

L'expérience du lecteur : un projet pédagogique à partir de la mise en voix du poème au Brésil

Olliver Mariano Rosa

 <https://carnets-poediles.pergola-publications.fr/index.php?id=316>

Référence électronique

Olliver Mariano Rosa, « L'expérience du lecteur : un projet pédagogique à partir de la mise en voix du poème au Brésil », *Carnets de Poédiles* [En ligne], Voix et pratiques, mis en ligne le 02 février 2024, consulté le 13 avril 2026. URL : <https://carnets-poediles.pergola-publications.fr/index.php?id=316>

Droits d'auteur

Licence Creative Commons – Attribution 4.0 International – CC BY 4.0

L'expérience du lecteur : un projet pédagogique à partir de la mise en voix du poème au Brésil

Olliver Mariano Rosa

PLAN

Le projet pédagogique en deux étapes : les mises en voix et la production du disque
Les stratégies d'une approche performative de la poésie
La séquence d'enseignement
Le résultat du projet et les implications sur la compréhension de la poésie

TEXTE

- 1 « Bandeira a traversé les divers moments de l'évolution poétique brésilienne sans sacrifier une veine lyrique et une musicalité sensuelle qui en ont fait le poète brésilien par excellence ». Ceci est un extrait de l'introduction par laquelle le chercheur franco-brésilien Mário Carelli présente le poète moderniste brésilien Manuel Bandeira dans l'*Encyclopædia Universalis*. Mais bien avant de connaître cette appréciation académique de l'œuvre de ce poète, j'ai pu expérimenter la sensualité de ses vers (à travers l'exploration du pouvoir des sens) dans certains de ses poèmes, apparus dans mon parcours d'auditeur-lecteur. Dans l'émission télévisée *Castelo Rá-Tim-Bum*, qui a occupé les journées de nombreux enfants de ma génération, j'ai entendu pour la première fois la sonorité remarquable du poème « Trem de ferro » [Chemin de fer], mis en voix par le personnage Gato. « Meninos carvoeiros » [Enfants charbonniers] reste dans ma mémoire comme la réception poétique la plus ancienne de ma vie scolaire. Dans le cadre d'une activité sur ce poème présente dans un manuel scolaire de langue portugaise, j'ai retrouvé la tristesse de la réalité écrasante de ces enfants, exprimée en vers – une vision intensifiée, des années plus tard, avec la lecture de « O bicho » [La bestiole], qui m'a confronté à la déshumanisation des gens « cherchant leur pitance parmi les détritrus ». Au fur et à mesure que je devenais un lecteur

plus expérimenté, Bandeira, dans toute sa simplicité, est devenu un compagnon de ma fascination pour le sujet de la finitude humaine.

- 2 Pour exprimer la joie de cette rencontre, j'ai choisi quelques vers (en traduction libre en français) pour servir d'épigraphe aux sections de cet article dans lequel je propose de rendre compte d'un projet pédagogique développé avec une classe de deuxième année de secondaire du Centre d'Enseignement et de Recherche Appliqués à l'Éducation de l'Université Fédérale de Goiás (CEPAE/UFG), Goiânia, Goiás, Brésil. Ce projet a consisté en la production d'un disque de « vocalisation »¹ de poèmes de Manuel Bandeira avec des étudiants adolescents âgés en moyenne de 16 ans. Bien que l'auteur ait été imposé par le programme officiel (un recueil de ses poèmes a été prescrit comme lecture obligatoire), son appropriation par l'expérience vocale-corporelle au fondement du projet découle de ma relation personnelle avec sa poésie et avec la poésie. Dans ce compte rendu, je pourrais remonter très loin dans le temps, et me demander si le fait que ma mère ait mis en voix des sonnets de Camões alors que j'étais encore un être en gestation, n'aurait pas créé une disposition particulière dans ma sensibilité. Mais je pense qu'il me suffit de mentionner qu'avant de devenir professeur, j'ai travaillé comme acteur de théâtre, ce qui m'a fait réfléchir à l'interaction avec le texte poétique en pensant aux manières de dire le poème et de lui donner corps à travers la voix. Paul Zumthor affirme : « toute poésie aspire en effet à se faire voix , à se faire entendre » (1982, p. 237). De son côté, Paul Valéry définit le poème comme « cette hésitation prolongée entre le son et le sens » (1960, p. 637). Ainsi, je peux poser une question simple : si le poème est lié à la sonorité des mots, comment peut-on percevoir cette dimension sonore sinon par l'écoute de la voix humaine ? La conclusion aussi est simple : si nous avons besoin d'entendre la poésie, il faut que quelqu'un la dise, il faut que quelqu'un la fasse entendre, malgré le son hésitant, malgré son sens tout aussi hésitant.
- 3 Le droit de dire le texte poétique est accordé au lecteur qui, lorsqu'il assume l'auctorialité de sa mise en voix, déclare sa participation active à la construction des sens et à la concrétisation des sons poétiques. Mettre en voix un poème implique cependant des difficultés propres à ce geste vocal et demande certaines compétences qui doivent être développées en même temps que la lecture. En ce

