

# ABORDER LA POÉSIE CONTEMPORAINE AVEC LES JEUNES DANS UN CADRE SCOLAIRE : PROBLÈMES, ENJEUX, PERSPECTIVES

par Matthieu Gosztola

Si, constate Nathalie Brillant Rannou, « [d]u point de vue enseignant, en 1978 déjà, Jean-François Halté faisait état d'une insécurité initiale à l'égard de la poésie en classe, on peut légitimement penser que cette suspicion est encore largement partagée. <sup>1</sup>» Et mettre l'élève en relation avec des poèmes *contemporains*, lui permettre de faire, par ce biais, des *découvertes* propres à enrichir sa « bibliothèque intérieure <sup>2</sup>», cela va encore moins de soi.

## Toute-puissance du patrimonial

Si le numéro 524 de la *Nouvelle Revue Pédagogique* (datant de septembre 1999) ayant pour dossier « La poésie contemporaine au collège » contient ces mots : « Un article de l'*Encyclopaedia Universalis* consacré à "L'espace poétique contemporain" débute en ces termes : "Jamais sans doute la poésie n'a été plus seule, jamais elle n'a été à ce point délaissée dans l'enseignement." [...] [L]a plupart des enseignants ne se risquent pas [en effet] au-delà d'Apollinaire ou d'Éluard [...] », il est frappant de constater que cette même revue, plus de quatorze ans plus tard<sup>3</sup>, met avec force l'accent sur « [l]'importance accordée aux œuvres patrimoniales comme supports de travail [...] ». Olivier Reboul dans son essai *La philosophie de l'éducation* va, quant à lui, jusqu'à écrire que « l'éducation (à tous les sens du terme) se doit de transmettre des savoir-faire, des savoirs et des valeurs, autrement dit de permettre à chacun de s'appropriier la plus grande et la meilleure part possible du patrimoine humain. <sup>4</sup>» Et Yves Chevallard d'ajouter, non sans humour : « [L]'apprenant (si l'on peut dire par antiphrase) est, à l'instar du sujet d'Ancien Régime que nous sommes tous à certains égards, autorisé à goûter le spectacle d'une part choisie du patrimoine du Royaume – du Royaume mathématique, ou littéraire, ou philosophique, etc. <sup>5</sup>»

---

<sup>1</sup> Nathalie Brillant Rannou, « Lire et faire lire la poésie : états d'une recherche et perspectives pour une didactique en devenir » (in Dir. Nathalie Brillant Rannou, Christine Boutevin et Magali Brunel, *Être et devenir lecteur(s) de poèmes, de la poésie patrimoniale au numérique*, Presses universitaires de Namur, collection Diptyque, 2016).

<sup>2</sup> Cf. Dir. Annie Rouxel et Brigitte Louichon, *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Presses Universitaires de Rennes, collection Paideia, 2010.

<sup>3</sup> N° 637, « Des compétences pour lire et écrire la poésie », mars 2014.

<sup>4</sup> Olivier Reboul, *La philosophie de l'éducation*, PUF, collection Que-sais-je ? Philosophie, 2016.

<sup>5</sup> Yves Chevallard, « La didactique, dites-vous ? », *Éducation et didactique* [En ligne], vol. 4 - n°1 | 2010, mis en ligne le 01 avril 2012, consulté le 8 mars 2017.

Les œuvres patrimoniales ? Les "classiques", en somme. George Steiner a analysé ce trait. Si, *de facto*, « [u]n canon du "classique" est toujours en mouvement », est frappante « la stabilité des "cotes en bourse" dans la lignée des maîtres de la parole, de l'art, de la musique en Occident. De Homère à Joyce, de Praxitèle à Van Gogh, de Monteverdi jusqu'à Schönberg, un consensus assez étonnant de jugement, d'intégration dans la scolarité, dans la structure référentielle aux valeurs exemplaires, tient bon. Il y a toujours des moments de revalorisation après un premier rejet (le cas Wagner, celui des Impressionnistes). Mais dans les grandes lignes, le canon s'établit et se consolide à travers toute notre culture (c'est là peut-être le drame de l'étouffement). <sup>1</sup>»

