam poetry*) qui repose sur son épaule. Il circule entre les allées et choisit un soda Crush qu'il paie à la caisse. Puis il se retrouve dans la rue avec sa batte de baseball, sur un terrain de construction, et boit quelques gorgées de son soda. Débute alors en voix hors champ la récitation de poèmes par l'auteur ; en même temps, on lui lance divers objets (roches, clavier d'ordinateur, guitare, écran cathodique) qu'il frappe au fur et à mesure avec sa batte. La musique punk revient une fois la récitation terminée : on voit alors un gros plan sur le visage du poète qui

exprime à la fois la satisfaction, la rage et la folie, puis on voit en gros plan, un à un, les objets immobiles au sol, détruits.

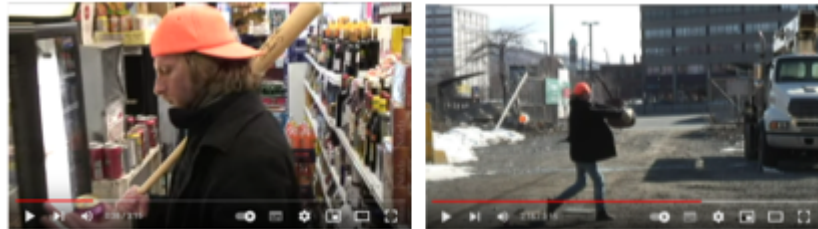


Illustration 2 : Images extraites du vidéopoème *Au marbre* (2011) de Daniel Leblanc-Poirier (éditions de l'Écrou).

3.1.3 *Les choses de l'amour à marde*, Maude Veilleux

: [video:amouramarde]

- 22 Les poèmes récités dans ce vidéopoème traitent d'une rupture amoureuse ou convoquent des souvenirs de jeunesse. Au début, MV écrit à l'ordinateur et on lit sur l'écran ses réécritures du titre de son recueil de poésie. Puis, la musique (*I want to break free*, Queen) ouvre la scène suivante alors qu'elle enfile un foulard et s'éloigne d'un homme en pleine rue. Après un défilement d'images en accéléré, la scène suivante se situe dans un bar. Une personne cagoulée écrit « les choses de l'amour à marde » sur un tableau blanc et trace sa silhouette en noir. Puis cette personne et MV lisent des extraits du recueil en mangeant des tartelettes (performance devant public). La scène suivante s'amorce avec la chanson *Perfect day* de Lou Reed et se déroule dans un appartement : pendant qu'un homme et MV discutent, on entend en voix hors champ MV réciter un poème. Suivent une série d'images et de scènes de couples. La vidéo se termine par un extrait de performance de MV devant public.

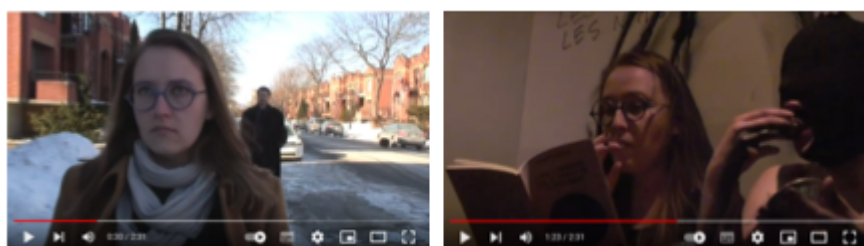


Illustration 3 : Images extraites du vidéopoème *Les choses de l'amour à marde* (2014) de Maude Veilleux (éditions de l'Écrou).

3.1.4 Pendant qu'les viaducs s'égrènent, Jean-Sébastien Larouche

: [video:viaducs]

- 24 Ce poème que JSL récite parle de déchéance et d'espoir. La vidéo commence avec les premières notes d'une musique rap (*The Next Episode*, de Dr. Dre avec Snoop Dogg, Kurupt et Nate Dogg). Un homme entre dans le portique d'un appartement. Suivent des images de jeu vidéo de boxe. On voit ensuite JSL (portant un t-shirt noir de la revue pour adulte « Teenage Hookers ») et Shawn Cotton (un autre poète de l'Écrou, en camisole blanche) qui jouent à ce jeu vidéo, assis côte à côte sur un sofa, avec la musique rap qui se poursuit. Puis l'intensité de la musique diminue et JSL récite son poème tout en tenant la manette et s'affrontant avec passion au jeu vidéo. Une fois la récitation terminée, Shawn Cotton gagne le match, saute sur le canapé, caresse amicalement le dessus de la tête de JSL, puis la musique rap reprend. JSL dit « Cotton, Bitch ! ». On revoit finalement le jeu vidéo avec l'image du boxer gagnant.

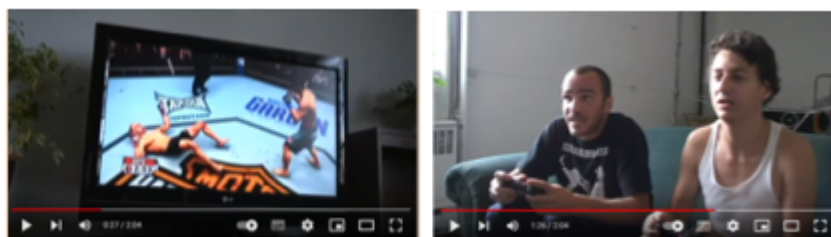


Illustration 4 : Images extraites du vidéopoème *Pendant qu'les viaducs s'égrènent* (2011) de Jean-Sébastien Larouche (éditions de l'Écrou).

4. Présentations des résultats de ces expériences poétiques

- 25 Puisque nous visons dans cet article à décrire les expériences poétiques d'enseignant.e.s afin de mieux réfléchir à leur transposition didactique, nous avons fait le choix de nous concentrer sur l'analyse des résultats provenant des énoncés classés dans les dimensions

affectives et sensorielles (n=125/654 énoncés codés), ainsi qu'épistémiques (n=38/654) et didactiques (n=91/654)³.

4.1 La dimension affective de l'expérience poétique

- 26 Que peut-on dire de la dimension affective de l'expérience poétique ? Dans les réponses des enseignant·e·s, le rapport aux œuvres est d'abord envisagé et décrit grâce à la forme dichotomique du « j'aime/je n'aime pas ». Ce rapport appréciatif peut encore se subdiviser selon que les enseignants ont spécifié les raisons de leur positionnement. On peut aimer – ou non – certains contenus (des paysages, des milieux urbains, des images) et certains choix formels liés à la mise en vidéo du poème, tels que la dimension narrative, le débit, la récitation, la musique en arrière-fond, ou encore « l'aura très punk de la vidéo » (12-DLP)⁴. Explicitant le jugement appréciatif, certaines réactions sont représentatives d'une forme d'immédiateté de la réception, dans l'enthousiasme comme dans les exemples suivants : « Comment il récite. C'est tellement adéquat avec son texte. C'est mental ! » (21-JSL) ou « J'aime la mise en scène parce que c'est une belle image de la bataille que mène Jean-Sébastien dans son poème. Il perd en plus. On gagne rarement contre le système. Je vais m'acheter son recueil immédiatement » (21-JSL). Mais les réactions les plus vives témoignent d'un rejet total de l'objet, particulièrement la vidéo de MV : « C'est une vidéo qui m'écoeure plus qu'autre chose » (7-MV), « Le fait que les filles mangent en parlant : je déteste » (9-MV), ou encore, « Par la suite, j'ai ressenti du dégoût » (20-MV). À cette première dichotomie appréciative, qui marque un rapport affectif brut, échappent quelques intitulés d'enseignant·e·s, caractérisés par une profonde indifférence qui les a empêché·e·s de se positionner : « Je la trouve sans intérêt » (17-DLP), « Je n'ai vraiment pas accroché » (21-DLP), « Je me sens peu interpellé » (6-MV), « Cette vidéo m'interpelle si peu que j'ai du mal à répondre aux questions ! » (11-DLP).
- 27 Si ce premier rapport affectif semble surgir d'une émotion immédiate provoquée par la réception des vidéopoèmes, d'autres réponses permettent d'explicitier le parcours effectué par le lecteur pour parvenir au jugement appréciatif : chez certain·e·s enseignant·e·s,

c'est un effet de surprise provoqué par un décalage, une déstabilisation, un antagonisme, qui a forgé leur positionnement majoritairement positif : « Le décalage m'a agréablement surpris » (17-JSL), « La qualité du texte qui devient accessible par celui qui le livre : c'est un homme ordinaire qui joue de façon désinvolte en tenant des propos percutants. Je n'avais jamais rien vu de tel » (13-JSL), « Entendre la voix d'une femme adulte sortir de la bouche des enfants, c'était une expérience à laquelle je ne m'attendais pas du tout ! » (11-MB), « Les enfants qui récitaient le poème (ou le slam). J'ai trouvé ça original, mais aussi très déconcertant, puisque ce ne sont pas des paroles qui doivent être décrites par des enfants » (3-MB).

- 28 Le deuxième type de réponses emblématiques de la dimension affective réfère directement à l'une de nos questions qui demandait aux enseignant·e·s si la vidéo résonnait avec l'un de leurs souvenirs. Ici, l'évocation du souvenir fonctionne comme un facilitateur, entre soi-même et le vidéopoème. Le souvenir peut être déclenché par une sollicitation des sens ou par un mot. Mais ce qui nous intéresse particulièrement ici, c'est l'effet du souvenir sur l'expérience poétique. Dans une première catégorie, majoritairement représentée, on trouverait les items qui ouvrent vers le personnel – « La mise en scène me rappelle mes propres journées passées à faire le tour de la cassette de Mario Bros avec mon frère » (7-JSL) – voire vers le très intime : « Cette vidéo semble avoir été filmée dans un milieu défavorisé (bâtiments délabrés, graffitis...). Ceci me rappelle, de façon générale, le milieu où j'ai évolué lors de mon enfance et mon adolescence » (12-MB), « L'antithèse entre le temps qu'on cherche quand on est occupé et le temps qui dégouline quand on s'ennuie. Je ne peux que penser à mon burn out » (21-MB), « Un amour qui n'a pas fonctionné (avec un enfant né de cette union » (3-DLP).
- 29 Un deuxième groupe d'énoncés ouvre vers autrui et vers le monde : « Les moments de lecture à haute voix en classe, où on a presque honte de lire en mettant du ton, et où on finit par rire de gêne » (30-MB), « [...] je rêve encore de détruire le système dans lequel on vit ; de pouvoir être en paix avec la société ou de trouver ma place. Ça m'arrive encore d'être en colère contre l'absurdité de notre système » (21-JSL).

- 30 Enfin, un dernier groupe d'énoncés crée un lien, peu attendu, à la littérature : « Non pas vraiment, sinon que je me souviens d'avoir lu de la poésie de l'Écrou, entre autres Baron Marc-André Lévesque et Jean-Christophe Réhel » (7-DLP). Dans le même ordre d'idées, la réponse suivante témoigne d'une réflexion sur la valeur émancipatrice de l'enseignement :

Étrangement, cette vidéo me dit de ne pas lâcher l'enseignement. Dans mon école, j'ai l'impression de côtoyer beaucoup d'élèves issus de milieux similaires. Je sais que c'est par l'éducation qu'ils vont réussir à améliorer leur condition, puisque c'est l'école qui m'a permis, à moi aussi, d'améliorer ma propre situation et de me sortir du cycle de la « dysfonction ». Elle me dit de continuer d'aimer ces enfants et de travailler pour/avec eux ; au fond, ils me ressemblent (7-MB).

- 31 La réception du vidéopoème de MB a donc fait écho à un souvenir intime de l'enseignante, son enfance dans un milieu défavorisé, puis a permis d'élaborer un parallèle avec la situation jugée analogue de ses élèves : à ce titre, l'enseignement, notamment de la littérature, renvoie à une chance de transgresser une certaine logique de classe sociale.

4.2 La dimension épistémique de l'expérience poétique pour mieux comprendre les conceptions des enseignant·e·s de la poésie

- 32 Les énoncés classés dans la dimension épistémique ont mis en lumière des conceptions des enseignant·e·s à l'égard de la poésie. En résonance avec l'effet de surprise provoqué par un décalage ou une déstabilisation que nous avons précédemment décrits, plusieurs personnes ont affirmé découvrir une poésie moins « polie et classique par la représentation visuelle qu'elle en fait » (12-DLP), leurs repères se trouvant habituellement dans la forme, les rimes, les figures : « les poèmes n'ont pas besoin de rimer ou de montrer des figures de sonorité pour être achevés. C'est pourtant ce que je

recherche à première vue dans un poème : des repères confortables » (7-JSL).

- 33 Quelques personnes ont en outre mentionné leur étonnement quant aux associations peu communes dans ces vidéopoèmes, et inexistantes dans la poésie plus classique, à savoir entre le punk et la poésie (« la poésie est vivante et elle peut avoir un rapport avec le rock, avec les pulsions, avec le besoin de tout casser », 6-DLP) ou bien entre les jeux vidéos et la poésie (« Le fait de jouer un jeu EN récitant de la poésie : c'est original. », 9-JSL), ce qui conduit à désacraliser la poésie : « J'apprécie l'aspect moins sérieux que cette vidéo apporte à la poésie, avec la scène de jeux vidéos, car je trouve qu'on a tendance à voir la poésie comme quelque chose de trop sérieux » (12-JSL). Par l'expérience poétique de ces vidéopoèmes, la poésie devient dès lors plus accessible, fait davantage écho au quotidien de ces sujets impliqués et cesse de nourrir une vision élitiste qu'elles et ils portaient au texte poétique : « Au fond, c'est juste de la poésie. » (7-MV) ; « La poésie, c'est aussi ça : l'ordinaire, le je-sais-pas-quoi-dire » (15-MV) ; « la poésie n'est ni sélective, ni genrée, ni même catégorisable » (9-MB). Bref, ces conceptions émergentes contribuent par la même occasion à une vision un peu plus désinstitutionnalisée de la poésie, puisqu'elle peut « surgir là où on l'attend le moins » (17-JSL).

4.3 La dimension didactique de l'expérience poétique : perspectives d'une transposition

- 34 L'analyse des 91 énoncés classés dans la dimension didactique a mené à une seconde analyse, laquelle a permis de dégager trois types de projections pour l'enseignement de la poésie.
- 35 D'un côté, il y a les projections *transformatrices*. Dans cette perspective, ces vidéopoèmes offrent un levier pour travailler avec les élèves sur une conception évolutive de la poésie : « Les élèves verraient un poète dire un texte que leur préconception de la poésie ne soupçonne peut-être pas être l'endroit où surgit le poème » (6-JSL). La pertinence didactique de recourir à de tels objets en classe offre la possibilité de faire découvrir la poésie de manière moins traditionnelle : « Pour leur montrer que la poésie, c'est aussi un bon moyen

d'utiliser la violence et la colère. C'est un moyen moins percutant physiquement, mais uppercutant mentalement » (21-JSL). Ça permet aussi de montrer que la poésie contemporaine se distingue d'une poésie plus classique ou formelle, ce qui contribue à élargir leur vision de la poésie : « mélange des mots anglais, français ; urbanité contemporaine (on s'éloigne de la poésie classique) » (23-MB) ; « Ça leur montre aussi que la poésie a évolué au fil du temps (de Nelligan à, par exemple, Marjolaine Beauchamp) » (3-MB).

- 36 D'un autre côté du spectre se trouvent des projections *résistantes*, davantage observées dans les commentaires liés aux vidéopoèmes de DLP et de MV. Ces vidéopoèmes sont rejetés, car trop éloignés de l'horizon d'attente des enseignant·e·s et jugés plus ou moins moralement acceptables, voire « trop flyés » (23-MV) :

J'ai eu de la difficulté à recevoir cette vidéo. Tout me heurtait. J'aurais de la difficulté à la vendre aux élèves. Je suis certaine qu'ils apprécieraient la destruction des objets à grands coups de bâton de baseball, mais j'aurais peur qu'ils perdent le message transmis dans cette vidéo (20-DLP).

- 37 On les rejette aussi en raison de leur piètre qualité visuelle. Il ne s'agirait pas d'un exemple adéquat à présenter à une classe du secondaire : « trop brouillonne et de niveau de production pas assez élevé » (16-MV). D'autres enseignant·e·s expriment leur résistance en raison d'un effet déstabilisant trop grand ou parce qu'ils ont eux-mêmes eu du mal à comprendre. Elles·ils ne voient pas comment les intégrer à un scénario didactique : « il faudrait avant tout que l'enseignante (en l'occurrence, moi), puisse bien comprendre cette vidéo. Puisque je suis peu à l'aise avec le contenu, je dois avouer que je ne l'utiliserais pas pour enseigner la poésie » (11-DLP) ;

Pas pour moi, puisque je ne comprends pas l'essence du message, je serais bien mal avisée de m'en servir en classe. De plus, cette vidéo ne se démarque pas par son esthétique, le choix des mots ou un thème particulier. Je crois donc que de nombreuses autres œuvres pourraient être exploitées en classe avant celle-ci. (13-DLP) ;

[P]as pour moi. Puisque je n'aime pas non pas le poème, mais bien la vidéo, je ne m'y risquerais pas, l'intérêt n'y serait pas. Ou je vois ça

autrement et je leur demande pourquoi cette vidéo me pose problème. La vidéo me laisse tellement perplexe que je ne peux pas me concentrer sur le poème comme tel (7-MV).

- 38 Manifestement, la dimension affective de leur expérience poétique entre directement en résonance avec la dimension didactique.
- 39 Le troisième type de projections didactiques est d'ordre *traditionnel*, d'abord en raison de la (sur)valorisation de la poésie écrite : « Oui, mais le texte d'abord. » (27-JSL) ; « Je ne sais pas si la vidéo est nécessaire, pour moi elle n'ajoute pas à l'expérience. J'aimerais beaucoup utiliser la copie papier du poème » (4-DLP). À la suite des visionnements, quelques enseignant·e·s ont écrit qu'elles ou ils auraient d'abord apprécié lire le texte écrit avant de visionner le vidéopoème, ce qui, d'une part, leur aurait permis de mieux le comprendre et le faire comprendre aux élèves : « j'aborderais le texte avant. La vidéo divise l'attention qu'on accorde aux mots. On sent le besoin de la visionner deux fois. » (27-DLP) ; « Il faudrait que je mette la main sur le poème pour comprendre ce qu'il veut me dire. Je ne suis pas certain que mes élèves comprendraient le message. C'est nébuleux. » (21-DLP). Ou, d'autre part, de faire des liens entre ce qui est dit et ce que l'on voit, encore dans le but de s'assurer que les élèves « comprennent le message » : « Je le trouve intéressant. À visionner plusieurs fois pour en saisir le propos et pour faire le parallèle entre ce qui est montré et ce qui est dit (le jeu vidéo vs le texte) » (13-JSL) ; « Puisque les paroles sont rapides, je m'appuierais tout de même du poème écrit pour amener les élèves (ainsi que moi-même !) à mieux comprendre le message derrière ce poème. » (11-JSL). Obsession de la compréhension d'un texte ? Rejet de toutes les dimensions de l'expérience poétique en contexte scolaire, à l'exception de la dimension cognitive ? Dans tous les cas, pour ces enseignant·e·s, il semble que le vidéopoème, juxtaposé aux textes récités, pourrait nuire à la réception (l'écoute et la lecture seraient-ils incompatibles ?) ou à la création d'interprétations plus personnelles : « Oui, en deuxième ou troisième lecture seulement pour que les élèves puissent en faire leur propre interprétation. » (15-MV) ; « Je travaillerais le texte avant pour que les jeunes confrontent ensuite la première impression qu'ils avaient du texte à l'interprétation proposée par l'image et le son. Ou je leur ferais écouter d'abord sans images. » (27-MB). Somme toute, le

vidéopoème n'est pas ici conçu comme une œuvre en soi, mais plutôt comme une illustration des poèmes originellement écrits.

- 40 Ces projections traditionnelles témoignent aussi de l'importance d'analyser les notions poétiques linguistiques ou formelles : « Assurément, un atelier sur les figures de style/la construction d'images/le pouvoir évocateur des mots serait facile à monter à partir du texte » (7-DLP) ; « Il serait facile de faire observer les procédés langagiers qui influencent le rythme d'un poème, d'abord en l'écoutant avec une attention particulière portée sur le rythme, puis en le comparant avec d'autres poèmes [...] » (7-JSL).
- 41 Les enseignant·e·s proposent également d'exercer les élèves à des pratiques langagières communes dans les cours de poésie (récitation, lecture à haute voix, illustration du processus de création ou d'écriture) ou de convoquer des dispositifs pour analyser les poèmes (discussion sur le sens, lecture analytique), l'importance de la dimension cognitive ayant de toute évidence préséance sur la réception subjective de l'expérience poétique : « il faudrait vraiment travailler le texte, le décortiquer pour vraiment en extirper le message » (23-DLP) ; « Il serait également intéressant de mener une discussion sur le symbole derrière le viaduc et sur toutes les autres images » (7-JSL). Enfin, dans le même esprit que le dispositif « écrire à la manière de... », une enseignante a proposé de faire créer un vidéopoème aux élèves : « Cela pourrait également mener à un travail de création de vidéos poétiques par les élèves » (29-MB). Malgré les vidéopoèmes auxquels les enseignant·e·s ont été exposé·e·s, l'ensemble de ces projections didactiques traditionnelles ne se distinguent donc guère des pratiques ordinaires d'enseignement de la poésie recensées dans les premières pages de cet article.

5. Créer les conditions favorables à une expérience poétique en classe

- 42 L'analyse des résultats suggère que le dispositif que nous avons élaboré rassemble les conditions pour qu'une expérience poétique se produise : d'abord, une réception libre, immédiate, des vidéopoèmes,

puis un guidage par des questions fondées sur la typologie de Houssen (1983) ont sollicité notamment les dimensions affective et épistémique des enseignant·e·s. Par leur implication dans le dispositif, on peut supposer que les répondant·e·s ont manifesté une intense présence attentionnelle et que certain·e·s, selon les énoncés collectés, ont ressenti du plaisir. Peut-on alors affirmer qu'une expérience esthétique au sens de Schaeffer, qu'une expérience poétique – comme nous l'avons nommée ici – a eu lieu ?

- 43 Pour répondre à cette interrogation, une piste consisterait à chercher, dans les propositions didactiques, les indices d'une expérience poétique vécue par les enseignant·e·s et transposée didactiquement afin que les élèves puissent également vivre une expérience du même ordre, mais à leur manière. Alors que des travaux antérieurs ont montré les liens entre le plan personnel du rapport à la littérature et le plan didactique (Émery-Bruneau, 2010 et 2018b), nous observons ici une rupture forte entre, d'un côté, un plan personnel secoué, affecté, transformé au contact de ces vidéopoèmes et, d'un autre côté, une majorité de projections didactiques qui demeurent dans le sillage des pratiques traditionnelles actuelles, comme si ces corpus qui pourtant échappent à la norme poétique construite par l'école étaient re-classicisés par des gestes didactiques, voire une habitude disciplinaire. Rappelons encore qu'une partie des enseignant·e·s a clairement rejeté la possibilité même d'enseigner à partir de ce corpus.
- 44 Si les résultats étaient lus à travers ces filtres-là, nous ne pourrions que regretter l'interprétation déceptive qui en émerge. Or, nous pensons qu'il existe une autre manière d'interpréter ces résultats, et c'est cette voie que nous souhaitons privilégier ici. Schaeffer le rappelle : même si le contexte le plus favorable à l'expérience esthétique est créé, quelque chose échappe toujours à notre saisie. L'expérience au sens d'*Erlebnis* ne se décrète pas. Autrement dit, on ne peut pas imposer à quelqu'un de vivre une expérience poétique. Aussi, il semblerait vain de chercher les traces d'une telle expérience transposée didactiquement, un peu à la manière d'une marche à suivre dont on mesurerait les effets sur une classe d'élèves. Ce que nous pouvons en revanche tirer des projections didactiques élaborées par les enseignant·e·s, c'est imaginer que même en reproduisant un dispositif classique, passant par le texte écrit du poème ou analysant les figures de style convoquées dans les vidéopoèmes, en d'autres

termes, en abandonnant, en éliminant la dimension déstabilisante de ces corpus, les enseignant·e·s contribueraient à créer les conditions d'une expérience poétique pour leurs élèves. À partir du moment où les élèves rencontreraient les vidéopoèmes, le contexte potentiellement favorable à une expérience poétique serait donné, sans maîtrise sur sa réalisation effective – ou non.

- 45 Revenons à la question que nous posons en début d'article : « Que signifierait didactiser l'expérience poétique ? » Le parcours réalisé dans cet article suggère que la question gagnerait peut-être à être reformulée autrement : comment favoriser l'expérience poétique en classe ? Confronter les élèves à des œuvres qui ébranlent leur conception de la discipline, questionner leurs capacités interprétatives relativement à des corpus dont les enseignant·e·s construisent simultanément le sens avec eux et elles, convoquer le support poétique comme un facilitateur pour aller vers soi, vers les autres, vers le monde : faire simplement entrer de tels vidéopoèmes en classe ne constituerait-il pas le début d'une expérience poétique que les élèves vivront potentiellement dans l'intimité de leur réception et qu'ils partageront peut-être au sein de leurs communautés élargies ?

BIBLIOGRAPHIE

- | | |
|--|---|
| Beauchamp, M. (2016). <i>Fourrer le feu</i> . Éditions de l'Écrou. | <i>aujourd'hui</i> . Presses universitaires de Bordeaux. |
| Aeby, S., de Pietro, J.-F. et Wirthner, M. (2000). <i>Français 2000 – L'enseignement du français en Suisse romande. Un état des lieux et des questions</i> . IRDP. | Brillant-Rannou, N. (2010). <i>Le lecteur et son poème. Lire en Poésie : expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée</i> [thèse de doctorat inédite, Université Rennes 2]. |
| Baudelot, C. Cartier, M. et Detrez, C. (1999). <i>Et pourtant, ils lisent...</i> Seuil. | Brillant-Rannou, N. (2016). Lire et faire lire la poésie : états d'une recherche et perspectives pour une didactique en devenir. Dans N. Brillant-Rannou, C. Boutevin et M. Brunel (dir.), <i>Être et devenir lecteur(s) de poèmes. De la poésie patrimoniale au numérique</i> (p. 11-26). Presses universitaires de Namur. |
| Bonnefoy, Y. (1998). Remarques sur l'enseignement de la poésie au lycée. Dans E. Morin, et Y. Bonnefoy (dir.), <i>Articuler les savoirs. L'enseignement de la poésie</i> (p. 106-119). CNDP. | |
| Boutevin, C. (2018). <i>Livres de poème(s) et poème(s) en livres pour la jeunesse</i> | |

- Brillant-Rannou, N. et Petit, C. (2015). Devenir lecteur et scripteur de poésie en primaire : quelle expérience ? Quels enjeux ? *Repères*, 52, 159-176. <https://doi.org/10.4000/reperes.967>
- Brunel, M. (2016). Quels corpus de poésie effectifs au collège ? Étude de cas. Dans N. Brillant-Rannou, C. Boutevin et M. Brunel (dir.), *Être et devenir lecteur(s) de poèmes. De la poésie patrimoniale au numérique* (p. 69-86). Presses universitaires de Namur.
- Collot, M. (2005). L'expérience poétique. Dans M. Collot (dir.), *La poésie moderne et la structure d'horizon* (p. 155-169). Presses Universitaires de France.
- Duval, I. et Turcotte, M. (2007). Dynamiser l'enseignement de la poésie contemporaine. *Québec français*, 147, 62-64.
- Émery-Bruneau, J. (2010). *Le rapport à la lecture littéraire : des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques* [thèse de doctorat inédite, Université Laval].
- Émery-Bruneau, J. (2018a). Le rapport à la poésie d'enseignants du secondaire québécois : quelle progression entre les cycles/degrés ? *Tréma*, 49, 29-42. <http://doi.org/10.4000/trema.4526>
- Émery-Bruneau, J. (2018b) Finalités de l'enseignement de la poésie au secondaire québécois. *Pratiques*, 179-180, 1-15. <https://doi.org/10.4000/pratiques.4747>
- Émery-Bruneau, J. (2020). Le noyau dur des pratiques d'enseignement de la poésie au secondaire québécois. *Pratiques*, 187-188, 1-23. <https://doi.org/10.4000/pratiques.8907>
- Émery-Bruneau, J. et Leclerc, C. S. (2018). Expériences poétiques d'étudiants en formation initiale en enseignement du français au secondaire québécois. *Langue et Littérature*, 20(2), 20-39. <https://doi.org/10.20360/langandlit29358>
- Fraisse, P. (2016). Poésie, vidéo et nouveaux modes de diffusion chez les poètes contemporains du Québec : les Éditions de l'Écrou face aux nouvelles technologies. Dans C. Blanchaud et C. François (dir.), *Pour la poésie : Poètes de langue française (xx^e-xxi^e siècle)* (p. 341-352). Presses universitaires de Vincennes.
- Housen, A. (1983). *The Eye of the Beholder, Measuring Aesthetic Development* [thèse de doctorat inédite, Université Harvard].
- Martinez, V. (2018). Que faire de la notion d'événement en didactique du poème ? Dans N. Brillant-Rannou, C. Boutevin et G. Plissoneau (dir.), *À l'écoute des poèmes. Enseigner des lectures créatives* (p. 225-238). Peter Lang.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant*. Fayard.
- Schaeffer, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Gallimard.
- Siméon, J.-P. (2015). *La poésie sauvera le monde*. Le Passeur.
- St-Onge, Y. (2017, 16 mai). *De la bande-annonce de livre à la vidéopoésie dans les vidéos des Éditions de l'Écrou : la performance, l'interprétation et la poésie au-delà du livre. Les enjeux contemporains dans la poésie québécoise [communication orale]*. Les enjeux du contemporain dans la poésie

québécoise, colloque organisé par Figura, le Centre de recherche sur le texte et l'imaginaire, Montréal, QC, Canada. <https://oic.uqam.ca/fr/biblio/>

[de-la-bande-annonce-de-livre-a-la-vid](#)
[eopoesie-dans-les-videos-des-editions](#)
[-de-lecrou-la](#)

NOTES

1 Festival de la poésie de Montréal, onglet « vidéopoésie » : <https://www.festivaldelapoesiedemontreal.com/fr/video-poesie>.

2 La taxonomie de Housen (1983) s'inscrit dans une perspective développementale inspirée de la psychologie piagétienne. Housen présente son modèle théorique en termes de « stades », ce qui signifie qu'une personne passe progressivement d'un stade inférieur à un stade supérieur, selon le nombre d'expériences esthétiques qu'elle a vécu. Dans la perspective de Housen, une personne ne pourrait pas s'inscrire dans plus d'un stade à la fois pendant une même expérience esthétique. Or, selon nous, il s'agit plutôt de « postures », car nous pensons que toute personne en situation de réception, qu'elle soit non-initiée ou experte, qu'elle ait vécu ou non plusieurs expériences esthétiques, peut adopter toutes ces postures, à des degrés variables, dans chaque rencontre avec une œuvre. Nos résultats vont d'ailleurs en ce sens, comme nous le décrivons plus loin.

3 Les résultats relatifs à la posture de re-création sont présentés dans un numéro thématique sur la créativité en didactique de la *Revue de Recherches en Littérature Médiatique Multimodale* (R2LLM) ; cet article paraîtra à la fin de 2022 et s'intitule *Réception de vidéopoèmes et posture de re-création chez des enseignants*. Quant à la dimension cognitive (compréhension et interprétation), elle fera l'objet d'un troisième article à venir.

4 Pour chaque énoncé cité, nous indiquons entre parenthèses le numéro associé à chaque enseignant-e qui a rempli le questionnaire et dont la participation était anonyme, suivi des initiales du poète ou de la poétesse du vidéopoème.

RÉSUMÉS

Français

Cette contribution vise à décrire l'expérience poétique vécue par 20 enseignant-e-s volontaires du secondaire, récepteurs de quatre vidéopoèmes produits par les éditions de l'Écrou. Que révèlent leurs lectures de ces

vidéopoèmes de leur rapport à la poésie ? Comment didactiser l'expérience poétique, entendue comme une réception personnelle, intime, singulière d'un objet poétique, un événement qui advient dans un espace-temps unique et qui peut provoquer une réception tout aussi unique ? Plutôt que de *former* ces enseignant·e·s à l'expérience poétique, nous avons proposé de leur *faire vivre* de telles expériences. Puis, nous les avons invités à y *réfléchir* et à en rendre compte par écrit. Nos résultats, concentrés dans cet article sur les dimensions affectives, épistémiques et didactiques, ouvrent une réflexion sur les conditions favorables à la création d'expériences poétiques en contexte scolaire.

English

This contribution aims to describe the poetic experience lived by twenty volunteer secondary school teachers, receivers of four videopoems produced by the Écrou editions. What does reading these videopoems reveal about their relation to poetry? How can we didactize the poetic experience, which is understood as a personal, intimate, singular reception of a poetic object, an event occurring in a unique space-time and that can provoke a unique reception? Rather than *training* these teachers in poetic experience, we proposed to make them *live* such experiences. Then we invited them to *think* about their experiences and report them in writing. The results of the affective, epistemic and didactic dimensions of our analysis invites a reflection on the conditions favouring the creation of poetic experiences in a school context.

