

Table des matières

Introduction	4
Didactique de la poésie, éveil aux langues et littérature comparée.....	4
Des règles strictes aux libertés	4
Sortir le français de son isolement et le descendre de son piédestal	4
La recherche-action	6
1. En général.....	6
2. En pédagogie	9
3. Conclusion.....	13
EOLE.....	15
Survol historique	15
Buts.....	15
Les domaines thématiques	15
Plan d'études romand (PER).....	16
Revue de la littérature	17
Genevay, Lipp et Schoeni, <i>Poésies</i> (1986-87)	17
Delas (dir.), <i>Aimer/enseigner la poésie</i> (1990)	17
Debreuille (dir.), <i>Enseigner la poésie</i> (1995).....	19
Jean, <i>Comment faire découvrir la poésie à l'école</i> (1989/1997)	20
Dayres, <i>Éduquer à la poésie</i> (2002).....	22
Doucey et Breton, <i>Comment enseigner la poésie au collège</i> , 2003	24
Chalard et Lapeyre, <i>Enseigner la poésie au lycée</i> (2004).....	25
Dufays et Rosier (dir.), <i>Récit & Poésie 3^e/4^e</i> (2004).....	27
Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, <i>Didactique du français langue première</i> (2010)	29
Kane, <i>Enseigner la poésie et l'oralité</i> (2014)	29
L'étude	31
La population étudiée	31

Questionnaire sur les langues des élèves.....	31
Séquence.....	33
Introduction	33
Objectifs du PER et micro-objectifs de notre séquence	33
Mise en situation : qu'est-ce que la poésie pour les élèves ?	34
Production initiale : rédaction d'un poème	34
Module 1 : Mise en page	34
Production formative 1	35
Module 2 : Sonorités	35
Production formative 2.....	36
Production finale sommative.....	36
Prolongement	36
Analyse.....	37
Discussion autour de la poésie – premières impressions	37
Production initiale – évaluation diagnostique	39
Durant la séquence	40
Production formative.....	43
Production sommative – évaluation certificative	45
Conclusion.....	48
Bibliographie	51
Annexes.....	53
1. Questionnaire « Mes langues »	54
2. Séquence (documents distribués aux élèves)	55
3. Traduction des textes.....	72
4. Liste des fichiers sonores utilisés	80

Introduction

Didactique de la poésie, éveil aux langues et littérature comparée

Pour notre travail de mémoire, nous avons choisi de prendre pour sujet la didactique de la poésie en français et de proposer une nouvelle manière de l'aborder en 9^e année Harmos (voie pré-gymnasiale (VP) et voie générale (VG)). Notre démarche repose sur le postulat qu'en partant de l'inconnu, de l'opaque¹, l'on arrive à mieux se concentrer sur certains aspects essentiels. En effet, passer par un autre système d'écriture (à l'écrit), une langue inconnue (à l'oral) permet de s'affranchir du sens et de se focaliser sur la mise en page et le paratexte (à l'écrit) et sur les sonorités (à l'oral). Ce travail de décentrement par la médiation de langues et de systèmes d'écriture inconnus pourrait aussi permettre – bénéfice collatéral et non but premier de notre recherche – de promouvoir l'éveil aux langues et notamment EOLE qui peine à se faire entendre dans les classes. Un autre bienfait serait d'offrir aux élèves un bref aperçu d'œuvres majeures non francophones que, en poésie, l'on aborde rarement² ; à cet égard, notre recherche va dans la direction de la littérature comparée.

Des règles strictes aux libertés

Notre idée part de la mise en page typique du genre et des règles de la poésie avant de montrer les libertés qu'elles permettent. Il nous semble en effet plus logique de partir des aspects techniques pour aller vers des cadres plus souples plutôt que de se baser presque uniquement sur Jacques Prévert comme le font les manuels (*Mon manuel de français, Le livre unique*) donnant à la poésie un aspect essentiellement simple et ludique occultant ainsi tout un pan des œuvres poétiques francophones.

Sortir le français de son isolement et le descendre de son piédestal

Dans les manuels, quand il est question d'ouvertures au monde, on se restreint normalement à évoquer des poètes de la francophonie (p. ex. Léopold Sédar Senghor). Il semble que la France en tout cas a de la peine à se défaire de sa peur des autres langues et de ses volontés linguicides, comme si le bilinguisme était tabou et que la connaissance exclusive du français permette à la République de perdurer.

¹ Cette opacité peut d'ailleurs aussi se trouver dans certains poèmes en français difficiles d'accès.

² Dans ce sens, dans *Didactique du français langue première* (Simard, Dufays, Dolz, Garcia-Debanc, 2010, p. 358), comme exemple de l'enseignement intégré des langues, les auteurs proposent de faire comparer aux élèves une « forme poétique marquante de la littérature européenne » (le sonnet) dans différentes langues (italien, anglais, espagnol, portugais et français).

De plus, dans les recueils de poésie française et dans les manuels (à part quelques haïkus), il n'y a pratiquement jamais de traduction de poèmes en d'autres langues³, alors que c'est plus fréquemment le cas en prose ; sûrement en grande partie à cause de la difficulté importante de l'exercice, même si l'on trouve de bonnes traductions faites par des poètes souvent dans des éditions bilingues permettant de se faire une idée de l'original.

³ Par exemple, dans un recueil scolaire (*Poèmes 4^e-3^e*, Hachette « bibliocollège »), les seuls poèmes en traduction sont ceux d'Omar Khayyam (v. 1047–v. 1122), savant et poète persan.

La recherche-action

Notre mémoire s'inscrit dans le type de recherche couramment dénommé « recherche-action ». Dans cette partie, nous allons exposer ce qu'est ce type de recherche en général, puis plus précisément en pédagogie.

1. En général

A. INTRODUCTION

Selon G. Pigault, la recherche-action s'enclenche lorsque je réalise que « ça me gratte quelque part » et que je parviens à identifier ce qui me gratte (2006, p. 47). S'ouvre alors la recherche-action, par une démarche de rencontre, de vérification quant au partage de cette irritation, de son origine de sa compréhension, où l'on s'intéresse au comment d'autres, qui la ressentent aussi, trouvent des voies d'explication et de réaction. Lors de cette seconde phase, un deuxième doute surgit, de nature scientifique, né de la prise de conscience de la nécessité d'adapter les instruments méthodologiques académiques et habituels en fonction des savoirs des groupes, de leur composition, de leur posture en situation, de leurs approches et analyses d'expériences.

B. DÉFINITION

C'est chez le père de la recherche-action, le psychologue allemand Kurt Lewin (1890-1947), qu'il convient d'en chercher la définition : « La recherche-action est une démarche de recherche fondamentale dans les sciences de l'homme, qui naît de la rencontre entre une volonté de changement et une intention de recherche. Elle poursuit un objectif dual qui consiste à réussir un projet de changement délibéré et ce faisant, faire avancer les connaissances fondamentales dans les sciences de l'homme... » (cité par Christen-Gueissaz, 2006, p. 23). Plusieurs éléments de cette définition nous paraissent devoir être mis en évidence :

Sur la base des travaux de R. Barbier cités par G. Pigault (2006, p. 47), on peut dire que la recherche-action part de l'homme révolté, en crise : **quelque chose ne va pas dans un groupe**, une communauté, et me fait souffrir, si bien que je développe une action pour en sortir. Tout ceci suppose un doute sur l'ordre social et l'aspiration au changement.

La recherche-action est considérée comme une **démarche duale**, visant d'une part à accroître les connaissances scientifiques sur un aspect des communautés humaines et d'autre part à transformer leur réalité quotidienne (Lyon, 2006, p. 9). Autrement dit, la recherche-action rejette a priori la séparation de la pensée et de l'action et se définit comme une forme de recherche participative engagée (Caprani et Racine, 2006, p. 83). Il n'en demeure pas moins que les exigences de la démarche scientifique dite normale doivent tout de même être respectées en termes

de transparence et de contrôle réflexif et critique (p. 83). C'est dire, vu le double objectif de la recherche-action, que sa force réside dans son potentiel de développement et de transformation (H. Bazin, M.-A. Hugon et C. Seibel cités par Perregaux, 2006, p. 103-104⁴). La recherche-action s'avère particulièrement pertinente dès qu'il s'agit de travailler sur la complexité des situations, la dynamique des processus, la globalité et la systémique des formes sociales et culturelles. La situation est la base de travail de la recherche-action en tant qu'unité de mesure de la réalité humaine (p. 104).

La recherche-action peut être comprise comme une démarche dont l'objet est co-constitue par un ou des **chercheurs et des acteurs en interaction**, et comme un processus qui laisse des traces (Christen-Gueissaz, 2006, p. 21). On comprend dès lors que la recherche-action met en question de nombreuses habitudes en matière de recherche, en particulier la séparation du chercheur d'avec son objet de recherche. Lewin a créé un nouveau rôle pour les chercheurs et redéfini les critères de jugement de la qualité des enquêtes. Il a fait évoluer le statut de chercheur, soit d'observateur extérieur, à celui d'acteur engagé, avec un double objectif : favoriser la démocratisation des procédures de la recherche, viser à faire plus que simplement donner la parole, ainsi que provoquer le changement (K. Hoggart, L. Lees et A. Davies cités par Caprani et Racine, 2006, p. 65).

Selon une autre définition, remarquablement complète, la recherche-action est

une approche de recherche, à caractère social, associée à une stratégie d'intervention et qui évolue dans un contexte dynamique. Elle est fondée sur la conviction que la recherche et l'action peuvent être réunies. Selon sa préoccupation, la recherche-action peut avoir comme but le changement, la compréhension des pratiques, l'évaluation, la résolution de problèmes, la production de connaissances ou l'amélioration d'une situation donnée. La recherche-action doit avoir pour origine des besoins sociaux réels, être menée en milieu naturel de vie, mettre à contribution tous les participants à tous les niveaux, être flexible (s'ajuster et progresser selon les événements), établir une communication systématique entre les participants et s'auto-évaluer tout au long du processus. Elle est à caractère empirique et elle est en lien avec le vécu. Elle a un *design* novateur et une forme de gestion collective où le chercheur est aussi un acteur et où l'acteur est aussi chercheur. (L. Lavoie, D. Marquis et P. Lanvin cités par Corajoud, 2006, p. 227-228)

Il convient également de citer la définition qu'on trouve dans Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc (2010), laquelle, par la force des choses (on la lit dans leur ouvrage consacré à la didactique du français langue première), ne manquera pas de nous intéresser en premier lieu :

⁴ Qui s'appuie sur les réflexions de H. Bazin, M.-A. Hugon et C. Seibel.

La recherche-action. — Elle s'intéresse avant tout à l'intervention didactique et tend à transformer les pratiques d'enseignement. L'enseignant participe à la recherche de façon plus ou moins poussée. La recherche-action porte sur l'élaboration, la mise à l'essai et l'évaluation d'activités et d'outils pédagogiques renouvelés. (p. 366⁵)

Enfin, le souci d'exhaustivité nous invite à préciser que la définition de Lewin connaît son lot de **dissensions**. Avec Christen-Gueissaz et la littérature citée, on peut toutefois dresser différentes distinctions (p. 23-24) :

M. Liu oppose la recherche-action associée, où la volonté de changement est portée par les usagers et l'intention de recherche par les chercheurs, et la recherche-action interne, où la volonté de changement et l'intention de recherche appartiennent aux acteurs, lesquels entreprennent seuls la recherche-action, ce qui n'est pas sans poser des problèmes de manque de recul.

J.-P. Resweber différencie quant à lui cinq types de recherche-action :

- la recherche-action de diagnostic, qui intervient dans une situation de crise avec pour objectif de guérir par le changement des représentations et des habitudes ;
- la recherche-action participative, essentiellement analytique, dont l'objectif est préventif puisque l'intervention vise à prendre conscience du « surmoi » déterminant le style du lien social ;
- la recherche-action empirique, qui consiste à élaborer un projet d'action ou de formation par des acteurs à partir d'informations recueillies auprès d'experts ;
- la recherche-action expérimentale, dont l'orientation est épistémologique : il s'agit de vérifier sur le terrain les hypothèses préétablies sur les effets de tel type d'exercice de l'autorité afin de pouvoir appliquer ce modèle à d'autres réalités ;
- la recherche-action spontanée et engagée, où le changement attendu est la dissidence ou la marginalité ; ici, l'action préexiste à la réflexion.

On peut enfin préciser que d'autres formes de recherches partagent certaines caractéristiques avec la recherche-action : la recherche appliquée, la recherche participative et la recherche en partenariat.

C. RISQUES ET ENJEUX⁶

Si, pour les chercheurs, la recherche-action est source d'enrichissement grâce au partage avec des partenaires différents, permettant au chercheur de découvrir d'autres modes d'agir et de

⁵ Les auteurs, dans leur proposition d'une nouvelle typologie, préfèrent parler de *recherche-innovation* (p. 369).

⁶ Cette partie se base sur Christen-Gueissaz, 2006, p. 32-36.

penser, et si elle contribue à reconnaître et à valoriser les acteurs, il n'en demeure pas moins que les chercheurs comme les acteurs s'exposent à un certain nombre de risques et de limites. Alors même qu'il poursuit un objectif, le chercheur ne peut pas savoir à l'avance quels changements vont intervenir, car l'objectif est co-construit dans l'interaction avec ses partenaires. En revanche, le chercheur sait que la recherche-action va augmenter la lucidité des acteurs (y compris la sienne) sur la situation, et que ces derniers vont certes pourvoir mieux résoudre les problèmes, mais aussi prendre meilleure conscience des dysfonctionnements institutionnels, ce qui va souvent au-delà des attentes du mandant, si ce n'est à leur encontre. À ces inconvénients s'ajoute le statut parfois inconfortable du chercheur en recherche-action, hybride, perçu comme différent à la fois par les acteurs et les chercheurs, lesquels attendent de leurs pairs une certaine neutralité, mais aussi le risque qu'il encourt d'oublier le mandat confié par défaut d'auto-réflexivité, p. ex. en se laissant prendre au jeu du « sauveur ». Un dernier danger mérite à notre sens d'être mis en avant : la nécessité de se référer à un cadre théorique et épistémologique clair, faute de quoi le chercheur s'expose aux accusations de parti pris idéologique.

Les acteurs, pour leur part, sont confrontés au risque de voir leurs convictions ébranlées et leurs façons de faire relativisées, à plus forte raison s'ils prennent une part active dans la recherche d'alternatives et dans la mise en œuvre de changements.

Nous verrons que certains de ces risques sont particulièrement vifs dans le domaine pédagogique.

2. En pédagogie

A. INTRODUCTION

L'un des pionniers de la recherche-action dans le domaine pédagogique, Henri Desroche (1914-1994), propose trois phases qui ne sont pas nécessairement linéaires et chronologiques (citées par Hörburger, 2006, p. 55) :

- L'implication-explication, soit le fait d'entrer dans la multiplicité des strates (implication), pour comprendre le contexte, donner un sens aux objets et aux actions (explication) (p. 56).
- La distanciation, soit le fait de s'éloigner, de s'écarter (p. 56).
- L'application, c'est-à-dire mettre ensemble, joindre, conduire quelque part les produits de la recherche-action (p. 56-57).

C'est en particulier la question de l'objectivité de la démarche du chercheur sur le terrain qui nous intéresse. En effet, en se présentant simultanément en tant que meneur d'une recherche-action, acteur et chercheur, le risque est grand de se voir confronté à la mise en doute de la

légitimité de sa présence sur le terrain et, par la suite, du fait de son implication personnelle, de sa distanciation à l'égard des autres acteurs (Caprani et Racine, 2006, p. 75).

La littérature spécialisée définit la démarche de recherche-action comme un cycle spiral, où chaque nouveau cycle est enrichi par le cycle précédent dont il se veut la suite. C'est dire que l'apprentissage de la démarche se fait principalement par la mise à l'essai de celle-ci (Lessard-Hébert, 1991, p. 13). Ce cycle spiral compte six phases que cite le tableau suivant que nous résumons à partir de Lessard-Hébert (p. 15-16) :

Temps	Phases du cycle spiral	Tâches
Avant le stage ou l'intervention	1. Exploration et analyse de l'expérience 2. Énoncé d'un problème de recherche 3. Planification d'un projet	Il s'agit ici de préparer le projet, d'abord en formulant et en rédigeant l'avant-projet, lequel sera constitué de la formulation des points 1 à 3 du plan-guide.
Pendant le stage ou l'intervention	4. Réalisation du projet	C'est la mise à l'essai du projet planifié, par l'intervention dans le milieu scolaire en conformité avec les moyens choisis et mis sur pied dans le projet. Il faut aussi observer et consigner ce qui se passe avant, pendant et après l'intervention.
Après le stage ou l'intervention	5. Présentation et analyse des résultats 6. Interprétation — conclusion — prise de décision	Il s'agit d'évaluer les résultats de l'intervention, en particulier d'organiser, d'analyser et d'interpréter les données d'observation consignées, puis de prendre les décisions qui s'imposent en vue d'éventuelles interventions futures. L'ensemble est rédigé dans un rapport soumis aux supérieurs et/ou aux collègues.

Plus précisément, on peut suivre le plan-guide proposé par Lessard-Hébert (p. 18) :

Introduction

1. Problématique
 - 1.1. Description du contexte
 - 1.2. Définition du problème
2. Objectif du projet
 - 2.1. Formulation de l'objectif
 - 2.2. Identification et définition opérationnelle des variables
 - 2.3. Justification théoriques
3. Méthodologie
 - 3.1. Groupe-sujets et mode d'investigation

3.2. Sélection des moyens

3.2.1. Moyens d'intervention

3.2.2. Moyens d'évaluation

3.2.2.1. Activités

3.2.2.2. Ressources

- matérielles
- humaines
- financières

3.3. Calendrier des opérations

4. Évaluation des résultats

4.1. Présentation des résultats

4.2. Analyse et interprétation des résultats

Conclusion

- Résumé
- Présentation des limites du projet
- Prospective

B. PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIF

Il convient de préciser un certain nombre de points mis en avant par Lessard-Hébert. Le projet ne doit porter que sur un seul problème, lequel sera suffisamment important pour justifier les efforts à déployer (p. 23). Il doit être concrétisé par des moyens d'action et des moyens d'évaluation (p. 22), mais aussi tenir compte de nos intérêts personnels autant que de besoins réels (p. 24). C'est dire qu'il faudra d'abord considérer le contexte, soit les éléments tenus pour pertinents à la compréhension du problème particulier (historique du problème, milieu institutionnel et économique, tentatives déjà effectuées, problèmes liés, etc.) (p. 29). Évidemment, la définition du problème lui-même, également fondée sur des faits d'observation, doit être aussi claire et précise que possible, car c'est d'elle que dépendent la précision et la pertinence de notre objectif et de nos moyens d'intervention (p. 30). Une fois la situation analysée et le problème défini, il s'agit de fixer un but concret, c'est-à-dire anticiper une situation particulière nouvelle et réalisable que l'on souhaite voir advenir, soit un effet recherché ou variable dépendante (p. 39), puis établir un plan d'action, c'est-à-dire sélectionner et/ou créer et organiser des moyens d'intervention, lesquels doivent être adaptés au changement souhaité, au temps et aux ressources à disposition, mais aussi de notre expérience et de nos valeurs. C'est la variable indépendante (p. 39). Lorsque les deux variables (dépendante et indépendante) sont définies, il convient de formuler en une seule phrase l'objectif du projet, lequel inclura nos deux composantes : l'effet recherché et le type d'intervention utilisé (p. 40). Encore faut-il identifier nos

deux variables et en définir les termes de manière opérationnelle, c'est-à-dire trouver des indicateurs au niveau concret, observable, pour chaque concept ou terme abstrait et général ou, autrement dit, traduire nos variables en termes de comportement précis qui pourront être observés. À noter que la taxonomie de Bloom s'avère très utile pour rendre opérationnelle la variable dépendante (p. 45-46). Un soin particulier doit également être accordé à la justification théorique du projet (p. 52-53).

C. MÉTHODOLOGIE

L'avant-projet doit décrire le **groupe-sujets** quant au nombre de sujets touchés par l'intervention et ses caractéristiques générales (p. 59-60). Au besoin, ces indications seront aussi données pour le **groupe contrôle** (p. 60).

Il convient aussi de préciser le **mode d'investigation**, soit le cadre général que le chercheur se donne pour aborder la réalité qu'il souhaite investiguer, recueillir des données d'observations afin d'en tirer des conclusions (p. 60). Dans le cas de la recherche-action, trois modes sont possibles (p. 60-62) :

- l'étude de cas, où l'évaluation des résultats de l'intervention se fera au cas par cas ;
- la comparaison ou étude multi-cas, appropriée lorsqu'on souhaite mettre en rapport plusieurs cas afin d'en dégager des constantes ;
- l'expérimentation sur le terrain, pertinente si l'on souhaite considérer les résultats de chaque sujet non en tant qu'individu, mais en tant que membre d'un groupe. Autrement dit, ce sont ici les résultats globaux qui importent, p. ex. pour des raisons de temps. L'expérimentation sur le terrain prend en principe la forme d'une quasi-expérimentation, soit analyse et comparaison de données recueillies avant et après l'intervention, relativement à un seul groupe-sujets, sans groupe contrôle, ou celle d'une évaluation après l'intervention, parce que la passation d'un pré-test n'est pas possible ou souhaitable.

S'agissant des moyens d'interventions, il faut sélectionner et décrire les activités d'intervention que nous ferons nous-mêmes ou que nous ferons faire aux sujets impliqués (p. 64), mais aussi les ressources matérielles, humaines et financières (p. 66).