Qui dit « canon du "classique" » dit *sélection*. « [T]out projet scolaire est, *de facto*, interdicteur, avance Yves Chevallard : inscrivant telle ou telle œuvre à son répertoire, il en exclut du même coup telle autre, qui pourrait être là, mais qui reste absente, parfois indéfiniment. <sup>2</sup>»

## Une axiomatique du posthume

Précisons un peu plus notre pensée. Qui dit « canon du "classique" » dit *sélection* opérée... parmi les œuvres du passé. « Ce qui me semble définir la crise actuelle, constate ainsi Steiner, c'est une axiomatique du posthume. Un scientifique, un technologue, même médiocre, est parfaitement conscient du fait qu'il va de l'avant. Même le plus humble des équipiers dans un laboratoire, dans un groupe d'ingénieurs, sait que seront acquises certaines connaissances, que seront découvertes et maîtrisées certaines applications techniques, le lundi prochain, encore aujourd'hui inconnues ou embryonnaires. Pour les sciences, le vecteur temporel est positif. La logique de l'induction, le raisonnement statistique nous suggèrent qu'un nouveau Shakespeare pourrait être en train d'écrire, à l'étage au-dessus, un prochain *Hamlet* ; qu'un nouveau Rembrandt voudra faire notre portrait ; que le Mozart an 2020 vient de se faire mettre à la porte du conservatoire de notre ville. Affirmer que les créateurs suprêmes occidentaux sont défunts, que l'élan vital de l'invention poétique, plastique, musicale va s'épuisant, est, à strictement parler, un contresens logique et statistique. Néanmoins nous en sommes, d'instinct, de plus en plus persuadés. L'heure de la révélation n'est plus. Tout comme dans son sens religieux, le "canon" est plus ou moins arrêté. À l'opposé du scientifique, le lettré, le connaisseur d'art et le mélomane [...] marchent la tête tournée vers l'arrière. L'aube et le midi sont dans leur dos. <sup>3</sup>»

---

<sup>1</sup> George Steiner, « Présence des classiques ? », *Le Débat* 1989/2 (n° 54).

<sup>2</sup> Yves Chevallard, « La didactique, dites-vous ? », *Éducation et didactique* [En ligne], vol. 4 - n°1 | 2010, mis en ligne le 01 avril 2012, consulté le 8 mars 2017.

<sup>3</sup> George Steiner, « Présence des classiques ? », *Le Débat* 1989/2 (n° 54).

Or, conclut Steiner, « [j]e ne crois pas à "l'éclipse" du poète. C'est nous qui sommes, momentanément, dans le noir. Si ces mots trop courants "d'humanité", de "communauté des valeurs", de "matin", ont encore un sens, ce sens est rigoureusement inséparable du poème, de la création de poèmes nouveaux. Car ce sont eux qui construisent les mondes du possible [...] <sup>1</sup>».

Cette « axiomatique du posthume » qui fait dire à certains élèves, sur le ton le plus sérieux qui soit, qu'il ne saurait y avoir de poète vivant<sup>2</sup>, là nous semble être le premier écueil auquel tout professeur abordant la poésie en classe est confronté.

### **Œuvre d'art : prière de ne pas toucher**

Le second écueil nous semblant tenir à la typologie des rapports établis avec les œuvres poétiques (et plus généralement avec toute "œuvre"), telle que la classe, souvent, les ritualise.

C'est un « paradoxe [...] général [...] lié à [...] l'enseignement du français » qu'a résumé ainsi Patrick Lebigre : « les élèves sont sans cesse confrontés à ce qui leur est présenté comme des chefs-d'œuvre de la littérature, leur lecture est censée aiguïser leur *sensibilité*, mais ils ne doivent en rendre compte qu'avec *objectivité*, faire une étude de ces textes avec une rigueur quasi scientifique... <sup>3</sup>»

« Le problème soulevé [ici] est celui de l'appropriation de la littérature par les élèves, constate Sébastien Ouellet dans sa thèse de doctorat. [...] [L]es pratiques [conduites par le professeur] nuisent à l'appropriation du phénomène littéraire. Le point de vue dominant de l'enseignant se veut objectivant, car il mise principalement sur ses connaissances en littérature. Ces connaissances transmises à l'élève sont des savoirs, des faits, qui relèvent de conceptions selon lesquelles le texte littéraire est un document historique dont le fonctionnement peut être analysé. De plus, en maintenant des conceptions associées à un enseignement de type traditionnel, le discours de l'enseignant et le discours demandé à l'élève se veulent avant tout analytiques, en ce sens qu'ils impliquent un regard d'observateur. Le discours valorisé par l'enseignement est un discours *sur* la littérature : l'histoire, la biographie de l'auteur, les aspects entourant l'écriture de l'œuvre, la structure et le fonctionnement du texte, etc.<sup>4</sup> En fait, ces éléments constituent encore de véritables