Português

Esta contribuição visa a descrever a experiência poética vivida por vinte professoras/as voluntários do ensino fundamental, receptores de quatro vídeo-poemas produzidos pela edição Écrou. O que revelam suas leituras dos vídeos-poemas no tocante à poesia? Como didatizar a experiência poética, entendida como uma recepção pessoal, íntima, singular de um objeto poético, um evento que surge em um espaço-tempo único e que pode provocar uma recepção única? Bem antes de *engajar* os/as professoras/as nesta experiência poética, propomos que *vivenciassem* tais experiências. Em seguida, nós os/as convidamos a refletirem e a registrarem por escrito a experiência vivida. Os resultados aqui focados, neste artigo, sobre as dimensões afetivas, epistêmicas e didáticas, nos convidam a defender condições favoráveis à criação de experiências poéticas em contexto escolar.

INDEX

Mots-clés

vidéopoésie, expérience poétique, performance, enseignement secondaire, didactique de la littérature

Keywords

videopoetry, poetic experience, performance, secondary education, didactics of literature

Palavras chaves

vídeo-poesia, experiência poética, performance, ensino secundário, didática da literatura

AUTEURS

Judith Émery-Bruneau

Université du Québec en Outaouais

Sonya Florey

Haute École Pédagogique du Canton de Vaud

Ce que le corps fait à l'atelier. Les apports de la poésie « vive » à l'enseignement de la poésie

O que o corpo faz na oficina. As contribuições da poesia “viva” ao ensino da poesia

Camille Vorger

PLAN

1. Articuler corps individuel et corps social : représentations autour de l'atelier
 - 1.2. Un dispositif original
 - 1.2. Une communauté active de création
 - 1.3 Des gestes déliés, des corps reliés
 2. Quel corpus pour une poésie « par corps » ?
 - 2.1. Le programme « Appelle-moi poésie »
 - 2.2. L'exemple de Pierre Soletti
 3. Comment travailler la corporéité en atelier ? La minute (chorégraphiée) de poésie
 - 3.1. Écouter par corps
 - 3.2. Laisser libre cours : réécrire et illustrer un extrait de poème pour entrer en poésie
- Vers une poésie vive, vive la poésie !

TEXTE

« La poésie est décidément
école de vie et d'humanité »
Jean-Pierre Siméon¹

1 Nos recherches s'intéressent aux horizons didactiques ouverts par les formes contemporaines de poésie « vive » : par cet adjectif, nous entendons désigner les poésies incarnées sur scène, performées et, à ce titre, hors-livre, littéralement « dé-livrées » (Hirschi *et al.*, 2017), soit évadées de la page, échappées du cadre livresque. Nous entendons ici, par « vive », à l'instar de Paul Ricœur qui applique cet adjectif à la métaphore, la *métaphore vive* permettant de percevoir la « résistance des mots », à la manière d'une « aurore de paroles » (Ricœur,

1975, p. 272). Les diverses recherches et expérimentations menées sur le sujet des poésies performées relevant notamment du slam (Vorger, 2012), dans des contextes d'enseignement variés, de l'école élémentaire à l'Université (en Français Langue Étrangère et Seconde), en passant par les espaces périscolaires, nous ont confortée dans l'idée que cette approche d'une poésie *vive* ouvre des horizons didactiques féconds. De fait, la poésie incarnée, éprouvée, expérimentée *in vivo*, apparaît plus accessible, sensible voire tangible, permettant ainsi de renouveler les représentations attachées à cet objet. Dans cet article, nous aborderons ces représentations à travers une enquête menée en ligne dont nous synthétiserons les résultats, en écho à des témoignages de poètes contemporains. Afin de constituer un corpus adéquat aux besoins et attentes révélées par l'enquête, nous explorerons un programme vidéo intitulé « Appelle-moi poésie »². L'analyse de plusieurs clips de ce programme nous permettra d'envisager la façon dont un tel corpus, mobilisé en atelier *in absentia*³, peut être introduit pour mieux favoriser l'entrée dans une poésie *vive*.

1. Articuler corps individuel et corps social : représentations autour de l'atelier

- 2 Nous commencerons ici par rendre compte d'une enquête menée en collaboration avec Katia Bouchoueva, poétesse et médiatrice de la poésie avec laquelle nous avons co-écrit l'ouvrage *Jeux de slam* (Abry et al., 2016) sur le dispositif Atelier, envisagé avec un grand « A »⁴. Cette enquête a été réalisée dans le cadre de mon HDR, et visait à dresser un état des lieux des représentations et attentes autour de ce dispositif, afin de mieux en saisir les potentialités appliquées à l'enseignement de la poésie – disons plutôt à l'expérience de création poétique initiée dans le cadre d'un atelier⁵. De fait, dans notre thèse, nous nous étions livrée à une enquête sommaire à partir du terme inducteur « Slam », sous l'intitulé « Le slam en un mot ». Concernant la notion d'Atelier, nous souhaitons nous orienter vers des réponses plus précises qu'à partir d'un seul terme inducteur invitant à des associations de mots (Moliner et al., 2002). Le graphique ci-dessous (fig. 1) rend compte d'une question préliminaire visant à faire émerger

les types d'ateliers les plus fréquents, en l'occurrence : les ateliers dits *d'écriture*⁶ qui, en réalité, font souvent interagir le dire-lire-écrire.

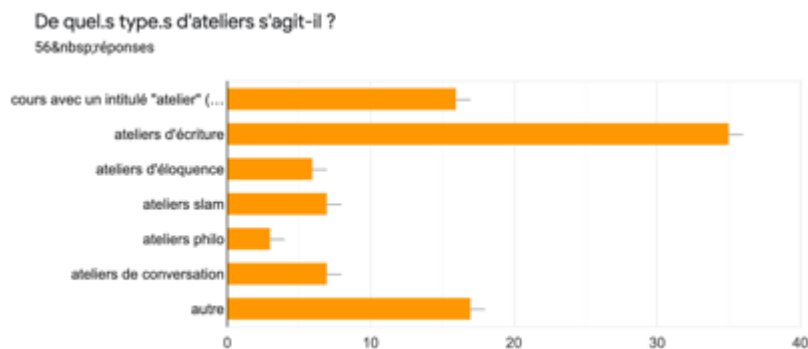
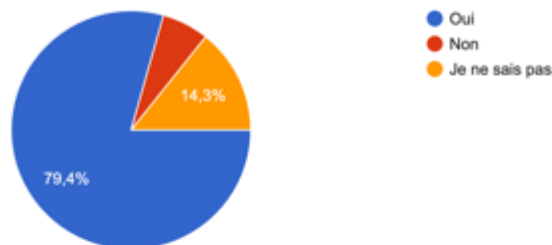


Figure 1 : Enquête en ligne sur les ateliers, typologie (mars 2021)⁷.

1.2. Un dispositif original

- 3 Les premières questions de l'enquête dont nous rapportons ici les résultats visaient à faire émerger les spécificités du dispositif Atelier en tant que tel : en quoi se différencie-t-il, dans les représentations et les attentes, d'une part d'autres dispositifs d'enseignement plus « académiques » tels que les cours intitulés « TP », et d'autre part d'autres dispositifs nécessitant généralement l'intervention d'un·e artiste, les *workshop* et *master class* (fig. 2) ? D'après les graphiques ci-dessous, il s'en distingue bien pour près de 94 % des répondant·e·s et s'apparente à un *workshop* pour environ un tiers d'entre eux-elles.

Selon vous, est-ce qu'un atelier se différencie d'un cours de type TP?
63 réponses



Selon vous, un atelier est-il comparable à une Master Class? à un Workshop?
40 réponses

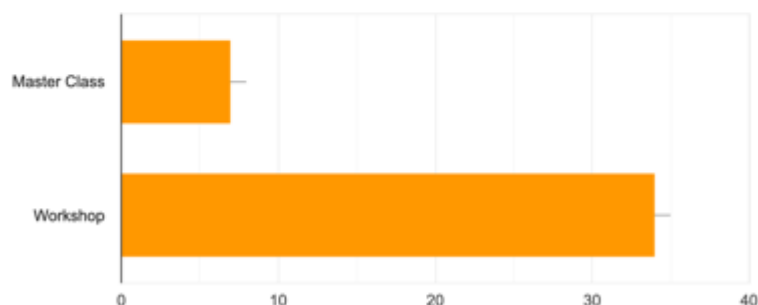
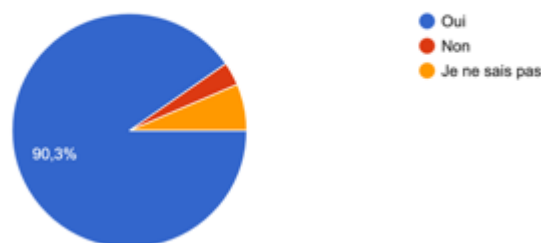


Figure 2 : Résultats de l'enquête sur le lien entre Atelier et workshop/master class.

- 4 S'ils s'apparentent à un *workshop*, les ateliers se distinguent pour 90 % des répondant·e·s des cours-séminaires et pour près de 80 % des cours de type TP, avec lesquels ils/elles partagent néanmoins les enjeux « pratiques », ce terme étant l'un des mots-clés les plus fréquemment cités pour mieux appréhender les représentations autour de cette notion d'atelier. C'est essentiellement *l'évaluation* qui distingue lesdits ateliers des cours de type TP : il s'agit, lors d'un atelier, de « créer ensemble, en liberté, *en dehors du cadre* » selon une réponse proposée. Une autre personne évoque en outre la volonté de « rupture » par rapport aux cours habituels, une « *respiration* pour les élèves ». C'est bien de souffle qu'il s'agit ici, de vie, et de rythme.
- 5 La question des *postures* (Morel et al., 2015) est évoquée d'emblée, anticipant l'une de nos questions ultérieures (fig. 3) : selon la plupart des réponses, la posture de l'enseignant·e ou animateur·trice y serait différente, ainsi que, dans une moindre mesure, celle des participant·e·s. Le changement de posture est en effet nécessaire pour 90 % des répondant·e·s concernant l'enseignant, 80 % en ce qui concerne

les apprenants. Selon l'un·e d'entre eux/elles, il n'y aurait pas, en atelier, le même rapport entre sachant et passifs, l'enseignant n'étant pas « au-dessus », en surplomb ; les participants seraient ainsi « acteurs (et non spectateurs) » et les interactions en seraient favorisées. Il est aussi question d'engagement (Boch *et al.*, 2021⁸), selon le relevé de mots-clés : *participation, expérimentation, collaboration, collectif, création, créativité, bienveillance, plaisir, partage, pratique* sont les plus récurrents.

Un travail en atelier induit-il une posture différente de l'enseignant·e?
62 réponses



Un travail en atelier induit-il une posture différente des participant·es?
62 réponses

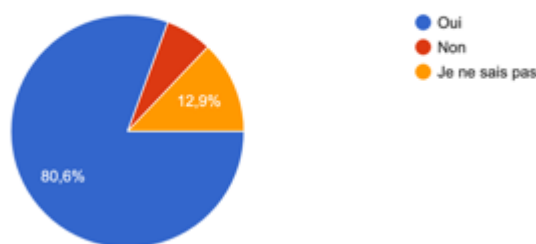


Figure 3 : Résultats de l'enquête sur les postures

1.2. Une communauté active de création

- 6 On pourrait ainsi résumer, en écho à notre règle des « 4 C » appliquée à la néologie⁹, celle des « 4 P » pour l'atelier, en didactique : Participation, Plaisir, Partage, Pratique. La figure ci-après (4) détaille les points les plus saillants qui caractérisent, d'après les répondant·e·s, un atelier :

Quels sont, à vos yeux, les aspects importants dans un atelier?

- ☐ l'aspect pratique, la mise en situation
- ☐ l'accès à une forme de création artistique
- ☐ le travail d'une matière (ex : les mots) amenant à une forme de fabrication artisanale
- ☐ la présence (médiation) d'un-e intervenant-e extérieur à la classe (artiste, animateur-trice)
- ☐ le travail avec une structure ou association
- ☐ la collaboration entre étudiant-e-s ou élèves (travail en groupes)
- ☐ la pédagogie de projet aboutissant à une socialisation des "créations"
- ☐ la bienveillance supposée (ambiance favorable)
- ☐ l'ouverture à la créativité
- ☐ la démarche ludique, le plaisir
- ☐ Autre



Figure 4 : Résultats de l'enquête sur les aspects importants d'un atelier.

7 D'après les réponses, il s'agit essentiellement de faire œuvre commune, autour d'une pratique créative qui implique un moment de partage et d'expérimentation. Des mots comme « bidouillage » traduisent l'aspect artisanal : il s'agit de « bricoler » une matière d'une certaine manière, de « fabriquer » (le terme est cité aussi dans les mots-clés) ensemble, de mettre la main à la « pâte-

mots », « patmot » selon la formule de Christophe Tarkos, de la modeler. C'est ainsi la vision d'une langue conçue dans sa matérialité et sa vivacité qui permet d'accéder à la dimension poétique. Selon Tarkos : « Ma langue vit, est vivante, est poétique, est pleine de mots¹⁰ ». Voilà qui rejoint notre conception de l'atelier comme un lieu où l'engagement, mais aussi l'(inter)agir, le faire, le modelage de cette matière vivante, vibrante et débordante sont mis en avant (Fabulet et Vorger, 2021). « La poésie n'est jamais tant chez elle, rappelle Nathalie Brillant Rannou en écho à Tarkos, que dans la pâte sonore et rythmique des mots, matérialité qui s'épanouit dans son actualisation orale » (2016, p. 21).

- 8 Dans les réponses apportées à notre enquête, il est aussi question d'une temporalité différente, d'un nouveau rythme, et d'un laboratoire où expérimenter, explorer les possibles. La démarche ludique, le plaisir (fig. 4) apparaissent comme majeurs (73 %) ainsi que « l'ouverture à la créativité » (71 %) et la « bienveillance supposée » qui permet l'expression libre des participants (63 %). La désacralisation est évoquée à plusieurs reprises dans les réponses, pour mieux dépasser « la peur de ne pas être à la (h)auteur » : « Par l'expérimentation de l'écriture, désacralisation du lien au livre. L'écrivain, c'est celui qui *écrit avec nous*, qui *a l'air comme nous*. » (enquête citée, nous soulignons). Voilà qui fait écho aux mots de la poétesse Édith Azam évoquant le geste poétique comme une évidence, relevant du naturel voire du corporel : « le poème, c'est tout petit le poème. C'est un geste courant, un geste *comme on respire*. Le poème est-il un poumon ? Et pourquoi pas, hein, pourquoi pas... Un poème, un poème... c'est un air quotidien, une chose ordinaire... » (2018, nous soulignons).
- 9 À travers cette notion d'Atelier, ce qui se renouvelle, se *revivifie*, c'est bien le *lien au livre* et, partant, à la poésie, voire à la création en général. Le « nous » qui émerge résume l'essentiel : la communauté de création rendue possible par le dispositif Atelier, le « cercle d'écriture » tel que l'a conceptualisé Anne-Marie Petitjean dans une analyse comparative des pratiques d'écriture créative (2014) – ou *d'écridire* – qui s'ensuit. C'est précisément ce partage, rendu possible par le dispositif, qu'Édith Azam, animant de nombreux ateliers, nomme « la partition des silences » : « Je veux dire par là que ce qui tient, nous tient ensemble, se trouve dans... la partition des silences. Et pour le

coup, cette partition est jouée par l'ensemble des présences » (2018). Chez cette poétesse, c'est aussi dans les points de suspension que les choses se nouent – se jouent : « la poésie déjoue la langue, s'enjoue et se joue d'elle, la détournant de ses fonctions habituelles » (*ibid.*).

1.3 Des gestes déliés, des corps reliés

- 10 Souvent cité dans les réponses, le slam, en tant que dispositif de poésie scénique, se distingue de la poésie dans la représentation – plus accessible, plus ludique – que l'on s'en fait, notamment pour les jeunes apprenants. Le recours au corps apparaît alors comme un moyen de rendre la poésie plus accessible, tangible, « à portée de main » selon l'un·e des répondant·e·s :

Peut-être que dans poésie, il y a une attente de la perfection, de la beauté... un peu trop de sacralisation, qui peuvent parfois effrayer. On peut penser « ce n'est pas pour moi ». J'ai l'impression que dès qu'on engage le corps, les sensations [...], on sort de l'intellect et on se fait plaisir, donc on a envie.

- 11 À notre question conclusive de l'enquête – « ce que l'atelier permet de relier » –, certaines réponses s'avèrent particulièrement éloquentes. Il s'agit de relier les gens, les forces en présence, de créer du lien autour d'une création partagée, mais aussi de mettre en dialogue les types de sensibilités et de créativité en jeu (scolaire/artistique), de réconcilier l'école et le plaisir, les langues et les corps : relier

les gestes et les pensées, les mots dans le corps et le corps des mots, la théorie et la pratique, l'école au dehors, le français dans la vie, l'oral et l'écrit, la feuille blanche et la scène, le trac et la jouissance, le sérieux et l'inutile, le dire et l'écrire, les moi, les toi, les jeux, les nous, les on....

énumère, en une forme de liste à la Prévert, l'un·e des répondant·e·s.

- 12 Au vu de l'ensemble de ces réponses, c'est bien d'une puissance et d'une vivacité collective qu'il s'agit de faire l'expérience en atelier, de l'émergence d'une dynamique créative et collective qui repose ainsi sur les corps individuels ET sur le corps du groupe : *faire corps* autour

d'un projet commun, d'une création commune qui permet d'unir les forces vives. Pour le dire avec les mots de Tarkos, qui appréhende la langue poétique comme un corps – en écho à ceux d'Édith Azam évoquant le poème en poumon :

Ma langue est poétique par tous ses pores, par tous ses membres le long de toute sa sublime sensibilité révélée par ses mots magiques, tous ses mots, le moindre de ses mots si beaux, si purs, si musicaux, si heureux, les mots de ma langue sont délicieusement poétiques (2008, p. 52).

- 13 C'est donc le mot « corps » qui semble le mieux résumer les enjeux d'un atelier selon les résultats obtenus à l'issue de cette enquête, d'où l'idée de mettre *du corps à l'ouvrage poétique*, pour mieux porter l'enseignement d'une poésie vive. Du corps au corpus, il n'y a qu'un pas, une syllabe, et nous nous sommes donc mises en quête d'un corpus qui permette, en l'absence de possibilité d'inviter une poète·sse en classe (ou en complément à son intervention) de *donner corps*, dans l'enseignement, à la représentation de la poésie ressortant de notre enquête.

2. Quel corpus pour une poésie « par corps » ?

2.1. Le programme « Appelle-moi poésie »

- 14 Le corpus auquel nous nous intéressons ici projette d'offrir un panorama de la « poésie vivante » contemporaine. Il émane d'une association créée en 2014 et basée à Nantes, dont l'objectif revendiqué est de « réenchanter la façon de voir et d'écouter la poésie », pour mieux l'ouvrir « à un large public¹¹ ». Dans cette perspective, il s'agit de lui « donner vie [...] de façon ludique, inspirante, inattendue. » D'où un programme vidéo de performances filmées qui se présente comme une série poétique, sous forme de « saisons », chacune réunissant « 20 poètes, 10 femmes et 10 hommes, choisis pour leur qualité d'écriture mais aussi pour leur talent de lecteur-performeur-interprète ». Le support audiovisuel s'accompagne d'une action sur le

terrain pour mieux « partager avec différents publics la force de la poésie » (site mentionné). À ce jour, il existe trois saisons, ce corpus de *poésie vivante* reflétant la vitalité de la poésie actuelle, certain·e·s poètes relevant du rap¹² ou encore de la communauté slam, ayant participé ou animé des scènes slam, à l'instar de Katia Bouhoueva ou encore de Camille Case.

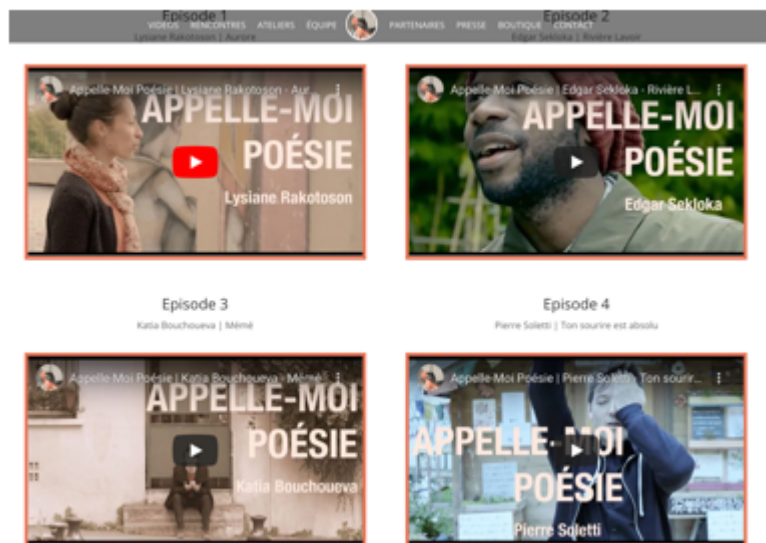


Figure 5 : « Appelle-moi poésie » (captures d'écran).

2.2. L'exemple de Pierre Soletti

- 15 Nous avons choisi d'approfondir la performance filmée pour « Appelle-moi poésie » du poème de Pierre Soletti intitulé *Ton sourire est absolu*, afin de rendre compte du rôle des gestes et postures dans la signification poétique. Le support annexé à cet article a été distribué lors d'une journée de l'école doctorale à l'UNIL consacrée au geste¹³, les participants ayant pour consigne d'annoter le corpus de photos extraites du clip en repérant les gestes clés, à la façon d'une partition. Or le fait de distribuer des images – et non le texte écrit – change totalement *l'horizon d'écoute* (Vorger, 2012) à l'orée du poème, orientant vers une *écoute des corps*, pleine et entière. Dans ce clip poétique, le mouvement des mains qui s'ouvrent devant les yeux du poète-performeur nous apparaît emblématique d'une ouverture des possibles sémantiques à travers le dire, à travers la mise en voix et en corps, en espace et en images du poème. Comme nous l'a écrit Pierre

Soletti, les frontières entre les mots sont mobiles : « Je », « jeûne » ou « jeune » ? « Je n'ai » ou « jeûner » ? (voir en annexe)



Figure 6 : Clip de *Ton sourire est absolu* de Pierre Soletti (capture d'écran).

3. Comment travailler la corporeité en atelier ? La minute (chorégraphiée) de poésie

3.1. Écouter par corps

- 16 Le dispositif « La Minute de poésie » peut prendre des formes différentes dans les classes, de la maternelle au collège. Sur le site, « Recours au poème », nous avons trouvé la formule d'une parole qui s'efface au profit d'une voix :

Dire, offrir la poésie, est une affaire d'effacement, un don qui doit être pur de toute présence. Il semble que « La minute de poésie » soit le lieu d'une parole où auteurs et poètes s'effacent au profit d'une voix, celle du poème. Bravo pour cette chaîne qui a presque dix années d'existence¹⁴.

Mais pourquoi rechercher sciemment cet effacement ? La poésie ne saurait-elle être, précisément, une affaire non seulement de parole mais de *présent*, s'agissant d'offrir une *présence* poétique au monde ? Voilà donc un autre « P » à ajouter aux « piliers de l'atelier » (voir *supra*).

- 17 Dans la perspective qui est la nôtre, celle d'offrir une initiation incarnée à l'expérience poétique, la série « Appelle-moi poésie » apparaît donc comme une entrée pertinente dans la matière poétique. Celle des mots, mais aussi des voix et des corps qui portent

cette parole. Ainsi, pourra-t-on se livrer à une écoute d'un poème de la série, cette écoute devenant active, voire créative, se prêtant à une imprégnation « par corps », une sorte de « bain de poème ». Celui de Pierre Soletti peut par exemple donner lieu à un repérage des gestes et postures qui seront analysés dans leur fonction « collyrique¹⁵ », en l'annotant à la manière d'une partition (voir *supra*, et en annexe). Dans un deuxième temps, étudiant·e·s, élèves ou apprenant·e·s peuvent déambuler voire gestualiser le poème qu'ils entendent. La déambulation permet ainsi d'éprouver le rythme du poème : « Déambule alors sur tous les tons » écrit Katia Bouchoueva (2009, p. 64). Quant à Fred Griot, il rejoint cette idée d'une « déambulation » en insistant sur l'importance de la marche dans ce qu'il appelle « la parole portée » pour cheminer vers le sens :

Oui la marche, le rythme (cardiaque, circulation, soufflation, locomotion), on ne peut parler sans ce corps qui bat, palpite, a un rythme de base très marqué.
Quant au sens, toujours on le propose, les autres en disposent. (Brillant-Rannou et al., 2016)

- 18 Certains « épisodes » de la série se prêtent particulièrement à cette approche chorégraphiée, tels ceux de Katia Bouchoueva ou encore de Pauline Picot¹⁶. De fait, le poème *À l'heure qu'il sera* donne lieu à une interprétation chorégraphiée de la poétesse et autrice de théâtre :



Figure 7 : Clip de *À l'heure qu'il sera*, de Pauline Picot (capture d'écran).

- 19 Le corps, thématiqué dans ce poème, accompagnera tout naturellement sa découverte, permettant d'accéder à un au-delà ou en deçà du langage, voire à un corps-langage pour le dire avec les mots

d'Olivier Mouginot, en écho à Serge Martin, tout en faisant corps, au sein d'un collectif : « le poème court devant. Et l'air nous aide à le suivre » (Serge Ritman, cité dans Mouginot, 2020).



Figure 7b : Couverture de *À l'heure qu'il sera*, de Pauline Picot.

3.2. Laisser libre cours : réécrire et illustrer un extrait de poème pour entrer en poésie

- 20 Avec de jeunes enfants (CP-CE1), la « minute poésie », dispositif précédemment décrit, pourra prendre une autre forme, comme en témoigne ce travail mené par Cathy Ko, alias « Maîtresse poète poète ». À partir d'un extrait du poème de Katia Bouchoueva¹⁷, les élèves réécrivent un fragment et l'illustrent, ce qui témoigne ici de leur appropriation de la portée poétique de la métaphore de la fleur :



Figure 8 : La « Minute poésie » en classe de CP-CE1.

- 21 Le dispositif est simple, et rejoint notre idée d'une matière poétique à (re)modeler, se prêtant à toutes les explorations et manipulations, le dessin donnant corps à leurs mots :

Je leur dis juste qu'ils vont explorer leur imagination. Je copie la phrase au tableau, on la lit et on explique les mots difficiles. Puis sur leur ardoise, soit ils écrivent ce qu'ils veulent, soit ils recopient la phrase et utilisent la méthode DRAS (déplacer, rajouter, ajouter, supprimer)¹⁸.

- 22 Les enfants expérimentent ainsi le pouvoir incantatoire du poème comme « formule magique pour réveiller les mo(r)ts », selon la formule d'Armand le poète (2008, fig. 9) :

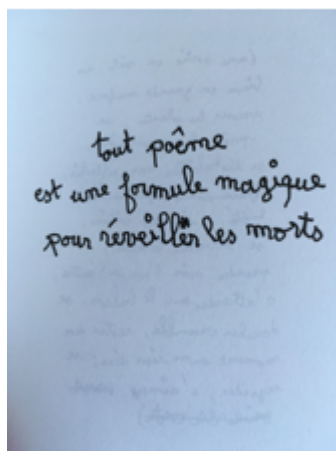


Figure 9 : Armand le poète, *Nouveaux poèmes d'amour*.

- 23 Cathy Ko résume en ces termes l'expérience de l'atelier dans son recueil *Maîtresse Poète poète* :

Hier, un poète est venu dans ma classe
Il a soufflé sur les enfants
Il a soufflé sur les enfants
Et les enfants se sont

Tenvolés
Tenvolés
Par la fenêtre

- 24 Ainsi le·la poète·sse invité·e – allégé·e de son « e » et enrichi d'un accent circonflexe, comme chez Armand (ci-dessus), – apparaît-il·elle à la fois comme le loup soufflant sur la maison de chacun des trois petits cochons, faisant trembler les représentations figées autour de la poésie (i. e. les pratiques traditionnelles liées par exemple à la récitation très « scolaire »), et celui qui *anime*, littéralement, donnant un souffle, une respiration, et des ailes à la créativité des élèves, potentiellement libérée des contraintes de la norme écrite par le recours à un corpus vidéo, bousculant les frontières des mots et des codes oral/écrit. Il s'agit, par là-même, d'expérimenter une poésie vive, en mouvement : « Ce que j'entends par la vie : que l'écriture devienne une forme de vie, mouvement d'une parole, invention du sujet par son langage et d'un langage par un sujet inséparablement » (Meschonnic, 2006, p. 126). C'est précisément, me semble-t-il, ce qu'entend aussi Fabienne Swiatly (2015) dans son prologue au numéro de la revue VA ! sur les résidences d'écriture. On y retrouve les éléments ressortant de notre enquête : le besoin d'écrire « ensemble », de donner envie et confiance dans le pouvoir des mots. De faire rimer la poésie avec la vie. D'accepter l'erreur ou l'errance créative. De donner *libre corps* à ses mots et de *faire corps*. Ne s'agit-il pas d'entrer ainsi dans une forme de *danse avec les mots* ? Une *résidanse* donc. L'image que file Fabienne Swiatly renvoie à cette position debout : se mettre debout, tenir debout, « comme l'enfant qui apprend à marcher ». Poésie debout donc, qui s'élabore « par corps » (Fabulet et Vorger, 2021, p. 123), en avançant pas à pas, clopin-clopant.

Vers une poésie vive, vive la poésie !

- 25 Notre enjeu n'est autre que de concilier *la Rime et la Vie* pour le dire avec les mots de Meschonnic (2006), soit de faire découvrir, éprouver, expérimenter *par corps* une poésie vivante. Si, hier encore selon Magali Brunel, les poète·sse·s vivant·e·s étaient les grand·e·s absent·e·s de l'enseignement de la poésie au collège, ils/elles semblent aujourd'hui avoir gagné en présence dans les classes, *a minima* en présence numérique, donnant corps aux propositions d'écriture favorisant « l'exercice d'une certaine liberté créatrice », afin « d'engager une rencontre avec la poésie » (Brunel, 2016, p. 86). Il s'agit, selon les mots de Nathalie Brillant Rannou, de « développer une didactique accueillante » qui rejoint le projet original du slam, ouvrant la porte (la scène) à qui veut *prendre la parole* :

une didactique de la « main tendue » pour reprendre l'image de Celan : main tendue aux œuvres nouvelles, main tendue aux élèves et à leur subjectivité, main tendue, enfin, aux enseignant·e·s avec lesquel·e·s le partage de convictions fortes, de postulats littéraires et méthodologiques clairs et de propositions concrètes est indispensable. (2016, p. 13).

BIBLIOGRAPHIE

- Abry, D., Bouhoueva, K., Vorger, C. (2016). *Jeux de slam. Ateliers de poésie orale*. Presses universitaires de Grenoble.
- Armand le poète. (2008). *Nouveaux poèmes d'amour*. La Rumeur libre.
- Azam, É. (2018). Réponse. *Pratiques* (179-180). <https://doi.org/10.4000/pratiques.4679>
- Boch, F., Frier, C. et Rinck, F. (2021). Littéracie et démarches pédagogiques engageantes. *Le Français aujourd'hui*, 2021/1(212), 5-13. <https://doi.org/10.3917/lfa.212.0005>
- Bouhoueva, K. (2009). *C'est qui le capitaine ?* L'Harmattan.
- Bourassa, L. (2013). « Il n'y a pas de mots » et « Ma langue est pleine de mots » Continu et articulations dans la théorie du langage de Christophe Tarkos. *Études françaises*, 49(3), 143-166. <https://doi.org/10.7202/1021208ar>
- Brillant-Rannou, N., Boutevin, C. et Brunel, M. (dir.). (2016). *Être et devenir*

lecteur(s) de poèmes : De la poésie patrimoniale au numérique (nouvelle éd.). Presses universitaires de Namur. <http://books.openedition.org/pun/4798>

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

Ko, C. (2017). *Maîtresse poète poète*. Gros textes.

Fabulet, A. (2015). Slam et émotions : la voix du corps. Dans C. Vorger (dir.), *Slam. Des origines aux horizons*. Éditions d'En bas / La Passe du vent.

Fabulet, A. et Vorger, C. (2021). S'y atteler en ateliers. *Le français aujourd'hui*, (212).

Hirschi, S. et al. (dir.). (2017). *La poésie délivrée*. Presses Universitaires Paris Nanterre.

Martin, S. et Meschonnic, H. (2002). Henri Meschonnic. Le rythme du poème dans la vie et la pensée (première partie). *Le français aujourd'hui*, 2(137), 121-128. <https://doi.org/10.3917/lfa.137.0121>

Martin, S. (2019). *L'impératif de la voix, de Paul Éluard à Jacques Ancet*. Classiques Garnier.

Meschonnic, H. (2006). *La rime et la vie*. Gallimard.

Moliner, P., Rateau, P. et Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales, Pratique des études de terrain*. PUR.

Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H. et Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, 1(188), 65-77. <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0065>

Mouginot, O. (2020). L'atelier du poème chez Serge Ritman : inventer « et corps et langage » pour vivre en voix. *Nu(e)*, (72). <https://hal.science/hal-02949564>

Petitjean, A.-M. (2014, février). *Le cercle d'écriture : comparaison de dispositifs pédagogiques d'écriture créative aux États-Unis et en France* [communication orale]. Writing Research Across Borders III, Nanterre, France. <https://hal.science/hal-02367085>

Ricoeur, P. (1975). *La Métaphore vive*. Seuil.

Swiatly, F. (dir.). (2015). *VA !, Revue de poésies*. Éd. Centre de créations pour l'enfance.

Tarkos, C. (2008). Ma langue est poétique. Dans *Écrits poétiques*. POL.

Vorger, C. (2011). Le slam est-il néologène ? *Neologica*, (5), 73-90.

