



HAL
open science

Des réécritures vocales du poème à sa parole singulière : l'enjeu didactique des voix en relation

Valérie Garcia

► **To cite this version:**

Valérie Garcia. Des réécritures vocales du poème à sa parole singulière : l'enjeu didactique des voix en relation. Littératures. 2018. dumas-01891434

HAL Id: dumas-01891434

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01891434v1>

Submitted on 9 Oct 2018

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

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



Des réécritures vocales du poème à sa parole singulière

L'enjeu didactique des *voix en relation*

GARCIA
Valérie

Sous la direction de Nathalie RANNOU & Jean-François MASSOL

Laboratoire : LITT&ARTS – UMR 5316

UFR LLASIC
Département Lettres

Mémoire de master 2 Arts, lettres, civilisations - 120 crédits

Parcours : Littérature : critique et création

Année universitaire 2017-2018



Des réécritures vocales du poème à sa parole singulière

L'enjeu didactique des *voix en relation*

GARCIA
Valérie

Sous la direction de Nathalie RANNOU & Jean-François MASSOL

Laboratoire : LITT&ARTS – UMR 5316

UFR LLASIC
Département Lettres

Mémoire de master 2 Arts, lettres, civilisations - 120 crédits

Parcours : Littérature : critique et création

Année universitaire 2017-2018

Remerciements

Merci à Nathalie Rannou et Jean-François Massol, pour leur aide stimulante, leurs conseils précieux et leurs encouragements bienveillants, sans lesquels ce mémoire n'aurait pas abouti.

Merci aussi à Magalie, amie fidèle, pour son généreux soutien, aussi éclairé qu'éclairant.

Merci à mes filles et à Alexandre, pour leur infinie patience.

DÉCLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : ... GARCIA

PRENOM : ... Valérie

DATE : 31/08/2018 SIGNATURE :

Sommaire



UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

.....	1
Remerciements.....	3
Sommaire.....	6
Introduction.....	8
Partie 1 - Questionner l'oralité poétique dans la perspective du sujet lecteur.....	13
Etat des lieux et perspectives didactiques.....	13
CHAPITRE 1. LA LECTURE DE POESIE : REPRESENTATIONS ET SITUATION D'UN ENSEIGNEMENT	
GRAPHO-CENTRE.....	14
1. UNE DISTANCE APPARENTE DES JEUNES A LA LECTURE DE POESIE.....	15
2. DES MODELES INTERIORISES PAR LES ELEVES.....	20
3. TRAITEMENT DU POETIQUE ET DE SON ORALITE AU COLLEGE.....	24
CHAPITRE 2. POESIE ET ORALITE : LA VOIX DU POEME EN RECEPTION, LA RECONFIGURATION	
DISCURSIVE ET RYTHMIQUE D'UN GESTE VOCAL.....	30
1. LE POEME COMME EXPERIENCE DE VOIX : L'ORALITE DE LA PAROLE POETIQUE.....	30
2. LA LECTURE DU POEME : LE LIEU FIGURE D'UN PASSAGE DE VOIX.....	38
3. VERS UNE POETIQUE DU RYTHME, ORALITE ET CORPS-LANGAGE DU POEME.....	42
CHAPITRE 3. VERS UNE DIDACTIQUE DE L'ORALITE POETIQUE.....	54
1. SITUATION DE LA POESIE ET DE L'ORALITE DANS UN ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS REFORME.....	54
2. RESTAURER L'ORALITE : FAIRE PLACE A LA PAROLE D'UN SUJET LECTEUR DE POESIE.....	63
3. DEVENIR SUJET D'UNE PAROLE POETIQUE : EXPLORER ET EXPLOITER DES « REECRITURES	
VOCALES » DU POEME.....	72
Partie 2 - <i>Participer au poème</i> en restaurant l'oralité de sa parole, une activité poétique et critique.....	86
Expérimenter et mettre en relation des réécritures vocales du poème pour reconfigurer et <i>interpréter</i> sa parole	
.....	86
CHAPITRE 4. LA CONSTRUCTION DE L'EXPERIMENTATION : LE DISPOSITIF ET SES OBJECTIFS,	
D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE.....	87
1. UN DISPOSITIF QUI ARTICULE ORAL SUBJECTIF, CREATIF ET DISCURSIF.....	87
2. CONTEXTE DE CLASSE ET CHOIX DIDACTIQUES D'ENSEIGNEMENT : LE PARTI-PRIS DE L'ORALITE...	91
3. LA SEQUENCE DIDACTIQUE : OBJECTIFS DIDACTIQUES ET DE RECHERCHE ET MISE EN ŒUVRE.....	96
CHAPITRE 5. LE PROTOCOLE DE RECHERCHE : METHODOLOGIE ET RECUEIL DES DONNEES.....	104
1. LA METHODOLOGIE ADOPTEE : DOUBLE POSTURE ET ACTIVITES RITUALISEES.....	104
2. LE RECUEIL DES DONNEES ET LES SUPPORTS D'ANALYSE.....	107
3. SITUATION DE DEPART : OBSERVER LES TRACES D'UNE LECTURE SUBJECTIVE ET D'UNE CONSCIENCE	
DU RYTHME CHEZ LES LECTEURS EN FORMATION DE LA CLASSE.....	111
Partie 3 - Analyse et interprétation des résultats de l'expérimentation.....	123

CHAPITRE 6. PARTICIPER AU POEME POUR EN RECONFIGURER LE RYTHME : VERS UNE REECRITURE	
VOCALE DU POEME ?	124
1. PREMIERE TYPOLOGIE DE LECTURES-DICTURES ET POSTURES DE LECTEURS ORALISANT A PARTIR DE L'EVALUATION DIAGNOSTIQUE	124
2. CONFRONTER DEUX MODES DE RECEPTION DU POEME : LA MISE EN VOIX DU POEME FAVORISE-T-ELLE UNE RECONFIGURATION DE SES EFFETS DE VOIX ?.....	133
3. LES MISES EN VOIX COLLABORATIVES DE L'EVALUATION FINALE : VERS DES RECONFIGURATIONS SUBJECTIVES ET CREATIVES D'UNE ORALITE POETIQUE ?	149
CHAPITRE 7. METTRE EN RELATION DES REENONCIATIONS DU POEME : UNE VOIE D'INTERPRETATION DE SA PAROLE PAR DES SUJETS LECTEURS DE POESIE ?	159
1. DE LA LECTURE DES VOIX DES ELEVES A LA LECTURE D'UNE VOIX DU POEME : ENSEIGNER LE POEME PAR LA POETIQUE DE SON RYTHME.....	160
2. EVOLUTION DES POSTURES DE LECTURE ET DES SAVOIR LIRE POETIQUES DES ELEVES	174
3. UNE EVOLUTION DES ATTITUDES, COLLECTIVE ET INDIVIDUELLES	186
Conclusion	193
Bibliographie.....	198
Sitographie	202
Table des annexes	205
Table des matières.....	239

Introduction

« *A force de préciser où est la poésie, ne plus pouvoir jamais la saisir ?* »

P. Jaccottet, *La Semaïson*, Paris, Gallimard, 1984 (p. 154)

Etudier la poésie à l'école, n'est-ce pas bien souvent risquer de renoncer à la saisir ? Dans les modèles d'analyse littéraire formalistes qui irriguent la formation des enseignants et leurs pratiques de classe, la lecture du poème est bien souvent remplacée par l'étude de sa forme, et l'expérience de son langage, par le repérage des règles de versification et des procédés d'écriture qui la caractérisent. Or, lire un poème, c'est se mettre à l'écoute d'une sensorialité de son langage, c'est éprouver toute l'épaisseur d'un « langage tapissé de peau »¹, c'est faire l'expérience d'un *plaisir du texte* qui naît du sentiment de *nouveauté*, de *transport* ou de *dépaysement*, que le poème inaugure chez son lecteur, par l'accès privilégié qu'il forge au langage et au monde. Cela suppose de se rendre disponible à sa parole, dans un acte de lecture investi et attentif qui favorise la rencontre avec la *voix* qui s'y déploie. Mais comment permettre à de jeunes lecteurs de poésie en formation d'entrer en dialogue avec cette *voix* du poème, à la définition complexe, de faire une réception sensible de ses accents singuliers, de s'en approprier la parole, voire l'*expérience* poétique qu'elle propose.

Les théories de la réception et les recherches sur le sujet lecteur ont mis l'accent sur le rôle du lecteur dans la construction et l'actualisation d'un sens de l'œuvre, sur la réception subjective et créative qu'il en fait, dans laquelle se tissent ensemble les imaginaires de l'œuvre et du lecteur. Elles offrent un cadre théorique et didactique, celui de la lecture littéraire, pour penser cette rencontre de deux subjectivités, celle instituée par la parole du texte, figuration discursive d'un sujet lyrique du poème dont D. Rabaté, D. Combe, P. Hamon ou encore K. Hamburger, ont défini les contours théoriques, et celle des lecteurs, qui l'actualisent en lui prêtant voix et *attention* (Y. Citton)

Les nouveaux programmes de 2016 du collège réformé ouvrent aussi la voie à un traitement différent du littéraire dans la classe de français. Ils réorganisent l'enseignement de la littérature au collège selon un questionnement d'ordre anthropologique – « Se chercher, se construire », « Vivre en société, participer à la société », « Regarder le monde, inventer des mondes », « Agir sur le monde » – qui réaffirme le rôle existentiel de la

¹ R. Barthes, *Le plaisir du texte*, Ed du Seuil, Paris, 1973.

littérature, sa capacité à porter un discours sur les valeurs, sur l'Homme et la société. Intégrant davantage les résultats de la recherche en didactique, ils font place à l'expression d'une réception subjective et créative d'un sujet lecteur à travers la proposition de nouveaux modèles d'expression écrite et orale, comme la tenue de carnets de lecteur ou de cercles de lecture, valorisent les activités *visant à explorer les ressources expressives de la langue*. L'apprentissage de l'oral retrouve une place de choix, dans la diversité de ses genres et de ses pratiques, créatives, discursives, (auto)réflexives. Dans cet horizon didactique renouvelé, il nous semble que la lecture de poésie, dont les dimensions ontologique et expressive sont explorées par nombre de poètes, notamment modernes et contemporains, devient la lecture exemplaire d'un cours de littérature qui interroge l'œuvre et son langage comme un mode d'être à soi, aux autres et au monde, c'est-à-dire comme l'aventure d'une parole *poétique*.

Reste à définir les contours d'une didactique de la poésie qui se centre sur l'étude d'une *voix* du poème reconfigurée dans celles de ses lecteurs. Notre intuition est que le passage par le corps et la voix permet de *faire sien* les mots du poème, d'en favoriser la *com-préhension*, au sens plus étymologique du terme, en le réactivant comme parole *agissante*, en recréant, dans l'acte performatif de son énonciation, l'*expérience* du langage et du monde qu'il exprime. Portée par le corps d'un lecteur, adressée et reçue dans l'espace d'interlocution, dialogique et communautaire, de la classe, cette parole restituée et resituée dans le corps spatialisé des lecteurs, ouvre un espace de dialogue avec le poème. Il pourrait en accueillir les réceptions plus personnelles, les articuler dans un discours collectif intersubjectif qui en construirait une interprétation singulière. L'oralisation du poème, sa mise en voix, entendue comme exploration du texte, dans l'empirique d'une lecture qui redonne toute sa place à l'activité du lecteur, qui *mette en voix* le poème et son lecteur, nous apparaît comme une voie didactique à emprunter pour développer les compétences d'un sujet lecteur de poésie, capable d'une réception à la fois sensible et distanciée de son langage.

Pour nous, il ne s'agit pas d'apprendre à lire ou à dire le poème, dans une restitution objectivante et sacralisée de sa forme écrite, mais de s'autoriser à circuler librement dans sa parole, quitte à le dé-lire pour le réénoncer, pour (re)jouer l'expérience du langage qu'il engage, l'instaurer dans sa force et sa dynamique pragmatique et prosodique, lui redonner une *éloquence*. Il s'agit de *participer* au poème (H. Meschonnic, 1983), de le réénoncer dans une *relation de voix* (S. Martin, 2006) qui nous semble pouvoir favoriser l'*activité critique* d'un lecteur *interprétant* (au double sens vocal et réflexif du terme).

La lecture des travaux d'H. Meschonnic, en particulier son ouvrage *Critique du rythme* (1983) apporte un éclairage théorique conceptuel fondateur à cette réflexion. L'entrée en lecture par le *rythme* redonne en effet toute sa place à l'étude de l'oralité d'une *voix* du poème. Concevoir le poème comme une *forme-sens* qui déploie la *signifiance* d'un discours, message et forme mêlés, dans une sémantique généralisée d'une *parole* du poème qui tisse entre eux l'ensemble de ses signifiants, lexicaux, syntaxiques, accentuels, prosodiques, donne une direction de travail particulièrement intéressante. Elle permet de penser une didactique de l'oralité poétique comme moteur d'une lecture littéraire, subjective et créative, qui favorise une appropriation personnelle du poème par un sujet lecteur de poésie.

Pour H. Meschonnic, le *rythme* du poème fonde son oralité. Il est le *signifiant* majeur du poème, l'expression même d'un *sujet*, parce qu'il est un opérateur de subjectivation de la langue qui *crée du sujet*². Permettant de penser un continu entre des catégories traditionnellement opposées, le parlé et l'écrit, la vue et l'audition, le corps et le langage, l'auteur et le lecteur, il met en relation un *sujet* de l'écriture, ou plus précisément du *discours* du poème, et un *sujet* de la lecture qui fait sienne la *voix* du poème, dans l'infini de ses réénonciations. Le poème et son rythme s'assimilent alors à un mouvement, une *activité* de la parole qui subjective le langage en *voix* du discours, y déploie son *corps-langage*. Dans l'acte performatif que constitue la lecture, réénonciation continuée du poème, s'opère un engagement du lecteur-auditeur qui prolonge ce *corps-langage* du poème, se l'approprie : « l'activité du poème fait du texte tout entier un *je*, et transforme par là le *je* du lecteur, en sorte qu'il participe à ce *je* nouveau, continu, contagieux, historique et trans-historique, trans-subjectif »³. Il devient ainsi le *sujet poétique* d'une individuation par le discours. Il nous semble que cette théorie du *rythme* résonne de façon très étroite avec la problématique du sujet lecteur en dessinant une voie où articuler le *sujet* du poème et le *sujet*-lecteur.

La quête d'un sens du poème, qui fait sens de partout et dans tous les sens, y devient en effet celle d'un *inconnu*, l'invention d'une parole par un sujet, comme celle d'un sujet par sa parole, et la lecture, une aventure du langage, la découverte de cette parole adressée, *projetée* vers l'autre, où il ne s'agirait plus de vérifier une conformité à des règles, des prescriptions, ou des genres, mais de rechercher la spécificité d'une œuvre,

² H. Meschonnic, « L'enjeu de la théorie du rythme », *Critique du rythme, Anthropologie historique du langage*, Verdier, 1983

³ H. Meschonnic, *op cit*, pp 94-98.

sa littérarité latente, et *continuer* ainsi l'aventure du poème en participant à son activité. Nous émettons l'hypothèse que ces mises en voix du poème, en articulant les voix des lecteurs à une *parole* du poème qu'elles subjectivent autant qu'elles sont subjectivées par la *voix* qui la porte, pourraient constituer des réécritures vocales, c'est-à-dire des reconfigurations rythmiques, subjectives et créatives, d'une oralité du poème, du *corps langage* de ses *effets de voix*, qui permettraient de s'en approprier des traits poétiques singuliers. En activant toutes les dimensions de l'oralité, celle, poétique, de la parole du poème et celle, plus discursive, de la classe, *lieu* d'échanges langagiers dédiés à son étude, on souhaite *faire parler* les élèves, *avec et sur* le poème.

Il s'agit ainsi de valoriser le rôle des lecteurs en mettant leurs voix et leurs paroles au centre du dispositif didactique afin de déterminer si l'*expérience*⁴ du poème, telle qu'elle advient dans ses mises en voix exploratoires, à la fois émises et écoutées, mises en relation dans l'espace dialogique de la classe qui en confronte les réceptions, permet de construire une *conscience* du rythme et de s'approprier la *signifiance* d'une *voix* singulière du poème.

Pour mener à bien cette expérimentation, nous avons choisi un corpus de poèmes modernes et contemporains, appartenant à une poésie patrimoniale (Apollinaire, Cendrars) et plus contemporaine (Jaccottet, Réda ou Roubaud), de formes versifiées régulières ou libres, qui questionnent des *stéréotypes* (Dufays, 2010) poétiques (le poème en vers réglés par exemple) et permettent d'élargir les représentations élèves de la poésie. Ils dessinent aussi les contours de voix *lyriques* de la *modernité*, des « visions poétiques du monde » qu'elles proposent, et inscrivent leur étude dans les prescriptions des programmes de la classe de 3^{ème} avec laquelle a été menée l'expérimentation. La proximité énonciative et thématique comme la palette rythmique assez large que ce corpus illustre correspondent en outre aux besoins de la recherche.

Le protocole de recherche se fonde sur une démarche exploratoire et qualitative. Nous avons choisi d'assumer la double posture d'enseignante et de chercheuse pour simplifier, d'une part, la mise en œuvre, expérimentale, d'une didactique de l'oralité qui vise à enseigner le poème par la reconfiguration de ses *effets de voix*, et pour enrichir, d'autre part, un recueil de données qui s'est effectué ainsi tout au long des activités

⁴Nous distinguons l'expérience du poème, qui est une expérience de lecture, particulière et circonstanciée, et l'expérience de la poésie, qui s'assimile davantage à un savoir lire, encore à construire chez de jeunes lecteurs en formation. Nous espérons cependant que ces expériences de lecture du poème contribueront à alimenter une expérience de la poésie.

proposées, au plus près des élèves. Pour pallier les biais induits par la double posture, nous avons cherché à diversifier ce recueil des données, en faisant appel à des écrits personnels des élèves, et en réalisant des enregistrements de leurs productions orales. Nous l'avons complété par un carnet de bord de l'enseignant qui permet de garder la trace du déroulé des séances de travail et qui offre aussi la possibilité d'une comparaison entre un ressenti élève et enseignant, comme leur mise en perspective avec le caractère plus objectif des productions enregistrées.

Après avoir dressé un état des lieux des représentations et des pratiques de la lecture de poésie en milieu extra-scolaire et scolaire, la première partie du mémoire balaie quelques références théoriques et didactiques qui permettent d'articuler une réflexion critique sur l'oralité poétique et la notion de rythme aux apports de la recherche sur le sujet lecteur. Il s'agit d'ouvrir des perspectives didactiques pour penser et mettre en œuvre une lecture littéraire de poésie, fondée sur une *relation de voix* entre le *sujet* du poème et les sujets lecteurs, par l'exploration de son rythme signifiant dans les voix des lecteurs en formation.

Nous présentons ensuite la séquence de poésie qui a été le support de l'expérimentation avec ses objectifs, pédagogiques et de recherche, le dispositif didactique choisi et le protocole de recueil de données élaboré. Il doit permettre d'instaurer les conditions d'une participation des lecteurs à l'*activité* du poème, et d'une appropriation de sa parole, grâce à la création et à la mise en relation de réécritures vocales du poème.

L'analyse et l'interprétation des résultats obtenus se proposent enfin d'observer si l'étude du poème par le prisme de son oralité favorise une reconfiguration rythmique et discursive d'effets de voix par lesquels s'approprient une forme-sens du poème, et dans quelle mesure ces mises en voix du poème et de ses lecteurs contribuent à en faire des sujets lecteurs de poésie.

Partie 1

-

Questionner l'oralité poétique dans la perspective du sujet lecteur

Etat des lieux et perspectives didactiques

Chapitre 1. La lecture de poésie : représentations et situation d'un enseignement *grapho-centré*

Cette première partie du mémoire s'attache à montrer que dans un modèle d'enseignement traditionnellement texto-centré, attaché à la recherche *du sens*, l'étude de l'oralité du poème, qui réactive dans le discours écrit la parole originelle qui l'a porté, non seulement dans sa dimension énonciative mais aussi prosodique et rythmique, pour en déployer la *signifiance* (Meschonnic, 1983), peine à trouver sa place. Elle se frotte en effet à la problématique et polysémique notion de *voix*, et aux difficultés de son analyse. Voix de l'auteur, du poème, des lecteurs, voix physiologique, ou métaphorique, d'un *style*, d'un *sujet*, dont il faut aussi interroger la nature ou l'identité, quelle(s) voix la lecture du poème fait-elle entendre ? Selon quelles modélisations littéraire, didactique et pédagogique, en conduire l'étude ? Et si elles sont plurielles, comment mettre en *relation* ces *voix* de l'écriture et de la lecture et faire de la découverte du poème le lieu d'un partage de voix ?

Une telle étude du poème par le prisme de son oralité suppose l'engagement psycho-affectif et cognitif d'un lecteur subjectif dans l'activité lectorale, ainsi qu'un enseignement recentré sur le travail de l'oral et des compétences langagières qui s'y rattachent, qu'il s'agisse de l'attention portée à la maîtrise de l'écoute, de l'expression personnelle, ou de l'échange. Elles sont nécessaires à la prise en compte d'une oralité poétique, qu'elle soit constitutive des œuvres elles-mêmes, ou du *milieu* dans lequel leur réception s'opère, la classe comme espace d'interlocution et d'échanges langagiers dédiés à son apprentissage.

A l'articulation de la subjectivité du lecteur, de sa parole et de celle du poème, se trouve, nous semble-t-il, l'oralité littéraire, partage et *relation* de voix (Martin, 2006). La lecture du poème change alors de nature, elle est moins la description formaliste du texte et de ses codes, génériques, discursifs, ou stylistiques, que l'exploration de son oralité, ré-énonciation et actualisation par le lecteur de sa *forme-sens*. Cette lecture *poétique*, au sens étymologique du terme, appelle à faire évoluer les pratiques traditionnelles et ritualisées de la lecture à voix haute ou de la récitation, voire à leur adjoindre de nouveaux dispositifs didactiques propres à créer les conditions d'une lecture investie, recentrée sur la réception des œuvres, singulière et collective. Une didactique de l'oralité poétique qui mette en voix le poème et ses lecteurs, voire qui donne voix au *poème du lecteur* (Rannou, 2010), se

donnerait donc pour horizon un enseignement de la poésie instituée comme *parole* poétique, appréhendée dans sa dimension créative et performative, communicationnelle et relationnelle, là où une approche trop techniciste du genre opère une instrumentalisation du poème, qui oublie le lecteur et le poème, les menace d'aphasie.

1. Une distance apparente des jeunes à la lecture de poésie

Une lecture « méthodique », puis « analytique », lecture *formaliste* et *techniciste*⁵, objectivante, des textes littéraires, conçus comme un ensemble fermé de signes à décoder, se pratique depuis les années quatre-vingt dans le secondaire. Ce sont les droits du texte, dans sa dimension écrite, qui prévalent. Cette pratique que M. Picard décrivait déjà en 1986, comme un « décodage rationalisant plus ou moins compliqué »⁶, tend à réduire la littérature à une « conception autoréférentielle, qui la prive de ses enjeux existentiels », ainsi que le dénonce Todorov dans son essai, *La littérature en péril* (2007)⁷, et a contribué à détourner nombre d'élèves de la littérature, a fortiori de la poésie, genre sous représenté dans leurs pratiques de lecture.

Les modèles d'analyse littéraires enseignés et les corpus qui en sont les supports appartiennent en effet majoritairement au champ narratif. Le conte, le roman, la nouvelle, et dans une moindre mesure la fable ou l'épopée, récits poétiques – mais qui ne sont généralement pas enseignés du point de vue de leur oralité – dominent les cours de littérature, ne laissant finalement que peu de place à l'étude du théâtre et de la poésie. Cette situation est en partie liée aux prescriptions des programmes qui font une large place à l'étude du narratif. Elle correspond aussi aux choix de corpus effectifs des enseignants, habitués par leur formation à une valorisation du narratif dans les travaux de la poétique,

« la narratologie s'étant taillé, depuis les Instructions de 1987, une grande place dans les programmes du secondaire (...). Sur ce plan, le collège ne fait qu'enregistrer la situation générale contemporaine de la littérature (production, critique et théorisation réunies) » (Massol & Plissoneau, 2008).

⁵ Gérard Langlade, « Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels », *Le Français aujourd'hui* n°145, 2004, p 85.

⁶ Michel Picard, *La lecture comme Jeu*, 1986.

⁷ Cité par Anne Vibert, « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? », article Eduscol, 2012.

1.1. Une pratique de lecture marginale

Des enquêtes réalisées ces dix dernières années pour étudier le rapport des jeunes à la lecture montrent que cette dernière reste une activité régulièrement pratiquée par nombre d'entre eux, surtout les filles, mais que la fréquentation des livres chute à l'entrée au collège, et que cette baisse s'accroît au lycée⁸. De même, si la lecture privée est valorisée, la lecture scolaire suscite beaucoup moins d'appétence, là encore de façon plus marquée chez les garçons, qui trouvent peu d'intérêt aux livres qu'ils lisent à l'école, les jugeant moins faciles et surtout ennuyeux⁹.

Si l'on observe la part des lectures poétiques qui intéressent cette recherche, le constat est encore plus frappant. Les jeunes lisent majoritairement des ouvrages de fiction, romans ou bandes dessinées, et seuls 5% d'entre eux déclarent lire de la poésie ou du théâtre¹⁰. La production contemporaine, riche et diverse, le développement d'une offre éditoriale, notamment jeunesse, ou encore l'existence de manifestations culturelles fortes donnant de la visibilité à la poésie contemporaine comme le *Printemps des poètes* ou le *Prix des découvreurs*, ne semblent pas inverser significativement cette tendance.

Ces enquêtes sociologiques, quantitatives, ne permettent cependant pas d'interroger de façon précise les pratiques génériques de la littérature. Il convient donc de les compléter par des enquêtes plus qualitatives, qui approfondissent la connaissance des habitudes de lecture des élèves, qu'elles soient privées ou scolaires, et mesurent les traces qu'ils en conservent.

C'est dans cette perspective qu'A. Rouxel¹¹ ou N. Rannou¹² ont proposé à des lycéens d'évoquer leurs souvenirs de lecture, dans des « autobiographies de lecteurs » (2005). Celles-ci montrent que la poésie n'est pratiquement jamais mentionnée par les élèves de seconde et de première interrogés. Même quand on les sollicite plus

⁸ Sylvie Octobre, dans une enquête de 2006 sur les loisirs des 6-14 ans, note la baisse de l'attachement à la lecture entre l'école et le collège, passée du statut de « lecture-plaisir » à celui d'outil de travail, « Les loisirs culturels des 6-14 ans. Contribution à une sociologie de l'enfance et de la prime adolescence », *Enfances, Familles, Générations*, n° 4, 2006, p. 155. Cette désaffection est confirmée par l'enquête du CNL de 2016, « Les jeunes et la lecture », dans laquelle Vincent Monade et Armelle Vincent Gérard enregistrent aussi une baisse de l'intérêt pour les livres lus à l'école au collège, p 31.

⁹ *Ibid*, p 31

¹⁰ *Ibid*, p 32.

¹¹ Annie Rouxel : « Lecture et retour sur soi : l'autobiographie de lecteur au lycée », *Enjeux*, n°61, hiver 2004, p 60.

¹² Nathalie Rannou, *Le lecteur et son poème. Lire en poésie : expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée*, thèse de doctorat soutenue à l'Université de Rennes II en 2010.

particulièrement sur leur pratique de ce genre, les élèves n'évoquent que très peu de textes poétiques, aucun extrait de poème n'est cité, seuls quelques auteurs emblématiques du panthéon poétique français sont convoqués, comme Hugo, La Fontaine, Prévert ou Apollinaire, dont les œuvres sont couramment enseignées dès le primaire. N. Rannou interprète cette faiblesse de références comme un manque d'appropriation de ces lectures par les lycéens, qui les ont comme oubliées. Elle remarque à juste titre qu'on ne peut imaginer que ces élèves n'aient jamais eu accès à des textes poétiques au cours de leur scolarité, mais ils n'en ont pas conservé la mémoire dans leur *bibliothèque personnelle*.¹³

Un sondage plus informel, effectué en amont de la recherche, auprès d'une classe de vingt-cinq élèves de troisième, met en évidence la même difficulté à évoquer des souvenirs de lectures poétiques, privés ou scolaires. Un quart des élèves interrogés ne répondent pas, ou notent une absence de souvenirs. Pour les autres, l'auteur le plus cité est La Fontaine, et Prévert dans une moindre mesure, découverts en primaire. Des titres de fables sont parfois indiqués. Hugo est aussi évoqué par plusieurs élèves qui ont étudié un de ses poèmes en quatrième, dont le titre « Demain dès l'aube » n'est donné que par un élève, qui mentionne aussi la découverte de calligrammes d'Apollinaire. Si un élève évoque des souvenirs liés à des lectures de la mère, tous les autres disent avoir découvert la poésie à l'école. Ces réponses confirment cependant le rôle fondamental de l'école dans la découverte du « phénomène poétique » pour une grande partie des élèves. (J.Y. Debreuille, 1995)

Ces données, qui n'ont rien de statistiques puisqu'elles ne sont pas collectées selon un échantillon représentatif, se recourent cependant, et soulignent, au mieux, un manque d'intérêt, au pire, un jugement négatif sur la poésie. Il apparaît aussi que l'école semble rester le lieu principal, voire unique, où la plupart des élèves interrogés ont fréquenté des textes poétiques, à moins que pour eux, la seule poésie qui mérite d'être mentionnée et considérée comme telle soit celle qu'on étudie parfois à l'école. On peut alors se demander pourquoi ces lectures de poésies ont laissé si peu de traces ou suscité un si faible engouement chez ces élèves.

¹³ Nathalie Rannou, « La configuration du corpus scolaire par les genres : une réalité littéraire ou une nécessité didactique ? » dans Rouxel A. & Louichon B. (dir.) *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Presses Universitaires de Rennes, 2010.

1.2. Le rejet des pratiques scolaires de la poésie

Une partie de l'explication de ce manque d'intérêt ou d'appropriation semble résider dans la pratique scolaire de la poésie. Les autobiographies de lecteurs lycéens (Rannou, 2010) comme les réponses des collégiens, questionnent en effet l'efficacité des dispositifs didactiques adoptés. Les réponses mettent en exergue le souvenir des pratiques pédagogiques plutôt que celui des textes ou des auteurs étudiés. Les élèves se souviennent, de façon plus ou moins agréable, des exercices de récitation ou de création de cahiers de poésie illustrés, couramment pratiqués au primaire et en sixième, mais très peu des poèmes qui en étaient le support. Quant à la pratique de la lecture analytique, présente à partir du collège, elle est très majoritairement vécue comme démotivante, ainsi que l'expriment les lycéens enquêtés.

Pour beaucoup d'entre eux, le fait de « décortiquer » les poèmes, notamment pour y découvrir une « intentionnalité auctoriale », est une démarche décevante qui les éloigne du plaisir de lire car elle ne leur permet pas d'investir le texte, d'y « projeter leur univers », et finit par « tuer la poésie »¹⁴, précisent-ils. Si l'on en croit ces remarques, le dispositif didactique censé permettre un accès au texte et en guider la compréhension¹⁵, vient paradoxalement y faire écran et rendre difficile, voire impossible, la rencontre avec le poème. « Les élèves sont en attente de modes de réception sensoriels et subjectifs. Les pratiques objectivantes de l'explication monosémique sont nocives à l'égard de toutes les lectures, mais c'est pour la réception de la poésie que les élèves semblent les rejeter magistralement », conclut N. Rannou¹⁶.

1.3. Des pratiques culturelles extra-scolaires ancrées dans l'oralité et les « oralités secondes »

Pourtant, si l'on s'appuie sur d'autres enquêtes effectuées sur les pratiques culturelles des jeunes¹⁷, on peut noter l'importance d'activités extra-scolaires qui entrent bel et bien dans le champ du poétique telles que l'écriture de poésie intime ou diffusée sur

¹⁴ *Ibid*, p126

¹⁵ Selon l'objectif que se donnent les enseignants dans le cadre de la lecture analytique, mais C. Doumet a montré combien cette notion de « compréhension » en poésie est contestable voire stérile, dans son ouvrage *Faut-il comprendre la poésie*, Klincksieck, 2004.

¹⁶ *Ibid*, p 126.

¹⁷ « Pratiques culturelles des français 2008 », Fiches Repères de l'Observatoire de la jeunesse et des politiques de la jeunesse, Chantal Dahan, septembre 2012.

des supports numériques (blog, réseaux sociaux...), ou encore la pratique et l'écoute de genres relevant d'une *oralité* comme le rap ou le slam, emblématiques de la culture hip hop. Ces enquêtes soulignent aussi le rôle de l'oralité dans l'environnement social et familial des jeunes, notamment au travers de ce que Ong¹⁸ (1982) et Zumthor (1983) ont défini comme des « oralités secondes », engendrées par les nouvelles technologies de la communication : oralités médiatique et publicitaire (lesquelles font appel à la « fonction poétique » du langage théorisée par Jakobson), et désormais numériques, qui permettent de combiner « culture, loisir et communication » dans un rapport à la culture « plus éclectique, plus interactif, voire plus collaboratif. »¹⁹

Les jeunes utilisent ces supports d'oralités secondes dans leur dimension expressive et de communication, et même s'en emparent pour devenir eux-mêmes producteurs et diffuseurs de contenus artistiques et culturels²⁰. S'il ne s'agit pas toujours à proprement parler de pratiques poétiques, elles témoignent cependant du fait que les jeunes « baignent dans l'oralité », voire d'un développement d'une « oralité des jeunes », dans laquelle nombre d'adolescents excellent, et qui pourrait constituer une entrée privilégiée pour aborder avec eux les textes littéraires.²¹

Mais pour les lycéens comme pour les collégiens enquêtés, la pratique scolaire de la poésie, n'entre pas en résonance avec les pratiques culturelles orales, ou poétiques, qu'ils peuvent développer dans leurs loisirs. Trop impersonnelle, elle ne favorise pas une appropriation des poèmes et paraît même creuser une distance qui les en détourne. Se trouve ainsi posée la question de l'enseignement de la poésie et des représentations du poétique qu'il met en jeu.

Là encore, les enquêtes qualitatives menées auprès de publics lycéens, comme le sondage effectué auprès d'élèves de troisième (2017), mettent en évidence un certain nombre de préjugés sur la poésie, qui peuvent aussi s'interpréter comme des *stéréotypes*, selon la définition que J.L. Dufays (2010) en donne, à savoir des références acquises collectivement, et qui deviennent le support d'un processus de reconnaissance.

¹⁸ Walter Ong, *Orality and Literacy, The Technologizing of the Word*, New York, Routledge, 1982.

¹⁹ *Ibid*, p 3

²⁰ *Ibid*, p 3

²¹ C'est l'hypothèse que développe notamment M-F. Chanfrault-Duchet, « Oralité des textes littéraires et oralité au lycée », *Ecoute mon papyrus, Littérature, oral et oralité*, CRDP d'Alsace, 2006.

2. *Des modèles intériorisés par les élèves*

2.1. *Le poème versifié régulier, le registre lyrique*

En comparant les réponses des élèves de troisième, concernés par l'expérimentation dont ce mémoire rend compte, avec celles des élèves de seconde²² interrogés par N. Rannou, on constate de grandes similitudes dans leurs propositions pour définir la poésie. Une évaluation diagnostique portant sur la lecture de poèmes emblématiques de la poésie romantique, « L'enfant », de Victor Hugo, et « L'Automne » d'Alphonse de Lamartine, a permis à la chercheuse d'observer les représentations du poétique présentes chez les élèves de seconde. Le questionnement proposé aux troisièmes ne prenait appui sur aucun texte précis mais visait à susciter une définition personnelle de la poésie, en se fondant sur leur expérience privée et scolaire. Les réponses fournies sont concordantes sur un « faisceau de critères »²³ : la transmission de sentiments liée au mode d'énonciation, les critères formels et sémantiques, ou encore les effets sur la réception.

Les propositions des élèves témoignent en effet de l'acquisition d'un certain nombre de stéréotypes poétiques, dont le plus prégnant est celui de la versification. Dix-huit élèves sur les vingt-quatre interrogés dans la classe de troisième utilisent les notions de vers et de rime, le respect de règles de versification (compte de syllabes, allusion à des vers métrés comme l'alexandrin, systèmes de rimes, croisée ou embrassées, mais avec une seule mention du mot strophe) pour définir la poésie. Parmi eux, deux élèves font allusion à la présence de « figures de style » ou à la notion de « rythme », sans plus de précision. Cinq ne donnent aucune définition, une élève se limite à affirmer que c'est « beau et romantique ». Presque tous associent également la poésie à des textes qui expriment des sentiments, « forts », « sérieux », avec l'utilisation d'un vocabulaire « beau », « soutenu », « doux », qui expliquent un « ressenti » et/ou racontent une « histoire », et qui peuvent exprimer une « morale » pour dix élèves. Ces réponses sont données le plus souvent en lien avec une référence aux fables de La Fontaine. On note que les deux modèles génériques intériorisés par les élèves sont la fable, dans sa dimension narrative et argumentative qui privilégie une lecture axiologique, et surtout la poésie lyrique, associée à un registre

²² On peut raisonnablement penser que leurs connaissances et pratiques littéraires sont relativement proches de celles des élèves de troisième.

²³ Selon l'expression de F. Rastier que N. Rannou reprend à son compte, R. François, « Eléments de théorie des genres », site Texto ! URL : http://www.revuetexto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Elements.htm, ibid, p 56.

affectif et à l'expression *élégante* des sentiments. L'adjectif poétique devient dès lors synonyme pour les élèves d'un mode d'expression lyrique, caractérisé par la recherche d'une ornementation du style, notamment au travers de la versification.

La poésie se trouve ainsi assimilée, chez la majorité des élèves de la classe, à des textes courts, considérés comme « beaux », versifiés, écrits dans un registre élevé, centrés sur l'expression de sentiments, mais sans référence explicite à une figure de poète, à une démarche de création, ou à une expérience de lecture. Pour eux, comme pour les élèves de seconde, le « prototype » du poème est « un texte en vers réglés rimés » (Rannou, 2010). Si ce modèle est généralement valorisé pour l'effort et la maîtrise d'écriture qu'il exige, les élèves tempèrent cette vision a priori positive en affirmant très majoritairement que la poésie ne les intéresse pas et qu'ils n'aiment pas en lire.

2.2. Un stéréotype de l'oralité poétique, la récitation

Ce qui frappe dans ces résultats d'enquêtes, c'est le peu, voire l'absence, de remarques sur la dimension orale de la poésie, qu'il s'agisse de son écoute ou de sa diction. Si quelques élèves évoquent la perception d'une douceur, qui pourrait correspondre à celle d'une *musicalité* des vers, on ne trouve pas de mention explicite de caractéristiques liées à l'oralité du texte poétique, en dehors de la présence de rimes, ou d'une vague référence à la notion de rythme. La même remarque peut s'appliquer aux réponses des lycéens qui prennent très peu en compte les qualités sonores et prosodiques des deux poèmes proposés, se limitant au repérage d'éléments de versification. D'autant que ces remarques, qui pourraient témoigner d'une prise en compte de caractéristiques orales du poème, sont en réalité davantage associées à une mise en page et au respect de règles formelles perçues avant tout dans leur dimension écrite, sorte de *seuil* textuel à partir duquel s'opère la reconnaissance générique. De même, si la modalité énonciative et affective est prise en compte, c'est du point de vue de son expression et non de son adresse. Restent les références très fréquentes à l'exercice de la récitation pour rendre compte d'une pratique orale, là encore peu valorisée par les élèves, et dont il convient de nuancer aussi l'ancrage dans une oralité poétique.

Si pour une large majorité des élèves de troisième, la pratique scolaire de la poésie est associée au souvenir de la récitation, un seul cite quelques mots d'un poème étudié en sixième, en soulignant la nécessité d'une bonne « intonation », volume de voix et

articulation correctes, pour réussir l'exercice. Cette expérience est négative pour la plupart d'entre eux, en raison de difficultés de mémorisation (pour dix élèves), ou d'un manque d'aptitude à « mettre le bon ton » (pour trois autres élèves), ou encore du fait de devoir faire face au regard des autres (pour six élèves). Les rares qui en gardent un meilleur souvenir se rappellent seulement avoir eu une bonne note. Le critère dominant de réalisation évoqué est celui de la mémorisation du texte, exercice de *rétenion* qui met en difficulté nombre d'élèves. Celui de « l'intonation » est très peu mentionné et donné à chaque fois comme non maîtrisé. Un élève en précise le sens, mais en évoquant seulement des critères phonologiques. La dimension orale plus pragmatique d'adresse et de communication apparaît aussi, mais ressentie comme une forme d'exhibition, et vécue comme paralysante. L'impression dominante est celle d'une situation d'évaluation dont l'enjeu n'est pas le poème ni l'appropriation de sa parole.

2.3. Des pratiques orales normées par l'écrit

Pour tenter de mieux cerner le rapport des collégiens à l'oralité poétique, et plus largement littéraire, une enquête réalisée par F. Le Goff est éclairante.²⁴ Pour plus de 80% des élèves interrogés, le modèle de la lecture « experte » est celui d'une lecture silencieuse, intériorisée et mentalisée. En corrélation avec les habitudes de lecture observées dans les autres enquêtes mentionnées sur les pratiques de lecture des jeunes, la lecture de théâtre ou de poésie à haute voix, genres les plus familiers de formes d'oralité, est la moins bien représentée dans leurs réponses, puisque plus de 85% des élèves disent ne pas les lire à haute voix, hors de la classe.

En analysant plus précisément les représentations que les élèves se font de la lecture à haute voix, le chercheur montre qu'elle « a partie liée avec la mémorisation » de textes scolaires comme les leçons, qu'elle est considérée comme une aide à la compréhension d'un texte jugé difficile, ou à la révision d'un texte produit en rédaction ; tous usages pragmatiques et fonctionnels d'une lecture dont le rôle serait de « déchiffrement » et « d'objectivation » d'un texte écrit, c'est-à-dire de « mise à distance »²⁵. Le recours à la lecture à haute voix dans un but expressif ou esthétique reste

²⁴ François Le Goff, « La lecture à haute voix et le rapport à une oralité littéraire chez les collégiens : éléments d'enquête », *Etre et devenir lecteur(s) de poèmes, de la poésie patrimoniale au numérique*, coord. par Nathalie Brillant Rannou, Christine Boutevin, Magali Brunel, Presses Universitaires de Rennes, 2016

²⁵ *Ibid*, p 162

très marginal dans les réponses des élèves. C'est le « rôle formateur »²⁶ de ce type de lecture que les collégiens retiennent prioritairement (faire des progrès, mieux comprendre le texte). L'idée ou « l'expérience d'un partage du texte, du plaisir ou de la créativité »²⁷, interviennent pour moins d'un tiers des réponses. Il est toutefois intéressant de noter que pour beaucoup d'élèves ce type de lecture est un moyen efficace d'entrer dans la compréhension d'un texte, voire d'en faciliter la mémorisation.

L'enquête s'est aussi intéressée à dégager les critères de réussite que donnent les collégiens d'une lecture oralisée performante. Les exigences qui se distinguent sont celles d'une lecture consciente (« penser à ce qu'on lit »), respectueuse de la ponctuation et bien audible (« parler fort » et « bien articuler »), ce qui met en évidence une conception mécanique et normative de la lecture à voix haute. Son corollaire est de tendre à évacuer tout investissement subjectif et créatif du lecteur, qu'il s'agisse de varier le rythme, d'accentuer les mots qui paraissent importants, d'être attentif à la réception ou d'ajouter sa propre interprétation, critères importants pour seulement 12 à 22 % des élèves, selon les items proposés. De même, quand il s'agit de définir la notion de *ton*, couramment invoquée pour évaluer la réussite de l'oralisation d'un texte, les élèves interrogés l'associent à « parler fort » et « articuler », « respecter la ponctuation ». ²⁸ La notion d'interprétation du texte par des variations de voix, de rythme ou d'accentuation, la recherche de vivacité, ou la production d'émotions ne sont que très rarement citées. F. Le Goff note cependant que ce type de réponses apparaît plus souvent chez les élèves de troisième.

Lire un texte de façon expressive correspond ainsi, pour la majorité des élèves, à respecter la ponctuation. « Soutien visuel et syntaxique de la lecture, elle détient, dans l'esprit des collégiens, les clés du ton juste, adapté au texte », explique le chercheur. Il s'agit d'effectuer une « stricte restitution oralisée du texte écrit »²⁹, normée par des critères essentiellement phonologiques et syntaxiques, faisant également appel à des dispositions psychologiques telles que la concentration et la maîtrise de soi pour garantir la précision et la fluidité de l'oralisation. Dans cette conception de la lecture à haute voix, la créativité, l'investissement subjectif et sensoriel du texte, sont « rigoureusement encadrés par le matériau textuel », sans autoriser une « ouverture » à ce que le didacticien nomme une « oralité » qu'il définit comme « une entreprise singulière et performative d'une

²⁶ *Ibid*, p 163

²⁷ *Ibid*, p 164

²⁸ *Ibid*, p 166

²⁹ *Ibid*, p 167

reconfiguration d'un texte par son lecteur. »³⁰ On retrouve dans l'exercice de la récitation cette même conception d'une *correcte* restitution de l'écrit qui nécessite une diction respectueuse de la lettre du texte. Ces modèles relèvent de genres oraux codifiés (lecture à voix haute et récitation) et rendent compte du poids d'une tradition scolaire qui s'est longtemps défiée de la subjectivité des lecteurs en valorisant une lecture (ou une diction) relativement neutre, seule capable de faire entendre la *voix* de l'écrit sans la trahir, mais qui condamne sans doute le poème, comme son lecteur, à une forme d'aphasie.

Tous ces éléments tendent à illustrer une représentation très grapho-centrée de la poésie, où l'on peine à trouver les marques d'une réception comme d'une lecture oralisantes du poème. Les croyances développées par les élèves sur ce qui fonderait la juste diction d'un texte, lu à voix haute ou récité, orientent bien évidemment leur rapport au poème et à son oralité vers une objectivation du texte peu propice à un investissement subjectif. Elles témoignent de la prééminence de la dimension écrite dans l'enseignement de la littérature comme de la poésie, y compris dans des activités estampillées orales, où l'on trouve difficilement les conditions d'une écoute sensorielle et esthétique d'une parole donnée à partager. Cette situation ne peut qu'interroger la didactique de la poésie dans sa capacité à valoriser une approche créative et performative des textes, « qui se voudrait sensible à la reconnaissance et à la mise en œuvre d'une « relation esthétique au poème »³¹. Elle questionne ainsi les pratiques enseignantes et les modalités selon lesquelles s'organise l'étude de la poésie.

3. *Traitement du poétique et de son oralité au collège*

3.1. *Des corpus et des dispositifs didactiques sédimentés*

Dans une étude sur les pratiques effectives de la lecture de poésie au collège³², M. Brunel constate la récurrence de dispositifs pédagogiques qui témoignent d'habitus professionnels prégnants. D'autant que ses observations recourent, pour l'essentiel, les résultats d'enquêtes plus anciennes, comme celles de J.Y. Debreuille (1995) ou de P. Ceysson (2006). L'étude de la poésie se présente en effet généralement sous la forme

³⁰ *Ibid*, p 168

³¹ *Ibid*, p 167

³² Magali Brunel, « Quels corpus de poésie effectifs au collège, étude de cas », in *Etre et devenir lecteur(s) de poèmes, de la poésie patrimoniale au numérique*, coord. par Nathalie Brillant Rannou, Christine Boutevin, Magali Brunel, Presses Universitaires de Rennes, 2016.

d'une séquence dédiée à la poésie, parfois aussi avec l'étude plus disséminée d'un texte poétique en ouverture ou en prolongement d'autres séquences, narratives par exemple. Elle déroule essentiellement des séances de lecture, portant sur un texte à la fois, visant à la maîtrise de « savoirs tangibles »³³, propres à permettre une description formelle du poème qui apparaît le plus souvent comme un préalable à son explication.

Des activités d'écriture sont régulièrement proposées, généralement sous la forme de jeux poétiques, fondés sur la manipulation de figures de style ou de structures langagières, ou encore d'écritures brèves, visant à réinvestir un modèle formel comme des exercices d'imitation de haïkus ou de calligrammes. Le procédé, la forme à utiliser sont premiers, et l'écriture, sorte de gymnastique linguistique, ne vise pas nécessairement la production d'un discours dont il s'agirait de penser la forme en même temps que le contenu. Le registre lyrique est surreprésenté, à travers quelques œuvres de poètes du panthéon français, presque toujours les mêmes, qui permettent d'en décrire les thèmes ou l'énonciation. On traite ainsi le lyrisme amoureux en quatrième, et la poésie moderne et engagée, en troisième, avec une ouverture à d'autres formes artistiques.

Dans le choix des corpus, la chercheuse observe également, que si les listes officielles se sont ouvertes aux poètes contemporains et étrangers, ils restent assez peu présents dans les cahiers de textes des classes qu'elle a analysés. On en trouve quelques représentants à l'entrée « poésie et résistance » ou au niveau sixième, comme auteurs de *poésie jeunesse*. Cette réticence se traduit aussi par la quasi absence de traitement du thème « nouveaux regards sur le monde dans la poésie contemporaine » inscrit pourtant au programme de troisième depuis 2008.

Ces traces d'un apprentissage dévolu à la connaissance de caractéristiques surtout formelles de la poésie témoignent du parti pris d'un enseignement générique de la littérature dans le secondaire. Depuis des années, et encore dans les programmes de 2008³⁴, les textes officiels ont en effet ancré l'étude de la littérature sur « la connaissance des genres et des formes littéraires », en prise avec le contexte historique et culturel de leur production, auquel s'ajoute la mise en valeur d'une dimension d'intertextualité littéraire et culturelle. Le modèle de la lecture analytique, visant à faire découvrir des textes du « patrimoine », autorise les réactions personnelles « spontanées » mais doit conduire à

³³ *Ibid*, p 80

³⁴ L'entrée en vigueur des nouveaux programmes de 2016 est encore trop récente pour que des travaux d'enquêtes puissent en mesurer l'effet sur les pratiques enseignantes.

« une interprétation raisonnée »³⁵ du *sens* du texte, *sens* et *interprétation* apparaissant toujours au singulier et précédé de l'article défini. Le professeur de lettres est appelé à développer des compétences de lecture et d'analyse, tout en suscitant, presque automatiquement, « le goût et le plaisir de lire ». A chaque année d'enseignement correspondent des prescriptions génériques et thématiques, à traiter dans des listes d'œuvres et d'auteurs plus ou moins indicatives, destinées à forger la connaissance des genres, des formes et des registres requis, ainsi que les références partagées d'une culture commune. L'initiation à l'histoire littéraire, dans une progression chronologique harmonisée avec les programmes d'Histoire, conduit à la découverte de la poésie lyrique, particulièrement romantique, en quatrième, puis de la poésie engagée du 20^{ème} siècle, en troisième. L'étude du poétique s'associe dans ces deux derniers exemples à la maîtrise de notions, le lyrisme et l'argumentation, qui le réduisent et l'excèdent à la fois. L'initiation à la poésie et à ses jeux de langage est plutôt réservée aux deux premières années du collège.

On peine à percevoir une cohérence dans cette succession chronologique de *modèles* poétiques typifiés, appréhendés selon des catégories hétérogènes. On peut considérer que les professeurs dont les pratiques ont été analysées dans les différentes enquêtes respectent l'esprit, sinon la lettre, de ces programmes, avec cependant une difficulté particulière à faire évoluer les corpus utilisés vers des *objets* d'enseignement qu'ils maîtrisent peut-être moins. Cette hypothèse semble confortée par le fait que les modèles de transposition didactique adoptés pour traiter ces corpus traditionnels sont souvent les mêmes, repris des manuels. Devenus eux aussi traditionnels, ils sédimentent un habitus professionnel sécurisant³⁶ mais ne favorisent pas l'ouverture à un corpus plus étendu qui permettrait sans doute un renouvellement des pratiques.

3.2. À la recherche d'une oralité perdue...

La faible prise en compte de l'oralité poétique est également confirmée par la lecture des cahiers de textes des classes enquêtées. On en trouve des traces dans les pratiques de lecture à voix haute, magistrale, de découverte du poème, ou de restitution du texte par les élèves, conformément à ce que son étude a mis en valeur (Ceysson, 2006). L'analyse des traits d'oralité consiste alors à repérer des procédés de versification et des

³⁵ Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008, « Programmes de l'enseignement de français »

³⁶ *Ibid*, p79, par exemple, oraliser collectivement une fable, découvrir *Demain dès l'aube* par son système énonciatif.

schémas métriques, à pratiquer des exercices de scansion³⁷. Le repérage des figures de style conduit à la perception d'effets d'harmonie imitative illustrant une *musicalité* du poème liée aux origines orphiques du lyrisme, ou au repérage de jeux de sonorités, caractéristiques d'une poésie plus *ludique et artisanale*, conformément, là aussi, aux directives des programmes qui recommandent d'aborder la poésie sous l'angle du registre lyrique ou des jeux de langue. Ce traitement de l'oralité poétique s'appuie à nouveau sur des catégories hétérogènes qui ne permettent pas de se saisir de la *forme-sens* du poème, d'en reconfigurer une *voix*, mais renforcent une conception de la poésie comme technique (Martin, 2010), ce qui exclut finalement une réelle prise en compte de son oralité.

Outre la lecture à voix haute, la récitation reste une pratique orale assez couramment mobilisée, mais très formatée, proposée, y compris dans sa variante de « mise en voix », individuelle ou polyphonique, comme un exercice d'évaluation³⁸. Elle vise à vérifier la bonne compréhension du poème par sa mémorisation et la correction de sa diction, respectueuse des règles de versification apprises, sans nécessairement prendre en compte la notion d'adresse, ou la dimension corporelle et créative de sa réalisation³⁹, c'est-à-dire ce qui en ferait un objet de *performance* (Zumthor, 1990) pleinement ancré dans l'oralité. On retrouve là l'écho des représentations des collégiens, décrites par F. Le Goff.

Or, les didacticiennes M. Laparra et C. Margolinas, qui s'intéressent particulièrement aux questions d'oralité et de littératie dans le développement des apprentissages en maternelle et au primaire, ont montré que les *objets* mémorisés ne font pas sens pour l'élève s'il n'établit pas un lien entre les mots écrits et leur sens. Si l'on veut éviter qu'ils ne soient que « les pièces d'un puzzle à réassembler de mémoire »⁴⁰, il est important de les ancrer dans une oralité qui en permet la compréhension. Les exercices de récitation proposés ne semblent pas interroger la diversité des compétences orales à mobiliser, ni prendre en compte, dans des dispositifs pédagogiques spécifiques, le rôle d'une *mise en oralité* du poème qui en favorise l'appropriation par des lecteurs en formation.

³⁷ *Ibid*, p 80

³⁸ Magali Brunel & Judith Emeri-Bruneau, « Réciter, dire, écouter, la performance poétique au secondaire en France et au Québec : écart et convergences, propositions didactiques », *Ibid* p 207.

³⁹ *Ibid*, p 210

⁴⁰ Laparra Marceline & Margolinas Claire, « Oralité, littératie et production des inégalités scolaires », *Le français aujourd'hui*, n° 177, p. 55-65, 2012.

On peut y voir à nouveau un lien, non exclusif, avec un impensé des programmes en vigueur jusqu'en 2016, qui ne problématisaient pas la notion d'oralité littéraire, ni ne s'y référaient explicitement dans les choix de corpus de textes ou de notions à acquérir. La pratique de l'oralité littéraire y était associée, à l'instar des enseignants enquêtés, à un usage régulier de la lecture à haute voix ou de la récitation. Celles-ci devaient prendre en compte « la nécessaire mise en valeur du texte.⁴¹ » Les textes officiels recommandaient la mise en œuvre d'exercices oraux variés et progressifs pour permettre aux élèves « d'améliorer la qualité de l'expression, de travailler la mise en voix, la gestuelle et l'occupation de l'espace ». Mais la dimension esthétique et créative de l'exercice, ou la notion de *performance* (Zumthor, 1990) que ces indications suggèrent, n'étaient pas formulées. Ces programmes se contentaient de proposer une liste d'activités dans laquelle la lecture à haute voix et la récitation étaient données pêle-mêle avec d'autres genres oraux codifiés tels que l'exposé ou le compte-rendu, chacun devant donner lieu à une évaluation. Toutefois, cette injonction à enseigner et évaluer l'oral ne s'accompagnait pas d'une définition claire des objectifs et des compétences visés (Nonnon, 2016).

3.3. Un constat didactique : la poésie sans l'oralité

Que l'on se place du côté élèves ou enseignants, un même constat : des pratiques poétiques limitées, tant dans les exercices proposés que dans les corpus étudiés, qui privilégient la dimension écrite du poème. La poésie apparaît clairement, conformément à une tradition scolaire ancienne, dans le champ d'enseignement de *l'oral*, en lien avec la récitation. Cependant, l'oralité poétique n'est désignée dans les anciens programmes ni comme objet d'apprentissage, ni comme moyen ou *milieu* d'apprentissage du poétique, distinction qui n'est pas faite non plus pour l'enseignement de l'oral lui-même. L'absence d'une problématisation de la notion d'oralité littéraire et de ses traits constitutifs, le manque d'une réelle structuration des compétences d'oral qu'elle permet d'acquérir et des modalités de leur enseignement, éclairent la faible place que son apprentissage occupe dans le cours de français.

Cet enseignement grapho-centré de la poésie, le choix dominant d'œuvres poétiques patrimoniales, dont l'étude est étayée par des savoirs théoriques et des exercices pratiques stabilisés par la tradition scolaire, s'expliquent en partie par les préconisations

⁴¹ Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008, « Programmes de l'enseignement de français »

des textes officiels, comme par un impensé de l'oralité littéraire et poétique dans les programmes, du moins jusqu'en 2016. Toutefois, la faible extension du corpus effectivement enseigné, et la sédimentation des habitus didactiques observés, rendent également compte d'un sentiment d'insécurité didactique que nombre de professeurs disent éprouver quand il s'agit d'enseigner la poésie et ses effets de voix. Le colloque de Marseille en 1993, « Enseignement et Poésie », exposait déjà un malaise enseignant vis à vis d'un répertoire poétique mouvant, perçu comme « le lieu même d'une sorte de vacillement définitionnel », selon la formule de J-M. Gleize.

Cela génère une inquiétude légitime à enseigner des savoirs que les critiques comme les poètes relativisent par leur mise en débat. Se pose aussi la difficulté didactique à faire appréhender un genre dont la remise en cause est au cœur de la dynamique de création, en particulier dans la poésie contemporaine. S. Martin considère ainsi qu'on a pris « l'habitude d'éviter la question de la définition de la poésie ou au contraire de s'y complaire : on navigue à vue entre l'inexplicable mystère sacré d'un ineffable inatteignable et la liste infinie des procédés ou conditions à remplir dans tel siècle, telle école, telle forme ». Se moquant de ce qu'il assimile à « une chasse au dahu », il conclut que « la poésie empêche de voir les poèmes, l'arbre cache la forêt »⁴².

L'épineuse question de la définition générique de la poésie permet de comprendre la difficulté à faire évoluer les corpus enseignés, comme les dérives formalistes observées. Un enseignement générique de la poésie, tel que les programmes et les pratiques scolaires l'induisent, opère, plus encore sans doute que pour les autres formes littéraires, la séparation du *fond* et de la *forme*, si nocive à la réception de la lecture de poésie comme l'ont souligné les enquêtes auprès des lycéens (Rannou, 2005). Nous pensons, à l'instar de S. Martin, qu'il est important de revenir au poème et à l'expérience empirique de la lecture, pour considérer « la lecture avant l'explication, l'œuvre avant le genre ou avant les critères qui la rangent, la jugent, l'identifient »⁴³, pour s'intéresser à l'*activité* du poème et aux effets de sa réception sur le lecteur plutôt qu'aux normes de sa production. Or, cette *activité* est d'abord langagière. Un enseignement de la poésie qui prenne pleinement en compte son oralité doit permettre aux élèves d'en faire l'expérience.

⁴² Serge martin, « Les poèmes au cœur de l'enseignement du français », *Le français aujourd'hui* 2010/2 (n° 169), p. 3-14.

⁴³ *Ibid*, p 4.

Chapitre 2. Poésie et oralité : la *voix* du poème en réception, la reconfiguration discursive et rythmique d'un geste vocal

1. *Le poème comme expérience de voix : l'oralité de la parole poétique*

1.1. *La réception poétique : une expérience dans le langage*

Prônant un enseignement de la littérature qui restaure l'expérience langagière comme expérience esthétique, J.M. Schaeffer souligne que :

« seule une activation de la littérature comme mode d'accès propre au monde, c'est-à-dire seule l'entrée de l'enfant ou du jeune dans l'expérience personnelle que constitue la lecture des œuvres, peut garantir que cette transmission soit autre chose qu'un savoir mort. Guider les élèves vers cette expérience devrait donc, en toute logique, constituer le cœur même de l'apprentissage littéraire. »⁴⁴

Dans cette perspective, il s'agit de réaffirmer le rôle prépondérant de la poésie, dont l'oralité institue un rapport fondamental à la langue comme expérience du langage.

Cette expérience langagière découle de la mobilisation des différentes composantes du « filtre littéraire » qui suscite un état de plaisir cognitif, sur lequel se fonde à son tour l'expérience esthétique. La première composante, celle du signifiant que l'enfant explore en écho, règne sur la poésie dans les jeux de rythmes, d'assonances ou d'homophonies, comme c'est par exemple le cas dans les comptines, jouissance d'autant plus forte qu'elle n'est pas attachée à la prégnance d'un sens. La deuxième composante est celle du narratif, au sens très large, qui permet de se projeter dans le modèle de réalité représenté, et forge un accès au monde. La troisième, celle de l'interprétation, ouvre à la dimension métaphorique, morale ou symbolique d'un texte. C'est le déploiement particulier de l'attention, dans un rapport étroit à l'émotion, qui crée chez le lecteur une expérience singulière, par conséquent mémorable et partageable, qui peut s'inscrire dans la mémoire individuelle et collective, et fonder une culture commune. J. M. Schaeffer rappelle ainsi que les œuvres littéraires sont, sous toutes leurs formes, « un formidable moyen de développement cognitif, émotif, éthique »⁴⁵.

L'enseignement de la littérature ne doit donc pas hésiter à retarder l'interprétation d'un texte afin de laisser se déployer sa matérialité phonique, rythmique, linguistique, et permettre ainsi à l'élève de faire de la lecture un mode d'expérience spécifique du monde.

⁴⁴ Jean-Marie Schaeffer, *Petite écologie des études littéraires; Pourquoi et comment étudier la littérature*, Éditions Thierry Marchaisse, 2011, p 117.

⁴⁵ *Ibid*, p 25.

Toute œuvre littéraire est propre à créer cette expérience langagière qui fonde l'expérience de lecture comme événement dans le langage, mais le poème, exemplaire d'une démarche d'écriture et de lecture qui sollicite toutes les ressources stylistiques et sensorielles de la langue, se retrouve au cœur d'une didactique de la lecture pensée comme « événement de lecture »⁴⁶. C'est à cette condition que l'on peut redonner sens à la lecture, un sens *pour soi*, nourri de curiosité et de plaisir, d'ouverture à l'imaginaire et d'appropriation de modes de penser, de dire et de connaître nouveaux.

C'est le champ de recherche ouvert par N. Rannou dans sa thèse, *Le lecteur et son poème*, thèse dans laquelle elle s'est proposé de réfléchir à une didactique de la lecture de poésie pensée comme *expérience* littéraire, *événement* dans le langage. En s'appuyant sur l'observation de sa propre activité de lectrice de poésie, en étudiant des écrits de réception⁴⁷ de lecteurs de poèmes aussi divers que des élèves, des enseignants, des poètes contemporains, elle interroge, dans un premier temps, l'importance d'une définition de la poésie comme genre dans son appropriation par le lecteur. Il apparaît en effet que cette perception générique n'est pas centrale chez des lecteurs *experts* que sont par exemple les enseignants ou les poètes, qu'elle ne les aide pas nécessairement à cerner le texte comme objet poétique ni à rendre compte de sa réception.

Ces lecteurs, combinant divers modèles de théorie critique en lien avec l'énonciation lyrique, les théories du rythme ou de l'image, se montrent plutôt attentifs à un mode d'énonciation subjectif et à la force illocutoire du poème, à l'accès qu'il forge au monde, par l'exploration d'un pouvoir d'évocation des mots, du jeu sur le signifiant, qui agissent sur le lecteur de façon singulière. Pour eux, le terme poésie renvoie donc plutôt à des « traits stylistiques et pragmatiques » des œuvres, qui leur donne « un air de famille », et qui activent surtout une « posture de réception » dans laquelle les lecteurs « se rendent sensibles à certains éléments virtuels du texte »⁴⁸, alors assimilé à de la poésie. C'est bien dans l'expérience langagière qu'ils en font que réside la réception du poème.

A la suite du poète James Sacré, on pourrait considérer que « ce sont surtout les lecteurs qui décident (...), qui momentanément donnent cette impression que ceci ou cela

⁴⁶ C'est le modèle didactique prôné par Nathalie Rannou dans sa thèse, *Le lecteur et son poème*, *op cit*, p 16 : « une didactique de la poésie basée sur l'horizon de la lecture pensée comme événement. »

⁴⁷ Il s'agit par exemple des autobiographies de lecteur précédemment évoquées, de carnets de lecture de poètes, ou d'un carnet d'auto-lecture qu'elle a elle-même tenu, pour dégager des caractéristiques de la réception du texte poétique.

⁴⁸ Nathalie Rannou, *Le lecteur et son poème. Lire en poésie : expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée*, thèse soutenue à l'Université de Rennes II en 2010, p 44.

est la poésie »⁴⁹. Si cette posture n'exclut bien évidemment pas la prise en compte du genre et de « ses traits prototypiques », qui sont aussi mobilisés en réception car ils permettent d'interroger « les points de résistance »⁵⁰ du poème, elle ne s'y limite donc pas. Elle s'étend même à un processus d'interlecture qui excède la reconnaissance stéréotypée du genre pour mettre le poème lu en dialogue avec toute la *bibliothèque personnelle* du lecteur. Lire un poème c'est alors adopter un *régime de lecture* spécifique, poétique, qui consiste à se rendre réceptif à un usage particulier du langage, articulé dans une parole dont le sens, polysémique, proliférant, incertain, déborde le *signifié* des mots, crée un sentiment d'*étrangeté*⁵¹, donne l'impression d'un langage qui se réinvente dans l'articulation d'une parole inédite, *inouïe*. On constate ainsi que ce qui caractérise la réception littéraire d'un texte poétique, c'est sa capacité à « faire du lecteur le siège d'un événement dans le langage »⁵². Identifier un texte comme poème « reconfigure à chaque fois la définition entière que l'on se donne de la poésie »⁵³.

Enseigner le poème plutôt que la poésie, prendre appui sur les effets de sa réception, d'un point de vue pragmatique et phénoménologique, permet sans doute de dépasser les apories d'une définition générique du poétique dont de nombreux théoriciens, depuis Platon et Aristote, ont examiné les limites⁵⁴. Il s'agirait alors d'exploiter le caractère mouvant et flou de ses critères définitionnels, de dépasser les questions formelles de ses codes et de ses usages historiques, de s'ouvrir à la *signifiance* de son oralité, pour resituer la parole poétique dans son enjeu anthropologique, transhistorique plus fondamental, celui, décrit par P. Ricœur, de s'emparer de la parole humaine pour interroger son aptitude à instaurer un rapport au monde. Cet enjeu est en même temps celui d'une expérience dans le langage.

Un tel enseignement donne tout son sens à l'engagement du lecteur, puisqu'il oblige à se poser autrement la question de la définition du poétique et des enjeux de sa compréhension, en s'intéressant à ce qui fonde, en réception, sa littéarité. Dans le cas de la

⁴⁹ James Sacré - *Nu(e)*, p. 12, cité par Christine Andreucci, in *La poésie française contemporaine : enjeux et pratiques*, ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4370.pdf

⁵⁰ Nathalie Rannou, *Le lecteur et son poème*, *op cit*.

⁵¹ Christian Doumet consacre un chapitre de son livre *Faut-il comprendre la poésie ?* à la poésie : « langue étrange, langue étrangère, langue animale », *op cit*, p 51.

⁵² *Ibid*, p 138

⁵³ *Ibid*, p 196.

⁵⁴ On ne s'attarde pas à retracer ici l'historique de la question de la définition de la poésie comme genre, mais on s'appuie très largement sur les analyses de Nathalie Rannou qui consacre un riche développement à cette question et à celle de la pertinence de l'enseignement de la poésie comme genre, dans la première partie de sa thèse.

poésie il s'agit aussi d'une *oralité* qui appelle une écoute, autant qu'une vision, de la *voix* qui s'exprime dans le poème.

1.2. La voix du poème : le modèle lyrique et ses transformations

Il ne s'agit évidemment pas de proposer ni même d'esquisser ici une improbable et discutable *histoire* du lyrisme, mais simplement de mettre en exergue quelques traits, assez unanimement admis par la critique, qui permettent de décrire des transformations de ce modèle lyrique, en particulier dans la poésie moderne et contemporaine, lesquels pourront se révéler utiles pour problématiser et didactiser les *savoirs* à transmettre dans la séquence de poésie visée.

Associer la voix et la poésie n'a rien d'original. La poésie est définie depuis ses origines par son rapport au chant et à la voix du poète, incarné dans la figure d'Orphée. La dimension verbale, sonore et rythmique, de sa *musicalité*, ses effets d'harmonie, la mesure des différents mètres, l'usage de l'assonance ou de la rime, caractérisent la forme poétique, tandis que la charge affective de la voix s'exprime dans un registre lyrique devenu prégnant dans le champ du poétique⁵⁵. Le récit, associé à l'origine à la poésie épique, a été progressivement renvoyé à la prose, et la poésie a pris en charge l'expression de la sensibilité. La poésie lyrique est ainsi devenue le modèle poétique principal depuis le romantisme⁵⁶, inscrit dans une tradition orphique qui associe la voix à deux traits constitutifs, la musicalité et l'affectivité.

De même, la dimension orale de la poésie antique puis médiévale, relayée par la voix du *trobar*, a fait progressivement place à une poésie écrite, davantage faite pour être lue que chantée ou déclamée. En témoigne l'exigence de la rime pour l'œil qui, dès le 16^{ème} siècle est venue ajouter la correspondance de la graphie à celle du son. La voix du poème s'intériorise dans l'écrit et se métaphorise en *voix* du poète. L'expression subjective, le développement d'une poésie effusive où le *moi* du poète se met en scène,

⁵⁵ D. Combe : « la poésie va récupérer la définition de ce qui n'était primitivement qu'un de ses « modes » - le lyrique. Au lieu d'être marginalisé, comme dans la Poétique d'Aristote, ou assimilé aux «petits genres», comme dans les poétiques classiques, le mode lyrique était devenu progressivement depuis le romantisme le mode dominant, l'aune de la littérature. », *Les genres Littéraires*, Paris, Hachette supérieur, coll. « contours littéraires », 1992 p. 71.

⁵⁶ Antoine Compagnon « Théorie de la littérature : la notion de genre », Cours de licence LLM 316 F2, 2001, Littérature française et comparée, Université de Paris IV-Sorbonne, dans Théories de la fiction littéraire, site Fabula, [En ligne] <http://www.fabula.org/compagnon/genre.php>, (page consultée le 5 juillet 2017).

qu'il s'agisse de l'expression de ses sentiments ou d'une poésie plus oratoire, politique et métaphysique, à l'instar de la *bouche d'ombre* de Hugo, peuvent rendre compte de cette évolution.

Toutefois, la poésie de la modernité repose de façon fondamentale la question de la voix qui s'exprime métaphoriquement dans le *je* du poème en refusant l'*illusion lyrique*. Poète emblématique de cette rupture, Rimbaud rejette violemment le modèle romantique. Il qualifie cette effusion du *Moi* « d'horriblement fadasse » et rompt avec la poésie subjective en proclamant le célèbre « Je est un autre ». La « crise du vers » déclarée par Mallarmé est aussi celle du sujet individuel, le poète, dont il exige « la disparition élocutoire » pour céder « l'initiative aux mots ». La valeur de création supplée celle d'expression, et place la poésie du côté de la *poïesis*, pour en faire une aventure en soi, qu'il s'agisse de l'exploration d'un *inconnu* de soi, et/ou du langage. La recherche de la *voix pure* mallarméenne tend ainsi à exclure le narratif et la fiction du poème, en distinguant radicalement la poésie de « l'universel reportage ».

Mais l'hybridité des formes et des discours est une marque de la modernité poétique, qui interroge et modifie notamment le statut du narratif et du descriptif dans le poème, en repensant le rôle et la place de la référence. Indice d'une réflexion sur les rapports du poème et de son écriture avec l'*illusion lyrique*, une *narrativisation* du poème, fragmentée, discontinue, est ainsi présente dans des poèmes exemplaires de la modernité poétique et du *nouveau lyrisme* comme *La prose du transsibérien et de la petite Jehanne de France* de Cendrars, ou encore des poèmes d'*Alcools*, tel « Zone », d'Apollinaire. Elle réalise ce que C. Doumet appelle le *récit latent* (p 89) du poème, ou son *récitatif*, mot titre d'un recueil de Jacques Réda qu'il reprend à son compte. Il le définit comme un récit *décontextualisé*, présentant des fragments de réalité isolés, exhibés, qui montrent l'événement en train de se dire, redoublé par l'événement du poème. *Récit du récit*, il déplace la saisie d'une référence du monde vers la possibilité de sa mise en mots. Le poème s'apparente encore à une *célébration* du monde, mais en mode mineur voire ironique, et interroge le rapport du poème au monde dans sa relation aux *signes* qui l'expriment.

Cet amenuisement du narratif se retrouve aussi dans l'usage du descriptif. Très présent chez les poètes de *l'habitation poétique du monde*, comme Bonnefoy ou Jaccottet, la description y participe le plus souvent d'une poétique de l'inachèvement, du fragment,

d'un monde dévoilé et mis en présence par une parole en quête d'un *lieu* où tenter de fixer l'éphémère et insaisissable qualité de *l'être*.

Meschonnic analyse ainsi la *crise* de la poésie depuis Mallarmé comme une *crise du signe* qui met au cœur de la poésie, le questionnement du langage et la possibilité de la poésie elle-même. La remise en cause du modèle lyrique romantique s'accompagne du rejet du vers traditionnel. L'exigence du rythme plus que de la rime, ainsi que l'exprime Mallarmé dans le poème « partition » *Un coup de dès*, ouvre la voie à la recherche de formes inédites chargées d'explorer des rapports nouveaux et singuliers au monde et à l'œuvre. Pour répondre à cette *crise du sujet, du vers et du langage*, la poésie moderne et contemporaine s'affranchit donc de toutes les règles, les transgresse ou les réinvente, pour imaginer de nouveaux modes de *signifier*, dans la matière sensible des mots qui en remotive l'arbitraire, dans le *grain* et le souffle d'une voix qui travaille à son individuation.