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> « Qu'est-ce que la poésie ? Voilà une question bien embarrassante que nous ne cessons pourtant de poser à nos élèves. La réponse, résume Sylviane Médard-Ghimire, est le plus souvent celle-ci : des vers, des sentiments, un auteur mort ! » (Sylviane Médard-Ghimire, « Lecteurs et lectures de poésie numérique en lycée », in Dir. Nathalie Brillant Rannou, Christine Boutevin et Magali Brunel, *Être et devenir lecteur(s) de poèmes, de la poésie patrimoniale au numérique, op. cit.*). Magali Brunel fait le même constat dans « Quels corpus de poésie effectifs au collège ? Étude de cas » (*Id.*) : « [L]es absents [des programmes] ? Les poètes vivants... »

<sup>3</sup> Patrick Lebigre, « Évaluer l'écriture d'invention » (in *Cahiers pédagogiques, hors-série numérique*, « L'évaluation en classe », n° 39, avril 2015). Nous soulignons.

<sup>4</sup> Cf. Gérard Langlade, *La lecture littéraire au risque de la « maîtrise des discours »*, Actes du 9<sup>e</sup> colloque international de l'AIRDF : « Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? », Québec, 26 au 28 avril 2004.

objectifs d'enseignement confirmés dans les devis ministériels [...] <sup>1</sup>. [D]e telles orientations font en sorte que le texte littéraire est considéré comme un monument qui s'inscrit à la fois dans une perspective linguistique, qui valorise l'observation du langage, et dans une perspective historique qui considère le texte comme un objet appartenant à l'histoire. C'est aussi ce qui confine le texte littéraire à être un prétexte à l'analyse et un support à la rédaction de l'élève : une fois intellectualisée, l'analyse de l'œuvre doit se concrétiser dans un discours réfléchi et balisé, c'est-à-dire un texte que les élèves rédigent en dehors de leur rapport personnel à l'œuvre qui est lue. De ce fait, l'écriture consolide le rôle accessoire du texte littéraire. [...]

Une deuxième perspective objectivante réside dans l'étude du texte selon son fonctionnement linguistique. Le texte apparaît alors comme un modèle langagier [...]. L'expert qui est également convoqué sera celui qui saura utiliser ses connaissances concernant le fonctionnement, la forme et la structure du texte à lire : schéma actanciel, schéma narratif, etc. Le but visé par les activités d'analyse textuelle est de trouver le sens univoque de l'œuvre. Par l'omniprésence des outils d'analyse issus de la linguistique, "[...] la maîtrise des discours conduit ainsi à l'acquisition d'objets d'enseignement élevée au rang d'objectif fondamental de la lecture des œuvres <sup>2</sup>". De cette façon également, on privilégie le regard distancié d'un lecteur sur une œuvre plutôt que d'autoriser la dimension plus personnelle que pourrait permettre sa lecture. <sup>3</sup> »

On transforme « qui est censé "apprendre" en simple spectateur de l'œuvre qu'on l'invite à contempler, à apprécier de l'extérieur, sans jamais en devenir l'acteur ou l'utilisateur », renchérit Yves Chevallard. « L'œuvre demeure ainsi, pour lui, un horizon qui constamment se dérobe. [...] Ce type de rencontres distantes [...] hante toutes les formes d'aide didactique par enseignement : ce n'est pas pour rien qu'enseigner signifie d'abord montrer. (Il en va de même avec *to teach* en anglais, langue dans laquelle le mot *teacher* a d'abord désigné l'*index finger*, le doigt qui pointe.) <sup>4</sup> »

« L'élève est donc amené à porter un jugement objectivant et à se considérer comme étant extérieur à l'œuvre, ajoute Sébastien Ouellet. De ce point de vue, l'œuvre lui apparaît comme *extérieure à sa propre intimité*<sup>5</sup>. Ce faisant, les textes littéraires sont considérés comme "opaques" à toute intervention personnelle, se suffisant à eux-mêmes dans leur forme et dans leur caractère *définitif*. <sup>6</sup> »

---

<sup>1</sup> Cf. Gérard Langlade, *Le lecteur*, Communication présentée à l'Université Laval, CRIFPE, Québec, septembre 2006.