En ce qui concerne les moyens d'évaluation des résultats, il s'agit de rappeler que notre jugement doit se fonder sur des données d'observations, recueillies grâce à différentes techniques (interview, questionnaire écrit, observation directe et systématique, observation participante) (p. 75-77). C'est avant tout l'observation qui nous intéresse ici. L'observation systématique suppose que les comportements à observer sont prédéterminés par l'observateur qui se trouve alors en situation d'attente ou de disponibilité par rapport à une ou des actions précises produites

par le sujet (p. 78-79). L'observation participante suppose quant à elle que l'observateur ne peut pas ou ne veut pas déterminer au départ quels comportements ou quels événements feront l'objet de son observation ; les notes de terrain ou le journal de bord seront alors des instruments privilégiés pour la consignation des données recueillies (p. 79-80).

D. ÉVALUATION DES RÉSULTATS

Trois types de présentation sont envisageables (p. 92) :

- Les tableaux, pour des données qualitatives ou quantitatives
- Les graphiques, pour des données quantitatives
- La classification par titres ou sujets, pour des données qualitatives

Une fois les résultats compilés et présentés, il faut les analyser et les interpréter. L'analyse consiste à identifier et à décrire les différentes composantes des résultats obtenus et les mettre en relation entre elles, puis avec le but de l'intervention, soit à déterminer si les résultats manifestent un changement ou non, dans le sens de l'effet recherché (variable dépendante) ou non (p. 104). L'interprétation est pour sa part une recherche et une identification des facteurs qui peuvent expliquer les résultats obtenus. Elle portera sur les relations non entre différents résultats et la variable dépendante, mais entre ces résultats et les facteurs principaux qui ont pu intervenir dans leur production (dont notre variable indépendante) (p. 105).

3. Conclusion

Dans le cadre du présent travail, nous considérons la recherche-action avant tout dans le sens de la définition qu'on trouve dans la *Didactique du français langue première* (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010, p. 366), soit comme la recherche qui s'intéresse à l'intervention didactique et tend à transformer les pratiques d'enseignement en portant sur l'élaboration, la mise à l'essai et l'évaluation d'activités et d'outils pédagogiques renouvelés. C'est dans cette mesure que doit être appréciée notre intervention, soit comme celle d'enseignants agissant ordinairement dans leur classe, avec toutefois la préoccupation particulière de résoudre un problème en améliorant leur pratique, plus précisément en se penchant sur la réaction des élèves confrontés à certains aspects méconnus de la poésie. C'est en effet le propre des enseignants soucieux de se montrer consciencieux dans la préparation de leur cours, lorsqu'ils le donnent et qu'ils en dressent le bilan. La volonté de changement et l'intention de recherche, deux éléments chers à Lewin et faisant partie de l'essence même de la recherche-action, se matérialisent ainsi dans la préoccupation qui anime l'enseignant de transmettre à ses élèves divers éléments de sa discipline mais aussi, au-delà, de les sensibiliser d'une part à la matière et à ses implications générales, d'autre part à la constitution d'une culture générale et à l'édification d'un être humain

accompli, conscient de la société dans laquelle il vit. Si nous ne pouvons, à notre modeste niveau, prétendre faire progresser les connaissances scientifiques, il nous est en revanche loisible d'émettre ici quelques propositions en partant de celles que l'on trouve dans la littérature spécialisée et en bénéficiant de la lumière de nos expériences. C'est d'ailleurs là l'essence même de notre métier : bénéficier des expériences de nos aînés tout en laissant une grande importance au quotidien, à l'apport des élèves, lesquels ne manquent jamais de nous inviter à remettre en cause ce que nous tenons pour acquis, ce qui précisément assure notre potentiel de progression. Nous avons évoqué ci-dessus le risque de manque d'objectivité de la démarche du chercheur, lequel, en se présentant simultanément en tant que meneur d'une recherche-action, acteur et chercheur, se voit confronté à la mise en doute de sa légitimité de sa présence sur le terrain et, par la suite, du fait de son implication personnelle, de sa distanciation à l'égard des autres acteurs. S'il ne peut être question de nier ce risque, il convient à notre sens de le relativiser, d'une part, comme nous l'avons évoqué précédemment, parce que l'enseignant rigoureux garde à cœur de porter un regard critique sur sa pratique et reste conscient de sa marge de progression et des possibilités d'amélioration de ses cours, d'autre part parce que l'objet même de notre recherche relève d'un domaine d'approche délicat puisqu'il est souvent difficile d'aborder la poésie avec les adolescents, si bien que nous ne pouvons que constater le besoin de trouver, sinon une solution, moins encore la panacée, du moins des pistes exploitables et susceptibles de porter des fruits.

Malheureusement, le manque de temps, le peu de classes dans lesquelles nous intervenons et leur disparité (13 élèves de VG niveau 1, 23 élèves de VP) nous a privés de résultats probants. Avec des classes d'effectifs et de niveaux comparables — et même, idéalement, avec davantage de classes comparables —, nous aurions pu mesurer les mérites respectifs d'une séquence ordinaire et de notre séquence, mais aussi mieux appréhender les ajustements à effectuer selon le public concerné. Enfin, il nous aurait été précieux de pouvoir tester notre séquence une première fois afin de pouvoir l'améliorer, ce qui nous aurait notamment permis de constater, comme nous le verrons, qu'il nous aurait fallu compter davantage de cours pour que nos élèves profitent pleinement de nos propositions.

EOLE

Survol historique

Entamée en Angleterre dans les années huitante, la *language awareness*, l'éveil aux langues, a vite été développée en Suisse romande qui « a joué un rôle de pionnier dans ce domaine » (Perregaux, de Goumoëns, Jeannot et de Pietro, 2003, p. 21). Sous le nom d'EOLE (Éducation et ouverture aux langues à l'école), deux manuels ont été créés pour le premier cycle et pour le deuxième. Subséquemment, un site internet a été élaboré mettant à disposition les activités en ligne et proposant des activités interactives. Par la suite, un volume destiné au troisième cycle et centré sur les patois a été développé.

Buts

Le but premier de l'éveil aux langues est de faire travailler les élèves sur les langues du monde sans avoir pour fin de les apprendre. Certaines langues sont totalement inconnues de tout le monde, d'autres sont les langues de certains élèves, d'autres encore sont des langues enseignées à l'école. Voilà comment les auteurs d'EOLE définissent les buts de la démarche (p. 17) :

- développer chez les élèves des représentations et des attitudes positives d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ;
- développer leurs capacités d'observation, d'analyse et de réflexion à propos du langage et des langues ;
- élargir leurs connaissances à propos des langues, en les inscrivant dans le contexte plurilingue du monde actuel ;
- accroître leur motivation à apprendre des langues.

Les élèves travaillent sur les attitudes face aux **langues**, les obstacles rencontrés dans leur apprentissage, les savoirs et savoir-faire utiles à leur acquisition, les relations entretenues avec elles. Ces activités concernent tous les élèves, qu'ils soient monolingues, bilingues ou plurilingues. L'ouverture aux langues étrangères proches ou totalement dépayssantes permet également de mieux appréhender **la place de la langue de scolarisation** et de mieux l'analyser en allant au-delà de ce qui va de soi.

Les domaines thématiques

Les activités proposées par EOLE touchent plusieurs domaines (p. 26-28) : la diversité des langues ; l'évolution des langues (histoire, emprunts) ; la communication (langage verbal et non verbal, etc.) ; le fonctionnement et les règles ; le rapport oral – écrit ; l'écriture (systèmes d'écriture...) ; l'oralité (écoute, discrimination auditive) ; les usages et les variations (registres et variété de langues, statut des langues) ; l'apprentissage des langues (langue première, langues secondes et étrangères).

Plan d'études romand (PER)

Le plan d'études romand reconnaît la multiplicité des langues à l'école et le besoin d'en tenir compte. On trouve à la page 8 du PER (CIIP, 2010) le manifeste suivant :

La connaissance de plusieurs langues s'avère, dans la société actuelle, une nécessité pour la communication et les échanges ; elle est un atout pour la réussite sociale et professionnelle future et contribue également à favoriser, en retour, une meilleure connaissance du fonctionnement du français.

La présence d'une multiplicité de langues dans l'école et, plus largement, dans l'environnement quotidien des élèves implique une approche plurilingue des langues et une attention accrue portée à leurs dimensions culturelles. Elle doit permettre de favoriser des attitudes positives face aux différentes langues en présence. Elle suppose en outre la mise en place de dispositifs d'accueil et de mise à niveau adaptés pour les élèves primo-arrivants.

L'apprentissage du français et celui des autres langues participent ainsi à la construction d'un répertoire langagier plurilingue. Les diverses langues enseignées s'insèrent dans un curriculum intégré des langues (L1, L2, L3, langues d'origine des élèves allophones, langues anciennes,...) incluant également une réflexion sur les relations entre les langues.

Puis à la page 9, dans la rubrique « Maîtriser le fonctionnement des langues/réfléchir sur les langues » :

Étudier le fonctionnement des langues et réfléchir à leur sujet, c'est permettre aux élèves : [...]

– d'observer les règles de fonctionnement de la langue française et des autres langues étudiées dans le but de mieux percevoir les similitudes et les différences et d'établir des liens entre apprentissage des langues étrangères et du français (pour les élèves allophones : liens avec leur-s langue-s maternelle-s).

et un peu plus loin sous la rubrique « Développer des attitudes positives face aux langues et à leur apprentissages » :

L'enseignement/apprentissage du français et des langues étrangères doit également permettre de développer chez les élèves des attitudes de curiosité et d'intérêt à l'égard des langues et du langage, d'ouverture face à la diversité linguistique et culturelle, et de favoriser la motivation à apprendre d'autres langues et à s'ouvrir aux autres.

Dans une situation où de nombreuses langues cohabitent, notamment à l'intérieur de la classe, l'école doit faire en sorte de fournir aux élèves des outils qui leur permettent à la fois de comprendre leur diversité linguistique et culturelle et de relier entre elles les langues qui en sont l'expression. Diverses approches didactiques (par exemple l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre langues apparentées) sont aujourd'hui à même d'y contribuer.

C'est là un programme ambitieux, indispensable mais difficile à mettre en action. Est-ce que les manuels à disposition vont vraiment dans ce sens ? Les manuels d'EOLE sont à disposition, mais sont-ils vraiment utilisés ? Ne faudrait-il pas inciter davantage les enseignants à y recourir ? Sinon toutes ces belles paroles risquent de rester un vœu pieux.

Revue de la littérature

Genevay, Lipp et Schoeni, *Poésies* (1986-87)

Dans l'ancien manuel de poésie de l'école vaudoise (Genevay, Lipp et Schoeni, 1986-87), un chapitre était consacré dans « Activités d'observation » à « La poésie d'une langue à l'autre » (p. 81-93). Les élèves étaient invités à comparer différentes traductions de poèmes chinois, japonais, anglais, allemand, espagnol et italien ; ils prenaient ainsi conscience de la difficulté de traduire des poèmes et des différences parfois importantes entre les résultats selon les sensibilités et les partis pris des traducteurs.

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

Dans le chapitre 2 consacré aux liens entre la poésie et la linguistique, Nicole Gueunier évoque le calligramme, classique des manuels scolaires, en affirmant qu'une démarche d'initiation à la poésie qui ne ferait pas sa place aux effets produits par la mise en espace paraîtrait incomplète et même mutilante (p. 34-35).

Au chapitre 3, avec une certaine naïveté qui confine parfois à la démagogie, Daniel Delas loue la pratique de la poésie en amateur, lequel a le mérite de s'impliquer plus personnellement parce qu'il veut avant tout partager ses goûts et non démontrer le bien-fondé de telle ou telle théorie (p. 44). En s'intéressant à l'art du bref, et en particulier au poète Jacques Dupin (1927-2012), il s'exclame « Ah ! Le rêve d'écrire sans mots ! » (p. 46). Il évoque le père spirituel de la modernité, Apollinaire (p. 63), dont les célèbres calligrammes reviendront souvent au fil de nos lectures et dans la présente revue de littérature, à commencer par la seconde partie du présent ouvrage, laquelle émet des propositions de travail sur le côté technique de la poésie en évoquant notamment la spatialisation calligrammatique et le jeu des sonorités, afin de faire comprendre qu'en poésie « tout compte » et que donc seul un travail minutieux sur le signifiant permet d'accéder au vif du processus de production du sens en poésie (p. 8). C'est surtout le chapitre 1^{er} de la deuxième partie qui nous intéresse : « Usages du calligramme », où Jean-Claude Lieber commence par rappeler — si besoin était — qu'Apollinaire n'est pas son inventeur (p. 69), avant de citer Théocrite (III^e s. av. J.-C.), auteur de l'un des plus anciens calligrammes qui nous soient parvenus (p. 71). Présenté comme relevant du rythme visuel dans la présentation (p. 67), le calligramme, nous dit-on, déconcerte l'esprit de sérieux, revient au vieux désir d'aligner le lisible sur le visible (p. 69). On peut penser qu'il s'approche de la peinture en faisant l'économie d'un parcours, permettant de saisir son propos d'un coup d'œil. Mais Lieber, dont les vues nous paraissent plus intéressantes que ne le laissent entendre nos lignes, prétend au contraire que le

calligramme complique la lecture plus qu'il ne la simplifie, que ce soit en raison des déplacements exigés du lecteur que par les choix de mise en page de certains éditeurs (p. 71-72). Il fait sienne la définition de Michel Foucault (*Ceci n'est pas une pipe*, Montpellier, Fata Morgana, 1973) : le calligramme est tautologique, disant en même temps ce qu'il montre ; c'est un piège à double entrée, usant de la nature ambiguë de la lettre qui sert à la fois d'élément formel pour représenter la chose (ressemblance) et de signe abstrait pour la désigner (référence) (p. 72). D'autre part, élément d'importance, le calligramme est régressif : il revient sur les acquis de la langue (p. 73). Quant à son avenir, il est permis de penser que le calligramme d'objet laisse la place au calligramme d'état ou de sensation tel qu'exposé par Marinetti dans son manifeste de 1913 (*Les mots en liberté*) et à la libération de la typographie (p. 73-74).

Le chapitre 2 s'intéresse aux rimes. S'il fait état de ses détracteurs dans la poésie française (en particulier Éluard et Breton) (p. 87), on peut regretter qu'il ne considère pas le regard que portent les poésies étrangères sur les rimes, point qui sera toutefois abordé par Georges Jean dont nous faisons état ci-dessous et dont le remarquable ouvrage s'impose comme une lecture indispensable à quiconque s'intéresse à la poésie à l'école.

Consacré à la phonétique, le chapitre 3 évoque enfin — et avec pertinence, complétant judicieusement les chapitres qui précèdent — les langues étrangères, étudiées à l'école ou parlées à la maison, qui peuvent faciliter l'apprentissage de la phonologie et de l'articulation (p. 99-100). Moyennant un certain engagement de la part des élèves, la phonétique peut devenir une des voies d'approche du poème, en particulier quand il s'agit de retranscrire un poème en phonétique et/ou de sensibiliser les élèves à la divergence écrit/oral (p. 103-104).

La troisième partie rend compte de pratiques de la poésie aux divers niveaux de l'apprentissage scolaire mais dès l'avant-propos une constante est mise en avant : chaque séance de travail poétique fait éprouver le même sentiment d'expérimentation directe de la coexistence des mots et des choses (p. 8-9). Dans le chapitre 4 de la troisième partie, Daniel Delas précise — sans doute un peu vite — que la vogue du jeu poétique apparaît comme une retombée pédagogique de mai 68. Le jeu poétique, qui s'affirme durant les années 70 et 80, semble selon lui devenir le véhicule d'une pédagogie permissive, d'une pédagogie de l'expression (p. 144). Il faut toutefois distinguer le jeu poétique libre, pour lequel tout est bon pour débloquer l'expression, du jeu poétique réglé, où l'aspect ludique agit comme motivation alors que son objectif reste la maîtrise d'une technique d'écriture (p. 145). C'est à cette dernière catégorie qu'appartient le jeu poétique d'école, lequel perd en promotion du désir ce qu'il est censé gagner en efficacité méthodologique (p. 147), opinion qui nous paraît pour le moins par trop définitive tant il est

incontestablement possible de concilier apprentissage et plaisir, sans que ce dernier s'avère perdant. Il est à noter que l'enfant pratique déjà naturellement le jeu poétique (p. 151).

Dans le chapitre 5 (« Contemporain, classique : la lisibilité scolaire en question »), Tristan Hordé s'intéresse à l'accueil fait à divers poèmes des années 1970 et 80 (notamment un poème issu de *Nombre d'ambre* de Leiris) par des élèves de première. Il constate d'abord que les élèves classent immédiatement ces extraits dans le genre « poésie », parce qu'ils y trouvent des formes connues (non alignement à droite, vers comptés, etc.) et un usage particulier de la langue (mots tronqués, lecture à choix, absence de segmentation des mots, etc.), puis qu'ils se montrent perplexes, envisageant un canular et livrant enfin leur conclusion : « ça ne veut rien dire » ou « c'est illisible » (p. 174-180). Hordé s'emploie ensuite à démontrer — à notre sens de manière quelque peu forcée — que Racine, auteur classique s'il en est, est lui aussi illisible et que s'il apparaît lisible aux yeux des élèves malgré l'ancrage mythologique et les alexandrins, c'est que ces éléments leur semblent naturels dans l'univers de la littérature scolaire (p. 180). La clé de l'exercice réside précisément dans ce qui bloquait les élèves à l'origine : les écarts sont repris et classés en une dizaine de rubriques (le mot n'apparaît pas comme une unité, la multiplication des lectures, etc.). Ce classement, ce guide semble alors aux élèves un outil efficace et rassurant pour questionner les extraits (p. 184-185).

Interrogé sur le rapport poésie/musique, Jacques Réda déclare estimer que l'œuvre le plus élaboré de Kerouac, c'est son poème sur le bruit de la mer, lequel représente le balancement. Il indique également que Dylan Thomas récitait ses vers avec la cadence du poème anglais, en un véritable swing, parce que le jazz et la langue anglaise sont indissociables (p. 211).

Debreuille (dir.), *Enseigner la poésie* (1995)

Dans la présentation de cet ouvrage collectif, Jean-Yves Debreuille relève, hélas à raison, que l'expérience poétique de la majorité de la population se limite au cadre scolaire (p. 5). Allant à l'encontre de nos propres expériences, où nous avons vu des adolescents faire bon accueil à Baudelaire, Fargue ou Gautier, il estime que l'enseignement de la poésie se complique au lycée avec l'irruption des poètes des siècles passés tout en rappelant que les jeux poétiques avaient l'avantage d'évacuer par un déblocage formel les difficultés du sujet à s'exprimer, même s'il ajoute que s'en est souvent suivi un automatisme lassant des associations verbales qui a mené à l'occultation même du sujet (p. 6). Selon lui — mais l'affirmation nous paraît ici aussi réductrice, ne fût-ce que parce que la poésie célèbre avant tout la langue, et nous laisse une impression de démagogie, l'auteur prétendant peut-être faire bénéficier la poésie du statut qu'il croit privilégié des disciplines qui suivent aux yeux des élèves —, la place de la poésie comme composante

de la classe de français n'est peut-être pas la plus judicieuse et il vaudrait mieux l'associer aux arts plastiques, à la musique ou à la danse, en bref aux « formes de recherche et d'approfondissement d'une expression socialisée de la personnalité » (p. 9). Nous affirmons pour notre part comme une évidence que l'expression de la personnalité a toute sa place en classe de français, en poésie comme en tout travail de rédaction ou d'interprétation.

Dans son chapitre intitulé « La poésie à l'école, à quoi ça rime ? », Jean-Luc Gaudet insiste sur l'accent mis dans la pratique scolaire sur le déblocage de l'imaginaire par l'intermédiaire de jeux davantage que sur de véritables apprentissages (p. 65). Parmi ces jeux, il cite notamment le cadavre exquis, le calligramme, le collage et les jeux sur les lettres et les mots (p. 56).

Au cours de la table ronde « Un poète dans la classe, pour quoi faire ? », Gabriel Le Gal affirme l'importance qu'il accorde dans l'enseignement à l'oral en poésie, en particulier à l'école primaire, pour redonner aux enfants le plaisir de s'entendre (p. 132). Il rejoint ainsi Kane dont nous parlerons plus bas et dont nous partageons l'essentiel des vues.

Jean, *Comment faire découvrir la poésie à l'école* (1989/1997)

Dans ce livre qui nous a paru brillant, à la fois remarquablement riche et lisible, alternant les considérations scientifiques et les conseils pratiques, l'enseignant et poète Georges Jean a l'intelligence — et la modestie — de ne pas sacraliser la poésie, ni son rapport à l'enfant. S'il relève que les enfants issus de milieux défavorisés entretiennent souvent des liens plus intimes avec la poésie, laquelle sait répondre à certaines de leurs questions et leur permet de formuler leurs tourments et leurs aspirations, il s'empresse d'ajouter qu'il ne peut être question pour lui de défendre le mythe de l'enfant naturellement poète (p. 12). Pour autant, tout au long de son ouvrage, l'auteur s'intéresse aux rapports entre l'école et la poésie, aux façons de verser les enfants, dès le plus jeune âge, dans la poésie qui les enrichira. C'est ainsi qu'il présente la poésie comme un jeu, citation de Johan Huizinga⁷ à l'appui : « A partir du moment où s'introduisent au sein du langage la répétition des sons, le retour de groupes sonores semblables ou presque semblables que l'on choisit et que l'on dispose — pour la mémoire certes — mais aussi pour le plaisir de l'oreille, il y a jeu » (p. 28). À ce même propos, on lit plus loin que la fonction poétique du langage apparaît lorsqu'il y a littéralement « jeu de mots » entre eux, redondance phonétique, lorsque la matière sonore produit des effets phoniques, voire visuels, comme l'illustre le calligramme (p. 45). L'auteur précise toutefois qu'il ne faut pas, comme on l'observe souvent, réduire la poésie à un jeu, même si elle reste indispensable à l'ouverture des esprits.