Du nouveau lyrisme d'Apollinaire et Cendrars au littéralisme des poètes oulipiens, du prosaïsme *pongien* à la poésie de la présence de Bonnefoy, Du Bouchet ou Jaccottet, dont le bas lyrisme module une voix qui *s'efface pour mieux resplendir*⁵⁷, des poèmes de *l'ontophonie* de Ghérasim Luca dont le bégaiement ouvre à une épiphanie verbale de *l'être*, aux *gestes d'écriture* de James Sacré, de la reprise des formes versifiées par Réda ou Roubaud à leur abandon ou leur métissage par tant d'autres, la poésie moderne et contemporaine fait entendre une grande diversité de voix(es) poétiques, interroge les conditions de son émergence et redéfinit les contours de son oralité. D'autant que l'exploration de la voix se développe aussi dans les avant-gardes, d'un point de vue physiologique et spectaculaire, avec les expériences de poésie sonore et de poésie de performance, entièrement tournées vers l'expression vocale du poème, avec ou sans supports technologiques. Nombreux sont également les poètes contemporains qui font des lectures publiques de leurs textes.

Le champ d'étude de la voix en poésie est donc immense et l'exploration didactique d'une réception subjective d'une *voix* du poème par des lecteurs en formation s'opère nécessairement sur un corpus réduit et orienté, contraint par des programmes, comme par des objectifs didactiques et pédagogiques. Cependant, le choix de poèmes modernes et contemporains paraît particulièrement approprié à une telle étude, parce qu'ils offrent

⁵⁷ P. Jaccottet, « L'effacement soit ma façon de resplendir », « Que la fin nous illumine », *Poésie*, coll « Poésies », p 76.

l'écoute d'une voix singulière et *questionnante*. Pour les objectifs et les modalités de cette recherche, poser la question de la voix du poème, c'est d'abord soulever l'ambiguïté de sa définition, et son rapport à l'oralité.

1.3. Voix d'encre, voix vives, le partage d'une oralité de la parole

Interrogeant la possibilité d'une *compréhension* du poème, C. Doumet souligne le paradoxe qu'il peut y avoir à envisager, dans l'acte de lecture, la matière écrite du poème comme un objet d'écoute, objet d'autant plus complexe qu'il confond trois réalités distinctes : la voix du poète, qui a pu s'écouter dire son poème, mais qui n'est plus accessible dans la lecture ; la voix écrite du poème qui recèle des « prescriptions vocales »⁵⁸ liées aux effets de sonorités ou de rythme de son écriture ; celle enfin du lecteur qui peut en donner une réalisation vocale. Penser la voix du poème comme expression d'une oralité dialectise les oppositions entre écrit et oral, auteur et lecteur, car elle constitue le point nodal d'une définition du poétique qui les rassemble.

C'est ce que met en valeur le poète Jacques Roubaud quand il considère que la poésie s'adresse à la fois à l'œil et à l'oreille, qu'elle « est pour un œil-oreille » et qu'il ne faut pas dissocier les deux. Il assimile ainsi le texte poétique à un « quatuor de formes et partition »⁵⁹. Il attribue au poème deux « formes externes », la « forme écrite » et la « forme orale », « formes immobiles » qui constituent ce qu'il appelle la « partition » du texte. Leurs rapports antagonistes sont pour le poète une composante rythmique de la poésie et justifient que leurs exécutions, en performances par exemple, puissent différer. A ces deux formes externes, s'ajoutent deux formes internes, la « forme écrite », l'image visuelle du poème sur la page, et la « forme aurale ». Il s'agit de la voix intérieure suscitée par la lecture du poème, « voix comme intime extérieur » selon l'expression oxymorique de Meschonnic qui distingue lui aussi *le sonore de l'oralité*. Ces formes homonymes rendent compte de la perception du lecteur qui reçoit la poésie. « La définition de la poésie par un quatuor de formes inclut le lecteur » (Roubaud, 1995, p 127).

La voix du poème est alors dans le passage, le transfert de la voix aurale à la voix orale mais « la phonation n'accomplit pas le tout de cette voix-là, elle n'en est qu'une

⁵⁸ Christian Doumet, *Faut-il comprendre la poésie ? op cit*, p 41.

⁵⁹ Jacques Roubaud, *Poétique, remarques - Poésie, mémoire, nombre, temps, rythme, contrainte, forme, etc.*, La librairie du XXIe siècle, Seuil, 2016.

image » (Doumet, 2004, p 40), et à l'inverse, la voix aurale pourrait n'être que la préfiguration de sa réalisation orale, à venir. Dans cette définition du poème, l'oralité opère une union, un passage de la voix du poème à la voix du lecteur, la voix aurale du poème écrit appelant d'une certaine façon sa vocalisation, de l'écoute d'une voix intérieure à la lecture à son extériorisation dans la réalisation phonique. Ces deux moments de vocalisation ne se recoupent pas totalement car il y a évidemment des différences entre une oralisation mentale et sa réalisation effective, à commencer par la matérialité sensorielle de la voix en action. Mais lire, dire, de la poésie deviennent ainsi des opérations solidaires dans l'acte performatif d'une lecture qui est en même temps une vision et une audition, une lecture et sa diction (au moins intérieure). Ce qui unit ces deux voix, aurale et orale, c'est l'oralité de la parole qui les traverse.

Dans le chapitre « Le poème et la voix » de *Critique du rythme* (1982), Meschonnic définit l'oralité comme étant à la fois le fait de « dire quelque chose et ce qui est dit ». Elle est « le rapport nécessaire dans un discours du primat rythmique et prosodique de son mode de signifier à ce que dit ce discours ». Si elle apparaît le mieux dans les textes portés par des traditions orales, elle ne s'y réduit pas, comme la voix naturelle n'est pas la diction, puisque celle-ci est en partie culturelle. Il suffit d'entendre Apollinaire déclamer les vers du *Pont Mirabeau* pour s'en convaincre. Dans notre propos, l'oralité poétique ne se limite donc pas à ce que Zumthor définit comme la « poésie orale », caractérisée par deux paramètres, le mode (la voix) et la prosodie (le rythme), et qui devient, une fois fixée sur un support écrit ou technologique, une oralité *seconde*. Il identifie des traits spécifiques que la voix du récitant imprime au rythme de la poésie orale, comme le style formulaire et les effets de répétition, du parallélisme syntaxique aux phénomènes d'échos de tous ordres.

Cependant l'analyse qu'il propose de la « prosodie », définie « au sens le plus général » comme tout ce qui se rapporte « au rythme de la parole poétique »⁶⁰, dépasse le cadre de la poésie dite orale et peut s'appliquer à toute poésie dont la réception crée un *effet de voix*, celui de la voix *aurale* reçue et reconfigurée par le lecteur. L'oralité recouvre alors deux aspects constitutifs de l'écriture poétique, la dimension phonématique et rythmique du poème, caractéristiques de son écriture autant que de sa diction, ainsi que les configurations énonciatives qui produisent « l'émergence d'un sujet lyrique singulier » et sa réception par le lecteur (Rabaté, 1996). Tous deux concourent à une oralité poétique qui

⁶⁰ Paul Zumthor, « Le rythme dans la poésie orale », *Le rythme et le discours* n°1, 1982, p 114-127

traverse le texte de sa production à sa réception, et que Meschonnic définit comme « le mouvement de la parole dans l'écriture⁶¹ ».

2. La lecture du poème : le lieu figuré d'un passage de voix

2.1. Figuration du sujet lyrique : un (trans)sujet d'énonciation

Les travaux du colloque international, *Le sujet lyrique en question*, organisé en mars 1995 à l'Université de Bordeaux III, ont mis en valeur la dimension figurale d'un sujet poétique qui n'est pas un préalable au poème mais que l'écriture invente. *L'effet de voix* qui donne l'impression que le poème *parle* résulte ainsi d'un « mode d'énonciation spécifique », d'un « processus discursif » ou « mode énonciatif » qui autorise « l'émergence d'une voix singulière » (Rabaté, 1996). P. Hamon définit le poème lyrique comme un texte à « effet de sujet » qui oblige à distinguer le *je* du poème et le *je* autobiographique du poète. La poésie se rattache alors à une pragmatique et à une phénoménologie qui la placent du côté du lyrisme, non dans la perspective thématique et registrale de la traditionnelle célébration élégiaque, mais comme « pacte discursif » se fondant sur des « configurations énonciatives » particulières, propres à susciter des « interactions affectives ». (Rodriguez, 2003) Déplacer la question de la réception poétique comme genre à celle de la *voix* qui porte le poème, c'est situer l'oralité poétique au cœur de sa réception et faire du lecteur le siège d'un processus de reconfiguration d'une voix de l'œuvre.

S'intéresser à la voix du poème c'est donc mettre au jour des configurations discursives, « un placement de la voix et des types d'adresse particuliers » (Rabaté, 1996) qui permettent d'explorer divers degrés de subjectivation du discours. Le sujet du poème est un « sujet figuré » par le discours poétique, une « référence dédoublée », à la fois sujet du monde dont l'expérience peut être décrite, et pur outil énonciatif « qui se crée dans et par le poème. » (Combe, 1996). Dépersonnalisé, ou plutôt trans-personnel, le sujet lyrique échappe ainsi à toute contextualisation de type romanesque et mimétique. K. Hamburger, dans son livre *Logique des genres*, définit l'énonciation lyrique comme un « énoncé de réalité » car il ne relève pas, à la différence d'un texte narratif ou dramatique, d'un mode d'énonciation fictive (renvoyant au *je* d'un narrateur ou d'un personnage) mais d'un mode

⁶¹ Henri Meschonnic, « Qu'entendez-vous par oralité? », *Langue française*, n°56, 1982, p 18.

d'énonciation référentielle, sans qu'on puisse pour autant conclure qu'il exprime l'expérience réelle d'un locuteur ou du poète, sujet biographique.

Le lecteur fait de la lecture du poème une *ré-expérience* car l'énonciation lyrique invite à une identification avec le sujet de l'énonciation, mais K. Hamburger précise toutefois que « le sujet lyrique ne prend pas pour le contenu de son énoncé l'objet de l'expérience mais l'expérience de l'objet ». L'énonciation lyrique propose le partage d'une expérience subjective du monde mais son énoncé est lui aussi figuratif.

2.2. La reconfiguration vocale d'une expérience du monde à réénoncer

La poésie n'est pas dénuée de référentialité. Citant des propos de Goethe, repris par Paul Eluard, L. Jenny rappelle que la poésie « est toujours de circonstance »⁶². Le poème lyrique puise en effet dans la réalité du poète tant la source de sa *voix* que la *circonstance* de l'expérience qu'il énonce. Mais l'énoncé lyrique, comme le sujet de l'énonciation qui le prend en charge, sont figuratifs, et doués à ce titre d'une plasticité qui les rend propres à être ré-énoncés par un lecteur qui se réapproprie ainsi le discours et sa charge affective. Préférant utiliser la notion nouvelle de *gestes lyriques* du poème, qui permet de dépasser celle de *figures*, en mettant davantage « l'accent sur une capacité dynamique du poème que sur des places subjectives fixes »⁶³, D. Rabaté souligne cette plasticité du sujet lyrique qui s'étend à l'énonciation poétique toute entière, et à sa circonstance.

Qu'il s'agisse du « cadre d'élaboration du poème » ou de la *scénographie*⁶⁴ que le poète donne à saisir, l'énonciation poétique tend à dé-singulariser cette circonstance « vers une généralisation qui en efface les marques spécifiques », « dans une tension entre la particularité du moment et sa valeur de vérité »⁶⁵. La dépersonnalisation de la voix dans la poésie moderne et contemporaine va de pair avec une abstraction du cadre spatial et temporel du poème, à rebours de l'autobiographie. Le poème réfère bien, mais comme par éclats, à une expérience du monde *dé-figurée*, ou transfigurée par le langage poétique.

Le monde référé est donc plutôt un *horizon*⁶⁶ du poème, donné à voir par un dire

⁶² Laurent Jenny, « L'énonciation lyrique. Méthodes et problèmes », cours mis en ligne (<http://www.unige.ch/lettres/frasmo/enseignements/methodes/el erotique>), consulté le 5 juillet 2017.

⁶³ Dominique Rabaté, *Gestes lyriques*, Editions Corti, 2013, p 13.

⁶⁴ Au sens que lui donne Dominique Maingueneau.

⁶⁵ *Ibid*, p 11.

⁶⁶ Michel Collot, *La poésie moderne et la structure d'horizon*, Presses Universitaires de France, 1989.

qui « met en présence » une référence qui se dérobe. M. Collot assimile ainsi lui aussi le poème à « un fait de discours » dont « l'horizon est le monde et un allocutaire ». En activant, par sa « fonction déictique », la scène imaginaire de la lecture, le poème est « un mouvement par lequel quelque chose se montre en lui »⁶⁷. Dans l'approche phénoménologique de la lecture de la poésie moderne comme « structure d'horizon » qu'il propose, le critique utilise la métaphore spatiale de l'horizon pour rendre compte de la *vision* que le poème inaugure dans l'esprit de son lecteur, mais il en fait aussi une structure dynamique de la lecture qui confère au lecteur le rôle de combler « les lieux d'indétermination » du texte par une opération de lecture créative, ouverte à la polysémie des réceptions singulières.

On retrouve là l'écho de la théorie de la réception de W. Iser⁶⁸ dont le lecteur *implicite* actualise et interprète le *jeu des formes* qu'est l'œuvre, dans une posture à la fois distanciée et impliquée qui permet d'en élaborer une signification, définie comme une activité critique. Pour M. Collot comme pour D. Rabaté, le lecteur réactive et actualise donc une expérience subjective du monde auquel le poème réfère, dans une scène de lecture qu'il reconfigure en y aménageant un cadre et des dynamiques d'énonciation nouvelles. Mais pour D. Rabaté, la lecture poétique n'appelle pas nécessairement la mise à distance d'une activité critique. La voix du poème emporte, *transporte* le lecteur, en fait le relais d'un *geste* inscrit dans la dynamique même de son écriture, et de sa lecture.

2.3. Une réception lyrique du poème : la transmission d'un geste vocal

D. Rabaté souligne en effet le caractère dynamique de la lecture de poésie en assimilant le poème à un *geste*, c'est-à-dire à un mouvement créatif qui fonde l'activité du poème en même temps qu'il l'invente, un *don* qui se communique dans un dessaisissement de soi-même, et qui convoque le lecteur à *participer* au poème. Ce dernier, en ré-énonçant le poème, refait en effet « le même parcours mental et quasi-gestuel, phonique et rythmique », épouse « le temps de la lecture le tempo du poème, ses effets musicaux, son allant », se rend « réceptif au trajet singulier »⁶⁹ de l'œuvre.

⁶⁷ *Ibid*, p 207.

⁶⁸ Wolfgang Iser, *L'acte de lecture*, trad. fr., Bruxelles, Mardaga, 1976

⁶⁹ *Ibid*, p 11

Le geste lyrique de la lecture met ainsi le lecteur « dans les traces d'un mouvement qui porte la même dynamique et parfois le même climat affectif »⁷⁰ que le geste d'écriture qui l'a initié. Le rythme, la voix, dans ce qu'elle contient d'oralité, sont à la fois la trace de ce geste d'écriture et le moteur de la lecture. La voix du poème, à l'instar de l'analyse que Meschonnic en propose, apparaît cependant dénuée de toute épaisseur psychologique ou biographique. Elle n'est bien sûr pas *naturelle*, ni totalement métaphorique non plus. Elle ne se réduit pas à la voix du poète entendue comme singularité d'un style, mais s'appréhende comme une voix historique et singulière, liée à la subjectivation d'un discours, historiquement situé, qui la produit en même temps qu'il l'institue. Pour Meschonnic, la voix est ainsi le *sujet* du poème c'est-à-dire une individuation du langage par le discours, une transformation du *sujet* de l'écriture en *sujet* de l'énonciation. Elle travaille à la subjectivisation du sujet du poème en *Autre*, à portée universelle et fondamentalement ouvert, car projeté « hors de soi » (Collot, 1997).

En nous confrontant à une altérité du langage, avec lequel il nous met en dialogue, le poème devient ainsi un espace de polyphonie et de dialogisme, mais dans un « continu du langage »⁷¹ qui nous *met en voix* dans les mots d'un autre, ce qui est le propre de l'énonciation poétique. Le *geste* de la lecture fait du *sujet* du poème un *sujet* de ré-énonciation, un *trans-sujet* dont le passage s'effectue dans l'acte performatif de réception et de reconfiguration par le lecteur de la voix du poème.

Le poème construit ainsi, dans et par le langage, sa propre référentialité. Il met en présence du réel, avec lequel il réactive des liens subjectifs en actualisant la réalité poétique elle-même, par la prise en charge performative de son énonciation. La lecture-écoute active de sa *voix* détermine une posture de réception qui se fait *lyrique* parce qu'elle s'adresse aux sens et fait du lecteur le siège d'une expérience sensible et sensorielle, dans le langage. « Seul le poème peut nous mettre en voix, nous faire passer de voix en voix, faire de nous une écoute »⁷². Cette écoute ne peut être dissociée d'un travail du signifiant, que Meschonnic caractérise par celui du rythme, dont il remotive le sens comme *corps-langage* du poème, l'agent de son oralité.

⁷⁰ *Ibid*, p 12

⁷¹ Henri Meschonnic, « Le sujet comme récitatif ou le continu du langage », dans « Le sujet lyrique en question », *Modernités* 8, *op.cit.*, p. 13-18, p. 17, cité par Nathalie Rannou dans sa thèse, *le lecteur et son poème*, *op cit*, p 324.

⁷² Henri Meschonnic, *Célébration de la poésie*, Lagrasse, Verdier, 2001, p 249.

3. *Vers une poétique du rythme, oralité et corps-langage du poème*

3.1. *D'une métrique à une rythmique du poème*

Que la langue du poème active davantage la « fonction poétique » que « la fonction référentielle » du langage, selon la terminologie de Jakobson, ou qu'elle nous mette à l'écoute de son *signifiant*, image graphique et vocale du mot, distincte de son signifié, dans la perspective saussurienne, il s'agit bien de se rendre sensible à toute une sensorialité stylistique du poème. Celle-ci recoupe les dimensions prosodique et rythmique du langage qui constituent des traits fondamentaux de son oralité. Cependant les représentations de ces notions ont varié au cours des siècles, particulièrement celle de *rythme*, sous l'influence des différentes pratiques du discours poétique et de leur théorisation.

Traditionnellement, le rythme se définit comme le retour, la répétition, à intervalles plus ou moins réguliers, d'un même phénomène. Cette acception courante, musicale et littéraire du rythme, se fonde notamment sur la perception d'une battue dans des rythmes biologiques (battements du cœur par exemple) ou naturels, comme le mouvement des vagues, qui est devenu une métaphore traditionnelle du rythme dans la poésie classique. La pulsation, la cadence, le tempo, sont ainsi des marqueurs de rythme, qu'ils soient perçus dans leur régularité ou, sous l'effet d'une logique inverse, dans une perturbation de cette régularité, par des effets de syncope.

Même si la définition d'un rythme musical ou naturel s'applique difficilement au langage qui ajoute le sens aux sons, l'identification du rythme poétique aux notions de régularité et de symétrie a été favorisée par l'adoption d'un système métrique pour *composer* de la poésie. En effet, le vers est étroitement identifié à l'idée du retour, ainsi que l'établit son étymologie dérivée du verbe *vertere*, tourner. À l'image du sillon tracé par la charrue, le vers fait retour sur la page, retour à la ligne, retour d'une même structure rythmique (le mètre), retour d'une même sonorité (la rime). « Dans cette conception numériste du rythme, on découpe le discours en mesures rythmiques délimitées par des accents et définies par leur nombre de syllabes »⁷³. Le rythme relève donc d'un phénomène d'accentuation de la langue que la métrique insère dans un décompte syllabique des unités sémantiques de la phrase.

⁷³ Laurent jenny, « la versification, méthode et problèmes », cours mis en ligne, (<https://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/versification/>), consulté le 20 juillet 2017.

Le vers français est en effet un vers syllabique qui découle d'une adaptation de la métrique grecque et latine aux particularités de la langue française. Sa mesure ne dépend pas de l'alternance d'une quantité vocalique, longue ou brève, comme c'était le cas pour le vers gréco-latin. De même, la position des accents métriques, en fin de vers pour les vers simples, à la césure et en fin de vers, pour les vers dit composés, coïncide le plus souvent avec un accent tonique linguistique. L'accent tonique français est un accent de groupe qui porte sur la dernière syllabe d'un mot ou d'un groupe de mots, plus particulièrement sur la dernière voyelle prononcée. Il s'agit d'un accent de hauteur plus que d'intensité, dont le rôle démarcatif est d'isoler les unités de sens dans la ligne mélodique de la phrase. Dans le modèle de la poésie classique, largement dominé par l'emploi de l'alexandrin, une correspondance s'établit entre construction syntaxique et structure métrique. Les accents de césure et de fin de vers redoublent les accents toniques linguistiques, la structure du vers associant unités rythmiques et unités sémantiques des constituants de la phrase. Ainsi Boileau, dans son « Art poétique », préconise-t-il :

« Que toujours, dans vos vers, // le sens coupant les mots
Suspende l'hémistich(e)//, en marque le repos. »

Cette organisation métrico-syntaxique donne l'impression d'un rythme harmonieux et régulier qui correspond au modèle esthétique classique, également marqué par des phénomènes d'inversion syntaxique motivés par l'exigence de la rime.

L'existence d'un « e » muet, qui s'élide quand il est suivi d'un autre son voyelle, influe cependant sur le décompte des syllabes et génère des effets de coupes à la césure, que les poètes peuvent exploiter pour créer des effets rythmiques différents, rompre avec la régularité accentuelle du vers. La poésie romantique et symbolique du 19^{ème} siècle commence ainsi à déstructurer le rythme classique de l'alexandrin, en jouant sur ces effets de coupe, lyrique ou enjambante, en multipliant ou en décalant les accents à l'intérieur des vers, à l'instar de l'alexandrin trimètre pratiqué par les romantiques et revendiqué par Victor Hugo.

«L'alexandrin saisit la césure et la mord ;
Comme le sanglier dans l'herbe et dans la sauge,
Au beau milieu du vers l'enjambement patauge ;
(...)
J'ai disloqué // ce grand niais // d'alexandrin »
« Quelques mots à un autre », *Les contemplations*.

Baudelaire, Verlaine, Rimbaud ou Mallarmé, pour ne citer qu'eux, achèvent de disloquer le vers, chacun à leur manière. « L'oreille affranchie d'un compteur factice

connaît une jouissance à discerner, seule, toutes les combinaisons possibles, entre eux, de douze timbres » (Mallarmé). Si Baudelaire est le premier à avoir « touché au vers » (Mallarmé), l'invention du vers libre achève le passage d'une conception métrique de la poésie à une définition du poétique par le rythme. Le décalage que les poètes introduisent d'abord entre construction syntaxique et construction métrique, en pratiquant le rejet, le contre-rejet et surtout l'enjambement, puis l'abandon de tout principe de versification, qu'il s'agisse du mélange hétérométrique ou de l'utilisation d'un vers *polymorphe*, du non respect des règles de scansion du *e* muet, de l'abandon de la rime ou de la strophe, entérinent une redéfinition du poétique par une organisation, non plus métrique, mais rythmique, du poème.

Dans le système métrique traditionnel, le rythme accentuel, non structurel, a une fonction essentiellement harmonique et expressive. Il partage d'ailleurs cette caractéristique avec les effets sonores liés à la prosodie, phénomènes phonétiques marqués tels que l'allitération ou l'assonance qui constituent des figures rhétoriques à valeur mimétique. Mais avec le vers libre, l'accent devient l'élément fondamental de l'organisation du vers. « Le rythme est dans l'accent » affirme André Spire, un accent qui est celui du discours, accent syntaxique et prosodique, qui « se pose sur les crêtes du sens »⁷⁴.

Comme le souligne H. Meschonnic, cette organisation rythmique permet l'invention de nouvelles formes poétiques qui abandonnent le principe de régularité mais continuent de jouer sur des effets de tension entre la ligne du vers et la phrase, les mesures rythmiques et la construction syntaxique, les pauses métriques et la chaîne du sens. L'enjambement reste ainsi un ressort rythmique fondamental dans la poésie moderne et contemporaine, qu'elle choisisse d'adopter un patron métrique régulier ou non. Avec le vers libre ou le verset, le poème construit sa *propre loi*. M. Collot considère toutefois que dans la poésie moderne le principe du système métrique qui fixe un cadre visuel et temporel à la lecture, en jouant sur le retour d'une forme ou d'un schéma attendu, fixé par l'empreinte des premiers vers dans la mémoire du lecteur, n'a pas totalement disparu. Il explique en effet que ce schéma métrique fait place à un *schème*, une *matrice*, présente dans *l'incipit* du poème, qui fournirait une sorte de modèle auquel seraient comparés les autres segments du poème, maintenant ainsi chez le lecteur l'attente d'un retour, mais de

⁷⁴ André Spire, *Plaisir poétique et plaisir musculaire. Essai sur l'évolution des techniques poétiques*, José Corti, Paris, 1986

façon plus ténue, et en introduisant des *variations*, ou des *contre-points* qui multiplient les effets rythmiques et signifiants.

Le rythme se trouve alors redéfini comme « une dialectique du même et de l'autre », un « fait de perception » qui « procède par assimilation (en ramenant à l'unité des données plus hétérogènes) et par différenciation (en accentuant le contraste entre temps fort et temps faible, en introduisant dans le continuum la démarcation de la pause) » (1990, p 76) Le souvenir d'une *mémoire métrique* culturelle, et la nécessité de maintenir un minimum de *même* (les rimes approximatives et les parallélismes asymétriques chez Senghor par exemple) pour que la mémoire des séquences précédentes puisse jouer son rôle dans la perception de la *différence* du rythme, maintiennent une « structure repérable », mais ouverte « à de multiples possibilités d'actualisation. » (p 77). Le vers libre ne se fonde donc plus sur la perception d'une égalité mais sur une structure minimale de reprise qui est celle de la ligne ou du segment détaché par le blanc.

Cette définition du vers libre devient pour Meschonnic, la marque même du rythme de la modernité. Le vers libre, en ne gardant du vers que la ligne, crée le rythme, dans la page même du poème, et manifeste, visuellement, par l'alinéa, le blanc et la typographie, l'oralité du rythme de sa parole. La réception du poème s'effectue dans un continu entre l'audition, sens du temps, et vision, sens de l'espace, parce que « le rythme met de la vision dans l'audition » (p 299). Avec l'invention du *blanc* « le phonique passe à l'optique, il produit sa typographie (p 296) ». Le vers libre, élargi au *poème libre* qui forme la macrostructure dans laquelle le vers prend forme et sens en atténuant la frontière entre l'écrit et l'oral, le visuel et l'audition, mais aussi entre la poésie et la prose, devient en quelque sorte la *prose* du vers, son mouvement et son *en avant*, qui est une autre façon de désigner son *oralité*.

Il s'agit en effet de souligner le caractère subjectif du rythme, le rapport qui existe entre le rythme du discours et le sujet. Mais le vers libre ou le verset se distinguent du poème en prose justement par leur rythme et leur rapport à l'oralité. Le poème en prose, forme brève et fermée, n'expose pas, comme le poème en vers libre, dans les blancs de la page, sa rythmique, ne fait pas de sa *visualité* une oralité. Dans le poème libre, *l'allure typographique* est « le produit improgrammable d'un bouleversement intérieur. L'allure d'un dire auditif-visuel. » (p 335)

L'abandon d'une métrique régulière repose ainsi sur une conception de la poésie qui réaffirme la place d'un sujet d'énonciation libéré du cadre métrique, et fait reposer la poésie sur l'idée d'un rythme personnel et varié. Le rythme singulier du discours poétique devient la marque du lyrisme moderne car il manifeste la présence d'un sujet de l'énonciation dont le mouvement de la parole s'incarne dans le rythme des vers. Redéfini comme une appropriation singulière du monde par le langage, le poème est un acte sémantique, un discours, qui travaille le sens de façon concomitante à la forme. Le rythme du discours qu'il développe invente le poème, en même temps que le poème en invente le rythme.

La poésie de la modernité inaugure donc la quête d'une singularité de l'expression poétique, dans laquelle l'appropriation individuelle de la langue commune fonde la valeur du poème. Dans les nouvelles formes explorées par les poètes (vers libre, verset, ou même poème en prose), sens et accentuation sont indissociables, ce qui constitue une rupture pour l'appréhension du rythme et de la prosodie car en les dégageant du patron métrique, c'est toute la définition du poétique qu'il s'agit de repenser. La définition du rythme comme perception d'une régularité et d'une symétrie n'est dès lors plus suffisante pour rendre compte de la multiplicité de ses manifestations empiriques dans un discours singularisé. Le *rythme* est un terme générique dont le contenu définitionnel varie, mais une *critique du rythme*, permet d'en décrire le fonctionnement, historique et singulier, qu'il s'agisse d'un rythme *avec* ou *sans* mesure.

3.2. Le rythme comme principe organisateur de la signification de l'œuvre

Meschonnic rappelle qu'Emile Benveniste a révélé le premier le caractère historique d'une définition du rythme comme principe de régularité en se replongeant dans l'analyse de l'étymologie grecque du mot⁷⁵. La définition traditionnelle du rythme dérive en effet d'une conception platonicienne du mot *rhuthmos*, que Platon a assujettie au nombre et à la mesure, en l'associant au *mètrom*. Mais Benveniste rétablit une définition plus ancienne de rythme comme « forme distinctive ; figure proportionnée ; disposition, sans fixité ni nécessité naturelle et résultant d'un arrangement toujours sujet à changer » (1966, p 332). Une forme, non fixe et permanente comme celle désignée par les

⁷⁵ Emile Benveniste, « La notion de rythme dans son expression linguistique », *Problèmes de linguistique générale*, 1966.

mots *skéma* ou *morphé*, mais comprise comme « la modalité particulière de son accomplissement, telle qu'elle se présente sous les yeux » (p 332).

La mobilité du rythme s'oppose ainsi à la fixité de la forme et Benveniste aboutit à une nouvelle définition du mot, plus héraclitienne, comme « manière de fluer », dont Meschonnic s'empare à son tour, jusqu'à caractériser le poète comme *homme-rythme*. Coextensif au surgissement d'une forme, le rythme se trouve étroitement lié à la production du sens. C'est ce qui en fait le signifiant majeur du discours poétique car il active, au-delà d'une signification du poème, une *signifiance* qui l'excède, la déborde par sa capacité à faire du poème une sémantique généralisée. Avec le concept de *rythme*, Meschonnic neutralise l'opposition entre signifiant et signifié, fait du poème, et de l'œuvre littéraire en général, une œuvre *système* qui organise et configure le sens comme production d'un discours par un sujet d'énonciation, et non comme un système de signes en lien avec un référent, dans une acception purement sémiotique. « Organisant ensemble la signifiance et la signification du discours, le rythme est l'organisation même du sens dans le discours. Et le sens étant l'activité du sujet de l'énonciation, le rythme est l'organisation du sujet comme discours dans et par son discours. »⁷⁶ Celui-ci représente donc une forme de subjectivation maximale du langage, qui manifeste le *sujet* du poème, en modélise la *voix*.

Il reprend la notion de *signifiance* à Benveniste, qui avait recrée cet emploi en participe présent à partir d'une forme médiévale, pour distinguer la signification d'un énoncé, figée et liée à son seul signifié dans son rapport à un référent, de sa capacité dynamique à *signifier*, dans une tension entre l'énoncé constitué et sa réception par un lecteur qui en reconfigure le sens et le réactualise dans le processus même de la lecture. Le critique définit ainsi le poème comme un discours qui se saisit de « la vie même du langage en action » (Benveniste). Appliquant au poème la théorie du langage de Benveniste, Meschonnic fait du présent de l'énonciation poétique, qui est aussi l'infini de ses ré-énonciations, une forme du temps, un *rythme-temps*. Le poème, *forme-sens*, transforme la lecture en une *forme-temps*, dans le mouvement même de son rythme, dans le déploiement de sa manifestation, de son apparaître, qu'on peut rapporter à une expérience d'esthesis : « le rythme comme « manière particulière de fluer » du discours fait appel à l'esthesis »,⁷⁷ définie par Bailly (1950, p 49) comme une « faculté de percevoir par les sens, sensation

⁷⁶ Henri Meschonnic, *Critique du rythme*, op cit, p 217.

⁷⁷ Lucie Bourassa, *Rythme et Sens*, op cit, p 30.

[...] ; faculté de percevoir par l'intelligence, action de s'apercevoir ». Le rythme fait donc appel à « la perception (du sensible, par les sens) et à l'aperception (du sens, par l'entendement), indissociablement »⁷⁸.

C'est le poème dans son ensemble qui crée la *signifiance* car il établit de manière exemplaire cette particularité que Jakobson attribue à la fonction poétique du langage de projeter « le principe d'équivalence de l'axe de la sélection sur l'axe de la combinaison »⁷⁹. Le rythme en est l'opérateur principal. Meschonnic le définit ainsi comme :

« l'organisation des marques par lesquelles les signifiants, linguistiques et extralinguistiques (dans le cas de la communication orale surtout) produisent une sémantique spécifique, distincte du sens lexical, (qu'il) appelle la signifiance : c'est-à-dire les valeurs propres à un discours et à un seul. Ces marques peuvent se situer à tous les niveaux du langage : accentuelles, prosodiques, lexicales, syntaxiques. Elles constituent ensemble une paradigmatique et une syntagmatique qui neutralisent précisément la notion de niveau. Contre la réduction courante du « sens » lexical, la signifiance est de tout le discours, elle est dans chaque consonne, dans chaque voyelle qui, en tant que paradigme et que syntagmatique, dégage des séries. Ainsi les signifiants sont autant syntaxiques que prosodiques. » (Meschonnic, p 217)

Cette citation, donnée in extenso, permet de comprendre que le concept *meschonnicien* du rythme envisage le discours littéraire et poétique comme une sémantique globale, une poétique du rythme, qui englobe la prosodie et même l'intonation telle qu'elle se manifeste à l'oral. Il établit un continuum du langage, son oralité, qui institue ce que le critique appelle le *corps-langage* du poème, mouvement de la parole dans l'écriture, oralité qui inscrit le corps du sujet de l'énonciation poétique dans le *flux* d'un rythme. Celui-ci prend la forme du temps vécu de la lecture, mais aussi celle d'un *corps-langage* articulé sur des chaînes prosodiques signifiantes. « La prosodie est une signifiance, subjective, transsubjective, c'est-à-dire construite pour faire le sujet dans et par un texte ». Comme l'écrivait Apollinaire, « si l'on cherche dans l'œuvre de chaque poète une personnalité, on ne s'étonnera pas de rencontrer des prosodies personnelles. »⁸⁰

Le poème, énoncé performatif, engage donc celui qui l'énonce dans une *poïesis*, lui fait adopter une autre manière de vivre le langage et le rapport au monde qu'il instaure, en transformant sa manière de sentir, de penser, de parler, d'être, au monde et avec les autres. Le rythme est une subjectivation du langage car il modifie le *corps-langage-social* des locuteurs en les faisant *participer* à des formes d'expériences corporelles-langagières-sociales nouvelles que sont les poèmes. Il est le principe structurant de cette voix, *sujet du*

⁷⁸ *Ibid*, p 30.

⁷⁹ Cf Roman JAKOBSON, *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit, 1963, p. 220.

⁸⁰ Cité par H. Meschonnic, *Critique du rythme*, *op cit*, p 267.

poème, qui chante sous les mots, les accompagne, à l'image du sens étymologique de prosodie. Cette voix est mise en présence par les figures accentuelles et prosodiques qui la manifestent.

3.3. Rythme et sujet : les figures accentuelles et prosodiques qui actualisent un discours poétique subjectivant

La prosodie appliquée à la poésie grecque et latine désignait étymologiquement le chant accompagné d'un instrument et concernait la bonne prononciation des mots, respectueuse des quantités vocaliques et de leur accentuation. En versification française, elle s'applique à l'alternance de syllabes accentuées ou inaccentuées, à l'étude des phénomènes linguistiques marqués, tels que l'allitération, l'assonance ou la rime, perçus dans leur fonction expressive et leur valeur d'harmonie imitative. La prosodie, d'un point de vue linguistique plus général, s'intéresse donc à la réalisation phonique des énoncés, caractérisés selon le timbre, la hauteur, la durée ou l'intensité de la voix. Elle correspond à l'étude de l'intonation et de l'accentuation, dans une perspective suprasegmentale du discours qui la rend complémentaire de la notion de rythme, spécifique à la réalisation d'un énoncé oral.

Elle est donc a priori difficile à étudier dans un texte écrit, car susceptible de réalisations phoniques individuelles différentes selon les locuteurs. Meschonnic en propose cependant une étude intéressante comme organisation subjective du discours, opérant à travers la distribution de marques phonématiques, à la fois sensibles et intelligibles. Il la définit en effet comme la composition consonantique et vocalique des mots, capable de constituer des *chaînes de signifiante* par les effets de répétition des phonèmes, la mise en relation des signifiants entre eux, selon la position qu'ils occupent dans la phrase, le vers et le poème, les effets d'échos, de symétrie ou d'opposition, qu'ils tissent entre eux. Ces chaînes de signifiante participent au rythme dans la mesure où elles constituent des *séries*, qui remotivent la logique d'unité sérielle de la rime, interne (dans le vers) ou externe (entre les vers) en étendant à tout le poème ces effets d'échos, jusqu'à en faire « un paradigme signifiant du discours poétique » (Dessons & Meschonnic, 1998) constitutif du *système* de l'œuvre.

Différente du rythme accentuel, qu'il s'agisse du rythme linguistique caractéristique d'une langue ou de rythmes culturels propres à des formes de discours dont l'accent métrique est un représentant, la prosodie complète et accompagne ce rythme accentuel,

minimal, par un accent *prosodique*, lié aux effets d'accentuation consonantique. Meschonnic remarque en effet, à la suite de Jakobson, que la modernité poétique a privilégié le consonantisme, rompant ainsi avec le modèle esthétique de l'euphonie qui valorisait l'expressivité et l'ornementation du langage plus que l'exploration de son mode de signifier⁸¹. Il assimile à un accent prosodique plusieurs types d'accentuation qui ont pour effet de mettre en valeur des suites consonantiques de mots, les consonnes initiales des mots ou des syllabes, et qui concourent à constituer des séries prosodiques significatives.

Parmi ces accents se trouve l'accent *d'attaque* qui se place sur la première syllabe du premier mot accentuable d'un groupe syntaxique. Il est le corollaire de l'accent syntaxique, placé sur la dernière syllabe accentuable du même groupe et réalise avec lui ce que Fónagy décrit comme *l'arc accentuel* du français. Une autre catégorie d'accents liés à la prosodie est celle des accents dits d'insistance. G. Dessons, dans le *Traité du rythme*, co-écrit avec Meschonnic (1998) les range dans la catégorie des accents facultatifs car ils sont liés à l'intonation (orale) et donc susceptibles de réalisations très variables d'un locuteur à un autre, selon l'interprétation subjective qui peut être faite du texte. Mais ils constituent un renforcement du discours et font donc partie des *marques* qui caractérisent le rythme. Ils déterminent des effets d'insistance, affectifs ou expressifs. Cependant leur prise en compte est légitimée par le fait qu'ils procèdent de la mise en valeur du mot par la position que lui attribue le *système* du discours poétique. Motivé par le texte, cet accent *d'insistance* crée la *valeur* d'un mot, participe d'une subjectivation de la parole et correspond à un geste vocal déterminé par la *poétique du rythme* spécifique au poème.

Enfin, un élément essentiel du système accentuel décrit est l'accent prosodique proprement dit, produit par la répétition de phonèmes ou de groupes de phonèmes, vocaliques et/ou consonantiques. C'est un constituant fondamental des séries prosodiques car il matérialise, incarne dans le geste de la phonation, intérieure ou oralisée, ce que le langage porte en lui du corps. Comme l'a développé A. Spire, le langage fait en effet appel à une dimension musculaire et corporelle, une « gesticulation laryngo-buccale » (p 52), physique, que l'écriture comme la lecture, même silencieuse, activent. Spire en fait le moteur d'un plaisir musculaire et poétique qui associe la voix, l'articulation ou l'audition, et le sens, les idées comme les émotions. Un plaisir qu'il considère d'autant plus fort que cette *mastication* poétique générerait un pouvoir de *réminiscences* des mots, lié aux

⁸¹ H. Meschonnic, *Critique du rythme*, op cit, p 266.

sensations éprouvées lors de l'apprentissage du langage, d'où l'impact articulatoire et auditif des « combinaisons intonatives, accentuelles et phoniques » du poème. Spire met en valeur une expressivité des phonèmes, issue de leurs qualités articulatoires et de leurs timbres, qui reposerait sur un *accord*, de nature *mimologique*, entre le sens des mots prononcés, les gestes physiques et articulatoires de leur production, l'audition de la voix.

Meschonnic intègre cette dimension orale, corporelle, du langage à une conception du rythme qui se détache d'une *expressivité* des sons au profit d'une mise en valeur de rapports, de tensions dynamiques entre toutes les marques signifiantes du poème qui font du langage « un spectacle total ». Le « théâtre pur » qu'Antonin Artaud voyait « extérieur à la langue parlée », tourné vers « une idée physique et non verbale », se trouvent attribués au rythme et à la prosodie qui débordent les signes et réalise cette « *identité profonde du concret et de l'abstrait*, sans opposer le geste au mot ». ⁸² Si la poésie est un théâtre, c'est un théâtre de la voix, celui d'une aventure d'un sujet dans le langage, qui dramatise la lecture du poème au sens où il en fait une activité qui l'engage tout entier dans le *corps-langage* du poème.

Le rythme et la prosodie sont donc ce que le langage écrit peut porter de corps dans son organisation écrite, les traces, les gestes vocaux d'un *parlé*. Comme manifestation du rythme, l'oralité est ainsi redéfinie comme « le mode de signifier par lequel le sujet rythme, c'est-à-dire subjective au maximum, sa parole » ⁸³. L'organisation des « chaînes consonantiques vocaliques en chaînes thématiques et prosodiques dégagent une signifiante, produisent une activité des mots, qui ne se confond pas avec leur sens, mais participe de leur force » ⁸⁴. Une telle conception du rythme englobe la métrique, qui devient une variante possible, mais non nécessaire, du mouvement de la parole poétique. Ainsi que le développent Dessons & Meschonnic, « la force accentuelle et les effets d'échos qui constituent les éléments signifiants du rythme rendent sans doute mieux qu'une scansion métrique binaire (avec césure) les effets croissants ou décroissants d'intensité rythmique ou prosodique, soulignent davantage les effets de tension entre le vers (métrique ou libre) et la phrase syntaxique » ⁸⁵. Le jeu corrélé de l'accent de groupe et de l'accent prosodique permet en outre un nombre illimité de combinaisons en français, que le rythme inscrit dans le discours. Il motive ainsi la diction du poème, sa réalisation phonique individuelle, même

⁸² Henri Meschonnic, *Critique du rythme*, *op cit*, p 223.

⁸³ Gérard Dessons et Henri Meschonnic, *Traité du rythme, des vers et des proses*, Paris, Dunod, 1998, p 46

⁸⁴ *Ibid*, p. 44.

⁸⁵ *Ibid*, p 44.

si celle-ci peut mettre en œuvre des rythmes propres. En multipliant les accents et en créant des figures accentuelles liées sémantiquement aux mots qu'elles sollicitent, « la poésie moderne et contemporaine crée un rythme *resserré*, propre à manifester l'inscription du sujet dans son discours »⁸⁶.

L'usage élargi du contre-accent en est un exemple. Succession immédiate de deux accents, le contre-accent est une figure rythmique qui était condamnée dans la poésie traditionnelle car elle rompait l'alternance des syllabes accentuées et inaccentuées. Elle offre de nombreuses combinaisons d'accents possibles, qui par leur diversité même, constituent « la marque linguistique du sujet dans son discours », et représente à ce titre « le mouvement de la parole dans le poème »⁸⁷.

3.4. Poétique du rythme et lecture de poésie

Dans la perspective d'une telle définition du rythme, le sens du poème est une activité du sujet et le rythme devient la marque de l'organisation du sujet dans et par son discours. Il inclut l'alternance mesurable d'accents, toute la prosodie, les effets d'échos consonantiques et vocaliques, l'intonation (pour le parlé). Au travers de configurations discursives singulières qui inaugurent l'émergence d'une *voix*, le rythme et la prosodie forment ainsi une poétique du rythme, qui comprend et dépasse les rythmes linguistique et culturels d'une langue, car elle constitue une appropriation singulière du langage, propre à l'œuvre.

Cette conception du rythme fait du poème un *système*, une configuration dynamique, une *manière de fluer* qui conditionne la temporalité de la lecture, fait de la lecture un rythme dans lequel le sujet du poème s'actualise en sujet de ré-énonciation, dans l'acte performatif de la lecture. Lieu d'un sens du temps comme de l'espace, le rythme est autant dans le visuel que dans l'audition de la lecture. Il est celui de la page qui utilise le blanc et la typographie pour rythmer visuellement le poème, comme celui de la succession des mots et des phrases dont l'organisation syntaxique, accentuelle et prosodique, matérialise la *signifiance*, sens et sons liés.

Si dans la théorie du signe, le sens est hétérogène à la forme et au sens, la critique du rythme dialectise les oppositions catégorielles traditionnelles pour redéfinir la poésie

⁸⁶ Gérard Dessons, *Introduction à l'analyse du poème*, Bordas, 2011, p 114 et 118.

⁸⁷ *Ibid*, p 116

comme « une parole qui questionne les matériaux de la langue et le sens par les sens »⁸⁸. Cette temporalité du lire qui s'associe à la perception du *corps-langage* du poème, défini par son oralité, son rythme et sa prosodie, font ainsi du poème une expérience *d'esthesis*, une réception à la fois sensible et intelligible du discours poétique. Le poème est une mise en présence du monde plutôt que son objectivation, la mise en présence d'une *voix* qui forge un accès singulier et trans-subjectif à une expérience subjectivante du monde.

La poétique du rythme inscrit donc dans l'œuvre l'écoute de la voix qui porte cette *expérience*, comme le geste vocal de sa transmission, dans et par l'oralité poétique. Elle trace ainsi une voie didactique pour la lecture du poème comme écoute, ré-énonciation et reconfiguration subjective du rythme de sa parole, appropriation de sa voix singulière. En proposant une sémantique globale du discours poétique, la notion de rythme permet la saisie de la *signifiance* du poème, par laquelle le lecteur se ressaisit comme sujet d'une parole qu'il fait sienne, siège sensible d'un *corps-langage* à investir pour en partager l'expérience poétique.

⁸⁸ Nathalie Rannou, *Le lecteur et son poème*, op cit, p 197.

Chapitre 3. Vers une didactique de l'oralité poétique

1. *Situation de la poésie et de l'oralité dans un enseignement du français réformé*

1.1. *Etat de la question et perspectives de la réflexion*

Qu'enseigne-t-on quand on enseigne la poésie ? Le champ de son étude est aussi divers que complexe. Les objets même des savoirs à transmettre sont multiples et variables d'une forme poétique à l'autre, d'un poète à un autre, qu'il s'agisse de la définition de ses enjeux comme des modalités de son écriture. Cette diversité oblige à faire des choix, de corpus et d'enseignement qui, s'ils ne procèdent pas d'une problématisation explicite des notions poétiques qu'ils engagent, peuvent donner l'impression d'une liste hétéroclite de modèles et d'outils, peu propices à l'appropriation de compétences de lecture que l'on pourra mobiliser efficacement dans une autre configuration énonciative. Le risque est aussi de réduire le langage poétique à des recettes d'ornementation stylistiques, ou de jeux de langue, voire à une impénétrable obscurité du sens qui clôt l'activité de lecture sur la décision rédhitoire d'un non sens. L'analyse des pratiques scolaires de la poésie a d'ailleurs contribué à mettre en évidence ces deux écueils.

Quel est l'enjeu ? Susciter le plaisir de lire et le goût de la poésie ? Acquérir des outils d'analyse, des connaissances littéraires, pour comprendre et interpréter les poèmes ? Construire des compétences de lecture spécifiques ? Permettre une *expérience* du langage qui ouvre à une altérité du monde et de la pensée ? Sans doute tout cela à la fois, l'enseignement de la poésie visant celui de ses formes comme l'épreuve de l'activité du langage dans laquelle elles engagent le lecteur, objectif particulièrement prégnant dans la perspective du *sujet lecteur*. S'il s'agit d'enseigner la poésie pour en susciter *l'expérience*, comment enseigner une *activité* du poème ? Comment transmettre, dans un cadre didactique et pédagogique, son *faire*, la forme de son sens autant que le sens de sa forme, c'est-à-dire la *signifiance* et la *force* de l'oralité d'une parole agissante ? Et si l'oralité de cette parole poétique résonne jusque dans l'écriture et sa lecture, tel un geste vocal qui se transmet au(x) lecteur(s), une vision qui active l'audition de sa voix *aurale*, comment envisager une didactique de la poésie qui n'intègre pas la voix *orale* du poème, *forme externe* relayée cette fois par la diction ou la re-citation du poème dans la voix physiologique du lecteur ?

Enseigner la poésie par la découverte de son rythme et de son oralité semble pertinent d'un point de vue littéraire pour approcher le phénomène de la *voix* dans la poésie moderne et contemporaine. On touche ainsi à la définition même du poétique, ce qui permet aussi une mise en perspective des modèles patrimoniaux. Passer par des pratiques d'oralisation du poème pour en étudier, d'un point de vue didactique et pédagogique, le rythme et l'oralité en paraît la suite logique, d'autant que la perspective de la lecture subjective entend permettre aux élèves de faire l'expérience de la parole du poème pour en partager l'*être au monde et au langage*. Faire cette hypothèse pose toutefois aussitôt la question des modalités et des objectifs de cette démarche, des compétences qu'elle met en jeu, de leur apprentissage comme de leur évaluation, qui restent les attendus institutionnels de tout enseignement de la littérature. Compte-tenu des difficultés que posent aux enseignants la didactique de la poésie comme celle de l'oral, il s'agit alors d'interroger les modèles théoriques et pédagogiques qui permettraient de penser une didactique de l'oralité poétique.

1.2. La poésie et les implicites de son enseignement dans les nouveaux programmes

Le traitement du littéraire par le questionnement anthropologique, grande nouveauté des programmes réformés de 2016, renouvelle l'approche des corpus en liant leur étude à des modèles de pensée et de représentation du monde, de l'homme et de la société. Ils en remotivent ainsi la dimension littéraire comme œuvres expressives, porteuses de *valeurs*, au-delà du respect des critères formels qui en codifient l'écriture, et laisse espérer que les jeunes lecteurs retrouvent le goût et le plaisir de lire de la littérature, parce qu'ils (re)découvriront dans les textes de quoi nourrir leur curiosité, éveiller leur imaginaire, ressentir et penser, grandir et se former.

La poésie, dont la lecture propose de façon exemplaire toutes ces découvertes, est abordée dans plusieurs thématiques, tout au long du cycle 4. On la trouve ainsi dans les thèmes « se chercher, se construire » et « regarder des mondes, inventer des mondes » en cinquième, avec des textes évoquant les voyages et la séduction de l'ailleurs, ou proposant des reconfigurations poétiques de la réalité ; sous l'entrée « Dire l'amour » et dans le questionnement complémentaire en quatrième, avec l'étude de poèmes construisant la ville comme objet poétique. En troisième, trois thématiques permettent d'aborder des textes poétiques. La principale est celle des « visions poétiques du monde » qui traite de la poésie

lyrique, mais on peut étudier aussi des poèmes satiriques pour « dénoncer les travers de la société », et la poésie engagée trouve sa place dans le thème « agir dans la cité »⁸⁹.

En *décloisonnant* l'enseignement de la littérature, les nouveaux programmes suscitent davantage l'interlecture et l'intertextualité par le rapprochement des genres (poésie, théâtre et roman pour le dire amoureux ; poésie et récits pour l'évocation de l'ailleurs ou de la ville, poésie et prose poétique pour les « visions poétiques du monde »...) et des différents langages artistiques (roman graphique ou peinture de paysages pour ce dernier thème par exemple). La progression proposée suggère des ouvertures, pour chaque année du cycle, sur des textes de l'antiquité ou des textes de littératures étrangère et contemporaine. La relation subjective à l'œuvre est valorisée et si l'analyse *objective* et littéraire reste un principe structurant de l'enseignement de la littérature, il n'est plus associé à une liste de figures ou de procédés d'écriture à connaître.

En observant d'un peu plus près les indications de corpus poétiques, on s'aperçoit cependant que l'entrée dans la poésie reste marquée par une perception générique et thématique, qui reprend en partie les anciennes catégorisations : poésie épique en début de cycle, lyrique, de l'antiquité au romantisme en quatrième (« Dire l'amour »), puis du romantisme à l'époque contemporaine en troisième (« Visions poétiques du monde »), qui se prolonge dans la poésie engagée. L'objectif de fonder une culture commune oriente le choix prégnant des œuvres patrimoniales, même si les nouvelles thématiques proposées laissent espérer un élargissement des corpus poétiques enseignés.

Le modèle lyrique reste donc dominant, associé à une expression subjective et au registre de la célébration de l'être aimé ou du monde. Dans une perspective toujours plus diachronique que synchronique, il s'agit d'observer les « variations du discours amoureux » et les « nuances du sentiment » (p 242) dans l'étude du lyrisme amoureux, ou de confronter des esthétiques permettant de comprendre la « diversité des visions poétiques du monde ». La sensibilité à « la beauté des textes poétiques » (p 243), à leur pouvoir d'évocation, apparaît comme le stéréotype continué d'une poésie lyrique, musicale et affective, hérité de la tradition orphique romantique.

La dimension ontologique de *l'habitation poétique* du monde vient l'enrichir, avec l'interrogation qu'elle porte sur « le rapport au monde » que les poèmes « invitent les lecteurs à éprouver par l'expérience de leur lecture », en jouant de « toutes les ressources

⁸⁹ Programmes pour le cycle 4, « Contributions essentielles des différentes enseignements au socle commun

de la langue. » (p 243) Ces indications suggèrent une prise en compte des questions littéraires liées aux formes du lyrisme contemporain et à sa réflexion sur le langage et le rapport au monde qu'il instaure, les apports de la recherche sur la lecture de poésie comme *expérience*, la question du traitement de la référence et sans doute aussi, en filigrane, celle de la figuration du sujet lyrique. Mais nulle part, n'est évoquée la problématique de la *voix* ou l'étude d'une oralité. La *vision*, l'introspection, le paysage, miroir de l'âme, structure ordonnée par le regard, dans une perspective qui n'est pas sans rappeler les analyses théoriques de M. Collot, orientent une lecture de la poésie qui reste très grapho-centrée.

L'oralité poétique et littéraire n'est toujours pas explicitement prise en compte dans ces nouveaux programmes. La poésie *orale* n'apparaît pas en tant que telle dans les corpus suggérés, qu'il s'agisse de l'épopée, de la chanson de geste, ou de la lyrique courtoise médiévale. Les propositions d'étude de littérature contemporaine ne donnent pas d'indications non plus vers les pratiques *d'oralités secondes* dans lesquelles baignent pourtant les jeunes. La principale évolution concerne les pratiques orales de la poésie, avec la disparition symbolique du mot « récitation ». Mais l'oralité poétique, et littéraire, se glisse dans la compétence orale : « explorer les ressources expressives et créatives de la parole », en utilisant « les ressources de la voix, de la respiration, du regard et de la gestuelle. » La lecture à haute voix, « claire et intelligible », ou la diction d'un texte « de mémoire » restent des attendus de fin de cycle. Toutefois, la dimension créative d'exercices de mise en voix ou de jeu théâtral est davantage intégrée. Ces exercices de « mise en voix et théâtralisation » des textes sont d'ailleurs des activités proposées tant pour le travail de l'oral que pour la compréhension de l'écrit, et si l'on regarde du côté de l'étude de la langue, l'étude de la prosodie est désormais prise en compte.

En effet, la notion d'accent syntaxique, l'analyse du rôle de la ponctuation, logique mais aussi prosodique, le repérage de l'accent tonique et de son rôle démarcatif pour travailler la diction, préparer une lecture, font leur entrée dans ces nouveaux programmes⁹⁰. Ils traduisent une meilleure prise en compte, au moins linguistique, d'une oralité des textes et des discours qui va de pair avec la clarification de ce que les anciens programmes se contentaient de désigner comme « lecture expressive » qui « mette en valeur le texte ». Les activités de mise en voix et de théâtralisation, oralisation *créative* des textes, témoignent d'une mise à distance du modèle trop mécanique de la récitation et

⁹⁰ Programmes pour le cycle 4, « Contributions essentielles des différents enseignements au socle commun, p 232.

ouvre à une prise en compte plus explicite de la prosodie (même si celle-ci reste surtout associée au respect de la ponctuation) ou d'un enjeu communicationnel. Les notions *d'oralité poétique* ou de *performance* ne sont toutefois pas formulées et ne constituent donc pas des objets d'apprentissages clairement identifiés.

Si la poésie est bien représentée, dans au moins deux des thèmes proposés, pour chaque année du cycle 4, le modèle narratif reste largement dominant, et l'on retrouve sensiblement le même traitement du poétique dans les corpus associés aux nouvelles thématiques. Ils perpétuent l'étude des genres et des registres, la prégnance des formes lyriques. Le décloisonnement générique peut être favorable à une majeure introduction de textes poétiques, sur un corpus élargi et diversifié au cours du cycle, mais fait également courir le risque d'une dilution accrue de la poésie, qu'elle soit noyée sous le narratif ou qu'elle continue d'être traitée de façon trop normative. Quant à l'oralité poétique, elle n'est toujours pas désignée en tant que telle dans les programmes. L'évolution qui se dessine cependant dans les pratiques de lecture expressive indiquées tend à en suggérer une prise en compte, au moins implicite, plus affirmée.

1.3. Des modèles didactiques proposés dans les documents d'accompagnement et quatre manuels⁹¹

- Exemples d'activités proposées par les documents d'accompagnement

Si l'on se penche sur les documents d'accompagnement numériques⁹², assez foisonnants dans leurs propositions de questionnements et de corpus, on se rend vite compte que les textes proposés ne s'ouvrent que de façon très limitée à la poésie contemporaine, et pratiquement pas au proche contemporain. La poésie du 19^{ème} siècle reste majoritaire avec Hugo, Lamartine, Verlaine, Baudelaire, Rimbaud, Nerval ou Corbière. Apollinaire, Cendrars et Larbaud représentent les modernes, avec les surréalistes Aragon, Breton, ou Eluard. Guillevic et Queneau, sont les tenants d'une poésie de jeux de langue oulipiens⁹³. Les propositions de travail, comme l'ouverture aux autres formes d'art et à l'interdisciplinarité, renouvellent cependant l'étude de la poésie dans une approche

⁹¹ On se limite dans les analyses qui suivent aux corpus et aux activités proposées pour le thème « Visions poétiques du monde » en troisième, auquel correspond la séquence mise en œuvre dans le cadre de l'expérimentation.

⁹² Consultables sur le site internet de l'Education Nationale, eduscol.education.fr/ressources-2016

⁹³ Les documents d'accompagnement proposent pour chaque thématique des indications de problématiques et de corpus. Les poètes cités font parti des corpus proposés pour quatre propositions de séquence déclinant le thème « visions poétiques du monde ».

plus stimulante.

Les documents d'accompagnement proposent par exemple l'étude du « lyrisme de la figure euclidienne » ou le thème de la fenêtre du train pour étudier « l'alliance poétique du cadre et du mouvement »⁹⁴. Une autre proposition détaillée concerne la lecture en œuvre intégrale de *La prose du transsibérien et de la petite Jehanne de France* de Cendrars, illustrée par Sonia Delaunay. La problématique met en regard le texte, l'image et le monde, pour observer la transfiguration poétique et artistique du voyage en train. Outre le lien à commenter entre le texte et l'image, une entrée dans le poème par une réception subjective des élèves est suggérée : ils doivent choisir, en justifiant leur décision, les trois extraits qui seront étudiés parmi six proposés.

Un premier axe d'étude concernerait le lyrisme amoureux, avec ouverture sur un groupement de poèmes surréalistes, l'étude du rythme constituerait un deuxième axe, un troisième serait l'analyse du registre pathétique dans la description des paysages russes. L'étude proposée sur le « rythme, le jeu des répétitions et des sonorités » ne définit pas la notion, et tend même à distinguer les éléments qui y contribuent. Elle propose une approche pertinente du rythme par la mise en voix comme « moyen de le faire comprendre et sentir aux élèves. » Le travail se ferait sur « un extrait, (le même ou non) », en modulant « la manière de le faire entendre (en chœur, seul, en canon, avec des sons, des bruits...) et de le dire (lentement, rapidement, en marquant de manière significative des pauses pour faire entendre des mots...) ». Ces mises en voix seraient « en elles-mêmes » une façon de « montrer sa compréhension du texte ». Si l'exercice de mise en voix et sa réalisation constituent une réelle pratique de l'oralité poétique, dans laquelle les élèves sont amenés à travailler des compétences d'oralisation touchant à la maîtrise du corps et de la voix, de la prosodie et de l'adresse, ces compétences ne sont pas identifiées ni données comme objectifs d'apprentissage.

Ce travail de mise en voix est didactisé par des propositions de réalisation précises qui distinguent le dispositif vocal (la prise en charge du texte par un ou des lecteurs) et la diction proprement dite, mais on n'indique pas comment il pourrait permettre de construire des connaissances sur le rythme, ni lesquelles. Les activités sur le texte se juxtaposent sans suggérer une cohérence de la progression. Cet exercice de mise en voix apparaît après la phase de *compréhension* du poème et d'identification de son *mouvement*, c'est-à-dire des

⁹⁴ eduscol.education.fr/ressources-2016, « visions poétiques du monde ».

parties qui le composent. Une exploitation de ce travail n'est pas suggérée, il se suffirait à lui-même. Or, il pourrait justement s'agir là d'une façon d'entrer dans la lecture du poème de Cendrars, en se mettant à l'écoute de son oralité, et de mesurer la façon dont le rythme organise tout le mouvement (le vrai) du poème : la vitesse d'un *train* de lecture du texte qui génère le kaléïdoscope virevoltant des visions intimes, ses pauses, ses bruits, qui *font* de sa lecture un voyage, vitesse kaléïdoscopique répercutée par le rythme des couleurs et des formes de la peinture abstraite de Delaunay. L'oralité de la *voix* de « Blaise », le rythme qu'elle imprime à l'évocation de ce voyage, pourraient constituer l'axe d'étude du poème de Cendrars, exemplaire de ce qu'une didactique de l'oralité poétique apporterait à une réception de la poésie, sensible et subjective, ouverture au partage de l'expérience du voyage poétique par la réénonciation de la voix du poème.

- *Exemples d'activités proposées par les nouveaux manuels*

La consultation des nouveaux manuels confirme la place plus importante dévolue à un travail oral des textes et particulièrement des textes poétiques par des propositions régulières d'écoute de lectures enregistrées ou d'exercices de lectures à voix haute, individuelles ou collectives, ou de mises en voix expressives, avec mémorisation du texte le plus souvent. Pour ce qui concerne les manuels de troisième, le Magnard, *Français 3^{ème} Jardin des lettres*, développe par exemple toute une activité pour « apprendre par cœur un poème » (p 136-141) selon différentes méthodes (reformuler un texte et le rattacher à des émotions, créer des liens, apprendre par l'ouïe, par l'ouïe et par la vue, manipuler en créant un *poème-liste*). Ce travail à la fois méthodologique et poétique fait appel à l'oralité poétique par une attention aux rythmes et aux sonorités du langage, mais aussi à l'oralité langagière, en mobilisant l'écoute et l'adresse des poèmes, avec la réalisation de ces activités en petits groupes.

Le corpus lyrique proposé est varié, diachronique, et intègre du contemporain (Queneau, Eluard) comme du proche contemporain (Valérie Rouzeau, Hervé Le Tellier, Paul Fournel), à côté de poètes patrimoniaux tels que Du Bellay, Musset ou Baudelaire, ce qui permettrait de mettre en valeur une variété des formes et des rythmes poétiques. Cependant l'objectif est ici d'acquérir une méthode d'apprentissage et de diction qui ne débouche pas sur la formalisation de connaissances spécifiques au travail du rythme dans l'écriture poétique, qui permettrait de développer des compétences de lecture de poésie. De même, l'étude du groupement de textes qui précède cet atelier d'expression orale, « Le lyrisme, musique du cœur et chant du monde » (p122 à 135), avec la même variété de

corpus, propose régulièrement l'écoute des poèmes lus par un comédien ou mis en musique et chantés par un musicien interprète, mais fait peu appel à la voix des élèves.

Quand cela intervient, c'est pour réaliser une lecture *fluide*, à plusieurs par exemple, avec comme objectif le fait de souligner le développement des groupes syntaxiques dans les vers du poème « A l'obéissance passive » de Hugo, dans le but d'en faire percevoir sans doute la dimension oratoire, mais cet objectif n'est pas explicité. (p 131) On demande aussi aux élèves de rétablir, dans une lecture oralisée, la ponctuation supprimée d'une lettre-poème d'Apollinaire, ce qui peut permettre d'en étudier la dimension énonciative et ironique, de réfléchir à de possibles ambiguïtés du sens, mais là encore de façon implicite (p 132). Les questions d'analyse des poèmes portent principalement sur le repérage des marques énonciatives, des champs lexicaux, des sentiments exprimés et du rôle de la ponctuation, des procédés descriptifs... Une étude plus spécifique des rythmes, métriques, syntaxiques et prosodiques, en lien avec les effets d'adresse ou d'expressivité de ces poèmes n'est pas faite, sinon pour percevoir la *musicalité* du vers impair verlainien. Les notions de voix ou de rythme sont absentes du bilan.

C'est un peu moins le cas dans le manuel Belin, *L'envol des lettres*, qui, dans la séquence « Paysages intérieurs » (p 218-239), propose une ouverture par une écoute des sonorités imitatives du poème *Marine* de Verlaine qui font entendre la tempête, fait réfléchir aux liens de « L'invitation au voyage » de Baudelaire avec une chanson, organise la découverte de « Soleils couchants » de Verlaine par la comparaison entre lectures orales du poème par des élèves et sa mise en chanson par Léo Ferré, ou encore fait précéder la lecture du poème de Senghor « Femme noire » par l'écoute de chants africains. Mais ces entrées dans la lecture par la mise en valeur d'une oralité et d'une rythmique des textes ne sont ensuite ni formalisées ni exploitées pour montrer combien le rythme et la voix qu'il fait entendre sont structurants et signifiants pour la compréhension et l'appropriation du poème.

La fiche méthode « Lire un poème à l'oral » (p 233), guide de lecture du poème « Soleils couchants » de Hugo, ne formalise pas non plus un travail structurant autour des rythmes qui permettrait de lier oralité du poème et oralité de la voix qui le ré-énonce : il s'agit de repérer, selon des critères hétérogènes, le thème (adresse, champs lexicaux), les procédés de style, en étant *sensible* aux sonorités et aux rimes, puis de moduler sa voix et le rythme de sa lecture, en soignant « l'articulation des mots » et en tenant compte de « la longueur du vers et de la ponctuation », pour l'accorder « aux sentiments que provoque le

poème ». Le travail est très balisé et ne laisse en réalité que peu de liberté à une expressivité subjective de l'élève par laquelle il pourrait s'approprier, de façon sensible, et en en faisant véritablement *l'expérience*, le rythme du poème.

Les manuels *Français 3^{ème}* du Livrescolaire.fr et de l'éditeur LeRobert, dans la collection « Passeurs de textes », intègrent quant à eux davantage l'étude du rythme et de ses effets. Le manuel le livrescolaire.fr se distingue assez peu des autres manuels pour ce qui concerne la mise en œuvre des questionnaires d'étude des textes proposés. Dans les deux groupements de poèmes intitulés « Nuits lyriques » puis « Le monde moderne en poésie », une analyse des rythmes et des effets de voix des poèmes n'est pas conduite. Le questionnement, conformément aux implicites théoriques des programmes, porte davantage sur l'analyse de la référence, et des images qui l'évoquent, les émotions exprimées et suscitées, y compris quand il s'agit de poèmes très marqués par l'oralité, comme un poème de Senghor et un slam de Grand corps malade. Cependant, les exercices proposées dans les fiches d'activités de langue et d'expression orale (p 203 et 205) permettent d'aborder de façon très précise des éléments de prosodie, la règle de prononciation du *e* muet, mais aussi la question de l'accent tonique et de l'accent syntaxique, qui permettent ensuite un travail sur des types de diction (déclamation, slam) et des rythmes différents (vers régulier et vers libres).

La situation est différente en ce qui concerne LeRobert qui exploite inégalement l'étude du rythme et ses effets dans les textes du groupement proposé « Ce que la mer inspire aux poètes... » (p 122-135), mais aboutit à une définition et à l'identification précise des caractéristiques de la notion de rythme, dans un bilan sous forme de texte à trous (p 134), qui distingue en outre rythme métrique traditionnel et rythme moderne du vers libre. La fiche méthode « Mettre en voix des poèmes à plusieurs » propose un exercice de récitation chorale identifiée à une « performance » dont elle formalise les différents aspects (mémorisation et qualité de la diction, dispositif rythmique et mise en espace, dimension communicationnelle). L'activité est évaluée, par une évaluation entre pairs qui mobilise aussi l'écoute, et qui n'oublie pas, à côté de l'évaluation de l'apprentissage et du travail de la diction, de prendre en compte la qualité expressive en lien avec l'adresse au public et la transmission d'une intention ou la qualité *spectaculaire* de l'exercice (p 140-141).

Le travail de l'oralité est ici bien pris en compte dans tous ses aspects, avec la référence claire à la notion de « performance » définie par Zumthor. L'étude cursive de la

Prose du transsibérien et de la petite Jehanne de France de Cendrars, qui constitue le deuxième objet d'étude du thème « Visions poétiques du monde », n'est pas organisée autour de la perception d'une voix et d'un rythme de l'énonciation mais s'attache à mettre en valeur les variations de formes et de rythmes qui structurent le poème ainsi que sa dimension dialogique. Un travail spécifique de lecture, appuyé sur le rythme et ses effets, avec une étude *sensible* des sensations suscitées par l'écriture, est proposé sur un extrait, même si le questionnement tend à en morceler l'analyse par le repérage successif de différents procédés. Le lien, rythmique, avec l'illustration de Sonia Delaunay est suggéré, et la préoccupation du rythme préside aussi à la mise en relation du poème avec l'interprétation musicale qu'en propose le chanteur Bernard Lavilliers.

Si l'oralité poétique n'est pas problématisée et construite comme objet d'enseignement dans ce dernier manuel, les activités de lecture et d'oral proposées en tiennent cependant compte et permettent de travailler implicitement les compétences, orales et poétiques, qui s'y rattachent. Les nouveaux programmes et leur mise en œuvre dans les documents d'accompagnement ou les manuels témoignent d'une ouverture à l'oralité poétique mais elle apparaît comme la conséquence d'une revalorisation de l'oral comme objet et moyen d'enseignement.

2. Restaurer l'oralité : faire place à la parole d'un sujet lecteur de poésie

2.1. L'oral au cœur d'un enseignement centré sur le sujet élève

L'élément sans doute le plus signifiant de ces *Nouveaux programmes* de 2016, dont l'étude de la poésie rend en partie compte, est la place renouvelée qu'ils accordent à l'enseignement de l'oral. Celui-ci devient en effet premier dans la liste des domaines de compétences à acquérir. Conçus en lien avec le *socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, les programmes mettent l'accent sur la maîtrise des *langages*, « pour penser et communiquer », qui remplace celle de la langue, et ajoute à la maîtrise du français, distinguée entre maîtrise *orale* et *écrite*, celle des langages *des arts et du corps*. L'importance de compétences expressives et créatives à développer chez les élèves, en prenant en compte tous les aspects de leur personne, est ainsi affirmée. Le socle « développe les capacités de compréhension et de création, les capacités d'imagination et d'action ; il accompagne et favorise le développement physique, cognitif et sensible des élèves » (*B.O. n° 17 du 23 avril 2015*, p 2). Les compétences à acquérir dans le domaine de

l'oral font écho à ces objectifs d'enseignement : Comprendre et interpréter des messages et des discours oraux complexes ; S'exprimer de façon maîtrisée en s'adressant à un auditoire ; Participer de façon constructive à des échanges oraux ; Exploiter les ressources expressives et créatives de la parole.

Elles intègrent les résultats de la recherche qui depuis les années 90-2000 met en valeur la diversité des aspects de l'oral dans la mesure où son apprentissage recouvre l'acquisition de pratiques langagières, impliquant la maîtrise de l'écoute, d'éléments linguistiques, communicationnels et pragmatiques, mais aussi para-verbaux liés aux interactions qui engagent le corps des locuteurs⁹⁵. Dans les nouveaux programmes, l'oral apparaît bien comme un objet d'enseignement complexe. Les dimensions d'écoute, d'expression et d'interaction sont présentes dans les compétences comme dans les attendus de fin de cycle qui en déclinent les pratiques d'apprentissage :

- Comprendre des discours oraux élaborés (récit, exposé magistral, émission documentaire, journal d'information).
- Produire une intervention orale continue de cinq à dix minutes (présentation d'une œuvre littéraire ou artistique, exposé des résultats d'une recherche, défense argumentée d'un point de vue).
- Interagir dans un débat de manière constructive et en respectant la parole de l'autre.
- Lire un texte à haute voix de manière claire et intelligible ; dire de mémoire un texte littéraire ; s'engager dans un jeu théâtral

Ces activités d'écoute et de compréhension, la pratique de genres oraux codifiés, de nature plutôt argumentative, la compétence à échanger, ou à oraliser un texte, ne sont plus données pêle-mêle comme dans les programmes de 2008, mais distinguées dans les postures d'apprentissage et les compétences qu'elles engagent.

L'enseignement de l'oral touche aussi à l'enseignement de la langue orale, par l'explicitation et l'analyse de ses différences avec l'écrit, non dans une perspective de hiérarchie qui en dévalorise les marques, mais par une étude des spécificités de ses usages. La connaissance des différences entre l'écrit et l'oral, syntaxiques, graphiques et

⁹⁵ Marie Gaussel (2017). *Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 117, avril. Lyon : ENS de Lyon.

morphologiques, prosodiques, est ainsi clairement intégrée à *l'étude* de la langue. Les activités qui y sont dédiées reconduisent la réflexion sur le rôle de la ponctuation, mais en distinguant son rôle logique, et prosodique. Elles ajoutent la notion d'accent syntaxique et le rôle de l'accent tonique comme élément démarcateur des groupes syntaxiques, ce qui oriente les analyses vers une prise en compte des traits d'oralité des discours et contribue à l'acquisition de compétences de lecture à haute voix et de diction.