Vorger, C. (2012). Le slam ou l'art d'ouvrir un horizon d'écoute en poésie. *Lire au collège*, (90).

ANNEXE

Ton sourire est absolu

je ne

je

merde

je

je ne

me rappelle plus

je

jeûne

je n'ai

je

merde

le monde

je n'ai pas vu le monde

je n'ai pas vu le monde

naître

je n'ai pas vu le monde

je n'ai pas vu le jour

de ma naissance

je n'ai pas vu

le jour où ma main droite

rencontra la main gauche

je n'ai pas vu ta main s'ouvrir

je n'ai pas vu les liens se défaire

le maton a laissé la porte ouverte

j'ai quitté terre

j'ai sauté à pieds joints

dans les flaques

j'ai défait le jour

à coups de pioche

je me suis couché

chez les morts

corps contre morts

quand tu mourras

quand je te mourrais

quand je te murmurerais

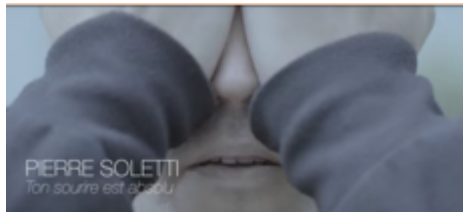
quand je nous aurais murés mourants

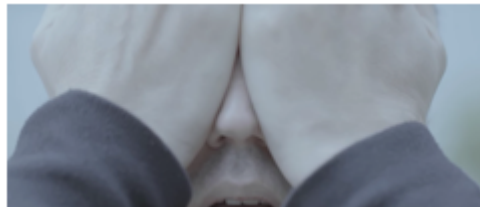
placardés de murmures sérigraphiés de silence
copier/coller du réel à vendre
quand je nous aurais murés murmurés
quand je nous mourrais
quand j'ouvrirai les yeux...

alors je ne verrai plus rien

Visionnement du clip

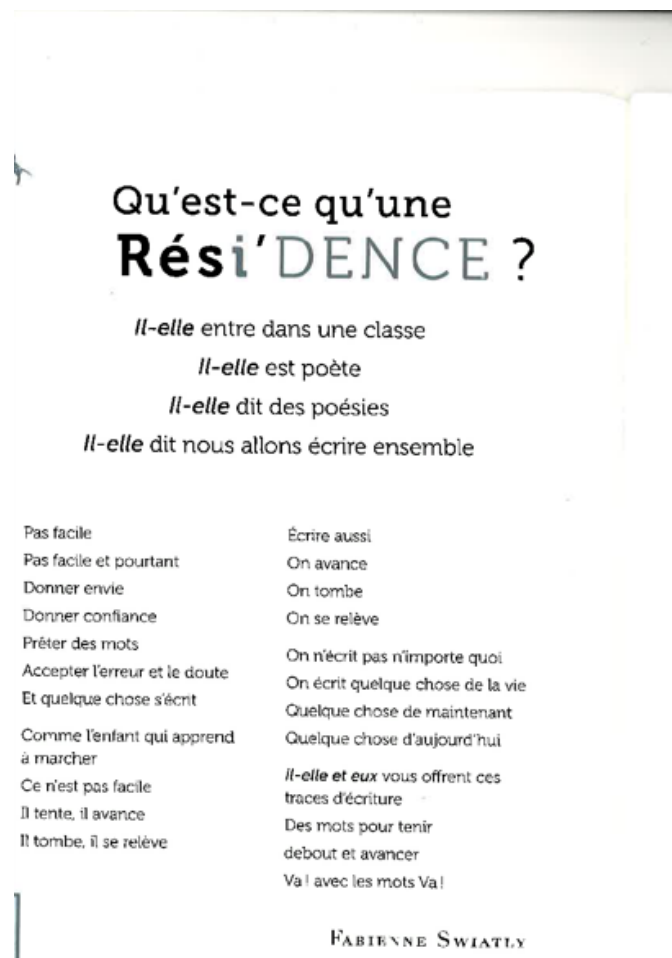
Lors du visionnement de ce clip poétique, notez à droite de chaque geste les mots correspondants (dits simultanément), ainsi que les effets produits dans ce contexte, la fonction associée.





Entretien avec Pierre Soletti par courriel (novembre 2018) : « La magie, c'est que chacun peut y trouver son propre signifié. Le monde que l'on voit est-il celui qu'on croit ? N'y a-t-il pas une vie intérieure avant la mort ? Chaque individu n'est-il pas un monde ? Le changement n'est-il pas à l'intérieur de chacun ? Et puis, il y a les jeux de mots que cela procure. "Je", "jeûne" ou "jeune"... "Je n'ai"... ou "jeûner" ? "Quand je mourrais", "quand je te mourrais", "quand je te murmurais"... (ou "murmurais" ?) Cela me plaît quand les interprétations sont multiples et les propositions ouvertes. »

Qu'est-ce qu'une résidence ? par Fabienne Swiatly



Blessure, par Katia Bouchoueva

“Blessure

Ce n'est pas une blessure au genou, mais une fleur
Ferme-toi, la douleur.
Aide-moi, le soleil qui s'en va,
pose tes mains bouillonnantes
sur les murs et les toits.

Les Spidermans et les princesses,
les policiers et les maîtresses,
Les grand-pères et les grand-mères,
tout le monde est vieux,
personne ne bouge.

Dans mes veines une rivière
chaude et rouge.

Ce trou noir, cette lacune,
cette fenêtre que je touche,
cette nuit pleine de peurs,
on n'a pas dehors.
Cette blessure est une fleur,
cette fleur est une bouche,
cette bouche est une larme jaune.
Dors!

Cours et dors,
je te dis, dors et cours,
fleur sanguine, belle fleur,
courageuse bête,
incroyable amour.

Énervé et fatigué mon Batman,
ma blessure – coquelicot
à bu, un verre de Bétadine et râle :
« C'est pour demain la guerre des écoles,
ce soir – vealos ! »

Katia Bouchoueva

NOTES

- 1 Siméon, J.-P. (2021). *Petit éloge de la poésie*. Gallimard.
- 2 <http://www.appellemoipoesie.com/>.
- 3 Nous le qualifions ainsi par opposition à l'atelier *in praesentia* animé par le poète ou la poétesse le cas échéant.
- 4 Nous avons étudié, dans le cadre de notre HDR (à paraître), les enjeux et modalités d'un atelier, que nous envisageons avec un grand A pour souligner les spécificités d'un tel dispositif.
- 5 Le questionnaire en ligne (lien ci-dessous) a été transmis à nos contacts respectifs, soit une centaine d'enseignant·e·s et animateurs·trices d'ateliers (écriture, poésie, slam, éloquence, théâtre) de l'agglomération grenobloise et de l'Université de Lausanne (UNIL), notamment au sein de l'École de Français Langue Étrangère (EFLE) de l'UNIL.

6 Les ateliers dits « de conversation » relèvent du champ du Français Langue Étrangère ainsi que les ateliers dits de « pratique de la langue » à l'EFLE.

7 Questionnaire disponible ici : https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfq2Pzbd4JBnAsKvSS0DJ1tK5VpA7X5_XcBygkd4472fmzrtA/viewform (consulté le 28/01/22).

8 Ces autrices ont exploré, dans un volume auquel nous avons contribué avec Aude Fabulet, « l'engagement de l'élève comme levier didactique dans l'apprentissage du dire-lire-écrire » (2021, p. 7).

9 Dans un article paru dans *Neologica*, nous avons défini la règle des 4 C (Concision, Coïncidence, Code, *Colludique*) « pour qu'un mot-valise puisse être promis à un bel avenir » (2015, p. 146), en écho à la règle des « 4 B » définie par Marc Sourdout (« Besoin, Beauté, Brièveté, Bienséance »).

10 « Ma langue est poétique » (1996) : <https://poemesxx.tumblr.com/post/61096779166/christophe-tarkos-ma-langue-est-poetique-extrait> (consulté le 13/06/22).

11 <http://www.appellemoipoesie.com/> (consulté le 15/02/22).

12 Edgar Sekloka était le cofondateur, avec Gaël Faye, du groupe « Milk coffee and sugar ».

13 En date du 15/12/18. Nous n'avons malheureusement pas gardé de traces écrites de cette journée de formation doctorale organisée en lien avec les études théâtrales, excepté les captures d'écran annexées à cet article.

14 <https://www.recoursaupoe.me/fr/la-minute-de-lecture-minute-de-poesie/>.

15 J'ai proposé ce terme lors de ma soutenance d'HDR, en écho au « pacte lyrique » conceptualisé par Antonio Rodriguez, pour mieux souligner la dimension conniventielle nécessairement attachée à la poésie scénique (à paraître dans le prochain *Dictionnaire du lyrique*, coordonné par ce dernier).

16 https://www.youtube.com/watch?time_continue=57&v=WiuyezWVAAU&feature=emb_logo.

17 *Blessure* paru dans la revue *Va !*, mars 2015 (voir en annexe). La revue présente des ateliers d'écriture animés par plusieurs des poètes/poétesses cité-e-s, à l'instar de Katia Bouhoueva et Pierre Soletti.

18 Explication de Cathy Ko, professeure des écoles et autrice de plusieurs recueils, dont *Maîtresse poète poète* (2017).

19 Clip vidéo disponible ici : <https://www.youtube.com/watch?v=iBzcGDGuReU> [consulté le 13/06/22].

RÉSUMÉS

Français

Dans le cadre de nos recherches récentes (HDR soutenue en septembre 2021 à l'Université Grenoble Alpes) qui s'intéressent au dispositif « Atelier » et à ses enjeux didactiques comme espace favorisant une expression créative appelée *écrivire*, nous avons soumis un questionnaire en ligne à une centaine de didacticien·nes, enseignant·e·s, animateurs·trices d'ateliers, poètes·ses, etc. Dans cet article, nous proposons de partir d'une synthèse de cette enquête pour interroger les représentations sur ce dispositif et les potentialités spécifiques de transformation des pratiques qu'il offre pour l'enseignement de la poésie, au travers d'une poésie « vive ». La question du corps — au double sens de ce terme, corps physique et corps social — nous permettra de mieux cibler les enjeux de cet enseignement. Comment appréhender la poésie dans un *corps à corps* avec la langue ? En quoi les ateliers permettent-ils d'accéder à la matérialité poétique, le poème se présentant lui-même comme corps, dans sa réalité sonore et/ou visuelle, incarnée ? C'est bien une rencontre qu'il s'agit d'orchestrer à la faveur d'un atelier qui permettra de *faire corps* autour d'un projet. Notre article progressera en trois temps : de quels *corps* est-il question dans ce contexte ? À quels *corpus* s'attelle-t-on ? Comment travailler la *corporéité* dans le rapport au poème ?

English

As our recent research (HDR) focuses on the "Atelier" device and its didactic issues as a place for creative expression between writing and orality, we submitted an online questionnaire to a hundred or so teachers, workshop leaders, poets, etc. In this article, we plan to analyse the results as a starting point for examining the representations of this device and the specific potential in order to transform practices that it offers for teaching poetry, through a "live" poetry. The question of the body — in the double sense, physical and social — will shed light on the issues. How can we approach poetry in a body-to-body relationship with language? In what way do the workshops allow access to poetic materiality, the poem presenting itself as a body, in its embodied sound and/or visual reality? It is indeed an Encounter that needs to be orchestrated through a workshop allowing us to become one around a project. Our article will progress in three stages: what kind of bodies are we talking about in this context? What corpus are we working on? How to work on physicality in the relationship to the poem?

Português

No âmbito de nossas pesquisas recentes (HDR) que se interessam tanto pelo dispositivo “Oficina” quanto pelos seus desafios didáticos como espaço, favorecendo a expressão criativa chamada *escreverdizer*, elaboramos um questionário *online* e o enviamos para uma centena de educadores/as, professores/as, instrutores/as de oficinas, poetas etc. Neste artigo, propomos partir de uma síntese dessa enquete realizada para investigar as representações sobre o dispositivo “Oficina” e suas potencialidades específicas de transformação das práticas oferecidas para o ensino da poesia por meio de uma poesia “viva”. A questão do *corpo* – em seu duplo sentido, corpo físico e corpo social – poderá nos revelar mais desafios para o ensino da poesia. Como compreender a poesia em um *corpo a corpo* com a língua? Em que sentido as oficinas permitem acessar à materialidade poética, o poema se apresentando como *corpo* em sua realidade sonora e/ou visual encarnada? É de fato um encontro que precisa ser orquestrado em uma oficina que favoreça o *fazer corpo* em torno de um projeto. Nosso artigo está dividido em três partes: que *corpos* estão em questão neste contexto? A quais *corpus* se engajam? Como trabalhar a *corporeidade* em relação ao poema?

INDEX

Mots-clés

atelier, corps, écriture créative, clip poétique, dispositif

Keywords

workshop, body, creative writing, poetic clip, pedagogical device

Palavras chaves

oficinas, corpos, escrita criativa, clip poético, dispositivo

AUTEUR

Camille Vorger

Université de Lausanne (UNIL/EFLE), associée Lidilem (UGA)

L'annotation de poème et sa mise en voix : une approche sensible au service de l'oralité

Tomar nota do poema e sua voz: uma abordagem sensível a serviço da oralização

Francine Fallenbacher-Clavien et Valérie Michelet

PLAN

1. Expérience sensible et oralité
2. L'oralité au cœur des séquences didactiques
 - 2.1 Quelle place et quel rôle le PER accorde-t-il à l'oralité du texte poétique ?
 - 2.2. Pratiques effectives
3. Séquences d'enseignement de la poésie et expérience sensible
4. Questions de recherche et aspects méthodologiques
5. Annotations et mises en voix exercées
 - 5.1 Annotations en lien avec les genres textuels
 - 5.2 Annotations en lien avec l'énonciation
 - 5.3 Annotations motivées par le matériau sonore de la forme poétique
 - 5.4 Annotations en lien avec une concrétisation imageante
 - 5.5 Annotations en lien avec la perception du rythme
6. Synthèse des résultats, limites et perspectives

TEXTE

- 1 La didactique de la lecture littéraire explore depuis une vingtaine d'années une approche esthétique des textes centrée sur la réception affective du/de la lecteur·trice. Du sujet-lecteur (Langlade et Rouxel, 2004) au texte du lecteur (Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2011), l'approche du texte à travers la relation esthétique avec ce dernier s'inscrit dans le courant de la *Reader's Response Theory* (Rosenblatt, 1938), lui-même héritier du pragmatisme nord-américain et précurseur de l'École de Constance. La filiation est ancienne, mais la théorie resurgit avec force au moment de réagir à une triple impasse à laquelle se heurte l'enseignement des textes littéraires : impasse liée à un formalisme excessif que dénonce Todorov (2007), un « formalisme d'ingénieur [...] et non d'interprète » (David, 2014), puis à une sacralisation de l'objet littéraire, ne renvoyant qu'à lui-même et

discréditant toute lecture référentielle (Schaeffer, 2011) et, finalement, à la tradition savante de l'enseignement, qui évince le sujet-lecteur dans la construction du sens (Citton, 2007). Face à une situation où le/la lecteur·trice sensible est trop souvent laissé·e à la porte des œuvres littéraires, l'approche esthétique vise à lui redonner une place, considérant « l'expression des réactions personnelles comme des indices d'engagement et de compréhension » (Hébert, 2004).

- 2 Le concept de relation esthétique désigne ainsi la « posture qu'un lecteur adopte lorsqu'il s'engage dans la lecture afin de vivre une expérience immédiate et imaginaire à travers une création artistique de langage » (Hébert, 2004). Observant la relation esthétique telle qu'elle se déploie dans des dispositifs comme les cercles de lecture, Hébert parle de transactions des lecteurs·trices avec le texte, transactions réciproques et multiples, se renouvelant selon les contextes de lecture afin de produire du sens.
- 3 La nature transactionnelle de l'engagement dans le texte invite à considérer ce dernier non comme matériau inerte, mais comme pourvoyeur de désirs, amplificateur d'émotions, privilégiant les lectures identificatoires, incitant le/la lecteur·trice à établir des liens avec son vécu et ses connaissances, réhabilitant, en somme, la littérature comme médiation du monde. Cependant, les recherches en didactique de la poésie, attentives à la spécificité du matériau langagier, tendent à déplacer la caractérisation transactionnelle de la relation au texte vers l'expérience sensible de l'oralité du poème.

1. Expérience sensible et oralité

- 4 L'expérience sensible, réclamée en didactique de la poésie (Brillant Rannou, 2010 ; Martin, 2010) est un élément indispensable pour un enseignement qui tienne compte des effets esthétiques produits sur les lecteurs·trices. L'expérience sensible permet la rencontre d'un « sujet » et du poème, ce « palimpseste lectoral infini » (Brillant Rannou, 2010, p. 241) qui constitue une altérité en soi. De ce fait, la lecture n'est pas à considérer comme une création personnelle et intime (*ibid.*), mais comme le lieu d'une effectivité du poème à transformer le sujet. On parle alors d'activité transsubjective (Martin, 2010), transindividuelle (Simondon, 2017) ou d'une œuvre considérée comme un « quasi-sujet ».

- 5 Ces considérations rejoignent par ailleurs les propositions d'un rapport au monde ou d'une esthétique relationnelle discutés par les représentant·e·s de l'anthropologie des vivant·e·s, de la pensée environnementale ou d'une anthropologie des formes littéraires qui sortent du rapport naturaliste postulant une forte distinction entre sujet et objet. Elles nous paraissent devoir être mises en lien avec l'expérience poétique qui active à sa manière des modes d'existence du sujet et un égard aux contextes.
- 6 Introduire la notion d'expérience sensible pour désigner la relation esthétique au poème nous permet à la fois de définir le lien qui unit le langage, la voix et la relation (Martin, 2017, p. 124) et de la transposer, à l'échelle de la classe, dans ce qui constitue une communauté sensible. Ici, la rencontre avec le poème est vue sous l'aspect de sa relation aux diverses formes d'altérité s'exprimant à l'intérieur de la communauté formée par les élèves et leur enseignant·e. Il en découle non seulement le partage d'affinités, d'idées ou de valeurs, mais aussi la possibilité, au travers de formes coopératives, d'une élaboration collective du sens, peu décrite dans les pratiques poétiques de classe concernant la production écrite ou l'oralisation.
- 7 En effet, « le sens du texte n'est à chercher ni du côté de l'auteur, ni du côté du lecteur, mais au sein d'une communauté de formes de vie, dans la manière dont il prend vie au cœur d'expériences partagées et partageables » (Murzilli, 2017, p. 106). Dans ce mode d'expérience, l'interaction au sein de ce qui apparaît comme une « communauté sensible » crée du sens et des connaissances. Dans notre cadre d'observation, les formes d'expériences poétiques en classe sont fortement liées à des formes coopératives de pratiques par ateliers, que nous serons amenées à décrire.
- 8 Nous pouvons ajouter que l'expérience sensible est solidaire de la notion d'oralité. Henri Meschonnic la décrit comme l'inscription du rythme, celle du sujet, « impliquant un mode spécifique d'engagement du lecteur qui participe au texte, tendant à fondre le temps du texte et le temps du lecteur » (Meschonnic, 2006, cité dans Costa-Mendes, 2017, p. 144). Tout poème, dans l'expérience sensible, se trouve par conséquent « ré-ancré » dans cette oralité (Brillant Rannou, 2010). Cette rencontre des « temps du texte » et « temps du lecteur » se situe dans le cadre privilégié d'une lecture intertextuelle, attentive

aux contextes de production et de réception. En effet, l'oralité, notion complexe, caractérise aussi le poème dans sa polyphonie discursive, ainsi que dans ses formes propres aux énonciations successives, qui reflètent la vocalité du poème inscrite dans son « dessein initial » (Zumthor, 1987, p. 180).

- 9 Soulignons que notre intérêt pour le rythme marqué par des penseurs comme Henri Meschonnic, nous permet de l'envisager, à leur suite, comme une forme d'individuation (Macé, 2016, p. 260). Si la composition d'un rythme est toujours sujette aux changements, par un réagencement des formes, elle renvoie à l'expérience sensible que fait le sujet de l'altérité et de la singularité, valeurs liées à une éthique de l'attention¹.
- 10 Dans cette rencontre avec le poème, autre chose encore est son oralisation, et cet aspect est au centre de notre observation, car la mise en voix est elle-même au cœur de l'expérience poétique proposée dans nos séquences d'enseignement. L'oralisation (le *dire* du poème), en lien avec l'oralité du poème (le *dit* du poème), est celle d'un sujet déclamant le poème, dans le privilège des liens à soi, à sa voix, et à cette langue qui s'incorpore. L'oralisation ou mise en voix est une forme qui renouvelle à chaque fois le poème écrit et constitue un révélateur de sens. Elle s'inscrit donc en faux contre l'idée qu'il y aurait d'abord la forme écrite du poème, puis son interprétation à l'oral. Cela peut se traduire didactiquement par l'importance du travail à accorder à la compréhension et à la production – écrites et orales – du poème, ensemble, mais aussi aux aspects du poème qui font son oralité.

2. L'oralité au cœur des séquences didactiques

- 11 Les séquences que nous avons élaborées sont destinées à des élèves de l'école primaire de la Suisse romande. Elles partent du principe que l'oralité du texte poétique, expérimentée d'abord à travers un travail de compréhension sensible, par le recours au dessin, au mime, à l'imagerie mentale, l'est ensuite, de manière plus ouverte, par l'annotation/mise en voix collective du poème, qui peut être un soutien aux stratégies du sens.

- 12 Ces séquences s'inscrivent dans le cadre du Plan d'études romand (PER, <https://www.plandetudes.ch/>), en vigueur depuis 2010 dans les cantons de Suisse romande et du Tessin. Les axes de la compréhension/production de l'écrit et de l'oral sont organisés eux-mêmes autour des genres de texte et, parmi eux, figure le genre poétique ou « texte qui joue avec la langue ».

2.1 Quelle place et quel rôle le PER accorde-t-il à l'oralité du texte poétique ?

- 13 En observant les prescriptions en vigueur en Suisse Romande, on se rend compte que, même si l'enseignement de la poésie s'ouvre désormais à la réception esthétique du poème par l'élève, son oralisation est encore conçue à partir des composantes classiques de l'expression orale, dont des effets d'intonation, rythme ou gestuelle, et de la récitation du texte mémorisé. Ces modes d'appréhension du poème demeurent le plus souvent au service du sens littéral et de la phrase syntaxique (Favriaud, 2006).
- 14 Les activités du PER abordant l'oralité du texte poétique concernent principalement le repérage de procédés métriques, rimiques et, plus généralement, phoniques. Le statut du texte poétique demeure celui d'un écrit à oraliser et non d'un texte possédant sa propre effectivité, que la mise en voix permettrait d'éprouver. L'oralisation se place, par conséquent, principalement du côté du récepteur, qui ne prend pas pour autant les traits d'un performeur, les liens au corps, au sensible, et l'activité trans-subjective étant réduits à ceux prévalant dans un cadre de communication plutôt standardisé des genres de la scène, comme le théâtre.
- 15 La structuration par genre de texte du PER aurait pu désigner des pratiques de genres poétiques oraux ou oralisés, mais la mise en voix ou les formes performées n'y sont, pour l'instant, pas décrites. Hormis le fait que ces lacunes sont imputables à certaines caractéristiques obsolètes du plan d'études, elles dénotent aussi une difficulté à considérer la poésie comme le lieu privilégié d'événements langagiers, dont ceux propres à l'oralité. Le même constat est posé à propos des plans d'études français et québécois du secondaire, par

exemple, où, pourtant, ces pratiques sociales de la performance poétique s'y retrouvent transposées (Émery-Bruneau et Brunel, 2021, p. 10).

2.2. Pratiques effectives

- 16 Dans les recherches-actions ou les recherches portant sur les pratiques effectives de l'enseignement de la poésie, l'oralisation, qui est réduite au primaire à la lecture à haute voix et à la récitation, tend à disparaître dans les degrés où l'analyse de texte est la plus prégnante, notamment au lycée. Entre ces degrés, les observations pointent des tendances parfois contrastées et qui semblent refléter des prescriptions officielles légèrement différentes (Fallenbacher, 2017).
- 17 D'autres observations en classe d'un enseignement effectif de la fable versifiée *Le Loup et l'Agneau* apportent un éclairage sur l'infléchissement des pratiques : au primaire, l'étayage de l'enseignant·e et son intervention plus large « canalisent interprétation et compréhension du texte, alors qu'au secondaire, ils portent davantage sur les hypothèses interprétatives » (Ronveaux et Schneuwly, 2018, p. 471). En outre, les nombreuses explicitations de l'enseignant·e au primaire sollicitent les repères personnels des élèves pour les aider à comprendre le texte à partir de leur ancrage dans des familiarités (re)connues (*ibid.*, p. 472). À l'opposé, au lycée, où l'histoire littéraire imprègne encore l'étude des textes, c'est l'élaboration de contextes historiques, intertextuels ou autres, qui va étayer l'interprétation du texte poétique.
- 18 Il ne faudrait toutefois pas envisager ces pratiques, à l'intérieur d'un même degré de scolarité, de manière uniforme. En effet, elles semblent osciller entre des formes plutôt classiques, dont celles succinctement décrites ici, et d'autres, plutôt renouvelées. Citons par exemple, au primaire, la lecture d'albums poétiques qui instaure le rapport du poème à l'illustration et à la double page de l'album (Boutevin, 2014) ; au secondaire, les formes de médiation de l'atelier d'écriture ou l'invitation d'auteurs·trices en classe et, par conséquent, l'ouverture aux corpus contemporains, mais dans une certaine mesure (Debreuille, 1998).

- 19 Il n'est pas inutile d'évoquer le rôle des manuels d'enseignement dans l'inflexion des pratiques, soumis, eux aussi, au cadre social et institutionnel. Ainsi, dans *L'île aux mots* (CIIP, 2016), manuel officiel utilisé pour le cycle 2 en Suisse romande, très peu d'activités engagent les élèves dans le travail sur l'oralité et, lorsqu'elles le font, c'est plutôt dans le cadre d'un exercice classique d'oralisation d'un texte écrit.

3. Séquences d'enseignement de la poésie et expérience sensible

- 20 Nos séquences d'enseignement/apprentissage de la poésie articulent approche sensible et compréhensive d'un poème, à travers des tâches d'écriture collaborative, d'annotation et de mise en voix. Cette dernière en constitue le cœur. Il nous apparaît, et nous pouvons le rappeler, que les pratiques contemporaines du poème oralisé et sa didactisation sont les lieux d'une meilleure écoute des effets de voix *de l'écriture et sur l'écriture* « perméables aux sollicitations du moment » (en détournant un peu les propos de Jacques Roubaud), même si, historiquement, certains poètes comme lui ont prôné une lecture blanche, neutre, leur permettant une attention à l'écriture proprement dite plutôt qu'aux contenus (Roubaud, 1981).
- 21 La séquence que nous présentons ici est destinée aux élèves de 11 et 12 ans (7^e et 8^e années Harmos en Suisse romande)² et construite autour du poème de Patrick Huré, *Si tu vas à la mer...*

Si tu vas à la mer...

Si tu vas à la mer
Merci de lui chuchoter
Tes vagues la belle
Bêlent gentiment
Mens pas à l'océan
Entends-tu
Tu le regretterais
Raison ou pas
Passe ton chemin
Mains dans l'eau
L'eau à la bouche
Bouche bée

Bêche le vent
Vante l'air
Erre ainsi
Si tu vas à la mer
Merci de lui chuchoter...

Patrick Huré

- 22 Ce poème se prête bien au travail de l'oralité, puisqu'il est peu ponctué³, ce qui favorise la réflexion sur le rythme, et qu'il n'a qu'une trame narrative discrète, celle d'un message confié à la mer. Son interprétation gagne à passer par l'expérience sensible, à travers l'observation de la structure graphique, proche du flux et du reflux des vagues, l'écoute de la musicalité du texte, par les rimes annexées, les nombreuses assonances et allitérations ainsi que l'association d'images pour déplier les métaphores.
- 23 La séquence a été testée intégralement une première fois dans quatre classes de même degré pour comparer les annotations des élèves aux productions finales de mises en voix, filmées sur tablettes. À cette occasion, nous avons recueilli les retours des enseignant·e·s sur chaque activité. Cette étape s'est révélée nécessaire, non seulement pour réguler la séquence, mais aussi pour juger du bien-fondé des activités d'annotation/mise en voix. Les quatre classes ayant travaillé à partir de consignes légèrement différentes, à cause de contraintes d'élaboration de la séquence, nous n'avons pas pu les exploiter de manière suffisamment objective.
- 24 Six étapes organisent la séquence. Les deux premières proposent de découvrir et d'explorer collectivement quelques possibles interprétations, à travers une approche sensible. Les élèves abordent le poème par le seul repérage de sa structure graphique en contrejour, afin d'identifier les premiers indices du genre poétique (alternance de vers courts et longs, texte centré qui joue avec sa mise en forme graphique). Puis ils sont invités à composer le poème, grâce au procédé du *cut-up*, jouant ainsi avec les vers du poète. Une fois le poème découvert, c'est par le mime, l'attention aux sonorités et la stimulation de l'imagerie mentale que certaines métaphores sont abordées (vers 3-4 et v. 12-15). Cette étape d'expérimentation dirigée du poème au service d'une forme de compréhension nous est

apparue importante à deux titres. D'une part, elle permet aux élèves de se familiariser, par touches (seules quelques métaphores sont questionnées), avec le texte, tandis que, d'autre part, elle offre une première expérience du travail de l'oralité, remise en jeu avec une médiation de l'enseignant·e beaucoup plus discrète dans l'activité d'annotation/mise en voix.

- 25 Cette dernière est abordée dès l'étape trois de la séquence. Les élèves mettent ensuite en voix le poème de Huré (étape 4), avant de s'atteler à l'écriture collective d'un nouveau poème reprenant le principe des rimes annexées (étape 5), qu'ils mettront en voix par binôme pour l'évaluation finale (étape 6).
- 26 Notre observation porte sur le premier essai collectif d'annotation/mise en voix du poème *Si tu vas à la mer...* Les élèves sont familiarisés avec le procédé d'annotation par le biais d'une capsule vidéo. Un court poème d'Apollinaire, *Le dauphin*, est annoté par une enseignante, qui verbalise ses réflexions au fur et à mesure de son annotation, à la manière d'un enseignement explicite. La démonstration vise à faire comprendre aux élèves que l'annotation est un processus fait d'élans, d'envies, d'hésitations, de reprises, et que l'élève peut annoter le texte selon sa compréhension, grâce à divers arguments, ou se laisser porter par lui (rythme, sonorité, émotions etc.) et, surtout, que l'effet envisagé n'est pas toujours l'effet produit lors de la mise en voix. Arrivée au dernier vers, l'enseignante lance le défi aux élèves de terminer l'annotation. Le code d'annotation utilisé dans la vidéo, jouant sur le rythme, le volume et l'intensité, est distribué.

○	Accent expressif
∩	Voix faible
U	Voix forte
[.....]	Vitesse lente
.....	Vitesse rapide
]	Pause

Figure 1: Code d'annotation.

- 27 La suite consiste en l'annotation/mise en voix du poème *Si tu vas à la mer...* par groupes de trois à quatre élèves pour une première évaluation formative (étape 4). Les élèves sont invités à justifier auprès de leurs camarades leurs annotations, afin de s'accorder sur une production orale commune, chacun·e devant prendre en charge une partie des vers.
- 28 Une attention particulière est accordée aux notes pédagogiques qui proposent des pistes d'analyse du poème sur lesquelles l'enseignant·e peut s'appuyer pour stimuler les discussions autour des tâches de compréhension, puis une clé théorique définissant brièvement l'annotation/mise en voix et la capsule vidéo illustrant le procédé, accompagnée d'un document présentant des variantes d'annotation et des propositions de justification.

4. Questions de recherche et aspects méthodologiques

- 29 À partir de la séquence présentée nous nous posons deux questions :
- 30 1. La mise en voix, telle que nous l'avons définie, à savoir comme mode « spécifique d'engagement du lecteur qui participe au texte [...] » (Costa-Mendes, 2017) est-elle réellement exercée dans les groupes ? Si oui, l'est-elle sous forme de discussion au sein des groupes, de performances, uniques ou répétées, individuelles ou partagées et, dans ce dernier cas, y a-t-il énonciation successive, en écho, en chœur ou selon un jeu de polyphonie ? Les réponses à ces questions nous donneront un premier aperçu, fort incomplet, du fonctionnement d'une communauté sensible.
- 31 2. Dans un deuxième temps, nous aimerions savoir si ce travail de l'oralité du texte se met au service de l'interprétation et comment cela se passe. L'annotation/mise en voix se limite-t-elle à interpréter un sens préexistant, par renvois et références au travail de compréhension du texte, ou est-elle aussi une étape de révélation du sens ?
- 32 Pour répondre à ces questions, nous avons envisagé cette recherche de manière exploratoire en ne sollicitant qu'une classe de 7H, avec un enseignant bien expérimenté et au fait de nos intentions, où les données récoltées ne concernent que le travail d'annotation et de

mise en voix du poème *Si tu vas à la mer...*, alors que la séquence a été enseignée dans son intégralité.