⁷ *Homo ludens* (trad. Cécile Sirésia), Paris, Gallimard, 1954, p. 209-210.

Jean aborde une autre question qui nous paraît essentielle en relevant que si l'on admet généralement que la lecture est en principe lecture des yeux et que le recours à la phonétique est parasite, la syllabation est un passage obligé pour qui veut percevoir et dire la poésie traditionnelle (p. 52), indiquant un peu plus loin la grande facilité des enfants à inventer des comptines à partir de modèles métriques (p. 53). Il insiste sur les charmes et les difficultés de l'e muet, lequel exige des précautions pédagogiques (p. 55), et sur la sensibilité des enfants aux rimes (p. 56-57). Dans le même sens, il remarque que les enfants adorent — et pas seulement dans les comptines — des mots amalgamés, remodelés pour l'oreille et disparaissant en tant que tels, qu'ils perçoivent souvent, et avec plaisir, le sens de la forme avant tout, ce qui ouvre la porte, moyennant là aussi quelques précautions, à la poésie contemporaine dont le sens n'apparaît pas toujours d'emblée (p. 60-61) et qui donne tout son sens à la *mimésis phonique* (p. 66-69). Jean précise même que l'activité phonique de l'enfant d'âge présémiotique (avant le neuvième mois) est une activité créatrice et qu'elle peut relever du plaisir, distinct du besoin de communiquer (p. 80), avançant la thèse que toute poésie, mais surtout la poésie contemporaine, garde trace de cette production phonique (p. 81). Il constate aussi que les enfants en difficulté avec l'acquisition du langage ou des apprentissages de la lecture et de l'écriture se révèlent parfois lorsque la poésie est abordée, peut-être parce qu'elle les ramène à leur langage primitif (p. 82). Reste toutefois un écueil : l'oralité du poème émane de sa forme écrite, l'enfant n'étant de loin pas insensible au regard qu'il peut porter sur le texte, ce qui rappelle l'importance de la lisibilité, de la mise en page voulue par le poète (p. 63). Selon son expérience, le petit poème, comme la comptine, rassure l'enfant qui découvre la langue écrite, parce qu'il est un objet de langage refermé sur soi formellement tout en étant ouvert sur le double plan du sens et de l'imaginaire, d'où l'importance de lui montrer sa forme, son visage (ce d'autant plus que certains poètes, dit Jean, écrivent avant tout pour être vus, p. 108), notamment parce qu'il peut s'agir là d'une porte ouverte sur la lecture (p. 105). Dans le même esprit, Jean soutient que l'école de la poésie est une école où l'on joue (p. 149), où l'on pratique notamment les cadavres exquis, les mots-valises, les fatrasies, les néologismes ou les non-sens (p. 150 et suiv.), sources de plaisir et, par leurs contraintes, d'apprentissages (p. 149-150), sans tomber toutefois dans l'illusion ludique qui verrait maîtres et élèves ne s'intéresser en rien au sens des poèmes (p. 160-161). Il défend également l'idée selon laquelle la poésie existe pour tous et que la poésie écrite spécialement pour les jeunes n'existe pas (p. 170-171).

À la page 157, il est question d'une autre langue ; en effet, après avoir cité dans le texte un exemple de *nursery rhyme*, Georges Jean s'explique :

Je cite ce texte en anglais car il constitue un merveilleux exemple de la *poéticité phonétique* d'un texte, totalement à l'extérieur de son sens (ou de son non-sens). Au demeurant, à une époque où l'on parle de généraliser l'apprentissage des langues à l'école élémentaire, ce genre de poème constitue une excellente approche de la *résonance* d'une langue étrangère.

On peut certes y voir une précision symptomatique du peu d'ouverture aux langues étrangères dont fait souvent preuve la littérature scientifique française, mais la lecture de l'ouvrage, qui se réfère volontiers, il est vrai souvent du bout de la plume, aux langues étrangères – par exemple à propos des rimes dans les langues romanes ou germaniques, mais aussi en chinois ou en arabe (p. 56), sa condamnation du rejet des langues patoisantes (p. 87), ou son intérêt pour la poésie du rock anglais ou américain, souvent mal traduite (p. 104), mais surtout lorsqu'il affirme, tout en rappelant le caractère littéralement intraduisible de la poésie, que dans la mesure où la poésie est une forme universelle de langage et porteuse du cœur d'une culture, on ne saurait cantonner le lecteur, même jeune, au domaine français, en précisant toutefois qu'il faut alors choisir des poèmes traduits ou adaptés par des poètes (p. 175) –, démontre au contraire qu'il ne s'agit là que d'une prévenance à l'endroit d'un lectorat précisément par trop habitué à qu'on ne lui parle que de sa langue — et que dans sa langue. De même, on ne fera pas de mauvais procès à l'affirmation suivante : « Je n'envisage ici que la versification de la poésie de langue française et je n'évoquerai d'autres systèmes que par comparaison » (p. 50). Il s'agit sans doute pour l'auteur, dont l'ouverture d'esprit ne nous paraît pas pouvoir décemment être remise en cause, de parler de ce que son lecteur et lui-même connaissent le mieux : le vers français, même si les caractéristiques présentées comme françaises (la mesure syllabique et la marque phonétique et visuelle de la fin du vers par l'assonance et/ou la rime) ne le sont bien sûr pas exclusivement. Enfin, pour Jean, la poésie est certes un langage différent, mais elle reste un langage, voire une manière d'être des langues, et on ne saurait lui reprocher de détourner les enfants de l'apprentissage de leur langue maternelle au motif qu'elle favoriserait le rêve et la non-rigueur, puisque précisément elle permet à l'enfant, comme naturellement, d'entrer dans la langue, de la percevoir, ce qui ne saurait être réduit à l'affirmation selon laquelle la poésie est une occasion de faire de la grammaire ou du vocabulaire (p. 32-33).

Dayres, *Éduquer à la poésie* (2002)

Péchant parfois par excès de didactisme et par défaut d'humilité, cet ouvrage propose un enseignement de la poésie en neuf séquences et s'adresse aux classes françaises de sixième (1^{re} année du collège ; = 8^e Harnos), cinquième (= 9^e Harnos) et quatrième (= 10^e Harnos). La séquence 4 propose d'« explorer “la lettre” dans son graphisme et sa sonorité », la séquence 5

s'intéresse aux sons et aux rythmes et la séquence 6 aux « caractéristiques du langage poétique » (vers, rimes, césure...).

Il peut paraître étonnant que dans un livre qui semble pourtant vouloir s'ouvrir à la diversité (preuve en est par exemple la référence au « contexte multiculturel de notre société » [p. 12]), il ne soit jamais question d'autres langues⁸. Par exemple, « Les principales formes de poésie » (p. 87) commencent au XII^e siècle par *La Chanson de Roland*. Donc quand on lit ceci dans l'avant-propos (p. 12) : « Nous avons de bonnes raisons de penser que la langue française, instigatrice des Droits de l'Homme, ranime sa foi pour rassembler, autour d'elle, les différentes cultures en présence sur son territoire. », il faut comprendre que l'enseignement de la poésie, en France, ne doit se faire qu'en français et sans références aux langues premières des élèves. En effet, d'après le préfacier, ce livre « s'inscrit dans le cadre de la revalorisation de la langue française dans une société multiculturelle. (p. 9). N'est-ce point là parti pris quelque peu réducteur et triste ?

Consacrée à la lettre dans son graphisme et sa sonorité, la séquence 4 a pour objectif de faire en sorte que l'élève soit capable d'associer les différents graphismes (idéographique, alphabétique) à leur prononciation et à leur sens. Elle évoque notamment les idéogrammes et les pictogrammes des cultures mésopotamienne, égyptienne, chinoise et maya, mais aussi les différents alphabets, et rappelle que l'écriture est née de la combinaison du langage et de l'image (p. 37). Elle part du principe que le fait d'explorer la lettre dans son graphisme et sa sonorité revient à découvrir les mécanismes d'une langue et ouvrir le chemin d'accès à sa compréhension (p. 39). Pour ce faire, il est nécessaire de rappeler que c'est d'abord par le dessin que l'homme est parvenu à transcrire ses idées. La séquence propose ensuite un jeu sur la forme des lettres de l'alphabet romain, puis sur les enluminures, enfin sur les diverses sonorités (p. 39-43). Grâce au code graphique et phonétique de la langue, l'élève est sensibilisé au lien qui unit la lettre au dessin et au son (p. 44).

La séquence 5 s'intéresse au rythme du langage en prose et en poésie. Elle se propose de faire en sorte que l'élève soit capable d'identifier les rythmes de sa langue maternelle et de distinguer celui de la prose de celui de la poésie (p. 45). L'auteur parle bien de langue maternelle et non du seul français. La séquence oppose ensuite une nouvelle de Maupassant et un poème d'Apollinaire, puis évoque brièvement la spatialisation, soit la disposition des mots sur la page, les

⁸ On trouve quelques épigraphes d'auteurs non francophones toujours traduits en français sans mention de la langue d'origine (Lucrèce avec une erreur dans le titre, p. 37 ; Poe, p. 65 ; Homère, p. 69 ; Broch, p. 79) et p. 71 dans une liste de fabulistes et conteurs (et non de poètes), on trouve : Homère (date erronée), Ésope, Apulée, Lewis Carroll, Mann, Tolkien ; finalement dans le dernier chapitre, une référence à Coleridge (p. 96).

paragraphes du texte en prose, les strophes et les « blancs » du poème, puis les structures syntaxique, lexicale et sonore. Un autre point est mentionné qui nous paraît intéressant, même s'il doit être relativisé : le fait que la lecture du texte en prose fournit au lecteur des informations tandis que le poème exprime des impressions (p. 47). Enfin est mise en évidence la figuration de chaque texte, c'est-à-dire la disposition des mots sur la page, qui contribue à créer un tableau respiratoire, un rythme propre à chacun des discours, étant précisé que l'élève doit être amené à prendre conscience, au-delà de la distinction entre la prose et la poésie, du rythme du langage (p. 48). L'auteur rappelle qu'à l'opposé de la prose, qui n'est soumise à aucune règle d'harmonie et dont le rythme se calque sur celui de la langue pratiquée en fonction du niveau de langage choisi, la poésie adopte un rythme qui restitue l'élément sonore des battements du cœur sous l'effet d'une émotion supérieure (p. 48-49). Plus concrètement, sont mis en évidence la terminaison des vers, la répétition des sons, la forme des strophes et leur mise en espace, ainsi que l'unité du mouvement marqué par la mesure, soit le nombre et l'arrangement des syllabes (pieds) (p. 49).

La séquence 6 souhaite rendre l'élève capable d'identifier les modalités du code propre au langage poétique (p. 53). Dayres se réfère ici à la prosodie, ensemble des règles qui définissent les caractères quantitatifs et mélodiques de la poésie (p. 53), et plus particulièrement au vers, qu'elle définit comme l'illustration de la phrase harmonieuse dont rêve le poète, la mesure, la rime et la césure (p. 54). Nous intéressent plus spécifiquement les jeux poétiques dont font partie l'acrostiche et l'anagramme (p. 60 à 62), mais surtout le calligramme, exercice typographique qui met en évidence le lien entre le dessin et la signification du poème, classiquement illustré par Apollinaire (p. 61).

Doucey et Breton, Comment enseigner la poésie au collège, 2003

Dès son introduction (p. 2), la revue cite les craintes de Robert Davreu⁹ :

Jamais sans doute la poésie n'a été plus seule, jamais elle n'a été à ce point délaissée dans l'enseignement, si bien qu'il est devenu possible de suivre toute une scolarité sans apprendre un seul poème par cœur, et sans recevoir a fortiori d'initiation à la versification. Parce qu'elle est si peu transmise, si peu présente dans le partage premier de la langue, et donc des peuples (comme on dit la langue d'Homère, de Shakespeare, de Racine, de Goethe...).

Même si, sous la plume de Bruno Doucey, la revue relativise peu après la radicalité du propos de Davreu et qu'elle relève que la brièveté de la poésie est à même de trouver sa place à l'ère

⁹ L'espace poétique contemporain, Encyclopaedia Universalis, Symposium 1, « Les enjeux », p. 427, édition de 1990.

du zapping, elle le rejoint dans sa vision pessimiste : la poésie est en recul. Nous jugeons pour notre part bon de préciser qu'il s'agit là d'une rengaine qu'entonnent les intellectuels depuis belle lurette, sans qu'on puisse considérer, pas plus hier qu'aujourd'hui, comme imminente la disparition de la poésie, laquelle nous semble au contraire animée d'une réjouissante vitalité.

Il faut saluer le fait que tant Davreu que Doucey parlent bien de poésie dans une acception universelle, sans la limiter à la langue française. Le premier évoque en effet des poètes issus de plusieurs cultures, et le second se réfère aux poésies du monde, soulignant d'ailleurs qu'elles nous relient à ce qu'il y a d'humain dans l'homme (p. 2). Dans le même sens, Isabelle Fructus souligne que, contrairement aux craintes initiales, le multimédia et Internet n'ont de loin pas entraîné la mort de l'écrit, et que la poésie y est bien représentée. En particulier, des différents sites évoqués, on retiendra celui du Club des poètes (<http://franceweb.fr/poesie/>), belle anthologie certes centrée sur la langue française, mais aussi ouverte sur des plumes venues d'ailleurs, ainsi que *Jeux de mots*, *Mots de je*, *Maux de je*, *Jeux de moi* (<http://perso.wanadoo.fr/dainvelle/>) qui propose notamment des exemples de haïkus. Ainsi que l'avance Fructus, Internet présente surtout la particularité de permettre aux poètes de diffuser très rapidement à large échelle leurs créations, ce qui peut développer le désir d'écrire.

Bruno Doucey (p. 10-11) met en exergue un point qui nous paraît capital : il n'est pas nécessaire de maîtriser une langue pour faire de la poésie, laquelle s'embarrasse souvent peu de la norme écrite, voire invite à la transgression, et présente ainsi l'avantage précieux de permettre la réappropriation de ce matériau commun qu'est le langage en offrant aux élèves une véritable liberté, certes pour la langue, mais aussi pour la forme, l'usage fait de la page. Tout un chacun peut jouer avec les mots, les sens et la forme, et se faire entendre. Si, ce disant, Doucey pense avant tout à la langue française, il va sans dire que ses propos s'appliquent tout autant aux langues étrangères, et que la poésie est un excellent moyen d'intéresser les élèves à leur apprentissage, en particulier en les décomplexant. Dans le même sens, parmi les activités proposées en page 15, on trouve la comparaison des traductions de poèmes. Enfin, en rejetant l'univocité des poésies, Doucey (p. 14) cite le poète contemporain Jean Mambrino : « La poésie est un langage qui laisse entendre ce que les mots ne disent pas », mais aussi Stefan Zweig : « sentir vibrer en soi la poésie avant d'en faire l'anatomie ».

Chalard et Lapeyre, *Enseigner la poésie au lycée* (2004)

Au nombre des points intéressants de cet ouvrage qui n'en manque pas, tant dans ses considérations théoriques que dans ses propositions de séquences, les auteurs rappellent que les da-

daïstes se sont livrés à des expériences de « poésie sonore » en demandant aux lettres assemblées librement et non plus aux phonèmes contenus dans les mots des langues existantes de produire des effets d'expressivité que produisent les notes de musique, comme dans ce texte d'Isidore Isou (p. 33) :

vgaïn set i ouf ! saï iaï

fln plt i clouf mglai vaï

Au moins dès Théocrite (III^e s. avant notre ère) — que nous avons évoqué plus haut à propos du calligramme —, les poètes s'intéressent à la spatialité, à la manière des plasticiens : mise en page des signes d'écriture, marges, espaces blancs, interlignes, passages à la ligne suivante, typographie, direction de la lecture, etc. (p. 43). Évoquant les hiéroglyphes et les idéogrammes, entre langage et dessin, les auteurs rappellent les liens étroits qui unissent le graphisme et l'écriture, et que le rythme d'un poème se voit autant qu'il s'entend (p. 43-44). Rabelais donne la forme d'une bouteille à son texte pour chanter la dive bouteille (p. 45). Pour Butor, « la façon dont on dispose les mots sur une page doit être considérée comme une autre grammaire » (p. 45).

Très tôt, Apollinaire s'est intéressé aux écritures idéographiques, notamment aux caractères chinois et cunéiformes, puis aux relations entre le langage poétique et celui des arts plastiques. Avec le calligramme, il fait écho au cubisme, lequel consiste à percevoir globalement et simultanément l'espace en relief, dans l'espace plan du tableau. Dans un premier temps, le poème est composé de bribes de conversations de café dont la juxtaposition déconstruit chaque fragment rapproché sans lien logique et reconstruit un tout incongru, ce qui n'est pas sans rappeler les adeptes du papier collé tel Max Ernst. Dans un second temps, Apollinaire joue avec la disposition de ses vers et leur sens, ce qui pose la question de savoir si une présentation ordinaire ne nuirait pas à leur force poétique, puisque le poète souhaite sans doute solliciter l'imagination créatrice du lecteur en l'associant à l'exercice d'écriture, ce qu'il a déjà fait en supprimant la ponctuation dans des vers plus classiques (p. 49). Le calligramme se distingue en ceci que sa lecture est une entorse aux lois de la lecture traditionnelle en échappant « à la linéarité, donc à l'inscription dans un espace vectoriel et unilatéral et dans un temps non réversible, celui de l'énonciation. Elle requiert une lecture simultanée et en sens aléatoire, tantôt de gauche à droite, tantôt de haut en bas et inversement, tantôt circulairement — tantôt et en même temps », ce qui a notamment suscité le commentaire suivant de la critique des Soirées de Paris : « Il faut que notre intelligence s'habitue à comprendre synthético-idéographiquement au lieu de analytico-discursivement » (p. 50).

L'étape suivante est franchie dans les années 1970, par le courant contemporain de la poésie concrète. Les logogrammes sont à la limite des arts extra-linguistiques puisqu'ils sont quasiment illisibles. C'est par exemple le cas des travaux de Christian Dotremont (p. 51), auquel nous pouvons d'ailleurs ajouter, dans le domaine des arts plastiques, les célèbres néons de Bruce Nauman et Maurizio Nannucci.

Sous l'influence de Verlaine qui clamait « De la musique avant toute chose » mais surtout de Mallarmé, les Symbolistes se prennent de passion pour la musique et l'harmonie verbale, qu'ils préfèrent à la perfection formelle (p. 72-73).

À l'opposé du langage apoétique (prosaïque, courant, scientifique), le langage poétique est centré sur le message même, sur sa forme matérielle, indépendamment du contexte, ce qui n'est pas sans lien avec la peinture non figurative dont d'ailleurs se rapprochent différentes formes poétiques comme le logogramme (p. 79 et 81). En deçà, de nombreux poètes s'intéressent à l'autonomie, aux mots privés de tout contexte, à l'association de mots sans considération sémantique mais pour ce qu'on pourrait qualifier de sens phonique (p. 81).

Dufays et Rosier (dir.), *Récit & Poésie 3^e/4^e* (2004)¹⁰

Dès l'entrée en matière du premier chapitre de sa seconde partie (« Lire, écrire et dire... la poésie »), le manuel « Récit & Poésie 3^e/4^e secondaire » évoque l'intérêt souvent marqué des adolescents pour la chanson anglaise, déplorant qu'ils ne soient pas plus motivés par la chanson française que par les textes savants publiés dans la même langue (p. 144). C'est partant sur la chanson française que ce chapitre se focalise, proposant une approche en trois strates (p. 149-163) qu'il applique au remarquable *Solaar pleure* du rappeur MC Solaar : le texte (analogie avec la poésie mais sans perdre de vue que le texte est ici écrit pour être chanté, refrains, forte présence de vers rimés réduits à la portion congrue dans la poésie contemporaine, assonances, allitérations, phrases courtes, vocabulaire courant mais parfois branché, ludique ou soutenu, comparaisons, métaphores, répétitions, etc.), le son (instrumentation, voix, mots chantés, etc.) et l'image (dans le clip vidéo : personnages et positions, expressions, cadre spatio-temporel, symboles, rapports image-texte-son, mais aussi les procédés rhétoriques que l'image met en évidence), confirmant ainsi que l'analyse de la poésie peut aussi s'appliquer, *mutatis mutandis*,

¹⁰ Cet ouvrage est prolongé par *Récit & Poésie 5^e/6^e* que nous n'avons pas eu l'heur de pouvoir consulter. Une partie y est apparemment consacrée à « l'exploration des différents champs poétiques contemporains, de la Belgique à l'Orient en passant par l'Afrique noire et le Maghreb, avec un détour par les expériences innovantes de la cyberpoésie et de la géopoétique » (http://secondaire.deboeck.com/titres/10376_1/9782804140854-recit-poesie-5e-6e.html).

à la chanson, rap ou slam, bénéficiant même d'angles nouveaux susceptibles de retenir l'attention des adolescents, et qu'il n'est pas honteux de recourir aux chanteurs par eux plébiscités pour les initier aux grands poètes, tant est grande, parfois, la familiarité des uns et des autres dans le souci de la forme, de l'image ou de la mélodie des mots. Le chapitre s'achève d'ailleurs en invitant les enseignants et leurs élèves à créer leurs propres chansons en proposant des témoignages d'artistes francophones reconnus sur l'inspiration et les stratégies, et leurs réponses aux fameuses questions « Commencer par les paroles ou la musique ? » ou « Comment commencer les paroles ? » (p. 173-180).