L'oral apparaît enfin comme moyen d'apprentissage. Des exemples de situations et d'activités de cours proposées pour des acquisitions en écriture, en lecture ou en étude de la langue l'illustrent. Le texte officiel prône ainsi régulièrement le recours à la formulation, de démarche, de réceptions subjectives, à la reformulation, de textes ou de bilans d'analyse, ou encore à la confrontation de points de vue, des débats interprétatifs, qu'il s'agisse d'analyse de faits de langue, ou de révision d'écrits par exemple. Cette recherche d'une interaction entre les élèves légitime leur parole et contribue à la construction des apprentissages même si cette dimension de l'oral comme oralité déterminant un *milieu* d'apprentissage n'est pas clairement identifiée. Or, « l'oralité joue un rôle important dans la création et la circulation des connaissances. » (Langlois, 2012)

L'ambition affichée par le socle commun est bien de mettre la construction des savoirs par l'élève au centre du processus éducatif en faisant place au *sujet* élève, qu'il soit lecteur, scripteur ou parlant, pour rendre plus efficace les apprentissages et contribuer au développement de la *personne*. Il s'agit de leur donner « les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie », en mobilisant leurs « ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexes ou inédites. Compétences et connaissances ne sont ainsi pas en opposition. Leur acquisition suppose de prendre en compte dans le processus d'apprentissage les vécus et les représentations des élèves, pour les mettre en perspective, enrichir et faire évoluer leur expérience du monde. » (p 2 du *Socle commun*)

Une didactique de *l'expérience* poétique et langagière encourage les acquisitions par une mise en activité des élèves, au sein des savoirs à acquérir et des œuvres dont on vise l'appropriation, en cohérence avec l'enseignement par compétences. Dans le cadre de l'apprentissage de la littérature et des arts, l'élève doit pouvoir mobiliser « son imagination et sa créativité au service d'un projet personnel ou collectif », pour développer « son jugement, son goût, sa sensibilité, ses émotions esthétiques. » (p 4) Les programmes déclinent logiquement ces objectifs en faisant davantage place à la parole de l'élève, en

développant dans le cadre d'une didactique de l'oral, les propositions de travaux de groupe qui permettent l'échange, la confrontation et la coopération, ainsi qu'en ouvrant l'étude des œuvres à l'expression de réceptions sensibles et subjectives, comme à leur mise en dialogue. C'est en effet par l'interaction avec autrui que l'on peut devenir *sujet* de son langage. Ces préoccupations rejoignent celles qui traversent la réflexion sur une didactique de l'oralité poétique quant à la place et au statut à donner à la parole de l'élève, dans son *dia-logue* avec l'oralité du poème.

Une telle didactique interroge également les modalités d'une construction des apprentissages par et dans une oralité, poétique elle aussi, dans la mesure où elle se donne pour contenus langagiers des échanges en lien avec les supports littéraires sur lesquels elle se fonde. Cependant, paradoxalement, les programmes du collège réaffirment l'importance de l'oral « tout en refoulant l'oralité à la sphère extra-scolaire (le social, le communautaire, le familial) ⁹⁶».

2.2. Les enjeux de l'oralité dans la classe de littérature

Dans son intervention lors du Colloque « Didactique de l'oral » de 2002, M-F. Chanfrault-Duchet soulignait déjà les enjeux didactiques d'une réintroduction de l'oralité dans la classe pour articuler les pratiques langagières scolaires et extra-scolaires, le littéraire et le non littéraire, l'oral et l'écrit, catégories traditionnellement opposées à l'école, ce qui concourt à aggraver les difficultés des élèves dont les compétences en littératie sont les plus fragiles. Elle différencie trois pôles de l'oral, le *parlé*, « produit de l'interaction en face à face », l'oral *socialisé*, les « usages socio-discursifs » codifiés appelant une *monologisation* du dialogue, et enfin l'oralité, qu'elle définit en s'appuyant sur les travaux de Zumthor (1983), Goody (1993) et Olson (1998) comme « l'ensemble des faits et processus liés à une parole communautaire. » Celle-ci se caractérise par son déploiement « dans des contextes ritualisés », une inscription « dans la répétition, la récitation et la choralité, » qui la renvoie ainsi à une mémoire collective et « identitaire ».

Spécifiant cette définition vers un usage littéraire ou poétique de la langue, elle la décrit ensuite comme une parole communautaire qui « met en jeu, dans l'illocutoire d'une dramatisation, la voix et le corps, portés par une diction spécifique » qui repose, « en dominante, sur un mode d'énonciation gnomique, mettant en œuvre, dans le cadre d'une

⁹⁶ *Ibid*, p 7.

tradition orale, un style formulaire, marqué par des traits rimiques, métriques et rythmiques liés à la mémorisation. » Elle associe également à cette définition, à la suite de Ong (1982), les oralités *communautaires* et *secondes* contemporaines, caractéristiques par exemple des pratiques culturelles des jeunes, liées à la musique ou aux médias numériques. Cette définition de l'oralité, dans sa mise en œuvre verbale, rejoint celle d'une *oralité littéraire*, et correspond en effet aux caractéristiques attribuées par Zumthor à la poésie orale. Elle permet de tracer les contours d'une prise de parole littéraire voire poétique. Laparra & Margolinas proposent quant à elles une appréhension plus large de l'oralité en situation scolaire. « Nous disons qu'il y a *oralité* quand un groupe humain – ici le groupe classe – pratique des échanges, verbaux ou non, sur et à l'aide d'objets du monde, en mettant en jeu les ressources corporelles dont il dispose, de manière fortement « routinisée » (Laparra & Margolinas, 2010). Ces définitions de l'oralité, langagière au sens large, ou spécifiée en oralité plus littéraire, soulignent toutes deux les dimensions *corporelle* et *communautaire* des situations caractérisées.

Pour illustrer cette importance d'une parole *communautaire* scolaire, M-F Chanfrault-Duchet s'appuie sur l'exemple du fonctionnement de l'oralité à la maternelle où elle est une composante essentielle de la classe, qu'elle fonde comme communauté discursive, par la mise en place de rituels de parole. Laparra & Margolinas incluent aussi le corps des élèves, leurs déplacements dans l'espace de la classe, le para-verbal des gestes et mimiques dans ces rituels structurants de l'oralité. (2010) À la maternelle, l'oralité est aussi enseignée du point de vue de son oralité littéraire (comptine, contes...). Elle constitue enfin un support d'apprentissages comme propédeutique à l'écrit, à laquelle elle est cantonnée dans la suite du cursus scolaire.

Mais réduire l'oralité à une pratique de l'oral subordonnée à l'écrit, c'est perdre de vue ses enjeux, qui concernent la construction de l'élève comme *sujet-parlant*, capable de « s'approprier la langue pour construire du sens, au sein des différents contextes de parole auxquels il est confronté, dont, en particulier, le milieu scolaire, lieu des apprentissages ». En permettant de donner un sens, d'abord verbal, aux objets et aux savoirs de l'écrit, l'oralité favorise une entrée dans la littératie⁹⁷, qui ne peut que bénéficier aux élèves les plus en difficulté. Elle permet ainsi de réinscrire les oppositions oral/écrit, littéraire/non

⁹⁷ « Nous disons qu'il y a *littératie* quand un groupe humain se meut et agit dans un espace qui organise les corps et les objets du monde selon les ressources fournies par l'écrit et qu'il pratique un usage raisonné (et organisé) de ces ressources (Goody 1977 ; Delaborde 2009 ; Privat 2010) », Margolinas et Laparra, conférence donnée à l'IFÈ, à Lyon, en janvier 2015.

littéraire, dans un *continuum* plus favorable à une meilleure appropriation de ces apprentissages. Par l'oralité, relation partagée à la langue, au langage, au social et au monde, l'élève peut trouver sa place de sujet au sein de la communauté solidaire, investir son statut et son rôle d'élève, et ainsi mieux articuler ses différentes appartenances communautaires, scolaire et extra-scolaires.

L'oralité en milieu scolaire renvoie donc à un double enjeu, identitaire, et surtout cognitif, car elle intègre les pratiques dites de *secondarisation*, processus cognitifs qui se construisent à l'oral. La *secondarisation* correspond en effet à « une transformation des pratiques langagières initiales des élèves par l'appropriation d'outils culturels, linguistiques et disciplinaires dans le contexte scolaire » (Jaubière & Rebière, 2011). Elles peuvent correspondre, sous certaines conditions, à « la pratique d'un oral réflexif qui fait appel à divers types d'interactions verbales ayant pour enjeu l'appropriation par les élèves de savoirs disciplinaires et des pratiques langagières qui leur sont liées »⁹⁸. Mais cette appropriation ne peut intervenir que dans un cadre d'interaction où l'écoute et le respect de la parole des locuteurs permet à la pensée de se construire et de s'exprimer dans le fil des échanges. L'oral dans la classe met alors en jeu « des déplacements permettant une réorganisation des pratiques, la construction de nouveaux points de vue, et un contrôle de l'activité scolaire constitutifs de ce que la didactique de l'oral appelle des genres seconds⁹⁹ ».

Une didactique de l'oralité poétique intégrant oral poétique et oral réflexif ferait doublement parler les élèves, dans la voix aurale du poème, par une *mise en langue* poétique qui opérerait un décentrement du sujet et lui ferait vivre une expérience orale, dans le langage, et comme activité discursive au sein de la classe, par la verbalisation des réceptions subjectives de cette expérience et leur confrontation. Sur le modèle des cercles de lecture ou des débats interprétatifs qui permettent aux lecteurs de se sentir destinataires des discours portés par les œuvres, en engageant un dialogue individuel et collectif avec elles, il s'agirait de réfléchir collectivement à l'actualisation d'effets de sens, émotions, ressentis, jugements de goût, que l'oralisation du poème et son écoute construisent, de décrire la réception sensible de son rythme, de s'interroger sur les procédés qui en déterminent les effets par la construction d'une posture plus réflexive. Dans un continuum

⁹⁸ Marie Gaussel (2017). *Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 117, avril. Lyon : ENS de Lyon, p 21.

⁹⁹ Les genres premiers sont assimilés aux pratiques langagières familiales. Marie Gaussel (2017). *Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral*, op cit p 21.

oral/écrit ou plutôt oralité/littérature, entre la lecture du poème écrit, pris comme objet du monde produisant un discours sur le monde, et sa mise en mots, au double sens de poétique et discursif, se construirait une appropriation du poème voire de sa poétique. Cela suppose de remplacer la bipartition oral/écrit par un système à trois termes, oral/oralité/écrit, mais aussi de favoriser une réception sensible et subjective du poème, pour que les *sujets parlant* aient quelque chose à dire.

2.3. Prendre en compte les réceptions subjectives : le texte du lecteur

La plupart du temps dans le cours de littérature, avoir quelque chose à dire à propos d'un texte c'est en reformuler les informations, le comprendre, puis passer d'un niveau littéral à un niveau plus métaphorique ou symbolique pour en dégager des enjeux esthétiques, culturels, historiques..., l'interpréter, au sens de l'herméneutique. Ce qui s'élabore dans la lecture, en particulier narrative, c'est le sens, ou du moins un sens du texte. Mais la poésie résiste au sens, son mode de signifier est autre, non univoque, proliférant, une signification plus qu'un sens.

Ainsi que le suggère C. Doumet (2004), il convient peut être alors de déplacer la question d'une possibilité de compréhension de la poésie, qui se pose aux élèves comme parfois à leur professeur, vers celle de sa nécessité, et modifier ainsi l'attitude face à la lecture du poème et à la compréhension qu'elle serait censée en construire. Il ne s'agirait plus de comprendre le poème en s'interrogeant sur les méthodes, connaissances et critères à mobiliser pour y parvenir, mais d'en interroger l'*étrangeté*, inquiétante ou pas, en s'ouvrant à sa parole et au *monde* qu'elle inaugure en nous, en partant à la découverte d'un sens, « qu'on ne finirait pas de comprendre »¹⁰⁰. Sans doute est-ce là aussi que réside tout l'intérêt de la poésie pour le cours de littérature : ouvrir les lecteurs à un *langage monde*, sans cesse nouveau et surprenant, porteur d'une éthique et d'une *valeur* ; ouverture du poème et ouverture de sa lecture, dans une dynamique d'apprentissage inscrite dans sa réception.

Si l'on s'intéresse en effet à « ce qui advient (au sens étymologique du terme) au cours d'une lecture », « aux retentissements personnels, souvent intimes, de la rencontre d'un lecteur avec une œuvre ou avec un élément, parfois infime, d'une œuvre », « la question centrale est moins l'identification (générique, discursive, thématique, etc.) de

¹⁰⁰ Cf Georges Perros, *Papiers collés II*, p 376.

l'œuvre que la mise en évidence de ce qui dans l'œuvre mobilise l'attention, suscite l'émotion, génère l'implication de tel ou tel lecteur particulier »¹⁰¹, lui permet de s'éprouver comme *destinataire* de cette œuvre. Comme l'indique C. Mazauric dans son ouverture du colloque de Toulouse de 2008 sur *Le texte du lecteur*, « un texte littéraire n'advierait véritablement que lorsque chaque lecteur lui aurait donné sa forme ultime¹⁰² », car « tout texte est en attente de lecture, c'est seulement dans le processus de lecture que le dynamisme de configuration achève son parcours »¹⁰³. G.Langlade a défini ce *texte du lecteur*, en prenant appui sur une formulation de Pierre Bayard, comme « le texte qui se constitue, pour une part non négligeable, des réactions individuelles de tous ceux qui le rencontrent et l'animent de leur présence »¹⁰⁴. C'est le texte qui « révèle, supporte et configure l'imaginaire métissé et mobile de l'œuvre singularisée par une expérience de lecture.. »¹⁰⁵

Dans la perspective *subjective*, « l'activité liseuse », à la fois révélatrice et productrice d'imaginaire, se nourrit de représentations du monde fondées tant sur une expérience personnelle que sur des références culturelles qui prennent appui sur « des stéréotypes culturels, des motifs récurrents, des scénarios divers... ». Cet imaginaire de la lecture « se situe à l'interface de l'œuvre et du lecteur, (...) naît et se nourrit de la relation qui se crée entre les deux » et révèle « le pouvoir de médiation de la littérature entre expérience de soi et expérience du monde. »¹⁰⁶ Le tissage des imaginaires de l'œuvre et du lecteur opère l'activation ou la réactivation d'un sens de l'œuvre pour le lecteur, une actualisation des données du texte par le prisme d'une subjectivité, qui en reconfigure un sens. Entre investissement psycho-affectif du lecteur et données objectives du texte, le *texte du lecteur* invite ainsi à considérer les erreurs, voire les délires du lecteur, moins

¹⁰¹ Gérard Langlade, « ce qui advient (au sens étymologique du terme) au cours d'une lecture et, au-delà, ce qui fait événement dans la vie d'un lecteur », « Événement de lecture et reconfiguration des œuvres », *Fabula / Les colloques, L'héritage littéraire de Paul Ricœur*, URL : <http://www.fabula.org/colloques/document1922.php>, page consultée le 25 avril 2017

¹⁰² Catherine Mazauric, « Le texte du lecteur : présentation du colloque », Colloque organisé par l'équipe de recherche Lettres Langage et Art, Université de Toulouse II-Le Mirail, 22-24 octobre 2008. Présentation regardée sur le site de CanalU, le web de l'enseignement supérieur et de la recherche, à cette adresse : https://www.canalu.tv/video/universite_toulouse_ii_le_mirail/le_texte_du_lecteur_presentation_du_colloque_catherine_mazauric.4130

¹⁰³ Citation de Paul Ricœur, *ibid.*

¹⁰⁴ Citation de Pierre Bayard in Gérard Langlade, « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire », dans Max Roy, Marilyn BRAULT, Sylvain BREHM, Formation des lecteurs : Formation de l'imaginaire, collection figura, cahier n°20, http://oic.uqam.ca/sites/oic.uqam.ca/files/oic1/cf20-4-langlade_activite_fictionnalisante.pdf, consulté le 10 juillet 2017.

¹⁰⁵ *Ibid*

¹⁰⁶ *Ibid*

comme le signe d'une lecture ratée que comme la marque d'un processus dynamique qui permet de réduire l'*altérité* de l'œuvre, de faciliter son assimilation.

Il ne s'agit donc pas d'envisager le seul rôle herméneutique d'un *lecteur implicite* (Iser) ou d'un *lecteur modèle* (Eco) chargé de combler les blancs du texte selon un trajet de lecture défini par l'acte d'écriture, mais celui d'un *lecteur empirique, réel*, qui lit avec son corps et réagit de manière sensible aux sollicitations du texte (Picard). La lecture littéraire, entre immersion dans l'illusion référentielle du texte qui détermine un mode de lecture identificatoire, et mise à distance, intellection de la complexité de l'œuvre, pour en construire une interprétation critique, se définit entre participation et distanciation, mais l'investissement psycho-affectif du lecteur, sa sensibilité à la forme, nourrissent la lecture plus distanciée¹⁰⁷. Annie Rouxel met aussi en exergue le fait que la reconfiguration du texte par le lecteur réel « présente des modes de réalisation pluriels¹⁰⁸ » qui en font un prodigieux moyen de stimuler des lectures créatives, d'impulser des démarches interprétatives, qui prennent appui, au sein de la classe, sur les réceptions subjectives.

Leur confrontation nourrit le débat interprétatif, approfondit le dialogue collectif et personnel avec le texte. La lecture littéraire, ne vise pas à former un lecteur « lettré » ou « expert », mais puise « dans l'empirique de sa réception, des leviers d'apprentissage permettant de développer ses compétences »¹⁰⁹. Elle cherche à construire une expérience esthétique qui est aussi une expérience de socialisation, l'incrémentation d'une connaissance de soi, de son rapport aux autres, au monde et au langage. Entre participation, identification affective, et distanciation ouvrant l'accès à la symbolisation et à une activité réflexive critique, elle fonde un rapport à une altérité démultipliée, celle de l'œuvre et de son langage, celle de la communauté des lecteurs, dans lequel le sujet peut s'apercevoir et construire son identité de lecteur. Lecture littéraire subjective et didactique de l'oralité participent bien d'une même dimension identitaire, sur laquelle prendre appui pour créer des dynamiques cognitives.

Dans le cas de la poésie et de sa réception lyrique, cette reconfiguration du sens par le lecteur est avant tout celle d'une voix, portée par le rythme et l'oralité de sa parole, mais

¹⁰⁷ Annie Rouxel, « Qu'entend-on par la lecture littéraire ? », eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire.html, consulté le 15 juin 2017.

¹⁰⁸ Annie Rouxel, *Lectures cursives : quel accompagnement ?*, Delagrave et CRPD Midi-pyrénées, 2005, p 23

¹⁰⁹ Nathalie Rannou-Brillant, « Avant-propos », *Etre et devenir lecteur(s) de poèmes, de la poésie patrimoniale au numérique*, Presses Universitaires de Rennes, 2016.

une voix dont on ne perçoit que les traces *aurales*, l'évanescence d'une présence-absence de la source dans laquelle elle s'origine. Si le lecteur de poésie se met en voix dans le poème, le dialogue des imaginaires se noue alors sur les effets de voix qui se tissent entre la voix aurale du poème et les voix des lecteurs. La relation, la mise en réseau de cet imaginaire des voix, se déploie dans une lecture-audition des effets de voix reconfigurés par les lecteurs-écoutants.

Mais comment faire surgir et prendre en compte au sein de la classe cet imaginaire de la lecture, ces textes du lecteur qui permettraient de penser une didactique de la poésie au plus près des réceptions subjectives des élèves ? Comment développer une didactique qui fasse place à leur parole, construisse des progressions, individuelles et collective, adaptées à leurs capacités d'apprentissage, ainsi que le préconise Vygotsky ? La recherche sur le *sujet-lecteur* offre des modèles d'analyse et des outils permettant de penser une didactique de la poésie qui prenne appui sur les réceptions subjectives et créatives des lecteurs en formation.

3. Devenir sujet d'une parole poétique : explorer et exploiter des « réécritures vocales » du poème

3.1. Modéliser l'investissement subjectif d'un lecteur de poésie

- Les « postures » de lecture

Dans une recherche exploratoire sur les modalités d'appropriation d'un texte littéraire par des élèves de collège, D. Bucheton (1999) identifie des « postures de lecture », qu'elle définit comme des « catégories de réponses à des textes », « des modes de lire intégrés, devenus non-conscients, construits dans l'histoire de la lecture de chaque sujet, convoqués en fonction de la tâche de lecture, du contexte et de ses enjeux, ainsi que de la spécificité du texte ». Elle définit cinq postures présentes chez les collégiens, qui peuvent se situer dans une seule ou plusieurs de ces postures :

- « le texte tâche » d'une lecture ratée, partielle ou superficielle, dans laquelle l'élève ne s'est pas investi. Le texte de l'élève a « l'apparence d'une tâche scolaire » qui ne fait pas sens, avec des confusions sur les personnages et les actions, sans construction d'une signification du texte lu.
- « le texte action » dans lequel le lecteur se situe au niveau des personnages qu'il prend pour des personnes dont il cherche à comprendre les motivations, la logique des actions, en mettant en œuvre son propre système de valeurs. Il les

juge, exprimes émotions, il peut s'identifier à eux, le récit lui permettant d'activer ses peurs ou ses fantasmes, comme un miroir de la réalité, mais sans confusion avec le réel.

- « le texte signe », reconfiguration de la fable du texte comme un message métaphorique à déchiffrer, le reflet d'une réalité sur laquelle l'auteur chercherait à attirer l'attention du lecteur. Cette lecture socio-critique du texte en fait le lieu de rencontre avec des idées plutôt qu'avec des personnages, se propose d'en analyser les thèmes, d'en questionner les valeurs, de mesurer la portée symbolique des gestes accomplis par les personnages.
- « le texte tremplin » dans lequel le lecteur se laisse aller à des réflexions personnelles qu'il déploie à partir des éléments lus, prétextes à l'énoncé d'un point de vue subjectif, avec l'emploi de marqueurs de première personne notamment.
- « le texte objet » (posture lettrée) qui situe le lecteur en dehors du texte, dans une attitude distanciée qui lui permet d'en analyser la forme, les effets, les procédés mis en œuvre pour construire une signification ou séduire le lecteur.

Elle constate que la posture lettrée est encore peu représentée en fin de collège, mais en construction chez les meilleurs lecteurs, qui sont ceux capables de conjuguer plusieurs postures. La variabilité des postures assumées tend à confirmer la théorie d'une lecture littéraire subjective qui opère entre implication et distanciation, y compris chez un lecteur en formation. Cette implication apparaît même nécessaire à une entrée efficace dans la lecture, tous les élèves passant en effet par la posture du « texte action », mode d'entrée privilégié dans la lecture. Dans cette posture, le lecteur s'identifie aux personnages, joue le jeu de la fiction, sur le mode du *playing* décrit par M. Picard, réinterprétée par Vincent Jouve en *lectant jouant* centré sur *l'effet-personnage*.

Cette modélisation des postures de lecture s'applique à des textes narratifs mais J-F. Massol¹¹⁰, a mis en évidence que des élèves de lycée, confrontés à un exercice de lecture subjective d'un poème de Verlaine, assument également certaines de ces postures. En

¹¹⁰ Jean-François Massol, « Lire subjectivement un sonnet de Paul Verlaine en classe de seconde : variété, difficultés et intérêts d'une démarche », *Être et devenir lecteur(s) de poèmes*, op cit, p 113-134.

analysant « les écritures dans les marges »¹¹¹ des lycéens qui avaient été invités par leur enseignant à réagir librement à la lecture du poème, il note que les élèves investissent peu la lecture du poème de manière subjective, tendus vers l'objectif d'en décoder le sens. Beaucoup d'entre eux, sans doute par habitude des textes narratifs, adoptent cependant la posture du *texte action*, en se situant au niveau du « je » du poème. Ils investissent alors la figure du sujet lyrique de plusieurs façons, comme une figure d'auteur, voire le sujet biographique Verlaine, assimilant alors le poème à une confidence autobiographique, ou comme une figure masculine amoureuse, un personnage du poème, construit aussi à partir de la situation référée. Quelques-uns seulement l'identifient à la source d'une énonciation poétique.

La lecture référentielle du poème, mimétique, que font la plupart des élèves « limite leur perception du poème à un strict propos », qu'ils peuvent tenter d'interpréter de façon personnelle en adoptant également la posture du *texte signe*, mais qui ne leur permet pas de « lire le sonnet dans sa spécificité de poème »¹¹². Cependant J-F Massol note que cet investissement multiple du sujet de l'énonciation poétique par le lecteur collectif qu'est la classe pourrait conduire à une analyse précise et riche de l'instance poétique comme « sujet lyrique », dans « une dynamique faite d'échanges entre élèves et du guidage de la part du professeur »¹¹³, inscrite donc dans l'oralité du poème comme dans celle de la classe.

La posture distanciée du *texte objet* rappelle quant à elle le *game* picardien, précisé par Vincent Jouve en celle de *lectant interprétant*, cherchant à construire le sens global d'une œuvre, dans un dialogue de type coopératif avec l'image qu'il se fait de l'auteur et du parcours de lecture qui lui est proposé. Dans cette perspective, il est intéressant de noter que la posture du *texte signe* semble nouer ce dialogue avec une figure d'auteur dont l'œuvre illustrerait le message. Cette posture méta-critique peut être l'indice d'une dérive de pratiques scolaires qui se sont systématiquement situées du côté du texte et de l'auteur, interprétées par les élèves comme une obligation à décoder ce que l'auteur aurait voulu dire, posture adoptée par certains lycéens lecteurs du sonnet de Verlaine, mais on peut aussi la considérer comme la marque d'un processus d'actualisation de l'œuvre par un lecteur qui en reconfigure et en recontextualise la *fable*, en fonction d'une expérience

¹¹¹ Selon le dispositif expérimenté par Nathalie Rannou en 2011. Voir « Le recueil à quatre mains et la lecture dialoguée dans les marges : conception et expérimentation de deux dispositifs de lecture subjective de poésie », *Être et devenir lecteur(s) de poème*, op cit, p 113.

¹¹² *Ibid* p 131.

¹¹³ *Ibid*, p 132.

propre, qui actualise un sens de l'œuvre, pour soi. Le processus d'actualisation inscrit alors, dans une dynamique de lecture subjective, la participation du lecteur à la construction d'un sens plus personnel du texte, au carrefour de deux expériences, la sienne et celle modélisée par le texte. Ce rapatriement vers soi de l'œuvre s'effectue grâce à un investissement subjectif qui s'opère selon diverses modalités que G. Langlade et N. Lacelle se sont employés à décrire comme « l'activité fictionnalisante » du sujet lecteur.¹¹⁴

- *Les « activités fictionnalisantes » du lecteur*

La lecture littéraire ne peut exister que « lorsque l'activité créatrice – imageante et imaginante – du lecteur permet d'ancrer les propositions de l'œuvre dans la personnalité profonde, la culture intime, l'imaginaire de celui-ci »¹¹⁵. L'analyse des « textes de lecteur », met ainsi en évidence son « activité fictionnalisante », que G. Langlade définit comme étant « les déplacements de fictionnalité » auxquels celui-ci procède en « investissant, transformant et singularisant le contenu fictionnel d'une œuvre » ce qui correspond à la façon dont se tissent les imaginaires du lecteur et de l'œuvre. Il distingue cinq domaines dans lesquels s'exerce l'activité subjective du lecteur.

- La concrétisation imageante et auditive : le lecteur produit des images et des sons en complément de l'œuvre. Il complète l'œuvre « en puisant dans les fichiers d'images issus de son expérience des lieux du monde et de sa culture iconographique.
- L'impact esthétique : le lecteur réagit à ses caractéristiques formelles, émet un jugement de goût, qui peut être ancré dans un contexte socio-historique.
- La cohérence mimétique : le lecteur établit des liens de causalité entre les événements ou les actions des personnages pour donner de la vraisemblance et de la cohérence au monde représenté. Elle renvoie à une représentation du réel, et donc à un imaginaire, que « le lecteur élabore à travers son expérience du monde et la connaissance de schèmes culturels variés. »
- La réaction axiologique : le lecteur porte des jugements sur l'action et la motivation des personnages, en fonction de valeurs personnelles et collectives,

¹¹⁴ Gérard Langlade, « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre », Annie Rouxel et Gérard Langlade (dir.), *Le sujet lecteur — Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2004, p. 81 à 91

¹¹⁵ Gérard Langlade, « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire », dans Max Roy, Marilyn BRAULT, Sylvain BREHM, *Formation des lecteurs : Formation de l'imaginaire, collection figura, cahier n°20*, http://oic.uqam.ca/sites/oic.uqam.ca/files/oic1/cf20-4-langlade_activite_fictionnalisante.pdf.

qu'il peut confronter à celles portées par l'œuvre.

- L'activité fantasmatique : le lecteur (re)scénarise des éléments d'intrigue à partir de son propre imaginaire, qui peut être influencé par des imaginaires collectifs comme ceux des stéréotypes mythologiques ou culturels.

N. Rannou a illustré le caractère opératoire de ces activités fictionnalisantes pour caractériser la lecture subjective de poésie¹¹⁶, même si la réception de poésie les met en jeu selon des modalités différentes de celles du texte narratif. Dans une recherche exploratoire, elle identifie par exemple, qu'outre une importante activité de concrétisation imageante, la lecture d'un poème, ou d'un recueil de poèmes, active une narrativisation des textes qui s'apparente à la recherche de cohérence mimétique, et suscite l'activité fantasmatique du lecteur. L'impact esthétique est très prégnant dans la lecture de poésie mais se nourrit d'une sensibilité au texte qui déborde le simple jugement de goût.

Ses travaux précisent et enrichissent en effet cette description de l'activité lisante en mettant en évidence une *reconfiguration énonciative* du poème par le lecteur qui reconstruit un ou des effets de voix dans sa lecture. Les lecteurs investissent bien la, ou des voix, du poème, ouvrant la lecture de poésie à une activité polyphonique et dialogique. Cette polyphonie poétique ne correspond pas à un « entrelacs de voix identifiables » comme dans la lecture romanesque, mais désigne plutôt des reconfigurations vocales et énonciatives effectuées par le lecteur, en réception¹¹⁷. « La polyphonie poétique se rejoue à chaque lecture au gré de la réalisation énonciative et sensorielle du poème par le lecteur, sa disposition, les variations de ses sensations et de ses tâtonnements ». Elle « se loge dans l'expérience du corps de lecture. »¹¹⁸ À l'image du *corps lisant* du lecteur de M. Picard, N. Rannou met au jour l'importance de la dimension corporelle d'une lecture subjective de poésie. Avec la voix reconfigurée par le lecteur, elle suscite en effet une corporéité de la lecture, une mise en présence du corps du lecteur qui prend en charge cette énonciation en s'imprégnant de son rythme.

La lecture du poème génère ainsi une sub-vocalisation, qui peut être assumée par des voix imaginaires, et les scripteurs des écrits de réception analysés font référence aux

¹¹⁶ Nathalie Rannou, *Le lecteur et son poème*, op cit. Voir aussi « Le recueil de lecture à quatre mains et la lecture dialoguée dans les marges : conception et expérimentation de deux dispositifs de lecture subjective de poésie », *Etre et devenir lecteur(s) de poèmes*, op cit, p 87-109.

¹¹⁷ Ce qui conduit à nuancer la position de Bakhtine qui oppose le *dialogisme* du roman à l'*univocité* de la voix poétique.

¹¹⁸ Nathalie Rannou, *Le lecteur et son poème*, op cit, p 329.

sensations physiques que la lecture éveille en eux. Elle passe par une expérience des sens, celle de la vue, sollicitée par la page d'une part, « par une posture de reconfiguration de vision d'autre part, ainsi que par la dimension visuelle du signifié »¹¹⁹, mais aussi l'audition, liée à la dimension évocatoire, voire musicale, de sonorités, celles des mots eux-mêmes comme celles activées par leur imaginaire. Le rythme du texte qui configure celui de la lecture, fragmentée, suspendue, alinéaire, serait ainsi au principe d'un plaisir de la lecture qui se loge « dans la langue et le sens ».

L'expérience de lecture du poème est donc l'adhésion d'un corps lisant, à la sensorialité stylistique du texte, une sensorialité différente d'une expérience sensible du réel, mais qui provoquent des *effets* de perception liés aux images construites par les signifiés référés comme par l'expérience sensorielle de la matérialité des signifiants. Leur *tempo*, leur *manière de fluer* traverse le corps de lecture, réponse physique activée chez le lecteur par le *corps-langage* du poème. « On peut ainsi considérer que la réalité rythmique de la lecture est par excellence l'objet d'appréhension de ce corps. »¹²⁰

La description et l'analyse d'une réception subjective de la poésie chez des lecteurs empiriques en formation tendent ainsi à rejoindre les théories littéraires qui assimilent la *réception lyrique* du poème à la configuration d'une voix, par l'épreuve du rythme et de l'oralité d'une parole ré-énoncée, reconfigurée, par le lecteur. « Le lyrisme que l'on situe si volontiers du côté de l'expressivité de l'auteur trouve en fait sa réalisation dans le corps lisant, la voix vécue du lecteur », corps offert au geste de l'énonciation lyrique. Il se questionne « du point de vue de la réception, au cœur même du corps lisant. »¹²¹ Dans la perspective de son enseignement, « c'est la constitution et l'éveil même de ce corps qui devrait être, avant toute explication partagée du texte, l'enjeu premier de l'enseignement de la poésie »¹²².

Lire un poème, le comprendre et l'interpréter sont des opérations liées dans sa réception subjective car toutes trois relèvent de l'actualisation performative de ses effets de voix dans le corps lisant du lecteur. Elles mobilisent tant ses compétences perceptives que cognitives, ce qui rattache bien la lecture du poème à une expérience d'*esthesis*. Cependant, « la compréhension engage le lecteur avec lui-même, dans une sorte

¹¹⁹ *Ibid*, p 310.

¹²⁰ *Ibid*, p 466.

¹²¹ *Ibid*, p 467.

¹²² *Ibid*, p 314.

d'autosaisie de son expérience, alors que l'interprétation a vocation au partage et à la confrontation. Si la compréhension relève de l'événement de lecture, l'interprétation a davantage une destinée dialogique et communautaire. »¹²³ La lecture de poésie s'inscrirait donc bien dans une oralité fondamentale. Expérience sensible d'une voix et du corps qui la porte, corps-langage du poème actualisé dans le corps des lecteurs, elle est en rapport étroit avec l'oralité et le rythme de la parole du poème comme avec celle des lecteurs *interprétant* qu'elle déploie dans l'espace dialogique de la classe.

3.2. Mettre en voix des sujets lecteurs de poésie : de l'oralisation du poème à sa lecture performée

L'oralisation des textes, notamment poétiques, qu'il s'agisse de la lecture magistrale de l'enseignant ou de celle prise en charge par les élèves est une activité courante du cours de français. Elle accompagne d'ordinaire l'étude des textes, mais sans constituer un objectif d'apprentissage envisagé en tant que tel. Les instructions officielles de collège stipulent comme attendu de fin de cycle la capacité à « lire un texte à haute voix, de manière claire et intelligible ». Elles recommandent aussi désormais la pratique d'une lecture qui exploite « les ressources créatives de la parole. » D'une activité de déchiffrement et de communication orale des informations contenues dans un texte écrit à une lecture quasi spectaculaire qui théâtralise l'acte même de la lecture, ou en fait disparaître le geste dans la diction mémorielle du texte source, la notion de lecture à haute voix recouvre cependant divers types d'oralisation des textes, avec des mises en œuvre et des objectifs différents.

Pratique historique de la lecture comme l'a montré G. Jean¹²⁴, la lecture à haute voix devient le signe d'une lecture insuffisamment maîtrisée dans les années soixante-dix qui privilégient l'apprentissage de la lecture silencieuse visuelle, plus rapide, et plus efficace. Ce mode de lecture jusqu'alors réservé aux clercs et à une élite instruite devient la norme et l'étalon d'une lecture réussie. La lecture *oralisée* s'apparente ainsi à la lecture déchiffrement d'un texte qui fait appel à une sub-vocalisation de l'énoncé à décoder. On y a recourt dans la phase d'apprentissage de la lecture car il s'agit d'une activité de contrôle, de vérification de sa lecture par *l'oreille*. Elle permet aussi à l'enseignant, de vérifier la

¹²³ *Ibid*, p 555

¹²⁴ George Jean, *La lecture à haute voix, histoire, fonctions et pratiques de la « lecture oralisée »*, Les Editions de l'Atelier, Paris, 1999.

compétence de lecture des élèves en assurant le repérage et la correction des erreurs, de décodage ou de prononciation dans la phase d'apprentissage, de maîtrise d'un vocabulaire ou de constructions syntaxiques plus complexes par la suite.

Différente de cette lecture oralisée, la lecture à haute voix se définit comme une lecture « seconde » qui intervient après une première lecture, visuelle et silencieuse, de déchiffrage et de compréhension du texte. Elle constitue un acte de communication qui ne peut intervenir que lorsque la compétence de lecture est acquise. Ainsi, pour E. Charmeux, « celui qui lit le texte communique aux autres de façon orale la lecture qu'il a faite auparavant et les auditeurs construisent des significations en fonction de leurs attentes sur les indices sonores que le lecteur leur envoie. »¹²⁵ Il s'agit d'une oralisation essentiellement fonctionnelle de l'écrit qui vise à restituer le message contenu dans le texte pour informer l'auditoire. G. Jean, en s'appuyant sur les travaux de Fonagy et de Jousse, souligne également une dimension plus esthétisante de cette lecture à haute voix en mettant en valeur le plaisir éprouvé par le lecteur qui la pratique. La diction du texte entraîne en effet un plaisir de la *manducation*, partagé par celui qui écoute, ainsi qu'un plaisir plus inconscient, lié à la résurgence de l'intonation maternelle.

On considère toutefois que la voix du lecteur doit s'effacer derrière la voix du texte, en gardant une certaine neutralité, en évitant la recherche d'effets déclamatoires excessifs, pour respecter la voix de l'écrit. Cependant, la lecture à haute voix est bien prise en charge par la voix et le corps d'un lecteur qui se montre lisant, « un corps lisant qui donne corps au texte » (G. Jean, p 170). Elle est à l'articulation de deux voix, celle du poème et celle du lecteur qui la prend en charge. *Mise en voix* plurielle, l'oralisation du poème peut ainsi conduire à des lectures créatives, plus subjectives, qui valorisent une participation du lecteur à l'*activité* du poème.

Dans une définition plus théâtrale de la lecture, la *mise en voix*, telle que la pratiquent par exemple les comédiens dans une première appropriation du texte à jouer, est en effet une activité qui laisse davantage place à la créativité du lecteur. M. Bernanoce, spécialiste de la didactique du théâtre et du théâtre jeunesse, la caractérise comme, « un travail esthétique recherchant, de façon dénudée (neutre) ou non, des effets de sens, en

¹²⁵ Citée par Georges Jean, *La lecture à haute voix, op cit*, p 68.

faisant confiance à la matière langagière du texte, exhibée, travaillée, mise en bouche. »¹²⁶
Il ne s'agit pas de produire une lecture *naturaliste* qui exposerait de façon mimétique le sens supposé du texte mais d'explorer, d'expérimenter, de façon subjective, sa matérialité verbale. Voici les indications qu'elle donne sur la mise en œuvre d'un tel exercice :

« Dans la mise en voix d'un texte, on n'a pas forcément une équivalence entre le nombre de personnages signifiés et le nombre d'élèves mettant en voix ce texte (travail sur le chœur, sur l'écho,...). On travaillera l'adresse et le regard, la profération de la parole, on pourra se livrer à une recherche de neutralité ou au contraire d'intentions et d'énergies (en privilégiant tout ce qui est de l'ordre de l'imaginaire, des situations, des matières,... plutôt que les entrées psychologiques). » (p 503)

Ce descriptif de l'activité s'applique à des textes de théâtre mais peut s'adapter à d'autres supports, notamment poétiques, puisqu'il s'agit de privilégier un travail sur la dimension énonciative et sensorielle du texte, dont les caractéristiques prosodiques et rythmiques sont un élément essentiel, ainsi que sur l'imaginaire qu'elle déploie chez un lecteur subjectif. Cette mise en voix peut s'accompagner d'une mise en espace, qui permet de « chercher tout ce que le corps et l'espace peuvent générer comme possibilités pour donner forme à la matérialité du texte et ainsi favoriser une interprétation. »¹²⁷. « Interprétation » est à entendre ici dans un sens plus théâtral du terme, à savoir comme l'incarnation, la représentation, médiatisée par le corps et la voix du lecteur, d'une réception sensible de ce que Meschonnic appelle, en en remotivant le sens étymologique, le *poème* de l'œuvre. La mise en voix et en espace du poème se rapproche alors de la notion de *performance*, que Zumthor définit comme « une action orale-aurale complexe par laquelle un message poétique est simultanément transmis et perçu, ici et maintenant » (1983, p 32). Ancrés dans une situation d'oralité authentique, la voix et le corps du lecteur investissent un espace-temps qui donne forme à une communication dans laquelle le locuteur, devenu figure de *récitant*, et son auditoire sont étroitement associés.

Dans la performance, la diction fait appel à la mémoire, alors que la lecture à haute voix, y compris dans sa conception dramatisée, affiche le geste de sa lecture. Toutefois, que le texte soit mémorisé ou non, *l'exécutant* se fait *récitant* dans la mesure où il devient ré-énonciateur d'une parole déjà là, qu'il donne à lire dans son corps et dans sa voix. Dans les deux cas, l'espace-temps acoustique de la *lecture* fait entendre une parole poétique débordée par la voix de *l'interprétant*, corps vocal et corps langage, qui n'est pas du son ou

¹²⁶ Marie Bernanoce, *À la découverte de cent et une pièces, répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse*, Editions théâtrales, CRDP de l'académie de Grenoble, 2006, p 503 du glossaire.

¹²⁷ *Ibid*, p 503

du sens mais du *sujet*.

Zumthor insiste en effet sur le rôle de l'exécutant dans la performance, de sa voix, dont le timbre singulier, la hauteur ou l'intensité, le *grain du gosier* pour reprendre l'expression de Barthes, crée une *écriture vocale* (1982) singulière du texte source. La voix en performance, distincte de la restitution à voix haute d'un texte mémorisé qui définit la récitation scolaire, engage le corps du récitant comme celui des auditeurs, fait passer la parole poétique de bouche à oreille, met en scène l'acte de lecture ou de dicture, qui devient aussi une audition et une vision, en dramatisant la re-citation du texte. Le texte oral de la performance met en situation le message, le spatialise dans un espace-temps qu'elle transforme en espace symbolique. Il s'agit d'un acte de communication dramatisé, au sens de sa mise en action performative, qui met en jeu le texte et son *interprétant*.

Dans la performance, on peut considérer que l'oralité poétique se *théâtralise*, que le corps vocal du récitant se fait *persona*, voix-masque qui subjective la parole *dépersonnalisée* du *sujet lyrique* du poème. Relayant le mouvement de la parole inscrit dans l'écrit par son rythme, la performance, vue et audition mêlées dans la réception d'une voix du poème actualisée, mise en présence dans la voix et le corps du récitant (ses caractéristiques vocales, ses mimiques, sa gestuelle), poursuit ce *continu* de la parole poétique décrit par Meschonnic. Mettre en voix et en espace le poème, ce serait ici moins le restituer à l'aune d'une fidélité à la lettre du texte, exigée tant dans la lecture à haute voix que dans l'exercice de la récitation qui ajoute sa mémorisation, que le resituer, comme (ré)actualisation, *énonciation continuée* (S. Martin), d'une activité subjectivante de son langage.

3.3. La réécriture vocale¹²⁸ du poème : un texte du lecteur oral ?

Cette conception performative d'une mise en voix qui s'affranchirait, au moins en partie, d'une restitution sacralisée de la voix de l'écrit, qui l'épaissirait de toute la subjectivité d'une voix incarnée, interroge le passage de la voix aurale du poème à la configuration orale qu'en propose le lecteur. Hormis dans le cas de la poésie orale, fondée sur le primat du matériau sonore et rythmique, comme le font la poésie sonore, la « poésie

¹²⁸ Nous forgeons ce concept à partir de l'expression de Roland Barthes qui assimile la lecture du poème à une « écriture vocale ». Elle constitue pour nous une *reconfiguration*, personnelle et créative de sa parole, donc sa réécriture, par un lecteur qui en *subjective* la diction dans sa voix propre.

action » ou « directe », qui mobilisent le corps du poète autant que la voix, la question de l'oralisation du poème soulève celle d'une *juste* diction.

J-F Puff¹²⁹, en s'appuyant sur les travaux de C. Pardo, souligne que le modèle d'une « diction non expressive » domine le champ de la poésie contemporaine (à laquelle se conforme aussi la tradition scolaire) parmi les poètes qui pratiquent des lectures publiques de leurs textes depuis les années 50. Héritage de la rupture du théâtre symboliste qui rejette l'expressivité convenue et déclamatoire de la *mimésis* des passions et la dimension pragmatique du discours pour mieux suggérer « les formes sous-jacentes qui meuvent les personnages »¹³⁰, elle se définit comme une « diction intra-poétique » visant à un effacement de la subjectivité du lecteur et de sa voix. Il s'agit de se conformer à la lettre du texte, d'en restituer le plus fidèlement possible la poéticité formelle en adoptant une voix neutre. Elle s'oppose ainsi à la « diction extra-poétique », plus théâtrale, dans laquelle l'intention du diseur prime sur l'expressivité du texte.

Le poète Jacques Roubaud illustre par exemple cette position dominante en prônant un mode de diction du poème qui s'oppose au modèle de la performance, refuse la prise en compte de l'auditoire ou des effets que la poésie aurait à produire sur lui, à l'instar des lectures proposées par les *performeurs* américains. Si pour lui la réalisation orale du poème est distincte de sa voix aurale, le style vocal du lecteur ne doit cependant pas interférer avec l'aural, c'est-à-dire qu'il doit en respecter le rythme, marquer les blancs par exemple par des pauses, ne pas transformer le texte versifié du poème, en prose¹³¹. Le poète critique ainsi les lectures publiques couramment pratiquées des poèmes écrits dans ce qu'il appelle le « vers international libre » (le VIL), dont la réalisation orale ne les distingue en rien de la prose. La performance, comme la lecture *en prose* du poème, conduisent pour lui à l'effacement de la poésie, et seul le maintien d'une composition contrainte, écrite, et restituée dans la diction orale, peuvent maintenir une oralité du poème qui réside avant tout dans la confrontation de ses deux formes externes, sa voix écrite et sa voix orale.

La diction qu'il adopte lui-même pour dire sa poésie, mémorisée le plus souvent, est « intra-poétique », de style « non-expressif », dans la mesure où il opère une réduction des traits proprement subjectifs de la voix, comme la hauteur, l'intensité, ou les variations

¹²⁹ Jean-François Puff, « La voix off de soi-même : poétiques de la diction non-expressive (Claude Royer-Journaud, Jacques Roubaud), in *Dire la poésie ?*, sous la dir. De Jean-François Puff, Editions Cécile Default, 2015, p 357-375.

¹³⁰ *Ibid*, p 358.

¹³¹ Jacques Roubaud, « Poésie et oralité », in *Dire la poésie ?*, (dir.) Jean-François Puff, *op cit*, p 312.

de débit. Sa diction est lente, d'intensité relativement faible, très précise dans son articulation. J-F Puff note cependant que cette réduction de la subjectivité de la voix ne l'annule pas. Elle fait ressortir davantage les nuances du dire et accorde le style vocal du poète à sa poétique, marquée notamment par le refus du lyrisme, au profit d'une *possession* du langage. La comparaison entre les dictions non expressives de Roubaud et de Royer-Journaud permet de penser que, même dans le cadre d'une diction qui se veut neutre voire inexpressive, l'oralisation génère un *style vocal* qui entre en résonance avec le poème, en restitue une parole subjectivée par le type de vocalisation choisie, comme par la voix propre des poètes, dont les caractéristiques corporelles et intonatives (mêmes en mode mineur) suscitent des effets signifiants qui renvoient à la poétique singulière d'une œuvre.

Cette hypothèse est confortée par l'analyse d'une autre voix de poète en lecture publique, celle de Jaccottet, dont la lecture est très différente de celle des poètes précédemment cités. Dans l'étude qu'il en propose¹³², O. Gallet met en valeur dans la lecture du poète ce que Roubaud reproche précisément aux lectures publiques contemporaines. Jaccottet lit en effet ses textes de manière dramatisée, dans une diction plus extra-poétique que neutre, d'une voix puissante, « grave » et « rocailleuse », qui souligne la matérialité du langage et « impose une présence corporelle indéniable »¹³³. Il apparaît que le poète utilise pleinement les fonctions *impressive* et *conative* du langage, situant sa lecture du côté de la performance.

Outre les effets de voix que cette dramatisation produit, fondés sur des effets d'accentuation et de segmentation, variation du débit, jeu sur les pauses, sa lecture se caractérise par le non-respect de la *voix écrite* du poème, de la disposition des vers sur la page, de leur rythme. Le poète lit sans tenir compte du découpage métrique, syntaxique ou même de la ponctuation du poème qu'il a pourtant composé.¹³⁴ La voix du poète lecteur entre en conflit avec celle de l'auteur puisque Jaccottet ne respecte pas la segmentation des vers libres de son poème, et sa performance orale contredit en outre un *éthos* de « l'effacement » auquel le poète est souvent associé. La lecture orale semble abolir, en l'ignorant, la « segmentation des vers libres » du poème, jusqu'à constituer « une métrique

¹³² Olivier Gallet, «Entendre la voix de la poétique (sur la diction auctoriale des vers libres dans les lectures enregistrées de Philippe Jaccottet) », in *Dire la poésie, op cit*, p 319-340.

¹³³ *Ibid*, p 324.

¹³⁴ C'est ce qu'Oliver Gallet met en valeur dans l'analyse qu'il propose d'un enregistrement d'une lecture publique de *Chants d'en bas, op cit*, p 330-331.

seconde », « indépendante », et toute aussi « libre » que la première¹³⁵.

Mais on peut interpréter cette improvisation d'une nouvelle métrique, qui introduit des pauses au centre des vers plutôt qu'en leurs limites, comme étant en correspondance profonde avec *la voix même de la poétique* de Jaccottet car elle fait entendre un *vers troué*, qui « rend sensible l'expiration et l'inspiration, l'extinction et la relance » caractéristiques d'une poétique dont « la figure de prédilection est l'épanorthose ou retouche correctrice ». ¹³⁶ A l'image d'une parole poétique toute en reformulation et correction, la diction de Jaccottet poursuit le mouvement d'une parole qui cherche à se ressaisir, relance l'expérimentation poétique, par un « redécoupage » qui donne à « sa propre parole » une « actualité nouvelle, qui ne s'obtient qu'au prix d'une réécriture. »¹³⁷

Si l'on suit Jaccottet dans sa pratique, la lecture du poème ne cherche pas à retrouver « la trace d'un événement d'écriture passée mais à restaurer les conditions d'un nouvel événement d'écriture poétique ». Sa lecture ne fixe pas la poésie mais la dérange ou la réarrange, la remet en mouvement dans la voix du lecteur. Une telle pratique de la lecture de poésie entre à son tour en résonance avec une didactique de la poésie qui se donne pour objectif de susciter l'appropriation du poétique par son expérience, qui s'apparente aussi à une expérimentation.

Si l'on exploite ces remarques et l'analyse de ces *postures* de diction, en apparence contradictoires, on peut en effet considérer que la mise en voix d'un texte poétique, quels que soient les choix de diction opérés par le lecteur, actualise différemment la *voix* du poème telle qu'elle pourrait être perçue dans la lecture visuelle, ou dans sa voix aurale. Comme l'indique Jacques Roubaud, les formes du poème sont plurielles, voire contradictoires, et chaque réalisation phonique du poème peut alors correspondre à ce qu'il convient d'appeler une *réécriture vocale* de sa parole, c'est-à-dire une interprétation subjective du poème, dont la *parole* est subjectivée par la voix des *récitants*, qui réalise l'actualisation par des *sujets* de son *activité*. Dans la perspective d'une didactique de la lecture comme poétique du rythme, considérer les mises en voix des lecteurs en formation comme des réécritures vocales du poème, qui pourraient s'apparenter à des textes oraux de lecteurs, permet alors d'en examiner les reconfigurations énonciatives et vocales. On ancre ainsi l'étude du poétique dans une didactique de l'oralité attentive aux rythmes singuliers

¹³⁵ *Ibid*, p 332.

¹³⁶ *Ibid*, p 336.

¹³⁷ *Ibid*, p 339.

de la parole du poème, tels qu'ils se réalisent (et s'actualisent) dans les voix des lecteurs, tout en contribuant à faire de sa lecture *une expérience dans le langage*.

Au terme de cette première partie, la réflexion théorique et didactique menée a permis de dessiner les contours d'une didactique de la poésie fondée sur une poétique du rythme qui restaure le poème dans son oralité, définie avec Meschonnic comme le *mouvement* d'une parole qui donne au poème sa *forme-sens*. Le discours poétique s'apparente dès lors à un *acte* sémantique qui joue de toute la *signifiance* de la parole poétique, et la lecture de poésie se trouve recentrée sur une réception lyrique des *effets de voix* du poème, inscrits dans la dynamique d'un geste d'écriture qui *résonne* dans celui de la lecture, dans le *continuum* d'une parole actualisée et reconfigurée dans les voix, et les corps, des lecteurs.

La mise en voix du poème, sa lecture performée, s'assimilerait ainsi à un texte du lecteur oral, une *réécriture vocale*, subjective et créative, du poème qui permettrait d'en saisir la *poéticité*, le rythme singulier, de s'approprier sa parole, au travers d'une perception-actuation de son *corps-langage*. Il s'agirait de développer les compétences d'une lecture *oralisante* de poésie propres à construire une réception lyrique du poème. C'est l'hypothèse de recherche que nous nous proposons d'expérimenter dans une séquence de poésie réalisée dans une classe de troisième. Le parti-pris didactique adopté est celui d'un dispositif fondé sur un travail de l'oral, dans toutes ses composantes, visant à créer au sein de la classe un *bain* d'oralité, un *milieu* propice à l'émergence d'un dialogue intersubjectif, avec le poème et les pairs, pour instituer, par la confrontation et l'analyse de ses *réécritures vocales*, un espace de paroles qui fasse de la lecture du poème, une *activité*, poétique et critique.

Partie 2

-

***Participer au poème en restaurant l'oralité de sa parole,
une activité poétique et critique***

**Expérimenter et mettre en relation des réécritures vocales
du poème pour reconfigurer et *interpréter* sa parole**

Chapitre 4. La construction de l'expérimentation : le dispositif et ses objectifs, d'enseignement et de recherche

Le protocole de recherche présenté dans la deuxième partie de ce mémoire organise l'expérimentation autour de deux axes d'observations et d'analyses corrélés, que le dispositif élaboré articule dans la séquence mise en œuvre, et dont le recueil de données vise à spécifier les apports respectifs :

- Observer si la *lecture performée* du poème permet une appropriation de sa *forme-sens* par un sujet-lecteur de poésie, grâce à la reconfiguration énonciative et rythmique d'*effets de voix*.
- Déterminer si la configuration et la mise en relation, intersubjective, de ces effets de voix inaugurent, dans l'espace dialogique de la classe, une activité critique qui constitue le groupe en communauté interprétative pour favoriser la construction de compétences de lecture de poésie.

1. *Un dispositif qui articule oral subjectif, créatif et discursif*

1.1. *Explorer librement la parole du poème*

Au sein de la classe, pratiquée par des lecteurs de poésie en formation, le poème *performé* se conçoit comme une lecture-dicture subjective et subjectivante qui constitue un « texte tiers ¹³⁸ », un texte de lecteur vocal, oral, dans lequel pourrait s'observer la reconfiguration rythmique et prosodique des *effets de voix* du poème, voire s'opérer le cheminement d'un lecteur de poésie en formation vers une appropriation du poétique. Dans cette hypothèse de recherche, la mise en voix du poème ne vise pas une *performance* au sens propre, qui ferait appel à des compétences, des savoir-faire et des savoir-être, langagiers, communicationnels, que ne maîtrisent pas les élèves de collège, mais s'assimile à un exercice, de diction et d'adresse, une mise en activité de la voix des lecteurs dans celle du texte, qui contribuerait à les enseigner.

Lecture expérimentale du poème, essais de voix visant à s'approprier de façon subjective, en l'incorporant littéralement, le rythme, l'oralité d'une parole poétique donnée

¹³⁸ Selon l'expression de Vincent Broqua qui définit la performance comme un texte tiers, « Le corps en lecture publique : surdramatisation, corps absent, corps et technologie (trois exemples nord-américains), in *Dire la poésie, op cit*, p 297.

à lire et à entendre, cette mise en voix se distingue de la performance par ce que nous identifions, avec S. Martin, à un *inaccompli* de la lecture¹³⁹. Il s'agit en effet de percevoir la lecture du poème dans son fonctionnement, dans la prise en compte de ce qui s'opère dans la mise en activité du langage poétique et non comme la recherche d'un résultat qui serait donné dans une performativité à reconnaître, alors qu'elle est plutôt à expérimenter. Elle permettrait aussi au sujet-lecteur d'affirmer *sa* voix, de l'éprouver, d'en découvrir les caractéristiques et les nuances, en s'éprouvant soi-disant dans la profération d'une parole autre que l'on fait sienne, dans l'activité de *manducation* qu'elle génère. Si la voix fait entendre du *sujet*, alors la mise en voix du poème ferait du lecteur un sujet de la parole poétique proférée, et de sa lecture *performée* un texte de lecteur subjectif.

Se pose toutefois la question de la place de la voix des lecteurs face à celle(s) du poème, des modalités d'une diction, fidèle au texte écrit, ou ouverte à une plus grande liberté de réalisation, jusqu'à une lecture *braconnage*, qui en dérange la structure, quitte à le dé-lire. Si l'on considère la mise en voix comme une réécriture vocale subjective du poème, elle ne vise pas, comme la récitation ou la lecture à voix haute, la neutralité d'une diction qui s'attacherait à une restitution *objectivante* de la voix de l'écrit, ou à la recherche d'une *intonation* expressive qui en *traduirait le sens*. Ce qui est visé, c'est une heuristique plus qu'une herméneutique, par la mise en place d'un dispositif didactique propre à faire émerger des réceptions subjectives du poème, mettant librement en dialogue l'imaginaire des lecteurs et celui de l'œuvre, et dans lesquelles les *erreurs* mêmes de lecture acquièrent un statut didactique en devenant signifiantes.

D'autre part, pour conserver ce caractère opératoire et expérimental de l'activité de mise en voix, et pour la distinguer d'une pratique sommative de la récitation, l'oralisation des poèmes n'exige pas leur mémorisation. Elle peut s'exécuter le texte à la main. L'activité de lecture reste première et l'oralisation en exhibe également le geste. La liberté des lecteurs nous paraît nécessaire à une expérimentation subjective d'effets de voix du poème, *interprétés* au sens poétique et théâtral du terme. Si la parole poétique du poème est une *force*, une *énergie*, un mouvement impulsé par son rythme, alors ces mises en voix, écoute et actualisation de son *activité*, devraient en reconfigurer le rythme singulier.

¹³⁹ Serge Martin, « Essayer dire : performances du poème avec Ghérasim Luca », in colloque international "Performances poétiques", consulté le 20 août 2017 sur le site https://www.canal-u.tv/.../essayer_dire_performances_du_poeme.

1.2. Actualiser des scènes de lecture : dialogue intersubjectif et activité critique

La mise en voix, lecture à visée performative du poème, activité dialogique et intersubjective puisqu'elle articule la voix du lecteur-récitant à la voix du texte, met ainsi en *relation* des subjectivités multiples, celles du poème, de son ou de ses *interprètes*, comme celles des auditeurs, partie prenante de la situation d'oralité (seconde) qu'elle *réalise*. Pratiquées en petits groupes, plutôt que de façon individuelle, les mises en voix collectives doivent accentuer ce dialogue intersubjectif, entre les élèves, et avec une *voix* du poème, multiplier les possibilités de réalisations rythmiques et prosodiques (selon les propositions de travail de M. Bernanoce détaillées plus haut), pour mettre en valeur les effets de *signifiance* du poème et induire leur analyse.

On développerait ainsi des compétences de lecteurs de poésie, par la mise en œuvre et l'étude d'une poétique du rythme. En outre, la confrontation et l'analyse de ces mises en voix, librement réalisées, instituées comme un corpus oral à *lire* et à interpréter, au sens de commenter cette fois, pourraient permettre d'évaluer la pertinence rythmique des réalisations proposées par leur mise en relation, entre elles et avec le poème, inaugurant ainsi une activité critique plus réflexive. Cependant la construction de cette posture plus réflexive se conçoit dès lors moins comme une *distance* critique que comme une *proximité* critique, que la mise en voix du poème permettrait de trouver en faisant sien, de façon plus personnelle, le discours poétique re-cité, au plus près des capacités de développement et de progrès des élèves, ainsi que le préconise Vigotsky.

Activité visant à faire émerger un corpus de textes de lecteurs oralisant, la mise en voix s'apparente alors à ce que G. Langlade identifie comme un « dispositif », à savoir le cadre théorique et didactique d'une lecture conçue comme un « entre-deux », dans lequel peuvent interagir « les propositions de l'œuvre et la réactivité du lecteur ». Défini comme « un espace de représentation, un lieu figurable, où entrent en coalescence — où s'agrègent, se soudent — les éléments stables et structurés d'une œuvre (personnages, intrigue, motifs, ancrages génériques, etc.) et les inférences conjoncturelles (et souvent immaîtrisables) de l'activité fictionnalisante des lecteurs »¹⁴⁰,

Le dispositif vise à prendre en compte la *scène de lecture* dans laquelle se déploie une réception singulière. Ce dispositif vocal s'appuierait ainsi sur des réalisations

¹⁴⁰ *Ibid*

collectives, en petits groupes, pour permettre le partage de ces scènes de lecture subjectives, la confrontation des *scénographies* induites par les lectures performées. Mettant en jeu une chronographie et une topographie d'où surgit le discours, la « scène de lecture » du poème mis en voix, selon l'analyse de D. Maingueneau¹⁴¹, interroge en effet le discours, ici poétique, d'un point de vue pragmatique (la scène englobante qui définit le type de discours et « le statut des partenaires dans un certain espace pragmatique»), générique (qui s'attache à la zone du genre, dans la scène englobante), et scénographique, en lien étroit avec la mise en scène d'un *éthos* du récitant, dont les marques peuvent convoquer jusqu'au corps du locuteur.

C'est le cas d'une lecture performative, traversée d'un corps. Ancré dans la dimension orale de la parole poétique, le travail sur les *scènes de lectures* que les mises en voix actualisent, qu'ils s'agissent de celles configurées par les lecteurs-interprétants comme de celles reconfigurées par les lecteurs-écoutants, espère favoriser l'appropriation du poème comme discours, parole agissante d'une oralité inscrite dans la poétique du rythme dont on vise l'étude, au travers d'une poétique de la lecture.

1.3. Fonder une communauté interprétative : faire l'expérience du poème comme relation de voix

Il s'agit donc de penser un enseignement de la lecture de poésie comme expériences de lecture, expériences (polyphonique et dialogique) de voix, rencontre avec l'altérité de l'œuvre, dans laquelle ne s'opposent pas participation et activité critique mais qui engagent les lecteurs dans une *relation de voix*. (Martin, 2010) Les mises en voix des sujets-lecteurs *interprétants* donneraient à voir et à entendre, non un sens supposé, mais le rythme, le corps-langage du poème qu'ils actualisent dans leur propre voix par la *force relationnelle* de son oralité (Martin, 2010). Participer à *l'activité* du poème, c'est en effet opérer des *choix* de réalisation (lesquels constituent déjà une activité *critique*) qui induisent une poéticité de la lecture, en écho à la poéticité de la voix du poème. L'objectif est d'observer si ce passage par l'oralité du poème permet, outre une appropriation subjective de sa parole, de construire des compétences de lecture propres à saisir les spécificités du langage poétique par la réception, individuelle et collective, d'une *forme-sens* du poème.

¹⁴¹ Dominique Maingueneau, *La situation d'énonciation, entre langue et discours*, consulté le 15 juillet 2017 sur <http://dominique.maingueneau.pagesperso-orange.fr/texte05.html>

Si les mises en voix des poèmes étudiés constituent l'élément central du dispositif didactique choisi pour l'expérimentation, elles vont toutefois de pair avec des pratiques orales plus réflexives. Pour faire des élèves des sujets de leur parole, l'oralité est en effet envisagée sous la forme d'une activité créative qui permet au lecteur de s'articuler à la parole du poème, mais elle prend également celle d'une activité discursive par laquelle un sujet lecteur élève est invité à exprimer, communiquer et analyser sa réception du poème et des reconfigurations rythmiques proposées par ses camarades, dans un oral plus réflexif qui vise à favoriser les pratiques de secondarisation nécessaires aux apprentissages. De ce point de vue, le travail coopératif et autonome, en petits groupes ou demi-classe, présenté et discuté ensuite en classe entière est le mode privilégié de mise en activité des élèves car il permet de conjuguer réceptions individuelles et collective du poème. La classe ainsi érigée en *communauté interprétative*, dans laquelle s'élaboreraient des significations communes au groupe, donnerait aux subjectivités individuelles « leur forme, leur limite et leur visée », selon l'expression d'Y. Citton¹⁴², pour instaurer la lecture du poème comme *relation de voix*.

2. Contexte de classe et choix didactiques d'enseignement : le parti-pris de l'oralité

2.1. La classe : dynamique de groupe et profils d'élèves

L'expérimentation s'est déroulée avec une classe hétérogène de troisième de vingt-quatre élèves (quatorze filles et dix garçons) d'un collège de Savoie, semi-rural. Huit élèves de la classe sont latinistes, sept élèves ont choisi l'allemand comme LV2, les autres étudient l'italien. Si la classe bénéficie d'une « tête de classe » satisfaisante avec six élèves d'un bon, voire d'un très bon niveau (deux garçons et quatre filles), et trois élèves d'un niveau satisfaisant, elle comporte sept élèves en grande difficulté, dont un élève décrocheur au comportement très perturbateur, et deux autres en voie de décrochage, qui s'excluent le plus souvent du travail de la classe et adoptent une attitude très passive. Deux jeunes filles rencontrent d'importantes difficultés, liées à des problèmes de dyslexie et de dysphasie, un garçon est très dysorthographique, même si aucun diagnostic n'a été posé dans son cas, faute de prise en charge médicale. Le reste de l'effectif (le tiers restant) correspond à des

¹⁴² Cité par Serge Martin, « Essayer dire : performances du poème avec Ghérasim Luca », in colloque international "Performances poétiques", consulté le 20 août 2017 sur le site https://www.canal-u.tv/.../essayer_dire_performances_du_poeme...

élèves de niveau moyen voire faible, rencontrant des difficultés de compréhension et d'expression mais aussi de motivation. Un écart, de niveau comme d'engagement, important existe donc entre le tiers des meilleurs élèves et le reste de l'effectif.

La dynamique de groupe de cette classe n'est pas très bonne car la plupart des élèves, y compris les meilleurs, sont en retrait, et certains de ces « bons » élèves adoptent même une attitude peu constructive. Leurs enseignants rencontrent en effet régulièrement des difficultés de discipline. Ils sont confrontés à un refus de travail et à des comportements irrespectueux. Huit élèves au moins se distinguent régulièrement de ce point de vue, cinq garçons et trois filles, quatre d'entre eux font partie du groupe des *bons* élèves. Le cours de français ne suscite pas l'enthousiasme ! Il est difficile de mobiliser la classe sur les travaux proposés. La mise au travail et l'implication dans les activités sont insuffisantes, les productions (à quelques exceptions près) limitées, la participation très irrégulière, du fait de quelques-uns le plus souvent.

La grande majorité des élèves dit ne pas aimer lire et que la littérature ne les intéresse pas, beaucoup se perçoivent en difficulté en français, en particulier dans la maîtrise de la langue, et nombre d'entre eux se disent aussi sans imagination dans les travaux de rédaction. C'est du moins ce qu'ont affirmé plus des deux tiers des élèves dans leurs fiches de présentation de début d'année. Les centres d'intérêt sont très majoritairement sportifs ou en lien avec la pratique des jeux vidéo et des réseaux sociaux. Quelques élèves cependant avouent un intérêt pour des pratiques artistiques. Mathilde, lectrice assidue, est musicienne et chante dans un groupe, elle aime écrire également. Trois autres filles pratiquent ou ont pratiqué la danse moderne, trois élèves, deux filles et un garçon, disent lire assez régulièrement. Un autre garçon, Sofiane, se passionne pour le rap et le slam. « Ecouter de la musique » est d'ailleurs une activité appréciée et régulièrement pratiquée par l'ensemble des élèves de la classe, comme « regarder des films », mais seuls deux élèves (Mathilde et Jordan) ont déjà assisté à une représentation théâtrale en dehors d'un spectacle obligatoire vu en sixième et d'une participation à un petit spectacle théâtral pour cinq élèves qui étaient dans notre classe en cinquième, et qui ont ainsi été engagés dans un travail d'adaptation théâtrale de textes extraits de romans d'aventure.

Le début de l'année est compliqué, le lien de confiance difficile à tisser, avec des élèves que nous découvrons pour la première fois dans leur dernière année du collège, à l'exception des cinq élèves dont nous avons été l'enseignante en cinquième. La difficulté majeure à laquelle nous nous trouvons confrontée dans la gestion de ce groupe est le

manque de motivation et les conduites d'évitement du travail qu'ils mettent quasi-systématiquement en place. La disposition de la classe en îlots les a d'emblée heurtés et ils ne cessent de demander de remettre les tables en position « normale ». Ils ne veulent, ou ne savent pas, travailler en groupes, ne se mettent en activité que lorsque nous venons lancer ou relancer les questionnements, et cessent de réfléchir collectivement quand nous nous éloignons vers un autre groupe. Certains poursuivent le travail individuellement, voire en binôme, mais beaucoup profitent de cette configuration en îlots pour discuter. Ils sont déstabilisés par le travail des textes, sur lesquels ils doivent s'exprimer assez librement au lieu de répondre à des questions ! Ils s'étonnent de ne pas avoir ce qu'ils appellent des « leçons » de grammaire ou de conjugaison et réclament des exercices, plus faciles, selon eux, que les analyses de corpus de phrases qui leur sont proposées. Ils parcourent rapidement les textes à étudier et rechignent le plus souvent à les lire à voix haute, même après les avoir travaillés, finissent par le faire en débitant le texte plus qu'en ne le lisant, et en adoptant généralement une élocution plate voire hésitante.

Ils sont à la fois peu investis et peu autonomes dans leur travail et les compte rendus oraux d'activités sont très limités, par manque de travail, mais aussi parce que beaucoup d'entre eux ont peur de prendre la parole devant la classe du fait de l'attitude moqueuse, voire humiliante, de plusieurs élèves. Ce sont ces élèves, plutôt d'un bon niveau, qui lisent et s'expriment finalement le plus souvent. Le premier trimestre est consacré à tenter de modifier ce climat de classe assez délétère pour instaurer un travail plus coopératif et respectueux de chacun. Après plusieurs tentatives infructueuses, nous avons fini par trouver des *combinaisons* de groupes qui fonctionnent un peu mieux, et la situation s'améliore lentement.

Dans ce contexte de classe, l'approche par le sujet-lecteur, pour que ces élèves apprennent à tisser un dialogue personnel avec les textes littéraires, et une didactique de l'oralité qui privilégie des activités, subjectives et créatives, susceptibles de les *impliquer* dans un *faire* et un *dire* qui les constituent en *sujets* de leur parole, et qui contribue à faire de la classe un espace *communautaire*, nous ont paru indispensables pour dénouer la situation, tenter d'instaurer une meilleure dynamique de groupe et d'apprentissage. La séquence poésie et l'expérimentation dont elle est le support inscrivent le travail de la classe dans cette perspective, au deuxième trimestre.

2.2. Une lecture créative (au)oralisante pour mettre en relation des sujets poétiques

Comme on a pu le voir, les nouveaux programmes du collège réformé préconisent l'étude de la poésie et de la prose poétique au sein du questionnement « visions poétiques du monde », en privilégiant la lecture de poèmes, principalement lyriques, allant de la période romantique à l'époque contemporaine. Si les documents d'accompagnement et les manuels donnent la priorité à un corpus de poètes romantiques et modernes, ils s'ouvrent aussi à la poésie étrangère et contemporaine, invitant ainsi à intégrer davantage la variété des formes et des registres poétiques. Les entrées thématiques qui réorganisent l'enseignement de la littérature indiquent qu'il s'agit d'ailleurs moins de traiter les poèmes dans leur dimension formelle que par l'expérience qu'ils proposent d'un questionnement singulier du monde et du langage. Les suggestions concernant l'utilisation de carnets de lecteur ou la pratique de cercles de lecture et de débats interprétatifs vont en outre dans le sens d'une majeure prise en compte des sujets lecteurs en formation, comme le préconisait déjà A. Vibert lors de son intervention en séminaire national, en mars 2011. La séquence proposée s'inscrit dans cette perspective en prenant appui sur les réceptions personnelles des élèves, à travers notamment la pratique régulière d'écrits de réception et celle du dialogue interprétatif.

Il nous semble en outre que c'est surtout l'importance renouvelée accordée à l'oral, dans sa dimension créative, avec la prise en compte de toutes les marques prosodiques et rythmiques d'un discours à oraliser, mais aussi comme *milieu*, propre à instaurer une oralité dans laquelle peuvent se construire les apprentissages par l'expérimentation des situations et la verbalisations des cheminements subjectifs, qui invite à concevoir une didactique de la poésie recentrée sur l'étude de son oralité. Celle-ci nous apparaît d'autant plus nécessaire face à des élèves qui disent très éloignés de la lecture de poésie, et adoptent très largement les représentations stéréotypées et normatives de la poésie *scolaire* décrites dans la première partie de ce mémoire, qu'il s'agisse de sa lecture ou de sa récitation. Dans la perspective moins grapho-centrée que nous préconisons, cette oralité poétique ne se réduit pas à l'exercice normé de la récitation, ou à celui d'une lecture à haute voix qui respecte la ponctuation et mime *le sens* par le *juste ton*, mais se conçoit comme une *expérience* du poème, performative, subjective et créative, propre à mettre en dialogue la parole du poème avec celle de ses lecteurs. Elle nécessite une capacité du lecteur à construire une réception lyrique d'*effets de voix* reconfigurés du poème.

Pour nous, cette expérience poétique ne se limite donc pas non plus au partage d'une *vision*. Elle est l'épreuve sensible et sensorielle d'une voix, vue et audition mêlées dans un *continuum* du langage, celle de la voix du lecteur subjectivée par la parole du poème, activation et actualisation de son corps-langage dans le corps vocal du lecteur. Lire subjectivement le poème, s'en approprier une voix qui soit autant celle du sujet du poème que celle du sujet lecteur qui le re-cite, dans une relation de *sujet à sujet*, nous paraît en effet être l'enjeu de la construction d'un lecteur subjectif *auralisant* et oralisant de poésie.

2.3. Un corpus de poèmes modernes et contemporains pour déjouer les stéréotypes poétiques¹⁴³

S'appuyer sur la diversité rythmique que propose la poésie moderne et contemporaine, par son exploration poétique du langage comme quête d'une voix singulière apte à exprimer une expérience subjective du monde et du langage, nous a semblé un choix de corpus pertinent, conforme à l'esprit des nouveaux programmes. L'approche contemporaine de la poésie permet en outre la mise en perspective des textes patrimoniaux et de leurs modèles métriques plus réguliers avec des œuvres qui les remettent en cause ou s'en nourrissent. Face au stéréotype prégnant d'un « prototype » du poème en vers régulier, et aux habitus de lecture grapho-centrée construits par l'école, le choix de textes modernes et contemporains, étudiés par le prisme de leur oralité, permet la lecture de textes questionnant, du point de vue de leur forme et de leur langage, comme de celui de l'expérience du monde auquel ils forgent un accès à la fois subjectivant et universel.