<sup>2</sup> Gérard Langlade, *La lecture littéraire au risque de la « maîtrise des discours »*, Actes du 9<sup>e</sup> colloque international de l'AIRDF : « Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? », Québec, 26 au 28 avril 2004.

<sup>3</sup> Sébastien Ouellet, *Le sujet lecteur et scripteur : développement d'un dispositif didactique en classe de littérature*, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation soutenue à l'Université Toulouse le Mirail en 2011.

<sup>4</sup> Yves Chevallard, « La didactique, dites-vous ? », *Éducation et didactique* [En ligne], vol. 4 - n°1 | 2010, mis en ligne le 01 avril 2012, consulté le 8 mars 2017.

<sup>5</sup> Cf. Jean-Michel Delacomptée, *Un peu moins de science, un peu plus de conscience*, in *Le français aujourd'hui*, n° 145, 2004/2.

<sup>6</sup> Sébastien Ouellet, *Le sujet lecteur et scripteur : développement d'un dispositif didactique en classe de littérature*, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation soutenue à l'Université Toulouse le Mirail en 2011. Nous soulignons.

*De facto*, « [l]e spectateur, en règle générale, ne peut guère toucher à l'œuvre qui lui est montrée <sup>1</sup>», assène Yves Chevallard. Et si un texte, qui soit en lien avec l'œuvre "étudiée", est demandé aux élèves, après que l'œuvre littéraire a été perçue par eux comme « devant être décodé[e], déconstruit[e], pour en saisir et en expliquer le sens à partir d'une analyse de type [principalement] linguistique », c'est un texte qui s'appuie *toujours* « sur une structure établie » ; en conséquence, « sa rédaction exclut pratiquement toute initiative qui serait en dehors de la forme scolaire du texte à rédiger. <sup>2</sup>» Or, il s'agit – bien plutôt – d'associer lecture et démarches *créatives*.

## Associer lecture et démarches créatives

Lire, du reste, c'est être – du plus profond de soi – invité à écrire... Comme l'a résumé Roland Barthes dans *Le bruissement de la langue*, « il y a une [...] aventure de la lecture (j'appelle aventure la façon dont le plaisir vient au lecteur) » qui est « celle de l'Écriture ; la lecture est conductrice du désir d'écrire [...]. Ce que nous désirons, c'est seulement le désir que le scripteur a eu d'écrire, ou encore, nous désirons le désir que l'auteur a eu du lecteur lorsqu'il écrivait, nous désirons le *aimez-moi* qui est dans toute écriture. [...] Dans cette perspective, la lecture est véritablement une production : non plus d'images intérieures, de projections, de fantasmes, mais, à la lettre, de *travail* : le produit (consommé) est retourné en production, en promesse, en désir de production, et la chaîne des désirs commence à se dérouler, chaque lecture valant pour l'écriture qu'elle engendre, à l'infini. <sup>3</sup>»

Et écrire de la poésie, comme l'a rappelé Robert Davreu, « loin de se réduire à un exercice intellectuel, est une opération qui engage l'être tout entier, et donc indissociablement ce que les philosophes appellent le *corps propre* aussi bien que l'esprit. [...] Le poème est [...] le lieu [rythmé] d'un [...] éveil [de tous les sens] par l'entremise du poète qui ne s'approprie et n'approprie la langue qu'en en étant approprié, qui ne maîtrise la langue et ne fait d'elle sa demeure qu'en se laissant maîtriser et habiter par elle. Pas davantage que le sens, le sujet n'est pas toujours déjà là, constitué une fois pour toutes, avant sa création, il ne cesse de se constituer et de se reconstituer, de se former et se reformer, et ainsi de se métamorphoser, dans le processus même de la création qui est toujours en même temps une autocréation. Si écrire [de] la poésie [...] est une aventure, c'est bien parce que cela ne consiste précisément pas à chercher à communiquer le plus clairement possible ce que l'on

---

<sup>1</sup> Yves Chevallard, « La didactique, dites-vous ? », *Éducation et didactique* [En ligne], vol. 4 - n°1 | 2010, mis en ligne le 01 avril 2012, consulté le 8 mars 2017.