Dans le chapitre 2 (« Images et fonctions de la poésie »), l'ouvrage s'intéresse notamment à l'inspiration et en particulier aux expérimentations et aux contraintes de l'OULIPO (Ouvroir de littérature potentielle) (p. 191-192). Opposant le travail à l'inspiration, il propose au lecteur d'écrire deux textes poétiques : l'un dans une atmosphère qui lui semblera propice à la création, l'autre répondant à des exigences préétablies (rimes, mètres, schéma strophique ou contraintes oulipiennes). C'est là une méthode qui emporte notre pleine adhésion, sensibles que nous sommes à l'aspect ludique, voire instinctif de la poésie, à l'importance de la faire descendre de son piédestal pour que les élèves comprennent à quel point elle leur est accessible.

Si le livre relève avec brio la gageure d'une revue de la poésie des siècles passés (chapitre 3), il déçoit en revanche dans son chapitre 4 (« Rendre la poésie visible, audible, tangible pour la communiquer ») dont l'approche, certes originale, se fonde essentiellement sur des œuvres évoquant des considérations géographiques (parfois certes dans l'excellence, voir *Une Ardenne* de Guy Denis, cité aux pages 262-263), p. ex. par le voyage, l'errance et l'exotisme, ou temporelles. On ne peut nier l'intérêt de tenter de tisser un lien entre l'œuvre et son lecteur par l'espace ou le temps, mais on peut aussi regretter qu'il ne soit pas davantage fait appel aux sens, que ne soient pas, ou guère, exploitées les ressources visuelles ou sonores de la poésie, et ainsi son universalité. Nous aurions ainsi aimé que l'ouvrage sache de loin en loin se détacher du sens des poèmes pour s'attarder sur la forme des mots ou des vers, sur le rythme et la musique des grands poètes. Car si la part belle est faite aux auteurs francophones, on ne peut réprimer un grincement en découvrant un poème de Walt Whitman uniquement dans sa traduction française (p. 271), alors qu'il eût été passionnant de comparer ses deux versions, notamment en abordant la délicate question des choix que doivent opérer les traducteurs pour ne pas devenir traîtres.

Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, *Didactique du français langue première* (2010)

Dans cet ouvrage, en passe de devenir – à juste titre – la bible de la didactique du français langue première, fruit d’une collaboration presque panfrancophone (Québec, Wallonie, Romanie et France francophone), il est inévitablement question de la poésie, mais peu.

À la page 276, le caractère transversal de la poésie par rapport aux cinq domaines sociaux de communication (narrer, relater, argumenter, exposer/expliciter, réguler/décrire des actions) est souligné, les genres poétiques pouvant être impliqués dans chaque domaine. « La poésie est un langage sur le langage et mérite un traitement linguistique et esthétique particulier. »

Plus loin (p. 345-350), dans le chapitre sur la littérature, une séquence didactique autour de la poésie est proposée qui reprend en fait ce qui est exposé dans Dufays et Rosier, 2004 sus-analysé.

Un chapitre bref mais important est consacré à l’enseignement intégré du français (p. 353-360) dans lequel les auteurs reconnaissent et soulignent le fait qu’en plus de « [l]’existence de plusieurs langues sur un même territoire », il faut prendre en compte « la multiplication de langues et de cultures associées aux mouvements migratoires » (p. 355) ; ils prônent donc un enseignement décloisonné du français. Pour illustrer la richesse de cette approche, ils proposent deux exemples dont le second nous intéresse particulièrement.

Le deuxième s’insère dans le cadre d’un cours de littérature au secondaire. Le sonnet, forme poétique marquante de la littérature européenne, peut faire l’objet d’un travail de littérature comparée qui met à profit des œuvres appartenant à diverses langues. Par exemple, à partir de la poésie italienne de la Renaissance (Dante et Pétrarque), de sonnets shakespeariens, de sonnets du baroque espagnol et portugais, de sonnets baudelairiens, les élèves peuvent être amenés à analyser la structure et les formes variées de ce genre poétique. (p. 358)

Cette activité, ce nous semble, s’intègre bien dans notre approche et pourrait constituer un prolongement et un approfondissement pour une année subséquente compatible avec un enseignement se basant sur une progression en spirale.

Kane, *Enseigner la poésie et l’oralité* (2014)

Dans cet ouvrage récent, fruit d’une longue expérience, Amadou Elimane Kane, poète et enseignant sénégalais, propose une réflexion sur l’enseignement de la poésie, son lien profond avec l’oralité et les bienfaits qu’on peut en tirer pour la cohésion sociale. À noter que l’auteur base notamment son expérience sur ses propres poèmes, ce qui fait à la fois sa force et sa faiblesse.

Le livre comporte une partie théorique et une seconde partie reproduisant le résultat (des poèmes d’élèves) de la démarche. La méthode proposée articule lecture, écriture et oralité

(p. 12). La poésie est conçue comme outil de médiation culturelle (p. 17-22). Elle permettrait de redonner confiance en soi à des élèves socio-culturellement défavorisés, étant éloignée et de leur langage quotidien (tout en s'en rapprochant quant au rythme et aux rimes) et de la langue de scolarisation. La poésie permet de s'arrêter sur les mots et de jouer avec eux.

L'initiation à la poésie, la préparation à l'émotion poétique et l'ouverture vers la création deviennent un moyen d'expression personnelle et collective. À ce titre, Vénus Khoury-Ghata précise que « *La poésie, étant un langage universel au même titre que la musique et la peinture, crée des liens entre les jeunes issus de pays différents, rapproche leurs sensibilités, rend homogènes leurs réactions face à un poème* » [note : KHOURY-GHATA, Vénus, Pourquoi faut-il intégrer la poésie dans l'enseignement scolaire ? in Lire et écrire la poésie, UNESCO, 2005, P.5]. Pour sensibiliser les jeunes à des cultures, il apparaît que l'enseignant peut utiliser les arts (littérature, cinéma, musique, chanson, peinture) mais aussi l'histoire et la géographie. On peut dire que ces outils de médiation permettent à l'élève d'accéder à des champs variés du savoir et facilitent son processus d'apprentissage.¹¹

Intéressante citation (et citation dans la citation), mais il est remarquable et étrange qu'il ne soit pas du tout fait référence aux langues qui vont de pair avec les cultures. Alors même que l'auteur prône le refus de l'appartenance et la valeur universelle du savoir et de la liberté (p. 28), la solidarité et l'intégration (p. 31), on peut certes comprendre que la question de la langue paraisse à ses yeux secondaire, seule important alors le langage universel de la poésie, de même que les élèves fréquentant les collèges cités, sis en France, parlent majoritairement voire exclusivement français, mais on peut déplorer que la richesse que représentent les langues connues d'eux ne soit pas exploitée.

¹¹ Page 22.

L'étude

La population étudiée

Pour notre étude, nous avons à disposition les deux classes où nous enseignons le français.

En 2014-2015, Cédric Pignat enseignait le français aux élèves de niveau 1 de sa classe de 9^e année VG à l'établissement primaire et secondaire Villeneuve Haut-Lac ; il s'agissait de 13 élèves (5 filles, 8 garçons). Albin Jaques enseignait le français dans l'établissement primaire et secondaire de Préverenges et environs à une classe de 9^e année VP qui comptait 23 élèves (12 filles, 11 garçons).

Même si la population étudiée est relativement ténue (36 élèves en tout), elle offre un panel assez différencié. Il n'y a pas de surreprésentation d'un genre (17 filles, 19 garçons). Une partie des élèves (Villeneuve) sont au niveau scolaire le plus bas (VG niveau 1), alors que les autres à celui le plus haut (Préverenges ; VP [11 OS ITA / 12 OS MEP]). Géographiquement, Villeneuve se trouve à l'extrémité de la Riviera vaudoise et compte un peu plus de 5000 habitants ; l'établissement primaire et secondaire de Villeneuve Haut-Lac regroupe 1150 élèves, est situé sur cinq communes (Chessel, Noville, Rennaz, Roche et Villeneuve) et tous les élèves suivent le troisième cycle à Villeneuve (au collège de la Tour Rouge). La région est plutôt industrielle et il y a une assez forte immigration. Quant à Préverenges qui se trouve sur la Côte entre Lausanne et Morges, elle compte également un peu plus de 5000 habitants. L'établissement primaire et secondaire de Préverenges et environs regroupe 1400 élèves et est situé sur quatre communes (Denges, Échandens, Lonay et Préverenges) ; tous les élèves du troisième cycle sont regroupés dans la partie bâbord du collège Les Voiles du Léman à Préverenges. Situé dans l'agglomération Lausanne-Morges, la région de Préverenges et environs est plutôt résidentielle et notamment pour les nombreux « expats » travaillant dans les hautes écoles (UNIL et EPFL) et dans les entreprises internationales.

Questionnaire sur les langues des élèves

Dans le but de nous faire une idée relativement claire de la diversité de nos classes, nous avons fait passer un questionnaire à nos élèves (cf. annexe 1). Pour les préparer à y répondre, nous avons eu d'abord recours à la séquence « Hanumsha, Nora, Jean-Yves : histoires de langues » d'EOLE (Perregaux, Goumoëns, Jeannot et Pietro, 2003).

Les langues parlées dans la classe de Villeneuve sont : italien (5), albanais (3), espagnol (+ 1 comprend seulement), portugais, sicilien, serbe, allemand, suisse-alsacien (+ 1 comprend seulement), lingala

Les langues parlées dans la classe de Préverenges sont : anglais (3), suisse-allemand (2 + 1 comprend seulement), italien (+ 2 comprennent seulement), allemand, polonais, japonais ; langues comprises seulement : chinois, espagnol, kirundi, patois jurassien.

Séquence

Introduction

La séquence d'enseignement que nous avons proposée à nos élèves a été inspirée pour sa structure du type de séquences de « S'exprimer en français » (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001). Après une mise en situation consistant en une discussion sur ce qu'est la poésie pour eux, les élèves écrivent un court poème sur un thème donné (production initiale servant d'évaluation diagnostique).

Suivent deux modules auxquelles tous les élèves participent : le premier centré sur la mise en page, le second sur les sonorités. Chaque module est suivi d'une production formative, la seconde reprenant la première en l'améliorant.

Après un retour sur leur seconde production formative suivi des remédiations nécessaires, les élèves écrivent un poème « pour note » (un « TS », évaluation sommative).

Objectifs du PER et micro-objectifs de notre séquence

Dans le PER, pour le cycle 3 et quant au texte poétique dans L1 31 (compréhension de l'écrit), les genres conseillés sont les poèmes et les chansons¹² et, pour indication pédagogique, on est enjoint de « recourir à la complémentarité entre l'approche formelle et le plaisir du texte » (p. 31). Notre approche semble bien prendre en compte ces deux aspects, le plaisir du texte à travers l'étonnement provenant de l'exotisme auditif et visuel et le côté formel par l'attention que nous mettons sur les structures régulières.

Quant à la production de l'écrit (L1 32), le PER est quelque peu avare, puisqu'il ne propose que la progression des apprentissages suivante : « Écriture à visée poétique, humoristique, ludique,... (*imitation d'une structure poétique, mots-valises, cadavres exquis, slogans publicitaires, poèmes,...*) ». Notre production finale s'inscrit bien dans l'écriture à visée poétique sous la forme d'une imitation d'une structure poétique, en l'occurrence le poème figuré.

Les éléments de la progression des apprentissages concernant le texte poétique dans L1 31 sont les suivants pour la 9^e année (p. 30) :

- Expression des sentiments, émotions, souvenirs suscités par le texte lu¹³
- Repérage de la présence ou de l'absence de ponctuation, de l'inversion de l'ordre habituel des mots

¹² Ici, poèmes et chansons sont suivis de point de suspension ; nous ne voyons pas trop ce qu'ils recouvrent ; le rap, le slam ?

¹³ Lu dans sa tête ou aussi à haute voix ? Le texte seulement vu suscite-t-il aussi sentiments, émotions et souvenirs ?

- Identification des rimes¹⁴, refrains
- Sensibilisation à la versification et à la métrique (vers, strophe, forme fixe)¹⁵
- Identification et analyse de figures de style¹⁶

Pour notre séquence, nous avons défini les micro-objectifs suivants :

- reconnaître le genre poétique à sa mise en page
- reconnaître le genre poétique à sa structure sonore
- compter le nombre de syllabes d'un vers
- repérer les rimes, leur qualité et leur disposition
- rédiger un poème rimé et d'une forme en rapport avec son contenu
- reconnaître l'intérêt d'une ouverture aux langues en poésie

Mise en situation : qu'est-ce que la poésie pour les élèves ?

Discussion sur ce que les élèves savent de la poésie, quels poèmes ils ont déjà lus, aimés ou non..., comment ils ont abordé la poésie les années précédentes, s'ils connaissent des poèmes dans d'autres langues, quel est pour eux le rapport entre les chansons et la poésie. Avant la discussion proprement dite, on peut demander aux élèves de noter ce que leur évoque la poésie aux moyens de mots-clés.

Cette mise en situation, avec la production initiale qui suit, sert d'évaluation diagnostique.

Production initiale : rédaction d'un poème

Écrire un poème de 8 vers minimum sur le thème du printemps ou celui du sport. Nous avons choisi de proposer des thèmes (ils auraient pu être plus nombreux) pour éviter le malaise de certains élèves devant une trop grande liberté.

Module 1 : Mise en page

Première partie : présentation d'un certain nombre de poèmes dans des systèmes d'écriture différents du nôtre (devanagari, cyrillique, grec, système japonais, chinois, arabe-ourdou). Les élèves réfléchissent aux caractéristiques visuelles de la poésie (sans forcément se servir des termes techniques) : mise en page aérée, vers, retour à la ligne, strophes, brièveté...

¹⁴ À ce propos, on fera remarquer que les rimes ne sont pas universelles en poésie, cf. par exemple la poésie dans l'Antiquité.

¹⁵ Seulement sensibilisation et non identification qui se fait seulement à partir de la 10^e et à l'exclusion des niveaux 1... Comment exactement sensibilise-t-on sans demander d'identifier ?

¹⁶ On placera ici assonances et allitérations qui sont des figures de style, même si l'élément « Identification des assonances, allitérations, anaphores, enjambements » ne figure qu'à partir de la 10^e année pour les niveaux 2 | 3.

Seconde partie : présentation de poèmes figurés en grec ancien, puis en français. Le poème grec « l'autel » permet de faire remarquer aux élèves que l'emploi de l'acrostiche (qu'en général ils connaissent bien) est ancien, tout comme d'ailleurs le jeu sur la forme des poèmes, contrairement à ce qu'affirment souvent les manuels¹⁷.

On passe ensuite aux calligrammes d'Apollinaire. Les élèves essaient de transcrire les poèmes.

Production formative 1

Les élèves rédigent un poème figuré (et non un calligramme) sur le thème de leur choix. Inscrire son poème dans une forme permet de donner un cadre aux vers autre que leur nombre de pieds, ce qui constituera une étape subséquente dans la création poétique.

Module 2 : Sonorités

Ce module commence par l'écoute des trois premiers textes (sanskrit, russe et grec ancien). Les élèves comptent ensuite les syllabes de l'hymne védique donnée en translittération et remarquent que les vers ont le même nombre de syllabes. Ils font de même avec les haïkus donnés en translittération sur la même page. Lecture du paragraphe 402 du *Bescherelle Collège* sur les vers.

On passe ensuite à Baudelaire, mais d'abord par son poème en latin des *Fleurs du mal* : écoute (version de la chanteuse Juliette) et décompte des syllabes. On en vient alors au nombre de syllabes en français en se basant sur « Semper eadem ». Une fiche d'exercice est proposée où les élèves doivent compter les syllabes de différents extraits de poèmes.

Le point suivant s'intéresse à l'allitération et à l'assonance en partant de vers latins, puis de Dante (écoute de la récitation par Roberto Benigni) et d'une chanson en suisse-allemandique (« Ds Heidi » de Mani Matter qu'on écoute). Ensuite, on les observe dans un poème de Desnos. On évoque les onomatopées en référence aux *Grenouilles* d'Aristophane. La référence théorique est le paragraphe 405 du *Bescherelle Collège*.

Pour les rimes, on revient sur les textes précédents (différence autres langues / français ; différences masculines/féminines). On passe ensuite à quelques distiques holorimes. Quelques aspects théoriques se trouvent dans le dossier et dans le *Bescherelle Collège* (§ 404).

¹⁷ Par exemple, dans le Livre Unique 9^e (Potelet, 2009, p. 225), on lit : « [le poète] peut aussi créer de poèmes dont les vers forment un dessin : ce sont les calligrammes (apparus au XX^e siècle [...]) ». On confond l'apparition du terme avec celle des types de poèmes qu'il peut désigner.

Production formative 2

Reprise de la production 1 ou nouveau poème en (re)travaillant le nombre de pieds, les sonorités et les rimes. Cette production servira d'évaluation formative et permettra de mettre en place les remédiations nécessaires communes ou individuelles.

Production finale sommative

Poème figuré d'au moins 10 vers à rimes plates. Le titre du poème est dans une autre langue. La longueur des vers est libre, mais les élèves doivent indiquer dans la marge le nombre de syllabes de chaque vers. À Villeneuve, le choix de la forme (et partant du thème) était libre ; à Préverenges, les élèves avaient le choix entre : lune, champignon, bateau, vase, marteau et flûte de Pan¹⁸. Nous n'avons pas annoncé à l'avance que dans un cas les formes seraient libres et dans l'autre qu'ils auraient à choisir entre quelques propositions pour éviter que certains élèves préparent leur poème à l'avance, l'apprennent par cœur et ne fassent que le récrire en classe. Les élèves ont la possibilité d'utiliser comme moyens de référence dictionnaires (Robert Brio et Larousse), Bescherelle Conjugaison et Bescherelle Collège. Les élèves avaient reçu les critères dès le début à la fin de leur dossier (cf. annexe 2)¹⁹. Étant donné que ce travail final comptait comme note, nous devions nous recentrer sur le français, mais pour évoquer le travail fait sur le plurilinguisme nous avons demandé aux élèves de Préverenges de choisir pour leur poème un titre en langue étrangère. Et finalement demander d'insérer une onomatopée, une assonance ou une allitération a amené un côté ludique à la création.

Prolongement

Une fois le test rendu, les élèves corrigent les fautes d'orthographe signalées, puis mettent au propre leur poème figuré. Ensuite, chaque classe envoie à l'autre ses œuvres pour pouvoir comparer les résultats. Ceci est possible car l'on a travaillé sur la même séquence dans deux établissements différents ; autrement, on pourrait envisager d'afficher les poèmes en classe ou sur les parois des couloirs pour les mettre en valeur.

¹⁸ Personne n'a opté pour les deux derniers. Ces propositions ont été définies dans le but d'éviter les formes choisies préalablement par les élèves lors des évaluations formatives ; à Villeneuve, il a été précisé que le sujet des productions certificatives devait différer de celui des textes formatifs.

¹⁹ Cette grille en annexe est celle que les élèves de VP ont reçue lors du test et l'échelle indiquée en bas de page est celle qui a été utilisée pour les VP. Pour les VG, divers aménagements ont été faits, notamment l'abandon du titre en langue étrangère ; l'échelle utilisée fut la suivante : total divisé par 19 fois 5 + 1.

Analyse

Discussion autour de la poésie – premières impressions

VILLENEUVE (9VG NIVEAU 1)

Pour mes élèves, la poésie n'évoquait a priori pas grand-chose. Au-delà des considérations très générales (texte, feuille, écrivain, etc.), ils pensaient aux rimes et aux vers, d'abord appelés « lignes ». Un élève redoublant a pu citer la strophe, mais les mots « quatrains » ou « tercets » leur étaient légitimement inconnus. Comparée au paragraphe, la strophe a néanmoins dû être expliquée en recourant à un schéma au tableau ; il en a été de même pour le vers. Tout au long de la séquence, il m'a fallu régulièrement rappeler la définition exacte et l'application concrète de ces deux notions.

Ma classe a associé la poésie à l'amour, et plusieurs élèves ont eu de la peine à l'en séparer : selon eux, la poésie prend forcément place dans un contexte amoureux au sens large, que ce soit la déclaration d'amour d'un prétendant ou les sentiments d'un enfant pour ses parents, peut-être parce que la plupart d'entre eux ont copié et/ou appris un poème à l'occasion de la fête des mères. Interrogés encore (« Vraiment, dans tout ce que vous avez lu, dans tout ce dont vous avez entendu parler, la poésie ne peut pas parler d'autre chose que d'amour ? »), les élèves ont évoqué la nature (la mer, la forêt, les animaux, etc.). De manière générale, la poésie leur apparaissait loin de leurs centres d'intérêts et de leurs préoccupations, comme quelque chose de trop ancien, trop intellectuel ou sérieux pour retenir leur attention.

Plusieurs élèves ont également cité la fable en général ou l'une de celles de La Fontaine en particulier (dont ils peinent souvent à retrouver le nom et même à le reconnaître), sans toutefois pouvoir affirmer qu'il s'agissait bien là de poésie. De même, le lien entre le théâtre (le nom de Molière est cité à deux reprises) et la poésie est confus, de même que celui entre les poèmes et les chansons, qui ne leur paraît pas évident (sauf en ce qui concerne la longueur et les répétitions, mais la question de la mise en page en tant que telle ne les inspire guère), ni entre la poésie et la musique en général : la métrique leur est bien sûr inconnue, mais la question du rythme ne leur paraît pas non plus pertinente lorsqu'on parle de poésie. En revanche, ils peuvent assez facilement associer la poésie aux comptines.

Dans leur parcours scolaire, tous ont déjà appris par cœur un poème ou une fable, mais dans un cas comme dans l'autre, semble-t-il, sans vraiment en étudier le sens ni la structure. Ils n'en gardent que de vagues souvenirs et ne peuvent préciser ni titre ni auteur. Ils n'ont pu davantage indiquer si ce contact avec la poésie leur a plu, mais on sentait un enthousiasme pour le moins réservé.