Lieu figuré d'un partage de voix que le *geste* vocal de la lecture institue, une *réception lyrique* des effets de voix du poème nous semble propice à induire une expérimentation libre, et créative, de l'oralité de sa parole. Il s'agit donc de prendre appui sur des réactions subjectives, dans lesquelles se trouveraient en partie déjouées les attentes de jeunes lecteurs dont les postures de lecture apparaissent conditionnées par le modèle, anthropologique et scolaire, du récit, et par la perception générique stéréotypée du poème en vers rimés réguliers, pour développer des compétences de lecture de poésie que nous assimilons à la construction d'un *régime* de lecture poétique, attentif à la dimension énonciative et rythmique du poème, c'est-à-dire capable de mettre en œuvre une *poétique*

¹⁴³ Poèmes du groupement en annexe I.a

de la lecture d'une *voix* du poème.

3. *La séquence didactique : objectifs didactiques et de recherche et mise en œuvre*

3.1. *Un corpus conçu comme un archi-texte pour construire une compétence d'interlecture*

Le corpus adopté pour la séquence illustre une diversité de formes poétiques caractérisées par une large *palette* rythmique. Les poèmes choisis, brefs ou longs, en vers réguliers ou en vers libres, donnent à lire des rythmes définis par un cadre métrique, ou s'en libérant, pour tirer le poème vers la *prose* de ses vers (Meschonnic, 1983). La cohérence du groupement de poèmes est thématique. Il propose des textes qui expriment des « visions poétiques de monde », à travers l'évocation de paysages, urbains ou naturels, extérieurs et intimes, rythmés par un *regard* et communiqués par une *voix* qui singularisent une *habitation poétique* du monde et du langage.

Elle est aussi énonciative, avec la mise en œuvre d'une *adresse lyrique* qui projette le *sujet* du poème *hors de soi*, dans l'oralité d'une parole transmise par le mouvement d'une écriture qui se fait, en réception, dynamique de la lecture. Les configurations énonciatives, rythmiques et prosodiques variées qui subjectivent le discours poétique, tracent en effet les contours d'une figure du sujet lyrique du poème dont le lecteur peut se saisir à travers les effets de voix qu'elles construisent. Dans sa dimension archi-textuelle, ce groupement de textes vise à mettre en relation les poèmes qui le constituent d'un point de vue thématique, énonciatif et rythmique, pour susciter une définition de la poésie qui soit davantage en prise sur l'oralité de la parole poétique.

Il se structure autour d'une œuvre principale, la *Prose du Transsibérien et de la petite Jeanne de France* de Blaise Cendrars. Il s'agit d'induire sa relecture autonome et subjective à la lumière des autres poèmes du groupement, pour favoriser l'interlecture dont N. Rannou a montré le rôle dans l'appropriation d'un texte par un lecteur subjectif qui le met ainsi en dialogue avec sa *bibliothèque personnelle* et en actualise le sens pour soi. Pour compléter et éclairer cette lecture, la séquence prévoit donc l'étude en classe de deux poèmes versifiés, « Vue de Montparnasse » de Jacques Réda, et le sonnet « À la tour Eiffel » de Jacques Roubaud. Ces œuvres, plus proches des représentations poétiques des élèves, permettent en effet de susciter la réflexion sur une écriture poétique qui, tout en gardant les contraintes d'un cadre métrique, renouvelle les rythmes et le langage d'un

modèle de poésie classique ou romantique, par les *accents* singuliers, poétiques et triviaux, sérieux et légers, qu'elle fait entendre.

Il s'agit d'attirer l'attention des élèves sur la notion de rythme, de mettre en valeur l'oralité du poème dans sa dimension énonciative et prosodique, pour leur permettre de mieux apprécier ensuite les qualités poétiques d'un texte libéré de tout cadre métrique reconnaissable. Ils visent aussi à dessiner les contours d'une modernité que la lecture intégrale du poème liminaire du recueil *Alcools*, de Guillaume Apollinaire, « Zone » approfondit et contextualise. Un exercice de relecture, littéraire et oralisée, d'extraits de *La Prose du transsibérien* clôture le travail mené au long de la séquence, pour mesurer la mobilisation et l'appropriation des notions et compétences de lecture de poésie travaillées avec les autres poèmes du corpus.

3.2. Des textes qui questionnent la réception d'une voix lyrique

Le choix de *La Prose du transsibérien* comme œuvre principale a été motivé par la volonté de proposer la lecture d'un poème long, en vers libres et en versets, différent des formes poétiques auxquelles les élèves sont habitués. Il fait entendre une voix singulière dont les *accents* et la *palette* rythmique se prêtent à l'étude d'une oralité poétique, en rupture avec la métrique traditionnelle. Il s'inscrit aussi dans une modernité poétique dont la découverte était l'un des objectifs d'enseignement littéraire de la séquence. D'autre part, ce choix s'est également effectué en cohérence avec la progression adoptée dans la classe. La séquence sur le questionnement « visions poétiques du monde » faisait en effet suite au traitement du thème « se chercher, se construire » qui a donné lieu à l'étude d'extraits du roman autobiographique *La promesse de l'aube* de Romain Gary (auteur qui partage avec Cendrars une histoire d'immigration et un pseudonyme métaphorisant le feu créateur qui habite l'écrivain), prolongée en histoire des arts par celle d'un groupement d'œuvres traitant de « l'autoportrait de l'artiste en monstre ». ¹⁴⁴ La dimension d'autoportrait de « Blaise » en artiste, le stylème biographique qui inscrit l'œuvre dans une quête identitaire, comme le simultanésisme quasi pictural d'une écriture qui confine parfois à l'onirique, constituent des points d'appui susceptibles de favoriser une *mise en dialogue* des œuvres étudiées.

¹⁴⁴ Le tableau de Caravage, *Tête de Méduse*, l'autoportrait de Michel Leiris et un extrait du poème de Baudelaire, *L'héautontimorouménos*, ont été les œuvres supports de ce travail.

Outre ces objectifs littéraires et didactiques, le choix de cette œuvre a également été motivé par des objectifs de recherche. En effet, les caractéristiques narratives du poème, en partie structurées comme le récit chronologique d'un voyage, la relation amoureuse suggérée avec le personnage de Jeanne, le caractère anecdotique des circonstances évoquées, visaient à favoriser une mise en perspective d'une lecture narrative et poétique de l'œuvre, afin de susciter un questionnement sur la réception (et les caractéristiques d'écriture qui l'induisent) de ces deux modèles génériques. La *narrativisation* du poème, une posture du *texte-action*, se retrouvent souvent chez les jeunes lecteurs, au risque de faire écran à la lecture du poème. Il s'agit de tenter de tirer parti de ce constat pour amener les élèves à construire un *régime* de lecture plus poétique, exemplaire d'une lecture littéraire (posture du texte-objet ou de la lecture lettrée décrite par D. Bucheton).

Dans un corpus de poèmes modernes et contemporains centré sur la question littéraire d'une étude de la *voix* qui *parle* dans le poème, les limites que pose la réception du poème à l'adoption d'une posture de lecture mimétique et identificatoire pourrait conduire de jeunes lecteurs à interroger les différences entre sujet lyrique et sujet autobiographique. La temporalité de la lecture narrative de l'autobiographie, qui développe une continuité dans la construction et l'objectivation d'un *éthos* du *personnage* de l'auteur, qui permet d'en saisir un *caractère* comme « ressemblance à soi » inscrite dans le temps (Rabaté, 2006, p107), se trouve en effet déjouée dans le poème moderne et contemporain. Il lui substitue une forme de diction, la cohérence rythmique et prosodique d'une voix, source énonciative dépersonnalisée, à la fois déréalisée et comme démultipliée, qui contribue à la plasticité du sujet lyrique. Le *récit latent* du poème (Doumet, 2004) déréalise la circonstance, évide ou rend elliptique la *scénographie* (Maingueneau) d'une énonciation d'où surgit pourtant la voix d'un sujet lyrique. Celui-ci se saisit alors comme sujet poétique configuré par le rythme de la parole qui le porte, *corps-langage* d'un discours qui s'élabore dans la *forme-sens* du poème (Meschonnic, 1983).

Les poèmes choisis, *La prose du transsibérien* ou le poème « Zone », emblématiques de la modernité poétique, illustrent cette dynamique lyrique d'une pluralisation des *Moi* du poète, que la *force* illocutoire de la voix de l'énonciation, sa puissance de *signifiance*, disperse et convoque tout à la fois. A l'image d'un Phénix renaissant de ses cendres auquel s'identifient les deux poètes, la figure, mouvante, du *sujet* s'inscrit dans la *forme mouvante* du poème (Meschonnic, 1983). Dans la vision-audition de sa lecture, le poème « Zone » déploie ainsi l'évocation d'une promenade dans Paris et dans

la vie du poète, qui devient celle d'une pluralité des *Moi* du poète, rythmée par la juxtaposition simultanée, le collage, d'instantanées de vie, que la voix qui s'interpelle à la deuxième personne (« Maintenant tu marches... », « Te voici... ») démultiplie, pour constituer, de façon performative, le « kaléidoscope de soi où tout se tient en même temps ». (Rabaté, 2006, p 117) L'unité du sujet poétique réside alors dans le rythme et la signifiante d'une parole qui fait *voix*. Le dispositif adopté, les exercices de mises en voix et de lectures performées proposés visent à susciter un tel questionnement sur les *effets de voix* qui constituent le sujet lyrique en sujet poétique dans les différents poèmes étudiés.

3.3. Des situations d'apprentissage variées pour développer les compétences d'un sujet lecteur de poésie

La séquence élaborée s'appuie sur la variation des situations d'oralité pour diversifier les procédures de lecture et d'oralisation des poèmes étudiés, et observer au fil des exercices proposés la construction de compétences de lecture de poésie qui englobent celles de la lecture dite *expressive* ou *performée*. Il s'agit d'alterner des situations de lectures, individuelles ou collaboratives, en autonomie ou semi-guidées, cursives ou plus analytiques, articulées à différents types d'oralisation, mises en voix collectives ou individuelles, lectures théâtralisées, pour diversifier les stratégies de lecture des poèmes. Chaque exercice de *lecture performée* est associé à une verbalisation des procédures adoptées pour expliciter et justifier les choix effectués. Il s'agit bien de tenir ensemble les deux versants de l'oralité visée, la réalisation d'une oralité du poème et la secondarisation des *postures* et des *outils* de lecture à construire.

Pour les besoins de la recherche, le fait de pouvoir comparer différents *processus* de lecture, avec ou sans passage par une mise en voix, plusieurs dispositifs de mise en voix d'un même texte, plusieurs mises en voix d'un même élève ou d'un groupe d'élèves au fil des poèmes étudiés, vise à assurer un recueil de données propre à permettre l'observation d'éléments de compétences de lecture et d'oral en construction comme d'une appropriation personnelle des poèmes.

Le tableau suivant présente un déroulé, non exhaustif, de séances et d'activités ayant porté sur les différents poèmes du groupement, avec une mise en perspective des

objectifs didactiques et de recherche¹⁴⁵. Le protocole de recherche s'est effectué en deux étapes¹⁴⁶, développées chacune en deux temps d'activités, en lien avec les textes étudiés.

SEQUENCE POESIE : Quand le poème *fait* monde¹⁴⁷ ...

Objectifs littéraires :

- Découvrir des textes poétiques modernes et contemporains et enrichir les représentations de la poésie.
- S'interroger sur la façon dont la *voix qui parle en eux* exprime une *expérience* du monde et du langage que la lecture du poème offre en partage.

Objectifs d'enseignement :

- Lire des poèmes qui *transfigurent* le réel et l'expérience évoquée pour faire de leur lecture un voyage poétique.
- Connaître quelques traits caractéristiques de la « modernité » poétique et des œuvres qui l'illustrent.
- Se mettre à l'écoute de la parole du poème, la faire sienne, en expérimentant des mises en voix du poème (explorer les ressources expressives et créatives de la parole).
- S'interroger sur le fonctionnement du langage poétique, explorer des rythmes poétiques propres à ces poètes, construire des outils d'analyse du langage poétique pour lire et interpréter.
- Identifier des traits d'oralité du langage poétique (énonciation, syntaxe, prosodie)
- Présenter à l'oral une lecture collaborative organisée, justifiée par des éléments d'analyse, d'un extrait de poésie de la *modernité*.

Objectifs de recherche :

Vérifier si l'étude du poème par l'expérimentation de lectures performées donne lieu à des *réécritures vocales* du poème, qui favorisent une réception lyrique des *effets de voix* de sa parole et participent à la construction de compétences de lecteur de poésie, fondées sur une poétique du rythme.

- Lire le poème pour participer à son activité : expérimenter des lectures performées collaboratives comme expression subjectivante d'une lecture créative en acte.
- Observer les reconfigurations (actualisantes) d'un rythme et d'une oralité de la parole du poème par ses lecteurs, dans le cadre d'une relation intersubjective au poème et aux pairs.
- Confronter ces ré-énonciations (trans)subjectives dans une relation de voix (*sujet* du poème et sujets lecteurs) pour ouvrir l'espace d'un dialogue critique et construire la *double posture interprétative* d'un sujet-lecteur de poésie.

¹⁴⁵ Pour un détail plus précis du déroulé de la séquence se reporter au cahier de textes de la classe, cf annexe III.a

¹⁴⁶ La deuxième étape du travail est intervenue en effet après les vacances d'hiver et une séquence intermédiaire de deux semaines, pendant laquelle les élèves ont travaillé sur un spectacle de théâtre contemporain auquel ils ont assisté, *Les Grands*, de Fanny De chaillé.

¹⁴⁷ Ce titre de séquence fait référence à l'étymologie du mot poésie (poïesis) et recoupe l'idée d'une *activité* du poème.

Exemples de séances avec leurs supports d'activité	Objectifs d'enseignement	Objectifs de recherche
<p>Activité augurale Incipit de <i>La Prose du transsibérien et de la petite Jeanne de France</i>, B. Cendrars ; deux poèmes de Ph. Jaccottet, in « L'effraie », <i>Poésie</i>, le sonnet « Comme je suis un étranger dans notre vie... » et le poème en alexandrin, « La mer est de nouveau obscure... »</p> <p>Auto-enregistrement de sa lecture autonome à voix haute avec expression et justification d'un jugement de goût</p>	<p><u>Evaluation diagnostique</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - quelles sont les compétences des élèves en oralisation de texte et en expression spontanée d'un jugement de goût ? - quelles connaissances mobilisent-ils en lecture de poésie ? (pré-acquis) 	<p><u>Observation de la situation de départ</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - établir une première typologie des profils de lecteur et de leurs compétences de lecteur oralisant de poésie - dégager des éléments de représentations du poétique - mesurer la présence d'une conscience voire d'une prise en compte du rythme dans leur lecture - construire les indicateurs d'une lecture subjective dans la reconfiguration vocale du rythme du poème et d'<i>effets de voix</i>.
<p>Etape 1 « Vue de Montparnasse », J. Réda, in <i>Hors les murs</i></p> <p>Lecture différenciée d'un poème en vers : restitution et confrontation de lectures collaboratives, expressives ou analytiques, du poème.</p>	<p>Variation des stratégies de lecture d'un poème au format métrique régulier pour mieux percevoir les caractéristiques, notamment rythmiques.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se mettre à l'écoute de la <i>voix</i> qui parle dans le poème (le « Je » figuré ; les <i>circonstances</i> référées) - Réviser ou acquérir des notions de versification ; décrire et interpréter le rythme de l'alexandrin et du poème (observer la relation vers/phrased ; se rendre attentif à la prosodie) 	<p>Etude comparée de la réception d'un poème bref versifié, en lecture <i>scolaire</i> et en <i>mise en voix</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - mesurer la capacité des élèves à rendre compte de leur réception d'une <i>voix</i> du poème, dans ces deux situations de lecture - observer si l'oralisation et l'écoute du poème favorisent la perception du rythme et une meilleure <i>compréhension</i> du texte.
<p>« Vue de Montparnasse », J. Réda ; « A la tour Eiffel », J. Roubaud</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explorer les ressources expressives de la voix pour actualiser un sens du poème. - Décrire et interpréter des 	<p>Comparer plusieurs mises en voix pour mesurer les <i>effets de voix</i> et les <i>effets de sens</i> construits :</p>

<p>Mises en voix chorales des deux poèmes versifiés et confrontation des propositions des groupes</p> <p>Analyse des poèmes en lien avec la réception de leurs mises en voix.</p>	<p>choix de réalisation orale pour mettre en œuvre une démarche de lecture littéraire qui réinvestit (et interprète) un premier repérage de procédés d'écriture poétique (énonciation, <u>rythme</u> et <u>prosodie</u>, figures de style).</p>	<p>- interroger la part du texte et la part du lecteur dans ces reconfigurations rythmiques et énonciatives.</p> <p>- observer la construction de compétences de lecture de poésie : la confrontation des mises en voix et leur analyse permet-elle une (re)lecture plus littéraire des poèmes et la construction de notions poétiques ?</p>
<p>Bilan intermédiaire : dégager des éléments de comparaison entre ces deux poèmes versifiés (thèmes, formes, registres, rythmes)</p> <p>- Caractériser la <i>voix</i> lyrique qui s'y exprime : les effets d'adresse, la <i>figuration d'un sujet poétique</i> et de son discours, les éléments d'oralité...</p> <p>- Percevoir le <i>jeu</i> avec les formes héritées de la tradition (le sonnet, la versification régulière, le registre lyrique)</p>		
<p>Etape 2</p> <p>« Zone », Apollinaire</p> <p>- Compléter un carnet de lecteur individuel (lecture cursive subjective autonome)</p> <p>- Réaliser en petits groupes (binôme ou trinôme) une lecture théâtralisée d'extraits choisis du poème (lecture braconnage intersubjective)</p> <p>- Commenter (groupes de travail puis groupe classe) les réalisations en expliquant quels aspects du poème elles mettent en valeur (lecture littéraire collaborative)</p>	<p>- Découvrir un poème en vers libres caractéristique de la « modernité » poétique.</p> <p>- Explorer les ressources expressives de la voix pour partager la <i>quête</i> poétique du poète.</p> <p>- Acquérir et mobiliser des notions d'analyse du discours poétique en lien avec le repérage et l'interprétation d'effets dialogiques et rythmiques construits par le poème : énonciation, composition et progression du discours, effets de répétition, symbolique des images (visuelles et sonores)</p> <p>- Produire un oral collaboratif réflexif (bilan d'étude)</p>	<p>Comparer la réception du poème à travers ces deux modes de lecture (subjective et autonome ; intersubjective et performée) :</p> <p>- la mise à l'écoute des <i>effets de voix</i> du poème, de ses caractéristiques énonciatives et rythmiques, est-elle favorisée par une lecture <i>théâtralisée</i> du texte qui accentuerait son actualisation dans une <i>scène de lecture</i> subjective?</p> <p>- la confrontation de ces <i>scènes de lectures</i> et leur commentaire induisent-ils une posture plus réflexive et des éléments d'analyse d'une forme-sens du poème?</p>
<p><i>La Prose du transsibérien et de la petite Jeanne de France</i>, B. Cendrars</p>	<p>Evaluation de fin de séquence</p>	<p>- Mesurer les compétences de lecture de poésie</p>

<p>1- Lecture cursive autonome</p> <p>2- Evaluation orale de groupe : choix d'un extrait (parmi 5 proposés) à mettre en voix et à commenter – auto-enregistrement sur tablette</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre en œuvre un dispositif de mise en voix chorale du texte et maîtriser sa réalisation - Produire un commentaire oral collaboratif organisé de l'extrait choisi en prenant appui sur les choix de mise en voix et leur justification - Réinvestir les <i>outils</i> de lecture de poésie et faire des liens pertinents avec les autres poèmes du groupement (en particulier les éléments d'expression d'une quête poétique qui transfigurent le récit de voyage) 	<p>construites (oral créatif et réflexif)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observer l'apport du dialogue intersubjectif et de la lecture performée pour s'approprier des éléments de « signifiante » du poème - Vérifier la mise en œuvre d'une posture réflexive et d'une lecture plus méta-poétique (appropriation du vocabulaire poétique, expression d'une sensibilité aux rythmes du poème, aux sensations, émotions ou pensées qu'il suscite, capacité à identifier et interpréter des procédés qui les induisent)
--	--	--

Chapitre 5. Le protocole de recherche : méthodologie et recueil des données

1. *La méthodologie adoptée : double posture et activités ritualisées*

1.1. *Activités orales et écrits intermédiaires, entre implication et distanciation*

Comme le tableau proposé ci-dessus tente de l'illustrer, l'expérimentation s'inscrit dans un protocole de recherche qui croise une perspective transversale avec une dimension plus longitudinale, cette dernière étant à tempérer par le temps d'expérimentation réduit d'une séquence qui s'est déroulée sur une période globale, vacances et activités intermédiaires comprises, d'environ trois mois. La comparaison de réalisations sur un même exercice, voire un même texte, à un moment donné du travail, est complétée par celle des différentes *performances*, au fil de la séquence. La méthodologie de travail adoptée repose essentiellement sur une mise en activité des élèves qui articule le plus étroitement possible et de façon systématique, lectures, oraux et écrits de travail, dans des travaux collaboratifs, en petits ou plus grands groupes, pour garantir l'oralité des situations d'apprentissage.

Les exercices de mises en voix, pratiques *expérimentales* du poème, visent une **participation** des élèves aux poèmes, qui les *implique* dans l'activité de lecture. Comme les travaux de la recherche sur le sujet lecteur de poésie ont pu le mettre en évidence, il s'agit de s'appuyer sur les concrétisations imageantes, la tendance à la narrativisation du poème ou à la recherche de cohérence mimétique, et surtout sur l'opération de (re)configuration énonciative mise au jour par Nathalie Rannou dans la réception subjective du poème, pour fonder cette lecture *participative* qui s'ancre dans le dialogue des imaginaires de l'œuvre et du lecteur pour actualiser l'*activité* du poème dans le *corps vocal* des lecteurs subjectifs.

La pratique conjointe du dialogue interprétatif et d'écrits intermédiaires dans lesquels les élèves doivent formaliser les démarches de travail adoptées et en analyser les effets, vise quant à elle à susciter une posture plus **distanciée**, à faire varier les postures de lecture. On espère favoriser le passage d'une lecture possible du poème comme *texte-action* ou *texte-tremplin*, qui pourrait plus facilement être adoptée par de jeunes lecteurs pétris de modèles narratifs, vers celle, plus réflexive, du *texte signe* ou du *texte objet*. Il s'agit donc de jouer sur la double dimension d'une lecture littéraire qui articule implication

et distanciation pour construire des compétences d'un sujet-lecteur de poésie. L'*activité* du lecteur, telle qu'elle se manifeste dans la diction (impliquée) du poème comme dans la verbalisation (plus distanciée) des démarches, qu'il s'agisse des productions orales ou écrites qui correspondent à des « textes de travail » intermédiaires, importe plus que le résultat atteint, en *performance*. La posture d'enseignement privilégiée est ainsi celle de l'accompagnement dans une perspective d'évaluation avant tout formative.

1.2. Le travail coopératif : intersubjectivité et interaction communicationnelle

Pour opérer ce double mouvement de la lecture littéraire et susciter une plus grande variation des postures de lecture, la routinisation, ou la *ritualisation* d'un travail coopératif a été privilégié. En effet, celui-ci ouvre un espace de paroles, déploie des interactions communicationnelles entre pairs, et avec le texte, qui permettent de construire un dialogue intersubjectif dans lequel les élèves peuvent se saisir comme sujets-lecteurs et instaurer cette relation de sujet à sujet avec le *sujet du poème* et les pairs. Le travail coopératif vise ainsi à créer le *milieu* d'oralité nécessaire à l'appropriation des apprentissages par leur verbalisation, comme à la mise à distance de l'*objet* poétique à construire. Sur le modèle de l'*agir communicationnel* d'Habermas, cet enseignement par l'expérience s'appuie sur les interactions entre sujets communicants pour constituer l'espace discursif de la classe en communauté interprétative.

L'articulation entre oral créatif et discursif, qui permet aux élèves de parler *avec* et *sur* le poème, d'alterner oral mono et poly-géré, conduit aussi à développer des postures de sujets communicants. Pour cela, on exploite tant le *parlé* que des usages plus codifiés d'un *oral socialisé*, en favorisant le passage de l'un à l'autre, par l'instauration de rituels de travail qui jouent de ce va et vient entre pratiques premières et pratiques secondes de l'oral, en appui sur des écrits et des oraux intermédiaires. Le travail de l'écrit, qu'il s'agisse de la lecture du texte ou de la production visée, n'est pas premier mais subordonné, ou plutôt intégré, au travail de l'oral. Il s'agit bien de se situer dans la perspective d'une didactique de l'oralité qui dialectise la partition traditionnelle oral/écrit pour développer des compétences expressives, en se situant dans un *continuum* du langage.

L'appui sur les réceptions subjectives des pairs et leur mise en dialogue ont ainsi pour objectifs de créer des dynamiques d'apprentissage qui articulent le singulier au collectif, conduisent les élèves les plus fragiles à adopter de nouvelles postures de lecture

et d'apprentissage, permettent à ceux qui tendent déjà à les varier davantage de mieux les secondariser.

1.3. La démarche exploratoire et ses biais : la double posture

Le protocole de recherche élaboré développe une démarche exploratoire et qualitative. Le recueil des données s'est effectué sur le temps d'expérimentation correspondant à la séquence de travail sur la poésie dans une classe de troisième, avec l'identification de profils d'élèves pour une analyse plus qualitative des éléments collectés. Toutefois, grâce à notre qualité d'enseignante de la classe, les observations ont pu se poursuivre, de façon plus informelle, en aval de cette expérimentation, dans les activités de classe qui ont succédé à la séquence « poésie ». La double posture d'enseignante et de chercheuse que nous avons adoptée en choisissant de réaliser cette expérimentation dans notre propre classe a présenté l'avantage d'un suivi plus précis et plus resserré des élèves, grâce à un contact quasi-quotidien avec eux, inscrit dans la durée. La relation étroite entre recherche et activités du cours a donc facilité des observations au plus près de la réalité de la classe et permis certains ajustements dans les démarches didactiques mises en œuvre.

Cependant cette double posture a pu être aussi un inconvénient quand il fallait se décentrer de son rôle d'enseignante pour apprécier la situation d'un point de vue plus objectif, mais aussi au cours des activités elles-mêmes. La posture de retrait de la chercheuse entraine parfois en contradiction avec un *habitus* enseignant plus interventionniste. Il semble en outre que cette gêne à concilier cette double « casquette » a déstabilisé, au début de l'expérimentation du moins, les élèves qui ont perçu un changement dans notre posture enseignante à laquelle ils ont dû se réadapter. Du fait de notre statut de professeur évaluateur, le recueil du déclaratif des élèves comme le rendu des productions ont pu aussi être biaisés par une forme d'autocensure des élèves, plus attentifs à la recherche d'une « bonne » réponse, davantage conforme à leurs représentations des attendus scolaires qu'ils imaginaient être les nôtres, qu'à une fidélité à leurs intuitions premières.

Nous avons donc tenté d'imaginer des supports d'analyse de l'expérimentation qui permettent de prendre en compte cet écart entre les perceptions subjectives de l'enseignante et une appréciation plus objective des situations d'apprentissage observées, mais également de varier autant que possible les formes et les conditions de recueil des

traces subjectives des élèves pour atténuer les effets d'une posture trop scolaire comme les postures de refus ou les conduites d'évitement qui se sont manifestées aussi dans les réticences de certains à compléter les documents proposés.

2. Le recueil des données et les supports d'analyse

2.1. Des observations de classe : le carnet de bord de l'enseignant¹⁴⁸

Pour recueillir des traces objectives de l'activité des élèves sur les poèmes, notamment au cours des phases de travail collaboratif, nous avons envisagé de prendre appui sur des enregistrements, en utilisant quelques tablettes à disposition dans l'établissement. Toutefois, il nous a fallu renoncer au moins en partie à cette solution en raison des réticences des élèves. Certains groupes ont en effet éteint les appareils, d'autres n'ont pas enregistré, voire effacé, des moments de leur travail. Quand les échanges ont bien été enregistrés, une gêne à prendre la parole et à s'exprimer sur les textes était manifeste, loin de la spontanéité des réactions attendue et l'activité était souvent détournée par des amusements. Le nombre de tablettes à disposition ne permettait pas, par ailleurs, de couvrir tous les groupes de travail. Malgré les explications que nous avons pris soin de donner sur le rôle de ces enregistrements, et l'assurance qu'ils n'étaient en aucun cas des outils d'évaluation ou de surveillance de leur travail, le fait que l'enseignant, ou d'autres personnes, puisse connaître le détail de leurs échanges a bloqué la parole de nombre d'élèves. Ils préféraient que l'on ne sache pas ce que chacun avait pu dire mais qu'il y ait plutôt un accès au compte rendu global des propositions du groupe. Nombre d'entre eux ont ainsi perçu ces enregistrements comme une intrusion dans un espace de travail privé, et comme la menace d'un jugement de valeur.

Le même blocage s'est observé dans les tentatives d'enregistrer des phases de mises en commun et d'échanges au sein du groupe classe. Si les enregistrements des productions des groupes ont pu être réalisées sans trop de difficultés, le fait de tenter d'enregistrer les échanges plus spontanés qui s'effectuaient ensuite en classe, tarissait la prise de parole. En outre, l'utilisation d'un matériel inadapté aux dimensions de la classe, les prises de paroles effectuées par certains élèves (souvent les mêmes) se sont avérées régulièrement inaudibles. Nous devions les reformuler pour en conserver la trace mais cela interrompait

¹⁴⁸ Cf annexe III.b où nous proposons ce document in extenso.

les interactions spontanées entre élèves et plaçait l'enseignante et sa parole au centre des échanges, en contradiction totale avec le dispositif recherché, d'où l'abandon assez rapide de cette méthode. Nous avons toutefois parfois pu utiliser des extraits de certains de ces enregistrements en complément des autres supports d'observation.

Pour pallier cette difficulté, nous avons donc eu recours à une prise en notes de nos propres observations du travail des groupes ou des échanges du groupe classe, qui s'est effectuée en classe chaque fois que c'était possible et après les cours, dans un délai réduit, pour garantir au mieux la mémoire des attitudes des élèves et des contenus des échanges. Cependant ce support est nécessairement moins impartial et moins objectif qu'un enregistrement puisqu'il ne peut prendre en compte qu'une partie des interactions qui ont pu se jouer dans la classe, liée au point de vue de l'enseignant, limitée par son placement dans la classe et ses propres interactions avec les différents élèves.

Il a finalement pris la forme d'un *carnet de bord*, dans lequel nous avons décidé d'assumer pleinement la posture subjective qui était la nôtre en tant qu'enseignante de la classe. Pour préserver le caractère spontané et le plus factuel possible de cet écrit, nous nous sommes imposé quelques règles d'écriture. Nous avons limité le temps d'écriture à environ trente minutes par séance, et fixé ce temps au plus près de la séance écoulée, au plus tard le soir même. Il a pu prendre appui sur des notes griffonnées pendant le cours ou juste après. Au compte rendu du déroulé factuel des activités s'ajoute l'expression d'un ressenti plus subjectif, assumé, puisqu'il influence nécessairement la perception des faits. Il s'agissait bien ici de recueillir le point de vue de l'enseignante. Ce carnet n'a pas été retravaillé, à l'exception de quelques corrections orthographiques, et la forme semi-rédigée de certaines formulations, due au caractère plus spontané de cette écriture, a été conservée, sauf quand cela pouvait gêner la bonne compréhension des annotations. Il se veut un révélateur de la subjectivité de la posture enseignante et de l'incidence qu'elle peut avoir sur la perception de l'expérimentation, ainsi qu'un outil permettant de garder la mémoire du travail effectué avec la classe.

2.2. Des écrits subjectifs : carnet du lecteur et carnet d'oralité

Un autre support d'analyse adopté est celui d'un recueil du déclaratif des élèves, à travers la tenue de deux carnets, correspondant aux deux types de lectures subjectives qui ont été expérimentées en vue de leur comparaison. Le premier est un carnet de lecteur,

assez classique, où les élèves ont été invités à noter librement les réactions (idées, sensations, images, pensées et réactions de toutes sortes) qu'ils pouvaient avoir à la lecture des poèmes longs, donnés en lecture cursive, « Zone » et *La Prose du transsibérien et de la petite Jeanne de France*. Ces carnets de lecteur ont été complétés hors temps scolaire. Le second a été imaginé pour recueillir les traces subjectives liées aux activités d'oralisation des poèmes, qu'il s'agisse de décrire sa réception du poème au cours ou à la suite du travail réalisé de façon collaborative, ou sa réception des poèmes mis en voix par les autres groupes de travail.

Comme il s'agit alors d'une relecture du poème ou d'une partie du poème (si la première lecture a bien été faite), ce deuxième carnet, dit d'oralité, a pour but de permettre l'observation d'éventuelles modifications dans les réceptions individuelles et subjectives des poèmes *performés*, et d'apprécier la perception de ce type de travail par les élèves, comme l'intérêt qu'ils pourraient y trouver pour l'étude des textes. Le temps d'écriture de ce deuxième carnet s'est effectué quant à lui sur le temps scolaire, dans un délai assez court, après les temps d'activité sur les poèmes. Les élèves ont toutefois eu le droit de terminer de le compléter à la maison pour palier à un éventuel manque de temps et les inciter à développer davantage des expressions personnelles souvent très brèves et peu précises.

L'analyse comparée de ces carnets¹⁴⁹ doit permettre de dégager des représentations du poétique, d'observer des postures de lecture, des traces d'activités fictionnalisantes et surtout celles d'éventuelles reconfigurations énonciatives ou rythmiques liées à la perception d'*effets de voix* des poèmes, en lien avec les deux modes de réception du texte poétique pratiqués. Outre la prise en compte d'une expression du ressenti des élèves, d'éléments d'interprétation des œuvres, la comparaison des carnets successifs pourrait mettre en lumière l'appropriation de notions ou d'outils de lecture poétiques et manifester des indices de compétences de lecture en formation. De ce point de vue le bilan de séquence, effectué, a posteriori, par une partie des élèves seulement¹⁵⁰, apporte un éclairage supplémentaire, dans une perspective de lecture globale et rétrospective du groupement proposé.

¹⁴⁹ Cf annexe II.b

¹⁵⁰ L'autre partie de l'effectif participait à un échange linguistique qui a eu lieu les dix jours précédant les vacances d'hiver. Il nous a semblé peu pertinent de recueillir leur bilan de séquence après un délai d'un mois.

Les consignes choisies pour l'écriture du carnet d'oralité sont assez larges pour éviter d'induire des réponses ou risquer d'en restreindre le champ, et spécifiées en deux temps, pour recueillir les impressions des élèves sur leur propre travail collaboratif de lecture performée du poème et celles sur l'écoute des propositions des autres groupes.

« Notez ce qui vous a paru utile, intéressant, dans les travaux de mises en voix réalisés avec votre groupe et expliquez comment les échanges dans le groupe ont pu modifier ou compléter votre lecture du poème.

Indiquez ce que vous avez perçu ou compris du poème grâce aux mises en voix de vos camarades, ce qu'elles ont confirmé, modifié ou apporté de nouveau à votre propre lecture du poème ».

Le temps d'écriture du carnet s'étant déroulé principalement en classe, nous avons pu répondre aux demandes des élèves et apporter des précisions supplémentaires quand elles étaient nécessaires, en suggérant des questionnements que nous avons toujours pris soin de formuler de façon ouverte.

Le bilan¹⁵¹ demandé en fin de séquence guide davantage la réflexion, en organisant les réponses autour des différents objectifs de l'expérimentation :

- une auto-évaluation de l'intérêt des exercices de mises en voix pour lire les poèmes et des compétences développées grâce à ces activités (Q1 à 3),
- un récapitulatif des connaissances poétiques acquises, notamment celles en lien avec la notion de rythme, pour mesurer des évolutions dans les représentations de la poésie et la construction d'*outils* de lecture du poème (Q 4 et 5),
- l'expression des traces de lecture laissées par les différents poèmes et la justification d'un jugement de goût, pour observer les marques d'une appropriation plus personnelle de ces poèmes (Q 6 et 7).

2.3. Des données objectives : les enregistrements des productions orales

Enfin, une part importante des données à analyser concerne les enregistrements des productions orales des différents groupes de travail sur les poèmes étudiés, qui recouvrent les deux types d'exercices oraux pratiqués avec les élèves, créatifs et réflexifs. Ils sont de deux natures : les productions réalisées face à la classe, en situation de production *authentique*, filmées par l'enseignante ou des élèves volontaires, et les productions réalisées en autonomie, en évaluation diagnostique ou finale, enregistrées par les élèves

¹⁵¹ Cf annexe II.e

eux-mêmes, qui ont pu faire l'objet de plusieurs essais. Seules les productions intermédiaires ou finales ont été étudiées en classe. Les évaluations diagnostiques étaient à notre seule destination.

La qualité de ces enregistrements est médiocre, en raison de conditions d'enregistrement assez aléatoires, en particulier pour les travaux demandés en évaluation finale. Ils ont en effet été effectués dans différents lieux du bâtiment qui abrite les salles de français, les salles de classe de l'étage mais aussi le palier, avec des bruits ou des mouvements parasites, voire les interventions intempestives de certains élèves qui profitaient du fait que nous étions occupée ailleurs pour perturber le travail de leurs camarades. L'autonomie et la liberté laissées aux élèves pour préparer et réaliser ces exercices ont eu comme corollaire une gestion plus complexe du suivi des groupes et de la discipline. En dépit de ces quelques élèves perturbateurs, la classe a bien géré son travail, dans les temps impartis, et tous sont parvenus à restituer les travaux demandés en fin de séance.

L'analyse ne prétend pas étudier tous les enregistrements recueillis, ni en épuiser l'étude, mais s'attache à dégager, en s'appuyant sur ces traces plus objectives de l'activité de certains élèves, quelques critères d'observation des lectures performées, propres à identifier des marqueurs de reconfigurations subjectives du rythme et de l'énonciation des poèmes, et de compétences de lecture de poésie en cours de construction, et de façon plus qualitative, des apports différenciés de ces exercices selon des profils d'élèves plus spécifiques.

3. Situation de départ : observer les traces d'une lecture subjective et d'une conscience du rythme chez les lecteurs en formation de la classe

3.1. L'évaluation diagnostique et ses objectifs

Le premier exercice proposé aux élèves est l'auto-enregistrement d'une lecture à voix haute d'un poème ou d'un extrait de poème, à sélectionner parmi trois possibilités, avec justification du choix. Les textes proposés alternent formes régulières versifiées, avec un sonnet, « Comme je suis un étranger dans notre vie... », et un poème en alexandrin, « Portovenere »¹⁵², tous deux extraits de *L'effraie*, de Philippe Jaccottet, ainsi qu'un poème

¹⁵² cf annexe I.a

irrégulier, en vers libres, l'incipit de *La Prose du transsibérien et de la petite Jeanne de France*¹⁵³, de Blaise Cendrars. Ce dernier texte permet aussi de recueillir des éléments d'une première réception de cette œuvre qui sera ensuite donnée en lecture cursive, et qui servira de support à l'évaluation finale.

En accord avec les objectifs d'enseignement et de recherche de l'expérimentation, le registre lyrique est privilégié, avec la présence énonciative d'un « je », figure du poète, qui se double d'une adresse lyrique, et l'évocation nostalgique d'un *lieu*, associé à une figure d'absence, aux contours flous, dans les poèmes de Jaccottet en particulier, femme aimée ou jeunesse perdue. Ces éléments thématiques et énonciatifs pourraient faire écho à l'étude de la poésie lyrique, au programme de quatrième. Quelques élèves de la classe avaient en effet évoqué la lecture d'un poème de Hugo et de poèmes « d'amour », étudiés l'année précédente, à propos de leurs souvenirs de lectures scolaires de poésie. Il s'agit donc d'observer quelles connaissances sur la poésie et le lyrisme sont éventuellement réinvesties dans ces premières lectures.

Outre les différences formelles, qui peuvent correspondre aux représentations du poétique, ou les déjouer, dans le cas de *La Prose du transsibérien*, ces poèmes se distinguent par leurs tonalités, leurs rythmes différents, afin de pouvoir observer si, et dans quelle mesure, cet aspect entre en compte dans le choix des élèves. L'élan exalté du texte de Cendrars naît du rythme à la fois ample et heurté des vers, construit par les accumulations qui relancent et prolongent l'évocation des souvenirs, en structure la progression autour d'effets d'échos suscités par les anaphores et les reprises, de mots, d'expressions, ou encore de sonorités.

Au sein des vers, ces effets d'échos se *resserrent* dans des chaînes consonantiques et vocaliques qui soulignent l'amplification épique des images de la ville de Moscou, dont les éléments sont par ailleurs énumérés au pluriel, et qui culmine dans le brasier solaire préfigurant « la venue du grand Christ rouge de la révolution russe », image allégorique sur laquelle s'achève l'extrait proposé. Les poèmes de Jaccottet, plus mélancoliques, développent quant à eux la confiance d'une voix aux accents moins marqués, qui joue davantage des silences, et tend à l'effacement. Ainsi dans le sonnet, forme fixe traditionnelle de la poésie lyrique que les élèves ont rencontré en quatrième, l'allongement régulier des vers qui joue sur l'enjambement entre les strophes est interrompu, comme

¹⁵³ Nous ne désignons désormais plus cette œuvre que par l'expression abrégée « La Prose du transsibérien ».

suspendu, par l'insertion d'une parenthèse qui enchâsse et relance une nouvelle confiance, à son tour mise en suspens. Le poème « Portovenere » s'appuie aussi sur la figure rythmique de l'enjambement pour tirer l'alexandrin et son rythme métrique régulier « vers sa prose », selon la formule de Meschonnic. Le développement central d'un paysage aux couleurs d'un *spleen* tout baudelairien se retrouve ainsi comme encadré par l'expression plus laconique d'une amère solitude, qui s'achève sur l'image, visuelle et auditive, d'un sec claquement de porte.

Le choix de ces poèmes aux formes, rythmes et *tonalités* distincts, dont la lecture peut prendre appui sur des représentations traditionnelles de la poésie pour les reconnaître comme poème, ou à l'inverse en questionner le genre et ses caractéristiques, vise à dresser un état des lieux des connaissances et compétences des élèves en lecture de poésie. La longueur de l'extrait choisi, l'aisance dans la réalisation, qu'il s'agisse de la maîtrise de la voix ou d'une fluidité de l'exécution, seront aussi des indicateurs de leur rapport à la lecture à voix haute. On souhaite observer dans quelle mesure les choix effectués, les lectures produites, la verbalisation des réceptions, manifestent une capacité à adopter une lecture personnelle et subjective des textes, qui intègre ou pas une conscience du rythme, et sur quels pré-acquis ces lectures se construisent.

Ces enregistrements interviennent donc en amont de la séquence et de la lecture cursive de *La Prose du transsibérien*, pour constituer un premier corpus de lectures oralisées qui permette de dégager les savoirs *déjà-là*, et d'identifier quelques indicateurs sur lesquels on pourra s'appuyer pour mesurer les acquisitions réalisées (ou pas) en cours de séquence et au terme du travail. Ils privilégient un rapport personnel au texte, avec une situation de lecture qui reste plutôt intime, puisque les élèves enregistrent leur lecture dans une salle adjacente, en autonomie, à notre seule destination. Aucune limite de temps n'est imposée et ils ont la possibilité de réaliser autant d'essais qu'ils le jugent nécessaire.

La consigne donnée est assez large et n'emploie pas le mot poème ou poésie, à dessein :

« Choisir un texte ou un extrait de texte, parmi les trois proposés ; enregistrer sa mise en voix et indiquer les raisons de son choix ».

Le terme « mise en voix » n'est pas défini, et les élèves ne demandent pas de précisions. On ne précise pas non plus si la lecture doit être individuelle ou non, car il semble intéressant d'observer vers quel type de configuration vocale les élèves s'orientent spontanément. Certains demandent si l'exercice est individuel ou s'ils peuvent le réaliser à

deux. Cette liberté leur est laissée, mais on précise que l'expression du choix reste individuelle et que la décision d'une mise en voix plus polyphonique doit alors être expliquée. Cette consigne ne sera qu'en partie respectée, par un seul binôme. Au début de l'activité, d'autres questions surgissent sur le fait de pouvoir dire ensemble ou alternativement le texte, pour les élèves ayant choisi l'option d'une diction en binômes. Là encore la réponse est celle d'une totale liberté de réalisation. L'exercice nous semble devoir être le moins contraint possible pour garantir une production personnelle et spontanée des élèves, dans laquelle puissent s'observer les traces d'une reconfiguration subjective de la parole du poème, à partir de leurs seuls savoirs et représentations.

3.2. Analyse du choix des poèmes et de ses justifications : représentations du poétique et postures¹⁵⁴ de lecteurs de poésie ?

Les poèmes se répartissent de façon assez égale entre les élèves de la classe : huit élèves choisissent le sonnet, sept préfèrent le deuxième poème de Jaccottet, huit lisent un extrait de *La Prose*. À l'exception d'un élève, qui se limite au premier quatrain du sonnet, tous les autres élèves lisent les deux poèmes réguliers dans leur intégralité.

La majorité des élèves choisit une lecture individuelle. L'alternative pour un tiers de l'effectif environ est une diction en binôme, mais aucun élève n'a envisagé la possibilité d'aller au-delà de ce nombre. Parmi les élèves qui choisissent le sonnet, une lecture en binôme se répartit les strophes en alternant simplement les voix, une strophe chacune, sans justification de cette décision. La diction est appliquée et relativement neutre, avec une élève du binôme plus à l'aise que l'autre, légèrement dyslexique, mais sans effets de voix, de rythme ou même d'intonation particulièrement saillants. Le poème « Portovenere » est également lu en binôme par quatre élèves cette fois. Le binôme masculin fait le choix d'une lecture « en canon », sur l'ensemble du poème, « pour créer un effet de répétition » qui mime l'écho évoqué dans le texte. Le binôme féminin alterne les voix en suivant la ponctuation des phrases et non le découpage métrique des vers. Ces deux élèves alternent aussi voix solistes et effet de chœur, dans une proposition de lecture qui se distingue

¹⁵⁴ Les « postures » sont, conformément à la définition donnée par Dominique Bucheton, (*op.cit*, p. 101), « des schèmes d'actions cognitives et langagières, disponibles et préformées que le sujet convoque en réponse à une situation rencontrée ou à une tâche scolaire donnée » (Bucheton & Chabanne, 1998) Elle distingue postures scolaire, première, ludo-créative, dogmatique, réflexive, ou de refus, qui décrivent les degrés d'engagement de l'élève dans l'activité comme sa capacité à en apprécier les objectifs, les modalités de réalisation, et l'intérêt pour lui-même. Elles modélisent l'autorisation qu'il se donne à penser par lui-même pour construire et s'appropriier les connaissances et compétences visées.

nettement de celles de leurs camarades puisqu'elle constitue une effective *mise en voix* du poème, mais ne donnent aucune explication de leurs choix.

Pour les élèves ayant préféré le texte de Cendrars, plus long, la question de la délimitation d'un extrait semble s'être davantage posée, et aucun n'a proposé une lecture in extenso de cet incipit d'environ deux pages. Trois élèves se contentent de lire les premières lignes jusqu'au premier indice de ponctuation forte, à la fin du vers « Quand le soleil se couche. », un quatrième va jusqu'à la fin de ce qu'il nomme le « paragraphe ». Une élève se limite aux quatre vers décrivant le Kremlin comme un gâteau, en lien sans doute avec une concrétisation imageante forte de cette métaphore filée qu'elle lit au sens littéral, dans un contresens qui manifeste un défaut de contextualisation. Elle ignore visiblement ce qu'est le Kremlin qu'elle prononce « Krïmlin » mais n'a pas sollicité d'explications à ce sujet. Une autre fait le choix de lire le troisième « paragraphe », amputé des deux derniers vers.

Le seul binôme constitué sur ce poème libre, une fille et un garçon, va au-delà de l'incipit délimité pour effectuer la mise en voix dialoguée d'un passage où Blaise invite Jeanne à écouter une histoire. Ils commencent leur lecture avec la question récurrente de Jeanne dans l'œuvre, dont la *voix* est prise en charge par Florane, pour lancer le dialogue. L'extrait se poursuit par l'évocation d'îles aux noms exotiques où l'invite à le suivre Jordan-Blaise, et se termine par une réponse, attribuée à Florane-Jeanne, qui évoque le Mexique, où elle inviterait à son tour le poète. Cette répartition des voix correspond peu ou prou aux blocs de textes séparés par des blancs, et à l'apparition du pronom « nous », qui se substitue au « je » précédent. L'extrait se clôt toutefois au milieu d'une strophe, sur le vers plus court « Rousseau y a été », qui d'un point de vue thématique, achève l'évocation picturale d'une végétation qui ressemble à celle représentée dans les tableaux de ce peintre. C'est le seul groupe à avoir exploré plus avant le texte de Cendrars, en ignorant une partie de la consigne donnée, pour proposer cette lecture mimétique d'un dialogue entre les deux *personnages* du poème, dans une version plus théâtralisée de l'exercice, avec une diction assez déclamatoire.

Même si ces choix s'équilibrent entre les différents poèmes, on peut toutefois remarquer que les deux tiers des élèves ont fait celui de lire les poèmes réguliers, qui leur paraissaient plus familiers. Les justifications données correspondent aux représentations assez stéréotypées du poème et de la poésie mises en valeur dans la première partie du mémoire. Les élèves ont en effet considéré que ces textes étaient plus « beaux », parce que

« c'était des poèmes », qu'ils ont presque tous identifiés comme tels, en raison de la mise en page et de la présence de rimes, confirmant que ces critères fonctionnent comme une sorte de *seuil* de lecture permettant d'identification du genre. Ils ont surtout estimé qu'ils étaient « plus faciles à lire », alors que le texte de *La Prose*, caractérisé comme « poétique », mais moins assimilé par les élèves à un poème, leur paraissait plus « étrange » et « compliqué ». Ceux qui l'ont identifié comme tel mobilisent également le critère d'une présence de rimes.

Les éléments de justification du choix les plus récurrents sont surtout liés à une projection de type mimétique dans une figure de l'auteur ou de *personnages*, et à un impact esthétique de ces œuvres, mais force est de constater que les explications sont très limitées et n'excèdent que rarement la formulation d'un simple jugement appréciatif. On peut classer les critères de choix avancés par les élèves comme suit¹⁵⁵ :

- un critère formel, ou générique, lié à l'identification du texte comme poème grâce à la perception de rimes voire d'une *mesure* des vers, qui permet de rapatrier le texte vers un *connu* plus rassurant et de répondre à une représentation plus scolaire de l'exercice
- un critère pragmatique (souvent lié au critère formel) qui manifeste une insécurité face à la lecture à voix haute : un poème facile à comprendre, une lecture plus facile à faire
- un critère mimétique, référentiel, qui conditionne le choix à la concrétisation imaginaire d'une figure d'auteur ou de *personnages*, que le lecteur se représente en situation, auquel il attribue des émotions, à partir de sa compréhension littérale du poème, et auquel il peut s'identifier
- un critère identitaire (pour deux élèves d'origine étrangère) qui projettent la figure identificatrice de *l'étranger* sur le texte, de façon plus fantasmatique
- un critère évaluatif et affectif, qui exprime un intérêt, une préférence, suscités par le texte, en lien avec des émotions qu'il génère, le plus souvent associé à la dimension identificatoire de la lecture
- un critère esthétique, plus proprement poétique, qui se manifeste dans une perspective de lecture plus littéraire (ou lettrée), dans la mesure où elle

¹⁵⁵ Cf annexe II.c

convoque davantage un plaisir des mots, de leur diction, une sensibilité à la *sensorialité* de l'écriture poétique

Si l'on se réfère à la notion de *posture* définie par D. Bucheton, les critères formel et pragmatique correspondraient à des indicateurs d'une posture *scolaire*, « en aveugle » ou « stratégique », dans laquelle l'implication personnelle de l'élève est faible. Il s'agit de se conformer aux normes institutionnelles de l'exercice ou du moins aux représentations qu'il s'en fait. Du point de vue de la lecture, on peut y déceler la posture du *texte-tâche*, dans laquelle le poème ne fait pas vraiment sens pour l'élève.

Les critères mimétique, évaluatif ou identitaire, identifient des postures qui oscillent entre postures *scolaires* et *premières* (plus impliquées mais dans un *brut* de pensée), entre décodage du sens et lectures plus identificatoires. Ces dernières correspondent davantage à la posture de lecture du *texte-action*, voire du *texte tremplin* (indice quant à lui d'une posture ludo-créative) qui illustrent un investissement personnel plus important, une lecture plus *participative*, mais non *distanciée* du poème.

Associés au critère esthétique-poétique, ces critères suggèrent une variation plus grande des postures de lecture, qui pourraient ainsi tendre davantage vers celle du *texte-objet*, posture élève plus *réflexive*, propice à une meilleure secondarisation des savoirs, mais qu'on ne trouve qu'à l'état de rares traces, dans ces oraux de réception.

Ces critères sont parfois difficiles à établir car les propositions des élèves, très peu développées, se prêtent à plusieurs interprétations. Ainsi le critère *formel* pourrait se rattacher au critère *esthétique* ou *poétique*, dans la mesure où il suggère aussi une attention à la dimension rythmique ou prosodique du poème, ce qui semble être le cas pour Audran, mais qui serait également susceptible de correspondre à la réponse de Marie. Elle paraît avoir peu investi le texte, en adoptant une *posture scolaire*. Elle limite sa justification à des critères formel et pragmatique, sans doute plus rassurants car ils mobilisent un savoir scolaire, mais qui n'apparaît pas ici efficacement recontextualisé. Elle utilise ainsi ses connaissances sur la poésie régulière pour expliquer qu'elles correspondent *à peu près* au texte de Cendrars, qu'elle a bien identifié comme un poème. Cela pourrait traduire une lecture sensible aux effets d'écho et au rythme singulier de ces vers, mais qu'elle ne sait ou n'imagine pas expliquer ainsi. Le plus souvent, les élèves ont évité l'identification générique des poèmes, parlant de « texte » ou de « paragraphe », « d'auteur » ou de « personnages », ce qui illustrerait plutôt l'adoption d'un régime narratif de lecture.

Les réceptions verbalisées par la plupart des élèves manifestent en effet une lecture littérale et identificatoire. Elle nous semble correspondre à la posture de lecture du *texte-action* identifiée par D. Bucheton, et exprime des activités de *concrétion imageante* et de *cohérence mimétique* définies par Langlade & Fourtanier. Elle témoigne d'une forme de narrativisation du poème. Les élèves ont choisi le texte qu'ils avaient l'impression de *comprendre* davantage. Il est cependant intéressant de noter que cette lecture mimétique, référentielle, s'accompagne d'une reconfiguration énonciative forte, puisque ces lecteurs se montrent sensibles à une *voix* du poème, qu'ils projettent dans une figure d'auteur ou de personnage (« il parle », « il raconte », « il se décrit »...). Certains identifient des effets d'adresse, au lecteur ou à la terre, et l'expression de sentiments (joie, tristesse), d'où une lecture souvent autobiographique du poème. Une réception lyrique du texte peut apparaître aussi dans les caractérisations affectives (bien, émouvant ou touchant). Cependant aucun ne formule explicitement la reconnaissance de traits poétiques ou lyriques, à l'exception de la notion de rime. La forme du sonnet, pourtant connue de certains, n'a pas été relevée non plus. Très peu d'élèves semblent a priori s'orienter vers un régime de lecture poétique, attentive au rythme, qu'ils ne désignent pas en tant que tel, et à une dimension *signifiante* du poème.

Si la dimension énonciative d'une reconfiguration d'effets de voix du poème est bien présente, au moins implicitement, dans ces éléments de réception du poème, quelques rares élèves seulement suggèrent des motivations plus centrées sur la perception d'éléments rythmiques. Mathilde s'est mise à l'écoute de « l'étrange confusion » créée par les vers de Cendrars, Joan et Valentin ont choisi le poème « Portovenere » parce qu'ils voulaient en faire une lecture en canon, pour souligner les effets d'échos et de répétition. Audran s'est montré également sensible au caractère poétique du texte, aux *séries* sonores qui se tissent entre les mots, qu'il identifie à des « rimes ». Maël suggère la perception d'accents mélancoliques. Mais il s'agit d'une lecture intuitive, encore très éloignée de la posture réflexive d'une analyse plus distanciée, où pourrait s'apercevoir une *forme-sens* du poème.

Une faible capacité de ces élèves à verbaliser leur réception, à expliquer leur choix, apparaît clairement. Elle révèle un manque d'habitude à exprimer leur subjectivité de lecteur, mais aussi des difficultés de lecture et de compréhension, comme un net besoin d'*outils* plus spécifiques pour développer leurs compétences de lecture de poésie, en particulier ceux permettant d'apprécier le *rythme* singulier d'une parole poétique. En

dehors de la notion de rime, les élèves ne mobilisent pas de pré-acquis concernant le vocabulaire poétique ou le registre lyrique. Une sensibilité à une oralité poétique semble présente chez certains d'entre eux, mais sans connaissances permettant de la décrire autrement que de façon intuitive. La projection dans une figure d'auteur, combinée à une approche affective et autobiographique des textes, pourrait toutefois permettre d'induire un questionnement sur la figure du sujet-lyrique et l'expressivité de sa *voix*.

3.3. Les indicateurs d'une lecture-dicture subjectivante du poème

Ces premiers éléments d'analyse d'une réception subjective des poèmes ne rend pas compte des habiletés orales des élèves, mais permet de pointer une faible *auralisation* d'une *voix* du poème dans leur lecture de poésie. Leur mise en relation avec une étude des lectures à voix haute des élèves, où peuvent s'observer d'éventuelles reconfigurations d'effets de voix détermine une première typologie de profils de lecteur oralisant de poésie. L'objectif de ces premiers enregistrements n'est pas d'évaluer une capacité performative de la lecture des poèmes mais d'aider à l'identification d'indicateurs d'une lecture orale subjectivante. Pour décrire les lectures-dictures proposées par les élèves de la classe, nous avons donc sélectionné des critères d'observation, centrés sur les dictions individuelles, puis collective, qui nous semblent être des indicateurs de compétences de lecteurs oralisant de poésie, mais aussi des *postures* adoptées par les élèves, face au poème et à l'exercice donné.

Dans la perspective *meschonnienne* qui est la nôtre, la *parole* du poème est un tout, une *signifiante*, qui se nourrit de tous les aspects du dire, tels qu'ils se réalisent dans une situation d'oralité. On choisit donc de croiser des critères phonologiques, rythmiques et accentuels, qui devront être resitués et analysés dans la double dimension communicationnelle et créative d'une lecture pour autrui du poème, mais aussi mis en perspective avec une capacité plus réflexive à expliciter des choix vocaux et à en analyser les effets. Il s'agit de mesurer un niveau de maîtrise de ces productions orales selon des paliers d'acquisition qui correspondent aux types de lecture à voix haute définis dans la première partie de ce mémoire, d'une simple oralisation du texte à sa lecture performée, d'une lecture désinvestie ou objectivante à une *réécriture vocale*, plus subjective et autoréflexive, du poème.

- Le critère phonologique : il consiste à observer la justesse, l'aisance, dans l'oralisation proprement dite du texte, la correction de la prononciation et la qualité de l'articulation. Il peut être un indicateur de la compréhension du texte, de la reconnaissance des mots, mais surtout de l'appropriation de la dimension sonore du poème, en deçà ou au-delà du sens des mots. On peut le considérer comme le marqueur d'une assurance du *re-citant*, dans la pose de sa voix sur le texte. Il peut ainsi manifester un plaisir *manducatoire*, une appropriation du sens, le souci de le communiquer. Les erreurs sont également significatives dans la mesure où elles peuvent traduire la subjectivité d'un lecteur qui tire le texte vers un imaginaire propre. Ce critère phonologique, dans sa réalisation la plus expressive, confine à l'accent prosodique défini par Meschonnic comme mise en valeur des chaînes consonantiques et vocaliques qui sont au cœur d'une *signifiance* de la parole poétique.
- Le critère rythmique¹⁵⁶ : il prend en compte le débit de la lecture, son tempo, les hésitations et les pauses, qui peuvent être liées à une difficulté de déchiffrement du texte, à un manque d'assurance, mais aussi à des intentions expressives, plus ou moins bien assumées. La capacité à gérer sa respiration, en l'articulant aux unités syntagmatiques des vers et/ou des phrases, à jouer sur les silences, la variation et l'intensité du débit, sont particulièrement intéressants pour mesurer l'appropriation de la parole du poème et sa reconfiguration rythmique par le lecteur.
- Le critère accentuel : sans entrer dans des analyses aussi poussées que celles proposées par Dessons & Meschonnic, on peut considérer que la prise en compte des accents, prosodiques en particulier, et de façon plus générale, la présence d'accents d'ordre expressif, qu'ils soient intra ou supra-segmentaux, sont la marque d'une attention ou d'une sensibilité (même intuitive) au *système* de l'œuvre. Traces d'une implication du lecteur, étant donné qu'ils manifestent une mise en valeur d'éléments du discours poétique, ils sont un indicateur privilégié d'une reconfiguration subjective d'une parole du poème dans la voix de ses lecteurs. Ils recourent les aspects intonatifs des *effets de voix*

¹⁵⁶ Le mot est utilisé ici dans une acception plus traditionnelle, au sens de *tempo* de la lecture, vitesse du débit et gestion des pauses respiratoires.

reconstitués, dont la comparaison et l'analyse pourraient conduire à l'étude d'une poétique du rythme.

Ces indicateurs sont susceptibles d'une interprétation polysémique et nous semblent interdépendants. C'est la *valeur* qu'ils prennent, dans une situation de production donnée, qui les rend significatifs d'une posture de lecteur-disant et des compétences qu'elle tente ou parvient à mettre en œuvre. Dans cette perspective, il sera intéressant d'observer en outre si les modalités et les effets de diction choisis sont cohérents avec les éléments de réception formulés.

- Les choix d'organisation collective des mises en voix constituent également un indicateur important pour l'évaluation d'une dimension de *lecture performée* des productions de groupes. Elle s'appuie sur l'observation de la nature et des effets du dispositif de voix adopté. Il s'agit par exemple des effets de rythme et d'accentuation induits par des choix d'organisation polyphonique du poème, comme de la mise en place d'un espace illocutoire et communautaire, tel qu'il peut être suggéré dans le jeu des adresses notamment, en lien avec l'actualisation de scènes de lecture.
- La capacité à élaborer et développer un discours autoréflexif sur sa réception du poème et les choix de mise en voix qui l'expriment, représente, enfin, un dernier indicateur, fondamental pour mesurer une appropriation du poème et la secondarisation des compétences et des savoirs. Il devrait permettre d'apprécier la mise en œuvre d'une réception sensible, lyrique, des *effets de voix* construits par le poème et sa mise en voix, qui intègre une réflexion sur l'oralité de sa parole, dans sa double dimension énonciative et rythmique. Il fait appel à l'emploi d'un vocabulaire et de notions spécifiques dont le réinvestissement permettra de mesurer la construction des outils de lecture et l'appropriation des connaissances visées. Il peut s'appuyer aussi sur le développement d'une compétence d'interlecture qui opère en particulier des liens entre les œuvres étudiées.

A la suite de la présentation du protocole de recherche et des indicateurs choisis pour mesurer les effets du dispositif adopté, la troisième partie de ce mémoire se propose d'explorer les résultats obtenus. Après une première analyse et la proposition d'une typologie des lectures oralisées des poèmes de l'évaluation diagnostique, il s'agit d'observer, au fil des activités menées, les bénéfices d'une didactique de l'oralité dans la construction de compétences d'un lecteur de poésie en formation, capable d'*interpréter*, c'est-à-dire transmettre, décrire et analyser, la *réception lyrique* d'une *voix* reconfigurée du poème.

Partie 3

-

Analyse et interprétation des résultats de l'expérimentation

Chapitre 6. Participer au poème pour en reconfigurer le *rythme* : vers une *réécriture vocale* du poème ?

1. *Première typologie de lectures-dictures et postures de lecteurs oralisant à partir de l'évaluation diagnostique*¹⁵⁷

1.1. *Des lectures oralisées qui révèlent diverses difficultés*

L'écoute des lectures à voix haute confirme des difficultés de lecture et de compréhension identifiées dans l'analyse des critères de choix, et révèle une insécurité et une difficulté à poser sa voix sur les mots du poème comme à s'en approprier un sens pour un grand nombre d'élèves de la classe. Plus d'un tiers des productions correspondent en effet à ce que nous avons défini dans la première partie du mémoire comme une *lecture oralisée* du poème, proche d'une lecture déchiffrage (plus ou moins maîtrisée) qui peine à opérer la distance d'une relecture qui se donnerait pour objectif la communication d'un *sens*.

La lecture de Cédric (IV-A-1) illustre ce cas de figure. Il fait de fréquentes erreurs de déchiffrage, n'identifie pas toujours les unités syntagmatiques autres que les groupes nominaux, ce que traduisent ses pauses qui se situent souvent à la fin des vers, mimant le mouvement du regard d'une ligne à l'autre, sans tenir compte des enjambements de vers ou de strophes, ou même des signes de ponctuation. Malgré un souci perceptible de s'appliquer à bien lire, la diction est hachée, interrompue par des reprises de souffle aléatoires. Sa lecture reste proche d'une subvocalisation, avec une autorégulation de la compréhension parfois déficiente. Une partie de l'explication de ces difficultés est sans doute liée à un profil d'élève dyslexique, avec une dysorthographe marquée, qui peut gêner l'identification des mots. L'adoption d'un ton monocorde et d'une voix un peu mécanique, comme ses hésitations, trahissent son manque d'assurance. Sa production, toute tendue vers l'effort d'une restitution correcte du texte réduit, voire empêche, une prise en compte efficace de la dimension expressive et communicative de l'exercice.

Même dans le cas de prestations un peu mieux maîtrisées, qui se définiraient davantage comme des *lectures à voix haute*, les élèves s'attachent surtout à une correcte oralisation du texte, prononciation des mots et respect de la ponctuation. Les rares marques

¹⁵⁷ Enregistrements des mises en voix en annexes audio, annexe IV-A, classées en A-1, poème 1 de Jaccottet, A-2, poème 2 de Jaccottet, A-3, incipit de *La Prose du transsibérien*. Textes des poèmes en annexe I.a

expressives restent majoritairement associées au souci d'une juste restitution, normative, de la forme écrite du poème. L'expressivité de ces lectures apparaît ainsi assez convenue, sans réelle créativité, d'autant que les élèves butent sur des difficultés de compréhension qui ramènent l'exercice à une exécution plus mécanique. Si ces lectures révèlent les difficultés de compréhension des élèves, elles ne semblent pas, dans cet exercice d'évaluation diagnostique du moins, contribuer à leur dépassement.

1.2. Des lectures distanciées et objectivantes du poème

De façon assez générale, les lecteurs de la classe tendent à *s'effacer* dans leur lecture, en adoptant majoritairement une élocution neutre et plutôt monocorde, un débit ralenti et régulier, qui correspond au rythme d'une lecture prudente, soucieuse d'éviter de multiplier les erreurs ou les hésitations, ou à l'inverse accéléré, comme pour se débarrasser de l'exercice. La fluidité de la lecture semble être le critère de réalisation, assez exclusif, sur lequel les élèves font porter leurs efforts. La dimension subjective de ces lectures n'est pas ou peu perceptible.

Elles confirment l'adoption de postures scolaires qui illustrent des postures de lecture qui se rapprochent, du point de vue de leur oralisation, d'un *texte-tâche*, dans la mesure où la lecture effectuée ne semble pas faire sens pour l'élève, qu'il s'agisse de la construction d'une signification du poème, ou de la réalisation orale proprement dite, qui ne donne pas non plus le sentiment que la valeur ou le sens d'un tel exercice soient perçus par l'élève. On peut toutefois observer plusieurs niveaux de lectures-dictures parmi celles qui tendent à cette oralisation assez impersonnelle et mécanique du poème :

- *Une lecture désinvestie, réalisée au ras du texte, sans recherche particulière d'expressivité, tout l'effort étant tendu vers la restitution correcte du texte.*

Elle peut être liée à des difficultés de lecture et de compréhension, comme on a pu le voir avec Cédric, mais aussi à une réticence à s'impliquer dans l'activité, ou encore à une représentation stéréotypée de l'exercice de la lecture à haute voix. C'est ce que tend à suggérer la production de Marie (IV-A-3), qui est une bonne élève, au sens scolaire du terme, pour laquelle le poème ne semble pas avoir posé de difficulté de compréhension lexicale particulière. Elle n'investit cependant pas sa lecture, en allant à chaque fois au bout de sa respiration, sans tenir compte des unités de sens, sans mettre de mots en relief, produisant ainsi une oralisation du texte atonale. Phonologiquement, sa lecture ne présente

que très peu d'erreurs, liées à la prononciation de noms propres mal connus (temple d'Epèse au lieu d'Ephèse par exemple). Le texte a été littéralement compris mais la lecture ne manifeste aucune projection dans une figure de locuteur ou dans son discours. L'absence de référence à tout contenu mimétique dans ses critères de choix (pragmatiques et formels) tend à confirmer ce manque de projection personnelle. Marie est sans doute celle qui incarne le mieux une posture de lecture de type texte-tâche, ainsi que le refus d'une posture de lecture subjective, peut-être parce qu'elle s'autocensure et ne juge pas intéressante, ou ne souhaite pas exposer, sa réception personnelle des poèmes. Le fait qu'elle ait coupé l'enregistrement du travail de groupe donné à la séance suivante tend à confirmer cette hypothèse.

Cette lecture désinvestie, peu expressive, est effectuée par une partie significative de l'effectif (plus d'un tiers des élèves). Les productions sont plus ou moins hésitantes, plus ou moins erronées, mais tendent assez largement à effacer la présence vocale du locuteur. Un ton monocorde, quel que soit le rythme, lent ou accéléré, du débit, domine. La gestion de la respiration ne crée pas de pauses nécessairement articulées aux unités de sens. Le croisement de ces lectures avec les critères de choix fait apparaître que la figure du locuteur est investie et que les poèmes ont suscité des réactions subjectives, mais l'oralisation n'en rend pas compte. Romain a par exemple bien perçu l'adresse à la terre, Pauline ou Carole se disent touchées par les thèmes abordés ou une supposée tristesse du personnage, Thibault a trouvé le poème émouvant. Mais leurs lectures à voix haute (IV-A 1 et 3) restent *plates* et se limitent à cette recherche d'une restitution correcte et plutôt neutre du poème.

Ces élèves réalisent certes l'exercice demandé, mais sans conviction ni implication personnelle manifestes. Cette lecture distanciée, s'apparente, nous semble-t-il, à nouveau à un *texte-tâche*, du moins du point de vue de l'oralisation du poème, dans la mesure où elle ne permet pas d'en communiquer efficacement un sens, ni ne rend compte d'un réel investissement de l'exercice par les élèves concernés. Outre un manque de confiance et une insécurité des élèves à mobiliser leur voix, cela pourrait s'expliquer par une représentation stéréotypée de l'exercice qui se centre sur la correction et la fluidité de la diction, sans prendre suffisamment en compte la dimension d'adresse expressive nécessaire à un acte de communication.

- *Une lecture objectivante, effectuée par des élèves qui maîtrisent mieux l'exercice de la lecture à haute voix et qui tendent vers une lecture littérale plus expressive*

Dans ces productions, les unités syntagmatiques sont identifiées, la compréhension littérale du texte est assurée et la lecture en rend compte : peu d'hésitations articulatoires, le débit varie en vitesse et en intensité, avec des effets intonatifs qui correspondent aux marques de ponctuation expressive. La voix manifeste davantage d'assurance, et l'effort de la lecture porte sur la clarté de l'élocution et le souci de *mettre le ton*, avec une dimension d'adresse d'une lecture pour autrui mieux prise en compte. Mais cette lecture est plus *objectivante* que subjective, dans la mesure où elle s'attache à transmettre un sens littéral du poème, en restituant fidèlement les signes de l'écrit, ponctuation incluse. La lecture reste assez impersonnelle mais tend davantage vers la posture du *texte-action*, la cohérence mimétique étant assurée et restituée, le relai de la figure du locuteur assumé. Le lecteur oralisant produit ainsi une lecture expressive, mais non réellement subjective ou créative.

Le croisement de ces lectures avec les critères de choix donnés par les élèves confirme un manque d'appropriation de la parole du poème. Nina, par exemple, réalise une lecture correcte et expressive du poème « Portovenere » (IV-A-2) mais ne réussit pas à dire en quoi il lui a paru plus intéressant, ce qui peut être le signe d'un faible investissement subjectif. Maël développe, avec une certaine pertinence, la perception d'un personnage triste et vieillissant, qui manifeste bien un investissement plus subjectif du sujet lyrique du poème, mais sa lecture ne met pas en valeur une reconfiguration rythmique du poème qui en soulignerait des accents mélancoliques. La posture élève illustrée est ici une posture première qui s'investit dans la tâche demandée mais sans réelle distance réflexive sur les moyens de son exécution et la mise en valeur d'effets poétiques.

1.3. Des tentatives de lectures plus subjectivantes

Quelques propositions constituent cependant des lectures dans lesquelles peuvent s'observer des traces d'une reconfiguration subjective d'effets de voix ou d'éléments de rythme des poèmes : quatre propositions individuelles et trois propositions parmi celles faites par des binômes. Le choix d'une diction polyphonique du texte paraît avoir favorisé une réflexion sur le dispositif des voix et un effet dialogique dans sa restitution, plus propices à manifester un *mouvement* de la parole du poème et à configurer un rythme dans

sa diction, sans que ces élèves ne parviennent pour autant à expliciter efficacement leurs intentions expressives. Il nous semble qu'elles peuvent se classer en deux sous-catégories.

- Une lecture **ludo-créative** : elle théâtralise la dicture du poème, par une adresse claire du texte à un destinataire, et une mise en voix assez déclamatoire, dans laquelle l'élève investit la figure d'un personnage auquel il prête sa voix.

Elle s'apparenterait à la posture de lecture du *texte tremplin*, et est illustrée par Sofiane (IV-A-1) ou le binôme Jordan-Florane (IV-A-3). Le texte devient ici le prétexte à une activité d'ordre fantasmatique et ludique qui développe une scène de lecture davantage située dans l'imaginaire du lecteur que dans celui de l'œuvre, ce que tendent à souligner les justifications données par ces élèves sur le choix des poèmes, qui font apparaître des extrapolations, voire des contresens de lecture. Sofiane, à propos du sonnet de Jaccottet, explique avoir imaginé un étranger faisant l'amour avec une femme française. Il semble reconstituer cette trame fantasmée à partir des mots « étranger » et « patrie », que sa diction accentue, et concrétise l'image visuelle et auditive d'une relation sensuelle avec « les corps » enfouis « dans l'amour » et « les cris de joie ».

Jordan et Florane s'appuient quant à eux sur la question de Jeanne à Blaise et les effets dialogiques des changements de pronoms personnels pour imaginer le dialogue d'un homme, adulte, et d'une jeune femme, mais qu'ils disent ne pas avoir associé à une relation amoureuse, pourtant induite par l'évocation des couples qui « se pâment » et de la « syphilis » qui « rôde » aux îles Fidji. Par méconnaissance de ce vocabulaire sans doute, ils expliquent avoir voulu représenter un échange entre un père et sa fille. Il est possible aussi qu'ils n'aient pas osé assumer le choix de cette scène de lecture amoureuse quand nous leur avons demandé d'expliquer leur décision le surlendemain, étant donné qu'ils ne l'avaient pas fait dans l'enregistrement. Ces deux propositions de lecture se caractérisent par des formes d'exagération dans les effets de voix reconstitués, peu nuancés, et que l'on pourrait même considérer comme étant, au moins en partie, à rebours des poèmes, des effets d'amuïssement de la *voix* du *sujet lyrique* figuré dans le sonnet de Jaccottet par exemple. La lecture reste de surface, même si elle se révèle subjective et créative, avec un investissement imaginaire plus fort, dont les mises en voix rendent compte.

