



## Pratiques

Linguistique, littérature, didactique

179-180 | 2018

Poésie et langue : aspects théoriques et didactiques

---

# Nouveaux programmes, nouveaux manuels scolaires : les limites linguistiques du renouvellement didactique dans l'approche de la poésie

*New curricula, new school handbooks: how the new poetry teaching partly misses the linguistic issue*

Isabelle Brun-Lacour

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/5535>

DOI : [10.4000/pratiques.5535](https://doi.org/10.4000/pratiques.5535)

ISSN : 2425-2042

### Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

### Référence électronique

Isabelle Brun-Lacour, « Nouveaux programmes, nouveaux manuels scolaires : les limites linguistiques du renouvellement didactique dans l'approche de la poésie », *Pratiques* [En ligne], 179-180 | 2018, mis en ligne le 31 décembre 2018, consulté le 22 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/5535> ; DOI : [10.4000/pratiques.5535](https://doi.org/10.4000/pratiques.5535)

---

Ce document a été généré automatiquement le 22 avril 2019.

© Tous droits réservés

---

# Nouveaux programmes, nouveaux manuels scolaires : les limites linguistiques du renouvellement didactique dans l'approche de la poésie

*New curricula, new school handbooks: how the new poetry teaching partly misses the linguistic issue*

**Isabelle Brun-Lacour**

---

- 1 S'intéresser à la poésie en classe, c'est observer immédiatement toutes sortes de contradictions. D'un côté, l'intérêt que lui manifestent certains élèves, notamment ceux en difficulté, de l'autre, les hésitations ou les réticences de certains professeurs à l'enseigner. D'un côté, la permanence de cet objet dans les programmes officiels, de l'autre, des mises en œuvre au sein des manuels scolaires qui laissent parfois dubitatif. Le manuel scolaire, outil bien souvent contesté par les professeurs, réclamé par les parents d'élèves et inlassablement renouvelé par les établissements, apparaît comme un outil à critiquer et à reconsidérer.
- 2 Après avoir cerné dans notre recherche (Brun-Lacour, 2016) les approches linguistiques (structurale, rhétorique, stylistique, sémiotique, discursive) qui ont informé l'enseignement de la poésie des années 1970 à nos jours et en avoir montré « l'enchevêtrement de paradigmes » (Chiss, Merlin-Kajman & Puech, 2011), nous avons analysé une vingtaine de manuels scolaires<sup>1</sup> publiés de 2009 à 2016 – notre recherche rejoignant ainsi une diversité de travaux, de questions, d'approches de la discipline, de points de vue menés sur les manuels scolaires<sup>2</sup> au cours de ces dernières années (Bishop & Denizot, 2015).
- 3 Nous voudrions analyser la place relative accordée à la poésie dans les programmes de 2015<sup>3</sup> puis évoquer les choix de manuels scolaires actuels. Parviennent-ils à articuler les

dimensions linguistiques, esthétiques et éthiques que l'on peut souhaiter pour cet enseignement ?