- 33 La session d'annotation/mise en voix dure environ quarante minutes et nous avons filmé et enregistré deux groupes de trois élèves et un groupe de quatre élèves. Les consignes de la tâche à effectuer incitent à travailler selon le mode coopératif, favorisant au sein du groupe une grande interdépendance (Reverdy, 2016) et des interactions positives, pour viser une production commune. En effet, les élèves doivent se mettre d'accord sur une annotation de groupe, ce qui encourage les discussions autour de la façon d'interpréter le poème et d'incarner cette interprétation par la mise en voix. L'enseignant rappelle que l'annotation sera sans doute différente dans chaque groupe, qu'il n'y a pas d'annotation correcte ou incorrecte, mais qu'il faut pouvoir les justifier.
- 34 Ce sont les discussions relatives à l'annotation/mise en voix des groupes d'élèves que nous avons transcrites. Après une première lecture, nous les avons regroupées selon les justifications proposées. Nous avons dégagé sept catégories, dont certaines inspirées des travaux de Langlade et Fourtanier (2007).
- 1. Annotations en lien avec des genres textuels (codes génériques).
 - 2. Annotations en lien avec l'énonciation.
 - 3. Annotations motivées par le matériau sonore de la forme poétique.
 - 4. Annotations justifiées par une réaction axiologique (jugement de perception, goût, valeur).
 - 5. Annotations en lien avec une « concrétisation imageante » (par le mime ou des évocations de situations référentielles convoquant des images mentales).
 - 6. Annotations motivées par une recherche de cohérence mimétique.
 - 7. Annotations en lien avec la perception du rythme.

5. Annotations et mises en voix exercées

- 35 Pour rester dans le format de l'article, nous traiterons des catégories les plus représentatives de la tension entre oralisation et oralité, cherchant à établir si le travail d'annotation/mise en voix relève d'un

processus classique d'oralisation ou atteste d'un engagement dans l'oralité du texte, abordant ce dernier comme un matériau résistant et produisant des effets qu'il faut s'approprier.

5.1 Annotations en lien avec les genres textuels

- 36 Les élèves rapprochent la mise en voix de pratiques d'oralisation connues, comme celle de la chanson. Certains vers ou mots sont chantonnés, afin de faire retentir l'effet d'une annotation, sans retrouver le chant dans la mise en voix finale. Le modèle générique de la chanson est également utilisé dans l'argumentation d'un groupe pour proposer de mentionner le nom de l'auteur avec une voix faible car, comme dans les chansons, on baisse le volume à la fin :

Groupe 2

Élève 3 : Pis pour Patrick Huré on fait fort le Patrick (geste d'une révérence) et Huré (voix plus faible)/C'est comme si le son il montait puis il s'arrête/comme dans les musiques/ça se termine directement/de plus en plus bas/donc voilà.

- 37 Cependant, la recherche d'effets renvoie le plus souvent au genre théâtral. Dans les trois groupes observés, on repère la volonté d'accentuer le titre pour créer un effet d'annonce, ou le nom de l'auteur pour clore la représentation parce que, comme le dit une élève « ça donne un peu d'action » (él. 1, groupe 1).
- 38 Est-ce le texte qui suscite ces effets théâtraux ou l'habitude scolaire de la lecture expressive, voire de la représentation théâtrale ? Il est impossible d'y répondre sans un entretien avec les élèves, qui n'a pas été mené. On constate cependant que la mise en voix est un genre nouveau, pour lequel les élèves cherchent des repères. À côté du théâtre et de la chanson, une référence à l'art du cirque s'impose dans un groupe, mais comme repoussoir :

Groupe 3

Él. 1 : On est pas au cirque ↑ ⁴ Parce que t'as dit entends-tu (accent expressif sur « tu » et lève les bras)/On est pas au cirque ↑

Éls. 1 et 2 reprennent : entends-tu (accent expressif sur « tu » et bras levés)

Él. 3 rit.

Él. 1 : pas besoin de faire les/ouais/(lève les bras pour montrer).

- 39 Tout trait caricatural est rejeté, comme pour conserver au poème son intériorité et faire silence autour de lui. De même, le lyrisme et l'emphase sont souvent écartés. Deux des trois groupes mentionnent qu'il faut laisser quelques vers sans annotation, pour ne pas saturer d'effets la mise en voix et laisser respirer le poème. On retrouve également des remarques de « régie » allant dans ce sens :

Groupe 2

Él. 1 à él. 3 : En fait/tu/tu mets trop d'pression (tape son poing dans sa paume).

- 40 La mise en voix interroge. Le transfert de procédés d'oralisation utilisés pour d'autres genres ne satisfait pas toujours. Ce questionnement motive l'exploration des possibles du texte et fait entrer les élèves de plain-pied dans l'oralité poétique. Ainsi, la recherche d'une expressivité nuancée passe par une pratique d'annotation/mise en voix transsubjective. Un dialogue s'institue autour des « performances », déclenchant souvent des reprises en échos. Les élèves apprécient la valeur de l'annotation sur pièce et la discussion est d'autant plus efficiente que le groupe partage une écoute qualitative, se constituant en communauté sensible.

5.2 Annotations en lien avec l'énonciation

- 41 L'analyse de l'énonciation, à travers le repérage des instances énonciatives (qui parle à qui et selon quel mode ?) est utilisée pour justifier l'annotation. Ce repérage se réfère-t-il à une logique grammaticale et syntaxique, utilisée habituellement dans les textes en prose à visée pragmatique, ou accompagne-t-il un traitement poétique du texte ? La plupart des exemples montrent que l'annotation en lien avec l'énonciation provient de procédures routinisées, abordant le poème comme un texte en prose. On justifie dans un groupe une pause avant

« tes vagues la belle » car « c'est quelqu'un qui dit merci de lui chuchoter tes vagues la belle » (él. 1, groupe 1). On repère la question, pour hausser la voix ou mettre un accent expressif, et les modes verbaux pour accentuer le verbe à l'impératif :

Groupe 1

Él. 1 : attend/on accentue le « pas »

Él. 4 : /« mens pas à l'océan »/

Él. 1 : ça fait trop bizarre

Él. 4 : oui

Él. 1 : vous voyez/c'est écrit « mens »/c'est un impératif présent et l'impératif présent c'est soit un conseil soit un ordre.

- 42 De manière implicite, l'annotation supplée souvent à la ponctuation inexistante. Ainsi pourrait-on interpréter la pause proposée dans un groupe après « vagues », voulant marquer l'apposition (« Tes vagues] la belle »). Cette proposition fera débat, car l'un des élèves, concevant chaque vers comme une phrase, estime que la pause est syntaxiquement irrecevable :

Groupe 1

Él. 3 : d'ailleurs j'ai juste un mot à vous dire : /« tes vagues] la belle »/, moi ça m'va pas

Él. 1 : pourquoi ↑

Él. 3 : parce que la pause ça m'intrigue/pis franchement on fait pas une pause directement sur/sur/euh/après ça aurait été parce que si y'aurait un accent sur « vagues »/mais s'arrêter au milieu d'une phrase/c'est pas/ça va pas.

- 43 Cependant, il arrive que la réflexion sur l'énonciation et la syntaxe prenne des libertés, comme le signale l'annotation du dernier vers dans ce même groupe (« Si] tu vas à la mer »). Une pause crée un effet de suspension après le dernier « si » du poème, accentuant le caractère hypothétique de ce voyage à la mer.
- 44 Un dernier élément concernant l'énonciation mérite qu'on s'y attarde. L'un des groupes propose des annotations qui marquent la prise en charge effective de l'énonciation par les élèves. Il ne s'agit plus ici de

savoir « qui parle à qui » dans le texte, mais « qui s'adresse à qui » dans le poème performé.

- 45 Dans l'un des groupes, au moment de proposer une annotation pour mettre en voix le nom du poète, une élève propose : « On dira pas Patrick Huré puisque c'est pas lui qui dit ». Même si cette suggestion ne sera pas retenue et que la mise en voix rendra hommage à l'auteur du poème, elle indique que les élèves reconnaissent la mise en voix comme une performance donnant forme au poème. Cette bribe de métadiscours est fugace, mais elle indique une reconnaissance de l'oralité du poème.

5.3 Annotations motivées par le matériau sonore de la forme poétique

- 46 Quant au *matériau sonore* qui guide les élèves vers l'oralité du texte, il s'agit majoritairement des rimes du poème, le plus souvent les rimes annexées, dont la séquence a permis l'identification mais sans interroger leurs effets. Cette phase d'annotation a la grande particularité de provoquer de très nombreux essais de mise en voix, des performances individuelles ou en groupe (jusqu'à 14 performances intégrales et collectives pour un groupe), comme nous l'avons déjà relevé, et les élèves se montrent attentifs aux effets sonores des rimes qu'ils reproduisent.

Groupe 2

Él. 1 : « chuchoter »/tu pourrais mettre un rond/« Merci de lui chuchoter »/(accentue la dernière syllabe)

Ens. : pourquoi mettre un accent expressif là-dessus

Él. 1 : ben/j'sais pas/comme c'est à la fin/et là/dans

« chuchoter »/ter ça va rimer avec/« Tes vagues la belle »/

Ens. : ok/donc accentuer les rimes ter/« Tes vagues la belle »/

- 47 D'autres effets sonores du poème sont annotés par les élèves, comme l'accentuation des dernières syllabes de mots lorsqu'il y a écho, allitérations (b de « bouche bée », « l'eau à la bouche », etc.) et certaines justifications d'élèves laissent à penser qu'ils ont conscience qu'une accentuation de nombreuses rimes ou allitérations créerait

une saturation d'effets (él. 1: « ça va faire bizarre ») et un rythme impropre au poème.

5.4 Annotations en lien avec une concrétisation imageante

- 48 Le recours à l'interprétation des métaphores du poème est l'un des modes mobilisés dans le travail d'annotation qui découle de la « concrétisation imageante ». Il joue un rôle d'ancrage de l'attention portée au matériau poétique, car il intervient assez rapidement au début du poème (v. 4) et a été élaboré minutieusement dans les premières activités de la séquence.
- 49 La compréhension du jeu homophonique de « vante l'air » et de cette association d'images travaillée dans la séquence, entre une instance aux prises avec la vantardise et le vent, se répercute sur l'annotation de ce vers et des suivants qui présentent une métaphore, permettant aux élèves de quitter la compréhension littérale et de faire les liens d'une métaphore filée de la mer et du vent. C'est ainsi que des élèves souhaitent accentuer « vante » pour marquer la métaphore :

Groupe 3

Él. 2 : « vante l'air » (accentue vante). On peut mettre un rond sur vante.

Ens. : pour quelle raison

Él. 2 : parce que ça fait/« Vante (accentue et fait un geste d'ouverture des bras) l'air »/

Él. 1 : tu te vantes (reprenant le geste d'ouverture des bras) à l'air

- 50 Le recours au travail effectué sur les métaphores met aussi en lueur l'aspect référentiel travaillé dans les activités précédentes, où les métaphores, pour être comprises, se limitent d'abord aux images évoquant des situations connues (par exemple des situations de vantardise, pour faire appel à une mer déchaînée, la douceur de l'agneau qui bêle pour évoquer une mer moutonnante, etc.). Ce recours au familier a tendance à mettre l'interprétation des élèves sur une voie sémantique et par trop référentielle. Or, à certains moments, les élèves, qui se rendent compte de la dérive sémantique et de digressions interprétatives parfois cocasses, reviennent

au texte. À d'autres instants, c'est l'enseignant, lorsqu'il est dans un groupe, qui va rediriger les discussions par un retour au poème.

- 51 Ce primat de l'image, de la représentation, est une forme d'appréhension du poème qui nuit d'une certaine manière à une pensée du rythme (Meschonnic, 2006). Mais celle-ci a tout de même lieu à certaines reprises.

5.5 Annotations en lien avec la perception du rythme

- 52 Certains élèves évoquent une sorte de rythme idéal du poème, qui devrait se marquer par une variation tout au long du texte et éviter la monotonie ou une forme trop répétitive. La variation rapide des rythmes pair et impair du poème a de quoi dérouter, mais cette idée pourrait être imputée à des effets de pratiques scolaires, en particulier dans l'écriture, qui condamne la répétition. Leurs connaissances du rythme syntaxique et du mètre ne sont pas encore bien présentes. Pourtant, on trouve chez certains élèves une attention à un rythme régulier ou encore le souci d'éviter une sorte d'effusion lyrique. Se suivent de nombreux essais, performances, pour trouver un rythme qui convient, parfois de manière intuitive ou alors en s'aidant de gestes de la main pour marquer une trame rythmique.
- 53 Au contraire, à d'autres lieux du texte, des élèves souhaitent faire une liaison de deux vers (mains dans l'eau/l'eau à la bouche) en accélérant la cadence, avant de marquer une petite pause à la fin du vers suivant :

Groupe 3

Él. 3 : alors moi j'ai mis « pas » accentué (Passe ton chemin) car comme ça on voit que ça change/que c'est plus Kelly et/« Mains dans l'eau/L'eau à la bouche »/j'ai mis les deux qui vont vite parce que heu/j'sais pas mais ces deux-là moi j'ai toujours envie de les relier/qu'ils soient ensemble/qu'une seule phrase/alors j'essaie de les relier/et pour encore plus les relier/j'ai mis une petite pause avant bouche bée.

- 54 Relevons encore quelques difficultés des élèves à différencier l'accentuation, d'une voix forte, ou le ralentissement, d'une voix faible, ainsi que notre propre difficulté méthodologique à trouver des symboles à la fois bien distincts, pour créer des effets mélodiques, et restreints pour éviter une saturation d'effets.

6. Synthèse des résultats, limites et perspectives

- 55 L'annotation/mise en voix permet-elle de travailler l'oralité du texte poétique ? Nous l'avons vu, même si les procédés d'oralisation classiques sont spontanément mobilisés, ils montrent rapidement leurs limites, imposées par le texte même. Confrontés au poème, hors des habitudes lectorales, les élèves doivent inventer un nouveau rapport au texte, et celui-ci passe par l'expérience sensible. En effet, la répétition des performances, individuelles ou collectives, parfois reprises en écho, forme une mise en voix dialoguée et filée tout au long de l'exercice, dont les élèves évaluent attentivement les effets pour valider, ou non, les annotations. Dans le groupe 2, la mise en voix précède parfois l'annotation, qui se calque *a posteriori* sur elle, après appréciation du groupe. On le voit, les élèves empoignent le matériau langagier, le « travaillent » et, surtout, le laissent résonner en eux et entre eux. Ce sont principalement les effets sonores du poème qui guident l'annotation/mise en voix, mais aussi la recherche d'un rythme. Quant à savoir si la mise en voix accompagne ou révèle le sens du texte, la réponse est nuancée. Les annotations portant sur les métaphores travaillées en début de séquence renvoient indiscutablement aux interprétations produites en classe. De même, la mise en valeur des rimes annexées rend hommage au travail réalisé sur cet élément. Toutefois, les annotations portant sur le rythme, sur certaines assonances ou allitérations, ou même le parti pris de ne pas annoter, manifestent une certaine volonté d'ouvrir de nouvelles pistes interprétatives. On ne peut guère en dire plus car les élèves expliquent peu ces « trouvailles » rythmiques ou sonores qui, tout à coup, emportent l'adhésion du groupe. Ce silence rejoint l'une des limites de notre dispositif, dont il nous faut parler maintenant.
- 56 La première limite concerne la répartition de la prise en charge énonciative dans la mise en voix. Anticipant la nécessité d'une évalua-

tion sommative individuelle, nous avons demandé que chaque élève prenne en charge individuellement une partie du poème, ce qui, de fait, a découragé une mise en voix réalisée simultanément par tous les membres du groupe. Celle-ci aurait eu le mérite d'affiner l'écoute pour cibler la justesse d'interprétation. Pour contourner cet écueil, il serait important de proposer une évaluation combinée, portant sur une interprétation commune tout en permettant l'évaluation individuelle. À tout le moins, nous pourrions proposer des exercices de mise en voix à l'unisson. Ce travail d'écoute et d'ajustement aux autres pour nuancer et rythmer le texte renvoie en partie à la discipline de la musique, avec laquelle la mise en voix partage certaines formes. L'enseignant·e pourrait aussi, en plénum, travailler la mise en voix à plusieurs, incitant les élèves à repérer les effets sur l'auditoire et sur eux-mêmes, créant en quelque sorte une scène de parole pour y tester les possibilités expressives.

- 57 Les modalités de travail coopératif constituent la seconde grande limite de notre dispositif. Les élèves ont eu du mal à trouver un mode opératoire efficace, par manque d'habitude sans doute. S'ils se sont tous engagés, à des degrés divers, dans la dimension orale du poème, ils ont peu verbalisé cet engagement, ne commentant que superficiellement les effets produits ou ressentis. Le fondement d'une véritable activité transsubjective autour de l'oralité du poème implique une explicitation de sa production/réception. Cet aspect est souvent escamoté par un effet *leader*, plus ou moins prononcé selon les groupes. Si l'écoute des performances est attentive, la discussion peine à se déployer et est souvent abrégée par la décision d'un élève imposant son avis. Le passage de l'enseignant, qui interroge et distribue la parole, tempère cet effet et permet aux élèves de retourner au texte. Mais en dehors d'un meilleur équilibre de parole, que faut-il pour que la coopération soit efficace dans un dispositif privilégiant l'approche sensible ? Sans doute faut-il, en premier lieu, la ritualisation d'activités favorisant ce mode de travail pour familiariser les élèves. Mais il faudrait également habituer l'élève à oser faire l'expérience des textes, en les questionnant et en les écoutant. Les cercles de lecture, l'écriture collaborative, tout comme la mise en voix, sont des dispositifs riches mais qui, devant le risque de l'intime qu'ils génèrent, demandent beaucoup de temps et de doigté de la part

de l'enseignant·e pour que la rencontre entre le texte et les élèves puissent avoir lieu.

- 58 Finalement, signalons que la logique de construction de nos séquences a sans doute empêché les découvertes interprétatives lors de l'étape de la mise en voix, étant donné qu'un minutieux travail sur la compréhension avait été réalisé en amont et qu'élèves et enseignant s'y sont largement référés pour justifier les annotations. Le difficile tressage entre compréhension dirigée, même selon une approche sensible, et découverte par la pratique orale du texte, ajoute à la complexité d'une didactique de l'interprétation par la mise en voix.
- 59 Certaines conditions nous semblent nécessaires au fonctionnement de notre dispositif, notamment une familiarité de la classe aux activités coopératives et la création de références contextuelles et lectorales pour l'enseignant·e. Le rapport que les enseignant·e·s entretiennent avec le poème, perçu comme un texte résistant, devrait s'exercer dans la formation même, garante d'expériences sensibles. Enfin, le point d'équilibre adopté doit permettre à l'élève d'élaborer des connaissances suffisantes pour s'engager pleinement dans le texte, tout en éclairant son interprétation par la mise en voix discutée et exercée au sein des groupes.

BIBLIOGRAPHIE

CIIP. (2016). *L'île aux mots*. Nathan.

Boutevin, C. (2014). *Le livre de poème(s) illustré. Étude d'une production littéraire en France de 1995 à nos jours et de sa réception par les professeurs des écoles* [thèse de doctorat, Université Stendhal Grenoble 3]. HAL. <https://theses.hal.science/tel-01379499>

Brillant Rannou, N. (2010). *Le lecteur et son poème. Lire en poésie. Expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée* [thèse de doctorat,

Université Rennes 2]. HAL. <https://hal.science/tel-01200484v5>

Costa-Mendes, R. (2017). J. Dewey et H. Meschonnic : traduire comme expérience. *Triages, revue littéraire et artistique*, (29), 143-146.

Citton, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* Éditions Amsterdam.

David, J. (2014). Chloroforme et signification : pourquoi la littérature est-elle si soporifique à l'école ? *Études*

de lettres, 1, 19-32. <https://doi.org/10.4000/edl.604>

Debreuille, J.-Y. (dir.). (1998). *Un Poète dans la classe*, Vincent Verdonnet. Presses universitaires de Lyon.

Émery-Bruneau, J. et Brunel, M. (2016). Poésie oralisée et performée : quel objet, quels savoirs, quels enseignements ? *Repères*, (54), 189-206. <http://reperes.revues.org/1117> (<http://reperes.revues.org/1117>)

Fallenbacher, F. (2017). « Autours » des œuvres littéraires : les métatextes d'auteurs enseignés au lycée [thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:151671/>

Favriaud, M. (2006, février). Interpréter la poésie. *Argos*, 39, 10-13.

Hébert, M. (2004). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (3), 605-630. <https://doi.org/10.7202/012084ar>

Langlade, G. et Rouxel, A. (dir.). (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses Universitaires de Rennes.

Langlade, G. et Fourtanier, M.-J., (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. Dans E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*. Les Presses de l'Université de Laval.

Macé, M. (2016). *Styles. Critique de nos formes de vie*. Gallimard.

Martin, S. (2010). Présentation. *Les Poèmes au cœur de l'enseignement du*

français. *Le Français aujourd'hui*, 2(169), 3-14. <https://doi.org/10.3917/lfa.169.0003>

Martin, S. (dir.). (2017). *Vivre une expérience. L'œuvre de John Dewey pour penser/enseigner les langues et la littérature. Triages, revue littéraire et artistique*, (29).

Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. et Langlade, G. (2011). *Le Texte du lecteur*. Peter Lang.

Meschonnic, H. (2006). *La rime et la vie*. Gallimard.

Murzilli, N., (2017). Comment agir en littérature avec J. Dewey ? *Triages, revue littéraire et artistique*, (29), 106-109.

Pelluchon, C. (2018). *Éthique de la considération*. Seuil.

Reverdy, C. (2016). La coopération entre élèves : Des recherches aux pratiques. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (114), 1-32. <http://hal-ens-lyon.archives-ouvertes.fr/ensl-01577290>

Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (dir.). (2018). *Lire des textes réputés littéraires : disciplinaton et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Peter Lang.

Rosenblatt, L. (1938/1968). *Literature as exploration*. Appleton-Century.

Roubaud, J. (1981). *Dire la poésie*. Gallimard.

Schaeffer, J.-M. (2011). *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature ?* Éditions Thierry Marchaisse.

Simondon, G. (2017). *L'Individuation à la lumière des notions de forme et d'information*. Millon.

Todorov, T. (2007). *La Littérature en péril*. Flammarion.

Zumthor, P. (1987). *La lettre et la voix. De la « littérature » médiévale*. Seuil.

NOTES

- 1 On peut parler de « considération » à propos de l'expérience du sujet qui reconnaît « la valeur propre du monde et des êtres en étant attentif à leur altérité et à leur singularité » (Pelluchon, 2018, p. 237).
- 2 Nous nommerons ces degrés selon l'appellation utilisée en Suisse romande : 7H et 8H.
- 3 Nous parlons ici de la « ponctuation noire », mais il faut aussi considérer une « ponctuation blanche » aux valeurs complémentaires (Favriaud, 2006).
- 4 Dans cette citation et les suivantes, ↑ signifie un haussement de ton.

RÉSUMÉS

Français

Cet article analyse le travail d'annotation/mise en voix d'un poème réalisé en classe primaire (élèves de 11-12 ans) de Suisse romande. Il s'agit de comprendre comment les élèves, par petits groupes, abordent l'oralité du texte poétique en exerçant une mise en voix collective, et si cette activité est source d'interprétations du poème. La mise en voix prend place dans une séquence débutant par une compréhension dirigée du poème, construite sur l'expérience sensible, par le mime, l'attention aux sonorités et les associations mentales, avant son annotation sur le mode d'une partition de musique. Cette proposition de « tressage » entre compréhension et exploration sensible du texte offrirait les conditions d'une didactique de l'interprétation du poème par sa mise en voix, en équilibrant découverte sensible et construction minimale d'une compréhension partagée. Les résultats obtenus permettent d'interroger la pertinence de ce dispositif et de proposer quelques pistes de régulation.

English

This article analyses the classroom activity of giving voice to a poem, that is the presenting of a poem orally in primary classes (pupils between 11 and 12 years old) in French-speaking Switzerland. It is based on understanding how the students, in small groups, approach a poem in its oral form by putting it into voice collectively, and seeing if this activity is a good means of interpreting a poem through the use of a sensitive approach through mime, attention to sound and mental associations, prior to its annotation in the mode of sheet music.

This proposal of “weaving”

between guided understanding, and a sensitive discovery of the text, offers the prospect of a didactic interpretation of a poem through its being put into voice collectively, which is enhanced by the sharing of an experience.

The results obtained allow to question the relevance of this method and propose several ways of regulation.

Português

Este artigo analisa o trabalho da tomada de voz/declamação em voz alta de um poema, realizado em uma sala de aula do primário (alunos de 11-12 anos) na Suíça romena. Trata-se de compreender como os alunos, em pequenos grupos, oralizam o texto poético por meio da prática da voz coletiva, e se essa atividade possibilita interpretações do poema. A tomada de voz dá início a uma compreensão dirigida do poema, construída por meio da experiência sensível, de mímicas, de atenção às sonoridades e às associações mentais, à maneira de uma partitura musical. Esta proposta de “entrelaçamento” de compreensão e exploração sensíveis do texto poético oferece condições para uma didática de interpretação do poema pela tomada de voz, equilibrando descoberta sensível e construção mínima de uma compreensão compartilhada. Os resultados obtidos permitem questionar a pertinência deste dispositivo e propor algumas pistas para sua regulação/didatização.

INDEX

Mots-clés

poésie, mise en voix, oralité, expérience sensible, didactique

Palavras chaves

poesia, tomada de voz, oralidade, experiência sensível, didática

AUTEURS

Francine Fallenbacher-Clavien

Haute école pédagogique du Valais

Valérie Michelet

Haute école pédagogique du Valais

Renouveler l'enseignement de la dimension orale de la poésie : la voie de la recherche-action-formation

*Renovar o ensino da dimensão oral da poesia : por uma via da pesquisa-ação-
formação*

Magali Brunel, Anaïs Exertier et Meriame Kaddouri

PLAN

1. Apport des recherches littéraires et didactiques
 - 1.1 Les pratiques artistiques de poésie orale : slam et performances poétiques
 - 1.2 Expérimentations innovantes d'enseignement de la dimension orale de la poésie
 - 1.3 Faire évoluer la formation pour accompagner l'évolution des pratiques
 2. Contexte et choix méthodologiques de la recherche
 - 2.1 Le contexte d'une recherche au long cours sur l'enseignement de la poésie orale
 - 2.2 Le choix de la recherche-action-formation
 - 2.3 Le scénario de formation
 - 2.4 Présentation des sujets participants et de leurs séquences
 3. Les différentes manifestations d'une appropriation professionnelle
 - 3.1 Appropriation des corpus et du genre slam
 - 3.2 Appropriation de dispositifs et de savoirs pour enseigner la dimension orale de la poésie
 - 3.3 La prise en compte de l'activité subjective des élèves
- Discussion et conclusion

TEXTE

- 1 En didactique, la réflexion sur les formes de renouvellement de l'enseignement de la poésie n'est pas nouvelle : déjà, en 1995, J.-Y. Debreuille en envisageait des pistes. Depuis 2010 au moins, cette réflexion s'est notamment nourrie de travaux envisageant la spécificité de la réception subjective du lecteur de poésie (Rannou, 2010), abordant de nouvelles formes poétiques, que ce soit l'album-poème ou le slam (Boutevin, 2016 ; Émery-Bruneau, 2015). Elle s'est également enrichie d'analyse d'expérimentations envisageant de nouvelles pratiques ancrées dans des contextes empiriques divers (Martin,

2010 ; Brillant Rannou, 2015 ; Brillant Rannou, Boutevin et Brunel, 2016). Plus spécifiquement, certaines recherches portent sur la dimension orale de la poésie : elles explorent de nouvelles approches didactiques (Brunel et Émery-Bruneau, 2016 ; Dolz et Gagnon, 2016 ; Le Goff, 2018) ou envisagent l'intégration scolaire d'œuvres poétiques contemporaines, qu'il s'agisse du slam (Vorger, 2012), de performances poétiques (Cabot, 2015), ou encore d'œuvres poétiques numériques en vidéo (Massol, 2018). Pourtant, il semble que la prise en compte de la dimension orale de la poésie évolue peu dans les pratiques (Brunel, 2016) et reste fortement associée, du moins en France, à l'exercice traditionnel de la récitation (Chervel, 2006 ; Louichon, 2009) qui symbolise une forme de résistance à l'évolution des pratiques. C'est pourquoi il paraît légitime d'envisager le renouvellement de ces pratiques, des démarches de formation et de diffusion nouvelles.

- 2 C'est dans ce contexte que nous situons notre recherche : en cherchant à tirer profit de la richesse de pratiques artistiques contemporaines (Zumthor, 1987, Vorger, 2016) et des travaux de recherche en didactique de la poésie mais en prenant également la mesure d'une forme de résistance et de conservatisme de la pratique de la poésie, nous avons envisagé de prendre appui sur un dispositif de recherche-action-formation pour accompagner un renouvellement dans les pratiques enseignantes.
- 3 Nous nous proposons, dans cet article qui constitue la première étude sur l'expérimentation menée, d'étudier les conceptions didactiques élaborées par les enseignants ayant bénéficié du dispositif de formation en analysant particulièrement si celles-ci manifestent une appropriation scientifique et didactique ou encore une forme de créativité professionnelle. Pour cela, nous comparerons les choix didactiques et pédagogiques manifestes dans la construction de la séquence aux différents apports et expériences qui ont nourri la formation.

1. Apport des recherches littéraires et didactiques

1.1 Les pratiques artistiques de poésie orale : slam et performances poétiques

- 4 Plusieurs travaux étudient la spécificité des pratiques poétiques orales contemporaines créatives, qu'il s'agisse du slam (Paré, 2015 ; Vorger, 2011) ou des performances poétiques (Pénot-Lacassagne et Thévar, 2018). Ainsi, Lacassagne et Thévar soulignent la spécificité de cette forme artistique, qui, tout en se rapprochant des autres arts de la performance, théâtraux ou plastiques, présente une voie propre. Ils soulignent en outre l'hybridité de ses formes et la grande variété de ses dispositifs, souvent médiatisés par des ressources technologiques sonores, visuelles ou numériques. Orientant ses recherches sur le slam, C. Vorger propose une poétique du slam (2011, p. 184), considéré comme une réinvention d'une « orallittérature » (Diamanka et Barret, 2012) qui puise dans les ressources linguistiques, notamment lexicales (Vorger, 2011, p. 273), sonores et rythmiques de la langue mais aussi dans les ressources vocales, corporelles et cinétiques (Paré, 2015) du slameur.
- 5 Le slam et les différentes performances poétiques orales présentent plusieurs traits communs : elles se caractérisent, ainsi que le définit Zumthor (1990), par la part centrale dévolue à la voix et au corps au sein d'une production artistique réalisée dans un contexte qui confond l'espace-temps de la production et celui de la réception. Vorger insiste sur la dimension « ancrée » et « adressée » du slam, soulignant le fait que cette orientation se concrétise dans les spécificités linguistiques, pragmatiques ou sonores du texte même. De cette attention à la réception découle une valorisation particulière du rôle de l'auditeur, déjà soulignée par Zumthor : au sein même de la performance poétique, celui-ci reconfigure intérieurement le poème dans un processus proche de celui que décrivent les didacticiens de la réception à propos de la lecture et de la spectature¹ (Langlade, 2008 ; Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2011).

1.2 Expérimentations innovantes d'enseignement de la dimension orale de la poésie

- 6 Prenant acte de la forte prégnance de pratiques sédimentées dans l'enseignement de la dimension orale de la poésie et de la permanence d'un corpus resserré, plusieurs recherches ont souhaité proposer des dispositifs expérimentaux innovants afin d'analyser comment ceux-ci pouvaient faire évoluer les pratiques et favoriser de nouveaux apprentissages.
- 7 Une première piste vise à former des « sujets auditeurs et performeurs » (Émery-Bruneau et Brunel, 2016, p. 200) dans la continuité des travaux sur la lecture de poèmes (Meschonnic, 1989 ; Brillant Rannou, 2010 ; Martin, 2010). Émery-Bruneau et Brunel soulignent ainsi que les situations d'écoute sont saisies par les élèves et les enseignants comme des espaces de liberté, stimulant notamment la concrétisation imageante (2016, p. 200).
- 8 Une seconde piste (Le Goff, 2018) s'oriente sur la force immersive de l'oralisation de poèmes que F. Le Goff nomme, en référence à L. Jenny (2010), « immersion lyrique ». Ses analyses montrent que l'activité de mise en voix se prête à une activité fictionnalisante (2018, p. 2). Il souligne également l'intérêt du dispositif collectif qui libère les participants et déconstruit des formes prévisibles de lecture.
- 9 Une troisième piste concerne les savoirs et les compétences spécifiques enseignés dans le cadre de l'étude de corpus poétiques oralisés ou performés : les travaux de Gagnon et Dolz (2016), ou ceux de Émery-Bruneau et Pando (2016), rappellent en effet qu'au-delà de la poétique spécifique du texte (son rythme, sa dimension sonore, ses inventions lexicales et sa puissance évocatoire), la poésie en voix repose sur des dimensions liées à la performance du sujet. Les enseignants peuvent ainsi s'appuyer sur des travaux de recherches qui répertorient les ressources prosodiques de la voix et celles de la communication non verbale.

1.3 Faire évoluer la formation pour accompagner l'évolution des pratiques

- 10 Mais le renouvellement des pratiques enseignantes est également lié aux contenus de leurs formations : ainsi, Ceysson souligne la nécessité, dans la formation universitaire et professionnelle des enseignants, d'une prise en compte des enjeux de la poésie contemporaine : « La formation universitaire à tous les niveaux prépare-t-elle à la réception du rap ou du slam, de la poésie sonore, du spatialisme, ou plus simplement à la mise en voix et en espace du poème ? » (2006, p. 7). Il propose de faire évoluer ses contenus en apportant des connaissances sur les enjeux et les formes de la poésie contemporaine mais également en approchant le poème « autrement que par le commentaire : par une réception plus créative, plus ludique ou problématisante du contemporain » (2006, p. 7).