sens, je considère que la maîtrise, même élémentaire, des aspects relatifs à la versification est nécessaire, si elle est associée à une démarche d'analyse qui vise à une réalisation vocale compétente du vers, et surtout à son appropriation subjective lors de l'expérience du lecteur.

Le projet pédagogique en deux étapes : les mises en voix et la production du disque

- 4 *« J'entends une voix que j'ai oubliée »*²
Le projet est organisé en deux étapes : la préparation des oralisations et la production du disque. Lors de la première étape, la classe est divisée en deux groupes selon les préférences des élèves : les « vocalisateurs » et les « écouteurs ». Tandis que les premiers prêtent leur voix aux poèmes, les seconds jouent le rôle de directeurs de la performance vocale de leurs pairs. Comme certains élèves ne se sentaient pas à l'aise pour mettre en voix les poèmes en raison de leur timidité ou pour d'autres raisons personnelles, leur confier la tâche d'écouter les vocalisations et de les diriger était une manière de les intégrer à l'activité tout en respectant leur réserve.
- 5 Dans la deuxième étape, la classe est divisée en cinq groupes : les monteurs-son (réalisation technique du disque), les concepteurs (conception visuelle et réalisation du livret), les trésoriers (collecte des ressources financières et leur administration), les promoteurs (diffusion des activités du projet) et les hôtes (organisateurs du lancement du disque). L'engagement des élèves dans la production d'un matériau collectif qui traduit leur expérience du texte poétique leur permet de rétablir le rapport entre poésie et vie quotidienne.
- 6 L'effet de la poésie se diffuse et, effectivement, se fait entendre dans les premières activités de la première étape. Les élèves sont mis en relation avec le poème et en relation avec leurs camarades de classe. Dans leur rapport au poème, ils sont amenés à prendre conscience que prononcer le vers à haute voix le dote d'une concrétisation sonore et fait ressentir sa dimension symbolique. Dans la relation avec les pairs, il y a un moment d'échange : les consignes concernant le rythme, le tempo et l'intonation qui conviennent le mieux à un

poème donné, vont et viennent de l'oreille de l'un à la parole de l'autre, à travers un contrat entre des altérités complices. L'expérience montre qu'une mise en voix efficace nécessite de développer également l'écoute.

Les stratégies d'une approche performative de la poésie

7 « *Laisse ton corps s'entendre avec un autre corps* »