## La poésie dans les nouveaux programmes de collège : entre craintes justifiées et raisons d'espérer

- 4 L'examen des programmes de 2015 nous invite à revenir brièvement aux programmes de 2008 puisqu'il s'est agi pour les professeurs de passer d'une logique de sous-disciplines et de niveaux à une logique de compétences par cycle. En 2008, l'organisation du domaine de la « Culture humaniste » donnait vigueur à une histoire littéraire, privilégiait des époques<sup>4</sup>, des genres, des formes ou des registres pour chaque niveau en proposant des listes d'auteurs. Elle procédait par approfondissement et élargissement des corpus<sup>5</sup>, là où les programmes de 2015 donnent de simples « indications de contenus ». Dans ces conditions, une progression didactique et pédagogique est-elle rendue possible ?
- 5 La poésie n'est pas un objet délaissé des nouveaux programmes (elle ne l'est pas non plus des manuels scolaires où elle représente globalement 20 % des corpus totaux<sup>6</sup>) même si son inscription inégale d'un cycle à un autre et d'un niveau à un autre peut gêner la continuité de son enseignement. Cependant si les indications de corpus sont limitées pour tous les genres littéraires, elles le sont d'autant plus pour la poésie. Par exemple, bien représentée en CM1 et CM 2 dans 4 entrées sur 6, la poésie n'apparaît plus, en revanche, que dans une seule entrée en 6<sup>e</sup> (« Récits de création, création poétique »). La continuité d'un niveau à un autre est cependant assurée pour le cycle 3 autour de la célébration de la poésie et de l'étude des caractéristiques de la « parole poétique ».
- 6 Au cycle 4, si la représentation de la poésie n'est pas négligeable au sein des quatre entrées thématiques « des enseignements spécifiques » et des « questionnements complémentaires »<sup>7</sup>, elle ne peut cependant faire illusion : la poésie n'est pas dans une situation aussi favorable que les autres genres littéraires, en raison même des alternatives dans lesquelles elle apparaît. En 5<sup>e</sup>, dans l'entrée « Se chercher, se construire », les professeurs étudieront des « extraits d'œuvres évoquant les grandes découvertes », et l'« *on peut aussi étudier* sous forme de groupements de textes *des poèmes évoquant les voyages et la séduction de l'ailleurs ou un conte ou un roman d'aventures* ». L'entrée « Regarder le monde, inventer des mondes » reprend d'ailleurs la même formulation : on étudie « Un conte merveilleux » en lecture intégrale et l'« *On peut aussi étudier* des extraits d'utopie ou de roman d'anticipation *ou un groupement de poèmes ou des récits* proposant une reconfiguration poétique de la réalité », la poésie n'apparaissant donc là qu'en troisième proposition, avec le risque d'un nouvel « effacement du poétique au profit du narratif » (Chiss, 2012, p. 47-68). En 4<sup>e</sup>, la poésie est l'objet d'un « enseignement spécifique » et d'un « enseignement complémentaire » : « Dire l'amour », qui développe le lyrisme à partir d'un ensemble de poèmes d'amour de l'Antiquité à nos jours, pour lesquels on s'intéressera « au rôle des images et des références »<sup>8</sup> (la recherche des « caractéristiques de la parole poétique » recommandée est donc ici moins ambitieuse qu'au cycle 3), et, dans les « Questionnements complémentaires », elle intègre « La ville lieu de tous les possibles ? », thématique qui ouvre à l'évocation de la modernité poétique et fédère les genres<sup>9</sup>. Mais trois des entrées de ce niveau n'introduisent pas la poésie<sup>10</sup>. C'est en 3<sup>e</sup> que la poésie semble alors la plus visible. Si l'on peut s'étonner qu'elle n'apparaisse pas dans « Se raconter, se représenter », l'introduction de la poésie satirique (« Dénoncer les

travers de la société ») devrait permettre d'approcher la fonction de la poésie et le rôle du poète dans l'Histoire et dans la société plus largement que dans les programmes de 2008<sup>11</sup> et limiter les « exclusions de type générique » dont parlait déjà N. Gueunier (1980)<sup>12</sup>. Par ailleurs, nous semblent intéressantes l'introduction de la prose poétique (cf. l'entrée « Regarder le monde, inventer des mondes ») qui signe l'existence d'une poéticité hors du poème en vers, ou même du poème *stricto sensu*, ainsi que l'étude de la relation entre « visions du monde » et « esthétique »<sup>13</sup> qui devrait produire une historicisation des mouvements.