Ainsi la lecture déclamatoire de Sofiane théâtralise d'emblée l'adresse lyrique, avec un corps vocal qui manifeste sa présence dans les accents d'attaque et des accents

prosodiques marqués. Il fait porter son effort articulatoire sur les consonnes initiales des mots soulignant par exemple le rythme des énumérations, et les séries sonores qu'elles constituent (comme le font aussi, dans une moindre mesure, Jordan et Florane).

« Comme je suis un étranger dans notre vie,
je ne parle qu'à toi avec d'étranges mots,
parce que tu seras peut-être ma patrie,
mon printemps, nid de paille et pluie aux rameaux,

ma ruche d'eau qui tremble à la pointe du jour,
ma naissante Douceur-dans-la-nuit... (Mais c'est l'heure »

Il accentue les marques pronominales et négatives, portant l'accent de césure (accent métrique) ou un accent plus syntaxique, autant d'indices d'une reconfiguration rythmique du poème.

« dans la cour froide. Et toi ? Tu n'es pas dans la ville,
tu ne marches pas à la rencontre des nuits, »

Les accents d'intensité soulignent aussi la dimension énonciative de l'adresse lyrique, et créent des effets de rupture qui s'accordent au mouvement du sonnet.

« ma naissante Douceur-dans-la-nuit... (Mais c'est l'heure
que les corps heureux s'enfouissent dans leur amour
avec des cris de joie, et une fille pleure

dans la cour froide. Et toi ? Tu n'es pas dans la ville,
tu ne marches pas à la rencontre des nuits,
c'est l'heure où seul avec ces paroles faciles

je me souviens d'une bouche réelle...) Ô fruits
mûrs, source des chemins dorés, jardins de lierre,
je ne parle qu'à toi, mon absente, ma terre... »

L'accent sur l'adversatif « Mais » au vers 6, après une brève pause, interrompt par exemple une accélération du débit qui accompagnait, avec une gradation d'intensité vocale, l'énumération des groupes de mots attributifs définissant le destinataire de la parole poétique aux vers précédents (v 3 à 6). Il relance en même temps un mouvement oratoire qui s'articule aux tournures négatives suivantes, souligné par une accentuation régulière qui respecte le cadre métrique et syntaxique des alexandrins. De même, l'accent d'intensité sur le vocatif Ô, dans le dernier tercet, et le respect de l'enjambement (« fruits mûrs ») recrée un effet d'accélération dans l'énumération finale qui s'interrompt sur le pronom « toi », accentué à la césure, et contraste avec l'étirement des syllabes d'une ultime adresse : « mon absente », « ma terre... ».

L'exécution de cette lecture reste assez maladroite. Elle joue peu sur les silences ou sur des variations d'intensité, et comporte des hésitations et des erreurs qui manifestent des

difficultés de compréhension. Cependant ces difficultés de compréhension et de réalisation ne gênent pas ici l'élan oratoire adopté, ni l'intention expressive, qui s'appuient en particulier sur une énergie articulatoire où se devine un plaisir *manducatoire*. La posture à la fois première et ludo-créative engage l'élève dans un faire qui construit bien l'ébauche d'une reconfiguration d'une voix du poème. Une analyse de sa production, erreurs et hésitations comprises, pourrait constituer le filtre d'une lecture rythmique du sonnet, attentive au mouvement de sa parole, et le révélateur d'une poétique de la *voix* qui s'y déploie.

- Une lecture **poético-créative** : elle garde la même dimension d'adresse à un destinataire, mais se centre davantage sur un travail de la voix lectrice, qui n'adopte pas le masque d'un personnage, pour reconfigurer une parole subjectivée du poème dans la voix propre des lecteurs.

Là encore, comme pour la lecture distanciée et objectivante, on peut distinguer plusieurs niveaux de réalisation. Un premier niveau est illustré par Audran et Sélinay ou le binôme de Joan et Valentin. Pour ces derniers, le choix de la lecture en canon du poème « Portovenere » souligne la perception d'échos et de parallélismes dans le mouvement du poème, ainsi peut-être qu'un *boitement* du rythme de l'alexandrin que le décalage des voix paraît propre à restituer. Cependant les mises en voix individuelles restent assez neutres et le canon est difficilement tenu au long du poème, les dictions tendant à se rejoindre par effet de mimétisme.

Audran (IV-A-3) propose lui aussi une lecture rythmée des premiers vers de *La Prose* en s'appuyant sur les accents d'attaque et, plus timidement, sur les accents prosodiques, pour marquer l'anaphore de « j'étais » ou les effets de répétition de mots qui mettent en écho des sonorités qu'il associe à des rimes. Il tend également à souligner l'expressivité des intensifs « si » mais ces tentatives de reconfiguration rythmique restent timides, avec des hésitations et un manque d'énergie articulatoire. Dans une production du même ordre, Sélinay (IV-A-1) hésite entre une lecture à voix haute, soucieuse d'une juste restitution des mots du sonnet de Jaccottet, et une lecture plus subjectivante qui s'approprie la confiance amoureuse du « je » lyrique. La lecture du début du poème est ainsi assez mécanique et prend peu en compte, par des pauses respiratoires notamment, les effets de sens liés à la construction syntagmatique des vers. Elle va au bout de son souffle, en précipitant la lecture de la première strophe. Une diction, un peu en « montagnes russes », restituée de façon assez mécanique là encore les accents plus linguistiques, d'attaque et de

fin de groupes. Les hésitations, assez nombreuses, les reprises articulatoires de mots, manifestent ses difficultés de lecture.

Mais dans la partie centrale du poème (entre les parenthèses), une accentuation plus expressive des mots se met en place, avec un débit plus rythmé, qui détache chaque mot et souligne le changement thématique. Elle accentue aussi des termes qui se font écho tant du point de vue sémantique que prosodique pour déployer la configuration imageante de l'intimité d'un couple (« corps heureux s'enfouissent dans leur amour », « cris de joie », « bouche réelle »). Elle adopte le ton plus feutré d'une confiance amoureuse en adoucissant sa voix, en lui donnant une *rondeur* qui semble épouser celle des sonorités. Cette reconfiguration d'un effet de voix du poème, même partielle, semble spontanée et intuitive, et ne paraît pas avoir été réalisée consciemment par cette élève qui ne parvient pas à justifier, elle non plus, son choix.

Le deuxième niveau de maîtrise concerne la lecture de Maoré et Oriane (IV-A-2) et celle de Mathilde (IV-A-3). Le binôme propose une pertinente mise en voix polyphonique du poème « Portovenere », plus aboutie et intéressante d'un point de vue rythmique, car elle joue pleinement du décalage entre la structure de l'alexandrin et celle des phrases qui crée le rythme singulier de ce poème. Les dictionnements personnels sont proches d'une expressivité un peu convenue, associée à la réalisation des marques écrites, caractéristiques d'une lecture plutôt objectivante. Mais l'alternance des voix, comme celle d'une diction soliste et chorale, mettent en valeur les constructions en parallélismes, les effets d'amplification ou de réduction du mouvement périodique des phrases, conduisent à souligner l'expression d'un spleen et d'une solitude désenchantée du poète. De façon assez étonnante, le critère pragmatique qu'elle convoque pour justifier leur choix ne correspond pas vraiment à la lecture créative et plutôt bien maîtrisée qu'elles réalisent, et elles ne donnent aucune explication du dispositif adopté.

La mise en voix de Mathilde représente quant à elle la lecture la plus subjective et créative de la classe. Elle s'apparente davantage à la posture du texte-objet car elle propose une lecture plus littéraire de l'extrait de Cendrars choisi, qui combine implication subjective et créative, et distance réflexive, même s'il convient de nuancer ce deuxième aspect. Elle choisit en effet le dernier « paragraphe » de l'incipit proposé¹⁵⁸, en s'appuyant

¹⁵⁸ Pourtant, j'étais fort mauvais poète.
Je ne savais pas aller jusqu'au bout.

sur un critère esthétique et sensoriel qui exprime, de façon implicite, que le rythme du texte fait *éprouver* au lecteur la confusion du poète. Sa mise en voix est pleinement en accord avec cette réception lyrique du texte, qu'elle configure et communique en choisissant d'adopter un débit de plus en plus rapide, au fil de la longue accumulation qui caractérise ce passage. Les intonations de sa voix se font progressivement plus dures, en s'accordant, de façon mimétique, aux chaînes consonantiques et vocaliques qui forment des séries prosodiques signifiantes, qu'elle restitue en alliant énergie articulatoire et accentuation phonématique. L'ampleur du souffle accompagne cette longue litanie avec des accents de mots qui créent par exemple le rythme, lui aussi mimétique, de la ronde tourbillonnante des fiacres, dans une diction légèrement ralentie, avant de s'accélérer à nouveau dans le défilement d'images de plus en plus morbides.

Le pouvoir de concrétisation imageante de ces expressions apparaît dans l'ajout qu'elle opère de l'adjectif « morts » au nom « glaives », ou par la transformation du verbe « pressentais » en « présentais », plus visuel. L'arrêt de la lecture deux vers avant la fin, sur l'adjectif « rouge » participe sans doute aussi de cette dimension évocatoire de la lecture. Mathilde semble bien adopter un corps-langage du poème, qu'elle reconfigure dans l'appropriation personnelle et transsubjective d'une expérience poétique vécue dans l'acte de lecture-dicture. Sa formation de musicienne et de chanteuse a sans doute développé cette sensibilité à l'écoute du rythme et lui donne les compétences vocales nécessaires pour réaliser une lecture performée du poème. Cependant, si sa lecture indique la perception de nombreux effets rythmiques du poème, elle peine à en expliciter la réception. La distance réflexive est à construire par l'appropriation d'outils et de notions poétiques, le développement d'une posture de lecture méta-poétique.

L'analyse fait ainsi apparaître que la classe présente une certaine diversité de profils de lecteurs oralisant, avec une majorité d'élèves en difficulté dans un tel exercice, peu à

J'avais faim
Et tous les jours et toutes les femmes dans les cafés et tous les verres
J'aurais voulu les boire et les casser
Et toutes les vitrines et toutes les rues
Et toutes les maisons et toutes les vies
Et toutes les roues des fiacres qui tournaient en tourbillon sur les mauvais pavés
J'aurais voulu les plonger dans une fournaise de glaives
Et j'aurais voulu broyer tous les os
Et arracher toutes les langues
Et liquéfier tous ces grands corps étranges et nus sous les vêtements qui m'affolent...
Je pressentais la venue du grand Christ rouge de la révolution russe...
Et le soleil était une mauvaise plaie
Qui s'ouvrait comme un brasier.

l'aise dans la pratique de la lecture à haute voix comme dans la celle d'une lecture subjective. Ces premiers enregistrements confirment les postures scolaires ou premières qu'ils ont coutume d'adopter, mais on peut s'étonner du nombre¹⁵⁹ de lectures-dictures qui s'apparentent peu ou prou à un *texte-tâche*, soit parce que le poème ne fait pas sens pour l'élève, soit parce que celui-ci ne parvient pas à le communiquer dans sa lecture en investissant subjectivement la parole poétique. Le manque d'assurance et d'habiletés lectorales de la plupart de ces lecteurs est patent. Les compétences d'oral liées à une mise en voix expressive et créative des textes semblent toutes à construire, à quelques exceptions près, et plus encore celles d'un oral réflexif, nécessaire à la secondarisation des apprentissages et à l'adoption d'une posture plus distanciée et interprétative.

Toutefois, on peut constater aussi que mêmes imparfaites et intuitives, certaines propositions ne manquent pas d'intérêt et pourraient constituer des entrées privilégiées pour l'étude d'une poétique du rythme de ces poèmes. D'autre part, la posture du texte-action et la narrativisation du poème, les concrétisations imageantes ou les configurations énonciatives que suscite l'investissement d'une figure du *poète-locuteur* auprès de nombreux élèves, sont autant de points d'appui pour une lecture subjectivante des textes, propédeutique à un dialogue intersubjectif et interprétatif. Mais il convient de déterminer dans quelle mesure le recours à des exercices de mise en voix favorise la perception et la configuration d'une *voix aurale* du poème, avant de s'intéresser aux manifestations d'une appropriation de son oralité signifiante dans le corps vocal des lecteurs en formation.

2. Confronter deux modes de réception du poème : la mise en voix du poème favorise-t-elle une reconfiguration de ses effets de voix ?

Il s'agit d'observer la façon dont le choix des modalités de lecture influe sur la réception d'une *voix* du poème, à travers l'analyse de deux moments de l'expérimentation, qui prend appui sur les productions enregistrées des élèves et les observations de classe consignées dans le *carnet de bord* de l'enseignant, ainsi que sur les carnets personnels des élèves :

- une première étude du poème versifié de Jacques Réda, « Vue de Montparnasse » proposée selon des modalités de lecture différentes¹⁶⁰,

¹⁵⁹ Près des deux tiers.

¹⁶⁰ Cf annexe I.b.1 pour les consignes et I.b.2 pour la fiche méthode de mise en voix du poème.

- la comparaison de deux écrits personnels demandés aux élèves sur le poème « Zone » d'Apollinaire, le carnet de lecture, qui a accompagné la lecture cursive et autonome du texte, et le carnet d'oralité, complété à la suite des activités d'oralisation pour mesurer quelles évolutions se manifestaient dans leur réception¹⁶¹.

L'expérimentation et la séquence débutent par une mise en activité des élèves, en groupes librement constitués par affinité, sur le poème de Jacques Réda. La classe est divisée en deux parties. Trois groupes travaillent le texte poétique en situation de lecture scolaire plus traditionnelle, et trois groupes sont chargés d'en proposer une mise en voix dont ils doivent expliciter les choix de réalisation. Les groupes sont répartis dans deux salles de classe adjacentes pour éviter qu'ils ne s'influencent. Tous doivent aboutir à une étude du poème qui décrit et argumente leur réception du poème.

Les groupes de lecture ont pour consigne de réaliser une explication libre¹⁶² du poème, qui s'intéresse à la façon dont le poète construit son évocation du quartier parisien et la fait partager à son lecteur :

« Préparez et proposez une explication de ce poème : notez toutes les remarques, les observations que vous inspire le texte. Quels effets produit-il sur les lecteurs ? Par quels moyens ? »

Les groupes de mises en voix travaillent quant à eux sur une lecture orale collective du poème qui mette également en valeur des aspects du texte qui leur paraissent intéressants, et ils doivent justifier les choix de *dicture* effectués :

« Préparez et proposez une mise en voix du poème en vous aidant de la fiche méthodologique¹⁶³. Vous expliquerez à vos camarades les raisons des choix effectués par le groupe, en lien avec votre lecture du poème. »

2.1. La réception du poème lu : la mise en valeur de sa forme éQrite¹⁶⁴

Trois îlots aux profils distincts prennent en charge la lecture *silencieuse* du poème. Le groupe 1 constitue un groupe plutôt bien armé face à ce type d'exercice, avec un bon niveau de compréhension de texte et d'expression. Des outils d'analyse littéraire sont déjà

¹⁶¹ cf annexe II.b

¹⁶² On ne répond pas à des questions sur le poème mais on part de sa réception, qu'il s'agit de décrire et analyser par un retour au texte : ce qu'on ressent à la lecture du poème, ce qu'on comprend de ce texte, ce qu'on observe dans son écriture, en liaison avec les effets de sens perçus. Cf annexe I.b.1

¹⁶³ Cette fiche, élaborée par Nathalie Rannou, permet de guider le travail des élèves en proposant des pistes de réalisation qui distinguent choix liés à la mise en œuvre d'un dispositif de diction collective et au travail des voix individuelles, cf annexe I.b.2

¹⁶⁴ Enregistrements des mises en voix en annexes audio – annexe IV-B-1

en place chez au moins trois de ces élèves qui ont des moyennes de français égales ou supérieures à 14. Le groupe 2 est plus hétérogène. Deux élèves peuvent mener une lecture plus analytique du poème mais les deux autres membres de ce groupe sont davantage en difficulté. Le groupe 3 est le moins *scolaire* des trois. Ces élèves entrent en général difficilement dans les activités, que ce soit à cause de difficultés de compréhension, de méthodes de travail ou de concentration. Si la dynamique de groupe a été satisfaisante dans les deux premiers avec une participation de tous les élèves à la réflexion, la dimension collaborative a été plus réduite dans le dernier groupe. Une élève s'est limitée à écouter ses camarades. Deux élèves ont pris en charge l'étude du poème, le dernier intervenant plutôt pour dynamiser la prise de notes sur des éléments de réflexion qui lui paraissaient pertinents.

Le mode de lecture proposé leur est connu, à défaut d'être maîtrisé, puisque ce travail de lecture collaborative a été régulièrement pratiqué depuis le début de l'année : caractériser un texte, en dégager des thèmes et des effets de sens, repérer et analyser des procédés d'écriture qui concourent aux effets de leur réception. C'est toutefois la première fois qu'ils se trouvent confrontés à un texte poétique. Le temps de travail de deux de ces groupes devait être enregistré, mais un seul enregistrement a pu être réalisé, l'autre groupe ayant éteint l'appareil.

2.1.1. Une situation d'oralité peu exploitée dans deux des groupes concernés

L'observation du temps de préparation montre que les élèves des deux premiers groupes lisent silencieusement le poème et échangent peu dans un premier temps. La lecture se focalise sur l'explicitation du sens, la reformulation du propos. Les échanges se centrent sur le repérage des images et leur interprétation, qui reste assez littérale, et très générale. Nous suggérons une analyse plus précise du poème par un retour au texte, à ses procédés d'expression, en lien avec des effets de réception, mais en étant attentive à ne pas trop orienter le travail vers le repérage d'éléments rythmiques, dans la mesure où celui-ci n'émerge pas spontanément dans ces deux groupes. Nous insistons ainsi sur l'expression d'une réception plus personnelle (subjective) du poème et de sa justification.

« Les (...) groupes échangent aussi beaucoup sur le sens (plus que les groupes de mises en voix semble-t-il), sont sensibles aux images, au thème du voyage, à un mouvement ds le temps et l'espace. Une élève perçoit un mouvement d'envol qu'elle explique, à notre demande, en relevant les expressions « zone extra-terrestre » et « montée aux étoiles ». Ils tentent de décoder le poème, d'isoler des thèmes ds une activité de lecture plus classique qui correspond

d'avantage à ce qu'ils ont l'habitude de faire. Mais restent sur dimension lexicale du texte. »
(*Carnet de bord*, Séance 1)

Les productions orales confirment les observations notées dans le carnet de bord : la structure du poème (une strophe en rimes croisées), une progression spatiale (d'un pont aux étoiles) et temporelle (du présent à la préhistoire) sont identifiées, une situation et un point de vue du *poète* sont proposés avec l'idée d'un voyage, peut-être réel, mais qui se fait métaphorique pour signifier une évolution humaine, l'association de la vie du poète à la vie de l'Homme. Cette interprétation, intuitive et pertinente, n'a été cependant précisée qu'en réponse à nos questions, et de façon hésitante.

Le groupe 2 propose une lecture plus subjective du poème, en exprimant une impression de confusion, d'un mélange d'époques qui perd le lecteur. Une vision du monde, débordée par l'imaginaire du poète, est perçue et interprétée comme un appel à « l'imagination du lecteur ». Une réception plus lyrique du poème semble donc se développer ici, à travers le sentiment de confusion qui naît de l'évocation d'un lieu où se déploie tout un imaginaire, l'impression de moments de vie d'une « personne », ou encore par la sensation d'une douceur du poème, perceptible dans le vocabulaire utilisé ou la présence de rimes.

Si une voix aurale du poème semble avoir été davantage perçue, la formulation d'éléments qui pourraient s'y rattacher est très limitée (le vocabulaire, les rimes) et n'intervient qu'en réponse à un questionnement de notre part sur l'origine d'un *plaisir* de la lecture, lui-même évoqué suite à nos demandes de précisions sur leur réception du texte.

2.1.2. *Oraliser le poème : une voie d'entrée dans l'analyse ?*

L'observation du temps de travail du groupe 3 a pu s'effectuer par une analyse croisée du carnet de bord et de l'enregistrement à disposition¹⁶⁵. Elle est intéressante du point de vue de la recherche car ce dernier groupe opte pour une organisation du travail différente qui passe par l'oralisation et l'écoute du poème pour en conduire l'explication. En effet, d'emblée, la proposition d'une lecture à voix haute du poème est spontanément faite. Elle vient redoubler les lectures personnelles, et c'est Sofiane qui s'en charge. La qualité d'écoute peut sembler compromise par une concentration très aléatoire, et pourtant c'est bien l'écoute et l'oralisation du texte qui suscitent le questionnement et font

¹⁶⁵ L'enregistrement du temps de travail de ce groupe, le seul que nous ayons à disposition, a permis une analyse plus précise de leur lecture du poème.

progresser les échanges. La situation d'oralité est ici davantage exploitée, qu'il s'agisse de se rendre attentif à la parole du poème ou d'une oralité plus discursive qui se déploie entre les membres du groupe. Les nombreuses digressions qui ponctuent les échanges, finissent toujours par aboutir à un retour au texte, dont l'analyse progresse, avec une démarche interprétative qui se précise. Les difficultés de compréhension sont ainsi le plus souvent surmontées, sous l'impulsion du lecteur oralisant Sofiane.

« Lecture silencieuse pour ces groupes sauf un qui passe par la lecture à voix haute, assez sur-articulée, et répétée, semble-t-il, du poème : un élève dit, les autres écoutent et comparent leur compréhension. J'observe que celui qui dit (Sofiane) paraît le plus souvent avoir la bonne réponse sur l'interprétation à donner, semble plus apte à repérer les bons indices. » (*ibid*)

Ce groupe pourrait percevoir davantage une rythmique des vers car la mise en voix de Sofiane tend à mettre en valeur des accents prosodiques et une régularité de l'alexandrin. Cette lecture plus rythmée ne se traduit cependant pas par des remarques sur une dimension rythmique et sonore du poème mais semble aider ces élèves en difficulté à *comprendre* le poème en favorisant la concrétisation imageante et la cohérence mimétique. Sofiane identifie une voix (« une personne ») qui « parle » et au terme de sa première lecture assimile le texte à un poème, mais « sans rimes », alors que sa lecture a mis en valeur leurs sonorités. Il s'appuie sur les notes explicatives et le paratexte pour élucider des difficultés de compréhension du vocabulaire et se montre sensible aux références musicales (Jazz, Bossa Nova) mais sans les associer à un rythme des vers. La mention, dans le paratexte, du vers de 14 syllabes pratiqué par le poète le pousse à vérifier la mesure des vers dans le poème travaillé, mais la non maîtrise de la règle du « e » muet fausse la reconnaissance de l'alexandrin. Une seconde lecture à voix haute et un échange avec Carole qui met en réseau les mots appartenant à un champ lexical de l'Histoire, aboutit à une mise en relation des vers avec le titre du poème qui permet à Sofiane de proposer la *situation* d'un « homme qui regarde la vue de Montparnasse et imagine des choses ». Carole identifie alors « une scène » se déroulant « à un moment », précisé par l'expression « or diffus du déclinant Phénix ».

La répétition par Sofiane de certains vers (« Bossa Nova du rail épousant la traverse ; je me laisse engourdir par le rythme des trains ») pourrait dénoter une sensibilité à un rythme mimétique qui conduit Carole à proposer l'hypothèse d'un poète dans le train, qu'Eren nuance en disant que le poète « voit et entend les trains ». Le groupe tente alors de trouver les mots pour exprimer un caractère poétique de la vision du poète qui transfigure le paysage urbain évoqué par son imaginaire : « il décrit de façon... », « avec des

adjectifs... », « avec inspiration... », « Il va chercher loin pour décrire ce qu'il voit », « il utilise un vocabulaire recherché ». Le sujet lyrique est intuitivement perçu, avec le filtre des sentiments et des sensations pour évoquer le paysage, mais les élèves peinent à l'exprimer, en se centrant sur le vocabulaire, dans une lecture qui reste avant tout sémiologique. Des exemples pertinents sont toutefois repérés pour illustrer cet aspect.

La lecture se focalise ensuite sur la deuxième partie du poème, avec un vocabulaire qui se veut précis, « poète » et non pas « auteur », « vers » plutôt que « phrase » ou « paragraphe »... Le développement de la réflexion sur la référence à un « rêve » de Néandertal permet de repérer la contamination de la vision de la modernité de la ville par un imaginaire du passé de l'Homme, et les élèves notent que « le poète s'inspire de Néandertal » pour rebondir sur cette impression d'une rêverie poétique. La lecture de Sofiane fait entendre le rythme plus heurté des derniers vers, marque les contrastes sonores et rimiques, mais les membres du groupe ne les identifient pas. Ils restent eux aussi sur une dimension littérale du texte.

Cependant, en dépit de leurs difficultés initiales, ils parviennent à une explication proche de l'interprétation des deux autres groupes et se révèlent même plus aptes à l'illustrer par des références précises au poème. Ils formulent un « effet » du texte poétique qui donne « l'impression d'un voyage dans le temps ». Ils investissent la figure du poète/auteur qui dit « à sa façon » une vision du monde qui est « le fruit de son imagination », calculent l'âge que Jacques Réda pourrait avoir (s'il n'est pas mort !). Les difficultés de compréhension du lexique les empêchent toutefois de se rendre disponibles à une meilleure prise en compte d'autres aspects du poème, liés à son oralité. Mais leur compte-rendu oral conclut sur « l'impression que le poète veut faire ressentir (au lecteur) le paysage de Montparnasse ».

2.1.3. *Un faible investissement de la voix aurale du poème*

Ces trois groupes rendent donc compte de leur lecture du poème en tentant surtout d'en reformuler le propos. Les interprétations proposées perçoivent la dimension imaginaire d'une *vision poétique* de Montparnasse, voire la dimension sensorielle de cette évocation, mais en s'appuyant plutôt sur les marques de la *forme écrite* du poème, qu'il s'agisse des indices formels génériques (les vers et les rimes) ou du vocabulaire et sa dimension imageante. Deux groupes se montrent sensibles à des sensations de confusion, de douceur, d'un rythme du train, mais sans les formaliser par le repérage de procédés

rythmiques ou prosodiques, et si la mise en voix du poème a permis au groupe 3 de dépasser en grande partie ses difficultés de compréhension en favorisant une meilleure activité fictionnalisante, une *voix* du poème, dans sa forme aurale, n'est que partiellement investie.

L'activité de décodage du sens est restée première et les sollicitations, nombreuses, des différents groupes sur le sens des mots ou des vers, qui constituent l'essentiel de nos interventions, en témoigne.

« Un point a focalisé l'attention de tous, l'allusion à l'homme de Néandertal. Ils n'ont pas la référence et bloquent sur cette « obscurité ».

J'aurais peut-être dû mettre davantage de notes explicatives... ils ne font pas le lien co-textuel avec les mots « préhistoire », « troupeaux » ou « tribu » ! Je finis par donner l'explication en suscitant la prise en compte de cette évocation préhistorique de l'homme qu'ils mettent alors en lien avec les éléments de modernité du poème pour illustrer un élargissement temporel du poème à une Histoire humaine.

Meilleures dynamiques de groupes semble-t-il, mais je suis aussi plus sollicitée et au final un peu plus présente ds cette salle que ds l'autre pour guider le travail ! » (*Ibid*)

Nos efforts pour nous extraire de ces explications littérales du texte et tenter d'ouvrir le travail de lecture à une réception plus subjective du poème illustre la difficulté que nous avons eu à accompagner cette première séance de travail, avec la crainte d'influencer l'activité des élèves et de fausser ainsi les résultats de l'expérimentation.

2.2. Dire et écouter le poème : une meilleure prise en compte de sa forme aurale¹⁶⁶ ?

2.2.1. Des résultats en partie biaisés par un défaut de didactisation de l'exercice

L'autre partie de la classe, répartie elle aussi en trois îlots de quatre élèves, a en charge la préparation d'une mise en voix du même poème. Comme cet exercice est nouveau pour eux, il est proposé avec une fiche méthodologique¹⁶⁷ qui doit accompagner et guider le travail de la voix (articulation, timbre, débit...) ainsi que la mise en œuvre d'un dispositif pour associer, articuler entre elles, les voix individuelles (soliste, chorale, en relais ou en canon...). Cette fiche indique en effet différentes possibilités de diction, illustrées par des exemples de choix possibles. Les consignes écrites sont reformulées et explicitées oralement dans chaque groupe pour lancer le travail. Les profils de groupes sont ici encore hétérogènes, avec un groupe composé d'élèves disposant de bonnes

¹⁶⁶ Enregistrements des temps de préparation et de restitution de chaque groupe en annexes audio – IV-B-2

¹⁶⁷ Cf annexe I.b.2

compétences lectorales et orales, pour trois d'entre eux au moins. Les deux autres groupes sont constitués d'élèves moins *scolaires*, voire décrocheurs, plus en difficultés sur le plan des apprentissages et/ou du comportement.

On peut d'emblée constater que les élèves ayant davantage de difficultés à se conformer aux normes scolaires, pour diverses raisons, ont choisi l'exercice de la mise en voix du poème, attirés par le caractère plus ludique, ou du moins perçu comme tel, de la production attendue. La lecture du carnet de bord comme l'écoute des enregistrements confirme une attitude plus dispersée de ces groupes avec une mise au travail moins efficace.

« Les groupes travaillent mais s'amuse aussi beaucoup, je ne peux pas être tout le tps ds la salle puisque je circule aussi ds l'autre salle avec les groupes qui travaillent l'explication de texte. Gestion de la discipline plus difficile ds cette disposition, suivi des travaux de groupes plus haché pour moi, et pour eux.... (perte d'efficacité ; manque d'autonomie des élèves...)

Assez peu d'essais de mise en voix, pas de véritable appropriation vocale du texte, peu d'expérimentation, d'exploration des possibilités du texte. Questionnement aussi limité qd je passe.

Investissement moyen ds l'activité, élèves sans doute un peu désarçonnés, fiche insuffisante pour appropriation de l'outil, besoin d'un accompagnement plus poussé. » (*Ibid*)

Cette difficulté à entrer dans l'activité peut cependant s'expliquer avant tout par un défaut de didactisation et de suivi pédagogique de l'exercice. Les élèves se focalisent en effet sur la fiche méthodologique, qu'ils découvrent pour la première fois et qu'ils doivent s'appropriier seuls. Elle devient pour eux prescriptive car ils la lisent comme une succession de consignes, parmi lesquelles ils doivent choisir, pour effectuer correctement l'exercice demandé. Elle devient ainsi le support de lecture privilégié, à la place du poème !

« Demandes de précisions sur les consignes dans chaque groupe : comment utiliser la fiche ? explication du vocabulaire nécessaire (sens texte « haché » ou « coulé » le plus souvent).

Lisent la fiche outil avant le texte ou s'y arrêtent plus que sur le texte....

Les élèves surlignent un choix à chaque indication de la fiche après une seule lecture du poème, le plus souvent individuelle et silencieuse, un peu au hasard semble-t-il.

Je dois insister sur le fait qu'il faut partir du texte, essayer différentes façons de dire, et choisir ensuite celle qui paraît la plus appropriée. La fiche devient prescriptive pour eux alors qu'elle n'est censée que guider le travail.

Je rappelle à chaque groupe qu'ils devront justifier leur choix de répartition de la parole et de diction du poème.

Je ne donne aucune directive sur la répartition de la parole et au final tous feront une répartition « mathématique » 5 vers chacun, pour que tous ait le même temps de parole. » (*Ibid*)

L'écoute des enregistrements de travail confirme la difficulté des élèves à utiliser efficacement l'outil proposé, en dépit des précisions orales données à chaque groupe et répétées en cours du suivi de l'activité.

2.2.2. *Des productions influencées par des représentations stéréotypées et une insécurité didactique*

Les représentations élèves d'une correcte lecture du poème orientent également les choix effectués en limitant la dimension créative des lectures proposées. Conformément au stéréotype scolaire mis en valeur, le souci premier des trois groupes est de privilégier une bonne compréhension du poème par les écoutants en adoptant une diction « neutre », « grave », « lente », non « hachée », propre selon eux à permettre cette meilleure écoute. Ils considèrent qu'elle est aussi plus respectueuse du caractère *sérieux* de la poésie.

Ainsi, certaines tentatives de mise en voix, comme un canon proposé par Romain dans le groupe 1, ou une lecture « plus rythmée » qui alternerait les voix tous les deux vers, suggérée par Lara dans le groupe 3, sont écartées parce qu'elles sont plus difficiles à réaliser (« on risque de se perdre » groupe 3), qu'elles compromettraient l'écoute ou la compréhension du poème, ou encore parce qu'elles ne constitueraient pas une lecture « sérieuse » du texte, respectueuse d'une *noblesse* du genre poétique (groupe 1). La proposition ludo-créative d'une lecture en canon, pourtant testée plusieurs fois dans le groupe 1, et jugée intéressante parce qu'elle « fait bien avec le poème », est finalement abandonnée au profit d'une lecture neutre, à la répartition mathématique. Le groupe 2 élimine aussi quasi systématiquement les propositions de diction plus ludiques ou créatives parce qu'elles ne correspondraient pas aux attendus d'une lecture de poésie (pas de diction plus musicale ou trop accentuée, parce que « la poésie ce n'est pas du slam »). Le critère pragmatique l'emporte. Ce sont la recherche d'une efficacité dans la réalisation et la nécessité que le public comprenne ce qui est dit qui priment.

Une autocensure de la plupart des élèves est patente. La crainte de *l'oreille* du professeur génère par exemple des comportements d'évitement, qui se traduisent par une attitude un peu provocatrice ou une retenue à faire des propositions plus créatives, voire par l'adoption d'une posture de retrait silencieuse, comme c'est le cas pour Cédric dans le groupe 2. L'effort affiché par les différents groupes pour suivre la « fiche » traduit une insécurité face à un exercice qui appelle une lecture personnelle et créative. Très peu d'élèves osent exprimer un point de vue sur le poème, proposer des éléments

d'interprétation. Ils se focalisent plutôt sur la compréhension du vocabulaire, mais en lien avec le souci d'une juste prononciation (« martyrs », « rails », « solennité » ou « moelle »).

« Néandertal », qui ne présente pas de difficulté de prononciation particulière n'appelle pas d'interrogation dans ces groupes¹⁶⁸. Les sollicitations d'explication du vocabulaire, pourtant perçu comme difficile, puisque Johan ou Mael (groupes 2 et 1) mentionnent la nécessité de bien articuler pour faire comprendre les mots difficiles, sont moins nombreuses dans ces trois groupes. Il semblerait que l'accent mis sur la mise en voix et sa justification ait rendu moins prégnante cette nécessité d'une compréhension littérale du texte, au profit d'une lecture plus globalisante, mais aussi moins précise, que celle des groupes « explication ». Les postures adoptées, à dominante scolaire, restent cependant proches de celles des groupes *explication*, alors que l'exercice proposé pouvait sembler appeler davantage l'adoption d'une posture première. Un seul de ces groupes propose au fil des échanges des éléments d'interprétation du poème.

2.2.3. *Des traces d'une prise en compte du rythme dans l'oralisation du poème*

Malgré ces réserves, les enregistrements des temps de travaux montrent que les groupes expérimentent chacun de trois à cinq lectures à voix haute du poème, sur un temps moyen de travail d'une vingtaine de minutes, après lectures individuelles silencieuses. Ces lectures, hésitantes et plutôt subvocalisées au début, gagnent assez logiquement en assurance et pertinence, articulatoire et accentuelle, au fil des reprises. Les accents d'attaque comme les accents consonantiques sont ainsi davantage marqués. Si les élèves proposent peu d'éléments d'analyse du poème, ils témoignent cependant d'une perception d'éléments rythmiques, qui peinent à être clairement formulés.

Ils expriment ainsi tous l'impression d'un « enchaînement » d'évènements, d'une « succession » des « vers » et des « rimes » qu'il s'agit de marquer, et qui justifient le choix d'une diction *coulée*, avec la proposition complémentaire d'un débit lent, puis accéléré, pour souligner une « rapidité », du poème, qui paraît « fluide ». Les lectures des premiers vers du poème manifestent dans chaque groupe une prise en compte intuitive des accents métriques des alexandrins, avec une diction ralentie et régulière, qui tend à allonger les syllabes accentuées, soulignant, là encore de façon intuitive, les effets

¹⁶⁸ On peut raisonnablement supposer que ce mot n'est a priori pas davantage connu de cette partie de la classe.

d'assonance, comme les *chaînes* d'échos consonantiques présentes dans les vers suivants. Si les enjambements sont peu respectés, alors qu'ils participent assez vraisemblablement de cette perception d'une *fluidité* du poème, les éléments de rupture syntaxique et rythmiques, au sein des vers, le sont davantage, et concourent à une diction plus expressive de la fin du poème.

Un plaisir de dire, des accents plus expressifs, apparaissent au cours des essais effectués chez plusieurs élèves (Audran ou Valentin dans le groupe 2, les élèves du groupe 3, Lara, en particulier, dont la diction progresse nettement entre les différentes lectures). Si les productions finales pèchent par un manque d'assurance et d'adresse (groupe 1 et 2 surtout), les justifications proposées, aussi minimales soient-elles, se rejoignent sur la perception d'éléments énonciatifs et rythmiques : une *voix* qui « parle », « explique » ou « raconte » des « choses de sa vie », un *mouvement* régulier du discours liée à des « événements qui s'enchaînent », « un déroulement dans l'histoire », une attention à des sonorités (le souci de « bien faire entendre les rimes », dont le système est généralement repéré), mais aussi la dimension mimétique du rythme du train, la volonté d'imprimer un « rythme et des intonations personnels » à la diction (groupe 3). Deux élèves, Valentin et Jordan, soulignent une *gravité* du poème, qu'ils lient tous deux à la suggestion d'un éloignement temporel, mais seul le groupe 3 l'exprime plus clairement. Mathilde indique une impression de nostalgie, qu'elle associe à l'image d'un « dézoom » qui fait passer d'un lieu à l'autre. Elle exprime les concrétisations imageantes d'une tour, la rue, puis le ciel, avant d'être interrompue par Jordan qui perçoit davantage le caractère temporel de cet éloignement, du présent, qu'il propose d'associer au timbre aigu d'une voix d'enfant, à un passé préhistorique, associé lui, au timbre d'une voix plus grave. C'est ainsi que le groupe justifie sa décision d'un dispositif de voix en relais, de la plus aigüe à la plus grave.

« Le choix de la répartition régulière de la parole justifiée en partie aussi par cette impression de régularité et de déroulement du poème au long du déplacement ds l'espace et le tps selon un mouvement régulier. » (*ibid*)

Leur mise en voix s'apparente davantage à une tentative de lecture performée, plus créative. Ils décrivent le choix d'une diction tonique sur les premiers vers pour marquer le rythme du train (même si la réalisation effective ne correspond pas vraiment à l'intention exprimée), d'un jeu sur les timbres des voix pour figurer cet élargissement spatio-temporel, des tentatives d'accentuation expressive mimétique (chuchoter « quel calme », accentuer « jaillir » ou souligner par une intonation ascendante la montée « aux étoiles » finale).

Dans ces groupes, le travail des textes s'avère cependant superficiel voire insuffisant, avec des échanges analytiques et interprétatifs très limités, et des productions peu satisfaisantes, tant du point de vue des mises en voix que de leur justification. Les restitutions de lecture du poème sont moins précises et moins riches que celles des autres groupes. Le résultat de cette première phase d'expérimentation est à première vue peu probant et le ressenti enseignant l'illustre.

« Inhibition à l'oral freine une réalisation plus audacieuse de l'exercice, et rend compte d'une lecture restée superficielle, peu de questions sur le poème, sur le sens des mots parfois, mais pas d'attention portée à l'organisation des phrases ds le vers (...) Plus des lectures assez plates du texte (choix du ton neutre, souci de bien articuler) que des mises en voix. Restitutions très proches les unes des autres, un peu plus d'expressivité chez certains mais pas de réel travail de la matière sonore et rythmique du poème. Peu d'explications des choix de mises en voix, un groupe propose une explication en lien avec un mouvement du poème ; les autres évoquent vaguement une impression de « succession régulière » des vers. (...) Assez déçue de cette première tentative ... Double posture difficile à tenir. » (*Ibid*)

Pourtant, l'étude croisée des enregistrements et des productions orales met en valeur des effets de concrétisation auditive ou de reconfiguration rythmique plus marqués dans ces groupes, qui évoquent le bruit et le mouvement des trains, le rythme de la Bossa Nova (mentionné pendant le temps de travail du groupe 3), la sensation d'une coulée, d'une fluidité du discours, voire d'effets de rupture ou d'accélération, la perception d'un rythme régulier et fluide du poème venant souligner, de façon cinétique, l'éloignement spatio-temporel figuré dans le poème.

En outre, au cours des échanges qui ont suivi ces restitutions, les écoutants ont indiqué qu'ils avaient été davantage sensibilisés, grâce aux mises en voix, au fait que le rythme des vers suggérait celui du train, effet qu'ils n'avaient pas ou peu perçu au cours de leur propre travail de lecture. De même ils ont considéré que ces mises en voix avaient aussi permis de souligner, de façon « poétique », l'impression d'élargissement spatio-temporel, de « recul » dans un passé préhistorique.

« Attention qd même plus grande ds ces groupes aux effets sonores et au rythme du vers, régulier comme le rythme d'un train. Ce *travail* du poète sur des effets de rythme ou de sonorités est un aspect non perçu par les groupes « explications » (...)

Le fait d'avoir écouté les lectures a rendu les groupes « explication » plus sensibles au rythme régulier du poème, comme à la présence de rimes dont ils perçoivent mieux les sonorités.

Le poème fait *imaginer* le mouvement du train, son rythme régulier, l'image d'un défilement, sans début ni fin, est associé au temps, au Phénix, à un thème du changement qui parcourt le poème, changement d'espace (Zone extra-terrestre et étoiles, qui ajoute une idée d'envol) ou d'époques (...) La lecture rassemble des éléments lexicaux d'une chaîne signifiante (lecture

littérale) mais à partir de la première expression « rythme du train » (...) sur un rythme régulier du poème.

En fin de séance, identification de vers réguliers, avec des rimes croisées, des alexandrins, qui se terminent par des virgules (adéquation rythme de la phrase et rythme du vers (au début du moins) » (*Ibid*)

Si le dispositif didactique proposé d'une mise en voix du poème n'a pas permis, dans cette première expérimentation, de mettre au jour une réelle reconfiguration rythmique et énonciative du poème par les élèves *oralisant* par rapport aux groupes d'élèves *lisant*, il autorise toutefois à pointer une meilleure prise en compte d'éléments rythmiques, en lien avec des concrétisations imageantes auditives plus prégnantes dans la situation d'oralisation du poème.

D'autre part, et bien que les restitutions effectuées par les différents groupes tendraient à suggérer le contraire, les élèves ont considéré que l'écoute des mises en voix leur avait été utile pour entendre et comprendre le poème, en particulier pour en ressentir le rythme et ses effets imageants¹⁶⁹. L'hypothèse selon laquelle la dicture-écoute du poème favorise la prise en compte de son *rythme signifiant* tend donc à se vérifier, même a minima. Bien que l'insécurité didactique dans laquelle se sont retrouvés les élèves, comme les biais induits par la double posture tempèrent ces premiers résultats, il apparaît cependant que le choix du dispositif didactique tend à influencer les postures de lecture adoptées par les élèves et la réception du poème. C'est aussi ce que met en valeur la lecture comparée des carnets de lecture et d'oralité complétés par les élèves, en amont et en aval du travail effectué sur le poème « Zone ».

2.3. Quelles traces de reconfiguration d'une oralité de la parole poétique dans les carnets des élèves¹⁷⁰

Seuls dix élèves étaient présents en cours le jour où un bilan personnel des activités d'oralisation du poème d'Apollinaire, « Zone », leur a été demandé. Sans entrer dans une analyse détaillée qui se proposerait une étude exhaustive de la réception des élèves, et

¹⁶⁹ Cf annexe II.a : Dans le bilan d'activité demandé après cette première séance, 13 élèves sur 19 valorisent l'activité de mise en voix par rapport à la lecture explicative du poème. La diversité des lectures, des intonations, permettrait de mettre en valeur les aspects sonores et rythmiques et favoriserait la concrétion imageante. Parmi les élèves restant, 3 considèrent plus utile, non les *explications* du poème réalisées par les groupes de lecture mais le temps d'analyse, les échanges, qui ont suivi les diverses restitutions, en groupe classe. Ils apprécient aussi la double modalité de travail du texte, mise en voix et analyse. Or ces échanges (assez brefs puisque survenus en dernière partie de séance) ont essentiellement pris appui sur les propositions d'oralisation, en particulier celle du groupe 3, pour caractériser le rythme du poème.

¹⁷⁰ Cf annexe II.b

conformément au choix initial d'une démarche exploratoire et qualitative, nous nous concentrons ici sur les traces d'une reconfiguration d'éléments rythmiques et énonciatifs du poème, et les pistes interprétatives qu'ils induisent.

2.3.1. *Narrativisation et reconfiguration énonciative dans les carnets de lecture*

Les carnets de lecture ont été complétés au cours d'une lecture cursive autonome du poème liminaire du recueil *Alcools* d'Apollinaire, qui intervient après la première étape de la séquence concernant l'étude d'un rythme signifiant de poèmes réguliers versifiés¹⁷¹. L'axe d'analyse de la séquence et ses objectifs ont été posés et sont connus des élèves. On s'attend donc à ce qu'une forme poétique soit reconnue et interrogée dans les écarts qu'elle propose avec une forme régulière de poésie, et les liens qu'elle peut tisser avec les premiers poèmes travaillés.

Leur lecture fait apparaître des éléments de réception récurrents : la reconnaissance générique partielle d'une forme poétique « bizarre » ou « irrégulière » qui identifie parfois des rimes et des vers, comme la projection quasi systématique dans une figure d'auteur, Apollinaire ou Guillaume, qui « parle », « décrit », « évoque » des « lieux », des « situations », des « personnages », des « moments de sa vie » avec la mise en valeur d'une dimension autobiographique du texte, et d'un « voyage » du poète, dans des « lieux » voire des « époques » différentes, de sa vie. Une narrativisation du poème s'observe ainsi dans nombre d'écrits, mais qui se heurte à des difficultés de cohérence mimétique. Les élèves font en effet part de leurs difficultés de compréhension, difficultés « à entrer dans une histoire », en raison d'un *texte* « métissé¹⁷² », qui mélange des « choses différentes », des « éléments » qui « s'enchaînent » mais « ne veulent rien dire », avec « des phrases qui ont peu de rapport direct entre elles », ce qui rend le poème « difficile à comprendre ».

¹⁷¹ Après un réajustement didactique pour permettre une meilleure appropriation de la fiche outil, le poème de Jacques Réda a été retravaillé et complété par l'étude d'un poème de Jacques Roubaud. Ces séances ont permis de dégager des caractéristiques de la voix lyrique qui s'y déploie, et de poser des premiers éléments de définition du poème et de son rythme (cf le *Carnet de bord* de l'enseignant, séance 2)

¹⁷² Lara utilise en effet cette idée de métissage, qu'elle réinvestit sans doute suite à l'étude du spectacle théâtral « Les grands », de Fanny de Chaillé, dont l'un des axes d'étude était le « métissage » des arts dans les écritures contemporaines de la scène.

Cette recherche d'une cohérence narrative, qu'ils peinent à trouver, apparaît aussi dans le fait que la plupart d'entre eux se contentent de reformuler des éléments épars, listent des thématiques (la religion, la vie quotidienne, l'envol, les paysages et les noms de pays, Paris, l'antiquité...) ou même citent des bouts de vers (Léana, Maoré ou Romain par exemple) glanés au fil de leur lecture. Cependant cette première réception du texte montre que les élèves ont été sensibles à la dimension énonciative d'une voix du poète qui « s'adresse », « parle »¹⁷³, à des destinataires divers, aux lecteurs, ainsi qu'à des éléments rythmiques et prosodiques. Plusieurs notent par exemple l'absence de ponctuation et la présence de rimes, qui « rythment » la lecture, Audran repère l'effet « répétitif » de l'anaphore, Lara se montre sensible à un rythme visuel du poème (« très aéré »), Valentin évoque la possibilité de « chanter le texte » qui pourrait être « une chanson ». On note aussi de nombreuses concrétisations imageantes, visuelles pour l'essentiel, mais également auditives pour trois élèves au moins, qui font explicitement référence aux bruits de la ville évoqués dans le poème. Si l'on excepte le cas de Nina qui adopte une posture de lecture tendant davantage vers celle du *texte objet*, avec une lecture structurée et *surplombante* du poème dont elle dégage des éléments de cohérence, thématiques et narratives, en prenant appui sur quelques procédés d'écriture pertinents, les autres élèves se situent plutôt dans une lecture mimétique, parfois esthétisante, qui reproduit, mais sans distance analytique, le *geste* d'écriture simultanéiste qui caractérise « Zone ».

2.3.2. Reconfiguration d'un rythme du poème et investissement de la figure d'un sujet lyrique dans les carnets d'oralité

Dans les carnets d'oralité, en revanche, cette tendance à une paraphrase mimétique du poème s'atténue au profit de postures plus interprétatives, qui dégagent plus nettement des éléments de son oralité, qu'il s'agisse d'une perception mieux affirmée de sa dimension énonciative (adresse du poète au lecteur et à lui-même, effet dialogique) ou d'éléments de reconfiguration rythmique (un poème « rythmé », une « chanson d'adieu moderne », l'impression de « rapidité et de défilement des souvenirs et des lieux », avec la mise en valeur d'une « évolution », d'un « mouvement » du poème, de la rue et des vers...). Des caractérisations explicites d'un rythme du poème apparaissent ainsi dans six

¹⁷³ Ce verbe est très largement utilisé par les élèves et semble traduire la perception d'une dimension discursive forte du poème.

des dix carnets complétés, alors qu'on n'en note que cinq dans les dix-sept carnets de lecture rendus, formulées de façon moins précises¹⁷⁴.

Ces considérations rythmiques, plus nombreuses et plus précises, peuvent s'expliquer assez logiquement par le fait qu'elles étaient davantage induites, tant pas les activités réalisées que par le questionnement suggéré, mais elles sont aussi plus étroitement associées à une interprétation du poème. La perception d'un rythme et d'une oralité de la parole poétique semblant aller davantage de pair, pour les élèves, avec une meilleure compréhension de ses enjeux. Tous les carnets témoignent d'une lecture plus distanciée qui perçoit désormais une *cohérence* du poème, propose des éléments d'interprétation pertinents, met en valeur un sens, non univoque, du texte. Les élèves soulignent ainsi une représentation plus claire de « l'errance du poète », au travers de la diversité des situations, des scènes évoquées, caractérisent un « mouvement », une « évolution » du texte vers davantage de « tristesse ». Ils soulignent des changements de tonalités (« c'est à la fois très sombre et délicat », « il y a un côté plus sinistre et un côté plus joyeux ») qui n'apparaissent pas dans les premiers écrits de réception, et qui illustrent une lecture plus *surplombante* et des éléments de reconfiguration *aurale* d'une voix lyrique. Plusieurs écrits mettent ainsi en valeur une solitude du poète et le registre « mélancolique » du poème, notamment des élèves qui avaient effectué une première lecture très mimétique du poème.

C'est le cas de Léana, par exemple, élève en grande difficulté, qui exprime une interprétation personnelle du poème qui synthétise en quelques sorte les citations juxtaposées qu'elle avait initialement relevées, en expliquant que le poète traite de « sa vision de sa vie, de sa solitude le long des rues de Paris », ou de Romain qui conclut à un poème qui « n'est pas du tout pessimiste » car le poète « va de l'avant », « regarde le passé pour se donner goût. » Quant à Nina, qui avait déjà proposé une première lecture riche et pertinente du poème, elle considère que ces activités d'oralisation ont renforcé, voire enrichi, la perception d'une dimension rythmique et imageante du poème, qu'elle spécifie davantage dans sa dimension symbolique. Elles lui paraissent ainsi avoir « accentué la personnification des objets (...) et les images d'envol. Le changement de ton et de vitesse à la lecture du texte a accentué l'impression de rapidité et de défilement des souvenirs et des lieux, et a mis en avant les évolutions décrites par le poète. » La figure d'un *sujet* lyrique du poème est mieux investi, sa *voix* et les *gestes* d'écriture lyriques qui la caractérisent

¹⁷⁴ Cf annexe II.b

(l'adresse, les traits d'affectivité, l'expression d'un *être au monde* sensible du poète) sont davantage interrogés. On observe ainsi une meilleure prise en compte des caractéristiques de l'écriture poétique et de ses effets, que les mises en voix permettent de mieux appréhender selon les dix élèves sondés.

Si l'on en croit le déclaratif des élèves et les traces d'une reconfiguration d'*effets de voix* du poème recueillies, les activités d'oralisation du poème semblent bien propices à une meilleure perception de son oralité et de son rythme. L'analyse des productions finales des élèves se propose maintenant d'interroger les manifestations d'une conscience du rythme en formation dans les dernières lectures performées des élèves et de mesurer les compétences de lecteur-oralisant de poésie construites au terme de la séquence.

3. *Les mises en voix collaboratives de l'évaluation finale : vers des reconfigurations subjectives et créatives d'une oralité poétique*¹⁷⁵ ?

La production finale demandée consiste à choisir un extrait de *La Prose du transsibérien...* parmi cinq, pour en proposer une mise en voix et une analyse collaborative. Les extraits donnés au choix sont le début du voyage, extrait assez long, centré sur le schème narratif du départ, avec une évocation sensible de l'ambiance du train et des sentiments du poète adolescent, qui illustre une contamination du réel par l'imaginaire et opère la transfiguration poétique du voyage évoqué ; le portrait de Jeanne, extrait plus bref, au rythme plus régulier, qui joue sur les thèmes de la poésie lyrique en se rattachant à la forme du blason poétique ; une évocation du rythme effréné du train qui emporte le poète et sa muse dans la plaine sibérienne ; la fin du voyage, qui fait écho au premier extrait ; et enfin l'excipit, closure mélancolique qui célèbre Paris et les amours d'une jeunesse perdue. Ces différents passages ont été choisis parce qu'ils illustrent la palette rythmique du poème de Cendrars et mettent en œuvre une *signifiante* qui repose sur le traitement de la référence, la dimension visio-auditive des images, le registre lyrique, avec une dimension énonciative forte, tant dans les effets d'adresse que dans les marques prosodiques qu'ils comportent. Ils nous semblent ainsi propres à susciter la réception lyrique que nous visons, de façon à vérifier si les élèves adoptent un régime de lecture poétique qui opère une reconfiguration subjective du rythme et de l'oralité de la parole du poème.

¹⁷⁵ Cf annexes audio – IV-F, classées à nouveau selon les extraits choisis.

Conformément aux rituels de travail instaurés, l'exercice est collaboratif, mais avec une intersubjectivité réduite (deux ou trois élèves par groupes) pour préserver l'efficacité du travail et faciliter une évaluation plus individualisée. La production demandée associe oral créatif, avec une lecture performée de l'extrait choisi, et oral réflexif, avec une analyse du même extrait¹⁷⁶. Ce travail d'évaluation a été préparé par une lecture cursive autonome du poème intégral.

3.1. Evolution des postures élèves et des modalités de choix mises en œuvre

Seuls trois des cinq extraits proposés sont choisis par les élèves, qui excluent les deux extraits les plus narratifs, le début et la fin du voyage. La longueur majeure de ces extraits peut constituer un élément d'explication, mais si l'on se réfère aux motivations exprimées par les élèves, c'est davantage un principe de *plaisir* et le caractère évocateur des textes qui les ont guidés. Parmi les trois extraits restant¹⁷⁷, ce sont les deux extraits les plus « rythmés » qui l'emportent, l'évocation du rythme infernal du train, choisi par quatre groupes, et l'adresse finale à Paris, scandée par l'anaphore « Ô Paris », choisie par trois groupes.

« Choix majoritaire ds les différents groupes du passage le plus « rythmé » : tjrs la même justification, impression d'un texte dynamique et original, évocateur, qui sera **agréable** à lire. Ils ont anticipé par une visualisation du texte sans réelle lecture de détail, plus lecture « picorante », en diagonale, le plaisir qu'ils auront à dire, ce qui me satisfait puisque c'était bien un objectif du travail entrepris ! » (*Carnet de bord*, Séance 7)

Le dernier groupe opte pour le portrait amoureux de Jeanne (extrait 2), mais allonge le passage proposé jusqu'au début de l'extrait 3 : « Je suis en route avec la petite Jeanne de France ». Il s'agit pour eux de poursuivre l'évocation lyrique de la femme aimée, en l'élargissant à celle des trains de la vie du poète. La nostalgie associée à Jeanne et aux voyages est pour eux le thème structurant de leur découpage. Le désir d'une plus grande variation rythmique au sein de la tonalité mélancolique du texte est aussi un élément d'explication donné, avec l'ajout d'une deuxième partie plus irrégulière, constituée de vers libres et des strophes de longueur variables.

Les critères de choix apparaissent ici dominés par le critère esthétique, les caractéristiques poétiques, rythmiques ou imageantes du poème, étant données comme

¹⁷⁶ Cf annexe I.b.3

¹⁷⁷ Cf annexe I.a

premières. Les élèves manifestent un engagement subjectif plus marqué, avec l'adoption de postures premières qui les projettent dans un « faire » attrayant. Une mise à l'écoute d'une *voix* du poème à investir semble bien à l'origine du choix des extraits.

« Le « rythme du train » : extrait majoritairement choisi par groupes (envie avouée de lire, plus amusant, « mieux » à mettre en voix...) lié aux effets rythmiques immédiatement perçus et au refrain de la question de Jeanne – choix donc de l'extrait pour des critères rythmiques et énonciatifs, c'est clairement la reconfiguration d'un voix et du rythme de sa parole qui a ici guidé le choix des élèves. » (*Carnet de bord*, séance 8)

Ce dernier exercice est d'autre part effectué par la classe avec une plus grande autonomie et une meilleure gestion des tâches, même si cette remarque doit être nuancée du fait de l'attitude puérile et perturbatrice de certains élèves qui ont gêné, parfois de façon importante, le travail de leurs camarades :

« Investissement globalement satisfaisant des élèves même si certains groupes se sont montrés plus sérieux que d'autres. L'autonomie donnée s'accompagne aussi de dispersions ! manque certain de maturité pour plusieurs élèves qui gênent le travail des camarades. La dispersion sur plusieurs lieux de travail (classes du palier mais aussi couloir puisque peuvent investir lieux comme le souhaitent pr y réaliser les mises en voix) rend difficile le suivi tant disciplinaire que pédagogique. Séance épuisante !!

Tous font cependant l'exercice et respectent les consignes données (...) peu de sollicitation de l'enseignante (qq questions sur le vocabulaire technique ou les choix d'interprétation mais plus pour se rassurer... et me faire confirmer qu'ils ont bien compris ce qu'on attendait d'eux ou que leurs choix d'exécution apparaissent pertinents...) Peu de demande d'explicitation des consignes (les élèves gèrent entre eux les explicitations complémentaires nécessaires) » (*Carnet de bord*, Séance 7)

Ce meilleur engagement dans l'activité est confirmé par les enregistrements dont la durée varie de 4 à 8 mn environ, lecture performée et commentaire de l'extrait compris, soit un temps de production orale plus important que dans les exercices précédents, et qui correspond (en termes de durée) pour la plupart des élèves de la classe aux attendus de fin de cycle. Il s'agit toutefois ici d'un oral polygéré.

3.2. Des compétences acquises en lecture à voix haute : des lectures créatives

Les lectures proposées témoignent d'une évolution positive dans la conduite et la maîtrise de l'exercice, qu'il s'agisse de la capacité à élaborer un dispositif de mise en voix ou de son exécution vocale. Les enregistrements ne permettent pas toujours une écoute satisfaisante des productions du fait des bruits et de l'attitude perturbatrice de certains élèves. La restitution de trois groupes en particulier a pâti de ces conditions de travail, qui rendent difficile une analyse pertinente de leur prestation. On peut toutefois noter que les

mises en voix tendent désormais davantage vers des lectures performées et que des compétences de lecture à voix haute ont été développées.

Les dispositifs de voix choisis s'appuient en effet sur une plus grande variété des possibilités qu'offre une diction polyphonique pour créer des effets de rythme. Ils alternent voix soliste, voix en relais ou en chœur, utilisent la répétition, voire le canon, pour créer des effets d'échos, varient le débit pour moduler la vitesse de diction, jouent sur la hauteur ou l'intensité de la voix. Ils constituent ainsi la lecture du poème en une lecture plus créative qui explore des ressources expressives de la voix.

Du point de vue de l'exécution vocale, la dimension communicative de la lecture est mieux prise en compte, avec un critère phonologique respecté. On note peu ou pas d'erreurs lexicales, moins d'hésitations aussi que lors des lectures effectuées au début de l'expérimentation. Quelques erreurs subsistent, notamment sur des noms propres (Montmartre, Mandchourie) mais dans l'ensemble, on observe une meilleure maîtrise articulatoire et davantage d'aisance, tant dans la lecture individuelle que dans les enchaînements ou les superpositions de voix. Le rythme de lecture, l'écoute des co-récitants, nécessaire pour articuler les différentes voix dans la lecture collective, sont nettement plus efficaces. Les lectures oralisées des élèves plus en difficulté ont fait place à des lectures à voix haute, voire à des mises en voix. Léana, Eren ou Cédric par exemple, lisent cette fois des textes plus longs, avec davantage de fluidité et d'expressivité. Les pauses respiratoires, le débit, sont mieux gérés. Les accents respectent davantage les unités syntagmatiques des vers et des phrases. Leur lecture s'appuie ainsi sur des effets intonatifs qui soulignent et transmettent efficacement un sens, au moins littéral, du texte lu. Sofiane, qui avait réalisé des lectures créatives mais comportant un certain nombre d'erreurs et d'hésitations, effectue une bonne performance qui allie mieux cette fois élan oratoire et maîtrise de la diction, et manifeste sa meilleure compréhension du texte.

Si l'on se réfère à la typologie proposée pour l'étude des lectures de l'évaluation diagnostique, on peut classer désormais majoritairement ces productions dans la catégorie des lectures expressives, voire des lectures subjectivantes, plus ou moins abouties, car elles proposent la reconfiguration d'un rythme du poème à communiquer, et manifestent une posture de lecteur plus investi. Toutes ces lectures parviennent en effet à communiquer plus efficacement un sens du poème, et aucune des prestations réalisées ne peut plus s'apparenter à un *texte-tâche* comme cela avait été le cas lors de l'évaluation diagnostique. Des effets d'adresse, un dialogisme du poème, sont mis en œuvre, avec la reconfiguration

des voix de Jeanne et du poète. Si Sofiane et Eren (extrait 3, groupe 4) tendent encore à exagérer les effets de voix dans l'interrogation récurrente de Jeanne (« Dis, Blaise, sommes-nous loin de Montmartre ? »), par une diction théâtralisante, déclamatoire, un peu trop appuyée¹⁷⁸, le reste de leur lecture et les propositions des autres élèves sont davantage dans une retenue qui assume leur voix propre et subjectivise la diction du poème. Jordan (extrait 2, groupe 3) illustre cette évolution, avec une expressivité toujours aussi présente mais plus nuancée, où il s'agit davantage de prêter sa voix à la parole du poème que d'interpréter celle d'un *personnage*. On peut ainsi considérer que les lectures objectivantes, comme les lectures théâtralisantes (ludo-créatives), observées en début d'expérimentation s'orientent désormais vers des lectures plus personnelles, créatives et poétiques.

Des prestations moins convaincantes du point de vue des dictions individuelles font partie des groupes dont le travail a été gêné par des camarades indéliçats. Sélinay conserve une attitude hésitante et une diction peu audible qui trahissent encore son manque d'assurance, mais sa lecture comporte moins d'erreurs et a gagné en fluidité. Le dispositif de voix qu'elle met par ailleurs en œuvre avec Oriane est très travaillé et pertinent pour faire entendre une rythmique des vers comme un mouvement du discours. Marie adopte une lecture accélérée qui pourrait confirmer une difficulté à investir subjectivement le poème mais articule davantage ses pauses respiratoires aux unités de sens et marque un certain nombre d'accents expressifs. Maoré et Nina réalisent une prestation bien maîtrisée, avec là encore un dispositif de voix qui reconfigure avec pertinence des éléments de rythme de l'extrait choisi. On peut regretter un manque d'expressivité de leurs dictions individuelles, mais qui trouve sans doute sa source dans le fait qu'elles ont été fortement dérangées par des camarades perturbateurs.

Une dynamique de progrès se dégage de l'ensemble de ces productions, tant dans la dimension collective qu'individuelle des lectures proposées. Un processus d'apprentissage semble en cours pour mieux prendre en charge une parole du poème qui ne se limite pas à la restitution normée d'une voix de l'écrit, mais s'assimile davantage à la reconfiguration de sa voix aurale subjectivée par le lecteur.

¹⁷⁸ Elle manifeste aussi le plaisir ludique qu'ils ont eu à réaliser cet exercice et une assurance plus grande, qui les pousse à chercher des variations dans la diction, à oser *interpréter* ce personnage.

3.3. Des réécritures vocales signifiantes du poème

3.3.1. L'investissement subjectif d'une voix du sujet du poème

Le choix des deux extraits perçus comme plus mélancoliques, le portrait de Jeanne et l'excipit du poème, donnent lieu à des lectures concordantes dans leurs choix de réalisation. Sensiblement de la même durée, elles sont plutôt lentes, articulées, tendent à allonger la prononciation des syllabes, pour mimer vocalement une tonalité nostalgique des textes. Les élèves investissent en effet la figure du poète dont ils adoptent l'ethos *triste* suggéré et exprimé dans ces vers. Une ampleur, plus solennelle, de la lecture est observée par les différents groupes, pour rendre compte d'un « éloge » de Jeanne ou de Paris, avec une alternance des voix sur des passages assez longs, chaque récitant assumant généralement la lecture de plusieurs vers, répartis le plus souvent selon des unités thématiques.

- Jordan et Mathilde (IV-F-1) se répartissent d'abord les quatrains du *poème de Jeanne*, soulignant la structure plus régulière du texte dans cette première partie de l'extrait, puis des blocs de vers libres. Mathilde assume les parties plus descriptives, qui développent la vision poétique d'un monde transfiguré par l'imaginaire du poète, les souvenirs d'enfance, prend en charge aussi la diction des noms propres des villes qui rythment la course des trains évoqués dans les derniers vers de leur extrait. Jordan se réserve l'évocation d'une image fragile et esseulée de Jeanne, l'expression du sentiment amoureux, de la nostalgie. Ses accents expressifs marquent les négations, le vocabulaire affectif, soulignent les effets de répétition... Sa lecture est plus lente que celle de Mathilde qui joue davantage sur des variations de voix (débit et intensité) pour souligner, par contraste, la mélancolie de la voix reconfigurée du poète. Ils privilégient cette alternance élargie des voix individuelles, articulée à une lecture très précise du texte, à dominante littérale et mimétique, portés par un plaisir de lire. Il trouve vraisemblablement sa source dans une projection fantasmatique dans la figure du sujet lyrique du poème, mais découle aussi du désir de suivre une *coulée* des vers qui s'accorde à un rythme syntaxique, un mouvement du discours, qui se développe dans les vers du poème, en jouant sur des effets d'amplification ou de rupture de construction des phrases.
- Les lectures de l'excipit manifestent cette même projection dans une figure lyrique avec une alternance des voix pour Audran et Cédric (IV-F-3-groupe 2)

qui s'articule aussi aux phrases du discours poétique, qu'ils reconstituent, et à des unités thématiques. La mélancolie désenchantée du poète est soulignée par des effets de chœur, qui interviennent dans les derniers vers de l'extrait pour donner plus d'ampleur à l'expression du regret, l'évocation nostalgique de Jeanne et l'image évocatrice de Paris, qui clôt le poème sur une note plus sombre. Ces choix de réalisation vocale contribuent à donner et maintenir un élan oratoire, à dramatiser la tonalité mélancolique de l'extrait. Maël, Valentin et Johan (IV-F-3, groupe 7) adoptent aussi un dispositif de voix qui alterne voix individuelles et voix chorale mais ils choisissent de donner plus de place à la lecture chorale, qu'ils maintiennent sur des blocs de texte plus importants, en particulier toute la dernière partie du poème, dont ils soulignent par une diction grave et sonore, du fait de sa choralité, le changement de registre. Les voix individuelles prennent quant à elles en charge les évocations plus sensibles, plus sensorielles, qui opèrent la transfiguration poétique des maisons colorées, des autobus mugissants ou des femmes sémaphores. Les autres groupes choisissent également de souligner par des effets de chœur ou de voix en écho, les regrets exprimés, la tristesse et la solitude du poète. Marie et Léana font par exemple le choix d'un canon, qui fait *tourner* le dernier vers à l'image de la « roue » qui clôt le poème.

Des reconfigurations plus proprement rythmiques apparaissent aussi dans ces mises en voix, portées par des accents syntaxiques et prosodiques, mais de façon discrète, les représentations de la lecture à voix haute semblant encore limiter l'audace vocale des élèves, tout comme la perception d'un registre élégiaque empreint de gravité.

3.3.2. *Des reconfigurations rythmiques d'une oralité du poème*

Les mises en voix de l'extrait 3, qui se donnent pour objectif de reconfigurer un rythme endiablé du train, donnent davantage lieu à des lectures performées, avec des dispositifs de voix plus resserrés et des réalisations vocales plus variées. La configuration imageante visio-auditive d'un rythme du train semble avoir joué à plein chez les élèves de ces groupes. Ils perçoivent le bruit et le mouvement des roues, mimés par le rythme rapide des vers et les chaînes d'échos sonores qui constituent des accents prosodiques prégnants. Ils se montrent sensibles à l'évocation d'un paysage déformé, fantasmé, par la vitesse suggérée et le filtre subjectivant des inquiétudes du poète.

Ils actualisent aussi un « mouvement » du poème, scandé par le « refrain » de l'interrogation de Jeanne et l'effet dialogique qui en découle, par l'alternance des voix et le jeu des adresses. Les différentes propositions adoptent des dispositifs concordants qui tendent à souligner les mêmes *gestes* d'écriture et les effets d'oralité qu'ils génèrent. Les procédés d'accumulation, d'amplification ou de rupture au sein des vers, qui rythment la vision poétique et l'expérience sensorielle du voyage qu'elle déploie, sont reconfigurés dans les voix des élèves par des alternances ou des superpositions de voix, des effets de répétitions, des accélérations de débit, qui se recourent.

- Méлина et Elisa (IV-F-2, groupe10) multiplient par exemple les effets d'échos comme la répétition de « roues » à la fin des premiers vers du passage, dont la sonorité est soulignée par le roulement du « r » comme par l'accentuation de la première syllabe de « roule » dans un vers successif et celle des syllabes des mots construisant une assonance en « ou ». Elles opèrent aussi la reprise en relais de l'accumulation « La pluie qui tombe / La tourbe qui se gonfle / La Sibérie qui tourne » dont elles mettent également en valeur les accents prosodiques des chaînes consonantiques, avant de prononcer en chœur les deux derniers vers de cette énumération, dont elle soulignent ainsi l'image d'un mouvement ascendant, suggéré aussi par l'amplification métrique (« Les lourdes nappes de neige qui remontent / Et le grelot de la folie qui grelotte comme un dernier désir dans l'air bleui »). Plus loin, la répétition en écho, chuchotée, des mots accentués en fin de syntagmes nominaux ou verbaux, qu'ils soient situés à l'intérieur ou en fin de vers, marque le passage d'un rythme binaire de la diction à un rythme ternaire et plus (« lézardées » / « route », puis « télégraphiques » / « pendent », ensuite « grimaçants » / « gesticulent » / « étranglent », enfin, « s'étire » / « s'allonge » / « se retire » / « accordéon » / « tourmente ») qui manifeste la mise en mouvement inquiétante du paysage et mime rythmiquement la comparaison avec le mouvement d'un accordéon. Elles illustrent à l'inverse le chaos des bruits et des sentiments exprimés dans les derniers vers de l'extrait par une alternance serrée des voix qui décomposent les unités lexicales des vers. Ce rythme de diction plus haché, qui déstructure plus encore le mouvement des vers, construit une harmonie imitative avec leur contenu sémantique et rythmique.

- Lara, Florane et Méline (IV-F-2, groupe1) jouent aussi sur des effets de répétition qui font entendre les échos sonores à la rime ou en assonance dans les vers, tout en soulignant les adjectifs ou les verbes qui animent le paysage. Le débit accéléré de Lara lance ensuite l'évocation du paysage déformé par la vitesse du train. Elle multiplie les accents expressifs, en particulier prosodiques, pour marquer un effet accumulatif, avant que l'alternance de leur trois voix ne vienne souligner le rythme de l'énumération des verbes qui filent la métaphore de l'accordéon, en manifestant là encore leur harmonie imitative¹⁷⁹. Pour les derniers vers, c'est le canon qu'elles choisissent pour imager vocalement, par une sorte de ronde des voix, l'impression de cacophonie sensorielle qui envahit le poète.

Ces mises en voix constituent bien une reconfiguration rythmique du poème qui en subjective la lecture et en *révèle* une poétique, fondée sur un travail du *rythme*, dont elles font entendre l'oralité. Même si les différentes productions ne réalisent parfois que partiellement, ou à des degrés divers des reconfigurations rythmiques de la voix aurale du poème, elles témoignent toutes d'un meilleur investissement de la figure du *sujet* du poème et d'une réception lyrique de sa *voix*, manifestent l'oralité de la parole poétique.

Certes, nombre d'élèves, du moins dans leurs dictions individuelles, penchent encore du côté d'une lecture à voix haute, expressive, qui se fonde sur une lecture littérale et mimétique du texte, qui restitue les unités syntaxiques, les *phrases*, sans nécessairement prendre en compte leur répartition métrique et les effets de rythme signifiants qui en découlent. Mais le poème de Cendrars, qui adopte une versification en vers libres, éliminant par moment toute ponctuation, pour jouer plus librement encore d'une rythmique singulière des vers, et qui exploite pleinement la *signifiance* du langage poétique, a favorisé les concrétisations imageantes et un impact tant esthétique que fantasmatique du texte dont les mises en voix rendent compte.

Dans ce dernier exercice, on peut considérer que le corps vocal collectif des groupes de travail s'est approprié et a actualisé, au moins en partie, un *corps-langage* du poème. Les réénonciations de sa parole s'assimilent davantage à des réécritures vocales qui reconfigurent dans la voix des lecteurs-disant des effets de la voix aurale du poème,

¹⁷⁹ Ce même procédé d'accélération du débit est choisi par Sofiane et Eren, aux mêmes vers, comme par Nina et Maoré mais s'achève dans ce dernier cas avec un effet choral pour marquer l'amplification du dernier vers.

fondant une lecture performative qui permet de participer à l'activité du poème, c'est-à-dire d'en actualiser vocalement une *signifiance*.

Chapitre 7. Mettre en relation des réénonciations du poème : une voie d'interprétation de sa *parole* par des sujets lecteurs de poésie ?