- 11 La recherche de J. Émery-Bruneau (2020) prolonge la réflexion sur l'évolution des pratiques pour la formation des enseignants :

Si les enseignants demeurent pour la plupart dans des pratiques d'enseignement traditionnelles, c'est peut-être parce que la formation qu'ils ont reçue reste insuffisante pour transformer leur manière de travailler la poésie en classe. Partant, pour former des enseignants *amateurs* de poésie, qui se sentiront plus à l'aise de l'enseigner, et *connaisseurs*, pour accompagner leurs élèves au fil de leurs expériences poétiques, la formation initiale et continue des enseignants doit manifestement être améliorée (2020, § 42).

- 12 La chercheuse souligne l'intérêt de formations impliquant davantage les enseignants-formés au travail d'ingénierie didactique permettant de « réfléchir avec eux aux espaces à donner aux expériences poétiques et aux événements de lecture, à la manière d'en susciter, au corpus à utiliser pour y arriver ». Une approche plus collaborative, plus active de la formation serait, selon elle, de nature à permettre une transformation dans les pratiques enseignantes rattachées à des traditions fortement ancrées.
- 13 Dans cette orientation, il nous apparaît que la recherche-action-formation (Charlier, 2005) peut être considérée comme l'une des voies possibles : si ce type de formation se rattache aux recherches-

actions qui permettent aux praticiens d'être acteurs afin de faire évoluer certains aspects de leur contexte professionnel, il s'en distingue en ce qu'il propose à ces acteurs de contribuer à l'ingénierie et aux différentes étapes de la recherche. La recherche-action-formation peut également permettre d'apporter une réponse à la résistance des praticiens face à l'injonction au changement, qui est inhérente à toute formation : par la coopération des différents participants à la recherche, et leur mobilisation autour de finalités d'action commune, elle renforce le sentiment d'efficacité personnelle des professionnels, les amenant par là même à développer les compétences de distance critique et leur capacité de remise en question (Dupriez et Cornet, 2005) nécessaires pour faire évoluer les pratiques.

2. Contexte et choix méthodologiques de la recherche

2.1 Le contexte d'une recherche au long cours sur l'enseignement de la poésie orale

- 14 Nos travaux s'inscrivent dans le prolongement d'une précédente recherche expérimentale (2016-2018), qui visait à proposer à deux enseignantes (une Française et une Québécoise) de mettre en œuvre une séquence d'enseignement de la dimension orale de la poésie, à partir d'un corpus de poèmes contemporains, mis en voix ou performés (Émery-Bruneau et Brunel, 2016 ; Émery-Bruneau et Brunel, 2018) selon un canevas didactique préalablement constitué. Celle-ci avait permis de repérer une évolution des conceptions de la poésie des deux enseignantes et de leurs pratiques d'enseignement, notamment du fait de la place accordée à l'écoute dans la séquence. Pour autant, plusieurs limites du dispositif étaient mise en avant : il fallait poursuivre la recherche, notamment pour envisager un meilleur développement des sujets-performeurs dans le cadre de progressions orales programmées tout au long de l'année et non réduites au seul temps de la séquence d'enseignement de la poésie (2018, p. 127). À l'issue de la recherche, une autre limite apparaissait :

la mise en œuvre de la séquence ne semblait pas avoir fait évoluer durablement la pratique des professeuses, qui n'avaient notamment pas eu accès à l'arrière-plan théorique de l'expérimentation.

2.2 Le choix de la recherche-action-formation

- 15 Notre projet actuel s'inscrit dans la continuité de cette première recherche et propose d'améliorer le canevas didactique en le concevant avec les praticiens au cours d'une recherche-action-formation. La formation en tant que telle a duré 18 h.
- 16 Comme dans toute recherche-action-formation, nous poursuivons à la fois des objectifs de formation et de recherche (Paillé, 1994). Sur le plan de la formation, nous cherchons à mettre en place une session permettant de développer les connaissances scientifiques et didactiques d'enseignants sur la dimension orale de la poésie et la performance ; nous cherchons également à accompagner la conception et l'expérimentation d'une séquence d'enseignement de la poésie orale. Sur le plan de la recherche, notre objectif consiste à étudier comment le groupe des participants fait évoluer la séquence et quels dispositifs innovants il fait émerger.
- 17 Nous faisons l'hypothèse qu'à travers la formation, les participants seront susceptibles de mieux mettre à distance leurs pratiques, d'assimiler et expérimenter de nouveaux concepts (tel que celui de performance par exemple), propositions didactiques et corpus et, de la sorte, nous considérons qu'ils pourront faire évoluer leur pratique durablement, car les apports de la formation auront donné lieu au cours de l'année à une mise en œuvre immédiate, et qu'ainsi, les aspects théoriques apportés (pendant les trois journées) auront pu s'incarner dans des situations professionnelles concrètes et objectivées au sein même de la session de formation (jour 3).
- 18 Le choix et l'objectif de la recherche conduisent à privilégier une approche qualitative, d'une part du fait du caractère très restreint des participants à la recherche et, d'autre part, parce nous souhaitons étudier précisément la complexité des choix opérés plutôt qu'envisager une quelconque démarche de quantification, d'ordonnement ou de généralisation.

2.3 Le scénario de formation

- 19 La première année de la recherche-action-formation s'est déroulée en 2020-2021, dans le cadre du plan de formation des jeunes titulaires en France, qui prévoit des journées obligatoires de formation didactique disciplinaire. Dans ce cadre, les enseignants titulaires 3^e année avaient le choix entre deux thèmes de formation auxquels s'inscrire (poésie orale ou ateliers d'écriture). Les enseignants n'étaient pas préalablement informés du modèle de formation dont ils allaient bénéficier. En revanche, il a été conçu en accord avec le service de formation du rectorat. Par ailleurs, il s'intègre au projet AMPIRIC, qui vise à explorer des modalités de formation innovantes.
- 20 La formation a concerné cinq stagiaires qui avaient donc fait le choix de la poésie orale et le dispositif de formation prévu leur a été présenté au début de la première journée. Celui-ci s'est développé sur trois journées, d'octobre 2020 à mai 2021. Une séance intermédiaire d'échanges personnalisés sur la séquence conçue s'est tenue après la deuxième journée de formation. Enfin, une réunion, optionnelle, pour envisager les suites à donner à la formation, s'est également tenue un mois après la dernière journée.
- 21 Pour cette communication qui vise à analyser l'appropriation par les enseignantes des contenus issus des savoirs de la recherche en littérature et en didactique et des apports culturels et expérientiels vécus en formation, nous souhaitons particulièrement mettre en évidence, dans la présentation du scénario de formation, ces aspects :
- 22 **1. Journée de formation 1.**
- Développement de la posture réflexive
 - Enrichissement conceptuel littéraire et didactique
 - Bouquet, M. (2006). Lecteur attentif, écoute mon papyrus. Dans P. Clermont et A. Schneider (dir.), *Écoute mon papyrus, Littérature, oral et oralité*. Principes didactiques de mise en œuvre de l'écoute et des activités orales dans les corpus poétiques.
 - Louichon, B. (2009). La récitation pourquoi faire ? *Cahiers pédagogiques*, (474), 36-37. Mise en doute de la valeur pédagogique de la récitation.
 - Mondémé, T. (2004). Poésie contemporaine et didactique. *Les Actes de Lectures*, (85). Pour une ouverture au corpus contemporain suscitant des

réactions de lecteur.

- De Grissac, G. (2007). *Des idées pour lire la poésie, Lire en fête 2007*. Propositions d'évolution sur les pratiques et les choix de corpus poétiques.
- Martin, S. (dir.). (2010). Enseigner la poésie avec les poèmes [numéro thématique]. *Le Français aujourd'hui*, 2(169). Pistes didactiques pour l'écoute de poèmes et pour la formation d'un sujet récepteur de poésie.
- Émery-Bruneau, J. et Brunel, M. (2016). Poésie oralisée et performée : quel objet, quels savoirs, quels enseignements ? *Repères*, (54), 189-206. Analyse des programmes et des savoirs et des compétences nécessaires à la formation d'un sujet-auditeur et performeur.
- De Pietro J.-F., Gagnon, R., Fisher, C. (2017). *L'oral aujourd'hui, perspectives didactiques* (p. 11-42). Presses universitaires de Namur. Enjeux et orientations didactiques actuelles de la recherche sur l'enseignement de l'oral.
- Émery-Bruneau J. et Brunel, M. (2018). De l'écoute à la lecture créative du dire. Dans N. Brillant Rannou, C. Boutevin et G. Plissonneau (dir.), *À l'écoute du poème : enseigner des lectures créatives* (p. 111-128), Peter Lang. Approche notionnelle de la poésie orale, poésie oralisée et performée, sujet auditeur, diseur, performeur de poésie.
- Enrichissement culturel : pratiques contemporaines des « consultations poétiques », site du Théâtre de la cité, Paris.

23

2. Journée de formation 2.

- Enrichissement culturel et expérientiel : écoute et cercles de lecteurs à partir de supports d'interprétations et de performances poétiques ; choix libre de corpus (à partir de propositions découvertes à l'écrit – voir annexe)
- Enrichissement conceptuel didactique
 - Émery-Bruneau J. et Brunel, M. (2018). De l'écoute à la lecture créative du dire. Dans N. Brillant Rannou, C. Boutevin et G. Plissonneau (dir.), *À l'écoute du poème : enseigner des lectures créatives* (p. 111-128), Peter Lang. Analyse d'une expérimentation et de ses limites.
 - Gagnon, R. et Dolz, J. (2016). Corps et voix : quel travail dans la classe au premier cycle du secondaire ? *Le Français aujourd'hui*, 4(195), 63-76. Présentation des instruments de l'oralisation, de l'expression non verbale et de l'interprétation d'un corpus oral
- Définition des principes de la conception séquentielle à venir. Présentation du canevas de séquence didactique de la première expérimentation.

24 **3. Séance de co-conception individualisée avec la chercheuse à partir du travail de l'enseignant en prenant appui sur le canevas de séquence.**

25 **4. Journée de formation 3.**

- Bilan des mises en œuvre, analyse collaborative des documents de séquence et de séances produits, mise en commun des difficultés et réussites.
- Réécriture collective d'une version 2 du canevas de séquence didactique.
- Approfondissements conceptuels
 - Vorger, C. (2012). Vous récitiez ? Eh bien slamez, maintenant ! *Les cahiers de l'Acedle*, 9(1).

26 **5. Séance de travail optionnelle sur les perspectives à la suite de la formation.**

27 Pour cette contribution, nous avons resserré notre collecte à des données invoquées (Van den Maren, 2004) : d'une part aux séquences d'enseignement conçues et mises en œuvre par les enseignants et, d'autre part, aux contenus de formation dispensés, notamment les articles théoriques présentés, discutés et exploités. Nous faisons finalement porter notre analyse sur trois séquences d'enseignement, animées par quatre enseignants sur les cinq qui ont participé à la totalité de la formation. Cet échantillon, fort réduit, constitue certainement une limite de notre recherche, car il ne permet pas de présenter une grande diversité de documents didactiques. Cependant, il autorise un grain d'analyse plus fin, que nous n'aurions pas pu atteindre sur un ensemble plus vaste. Une autre limite de notre expérimentation est liée à notre choix de réduire l'enquête aux documents professionnels conçus par les participants : en effet, il aurait été profitable, pour analyser leur appropriation, de prendre également appui sur des entretiens permettant d'avoir accès aux représentations et aux analyses réflexives des enseignantes expérimentatrices. Nous avons pu enregistrer les sessions de co-construction de la séquence entre chercheuse et enseignante, organisées entre les journées 2 et 3, ainsi que le temps consacré à l'analyse réflexive collective des séquences de la troisième journée de formation. Nous prévoyons d'analyser et de mettre en perspective ces données avec nos premiers résultats dans la suite de l'étude.

- 28 Il aurait également été intéressant de pouvoir confronter notre recueil à une récolte de vidéos issues de la séquence effectivement réalisée dans les classes. Cependant, nous n'avons pas pu bénéficier d'une telle récolte : le dispositif de la recherche, qui n'a été contractualisé qu'au moment de la première journée de formation, n'a pas permis pas de disposer d'un temps nécessaire à l'établissement des autorisations éthiques ; surtout, l'année scolaire ayant été impactée par la pandémie de covid, l'entrée dans les classes s'est avérée inenvisageable².

2.4 Présentation des sujets participants et de leurs séquences

- 29 Notre échantillon est composé de cinq professeures néo-titulaires de français qui enseignent depuis trois ans dans des collèges et lycées de l'académie de Nice, dans le sud de la France : deux enseignantes ont choisi de réaliser l'expérimentation sur un niveau de sixième et ont travaillé en commun sur la conception de leur séquence ; une enseignante a conduit des modules isolés du fait de son statut de remplaçante ; une autre a mené l'expérimentation dans sa classe de quatrième et une dernière sur un niveau de cinquième. Nous analysons donc finalement trois séquences complètes, dont la durée varie de quatre à six séances d'une ou de deux heures, menées dans quatres classes, pour lesquelles nous présentons quelques éléments de contexte :

Enseignantes	Niveau scolaire	Éléments de profil de la classe présentés par les enseignantes
Enseignante A.	Classe de sixième de 25 élèves	- Classe de niveau très hétérogène ; - Huit élèves bénéficient d'un plan d'accompagnement personnalisé ; - Classe très volontaire, manifestant un très bon état d'esprit.
Enseignante M.	Classe de sixième de 21 élèves	- Classe de niveau très hétérogène ; - Trois élèves bénéficient d'un plan d'accompagnement personnalisé ; - Gestion de classe parfois difficile et cadre de travail respecté de manière très aléatoire.
Enseignante B.	Classe de quatrième	- Classe de niveau hétérogène dans un collège en réseau d'éducation prioritaire (REP) ; - Les élèves ont besoin d'un cadre de travail très explicite.

Enseignante N.	Classe de cinquième	- Classe de niveau très hétérogène dans un collège rural éloigné géographiquement de toute structure culturelle ; - Classe ayant des habitudes de travail scolaire sur les textes (récitation, routine dans le scénario des séances de lecture).
----------------	---------------------	---

30 À partir du canevas didactique qui avait fait l'objet de la précédente recherche ainsi que de l'analyse de ses limites (Émery-Bruneau et Brunel, 2016, p. 206 ; Émery-Bruneau et Brunel, 2018, p. 126), les enseignantes ont conçu et mis en œuvre une séquence d'enseignement en cherchant à la fois à respecter le canevas³ et à améliorer des aspects qui avaient été pointés comme insatisfaisants, notamment la nécessité de favoriser un espace de compréhension et d'interprétation des textes lus avant d'envisager la phase de production, le constat ayant été fait des faibles compétences développées par les élèves lors de leurs performances poétiques.

31 La conception générale des trois séquences proposées par les enseignantes est synthétisée dans le tableau suivant :

Séquences – séances	Problématique	Compétences visées	Corpus de poèmes oraux
Séquence 1 (enseignantes A. et M.) « Le poète est libre » – 6 séances	Comment atteindre la performance poétique ?	- Apprécier la production orale, éduquer à la sensibilité ; - Écouter et identifier des instruments de l'oralisation : spécificités du langage, posture de récepteur ; - Développer une posture d'émetteur ; - Mettre en voix un texte poétique : fluidité, diction, prononciation.	- Marc Alexandre Oho Bambe, <i>Pourquoi on part</i> - Olivier Savignat, <i>La poésie s'est inventée elle-même</i> - Kerry Gladys Ntirampeba, <i>Je proteste</i> - Add al Malik, <i>Gens du voyage</i> - Cyril Dion, <i>Nous sommes nés</i>, interprété par Abd al Malik - Marc Alexandre Oho Bambe, <i>Réapprendre à vivre</i> - Grand Corps Malade, <i>Mesdames</i> - Mahmoud Darwich, <i>L'art d'aimer</i> - Baudelaire, <i>performance scénographiée</i> - Aimé Césaire, <i>Cahier d'un retour au pays natal</i>, extrait, interprété par J. Martial - Paul Verlaine, <i>Il pleure dans mon cœur</i>, interprété par D. Mesguich

Séquence 2 (enseignante B.) « poésie orale » – 5 séances	Comment l'espace poétique redessine-t-il les contours de l'espace public ?	- Comprendre et interpréter des messages et des discours oraux complexes ; - Développer une posture d'auditeur actif ; - Exploiter les ressources expressives et créatives de la parole (figure d'insistance, prosodie) ; - Dire et performer en prenant en compte son auditoire ; - Connaître les différences entre l'oral et l'écrit, connaître le lexique poétique.	- Grand Corps Malade, <i>Enfant de la ville</i> - Fred Griot, <i>Parler tout leur noir</i> - Kerry Gladys Ntirampeba, <i>Je proteste</i>
Séquence 3 (enseignante N.) « poésie contemporaine » – 4 séances	Comment la performance orale permet-elle de créer de nouveaux horizons ⁴ ?	- Être capable de mettre en musique un texte par la voix : travail sur la prosodie et le rythme de la langue ; - Exploiter les ressources expressives de la langue ; - Développer et approfondir les capacités d'écoute ; - Développer une culture littéraire.	- Marc Alexandre Oho Bambe, <i>Pourquoi on part</i> - Aimé Césaire, <i>Cahier d'un retour au pays natal</i>, extrait, interprété par J. Martial - Grand Corps Malade, <i>Enfant de la ville</i>

3. Les différentes manifestations d'une appropriation professionnelle

3.1 Appropriation des corpus et du genre slam

- 32 Le corpus finalement retenu par les enseignantes de notre échantillon atteste du fait qu'elles ont véritablement privilégié la dimension orale de la poésie puisqu'elles n'ont effectivement sélectionné que des poèmes oralisés ou performés, proposés dans la liste présentée lors de la deuxième journée de formation (voir en annexe 2). Deux orientations sont manifestes dans les choix réalisés.
- 33 D'une part, ont été privilégiées des œuvres de slam, que leurs auteurs soient ou non connus des élèves (Grand Corps Malade voisine avec

Marc Alexandre Oho Bambe). Proches de l'univers culturel du groupe classe, ces textes ont également été choisis pour les multiples voies d'appropriation sensible qu'ils autorisent. Ainsi, comme le définit, C. Vorger (2012) « le slam se caractérise par son ouverture et son refus de se laisser “dé-finir”, enfermer dans des règles strictes et formelles » et, s'inscrivant « à la croisée des lettres et de la musique », il stimule des sensations et des sensibilités diverses. Ainsi, il peut permettre de toucher plusieurs profils d'élèves. Les œuvres slamées ou performées par les poètes ont également été retenues car elles permettent, au contraire des corpus habituellement abordés en classe, de mettre les élèves au contact d'un artiste à la fois auteur et performeur et d'attirer ainsi leur attention sur les deux dimensions du poème. Les élèves perçoivent alors mieux l'importance de cette activité artistique à laquelle, par la suite, on leur propose de se livrer. Cette médiatisation du poème à travers l'espace intermédiaire de la réception-interprétation d'un tiers, avant leur propre réception, constitue également une spécificité de la situation énonciative de la performance (Zumthor, 1987) et facilite leur appréhension : entre l'œuvre et eux, un passage est ainsi créé.

- 34 D'autre part, les choix en matière de corpus contribuent à orienter les séquences dans un objectif d'apprentissage lié à sa dimension orale : avant même de mettre les élèves en contact avec les poèmes, l'enseignante B. leur propose de visionner et d'écouter un extrait de l'œuvre musicale contemporaine *City life*, de Steve Reich, explorant le thème de la ville (qui fait cohérence dans la séquence). L'attention aux sons, aux émotions, constitue alors un facilitateur pour entrer dans la séquence. Les enseignantes A. et M., considérant que les textes du corpus appartiennent à différentes thématiques et semblent parfois difficilement accessibles à leurs élèves, leur ont proposé de choisir librement, selon leurs goûts, les textes qui seraient ensuite étudiés collectivement en classe. Elles ont ainsi créé une « balade sonore » : les élèves, dans le jardin du collège, ont eu accès aux textes en se promenant et en actionnant, avec leurs téléphones, des QR codes permettant d'écouter les différents poèmes. Elles soulignent qu'à travers ce choix, elles ont souhaité ne pas réduire l'appropriation des poèmes à leur compréhension.
- 35 La formation a manifestement permis aux enseignantes de découvrir un corpus qu'elles ont ensuite mobilisé, et d'orienter leur conception

séquentielle sur la dimension orale de la poésie, de manière créative et adaptée à leur classe.

3.2 Appropriation de dispositifs et de savoirs pour enseigner la dimension orale de la poésie

- 36 Les trois séquences proposent, à partir d'activités d'écoute puis de production, une étude des procédés spécifiques de la poésie orale. S'appuyant notamment sur les travaux de Dolz et Gagnon (2016), les professeures ont façonné avec leurs élèves des typologies prenant en compte à la fois les spécificités d'un texte porteur d'oralité mais également les « paramètres prosodiques » qui caractérisent la voix, à savoir « l'accentuation, le rythme et la mélodie » ou encore « le traitement du corps » (Gagnon et Dolz, 2016).
- 37 Chaque séquence organise des temps d'observation des différentes performances avant la proposition de production orale des élèves : toutes s'appuient, pour cela, sur un « texte partition ⁵ », support pédagogique présenté lors de la deuxième journée de formation, qui est sollicité en écoute et en production. Il permet en effet, comme y insiste S. Martin, de rendre les élèves acteurs, voire auteurs, permettant de « laisser les œuvres agir et de laisser les élèves agir avec elles : cela n'entraîne aucune passivité ». Dans le cas de l'enseignante N., le projet d'enseigner la dimension orale est manifesté par son souci de progressivité dans les apprentissages : dans la séance 1, elle se penche sur les procédés propres au texte (les procédés d'insistance par exemple), dans la séance 2, elle s'intéresse plutôt « aux différentes ressources orales », avant d'insister, dans un troisième temps, avec l'interprétation de J. Martial d'un extrait du *Cahier du retour au pays natal*, sur l'interprétation corporelle. L'enseignante B., quant à elle, est particulièrement attentive à faire cerner aux élèves les écarts entre code oral et code écrit, s'appuyant sur les travaux de De Pietro *et al.* (2017) : sa séance 2, nommée « les codes de l'oral », propose, à partir d'*Enfant de la ville*, de Grand Corps Malade, de « comprendre la syntaxe, la grammaire et la conjugaison propres à l'oral » puis de travailler sur la ponctuation spécifique de l'oral, et enfin sur les « procédés de l'oral », en consacrant un temps de réflexion sur les « différences entre lire silencieusement et lire à voix haute ».

- 38 Dans leurs choix séquentiels, les enseignantes s'écartent ainsi manifestement des pratiques traditionnelles d'enseignement de la dimension orale de la poésie et mobilisent des ressources didactiques proposées en formation pour organiser des enseignements où la dimension orale est mise en avant, conduisant d'ailleurs le texte à être abordé parfois d'abord pour sa dimension orale, avant de l'être dans une approche plus stylistique. Leurs démarches s'écartent de leurs propres habitudes et témoignent d'une créativité pédagogique : le simple fait d'appréhender les textes sans s'engager d'emblée dans des activités de compréhension ou d'analyse stylistique ou métrique (Martin, 2010) témoigne déjà d'une évolution des pratiques. De plus, A. et M. ont délibérément mis de côté l'objet « cahier » et les traces écrites de synthèse, privilégiant ainsi la production orale et les échanges, ainsi que les traces de réception ou des traces intermédiaires en vue de la performance. Surtout, le dispositif de la « balade sonore », inventée par les enseignantes suite au nourrissage théorique de leurs lectures et aux échanges en formation, est une manifestation de leur créativité professionnelle. Il conduit les élèves, en fin de séquence, à adopter une posture de créateurs-performeurs.

3.3 La prise en compte de l'activité subjective des élèves

- 39 Les enseignantes, sensibles aux travaux de Mondémé (2004), de Martin (2010) ou de Brunel et Émery-Bruneau (2016) présentés lors de la première journée de formation, ont manifesté, dans leur séquence, la volonté de stimuler le « sujet-auditeur » : il s'agit d'abord pour elles de « susciter des réactions, ouvrir des voies d'accès, pratiquer des brèches » (Mondémé, 2004, p. XX). Elles adoptent également le projet de S. Martin : « si l'on veut partir des poèmes et de l'expérience empirique de la lecture de qui que ce soit avec les poèmes, il semble nécessaire de considérer la lecture avant l'explication, l'œuvre avant le genre ou avant les critères qui la rangent, la jugent, l'identifient » (2010, p. XX). Ainsi, toute la première séance de l'enseignante B. est consacrée à stimuler « l'émotion dans un univers sonore » : l'écoute de *City Life* de Steve Reich se concrétise en effet à travers « une écoute sensible⁶ » : les élèves sont invités à donner un titre à la pièce musicale écoutée et à évoquer leurs émotions à l'issue de cette

écoute. De même, à la séance 2, une écoute sensible est proposée au sein de laquelle, dans *Enfant de la ville* de Grand Corps Malade, les élèves sont invités à noter « les mots qui vous atteignent ». La consigne nous semble de nature à faire la place, dans l'écoute, au sujet auditeur et à ses reconfigurations personnelles du texte (Langlade, 2008 ; Mazauric *et al.*, 2011 ; Émery-Bruneau et Brunel, 2016), de manière très accessible.

- 40 La place du sujet didactique est également essentielle dans le dispositif conçu par les enseignantes A. et M. : tout d'abord, elles offrent une occasion au sujet auditeur de s'exprimer à travers la balade sonore qu'elles considèrent comme « une expérience poétique » (annexe 1). Elles restituent d'ailleurs les réactions d'élèves, lors de la séance, soulignant ainsi que leur objectif, celui de faire naître un véritable lien, personnel et unique, entre les élèves et certains poèmes, a été atteint : « Je n'aurais jamais écouté ces musiques de moi-même madame mais j'ai bien aimé » (Lilian F.), « J'ai beaucoup aimé le fait d'être seule et de pouvoir juste écouter » (Chloé L.). Ces réactions, traces de la mise en œuvre de la séance, témoignent du fait que les œuvres ont été appréciées par des sujets sensibles, avant toute considération formelle ou réflexion sur le sens. Au-delà, les élèves ayant été menés à choisir eux-mêmes les textes qui composeront la séquence, c'est à nouveau comme sujets qu'ils sont sollicités : les enseignantes rapportent ainsi que la constitution du corpus a donné lieu à une véritable négociation au sein de la communauté de la classe : la majorité des élèves a souhaité défendre son point de vue, s'appuyant sur des arguments fondés sur les thèmes abordés (le sexisme, à travers le texte de Kerry Gladys Ntirampeba ou encore l'hommage rendu aux femmes par Grand Corps Malade), la portée historique et culturelle (par exemple, *Cahier d'un retour au pays natal* d'Aimé Césaire) ou encore la musicalité des textes (Abd al Malik, Marc Alexandre Oho Bambé). Nous considérons que ce débat, relevant d'une activité d'appréciation esthétique (Gabathuler, 2016 ; Brunel *et al.*, 2018) et au cours duquel les élèves ont été amenés à faire part de leurs préférences à la suite de l'écoute des poèmes, a également pu constituer une étape de formation de sujets-lecteurs de poèmes.

- 41 Ainsi, à travers ces différents choix, la préoccupation des enseignantes d'accompagner le développement des sujets, lecteurs et

auditeurs, nous paraît centrale.

Discussion et conclusion

- 42 Les séquences d'enseignement qui ont fait l'objet de ces analyses attestent d'une appropriation scientifique et didactique des contenus dispensés en formation : elles sont marquées par le choix d'un corpus de poésie orale, étudié comme tel, et privilégient les œuvres contemporaines, notamment slamées. Les professeures ont également conçu un enseignement explicite de la dimension orale des œuvres étudiées, nourri scientifiquement et adossé à l'utilisation d'outils pédagogiques présentés en formation, que ce soient des typologies ou l'usage du texte partition. Enfin, elles ont ménagé une large place au sujet élève, en particulier dans sa posture d'auditeur. En cela, elles viennent confirmer les conclusions dégagées lors d'une phase précédente de la recherche (Émery-Bruneau et Brunel, 2016) : les enseignants, lorsqu'ils en prennent conscience, parviennent à créer de nombreuses activités d'écoute fructueuses et variées, prévoyant à la fois des moments d'écoute sensible ouverts à la reconfiguration subjective et des dispositifs d'écoute outillée, visant l'étude de ressources spécifiques de la poésie orale. Bien entendu, nos résultats, tout à fait exploratoires, ne s'appuient que sur un très faible échantillon et se fondent, pour cet article, uniquement sur les documents professionnels conçus par les enseignants. Il nous faudra, par la suite, confronter ce premier recueil de données aux entretiens qui ont été menés et, dans la poursuite de la recherche, comparer ces deux ensembles à l'analyse des pratiques effectives d'enseignement. Ceci est prévu pour l'année 2 de la recherche-action-formation.
- 43 Pour autant, et à partir des premiers résultats dont nous disposons, nous pouvons identifier certains bénéfices de la recherche-action-formation : celle-ci nous paraît susceptible de faciliter, en rendant les formés plus acteurs, en les rendant « formateurs », le transfert d'expériences et de savoirs vécus dans le temps de formation en contexte d'enseignement. S'il paraît logique qu'un tel dispositif de formation s'adresse à des professeurs volontaires, le cas présenté montre que cette condition peut être nuancée : bien qu'ils aient effectivement dû s'inscrire sur la thématique de la poésie orale, les enseignants n'étaient pas informés préalablement du type de forma-

tion dont ils allaient bénéficier, et se sont pourtant montrés très impliqués. Le besoin identifié sur le plan notionnel les a poussés à s'engager dans un type de formation spécifique et exigeant. Cette réalité peut permettre d'élargir, sans doute, la conception d'une recherche-action-formation qui ne pourrait concerner qu'un tout petit nombre d'enseignants déjà favorables au travail collaboratif avec les chercheurs.

- 44 Ajoutons que le modèle de la recherche-action-formation propose aux enseignants d'explorer eux-mêmes de nouvelles formes didactiques qui puissent amoindrir les limites rencontrées préalablement dans les premières phases de recherche. Le processus itératif propre à la recherche-design (Basque, 2015) s'effectue alors dans une forme de relais, les enseignants expérimentateurs bénéficiant de la formation sur l'année en cours, s'appuyant sur les avancées d'une phase de recherche collaborative antérieure et préparant le processus itératif suivant. Dès lors, le dispositif de formation semble également favoriser la créativité professionnelle des sujets formés : une forme d'amalgame entre apports issus de la formation et désir personnel de changement semble en effet se concrétiser dans des expériences effectives de mise en œuvre, que ce soit au niveau des choix de corpus ou des dispositifs conçus. Nous pouvons parler, à travers cette intégration des savoirs théoriques dans la pratique d'enseignement, de « substratification expérientielle », au sens où l'emploient Dastugue et Chalies (2020).
- 45 La longueur de la formation, dispensée sur plusieurs mois de l'année, ainsi que le modèle horizontal qu'elle prône, nous semblent constituer des leviers de la transformation professionnelle. En effet, les professeures expliquent qu'elles ont osé développer des pratiques nouvelles également parce qu'elles étaient en mesure d'en justifier l'intérêt et la légitimité au regard des contenus dispensés en formation et parce qu'elles étaient soutenues, sur le plan scientifique, dans leur projet. Il nous semble, à cet égard, que le modèle de la recherche-action-formation peut constituer un levier de la transformation des pratiques d'enseignement de la poésie et peut également irriguer de manière productive la recherche dans ce domaine. Dans notre cas, le dispositif de la balade sonore pourrait faire l'objet d'attentions dans un nouveau projet d'expérimentation en recherche.

BIBLIOGRAPHIE

- Basque, J. (2015). Un modèle méthodologique de recherche-design (Design-Based Research) pour favoriser l'innovation pédagogique en enseignement supérieur. Dans *Actes du colloque CIRT@ 2015. Communauté pour l'innovation et la recherche sur les technologies dans l'enseignement/apprentissage*. <https://www.cirta.org/index.php/colloques/colloque-2015/44-actes-du-colloque-2015/184-un-modele-methodologique-de-recherche-design-design-based-research-pour-favoriser-l-innovation-pedagogique-en-enseignement-superieur>
- Boutevin, C. (2016). *Livres de poème(s) et poème(s) en livres pour la jeunesse aujourd'hui*. Presses Universitaires de Bordeaux.
- Boutevin, C., Brillant Rannou, N. et Plissonneau, G. (dir.). (2018). *À l'écoute des poèmes. Enseigner les lectures créatives*. Peter Lang.
- Brillant Rannou, N. (2010). *Le lecteur et son poème : lire en poésie – Expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée* [thèse de doctorat, Université Rennes 2]. HAL. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01200484v5>
- Brillant Rannou, N., Boutevin, C. et Brunel, M. (dir.). (2016). *Être et devenir lecteur(s) de poèmes – de la poésie patrimoniale au numérique*. Presses universitaires de Namur. <http://books.openedition.org/pun/4798>
- Brillant Rannou, N. et Petit, C. (2015). Devenir lecteur et scripteur de poésie en primaire : quelle expérience ? Quels enjeux ? *Repères*, (52), 159-176. <https://doi.org/10.4000/reperes.967>
- Brunel, M. (2016). Quels corpus de poésie effectifs au collège ? Étude de cas. Dans N. Brillant Rannou et al. (dir.), *Être et devenir lecteur(s) de poèmes – de la poésie patrimoniale au numérique* (p. 69-86). Presses universitaires de Namur.
- Brunel, M. et Émery-Bruneau, J. (2016). Réciter, dire, écouter, agir, la performance poétique au secondaire en France et au Québec : écarts et convergences, propositions didactiques. Dans N. Brillant Rannou et al. (dir.), *Être et devenir lecteur(s) de poèmes – de la poésie patrimoniale au numérique* (p. 110-122). Presses universitaires de Namur.
- Brunel, M., Dufays, J.-L., Capt, V., Florey, S. et Émery-Bruneau, J. (2018). Le discours des élèves sur les valeurs du texte littéraire et leur exploitation didactique par les enseignants : quelles variations selon les classes d'âge et selon les pays ? Dans N. Rouvière (dir.), *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs* (p. 279-302). Peter Lang. <http://www.academia.edu/38284056/Le-discours-des-élèves-sur-les-valeurs-du-texte-littéraire-et-leur-exploitation-didactique-par-les-enseignants-quelles-variations-selon-les-classes-d-âge-et-selon-les-pays>
- Ceysson, P. (2006). La poésie contemporaine. *Lidil*, (33), 37-54. <http://lidil.revues.org/78>

Cabot, J. (2015, 19 et 20 mars). *La scène ouverte de slam* [communication orale]. Colloque international « Performances poétiques », Université Jean-François Champollion, Albi, France.

Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 259-272. <https://doi.org/10.7202/012755ar>

Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Retz.

Debreuille, J.-Y. (dir.). (1995). *Enseigner la poésie ?* IUFM de l'académie de Lyon et Presses universitaires de Lyon.

Dastugue, L. et Chaliès, S. (2020). Préprofessionnaliser de futurs enseignants ou comment organiser les situations de formation pour étayer une substratification expérientielle. *Activités*, 17(2). <https://doi.org/10.4000/activites.5651> (<https://doi.org/10.4000/activites.5651>)

Diamanka, S. et Barret, J. (2012). *Écrire à voix haute. Rencontre entre un poète et un linguiste*. L'Harmattan

Dupriez, V. et Cornet, J. (2005). *La rénovation de l'école primaire : comprendre les enjeux du changement pédagogique*. De Boeck.

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

Émery-Bruneau, J. (2015). Le slam : émergence fulgurante d'une pratique sociale enseignée. Quel souci de sa transposition didactique ? *La lettre de l'AIRDF*, (58), 24-28. <https://www.perse>

[e.fr/doc/airdf_1776-7784_2015_num_58_1_2064](https://www.perse.fr/doc/airdf_1776-7784_2015_num_58_1_2064)

Émery-Bruneau, J. et Brunel, M. (2016). Poésie oralisée et performée : quel objet, quels savoirs, quels enseignements ? *Repères*, (54), 189-206. <https://journals.openedition.org/reperes/1117>

Émery-Bruneau, J. et Brunel, M. (2018). De l'écoute à la lecture créative du dire. Dans C. Boutevin, N. Brillant Rannou et G. Plissonneau (dir.), *À l'écoute des poèmes, enseigner des lectures créatives* (p. 111-128). Peter Lang.

Émery-Bruneau, J. et Pando, N. (2016). Analyse de performances poétiques dans une joute de slam. *Language and Literacy*, 18(1), 40-56. <https://doi.org/10.20360/G25C7G>

Gabathuler, C. (2016). *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*. PUR.

Gagnon, R. et Dolz, J. (2016). Corps et voix : Quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire ? *Le Français aujourd'hui*, 4(195), 63-76. <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0063>

Jenny, L. (2010). N' imaginez jamais. Pour une pédagogie littéraire de l'immersion. *Versants*, 57(1), 93-102. https://www.unige.ch/litteratures2010/contributions/files/Jenny_2010.pdf

Langlade, G. (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. *Cahier Figura*, (20). https://oic.uqam.ca/sites/oic.uqam.ca/files/oic1/cf20-4-langlade-activite_fictionnalisante.pdf

- Le Goff, F. (2018). « Poésie en voix » et immersion lyrique : présence du poème. Dans C. Boutevin et al. (dir.), *À l'écoute des poèmes. Enseigner les lectures créatives* (p. 155-164). Peter Lang.
- Louichon, B. (2009, juin). La récitation : pour quoi faire ? *Cahiers pédagogiques*, 474, 36-37.
- Martin, S. (dir.). (2010). Enseigner la poésie avec les poèmes [numéro thématique]. *Le Français aujourd'hui*, 2(169). <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2010-2.htm>
- Massol, J.-F. (2018). Écouter/voir des poèmes à l'époque d'internet. Dans C. Boutevin et al. (dir.), *À l'écoute des poèmes. Enseigner les lectures créatives* (p. 181-203). Peter Lang.
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. et Langlade, G. (dir.). (2011). *Le texte du lecteur*. Peter Lang.
- Paillé, P. (1994). Pour une méthodologie de la complexité en éducation : le cas d'une recherche-action-formation. *Revue canadienne de l'éducation*, 19(3), 215-229. <https://doi.org/10.2307/1495128>
- Paré, F. (2015). Esthétique du Slam et de la poésie orale dans la région frontalière de Gatineau-Ottawa. *Voix et Images*, 40(2), 89-103. <https://doi.org/10.7202/1030203ar>
- Penot-Lacassagne, O. et Théval, G. (dir.). (2018). *Poésie & Performance*. Éditions Cécile Defaut.
- Van den Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). DeBoeck
- Vorger, C. (2011). *Poétique du slam : de la scène à l'école. Néologie, néostyles et créativité lexicale* [thèse de doctorat, Université de Grenoble]. HAL. <https://theses.hal.science/tel-00746972>
- Vorger, C. (2012). Vous récitez ? Eh bien, slamez maintenant ! *Les cahiers de l'Acedle*, 9(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.2489>
- Vorger, C. (2016). *Slam, une poétique*. Les Belles Lettres.
- Zumthor, P. (1990). *Performance, réception, lecture*. Le Préambule.

ANNEXE

Annexe 1. Séquence détaillée des enseignantes A. et M.

Objectifs	Contenu	Corpus
-----------	---------	--------

Séance 1 : Découvrir la performance orale	- Établir le lien entre la compréhension d'un texte et la performance orale - Établir un premier contact avec la performance orale et ses caractéristiques = Établir des liens entre la compréhension d'un texte et sa déclamation à l'oral	- Lecture d'un texte inconnu à voix haute par les élèves volontaires - Réflexion en groupe à propos des lectures à voix haute puis mise en commun des impressions des auditeurs - Deuxième lecture des élèves volontaires Bilan collectif : l'évolution entre les premières lectures et les suivantes	<i>Pourquoi on part,</i> Marc Alexandre Oho Bambi
--	--	--	---

Séance 2 : Balade sonore	- Découvrir différentes performances orales - Constituer le corpus de séquence (les textes sont choisis par les élèves) = Vivre une expérience sonore et poétique	- Explication de la démarche aux élèves - Balade sonore - Choix du corpus qui sera travaillé en classe - Présentation du dispositif « Balade sonore » : La balade sonore correspond à une expérience poétique. En autonomie et de manière individuelle, les élèves se déplacent, munis de leurs téléphones/tablettes et écouteurs, ils scannent les différents QR codes affichés (dans une salle choisie par le professeur, dans la cour, au CDI, à l'extérieur du collège...). Derrière chaque QR code, ils découvrent un texte. Ils doivent écouter l'ensemble des textes afin de décider sur lesquels ils veulent travailler. À l'issue de la balade sonore, ce sont les élèves qui choisissent le corpus sur lequel sera basée la séquence. Une fois que les élèves sont sur les lieux de la balade sonore, on visualise avec eux tous les différents QR codes et on les lance dans la balade sonore. On explique à ce moment-là qu'ils peuvent écouter les textes dans l'ordre de leur choix, réécouter certains textes, faire des aller-retours et que le professeur reste disponible si besoin. Pendant la balade sonore, on peut proposer aux élèves de prendre des notes sur les textes (mots-clés, par exemple) afin de pouvoir s'en souvenir plus facilement pour procéder au choix des textes dans la foulée.	La poésie s'est inventée elle-même, Olivier Savignat Je proteste, Kerry Gladys Ntirampeba Gens du voyage, Abd al Malik Nous sommes nés, Cyril Dion, interprété par Abd al Malik Réapprendre à vivre, Marc Alexandre Oho Bambe Mesdames, Grand Corps Malade L'art d'aimer, Mahmoud Darwich Performance scénographique, Baudelaire Cahier d'un retour au pays natal, extrait, Aimé Césaire, interprété par J. Martial Il pleure dans mon cœur, Verlaine, interprété par D. Mesguich
---	--	--	--

Séance 3 : Les codes de l'oral	Réfléchir aux principales caractéristiques d'une performance orale réussie Établir une grille de critères pour apprécier une performance orale	- Projection des supports audios et vidéos - Analyse de la gestuelle (ressources de la voix et du corps) - Établir une grille de critères relatifs à l'appréciation d'une prestation orale Supports : Plusieurs textes sélectionnés parmi ceux choisis par les élèves après la balade sonore (supports audio / vidéo) : - deux supports vidéos - deux supports audios	Supports choisis par les élèves après la balade sonore : - Réapprendre à vivre, Marc Alexandre Oho Bambe - Gens du voyage, Abd al Malik - Nous sommes nés, Cyril Dion, interprété par Abd al Malik - La poésie s'est inventée elle-même, Olivier Savignat
Séance 4 : Le texte partition	Échange sur la polysémie des termes, adresse à l'auditoire : prise à partie, le sens de la formule (à la fois simple et percutante) = Créer un codage commun / une grille pour étudier des performances orales	- Création d'un codage commun - Les ressources de la voix - Les ressources du corps Supports : Version vidéo d'un poème performé	Je proteste, Kerry Gladys
Séance 5 : S'entraîner à la performance orale	Préparer une performance orale = Utiliser le texte partition pour préparer une performance orale	- Choix du texte support - Première approche du texte choisi : valider la compréhension - Préparation du texte partition et entraînement - Performance orale Supports : Différents poèmes choisis par le professeur	Petit Pays, Gaël Faye Je suis donc j'apprends, Grand Corps Malade Une chimère, Rimbaud, extrait

Séance 6 : Création d'une balade sonore	- Utiliser le texte partition pour préparer une performance orale - Préparer une performance orale = Créer une balade sonore à partir des performances poétiques des élèves	- Choix des textes constituant la balade sonore (par les élèves) - Enregistrement des performances orales - Création des QR codes en salle informatique - Création de l'affichage de la balade sonore Supports : Différents textes poétiques écrits par les élèves (ou choisis par les élèves). Les textes supports de la balade sonore ont été écrits lors de l'intervention du slameur Marc Alexandre Oho Bambe au sein du collège. Évaluation : Les élèves pourraient être évalués dans le cadre d'une performance orale ou d'une prestation orale filmée à la maison dans le cas où l'intervention d'un auteur ne peut être réalisée.	Textes écrits par les élèves lors de la rencontre du poète, romancier et slameur Marc Alexandre Oho Bambe
Projets possibles à mener en parallèle de la séquence : Travailler avec un studio de radio pour enregistrer les performances des élèves Rencontrer un poète / slameur Brigade d'intervention poétique			

Annexe 2. Liste d'œuvres performées proposées lors du cercle de lecture de la journée 2

Corpus poétique proposé à l'oreille et à la vue

Sites

Ressources de textes poétiques du site Littérature audio : <http://www.litteratureaudio.com/livres-audio-gratuits-mp3/categorie/poesie>

Vidéos-poèmes de l'association La Factorie, maison de poésie, <https://www.factorie.fr/video-poemes/>

Site de Philippe Aigrin, Atelier de bricolage littéraire, <https://www.atelierdebricolage.net/?cat=98>

Œuvres accessibles en ligne

Olivier Savignat, François Vinsot, *la poésie s'est inventée elle-même*, lu par A. Casanova, <https://soundcloud.com/vases-communicants/la-poesie-sest-inventee-elle-meme-un-soir-par-f-vinsot-et-o-savignat-lu-par-a-casanova>

Fred Griot, *parler tout leur noir*, <https://www.youtube.com/watch?v=BBL0O58Rpo4>

Fred Griot, *Voilà c'est fait*, <https://www.youtube.com/watch?v=5uKx3I3ebNc>

Fred Griot, *Ce bruit-là*, site Atelier de Fred Griot : <http://www.fgriot.net/pa rl>

Kerry Gladys Ntirampeba, *Je proteste*, https://www.youtube.com/watch?v=mKv_qOX2yjQ

Lisette Lombé, *Brûler, brûler, brûler*, <https://www.youtube.com/watch?v=98O66VV0fS4>

Lisette Lombé, *Transe poétique*, <https://www.bruzz.be/fr/culture/theatre-dance/lisette-lombe-deverse-sa-poesie-de-feu-au-festival-en-ligne>

Add al Malik, *Gens du voyage*, <https://www.youtube.com/watch?v=F0DfE9laJ5U>

Cyril Dion, *Nous sommes nés*, interprété par Abd al Malik, <https://www.youtube.com/watch?v=HXSHvGhqjlg>

Marc Alexandre Oho Bambe, *Pourquoi on part*, <https://www.youtube.com/watch?v=N-QAt0ajAVw>

Marc Alexandre Oho Bambe, *Réapprendre à vivre*, <https://capitainealexandre.com/clips-poetiques/clips/>

Aimé Césaire, *Cahier d'un retour au pays natal*, extrait interprété par J. Martial, <https://www.youtube.com/watch?v=Sy-HSaShhks>

Aimé Césaire, *Soleil serpent*, <https://www.youtube.com/watch?v=bdsLLjFPJbY>

Verlaine, *Il pleure dans mon coeur*, interprété par D. Mesguich, https://www.youtube.com/watch?v=_NbMvflj5SQ

Apollinaire, *Le pont Mirabeau*, interprété par Jean Vilar, <https://www.youtube.com/watch?v=Z4L0DUuXKLQ>

René Char, *Allégeance*, interprété par R. Char, <https://www.radiofrance.fr/franceculture/rene-char-lit-allegeance-6456370>

Grand Corps Malade, *Enfant de la ville*, <https://www.youtube.com/watch?v=d5PXYwhksFc>

Beatrice Bonhomme, *Kakéidoscope d'enfances*, sur le site La lanterne magique, <https://litteratureportesouvertes.wordpress.com/2015/03/10/la-lanterne-magique-de-beatrice-bonhomme/>

Franck Dardalhon, *Demain*, interprété par A. Cochard, <https://www.youtube.com/watch?v=u2U05FVPjR4>

Mahmoud Darwich, *L'art d'aimer*, <https://www.youtube.com/watch?v=NITabzM0UuU>

Baudelaire, performance scénographiée, <https://www.youtube.com/watch?v=BfB40oqZXY>

C. Cardonnel, Zoé Gallois, Clotilde Liant, *Couleur de pluie*, <https://www.youtube.com/watch?v=DppLgAZ26NE>

Zoé Bertrans, Nonon Quemener, Lucie Tantôt, *Éclaboussure*, <https://www.youtube.com/watch?v=C-n6GkhszPI>

Albane Gellé, Hugo Danet, Antoine Denglos et Alexandre Marzin, https://www.youtube.com/watch?v=9FdVJ1mZG_I

NOTES

1 Sur cet aspect, nous renvoyons à l'article publié par M. Brunel et J. Émery-Bruneau, *De l'écoute à la lecture créative du dire*. Dans C. Boutevin, N. Brillant Rannou et G. Plissonneau (dir.), *À l'écoute des poèmes, enseigner des lectures créatives* (p.116). Peter Lang.

2 Dans la suite de la recherche, lors de l'année 2012-2022, de telles prises de données ainsi que la récolte de productions poétiques orales des élèves s'est révélée possible. Elles permettront de prolonger l'analyse ici présentée.

3 Celui-ci est présenté dans l'article de 2016, annexe 1, p. 206.

4 Voir, sur ce point, l'article introductif, « Vers des réceptions créatives en poésie », de N. Brillant Rannou et C. Boutevin, dans l'ouvrage pré-cité, *À l'écoute des poèmes, enseigner des lectures créatives* (2018).

5 Le texte partition soutient un dispositif didactique proposé aux enseignants pendant la 2^e journée de formation : il consiste à proposer un document organisant une mise en page spécifique du texte à dire ou à écouter. Sur ce document peuvent alors être annotés, dans le texte ou à sa périphérie, à la manière d'une partition, les signes traduisant l'intonation, le

volume, le rythme, ou encore une intention d'une interprétation écoutée ou envisagée en production. Le support constitue donc le soutien de la mise en activité, centrée sur une écoute outillée.

6 C'est l'expression employée par l'enseignante.

RÉSUMÉS

Français

Prenant appui sur des études portant sur les pratiques effectives d'enseignement de la poésie à l'école qui ont souligné la grande stabilité des corpus enseignés et des pratiques (Debreuille, 1995 ; Martin, 2010 ; Brillant Rannou, Boutevin et Brunel, 2016), notre recherche vise à explorer les formes et les conditions d'un renouvellement de l'enseignement de la poésie dans le secondaire, en particulier dans sa dimension orale. Elle repose sur la mise en place d'une recherche action formation, auprès d'un public de stagiaires néotitulaires 3^e année de l'académie de Nice. L'objectif général de la recherche consiste à évaluer si, face aux résistances constatées et au poids de pratiques sédimentées, la recherche-action-formation peut constituer un levier d'innovation. L'analyse des conceptions didactiques des enseignants participant au dispositif permet de mettre en évidence des transformations dans leurs pratiques professionnelles. En particulier, certains dispositifs innovants, telle la « balade poétique », nous paraissent révélateurs d'une appropriation créative des contenus de formation. Au terme de l'analyse, il apparaît que la recherche-action-formation pourrait se révéler un dispositif de formation adapté pour accompagner le développement professionnel des enseignants dans le domaine de la poésie orale, un domaine perçu comme « à risque » mais également à forte puissance émotionnelle.

English

Based on studies of poetry teaching practices in schools, which have highlighted the great stability of the bodies of work taught and practices (Debreuille, 1995; Martin, 2010; Brillant Rannou, Boutevin & Brunel, 2016), our research explores the forms and conditions to dynamize poetry teaching in secondary schools, particularly in its oral dimension. The study is based on the implementation of an action research training, with a public of trainees neotitulaires 3rd year of the academy of Nice. The general objective of the research is to evaluate whether, in the face of the resistance observed and the weight of sedimented practices, action research training can foster innovation. The analysis of the didactic conception of the teachers participating in the system allows to highlight transformations in their professional practices. In particular, certain teaching techniques, such as the "poetic walk", seem to us to reveal a creative appropriation of the training content. At the end of the analysis, it appears that action research

with emphasis on training could prove to be a suitable training device for supporting the professional development of teachers in the field of oral poetry, a field perceived as "risky" but also as having strong affective dimensions.

Português

Apoiados em estudos sobre as práticas efetivas de ensino da poesia na escola, que delinearam a grande estabilidade de corpos ensinados e práticas (Debreuille, 1995 ; Martin, 2010 ; Brillant Rannou, Boutevin & Brunel, 2016), 2016), nossa pesquisa visa a explorar as formas e as condições de uma renovação do ensino da poesia no ensino fundamental, em particular, em sua dimensão oral. Trata-se de uma pesquisa-ação-formação com um público de recém estagiários do terceiro ano da academia de Nice. O objetivo geral da pesquisa consiste em avaliar se, diante das resistências constatadas e do peso de práticas sedimentares, a pesquisa-ação-formação pode constituir um trunfo de inovação. A análise das concepções didáticas dos professores que participaram desta pesquisa permite evidenciar transformações em suas práticas profissionais. Em particular, algumas dinâmicas inovadoras, como a "balada poética", nos parecem reveladoras de uma apropriação criativa dos conteúdos de formação. No final da análise, parece que a pesquisa-ação-formação poderá se revelar como dispositivo adaptado de formação para acompanhar o desenvolvimento profissional dos professores no domínio da poesia oral, um domínio considerado como "um risco", mas igualmente como de forte poder emocional.

INDEX

Mots-clés

poésie, performance, écoute, recherche-action-formation, innovation

Keywords

poetry, performance, listening, innovation, participatory action research

Palavras chaves

poesia, performance, escuta, pesquisa-ação-formação, inovação

AUTEURS

Magali Brunel

Université de Nice Côte d'azur, LINE

Anaïs Exertier

Académie de Nice

Meriame Kaddouri
Académie de Nice

La lecture à haute voix pour donner envie de lire des poèmes ?

A leitura em voz alta pode despertar o desejo de ler poemas?

Antoine Algrain

PLAN

1. La place de la lecture à haute voix dans l'enseignement
2. Le concours « Si on lisait à voix haute »
3. La LHV : un outil pertinent pour favoriser l'envie de lire ?
4. Sur le long terme...

TEXTE

S'il lit vraiment, s'il y met son savoir en maîtrisant son plaisir, si sa lecture est acte de sympathie pour l'auditoire comme pour le texte et son auteur, s'il parvient à faire entendre la nécessité d'écrire en réveillant nos plus obscurs besoins de comprendre, alors les livres s'ouvrent grand, et la foule de ceux qui se croyaient exclus de la lecture s'y engouffre derrière lui.

Daniel Pennac, *Comme un roman*¹

¹ Trop souvent réduite dans une salle de classe à une récitation hésitante et désincarnée, la poésie s'y montre rarement sous son meilleur jour. À l'issue de son enquête réalisée au collège sur la lecture à haute voix (désormais LHV), François Le Goff concluait que « la dimension passionnelle de la lecture expressive [était] peu mise en avant dans les pratiques » (2016, p. 164). L'épreuve anticipée de français du bacca-

lauréat fait la part belle à une analyse écrite et relègue à la périphérie l'oralisation du texte. Et si, à la place de cet exercice scolaire éculé, on libérait les poèmes de leur gangue de papier pour les laisser vibrer dans les corps, résonner dans les cordes vocales, couler dans les oreilles sans aucune analyse préalable ? Et, pour aller plus loin, peut-être qu'une LHV bien maîtrisée pourrait favoriser l'émergence d'une communauté de lecteurs dans la classe ? Et si ce renouveau de la LHV parvenait à réenchanter la poésie dans le cœur des enfants et à leur donner l'envie d'explorer sans retenue, sans condescendance, sans ennui, mais au contraire avec une folle envie, cet art de l'insurrection ?

- 2 La réponse à ce questionnement se fera dans le cadre du concours « Si on lisait à voix haute » organisé par *La grande librairie*, cadre potentiellement fédérateur qui devrait stimuler les élèves et les pousser à se surpasser. Leurs performances finales seront-elles à la hauteur et à même d'inviter les auditeurs à passer du son au mot écrit ? Pour le savoir, nous lirons les réponses des intéressés, des lycéens de seconde, au questionnaire que le même François Le Goff avait distribué à des collégiens, mais cette fois-ci en supprimant les questions à choix multiples afin de récolter des réponses personnalisées.
- 3 Notre contribution essaiera de prolonger certaines démarches didactiques présentées ces dernières années sur le sujet de la LHV (Boutevin, 2020 ; Le Goff, 2016 et 2018 ; Brillant Rannou *et al.*, 2018), celles qui défendent une LHV plus créative, plus théâtrale, plus vivante. Espérant ainsi renouveler une pratique ancestrale, celle des veillées nocturnes du célèbre *Don Quichotte*, lorsque trente moissonneurs écoutent un des leurs lire à haute voix, « avec tant de plaisir qu'il (leur) ôte mille cheveux blancs » (Cervantès, 1605, chap. XXXII, p. 682). Et s'il y a bien une chose qui se reproduit sans effort et à l'infini, c'est le murmure d'une source de plaisir accessible.

1. La place de la lecture à haute voix dans l'enseignement

- 4 Longtemps reléguée à l'école en arrière-plan face à la lecture silencieuse, la LHV a su (re)trouver en cette fin de xx^e siècle une place de

choix, encouragée par Daniel Pennac (Lebrun, 2005), nouveau chantre d'une LHV décomplexée et savamment orchestrée, véritable « acte de sympathie pour l'auditoire » (Pennac, 1992, p. 196). On peut ainsi lire dans les attendus du cycle 4 qu'un élève doit « savoir utiliser les ressources de la voix, de la respiration, du regard, de la gestuelle pour lire un texte à haute voix de manière claire et intelligible » (MEN, 2018). Tout dernièrement, dans le document mis en ligne sur le site du ministère français (eduscol.gouv.fr) pour la préparation du Grand oral (2021), on préconise des LHV « avec la possibilité de les jouer et de les rejouer pour apprendre à faire varier le sens et l'interprétation ». Cela semble réhabiliter la LHV dans toute sa virtuosité sonore et sa multiplicité sémantique.

- 5 Si l'on regarde un peu plus en détail le déroulé de l'épreuve orale de français au baccalauréat, certes la LHV inaugure la parole de l'élève, mais pourquoi doit-il la réaliser après une demi-heure de préparation écrite et silencieuse ? Pourquoi le commentaire du poème est-il si prépondérant dans la notation par rapport à sa lecture expressive ? Rien d'étonnant à ce que l'élève indexe sa LHV du poème sur la lecture académique, égrenant par la suite certaines richesses bien souvent incomprises sans jamais avoir pris la peine auparavant d'incarner son texte, d'en faire une réelle performance de lecture. Rien d'étonnant à ce que la LHV soit si peu travaillée en cours, si lire se trouve finalement étiqueté, après toutes ces années d'apprentissage de la lecture, comme un savoir sacralisé, et non comme un art qui mettrait ce savoir à l'épreuve du feu.
- 6 Lors de l'observation de séances de lectures littéraires en cycle 3, Christine Boutevin (2021) constate que la LHV n'apparaît pas du tout pour la moitié d'entre elles et, quand elle advient, c'est soit oralisée par l'enseignant, soit par des élèves immobiles qui ne se sont pas exercés au préalable et qui lisent pour leurs camarades qui ont déjà le texte sous les yeux. Dans les faits, l'exercice le plus ancré dans la tradition française en poésie, ce n'est pas la LHV mais bien la récitation. En enfermant la relation à l'oralité de la poésie dans cet exercice canonique « figé et sédimenté » (Brunel, 2016a, p. 207), l'école ne contribue-t-elle pas à détourner enfants et enseignants de la poésie ? À toutes les compétences déjà exigeantes d'une LHV maîtrisée vient se rajouter celle de la mémorisation qui relègue tous les autres critères dans l'ombre. L'angoisse du trou de mémoire contribue à

reléguer les enjeux interprétatifs de la lecture au second plan, et si l'élève a bien mémorisé son texte, cela peut suffire à ce qu'il obtienne un résultat satisfaisant.

- 7 Mais peut-on réellement reprocher aux enseignants de se limiter à la récitation ? La liste des freins au travail de la LHV paraît infinie : classes surchargées, espace réduit, manque de temps, manque d'expertise en la matière, manque de formations. Et si maîtriser une LHV était trop ambitieux pour nos élèves ? Si l'on en croit Olivier Py (2009, p. 6), « la lecture à haute voix et la prise de parole sont plus difficiles que le théâtre ». Qu'est-ce à dire ? Que l'exercice de LHV auquel on entraîne les élèves depuis le cycle 2 serait en fait plus ardu que de faire du théâtre ? Serait-ce la raison pour laquelle il est si souvent malmené et impensé à l'école ? Serait-ce parce que les compétences qu'il implique sont bien plus vastes, bien plus complètes, bien plus longues à maîtriser qu'une simple lecture oralisée ? Serait-ce parce que sa résonance déborde du simple cours de français pour plonger dans les arcanes du développement personnel et de l'acceptation entière de sa voix et de son corps ?
- 8 En ouvrant *Un dictionnaire de didactique de la littérature* à l'article Oralité/oralisation, on constate qu'une LHV ne peut se pratiquer sans « exploration des potentialités de la voix et donc du corps » (Brillant Rannou et Le Goff, 2020, p. 312). Osons le travail interdisciplinaire avec l'éducation musicale, par exemple « pour améliorer la respiration, la diction et notamment celle des voyelles » (Brillant-Annequin, 2005). Osons l'apport du théâtre pour construire les compétences d'une LHV réussie en travaillant le regard, la posture, la gestuelle des mains, l'utilisation de l'espace et les mimiques faciales. Nous pouvons citer ici le travail d'ampleur de Roxane Gagnon et Joaquim Dolz (2016) qui ont analysé dans le détail six ouvrages didactiques portant sur les objets corps et voix : « l'intérêt principal de telles activités est de faire entrer plus d'aspects ludiques et culturels à l'école secondaire, d'y maintenir et de renforcer la place du théâtre ». Nous comprenons donc que le premier conseil didactique serait ainsi de s'appuyer sur le théâtre et la musique pour apprendre à lire de la poésie.
- 9 À rebours des pratiques communes qui mettent l'analyse littéraire d'une poésie avant sa mise en voix (comme le préconise l'épreuve

orale du baccalauréat), les didacticiens sont nombreux à penser comme Nathalie Brillant Rannou (2018, p. 256) que c'est au contraire « la mise en voix elle-même qui stimule l'éveil du sens et de l'interprétation ». Il faudrait ainsi laisser l'élève découvrir un poème, sans lui imposer d'idées préconçues, en lui demandant plutôt d'en préparer une LHV, et c'est en la préparant, en tâtonnant à la recherche d'une voix ou de plusieurs, en cherchant à donner vie au poème, qu'il pourra accéder à sa lecture personnelle et subjective. Bien entendu, pour que l'élève puisse jouer avec le poème et ses multiples facettes, « il est préférable d'éviter une lecture magistrale initiale » (Lebrun, 2005), qu'elle soit le fait de l'enseignant, d'un comédien ou de l'auteur lui-même. L'essentiel est de laisser les élèves explorer le domaine des possibles, de les laisser trouver leur voix. Car il y a autant de LHV différentes qu'il y a de lecteurs. Et en pratiquant la LHV à plusieurs, les élèves pourront s'ouvrir l'esprit à d'autres subjectivités que la leur et ainsi vivre la poésie comme « le lieu d'une liberté sans limites » et « un combat contre la pente naturelle et fatale de toute langue à imposer une lecture fermée et univoque de la réalité » (Siméon, 2021).

- 10 Lire ensemble, voilà la marche que nous voulons suivre, c'est-à-dire mettre en place des séances de LHV partagées, fonder une communauté de lecteurs au sein d'ateliers dédiés à la LHV. On y chuchoterait un poème à l'oreille de l'autre, on y lirait un extrait choisi de nos lectures favorites, on pourrait même y préparer des LHV collectivement, faisant de cette expérience « un jeu créatif au cours duquel les voix s'essaient, bricolent, explorent » (Brillant Rannou *et al.*, 2020, p. 312). De ce point de vue, nous nous référons à l'expérience à laquelle Nathalie Brillant Rannou a convié des élèves en les invitant à mettre en voix des poèmes de Ghérasim Luca et de Dominique Quélen considérés comme « exigeant(s), voire opaque(s) ou résistant(s) ». Après une première mise en bouche individuelle, ils ont créé ensemble, par petits groupes, plusieurs LHV originales et uniques, tantôt « polyphoniques avec des parties chorales ou en canon », tantôt en jouant sur les tonalités ou les répétitions. Chaque groupe s'approprie la particularité du poème à sa manière :

Dispensés de paraphrase, d'explicitation ou de commentaire métalinguistique, mais mis en activité par le texte à travers leur propre corps dans la perspective d'une énonciation à plusieurs, les

lecteurs se concentrent sur le rythme, les sonorités et la puissance d'évocation du poème ; sa saisie devient possible, engagée et créative. (Brillant Rannou *et al.*, 2018, p. 214)

- 11 C'est ainsi que l'enseignant sera peut-être surpris de la créativité des élèves et des interprétations inédites auxquelles leur LHV aboutira.
- 12 Si l'on veut que les élèves puissent entendre la polysémie du poème à l'œuvre dans ces lectures plurielles, si l'on veut que le poème suscite en eux le désir de lire, alors il faut aussi affiner et développer leur capacité d'écoute. Selon Jean-Pierre Siméon (2008, p. 93-108), « on se préoccupe beaucoup, presque exclusivement du diseur alors que ce qui importe, c'est l'écoute, l'écoute de l'autre ». Ainsi Jean-Louis Dufays et ses collègues (2005, p. 199-209) nous invitent à « comparer plusieurs interprétations vocales d'un même texte, lu par l'auteur lui-même, par des comédiens, par le professeur ou par des élèves, à une ou à plusieurs voix » ou à « tresser une lecture orale avec des réflexions ou des hypothèses sur ce qu'on écoute ».
- 13 C'est d'ailleurs dans cette optique de performance, au sens où l'entend Paul Zumthor (1983, p. 32), « action complexe par laquelle un message poétique est simultanément transmis et perçu, ici et maintenant », que Magali Brunel et Judith Émery-Bruneau (2016b) ont conçu une séquence didactique expérimentale qui contient une LHV initiale par l'élève, quatre séances dédiées à l'écoute, une séance d'entraînement en sous-groupes (avec retour des pairs) et une LHV finale évaluée par les pairs. Elles constatent finalement que seuls quelques élèves « sont parvenus à transférer certaines de leurs observations » de l'écoute à la production :

L'opération de transfert engage sans doute ici des compétences liées à l'investissement physique et corporel que les élèves n'ont jamais exercées en classe : il ne suffit pas d'avoir une intention pour l'incarner. En même temps, l'on saisit tout l'enjeu identitaire d'un tel objectif. Il nous semble alors que la mise en évidence de cette complexité doit constituer le point d'appui d'un questionnement didactique à développer : comment conduire les élèves à passer de la capacité à exprimer une intention, fondée sur des ressources identifiées, à une posture de sujet-performeur investi ?