<sup>2</sup> Sébastien Ouellet, *Le sujet lecteur et scripteur : développement d'un dispositif didactique en classe de littérature*, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation soutenue à l'Université Toulouse le Mirail en 2011.

<sup>3</sup> Roland Barthes, *Le bruissement de la langue*, Éditions du Seuil, collection Essais critiques, 1993.

saurait préalablement, mais à partir à la découverte de ce que l'on ne sait pas encore, à s'ouvrir à l'inconnu, à renoncer au confort des sentiers battus et des représentations convenues pour une présence attentive au monde et à autrui. <sup>1</sup>»

Seulement, amener les élèves à écrire de la poésie ne saurait être une fin en soi ; cette activité, pour fructueuse qu'elle soit, qu'elle puisse être, et pour le professeur qui la permet et pour les élèves qui en sont les acteurs, ne doit pas, faute de temps, être pour l'enseignant synonyme de recul, dans ses propositions, devant l'indispensable expérience sensorielle et auditive de la lecture à voix haute.

## L'expérience sensorielle et auditive de la lecture à voix haute

« [U]n livre, c'est d'abord un objet particulier qu'on touche, qu'on voit, aléatoirement qu'on sent, mais qu'on n'entend pas. Le grand problème est donc de savoir quelle voix peut sortir du livre, ou plutôt comment le livre peut faire surgir quelque chose comme de la voix [...] <sup>2</sup>», avancent Christian Biet et Christophe Triau. Face aux poètes contemporains, avec les élèves, comment faire fi de « l'expérience sensorielle et auditive de la lecture à voix haute <sup>3</sup> » ? Cette lecture peut être sage, mais nombre de poètes contemporains nous invitent à ce qu'elle soit sauvage. Ils nous rappellent à leur manière qu'enseigner l'oral ne consiste pas uniquement à « apprendre à communiquer, à se construire comme sujet parlant, afin de transmettre des arguments et de construire des savoirs ». Ils nous rappellent qu'il existe aussi « des énoncés oraux non utilitaires, polysémiques et foisonnants » et que, par voie de conséquence, il existe un « plaisir dans la langue, un plaisir musculaire qui dépasse la fonction communicative de notre langage ou encore l'épaisseur. <sup>4</sup> »

Lisant des poètes contemporains, les élèves peuvent, par la voix, faire l'expérience, – encouragés, guidés par leur professeur –, de cette vie qui est la leur, de ces possibilités que décrit Jean-Pierre Raffaelli : « [Il faut] rééduquer les lèvres, les dents ; la langue, les muscles, le visage », il faut « rire, [...] muscler, [...] retrouver la vie du corps, [...] faire claquer, [...] faire du bruit, [...] envoyer sur les cavités », et « découvrir que le corps est un espace extraordinaire. C'est pour cela que le poète a écrit, on le sent, que la seule réponse c'est tous ces frémissements. Toutes ces choses qui se passent dans le palais, dans la langue, dans la salive, quelque chose qui tout d'un coup se met à renaître, à

---

<sup>1</sup> *Nouvelle Revue Pédagogique*, n° 580, « Écrire la poésie au collège », novembre 2005.

<sup>2</sup> Christian Biet et Christophe Triau, *Qu'est-ce que le théâtre ?*, Gallimard, collection Folio essais, 2006.

<sup>3</sup> Nathalie Brillant Rannou, « Lire et faire lire la poésie : états d'une recherche et perspectives pour une didactique en devenir » (in Dir. Nathalie Brillant Rannou, Christine Boutevin et Magali Brunel, *Être et devenir lecteur(s) de poèmes, de la poésie patrimoniale au numérique, op. cit.*). Voir également Dir. Jean-Yves Debreuille, *Enseigner la poésie ?*, Presses Universitaires de Lyon, 1995.