En conclusion, alors que la plupart des élèves ont un a priori favorable sur le théâtre, la poésie leur reste un territoire largement mystérieux mais éveillant alors pour l'essentiel une certaine méfiance. Rares sont les élèves à avoir eu l'occasion d'écrire des vers, et cette perspective ne les réjouit que modérément. Toutefois, après avoir pris le temps de leur expliquer que l'exercice se déroulerait en plusieurs étapes progressives, et d'abord avec très peu de contraintes, la classe s'est doucement débridée.

PRÉVERENGES (9VP)

Pour cette première approche, j'ai demandé à mes élèves d'écrire au moyen de mots-clés ce que la poésie leur évoquait.

L'attitude de la majorité des élèves semblait au départ nettement négative : pour eux la poésie c'est trop difficile, incompréhensible, inintéressant. Parmi les mots-clés, on trouve dans ce sens : rien, nul, des poètes inconnus et incompris. Il semble qu'en partie leur affirmation que la poésie ne leur évoque rien n'est pas qu'hyperbole ; en effet, certains voulant donner réponse nonobstant leur apparente ignorance sont allés chercher une définition dans un dictionnaire ou dans le Bescherelle Collège. Il faut noter que plusieurs élèves de 9VP sortent d'une année éreintante où souvent sous la pression de leurs parents ils ont travaillé dur et beaucoup pour atteindre le nombre de points leur permettant de passer dans cette voie. Ils restent ainsi souvent en 9^e dans une optique très pragmatique : ils s'intéressent surtout (pour ne pas dire seulement) s'il y a un test à la fin, ont peur de tout ce qu'ils ne connaissent pas déjà dans l'idée que cela pourrait les empêcher de faire des bonnes notes. Donc quand ils ont su que le prochain thème serait la poésie et qu'ils allaient devoir rédiger un poème qui serait noté, plusieurs ont craint un futur mauvais résultat. D'où cette attitude initiale passablement négative. Ceci nous montre aussi qu'ils considèrent la poésie comme quelque chose d'inconnu et de trop difficile pour eux. Certains se sont exclamés : « Mais, Monsieur, on est pas des poètes ! », alors que je n'en ai jamais entendu dire qu'ils n'étaient pas des écrivains quand ils devaient rédiger un dialogue ou une description.

Beaucoup définissent la poésie par la présence de vers (ligne est aussi apparue) et de rimes, même si la plupart ignore ce qu'est exactement un vers. La prééminence de la rime dans leur définition de la poésie est apparente dans le mot-clef « art des rimes » produit par un élève. L'idée de strophe est aussi apparue (ainsi que « paragraphe »).

La figure du poète a été évoquée : compositeur, poète, Jacques Prévert, Shakespeare ; également l'idée d'un sujet, d'un sens : thèmes, exprimer, petite histoire, message, sens ; finalement

le lien avec la chanson est apparu : une chanson sans mélodie, une chanson qui rime mais on ne le chante pas : on le dit.

Production initiale – évaluation diagnostique

VILLENEUVE (9VG NIVEAU 1)

Se prêtant finalement volontiers à l'exercice, mes élèves n'ont pas rencontré de grandes difficultés à rédiger les huit vers demandés. Tout au plus se sont-ils montrés comme déstabilisés mais séduits par la liberté qui leur était laissée, habitués qu'ils sont à des consignes plus contraignantes, même au stade formatif.

Néanmoins, leurs productions initiales m'ont semblé très préoccupées par la notion de rime, au risque d'en faire pâtir le sens. On déplore quelques facilités qu'on retrouvera d'ailleurs, certes moins nombreuses, dans les productions certificatives : les rimes sont souvent trop évidentes, voire forcées, et elles confirment l'impression qui s'esquissait déjà lors de l'introduction de la séquence : pour de nombreux élèves, c'est avant tout la rime qui dicte la poésie ; la poésie ne s'entend qu'avec des rimes, et les rimes suffisent à faire une poésie.

Le plus souvent, le vocabulaire reste très terre-à-terre, quotidien et attendu. Il faut toutefois admettre que les thèmes proposés (le sport et le printemps) n'invitaient pas particulièrement nos élèves à l'originalité, le premier évoquant pour les élèves des éléments très pragmatiques (des matchs, des goals, des ballons, des tenues vestimentaires, des supporters), le second répondant peut-être trop à leurs préjugés et ne pouvant dès lors engendrer que le ressassement de ce qu'ils connaissaient déjà, à divers clichés, parce que c'est ce qu'ils croyaient devoir faire pour répondre aux attentes.

C'est d'ailleurs à mon sens davantage dans le ton que les poèmes de mes élèves se distinguent de leurs productions écrites habituelles (rédactions, descriptions, devinettes, petites annonces, etc.), comme si, devant écrire de la poésie, ils se devaient d'adopter une posture contemplative et/ou outrancièrement enthousiaste, comme s'ils n'osaient pas se contenter de la description d'une scène printanière ou sportive, d'un détail, des sensations ou des sentiments.

À noter qu'un élève a proposé un joli poème sur le printemps, hélas largement à l'aide des souvenirs d'une poésie d'enfance de sa maman, ce qui m'a offert l'occasion de rappeler l'importance de l'originalité des productions écrites.

PRÉVERENGES (9VP)

En examinant leur production initiale, on remarque que certains élèves ont une bien meilleure conscience de ce qu'est un poème (strophes, rimes, vers, sens) que d'autres. Exemples²⁰ :

C'est le printemps
Il est là
Ça fait longtemps
Et maintenant le voilà
Une bonne odeur flotte dans l'air
Et tout est joyeux
Tout est vert
Tout le monde est heureux
Les couleurs arrivent
Elles envahissent tout
Elles sont vives
Et elles sont partout
C'est le printemps
Il est enfin là
Ça fait longtemps
Et maintenant le voilà

Le printemps
Des fleurs de toutes les couleurs
Il pleut que très peu
En mai, c'est l'anniversaire à Chloé.
Le ciel est bleu ciel
Des prés tous colorés
Le soleil brille de tous ses rayons
Les abeilles font les belles
Les arbres sont de nouveau verts

Seuls cinq élèves (tous des garçons) sur vingt-trois ont choisi le thème « sport » qui semble bien s'avérer moins directement transposable en poésie. La grande majorité des élèves ont utilisé des rimes dans leur poème ce qui tend à montrer que pour les élèves c'est la rime qui fait le poème. Quelques élèves ont utilisé plusieurs couleurs ou ont décoré leur poème ce qui pourrait laisser entendre qu'ils rangent la poésie du côté des arts visuels (et sonores ?).

Durant la séquence

VILLENEUVE (9VG NIVEAU 1)

Intrigués par les poèmes en langues étrangères, surtout dans les alphabets qu'ils ne connaissaient pas, les élèves ont manifestement beaucoup apprécié le début de la séquence et facilement mis en évidence les caractéristiques de la poésie (brièveté, vers, retours à la ligne). Les poèmes figurés (ailes d'Éros, autel, flûte de Pan, etc.) les ont de même intéressés, curieux de constater l'âge des poèmes proposés et constatant que l'acrostiche est encore pratiqué aujourd'hui, même si le nom technique leur échappe. C'est toutefois le calligramme qui enthousiasme le plus la

²⁰ J'ai corrigé l'orthographe.

classe, sans doute par sa dimension ludique, voire canaille. Il s'est avéré une excellente transition entre les poèmes en langues étrangères. Peut-être parce qu'ils étaient frustrés de ne pouvoir lire les premiers textes de notre recueil (ou plutôt d'en ignorer a priori jusqu'au thème), ils se sont prêtés avec enthousiasme au déchiffrement parfois délicat des calligrammes, prenant un plaisir évident à tourner leurs feuilles dans tous les sens, à découvrir la littérature sous un nouveau jour, certes après avoir marqué un temps d'arrêt devant certains textes — « ça ne veut rien dire », « par où il faut commencer ? ».

Les élèves ont prêté une oreille attentive et amusée à la lecture des textes grecs et latins que nous avons proposés, ainsi qu'à celle de Dante par une élève italienne et à celle qu'un élève chinois qui nous a rejoints en cours de séquence. En marge de la séquence, les élèves ont ensuite été invités à lire ou à réciter des textes dans leur langue, pour sensibiliser la classe aux sonorités d'ici et d'ailleurs. Après quelques jours, deux élèves nous ont proposé une comptine albanaise. Dans tous ces cas, l'attention de classe a été spécialement soutenue, d'un intérêt certes souriant mais qu'on peut deviner sincère, les élèves s'exhortant volontiers les uns les autres à parler dans leur langue maternelle pour servir la séquence. Ils étaient aussi curieux de connaître la signification des textes dont ils ne comprenaient pas un mot. Les liens qu'il a souvent été possible de tirer entre deux langues (mots voisins, expressions communes, etc.) m'a également paru les intéresser.

On peut s'étonner que, paradoxalement, le plus souvent, les élèves ne s'attardent pas sur le sens des poèmes lus en français, sur la signification des mots ou des tournures de phrase inconnus, alors qu'ils n'hésitent en principe pas à poser des questions lorsqu'ils lisent de la prose, comme si le fait de lire de la poésie ou des calligrammes et donc de se concentrer sur la forme les dispensait de s'intéresser au fond.

Si la notion générale de rime était bien sûr connue des élèves, ils découvraient celles de rimes pauvres, suffisantes et riches, lesquelles ont certes nécessité un peu plus de temps que prévu, elles m'ont semblé bien comprises. Évidemment, il s'est avéré indispensable de recourir à de nombreux exemples ainsi qu'à la décomposition des mots et des sons. Ici déjà, il m'aurait fallu insister sur le fait que l'orthographe n'est pas déterminante.

L'alliteration et l'assonance ont globalement été mal comprises, ainsi que l'attestent d'ailleurs les productions certificatives. Si les élèves sont sensibles à l'effet produit par certaines d'entre elles, particulièrement éloquentes (à commencer par le fameux « Pour qui sont ces serpents qui sifflent sur vos têtes ? » de Racine), ils se sont le plus souvent avérés incapables d'imaginer l'effet que pouvaient produire les voyelles et les autres consonnes, et a fortiori de composer les

leurs propres, ce d'autant plus qu'il leur fallait également se soucier de la métrique et des rimes de leurs poèmes, ainsi qu'à la cohérence du texte proposé.

Les onomatopées ont en revanche beaucoup plu, notamment parce qu'elles étaient déjà connues des élèves, ne serait-ce que par le biais des bandes dessinées, et parce qu'elles sont plus clairement expressives. Ils en connaissent un certain nombre et se montrent capables, au besoin, d'en inventer quelques-unes qui restent, il est vrai, relativement personnelles. Mais l'on sait que les onomatopées peuvent énormément varier d'une langue ou d'une culture à l'autre.

Les distiques holorimes, qu'ils soient anglais ou français, n'ont guère convaincu, les élèves (pourtant aidés) peinant à en percevoir le sens et semblant y déceler quelque tricherie ou capitulation. Ma modeste expérience me fait penser qu'il est plus heureux de soumettre cet exercice à des élèves plus âgés (à partir de la dixième année), du moins pour la VG, où notamment les vers d'Allais ont parfois connu un réel succès.

Des exercices supplémentaires ont dû être proposés pour travailler plus avant le décompte des syllabes, en particulier pour la difficulté de l'e muet. Ce fut aussi l'occasion pour la classe de découvrir, entre autres, les notions d'alexandrin et d'octosyllabe. Il a fallu théâtraliser le cours, outrer le décompte des pieds, exprimés par les doigts, mais aussi presque scander les vers pour sensibiliser la classe à la beauté des vers réguliers — et leur utilité pour la mémoire.

PRÉVERENGES (9VP)

Avec 23 élèves dans une classe, il devient difficile de vraiment se rendre compte de qui est intéressé et qui ne l'est pas, certains se manifestant nettement plus que d'autres. Mon impression a été que la classe était partagée entre un intérêt marqué parfois vif et un malaise plus ou moins grand devant l'inconnu et l'inhabituel. Il est quelque peu navrant de remarquer que certains élèves prennent peur dès que l'on aborde des aspects qui selon eux n'ont rien à faire dans un cours de français (parler d'autres langues, par exemple), peur qui peut parfois confiner à la xénophobie (« Mais, Monsieur, ça n'intéresse personne l'hindouisme »). Peut-être qu'un travail de décroisement en amont aiderait à faire évoluer certaines mentalités.

Il reste tout de même qu'évoquer d'autres systèmes d'écriture, d'autres langues et partant d'autres cultures permet aux élèves de faire des liens avec la géographie, l'histoire, mais aussi avec leurs expériences personnelles. Un élève a évoqué un voyage en Inde, une autre très intéressée par la langue russe fut contente d'en entendre un extrait.

Il y a un aspect qui m'a quelque peu étonné : les élèves n'ont vraiment pas eu l'air même de penser à se demander quel était le sens des poèmes. Et d'ailleurs, pour les poèmes en français, il semblait presque aller de soi qu'ils étaient incompréhensibles. Cette question du sens est un

aspect qui a été un peu sous-traité dans notre séquence et d'ailleurs certains élèves dans leur production ont eu de la peine à conserver une cohérence sémantique.

L'étude des calligrammes a semblé peu toucher les élèves²¹ qui pestaient devant la difficulté de lecture ; en revanche, et ce malgré les consignes, d'aucuns ont flirté du côté du calligramme dans leur(s) production(s) formatives.

Quand des langues connues de certains élèves ont été utilisées, spontanément leurs camarades leur ont demandé s'ils comprenaient. Mais il s'est parfois avéré difficile d'intégrer certains élèves. L'élève sinophone par exemple ne sait pas lire le chinois et malheureusement l'exemple dans cette langue n'était qu'écrit. D'autres élèves se gênent et n'aiment pas à être mis en vedette. Pour résumer, l'élève japonophone a lu à la classe les haïkus ; un des élèves anglophones a lu le distique holorime ; les deux élèves suisse-alsacienphones ont pu expliquer en gros de quoi parlait la chanson, mais elles n'avaient pas bien tout compris, la chanson n'étant pas dans leur dialecte ; l'italophone a résumé en gros le début de la *Divine Comédie*, mais n'a pas tout compris s'agissant d'un italien ancien et difficile.

Comme on pouvait un tant soit peu s'y attendre, le décompte des syllabes et l'analyse des rimes ont posé quelques problèmes ; toutefois le résultat final tend à mettre en évidence un début de compréhension tout à fait encourageant et ce surtout dans un didactique fondée sur une progression en spirale (ou hélicoïdale).

Production formative

VILLENEUVE (9VG NIVEAU 1)

La première production formative a été une agréable surprise, avant tout par la qualité des poèmes figurés proposés. La liberté du sujet ne m'y a pas paru étrangère, raison pour laquelle je me suis permis de ne pas en imposer pour la production certificative. Le fait qu'ils n'aient à se soucier de la longueur de leurs vers que pour donner une forme à leur poème n'est pas non plus sans importance, bien que plusieurs élèves m'aient paru subordonner leur poème à la longueur de leurs vers, alors que l'exercice veut a priori plutôt (mais sans doute est-ce là aussi personnel) que ce soit la forme choisie qui détermine la longueur des vers. C'est là une difficulté récurrente dans notre séquence, en particulier lorsqu'il s'est agi de travailler sur le nombre de syllabes des vers. Nous y reviendrons.

²¹ Le fait que l'enseignant ne soit guère attiré par ce type d'œuvres et partant n'a pas trop su les bien présenter a peut-être joué un rôle.

La seconde production formative a permis de mettre en évidence les principales difficultés des élèves en vue d'y remédier avant la production certificative. Chargés de retravailler le rythme et la sonorité de leur poème en s'intéressant notamment au nombre de pieds et aux rimes, les élèves se sont heurtés aux particularités des syllabes françaises et surtout, comme déjà dit, aux délicatesses de l'e muet. À la suite de cette production, de nouveaux exercices ont été proposés aux élèves sur la base de divers alexandrins d'Hugo, Baudelaire et Rimbaud, à l'oral (décompte sur les doigts) et au tableau. Un second point est apparu que j'aurais dû préciser plus tôt : la dimension exclusivement phonétique des rimes, sans que l'orthographe ne joue le moindre rôle. J'ai alors cité de nombreux exemples, opposant l'impression pour l'œil et l'oreille, mais certaines difficultés se sont maintenues jusqu'à la production certificative. Peut-être aurait-il été judicieux de présenter aux élèves le fameux texte d'Allais, prétendument composé par un auteur allophone qui ne se fie, pour ses rimes, qu'à l'orthographe.

Dans les deux cas, la grille de certification n'a que peu été consultée, mes élèves étant à cet égard fidèles à l'image qu'on peut avoir des classes de VG, du moins de niveau 1, à savoir une sincère envie de bien faire, certes, mais sans excès de zèle et sans réelle stratégie. Aucun élève n'a proposé plus d'un poème, mais il est à noter que tous se sont prêtés à l'exercice avec bonne volonté et un certain mérite.

PRÉVERENGES (9VP)

La première production a permis de bien expliquer aux élèves ce qu'on attendait d'eux (un poème figuré formé de lignes horizontales et non un calligramme ou quoi que ce soit d'autre). On pourrait regretter le manque d'inventivité quant à la forme choisie, la plupart se contentant de choisir l'un des exemples proposés oralement par l'enseignant (pyramide, ballon, étoile...). Pour la seconde production, la plupart ont essayé de suivre exactement et strictement les critères du TS, ce qui constitue une bonne préparation pour la rédaction finale. Certains élèves ont fait plusieurs essais, ce qui semble montrer un certain intérêt pour ce type de poème. Dans le même sens, plusieurs ont utilisé des couleurs et orné leur poème de dessins.

La forme du poème a posé quelques soucis à certains élèves qui ont commencé par dessiner leur forme et ont ensuite essayé de faire entrer des vers à l'intérieur ; n'arrivant parfois alors pas à réduire leurs vers, ils se sont retrouvés bloqués. Inversement d'autres ont écrit leurs vers et ont eu de la peine à leur faire former un dessin adéquat. Ils ont en général manqué de souplesse dans les deux sens.

Production sommative – évaluation certificative

VILLENEUVE (9VG NIVEAU 1)

Afin de ne pas ajouter aux contraintes déjà importantes de l'exercice, j'ai décidé, comme déjà dit, d'octroyer une certaine liberté à mes élèves, d'une part en n'imposant aucun thème, d'autre part en laissant libre cours à leur créativité en ce qui concerne l'ordre des vers et des rimes : pour peu qu'une rime et un nombre de syllabes apparaissent au moins deux fois, l'ordre n'importait pas. Libre aux élèves d'opter pour une seule rime répétée dans leurs dix vers, pour des rimes alternées ou embrassées ou encore de les entremêler de manière désordonnée, de même que pour le nombre de syllabes. Enfin, pour le titre, après avoir pu prendre la bonne mesure du rapport de mes élèves aux langues étrangères, et notamment le fait que certains d'entre eux n'ont pas de seconde langue et n'ont des langues apprises à l'école que des connaissances sommaires, considérant en outre que le recours aux dictionnaires de la classe pour une traduction littérale n'était que peu pertinente, je ne leur ai pas demandé d'écrire un titre en langue étrangère.

Le travail des élèves s'est déroulé dans une ambiance studieuse et relativement appliquée. En particulier, le recours au dictionnaire et aux autres ouvrages de référence est resté modeste, les élèves ne faisant notamment pas l'effort, ou rarement, de chercher des synonymes ou d'enrichir leurs textes d'un registre de langue plus soutenu. De même, alors que j'aurais aimé les voir retravailler sans cesse les vers boiteux à la recherche d'un mot qui, ajouté, remplacé ou supprimé, aurait parfait leur métrique, la plupart d'entre eux se sont contentés (du moins d'après les constatations que j'ai pu faire en passant dans les rangs) d'écrire leur poème de façon continue, sans revenir sur les vers précédents, ne se posant la question des rimes et celle du nombre de syllabes qu'à mesure qu'elles se posaient, sans que, à nouveau, le travail de peaufinage, de reprise des vers, voire de reprise à zéro, sans que ce travail qui me paraît indissociable de la poésie soit effectué. C'était sans doute oublier d'une part la subjectivité de mes vues, d'autre part le tort qui a été le mien de prévoir des consignes trop lâches, faisant la part belle au libre arbitre d'élèves auxquels souvent les cadres stricts profitent.

Il n'en demeure pas moins que, dans l'ensemble, les productions poétiques de mes élèves ont répondu à mes attentes, que je crois légitimes à la lumière du déroulement de la séquence, des productions formatives et des remédiations qui y ont fait suite, bien qu'elles n'atteignent malheureusement que rarement au niveau que nous serions en droit d'attendre d'élèves très consciencieux. Autrement dit, comme souvent, mes élèves se contentent pour la plupart d'écouter en classe, de participer irrégulièrement et, sans travailler plus avant à la maison, d'appliquer

lors de l'évaluation significative ce qu'ils pensent maîtriser ou ce qui leur permettra d'obtenir une note décente, certes sans qu'aucun d'entre eux — et ce point reste notable — ne fasse de l'obstruction ou ne refuse de fournir le moindre effort. C'est donc sans surprise que j'ai lu des travaux globalement corrects, se tenant à égale distance de l'excellence et de la nullité (notes en 3 et 5).

Il faut toutefois relever que notre grille de correction, comme c'est souvent le cas pour les travaux de rédaction, ne donne pas pleinement satisfaction, parce qu'elle aboutit parfois à des résultats manifestement injustes, attribuant une note décevante à des travaux qui certes ne remplissent pas les critères évalués, mais font preuve d'une certaine plume, d'une harmonie que nous n'avons pas prévu d'apprécier en tant que telle. Fort de ce constat, j'ai attribué un bonus d'un demi-point à deux poèmes dont la note telle que résultant de la grille me paraissait relever de l'injustice parce qu'elles étaient trop basses.