Nous avons commencé le travail par la mise en voix d'un poème en trois étapes : perception, assimilation et compréhension. Trois étudiants sont invités à oraliser consécutivement le même poème, sans commentaire ni correction. Notons que lors de ces mises en voix, seuls les « vocalisateurs » ont accès au texte écrit. Il peut même être intéressant de demander à la classe de fermer les yeux pour écouter la première performance afin d'aiguiser l'attention sur la vocalité poétique. Les objectifs sont de valoriser la réception active du poème à travers l'écoute, et de faire prendre conscience au groupe, par l'observation d'un parcours d'interactions avec le texte poétique, que des changements se produisent lorsque celui-ci est visité et revisité. Au stade de la *perception*, dès le premier contact avec le texte, le vocalisateur rencontre des difficultés dans la prononciation de certaines constructions, hésite dans quelques passages et risque une intonation ou un tempo qui peut ou non fonctionner. C'est ici que la nécessité de bien connaître les mots dans leur matérialité phonique et dans leur charge sémantique devient évidente pour parvenir à une exécution sonore performante. Dans l'étape d'*assimilation*, le deuxième « vocalisateur » tente de surmonter les obstacles observés lors de la performance précédente, en essayant alors d'identifier les entrées significatives dans le poème afin de livrer celui-ci avec une plus grande conscience du processus de transformation des éléments constitutifs en éléments productifs. Dans la dernière étape, bien que nous ayons à l'esprit qu'une telle expérience n'offre peut-être pas suffisamment de conditions pour parvenir à une interprétation complète du texte, nous parlons de « compréhension » car la troisième rencontre avec le poème est un moment de sédimentation des données perçues et assimilées dans les étapes précédentes. L'observation de cette progression et la vérifica-

tion de la validité de ses résultats nous offrent un diagnostic riche de la relation que les élèves entretiennent avec le texte poétique. Après l'enchaînement des mises en voix, certains aspects de la construction des poèmes sont discutés, toujours en référence à la pertinence de la pratique vocale.

- 8 Avant de continuer, je dois faire quelques remarques terminologiques. J'appelle *prosaïque* une vocalisation qui suit la syntaxe de la langue. Le vocalisateur cherche, dans ce cas, à faire correspondre la séquence sémantique à la cadence phonique et, par conséquent, ne marque pas les pauses à la fin des vers, réalise les enjambements sans explorer les effets de sens qui en résultent, et accorde moins de valeur aux figures sonores. Avec ce choix, la cadence du vers est troublée. J'appelle *poétique* une mise en voix dédiée aux particularités de la composition du poème. Ce second type de vocalisation sera *inexpressif* s'il reste strictement fidèle à la position des accents et au marquage rythmique indiqué par la construction métrique avec l'objectif clair de mettre en évidence les qualités constitutives du vers ; mais il sera *expressif* si le vocalisateur renforce la charge émotionnelle qu'il perçoit dans le poème, en associant aux déterminations formelles une inflexion intentionnelle, ce qui implique de modifier la ligne d'accentuation selon une intonation spécifique. Cette spécificité se construit avec les étudiants en expérimentant différentes possibilités de vocalisation, en faisant varier les éléments sonores de la voix : vitesse, tonalité, volume, hauteur, intensité, timbre, durée, expression.
- 9 Pour observer les mises en voix, je me suis appuyé sur trois procédés comparatifs—caractéristiques des modes de vocalisation selon leur différence, similitude et confrontation. Ces procédés peuvent aussi être utilisés à différents moments comme stratégie d'appropriation des poèmes. À propos de la comparaison par *différence*, on demande à deux élèves d'interpréter le même poème. Ensuite, on demande à un troisième étudiant de pointer les particularités de l'une et de l'autre exécution, en distinguant celles qui, à son avis, méritent d'être valorisées et celles qui, n'étant pas très adaptées au texte en question, doivent être modifiées. Le procédé comparatif basé sur la *similarité* consiste à présenter une vocalisation déjà élaborée d'un poème particulier, puis on invite un élève à essayer de la reproduire. On demande alors à cet élève quelles difficultés il