<sup>4</sup> Nathalie Brillant Rannou, « Lire et faire lire la poésie : états d'une recherche et perspectives pour une didactique en devenir » (in Dir. Nathalie Brillant Rannou, Christine Boutevin et Magali Brunel, *Être et devenir lecteur(s) de poèmes, de la poésie patrimoniale au numérique, op. cit.*). Voir également André Spire, *Plaisir poétique et plaisir musculaire, essai sur l'évolution des techniques poétiques*, José Corti, collection Rien de commun, 1986 [1949].

naître, c'est cette immense possibilité des corps du corps. <sup>1</sup>» Ainsi que l'a professé Roland Barthes, « [e]u égard aux sons de la langue, l'écriture à haute voix n'est pas phonologique, mais phonétique ; son objectif n'est pas la clarté des messages, le théâtre des émotions ; ce qu'elle cherche (dans une perspective de jouissance), ce sont les incidents pulsionnels, c'est le langage tapissé de peau, un texte où l'on puisse entendre le grain du gosier, la patine des consonnes, la volupté des voyelles, toute une stéréophonie de la chair profonde : l'articulation du corps, de la langue, non celle du sens, du langage. <sup>2</sup>» « Ainsi la poésie n'est jamais tant chez elle que dans la pâte sonore et rythmique des mots, matérialité qui s'épanouit dans son actualisation orale pour et par le lecteur <sup>3</sup>», commente Nathalie Brillant Rannou.

« L'exploration des ressources vocales, l'inscription du sujet dans l'espace sonore constituent un objet d'étude dans l'écoute et une compétence à travailler dans le cadre d'une prestation des élèves, notent Magali Brunel et Judith Émery-Bruneau. Enfin, la performance s'appuie sur des ressources non spécifiquement verbales, d'engagement physique, qui rendent essentiel le rôle de l'exécutant. <sup>4</sup>» La mise en voix du poème est mise à nu pour le sujet se prêtant à cette activité : elle relève indéniablement du corporel *et* de l'engagement de soi. Comme l'écrit Henri Meschonnic, « [l]a voix n'est [pas] réductible au phonique car l'énergie qui la produit engage aussi le corps vivant avec son histoire <sup>5</sup> ». En oralisant un poème, l'élève engage son propre rythme intérieur dans sa voix et dans la gestuelle, même minime, qui l'accompagne. Et, ce faisant, il part à la recherche, même sans conscientiser cette quête, du rythme intérieur de l'écrivain, puisque « [l]e rythme est [aussi] le mouvement de la voix dans l'écriture ». « Avec [le rythme] », lisant, « on n'entend pas du son, mais du sujet <sup>6</sup> ».

L'on sait combien cette mise à nu qu'est toute mise en voix pensée avec le corps peut être problématique – et parfois douloureuse – pour les élèves. Néanmoins doit-elle être tentée, poursuivie, encouragée par le professeur, – idéalement dans le cadre d'une pratique théâtrale, qui donnera aux échauffements toute leur place. Muriel Lacour témoigne ainsi : « Au collège, le corps en plein bouleversement doit se contraindre à rester assis, à ne pas bouger. Il n'a pas de place dans les apprentissages fondamentaux. Et nous sommes désemparés face à cette emprise du corps en

---

<sup>1</sup> Jean-Pierre Raffaelli, in *Enseignement & Poésie*, conférences données au centre international de poésie *Marseille* les 10 et 11 décembre 1993.

<sup>2</sup> Roland Barthes, *Le bruissement de la langue*, in *Essais critiques, IV*, Éditions du Seuil, 1984.

<sup>3</sup> Nathalie Brillant Rannou, « Lire et faire lire la poésie : états d'une recherche et perspectives pour une didactique en devenir » (in Dir. Nathalie Brillant Rannou, Christine Boutevin et Magali Brunel, *Être et devenir lecteur(s) de poèmes, de la poésie patrimoniale au numérique, op. cit.*).

<sup>4</sup> Magali Brunel et Judith Émery-Bruneau, « Réciter, dire, écouter, la performance poétique au secondaire en France et au Québec : écarts et convergences, propositions didactiques » (in Dir. Nathalie Brillant Rannou, Christine Boutevin et Magali Brunel, *Être et devenir lecteur(s) de poèmes, de la poésie patrimoniale au numérique, op. cit.*).

<sup>5</sup> Henri Meschonnic, *La rime et la vie*, Verdier, 1989.