Au chapitre des regrets, je dois mentionner que plusieurs élèves ont retenu des rimes faciles, alignant par exemple des suffixes (joliment/légèrement, adorables/aimables, liberté/sensibilité) ou des participes passés (né/amené, offert/ouvert), ou des automatismes véhiculés notamment par la chanson (cœur/bonheur, amour/toujours, arme/larme). D'autres se sont fourvoyés en confondant des sons proches (an/maison, temps/long). Un élève s'est distingué en trouvant des rimes certes suffisantes, voire riches, mais sans que les mots n'aient de rapport entre eux ni le propos le moindre sens (scintiller/cerisier/serrurier).

Parmi les difficultés rencontrées par les élèves, la principale reste sans doute le décompte des syllabes. Il convient toutefois de constater que la plupart d'entre eux se sont globalement bien débrouillés. La bonne appréciation de ce point requiert à notre sens impérativement que les élèves indiquent à la suite de chaque vers le nombre de syllabes qu'il contient, afin qu'il nous soit possible de vérifier l'exactitude du décompte.

Envisageant que je n'avais peut-être pas suffisamment insisté sur ce point lors des cours, j'ai toutefois décidé de compenser les deux ou trois points perdus par l'octroi du point prévu pour l'assonance ou l'allitération.

S'agissant de la forme, les poèmes vont du plus simple (une vague) au plus compliqué (un oiseau accompagné d'une souris, un skateboard sur sa rampe). C'est une autre difficulté dont il a fallu tenir compte : quel mérite accorder à l'élève qui se contente d'une forme schématique (le cœur, la larme, la vague), forcément bien représentée, par rapport à celui qui se risque à donner à ses vers la forme d'une scène animalière (la souris et l'oiseau) ou du visage d'un bébé ? Certes, il convient de considérer la pertinence du choix lui-même, mais aussi la prise de

risque (élément figurant souvent dans les grilles de correction des rédactions, que nous avons hélas omis d'inclure).

Enfin, s'agissant de la présentation des copies, je déplore le fait que la plupart des élèves ont rendu une copie certes acceptable, voire de bonne tenue, mais qu'aucun n'a jugé bon de porter un soin particulier à son poème au-delà de la mise au propre, alors que divers ornements, dessins ou calligraphies, auraient été les bienvenus. On peut aussi regretter que la plupart des élèves n'aient pas manifesté l'envie de partager leur poème avec la classe, pas plus d'ailleurs que lors des productions formatives.

PRÉVERENGES (9VP)

L'évaluation certificative s'est bien passée, les élèves ont vraiment joué le jeu en essayant de remplir tous les critères (certains pendant plus d'une heure et demie). Les notes se situent entre 3.5 et 5.5.

Le compte des syllabes reste une difficulté essentiellement due aux e muets, mais les résultats ont été tout de même encourageants. Quant aux rimes, très rares furent les cas de rimes incorrectes, quelques rimes pauvres, mais la majorité des rimes étaient suffisantes voire riches²². Le fait qu'il s'agisse de déterminer la qualité des rimes en comptant les sons qui reviennent et non les lettres (-eau ne note qu'un seul son) est une difficulté non négligeable surtout à cause de l'orthographe française.

Ayant imposé le choix entre plusieurs formes, je n'ai pas eu de cas de figure trop compliquée. Certains élèves n'ont pas réussi de lune parfaite et une élève a dessiné le pied de son champion sans le remplir de vers, mais en général les formes ont été réussies.

En ce qui concerne le choix d'un titre en langue étrangère, la majorité des élèves se sont tournés vers l'anglais ou l'allemand, car des dictionnaires se trouvaient en classe ; toutefois certaines ont préféré l'italien qu'elles étudient en option spécifique. Quant à la japonophone, alors même qu'elle m'avait demandé, au cas où elle choisirait le japonais, quelle écriture elle pourrait utiliser et m'avait même montré qu'elle savait écrire lune en japonais (月) préféra malheureusement finalement l'anglais. Mon seul but en demandant cela était encore une fois que les élèves comprennent que les séparations entre les branches ne sont pas étanches.

²² Remarquons que je n'ai pas exigé de faire rimer entre elles rimes masculines et rimes féminines (le sujet a été abordé sans plus) et j'ai accepté les rimes du type *longtemps–temps* ou *minuit–nuit*. Il est aussi à noter que jusqu'à la fin certains élèves pensaient encore que l'on pouvait avoir des rimes à l'intérieur des vers ; ce problème est lié à la compréhension de la notion de vers.

En tout cas, la plupart des élèves avaient l'air fier de leur œuvre, voulaient la partager avec leurs camarades ; plusieurs y avaient ajouté des décorations (p. ex. des étoiles autour de la lune ou des fleurs dans le vase).

Conclusion

Notre séquence nous laisse un sentiment d'inachevé, peut-être parce que son contenu aurait requis, du moins avec des élèves de VG, davantage de périodes (idéalement, hors évaluation certificative, entre huit et dix périodes), mais nous devons aussi constater d'une part que l'immensité du programme de français nous invite souvent à adopter un pas de charge, d'autre part qu'il n'est certainement pas nuisible à nos élèves, parfois quelque peu nonchalants, d'être confrontés à quelques accélérations.

Nous aurions certes aimé passer davantage de temps sur l'histoire de la poésie, sur la poésie comparée, sur les rimes et le décompte de syllabes ainsi les divers accueils que les poètes eux-mêmes leur ont réservés, mais nous retenons aussi et surtout que notre approche représente un bon rappel et une bonne (nouvelle) initiation à la poésie. Nous nous réjouissons de même que les élèves aient eu le sentiment de se livrer à la production certificative en étant bien préparés et que certains aient manifestés, à la fin de la séquence, une certaine frustration, demandant notamment si nous poursuivrions la lecture et l'écriture de poésie avant la fin de l'année. Nous avons ainsi la faiblesse de croire que lorsque nous reprendrons le sujet, l'an prochain, les élèves se montreront enthousiastes. Nous retenons également le fait que la poésie peut constituer un support efficace pour l'étude de divers sujets de structuration, alors qu'on pense le plus souvent exclusivement à la prose.

L'apport des langues étrangères reste difficile à apprécier. À tout le moins ces textes ont-ils provoqué la curiosité des élèves et contribué à leur ouverture d'esprit, leur donnant l'occasion d'entendre du chinois souvent pour la première fois ou de découvrir une nouvelle facette de l'albanais.

Il est bien difficile en effet de juger si l'intégration d'éléments d'éveil aux langues a vraiment apporté une plus-value au niveau didactique, mais il reste néanmoins que cela a permis d'ouvrir l'esprit des élèves à la diversité des langues. Il semble que la poésie s'y prête bien du fait de l'universalité de certains de ses traits. On remarque à différentes occasions qu'en général les élèves ont de la peine à faire des liens entre leurs divers cours ; il semble que pour eux il soit plus sain d'ériger des murs infranchissables entre les branches et notamment entre les langues qu'ils apprennent (français, allemand, anglais ; pour certains, latin ou italien en OS ; voire grec

en cours facultatif ; et plus tard éventuellement l'espagnol). Le travail de décroisement à entreprendre est important et devrait commencer dès le plus jeune âge, par exemple au moyen d'EOLE. D'après un rapide sondage auprès d'élèves et de collègues, il semble toutefois malheureusement que pour l'instant l'éveil aux langues soit un échec dans l'école vaudoise.

Même s'il semble que ce soit plus le travail sur la forme que l'ouverture aux langues qui ait suscité intérêt et motivation, il reste néanmoins que certains aspects de notre séquence puissent être profitables à l'enseignement/apprentissage de la poésie. Par exemple, compter le nombre de syllabe d'un haïku, donc d'une langue essentiellement de structure syllabique CV²³ est un début simple, utile déjà pour se faire une idée de la notion de syllabe, avant de passer au français et à ses e muets. Quant à la chanson suisse-alsacienne « Ds Heidi », elle permet de se faire une bonne idée de ce que peut être une assonance surtout quand on montre que les voyelles [e] et [i] qui se retrouvent souvent dans la chanson sont celles du titre qui est le nom de la femme aimée.

En revanche, il est un aspect que l'on aurait peut-être pu, dû plus creuser : le rapport poésie-chanson, notamment en faisant de la place à ce que les élèves écoutent, en analysant leurs chansons préférées. Ce lien aurait aussi pu être amplifié en continuant dans la direction de la mise en chanson de poèmes (comme nous l'avons fait avec « Franciscae meae laudes » chantées par Juliette), en leur passant par exemple « Le dormeur du val » suivi du « Déserteur » par Reggiani.

Notre recherche n'a pas produit de résultats définitifs et tangibles, ce nous semble, pour plusieurs raisons. Nous n'avions à disposition que deux classes aux effectifs différents et, de plus, de niveaux dissemblables (36 élèves en tout : 13 à Villeneuve en VG niv. 1 et 23 à Préverenges en VP) ; ces trop grandes divergences nous empêchaient d'opposer deux classes en faisant passer à l'une notre séquence et à l'autre une séquence classique. D'autre part, nous n'avons pas eu l'occasion de la tester une fois pour pouvoir la perfectionner avant de l'utiliser pour notre recherche. Ceci a également amené le fait que nous n'avons pas prévu assez de temps et que quelques périodes de plus auraient été profitables.

Il n'en demeure pas moins que le présent travail nous a confortés dans la double conviction que les langues, mortes ou vives, s'enrichissent les unes les autres, et que l'inconnu ne doit pas être une entrave pour les élèves qui, la curiosité attisée, ont indéniablement profité de cette approche originale. En effet, nous ne doutons pas qu'il convient de faire confiance aux jeunes : on ne

²³ Presque uniquement des syllabes ouvertes formées d'une consonne suivie d'une voyelle, cf. les emprunts : *ki-mono*, *karaté*, *surimi*...

saurait sous-estimer le plaisir de la découverte ni leur capacité d'adaptation. À l'heure où, dit-on souvent, la poésie recule, il convient de faire feu de tout bois, et nous pensons cette essence noble.

Bibliographie

- Bortolussi, M.-P., Grouffal, C. et Lasfargue-Galvez, I. (2012). *Bescherelle Collège*. Paris : Hatier.
- Caprani, I. et Racine, J.-B. (2006). De la co-présence à l'intégration réciproque dans la communication et la construction du lien social : quelques leçons pour la recherche-action. Dans É. Christen-Gueissaz, G. Corajoud, M. Fontaine et J.-B. Racine (dir.), *Recherche-action. Processus d'apprentissage et d'innovation sociale* (p. 65-86). Paris : L'Harmattan.
- Chalard, A.C. et Lapeyre, P. (2004). *Enseigner la poésie au lycée*. Paris : Ellipses.
- Christen-Gueissaz, É. (2006). « Le chemin se fait en marchant » Postulats et développements de la recherche-action. Dans É. Christen-Gueissaz, G. Corajoud, M. Fontaine et J.-B. Racine (dir.), *Recherche-action. Processus d'apprentissage et d'innovation sociale* (p. 21-39). Paris : L'Harmattan.
- CIIP (2010). *Plan d'études romand (PER) | Cycle 3* (version 2.0). Neuchâtel : CIIP (<http://www.plandetudes.ch> / <http://www.plandetudesromand.ch>).
- Corajoud, G. (2006). Conclusion. Dans É. Christen-Gueissaz, G. Corajoud, M. Fontaine et J.-B. Racine (dir.), *Recherche-action. Processus d'apprentissage et d'innovation sociale* (p. 213-229). Paris : L'Harmattan.
- Dayres, R. S. (2002). *Éduquer à la poésie*. Lyon : Chronique Sociale.
- Debreuille, J.-Y. (dir.) (1995). *Enseigner la poésie ?* Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Delas, D. (dir.) (1990). *Aimer / enseigner la poésie*. Paris : Syros/Alternatives.
- Dolz, J., Noverraz, M. et Schneuwly, B. (dir.) (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit : volume 4 - 7^e/8^e/9^e*. Bruxelles : De Boeck.
- Doucey, B. et Breton, P. (2003). Comment enseigner la poésie au collège. *Nouvelle Revue Pédagogique* 561 (2), 9-34.
- Dufays, J.-L. et Rosier, J.-M. (dir.) (2004). *Récit & Poésie 3^e/4^e : manuel*. Bruxelles : De Boeck.
- Genevay, E., Lipp, B. et Schoeni, G. (dir.) (1986-87). *Poésie : Activités de création / Activités d'observation / Portefeuille*. Lausanne : L.E.P.
- Hörburger, R. (2006). Préalables philosophiques et psychologiques en recherche-action et approches méthodologiques des chercheurs-acteurs dans le champ social. Dans É. Christen-

- Gueissaz, G. Corajoud, M. Fontaine et J.-B. Racine (dir.), *Recherche-action. Processus d'apprentissage et d'innovation sociale* (p. 55-63). Paris : L'Harmattan.
- Kane, A. E. (2014). *Enseigner la poésie et l'oral*. Dakar/Paris : Lettres de Renaissance.
- Lessard-Hébert, M. (1991). *Recherche action en milieu éducatif*. Montréal : Agence d'Arc.
- Lyon, A.-C. (2006). La cohérence et la complexité. Dans É. Christen-Gueissaz, G. Corajoud, M. Fontaine et J.-B. Racine (dir.), *Recherche-action. Processus d'apprentissage et d'innovation sociale* (p. 9-12). Paris : L'Harmattan.
- Perregaux, C. (2006). La recherche-action et le désaveuglement social : rendre possible l'impossible. Dans É. Christen-Gueissaz, G. Corajoud, M. Fontaine et J.-B. Racine (dir.), *Recherche-action. Processus d'apprentissage et d'innovation sociale* (p. 103-113). Paris : L'Harmattan.
- Perregaux, C., Goumoëns, C. de, Jeannot, D. et Pietro, J.-F. de (dir.) (2003). *Éducation et ouverture aux langues à l'école. Volume 2, 3^e année primaire – 6^e année, Cycle 2*. Neuchâtel : CIIP (<http://www.irdp.ch/eole/index.html>).
- Pigault, G. (2006). La recherche-action : stratégie éducative et changement social. Dans É. Christen-Gueissaz, G. Corajoud, M. Fontaine et J.-B. Racine (dir.), *Recherche-action. Processus d'apprentissage et d'innovation sociale* (p. 41-53). Paris : L'Harmattan.
- Potelet, H. (dir.) (2009). *Français 9^e livre unique*. Paris : Hatier.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.

Annexes

1. Questionnaire « Mes langues » _____	54
2. Séquence (documents distribués aux élèves) _____	55
3. Traduction des textes _____	72
4. Liste des fichiers sonores utilisés _____	80

1. QUESTIONNAIRE « MES LANGUES »

Mes langues

Prénom : _____ Nom : _____

Frère(s) : _____ Sœur(s) : _____

Place dans la fratrie (ex. 2/3, 1/1, 4/4...) : _____

Langue(s) de mon père : _____

Langue(s) de ma mère : _____

Les langues en famille

Avec ma mère je parle : _____

Avec mon père je parle : _____

Avec mes frères et sœurs je parle : _____

Avec mes grands-parents je parle : _____

Avec ma mère je comprends : _____

Avec mon père je comprends : _____

Avec mes grands-parents je comprends : _____

Les langues à l'école

Avec mes copains/copines je parle : _____

Avec mes copains/copines je comprends : _____

Les langues que j'apprends (à l'école ou ailleurs) : _____

Les langues que je préfère : _____

2. SÉQUENCE (DOCUMENTS DISTRIBUÉS AUX ÉLÈVES)

Prénom : _____

Classe : _____

Français

Séquence | la poésie

EPS Villeneuve & Préverenges | 9VG-P | 2014-2015 | FRA

Objectifs

À la fin de la séquence, je suis capable de...

- reconnaître le genre poétique à sa mise en page
- reconnaître le genre poétique à sa structure sonore
- compter le nombre de syllabes d'un vers
- repérer les rimes, leur qualité et leur disposition
- rédiger un poème rimé et d'une forme en rapport avec son contenu
- reconnaître l'intérêt d'une ouverture aux langues en poésie



Mise en page

Observe les textes suivants. À quel genre appartiennent-ils ? Justifie ta réponse.

अग्निमीळे पुरोहितं यज्ञस्य देवमृत्विजम् ।
 होतारं रत्नधातमम् ॥ १ ॥
 अग्निः पूर्वभिर्ज्ञेयिभिरीड्यो नूतनैस्त ।
 स देवाँ एह वक्षति ॥ २ ॥
 अग्निना रयिमश्नवत्योषमेव दिवे दिवे ।
 यज्ञसं वीरवत्तमम् ॥ ३ ॥
 अग्ने यं यज्ञमध्वरं विश्वतः परिभूरसि ।
 स इहेवेषु गच्छति ॥ ४ ॥
 अग्निर्होता कविकृतुः सत्यश्चित्रवस्तमः ।
 देवो देवेभिरा गमत् ॥ ५ ॥
 यदङ्ग दाशुषे त्वमग्ने भद्रं करिष्यसि ।
 तवेत्तत्सत्यमङ्गिरः ॥ ६ ॥
 उप त्वामे दिवे दिवे दोषावस्तर्धिया वयम् ।
 नमो भरन्त एमसि ॥ ७ ॥
 राजन्तमध्वराणां गोपामृतस्य दीदिविम् ।
 वर्धमानं स्वे दमे ॥ ८ ॥
 स नः पितेव सूनवे ऽयं सूपायनो भव ।
 सचस्वा नः स्वस्तये ॥ ९ ॥

Не жалею, не зову, не плачу.
 Все пройдет, как с белых яблонь дым.
 Увяданья золотом охваченный,
 Я не буду больше молодым.

Ты теперь не так уж будешь биться,
 Сердце, тронутое холодком,
 И страна березового ситца
 Не заманит шляться босиком.

Дух бродяжий, ты все реже, реже
 Расшевеливаешь пламень уст.
 О, моя утраченная свежесть,
 Буйство глаз и половодье чувств.

Я теперь скупее стал в желаньях,
 Жизнь моя? иль ты приснилась мне?
 Словно я весенней гулкой ранью
 Проскакал на розовом коне.

Все мы, все мы в этом мире тленны,
 Тихо льется с кленов листьев медь...
 Будь же ты вовек благословенно,
 Что пришло процветь и умереть.

Ἄνδρα μοι ἔννεπε, Μοῦσα, πολύτροπον, ὃς μάλα πολλὰ
 πλάγχθη, ἐπεὶ Τροίης ἱερὸν πτολίεθρον ἔπερσε·
 πολλῶν δ' ἀνθρώπων ἴδεν ἄστεα καὶ νόον ἔγνω,
 πολλὰ δ' ὃ γ' ἐν πόντῳ πάθεν ἄλγεα ὃν κατὰ θυμόν,
 ἀρνύμενος ἥν τε ψυχὴν καὶ νόστον ἐταίρων.
 ἀλλ' οὐδ' ὧς ἐτάρους ἐρρύσατο, ἰέμενός περ·
 αὐτῶν γὰρ σφετέρῃσιν ἀτασθαλίῃσιν ὄλοντο,
 νήπιοι, οἳ κατὰ βοῦς Ὑπερίονος Ἥελιοιο
 ἤσθιον· αὐτὰρ ὁ τοῖσιν ἀφείλετο νόστιμον ἦμαρ.
 τῶν ἀμόθεν γε, θεά, θύγατερ Διός, εἰπέ καὶ ἡμῖν.

Prénom : _____

Classe : _____

Français

Les poèmes figurés

Les ailes d'Éros (= Cupidon)

24. ΣΙΜΙΟΥ ΠΤΕΡΥΓΕΣ ΕΡΩΤΟΣ

Λεῦσέ με τὸν Γᾶς τε βαθυστέρνου ἄνακτ' Ἀκμονίδαν τ' ἄλλυδις ἐδράσαντα·
μηδὲ τρέσης, εἰ τόσος ὦν δάσκια βέβριθα λάχνα γένεια.
τᾶμος ἐγὼ γὰρ γενόμεν, ἀνίκ' ἔκραιν' Ἀνάγκα
– πάντα δὲ τὰς εἴκε φραδαῖσι λυγραῖς
ἐρπετά, πάνθ', ὅς' ἔρπει –
δι' αἶθρας,
Χάους τε,
οὔτι γε Κύπριδος παῖς
ὠκυπέτας δ' ἄβρὸς Ἔρωσ καλεῖμαι·
οὔτι γὰρ ἔκρανα βία, πρᾶνόνω δὲ πειθοῖ·
εἴκε δέ μοι Γαῖα Θαλάσσας τε μυχοὶ χάλκεος Οὐρανός τε·
τῶν δ' ἐγὼ ἐκνοσφισάμαν ὠγύγιον σκάπτρον, ἔκρινον δὲ θεοῖς θέμιστας.

La flûte de Pan

21. ΣΥΡΙΓῆ ΘΕΟΚΡΤΙΟΥ

Οὐδενὸς εὐνάτειρα, Μακροπτολέμοιο δὲ μάτηρ,
μαίας ἀντιπέτριοι θοὸν τέκεν ἰθυντήρα,
οὐχὶ Κεράσταν, ὃν ποτε θρέψατο ταυροπάτωρ,
ἀλλ' οὐ πειλιπὲς αἶθε πάρος φρένα τέρμα σάκουσ
οὔνομ' Ὀλον, δίζων, ὃς τὰς Μέροπος πόθον
κούρας γηγυγόνας ἔχε τὰς ἀνεμώδεος,
ὃς Μοῖσα λιγὺ πᾶξεν ἰοστεφάνω
ἔλκος, ἀγαλμα πόθοιο πυρισμαράγου,
ὃς σβέσεν ἀνορέαν ἰσαυδέα
παπποφόνου Τυρίας τ' (ἐξήλασεν),
ὥ τότε τυφλοφόρων ἐρατὸν
πᾶμα Πάρις θέτο Σιμχίδας.
ψυχὰν ἄ, βροτοβάμων,
στήτας οἷστρε Σαέττας,
κλωποπάτωρ, ἀπάτωρ,
λαρνακόγυι, χαρεῖς
ἄδῃ μελίσδοις
ἔλλοπι κούρα
Καλλιόπα
νηλεύστω.