rencontre dans la réalisation de la tâche et ce qu'il croit être la source de ces difficultés. On peut aussi articuler les deux processus en une seule activité : à partir de deux poèmes qui ont une similitude thématique ou formelle, on cherche à percevoir, par la vocalisation, ce qui les rend différents jusque dans leur aspect commun. Enfin, à propos du mode de la *confrontation*, on demande à deux groupes d'élèves de préparer et de proposer des mises en voix d'un poème. Une fois les performances réalisées, chaque groupe doit justifier ses choix et également pointer ce qu'il juge inapproprié dans la présentation de l'autre groupe. La démarche comparative doit mettre en évidence les aspects qui ressortent dans l'interaction avec le lecteur. Par exemple, si on travaille un poème dans lequel les répétitions constituent une ressource créative importante, la stratégie de comparaison basée sur la similitude avec un autre poème ayant une ressource équivalente peut contribuer à la perception des effets de l'utilisation de cette ressource, mais, si notre objectif est d'expliquer différentes approches d'un thème commun, comme par exemple la mort, on peut explorer la comparaison à travers la différence des poèmes dans lesquels ce thème est présent, mais selon des variations résultant de choix formels spécifiques dans chaque texte.

La séquence d'enseignement

10

«
*Être comme la rivière qui coule
silencieux dans la nuit* »

La séquence d'enseignement a eu lieu en trois temps. Lors de la première rencontre, la construction matérielle du texte poétique a été mise en valeur à travers l'analyse de poèmes de formes fixes comme le madrigal et le rondeau. On a interprété la vocalisation en trois étapes de « Madrigal III » du poète romantique brésilien Silva Alvarenga, et de « Madrigal melancólico » [Madrigal mélancolique] de Bandeira. Après avoir interrogé les élèves sur les particularités de l'exécution vocale à chaque étape, j'ai cherché à identifier, par la comparaison entre la réalisation sonore d'un poème à l'autre, la spécificité thématique et formelle du madrigal, en introduisant progressivement des données historiques sur cet objet, en même temps que j'ai cartographié les interférences générées par la mise au jour des formes poétiques fixes pratiquées par Bandeira. Nous avons

travaillé, lors de la même rencontre, sur le poème « Solau do desamado » [La complainte du mal-aimé] auquel j'ai associé l'analyse progressive des variations de la mise en voix. Le dernier poème analysé en classe était « Rondó dos cavalinhos » [Rondeau des petits chevaux]. J'ai demandé à un élève de dire ce texte deux fois de suite. Après cela, j'ai demandé à un autre élève d'identifier les différences entre les deux mises en voix. Le but de cet exercice était de mettre la compréhension à l'épreuve de la mise en voix. Comme le poème précédent, le rondeau de Bandeira est écrit en vers de sept syllabes (nommé « redondilha maior » en portugais). La comparaison ensuite a porté sur les réalisations très différentes d'une même mesure. Le vers de sept syllabes devient un rythme, un tempo et aussi une intonation différente pour chaque poème. Les élèves ont compris quels autres éléments contribuent à ces différences : les rimes, la position des accents, l'agencement en strophes de longueurs variables, mais aussi le choix du vocabulaire, les images, la ponctuation. Enfin, j'ai proposé la mise en voix collective de « Rondó dos cavalinhos » [Rondeau des petits chevaux] en exécutant un jeu de voix dans lequel le tempo accéléré est marqué comme dans un ballet, porté par la circularité de la répétition des couplets (les mêmes voix les interprètent) et l'opposition qui traverse tout le poème (différentes voix jouaient les parties opposées).

- 11 Lors de la deuxième rencontre, le thème de la mort a été repéré à travers toute l'œuvre de Bandeira afin de montrer comment différents poèmes, avec des constructions particulières, peuvent traiter du même sujet en le traduisant dans différentes tonalités. Les élèves ont commencé par mettre en voix deux poèmes du livre *Preparação para a morte* [Préparation pour la mort], « Vontade de morrer » [Envie de mourir] et « Canção para a minha morte » [Chanson pour ma mort]. Un sonnet et une chanson qui, une fois mis en voix, ont permis de reprendre les aspects abordés lors de la rencontre précédente. Ensuite, nous avons abordé les poèmes « Desencanto » [Désenchantement], « Profundamente » [Profondément] et « Consoada » [Collation]. Comme ils avaient déjà été lus par les élèves, la discussion a porté sur l'amélioration de la lecture à haute voix de chacun des textes, en alternant la participation d'un élève-vocalisateur avec le commentaire d'un élève-écouteur. Il y a eu, dans le cas de « Profundamente » [Profondément], une autre expérience d'écoute. Les