<sup>6</sup> *Id.*

ébullition qui semble nous interdire l'accès aux esprits que nous voudrions cultiver. La pratique théâtrale permet au contraire de lui accorder une place centrale. Elle ouvre ainsi la voie à une autre entrée dans les apprentissages. Échauffement, respiration, étirements, le cours commence par des exercices inspirés de l'échauffement du danseur qui réveillent le corps et permettent d'en prendre conscience. Déplacements, inspirés du travail du danseur toujours, amènent à prendre possession de l'espace, à prendre conscience de la place de son corps par rapport à celui des autres, à veiller à occuper sa place tout en laissant la sienne à ses partenaires. Entrée dans le texte par le corps et par la voix, sans questions, et de petits miracles se produisent, à chaque fois. Chaque année, la même surprise : celui qui comprenait en classe, et celui qui ne comprenait pas, chacun petit à petit, au fil d'essais successifs, se saisit du texte, lui donne corps, l'interprète, littéralement. En outre, ce travail corporel aide les adolescents, quelles que soient leurs compétences scolaires, à vivre les bouleversements physiologiques inhérents à cette période de la vie. Prendre conscience de son corps, de son placement dans l'espace, aide à accepter ses transformations, atténue l'impression qu'il nous échappe. Chercher à traduire avec son corps ce que dit le texte, ce que l'on veut exprimer, l'intention que l'on veut adresser à l'autre ou au public amène à prendre conscience du langage corporel, puis à le travailler, à en reprendre possession lorsqu'il semble nous échapper. Les adolescents qui bénéficient de cette pratique artistique se montrent plus investis dans leurs apprentissages scolaires, plus volontaires, autonomes. <sup>1</sup>»

Développer la pratique du théâtre pour aborder la poésie n'est pas seulement utile à l'élève pour que son corps ait (acquiert) toute sa place, dans une oralisation du poème qui ne serait pas uniquement diction mais aussi jeu (et, ainsi, interprétation vécue. Pleinement vécue). Développer la pratique du théâtre pour aborder la poésie, et transformer, dans la visée d'une mise en scène, le poème en "texte théâtral", permet à l'élève de faire l'expérience capitale du décentrement, à laquelle ne l'invite pas facilement le poème (les 4<sup>e</sup> "étudiant" souvent le lyrisme poétique et la présence récurrente de la première personne du singulier pousse au contraire à une « simple » identification). « La lecture du texte théâtral demande une circulation constante entre les situations d'émetteur et de récepteur pour le lecteur qui expérimente à la fois l'énonciation d'un discours et les effets qu'il produit sur le personnage auquel il est adressé. On a affaire à un décentrement perpétuel de la part du lecteur qui ne peut se projeter dans un seul personnage et qui est amené à épouser les points de vue de tous, contraint en quelque sorte par la forme même du discours direct et de la situation d'énonciation à la première personne dans toutes les répliques. Du coup, les projections du lecteur sur les personnages et ses identifications ne peuvent être que partielles, relatives et transitoires, ce

---

<sup>1</sup> Muriel Lacour, « Réussir grâce à la pratique artistique » (in *Cahiers pédagogiques*, n° 519, « À l'école du théâtre », février 2015).



qui peut créer un certain inconfort. Des mécanismes très proches du psychodrame peuvent se mettre en mouvement : ainsi le personnage théâtral peut apparaître comme un "moi auxiliaire" ou des parties du moi du lecteur ou de ses proches. En proposant un "double" à ce dernier, ou un "miroir", ou encore en permettant de "renverser les rôles", la lecture du texte théâtral permet de faire l'expérience capitale du décentrement qui permet d'accéder à une meilleure connaissance de soi et à une libération de résistances et douleurs psychiques diverses [...] <sup>1</sup>».

[Matthieu Gosztola]

→ Aller plus loin :

— « [Dire l'amour : pluralité des dictions possibles – cycle 4](#) »

— « [Le voyage : cet élan nous changeant intérieurement – cycle 4](#) »

— « [Que faire face à un texte qui résiste ? Aborder la poésie en classe avec les pratiques des \*marginalia\* et du débat interprétatif.](#) »

---

<sup>1</sup> Dir. Annie Rouxel et Gérard Langlade, *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, actes du colloque, Rennes, les 29, 30 et 31 janvier 2004, organisé par l'Université Rennes 2 et l'IUFM de Bretagne, Presses universitaires de Rennes, collection Didact. Français, 2004.