- 7 Mais la distribution inégale et limitée de contenus dans les « enseignements spécifiques », laissant toute liberté aux professeurs de construire leurs corpus, et donc aussi la possibilité de diversifier leurs choix, d'éviter leur « figement » (Martin, 2010, p. 9), pose cependant la question de l'existence de références partagées dont J.-L. Dufays (2003) montrait l'intérêt en vue de la formation personnelle de l'élève et de la construction d'une culture commune.
- 8 Certes un risque de fragilisation de cet enseignement existe bel et bien en raison de sa dilution ou de son oubli possible<sup>14</sup> au sein de corpus hétérogènes, mais cette hétérogénéité présente aussi l'intérêt de pouvoir montrer le traitement par les poèmes de thématiques communes à tous les genres et d'éviter ainsi que « l'usage de la langue poétique (soit) à tous les niveaux autonomisé sans justification théorique » (Chiss, 2012, p. 50).
- 9 Cette limitation en termes de contenus semble contrebalancée par une *concrétisation de l'expérience poétique* dans les suggestions de « croisements entre enseignements » et grâce à des assemblages intéressants entre des œuvres et des écrits d'époques et de genres divers. Mais on ne peut ignorer que l'assouplissement de la réforme du collège (rentrée 2017) autorise les chefs d'établissement à ne pas mettre en œuvre les Enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) au sein desquels une pratique poétique pouvait exister.
- 10 Les programmes de 2015 pourraient cependant favoriser une diversification des approches de la lecture et de la littérature tout à fait profitable à cet enseignement. En lecture littéraire, les écrits de travail et les écrits réflexifs sur la réception des textes sont favorisés, ceci en vue de partages de lectures, de débats délibératifs et interprétatifs, et la formation à « un regard critique sur la construction des textes, leurs spécificités génériques et leurs enjeux »<sup>15</sup> n'est en rien oubliée. La didactique de l'écriture, qui est elle aussi explicitée, met l'accent sur les processus d'écriture, la diversité des écrits à produire<sup>16</sup>, et la conduite de projets d'écriture, dont on espère qu'ils donneront lieu à des écritures de recueils poétiques. L'étude de la langue, qui faisait la part belle au lexique dans les programmes de 2008, préconise une approche plus claire de la syntaxe (que les manuels issus des programmes de 2009 étudiaient fort peu). Enfin, au sein de la compétence orale, des activités d'écoute et de mise en voix de textes littéraires sont recommandées. La poésie devrait donc pouvoir être observée dans ses spécificités, écoutée, oralisée, copiée, lue en recueil, réunie en anthologie, ou bien encore faire l'objet d'écrits réflexifs et d'« écriture créative », activités qui sont autant de raisons d'espérer en un enseignement de la poésie plus diversifié, à condition toutefois que les abondantes propositions pédagogiques des quatre premières compétences puissent être mises en œuvre aisément par les professeurs, et que ces derniers puissent *penser* en même temps les « enjeux littéraires » et ceux « de formation personnelle » que vise la compétence de « culture artistique et littéraire », et ceci pour tous les genres, et pour la poésie aussi.

## Manuels de 2016 : des transformations bien visibles pour faire vivre l'expérience poétique

- 11 Si nous comparons des manuels scolaires de 2009 (Magnard, Hatier, Belin) à ceux de 2016, quels constats pouvons-nous faire ? Outre l'organisation même des manuels, véritablement transformée par les nouvelles entrées de la compétence de « culture artistique et littéraire », ce sont tout d'abord les corpus des manuels qui ont été renouvelés, notamment par une familiarisation des élèves à la poésie contemporaine<sup>17</sup> ; les formes poétiques proposées sont plus variées<sup>18</sup> que dans les manuels de 2009 ; le nombre de poèmes pour chaque « entrée » du programme est important, le choix des manuels étant de développer la fréquentation des poèmes, quitte à amplifier le modèle hégémonique du texte court, les lectures de recueils (ou de sections de recueils) étant inexistantes (les programmes ne recommandent d'ailleurs la lecture de poèmes en recueil qu'en cycle 3). Des avancées se situent aussi du côté de la mise en relation du péritexte et des textes grâce à des corrélations plus claires entre repères culturels et poèmes proposés<sup>19</sup>. Ensuite, en lecture et en écriture, l'intérêt porté au sujet lecteur (par le biais de nombreuses questions ayant trait aux impressions de lecture) et au sujet scripteur (grâce à des sujets d'écriture mieux ancrés dans l'expérience des adolescents d'aujourd'hui) est généralisé. Enfin, des propositions de mises en voix (collectives, individuelles), qui semblent devenir le mode d'approche privilégié des poèmes, et d'écoutes de mises en voix, sont fréquentes, sans conduire pour autant à un reflux des activités d'écriture qui apparaissent encore en prolongement de la lecture mais aussi dans le cadre d'ateliers autonomes. Mais ces avancées n'excluent pas d'après nous deux écueils liés à deux tendances fortes des manuels actuels.