Le dernier chapitre de ce mémoire se propose maintenant d'observer si et comment l'expérimentation de ces lectures créatives collectives a pu permettre aux élèves d'entrer dans l'interprétation, au sens du commentaire, du poème, par l'instauration d'une *relation* de voix, avec le poème et avec les pairs. Il s'agit de déterminer si cette relation de voix a permis de constituer la classe en communauté interprétative par une activité dialogique et discursive, *sur* le poème, et de construire ainsi la posture plus réflexive de la lecture littéraire. Le bilan de l'expérimentation tente donc d'évaluer les bénéfices et les limites d'une didactique de l'oralité, telle que nous l'avons imaginée et mise en œuvre, pour instituer les élèves en *sujets* d'une parole poétique par l'appropriation d'un *geste vocal* et d'une *parole* du poème.

Ces lectures poétiques effectuées par les élèves ont porté sur des œuvres offrant une palette rythmique assez large, dans des formes versifiées ou en vers libres. Il est apparu qu'elles contribuaient, à des degrés divers, à une reconfiguration des effets d'oralité du poème, qu'ils soient énonciatifs ou rythmiques et prosodiques. Qu'on se fonde sur le déclaratif des élèves ou sur l'analyse de leurs lectures-dictures, une lecture orale subjective et créative du poème semble bien activer une performativité de la parole poétique et susciter l'écoute d'une voix aurale du poème reconfigurée dans la voix orale des lecteurs. Toutefois, il apparaît aussi que l'implication des élèves dans ce type de lecture s'appuie sur une dimension intuitive importante. La distance (auto)réflexive qui leur permettrait d'en décrire et interpréter les effets n'intervient pas spontanément, d'où une difficulté à verbaliser leur réception, à expliciter ou justifier des choix de diction.

Tout l'enjeu de la recherche est donc de vérifier si l'exploitation didactique des activités de mises en voix dans l'espace communautaire et dialogique de la classe, contribue à enrichir la lecture subjective et l'interprétation des poèmes étudiés, en favorisant un processus de secondarisation des apprentissages et le développement de la posture de lecture plus symbolique du *texte objet*.

Nous tenterons de le faire par l'analyse et la mise en perspective de trois temps de l'expérimentation : les observations des séances de lectures analytiques réalisées sur les

poèmes versifiés de Réda et Roubaud, et sur le poème en vers libres « Zone » d'Apollinaire, avec le support des mises en voix des élèves ; l'analyse des oraux réflexifs produits en évaluation sommative et des bilans personnels écrits de fin de séquence dont nous disposons ; l'observation de l'évolution des comportements des élèves dans des situations de lecture et d'oral, au cours de l'expérimentation comme lors d'une activité qui l'a prolongée, un cercle de lecture organisé sur des poèmes de Philippe Jaccottet et Gherasim Luca.

1. De la lecture des voix des élèves à la lecture d'une voix du poème : enseigner le poème par la poétique de son rythme

Proposer de travailler des mises en voix du poème, c'est se donner comme supports de lectures, non le poème lui-même, dans sa forme écrite, mais un *corpus* oral, constitué par des réénonciations du poème. Les différentes séances de lecture analytiques se sont ainsi toutes appuyées sur des propositions plurielles de lecture du poème, qui constituaient à chaque fois un panel assez varié de configurations rythmiques et énonciatives, à mettre en relation avec le poème source. Nous nous fondons sur des enregistrements de productions d'élèves et le carnet de bord de l'enseignant, pour tenter de dégager des processus interprétatifs du poème qui permettent de reconfigurer et d'interpréter des effets de voix singuliers, de s'approprier des éléments d'une *forme-sens*.

1.1. Effets de voix et effets de sens : interpréter un rythme signifiant du poème, l'exemple de « Vue de Montparnasse », J. Réda¹⁸⁰

Ce premier poème de la séquence est celui sur lequel les élèves ont passé le plus de temps, du fait d'un début d'expérimentation tâtonnant qui a demandé quelques ajustements didactiques. Choisi pour sa forme et son rythme réguliers, ses vers en alexandrin, mètre dont les élèves sont assez familiers, sa dimension imageante et métaphorique, ses chaînes prosodiques resserrées, propres à favoriser des concrétisations imageantes, il est une bonne introduction au thème de la séquence par la vision poétique qu'il déploie, celle d'un paysage urbain parisien transfiguré par l'imaginaire du poète, que le lecteur peut investir subjectivement, en s'identifiant à la figure du sujet lyrique qu'il institue.

Il offre d'autre part, des effets de rupture rythmiques et syntaxiques, un jeu sur les sonorités et les rimes, qui soulignent le contraste des réalités référées comme des registres

¹⁸⁰ Cf annexe audio des secondes mises en voix sur ce poème– IV-C

utilisés, et permet d'introduire une première réflexion sur le rythme singulier et signifiant d'une forme poétique qui joue avec un *patron* métrique traditionnel, qu'elle tire vers une rythmique propre. Le poème détourne ainsi le *sérieux* de ses traits lyriques en une poésie plus ludique, qui questionne, sur un mode léger, l'*acte* poétique et la présence au monde et au langage qu'il engage.

1.1.1. *Décrire et interpréter le rythme des vers en s'appuyant sur la réception sensible de ses effets*

La première réception que les élèves font de ce texte correspond, comme on a pu le voir, à une lecture littérale, en butte à des difficultés de compréhension du vocabulaire, mais qui se montre sensible à une dimension imaginaire et à un rythme régulier des vers. Ces deux éléments se mêlent dans la perception du mouvement régulier d'un train, d'un défilé changeant d'époques et de lieux. On part de ce ressenti pour induire une analyse du rythme qui prenne appui sur l'ensemble des éléments du *corps-langage* de ces vers, de façon à mieux illustrer le type de lecture visée par l'expérimentation et à introduire quelques notions de versification utiles pour la suite de l'étude, selon la démarche inductive que nous souhaitons privilégier.

Nous commençons par susciter une lecture *par l'oreille*¹⁸¹ grâce à des dictions répétées et variées¹⁸² des mêmes vers :

« Sur le pont des Martyrs qu'un long soleil traverse,
Je me laisse engourdir par le rythme des trains,
Bossa Nova du rail épousant la traverse, ».

Elles permettent de repérer une mesure, des accents réguliers, l'allongement de certaines syllabes. Ces premières remarques amènent à préciser le décompte des syllabes et la règle du « e muet », à illustrer la position des accents métriques qui redoublent les accents syntaxiques dans les deux hémistiches. Mais les élèves observent aussi l'écho d'une rime intérieure en « ir » ainsi que des répétitions de sons qui créent une chaîne vocalique et consonantique, constituée d'une assonance de nasales et de voyelles ouvertes, et d'une allitération en consonnes dites liquides. Elle induit une diction qui semble étirer les vers en étirant l'articulation des mots et crée des accents prosodiques secondaires qui concourent

¹⁸¹ Nous avons même pris appui sur la remarque d'un élève qui disait entendre une musique légère, douce, pour faire écouter un morceau de Bossa nova, ce qui répond aussi à la question d'un autre élève sur ce style de musique. L'objectif est toujours de favoriser la reconfiguration imageante d'un rythme plus *musical* des vers, au sens d'un *tempo* de la lecture, et d'en susciter un descriptif, tel que les élèves en ont la pratique en Education Musicale.

¹⁸² On vise aussi une meilleure appropriation de la fiche guide des mises en voix et de son vocabulaire.

aussi à une régularité de la diction. Une *signifiance* de ces vers est dégagée, un effet mimétique visio-auditif, qui souligne l'horizontalité du pont, de la traverse et du déplacement des trains, défilant sur le rythme chaloupé des vers. Est ensuite identifié et décrit l'effet de rupture, rythmique et syntaxique, qui intervient au vers suivant, avec un découpage accentuel qui démarque la huitième et la dernière syllabe, auquel s'ajoute un effet d'enjambement sur le vers successif :

« Sans arrivée et sans départ.// Je ne m'astreins
Qu'à regarder la Tour dont les sombres élytres
Reflètent l'or diffus du déclinant Phénix. »

Ce dernier renoue ensuite avec la régularité des accents métriques et syntaxiques d'une phrase qui s'étire sur les vers 6 et 7. Les élèves interprètent ces changements de rythme comme le mime du rythme à plusieurs temps de la Bossa Nova et du train (long/bref/long).

Ce léger boitement du rythme résonne aussi avec l'effet imageant d'un élargissement à une horizontalité du paysage urbain, interrompu par une image de verticalité (la Tour, le déclinant Phénix), elle-même associée au contraste sonore d'une nouvelle chaîne d'échos, aux sonorités plus éclatantes et plus brèves, illustrée par le nom « Phénix » qui clôt la phrase, et ce qui est perçu comme un premier *mouvement* de la vision du poème.

L'analyse rythmique et accentuelle permet ainsi de dégager des effets de *signifiance* de ces premiers vers du poème qui développent une vision-audition poétique du paysage urbain transfiguré par un imaginaire du poète, auquel les élèves se sont montrés sensibles, portée par le caractère évocateur des mots (« sombres élytres », « or diffus » ou « déclinant Phénix ») et de leurs sonorités.

1.1.2. Confronter et analyser un corpus vocal pour interpréter une forme-sens

La deuxième séance d'étude du poème, qui porte sur l'ensemble du poème, reconfiguré par les mises en voix retravaillées de trois nouveaux groupes de travail, se déroule avec un effectif dédoublé en demi-classe, sur deux heures successives. Il s'agit de pouvoir comparer la réception et l'analyse d'un même corpus oral avec deux groupes d'élèves distincts, dans une configuration de classe plus favorable par ailleurs aux échanges, du fait d'un effectif réduit. La répartition des élèves par ordre alphabétique a garanti une répartition aléatoire et hétérogène des élèves dans chacun des groupes. Pour tenter de déterminer si le poème conduit à des réceptions concordantes de ses effets de

voix, nous prévoyons donc un double niveau de lecture comparée de ses mises en voix, au sein d'un corpus qui en propose diverses réalisations orales à analyser, et entre deux groupes d'élèves différents à qui la lecture de ce corpus est proposée.

Pour instaurer une *relation de voix* entre le corpus des élèves et le poème source, la consigne est donnée de décrire les choix de diction effectués par les différents groupes et d'en interpréter les effets, en lien avec un sens, ou des effets de sens du poème, qu'ils permettraient de mettre en valeur. La *lecture* des voix des camarades aboutit à des écoutes répétées et des relectures successives du texte qui précisent, approfondissent, l'analyse et l'interprétation des procédés poétiques identifiés.

« (Une) démarche interprétative s'inaugure à partir des effets de voix et de sens qui en découlent. Mise en relation féconde cette fois des motivations des élèves ayant réalisé la mise en voix et des effets perçus par (les) camarades ; peu de décalage, au contraire, (les) perceptions des camarades aident à expliciter (les) intuitions des groupes. (...) **Trois mises en voix différentes mais qui se recoupent sur les éléments du poème mis en valeur (...)** **Chaque dispositif corrobore et approfondit la lecture du poème.** » (*Carnet de bord*, séance 3)

Les oralisations du poème proposées, bien qu'elles diffèrent dans leurs modalités de réalisation, dégagent en effet des invariants dans les reconfigurations d'éléments rythmiques du poème, qui déterminent les mêmes *effets de sens*. Plus précisément, les choix de diction des différents groupes se recoupent quant aux effets de rythme et de voix qu'ils soulignent dans le texte du poème, et conduisent à des interprétations concordantes qui permettent d'approfondir sa compréhension au fil de ses relectures et des échanges qui se développent entre les élèves. Différents procédés accentuels d'une oralité poétique sont ainsi repérés, analysés et interprétés par les élèves, qu'ils soient proprement métriques, rythmiques, ou prosodiques.

- La diction très régulière du premier groupe, avec la répétition ludique des mots à la rime qui en exagère la prononciation, fait entendre ces rimes, et observer des effets de contraste sonores (effet d'allongement ou interruption nette) mais aussi lexicaux entre elles. Cela conduit à un repérage précis et illustré des « thèmes » du poème qui mêle les images du paysage évoqué à différentes époques (modernité et préhistoire) mais aussi les registres (mots appartenant à un vocabulaire trivial, quotidien, ou à l'inverse, soutenu et poétique). L'hypothèse d'une dimension ludique du poème est avancée.

- Les mises en voix des deux autres groupes viennent confirmer l'impression de régularité et précisent celle d'un mouvement d'amplification de certains vers, dont l'effet mimétique est approfondi. La diction en canon des premiers vers par le deuxième groupe

fait par exemple ressentir le mouvement et le bruit du train, comme l'impression d'un temps cyclique, figuré par la course du soleil, et une dimension imageante forte du poème qui propose une *vision* poétique singulière. Le commentaire des raisons et des effets d'un choix de voix en relais, qui alternent diction soliste et chorale, dans les deux groupes, permet ensuite une analyse plus précise de l'amplification spatio-temporelle qui opère la superposition des *paysages* figurant les diverses époques et leur contamination imaginaire.

- Le découpage des voix met en effet en valeur les relations entre vers et phrases, avec les effets d'enjambement et d'allongement du mouvement périodique des propositions qui étirent la vision, ou à l'inverse, des effets de rupture syntaxique et rythmique qui viennent l'interrompre et la relancer. Les élèves notent une alternance entre une tonalité plus solennelle et des effets d'oralité plus familiers, qu'ils mettent en relation avec les contrastes déjà repérés dans les sonorités et les registres de langue observés dans le choix de certaines rimes.

Les effets d'échos introduits par la répétition de certains mots portant un accent métrique ou syntaxique, dans les derniers vers, comme la diction chorale du dernier hémistiche (« nous irons aux étoiles ») conduisent à une analyse plus resserrée des contrastes, repérés dans le poème et comme concentrés dans ces quatre derniers vers.

« La diction chorale choisie par deux groupes sur le dernier vers est interprétée par un passage du *je* au *nous*, du *je* du poète qui devient porte-parole d'une condition humaine, mais les effets sonores (notamment « nous irons aux étoiles » qu'ils n'avaient pas perçu et sur lequel j'attire leur attention) et les rimes « étranges » (silex, solex // moelle (qui fait écho à « tas d'os »)/étoile qu'ils avaient analysés spontanément) incitent à percevoir aussi une forme de dérision, une poésie à la fois sérieuse et humoristique. » (*Ibid*)

Les élèves commencent en effet par commenter les sonorités des rimes, inattendues, qui forment des antithèses lexicales : moelles/silex-solex/étoiles, construites en chiasme, grâce au choix d'un système de rimes, embrassées et non plus croisées, qui organise le découpage en quatrain de cette dernière phrase. Ils interprètent une nouvelle amplification du discours qui passe de l'expression d'un doute personnel porté par un « je » singulier (« Je crois – moi qui suis doute et qui roule à solex – ») à l'affirmation d'une généralité exprimée au pluriel (« Que de ce vieux tas d'os nous irons aux étoiles ») qui unit l'homme et l'univers (moelle/étoile), le passé et le présent (silex/solex), développée également par les chaînes signifiantes qui se tissent entre les mots (Néandertal, silex ; moelle, tas d'os ; feu, étoiles ; rêve, crois, doute). Le groupe aboutit ainsi à une interprétation du poème qui exprimerait, sur un mode mineur et dérisoire, la permanence

d'une nature humaine aspirant au sacré et au dépassement de soi tout en étant mortelle et engluée dans un réel trivial. Le poète apparaît lui-même tiraillé entre diverses aspirations, entre poésie du réel et *grande* poésie, poésie sérieuse et poésie ludique. Nous faisons ainsi remarquer aux élèves qu'il s'agit pour le poète de pouvoir *faire poésie de tout*.

1.1.3. Le filtre interprétatif d'une reconfiguration rythmique

Le filtre interprétatif que ce corpus semble proposer du poème, les configurations aurales d'une forme-sens du poème qu'ils soulignent, conduisent les élèves de l'autre groupe à des analyses et des interprétations très proches.

« Même consigne de départ donnée : décrire les dispositifs choisis et les effets produits ; qu'est-ce que ces choix de mises en voix vous semblent mettre en valeur dans le poème ?

De façon assez stupéfiante, le deuxième groupe produit sensiblement les mêmes analyses, sur les mêmes dispositifs, et cette deuxième séance aboutit aux mêmes conclusions ! (...)

Le bilan de séance est globalement le même. Les élèves se sont investis ds l'activité et ont tous pris la parole. » (*Ibid*)

On peut considérer qu'un *effet maître* a pu jouer dans ces résultats et que notre propre lecture du poème a influencé celle des élèves. Le guidage de l'enseignant est en effet important mais souple, dans la mesure où il se contente d'accompagner le développement d'une pensée collective, avec ses circonvolutions parfois redondantes. Il fait avant tout préciser les réactions et leur commentaire, insiste sur leur justification, il introduit les notions poétiques, suscite la mise en perspective des remarques et aide à construire le bilan¹⁸³. Mais c'est bien par la réception d'une voix *orale/aurale* du poème et le dialogue intersubjectif qui se noue et se développe dans la classe pour commenter les effets de voix reconfigurés dans les dispositifs de lecture adoptés, que s'élabore une activité interprétative.

Elle prend appui sur la dimension signifiante d'une harmonie imitative, d'un caractère mimologique, du rythme, notamment prosodique, que déploie ce poème, et sur une reconfiguration rythmique des dispositifs de voix proposés qui rendent sensibles le *mouvement* de la parole poétique dans celui d'une diction partagée. Nous pouvons aussi conclure, au moins provisoirement, qu'une même *relation de voix* s'est instaurée avec le poème, qui semble guider sa lecture, au travers de reconfigurations vocales différentes comme de leur réception par différents groupes de lecteurs.

¹⁸³ On peut aussi remarquer que la lecture des élèves tire le poème vers une interprétation plus *anthropologique* que la nôtre !

1.2. Reconfigurer des effets d'adresse et d'oralité pour s'appropriier une voix singulière, l'exemple de « À la Tour Eiffel », J. Roubaud¹⁸⁴

1.2.1. Subjectiver et actualiser une voix du sujet lyrique

Afin d'accentuer la création d'un espace symbolique de parole au sein de la classe, qui tire la diction du poème vers sa lecture performée et mette ainsi en valeur ses effets d'adresse et sa dimension énonciative, nous ajoutons à la consigne d'une mise en voix l'exigence d'une mise en espace de sa réénonciation. Cette dimension énonciative a été plus difficilement prise en compte dans le poème de J. Réda. Si un ethos contemplatif du sujet lyrique a finalement été investi, ce sont davantage les objets de son regard, les fragments de réalité référés, qui ont d'abord mobilisé l'attention des élèves, d'où leurs difficultés initiales à saisir une cohérence de ce regard dans le récitatif de la voix qui l'exprimait.

Il s'agit ici d'impliquer davantage le corps vocal des élèves en les faisant parler dans la voix reconfigurée d'un sujet lyrique, incarnée et spatialisée, actualisée, *continué*, par les récitants, afin qu'ils en subjectivent le discours. Cela donne lieu à des lectures qui tendent à théâtraliser la parole du poème et à en souligner les effets d'oralité.

Les mises en voix s'appuient en effet sur une mise en espace qui joue sur les diagonales de la classe pour marquer les adresses du poème, à la Tour Eiffel, ou aux lecteurs. Une dimension dialogique du sonnet est mise en valeur par cette reconfiguration énonciative polyphonique de ses traits d'oralité. L'alternance dialoguée des voix des lecteurs, solistes ou chorales, souligne les ruptures syntaxiques et rythmiques des vers qui jouent des relations vers/phrase et font varier le *tempo* de la lecture en tirant le vers *vers sa prose*.

Une dimension humoristique du texte est aussi illustrée par l'adoption d'un accent anglais, des variations d'intensité des voix qui soulignent une interpellation, ironique et indignée, à une Tour Eiffel impassible. La gestuelle accompagne parfois ces effets de voix et théâtralise plus encore la diction. Les éléments de discours entre parenthèses sont par exemple traités comme des apartés. Ces choix de réalisation actualisent des reconfigurations discursives du poème qui se déploient dans une scène de lecture, dans lesquelles les élèves investissent des *rôles*, celui du poète, de la Tour Eiffel, ou des enfants. Ces lectures théâtralisantes manifestent donc un investissement imaginaire plus prégnant

¹⁸⁴ Annexe audio – IV-D

d'un *sujet* du poème et de sa parole, dont elles reconfigurent le *geste lyrique* de l'adresse, les traits d'oralité et la tonalité affective.

1.2.2. *Dramatiser et interpréter le mouvement d'une parole*

Mais au-delà de l'investissement subjectif du masque d'un *personnage* poétique et de ses émotions, c'est une théâtralité de la parole même du poème qui est soulignée et interprétée par les élèves, un *mouvement* du discours qui en dramatise l'énonciation en actualisant sa dimension performative.

Ils illustrent cette impression d'une théâtralité du langage du poème par l'emploi de l'impératif, les ruptures de construction, les effets d'oralité de traits stylistiques oraux comme le redoublement du mot par sa reprise pronominale, le choix d'un vocabulaire jugé « peu poétiques », accentué à la rime ou dans le vers, qui induit des accents consonantiques (crabe, drab, toises...) et des effets d'échos, supports de jeux de mots et de sonorités, qui surprennent le lecteur, confèrent énergie et intensité aux lectures-dictures en multipliant les accents expressifs. Ils mettent en valeur une progression du sonnet, un mouvement de son discours, décrit comme ascendant puis descendant. Les voix qui se relaient et s'ajoutent doivent figurer une « montée » de l'interpellation indignée à la Tour Eiffel. Une accélération du débit qui enjambe les vers et les strophes épouse le développement des phrases sur les vers de la partie centrale du sonnet. On note des réalisations plus concordantes dans les choix de dispositif et de diction des différents groupes, avec les mêmes justifications.

Ce mouvement du poème aboutit à la perception d'un effet de closure dans le dernier tercet du sonnet, reconfiguré et interprété par les différents groupes :

« Changement rythme et « tonalité » perçus ds dernier tercet : impression de distance, d'étirement du temps et de l'espace, recrée aussi par les mises en voix du avec effet de sourdine ou effet de « bulle » de récitants tournés vers eux-mêmes, qui n'écourent pas la voix qui les interpelle...

Avec une sensibilité marquée à l'allongement des vers et de la diction, et à la régularité des accents, associé à un rêve, un « endormissement » qui s'étire dans le temps et l'espace, dans un registre plus soutenu, considéré comme plus « poétique », avec perception d'une similarité de rythme, celui régulier de la marche analysé ds le poème de Réda. Idée « d'apaisement » soulignée. » (ibid)

Une lecture très précise de cette dernière strophe est effectuée, avec un guidage de l'enseignant qui fait préciser les outils de lecture poétique à réinvestir :

« Mais aspect contradictoire (de l')expression « hameaux intranquilles », avec l'accent métrique (de césure) redoublé par l'accent d'insistance sur le préfixe négatif, (est) mis en valeur. Ambiguïté traitée par un groupe qui répète la strophe : voix « active » et adressée d'abord, puis chuchotée et repliée vers soi (effet de bulle) pour dimension imageante du blotissement des hameaux-enfants et l'effet mimétique d'une douceur dans l'assonance des voyelles nasales.

Effet conclusif, clôture du sonnet, fortement perçue, ainsi que son mouvement paradoxal d'ouverture ... ou de boucle ! » (*Ibid*)

L'interprétation, poétique et analytique, d'une lecture performée du poème aboutit à la reconfiguration des jeux de langage et d'une scène ludique de la parole poétique qui parodie une tradition lyrique amoureuse du sonnet. Le cliché lyrique de l'expression « trouble amour » et des procédés d'inversions syntaxiques, la métaphore de la « géante » en illustrent l'analyse. Nous pouvons ainsi introduire des éléments d'histoire littéraire, donner les contraintes d'écriture de la forme fixe du sonnet, et contextualiser la démarche oulipienne du poète qui redouble la contrainte d'un poème en 14 vers par celle de vers de 14 syllabes.

Enfin, le dialogue interprétatif établit aussi une interlecture entre les deux poèmes étudiés, qui prend appui sur des aspects thématiques et énonciatifs, pour définir des éléments de poétique communs :

« Comparaison pertinente entre les deux poèmes – points communs d'une poésie qui joue avec les codes, à la fois sérieuse et légère, qui fait « poésie de tout » (mélange des registres notamment) émerge assez spontanément. » (*Ibid*)

1.2.3. Une activité interprétative créative efficiente sur des formes brèves et régulières

Au terme de la première étape de l'expérimentation, qui a pris appui sur la lecture exploratoire de poèmes contemporains à la versification régulière, la réénonciation du poème par des activités de mises en voix, qui créent un corpus oral différencié comme support d'analyse, semble pertinente pour aider les élèves à en reconfigurer des caractéristiques rythmiques et poétiques et construire des éléments de commentaire. Ce corpus oral permet en effet une diction-écoute plurielle du poème, qui contrarie une lecture univoque de sa forme écrite, ouvre à une activité interprétative subjective et créative, met en relation le poème et ses lecteurs.

L'hypothèse de recherche posée tend à se vérifier sur des formes brèves et régulières qui simplifient l'écoute, la mémorisation et la relecture nécessaires à la mise en œuvre d'une lecture *surplombante* et distanciée. Elles peuvent ainsi faciliter la reconnaissance d'une *forme sens* à interpréter et l'adoption de l'attitude plus réflexive de la posture du *texte-objet* pour le lecteur interprétant collectif que constitue la classe, dans l'espace dialogique institué par la relation de voix avec le poème et les pairs.

La suite de l'expérimentation se concentre donc sur la lecture de poèmes longs, en vers libres, pour interroger la validité du dispositif sur des poèmes dont le récitatif complexe crée davantage de difficultés de compréhension à des lecteurs en formation.

1.3. *S'approprier subjectivement la scène énonciative du poème pour en construire la cohérence poétique, l'exemple de « Zone » d'Apollinaire*¹⁸⁵

1.3.1. *Un corpus de textes du lecteur qui actualisent des scènes de lecture*

Le poème « Zone » rompt avec le modèle poétique d'une poésie versifiée, mais la découverte des éléments d'une *modernité* poétique qui le caractérise, de la *vision-audition* qui s'y déploie, ou de la dimension dialogique d'une adresse structurante, ont été préparées par l'étude des poèmes contemporains précédents. Nous faisons le choix de prolonger et d'accentuer encore le recours à une scène de lecture imaginaire à théâtraliser pour mener l'étude collaborative du poème apollinien.

Comme on a pu le voir dans les carnets de lecture, ce texte a posé de nombreux problèmes de compréhension aux élèves, qui ne perçoivent pas de cohérence du discours poétique, piégés par une lecture mimétique qui les déroutent, perdus par la démultiplication des effets d'adresse, auxquels ils se montrent pourtant sensibles. L'échange inaugural de la séance identifie un seuil générique du poème par la reconnaissance de vers, non réguliers toutefois, mais il laisse ouvertes de nombreuses questions, thématiques, formelles, qui font écran à sa réception.

Il s'agit donc d'exploiter cette lecture *morcelée* du poème, en proposant aux élèves de choisir librement un extrait à mettre en jeu. Nous espérons par ce biais obtenir des *textes du lecteur* qui juxtaposent les scènes de lecture subjectives que le poème semble avoir suscitées, qui en concrétisent les effets d'adresse et les *circonstances*, pour mettre en perspective les éléments épars des réceptions individuelles, comme les pièces d'un puzzle à réassembler.

« Plus grande liberté donnée (pas de fiche méthode) – libre choix d'extrait(s), lecture braconnage avec consignes de théâtralisation : imaginer la scène qui pourrait correspondre au texte (lieu, moment, « personnages », situation). Dire le texte en « jouant », par la voix, les gestes ou les déplacements, la scène imaginée.

Objectif : Susciter une projection imaginaire ; induire l'adresse, la prise en compte du poème comme parole adressée ; favoriser une lecture actualisante qui rapatrie le texte vers l'imaginaire des élèves, facilite l'implication subjective... et libère l'expression par le « jeu » plus théâtral : endosser un « rôle » pr permettre moins d'inhibition et donc plus d'expressivité ?? (notamment chez élèves plus timides) » (*Carnet de bord*, Séance 5)

Six petits groupes de travail (2 ou 3 élèves) se constituent pour proposer la lecture théâtralisée d'extraits au choix du poème¹⁸⁶. Trois groupes choisissent des extraits uniques, qui correspondent à des *blocs* de vers du poème, les trois autres assemblent des morceaux

¹⁸⁵ Annexes audio – IV-E

¹⁸⁶ Voir annexe I.a.

choisis, qui en respectent l'ordre pour deux d'entre eux, alors qu'un troisième recrée un texte à l'agencement des vers bouleversé. Différentes scènes de lecture sont ainsi projetées sur le texte, dans lesquelles les élèves investissent les masques de personnages et subjectivent *des voix* du sujet lyrique.

Un groupe imagine un dialogue entre des parents et leur enfant, qui séjourne dans une école religieuse et dont ils évoquent le quotidien et les prières, en lien avec la litanie des images christiques rythmées par l'anaphore du présentatif « C'est » qui fait écho au « Voilà » ouvrant l'extrait choisi. Un autre met en scène le dialogue allégorique du Pape et de la Rue, qui accueille toute la misère humaine et donne à son interlocuteur une leçon d'humanité. Ils associent des blocs de vers du poème, unis par cette thématique religieuse et humaine, qu'ils alternent comme des répliques, ce qui révèle des effets d'échos et met en valeur un élément de progression du poème source.

Un troisième groupe imagine simplement le dialogue d'un groupe d'amis se promenant dans la rue dont ils décrivent l'ambiance, au petit matin, quand un quatrième binôme recrée un dialogue de sourd entre deux personnages, dont l'un tente de capter l'attention de l'autre en s'adressant à lui et en lui renvoyant des images de lui-même, dans différents lieux et situations connotés de plus en plus sombrement, alors que l'autre ne l'écoute pas et poursuit son propre discours, dans une sorte de monologue décousu¹⁸⁷. Il s'agit là du texte de lecteur le plus subjectif, qui réécrit en quelque sorte le poème, tout en donnant à voir des réseaux thématiques en tension.

Deux groupes ne *scénographient* pas explicitement leur lecture mais traitent la mise en voix du texte choisi sur le mode d'une forme plus *performée*, comme des poètes sur une scène, dont les voix se relaient sur un premier passage, alternent ensuite en jouant sur des mots aux sonorités évocatrices, dans un texte dont la tonalité s'assombrit (au sens propre et figuré) aussi progressivement jusqu'à l'image des deux derniers vers du poème. Le dernier groupe se propose de rythmer vocalement l'accumulation des images d'envol et l'énumération des oiseaux, par un dispositif varié et resserré de mise en voix des vers.

Débarassés de l'obligation *intériorisée* de *comprendre* le *sens* littéral du poème dans son entier, les élèves se sont autorisés à n'en prendre que des *bouts*, correspondants à des éléments clés de leurs réceptions personnelles subjectives et différenciées. Leurs propositions actualisent des scènes de lecture qui traduisent un investissement, le plus

¹⁸⁷ Nous reformulons les explications données par les élèves, telles qu'elles ont été enregistrées à la suite de leurs mises en voix. La consigne était d'expliquer et de justifier la *scène* imaginée pour la mise en voix de l'extrait choisi.

souvent polyphonique et dialogique, de l'instance énonciative du poème, ce qui met en valeur *l'adresse lyrique* qui la caractérise.

Elles confirment aussi que la compréhension (subjective) du poème s'appuie sur une dimension imageante, qui incite souvent les élèves à des dictions illustratives (par le mime théâtral, ou une utilisation figurative de la voix, pour métaphoriser une idée de fraternité par l'union des voix par exemple), mais confirme que celle-ci s'active aussi par un développement d'une sensibilité à une vision-audition des mots, dont les sonorités génèrent des effets d'échos, tissent des chaînes signifiantes et des images suggestives qui fournissent des clés utiles pour l'entrée en lecture¹⁸⁸.

1.3.2. *Dé-lire le poème pour (re)configurer une scénographie vocale de sa parole*

Le rythme, visuel, de la mise en page du poème et l'usage des blancs a guidé une lecture flottante, dont l'*œil-oreille* s'est accroché à des effets énonciatifs et rythmiques (effets d'adresse, d'échos sémantiques entre les mots, jeux de sonorités, anaphores ou énumérations) qui ont déterminé le choix et le découpage des extraits. L'absence de ponctuation, a également renforcé cet appui sensoriel sur un rythme de lecture, articulé à une respiration du lecteur, qui a pu « interpréter le texte à sa façon », et en effet, les lectures proposées jouent plus efficacement d'une expressivité des pauses respiratoires, qui rythment la diction.

L'écoute de ces morceaux choisis et des explications verbalisées par les camarades font apparaître des récurrences, des éléments de variation et de progression dans le poème. Ils génèrent des effets de loupe sur certains aspects du texte, qu'ils mettent en perspective. S'élabore ainsi, dans les échanges entre pairs et avec l'enseignant, une interprétation de l'énonciation du poème (le dialogue du poète avec ses différents « moi »), des réseaux sémantiques et métaphoriques qui mettent en tension des oppositions (envol et chute, tradition et modernité, mythique et quotidien, imaginaire et réalité, ici et ailleurs, joie et mélancolie, vie et mort), d'une composition par collage de fragments de vie et de rêves¹⁸⁹.

¹⁸⁸ « L'analyse collaborative des prestations conduit à une attention au texte plus spontanée avec la prise en compte des émotions ressenties, analysées par le choix du vocabulaire, des images mais aussi des rythmes, dont les élèves disent qu'ils soulignent les images et donnent forme aux registres perçus ds le texte (joyeux et léger, sombre et mélancolique selon extraits choisis » (*Carnet de bord*, S. 5)

¹⁸⁹ On peut se reporter au descriptif de la séance 5 du *Carnet de bord* pour le compte-rendu plus détaillé de ces analyses (cf annexe III.b)

Toutes ces remarques donnent lieu à une définition du vers libre et de la modernité poétique, mais surtout, aboutissent à la proposition d'un élève qui dialectise les questionnements formulés en ouverture de séance, en définissant une cohérence rythmique et énonciative du poème. Il explique en effet que même si « ça ne veut rien dire parce qu'on saute du coq à l'âne », le poème trouve sa cohérence ailleurs, dans un « air général », une façon « d'arranger les mots », dans des effets « d'échos sonores » et « des images », qui tissent un univers imaginaire, sonore et rythmique, commun au poème, dans toutes ses parties, d'où le fait que « même si l'on prend des bouts de textes différents, on reconnaît quand même le poème »¹⁹⁰.

L'actualisation d'*effets de voix* dans ces scènes de lecture, partielles et subjectives, a favorisé la reconfiguration d'une voix subjectivante et d'une forme sens du poème, celle d'un rythme singulier qui s'est manifesté ici au croisement de ses formes écrite et aurale. Ces lectures théâtralisées ont opéré comme le révélateur d'une *scénographie* vocale, par la réception sensible d'une *théâtralité* des voix des lecteurs, subjectivées par la parole du poème dont ils ont *réactivé* un mouvement, un *corps-langage*.

Les élèves ont ainsi réalisé le déplacement d'une réception mimétique et fragmentée du poème, à une réception *lyrique*, de sa cohérence, poétique. Si la compréhension littérale du poème reste très parcellaire et son analyse, nécessairement incomplète, l'objectif d'une appropriation subjective d'une singularité de sa *voix* semble bien atteint par ces élèves.

1.4. Le rôle de la médiation enseignante

Les lectures conduites au fil de l'expérimentation ont contribué à une activité poétique et critique des lecteurs en formation par l'instauration d'une relation de voix avec le poème et les pairs dans laquelle une activité dialogique et interprétative a pu se développer. Elle a transformé le poème en objet symbolique et favorisé l'émergence d'un lecteur-interprétant collectif dans un milieu d'oralité poétique et discursive. Mais si les élèves se sont de mieux en mieux investis dans les activités créatives de mises en voix, leur participation aux temps d'échanges et d'analyses a été plus aléatoire et irrégulière, leur attitude souvent dispersive.

¹⁹⁰ On renvoie au bilan de lecture élaboré par les élèves, fourni en annexe, pour illustrer le développement organisé du compte-rendu de lecture du poème que cette remarque a permis de produire (cf annexe II.d)

Le carnet de bord de l'enseignant en fait régulièrement état. Une progression apparaît dans la quantité comme dans la qualité des analyses collectivement produites, mais elle n'est pas linéaire et inégalement répartie entre les élèves de la classe. On se heurte d'autre part à des postures de refus de quelques-uns, déstabilisés par la lecture subjective et collaborative qui leur est proposée. Ces élèves attendent un discours construit sur les textes, un *cours* sur la poésie, or ces *discussions* sur leurs mises en voix, leurs impressions de lecteurs-oralisant, qui se fondent sur des réceptions tâtonnantes, développent à l'inverse un commentaire non linéaire, qui opère par retours et approfondissements successifs du poème. Une autre difficulté est d'obtenir une parole exploitable par leurs pairs, et par l'enseignant, car les élèves peinent à formuler et expliciter leurs réactions personnelles, à en justifier les motivations par l'analyse, tout en maintenant une écoute attentive, indispensable au dialogue interprétatif.

La médiation de l'enseignant joue donc un rôle important pour susciter et mettre en relation les paroles, tisser les fils d'un *brut* de pensée intuitif, construire la posture de la lecture littéraire par la mise à distance réflexive du poème et de ses effets, maintenir l'écoute et faire progresser les échanges. On peut toutefois observer, sur la séance du bilan d'analyse de « Zone » en particulier, et dans une moindre mesure, sur celui de *La Prose du transsibérien*, qu'une capacité de la classe à produire ces analyses et à en faire un bilan structuré s'est développée :

Extrait 1 : « Bilan : Plaisir à mener cette séance très stimulante, à laquelle participent activement des élèves peu scolaires, « remuants ». Pas facile car se déroule au milieu d'un brouhaha qui nécessite des recadrages réguliers pour maintenir l'écoute et le dialogue. La parole se libère, à tous les points de vue !! Cependant, finesse des remarques et effort d'analyse du texte pour les justifier : mise en œuvre d'une véritable démarche interprétative, d'une lecture littéraire qui dégage des enjeux d'écriture, témoigne d'une lecture attentive, investie, subjective et **critique**... Éléments de débats interprétatifs entre les élèves qui rebondissent assez spontanément sur les remarques des camarades (échange constructif ou s'insèrent la plupart des élèves, près des deux-tiers d'entre eux intervenant plusieurs fois au cours de la séance) (...)

Réinvestissement de notions techniques pour décrire structures et effets du texte : un réel travail sur le vocabulaire poétique et stylistique. » (*Carnet de bord*, Séance 6)

Extrait 2 : « En dépit de toutes ces remarques pertinentes et riches du point de vue des analyses, l'investissement des élèves est très irrégulier. L'attention se délite au fil de la séance malgré la pertinence de nombre d'interventions mais qui sont du fait d'un gros tiers des élèves, plus impliqués (2 îlots de 4 + 1) ; les deux autres îlots ne participent pratiquement pas et plusieurs élèves perturbent le cours à différents moments par leur agitation ou leurs bavardages : activité d'analyse sans doute trop longue, extraits trop nombreux, qui appellent un déroulement plus magistral du cours au fil de la séance pr « boucler » le travail. » (*Carnet de bord*, séance 9)

La gestion de la parole et du temps représente donc une difficulté dans le guidage des activités menées. Il est à noter que les séances les plus productives, du point de vue

subjectif de l'enseignant, sont celles qui se sont effectuées avec un groupe réduit d'élèves, qu'il s'agisse des séances en demi-classe consacrées à l'étude du poème de Jacques Réda, ou de la séance consacrée au poème « Zone ».

« Les séances en groupes réduits (demi-classe) changent complètement la configuration de la dynamique du groupe classe et opèrent des séances particulièrement stimulantes, quelle que soit la configuration des groupes concernés car jamais les mêmes élèves qui se sont retrouvés ensemble à ces différents moments. » (*Carnet de bord*, Séance 10)

L'explication se trouve sans doute dans une gestion facilitée du groupe, qui permet une relation plus individualisée aux élèves, plus propice à l'écoute comme à la prise de parole des élèves, dans une configuration de classe où le regard du groupe se fait moins pesant. La mise en relation des réceptions se trouve alors facilitée avec un tissage plus efficace des paroles.

2. Evolution des postures de lecture et des savoir-lire poétiques des élèves

Les analyses développées jusqu'ici ont permis de mettre en lumière des éléments probants quant aux capacités de la classe, lecteur collectif dans lequel l'enseignant prend toute sa place, à développer une étude des poèmes, à partir de leurs lectures performées. Mais qu'en est-il dans une situation de travail plus individualisée, à l'intersubjectivité réduite, et sur une étude de texte menée sans guidage ou médiation enseignante ? L'analyse des commentaires oraux produits, en petits groupes de 2 ou 3 élèves, en autonomie, sur un extrait au choix du poème de Cendrars permet d'apporter des éléments de réponse.

2.1 Le développement nuancé d'un oral discursif et d'une posture interprétative

Dans ce dernier exercice, les élèves ont proposé une explication de l'extrait choisi qui devait prendre appui sur l'écoute et la diction du texte, travaillé initialement par sa mise en voix créative. La première lecture devait être subjective (« Se mettre à l'écoute du texte et de son rythme : au fil des dictions et des écoutes, noter les sensations, les impressions produites ») avant de développer une analyse plus distanciée de ses effets (« indiquez les éléments, les aspects du texte, qui y concourent ; dégager ce qui paraît important, significatif dans le poème »). Ils étaient invités à « réinvestir les connaissances acquises sur les différents procédés qui permettent de créer du rythme dans un texte poétique » et à s'appuyer sur les autres poèmes du groupement pour conduire cette

étude (« N'hésitez pas à faire des comparaisons, si le texte vous y fait penser, avec les autres poèmes étudiés »)¹⁹¹.

Les commentaires sont limités à quelques minutes, inégaux en durée comme en qualité, et illustrent les difficultés des collégiens à enrichir leurs postures de lecture *scolaires*, littérales et objectivantes, par des démarches de lectures plus subjectives, propres à développer une lecture littéraire comme une appropriation plus personnelle des textes. Ils témoignent toutefois pour la plupart d'entre eux, d'éléments d'analyse et d'interprétation d'effets de rythmes et de voix du poème. Ils entrent en général en correspondance avec les reconfigurations énonciatives et rythmiques identifiées dans leurs mises en voix et illustrent, malgré tout, un réinvestissement au moins partiel des apprentissages construits en classe par l'étude exploratoire de leur forme-sens.

2.1.1. *Une persistance de lectures fragmentées et descriptives*

Nous pouvons d'abord constater que les réflexes de lecture-décodage d'une situation référentielle et mimétique du poème perdurent, même si elles intègrent des remarques concernant un *ressenti* du rythme et la projection d'une figure du poète. Elles réduisent la subjectivité des analyses à la reformulation d'un *propos* du poème, sans adopter non plus la distance réflexive d'une interprétation du poème qui mette en relation l'étude d'éléments caractérisant un rythme singulier de sa *voix* et les effets de sens construits.

- Une lecture ratée : Mélina et Elisa (IV-F-2, groupe 10) effectuent un commentaire limité et superficiel de l'extrait choisi alors que leur mise en voix créative avait reconfiguré de nombreux effets rythmiques et prosodiques du texte. Elles détournent le genre de l'exercice par une posture ludique d'évitement, indice sans doute des difficultés d'analyses rencontrées, en exagérant leur prononciation et leur posture. Leur exposé, le plus court de notre panel (1:46) se réduit à la juxtaposition de remarques éclatées qui donnent à penser que le texte, comme l'exercice demandé, n'ont pas fait sens pour elles. Le rythme du texte et ses variations, ses effets d'échos, soulignés par les mises en voix, ne font l'objet que de notations disparates, strictement descriptives (« 37 vers irréguliers », beaucoup de « r », la répétition de « roues », un rythme « dynamique et rapide, ou parfois lent », un débit « en fonction des strophes »). Les éléments thématiques reformulés sont très réducteurs, avec

¹⁹¹ Cf annexe I.b.1

une lecture strictement référentielle (« Paris aurait brûlé », « Il parle du voyage en parlant beaucoup de Paris, il parle des roues, des trains ») comme la conclusion du commentaire (« cet extrait se déroule entre Jeanne et Blaise, et leur voyage entre Paris et la Sibérie. Il parle de Paris comme d'une ville qu'il veut fuir. »). Un seul lien, thématique encore, est établi avec le poème de Jacques Réda (« il parle lui aussi de voyage et de train »). On peine à trouver dans ce travail un réinvestissement des lectures conduites en cours. Leur production correspond à l'attitude souvent adoptée en classe, investie dans les mises en voix mais très en retrait dans l'échange interprétatif¹⁹². Ce faible investissement d'une oralité discursive, peu propice à une secondarisation des apprentissages, peut expliquer ce manque d'efficacité du commentaire.

- Une lecture scolaire : de durée plus satisfaisante, elle correspond à une lecture du poème qui reste littérale et objectivante, assez proche de celle que l'on avait pu observer en début d'expérimentation. Des savoirs ont été construits mais ils sont plaqués sur le texte qui est plus investi comme objet d'un sens à restituer que comme support d'une *expérience* dans le langage à partager. Marie et Léana (IV-F-3, groupe 8) énumèrent ainsi des listes de procédés rythmiques, parfois erronés (« des strophes en vers libres, des anaphores, des assonances, pas de rimes ni de ponctuation, ni d'accents métriques ni d'enjambements »...), et de choix de diction, peu expressifs (« articulation exagérée mais pas trop en fonction des différents vers lus », « débit assez rapide », voix « neutre », « volume normal, ni trop grave, ni trop aigu »... « une fluidité coulée ou hachée en fonction des strophes »). Leur répartition des voix est justifiée par l'illustration des différentes idées du texte, ressenti comme « ni très joyeux, ni très triste », et le commentaire se poursuit par la liste des thèmes de chaque « paragraphe » qui intègre l'identification de quelques procédés de style (description colorée de Paris, le champs lexical du train, l'énumération des femmes aimées, l'expression des regrets du poète de ne pas avoir passé assez de temps avec son grand amour, sa tristesse). Un lien d'interlecture ponctuel est établi avec le poème « Zone » sur un *style* commun de « métaphores », qu'elles se contentent de traduire. La définition de la poésie de la modernité est donnée en

¹⁹² Elisa en particulier a plusieurs fois manifesté un rejet des procédures pédagogiques proposées, considérant que ce n'était pas un cours, ni une façon d'étudier des textes. Son bilan personnel de séquence est très critique à notre rencontre et vis à vis du travail effectué. Rien ne lui a plu, elle n'a rien appris (cours trop brouillons), et déteste la poésie. Faire appel à la subjectivité des élèves peut présenter quelques risques !

conclusion mais le commentaire n'en a pas illustré les caractéristiques¹⁹³. La volonté de *bien faire* est patente, notamment dans les efforts de formulation subjective des hypothèses de sens (« selon nous », « à notre avis »...) qui montrent que les enjeux de l'exercice ne sont pas vraiment compris. Ces lectures sont toutefois minoritaires.

2.1.2. *Des gestes de lecture en construction*

Les autres commentaires, à des degrés divers, réinvestissent les analyses conduites en cours, en se montrant capables d'analyser de façon pertinente des procédés discursifs et rythmiques, qu'ils mettent en lien avec des choix *conscients* de mises en voix. Ils manifestent une réception subjective d'effets de *sens* du poème, au double sens d'une sensorialité et d'un sémantisme des mots, qui fondent leur *signifiance* poétique. Une forme d'appropriation des textes étudiés apparaît aussi dans les éléments d'interlecture parfois proposés.

L'analyse comparée des temps d'explication orale fait apparaître, dans des proportions variables et avec des niveaux de maîtrise différents, des compétences de lecture du poème en construction. Ils s'organisent autour de quatre *gestes* de lecture interprétative que nous avons identifiés, à l'articulation desquels peut se construire une appropriation subjective et littéraire du poème comme transmission d'un *geste vocal*.¹⁹⁴

- Le commentaire de la scène énonciative et d'un *climat affectif*¹⁹⁵ du poème
- Le commentaire de la forme et du mouvement d'un *récitatif*¹⁹⁶
- Une réception lyrique distanciée de traits rythmiques et prosodiques signifiants
- Le développement d'une mise en relation des *voix* poétiques singulières par l'interlecture.

Il est possible de noter de nombreuses similitudes entre les commentaires de l'extrait 3 (IV-F-2) qui tentent d'associer la représentation d'une scène énonciative et de sa *circonstance*, un « dialogue entre Jeanne et le poète » dans le wagon « chaleureux » et « bruyant » d'un train qui « roule » à travers la « froide plaine sibérienne », à un

¹⁹³ Le binôme 5 (Oriane et Sélinay) tend aussi vers cette lecture descriptive qui juxtapose des éléments de sens et des procédés d'écriture, mais en proposant quelques éléments d'interprétation plus subjective, et davantage centrés sur le rythme de leur lecture.

¹⁹⁴ Cf la sous partie 2.3 du chapitre 2 du mémoire

¹⁹⁵ Nous empruntons cette expression à D. Rabaté. (2013)

¹⁹⁶ Nous rappelons qu'il s'agit ici de la mise en mots (du récit du récit) du *récit latent* du poème (cf Chap 2, 1.2, p 22)

mouvement de la parole du poème. Ils mettent en effet en valeur « un texte qui donne de la vitesse » pour décrire un voyage en train « rythmé » par la question de Jeanne. Ils soulignent une « progression en trois temps », trois « strophes » ou « paragraphes » en « vers libres irréguliers », séparés par un « vers unique » ou « refrain » (Groupe 4), un « vers blanc » qui « interrompt » et relance le discours (parfois délirant) du poète (Groupe 6). Un climat affectif est connoté par la question récurrente de Jeanne, de plus en plus « inquiète de s'éloigner de Paris » (groupe 1 et 4), et l'évocation d'un paysage « en tempête » qui traduit « les sentiments » du poète (groupe 9).

Les traits signifiants d'un rythme syntaxique et prosodique des vers (dont les accents allitératifs ne sont toutefois pas identifiés clairement) sont associés à des procédés qui le configurent : un « vocabulaire riche », avec des « accumulations qui rythment les vers » (groupe 4), « des enjambements et des mots en relation », l'emploi « des répétitions et des rimes qui donnent du rythme » (groupe 6), l'utilisation de nombreux « verbes », qui « déforment le paysage » et le « mettent en action » (groupe 1 et 9). La « comparaison » du mouvement du paysage à celui d'un accordéon, imité aussi par le rythme de la phrase, analysée par plusieurs groupes est également associée à l'image « d'un cœur qui bat » pour l'un d'entre eux (groupe 1). La dimension picturale des descriptions qui font imaginer les paysages est soulignée (groupe 5). Tous ces éléments témoignent d'une lecture plus précise du texte, liée à une réception sensible et lyrique de ses effets.

Les commentaires des deux autres extraits, articulent aussi des remarques d'ordre énonciatif (le dialogisme d'une adresse élogieuse à Jeanne et à Paris) et l'identification d'une tonalité affective du poème (l'expression d'une tristesse mélancolique, de la nostalgie et des regrets) à un mouvement du discours. Mathilde et Jordan (IV-F-1) analysent un mouvement régulier et lent du rythme dans les premiers quatrains, dont les vers libres sont proches de la mesure de l'alexandrin, en *harmonie* avec le développement d'un portrait « mélancolique » de la femme aimée, caractérisée comme une « pauvre prostituée méprisée », mais regardée comme une « amie » par le poète, une « muse » qu'il « porte dans son cœur » et « qu'il prend avec lui » dans son voyage. Ils identifient le registre lyrique justifié par l'éloge de la femme, le discours amoureux et l'expression de la tristesse.

Ils notent ensuite une forme plus irrégulière, avec des effets de rupture introduits par des vers de longueur variés, qui « suivent le mouvement de la pensée du poète », mais leur lecture du texte reste partielle car elle porte avant tout sur la première partie de

l'extrait. Ils surinvestissent la figure de Jeanne, ce qui réduit leur lecture à une vision étroite de la dimension lyrique de ce passage. Johan, Valentin et Maël (IV-F-3, groupe 7) observent également une « progression » dans « l'évocation de Paris », rythmée par un adresse « refrain », comme par des accumulations et des images soulignées par des « allitérations nombreuses ». Ils commentent alors une évolution du texte, d'une tonalité joyeuse vers une tonalité plus triste, d'un mouvement d'amplification des vers et des phrases décrivant l'animation de la ville et ses voyages, dont « les mots s'enchainent », avec « des enjambements de vers », à un resserrement des derniers vers, « plus courts », quand le poète évoque « son amour pour Jeanne, sa tristesse et ses regrets », soulignés aussi par « des effets de répétition ». Le rythme des derniers vers met ainsi en valeur selon eux « la solitude » du poète, « la nostalgie de ses amours et de sa jeunesse perdus ». La encore, rythme et sens sont associés, même timidement, pour tenter d'illustrer un *mouvement de la parole* qui a été pressenti.

Un dernier aspect notable de ces commentaires concerne le développement d'une compétence d'interlecture. Si elle est essentiellement thématique chez la plupart des groupes, elle revêt un rôle beaucoup plus intéressant à observer chez deux d'entre eux, où elle opère comme un véritable filtre d'analyse et d'interprétation du poème. C'est le cas pour les bons lecteurs que sont Mathilde et Jordan qui organisent toute leur explication autour du registre lyrique du texte. Ils identifient le « cliché » poétique amoureux de « la femme fleur » et associent la régularité de la première partie du poème à un jeu du poète avec une forme plus traditionnelle et « mélodieuse » qui rappelle celle d'un sonnet. Ils réinvestissent ainsi des connaissances littéraires qui ont été réactivées à l'occasion de l'étude du sonnet de Roubaud, mais fondent surtout leur lecture et leur interprétation sur un stéréotype prégnant de la poésie, qui en conditionne, mais en limite aussi la réception¹⁹⁷. Mais ils opèrent aussi une interlecture, énonciative et poétique, avec « Zone » qui témoigne cette fois d'une appropriation plus personnelle de ce texte. La *relation de voix* établie entre les deux poèmes permet en effet de souligner une dimension dialogique commune des poèmes, l'irrégularité formelle, et le travail d'un rythme qui épouse la conscience intérieure du poète.

¹⁹⁷ N. Rannou a montré dans l'analyse de son carnet d'auto-lecture le rôle structurant du stéréotype dans la lecture de poésie ainsi que le caractère réducteur du cliché qui « détourne le lecteur vers des représentations préconstruites » (op cit. p, 447).

De façon plus inattendue, c'est cette même interlecture, énonciative et poétique, avec le poème d'Apollinaire qui guide la lecture de Cédric et Audran (IV-F-3, groupe 2), élèves aux profils beaucoup moins littéraires et nettement plus en difficultés. Leur commentaire d'un « éloge de Paris », que « le poète décrit », est associé à « un *autoportrait* de son amoureuse, Jeanne et du poète » lui-même. Leur explication de l'extrait est assez rapide et illustre sans doute leurs difficultés à en mener une étude détaillée, mais la comparaison avec « Zone » leur permet de souligner une « irrégularité » de la forme du poème, avec l'emploi de « vers libres », des thèmes communs, comme « la description de la ville et l'évocation des souvenirs », une proximité des images dans les derniers vers. Ils identifient la référence à Paris, mais aussi l'image de mort et de torture que connotent les mots « gibet » et « roue », qui rapproche ce vers de l'image apollinienne du « soleil cou coupé ». Le parallèle avec « Zone » se centre donc surtout sur une poétique de la voix commune aux deux textes, un autoportrait du poète et une cohérence formelle et *rythmique*, qui donne un « air général » au poème, qui en définit la poéticité (« du coup ça fait un poème »)¹⁹⁸

Même s'ils restent maladroits, redondants et mal organisés, ces oraux plus réflexifs s'appuient sur les mises en voix du poème pour décrire et analyser des éléments de leur réception, qui prennent eux-mêmes appui sur les gestes vocaux dont son écriture porte la trace. On trouve bien dans ces bouts de commentaires les signes d'une lecture subjective qui se met à l'écoute d'une oralité de la parole du poème, du rythme et des accents de son discours, par une réception sensible, qui accepte de *suspendre le sens*¹⁹⁹ pour laisser monter en soi la vision-audition d'une scène de lecture imaginaire, la reconfiguration énonciative et affective d'effets de voix. Un discours *sur* le poème s'est développé mais reste limité et encore peu précis, avec une appropriation très relative d'outils de lecture du poétique. La notion de vers libre est acquise, des procédés rythmiques, métriques et syntaxiques, comme l'anaphore et la répétition, l'accumulation ou l'enjambement, sont souvent mobilisés, et de façon plus générale une attention est portée à la relation vers/phrased, élément fondamental de l'analyse du rythme qui était très peu connu des

¹⁹⁸ Ils réinvestissent dans cette lecture, les analyses pertinentes auxquelles ils étaient parvenus lors de la séance sur « Zone », au cours de laquelle Audran avait fait une proposition similaire.

¹⁹⁹ Nous empruntons cette expression à C. Boutevin, qui identifie la « lecture suspensive », définie par J.L. Dufays, comme étant liée à un sentiment d'*étrangeté* du poème, qui apparaît comme une composante de sa réception, *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*, Université Grenoble-Alpes, 2014, p 577.

élèves au début de la séquence. En revanche, les accents prosodiques, s'ils sont régulièrement perçus, sont rarement clairement identifiés.

La compétence interprétative, la posture réflexive, sont encore loin d'être acquises, mais des évolutions positives sont à noter, en matière d'oral créatif et/ou d'oral discursif, chez la plupart des élèves, quels que soient les profils d'apprenant et les postures de lecture identifiées en début d'expérimentation. Les résultats en termes de dynamiques d'apprentissages et de développement de compétences d'oral et de lecture de poésie sont à relativiser, mais on peut se demander si des évolutions sont intervenues dans les représentations élèves de la poésie comme dans leur perception de la lecture à voix haute du poème.

L'auto-évaluation du travail effectué par les élèves nous donne quelques éléments de réponse. Le petit nombre de bilans de séquence recueillis limite la possibilité de tirer des conclusions générales sur le ressenti de la classe, mais il peut au moins illustrer des tendances. Dans la perspective de recherche exploratoire que nous avons adoptée, ils apportent un éclairage complémentaire utile sur des parcours de lecture singuliers, avec des profils d'élèves très différents.

2.2. Les enseignements du bilan personnel des élèves²⁰⁰

Les informations apportées par le dépouillement du questionnaire bilan concernent les bénéfices ressentis d'un usage de la mise en voix pour lire et étudier les poèmes, d'éventuels changements dans leur représentation de la poésie et leur définition du rythme (avec le choix d'une question qui induisait la formulation positive d'apprentissages et de découvertes), les traces de lecture laissées par les poèmes.

2.2.1. Une auto-évaluation positive des activités de mises en voix

À la question d'une utilité des mises en voix proposées, 10 élèves sur 12 répondent qu'ils les trouvent utiles. Deux les juge inutiles, mais intéressants pour l'une de ces deux élèves. Les justifications avancées sur leur intérêt sont les suivantes :

- mieux comprendre le texte, par la diction et l'écoute, mais aussi grâce à la variété des propositions

²⁰⁰ Cf annexe II.e

- mieux lire / mieux analyser (« on comprend mieux le vocabulaire, de quoi ça parlait », « on voit plus de choses et on rentre vraiment dans le texte »)
- percevoir les effets sonores du poème, son rythme (ce qui permet de mieux comprendre le poème)
- acquérir de l'aisance dans la lecture à voix haute / gagner en fluidité et en expressivité
- activité plus dynamique / davantage de liberté
- plaisir à expérimenter des dictionnaires
- s'ouvrir aux autres

Les trois premières propositions sont données, de façon corrélée, par 9 des dix élèves qui ont répondu par l'affirmative à une utilité des mises en voix. La quatrième proposition qui concerne un gain de compétence en oralisation du texte est citée par 8 de ces élèves. Les deux propositions suivantes, qui soulignent un aspect *plaisant* de l'activité, sont indiquées par 6 élèves, la dernière est donnée par une élève dysphasique. Les réponses semblent confirmer l'hypothèse de recherche selon laquelle la médiation par la voix des élèves est une entrée pertinente pour faciliter la lecture du texte poétique, comme pour impliquer davantage les élèves, puisqu'ils sont aussi une majorité à considérer que c'est plus motivant.

Il est également intéressant de noter que cinq élèves mentionnent cette utilité de la mise en voix en lien avec les échanges collectifs qu'elle favorise au sein de la classe. Pour eux, mettre en voix le poème est utile parce que cela permet de réfléchir collectivement à son interprétation. Là encore, l'articulation d'un oral créatif à un oral plus discursif semble rencontrer une certaine adhésion.

La préférence des élèves sur les différentes activités proposées sur les textes va à l'exercice de théâtralisation du *poème du lecteur* de « Zone » (pour 6 élèves) car il a permis d'imaginer librement des scènes du poème, et d'échanger avec les camarades (pour 4 d'entre eux)²⁰¹. C'est ensuite le travail proposé sur l'extrait de *La Prose du transsibérien*, qui est cité en exemple, parce que le fait de dire le texte et de « l'expliquer juste après » (« l'interpréter et l'expliquer ») a enrichi l'explication du poème (« donner de meilleures explications », « avoir plus de choses à dire », « voir tous les petits détails ») pour quatre

²⁰¹ Pour autant, il reste un poème considéré comme difficile à comprendre et peu apprécié des élèves (cf ci-dessous)

élèves. Deux élèves mentionnent également la lecture du poème de Réda, avec celle de « Zone » ou de *La Prose* (« intéressant » et « agréable à lire »).

Si l'on en croit le déclaratif des élèves, ils ont très majoritairement apprécié cette façon de travailler, la jugeant à la fois utile et agréable. Il est bien sûr légitime de considérer que ces réponses sont biaisées du fait qu'il s'agit de nos élèves et qu'ils pourraient vouloir nous *faire plaisir* mais la relation pour le moins *distendue*, sans affinité particulière, qu'ils entretiennent avec nous²⁰² tend plutôt à garantir la sincérité et une objectivité (relative) de leurs réponses.

2.2.2. *La mémoire d'un rythme visio-auditif du poème*

Les traces de lecture des poèmes étudiés sont plutôt modestes, mais elles témoignent malgré tout de l'appropriation d'éléments thématiques et formels de ces textes. Le souvenir du rythme du train dans le poème de Jacques Réda est quasi systématiquement évoqué, l'image de la ville, d'un défilé des gens ou du passage du temps, viennent en compléter le souvenir, dans une moindre mesure. C'est aussi le rythme du poème de Jacques Roubaud qui est le plus souvent mentionné, mais dans sa dimension plus ludique d'un jeu avec la langue, un usage disruptif de la ponctuation, ou encore l'image comique de la Tour Eiffel. Elles mettent en avant une trace plus visuelle de sa réception, qu'il s'agisse du rythme visuel de l'écriture, que les mises en voix ont contribué à mettre en valeur, ou de sa dimension imageante, suscitée aussi par la théâtralisation de sa diction.

Le poème d'Apollinaire donne plutôt lieu à l'expression d'un jugement de goût, le plus souvent négatif (cinq élèves disent ne pas l'avoir aimé contre 3 qui l'ont apprécié mais qui le jugent trop long ou trop difficile à comprendre). Toutefois, le souvenir d'un dialogue ou de différents « je », d'un récit de vie, de répétitions, de changements de rythme et de tonalité, d'un « texte éclectique », apparaissent dans six questionnaires et tendent à illustrer une trace assez précise de sa lecture comme de son analyse. C'est le récit d'un voyage, réel ou imaginaire, au rythme évocateur, qui reformule quasi systématiquement le souvenir de lecture du poème de Cendrars. Il est le poème préféré de 5 élèves, contre 4 pour « Vue de Montparnasse ».

²⁰² Comme nous l'avons expliqué dans la partie II du mémoire, la relation pédagogique que nous entretenons avec eux est compliquée. La plupart des élèves de la classe ne nous apprécient pas particulièrement, ou se montrent indifférents à notre égard, et ils ont plutôt tendance à remettre en cause notre enseignement !

Ces quelques éléments de réponse permettent de souligner que ces traces de lecture convoquent le souvenir d'un rythme des poèmes, mais on doit relativiser la portée significative de ce résultat car il est induit par le fait que les élèves savent que c'est ce type de réponse qui est attendu, puisque c'est sur cet aspect qu'ils ont prioritairement travaillé. Ces réponses sont cependant souvent liées aux types d'activités qui ont été réalisées sur les poèmes et reprennent finalement de façon assez précise les analyses qui ont été conduites.

Nous ne pouvons pas affirmer que les activités de mises en voix permettent une meilleure mémoire des poèmes que les lectures scolaires plus traditionnelles, étant donné que le protocole de recherche adopté n'a pas confronté ces deux modes de réception de façon à pouvoir les comparer, mais notre expérience d'enseignante nous donne à penser que ces traces sont à la fois plus nombreuses et plus précises que celles que nous avons le sentiment d'obtenir habituellement sur les textes travaillés en classe. Il apparaît aussi que des éléments de mise en page du poème, de signes visuels de ponctuation (les tirets par exemple) alimentent le souvenir du rythme des vers et lie le souvenir du rythme d'une *voix* du poème à celui d'une image du texte et de son rythme *visuel*.

Nous pouvons noter enfin que les justifications avancées sur la préférence de tel ou tel poème sont aussi diverses que personnelles²⁰³. Leur variété même témoigne d'une appropriation personnelle des textes et d'une meilleure capacité de ces élèves à exprimer un jugement de goût motivé.

2.2.3. *Une évolution dans les représentations de la poésie et de la notion de rythme*

Les réponses apportées sur ce qui a changé dans leur représentations de la poésie ou leur définition du rythme sont également intéressantes pour la recherche menée car elles vont majoritairement encore, dans le sens d'un élargissement de ces représentations comme d'une appréciation majeure de sa lecture.

Parmi les 12 bilans recueillis, 8 réponses mettent explicitement en avant la découverte d'une plus grande variété du genre poétique, avec des formes poétiques, ou des rythmes différents, qui excèdent la définition du poème par les rimes et la versification régulière. Parmi les quatre questionnaires restant, deux réponses vont dans le même sens, mais de façon plus implicite, une réponse se contente de lister des mots de versification

²⁰³ On pourra se reporter aux annexes pour en avoir une illustration plus précise (annexes II.e)

appris, la dernière, la seule du panel, dit ne pas savoir quoi répondre étant donné l'absence de cours.

La découverte d'une liberté et/ou d'un plaisir procurés par la lecture de la poésie est soulignée par trois élèves.

Sept élèves notent l'acquisition (ou l'approfondissement) de connaissances sur le vocabulaire poétique et les notions de versification. Ils proposent des définitions du rythme qui intègrent la variation d'un « tempo » de lecture, le jeu sur la longueur et la régularité (ou l'irrégularité) des vers pour varier la vitesse, les effets sonores et les accentuations de mots, mais surtout mettent en valeur la singularité d'un rythme, propre à chaque poème, en fonction du « thème » ou « du poète ». Sélinay et Johan proposent deux définitions qui nous réjouissent : « Rythme : tempo qui définit le sens d'un texte » (Sélinay) ; « rythme : permet de créer de la vitesse dans les textes et de lui donner vie » (Johan).

Trois réactions d'élèves nous semblent intéressantes à relever pour souligner un effet positif de l'expérimentation sur la perception de la lecture de poésie. Il s'agit de celles de trois garçons, non *littéraires*, aux profils d'apprentissages différents, mais assez représentatifs des élèves de la classe. Romain et Valentin sont des élèves sans grandes difficultés mais sans facilités particulières non plus, qui ont de faibles habitudes de lecture. Valentin explique « qu'avant cette séance, (il) n'aimait pas trop la poésie, mais maintenant (il) aime bien, il ne (va) pas en lire, mais (il) aime bien ». Romain s'étonne quant à lui « qu'on (puisse) mettre autant de choses dans un texte (rimes, alexandrins, rythme...), tout le travail sur la langue. » Ce changement de représentation de la lecture de poésie, qui en revalorise l'image, et témoigne d'une rencontre positive avec le poème est déjà en soi une petite victoire. Johan est quant à lui un bon élève, qui lit assez peu hors des lectures scolaires imposées, a fortiori de la poésie. Il adopte volontiers un comportement provocateur et son investissement dans les activités a été pour le moins irrégulier. Il s'est par ailleurs montré très critique sur le travail proposé et sur notre façon de procéder au cours de l'expérimentation. Voilà ce qu'il note dans son bilan personnel en expliquant que c'est sa représentation de « la poésie en général » qui a changé à l'issue de cette séquence de lecture :

« avant je voyais ça comme un texte avec des rimes mais maintenant je vois vraiment la poésie comme quelque chose qui peut être très personnel, où l'auteur donne son avis sur quelque chose. Je vois aussi la poésie comme le reflet de la réalité. »

C'est tout le sens de notre travail qui nous apparaît ici légitimé et remotivé, puisqu'il semble avoir permis à cet élève de faire *l'expérience* du poème comme celle d'une *relation de voix*, l'expérience d'une parole subjectivante, capable de forger un accès au monde.

3. Une évolution des attitudes, collective et individuelles

Le point de vue subjectif de l'enseignant, dans sa relation aux élèves, permet aussi de pointer des changements, ponctuels mais significatifs, dans les attitudes et les comportements des élèves, dans leur capacité à prendre la parole et à s'affirmer comme des *sujets* de leur parole, face au poème, à l'enseignant, comme au groupe. Outre l'observation d'attitudes d'élèves au cours des productions demandées, deux moments de la séquence de poésie, ont constitué l'occasion de nouer un dialogue personnel avec le poème et les pairs, comme avec leur professeur, au-delà du cadre du cours et de ses objectifs.

3.1. Donner de la voix et trouver une parole (l'exemple de Thibault, Pauline et Carole)

Nous avons gardé pour cette dernière partie du mémoire l'analyse de la production orale de *La Prose du transsibérien* effectuée par le groupe de ces trois élèves²⁰⁴, parce qu'il nous semble refléter un processus de *relation de voix* avec le poème, comme d'affirmation d'une voix et d'une parole de sujet lecteur de poésie, que nous souhaitons au moins amorcer par l'expérimentation d'oraux créatifs et discursifs du poème. Ces trois élèves cumulent des difficultés d'apprentissages, en particulier pour Pauline et Thibault, qui est en outre un élève *décrocheur*, et d'estime de soi. Ils n'osent pas prendre la parole face au groupe, sinon, dans le cas de Thibault pour amuser les camarades, par crainte de *dire des bêtises* et d'être confrontés aux moqueries de certains élèves de la classe. Ils se mettent quasi systématiquement en retrait dans les échanges en groupe classe, allant jusqu'à s'affaler sur la table, et restent obstinément silencieux ou disent qu'ils ne savent pas, quand ils sont sollicités. Les rares fois où les filles osent le faire, elles regardent avec inquiétudes leurs camarades pour observer leurs réactions, et vont rarement au bout de l'expression de leur pensée. Ces élèves sont donc plutôt dans des conduites d'évitement ou des postures scolaires, et rencontrent des difficultés dans la lecture des textes. Ils ne se proposent jamais pour lire à voix haute et le font sans grande conviction.

²⁰⁴ Annexe audio – IV-F-2, groupe 9

Ils ont choisi l'extrait qui décrit le rythme du train et du voyage parce qu'ils ont, comme leurs camarades, anticipé un plaisir de dicture. Leur dispositif de lecture établit une diction chorale de la question de Jeanne, puis alterne simplement les voix, un vers chacun, répartis en fonction de leurs goûts respectifs à les dire. Ce choix n'est cependant pas une *facilité* mais correspond à une volonté de manifester ainsi le rythme « naturel » des vers, tel qu'il se développe sur la page. Les voix alternées représentent une reconfiguration vocale du rythme *visuel* des vers disposés sur la page par le poète. Ils posent leurs voix sur le texte avec plus d'assurance que d'ordinaire, leur diction enchaîne efficacement les vers, y compris quand il y a enjambement, avec quelques hésitations sur certains vers un peu plus longs, ce qui dénote un bon entraînement à la lecture.

Les effets expressifs des dictions individuelles sont limités mais le rythme du débit s'accélère sur les accumulations descriptives. Nous pouvons considérer que leur mise en voix reconfigure un rythme du poème, et leur commentaire en propose une analyse plutôt pertinente. Il comporte en effet de bonnes remarques, réinvestit des connaissances sur des procédés poétiques, et témoignent d'une réception sensible des effets de rythme du train. Mais ce sont surtout les attitudes qu'ils adoptent qui nous semblent ici significatives.

En effet le groupe semble avoir distribué le rôle de rapporteur principal de leur travail à Carole, mais le commentaire donne lieu à une même alternance des voix que dans leur lecture, chacun intervenant tour à tour pour préciser, amender ou compléter une remarque initiale. Carole commence par exemple par expliquer qu'ils ont remarqué un « rythme avec les trains » dans la première partie de l'extrait, Pauline complète en ajoutant « avec des effets de répétition », Carole enchaîne sur l'effet d'imitation « de la dynamique des roues d'un train » et Thibault achève sur l'évocation du voyage (« ça évoque un voyage, en fait il voyage »). Même chose pour l'analyse de la phrase question de Jeanne. Carole mentionne « l'effet de refrain pour le poème », Pauline complète en identifiant l'adresse de Jeanne au poète, (« c'est Jeanne qui s'adresse au poète ») et Thibault précise « l'impression qu'ils n'arriveront jamais à Montmartre ». De même, Carole identifie ensuite des « sentiments du poète », un « ressenti » transmis par « des images » qui créent l'impression que « c'est mouvementé ». Thibault intervient pour ajouter « c'est mouvementé et émouvant aussi » établissant de façon intuitive le lien entre *motion* et *émotion* poétiques, particulièrement pertinent. Pauline avance alors avec hésitation le fait que « ça raconte aussi ce qui se passe » en commençant l'analyse de l'énumération de verbes d'action dont le « temps » est le sujet dans le vers, « la pluie qui tombe, la tourbe

qui se gonfle, la Sibérie qui tourne », mais elles s'interrompent parce qu'elle n'est pas sûre d'avoir bien prononcé les mots « tourbe » ou « Sibérie », et qu'elle doute de la justesse de cette proposition d'analyse. Comme c'est nous qui enregistrons leur commentaire, ils cherchent notre approbation. Carole fait preuve des mêmes hésitations et s'interrompt quand Thibault semble s'en amuser. Lui-même prend la parole avec une certaine brusquerie, tout aussi hésitante. Ces attitudes illustrent leurs difficultés à assumer une posture interprétative, par manque de confiance, alors même qu'ils ont visiblement des choses à dire sur le poème, et des exemples à proposer pour illustrer leurs idées. Mais ils osent le faire, pendant plusieurs minutes, et cet exercice les aide à prendre confiance en eux et à s'approprier efficacement un sens précis du poème et des effets de rythme qui le construisent.

Le jour de la mise en commun des productions et du bilan de lecture du poème de Cendrars, ce sont eux ainsi eux qui prennent les rênes du commentaire de la classe :

« Bonne analyse chez tous les groupes des procédés et des effets construits, avec mise en œuvre de différents niveaux de lecture (littéral et métaphorique) : voyage délirant ; déchainement de l'imaginaire du poète » emporté par la vitesse du train... « rage de vivre ! » C'est de façon très intéressante le groupe de Pauline, Thibault et Carole qui prennent en charge ce moment d'analyse collective et qui formulent ces dernières interprétations, avec une assurance et une détermination dans la prise de parole qu'ils avaient bien rarement montrées en classe jusqu'ici. » (*Carnet de bord*, Séance 9)

Leur comportement d'élèves au quotidien ne change bien sûr pas radicalement, mais on note ensuite une majeure confiance en eux, avec un meilleur investissement dans la lecture des textes, et des prises de parole plus régulières. C'est vrai pour Carole et Pauline en particulier, mais aussi pour d'autres élèves de la classe, avec des profils similaires²⁰⁵. Dans le cas de Thibault, c'est surtout dans les activités de lecture à voix haute que le changement est le plus notable, car désormais il demande régulièrement à lire, s'appropriant sa voix de lecteur, une belle voix grave qui fait résonner les mots.