L'autel

25. ΒΗΣΑΝΤΙΝΟΥ ΒΩΜΟΣ

Ὀλὸς οὐ με λιβρὸς ἱρῶν
Λιβάδεσσιν οἶα κάλλη
Ὑποφονίησι τέγγει·
Μαῦλιες δ' ὑπερθε πέτρης Ναξίης θοοῦμεναι
Παμάτων φεῖδοντο Πανός· οὐ στροβίλῳ λιγνύι
Ἴξος εὐώδης μελαίνει τρεχένων με Νυσίων.
Ἐς γὰρ βωμὸν ὁρῆς με μήτε γλοῦρου
Πλίνθοις μήτ' Ἀλύβης παγέντα βάλωις,
Οὐδ' ὃν Κυνθογενὴς ἔτευξε φύτλη
Λαβόντε μηκάδων κέρα,
Λισαίσιν ἀμφὶ δειράσιν
Ὅσαι νέμονται Κυνθίαις,
Ἰσορροπος πέλοιτό μοι·
Σὺν οὐρανοῦ γὰρ ἐκγόνοις
Εἰνάς μ' ἔτευξε γηγενῆς,
Τῶν ἀείζων τέχνην
Ἐνευσε πάλμους ἀφθίτων.
Σὺ δ', ὦ πῶν κρήνηθεν, ἦν
Ἴνις κόλαψε Τοργόνος,
Θύοις τ' ἐπισπένδοις τ' ἐμοὶ
Ὑμητιάδων πολὺ λαροτέρην
Σπονδὴν ἄδην· ἴθι δὴ θαρσέων
Ἐς ἐμὴν τεύξιν· καθαρὸς γὰρ ἐγὼ
Τὸν ἰέντων τεράων, οἶα κέκευθ' ἐκείνος,
Ἀμφὶ Νέαις Ὀρηκίαις ὃν σχεδόθεν Μυρίνης
Σοί, Τριπάτωρ, πορφυρέου φῶρ ἀνέθηκε κριοῦ.

La hache

22. ΣΙΜΙΟΥ Ο ΠΕΛΕΚΥΣ

Ἀνδροθέα δῶρον ὁ Φωκεὺς κρατερὰς μηδοσύνας ἦρα τίνων Ἀθάνῃ
ᾧ παρ' Ἐπειὸς πέλεκυν, τῷ ποτε πύργων θεοτεύκτων κατέρειπεν αἶπος,
τᾶμος ἐπεὶ τὰν ἱερὰν κηρὶ πυρίπνῳ πόλιν ἠθάλωσεν
Δαρδανιδᾶν χρυσοβαφεῖς τ' ἐστυφέλιξ' ἐκ θεμέθλων ἀνακτας,
οὐκ ἐνάριθμος γεγαῶς ἐν προμάχοις Ἀχαιῶν,
ἀλλ' ἀπὸ κρανᾶν ἰθαράν νᾶμα κόμιζε δυσκλῆς·
νῦν δ' ἐς Ὀμήρειον ἔβα κέλευθον
σὰν χάριν, ἀγνὰ πολύβουλε Παλλάς,
τρίς μάκαρ, ὃν σὺ θυμῷ
Ἰλαος ἀμφιδερχθῆς·
ὁδ' ὄλβος
ἀεὶ πνεῖ.

Prénom : _____

Classe : _____

Français

Qu'a de spécial la mise en page des poèmes précédents et celle du suivant ?

Dans le poème « L'autel », selon toi, pourquoi la première lettre de chaque vers est-elle en gras ?

Le verre

Nous ne pouvons rien trouver sur la terre,
Qui soit si bon, ni si beau que le verre.
Du tendre amour berceau charmant,
C'est toi, champêtre fougère,
C'est toi qui sers à faire
L'heureux instrument
Où souvent pétille,
Mousse et brille,
Le jus qui rend
Gai, riant,
Content.
Quelle douceur
Il porte au cœur !
Tôt,
Tôt,
Tôt,
Qu'on m'en donne,
Qu'on l'entonne ;
Tôt,
Tôt,
Tôt ;
Qu'on m'en donne
Vite et comme il faut ;
L'on y voit, sur ses flots chéris,
Nager l'Allégresse et les Ris.

Charles-François Panard

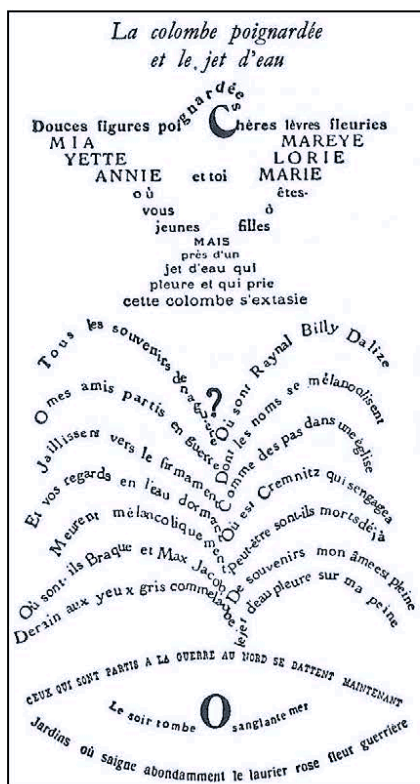
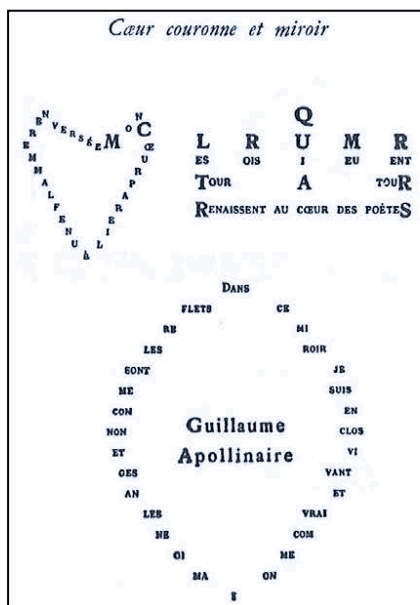
Français

il pleut des volées de femmes comme si elles étaient mortes même dans le souvenir
 et ces nuages cabrés se prennent à honnir tout un univers de villages auriculaires
 écoule à il pleut tandis que le regret et le dédain pleurent une ancienne musique
 écoule tomber les liens qui se tennent en haut et en bas

Prénom : _____

Classe : _____

Français



Prénom : _____

Classe : _____

Français

Les sonorités

Le nombre de syllabes

Voici la translittération du poème sanskrit. Compte les syllabes. Que constates-tu ?

agnim īde purohitam yajñasya devam ṛtvijam |
hotāraṃ ratnadhātamaṃ ||
agniḥ pūrvebhir ṛṣibhir īdya nūtanair uta |
sa devāṃ eha vakṣati ||
agninā rayim aśnavat poṣaṃ eva dive-dive |
yaśasaṃ vīravattamaṃ ||
agne yaṃ yajñam adhvaraṃ viśvataḥ paribhūr asi |
sa id deveṣu gachati ||
agnir hotā kavikratuḥ satyaś citraśravastamaḥ |
devo devebhir ā gamat ||
yad aṅga dāśuṣe tvam agne bhadraṃ kariṣyasi |
tavet tat satyam aṅgiraḥ ||
upa tvāgne dive-dive doṣāvastar dhiyā vayam |
namo bharanta emasi ||
rājantam adhvarāṇām gopāṃ ṛtasya dīdivim |
vardhamānaṃ sve dame ||
sa naḥ piteva sūnave 'gne sūpāyano bhava |
sacasvā naḥ svastaye ||

Fais de même pour les haïkus japonais :

akikaze ni | hitoridachitaru | sugata kana
shiba taite | shigure kiku yo to | nari ni keri
nushito ni | tori nokosareshi | mado no tsuki

Dans ton *Bescherelle Collège*, lis le paragraphe sur les vers (§ 402, pp. 378-9).

Prénom : _____

Classe : _____

Français

Franciscæ meæ laudes

Novis te cantabo chordis,
O novelletum quod ludis
In solitudine cordis.

Esto sertis implicata,
O femina delicata,
Per quam solvuntur peccata!

Sicut beneficium Lethe,
Hauriam oscula de te,
Quæ imbuta es magnete.

Quum vitiorum tempestas
Turbabat omnes semitas,
Apparuisti, Deitas,

Velut stella salutaris
In naufragiis amaris...
Suspendam cor tuis aris!

Piscina plena virtutis,
Fons æternæ juventutis,
Labris vocem redde mutis!

Quod erat spurcum, cremasti;
Quod rudius, exæquasti;
Quod debile, confirmasti.

In fame mea taberna,
In nocte mea lucerna,
Recte me semper gubernas.

Adde nunc vires viribus,
Dulce balneum suavibus
Unguentatum odoribus!

Meos circa lumbos mica,
O castitatis lorica,
Aqua tincta seraphica;

Patera gemmis corusca,
Panis salsus, mollis esca,
Divinum vinum, Franciscæ!

Baudelaire, *Les Fleurs du Mal*

Chanté par Juliette

Semper eadem

« D'où vous vient, disiez-vous, cette tristesse étrange,
Montant comme la mer sur le roc noir et nu ? »
– Quand notre cœur a fait une fois sa vendange,
Vivre est un mal. C'est un secret de tous connu,

Une douleur très simple et non mystérieuse,
Et, comme votre joie, éclatante pour tous.
Cessez donc de chercher, ô belle curieuse !
Et, bien que votre voix soit douce, taisez-vous !

Taisez-vous, ignorante ! âme toujours ravie !
Bouche au rire enfantin ! Plus encor que la Vie,
La Mort nous tient souvent par des liens subtils.

Laissez, laissez mon cœur s'enivrer d'un mensonge,
Plonger dans vos beaux yeux comme dans un beau songe,
Et sommeiller longtemps à l'ombre de vos cils !

Baudelaire, *Les Fleurs du Mal*

Dans *Les Fleurs du Mal*, Baudelaire recourt plusieurs fois à des titres en latin et propose même un poème entièrement dans cette langue.

En écoutant la version chantée par Juliette, compte le nombre de syllabes par vers sans t'aider du texte.

Puis analyse l'autre poème au titre latin mais écrit en français : nombre de syllabes par vers, nombre de strophes, nombre de vers par strophe, agencement des rimes. Pourquoi au vers 10 *encor* n'as pas d'e final ?

En français, une difficulté du décompte des syllabes provient de la présence d'e muets.

Prénom : _____

Classe : _____

Français

Exercice : compter le nombre de syllabes

Indique à côté de chaque vers son nombre de syllabes.

À vaincre sans péril, on triomphe sans gloire. (Corneille)

Nous aurons des lits pleins d'odeurs légères,
Des divans profonds comme des tombeaux,
Et d'étranges fleurs sur des étagères,
Écloses pour nous sous des cieux plus beaux. (Baudelaire)

Pour qui sont ces serpents qui sifflent sur vos têtes ? (Racine)

Il pleure dans mon cœur
Comme il pleut sur la ville ;
Quelle est cette langueur
Qui pénètre mon cœur ? (Verlaine)

Les sanglots longs
Des violons
De l'automne
Blessent mon cœur
D'une langueur
Monotone. (Verlaine)

Sous le pont Mirabeau coule la Seine
Et nos amours
Faut-il qu'il m'en souvienne
La joie venait toujours après la peine (Apollinaire)

Là, tout n'est qu'ordre et beauté,
Luxe, calme et volupté. (Baudelaire)

Maître Corbeau, sur un arbre perché,
Tenait en son bec un fromage.
Maître Renard, par l'odeur alléché,
Lui tint à peu près ce langage : (La Fontaine)

À la campagne (Jean Goudezki)

Ô	Haut	Là !	Dort
Trêve	Rêve !...	La	Pleine
Brève	Eau !...	Plaine	D'or.
Au	Grève !		

Prénom : _____

Classe : _____

Français

Allitération et assonances

→ Bescherelle Conjugaison § 405 pp. 380-1

O Tite tute Tati tibi tanta tyranne tulisti (Ennius, *Annales*)

« Ô Titus Tatius toi-même tyran tu t'es attiré de si grandes choses »

Luctantes ventos tempestatesque sonoras (Virgile, *Énéide*, 1, 53)

« (le roi Éole impose son pouvoir) aux vents en lutte et aux tempêtes sonores »

Stat sonipes, ac fraena ferox spumantia mandit (Virgile, *Énéide*, 4, 135)

« son cheval au pied sonore est là et mâche avec fougue son frein blanc d'écume »

Imm(o) ego Sardois videar tib(i) amarior herbis,

Horridior rusco, projecta vilior alga (Virgile, *Bucoliques*, 7, 41-2)

« Et moi, je veux bien te paraître plus amer que les herbes de Sardaigne,
plus hérissé que le houx, plus vil que l'algue rejetée par les mers »

Quinquagint(a) atris immanis hiatibus hydra (Virgile, *Énéide*, 6, 576)

« Une hydre monstrueuse tenant béantes ses cinquante gueules horribles »

Dante Alighieri, *Divina Commedia* « Inferno, Canto I, 1-21

Nel mezzo del cammin di nostra vita
mi ritrovai per una selva oscura,
ché la diritta via era smarrita.

Ahi quanto a dir qual era è cosa dura
esta selva selvaggia e aspra e forte
che nel pensier rinova la paura!

Tant'è amara che poco è più morte;
ma per trattar del ben ch'î' vi trovai,
dirò de l'altre cose ch'î' v' ho scorte.

Io non so ben ridir com'î' v'intrai,
tant'era pien di sonno a quel punto
che la verace via abbandonai.

Ma poi ch'î' fui al piè d'un colle giunto,
là dove terminava quella valle
che m'avea di paura il cor compunto,

guardai in alto e vidi le sue spalle
vestite già de' raggi del pianeta
che mena dritto altrui per ogn' calle.

Allor fu la paura un poco queta,
che nel lago del cor m'era durata
la notte ch'î' passai con tanta pietà.

Prénom : _____

Classe : _____

Français

Ds Heidi

de Mani Matter

Är wohnt a dr glyche Gass
Und i bi mit dir i d'Klass
So ischs cho, das mir grad beidi
Ds Härz a di verlore hei

Heidi, mir wei di beidi
Beidi, Heidi, hei di gärn

Är isch grosse Held im Sport
I probieres meh mit Wort
Jeden uf sy Art umwärbe
Mir di, Heidi, ig und är

Heidi, mir wei di beidi
Beidi, Heidi, hei di gärn

Zum Bewys är heig di gärn
Schiessst är Gool bi FC Bärn
Ig erkläre mi dir schlicht
I Form vo lyrische Gedicht

Heidi, mir wei di beidi
Beidi, Heidi, hei di gärn

Jede Sunntig dänksch am Mätsch
Är syg dä wo d'lieber hätsch
Findsch daheim vo mir e Brief
De chehrt sech ds Blatt, du süfzgisch tief

Heidi, mir wei di beidi
Beidi, Heidi, hei di gärn

S'het nid chönne wytergah
Hesch nid beidi chönne ha
Schliesslech hei du är und i gseit
Heidi, jitz entschliessisch di

Heidi, entscheid di, beidi
Wei di, beidi chasch nid ha

Hätti gwüsst wis usehunnt
Einisch ire schwache Stund
Hesch du di verlobt, s'isch zvil
Mit ihm am Sunntig nach em Spil

Nei, di Entscheidig, Heidi
Nei dy Bscheid – i bi enttүүscht

Dadrus han i glehrt, dass hütt
Nümm so vil erreicht, wär d'Lüt
Mit Literatur erchlüpft
Wi wär a ds rächten Ort hi stüpf

Quel son revient souvent dans cette chanson ?

Les rimes sont-elles toujours correctes ?

Le refrain est-il toujours identique ?

2. Le langage poétique

Poème 1 : Le réséda

– Où résida le réséda ?
Résida-t-il au Canada ?
Dans les campagnes de Juda ?
Ou sur les flancs du Mont Ida ?
5 – Pour l'instant, sur la véranda
Se trouve bien le réséda.
Oui-da !

Robert Desnos (1900-1945), *Chantefables et Chantefleurs*
(1955) © éd. Gründ.

1. Le jeu sur les sonorités.

a) Relevez les allitérations (répétitions de sons consonnes) et les assonances (répétitions de sons voyelles). Quels sont les mots qui sont proches par les sonorités (paronymes) ?

b) Quelle est la sonorité qui revient à la rime ?

2. Le rythme.

a) Combien de syllabes chaque vers (sauf le dernier) comporte-t-il ? Quel est le nom de ce type de vers ?

b) Sur quelles syllabes du vers l'accent porte-t-il ? Pour répondre, repérez les syllabes prononcées avec plus de force que les autres.

3. L'effet produit. Quel est l'effet produit par les jeux sur le rythme et les sonorités ?

On appelle *paronomase* le fait de rapprocher des paronymes. Trouves-en un exemple dans la deuxième strophe de l'extrait de la *Divine Comédie*.

Prénom : _____

Classe : _____

Français

Onomatopées

IV. Lis l'extrait suivant du poète athénien Aristophane, né au V^e siècle avant J.-C., et réponds aux questions.

- BA. Βρεκεκεκὲς κοᾶς κοᾶς,
βρεκεκεκὲς κοᾶς κοᾶς
λιμναῖα κρηνῶν τέκνα,
ξύναυλον ὕμνων βοᾶν
φθεγξώμεθ' εὐγερυν ἐμὰν
αἰοιδάν, κοᾶς, κοᾶς,
ἦν ἀμφὶ Νυστήιον
Διὸς Διώνυσον ἐν
Λίμναισιν ἰαχῆσαμεν,
ἦνίχ' ὁ κραυπαλόκομος
τοῖς ἱεροῖσι Χύτροισι
χωρεῖ κατ' ἐμὸν τέμενος λαῶν ἔχλος.
Βρεκεκεκὲς κοᾶς κοᾶς.
- ΔΙ. Ἐγὼ δέ γ' ἀλγεῖν ἄρχομαι
τὸν ὄρρον, ὦ κοᾶς κοᾶς.
- BA. Βρεκεκεκὲς κοᾶς κοᾶς.
- ΔΙ. Ὑμῖν δ' ἴσως οὐδὲν μέλει.
- BA. Βρεκεκεκὲς κοᾶς κοᾶς.
- ΔΙ. Ἀλλ' ἐξόλοισθ' αὐτῷ κοᾶς
οὐδὲν γάρ ἐστ' ἀλλ' ἢ κοᾶς.
- BA. Εἰκότως γ', ὦ πολλὰ πράττων.
Ἐμὲ γάρ ἔστερξαν εὐλυροὶ τε Μοῦσαι
καὶ κεροβάτας Πῖάν, ὁ καλαμόφθογγα παίζων·
προσεπιτέρπεται δ' ὁ φορμικτὰς Ἀπόλλων,
ἔνεκα δόνακος, ὃν ὑπολύριον
ἔνυδρον ἐν λίμναις τρέφω.
Βρεκεκεκὲς κοᾶς κοᾶς.
- ΔΙ. Ἐγὼ δὲ φλυκταίνας γ' ἔχω,
χὼ πρῶκτός ἰδίει πάλαι,
κᾶτ' αὐτίκ' ἐκκύψας ἐρεῖ...
- BA. Βρεκεκεκὲς κοᾶς κοᾶς.

- D'après la disposition typographique, quel est le genre de l'œuvre ?
- Quel est le sens des abréviations notées en marge ?
- Au vu des deux premières lignes, qui parle ?

Les onomatopées de ce texte (brékékékex coax coax) correspondent-elles à celles qu'on utiliserait en français ?

Prénom : _____

Classe : _____

Français

Rimes

La **disposition des rimes** [Bescherelle Collège § 404 p. 379]

- rimes plates : AABB
- rimes croisées : ABAB
- rimes embrassées : ABBA

La **qualité des rimes** [Bescherelle Collège § 404 p. 380]

- rime pauvre : un seul son commun
- rime suffisante : deux sons communs
- rime riche : trois sons communs ou plus

Les **rimes féminines** se terminent par un -e muet (suivi ou non d'un s ou d'une désinence verbale). Toutes les autres rimes sont **masculines**.

Les distiques holorimes

Observe ce poème, qu'a-t-il de particulier ?

Miles Kington « A Scottish Lowlands Holiday Ends in Enjoyable Inactivity » :
In Ayrshire hill areas, a cruise, eh, lass?
Inertia, hilarious, accrues, hélas!

Et ceux-ci en français ?

Alphonse Allais :
Par les bois du Djinn, où s'entasse de l'effroi,
Parle et bois du gin !... ou cent tasses de lait froid.

Marc Monnier :
Gall, amant de la Reine, alla, tour magnanime,
Galamment de l'arène à la tour Magne, à Nîmes.

Victor Hugo :
Et ma blême araignée, ogre illogique et las
Aimable, aime à régner, au gris logis qu'elle a.

Jacques Prévert :
Dans ces bois automnaux, graves et romantiques,
Danse et bois aux tonneaux, graves et rhums antiques.

Chant song

[illegible]

Jacques Prévert, « Chant song », dans *Spectacle* (1951) © éd. Gallimard.

Lire et analyser

Première lecture et mise en espace

1. Lisez le poème silencieusement puis à haute voix. Quel sens donnez-vous au titre ?
2. Quelles sont les deux langues utilisées ? Le poème est-il facilement compréhensible ? Est-il ponctué ? Quel est le thème abordé ?
3. Combien y a-t-il de strophes ? Les vers sont-ils longs ou courts ?