étudiants ont écouté le poème dit par le poète lui-même et par le comédien brésilien Paulo Autran puis ont été invités à comparer leurs performances. Il s'agissait ici d'introduire la distinction entre vocalisation inexpressive et vocalisation expressive. Nous avons terminé le cours en divisant la salle en groupes qui devaient créer une performance pour le poème « Os sinos » [Les cloches]. Les élèves ont été sensibilisés aux nuances qui existent entre les cloches évoquées dans le poème, à travers trois questions : quelle est la différence entre les cloches de Bethléem, les cloches de la passion et celles de Bonfim ? Comment cette différence est-elle mise en évidence dans le poème ? Comment la mise en voix peut-elle exprimer cette caractéristique ?

- 12 La troisième rencontre a commencé par les lectures des groupes. Un jury a été formé pour commenter les performances des pairs par rapport aux points suivants : compréhension manifeste du poème, qualité d'articulation, adéquation de l'intonation, cohésion entre les membres du groupe. Ainsi, j'ai cherché à appliquer les aspects analysés lors des rencontres précédentes. À la fin de cette activité, les élèves ont choisi les poèmes qu'ils enregistreraient pour le recueil final et se sont exercés à l'interprétation vocale sous la direction de leurs pairs.

Le résultat du projet et les implications sur la compréhension de la poésie

- 13 « *Ce que j'aime chez toi, c'est la vie.* »
- Outre des procédures d'analyse et des réflexions théoriques sur le geste de vocalisation du texte poétique, le projet, dans le second temps, a abouti à des productions matérielles. Les élèves ont fabriqué le disque de « vocalisations » poétiques, auquel ils ont donné le titre « No vosso e em nossos corações » [Dans le vôtre et dans nos cœurs], qui est accessible via YouTube : <https://abre.ai/gUPh>. Toutes les activités nécessaires pour atteindre ce résultat ont été entreprises par les étudiants. De l'enregistrement et de l'édition des fichiers audio à l'organisation et à la conduite de la cérémonie de lancement, ils se sont sentis responsables de la qualité obtenue. Au terme des activités, de nombreux élèves ont révélé que l'exercice de mise en voix avait transformé leur compréhension de la poésie, principalement parce qu'ils se sont approprié les poèmes, transformant ainsi le

préjugé selon lequel leur lecture serait difficile et ennuyeuse. Cinq raisons principales expliquent selon moi ce changement. La première raison vient de la valorisation de la dimension ludique dans la relation du lecteur avec le poème. L'interprétation vocale lors des différents ateliers est vécue presque comme un jeu au moment où le sens se produit concrètement, de façon subjective, à travers la voix. La deuxième raison se trouve dans la disposition adoptée pour la construction collective de significations, dans la mesure où la compréhension et l'interprétation du poème sont élaborées avec les étudiants au cours du processus d'interaction avec le texte : le *son-senti* poétique n'est pas prêt *a priori*, mais se construit dans l'expérience de la lecture et de la vocalisation. La troisième explication repose, à mon avis, sur la mise à profit de la capacité de chaque élève à se voir assigner des tâches : mise en voix, direction des opérations de lectures, production du disque. Chacun a choisi le groupe de travail auquel il s'identifiait le plus, selon ses intérêts personnels. Il s'agissait d'inciter les adolescents à reconnaître en eux leurs préférences et leurs capacités, même dans le cadre des obligations scolaires. La quatrième raison de cet intérêt vient, me semble-t-il, de la relation concrète établie entre la lecture de poésie et la vie quotidienne à partir de la production d'une collection d'audios à lancer et à diffuser lors d'un événement public. Dans ce processus, il est important de fournir les conditions permettant aux étudiants d'effectuer eux-mêmes toutes les tâches nécessaires et de se sentir véritablement auteurs/producteurs : enregistrement et montage audio (l'utilisation de téléphones portables ou d'autres appareils accessibles et d'applications gratuites), collecte de ressources financières (organisation d'une campagne de financement), production graphique du matériel (créativité et dialogue avec d'autres arts) et organisation de l'événement de lancement. Dans ce projet, réalisé entre 2011 et 2012, la proposition était de produire un disque, aujourd'hui il pourrait s'agir de publier une série d'audios sur *Spotify* ou de vidéos sur *YouTube*. La cinquième explication de ce changement du rapport des élèves à la poésie rassemble toutes les précédentes : il a été possible de montrer aux étudiants que la poésie de Manuel Bandeira, et celle de tout poète, leur appartient dès le moment où ils commencent à lire, en leur permettant toujours d'en expérimenter le son et le sens de différentes manières, jusqu'à ce que cette appropriation soit rendue effective dans leurs cœurs.