3.2. Nouer le dialogue avec le poème

Le carnet de bord de l'enseignant met aussi en valeur des moments d'échanges fructueux, au cours desquels une rencontre plus personnelle a opéré avec le *discours* du poème. La séance d'étude du poème de Jacques Réda, en demi-groupes, en fournit

²⁰⁵ Thibault lui, se met surtout à nous saluer, à chaque fois qu'il nous croise dans les couloirs, avec de joviaux « Bonjour Madame ! », auxquels nous ne manquons jamais de répondre.

l'exemple. À la suite du bilan de lecture, qui reformule la vision de l'Homme par le poète, le premier demi-groupe poursuit la réflexion initiée par le poème, en basculant dans une posture de lecture de type *texte-signé*, qui les amène à s'interroger sur la vision du monde et de l'homme que la poésie exprime comme sur ses moyens pour le faire, sur les questions *existentielles* qu'elle peut poser au lecteur :

« La formulation collective de ces éléments de synthèse alimente un auto-questionnement des élèves sur la poésie, son rôle, la nature humaine... l'écriture du poète, son inspiration. (...) »

La lecture littéraire du poème débouche sur une prise de parole libre et subjective qui s'appuie sur le poème pour penser des questionnements plus anthropologiques ou littéraires, comme rarement ces élèves les ont soulevés en classe. L'échange est interrompu par la fin de la séance mais l'intérêt des élèves a été visiblement soulevé par la lecture analytique du poème, intervenue d'abord par le filtre de l'étude de leurs mises en voix, et a suscité en eux des réactions qu'ils n'ont pas hésité à exprimer. Moment particulièrement plaisant et satisfaisant pour l'enseignante que je suis. Sentiment d'avoir partagé un moment *béni* de poésie et de littérature avec eux ! » (*Carnet de bord*, Séance 3)

Le poème continue de mettre en voix les élèves, mais dans une parole qui leur est propre et dans laquelle ils développent un questionnement sur la poésie qui déborde leur identité et leur statut d'élèves pour les constituer en sujets d'un discours personnel qui les oriente, toutes proportions gardées, vers un discours *critique* du *fait* poétique.

De même, dans le groupe suivant, l'analyse du poème *déborde* sur une discussion qui l'excède. Pas de réflexion « philosophique » sur une dimension ontologique de la poésie dans ce deuxième demi-groupe, mais les élèves prolongent à leur tour l'échange, après le bilan de lecture, en s'interrogeant sur l'interprétation du poème à laquelle ils sont parvenus et dont ils ressentent confusément la pertinence.

« Les élèves s'étonnent que leurs choix de mises en voix aient permis d'aboutir à ces analyses, qu'ils trouvent « justes », car ils ne s'étaient pas formulés les choses de façon aussi précise, ils avaient davantage travaillé à « l'oreille » et à l'instinct, parce que « ça faisait bien ». Ils étaient conscients des effets d'échos, ils avaient « senti » des changements de « rythmes » ou de « tons » mais sans se les expliquer. » (*Ibid*)

Les élèves posent en quelque sorte d'eux-mêmes la question de notre recherche, qui se demande si les mises en voix du poème permettent de participer à son *activité* et de reconfigurer le *mouvement* d'une parole qui s'y exprime, entre implication et distanciation. Ils semblent bien y répondre par l'affirmative ! La séance opère à nouveau une deuxième *mise en voix* des élèves, comme *sujets* de leur propre parole, qui prolonge un dialogue noué avec le poème, s'interroge sur l'activité de lecture elle-même.

3.3. *Quand la magie des voix opère...*

Un autre moment significatif d'une *prise de parole* subjective et personnelle des élèves a eu lieu lors d'un cercle de lecture, que nous avons appelé « Café poétique » pour piquer leur curiosité, avec succès. Il s'est ajouté à la séquence initialement prévue, sur une séance qui précédait les vacances de printemps, en guise de clôture de la séquence poésie, et alors qu'une partie de l'effectif était en sortie scolaire. Un florilège de poèmes extraits de la section « Airs », du recueil *Poésie* de Philippe Jaccottet, ainsi que deux poèmes de Ghérasim Luca, « Passionnément », que la classe écoute dans la version enregistrée par le poète disponible sur internet, et « Prendre corps » dont nous distribuons le texte, sont proposés à la classe. Les poèmes sont découverts in situ et on demande simplement aux élèves un partage d'impressions de lecture.

Il s'agit avant tout pour nous de leur faire découvrir des poètes et des poèmes que nous aimons, des poètes appartenant au proche contemporain, qui présentent aussi des rythmes et une voix différents de ceux que nous avons eu l'occasion d'étudier jusqu'ici. Nous souhaitons prolonger la réflexion sur le poème comme expression d'une voix singulière, mais dans un dialogue que nous voulons informel et le plus spontané possible. Le résultat dépasse nos espérances, comme l'illustre le carnet de bord dans lequel nous mettons en évidence les remarques qui expriment l'engagement des élèves comme lecteurs subjectifs comme notre étonnement qu'ils le fassent à ce point :

« (...) très forte implication de tous, parole libérée, capacité des élèves à décrire et interpréter les rythmes, à formuler des jugements de goût étayés par des éléments des poèmes, à faire jouer l'interlecture...

Repérage jeu sur les rythmes pour les deux poètes (effet de suspens et de lenteur chez Jaccottet ; douceur de la diction ; usage des silences...) // (qui contrastent avec) torsion langue, effets d'échos, analogies sonores, visuelles, thématiques, ou effet d'oppositions du même ordre, qui structurent poème et tissent un réseau d'images, et d'échos, où s'exprime amour du poète pour femme, ou poésie ? (Muse ?) chez Lucas ; question aussi pour ce dernier du sens de la lecture, lié à ce repérage d'échos sémantiques (au sens d'une sémantique globale du discours).

(...) Une grande finesse dans la lecture rythmique de ces poèmes qui me laisse assez pantoise, je dois dire...

Demandes de lire, y compris par des élèves généralement en retrait ou à l'attitude perturbatrice (Thibault et Pauline par exemple, Carole aussi qui semble avoir pris confiance)

Tous veulent lire et le demandent avec conviction. Plaisir visible à le faire, effets spontanés d'accélération ou de ralentissement selon rythmes induits par blancs ; accentuation sur effets sonores (accents prosodiques vraiment marqués) : soulignement des effets d'échos ou de

contrastes notamment ; qualité de l'articulation qui fait entendre chaque mot ; lecture pour soi et pour autrui !

Je suis très étonnée des progrès réalisés par les élèves en lecture. Plus d'inhibition, voix claires, choix intonatifs et articulatoires assumés et souci visible de bien faire mais lié au plaisir, tout aussi visible, que procure l'activité. Jamais le travail des voix n'avait été aussi affirmé. Plus de dispositif de voix ici, des lectures individuelles (proposent de lire à deux aussi) qui s'assument et affirment un corps vocal des élèves qui se tisse clairement avec un corps-langage du poème.

Cette dernière séance est très positive et rattrape les impressions souvent mitigées voire décevantes ressenties au cours du travail du fait des dispersions et de l'investissement en dent de scie d'une bonne partie des élèves (...) des élèves très éloignés en général du littéraire, partagent cette fois très spontanément leur réactions, leur plaisir à lire (Thibault et Eren, Cédric et Audran par exemple), partent avec le sourire à la fin de la séance. Certains restent pour prolonger l'échange et me dire que c'était sympa ! Autre moment de grâce... » (*Carnet de bord*, Séance 10)

Le compte-rendu est donné in extenso pour illustrer combien cette séance fut riche d'un dialogue personnel et intersubjectif avec les poèmes et le groupe, en prise sur la réception d'une oralité de leurs *voix* poétiques et l'interprétation de rythmes signifiants reconfigurés dans les lectures à voix haute des élèves, comme dans les éléments d'analyse proposés. Ces lectures et ces analyses d'effets de réception des poèmes, sont ici en outre plus spontanées puisque effectuées sans véritable temps de préparation en groupes, sinon celui de la découverte des textes. C'est vraiment dans le cadre de l'*échange interprétatif* que le discours collectif d'une lecture littéraire des poèmes par le filtre de leur réception sensible se construit. Nos interventions dans cet échange furent d'ailleurs rares, ce n'était pas nécessaire, sinon pour y participer, au même titre que les élèves ou presque, pour partager un même plaisir de lire et nourrir parfois la discussion avec nos propres impressions de lectrice subjective de poésie.

Toutefois, il faut souligner qu'il s'agissait à nouveau d'un groupe en effectif réduit, et que le cadre scolaire avait été en quelque sorte gommé par la nature informelle de la séance proposée, ce qui a pu contribuer à libérer la parole des élèves et à les instituer, le temps de cette lecture au moins, en sujets lecteurs de poésie. Reste qu'ils ont pour la plupart bien réinvesti nombre de compétences d'oral et de lecture de poésie que nous avons parfois eu beaucoup plus de difficultés à leur faire travailler dans le courant de la séquence.

La suite de l'année scolaire, et notamment une séquence consacrée à la lecture du théâtre, confirme une aisance plus grande en lecture expressive, ainsi qu'une plus grande motivation à prendre en charge un tel exercice. Ce plaisir nouveau à se *mettre en voix* dans les mots d'un autre, s'est manifesté en particulier parmi les élèves de ce groupe-là, comme si leur voix avait trouvé sa place dans la classe, et qu'ils se sentaient désormais légitimes à

l'exercer et la faire entendre, mais aussi à en éprouver la plasticité, en se faisant l'interprète du rythme singulier de la parole d'une œuvre et des mots de son auteur.

Faire appel à la voix des élèves, la valoriser en faisant place à leur corps vocal, leur donner la possibilité d'en expérimenter et de s'en approprier les capacités expressives par des pratiques didactiques qui favorisent le tissage de leur voix au discours subjectivant du poème, apparaît comme un moyen de les impliquer dans l'activité de lecture et de les constituer en *sujets* de parole. La classe devient alors un espace d'oralité *communautaire* où chacun peut construire et exprimer son *identité* de lecteur.

Conclusion

Des enquêtes comme des travaux de recherche en didactique pointent un enseignement stéréotypé et trop formalisant de la lecture de poésie au collège, et plus généralement dans le secondaire, qui ne permet pas aux élèves de construire un rapport personnel au poème ou de devenir des lecteurs de poésie. Les nouveaux programmes de 2016 du collège réformé valorisent en outre la prise en compte du rôle d'un lecteur subjectif dans la lecture et l'interprétation des œuvres dans le cours de littérature, en suggérant des pratiques didactiques qui prennent appui sur les réceptions personnelles des élèves. Ils remettent aussi au premier plan un enseignement explicite de l'oral, et des compétences créatives et discursives, expressives et communicationnelles qui s'y rattachent, nécessaires à la maîtrise de sa *parole* par un sujet élève. Ce double constat a résonné avec un désir enseignant de faire de la lecture du poème une *expérience* dans le langage, qui permette à des lecteurs en formation d'éprouver la sensorialité du poème, de répondre à son appel à l'imaginaire, de s'approprier sa *voix* singulière.

Les travaux des recherches didactiques sur le sujet lecteur de poésie, en particulier ceux de N. Rannou (2010) ont établi que la lecture subjective du poème suscite des activités de concrétisation imageante (visio-auditive) et de reconfiguration énonciative, éveille un impact esthétique fort, en lien avec la réception, intuitive et sensible, d'un rythme de la parole poétique qui s'inscrit dans le corps *lisant* du lecteur. Toutefois, le partage d'une expérience dans le langage qu'il propose, comme une appropriation distanciée, secondarisée, des traits singuliers de la *voix* poétique qui la porte, restent limités par des postures de lecture mimétique et référentielle, induites par l'intériorisation de modèles de lecture narratifs (anthropologiques et scolaires) prégnants, qui tendent à la *narrativisation* du poème, comme du statut de son instance énonciative. Cette recherche d'une cohérence, narrative et logique, d'une réalité référée dont le poème garde la trace, peut faire alors écran à sa *compréhension*, en détournant ses lecteurs de l'écoute d'une autre forme de cohérence du poème qui est celle des *accents* singuliers de sa *parole*. Liée à la source énonciative d'une vision-audition qui transfigure le réel, aux configurations discursives et rythmiques d'une *voix* qui en subjective le récit latent en récitatif, sa perception requiert une réception plus *flottante* du poème, l'acceptation d'une *suspension du sens*, capable d'accueillir son *étrangeté* (C. Boutevin, 2014)

D'un point de vue théorique, les travaux d'H. Meschonnic sur la *critique du rythme* tracent la voie d'une didactique de l'oralité qui se fonde sur l'étude d'une *poétique* du rythme pour lire et enseigner la *forme-sens*, mouvante, du poème, en prise sur l'oralité de sa voix et le *corps langage* de sa parole, à l'instar de la réflexion de D. Rabaté sur une *dynamique* de la *voix* du *sujet lyrique* du poème, capable de *transmettre* le *geste* d'écriture du poème à sa lecture pour en susciter la réception sensible. Ces lectures nous ont conduite à formuler l'hypothèse que le passage par la voix et le corps vocal des élèves, dans des mises en voix, conçues comme des expérimentations intersubjectives et créatives *d'effets de voix* du poème, développerait les compétences d'un lecteur de poésie capable de saisir les accents et le rythme singuliers de sa voix *aurale*, favoriserait la réception et l'appropriation d'une oralité de sa *parole* par un sujet lecteur, mis en relation avec le *sujet* du poème.

Dans le cadre de la classe de français, la *relation* (S. Martin) avec un *sujet* du poème est d'autant plus intersubjective qu'elle articule des réceptions, singulières et collective. Face à des lecteurs en formation, nous avons considéré que le travail collaboratif, en petits et plus grand groupes, pouvait favoriser l'ouverture d'un espace de dialogue, avec une *voix* du poème et avec les pairs, faciliter la mise à distance des réceptions plus personnelles et l'adoption de la posture plus interprétative d'une lecture littéraire, entre implication et distanciation, qui constitue le poème en objet symbolique dont on peut s'emparer.

Le dispositif didactique imaginé a ainsi permis de confronter des *réécritures vocales* du poème, réénonciations créatives et intersubjectives d'une oralité du poème dans les voix de ses lecteurs, pour faire émerger une *réception lyrique* de ses *effets de voix*. Les reconfigurations rythmiques et leur *interprétation*, au double sens vocal et discursif du terme, devaient faciliter l'entrée des lecteurs de poésie en formation dans un processus de lecture littéraire d'une *signifiante* de la parole poétique et de la *forme-sens* du poème. Redoubler une pratique orale créative du poème par une pratique discursive qui en questionne la réception visait à inscrire son étude dans un *continuum* du langage, entre oral et écrit, lecture et expression, pour créer un *milieu* d'oralité propice à une *secondarisation* des savoirs et des savoir lire poétiques visés.

Il s'agissait enfin d'instituer la classe en communauté interprétative où chacun puisse *donner de la voix* et peut-être trouver une *identité* de sujet lecteur de poésie. Cela impliquait de faire place à la voix et à la parole des élèves, de les mettre au centre du

dispositif didactique, de faire *lire* les voix des lecteurs ré-énonciateurs pour tenter d'y découvrir celle du poème.

Le bilan de cette expérimentation est nuancé. Du point de vue de l'hypothèse de recherche posée, il semble que l'on puisse considérer que le poème *guide* sa lecture, même chez des lecteurs en formation qui n'ont pas encore construit une expérience de la lecture de poésie. En effet, la confrontation des réénonciations du poème, dans l'espace dialogique de la classe, qu'elles soient constituées du corpus oral d'un même poème ou d'un même extrait de poème, ou de celui de plusieurs extraits différents d'un même poème, semble bien conduire à la reconfiguration d'effets de voix et de rythme concordants. La diversité des choix de mises en voix, qui constitue ces réénonciations en réécritures vocales (inter)subjectives et créatives du poème, génère en réception des *effets de sens* similaires, qui conduisent à des interprétations des *effets de voix* et d'éléments de *signifiante* du poème qui se corroborent. La lecture du poème par le filtre rythmique des voix des élèves, au travers des réécritures vocales de leurs réénonciations, semble donc opérante pour reconfigurer et s'approprier des *effets de voix* du poème, en interpréter des *traits rythmiques et poétiques* signifiants, pour le *lecteur interprétant* collectif de la classe.

Dans la perspective didactique adoptée d'un enseignement du poème par le prisme de son oralité, l'étude d'une *poétique du rythme* du poème passe par une *poétique de la lecture* des voix des élèves. Elle s'appuie sur une dimension collective et collaborative des activités menées, celle du dialogue interprétatif par lequel se construit un sens non univoque du poème, celle des dispositifs de voix mis en œuvre par les groupes de travail. C'est en effet la pertinence des rythmes collectifs construits par les dynamiques vocales des groupes qui permet la reconfiguration rythmique d'une oralité du poème ou d'un *mouvement* de sa parole et leur réception par les écoutants, davantage que les réalisations vocales individuelles, par ailleurs plus inégales, tant du point de vue phonologique qu'expressif. L'actualisation de scènes de lecture, la (re)création d'une scénographie vocale de la *scène* énonciative du poème semblent aussi des leviers efficaces de sa lecture. Ils confirment la dimension performative que revêt une parole poétique adressée dans un espace de parole, qu'elle constitue alors en espace symbolique d'une parole communautaire, comme l'a mis en valeur P. Zumthor. Certains élèves, comme on a pu le voir, se sont emparés de la parole donnée et ont affirmé leurs *places* subjectives dans la classe comme dans les discours plus personnels développés sur les poèmes.

De façon générale, les résultats de l'expérimentation apparaissent plus probants dans les réalisations collectives qu'individuelles. Des effets positifs ont été relevés, avec des progrès pour un certain nombre d'élèves, tant dans une évolution des postures de lecture, que du point de vue d'un développement de leurs compétences expressives et interprétatives, mais ces résultats individuels sont relatifs et nuancés. Quelques élèves n'ont pas adhéré aux travaux proposés et ont adopté des postures de refus, ou ont maintenu les habitudes de lecture qui étaient les leurs, plus scolaires et littérales. Certains encore se sont lassés du caractère répétitif de l'entrée choisie pour la lecture des poèmes, que nous avons cru devoir ériger en routine pour les besoins de la recherche. Ces résultats sont d'autre part plus difficiles à établir étant donné la nature du dispositif et du recueil des données qui ont privilégié la production et l'enregistrement de travaux collectifs. Toutefois, l'implication globalement satisfaisante des élèves dans les activités proposées, et le bilan positif qu'un groupe de la classe en a fait, estimant pour la plupart qu'ils avaient gagné en assurance et progressé dans leurs compétences orales, confirment l'intérêt de ce travail pour une majorité d'élèves de la classe.

Du point de vue de sa mise en œuvre didactique, un tel dispositif pose aussi la question du rôle de l'enseignant et de la place de sa parole. Il a souligné l'importance d'une posture d'écoute accrue et un rôle de médiation, nécessaires au tissage des paroles des élèves, entre elles et avec celle du poème, à la mise en œuvre d'une progression des analyses, et de façon générale au guidage d'une lecture littéraire du poème. Mais il s'exerce ici sur un *chemin* de lecture qui n'est pas balisé, puisqu'il s'agit de partir des réceptions personnelles et subjectives des élèves, spontanées et non totalement prédictibles, sur un support qui n'est pas le texte du poème, mais le corpus oral de ses réénonciations. Cela suppose de *lire les voix* des élèves, le plus souvent dans la suite immédiate de leurs restitutions. Les séances se sont ainsi construites sur une expression des réceptions *flottante*, en suivant les *circonvolutions* d'une lecture tâtonnante, non linéaire, qui opérerait par retours successifs sur le poème. Cela a eu pour conséquence une conduite de classe qui a paru souvent moins efficace, aux élèves comme à l'enseignant, avec des échanges redondants et des objectifs d'apprentissage plus labiles. Enfin reste le biais d'un *effet maître* de la lecture enseignante, difficile à prendre en compte du fait de la double posture adoptée pour cette recherche. Des enregistrements de séances et un point de vue *extérieur* auraient été plus à même d'en mesurer les effets.

Ces considérations permettent toutefois de dessiner des voies d'amélioration et d'ouvrir des perspectives de recherches complémentaires. L'une concerne les gestes professionnels qu'un travail de l'oral et une didactique de l'oralité appellent à préciser et développer pour rendre plus efficient le travail plus spécifique sur la voix des élèves et de leurs compétences expressives, comme la gestion et l'exploitation de la parole des élèves dans l'échange interprétatif. Exercer la *mise en train* vocale, favoriser l'écoute comme l'appel à l'imaginaire, gérer le temps de l'échange et trouver le bon *dosage* entre le développement des réactions subjectives et la construction des savoirs, les articuler efficacement, sont autant d'aspects qui (re)définissent une posture enseignante plus accueillante pour la parole de *sujets* élèves, et qui mériteraient une réflexion et une analyse plus poussées.

Un autre prolongement possible de la réflexion peut également interroger l'articulation entre l'oral et l'écrit, puisque l'oralité en est aussi le *lieu*, par le réinvestissement et l'appropriation des *gestes auraux* du poème, que les reconfigurations de voix ont mis en évidence, dans des modalités expressives plus variées, orales et écrites. Les élèves eux-mêmes ont regretté de n'avoir pas davantage écrit, au sens d'une pratique d'écriture créative de poésie.

Enfin la lecture de poèmes isolés, réunis dans un groupement, s'il présente un indéniable intérêt du point de vue de sa construction archi-textuelle, limite aussi l'exploration des nuances possibles de la *voix* d'un poète telle qu'elle peut se configurer dans les différents *sujets* de ses poèmes et l'architecture d'un recueil. Suivre la proposition de C. Boutevin de développer la lecture de recueils de poésie (2010) nous apparaît donc aussi une perspective de recherche à suivre.

Reste que cette expérimentation nous semble avoir mis en exergue le fait qu'il faut faire confiance au poème et aux voix de ses lecteurs pour en conduire la lecture. Cette lecture peut s'avérer aussi créative que généreuse, si l'on accepte la part d'incertitude voire d'improvisation que comporte le fait d'emprunter la voie d'un *inconnu* du poème, en partant à la découverte des *trouvailles* vocales et langagières que les élèves, sujets lecteurs, ont à offrir, quand ils animent de leurs voix la *parole* d'un *sujet* du poème.

Bibliographie

Œuvres littéraires

- APOLLINAIRE G. (1920). *Alcools*, Paris, Poésie/Gallimard.
- CENDRARS B. (1967). *Du monde entier au cœur du monde, poésies complètes*, Paris, Poésie/Gallimard.
- JACCOTTET P. (1998). *Poésie 1946-1967*, Paris, Poésie/Gallimard.
- JACCOTTET P. (1994). *À la lumière d'hiver*, Paris, Poésie/Gallimard.
- JACCOTTET P. (1984). *La Semaïson*, Paris, Poésie/Gallimard.
- LUCA G. (2001). *Paralipomènes*, in *Héros-Limite*, Paris, Poésie/Gallimard.
- REDA J. (1982). *Hors les murs*, Paris, Poésie/Gallimard.
- REDA J. (1970). *Récitatif*, Paris, Poésie/Gallimard.
- ROUBAUD J. (1999). *La forme d'une ville change plus vite, hélas, que le cœur des humains. Cent cinquante poème (1991-1998)*, Paris, Poésie/Gallimard.

Documents officiels

- Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008, « Programmes de l'enseignement de français »
- Bulletin officiel spécial n° 17 du 23 avril 2015
- Documents d'accompagnement, programmes pour le cycle 4, « visions poétiques du monde » eduscol.education.fr/ressources-2016.

Manuels consultés

- ABENSOUR C. (dir), *Français 3ème* « Passeurs de textes », LeRobert, 2016
- BELLISSIME M. (dir), *Français 3ème*, Le Livrescolaire.fr, 2016
- BALLANFAT E. (dir), *Français 3ème*, « Jardin des lettres », Magnard, 2016
- RANDANNE F. (dir), *Français 3ème* « L'envol des lettres », Belin, 2016 Magnard, 2016

Enquêtes sociologiques

- DAHAN C. (2012) « Pratiques culturelles des français 2008 », *Fiches Repères de l'Observatoire de la jeunesse et des politiques de la jeunesse*.
- MONADE V. & VINCENT GERARD A. (2016) « Les jeunes et la lecture », *enquête du CNL*
- OCTOBRE S. (2006) « Les loisirs culturels des 6-14 ans. Contribution à une sociologie de l'enfance et de la prime adolescence », *Enfances, Familles, Générations*, n° 4

I. Ouvrages théoriques

- BARTHES R. (1984). *Le bruissement de la langue*, Essais critiques IV, Paris, Seuil

- BARTHES R. (1973). *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil
- BENOIT E. (2016). *Dynamiques de la voix poétique*, Paris, Classiques Garnier
- BENVENISTE E. (1966). « La notion de rythme dans son expression linguistique », *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Presses universitaires de France
- BERCOFF B. (1999). *La Poésie*, Paris, Hachette Supérieur, Coll. « Contours Littéraires »
- BOURASSA L. (2015) *Rythme et Sens, des processus rythmiques en poésie contemporaine*, Rhuthmos
- BROQUA V. (2015) « Le corps en lecture publique : surdramatisation, corps absent, corps et technologie (trois exemples nord-américains) in *Dire la poésie ?*, PUFF J-F. (dir), Nantes: éditions Nouvelles Cécile Defaut
- CITTON, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser : pourquoi les études littéraires ?* Paris : Ed. Amsterdam.
- CITTON, Y. (dir.) (2014). *Pour une écologie de l'attention*. Paris : Seuil.
- COMBE, D. (1996). « La figure dédoublée », in D. Rabaté (dir.), *Figures du sujet lyrique* (39-63). Paris, Presses universitaires de France.
- COMBE C. (1992). *Les genres Littéraires*, Paris, Hachette supérieur, coll. « contours littéraires »
- COLLOT M. (1989). *La poésie moderne et la structure d'horizon*, Paris, P.U.F.
- COLLOT M. (1996). « Le sujet lyrique hors de soi », in RABATE D. (dir.), *Figures du sujet lyrique*, Paris, Presses Universitaires de France
- DESSONS G. & MESCHONNIC H. (1998). *Traité du rythme, des vers et des proses*, Paris, Dunod
- DOUMET, C. (2004). *Faut-il comprendre la poésie ?* Paris : Klincksieck. Coll. 50 questions
- GALLET O. (2015) «Entendre la voix de la poétique (sur la diction auctoriale des vers libres dans les lectures enregistrées de Philippe JACCOTTET) », in *Dire la poésie ?* PUFF J-F. (dir), Nantes: éditions Nouvelles Cécile Defaut
- HAMBURGER, K. (1986). *Logique des genres littéraires*, Paris, Seuil
- HAMON P. (1996). « Sujet lyrique et ironie », dans RABATE D., de SERMET J. & VADE Y. (dir.) in *Le Sujet lyrique en question, Modernités 8*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux
- ISER, W. (1985). *L'Acte de lecture, théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles Mardaga
- MESCHONNIC H. (1982) « Qu'entendez-vous par oralité? » in *Langue française*, n°56
- MESCHONNIC, H (1983) *Critique du rythme, Anthropologie historique du langage*. Paris, Verdier
- MESCHONNIC, H. (1996). « Pour une poétique négative » in *Le français aujourd'hui*, n° 114
- MESCHONNIC, H. (2005). « Embibler la voix » in *Le Français aujourd'hui* n° 150

- MESCHONNIC H (1996). « Le sujet comme récitatif ou le continu du langage », dans RABATE D. (dir.) *Le sujet lyrique en question, Modernités 8*, Presses Universitaires de Bordeaux, Bordeaux
- MESCHONNIC H. (2001). *Célébration de la poésie*, Lagrasse, Verdier
- PICARD, M. (1986). *La lecture comme jeu, essai sur la littérature*. Paris : Minuit
- PUFF J-F. (2015). « La voix off de soi-même : poétiques de la diction non-expressive (Claude ROYER-JOURNAUD, Jacques ROUBAUD), in *Dire la poésie ?* (dir.) Jean-François PUFF, Editions Cécile Default
- PUFF J.-F. (dir.) (2015). *Dire la poésie?*. Nantes: éditions Nouvelles Cécile Default.
- RABATE, D. (dir.) (1996). *Figures du sujet lyrique*, Paris, Presses universitaires de France, Coll. Perspectives Littéraire
- RABATE Dominique (2013). *Gestes lyriques*, Paris, José Corti. Coll. Les Essais
- RODRIGUEZ, A. (2003). *Le Pacte Lyrique - Configuration discursive et interaction affective*, Bruxelles, Mardaga, coll. Philosophie et Langage.
- ROUBAUD J. (2016) *Poétique, remarques - Poésie, mémoire, nombre, temps, rythme, contrainte, forme, etc.*, La librairie du XXIe siècle, Seuil
- ROUBAUD J. (2015) « Poésie et oralité », in *Dire la poésie ?* (dir.) Jean-François PUFF, Editions Cécile Default
- SACRE J. (2015), *Nu(e)*-15
- SCHAEFFER J-M. (2011) *Petite écologie des études littéraires; Pourquoi et comment étudier la littérature*, Éditions Thierry Marchaisse
- SPIRE, A. (1986). *Plaisir poétique et plaisir musculaire, essai sur l'évolution des techniques poétiques*, Paris, José Corti, Coll. Rien de commun
- ZUMTHOR P. (1982) « Le rythme dans la poésie orale », *Le rythme et le discours n°1*
- ZUMTHOR, P. (1983). *Introduction à la poésie orale*. Paris : Seuil.
- ZUMTHOR, P. (2008). « Oralité » *Intermédialités : histoire et théorie des arts, des lettres et des techniques*, n°12

II. Ouvrages didactiques

- ADAM J.M. (1992). *Pour lire le poème*, Paris, De Boeck-Duculot
- BEAUDRAP (de), A-R. (2006). « L'oralisation des textes issus d'une tradition orale : mettre en voix les textes bibliques en classe de français », in Clermont P. & Schneider A. (dir), *Écoute mon papyrus. Littérature, oral et oralité* (205-214), Strasbourg, Scéren / CRDP.
- BERNANOCE M. (2006). *À la découverte de cent et une pièces, répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse*, Editions théâtrales, CRDP Grenoble
- 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 Grenoble Alpes

- BUCHETON D. (1999). « Les postures du lecteur au collège », in Demougin P. & Massol J-F. *Lecture privée, lecture scolaire, la question de la littérature à l'école*, Grenoble, CRDP de l'académie de Grenoble.
- BUCHETON D. & CHABANNE J.-C. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, Presses Universitaires de France
- BUFFARD-MORET B. & MARCOIN F. (2002). (dir.) « La poésie de l'école », *Cahiers Robinson* N°11, Reims
- BRUNEL M. (2016) « Quels corpus de poésie effectifs au collège, étude de cas », in *Etre et devenir lecteur(s) de poèmes, de la poésie patrimoniale au numérique*, (dir) RANNOU N., BOUTEVIN C. & BRUNEL M., Presses Universitaires de Rennes
- BRUNEL M. & EMERI-BRUNEAU (2016) « Réciter, dire, écouter, la performance poétique au secondaire en France et au Québec : écart et convergences, propositions didactiques » in *Etre et devenir lecteur(s) de poèmes, de la poésie patrimoniale au numérique*, (dir.) RANNOU N., BOUTEVIN C. & BRUNEL M., Presses Universitaires de Rennes
- CHANFRAULT-DUCHET M-F. (2006) « Oralité des textes littéraires et oraliture au lycée », *Ecoute mon papyrus, Littérature, oral et oralité*, CRDP d'Alsace
- CLERMONT P. & SCHNEIDER A. (2006). *Écoute mon papyrus, Littérature, oral et oralité* Strasbourg : SCEREN- CRDP
- DESSONS G. (1991). *Introduction à l'analyse du poème*, Paris, Bordas
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels de l'oral*. Paris. ESF éditeur
- DUFAYS, J.-L. (2010). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Bruxelles. Peter Lang
- Marie GAUSSEL (2017). « Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral ». *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 117, avril. Lyon : ENS de Lyon
- JEAN G. (1999) *La lecture à haute voix, histoire, fonctions et pratiques de la « lecture oralisée »*. Paris. Les Editions de l'Atelier
- LANGLADE G. (2004). « Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels », *Le Français aujourd'hui* n°145
- LANGLADE G. (2004). « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre », in ROUXEL A. & LANGLADE G. (dir.). *Le sujet lecteur - Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes
- LAPARRA M. & MARGOLINAS C. (2012). « Oralité, littératie et production des inégalités scolaires », *Le français aujourd'hui*, n° 177
- LE GOFF F. (2016) « La lecture à haute voix et le rapport à une oralité littéraire chez les collégiens : éléments d'enquête », *Etre et devenir lecteur(s) de poèmes, de la poésie patrimoniale au numérique*, (dir) RANNOU N., BOUTEVIN C. & BRUNEL M. Presses Universitaires de Rennes
- LOUICHON, B. (2009). « La récitation : pour quoi faire ? » *Cahiers pédagogiques*, 474
- LOUICHON, B. & ROUXEL, A. (dir.) (2010). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* Rennes. Presses universitaires de Rennes. Coll. Paideia

- MARTIN S. (2010). « Les poèmes au cœur de l'enseignement du français », *Le français aujourd'hui* n° 169
- MARTIN, S. (dir.) (2010). Enseigner la poésie avec les poèmes. *Le Français aujourd'hui*, n° 169
- MARTIN S. (2006) « Vers le sujet du poème dans les lectures/écritures », *Le Français aujourd'hui* n° 153
- MARTIN, S. (2000). « Pourquoi je n'enseigne plus la poésie et pourquoi j'essaie d'enseigner le français avec les poèmes ». *La poésie à l'école de la maternelle au lycée*, actes du séminaire de juin 1999 & autres contributions : CRDP d'Orléans.
- MASSOL J.F. (2016) « Lire subjectivement un sonnet de Paul Verlaine en classe de seconde : variété, difficultés et intérêts d'une démarche » in *Etre et devenir lecteur(s) de poèmes, de la poésie patrimoniale au numérique*, (dir) RANNOU N., BOUTEVIN C. & BRUNEL M. Presses Universitaires de Rennes
- PAÏNI P. (2010) « Poèmes au collège : ça bouge dans le corpus... », *Le français aujourd'hui* n° 169
- PIERRA, G. (2006) *Le corps, la voix, le texte, Arts du langage en langue étrangère*, L'Harmattan.
- ROUXEL, A. (2006). « Le rapport au texte créé par l'oralisation », in Clermont P. & Schneider A. (éd.) *Ecoute mon papyrus. Littérature, oral et oralité* Strasbourg Scéren / CRDP.
- ROUXEL, A. (2004). « Autobiographie de lecteur et identité littéraire » in Langlade, G. & Rouxel, A. (dir.). *Le Sujet lecteur – Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes. Presses Universitaires de Rennes, Coll. Didact Français.
- 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 soutenue à l'Université de Rennes II
- RANNOU N. (2010). « La configuration du corpus scolaire par les genres : une réalité littéraire ou une nécessité didactique ? » in ROUXEL A. & LOUICHON B. (dir.) *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Presses Universitaires de Rennes
- RANNOU N. (2016). « Avant-propos », *Etre et devenir lecteur(s) de poèmes, de la poésie patrimoniale au numérique*, (dir) RANNOU N., BOUTEVIN C. & BRUNEL M. Presses Universitaires de Rennes
- RANNOU N. (2011). « Le recueil à quatre mains et la lecture dialoguée dans les marges : conception et expérimentation de deux dispositifs de lecture subjective de poésie », *Etre et devenir lecteur(s) de poèmes, de la poésie patrimoniale au numérique*, (dir) RANNOU N., BOUTEVIN C. & BRUNEL M. Presses Universitaires de Rennes
- ROUXEL A. (2004). « Lecture et retour sur soi : l'autobiographie de lecteur au lycée », *Enjeux* n°61
- VERDIER L. (2001), *Introduction à la poésie contemporaine*, Hachette sup

Sitographie

ANDREUCCI C., *La poésie française contemporaine : enjeux et pratiques*, <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4370.pdf> (consulté le 25 août 2017)

BUCHETON D. « Lire, comprendre, interpréter, sans expliquer », Tréma [En ligne], 19 | 2002, mis en ligne le 01 octobre 2002, consulté le 21 août 2017. URL : <http://journals.openedition.org/trema/1586>

CEYSSON P., « La poésie contemporaine », Lidil, 33, 2006, p. 37-54 [En ligne le 1/12/2007] URL : <http://lidil.revues.org/index78.html> (consulté le 18 août 2017)

COMPAGNON A. « Théorie de la littérature : la notion de genre », Cours de Littérature française et comparée, Université de Paris IV-Sorbonne, [En ligne, consulté le 5 juillet 2017] <http://www.fabula.org/compagnon/genre.php>

FISH S. « Comment reconnaître un poème quand on en voit un », site Vox Poetica [En ligne le 06/07/2017] URL: <http://www.vox-poetica.org/t/articles/fish.html>

JENNY L., « L'énonciation lyrique. Méthodes et problèmes », cours mis en ligne (<http://www.unige.ch/lettres/frasmo/enseignements/methodes/elyrique>), consulté le 5 juillet 2017

JENNY L., « la versification, méthode et problèmes », cours mis en ligne, (<https://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/versification>), consulté le 20 juillet 2017.

MAINGUENEAU D., La situation d'énonciation, entre langue et discours, <http://dominique.maingueneau.pagesperso-orange.fr/texte05.html> (consulté le 15 juillet 2017)

MASSOL J-F. & PLISSONNEAU G., « La littérature lue en 6e et 5e : continuités et progressions », Repères [En ligne], 37 | 2008, mis en ligne le 01 juin 2010, consulté le 18 juillet 2017. URL : <http://reperes.revues.org/422>

MARTIN S., « Essayer dire : performances du poème avec GHERASIM Luca », in colloque international "Performances poétiques", consulté le 20 août 2017, https://www.canal-u.tv/...essayer_dire_performances_du_poeme

MAZAURIC C. (2008) « Le texte du lecteur : présentation du colloque », Colloque organisé par l'équipe de recherche Lettres Langage et Art, Université de Toulouse II-Le Mirail, 22-24 octobre 2008, https://www.canal-u.tv/video/universite_toulouse_ii_le_mirail/le_texte_du_lecteur_presentation_du_colloque_catherine_mazauric.4130

LANGLADE G., « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire », dans Max Roy, Marilyn BRAULT, Sylvain BREHM, *Formation des lecteurs : Formation de l'imaginaire*, collection figura, cahier n°20, http://oic.uqam.ca/sites/oic.uqam.ca/files/oic1/cf20-4-langlade_activite_fictionnalisante.pdf, consulté le 10 juillet 2017

LANGLADE G., « Événement de lecture et reconfiguration des œuvres », *Fabula / Les colloques*, L'héritage littéraire de Paul RICŒUR, URL : <http://www.fabula.org/colloques/document1922.php> (consulté le 25 avril 2017)

LAPARRA M. & MARGOLINAS C., « Milieu, connaissance, savoir. Des concepts pour l'analyse de situations d'enseignement », www.pratiques-cresef.com/p145_la1.pdf

NONNON E. (2011) « L’histoire de la didactique de l’oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français », *Pratiques* [En ligne], 149-150 | 2011, mis en ligne le 13 juin 2014, consulté le 04 août 2017. URL : <http://pratiques.revues.org/1739>

RASTIER F. « Eléments de théorie des genres », site Texto ! URL : http://www.revetexto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Elements.htm

ROUXEL A. & RANNOU N. (2012). « Lire avec son corps : l’écoute du soi lisant. In Voisin, B. (dir.) Du récepteur ou l’art de débiller son pique-nique », *Actes du colloque de Rouen*, 26 et 27 mai 2011, Publications numériques du CÉRÉDI, "Actes de colloques et journées d’étude", n° 6. URL: <http://ceredi.labos.univ-rouen.fr/public/?lire-avec-son-corps-l-ecoute-de.html>

ROUXEL A « Qu’entend-on par la lecture littéraire ? », eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire.html

VIBERT A. (2011). « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? » http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf

Table des annexes

Annexes I- Textes et documents de travail	206
<u>Annexe I.a</u> : Les poèmes de la séquence	206
<u>Annexe I.b.1</u> : Exemples de documents de consignes donnés pour les travaux de groupes.....	210
<u>Annexe I.b.2</u> : La fiche méthode du travail de mise en voix	211
Annexes II- Des écrits élèves	212
<u>Annexe II.a</u> : Le bilan personnel d'activités, « Vue de Montparnasse », Jacques Réda	212
<u>Annexe II.b</u> : Tableau comparatif du carnet de lecture et du carnet d'oralité, « Zone »	214
<u>Annexe II.c</u> : Analyse des critères de choix des poèmes de l'évaluation diagnostique.....	219
<u>Annexe II.d</u> : Le bilan élèves de la lecture de « Zone »	220
<u>Annexe II.e</u> : Des exemples de bilan personnel de séquence	221
Annexes III- Des écrits enseignant	224
<u>Annexe III.a</u> : Le cahier de textes de la classe.....	224
<u>Annexe III.b</u> : Le carnet de bord de la séquence	226
Annexes IV- Les enregistrements audio des productions élèves	238
<u>Annexes IV-A-1, 2, 3</u> : Les enregistrements des lectures de l'évaluation diagnostique, classés par poème.....	238
<u>Annexes IV-B-1 et 2</u> : Les enregistrements des travaux de lectures différenciés sur le poème de Jacques Réda, « Vue de Montparnasse »	238
<u>Annexe IV-C</u> : L'enregistrement des secondes mises en voix du poème de Jacques Réda	238
<u>Annexe IV-D</u> : L'enregistrement des mises en voix du sonnet de Jacques Roubaud, « À la tour Eiffel ».....	238
<u>Annexe IV-E</u> : Les enregistrements des mises en voix réalisées sur le poème « Zone » de Guillaume Apollinaire.....	238
<u>Annexes IV-F-1, 2, 3</u> : Les enregistrements des productions finales sur un extrait au choix du poème de Blaise Cendrars, classés par extrait choisi.....	238

Annexes I- Textes et documents de travail

Annexe I.a : Les poèmes de la séquence

Philippe Jaccottet, *Poésie*

Comme je suis un étranger dans notre vie,
je ne parle qu'à toi avec d'étranges mots,
parce que tu seras peut-être ma patrie,
mon printemps, nid de paille et pluie aux rameaux,

ma ruche d'eau qui tremble à la pointe du jour,
ma naissante Douceur-dans-la-nuit... (Mais c'est l'heure
que les corps heureux s'enfouissent dans leur amour
avec des cris de joie, et une fille pleure

dans la cour froide. Et toi ? Tu n'es pas dans la ville,
tu ne marches pas à la rencontre des nuits,
c'est l'heure où seul avec ces paroles faciles

je me souviens d'une bouche réelle...) Ô fruits
mûrs, source des chemins dorés, jardins de lierre,
je ne parle qu'à toi, mon absente, ma terre...

La mer est de nouveau obscure. Tu comprends
c'est la dernière nuit. Mais qui vais-je appelant ?
Hors l'écho, je ne parle à personne, à personne.
Où s'écroulent les rocs, la mer est noire, et tonne
dans sa cloche de pluie. Une chauve-souris
cogne aux barreaux de l'air d'un vol comme surpris,
tous ces jours sont perdus, déchirés par ses ailes
noires, la majesté de ces eaux trop fidèles
me laisse froid puisque je ne parle toujours
ni à toi, ni à rien. Qu'ils sombrent « ces beaux jours » !
Je pars, je continue à vieillir, peu m'importe,
sur qui s'en va la mer saura claquer la porte.

Etape 1- « Vue de Montparnasse », Jacques Réda, *Hors les murs*, Gallimard, 1982

Sur le pont des martyrs qu'un long soleil traverse,
Je me laisse engourdir par le rythme des trains,
Bossa nova du rail épousant la traverse,
Sans arrivées et sans départs. Je ne m'astreins
Qu'à regarder la tour dont les sombres élytres
Reflètent l'or diffus du déclinant Phénix.
Quel calme. Deux clochards s'en vont avec leurs litres
Vers les gravois de la rue Vercingétorix,
Et le ciel envahit de vagues territoires

Où transhument sans fin des troupeaux, des tribus,
Passe avec la solennité des préhistoires
Sur les bâtiments qui n'en sont qu'à leurs débuts,
Changeant déjà l'espace en zone extra-terrestre
Et du coup – c'est très sûr – l'âme des habitants.
Même le promeneur à l'allure pédestre
Sent poindre aux angles droits d'autres mœurs, d'autres temps.
Néandertal avait ce rêve dans les moelles
Quand il faisait jaillir le feu de ses silex.
Je crois – moi qui suis doute et qui roule à solex –
Que de ce vieux tas d'os nous irons aux étoiles.

« **À la tour Eiffel** », Jacques Roubaud, *La forme d'une ville change plus vite, hélas, que le cœur des humains*, Poésie/Gallimard n° 418, 2006

Tour Eiffel cesse de me dévisager comme ça
Si je t'offre un sonnet en vers de quatorze syllabes
(Un mètre assidûment cultivé par Jacques Réda)
Ce n'est pas pour que tu me toises de cet œil de crabe

Des toises, certes, tu en as et cette couleur « drab »
(Terne, comme disent les Anglais) du crabe tu l'as
Malgré le mercurochrome du minium dont la
Ville soigne tes griffures causées par vents et sables

Entre tes jambes écartées passe la foule épaisse
Qui te lorgne les dessous, que ne voiles-tu tes fesses
(D'ailleurs théoriques) il y a des enfants ici

Qui s'en retourneront bientôt rêver dans nos campagnes
Par trouble amour d'une géante à jamais pervertis
Comme hameaux intranquilles au pied d'une montagne

Etape 2 – « Zone », Alcools, Guillaume Apollinaire (1880 – 1918) avec la mise en couleurs des extraits choisis par les groupes pour l'exercice de *mise en jeu*

(...) Seul en Europe tu n'es pas antique ô Christianisme
L'Européen le plus moderne c'est vous Pape Pie X
Et toi que les fenêtres observent la honte te retient
D'entrer dans une église et de t'y confesser ce matin
Tu lis les prospectus les catalogues les affiches qui chantent tout haut
Voilà la poésie ce matin et pour la prose il y a les journaux
Il y a les livraisons à 25 centimes pleines d'aventures policières
Portraits des grands hommes et mille titres divers

J'ai vu ce matin une jolie rue dont j'ai oublié le nom
Neuve et propre du soleil elle était le clairon
Les directeurs les ouvriers et les belles sténodactylographes
Du lundi matin au samedi soir quatre fois par jour y passent
Le matin par trois fois la sirène y gémit
Une cloche rageuse y aboie vers midi
Les inscriptions des enseignes et des murailles
Les plaques les avis à la façon des perroquets criaillent

J'aime la grâce de cette rue industrielle

Située à Paris entre la rue Aumont-Thiéville et l'avenue des Ternes (Carole, Thibault et Pauline)

//Voilà la jeune rue et tu n'es encore qu'un petit enfant
Ta mère ne t'habille que de bleu et de blanc
Tu es très pieux et avec le plus ancien de tes camarades René Dalize
Vous n'aimez rien tant que les pompes de l'Église
Il est neuf heures le gaz est baissé tout bleu vous sortez du dortoir en cachette (*en cachette !*)
Vous priez toute la nuit dans la chapelle du collègue
Tandis qu'éternelle et adorable profondeur améthyste
Tourne à jamais la flamboyante gloire du Christ
C'est le beau lys que tous nous cultivons
C'est la torche aux cheveux roux que n'éteint pas le vent
C'est le fils pâle et vermeil de la douloureuse mère
C'est l'arbre toujours touffu de toutes les prières
C'est la double potence de l'honneur et de l'éternité
C'est l'étoile à six branches
C'est Dieu qui meurt le vendredi et ressuscite le dimanche
C'est le Christ qui monte au ciel mieux que les aviateurs
Il détient le record du monde pour la hauteur// **Audran et Cédric**

Pupille Christ de l'oeil
Vingtième pupille des siècles il sait y faire
Et changé en oiseau ce siècle comme Jésus monte dans l'air
Les diables dans les abîmes lèvent la tête pour le regarder
Ils disent qu'il imite Simon Mage en Judée
Ils crient s'il sait voler qu'on l'appelle voleur
Les anges voltigent autour du joli voltigeur (Romain)
Icare Énoch Élie Apollonius de Thyane
Flottent autour du premier aéroplane
Ils s'écartent parfois pour laisser passer ceux qui portent la Sainte-Eucharistie
Ces prêtres qui montent éternellement en élevant l'hostie
L'avion se pose enfin sans refermer les ailes
Le ciel s'emplit alors de millions d'hirondelles
À tire d'aile viennent les corbeaux les faucons les hiboux
D'Afrique arrivent les ibis les flamands les marabouts
L'oiseau Roc célébré par les conteurs et les poètes
Plane tenant dans les serres le crâne d'Adam la première tête
L'aigle fond de l'horizon en poussant un grand cri
Et d'Amérique vient le petit colibri
De Chine sont venus les pihis longs et souples
Qui n'ont qu'une seule aile et qui volent par couples
Puis voici la colombe esprit immaculé
Qu'escortent l'oiseau-lyre et le paon ocellé
Le phénix ce bûcher qui soi-même s'engendre
Un instant voile tout de son ardente cendre
Les sirènes laissant les périlleux détroits
Arrivent en chantant bellement toutes trois
Et tous aigle phénix et pihis de la Chine
Fraternisent avec la volante machine (Sélinay et Eren)

Maintenant tu marches dans Paris tout seul parmi la foule
Des troupes d'autobus mugissants près de toi roulent
L'angoisse de l'amour te serre le gosier
Comme si tu ne devais jamais plus être aimé

Si tu vivais dans l'ancien temps tu entrerais dans un monastère
Vous avez honte quand vous vous surprenez à dire une prière
Tu te moques de toi et comme le feu de l'Enfer ton rire pétille
Les étincelles de ton rire dorent le fond de ta vie
C'est un tableau pendu dans un sombre musée
Et quelquefois tu vas la regarder de près
(...)

Te voici à Marseille au milieu des pastèques

Te voici à Coblenz à l'hôtel du Géant

Te voici à Rome assis sous un néflier du Japon

Te voici à Amsterdam avec une jeune fille que tu trouves belle et qui est laide
Elle doit se marier avec un étudiant de Leyde
On y loue des chambres en latin Cubicula locanda
Je me souviens j'y ai passé trois jours et autant à Gouda

Tu es à Paris chez le juge d'instruction
Comme un criminel on te met en état d'arrestation

Tu as fait de douloureux et de joyeux voyages
Avant de t'apercevoir du mensonge et de l'âge
Tu as souffert de l'amour à vingt et à trente ans
J'ai vécu comme un fou et j'ai perdu mon temps

Tu n'oses plus regarder tes mains et à tous moments je voudrais sangloter
Sur toi sur celle que j'aime sur tout ce qui t'a épouvané

Tu regardes les yeux pleins de larmes ces pauvres émigrants
Ils croient en Dieu ils prient les femmes allaitent les enfants
Ils emplissent de leur odeur le hall de la gare Saint-Lazare
Ils ont foi dans leur étoile comme les rois-mages
Ils espèrent gagner de l'argent dans l'Argentine
Et revenir dans leur pays après avoir fait fortune
Une famille transporte un édredon rouge comme vous transportez votre coeur
Cet édredon et nos rêves sont aussi irréels
Quelques-uns de ces émigrants restent ici et se logent
Rue des Rosiers ou rue des Écouffes dans des bouges
Je les ai vu souvent le soir ils prennent l'air dans la rue
Et se déplacent rarement comme les pièces aux échecs
Il y a surtout des juifs leurs femmes portent perruque
Elles restent assises exsangues au fond des boutiques (Jordan et Mathilde)

Tu es debout devant le zinc d'un bar crapuleux
Tu prends un café à deux sous parmi les malheureux
Tu es la nuit dans un grand restaurant

Ces femmes ne sont pas méchantes elles ont des soucis cependant (Sof., en alternance avec Romain)

Toutes même la plus laide a fait souffrir son amant

Elle est la fille d'un sergent de ville de Jersey

Ses mains que je n'avais pas vues sont dures et gercées

J'ai une pitié immense pour les coutures de son ventre

J'humilie maintenant à une pauvre fille au rire horrible ma bouche

Tu es seul le matin va venir
Les laitiers font tinter leurs bidons dans les rues

La nuit s'éloigne ainsi qu'une belle Métive
C'est Ferdine la fausse ou Léa l'attentive

Et tu bois cet alcool brûlant comme ta vie
Ta vie que tu bois comme une eau-de-vie

Tu marches vers Auteuil tu veux aller chez toi à pied
Dormir parmi tes fétiches d'Océanie et de Guinée
Ils sont des Christ d'une autre forme et d'une autre croyance
Ce sont les Christ inférieurs des obscures espérances

Adieu Adieu

Soleil cou coupé (Elisa et Léana)

Annexe I.b.1 : Exemples de documents de consignes donnés pour les travaux de groupes

1-Découvrir de façon différenciée un poème du 21^{ème} siècle, « Vue de Montparnasse », J. Réda
A-Lire un texte et communiquer sa lecture à la classe

Groupe 1, 2, 3 :

- Préparez et proposez une mise en voix du poème en vous aidant de la fiche méthodologique.
- Vous expliquerez à vos camarades les raisons des choix de diction effectués par le groupe **en lien** avec votre lecture du poème.

Groupe 4, 5, 6 :

- Préparez et proposez une explication de ce poème : notez toutes les remarques, les observations que vous inspirent le texte.
- Quels effets produit-il sur les lecteurs ? par quels moyens ?

2-Etudier et interpréter le « rythme » d'un extrait au choix de *La Prose du Transsibérien et de la petite Jeanne de France*, Blaise Cendrars.

- **Lire plusieurs fois l'extrait choisi, à voix haute, à plusieurs, en jouant sur des « effets de voix »** (articulation, débit, intonation..., répartition de la parole : cf fiche « Mettre un texte en voix »)
- **Se mettre à l'écoute du texte et de son rythme** : au fil des dictions et des écoutes, noter les **sensations**, les **impressions** produites ; indiquez les éléments, les aspects du texte, qui y concourent ; dégager ce qui paraît important, significatif dans le poème. **Réinvestir les**

connaissances acquises sur les différents procédés qui permettent de créer du rythme dans un texte poétique ; en expliquer les effets.

- **Préparer une explication, un commentaire de l'extrait travaillé**
Prenez appui sur ce que vous avez mis en valeur dans la mise en voix
N'hésitez pas à faire des comparaisons, si le texte vous y fait penser, avec les autres poèmes étudiés.
- **Enregistrer votre mise en voix et votre commentaire**

Critères d'évaluation

- **La mise en voix :**
Maîtrise de la diction.
Présence d'un travail des voix avec la mise en œuvre d'un dispositif expressif qui s'appuie sur des procédés poétiques que l'explication mettra en valeur.
- **L'explication :**
Etude précise de l'extrait et de ses caractéristiques.
Description et interprétation d'effets de rythme du poème.
Réinvestissement du vocabulaire poétique étudié pour nommer les procédés d'écriture et leurs effets.
Présence de liens pertinents avec les poèmes étudiés.

Annexe I.b.2 : La fiche méthode du travail de mise en voix

Travail de la respiration et de la voix :

- articulation : exagérée / effet « on marmonne »
- débit : rapide/lent
- volume: texte crié/chuchoté
- hauteur et timbre : grave / aigu
- Modulation : intonation chantante ou contrastée/ton neutre
- Fluidité : texte coulé/texte haché

Mise en place d'un dispositif :

- Répartition du texte entre les voix des lecteurs – succession, répétition ou superpositions
- Négociation d'une intention de lecture
- Occupation de l'espace
- Choix des points d'appui, des regards et de la posture entre lecteurs et auditeurs

Annexes II- Des écrits élèves

Annexe II.a : Le bilan personnel d'activités, « Vue de Montparnasse », Jacques Réda

Consignes d'écriture données :

- quels aspects du poème ont été mis en valeur par les mises en voix ?
- quels aspects du poème ont été mis en valeur par les explications ?
- quelle activité vous a semblé la plus efficace pour mieux comprendre le poème ? Pourquoi ?

Joan :

- ça a mis en valeur les mots et les phrases avec les groupes qui ont varié les intonations.
- Les explications ont mis en valeur le sens du texte et son écriture.
- C'était utile de faire les deux.

Cédric :

- le train qui passait d'époque en époque
- tous les groupes ont dit des choses différentes
- les groupes qui donnaient le plus d'explications de leurs intonations

Elisa :

- quand on lit un texte, l'écoute n'est pas la même en fonction des gens
- tous ont été bien
- un groupe avait cherché loin pour faire l'oral en plus de lire le poème.

Pauline :

- le début et la fin
- x
- le fait de changer la façon de lire le texte

Audran :

- x
- x
- le groupe qui a mieux lu avec la bonne idée de lire aigu au début et plus grave à la fin.

Méline :

- beaucoup de mises en voix ont été parlées
- l'auteur fait un retour dans le temps
- un groupe faisait comprendre le poème avec leurs voix et les intonations

Marie :

- c'est le voyage qui a été mis en valeur, ils m'ont fait voir la partie voyage
- on a tous mis en valeur le sens de l'imagination et de l'évolution de l'homme
- c'est le sens du texte qui m'a permis de comprendre le texte

Maël :

- les rimes et la fin des vers. J'ai eu une autre perception du texte

- les rimes et le nombre de vers. Je ne pensais pas forcément à ce que mes camarades ont expliqué.
- le fait que chaque groupe ait mis leur **intonation un peu personnelle quand ils lisaient le texte. Le lire lentement.**

Florane :

- x
- x
- le fait de **jouer sur les mises en voix et d'expliquer les choix. La mise en voix était mieux en groupe car c'est à l'oral que je comprends mieux.**

Mathilde :

- x
- x
- aucune, et un peu tous les groupes en même temps. On ne peut pas réellement se donner de liberté sur un poème et la lecture était un peu neutre. Rien ne m'a aidé dans ce qui a été dit pour comprendre ou apprécier le texte. En fait plus on en parle et plus je le déteste.

Valentin :

- ça m'a fait penser la plupart du temps **au rythme du train car ils utilisaient beaucoup de lenteur puis avec un rythme plus rapide. De la voix aigüe à la voix grave pour faire traverser le temps. J'ai mieux vu le temps**
- x
- la dernière activité « échanges » car j'ai appris plus de choses sur le texte.

Mélina :

- quand on lit le texte et quand on l'écoute **on le voit pas pareil** sur les façons qu'ils le lisent, doucement, rapidement...
- les explications m'ont laissé penser pareil puisque je ressentais pareil
- les **façons différentes de lire**

Nina :

- **les rimes. Ça a donné du rythme**
- les rimes et le voyage temporel. J'ai mieux compris le sens
- l'analyse du poème car on analysait

Oriane :

- **le changement de voix d'aigu à grave pour décrire le vieillissement a apporté plus de choses que les autres groupes**
- c'est l'aspect du déplacement temporel
- x

Léana :

- quand ils **lisent il y a du rythme**
- on a dit qu'il y a le passé, le présent, le futur, qu'il y a du rythme, de la mélodie.
- **la mise en valeur parce que je m'exprimais mieux**

Maoré :

- x
- x
- le groupe qui a bien expliqué pourquoi il avait choisi de lire comme ça et l'activité d'analyse du poème **même si les mises en voix aidaient un peu.**

Sélinay :

- x
- le voyage dans le temps car ce fait là a fait tout le texte

- le groupe qui a expliqué leur façon de lire était le plus convaincant. L'activité d'analyse du voyage dans le temps.

Carole :

- on a lu de façon poétique
- l'imagination du poète face à ce poème. On a tous dit pratiquement la même chose.
- les explications précises des groupes

Lara :

- ça m'a permis de mieux mettre le texte en voix
- rien de spécial
- j'ai préféré la mise en voix du texte avec l'explication car cela fait moins cours où on doit relever des choses. C'est les idées du groupe, notre création, pas que notre avis.

Annexe II.b : Tableau comparatif du carnet de lecture et du carnet d'oralité, « Zone »

Consignes d'écriture données :

- Carnets de lecture : Exprimez librement votre ressenti de lecteur, au fil ou à la suite de votre découverte du poème « Zone » (réalisés à la maison - 17 travaux rendus sur 24)
- Compte-rendu d'oralisation : Expliquez ce que vous avez pensé des mises en voix de vos camarades et comment leurs propositions ont pu modifier ou enrichir votre lecture du poème d'Apollinaire (temps limité pour la réalisation en classe. 10 élèves présents)

Carnet de lecture	Compte-rendu d'oralisation
<p>Elisa : il est dur à comprendre car il n'y a pas de ponctuation et il faut trouver son propre rythme de lecture. Au départ je croyais qu'il parlait d'une femme mais à la deuxième lecture je me suis rendu compte qu'il parlait de lui.</p>	<p>Elisa : les groupes ont pris le même passage et l'ont interprété de la même façon. Seuls Jordan et Mathilde ont fait une vraie mise en scène mais je n'ai pas aimé parce que j'ai trouvé qu'ils sur-jouaient. Les autres groupes ont manqué de mise en scène. Un groupe a fait une sorte de conversation entre amis. Nous, par manque de temps, on s'est concentrés sur la voix (avec Léana)</p>
<p>Léana : Apollinaire à la fin est las de ce monde ancien. Il parle du temps ancien, il fait un saut dans le temps ancien. Il voit que le matin la rue est jolie dont il a oublié le nom. Le soleil éclairait la rue. Du lundi matin au samedi soir il passe. La sirène gémit trois fois le matin. Ils crient s'il sait voler et on l'appelle le voleur. Il marche dans Paris tout seul dans la foule. Il y a des autobus mugissants près de toi.</p>	<p>Léana : mes camarades ont lu leurs extraits en voix parlée, pour ma part j'ai tenté de la rapper, mais c'était difficile à faire. Elisa a commencé à lire et je l'ai rejoint au milieu, puis j'ai fini en essayant de rapper, puis on a alterné les voix et j'ai fini de dire les derniers vers. Le poème d'Apollinaire est intéressant car il est rythmé, il n'y a pas de ponctuation. Il traite de sa vision de sa vie, de sa solitude le long des rues de Paris. Ça ressemble à une chanson moderne d'adieu à celle qui l'a aimé. On peut le lire ou le dire façon rap ou façon slam. A mon avis, les vers où il parle d'une femme m'amènent à penser que c'est une prostituée. Il est seul et il est triste.</p>
<p>Maoré : l'auteur parle de Paris (tour Eiffel) et</p>	<p>Maoré : les mises en voix m'ont permis de voir</p>

<p>après il parle de l'antiquité grecque et romaine. Il passe d'une époque à l'autre, comme dans le poème « Vue de Montparnasse ».</p> <p>Il parle des religions, du christianisme, et du pape Pie X.</p> <p>Il ne se souvient pas du nom de la rue qu'il appréciait mais il arrive à se souvenir du nom des rues autour.</p> <p>Il parle d'un petit garçon très pieux qui sort en cachette du dortoir pour aller prier avec un ami. L'auteur fait allusion à plusieurs religions (christianisme, judaïsme)</p> <p>L'auteur parle du vol, il fait référence à plusieurs façon de voler : il y a le vol des oiseaux, des avions, les voltigeurs. Il parle aussi de personnages de la mythologie.</p> <p>Il marche dans Paris mais après je n'ai pas compris la fin du paragraphe.</p> <p>Notre Dame est entourée de flammes. Il dit qu'il est malade de paroles bienheureuses et juste après il dit qu'être amoureux c'est comme une maladie donc il doublement malade.</p> <p>Avec des amis il est au bord de la Méditerranée, à Menton ou Nice et ils ont peur des poulpes des profondeurs mais il y a aussi des poissons sauveurs.</p> <p>Il passe de la France à Prague pour dire qu'il y a une rose sur la table.</p> <p>On dirait qu'il voyage, qu'il fait le tour du monde.</p> <p>Il parle d'une femme laide mais qu'il trouve belle, il dit aussi que toutes les femmes ont fait souffrir leurs amants, même la plus laide, peut-être que lui aussi a souffert à cause d'une femme. On dirait que la femme attend un bébé car il parle de laitier.</p> <p>Et après il boit de l'alcool donc on peut penser qu'il s'est remémoré des moments de sa vie.</p>	<p>qu'il y avait un côté plus sinistre et un côté plus joyeux dans le poème. On peut voir qu'Apollinaire s'adressait à quelqu'un, lui ou le lecteur, un groupe a imaginé qu'il parlait à la rue (qui accueille tout le monde). Les mises en voix ont montré qu'on pouvait faire un dialogue.</p>
<p>Nina : Dans ce poème Apollinaire fait un descriptif du monde qui l'entoure en parlant de plusieurs villes ou pays différents comme Marseille, Paris, la Chine ou l'Amérique.</p> <p>Ce poème est un poème « fleuve » où toutes les descriptions, toutes les idées s'enchaînent sans ponctuation, ce qui donne une impression de vitesse, cette impression est accentuée par les innombrables descriptions.</p> <p>Il mélange également les temps, il passe du présent à l'imparfait, au passé simple pour comparer le monde ancien et le monde nouveau en constante évolution.</p>	<p>Nina : les oralisations de mes camarades n'ont pas changé ma vision du poème mais la mise en scène de certains a accentué la personnification des objets, comme le fait de monter sur une chaise pour représenter la tour Eiffel et les images d'envol. Le changement de ton et de vitesse à la lecture du texte a accentué l'impression de rapidité et de défilement des souvenirs et des lieux, et a mis en avant les évolutions décrites par le poète.</p>

<p>Il insiste sur toutes ces évolutions, sur ce monde qui change et qui vieillit, il le compare à la religion qui elle ne change pas. La religion est importante pour lui car il fait souvent référence à Dieu, à l'église et au Christ.</p> <p>Apollinaire décrit ce qui l'entoure en utilisant la personnification, il compare les monuments, les bus, ou les ponts à des hommes ou des animaux, ce qui lui permet de donner vie à la ville, pour démontrer les bienfaits de la nouveauté et du monde moderne.</p>	
<p>Non rendu</p>	<p>Mael : les mises en voix mettaient en scène des situations différentes mais il y avait le dialogue qui apparaissait mieux en mélangeant des extraits. Il y avait l'adresse au public, on écoutait mieux</p>
<p>Marie : dans cette poésie en prose Apollinaire évoque des souvenirs de sa vie. Il nous dit qu'il est très attaché à la religion chrétienne depuis son plus jeune âge. Les rues de Paris où se trouvent les usines sont décrites avec le champ lexical du bruit, mais lui il trouve cela agréable. Il nous dit qu'il a voyagé toute sa vie mais qu'il n'en a pas profité. Il nous parle beaucoup du christ. Il le compare à un aviateur puis il nous dit que les oiseaux fraternisent avec l'aviateur, donc ils fraternisent avec le Christ. Pour lui la religion ne vieillira jamais et les monuments de Paris ressemblent à des animaux, comme les troupeaux des ponts, ou la tour Eiffel une bergère. Il nous parle aussi des immigrés. Pour lui les immigrés russes ont de l'espoir pour s'en sortir, alors que les juifs eux n'en ont pas. Le poème commence et se termine un matin. J'ai trouvé intéressant de voir comment un artiste du début du 20^{ème} siècle écrivait, et j'ai trouvé le poème joliment écrit. J'ai aussi remarqué l'absence de ponctuation ce qui nous permet de donner plusieurs versions de ce texte.</p>	<p>Marie : j'ai pu remarquer que le sens du texte pouvait changer légèrement en fonction des choix de mise en voix de mes camarades ; ils ne mettaient pas toujours en valeur les mêmes choses. Cela m'a permis de voir plusieurs approches des différents sens du poème. Certains ont montré ce texte comme un dialogue de sourds comme l'ont fait Romain et Sofiane, ou comme une sorte de maître parlant à son élève et inversement, en changeant les rôles, comme l'ont fait Jordan et Mathilde, et en assemblant des vers pour constituer un nouveau texte. Ils mettaient en valeur une évolution du poème vers plus de tristesse.</p>
<p>Valentin : on dirait que l'auteur s'adresse à une personne (tu..)</p> <p>L'auteur fait une description d'une ville, ce qu'il y a, les personnes</p> <p>Il y a des enfants ds un collège religieux</p> <p>L'auteur est sûrement catholique car il parle du Christ</p> <p>Il y a un champ lexical qui tourne autour de Dieu et de la religion</p> <p>Ce n'est pas une poésie, mais je n'arrive pas à trouver ce que c'est ce texte.</p> <p>Maintenant il parle à des personnes qui se trouvent à Prague ds une auberge</p> <p>Il fait une description morale sur cette personne</p> <p>Ensuite cela me fait penser à une autobiographie</p>	<p>Valentin : grâce aux mises en voix de mes camarades, j'ai pu mieux comprendre le texte, en avoir une autre vision avec les intonations, les gestes... je me suis mieux représenté l'errance du poète, imaginé les scènes qu'il raconte</p> <p>Lorsque je le lis, je ne le vois pas de la même manière et je comprends mieux à l'oral. Les mouvements, les rythmes aussi.</p>

<p>mais pas de soi, une biographie... Il y a des rimes, on pourrait même chanter ce texte, peut-être ce texte est une chanson L'auteur parle des villes, il utilise des mots de villes tels que tour Eiffel, automobile...</p>	
<p>Mélina : Zone est un poème qui ne ressemble pas vraiment à un poème. Le poète parle beaucoup de lui-même.</p>	<p>Mélina : plusieurs groupes sont passés et n'ont pas lu pareil même s'ils avaient choisi des extraits qui se ressemblaient, un groupe a joué davantage. Ce poème a une mise en page particulière, l'auteur a enlevé toute la ponctuation, ce qui donne un rythme dans la façon de lire. La plupart des groupes ont joué sur les voix pour donner du mouvement, comme le groupe d'Elisa et Léana qui se « passaient » les voix pour montrer le mouvement de la rue et des vers.</p>
<p>Oriane : je n'ai pas compris totalement le sens de ce poème, j'ai pourtant apprécié l'irrégularité du texte qu'il contient. J'ai eu l'impression qu'il changeait beaucoup d'histoires en son cours. Je n'ai pas compris le rapport avec le titre</p>	<p>Oriane : grâce à la mise en voix on se rend compte de l'aspect poétique du texte, on comprend également le sens. Le rythme du poème apparaît.</p>
<p>Romain : on ne sait pas qui parle ? à qui ? quand ? il utilise la 2^{ème} pers du sg « tu » Il fait référence au « monde ancien » qu'il juge obsolète et voit ds le 20^{ème} siècle un renouveau. Il évoque une enfance pieuse « ô christianisme » qui ne vieillit pas « l'europeren le plus moderne c'est vous Pie X » Il fait l'éloge de la vie quotidienne avec des gens qui travaillent. Il évoque de nombreux lieux lointains, Afrique, Amérique, Chine pour montrer que le monde se modernise. Il regrette le passé et parle du déclin de la beauté des femmes. Il évoque des lieux qu'il a visités, Rome, Marseille... Il compare la vie à l'alcool « qui est brulant comme la vie »</p>	<p>Romain : Ce poème n'est pas du tout pessimiste au contraire, il va de l'avant, l'auteur regarde le passé pour lui donner goût.</p>
<p>Non rendu</p>	<p>Mathilde : J'ai lu ce texte et je l'ai mis en voix en classe. Je l'aime beaucoup. C'est un poème, on le voit à ses vers et à ses rimes, malgré tout il est long et raconte quelque chose comme des souvenirs de Guillaume, qui reviennent comme des flashes, et qu'il s'empresse de noter, ce qui expliquerait le fait qu'il change souvent du sujet. Sa manière d'écrire rappelle beaucoup « la prose du transsibérien et de la petite Jehanne de France ». Les deux textes sont mélancoliques, partent dans le descriptif de paysages, tous deux parlent de leurs amours même.</p>

	<p>Il semble y avoir beaucoup le thème religieux. Chacune des strophes ressemble à des confessions. Et on parle du pape et des églises comme s'ils avaient été bénéfiques et que le poète les blâmaient en même temps.</p> <p>Il y a aussi quelques rapports à l'humanité, que la religion unit et détruit, les migrants, les malheureux, les prostituées... presque comme s'il se demandait seulement maintenant où est sa place, d'où il vient – la rue par exemple, ou si engendré par et pour l'église – et où il se destine à aller.</p> <p>C'est très sombre et délicat à la fois.</p> <p>Voilà tout ce que je peux dire.</p>
Pauline : Apollinaire a écrit une poésie avec des vers bizarres	Absente
Carole : c'est un texte d'imagination. Zone parle de paysages, d'époques anciennes tout en exagérant. C'est ce que j'ai pu retenir car j'ai eu du mal à « rentrer » dans l'histoire	Absente
Lara : Zone est un texte très poétique avec beaucoup de rimes qui rythment le texte. C'est un texte qui mélange plusieurs époques, endroits, qui mélange plusieurs choses. Ce texte est un métissage de plusieurs choses qui peut le rendre un peu incompréhensible à certains paragraphes car peu de phrases ont un rapport direct entre elles. Ce texte est très aéré avec ses paragraphes qui eux aussi peuvent donner un rythme à la lecture.	Absente
Audran : je n'ai pas trop aimé ce texte car j'ai eu du mal à le comprendre car il parle de beaucoup de choses différentes mais il utilise une façon d'écrire intéressante car il commence plusieurs phrases de la même façon ce qui fait une sorte d'énumération mais vu qu'il l'utilise beaucoup ça devient répétitif.	Absent
Eren : il raconte sa vie et ce qu'il s'est passé. Il est chrétien. Il parle à quelqu'un, je crois que c'est une femme. Il fait des rimes et de belles phrases. Il parle beaucoup sur le christianisme et à la femme.	Absent
Cédric : je n'ai pas aimé le texte Zone car j'ai trouvé que c'était un texte où il y avait trop d'éléments qui s'enchaînaient les uns aux autres et que tous ces éléments ne veulent rien dire. J'ai trouvé que le début expliquait beaucoup de choses sur les personnages, ce qui est trop long et la deuxième page sert plus à raconter l'histoire. Dans ce texte j'ai compris que des personnages étaient très croyants.	Absent

Annexe II.c : Analyse des critères de choix des poèmes de l'évaluation diagnostique

Critère **formel** – critère **pragmatique** – critère **mimétique** – critère **évaluatif/affectif** – critère **identitaire** – critère **esthétique/poétique**

Le sonnet « Comme je suis un étranger... », Jaccottet	« Portovenere », Jaccottet	<i>La Prose du transsibérien...</i> , Cendrars
Cédric : le personnage racontait sa vie et décrivait beaucoup ce qu'il faisait dans le texte	Léana : pas de justification donnée.	Marie : je l'ai pris car ça avait l'air simple à lire, ça rimait un peu, avec à peu près le même nombre de syllabes
Elisa et Méлина : simple à comprendre et parce qu'il évoque la vie et les souvenirs de l'auteur	Joan et Valentin : bien détaillé nous fait bien rentrer dans le personnage et le paysage On a voulu le dire en mode canon pour mêler nos deux voix et faire un style de répétition	Carole : extrait qui a évoqué un homme qui raconte son adolescence qui a l'air un peu perdu, et pas satisfait de ce qui l'entourait, niveau paysage et tout ça, et un peu triste
Romain : ce texte est bien, il y a un peu de rimes , il parle de la terre (Ô fruits murs, jardins de lierre, je ne parle qu'à toi, ma terre) je pense qu'il parle à sa terre.	Maël : il y a des rimes, il est triste car il parle comme si c'était le dernier jour et qu'il vieillissait, donc j'ai bien aimé ce texte	Lara : choix extrait car c'est un souvenir joyeux d'un gâteau qu'il aime vraiment (le Krimlin)
Sélinay : texte plus intéressant que les autres.	Nina : choix de ce poème parce que je préfère lui que l'autre, l'autre texte ne m'inspire pas, et qu'il est intéressant	Audran : texte avec des rimes qui donnent un aspect poétique (adolescence, enfance, naissance) J'aime bien car il se décrit et il décrit où il est né et où il habite, du coup c'est intéressant, on apprend des

		choses sur lui.
Thibaut : c'est une poésie , choix de ce texte car il est bien détaillé et très émouvant	Oriane et Maoré : on a des difficultés à lire à voix haute et on a trouvé que c'était le plus facile à lire et c'est celui qui nous plaisait le plus	Pauline : choix de ce texte car ça me touche qu'il parle de son adolescence
Sofiane : la personne parle à l'autre personne en disant que nos deux corps... que leurs deux corps vont faire l'acte sexuel, avec divers cri, puis la fille pleure. Le jeune étranger parle à la fille française, il veut l'intégrer dans son patrimoine, faire des enfants donc de leurs deux patries		Mathilde : paragraphe choisi pour sa violence dans les mots, pour ce qu'il signifie, comme s'il était complètement perdu, désemparé, comme s'il ne savait plus où il allait... c'est étrange de rentrer dans cette espèce de confusion, je l'aime bien ce passage
Eren : j'aime les étrangers, voilà (premier quatrain)		Jordan et Florane : pas de justification enregistrée

Annexe II.d : Le bilan élèves de la lecture de « Zone »

Un poème

- Mise en page particulière
- > vers : retour à la ligne sans correspondance obligatoire avec une phrase ou une proposition.
- Avec majuscule en début de vers (le plus souvent). C'est l'usage du "blanc" qui crée le vers dans les strophes.
- Cohérence mais qui n'est pas narrative : pas d'"histoire" qu'on pourrait résumer.
- > sonore : sonorités ; mots qui arrivent > un univers "imaginaire"
- > thématique : le religieux ; le sacré, les images de "voe"
- > énonciative : les adresses ; le dialogue du poète avec lui-même et/ou le lecteur ("tu")
- => possibilité d'assembler des extraits différents

qui conservent "l'air" du poème.