Le langage poétique et l'univers de Prévert: l'amour

- 4. En quoi le poème s'apparente-t-il à une chanson ?**
Appuyez-vous sur le titre, le rythme (longueur des

vers, longueur des mots), le jeu sur les sonorités, la présence de refrains.

5. Montrez, à partir d'exemples, que le poème est construit à partir de jeux sur les mots d'une langue à l'autre.
6. Quel pronom désigne le poète ? À quel animal, à quelles couleurs, à quels éléments naturels le poète associe-t-il la jeune fille ? Quelle image donne-t-il de cette jeune fille ?
7. En quoi ce poème se présente-t-il comme une déclaration d'amour éternel ? Appuyez-vous sur la dernière strophe. En quoi s'agit-il de premières amours ?

Prénom : _____

Classe : _____

Français

Critères du TS

Matériel autorisé : Dictionnaire, Bescherelle Conjugaison et Bescherelle Collège

Temps à disposition : 1h30

Objectif d'apprentissage : L1 32 – Écrire des textes de genres différents adaptés aux situations d'énonciation		
critères	indicateurs	points
soin de la copie	lisibilité ; absence de rature ; mise en page aérée	0 0.5 1
longueur	10 vers minimum	0 0.5 1 1.5 2
qualité littéraire	style ; absence de répétitions ; invention	0 0.5 1 1.5 2 2.5 3
correction de l'orthographe et de la syntaxe	0-2 fautes = 3 points / 3-4=2.5 / 5-6=2 / 7-8=1.5 / 9-10=1 / 11-12=0.5	0 0.5 1 1.5 2 2.5 3
titre	le titre fait référence à la forme du poème ; il est en langue étrangère	0 0.5 1
forme du poème	le poème a une forme qui correspond à son contenu	0 0.5 1 1.5 2
rimes	les vers riment par deux ; les rimes sont au moins suffisantes	0 0.5 1 1.5 2 2.5 3
nombre de syllabes	le nombre de syllabes de chaque vers est indiqué dans la marge	0 0.5 1 1.5 2 2.5 3
sonorités	onomatopée, allitération ou assonance	0 0.5 1 1.5 2
total		/ 20 points

Échelle : 19.5-20 = 6 | 18-19 = 5.5 | 17-17.5 = 5 | 15.5-16.5 = 4.5 | 14-15 = 4
11.5-13.5 = 3.5 | 9-11 = 3 | 6.5-8.5 = 2.5 | 4-6 = 2 | 1.5-3.5 = 1.5

Traduction des textes

Hymne védique (sanskrit) à Agni (Ṛg-Veda, 1.1.)

mètre : gāyatrī (vers de 3 octosyllabes ॐ—ॐ— ॐ—ॐ—)

Traduction : http://fr.wikisource.org/wiki/Rig_V%C3%A9da_ou_Livre_des_hymnes/Section_1/Lecture_1

1. Je chante Agni, le dieu prêtre et pontife, le magnifique (Agni) héraut du sacrifice.
2. Qu'Agni, digne d'être chanté par les Richis anciens et nouveaux, rassemble ici les dieux.
3. Que par Agni (l'homme) obtienne une fortune sans cesse croissante, (une fortune) glorieuse, et soutenue par une nombreuse lignée.
4. Agni, l'offrande pure que tu enveloppes de toute part s'élève jusqu'aux dieux.
5. Qu'avec les autres dieux vienne vers nous Agni, le dieu sacrificateur, qui joint à la sagesse des œuvres la vérité et l'éclat si varié de la gloire.
6. Agni, toi qui portes le nom d'Angiras, le bien que tu feras à ton serviteur (par le fait de sa reconnaissance) tournera à ton avantage.
7. Agni, chaque jour, soir et matin, nous venons vers toi, t'apportant l'hommage de notre prière ;
8. (À toi), gardien brillant de nos offrandes, splendeur du sacrifice ; (à toi), qui grandis au sein du foyer que tu habites.
9. Viens à nous, Agni, avec la bonté qu'un père a pour son enfant ; sois notre ami, notre bienfaiteur.

Serge Essénine « Не жалею не зову не плачу »

Je ne regrette, ni n'appelle, ni ne pleure.
Tout passera comme la fumée des pommiers blancs.
Saisi par l'or du déclin,
Je ne serai plus jeune.

Tu ne te battras plus comme alors,
Cœur touché par le froid,
Pieds nus au pays de l'indienne.
Je ne serai plus tenté de marcher.

Esprit volage, toujours plus rarement
Tu émeus la flamme de mes lèvres...
O ma fraîcheur perdue,
O violence de mes yeux, flot de mes sentiments !

Plus avare dans mes désirs,
Ma vie, est-ce à toi que je rêve,
Comme si, au printemps, dans l'aube sonore,
Je passais sur un étalon rose ?

Nous sommes tous pourriture en ce monde,
Doucement coule le cuivre des érables...
Que soit à jamais béni
Ce qui est venu pour fleurir et disparaître.

Serge Essénine

Traduction tirée de Genevey, Lipp et Schoeni, 1986-87.

Prologue de l'Odyssée d'Homère (trad. Frédéric Mugler)

Muse, dis-moi l'homme inventif, qui erra si longtemps,
Lorsqu'il eut renversé les murs de la sainte Ilion,
Qui visita bien des cités, connut bien des usages,
Et eut à endurer bien des souffrances sur les mers,
Tandis qu'il luttait pour sa vie et le retour des siens.
Mais malgré son désir, il ne parvint à les sauver,
Car de leur propre aveuglement ils furent les victimes :
Ces fous avaient mangé les bœufs du fils d'Hypérion,
Si bien que le Soleil leur ravit l'heure du retour.
À nous aussi, fille de Zeus, conte un peu ces exploits.

Trois haïku de Ryōkan

Les 99 haïku de Ryōkan, éd. Verdier (trad. Joan Titus-Carmel)

Dans le vent d'automne | solitaire se dresse | une silhouette
Brûlant du bois mort | quand vient le soir on entend | la pluie automnale
Le voleur parti | n'a oublié qu'une chose – | la lune à la fenêtre

Faiz Ahmad Faiz « Ash'ār » (poème ourdou)

Transliteration

Ash'ār
Rāt yūn dil meñ tērī kho'ī hū'ī yād ā'ī
Jaise vīrāne meñ chupke-se bahār ā-jā'e,
Jaise ṣaḥrāon meñ haule-se chale bād-e-nasīm,
Jaise bīmār ko be-vajh qarār ā-jā'e.

Translation

Last Night
Last night your faded memory filled my heart
Like spring's calm advent in the wilderness,
Like the soft desert footfalls of the breeze,
Like peace somehow coming to a sick man.

Figure 5 Specimen of Urdu writing: poem by Faiz Ahmad Faiz, 1911–84 (courtesy Tariq Rahman)

Texte et traduction tirés de Coulmas, F. (1999). *The Blackwell Encyclopedia of Writing Systems*. Malden : Blackwell.

Ma traduction (AJ) de la traduction anglaise

La nuit dernière
La nuit dernière ton souvenir effacé remplit mon cœur
Comme la calme arrivée du printemps dans le monde sauvage,
Comme les doux bruits de pas de la brise dans le désert,
Comme la paix qui arrive on ne sait pourquoi à un homme malade.

« Cai Ling » (poème chinois)

CAI LING

Yún dāndān, fēng qīngqīng,
Xiǎoxiǎo niǎo qiàqià míng.
Shuǐ qīngqīng, gē shēngshēng,
Wǒ cǎi líng hú zhōngxīn.
Qīnglíng xiāng, hónglíng nèn,
Cǎi ya cǎi ya shǒu bù tíng.
Chuánr xiǎo, líng duō,
Líng sòng lǎoshī chángcháng
xiān.

Translation

Picking water chestnuts

Thin clouds, a light breeze,
Little birds chirping in tune.
The water clear and clean, singing a song,
I pick water chestnuts at the central lake.
The green ones have a fragrance, the red ones are mellow.
Pluck, pluck, my hands don't halt.
Few boats, many water chestnuts,
I shall send some to my teacher to enjoy the fresh taste.

Figure 10 Chinese text in characters and Pinyin

Texte et traduction tirés de Coulmas, F. (1999). *The Blackwell Encyclopedia of Writing Systems*. Malden : Blackwell.

Ma traduction (AJ) de la traduction anglaise

Ramasser des châtaignes d'eau
De fins nuages, une brise légère,
De petits oiseaux pépianant en accord.
L'eau clair et propre, en chantant une chanson,
Je ramasse des châtaignes d'eau au lac central.
Les vertes ont un parfum, les rouges sont mûres.
Cueille, cueille, mes mains ne s'arrêtent pas.
Peu de bateaux, beaucoup de châtaignes d'eau,
J'en enverrai à mon maître pour qu'il en apprécie le goût frais.

Poèmes figuratifs du livre 15 de l'*Anthologie grecque*

Traductions de Félix Buffière dans les *Belles Lettres*

Les ailes d'Eros

24

LES AILES DE L'AMOUR <DE SIMIAS>¹

Regarde-moi : je suis le prince de la Terre au sein profond et j'ai détrôné² l'Acmonide.
N'aie pas peur qu'étant si ancien³ j'aie le menton tout alourdi d'une barbe épaisse :
car il est vrai que je suis né quand Ananké faisait la loi⁴,
quand tous les êtres se pliaient à son⁵ triste vouloir,
tous les êtres, tous ceux qui vont⁶
à travers le ciel pur
et⁷ les sombres abîmes.
Ajoute encor⁸ que l'on m'appelle
le doux Eros au vol rapide⁹, enfant de Cypris :
car j'ai triomphé non de force mais par douce persuasion ;
la terre s'est soumise à moi et les profondeurs de la mer et le ciel de bronze¹⁰ :
je leur ai dérobé à tous leur sceptre ancien comme le monde¹¹ et je dicte aux dieux mes arrêts¹².

La flûte de Pan

LA SYRINX DE THÉOCRITE¹

La propre épouse de Personne et la mère d'Au-loin-combat²
de la nourrice de Pourpierre enfanta l'agile gardien³
non le Cornu qui fut un jour par Fille-du-Taureau nourri⁴
mais celui dont brûla le cœur Bord-de-Bouclier à qui π manque⁵.
Il se nomme Tout⁶; il est double⁷, il fut amoureux d'une fille
aérienne, enfant de la voix, douée d'une part de parole⁸.
Perça d'un coup aigu la Muse à la couronne
violette⁹, en souvenir d'une passion brûlante¹⁰.
Brisa l'orgueil d'un nom évoquant le meurtrier
de son grand-père¹¹ et l'éloigna de la Tyrienne¹².
A lui Pâris-Simichidas¹³ consacre
ce « mal »¹⁴ charmant des porte-aveugles¹⁵.
Qu'il te plaise, arpente-mortels¹⁶,
dard de la femme de Saette¹⁷,
fils d'un voleur¹⁸ et fils sans père¹⁹,
jambes de coffre²⁰; oui, joues-en
des airs mélodieux
pour la fille muette²¹
à la jolie voix²²
et qu'on ne voit pas²³.

L'autel

25

L'AUTEL <DE VESTINUS>¹

La sombre liqueur² des victimes
ne me teint point, tel le murex³,
de ses gouttes couleur de pourpre.
Les couteaux qu'aiguïsa la pierre de Naxos⁴ n'ont point égorgé
les trésors de Pan⁵; la résine au doux parfum, venue des bois
de Nysa⁶ ne me noircit point de ses spirales de fumée.
L'autel que tu vois là n'a pas été construit
avec des briques d'or, des lingots d'Alybé⁷;
et nul autre pourtant ne l'égale, pas même
celui que les jumeaux du Cynthe⁸
élevèrent avec les cornes
des bélantes bêtes broutant
sur les pentes lisses du mont.
M'ont fait les filles d'Ouranos⁹
aidant les neuf filles de Gè¹⁰;
et le grand roi des Immortels
voulut leur œuvre impérissable.
Toi qui viens de boire à la source¹¹
creusée par le fils de Gorgone,
sacrifie ! A flots verse-moi
une libation¹² mille fois plus douce
que celle des sœurs de l'Hymette. Approche
sans crainte de moi : je suis pur de monstres
lance-venin¹³, tels ceux que cachait l'autre autel
qu'à Néai t'éleva, près Myriné, en Thrace,
le voleur du bélier pourpre, Fille aux trois pères¹⁴.

La hache

22 (*)

LA HACHE DE SIMIAS¹

A la déesse au cœur viril, pour prix de son aide puissante, à Athéna² le Phocidien
Epeios offrit en cadeau cette hache qui fit tomber les hauts murs par des dieux construits,
le jour où il changea, aux souffles de la flamme, en tas de suie la ville sainte
des fils de Dardanos et du sol expulsa les princes d'or pesant vêtus³,
lui qui parmi les Achéens ne luttait pas aux premiers rangs⁴,
mais qui depuis les sources pures charriait l'eau, tâche sans gloire.
Le voici sur la voie des héros homériques
grâce à toi, Pallas⁵ sainte, en bons conseils⁶ fertile.
Trois fois heureux celui qu'avec ferveur
de ton regard propice tu entoures.
Celui-là respire
la joie à jamais⁵.

Baudelarie « Louanges à ma Françoise »

(trad. Robert-Benoît Chérix)

Je te chanterai sur des cordes nouvelles,
Ô jeune plante qui te joues
Dans la solitude de mon cœur.

Que les guirlandes te parent,
Ô femme délicieuse,
Par qui les péchés sont remis !

Comme à un bienfaisant Léthé
J'irai puiser tes baisers :
Tu es une eau toute aimantée...

Quand la tempête des passions
Ravinait tous mes sentiers,
Tu m'es apparue, Déité,

Comme l'étoile salulaire
Dans les naufrages amers...
Je suspendrai mon cœur à tes autels !

Réservoir de toutes les vertus,
Fontaine de jouvence éternelle,
Rends la voix à mes lèvres muettes !

Ce qui était vil, tu l'as brûlé ;
Rugueux, tu l'as aplani,
Débile, tu l'as fortifié.

Dans la faim tu es mon auberge,
Dans la nuit ma lampe allumée,
Garde-moi droit dans mes voies !

Ajoute maintenant des forces à mes forces,
Doux bain parfumé
De suaves aromates !

Scintille autour de mes reins,
Ô cuirasse de chasteté,
Trempee d'eau séraphique ;

Coupe d'étincelantes gemmes,
Pain relevé de sel, mets délicat,
Vin délectable, ô Françoise !

Le début de *La divine comédie* de Dante

traduction de l'édition Paris : Herni Beziat, 1936

C'est moi qui rétablis la disposition en vers.

Au milieu du chemin de notre vie,
ayant quitté le chemin droit,
je me trouvai dans une forêt obscure.

Ah ! qu'il serait dur de dire combien
cette forêt était sauvage, épaisse et âpre,
la pensée seule en renouvelle la peur,

elle était si amère, que guère plus ne l'est la mort ;
mais pour parler du bien que j'y trouvai,
je dirai les autres choses qui m'apparurent.

Comment j'y entrai, je ne saurais dire,
tant j'étais plein de sommeil quand
j'abandonnai la vraie voie,

mais, arrivé au pied d'une colline,
là où se terminait cette vallée
qui de crainte m'avait serré la cœur,

je levai mes regards, et vis son sommet
revêtu déjà des rayons de la planète
qui guide fidèlement en tout sentier,

alors la peur qui jusqu'au fond du cœur
m'avait troublé dans la nuit que je passai
avec tant d'angoisse fut un peu apaisée.

Mani Matter « Ds Heidi »

Il habite dans la même rue
Et je suis avec toi en classe
Ainsi il est arrivé que bientôt tous deux
On est tombé amoureux de toi

Heidi nous te voulons nous deux
Nous deux, Heidi, nous t'aimons

C'est un grand héros en sport
Moi j'essaie plutôt avec des mots
Chacun à sa manière te courtiser
Nous toi, Heidi, moi et lui

Heidi, nous te voulons nous deux
Nous deux, Heidi, nous t'aimons

Comme preuve de son amour
Il marque des buts pour le FC Berne
Je m'explique auprès de toi tout simplement
Sous la forme de poésie lyrique

Heidi, nous te voulons nous deux
Nous deux, Heidi, nous t'aimons

Chaque dimanche tu penses au match
Que c'est lui que tu préférerais avoir
Tu trouves chez toi une lettre de moi
Alors tu changes d'avis, tu soupîres profondément

Heidi, nous te voulons nous deux
Nous deux, Heidi, nous t'aimons

Ça ne pouvait pas continuer
Tu ne pouvais pas nous avoir tous deux
Finalement toi, lui et moi avons dit
Heidi, maintenant tu te décides

Heidi, décide-toi, nous deux
te voulons, tu ne peux nous avoir nous deux

Si j'avais su comment ça finit
Une fois dans un moment de faiblesse
Tu t'es fiancée, c'est trop
Avec lui dimanche après le match

Non, ta décision, Heidi
Non ta réponse – je suis déçu

Grâce à ça j'ai appris qu'aujourd'hui
On n'obtient plus autant en effrayant
Les gens avec de la littérature
Que si on touche au bon endroit

(ma traduction AJ)

Les Grenouilles d'Aristophane

Traduction de l'*Organon* 2005

LES GRENOUILLES	Brékékékex, coax, coax! Brékékékex, coax, coax! Humides filles des fontaines, Vocoaxcoacalisons – flûtis suave, harmonieux –, les clameurs de notre cantique, que dans le quartier du Marais, au pardon des saintes Marmites, nous modulons pour faire honneur à Dionysos, dieu nysiaque, quand, ivrognante et festivante, vient déferler sur notre fief la foule humaine! Brékékékex, coax, coax!
DIONYSOS	Et moi, je commence à avoir mal au cul, hé, coax, coax!
LES GRENOUILLES	Brékékékex, coax, coax!
DIONYSOS	Mais vous, bien sûr, ça vous laiss' froides!
LES GRENOUILLES	Brékékékex, coax, coax!
DIONYSOS	Crevez-en donc, sacrées pécores, de vos coax! Coax, coax, connaissez qu'ça!
LES GRENOUILLES	Pour sûr, Monsieur De-quoi-j'me mêle! Sommes-nous pas les favorites des Muses à la douce lyre? et du dieu Pan le chèvre-pied qui joue du jonc si joliment? et d'Apollon le citharède? Car, au fond de nos marécages, c'est nous qui engraissons les roseaux aquatiques sur lesquels il tendra les cordes de sa lyre. Brékékékex, coax, coax!
DIONYSOS	Et moi, je me gonfle d'ampoules! Mon cul, ça fait belle lurette qu'il est en nage! ... Incontinent ... la crampe vient ... il va vous dire ...
LES GRENOUILLES	Brékékékex, coax, coax!

(Aristophane, *Grenouilles*, v. 209–239; trad. V.-H. Debidour, *Collection Folio*)

Distique holorime en anglais

(ma traduction AJ)

Des vacances dans les Lowlands d'Écosse se terminent en une inactivité appréciable
Dans les régions de la colline d'Ayrshire, une croisière, hé, gamine ?
L'inertie, hilarante, s'accroît, hélas !

4. LISTE DES FICHIERS SONORES UTILISÉS

Sanskrit : <https://www.youtube.com/watch?v=rdrIwZ9iXK0>

Russe : <https://www.youtube.com/watch?v=z72qFwTyg44>

Grec : <http://www.homeros.fr/IMG/mp3/Phil1-2.mp3>

Juliette « Franciscæ meae laudes » (album *Mutatis mutandis*, 2005)

Mani Matter « Ds Heidi » (album *I han es Zündhölzli azündt*, 1973)

Divina Commedia par Benigni : <https://www.youtube.com/watch?v=j57VMotWCx0>

Ouverture à la poésie par les langues du monde

Cédric PIGNAT et Albin JAQUES

Résumé

Fruit d'une passion pour les langues et la littérature mondiale, le présent travail se propose de sensibiliser les élèves du secondaire (9 à 11H) à la poésie sous un angle nouveau.

Après avoir rappelé les enjeux de la recherche-action et d'EOLE (éducation et ouverture aux langues à l'école), puis passé en revue la littérature de la didactique du français et/ou de la poésie, nous présentons une séquence qui, partant de l'opaque des langues inconnues, tente d'initier les élèves aux poèmes par l'œil et par l'oreille.

Le premier module s'intéresse à la mise en page (vers, strophes, blancs...) d'œuvres faisant appel à des systèmes d'écritures différents du nôtre (devanagari, cyrillique, grec, japonais...), pour mener les élèves aux plaisirs des poèmes figurés et des calligrammes par une première production.

Le second module est consacré aux sonorités de la poésie, d'abord par l'écoute de textes sanskrit, russe et grec ancien, puis par l'étude des syllabes (pieds), des rimes, des assonances, des allitérations et des onomatopées, avec en ligne de mire l'amélioration du premier texte.

Enfin, une large part du présent travail revient sur la mise à l'épreuve de notre séquence dans deux classes de voies générale et prégymnasiale. Des réactions de nos élèves, nous avons tenté de tirer de nouveaux enseignements.

Convoquant, sous l'égide des plus grands auteurs (Aristophane, Baudelaire, Apollinaire...), de nombreuses langues mortes ou vives, notre travail entend faire descendre le français du piédestal auquel certaines pédagogies le condamnent et emmener la poésie hors des sentiers battus. C'est dire l'importance portée à la perspective historique et comparative, mais aussi au décloisonnement des branches, à l'interdisciplinarité, comme à la stimulation de la curiosité des élèves. S'ils dépassent leur peur de l'inconnu, s'ils comprennent les règles strictes pour mieux les enfreindre, et surtout si l'envie les saisit de faire des vers, notre objectif sera atteint.

Mots-clés

recherche-action, didactique du français, poésie, calligramme, éveil aux langues/EOLE, interdisciplinarité.