- 14 Ce n'est pas tout de savoir reconnaître les critères d'une LHV maîtrisée et réussie à travers l'écoute, encore faut-il s'entraîner et pratiquer suffisamment la LHV pour en faire une réussite soi-même, par exemple en multipliant « la mise en place de situations d'essais-reprises [...] favorisant une progressivité dans l'acquisition d'une assurance nécessaire à l'engagement de soi » (Brunel et Émery-Bruneau, 2016a, p. 214).
- 15 Notre expérience didactique essaie, en s'appuyant sur tous ces travaux de recherche, de former des « sujets-performeurs investis » capables de transmettre à leurs auditeurs l'envie de lire. Et nous l'avons réalisée dans le cadre d'un concours de LHV.

2. Le concours « Si on lisait à voix haute »

- 16 Nous faisons l'hypothèse qu'en participant à un concours de lecture, soixante élèves issus de deux classes de seconde trouveraient de l'intérêt à pratiquer la LHV. Intégrée à l'objectif du concours et portée par l'espoir de la récompense, la LHV pourrait stimuler *in fine* la lecture personnelle. En effet, c'était exactement ce qui s'était passé pour le vainqueur de la catégorie collège en 2020 : Mohammed-Iyad Smaïne, lors d'un reportage pour le journal de 20 h sur France 2, déclarait : « Moi, de base, je n'étais pas trop attiré par la lecture. Ce n'était pas une passion. Dès que j'ai participé au concours ("Si on lisait à voix haute"), cela a été une révélation pour moi. J'ai découvert la lecture d'une façon différente. Maintenant quand je lis, je suis plongé dans l'histoire. » Désormais, le jeune lauréat rêve de devenir comédien.
- 17 En inscrivant des élèves à un concours, il nous semble que les enseignants souhaitent en premier lieu insister sur la notion de plaisir :

En rappelant l'importance du plaisir, c'est le désir de lire que l'on vise, sous toutes ses formes. [...] partager ses lectures à plusieurs, en rendre compte collectivement de façon inventive, que ce soit en présentiel ou en ligne par exemple, serviront d'autant plus l'appropriation littéraire que le désir de lire (Brillant Rannou *et al.*, 2020, p. 257).

- 18 On fait le pari que les élèves, qui prendront du plaisir à lire en classe en découvrant l'aspect ludique de la LHV, pourront ainsi en convertir d'autres parce que l'ambiance de classe y sera propice. Un plaisir partagé au cours des séances pourra accroître le nombre de lecteurs et « favorise(r) l'émergence d'une communauté de lecteurs dans la classe » (Lebrun, 2005).
- 19 Le concours « Si on lisait à voix haute ? » est un concours national organisé chaque année par l'émission *La grande librairie* (France 5) et fortement relayé par le ministère de l'Éducation nationale. Il s'adresse à tous les élèves, de la sixième à la terminale. Chaque classe doit élire son représentant en janvier avant que ce dernier n'envoie la vidéo de sa performance pour espérer faire partie de la centaine d'élèves présélectionnés sur plus de 140 000 inscrits.
- 20 Les critères de sélection sont nombreux (et parfois en contradiction avec les principes théoriques de créativité ou de lectures à plusieurs énoncés plus haut) : respect du minutage demandé, articulation « correcte », vitesse de lecture appropriée, respect de la ponctuation et du rythme de la phrase, maîtrise de la respiration, placement de la voix, puissance sonore adaptée, posture corporelle (lire debout, faire vivre le texte sans aller jusqu'à le jouer), capacité à détacher les yeux du texte et à établir un contact visuel avec l'auditoire, intonations, modulations et accentuations pour dévoiler le sens du texte lu, expressivité ainsi que capacité à transmettre des émotions, la cohérence et l'intérêt de l'extrait choisi.
- 21 Pour notre part, les séances spécifiques à la préparation au concours de LHV sont intégrées au lycée dans une séquence plus large ayant pour objet d'étude la poésie et plus précisément les je(ux) poétiques. La totalité des mises en voix produites par les élèves pendant ces séances d'entraînement en classe sont ainsi réalisées sur des poèmes allant du Moyen Âge au ^{xx}e siècle et choisis par l'enseignant pour leur incitation à la mise en bouche, comme les poèmes du recueil *Monsieur monsieur*, où Jean Tardieu précise quelle voix emprunter pour lire les textes (Tardieu, 1951). Détaillons ces sept séances, auxquelles s'ajoutent des séances bis de travail à la maison :
- Séance 1 : les élèves enregistrent préalablement une LHV du poème de Clément Marot *Petite épître au roi* (1518) sur leur téléphone. En classe, ils constituent des ateliers de travail en sous-groupes pour co-évaluer leurs

performances respectives, récupérer de premiers conseils de leurs pairs et ainsi élire, selon une grille auto-construite dans chaque sous-groupe (à chaque colonne de la grille correspond un critère du concours), un représentant pour passer à l'étape suivante : la LHV du poème de Pernette du Guillet (*À un sot rimeur*, 1545) devant toute la classe (qu'ils avaient eu à lire avant de venir en cours). Puis élection du « meilleur » lecteur.

- Séance 1 bis : les élèves enregistrent une LHV initiale d'un texte de leur choix (un extrait qui les a émus voire bouleversés), si possible en vidéo (sur acceptation des parents), en respectant les critères prédéfinis par les organisateurs du concours. Ils doivent le faire chez eux pour plus de confort et moins de stress dans un premier temps. L'enregistrement vidéo doit permettre aux élèves désireux de progresser de sélectionner leur performance préférée parmi un éventail d'« essais-reprises » (Brunel, 2016, p. 214). La vidéo offre aussi à l'enseignant l'opportunité de commenter chaque critère avec le plus de justesse possible et d'en apprécier toutes les subtilités grâce à la multiplicité des visionnages.
- Séances 2 et 3 : suivant les conseils de R. Gagnon et J. Dolz, nous expérimentons certains *Jeux de théâtre* (Pierré et Treffandier, 2011) afin de travailler les notions de respiration, de jeux de voix, de rythme, d'expressivité du corps, d'interprétation, etc. Ces exercices sont réalisés en demi-groupe dans les configurations suivantes : debout, en cercle, en ligne face-à-face, les uns sur les autres, en groupes, allongés par terre, les pieds sur la table, etc. Des poèmes de Jean Tardieu, Jacques Prévert, Raymond Queneau, Eugène Guillevic, Henri Michaux, René Char, etc., sont aussi proposés en LHV pendant ces ateliers, sans aucun commentaire préalable de l'enseignant, pour ne pas « se priver du même coup de ce que le corps peut faire entendre, dans l'instant de la profération, dans la jubilation aussi de l'improvisation... » (Le Goff, 2018).
- Séances 4 et 5 : nous explorons le point de vue de la réception en analysant les performances de lecteurs célèbres, comme Daniel Pennac ou Guillaume Gallienne, ainsi que de lecteurs amateurs comme les finalistes des années précédentes. À chaque critère de LHV est assigné un symbole que les élèves doivent annoter sous les textes lus afin de mettre en valeur les points saillants de chaque prestation et glaner ainsi des idées de lectures créatives pour la prestation finale à venir.
- Séances 6, 7 et 7 bis : à la suite d'une séance de « coaching » tournée vers le concours (le rappel de chaque critère, des conseils de comédiens présents sur le site de *La grande librairie*, des rudiments de communica-

tion, etc.), les élèves enregistrent chez eux leur LHV finale pour l'évaluation puis performant à nouveau en classe afin d'élire leur représentant.

- 22 Les principales données recueillies résultent d'un questionnaire (voir annexe), construit sur le modèle de celui de François Le Goff (2016), distribué et rempli à la toute fin de la séquence. Les quatre premières questions interrogent les habitudes de lecture des lycéens, leur éventuelle initiation à la LHV pendant leur enfance, leur préférence entre une lecture autonome et un livre-audio (car l'utilisation de livres-audio pourrait accréditer l'hypothèse d'un retour en force de la LHV comme vecteur privilégié de plaisir livresque). Puis il s'agit de savoir dans quelle mesure un élève serait prêt à prolonger de son côté la lecture initiée par la LHV de sa ou son camarade. La suite des questionnements constitue un retour des élèves sur la séquence établie, son effet sur la préparation au concours et finalement leur conception et leur appréciation éventuelle de la LHV.
- 23 À ces données vient s'ajouter une donnée complémentaire : les vidéos de performance comparative (originale et finale) qui permettent de savoir si la séquence expérimentale a porté ses fruits, si les LHV les mieux maîtrisées ou les plus personnelles sont celles qui emportent l'adhésion des auditeurs.

3. La LHV : un outil pertinent pour favoriser l'envie de lire ?

- 24 Plus de soixante lycéens ont répondu au questionnaire, qui était nominatif et distribué à tous les élèves des deux classes de seconde concernées.
- 25 80 % des élèves à qui on lisait des livres petits apprécient plus ou moins la lecture à 15 ans. Et parmi les grands lecteurs, ils sont deux fois plus nombreux à avoir bénéficié de LHV parentales. Ainsi, la LHV dans la petite enfance suscite bien plus de lecteurs qu'elle n'en dégoûte. Et ce déclic peut également arriver à 15 ans.
- 26 Ceux qui préfèrent écouter quelqu'un d'autre lire (50 % d'entre eux) n'ont bien souvent pas eu droit à des LHV étant petits, selon leur déclaration, et ne sont quasiment jamais devenus des lecteurs chevronnés. Mais ils sont bien conscients des bienfaits potentiels de

la LHV, qui permettrait notamment de canaliser un trop-plein d'énergie, de centrer l'attention ou de mieux comprendre un texte. Par exemple, en tant qu'auditrice, Taina « est bien plus concentrée et plonge dans l'histoire assez facilement ».

- 27 En revanche, pour les lecteurs désormais confirmés, si la LHV a pu les amener à la lecture, elle ne paraît plus nécessaire pour entretenir leur plaisir de lecture aujourd'hui. La raison évoquée par Alice est tout à fait intéressante : « je préfère lire moi-même car je ne suis pas influencée par les intonations du lecteur dans ma compréhension et impressions sur le texte ». La LHV ne serait-elle pas, dans ce cas-là, comme une rampe de lancement idéale pour donner l'envie de lire aux auditeurs ? Même si Alice précise que « de temps en temps, c'est agréable d'entendre quelqu'un d'autre », elle continue sa phrase à la question suivante : « quand c'est bien déclamé ». La porte de la LHV pour susciter le désir de lire reste ouverte, si la LHV est de qualité. Alice précise même que « cela peut apporter du sens au texte, des choses que l'on n'a pas perçues en l'ayant sous les yeux ». Ce constat corrobore les propos suivants : « La polysémie poétique vantée par le professeur est ainsi mise en acte, avérée et même valorisée » (Brillant Rannou *et al.*, 2018, p. 215). L'écoute d'une LHV permet ainsi de confronter sa vision du texte à celle des autres. Et Soukeyna d'affirmer que « les expressions de certains lecteurs à voix haute (lui) donnent envie de lire, comme Daniel Pennac ». Il s'agit là d'un souvenir de la séance sur l'écoute qui confirme nos hypothèses.
- 28 Les enquêtés sont un peu plus de la moitié à affirmer avoir désormais envie de lire un ou plusieurs livres lus par leurs camarades. Et si un tiers de ces élèves est déjà conquis entièrement par la lecture, un autre tiers constitue des lecteurs occasionnels ou exigeants et le dernier tiers, des élèves qui n'aiment pas lire. Une LHV susciterait-elle donc le désir de lire chez des lecteurs aussi bien que chez des non-lecteurs ? Deux critères semblent avoir prévalu pour emporter l'adhésion : le choix du passage (notamment ceux qui créent l'attente, le suspense) et/ou la performance en elle-même (Van-Kévin a envie de lire *La tresse* car sa lectrice Sara a eu selon lui « une belle intonation qui donne envie de lire le livre »).
- 29 Si un élève sur quatre a choisi son extrait au hasard, souvent puisé dans les lectures scolaires de l'année non exclusivement poétiques,

ou parfois même dans le premier livre trouvé à la maison, les trois quarts restants ont choisi de lire un livre qu'ils avaient tout particulièrement apprécié. La perspective de la LHV a réveillé leur meilleur souvenir de lecture en les plongeant dans leur « bibliothèque intérieure » (Rouxel et Louichon, 2020). Et même les non-lecteurs ont ainsi renoué avec d'anciens plaisirs de lecture. Certains voulaient provoquer chez leurs auditeurs le même rire qui les avait secoués, d'autres ont choisi un passage qui les avait « bouleversé(s) », Marthe a choisi « le livre qui (l)'a réconciliée avec la lecture » et Victor « un livre dont la finesse et les différents niveaux de lecture (l)'ont marqué, voire construit ». La plupart comptait ainsi conquérir l'âme de leurs auditeurs comme ils ont été conquis eux-mêmes quelques années plus tôt.

- 30 Cinq élèves sur six ont affirmé que les jeux de théâtre les ont aidés dans la préparation de leur LHV. Les bienfaits selon eux sont nombreux : gérer son stress, porter sa voix, dédramatiser la LHV, « se décrocher à l'oral », etc. Mais ce sont surtout les « aspects ludiques » (Gagnon, 2016) qui ressortent, et plus de la moitié d'entre eux estime ainsi avoir passé un réel moment joyeux et divertissant.
- 31 Par ailleurs, l'apport des nouvelles technologies (vidéos de lecteurs « professionnels » ou vidéos personnelles) semble avoir été capital pour aider les élèves à passer un cap dans la maîtrise de leur LHV.
- 32 Certains élèves réfractaires (6 sur 60) continuent de voir la LHV comme une contrainte, difficile à maîtriser pour les timides, voire trop personnelle parfois puisqu'elle nous enjoint à montrer ce que l'on ressent à propos d'un texte (« faire expérimenter la voix du lecteur comme actualisation et appropriation possibles d'un texte » (Brillant Rannou *et al.*, 2020, p. 314). Victor, qui pourtant fait partie de ces timides, considère que c'est justement parce que la LHV est difficile qu'il faut la pratiquer car c'est « un exercice original, trop peu enseigné alors que cela peut aider à surmonter peurs et angoisses ». Ils sont plusieurs à mentionner par ailleurs le fait que la LHV permet de mieux comprendre ce qu'on lit. On retrouve ici la pensée d'Ernest Legouvé (1877) : « La lecture à voix haute nous donne une puissance d'analyse que la lecture muette ne connaîtra jamais ». Elle donne aussi envie aux auditeurs de lire le livre. Et certains ont réalisé qu'une LHV bien maîtrisée passait nécessairement par une meilleure

compréhension de l'extrait, de l'œuvre ou de la psychologie des personnages.

- 33 Pour compléter, examinons les différences entre une LHV originale et une LHV finale où l'élève, en l'occurrence Sara, a réussi à se transformer en « *sujet-performeur investi* » (Brunel et Émery-Bruneau, 2016) en emportant l'adhésion de trois auditeurs. Sur sa première vidéo, Sara est figée, les deux mains collées au livre, elle jette des coups d'œil à la caméra de façon furtive, son ton est plutôt monotone et son expressivité relativement inexistante. Un mois plus tard, sa main gauche virevolte au rythme de l'écriture, mimant les moments forts du texte, son regard parvient à se détacher du livre bien plus fréquemment, modulations et accentuations n'ont plus de secret pour elle, son énergie débordante retransmet avec brio l'organisation millimétrée de l'héroïne Sarah, notamment grâce à ses nombreux gestes de la main. Pour l'enseignant, la transformation saute aux yeux. Sara a réussi à mettre son corps et sa voix au service de sa LHV pour vraiment faire vivre la scène de l'intérieur. Et ainsi donner envie à certains de lire la suite.

4. Sur le long terme...

- 34 Au terme de notre analyse, nous nous posons encore beaucoup de questions : une séquence suffit-elle pour maîtriser tous les critères requis ? Comment s'assurer du transfert des activités d'écoute vers les activités de production ? Comment les élèves peuvent-ils prendre suffisamment confiance en leur corps et en leur voix pour performer une LHV subjective ? L'enseignant a-t-il développé les compétences professionnelles pour observer ces gestes et attitudes chez les élèves et les former en retour ? Et quelle place donner à la poésie dans cette pratique décomplexée de la LHV sinon une place de choix, elle qui a pour raison d'être de briser tous les carcans ?
- 35 Nous pourrions envisager comme perspective didactique de prévoir tout au long de l'année scolaire une heure mensuelle ou bimensuelle pour pratiquer la LHV de recueils poétiques. Plutôt qu'un simple compte rendu visant à donner envie aux autres élèves de découvrir les poèmes lus par leurs camarades durant leur temps libre, l'enseignant pourrait donner comme consigne à ses élèves de lire à haute voix un poème particulièrement apprécié.

- 36 Il conviendrait aussi de mettre en avant l'utilisation de livres audio, soit en classe par l'enseignant soit par l'élève chez lui. À chaque œuvre poétique étudiée, l'enseignant pourrait conseiller aussi bien une édition papier qu'une édition sonore. Cela permettrait sans aucun doute de favoriser la lecture des élèves qui éprouvent des difficultés de concentration devant un livre ou qui préfèrent oraliser les textes.
- 37 Autre idée qui pourrait être porteuse pour utiliser la LHV comme un moyen de donner envie de lire aux élèves : la création d'un genre de « cénacle » au sein d'un établissement, comme c'était le cas au XIX^e siècle. Les passionnés de LHV pourraient s'y retrouver pour échanger et partager leurs lectures avec des camarades issus d'autres classes. Des événements pourraient avoir lieu ponctuellement, qui réuniraient l'ensemble des élèves de l'établissement souhaitant y assister, autour de la LHV de poèmes écrits par les élèves.
- 38 On pourrait également citer un autre concours, cette fois-ci créé par les Éditions Nathan, le concours « Court toujours », qui invite les élèves à imaginer la bande sonore d'un livre de la collection : mise en voix collective d'une dizaine de minutes, subjective, slamée ou dialoguée, assortie d'un accompagnement musical à inventer. Il suffirait d'adapter ce concept à la poésie, malheureusement non représentée.
- 39 Concernant les enseignements pratiques interdisciplinaires, notamment au collège, pourquoi ne pas envisager un partenariat avec l'enseignant d'éducation musicale ? Ce dernier pourrait apporter ses compétences en matière de techniques vocales et rythmiques (posture, résonance, articulation, respiration, etc.) et la collaboration pourrait déboucher sur une LHV en rythme d'une poésie écrite par les élèves collectivement. Et pourquoi ne pas concrétiser ce projet par la création d'un livre audio en apprenant à gérer, grâce à l'enseignant d'éducation musicale, les logiciels de montage sonore (web-radio) ou par une journée de LHV où les élèves feraient entendre leur voix dans les haut-parleurs de l'établissement ?
- 40 D'autres pistes restent à explorer : la création d'un club-théâtre, la nouvelle expérimentation autour de l'enseignement « éloquence », l'option HLP (humanités, littérature et philosophie) au lycée qui consacre une partie de son programme aux pouvoirs de la parole, etc.

- 41 Ainsi, en élargissant cette recherche à la prise de parole en public, nous pourrions trouver de nouvelles approches didactiques pouvant potentiellement engendrer des retombées positives sur une LHV en classe : investissement de l'élève lecteur dans les activités de lecture, reconnexion bienvenue avec des événements de lecture fondateurs, renforcement de la communauté interprétative, transmission indirecte du goût de lire, rôle du partage des lectures, nouveaux gestes professionnels sollicités (déchiffrer les signes de progrès en observant le corps lisant des lecteurs...).
- 42 La plupart des élèves ont découvert à travers cette séquence la richesse de la LHV. Et l'émulation collective créée par l'inscription au concours n'est pas étrangère aux rapides progrès constatés dans leur prise de confiance à l'oral et dans leur envie de sublimer leur LHV. À la question centrale de savoir si les LHV finales ont suscité l'envie de lire, et notamment de la poésie, chez les auditeurs, plus de la moitié d'entre eux se sont déclarés intéressés pour lire au moins un des ouvrages dont leurs camarades avaient lu un extrait. En sachant qu'une partie de ces élèves se déclaraient auparavant comme des lecteurs (très) occasionnels, voire des non-lecteurs, on peut penser, même s'il s'agit de déclaration, qu'une LHV maîtrisée est à même d'éveiller des élèves à la lecture de poèmes, pour celui qui écoute une LHV autant que pour celui qui la pratique.

Je tiens à remercier Christine Boutevin, MCF en langue et littérature françaises, de m'avoir accompagné tout au long de l'écriture de cet article qui a suivi la rédaction de mon mémoire de Master 2 (MEEF Lettres modernes) dont elle était la directrice.

BIBLIOGRAPHIE

Boutevin, C. (2020). Quand le texte littéraire est lu à haute voix. Dans B. Louichon, (dir.), *Un texte dans la classe. Pratiques d'enseignement de la*

littérature au cycle 3 en France (p. 147-165). Peter Lang.

Brillant-Annequin, A. (2006). À l'écoute des pédagogies du jeu théâtral pour enseigner l'oral en classe de français.

Dans P. Clermont et A. Schneider (dir.), *Écoute mon papyrus : littérature, oral et oralité* (p. 175-192). SCEREN-CRDP d'Alsace.

Brillant Rannou, N. (2018). Horizons. Dans N. Brillant Rannou, C. Boutevin et G. Plissonneau (dir.), *À l'écoute des poèmes : enseigner des lectures créatives* (p. 255-257). Peter Lang.

Brillant Rannou, N., Garcia, V. et Berthet, J.-C. (2018). De la voix du poème au corps du lecteur. Dans N. Brillant Rannou, C. Boutevin et G. Plissonneau (dir.), *À l'écoute des poèmes : enseigner des lectures créatives* (p. 205-225). Peter Lang.

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

Brillant Rannou, N. et Le Goff, F. (2020). Oralité, oralisation. Dans N. Brillant Rannou et al. (dir.), *Un Dictionnaire de didactique de la littérature* (p. 312-314). Honoré Champion.

Brillant Rannou, N. (2020). Plaisirs de lecture. Dans N. Brillant Rannou et al. (dir.), *Un Dictionnaire de didactique de la littérature* (p. 256-257). Honoré Champion.

Brunel, M. et Émery-Bruneau, J. (2016a). Réciter, dire, écouter, la performance poétique au secondaire en France et au Québec : écarts et convergences, propositions didactiques. Dans N. Brillant Rannou, C. Boutevin et M. Brunel (dir.), *Être et devenir lecteur(s) de poèmes : de la poésie patrimoniale au numérique* (p. 197-216). Presses universitaires de Namur. <http://books.openedition.org/pun/4798>

Brunel, M. et Émery-Bruneau, J. (2016b). Poésie oralisée et performée : quel objet, quels savoirs, quels enseignements ? *Repères*, (54), 189-206. <https://doi.org/10.4000/reperes.1117>

Cervantès (2001, 1^e éd. 1605). *Don Quichotte*. Gallimard.

Dufays, J., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire : Histoire, théories, pistes pour la classe*. De Boeck Supérieur.

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2017). *La parole comme présence à soi et au monde : Leçon inaugurale prononcée par Olivier Py le 4 décembre 2009 au TNP de Villeurbanne à l'occasion du séminaire national « Enseigner le théâtre au collège et au lycée aujourd'hui »*. <https://www.ac-bordeaux.fr/media/19326/download>

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2018). *Bulletin Officiel n° 30 du 26 juillet 2018*. https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=38047

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2021). *Présentation du Grand oral*. <https://eduscol.education.fr/729/presentation-du-grand-oral>

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2021). *Présentation du concours de lecture « Si on lisait à voix haute (La Grande Librairie) »*. <https://eduscol.education.fr/3430/concours-de-lecture-si-lisait-voix-haute-la-grande-librairie>

Gagnon, R. et Dolz, J. (2016). Corps et voix : quel travail dans la classe de français du premier cycle du

secondaire ? *Le Français aujourd'hui*, 4(195), 63-76. <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0063>

Lebrun, M. (2005). La vive voix : une voix interprétative essentielle. Dans P. Clermont et A. Schneider (dir.), *Écoute mon papyrus : littérature, oral et oralité* (p. 161-173). SCEREN-CRDP d'Alsace.

Le Goff, F. (2016). La lecture à haute voix et le rapport à une oralité littéraire chez les collégiens : éléments d'enquête. Dans N. Brillant Rannou, C. Boutevin et M. Brunel (dir.), *Être et devenir lecteur(s) de poèmes : de la poésie patrimoniale au numérique* (p. 157-172). Presses universitaires de Namur. <http://books.openedition.org/pun/4943>

Le Goff, F. (2018). Poésie en voix et immersion lyrique : présence du poème. Dans C. Boutevin, N. Brillant Rannou et G. Plissonneau (dir.), *À l'écoute des poèmes : enseigner des*

lectures créatives (p. 155-164). Peter Lang.

Legouvé, E. (1877). *L'art de la lecture*. Hardpress Publishing.

Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Gallimard.

Rouxel, A. et Louichon, B. (2020). Bibliothèque intérieure du lecteur. Dans N. Brillant Rannou et al. (dir.), *Un Dictionnaire de didactique de la littérature* (p. 230-231). Honoré Champion.

Siméon, J.-P. (2008). Transmettre la poésie. Dans E., Leroyer (dir.), *Aux passeurs de poèmes : approches multiples de la poésie, conférences, témoignages, repères et ressources*. Canopé – CRDP de Montpellier.

Siméon, J.-P. (2021). *Petit éloge de la poésie*. Gallimard.

Zumthor, P. (1983). *Introduction à la poésie orale*. Éditions du Seuil.

ANNEXE

Questionnaire lecture à haute voix (lycée)

1/ Est-ce qu'on te lisait des histoires quand tu étais petit ? Souvent ?

2/ Aimes-tu lire ? Pourquoi ?

3/ Tu préfères lire ou écouter quelqu'un d'autre lire ?

4/ La lecture à haute voix ou l'écoute d'un livre audio te permettent-elles d'apprécier la lecture plus que d'habitude ?

5/ As-tu envie de lire un ou plusieurs livres après avoir écouté tes camarades entre hier et aujourd'hui ? Lequel ou lesquels ? Pourquoi ?

6/ Pourquoi as-tu choisi de lire cet extrait ou cette poésie en classe ?

- 7/ Quels sont les deux autres extraits que tu avais choisis et pourquoi ?
- 8/ Qu'as-tu pensé des jeux pratiqués en demi-classe pour s'entraîner à la lecture expressive ?
- 9/ Te souviens-tu du titre et de l'auteur d'un poème que tu as mis en voix ? As-tu par curiosité lu d'autres poèmes du même auteur ?
- 10/ Qu'as-tu retenu des conseils personnalisés que je t'avais donnés après ta première lecture enregistrée ?
- 11/ Quel travail as-tu effectué par la suite pour t'améliorer ?
- 12/ Combien de temps auras-tu passé en tout pour maîtriser la lecture de ton extrait ?
- 13/ Pour toi, la lecture à haute voix c'est...
- 14/ Si tu devais donner trois conseils à quelqu'un pour maîtriser une lecture à haute voix, quels seraient ces conseils ?

NOTES

¹ Éditions Gallimard, 1992, p. 196.

RÉSUMÉS

Français

La lecture à haute voix peut-elle donner aux jeunes l'envie de lire ? Cette pratique n'a pas toujours été sur le devant de la scène, considérée comme annexe et difficile à maîtriser pour des enseignants qui craignent souvent de s'y risquer. Notre proposition concerne des élèves de lycée en classe de seconde pour lesquels nous avons un double objectif : leur enseigner les bases de la lecture à haute voix et les préparer pour le concours intitulé « Si on lisait à voix haute ? ». À l'issue de l'épreuve finale, les avis des élèves sont recueillis par le biais de questionnaires dont l'analyse permet d'envisager de nouvelles perspectives didactiques.

English

Could reading aloud be an efficient tool to make young pupils want to read? This practice has not always been in the spotlight, considered as annex and difficult to master for teachers who are often afraid to risk it. Our proposition concerns secondary high-school pupils with a double goal: teach them the basics of reading aloud and prepare them for the contest entitled "Si on

lisait à voix haute ?” (“What if we read aloud?”). After the final test, we will collect pupils’ opinions in the form of surveys, thanks to which we will consider new didactic prospects.

Português

A leitura em voz alta pode despertar nos jovens o desejo de ler? Esta prática nem sempre esteve na cena escolar, pois é considerada como acessória e difícil de ser orientada por professores que, frequentemente, temem se arriscar. Nossa proposta envolve alunos do segundo ano do ensino médio, por meio dos quais temos um duplo objetivo: ensinar-lhes a base da leitura em voz alta e prepará-los para um projeto intitulado “Se a gente lesse em voz alta?”. Ao concluir a prova final, as opiniões dos alunos serão recolhidas por meio de questionários cuja análise nos permitirá vislumbrar novas perspectivas didáticas.

INDEX

Mots-clés

poésie, lecture à haute voix, classe de seconde, concours, atelier

Keywords

poetry, reading aloud, high-school students, contest, workshop

Palavras chaves

poesia, leitura em voz alta, segundo ano do ensino médio, concurso, oficina

AUTEUR

Antoine Algrain

Académie de Montpellier

Quelle mise en scène du (soi) poétique en contexte FLE débutant en Arabie saoudite ?

Staging the Poetic (Self) in a FFR Beginner's Context in Saudi Arabia?

Qual encenação de (si) e da poesia em um contexto de aprendizagem de FLE para iniciantes na Arábia Saudita?

Eric Navé

PLAN

1. Consigne
 2. Quelques points théoriques de départ
 3. Le poème pour dire des émotions
 4. Montrer ou cacher ?
 - 4.1 Une question culturelle, morale ou religieuse
 - 4.2 Un choix humain et individuel
 5. Des voix courageuses ?
 6. Une expérience collective
 - 6.1 De l'inspiration des autres textes et du bonheur éprouvé lors de leur découverte
 - 6.2 De la compréhension émotive, ou non, de l'autre
- Conclusion

TEXTE

- 1 L'étude qui suit relate un projet qui s'est déroulé de septembre à décembre 2021 : l'idée était de faire écrire de la poésie en français, sur un forum en ligne, à des débutants¹ complets (A1) en cours de français langue étrangère (FLE), à l'université en Arabie saoudite. L'expérience visait avant tout à susciter un désir, une relation vivante vis-à-vis d'une langue inconnue, voire exotique pour certains. Dans cette contribution, nous allons partager un témoignage où la notion de mise en scène du poème en contexte d'apprentissage est comprise dans un sens très large.
- 2 Les étudiants en question étudient le français à l'Arab Open University de Djeddah en tant que troisième langue étrangère (après l'anglais) dans un environnement hétéroglotte (Cuq, 2003, p. 121-122), sur une durée de 30 heures durant moins de quatre mois. La plupart d'entre eux sont arabophones, soit d'Arabie saoudite, soit de pays

arabes environnants (Yémen, Égypte, Syrie, Liban, etc.). Dans un pays qui se transforme à vue d'œil depuis le boom pétrolier de 1973 (Ménoret, 2003, p. 158-159), et plus intensément depuis quelques années avec les dirigeants actuels (voir par exemple la « Vision 2030 » publiée en 2016, audacieux plan de développement du pays à différents niveaux) et la crise de la covid-19, il est légitime de se demander comment la poésie peut être accueillie par des jeunes en perte de repères (Ménoret, 2003, p. 219), qui sont souvent attirés par les réseaux sociaux et qui s'intéressent avant tout à l'obtention de leur diplôme. De plus, au dire de certains étudiants, la culture locale semble assez peu encline à des partages trop personnels, même si de tels partages se révèlent tout à fait possibles sous certaines conditions en cours de FLE (Navé, 2020a). Étant donné que nous nous intéressons à la question du partage en contexte FLE débutant², nous avons décidé d'orienter la présente étude sur le partage de poésies mises en scène de différentes manières sur un forum, dans le contexte précis que nous venons de présenter. Pour ce faire, nous nous reposons surtout sur les représentations de nos apprenants, que nous interprétons dans le cadre d'une étude herméneutique empirico-inductive (Blanchet, 2011). Nous nous inspirons également de la théorisation ancrée (Paillé, 1994) qui prône un va-et-vient répété entre données et théorie.

- 3 Notre corpus inclut : 1) un choix de textes des étudiants, suivis de commentaires, 2) un questionnaire qualitatif comprenant des questions fermées et d'autres ouvertes, rempli par 27 étudiants, 3) un entretien collectif semi-directif d'une heure et demie environ, mené le 5 février 2022 avec six étudiants (dont cinq femmes) que nous questionnons en les laissant intervenir quand ils le souhaitent. Un code étudiant composé de deux ou trois lettres est utilisé pour ceux qui ont préféré ne pas être nommés directement. C'est sur ces données croisées que porte l'analyse.
- 4 En tant qu'enseignant, nous nous positionnons comme observateur interne, ayant participé au forum en question de différentes manières (exemple, commentateur, parfois même correcteur...).