Fig. 1 – Le livret disque avec l'art graphique d'un élève



Fig. 2 – Le disque³



BIBLIOGRAPHIE

Bajard, E. (1999). *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto*

escrito [Lire et dire : compréhension et communication du texte écrit] (2^e éd.).

Cortez.

Bajard, E. (2007). *Da escuta de textos à leitura* [De l'écoute de textes à la lecture]. Cortez.

Bosi, A. (1977) *O ser e o tempo da poesia* [L'être et le temps de la poésie]. Cultrix.

Carelli, M. (s.d.). *Bandeira Manuel* (1886-1968). Dans *Encyclopædia*

Universalis [en ligne]. Récupère le 18 septembre 2023 de <https://www.universalis.fr/encyclopedie/manuel-bandeira/>

Candido, A. (1989). *Na sala de aula: caderno de análise literária* [En classe : cahier d'analyse littéraire]. Ática.

Valéry, P. (1960). *Rhumbs : littérature*. Dans P. Valéry, *Oeuvres* (vol. 2, p. 625-641). Gallimard.

Zumthor, P. (2007). *Performance, recepção, leitura* [Performance,

réception, lecture] (2^e éd., J. P. Ferreira et S. Fenerich, trad.). Cosac Naify.

Zumthor, P. (1982). Considérations sur les valeurs de la voix. *Cahiers de civilisation médiévale*, 25 (99-100), 233-238. https://www.persee.fr/doc/ccme_d_0007-9731_1982_num_25_99_2202

Anthologies contenant des poèmes de Manuel Bandeira

Bastos, A. D. T. (dir. et trad.). (1966). *La Poésie brésilienne contemporaine*. Éditions Seghers.

Lorraine, B. (dir. et trad.). (1985). *Poèmes du Brésil*. Éditions Ouvrières.

Pallottini, R. (dir. et trad.). (1998). *Anthologie de la poésie brésilienne*. Édition bilingue. Éditions Chandeigne.

Piot, N. et Piot, A. (dir. et trad.). 1972. *Poésies du Brésil*. Édition bilingue. Éditions Presses du Compagnonnage.

NOTES

1 Par « vocalisation », je comprends à la fois le processus et le résultat de l'action de prononcer des poèmes à haute voix. J'utilise ce terme pour souligner l'importance de la voix dans la création sonore poétique.

2 Les épigraphes des sections de ce texte ont été tirées des poèmes de Manuel Bandeira dans cet ordre : « Velha chácara » [Vieille ferme], « Arte de amar » [Art d'aimer], « O rio » [La fleuve] et « Madrigal melancólico » [Madrigal mélancolique]. Les extraits ont été librement traduits du portugais.

3 Vous pouvez scanner le QR Code pour accéder aux enregistrements du recueil, qui est disponible sur ce lien : <https://abre.ai/gUPh>

L'expérience du lecteur : un projet pédagogique à partir de la mise en voix du poème au Brésil

AUTEUR

Olliver Mariano Rosa

Docteur en littérature et linguistique de l'Université fédérale de Goiás (Brésil)