- Un mouvement de l'envol, de l'image d'œuvre vers une plus grande mélancolie.
- Le poème traduit une "déambulation" dans Paris (du matin au matin)
- * Composé en "collage" de fragments tirés de souvenirs ; de lieux d'événement de Paris ; d'énumération d'oiseaux...
- * Poésie eclectique : > tenir ensemble les différents "je" du poète (ex. des différentes époques, toutes évoquées au présent).
- > tenir ensemble les différentes influences, tradit° poétiques et la modernité.
- Renouelle l'expression poétique en bousculant les codes de la poésie traditionnelle.
- Choix du vers libre.
- Mais le travail du poète se concentre toujours sur les images, les effets d'onomatopées, de rythmes (liés aux anaphores ou à l'alternance du vers de longueurs différents sans ponctuation qui joue sur les blancs et la respiration du sculpe du lecteur).
- Cette nouvelle poésie est appelée "poésie de la modernité" dont Appolinaire et Cendrars sont des représentants.

Annexe II.e : Des exemples de bilan personnel de séquence

Bilan personnel du travail réalisé sur la séquence poésie

Quelle utilité as-tu trouvée aux exercices de mises en voix proposés ?

Ça a été utile car on a pu voir les différents "types" de poésie (la prose, les vers libres, le rythme ect...) car nos mises en voix ont montré que tous ces textes ne peuvent pas tous être mis en voix de la même façon.
Ça a aussi été utile car j'ai gagné en aisance à l'oral.

Certains de ces exercices t'ont-ils paru plus intéressants que d'autres ? Lesquels et pourquoi ?

L'exercice qui m'a paru le plus intéressant était celui de la mise en voix sur le texte Zone de Guillaume Apollinaire car on a pu imaginer des différentes choses par exemple, moi et l'esprit ou nous avons imaginé un dialogue de deux adultes qui s'adresse à un enfant. J'ai aussi apprécié ce texte car au lieu de l'enregistrement on l'a mis en voix devant tout le monde ce qui a donc mis en place un esprit critique où nous avons pu écouter les remarques des autres ce qui a permis de progresser.

Qu'est-ce qui a changé dans tes mises en voix entre le début et la fin de la séquence ?

J'ai progressé dans le domaine de l'oral car j'étais plus à l'aise que avant et j'arrive mieux à comprendre les débutants, et à utiliser un rythme, une intonation, une cadence ect...

Fais la liste de ce que tu as découvert ou appris (ou mieux compris) sur la poésie au cours de cette séquence ?

J'ai appris que plusieurs "types" de poésie existent comme la poésie en prose ou la poésie en vers libres ou alors on peut aussi jouer avec le rythme, la cadence, j'ai aussi mieux compris le système de syllabe. J'ai aussi appris plusieurs mots qui définissent la poésie comme les versures, les vers libres, les strophes, la prose, alliteration, les sonorités ect...

Propose une définition de la notion de « rythme », et explique tout ce qui permet de créer du rythme dans un poème.

Toute la poésie ont un rythme différent qui met en valeur des mots et en les accentuent.

Bilan personnel du travail réalisé sur la séquence poésie

Quelle utilité as-tu trouvée aux exercices de mises en voix proposés ?

Cela a été utile car quand on fait la mise en voix, on peut voir tout ce qui est caché dans le texte aux premières lectures (les rimes, le rythme, les sons, ...). Il nous fait changer de mode de travail et la variation est bien, quand on analyse un texte on le lit on voit et on comprend beaucoup de choses mais en le mettant à haute voix, en faisant de nouveaux procédés (anon, voix mixtes, ...) je trouve qu'on voit beaucoup plus de choses et on rentre vraiment dans le texte.

Certains de ces exercices t'ont-ils paru plus intéressants que d'autres ? Lesquels et pourquoi ?

Oui l'exercice de mise en voix sur le transcritorium car la mise en voix était très intéressante et l'explication de la mise en voix est à expliquer juste après et je trouve qu'à l'heure on a plus d'inspiration. Quand je dis qu'on a plus d'inspiration à l'heure c'est parce que je trouve qu'on voit tous les petits détails.

Qu'est-ce qui a changé dans tes mises en voix entre le début et la fin de la séquence ?

Mon accents et le ton que je met c'est amélioré et j'avais plus d'inspiration pour mettre le texte en voix. J'arrive mieux à lire.

Fais la liste de ce que tu as découvert ou appris (ou mieux compris) sur la poésie au cours de cette séquence ?

le rythme d'un texte
identifier le type de texte
les rimes
comprendre le texte, ce que l'auteur veut nous faire comprendre.
la poésie en général, avant je voyais ça comme un texte avec des rimes mais maintenant je vois vraiment la poésie comme quelque chose qui peut être très personnel, ou l'auteur donne son avis sur quelque chose. Je vois aussi la poésie comme le reflet de la réalité.

Propose une définition de la notion de « rythme », et explique tout ce qui permet de créer du rythme dans un poème.

rythme: permet de créer une vitesse dans les textes et de lui donner vie.

Quelle utilité as-tu trouvée aux exercices de mises en voix proposés ?

Les différents modes en voix proposés pour chaque poème étudiés m'ont été utiles pour percevoir comment chaque élève mettait chaque poème en œuvre (lecture rapide, rythmique et lente ou encore lente permettant de se faire une image en prenant le temps de bien prononcer les alliterations, assonances, surarticulation...). Ce qui m'a permis de mieux découvrir les façons d'utiliser le poème.

Certains de ces exercices t'ont-ils paru plus intéressants que d'autres ? Lesquels et pourquoi ?

Oui, notamment celui de Blaise Cendrars, lorsqu'il fallait choisir un morceau de poème (interpréter et en dire un) j'ai aimé pouvoir lire vite pour pouvoir mettre en œuvre « le train qui roule vite ».

Qu'est-ce qui a changé dans tes mises en voix entre le début et la fin de la séquence ?

En m'inspirant de mes premières mises en voix et au fil du temps qu'on étudie chaque texte, ma mise en voix a changé et j'ai appris que même si le poème doit être lu lentement pour la prononciation et la scansion, on pourrait également le lire vite en lisant les mots.

Fais la liste de ce que tu as découvert ou appris (ou mieux compris) sur la poésie au cours de cette séquence ?

Les assonances le fait de prononcer les voyelles.
La césure ; la moitié de chaque vers (hémistiche).
Effet de répétition.
Les consonances pour la prononciation des consonnes.
Les accents métriques, la diérèse, com paraison
(comme Blaise Cendrars qui se compare au Phénix.)

Propose une définition de la notion de « rythme », et explique tout ce qui permet de créer du rythme dans un poème.

On peut dire que chaque poète a du rythme et on peut dire que le rythme est relié à plusieurs caractéristiques citées ci-dessus.

Annexes III- Des écrits enseignant

Annexe III.a : Le cahier de textes de la classe

S0-Evaluation diagnostique : lecture expressive au choix d'un poème en vers réguliers de Ph Jaccottet ou d'un extrait de *La Prose du transibérien* de B. Cendrars, avec justification du choix effectué (exprimer un jugement de goût)

31/01 : Séquence 4 : "Quand la poésie fait monde..." (1^{ère} étape)

Comment le poème "fait-il" monde dans et par le langage poétique? Découvrir des textes poétiques modernes et contemporains ; s'interroger sur la façon dont ils expriment d'une "présence au monde" et à au langage singulières du poète.

- Connaître qq traits caractéristiques de la modernité poétique (Cendrars, Apollinaire)
- S'interroger sur le fonctionnement du langage poétique en expérimentant des mises en voix de poèmes (explorer les ressources créatives de la parole)
- Explorer des rythmes poétiques propres à des poètes contemporains, construire des outils d'analyse du langage poétique

S 1-Etude différenciée d'un poème contemporain

"Vue de Montparnasse", J. Réda

Préparation puis présentation des productions (mises en voix / explications, de groupes) et échange sur ce qu'elles révèlent du poème et de ses caractéristiques

7/02 – **S 2-Analyse** du poème de Jacques Réda : s'appuyer sur les effets sonores et rythmiques soulignés par les mises en voix pour décrire et interpréter les effets de rythme dans un poème versifié.

Décrire le rythme (régulier, effets syncopés : dimension d'harmonie imitative) ; identifier et nommer des procédés prosodiques (sonores et accentuels) liés à l'emploi de vers rimés (alexandrins).

S3-(Re)mettre en voix et en espace le poème (3 groupes) / réinvestir le travail sur un nouveau poème ("Tour Eiffel", J. Roubaud, 3 groupes)

Restitution des mises en voix et leur enregistrement : prises de notes individuelles au sein des groupes sur ce qu'elles mettent en valeur ds les poèmes.

9/02 – **S4-Ecoute et analyse comparée** des mises en voix des groupes sur le poème de J. Réda (classe en demi-groupes)

Décrire les dispositifs et commentez leur effets : sens construits / au poème – S'initier à la lecture littéraire, mettre en œuvre une démarche de lecture analytique

Bilan d'étude : comment le poète joue-t-il avec le rythme des alexandrins et quels effets cela produit-il? Quelle image le poème construit-il du poète (sujet lyrique) et de sa vision du monde?

10/02 – **S4(suite)-Etude** du sonnet de J. Roubaud, "A la tour Eiffel" à partir des mises en voix proposées.

Une forme fixe, ses caractéristiques

L'adresse et l'interpellation : décrire les effets de *voix* produits

La progression du poème et les effets de rythmes ; le mélange des registres ; les jeux de mots et la dimension humoristique et ludique du sonnet ; le détournement d'une forme traditionnelle de la poésie amoureuse – la démarche oulipienne

Bilan d'analyse : dégager les points communs entre les deux poèmes travaillés (Réda et Roubaud)

Vacances d'hiver

Après une brève séquence de 2 semaines, sur l'étude d'un spectacle de théâtre contemporain, « Les Grands » de Fanny de Chaillé, donné en représentation à l'espace Malraux de Chambéry, avec la rencontre des trois

comédiens adultes de la pièce, qui a donné lieu à un travail sur la scénographie et le travail des voix et des corps dans une œuvre qui mêle théâtre et danse)

14/03- Séquence poésie : "Quand le poème fait monde..." (2^{ème} étape)

S5-Zone, G. Apollinaire (une partie des élèves en voyage à Gênes, échange linguistique)

- Réactions libres sur le texte : une interrogation générale, un poème?

Choix par groupes (de deux ou trois élèves) d'un passage à théâtraliser : imaginer la scène (lieu, personnage(s), situation) que leur suggère un extrait de leur choix du poème et le mettre en voix et en espace. Possibilité d'agencer ensemble plusieurs extraits s'ils le souhaitent.

Début de restitution des propositions et échanges sur effets produits, caractéristiques ou éléments du texte soulignés en fonction des scènes de lecture imaginées.

18/03- Suite des restitutions de mises en voix d'extraits de "Zone"

Ce que ces mises en voix mettent en valeur ; ce qu'elles donnent à entendre et à comprendre du poème :

- Le dialogisme ; composition (un "collage") ; une matière autobiographique retravaillée par l'imaginaire et le langage.

- les changements de tonalités, de registres, vers plus de mélancolie... portées par les métaphores de l'envol puis de la chute

- le thème du religieux qui contraste avec l'évocation de la ville et de la "modernité", du "mythique" et du quotidien : une poésie du métissage.

Bilan d'étude : Zone, Apollinaire

Dégager les caractéristiques d'écriture et interpréter les effets du poème : une cohérence énonciative et rythmique du poème / la "poésie de la modernité"

23/03 – S7-Bilan d'étape : La notion de "rythme" et les divers procédés qui le construisent ds les textes poétiques travaillés

- relecture individuelle des textes et "collecte" des éléments de rythme identifiés

- mise en commun et classement pour distinguer les effets de rythme liés à la versification et ceux liés au discours poétique (effets sonores et visuels, comme l'usage du blanc ; constructions syntaxiques... le rôle de l'accentuation)

Définition proposée : Le rythme du poème naît du double rapport singulier d'un poète au "monde" et au langage. Il est au cœur de l'expression poétique et dépasse la mise en œuvre de règles de versification pour s'appliquer au discours poétique du poème dans son ensemble (une *forme-sens*)

Fiche récapitulative sur le vocabulaire poétique à connaître (poésie régulière et irrégulière)

28/03 – S8-Production finale : étudier en petit groupe (2 ou 3) un extrait au choix (parmi 4 propositions) de *La prose du transsibérien*

- Préparer une mise en voix et une explication du texte qui s'attache à décrire et commenter le rythme du poème en indiquant ce que vous ressentez à sa lecture, c'est à dire les effets produits par sa *réception*.

- Enregistrement des productions

4/04 – S9-Bilan de lecture de *La prose du transsibérien* : étude comparée des mises en voix des différents extraits.

- Un récit en vers libres qui tire le poème vers sa "prose" ; la matière autobiographique et sa transformation par l'imaginaire (portrait du locuteur Blaise en poète) - voyage ds le poème lui-même (Comparaison début et fin du poème)

- Mise en valeur du rythme du poème : un univers sonore et visuel lié aux bruits et aux mouvements du train, qui épouse et transcrit les mouvements de l'âme du poète au fil d'un voyage - rôle des répétitions et des effets d'échos

- Exploration de la veine lyrique du texte : éloge de Jeanne et de Paris (dernière page) ; expression des sentiments (registre élégiaque de la mélancolie notamment).

Un poème entre tradition (lyrique médiévale par exemple comme dans le "poème de Jeanne") et modernité (peinture ou à la musique de l'époque)

Interlecture avec *Zone* d'Apollinaire : effet de "collage", écriture simultanée, mélange des registres, métissage tradition et modernité, biographique et imaginaire... pour questionner une identité de poète, dans et par l'expression de sa quête poétique.

6/04 - Recopier et compléter un texte à trous (manuel) : leçon de synthèse sur le chapitre, "visions poétiques" du monde, avec qq compléments sur la définition de « rythme »

S10-"Café poétique" : découverte et échanges informels autour de poèmes de Jaccottet et Ghérasim Luca
Lecture volontaire par les élèves de poèmes parmi ceux proposés ; exprimer un point de vue "éclairé" sur les textes ; faire jouer l'interlecture (poèmes Jaccottet et haïkus - vus à propos de l'esthétique orientaliste de la nouvelle de M. Yourcenar donnée en lecture cursive)

7/04 – Suite et fin activité "café littéraire" – repérage jeu sur les rythmes pour les deux poètes / essais de mise en voix spontanées / descriptions effets en réception (réinvestir les notions travaillées au cours de la séquence)

Prolongement : Bilan personnel (auto-évaluation) sur le travail de la séquence "poésie" : apprendre à réfléchir sur les méthodes de travail, les objectifs, les connaissances et compétences acquises et mises en œuvre au cours de la séquence (pour les élèves présents)

Annexe III.b : Le carnet de bord de la séquence

Etape 1 : étude de poèmes versifiés contemporains

Séance 1, mise en voix / explication du poème de J. Réda, « Vue de Montparnasse »

6 groupes de 4, trois sur une mise en voix du texte avec la fiche méthodo et trois qui préparent une explication « libre » du poème.

Répartis dans deux salles contiguës (une salle par type d'exercice)

40 mn de préparation après distribution textes et consignes et installation des groupes ds les salles avec explications sur utilisation du matériel d'enregistrement et rappel consignes.

- Groupes des « mises en voix » du poème :

Demandes de précisions sur les consignes dans chaque groupe : comment utiliser la fiche ? explication du vocabulaire nécessaire (sens texte haché ou coulé le plus souvent).

Lisent la fiche outil avant le texte ou s'y arrêtent plus que sur le texte....

Les élèves surlignent un choix à chaque indication de la fiche après une seule lecture du poème, le plus souvent individuelle et silencieuse, un peu au hasard semble-t-il.

Je dois insister sur le fait qu'il faut partir du texte, essayer différentes façons de dire, et choisir ensuite selon ce qui paraît la plus appropriée. La fiche devient prescriptive pour eux alors qu'elle n'est censée que guider le travail.

Je rappelle à chaque groupe qu'ils devront justifier leur choix de répartition de la parole et de diction du poème.

Je ne donne aucune directive sur la répartition de la parole et au final tous feront une répartition « mathématique » 4 vers chacun, pour que tous ait le même temps de parole.

Les groupes travaillent mais s'amuse aussi beaucoup, je ne peux pas être tout le tps ds la salle puisque je circule aussi ds l'autre salle avec les groupes qui travaillent l'explication de texte. Gestion de la discipline plus difficile ds cette disposition, suivi des travaux de groupes plus haché pour moi, et pour eux.... (perte d'efficacité ; manque d'autonomie des élèves...)

Assez peu d'essais de mise en voix, pas de véritable appropriation vocale du texte, peu d'expérimentation, d'exploration des possibilités du texte. Questionnement aussi limité qd je passe.

Investissement moyen ds l'activité, élèves sans doute un peu désarçonnés, fiche insuffisante pour appropriation de l'outil, besoin d'un accompagnement plus poussé.

Surprise qd même, lors des restitutions, d'entendre des justifications plus développées que je ne l'imaginai, assez axées sur le rythme, dont la régularité a été perçue même si peu exploitée vocalement ou justifiée. Le choix de la répartition régulière de la parole justifiée en partie aussi par cette impression de régularité et de déroulement du poème au long du déplacement ds l'espace et le tps selon un mouvement régulier.

Inhibition à l'oral freine une réalisation plus audacieuse de l'exercice, et rend compte d'une lecture restée superficielle, peu de questions sur le poème, sur le sens des mots parfois, mais pas d'attention portée à l'organisation des phrases ds le vers... (important pr perception rythme, au-delà des effets de rimes, rimes étonnamment mal perçues par certains élèves, alors qu'ils ont été sensibles aux échos sonores qu'elles créent)

Attention qd même plus grande ds ces groupes aux effets sonores et au rythme du vers, régulier comme le rythme d'un train. Ce travail du poète sur des effets de rythme ou de sonorités est un aspect non perçu par les groupes « explications ».

- Groupes « explication libre » du poème :

Lecture silencieuse pour ces groupes sauf un qui passe par la lecture à voix haute, assez sur-articulée, et répétée, semble-t-il, du poème : un élève dit, les autres écoutent et comparent leur compréhension. J'observe que celui qui dit (Sofiane) paraît avoir le plus souvent la bonne réponse sur l'interprétation à donner, semble plus apte à repérer les bons indices.

Les autres groupes échangent aussi beaucoup sur le sens (plus que les groupes de mises en voix semble-t-il), sont sensibles aux images, au thème du voyage, à un mouvement ds le temps et l'espace. Une élève perçoit un mouvement d'envol qu'elle explique, à ma demande, en relevant les expressions « zone extra-terrestre » et « montée aux étoiles ». Ils tentent de décoder le poème, isoler thèmes ds une activité de lecture plus classique qui correspond davantage à ce qu'ils ont l'habitude de faire. Mais restent sur dimension lexicale du texte.

Un point a focalisé l'attention de tous, l'allusion à l'homme de Néandertal. Ils n'ont pas la référence et bloquent sur cette « obscurité ».

J'aurais peut-être dû mettre davantage de notes explicatives... ils ne font pas le lien co-textuel avec les mots « préhistoire » et « mammoth » ou « tribu » ! je finis par donner l'explication et susciter la prise en compte de cette évocation « préhistorique » de l'homme qu'il mettent alors en lien avec les éléments de modernité du poème pour illustrer un élargissement temporel du poème à une Histoire humaine.

Meilleure dynamique de groupe semble-t-il mais je suis aussi plus sollicitée et au final un peu plus présente ds cette salle que ds l'autre pour guider le travail !

- Temps de restitution :

Groupes lecture : restent assis à leur table et lisent leur feuille de notes, qui ne restituent que très partiellement les bouts d'échanges que j'ai pu observer. Pas d'adresse à la classe et gêne à être filmés.

Groupes mises en voix : Le fait que les productions soient filmées semble augmenter leur gêne... Plus des lectures assez plates du texte (choix du ton neutre, souci de bien articuler) que des mises en voix. Restitutions très proches les unes des autres, un peu plus d'expressivité chez certains mais pas de réel travail de la matière sonore et rythmique du poème. Peu d'explications des choix de mises en voix, un groupe propose une explication en lien avec un mouvement du poème ; les autres évoquent vaguement une impression de « succession régulière » des vers.

Toutefois, quelques éléments d'analyse intéressants ds les mises en commun. Le fait d'avoir écouté les lectures a rendu les groupes « explication » plus sensibles au rythme régulier du poème, comme à la présence de rimes dont ils perçoivent mieux les sonorités. Le poème fait *imaginer* le mouvement du train, son rythme régulier, l'image d'un défilement, sans début ni fin, est associé au temps, au Phénix, à un thème du changement qui parcourt le poème, changement d'espace (Zone extra-terrestre et étoiles, qui ajoute une idée d'envol) ou d'époques (je suggère

un jeu de mots sur l'homophonie changer d'air, changer d'aire et changer d'ère pour illustrer les différents types de changements perçus ds le texte).

La lecture rassemble des éléments lexicaux d'une chaîne signifiante (lecture littérale) mais à partir de la première expression « rythme du train » et en lien avec l'impression d'un mouvement, d'une traversée du temps et de l'espace, sur un rythme régulier du poème, comme le train ou la marche (défilement des troupeaux, des tribus)

En fin de séance, identification de vers réguliers, avec des rimes croisées, des alexandrins, qui se terminent par des virgules (adéquation rythme de la phrase et rythme du vers (au début du moins). Un élève note les tirets ! commentaire du poète inséré ; des effets de rapidité aussi, mais poème plutôt lent et régulier. Configuration auditive d'une musique lente et douce par un élève (lyre proposée parce que rythme doux).

Explication reste globalement littérale et je me sens aussi un peu plus bloquée que d'habitude pour rebondir, j'ai peur de trop intervenir et de ne pas laisser le temps aux idées de surgir, une dizaine d'élèves participent aux échanges. La séance s'achève sur un maigre bilan.

Assez déçue de cette première tentative... Double posture difficile à tenir.

Séance 2 : Reprise de l'activité de la veille. Mais changement de perspective, travail plus précis sur qq vers du poème qui ont appelé la veille des bouts de remarques rythmiques, et choix de ne pas filmer pour éviter les manipulations (dispersives pour moi comme pour les élèves) de la tablette, et diminuer l'autocensure des élèves, peut-être la mienne aussi.

On commence par un « brainstorming » : souvenirs du poème, traces de sa lecture, échange informel qui rappelle le voyage et les références temporelles, le rythme régulier de la marche et du train, mimé par l'emploi des alexandrins. Appui sur la remarque d'un élève (groupe mise en voix) qui entendait de la musique, pour imaginer le type de musique qui pourrait accompagner le poème : « musique lente et rapide par moment, régulière mais rythmée », la Bossa Nova ? La plupart ne connaissent pas ce genre de musique.

Ecoute d'un morceau de Bossa Nova : décrire le rythme comme ils peuvent le faire en éducation musicale, le comparer à celui des vers – pas que de la régularité, effets de contraste (effet syncopé).

Proposition de chanter les premiers vers du poème en suivant le rythme de la chanson pour libérer les voix et mettre en mouvement un rythme de la lecture (mais n'osent pas trop le faire, je me lance et débloque ainsi un peu les choses) ce qui permet d'enchaîner sur un exercice de jeu sur les dictionnaires possibles de l'alexandrin – consigne donnée de varier à chaque fois la diction pour une meilleure appropriation de la fiche outil, que les élèves n'avaient pas su utiliser efficacement la veille :

- repérage des accents sur les premiers vers permet d'introduire du vocabulaire technique (hémistiche, césure)
- variation du débit, de l'articulation (exagérer, chuchoter, allonger ou raccourcir la prononciation) permet de repérer les assonances en échos (rimes intérieures) qui tendent à allonger certains mots (Ire, Erse, IN, ON, AN), et redouble le sens (pont, long, traverse, trains) – horizontalité du déplacement soulignée // effet de rupture avec Phénix (brève) et verticalité suggérée.
- Repérage aussi d'un effet de rupture de construction phrase/vers : pause à « sans arrivée et sans départ ». Enjambement « je ne m'astreins/ Qu'à regarder... »

Elèves trouvent que les effets de rythme observés ds ces vers sont proches du rythme de la Bossa Nova : « long/plus bref/long ».

L'activité est plus dynamique, les élèves participent mieux et semblent davantage intégrer notion de rythme et vocabulaire pour le caractériser.

Elucidation aussi meilleure des difficultés de compréhension : la métaphore du soleil Phénix, les mots « s'astreindre » ou « solennité » (sens construit par élèves pour ce dernier par mise en relation avec mouvement lent et allongement syllabes ds expression « transhument sans fin des

troupeaux de mammoths » dont l'image surgit au vers précédent), « allure pédestre », « mœurs », « solex »... Ils proposent un travail beaucoup plus précis sur le texte, observent des liens, des correspondances, entre le *mouvement* des vers et le sens des mots.

Il aurait fallu commencer par là pour permettre aux élèves de s'approprier plus efficacement la fiche méthodologique et induire peut-être ainsi des mises en voix plus efficaces !!

Reprise des mises en voix mais groupes différents de la S1, et deux poèmes au choix proposés : le même ou « Tour Eiffel » de Jacques Roubaud. Temps limité 15/20mn, pas d'analyse ou d'explication du texte visées mais plutôt mise en route lecture et questionnement par écoute des vers.

Objectif : - Retravailler poème de Réda en intégrant cette fois des dispositifs de mises en voix et en espace pour permettre d'aller plus loin dans la reconfiguration d'un rythme, avec un meilleur appui sur la fiche outil (1^{ère} et 2^{ème} partie)

- Mise en voix et en espace d'un autre poème avec la fiche outil aussi : en première lecture celui-là. Quel appui sur la fiche outil ? quel réinvestissement des exercices réalisés collectivement sur les premiers vers du poème de Réda ?

Trois groupes par poème. On filme la restitution du travail pour garder la trace des productions et mesurer les éventuels écarts avec les premières propositions.

Travail en autonomie, en temps limité, 15mn cette fois, pour concentrer davantage le travail et l'attention !

Temps de restitution pour le poème de Réda et un groupe pour Roubaud seulement, et tps du commentaire limité au repérage de qq effets, avant sonnerie.

- 1^{er} grp : Répétition du dernier mot de chaque vers : mise en valeur des rimes, parfois « surprenantes », dont sens et registre de langue contrastent, et de la régularité des vers mais avec un changement ds relais des voix pour illustrer les passages du poème où cette régularité est soumise à des variations. Dimension humoristique soulignée !

- 2^{ème} grp : Voix en canon sur le premier *quatrain* : souligne image du train et passage du temps + effet choral à la fin pour figurer envol vers étoiles

- 3^{ème} grp : Jeu sur voix solistes / effet de chœur (final aussi) : marque changements de rythme (enjambements par exemple) et de *tonalités* (registre lexical).

Dispositifs plus travaillés pour les deux derniers groupes avec des propositions variées et intéressantes, qui semblent témoigner d'une meilleure prise en compte du rythme, lié aux relations phrase/vers, et dimension « comique » du poème introduite par le premier groupe (avec répétition mots à la rime). Reconfiguration d'éléments rythmiques du poème plus nette, qui pourront être exploités par une analyse plus précise des choix et de leurs effets... ??

Séance 3 : séance de deux heures en demi-classes, le surlendemain. Non filmée, pour les mêmes raisons que précédemment.

Ecoute des trois mises en voix enregistrées des camarades et analyse des choix effectués et de leurs effets.

- Décrire les dispositifs (appropriation du vocabulaire pour les identifier : voix alternées, en relais, en canon, soliste/chœur)

Meilleur investissement, prise de parole plus spontanée (parce que moins nombreux ?)

- Identification des effets produits et analyse par retour sur le poème – démarche interprétative qui s'inaugure à partir de ces effets de voix et de sens qui en découlent.

Mise en relation féconde cette fois des motivations des élèves ayant réalisé la mise en voix et des effets perçus par camarades ; peu de décalage, au contraire, perceptions des camarades aident à expliciter intuitions des groupes.

Trois mises en voix différentes mais qui se recoupent sur les éléments du poème mis en valeur.

- Effets de contraste des rimes et de leurs champs lexicaux mieux balayés : le temps et l'espace, le quotidien moderne et le rêve préhistorique ; meilleur repérage aussi du

mélange modernité/préhistoire, des registres de langue, littéraire et plus trivial, des tonalités, solennelle (voix chorale ou une seule voix) et plus humoristique (voix successives qui s'interrompent).

- Mise en valeur des effets de rythmes produits par la concordance ou la non concordance vers/syntaxe de la phrase : élargissement et allongement ds l'espace souligné par des voix en relais ou qui s'ajoutent au fil de la phrase et de son étirement sur le vers, ds un effet plus choral ; à l'inverse, soulignement aussi des effets de rupture prenant appui sur la ponctuation, les « mots outils », par le changement de voix au sein d'un même vers...
Les mises en voix tiennent compte cette fois de la construction et du développement des phrases ds les vers, en prenant appui sur les effets d'enjambement ou de rupture des constructions syntaxiques – une meilleure prise en compte du rythme donc, qui débouche sur une lecture interprétative des effets construits par les procédés d'écriture poétiques.

Chaque dispositif corrobore et approfondit la lecture du poème.

La diction chorale choisie par deux groupes sur le dernier vers est interprétée par un passage du *je* au *nous*, du *je* du poète qui devient porte-parole d'une condition humaine, mais les effets sonores (zozotement « nous irons aux étoiles » qu'ils n'avaient pas perçu et sur lequel j'attire leur attention) et les rimes « étranges » (silex, solex // moelle (qui fait écho à « tas d'os »)/étoile qu'ils analysent spontanément) incitent à percevoir aussi une forme de dérision, une poésie à la fois sérieuse et humoristique.

Toutes ces remarques permettent aux élèves (avec mon guidage) de construire une hypothèse d'interprétation plus littéraire du poème : *Le poème exprime « le regard du poète sur lui-même et sur l'homme ». Le poète contemple la réalité du paysage urbain et son imaginaire l'élargit à une traversée du temps et de l'espace. Toute une vie de l'Homme semble défilier dans les vers, mêlant préhistoire et modernité, réel et imaginaire. Le poème évoque l'image d'un Homme pris entre le réel du quotidien, sa nature mortelle (un vieux tas d'os) mais aussi le rêve et l'imaginaire, son aspiration au sacré et au dépassement de soi, dans une forme poétique qui joue sur des contrastes, à la fois sérieuse et humoristique, qui mêle les registres et joue sur les sonorités.*

Il s'agit bien ici de l'expression d'une réflexion sur la poésie, la vision, ou plutôt la présence au monde qu'elle exprime, et le langage qui en rendrait compte, entre poésie du réel et du quotidien et « grande » poésie exprimant les questions existentielles (ontologiques). Pour Reda, pas de distinction entre les deux, mais aspiration à les concilier comme l'homme tente de concilier ses propres contradictions.

La formulation collective de ces éléments de synthèse alimente un auto-questionnement des élèves sur la poésie, son rôle, la nature humaine... l'écriture du poète, son inspiration. Ce dialogue se noue entre les élèves, et avec moi. Ils me demandent mon avis sur ces questions, cherchant une caution plus « scientifique » à leurs intuitions mais la lecture littéraire du poème débouche sur une prise de parole libre et subjective qui s'appuie sur le poème pour penser des questionnements plus anthropologiques ou littéraires, comme rarement ces élèves les ont soulevés en classe. L'échange est interrompu par la fin de la séance mais l'intérêt des élèves a été visiblement soulevé par la lecture analytique du poème, intervenue d'abord par le filtre de l'étude de leurs mises en voix, et a suscité en eux des réactions qu'ils n'ont pas hésité à exprimer. Moment particulièrement plaisant et satisfaisant pour l'enseignante que je suis. Sentiment d'avoir partagé un moment *béni* de poésie et de littérature avec eux !

Demi-classe suivante

Même consigne de départ donnée : décrire les dispositifs choisis et les effets produits ; qu'est-ce que ces choix de mises en voix vous semblent mettre en valeur dans le poème ?

De façon assez stupéfiante, le deuxième groupe produit sensiblement les mêmes analyses, sur les mêmes dispositifs, et cette deuxième séance aboutit aux mêmes conclusions !

Les élèves s'étonnent que leurs choix de mises en voix aient permis d'aboutir à ces analyses, qu'ils trouvent « justes », car ils ne s'étaient pas formulés les choses de façon aussi précise, ils avaient davantage travaillé à « l'oreille » et à l'instinct, parce que « ça faisait bien ». Ils étaient conscients des effets d'échos, ils avaient « senti » des changements de « rythmes » ou de « tons » mais sans se les expliquer.

Le bilan de séance est globalement le même. Les élèves se sont investis ds l'activité et ont tous pris la parole. Pas de discussion « philosophique » sur une dimension ontologique de la poésie dans ce groupe-ci mais la séance a été écourtée par rapport au groupe précédent (retour de récréation un peu long avec une séance démarrée en retard). Le bilan de cette séance est cependant lui aussi concluant : les mises en voix des poèmes me semblent avoir cette fois bien permis une étude du poème qui interroge et analyse une poétique du rythme. Mais il a fallu près de 3h de travail pour y parvenir, sans doute parce que mon guidage de l'activité n'a pas été assez efficace.

Séance 4 (le lendemain) en classe entière

Ecoute des mises en voix du sonnet de Roubaud : réinvestissement spontané du vocabulaire décrivant les dispositifs de voix choisis.

Pour « mises en voix » sonnet Roubaud : mises en espace qui manifestent jeu des adresses, bien perçues et analysées par camarades ; perception d'un effet de théâtralité (adresse « **ironique** » à la Tour Eiffel, appuyée par gestes, perception renforcée par « jeux de mots » identifiés, avec choix généralement de souligner parenthèses et effets de rupture créés par changement de voix et/ou de ton, comme un « aparté » théâtral)

Groupes, et commentateurs, manifestent tous une attention aux caractéristiques d'énonciation ; aux jeux sur les mots perçus à partir des échos sonores (qui permet de repérer et nommer procédés homonymie/paronomase) ; aux effets de rupture du rythme (analyses par constructions syntaxiques des vers comme par mélange des registres et emploi d'un vocabulaire scientifique ou familier jugé « peu poétique »)

Changement rythme et « tonalité » perçus ds dernier tercet : impression de distance, d'étirement du temps et de l'espace, recrée aussi par les mises en voix du dernier tercet avec effet de sourdine ou effet de « bulle » de récitants tournés vers eux-mêmes, qui n'écoutent pas voix qui les interpelle... (justifié ainsi par groupes interprétants, corroboré par camarades qui l'ont ressenti à l'identique)

Avec une sensibilité marquée à l'allongement des vers et de la diction, et à la régularité des accents du dernier tercet, associé à un rêve, un « endormissement » qui s'étire dans le tps et l'espace, ds un registre plus soutenu, considéré comme plus « poétique », avec perception d'une similarité de rythme, celui régulier de la marche analysé ds le poème de Réda. Idée « d'apaisement » soulignée.

Mais aspect contradictoire expression « hameaux intranquilles », avec accent métrique (césure) redoublé par accent d'insistance sur préfixe négatif, mis en valeur. Ambiguïté traitée par un groupe qui répète la strophe : voix « active » et adressée d'abord, puis chuchotée et repliée vers soi (effet de bulle) pour dimension imageante du blotissement des hameaux-enfants et l'effet mimétique d'une douceur d'une assonance des voyelles nasales. Effet conclusif, clôture du sonnet, fortement perçue, ainsi que son mouvement paradoxal d'ouverture ... ou de boucle !

Bilan de lecture : caractéristiques communes de ces poèmes versifiés modernes ?

Mise en perspective des deux poèmes suscitée par référence explicite à la métrique de Réda, qui appelle un compte de syllabes et le repérage de vers de 14 syllabes, la recherche d'une césure, ou d'effets d'accentuation réguliers – Elèves comprennent que pour les deux poètes, il s'agit de faire

poésie de tout, d'associer la tradition et sa remise en cause « parodique », mais trouvent que ce jeu est plus marqué chez Roubaud.

Retour sur la forme du poème : on donne les contraintes de sa forme fixe (notions de versification) – revisitée par Roubaud. Référence à la démarche oulipienne (contrainte des 14 vers du sonnet redoublée par celle des vers de 14 syllabes)

Mise en perspective littéraire aussi avec les origines italiennes du sonnet, poésie amoureuse, lyrique avec adresse à la femme aimée (Pétrarquisme et poètes de la Pléiade...) ici détournée en adresse parodique à une tour Eiffel impudique (et personnifiée)

Comparaison pertinente entre les deux poèmes – points communs d'une poésie qui joue avec les codes, à la fois sérieuse et légère, qui fait « poésie de tout » (mélange des registres notamment) émerge assez spontanément. Mise en place aussi d'un vocabulaire poétique et d'outils de lecture pour l'analyse d'une poésie régulière et de ses irrégularités.

Conduite de classe à nouveau plus difficile (bavardages, écoute et participation irrégulières, plus limitée en nombre d'élèves). Reste cependant une séance productive qui a permis une analyse assez précise du poème et l'introduction de notions de versification comme d'outils d'analyse du rythme à partir d'une réception subjective et pertinente du poème.

On verra la suite...

Etape 2 : étudier des poèmes en vers libres – découvrir la poésie de la *modernité*

Séance 5 : « Zone », Apollinaire

Une première collecte d'impressions sur le texte qui d'emblée pose la question de son genre et permet de dessiner les contours d'une définition du poétique qui s'extrait des considérations métriques, par comparaison avec poèmes précédents (courts et versifiés).

Mais cette absence de forme reconnaissable rend la question de l'identification générique du texte prégnante. Un récit ? Attention portée à la mise en page (strophes ou paragraphes ?), à l'énonciation dialogique (le poète s'adresse à plusieurs personnes), à la dimension autobiographique (évocation de souvenirs d'enfance et de voyages) mais notent une absence de cohérence narrative, effets de répétitions, un usage particulier de la langue et les images, des effets de rythmes (non décrits, simplement un effet de répétition dû aux anaphores) qui font pencher la classe du côté du poétique. Je m'efforce d'intervenir le moins possible, sinon pour reformuler les questionnements en suscitant de nouvelles prises de paroles des *silencieux*, je laisse l'échange se dérouler entre les élèves, en notant au tableau les éléments de réflexion proposés sous forme de mots-clés.

Au terme de ce premier échange (20 mn) la question du genre est tranchée (c'est un poème bizarre !) mais les interrogations plus formelles et thématiques de sa justification sont laissées en suspens. Il s'agira de voir si l'exercice de théâtralisation de passages au choix du poème permet d'apporter des réponses plus claires sur ce qui définit ce texte comme poème, et ses enjeux.

Plus grande liberté donnée (pas de fiche méthode) – libre choix d'extrait(s), lecture braconnage avec consignes de théâtralisation : imaginer la scène qui pourrait correspondre au texte (lieu, moment, « personnages », situation). Dire le texte en « jouant », par la voix, les gestes ou les déplacements, la scène imaginée.

Objectif : Susciter une projection imaginaire sur les textes ; induire l'adresse, la prise en compte du poème comme parole adressée ; favoriser une lecture actualisante qui rapatrie le texte vers l'imaginaire des élèves, facilite l'implication subjective... et libère l'expression par le « jeu » plus théâtral : endosser un « rôle » pr permettre moins d'inhibition et donc plus d'expressivité ?? (notamment chez élèves plus timides)

Séance 6 : Restitution des lectures. Fécondité de l'exercice ; investissement plus grand et plus efficace ds le texte ; pertinence des lectures « braconnage » et surtt meilleure capacité à expliciter choix en s'appuyant sur des éléments du texte.

Meilleure qualité aussi des restitutions du point de vue de la performance – allongement sensible de la quantité de texte prise en charge (extraits tous assez longs) ; netteté plus grande et meilleure exécution des dispositifs choisis mais voix restent timides et lectures individuelles manquent encore parfois d'effets et d'énergie. Effort sur dispositif des voix et actualisation d'une scène de lecture mais moins de travail plus proprement vocal (qq bonnes surprises toutefois, de nets progrès chez certains!)

L'analyse collaborative des prestations conduit à une attention au texte plus spontanée avec la prise en compte des émotions ressenties, analysées par le choix du vocabulaire, des images mais aussi des rythmes, dont les élèves disent qu'ils soulignent les images et donnent forme aux registres perçus ds le texte (joyeux et léger, sombre et mélancolique selon extraits choisis)

D'emblée, prise en compte de la mise en page, des blancs et de la forme des vers, qui a été un élément déterminant ds le choix des passages (sensibilité à un rythme visuel du poème très marquée chez tous les groupes, comme aux effets d'anaphores, de listes ou d'énumération, perçues, visuellement, ds un premier temps) – **Définition du vers libre construite par les élèves.**

Le rôle de l'absence de ponctuation qui renforce l'appui sur le rythme des vers, la prise en compte du souffle de celui qui dit pour lire, avec le choix entre plusieurs possibilités parfois, est souligné et apprécié comme un élément positif d'appropriation du texte par le lecteur, « qui peut l'interpréter à sa façon ».

Collectivement : - Analyse métrique et rythmique des premiers vers qui inscrivent d'emblée le poème dans la remise en cause d'un modèle poétique traditionnel, dans lequel le poète s'ancre mais pour mieux le déconstruire (des sortes d'alexandrins mais « pas réguliers et comme rallongés »)

- Dimension lyrique de l'adresse et d'une expression subjectivante / présence d'éléments autobiographiques, perçus comme trop allusifs, comme déréalisés (impression d'un « rêve » voire d'un « délire » !)
- Bonne analyse de l'énonciation (mise en œuvre d'un dialogisme qui est finalement compris comme celui d'un dialogue du poète avec ses différents « moi »)
- et de réseaux thématiques signifiants (champ lexicaux, réseaux sémantiques, images) qui définissent comme des mouvements du poème, de l'envol à la chute, de l'ancien au moderne, du mythique au quotidien, de la joie à la mélancolie... avec effet d'interlecture qui facilite la compréhension des images d'inspiration surréalistes (animaux machines notamment) par repérage d'un même mélange des époques que chez Réda (préhistoire et modernité ; avec personnifications de la ville...) – permet de raccrocher la série des *machines* volantes en écho avec les autres images d'envol du texte et comme une référence métaphorisée à une *fraternité* chrétienne et humaine suggérée par leur convergence de tous les points du globe.
- Analyse de la composition : « récit » fragmenté, juxtaposition d'éléments disparates (effet de collage) où l'on devine quand même le *récit latent* d'une promenade ds Paris, du matin au soir, ou au matin suivant, avec évocation de souvenirs comme des « flashes », mais perception d'une cohérence « sonore » par un élève qui permet d'expliquer que même si « ça ne veut rien dire parce qu'on saute du coq à l'âne », le poème trouve sa cohérence ailleurs, dans un « air général », une façon « d'arranger les mots », des effets d'échos sonores et visuels (les images), les deux fonctionnant ensemble pour tisser un univers imaginaire, sonore et rythmique, qui est commun au poème, ds toutes ses parties, d'où le fait que même si l'on prend des bouts de textes différents, on reconnaît quand même le poème ! (Quel bonheur d'entendre Audran définir avec autant de pertinence, la cohérence du poème par le rythme de sa parole !! Surtout venant d'un élève qui s'investit

assez peu en général ds le cours et qui dit ne pas aimer la littérature et encore moins la poésie)

A partir de cette remarque, construction par la classe (en un temps record) et mise en forme d'une analyse du poème qui souligne les effets de cohérence et ses caractéristiques de composition et d'écriture.

Définition de la poésie de la modernité avec ouverture à la peinture de l'époque et au mouvement surréaliste (en posture magistrale)

Bilan : Plaisir à mener cette séance très stimulante, à laquelle participent activement des élèves peu scolaires, « remuants ». Pas facile car se déroule au milieu d'un brouhaha qui nécessite des recadrages réguliers pour maintenir l'écoute et le dialogue. La parole se libère, à tous les points de vue !! Cependant, finesse des remarques et effort d'analyse du texte pour les justifier : mise en œuvre d'une véritable démarche interprétative, d'une lecture littéraire qui dégage des enjeux d'écriture, témoigne d'une lecture attentive, investie, subjective et **critique**...

Éléments de débats interprétatifs entre les élèves qui rebondissent assez spontanément sur les remarques des camarades (échange constructif ou s'insèrent la plupart des élèves, près des deux-tiers d'entre eux intervenant plusieurs fois au cours de la séance). Deux élèves (une fille, en posture de refus, elle a décrété qu'elle n'aimait pas la poésie et que cette façon de faire n'était pas un cours « normal », et une autre très réservée) ne prennent pas la parole, mais se montrent attentives et réalisent ensuite la reformulation du bilan en restituant l'essentiel des analyses).

Réinvestissement de notions techniques pour décrire structures et effets du texte : un réel travail sur le vocabulaire poétique et stylistique.

Toute cette étude est cependant menée avec un effectif réduit, près de la moitié des élèves étant à Gênes pour un échange linguistique.

Séance 7 : « collectage » notions acquises au fil de l'étude des poèmes

Faire le point sur les procédés rythmiques repérés et étudiés ; fixer le vocabulaire poétique nécessaire à la description du rythme en distinguant les effets liés à la métrique et à la prosodie.

Les élèves parviennent à la définition d'un **rythme** qui met bien en valeur la **singularité d'une écriture liée à un rapport subjectif au monde et au langage**, un **phrasé propre à chaque poète dont le lecteur peut s'emparer pour le reconfigurer de façon personnelle** mais qui porte et conserve les traces d'un rythme, d'une parole qui est celle du poème, sensible ds la dimension sonore, ds la structure rythmique du poème.

Fiche vocabulaire donnée (pour gain de temps) une fois le vocabulaire ayant été retrouvé par les élèves mais mieux si définitions constituées par eux... (pb de la gestion du temps)

Séance 8 : Préparation évaluation en autonomie sur Prose

Investissement globalement satisfaisant des élèves même si certains groupes se sont montrés plus sérieux que d'autres. L'autonomie donnée s'accompagne aussi de dispersions ! manque certain de maturité pour plusieurs élèves qui gênent le travail des camarades. La dispersion sur plusieurs lieux de travail (classes du palier mais aussi couloir puisque peuvent investir lieux comme le souhaitent pr y réaliser les mises en voix) rend difficile le suivi tant disciplinaire que pédagogique. Séance épuisante !!

Tous font cependant l'exercice et respectent les consignes données avec effort d'explication plus marqué comme meilleure capacité à argumenter effets construits par texte et choix mises en voix (activité critique et interprétative avec réemploi du vocabulaire étudié et attention plus grande portée aux rythmes des vers désormais, tant ds leur description que ds leur interprétation semble-t-il)

Aisance plus grande ds lecture performée : très peu de sollicitation de l'enseignante pour plusieurs groupes pour accompagner le travail (qq questions sur le vocabulaire technique ou les

choix d'interprétation mais plus pour se rassurer... et me faire confirmer qu'ils ont bien compris ce qu'on attendait d'eux ou que leurs choix d'exécution apparaissent pertinents...)

Peu de demande d'explicitation des consignes (les élèves gèrent entre eux les explicitations complémentaires nécessaires)

Choix majoritaire ds les différents groupes du passage le plus « rythmé » : tjrs la même justification, impression d'un texte dynamique et original, évocateur, qui sera **agréable** à lire. Ils ont anticipé par une visualisation du texte sans réelle lecture de détail, plus lecture « picorante », en diagonale, le plaisir qu'ils auront à dire, ce qui me satisfait puisque c'était bien un objectif du travail entrepris !

Auto-enregistrement en général des élèves entre eux, j'apporte mon aide à deux groupes pour boucler les restitutions avant la fin de la séance.

Séance 9 (2h) : Ecoute des propositions sur les différents extraits ; analyse des mises en voix avec mise en relation avec étude des textes – lectures analytiques davantage centrées sur les effets de rythme et leur interprétation.

- Etude collective du 1^{er} extrait non choisi (« le début du voyage », trop long ?) par les élèves. Mise en lien du début et de la fin de l'extrait pr faire percevoir les effets d'échos, avec la reprise de certains vers ou groupes de mots.

Mise en valeur de la dimension narrative (les constituants du récit) et du schème autobiographique.

Le mélange entre effets de réel et dimension imaginaire souligné par la structure des vers : longues phrases énumératives avec enjambements qui font rebondir le discours dans l'excitation d'un départ fantasmé vers l'enfance avec effets sonores des allitérations + exotisme des noms de villes qui font voyager le lecteur (références bien perçues et interprétées par élèves)

Attention prêtée aux images, évocatrices, grâce aux rythmes des vers qui miment le contenu sémantique (selon les élèves) et à leur dimension sonore (qui redouble, souligne, l'effet « visuel ») : train est celui de la vie, des pensées... voyage à travers soi ? Hypothèse de lecture posée par une élève et approuvée par camarades.

- Le « rythme du train » : extrait majoritairement choisi par groupes (envie avouée de lire, plus amusant, « mieux » à mettre en voix...) liés aux effets rythmiques immédiatement perçus et au refrain de la question de Jeanne – choix donc de l'extrait pour des critères rythmiques et énonciatifs, c'est clairement la reconfiguration d'un voix et du rythme de sa parole qui a ici guidé le choix des élèves.

Bonne qualité des mises en voix, qui toutes soulignent les effets de rythme avec pertinence ds les choix de dispositif et bonne exécution vocales : des lectures qui tendent vers des performances.

Bonne analyse chez tous les groupes des procédés et des effets construits, avec mise en œuvre de différents niveaux de lecture (littéral et métaphorique) : voyage délirant ; déchainement de l'imaginaire du poète emporté par la vitesse du train... « rage de vivre ! » C'est de façon très intéressante le groupe de Pauline, Thibault et Carole qui prennent en charge ce moment d'analyse collective et qui formulent cette dernière interprétation, avec une assurance et une détermination dans la prise de parole qu'ils avaient bien rarement montrées en classe jusqu'ici.

- Le poème de Jeanne (choisi par un seul groupe qui allonge même l'extrait proposé avec l'évocation d'une deuxième étape du voyage.

Mise en valeur d'une plus grande régularité, proche d'une structure versifiée, ton mélancolique, thèmes lyriques traditionnels de la muse fleur... pour le *poème de Jeanne*.

Suivi d'une évocation d'un élargissement au monde (expansion épique perçue) associée à des références picturales ou littéraires mais dominante mélancolique toujours. Nostalgie comme thème structurant de l'extrait choisi.

- Dernière page choisie par plusieurs groupes aussi pour le caractère évocateur de la page. La reprise « comme un refrain » de l'adresse à Paris est un élément fondateur du choix ainsi que la perception d'un portrait de Paris et l'expression de la tristesse. La reconfiguration d'une voix et

d'un rythme sont ici encore assez prégnants ds le choix de l'extrait mais davantage en lien avec une dimension d'autoportrait du poète.

Je leur fais repérer l'ellipse temporelle qui précède l'extrait et ils précisent la nouvelle situation d'énonciation ; sensibilité au mouvement des strophes/paragraphes (versets) des élèves pour qui c'est un facteur de mélancolie, de lenteur ou d'accélération mais avec renversement de perception habituelle car rapidité ds expansion des vers longs avec effets d'accumulation / lenteur ds resserrement triste vers plus courts, qui augmentent les silences des blancs en raréfiant la parole : analyse très pertinente proposée à ce propos par groupe Joan-Mael-Valentin, élèves habituellement moins rigoureux et précis dans leurs analyses même s'ils sont coutumiers de bonnes intuitions sur les textes (précisent ainsi analyse ébauchée ds enregistrement)

Interlecture forte avec Apollinaire ds évocation Paris (animaux machines) et choix dernière image qui rappelle mort « soleil cou coupé » même si ne connaissent pas sens « gibet » et n'ont pas identifié polysémie « roue ».

Mais aussi avec Réda : une ville, et une vie, à la « croisée des chemins » !

En dépit de toutes ces remarques pertinentes et riches du point de vue des analyses, l'investissement des élèves est très irrégulier. L'attention se délite au fil de la séance malgré la pertinence de nombre d'interventions mais qui sont du fait d'un gros tiers des élèves, les plus impliqués ; les autres participent peu et plusieurs élèves perturbent le cours à différents moments par leur agitation ou leurs bavardages : activité d'analyse sans doute trop longue, extraits trop nombreux, qui appellent un déroulement plus magistral du cours au fil de la séance pr « boucler » le travail.

Le bilan de lecture approfondit (à ma demande) l'interlecture avec « Zone » : les élèves dégagent l'utilisation du vers libre ; thème du voyage et de l'évocation des souvenirs ; la quête d'identité du poète, quête initiatique et poétique, perceptible ds le mouvement du poème qui suit les mouvements de l'âme, de l'excitation de l'adolescent (au départ du voyage) à la nostalgie mélancolique de l'adulte ; la dimension onirique et la transfiguration du réel par l'imaginaire et le poétique ; le rôle du rythme et des images (les deux apparaissant comme liés) ds la création des « effets poétiques » de l'écriture, l'effet de collage, la simultanéité et le dynamisme de la composition qui lance le lecteur, à toute vitesse, ds ce voyage imaginaire partagé. Mais plus forte cohérence narrative perçue, notamment par l'investissement fantasmatique de la relation du poète avec Jeanne par les élèves, et du fait du caractère « exotique » du voyage qui *lisse* les effets de collage (très déroutants ds Zone) par l'impression d'onirisme. Une meilleure perception aussi de la progression liée à la succession des lieux, grâce encore à l'effet de dialogue avec Jeanne, refrain qui rythme le poème et fait progresser l'échange vers plus d'agacement du poète..., une meilleure prise en compte des répétitions qui construisent l'armature rythmique du poème. La fin du poème, au présent d'énonciation fonctionne comme une clé de lecture qui permettrait une relecture éclairante du texte (souligné par plusieurs élèves qui ont opéré cette relecture à rebours après la lecture cursive intégrale du poème)

Séance 10 : « café poétique » - partage de lecture et échange informel sur des poèmes de Jaccottet et de Ghérasim Luca (avec écoute de « passionnement » et « prendre corps » , après lectures individuelles pour le second) Absence d'une partie de la classe à cette séance (sortie scolaire du groupe « euro-italien » : groupe d'une douzaine d'élèves seulement mais très forte implication de tous) parole libérée, capacité des élèves à décrire et interpréter les rythmes, à formuler des jugements de goût étayés par des éléments des poèmes, à faire jouer l'interlecture... Repérage jeu sur les rythmes pour les deux poètes (effet de suspens et de lenteur chez Jaccottet ; douceur de la diction ; usage des silences.../ torsion langue, effets d'échos, analogies sonores, visuelles, thématiques, ou effet d'oppositions du même ordre, qui structurent poème et tissent un réseau d'images, et d'échos, où s'exprime amour du poète pour femme, ou poésie ? (Muse ?) chez Lucas ; question aussi pour ce dernier du sens de la lecture, lié à ce repérage d'échos

sémantiques (au sens d'une sémantique globale du discours)-réaction déjà observée ds expérimentation ETPA. Une grande finesse dans la lecture rythmique de ces poèmes qui me laisse assez pantoise, je dois dire...

Demande de lire, y compris par des élèves généralement en retraits ou à l'attitude perturbatrice (Thibault et Pauline par exemple, Carole aussi qui semble avoir pris confiance) Tous veulent lire et le demandent avec conviction.

Plaisir visible à le faire, effets spontanés d'accélération ou de ralentissement selon rythmes induits par blancs ; accentuation sur effets sonores (accents prosodiques vraiment marqués) : soulignement des effets d'échos ou de contrastes notamment ; qualité de l'articulation qui fait entendre chaque mot ; lecture pour soi et pour autrui ! Je suis très étonnée des progrès réalisés par les élèves en lecture. Plus d'inhibition, voix claires, choix intonatifs et articulatoire assumés et souci visible de bien faire mais lié au plaisir, tout aussi visible que procure l'activité. Jamais le travail des voix n'avait été aussi affirmé. Plus de dispositif de voix ici, des lectures individuelles (propositions de lire à deux aussi) qui s'assument et affirment un corps vocal des élèves qui se tisse clairement avec un corps-langage du poème

Cette dernière séance (2h) est très positive et rattrape les impressions souvent mitigées voire décevantes ressenties au cours du travail du fait des dispersions et de l'investissement en dent de scie d'une bonne partie des élèves. Les séances en groupes réduits (demi-classe) changent complètement la configuration de la dynamique du groupe classe et opèrent des séances particulièrement stimulantes, quelle que soit la configuration des groupes concernés car jamais les mêmes élèves qui se sont retrouvés ensemble à ces différents moments. Petite victoire surtout pour des élèves très éloignés en général du littéraire, qui partagent cette fois très spontanément leur réactions, leur plaisir à lire (Thibault et Eren, Cédric et Audran par exemple), partent avec le sourire à la fin de la séance. Certains restent pour prolonger l'échange et me dire que c'était sympa ! Autre moment de grâce...

Séance supplémentaire consacrée aux bilans personnels de la séquence (questionnaire semi-directifs) avec une partie de la classe seulement (12 élèves présents), les autres participant à un dernier voyage linguistique, qui intervient avant les vacances, ce qui rend caduque la possibilité de recueillir leurs réactions ds un délai raisonnable.

Sérieux des élèves à le remplir (des garçons surtout !) ; demandes nombreuses pour vérifier bon emploi du vocabulaire poétique, qui apparaît comme ayant été plutôt bien mémorisé par ces élèves ; retours spontanés sur textes du GT pr vérifier et préciser leurs notations. Deux élèves en posture de semi-refus toutefois, les mêmes qu'à d'autres moments de l'expérimentation (activités trop éloignées du cadre scolaire et inutiles selon elles, d'autant que n'aiment pas poésie !) malgré des productions de bonne qualité pour toutes deux ds les exercices proposés, particulièrement chez Elisa compte tenu de ses difficultés de dyslexie et du manque de confiance qu'elle entraîne.

Si les poèmes de Réda et Cendrars semblent être ceux qui ont davantage plu aux élèves, la séance de travail qu'ils considèrent le plus souvent comme la plus intéressante de la séquence est celle consacrée à « Zone », même si ce texte reste un des poèmes que la plupart disent avoir moins apprécié et trouvé plus difficile ou étrange, ainsi que le travail réalisé collectivement sur *La Prose*, à la fois parce que le texte leur a plu et parce qu'ils ont eu l'impression d'avoir mieux géré la mise en voix et mieux développé les analyses. Sentiment de progrès pour plusieurs élèves !

Ce qui, au moment de son déroulement, a semblé une séance pour le moins ratée s'avère perçue de façon positive par les élèves... sans doute parce que ces analyses se sont ancrées sur une expérience concrète de diction du texte qui les a obligés à le lire réellement, au moins par extraits et à l'entendre, à s'interroger a minima sur ce qu'ils avaient à en dire.

Poème au final préféré par la majorité des élèves, perçu comme celui qui a été le mieux compris (le voyage et l'histoire avec Jeanne !) et le plus apprécié (le plus beau, le plus touchant).

(Remarque : rôle important ici de la mise en voix qui leur a permis d'investir le texte, de se l'approprier et d'en reconfigurer une cohérence fictionnelle et énonciative par le travail du rythme.

Attention prêtée à l'écoute de la voix du poète et de Jeanne, investissement subjectif de ces figures, ont été en effet les supports d'une activité mimétique, fantasmatique, axiologique et esthétique des élèves.)

Annexes IV- Les enregistrements audio des productions élèves

Annexes IV-A-1, 2, 3 : Les enregistrements des lectures de l'évaluation diagnostique, classés par poème.

Annexes IV-B-1 et 2 : Les enregistrements des travaux de lectures différenciés sur le poème de Jacques Réda, « Vue de Montparnasse ».

- IV-B-1 : Les groupes *explications*
- IV-B-2 : Les groupes *mises en voix* ; temps de préparation et restitution.

Annexe IV-C : L'enregistrement des secondes mises en voix du poème de Jacques Réda.

Annexe IV-D : L'enregistrement des mises en voix du sonnet de Jacques Roubaud, « À la tour Eiffel ».

Annexe IV-E : Les enregistrements des mises en voix réalisées sur le poème « Zone » de Guillaume Apollinaire.

Annexes IV-F-1, 2, 3 : Les enregistrements des productions finales sur un extrait au choix du poème de Blaise Cendrars, classés par extrait choisi

Table des matières

Remerciements.....	3
Sommaire	6
Introduction.....	8
PARTIE 1 - QUESTIONNER L'ORALITE POETIQUE DANS LA PERSPECTIVE DU SUJET LECTEUR	13
ETAT DES LIEUX ET PERSPECTIVES DIDACTIQUES	13
CHAPITRE 1. LA LECTURE DE POESIE : REPRESENTATIONS ET SITUATION D'UN ENSEIGNEMENT <i>GRAPHO-CENTRE</i>	14
1. Une distance apparente des jeunes à la lecture de poésie	15
1.1. Une pratique de lecture marginale	16
1.2. Le rejet des pratiques scolaires de la poésie.....	18
1.3. Des pratiques culturelles extra-scolaires ancrées dans l'oralité et les « oralités secondes »	18
2. Des modèles intériorisés par les élèves.....	20
2.1. Le poème versifié régulier, le registre lyrique	20
2.2. Un stéréotype de l'oralité poétique, la récitation	21
2.3. Des pratiques orales normées par l'écrit	22
3. Traitement du poétique et de son oralité au collège.....	24
3.1. Des corpus et des dispositifs didactiques sédimentés	24
3.2. À la recherche d'une oralité perdue.....	26
3.3. Un constat didactique : la poésie sans l'oralité	28
CHAPITRE 2. POESIE ET ORALITE : LA <i>VOIX</i> DU POEME EN RECEPTION, LA RECONFIGURATION DISCURSIVE ET RYTHMIQUE D'UN GESTE VOCAL	30
1. Le poème comme expérience de voix : l'oralité de la parole poétique.....	30
1.1. La réception poétique : une expérience dans le langage	30
1.2. La voix du poème : le modèle lyrique et ses transformations.....	33
1.3. Voix d'encre, voix vives, le partage d'une oralité de la parole.....	36
2. La lecture du poème : le lieu figuré d'un passage de voix.....	38
2.1. Figuration du sujet lyrique : un (trans)sujet d'énonciation	38
2.2. La reconfiguration vocale d'une expérience du monde à ré-énoncer	39
2.3. Une réception lyrique du poème : la transmission d'un geste vocal.....	40
3. Vers une poétique du rythme, oralité et corps-langage du poème	42
3.1. D'une métrique à une rythmique du poème	42
3.2. Le rythme comme principe organisateur de la signification de l'œuvre	46
3.3. Rythme et sujet : les figures accentuelles et prosodiques qui actualisent un discours poétique subjectivant	49
3.4. Poétique du rythme et lecture de poésie.....	52
CHAPITRE 3. VERS UNE DIDACTIQUE DE L'ORALITE POETIQUE	54
1. Situation de la poésie et de l'oralité dans un enseignement du français réformé.....	54
1.1. Etat de la question et perspectives de la réflexion	54
1.2. La poésie et les implicites de son enseignement dans les nouveaux programmes.....	55
1.3. Des modèles didactiques proposés dans les documents d'accompagnement et quatre manuels	58
2. Restaurer l'oralité : faire place à la parole d'un sujet lecteur de poésie.....	63
2.1. L'oral au cœur d'un enseignement centré sur le sujet élève	63
2.2. Les enjeux de l'oralité dans la classe de littérature.....	66
2.3. Prendre en compte les réceptions subjectives : le texte du lecteur.....	69
3. Devenir sujet d'une parole poétique : explorer et exploiter des « réécritures vocales » du poème	72
3.1. Modéliser l'investissement subjectif d'un lecteur de poésie.....	72
3.2. Mettre en voix des sujets lecteurs de poésie : de l'oralisation du poème à sa lecture performée	78
3.3. La réécriture vocale du poème : un texte du lecteur oral ?	81
PARTIE 2 - PARTICIPER AU POEME EN RESTAURANT L'ORALITE DE SA PAROLE, UNE ACTIVITE POETIQUE ET CRITIQUE.....	86
EXPERIMENTER ET METTRE EN RELATION DES REECRITURES VOCALES DU POEME POUR RECONFIGURER ET INTERPRETER SA PAROLE	86

CHAPITRE 4. LA CONSTRUCTION DE L'EXPERIMENTATION : LE DISPOSITIF ET SES OBJECTIFS, D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE	87
1. Un dispositif qui articule oral subjectif, créatif et discursif	87
1.1. Explorer librement la parole du poème	87
1.2. Actualiser des scènes de lecture : dialogue intersubjectif et activité critique	89
1.3. Fonder une communauté interprétative : faire l'expérience du poème comme relation de voix	90
2. Contexte de classe et choix didactiques d'enseignement : le parti-pris de l'oralité	91
2.1. La classe : dynamique de groupe et profils d'élèves	91
2.2. Une lecture créative (au)oralisante pour mettre en relation des sujets poétiques	94
2.3. Un corpus de poèmes modernes et contemporains pour déjouer les stéréotypes poétiques	95
3. La séquence didactique : objectifs didactiques et de recherche et mise en œuvre	96
3.1. Un corpus conçu comme un archi-texte pour construire une compétence d'interlecture	96
3.2. Des textes qui questionnent la réception d'une voix lyrique	97
3.3. Des situations d'apprentissage variées pour développer les compétences d'un sujet lecteur de poésie	99
CHAPITRE 5. LE PROTOCOLE DE RECHERCHE : METHODOLOGIE ET RECUEIL DES DONNEES	104
1. La méthodologie adoptée : double posture et activités ritualisées	104
1.1. Activités orales et écrits intermédiaires, entre implication et distanciation	104
1.2. Le travail coopératif : intersubjectivité et interaction communicationnelle	105
1.3. La démarche exploratoire et ses biais : la double posture	106
2. Le recueil des données et les supports d'analyse	107
2.1. Des observations de classe : le carnet de bord de l'enseignant	107
2.2. Des écrits subjectifs : carnet du lecteur et carnet d'oralité	108
2.3. Des données objectives : les enregistrements des productions orales	110
3. Situation de départ : observer les traces d'une lecture subjective et d'une conscience du rythme chez les lecteurs en formation de la classe	111
3.1. L'évaluation diagnostique et ses objectifs	111
3.2. Analyse du choix des poèmes et de ses justifications : représentations du poétique et postures de lecteurs de poésie ?	114
3.3. Les indicateurs d'une lecture-dicture subjectivante du poème	119
PARTIE 3 - ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS DE L'EXPERIMENTATION	123
CHAPITRE 6. PARTICIPER AU POEME POUR EN RECONFIGURER LE RYTHME : VERS UNE REECRITURE VOCALE DU POEME ?	124
1. Première typologie de lectures-dictures et postures de lecteurs oralisant à partir de l'évaluation diagnostique	124
1.1. Des lectures oralisées qui révèlent diverses difficultés	124
1.2. Des lectures distanciées et objectivantes du poème	125
1.3. Des tentatives de lectures plus subjectivantes	127
2. Confronter deux modes de réception du poème : la mise en voix du poème favorise-t-elle une reconfiguration de ses effets de voix ?	133
2.1. La réception du poème lu : la mise en valeur de sa forme éQrite	134
2.1.1. Une situation d'oralité peu exploitée dans deux des groupes concernés	135
2.1.2. Oraliser le poème : une voie d'entrée dans l'analyse ?	136
2.1.3. Un faible investissement de la voix aurale du poème	138
2.2. Dire et écouter le poème : une meilleure prise en compte de sa forme aurale ?	139
2.2.1. Des résultats en partie biaisés par un défaut de didactisation de l'exercice	139
2.2.2. Des productions influencées par des représentations stéréotypées et une insécurité didactique	141
2.2.3. Des traces d'une prise en compte du rythme dans l'oralisation du poème	142
2.3. Quelles traces de reconfiguration d'une oralité de la parole poétique dans les carnets des élèves	145
2.3.1. Narrativisation et reconfiguration énonciative dans les carnets de lecture	146
2.3.2. Reconfiguration d'un rythme du poème et investissement de la figure d'un sujet lyrique dans les carnets d'oralité	147
3. Les mises en voix collaboratives de l'évaluation finale : vers des reconfigurations subjectives et créatives d'une oralité poétique ?	149
3.1. Evolution des postures élèves et des modalités de choix mises en œuvre	150
3.2. Des compétences acquises en lecture à voix haute : des lectures créatives	151
3.3. Des réécritures vocales signifiantes du poème	154
3.3.1. L'investissement subjectif d'une voix du sujet du poème	154
3.3.2. Des reconfigurations rythmiques d'une oralité du poème	155

CHAPITRE 7. METTRE EN RELATION DES REENONCIATIONS DU POÈME : UNE VOIE D'INTERPRÉTATION DE SA PAROLE PAR DES SUJETS LECTEURS DE POÉSIE ?	159
1. De la lecture des voix des élèves à la lecture d'une voix du poème : enseigner le poème par la poétique de son rythme	160
1.1. Effets de voix et effets de sens : interpréter un rythme signifiant du poème, l'exemple de « Vue de Montparnasse », J. Réda.....	160
1.1.1. <i>Décrire et interpréter le rythme des vers en s'appuyant sur la réception sensible de ses effets</i> 161	
1.1.2. <i>Confronter et analyser un corpus vocal pour interpréter une forme-sens</i>	162
1.1.3. <i>Le filtre interprétatif d'une reconfiguration rythmique</i>	165
1.2. Reconfigurer des effets d'adresse et d'oralité pour s'approprier une voix singulière, l'exemple de « À la Tour Eiffel », J. Roubaud.....	166
1.2.1. <i>Subjectiver et actualiser une voix du sujet lyrique</i>	166
1.2.2. <i>Dramatiser et interpréter le mouvement d'une parole</i>	167
1.2.3. <i>Une activité interprétative créative efficiente sur des formes brèves et régulières</i>	168
1.3. S'approprier subjectivement la scène énonciative du poème pour en construire la cohérence poétique, l'exemple de « Zone » d'Apollinaire	169
1.3.1. <i>Un corpus de textes du lecteur qui actualisent des scènes de lecture</i>	169
1.3.2. <i>Dé-lire le poème pour (re)configurer une scénographie vocale de sa parole</i>	171
1.4. Le rôle de la médiation enseignante.....	172
2. Evolution des postures de lecture et des savoir lire poétiques des élèves.....	174
2.1.1. <i>Une persistance de lectures fragmentées et descriptives</i>	175
2.1.2. <i>Des gestes de lecture en construction</i>	177
2.2. Les enseignements du bilan personnel des élèves.....	181
2.2.1. <i>Une auto-évaluation positive des activités de mises en voix</i>	181
2.2.2. <i>La mémoire d'un rythme visio-auditif du poème</i>	183
2.2.3. <i>Une évolution dans les représentations de la poésie et de la notion de rythme</i>	184
3. Une évolution des attitudes, collective et individuelles	186
3.1. Donner de la voix et trouver une parole (l'exemple de Thibault, Pauline et Carole)	186
3.2. Nouer le dialogue avec le poème	188
3.3. Quand la magie des voix opère	190
Conclusion	193
Bibliographie.....	198
Sitographie	202
Table des annexes	205
Table des matières.....	239

MOTS-CLÉS : Poésie, voix, oralité, rythme, didactique, réception littéraire, lecture subjective...

RÉSUMÉ

Ce mémoire part du constat et de l'analyse d'un enseignement grapho-centré et formalisant de la poésie dans le secondaire, qui concourt à éloigner les élèves de sa lecture, pour explorer les voies d'une étude du poème par le prisme de son oralité et du rythme de sa parole, reconfigurés dans les voix des élèves. En se fondant sur les résultats des recherches en didactique sur le sujet lecteur, et sur des lectures théoriques critiques qui interrogent la question de la *voix* du poème et de sa réception littéraire, le rôle du *rythme* et sa définition, on expérimente un dispositif d'enseignement de poèmes modernes et contemporains qui articule une lecture littéraire du poème à une réception subjective de l'oralité de sa parole. L'expérimentation présentée s'est déroulée dans une classe de 3^{ème} et s'appuie sur des activités d'oral collaboratives pour créer un *milieu* d'oralité qui *mette en voix* les élèves *avec* et *sur* le poème. La reconfiguration d'*effets de voix* du poème dans ses réénonciations, lectures performées créatives, à dire et à écouter, mais aussi à *lire*, et les échanges interprétatifs qui naissent de la confrontation des réceptions du *corpus oral* qu'elles constituent, doivent favoriser une rencontre plus authentique avec sa *parole* et son appropriation par des lecteurs en formation. On souhaite ainsi permettre aux élèves de *participer* à l'*activité* du poème, d'actualiser la sensorialité et le pouvoir imaginant des effets de sa *voix*, pour que sa lecture (re)devienne une *expérience dans le langage* qui forge un accès singulier au monde.