1. Consigne

- 5 La consigne de départ laissait une certaine marge de manœuvre aux apprenants : il s'agissait d'assembler « cinq mots ou petits groupes de mots » pour former un tout, un ensemble poétique. Il était attendu que les mots ou groupes de mots retenus soient aussi simples que possible et qu'ils incluent des points vus en classe. Les textes écrits devaient être publiés sur la plateforme Moodle de l'Université. Finalement, les apprenants ont également été encouragés à enregistrer leur voix pour accompagner leurs textes, puis, dans un deuxième temps, à se lire, s'écouter et se commenter mutuellement, selon une logique d'échange et de partage.
- 6 À plusieurs reprises, nous avons expliqué en classe que le but de l'activité était de « jouer avec les mots », de « se faire plaisir » et de « vivre la langue », au-delà de l'exercice formel que certains pouvaient percevoir³, en s'arrêtant sur des mots qu'ils pouvaient choisir personnellement. À ce titre, signalons qu'une utilisation pertinente de la traduction automatique, avec certains outils précis comme le dictionnaire contextuel Linguee, a été encouragée pour l'emploi d'expressions ou de mots nouveaux (Navé, 2020b).
- 7 Pour donner aux apprenants une idée plus claire de ce que nous attendions, nous avons imaginé un exemple tiré de mots de la vie quotidienne dont la majorité avaient été vus en classe :
- Des livres
Des stylos
Le chant d'un oiseau
Un moment de silence
Et la montagne immense !
- 8 De même, des exemples de poésies des apprenants ont été vus et lus en classe au fur et à mesure des publications sur le site de l'Université. Par exemple, quand un texte rimait, nous le mentionnions. Certaines répétitions, certains choix de mots ou de disposition des mots étaient soulignés. Les textes ont été discutés en groupe, commentés et parfois lus à voix haute par les étudiants. Plusieurs étudiants ont noté dans l'entretien collectif que cela les avait beau-

coup aidés à se faire une image plus précise de ce qui leur était demandé.

- 9 Deux tiers des étudiants interrogés dans le questionnaire affirment avoir « parfaitement compris » la consigne, contre un tiers qui dit avoir « plutôt bien » compris la consigne. Personne ne dit ne pas l'avoir comprise.

2. Quelques points théoriques de départ

- 10 Étant donné que nous nous intéressons ici tout autant à l'écriture qu'à la lecture, cette expérience s'inspire à la fois des recherches sur les ateliers d'écriture en didactique des langues (Hassan, 2016) et des travaux sur la « mise en voix » (Boutevin *et al.*, 2018). Ainsi, nous rejoignons également volontiers le concept du « dire » ou des « ateliers du dire » en FLE (Mouginot, 2018), qui rassemble ces deux aspects. Pour nous, l'écriture poétique est une porte vers la découverte et l'expérience culturelle d'une langue, au-delà de l'apprentissage en tant que tel. L'écriture permet aussi de se découvrir, de se connaître davantage (Lamy, 2009, p. 36) ; elle est à relier avec la confiance en soi (Niwese et Bazile, 2014) car elle permet de « se faire auteur », même à un niveau de maîtrise très peu élevé (Bucheton, 1992). Hassan (2016, p. 8) considère aussi que le peu de connaissances dans une langue étrangère ne constitue « pas forcément un obstacle à la créativité ». L'écriture et le « dire » face à d'autres étudiants, d'autres personnes, sont par ailleurs des phénomènes partagés, collectifs.
- 11 Ce recours à la plume ou à la voix face à un ou plusieurs récepteurs, sur un forum en ligne en l'occurrence, nous amène à parler d'énonciation et plus particulièrement d'« ethos », concept cher aux interactionnistes, en lien avec l'idée de « mise en scène ». Pour Kerbrat-Orecchioni (2002), l'ethos peut-être individuel ou collectif. L'ethos individuel est lié à l'image que donne un individu lorsqu'il s'exprime à l'oral ou à l'écrit, tandis que l'ethos collectif renvoie plutôt à l'image d'une communauté donnée, qui partage des valeurs. Dans les deux cas cependant, il s'agit généralement « de se montrer sous un certain jour, autant que possible favorable, en se conformant à certaines normes en vigueur dans sa société d'appartenance [...] » (Kerbrat-

Orecchioni, 2002, p. 44). Notons finalement que le discours poétique écrit ou oral des textes de nos étudiants entre parfaitement dans ce que Maingueneau (2002, p. 64) appelle scène d'énonciation « englobante », qui correspond au type de discours produit (religieux, philosophique, politique, poétique...).

- 12 Un point mérite encore d'être brièvement développé : la possibilité de joindre une voix orale à un texte écrit nous invite à parler de la multimodalité (Lebrun et Lacelle, 2012) et de ses fonctions. Comme nous l'avons suggéré dans un article sur la correspondance en FLE (Navé et Farini, 2021), la multimodalité peut renforcer l'intensité et donc le potentiel d'un message. Nous pensons qu'il en va de même des voix susceptibles de se superposer aux textes poétiques écrits.
- 13 À la lumière de ces quelques points et suite à la présentation du projet que nous avons mis en place, qui se voulait dépaysant et flexible (les étudiants étaient libres d'enregistrer leurs voix ou non), nous nous demandons quelles ont été les modalités de mise en scène du poétique dans ce cadre. Qu'impliquent ces mises en scène plus ou moins complexes et multimodales, dans un contexte FLE débutant ? Peut-on tout partager, tout montrer ?

3. Le poème pour dire des émotions

- 14 L'examen de l'entretien collectif montre clairement qu'aux yeux des étudiants, le « poétique » n'est pas consensuel (cf. notamment Rofaida et AGh). Certains mettent en avant la rime (Rofaida et JO) et les allitérations (Toqa)⁴, d'autres insistent sur le rythme (Younna et Toqa), sur le sens plus ou moins caché, plus ou moins figuratif (Toqa), plus ou moins profond (JO), ou encore sur la structure, qui devrait constituer un tout logique (Younna, Rofaida). Le lien avec les émotions, heureuses ou tristes, de même qu'avec la mémoire (Younna et Rofaida) est également établi et longuement développé. En parlant de leurs créations, plusieurs apprenants font d'ailleurs le lien entre leur état d'esprit et leur écriture.
- 15 Par exemple, le poème de JO avait un accent mélancolique :

La pluie.
Nuit noire.
Neige blanche.
Silence.
Des nuages.

16 L'étudiante explique elle-même :

Peut-être qu'à ce moment-là, j'étais un peu triste, ce qui m'a fait écrire ces mots. Je les ai pensés comme ça... Ils étaient dus à mon état d'esprit à ce moment-là et à mes sentiments.

Ce que j'essaie de dire, c'est que l'état d'esprit d'une personne se reflète parfois dans son art, qu'il s'agisse d'un poème, d'un dessin ou de toute autre forme d'art⁵.

17 Au contraire, le poème d'Asma est joyeux. Elle y parle explicitement de son amour pour sa fille :

Une petite et belle
Toute ma vie
Mon sourire
Mon bébé, c'est ma fille
Que dieu la protège

18 Pour Asma, partager des émotions, des sensations, qu'elles soient « heureuses ou tristes », est tout à fait « normal ». Rofaida trouve quant à elle positif de partager « des pensées », « certaines émotions », « des choses qui nous arrivent au quotidien ». Elle raconte d'ailleurs dans l'interview comment, au départ, elle a cherché des mots dans son environnement familial, quand elle se trouvait dans sa chambre, pour finalement se tourner vers sa pensée et y puiser ce qu'elle cherchait. Quant à Toqa, elle pense aussi qu'on peut partager des émotions heureuses ou tristes, mais sans trop entrer dans les détails. Son texte est d'ailleurs assez réservé à cet égard, et métaphorique. Elle écrit :

Tourner la page
C'est une image

de une cage
sur la plage

- 19 Cette dernière indication montre qu'en poésie on peut parler de choses que l'on ne souhaite pas forcément montrer aux autres. D'un autre côté, on peut aussi choisir de ne pas parler de choses trop personnelles nous concernant.

4. Montrer ou cacher ?

- 20 Pourquoi ne pas tout partager ? Que partager ? L'entretien collectif suggère qu'il y a au moins deux grandes raisons à la retenue que les étudiants ont pu avoir. Certaines raisons sont macro-sociales, et d'autres sont à chercher davantage au niveau de l'individu. Les choses que l'on peut ne pas vouloir partager sont parfois liées aux autres : elles incluent ce dont ils n'aimeraient pas que l'on parle⁶, les choses « secrètes » (Rofaida et Asma). Aux yeux de ces étudiantes, ces tabous valent généralement aussi pour eux-mêmes⁷.

4.1 Une question culturelle, morale ou religieuse

- 21 Trois étudiantes interrogées sont d'accord sur le fait que la société – saoudienne dans notre cas – influence la vision et les choix d'une personne par rapport à ce qu'elle pourrait partager ou non. Ainsi, nous dit Toqa, les valeurs locales, islamiques et culturelles⁸, jouent un rôle dans ces choix : « Ici, on n'aime pas parler aux autres des conflits familiaux, par exemple. » De même, Rofaida explique que pour elle, « de nos jours, la poésie et les arts, ça devient de plus en plus inapproprié... Et c'est... c'est pas bien, ou c'est même pas beau. Il manque la... la conception du beau [...] »⁹. La même étudiante parle à un autre moment de descriptions « inappropriées » du corps¹⁰. Yumna insiste aussi sur ce point, en comparant l'Occident à l'Arabie : « Ce que nous pouvons partager et ce que nous ne pouvons pas partager dépend [entre autres] de l'endroit d'où nous venons, dans notre propre culture, parce que ce qui pourrait être approprié pour d'autres personnes dans la culture occidentale, nous désapprouverions ici (rires)¹¹. »

- 22 Plus loin dans l'entretien, elle précise sa pensée :

En occident, on parle d'une manière plus frivole de... beaucoup de choses... Et ici [en Arabie], nous décrivons davantage nos pensées, nos processus et nos sentiments... d'une manière plus modérée... ou plus réfléchie, en lien avec notre origine et notre culture. [...] Ici, quand on parle de notre histoire, de notre... notre journée... notre quotidien, nos relations avec nos parents, ou de notre vie, dans... dans un petit texte poétique, [on le fait] d'une manière plus discrète, plus dissimulée. [...] Mais en Occident, ils seraient beaucoup plus ouverts. Et... ils disent ce qu'ils pensent et ressentent vraiment... pour que tout le monde le sache¹²...

4.2 Un choix humain et individuel

- 23 Outre la culture, qui influence le partage dans le cadre d'une expérience comme l'écriture poétique, les étudiants reconnaissent le libre-arbitre de chaque personne : les choix sont également personnels. Pour Youmna, « ce que nous pouvons et ce que nous ne pouvons pas partager dépend [aussi] de la personne [...] »¹³. » De même, pour Asma, « nous partageons ce que nous voulons que les gens sachent. Et nous... nous disons ce que nous voulons que les gens entendent, par exemple¹⁴. » Toqa aussi, après avoir parlé du rôle de la religion et de la culture, reconnaît que les choix relèvent de chaque individu, et que tout le monde ne fait pas ni ne pense pas comme elle dans sa société :

[...] nous pouvons partager nos sentiments de bonheur, voire nos sentiments de tristesse, mais sans informations trop profondes. Par exemple, nous pouvons dire que nous sommes tristes, mais nous ne dirons pas toute notre histoire... Certaines personnes le font. Je ne dis pas que nous [sommes tous discrets à cet égard]. Certaines personnes le font... tandis que d'autres personnes préfèrent garder le secret¹⁵.

5. Des voix courageuses ?

- 24 Déjà, les réponses au questionnaire suggéraient que certains avaient décidé de *ne pas* mettre leurs voix en scène. La plupart de ceux qui

n'avaient pas enregistré leurs voix y indiquaient soit qu'ils étaient timides, soit qu'ils n'avaient pas eu le courage de le faire, soit qu'ils avaient eu peur de « faire des erreurs », que leur accent n'était « pas bon » ou qu'ils étaient débutants, ce qui revenait un peu au même. Certains disaient regretter de ne pas s'être jetés à l'eau. Ces réponses au questionnaire nous ont donné l'idée d'interroger les étudiants plus en détail sur ce point lors de l'entretien collectif. Rofaida, qui n'a pas enregistré sa voix, s'explique : « [...] je n'ai pas enregistré [ma voix] parce que c'est quelque chose dans ma personnalité : je n'aime pas [...] dire des choses erronées. Je suis un peu perfectionniste¹⁶... » AGh, le seul homme présent lors de l'entretien, s'appuie sur les explications de Rofaida pour expliquer sa propre situation : « Je suis plutôt du genre timide. [...] C'est pourquoi je ne suis pas vraiment... désireux de m'enregistrer et de faire entendre aux gens [le son de ma voix]¹⁷... » Youmna nous dit pour sa part :

Je souffre d'anxiété sociale. Je ne parle donc pas beaucoup. Quant à ce que j'ai écrit, mon texte, je l'ai écrit en retard exprès, parce que je voulais voir comment les autres l'écriraient d'abord, pour suivre ensuite leur exemple. Et je voulais enregistrer, mais... dans ma tête je n'arrêtais pas de penser [aux] opinions et... et aux implications négatives dans... de mon... si... si j'écrivais mes mots ou si je prononçais mal ; c'est pourquoi je n'ai pas fait d'enregistrement¹⁸.

- 25 D'autres étudiantes ont enregistré leurs voix et expliquent ce qu'elles ont ressenti en le faisant. Manar nous dit par exemple :

En fait, j'étais vraiment heureuse d'enregistrer [ma voix]. [...] J'étais... ouais, parce que, j'avais la sensation de parler français ; c'était super... [...] parce que j'aime vraiment le français... depuis longtemps. [...] Alors j'écris juste un mot, et je m'entraîne... à le dire... pendant longtemps, puis je l'enregistre... Et j'étais heureuse de m'entendre ! (rires)¹⁹

- 26 À la fin de ces explications, Manar rit d'un rire rempli d'émotions, comme la bande sonore le laisse entendre. Il semble s'agir pour elle d'une expérience émotive forte. Quand nous la relançons par écrit quelques jours plus tard, elle ajoute : « Pour ce qui est de l'enregistrement, je l'ai fait deux fois ; au début, je n'enregistrais pas parce que je

suis timide et j'avais peur de faire une erreur, mais je me [suis] dit simplement : "Personne ne te connaît, alors pourquoi pas ?" ²⁰ »

27 Son texte dit :

Un beau voyage
Les étoiles de l'hiver
Des amies
La janvier
Les chats

- 28 Tout comme Manar, Toqa, qui a aussi enregistré sa voix malgré sa « terreur de la scène », a réussi à dominer sa peur en se lançant. Elle dit avoir éprouvé un sentiment de bonheur, voire de fierté, à cette occasion : « J'ai eu le sentiment que ma prononciation était assez proche de la prononciation française, d'une certaine façon ²¹... » Dans les questionnaires aussi, certains ont dit que ce faisant, ils s'étaient sentis « comme des Français ». Cela semble indiquer un lien fort entre lecture à voix haute dans une langue étrangère et identité. En lisant leurs poésies à voix haute, devant une audience, même virtuelle, ces étudiants semblent se projeter dans un monde mental différent, francophone en l'occurrence. Finalement, Asma, qui a elle aussi enregistré sa voix, nous dit s'être entraînée à écouter certains mots à plusieurs reprises pour éviter les erreurs.
- 29 Ajoutons pour finir que, dans l'ensemble, celles et ceux qui ont enregistré leurs voix pour accompagner leurs textes, outre le fait qu'ils ont souvent fait des recherches, se sont appliqués pour la prononciation des mots.

6. Une expérience collective

- 30 Les questionnaires ont montré que plusieurs étudiants ayant lu ou écouté les poèmes des autres ont été impressionnés, les ont appréciés, et ont parfois été encouragés à publier eux-mêmes leurs propres textes ou à enregistrer leurs voix. Une personne seulement dit avoir été découragée par le niveau supérieur d'autres étudiants. Dans l'entretien en groupe, cet aspect collectif de l'expérience a été creusé.

6.1 De l'inspiration des autres textes et du bonheur éprouvé lors de leur découverte

- 31 Notons tout d'abord que la lecture ou l'écoute des textes des autres étudiants ont souvent été source d'inspiration ou de motivation. AGh nous dit par exemple s'être beaucoup inspiré des textes des autres pour écrire le sien. De même, Manar, qui a enregistré son texte deux fois, nous explique : « [...] Et quand j'ai... quand j'ai entendu les autres enregistrements, j'étais tellement excitée de le refaire²²... » Lorsque nous avons relancé Manar sur ce passage quelque temps après l'entretien, elle a ajouté : « [J'ai fait] le premier enregistrement puis j'ai écouté [les] autres enregistrements et ça [m'a donné] envie de le refaire, alors [j'ai fait] le deuxième enregistrement [...] avec davantage d'amour et j'étais vraiment heureuse de m'entendre parler un peu français²³. »
- 32 Rofaida nous dit pour sa part avoir éprouvé une forte joie en découvrant les textes et les enregistrements des autres étudiants :

Le texte des autres... Je me suis sentie tellement émerveillée parce qu'ils étaient tellement poétiques. Ils étaient tellement organisés. Certains les ont peut-être même enregistrés, alors j'étais comme... j'étais émerveillée et heureuse de les écouter... pour avoir de nouvelles pensées ou de nouvelles idées [...] ²⁴.

- 33 D'une manière générale, un texte dévoile l'état d'esprit de l'auteur, comme nous avons pu le voir précédemment avec JO. De même, pour Asma, « Peut-être qu'un texte poétique peut nous montrer les sentiments de l'acteur ou de l'écrivain. [...] [Ainsi,] quand on lit... un texte poétique, on peut... ça peut montrer les sentiments [de l'auteur], s'il était heureux ou triste²⁵... »

6.2 De la compréhension émotive, ou non, de l'autre

- 34 Les étudiants interviewés ont éprouvé des émotions face aux textes des autres. Mais ils se sont aussi parfois interrogés sur la compréhén-

sion que les autres pouvaient avoir de leurs propres textes. On se souviendra des explications de Yumna, pour qui les textes arabes sont souvent plus métaphoriques et moins explicites qu'en Occident. Ainsi, nous dit-elle, de tels textes ne sont pas forcément compris par tous :

Donc, cela dépend vraiment du lecteur, s'il comprend ou non [le texte poétique]. S'ils ne le comprennent pas, ils le trouveront simplement joli, mais si quelqu'un le considère un peu plus... plus profondément, il peut éventuellement partager les sentiments de l'écrivain²⁶.

- 35 AGh, en nous parlant de la création de son poème, nous dit aussi que des lecteurs qui ne partagent pas sa sensibilité artistique ne le comprendront pas forcément.

[...] peut-être que pour certaines personnes qui [n'aiment pas] dessiner, [qui ne sont pas] artistes, [elles] auront... des opinions différentes sur chaque [vers] poétique que j'ai écrit. Parce que... pour dessiner... être un artiste... dessiner quelque chose sur une toile, on doit penser, à... ce qu'on dessine... quelque chose vous viendra à l'esprit, on doit réfléchir avant de commencer à dessiner²⁷.

- 36 Son poème dit :

J'aime dessin.
Dessin est créatif.
Créatif est de l'esprit.
L'esprit est important.
[L']importance est la clé.

Conclusion

- 37 En conclusion, l'ensemble de l'expérience montre plusieurs choses. D'une part, la « mise en scène » d'un poème peut être comprise de manière plus ou moins large. Elle peut par exemple être multimodale et inclure plusieurs modes sémiotiques (audio, image, mouvement, dans le cas du théâtre par exemple, etc.) qui collaborent. Elle peut aussi se limiter à un simple texte écrit et/ou lu, publié et partagé

dans un espace public physique ou numérique, comme c'était le cas dans cette expérience (site de l'Université).

- 38 Une mise en scène publique du poétique provoque une tension (notamment pour la mise en voix dans notre cas) qu'il s'agit pour certains de surmonter, avec à la clé le plaisir d'avoir pu dépasser ses craintes. Pour d'autres, le refus d'enregistrer sa voix pourrait être compris comme un positionnement légitime, là où un refus de se conformer à une norme véhicule aussi un message, par omission. Nous avons vu les explications fournies par plusieurs étudiants justifiant le fait de ne pas vouloir révéler certaines choses, y compris leur voix, dans une œuvre poétique, et ce pour des raisons d'ordre personnel ou collectif (société, religion, etc.). Ainsi, chacun évalue ses propres limites et ce qu'il veut révéler de lui-même sur un forum poétique. Cette idée est à rapprocher du concept d'ethos qui peut être véhiculé à l'écrit comme à l'oral. Dans les deux cas, la personne se présente sous une certaine facette, plus ou moins mystérieuse, plus ou moins ouverte (y compris pour celles et ceux qui ont enregistré leur voix), triste ou heureuse. Le lecteur à son tour interprètera et se fera une image de la personne qui se cache sous un poème donné. Il y a bel et bien ethos dans les deux cas (écrits simples et audios), et donc représentation, mise en scène. Pour nous, il est donc possible, selon un point de vue élargi, de parler de « mises en scène » même sans scène théâtrale physique. Selon ce point de vue, on peut considérer qu'entre représentation et non-représentation, il y a des possibilités innombrables, et que ces deux pôles sont reliés.
- 39 Un autre point que nous souhaitons préciser ici est celui de la réception du message poétique. La réception, dans le sens où l'entend Véronique Castellotti (2017), est moins prise au sérieux que la production, largement valorisée aujourd'hui en didactique des langues. Or la réception participe de la mise en scène : le lecteur ou le spectateur vibrent aussi, avec l'auteur, chacun selon sa sensibilité artistique (Zumthor, 1990, p. 19). C'est ce que nous avons pu observer à la fois dans les questionnaires et lors de l'entretien collectif. Les réponses au questionnaire semblaient suggérer que, pour les étudiants qui n'avaient pas scénarisé par la voix, il y avait, outre leur participation écrite, une possibilité de participation à la représentation en tant que spectateurs actifs. Nous avons eu confirmation de cette idée dans l'interview. L'impression globale que nous avons eue à l'écoute et à la

lecture de nos étudiants est celle, non pas de fragments poétiques atomisés, mais plutôt d'une petite *communauté* d'apprentissage (Wenger, 1998) poétique. Une communauté est nécessairement plurielle. Certains parlent, certains écoutent, certains réagissent. Cette expérience est donc aussi à rapprocher des travaux sur l'apprentissage collectif, la création à plusieurs, où chacun doit trouver sa place, et s'approprier la langue de la façon qui lui convient.

- 40 Une dernière remarque d'ordre éthique s'impose : dans le cadre de telles expériences, qui touchent à l'intime, il est important que l'enseignant soit flexible, tolérant, à l'écoute de ses étudiants. Il doit accepter les imprévus et le fait que certains choisissent de s'exprimer différemment. Ceci est encore plus vrai dans le cas d'expériences poétiques : le poétique relève en tant que tel d'un monde qui ne peut être contrôlé ni maîtrisé par personne, il est ancré dans un univers subjectif, symbolique et sensible. Des mots peuvent être poétiques. Leur disposition peut être poétique. La façon dont les textes sont lus, en levant la voix, avec des pauses, peut également rendre poétique un texte qui semblait à première vue ne pas l'être.
- 41 Dans cette étude, la mise en scène d'un soi poétique sous des formes diverses a été questionnée à la lumière des représentations d'étudiantes et d'étudiants saoudiens d'un niveau débutant en français. Nous avons vu combien cette mise en scène est profonde, et peut interpeller les identités. Loin de l'exercice formel, la mise en scène du poétique voire d'un soi poétique implique une participation à une communauté de pratique, une expérience. Les enjeux y sont humains : à la fois poétiques, didactiques et éthiques.

BIBLIOGRAPHIE

Blanchet, P. (2011). Nécessité d'une réflexion épistémologique. Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. Éditions des Archives Contemporaines / Agence universitaire de la Francophonie.

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

Bucheton, D. (1992). *Écriture, réécritures : Récits d'adolescents* [Thèse de doctorat, Université Paris 5].

Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation : Diversité, compréhension, relation*. Didier.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE international.

Hassan, S. (2016). *La pratique des ateliers d'écriture créative en classe de FLE comme formation à la compétence linguistique, interculturelle et esthétique : Le texte littéraire au sein du projet didactique* [Thèse de doctorat, Université Côte d'Azur]. HAL. <https://hal.science/tel-01440791>

Kerbrat-Orecchioni, C. (2002). Système linguistique et ethos communicatif. *Cahiers de praxématique*, (38), 35-57. <http://journals.openedition.org/praxematique/540>

Lamy, C. (2009). Les ateliers d'écriture. *Le Journal des psychologues*, 272(9), 36-39. <https://doi.org/10.3917/jdp.272.0036>

Lebrun, M., et Lacelle, N. (2012). Le document multimodal : Le comprendre et le produire en classe de français. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (45), 81-95. <https://doi.org/10.4000/reperes.141>

Ménoret, P. (2003). *L'énigme saoudienne : Les Saoudiens et le monde, 1744-2003*. La Découverte.

Mouginot, O. (2018). *Les ateliers du dire (lectures, écritures, littératures) : Enjeux et expériences de la voix en langue(s) étrangère(s)* [Thèse de doctorat, Université Sorbonne Paris Cité]. <http://theses.hal.science/tel-02147370>

Navé, É. (2020a). *Des ateliers expérientiels en Arabie saoudite autour*

du « partage de soi » en contexte FLE faux débutants : Vers une didactique de la relation ? [communication orale] Journées de la langue française de l'UFBA – 2nd Congrès international, São Salvador da Bahia de todos os Santos, Brésil.

Navé, É. (2020b). Qu'en pensent-ils ? Réflexion sur les représentations d'apprenants et d'enseignants d'Arabie saoudite vis-à-vis du recours aux outils de traduction automatique en contexte FLE débutant. Dans J.-C. Beacco, J. C. Herreras et C. Tremblay (dir.), *La traduction automatique et les usages sociaux des langues : quelles conséquences pour la diversité linguistique ?* Observatoire européen du plurilinguisme.

Navé, É. et Farini, C. (2021). Quelles multimodalités pour quelles correspondances dans le cadre d'une didactique du français fondée sur l'approche interculturelle ? *La Lettre de l'AIRDF*, (68).

Niwese, M. et Bazile, S. (2014). L'atelier d'écriture comme dispositif de diagnostic et de développement de la compétence scripturale : Du centre de formations d'adultes à la classe. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (161-162). <https://doi.org/10.4000/pratiques.2063>

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147-181. <http://doi.org/10.7202/1002253ar>

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.

Zumthor, P. (1990). *Performance, réception, lecture*. Le Préambule.

NOTES

- 1 Environ deux tiers d'étudiantes pour un tiers d'hommes.
- 2 Je suis doctorant en Sciences du langage depuis janvier 2019. C'est le champ de l'interculturel en didactique des langues et des cultures qui constitue mon cadre théorique principal.
- 3 Les étudiants s'attendaient surtout au départ à un exercice formel, quantitatif, censé leur rapporter des points. L'évaluation a été faite en fonction de la participation et non pas de l'éventuelle qualité de la langue ou de la performance poétique.
- 4 Plusieurs poèmes montrent d'ailleurs que les sonorités étaient prises au sérieux par beaucoup d'étudiants. Par exemple, on peut relever dans le poème de TN, entre autres choses, plusieurs sons en « ère » :
La lumière du soleil
Des rivières
Les étoiles de la mer
Le ciel
Un papillon
- 5 L'entretien avec cette étudiante a été réalisé en anglais.
« Maybe at that point I was kind of sad which made me write these words. I thought of them just like that... they were due to my state of mind at that time and a result of my feelings.
What I'm trying to say is that the state of mind of a person is sometimes reflected in his art whether it is a poem, or a drawing, or any other form of art. »
- 6 Rofaida : « We cannot like, talk about things that other people don't want us to talk about. »
- 7 Cf. par ex. Asma : « Also about ourselves, there are some... some things we can't... some things... we can't write about it. The... we... we prefer (to) keep it in secret... »
- 8 Toqa : « Usually, when we speak about something, or we decide to share something, it's going to be related, or... we are going to abide by the rules found in our culture and in our Islamic culture, even, our religion, so that... we are following this, there are things that we can't share. And it's going to have... to have a cultural reason or a religion reason. »

9 « [...] nowadays, poetics and arts, it's becoming more inappropriate... And it's like... it's not good, or... it's not even beautiful. It's missing the... the conception of beautiful (beauty), you know? »

10 « Yeah, like, we can talk about, for example, my thought in the day, of my, my colleague, like I thought she was beautiful, she had... brown eyes, etc. But we cannot talk about her problems, her... her secrets... (what) she told me, or describe her body in an inappropriate way. Like... what happens in this century... unfortunately. So, yeah, this is the example I have... »

11 « What we can share and what we can't share would depend [...] on where we are from, in our own culture, because what might be appropriate for other people in the Western culture, we would frown upon here (laughter). »

12 « In... in the West, they talk more in a flirty manner about... a lot of things... And here, we describe more our thoughts and processes, and our feelings... in a more subdued manner... or in a more thoughtful way, that is suitable for our background and culture. [...] Here, when we talk about our history, our... our day... our daily life, our relationships with our parents, or how our life has been going on in... in a small poetic text... [we do it] in a more subdued manner, where we keep it hidden. [...] But in the West, they would be much more open. And... they say what they really think and feel... so that everyone would know... »

13 « What we can share and what we can't share would [also] depend on the person [...]. »

14 « We share what we want people to know. And we... we say what we want people to hear, for example. »

15 « [...] we can still share our feelings of happiness, even our feelings of sadness, but without too deep information; like we can say we are sad, but we won't ... say our whole story... Some people do that. I'm not saying all of us are doing this (to remain discreet). Some people do that... And some people, they prefer to keep it secret. »

16 « I didn't record because it's something in my personality... that I don't like being wrong, or... not be wrong: I don't like to say something wrong. I'm kind of a perfectionist... »

17 « I'm more of a shy type. [...] So that's why I'm not really... keen to recording myself and let people hear what I sound like... »

18 « I have social anxiety. So I don't really talk a lot; and for what I wrote, my text, I wrote it late on purpose because I wanted to see how others would write it first and then follow their example. And I wanted to record, but... in my head, I kept thinking [about] the opinions and... and the negative implications in... of my... if... if I wrote my words or if I pronounced wrong, so that's why I did not do a recording... »

19 « Actually, I was so happy to record [my voice]. I was... yeah, because, just like feeling... I'm speaking French, it was great... [...]. Because I, I actually love French... for a lot of time... [...] So I just write a word, and I practice... how to say it... a lot of time, then just I record it... And I was happy to hear myself! (emotional laughter) ».

20 « About [the] recording part, I did it twice; at the beginning, I wouldn't record because I'm shy and I was scared to make a mistake but I just [said] to myself: "nobody know[s] you, so why not?" ».

21 « For [the] recording, I usually fear to speak in front of others, like... stage fear, I'm suffering from this thing. [...] So... because I'm trying – you can find even me now speaking nervously – but... because I wanted to change this thing in me, I said "Okay, why not to contribute in such a thing or... to speak". At the same time, I was happy because also I like to learn a new language, and to know how to speak in that language. I was happy [trying] to speak in that language, and that you are going to correct my pronunciation for example. [...] [And once it was done], I was glad, because I felt that my pronunciation was a little bit near to the French pronunciation somehow [...]. So I was happy because I usually like to speak in the language I learn... »

22 « [...] And when I... when I... when I heard the other recordings, I was so excited to do it again. »

23 « [I did] the first record[ing] then I listen[ed] to [the] others' recordings and it [made] me excited to do it again, so [I did] the second record[ing] [...] with more love and I was so happy to hear me talking a little French. »

24 « The text of the others... I felt so amazed because they were so poetic. They were so organized. Some of them maybe even recorded them, so I was like... I was amazed and happy to listen to them... to get new thoughts or new ideas [...]. »

25 « Maybe a poetic text can show us the feelings of the actor or the writer. [...] [So] when we read... a poetic text, we can... it can show the feelings [of the author], if he was happy or sad... »

26 « So it would really depend on the reader, if they understand it or not. If they don't understand it, they would just find it simply beautiful, but if someone looks a bit more... deeper, they can maybe share the feelings of the writer. »

27 « [...] maybe for some people who [don't] like drawing and being an artist [they] will have, like... different opinions of each poetic [line] that I wrote. Because like... [for] drawing, like... being an artist, like... drawing something in a canvas, you must think, like... what you draw, that... something will come up to your mind, you must think before you just start drawing. »

RÉSUMÉS

Français

Faire écrire en français de courts textes poétique sur un forum en ligne, à des débutants complets (A1) en cours de français langue étrangère (FLE), à l'université en Arabie saoudite, ne va pas de soi. L'expérience relatée visait avant tout à susciter un désir, une relation vivante vis-à-vis d'une langue inconnue. À partir de quelques exemples de textes, de réponses à des questionnaires et d'un entretien collectif, nous tentons de redéfinir la notion de mise en scène du poème en contexte d'apprentissage, en tant que présentation de soi au sein d'une communauté plurielle.

English

Getting complete beginners (A1) in French as a foreign language (FLE) courses at university in Saudi Arabia to write short poetic texts in French on an online forum is not an easy task. The experience described was primarily intended to arouse a desire, a living relationship with an unknown language. Based on a few examples of texts, answers to questionnaires and a group interview, we attempt to redefine the notion of staging and the poem in a learning context, as a presentation of the self within a plural community.

Português

Fazer alunos de um curso de Francês Língua Estrangeira (FLE) na Universidade da Arábia Saudita, totalmente iniciantes (A1), escrever textos poéticos curtos em francês em um fórum *online*, definitivamente não é tarefa fácil. A experiência relatada visa a, antes de mais nada, suscitar um desejo, uma relação viva com a língua desconhecida. A partir de alguns exemplos de textos, de respostas a questionários e de uma entrevista coletiva, redefinimos a noção de encenação e de poema, em contexto de aprendizagem, enquanto (re)(a)apresentação de si dentro de uma comunidade plural.

INDEX

Mots-clés

poésie, écriture, voix, mise en scène, université, Arabie saoudite

Keywords

poetry, writing, voice, staging, university, Saudi Arabia

Palavras chaves

poesia, escrita, voz, encenação, universidade, Arábia Saudita

AUTEUR

Eric Navé

Université de Lorraine