### Le poème est-il encore objet d'analyse ?

- 12 Tout d'abord observons que certains manuels qui privilégient désormais la compréhension des textes rationalisent le contenu poétique et sa référence, et risquent fort de passer ainsi à côté de ce qui fait la richesse d'une interaction entre deux imaginaires. Lorsque M. Collot, en 1989, montre que la notion de structure d'horizon permet de mieux comprendre la complémentarité de deux notions, la constitution d'une structure et l'ouverture d'un horizon, qui animent l'écriture poétique, il ajoute que cette dialectique qu'il a dégagée au niveau de la référence et de l'organisation sémantique du poème, régit aussi la perception et son interprétation : « Le lieu d'indétermination est d'abord autant de lieux d'accueil pour l'imagination du lecteur » (Collot, 1989, p. 251-258). Or l'approche de ce lieu est délaissée par certains manuels qui le rapportent à une référence possible oubliant que c'est par *ce qu'il ne dit pas* que le poème donne à voir et que c'est d'une référence vide que procède l'activité imageante.
- 13 Ensuite, si dans les lectures analytiques des manuels scolaires inspirés des programmes de 2008, les repérages linguistiques proposés conduisaient davantage à un émiettement du sens qu'à la perception d'une singularité (singularité d'une écriture, singularité du sujet du poème), dans les manuels scolaires actuels, la priorité donnée à la réception, par des questionnaires qui valorisent sensations, émotions, réactions, limite l'observation de la poéticité et l'accès à un métalangage permettant de la décrire. La première conséquence est que l'enjeu sémantique des « dénominations recréantes », des « vocables

sans pareils » que décrivait É. Benveniste (2011) à propos de C. Baudelaire et qui, pour G. Dessons (2012), constituent « le creusement de la signifiante du langage » reste peu éclairé. Sans doute considère-t-on que la signifiante, qui relève de la puissance d'activité du signifiant sous le recouvrement des signifiés, pourra être découverte par les mises en voix – ce qui est possible, mais à la condition, non énoncée par les manuels, d'une phase réflexive *post operationem*. Il nous semble que, dans ces conditions, les élèves risquent fort de ne pas percevoir qu'en poésie, pour citer encore É. Benveniste (2011, p. 652), « les mots ne peuvent plus être les signes de l'usage commun », et que c'est bien dans cet usage non ordinaire du langage ordinaire que se joue l'expérience émotionnelle strictement personnelle du poète et la confrontation du lecteur avec une altérité langagière. Si l'on considère qu'en poésie, « Nous avons affaire ensemble à la poésie et à un poète » (Benveniste, 2011, p. 275), ce qui pour G. Dessons (2012), est d'une vraie portée théorique dans la mesure où « le langage poétique dans sa portée générale implique sa non-réduplication », alors le langage poétique devient la singularité du sujet, son individuation maximale, une altérité et une expérience humaine qui méritent bien qu'on s'y intéresse un peu parce qu'elles participent d'enjeux de « formation personnelle ».

- 14 Dans les nouveaux manuels, on observe encore quelques repérages de figures (la métaphore et la comparaison) et d'éléments de versification (types de vers, rimes), mais bien peu d'intérêt pour le rythme du vers et du poème, pourtant « signifiant majeur » de tout discours (Meschonnic, 1982, p. 69). Malgré les recommandations des nouveaux programmes en faveur de l'étude de la syntaxe, notons que les ruptures syntaxiques, les marques de ponctuation étendue du poème, incluant son accentuation (Favriaud, 2014)<sup>20</sup>, sa typographie, et plus encore « le blanc en poésie », et par conséquent la mise en page (Favriaud, 2011), font l'objet de bien peu d'observations. La corrélation hésitante entre ces phénomènes (quand elle existe) ne parvient pas à élucider la « sémantique plurielle » (Favriaud, 2014) et la « multiplicité des parcours interprétatifs » (Favriaud & Vinsonneau, 2010) possibles lorsque se rencontrent l'imaginaire du poète et celui de son lecteur. La dimension sonore de la langue n'est approchée qu'au moment des mises en voix, valorisées pour elles-mêmes, pour le respect de la diction du vers, et non au bénéfice des relations sémantiques qu'elle peut créer par frottement avec le lexique. Par conséquent, si les manuels scolaires tentent de « cultiver la sensibilité à la beauté des textes poétiques » par le choix d'une fréquentation de textes nombreux, et à faire éprouver « le rapport au monde » qui naît de « l'expérience de leur lecture »<sup>21</sup>, ils semblent oublier cette recommandation pourtant officielle : « Comprendre que la poésie joue de *toutes les ressources de la langue pour célébrer et intensifier* notre présence au monde, et en interroger le sens ».
- 15 En 2001, H. Meschonnic analysait les définitions données à la poésie. Le « sens 1 » d'essence, conduisait à l'essentialisation de la poésie et à la célébration du monde et de la poésie elle-même (est-ce le choix des programmes de 2015 ?). Le « sens 2 » entraînait une confusion entre poésie et émotion poétique ; ce serait peut-être l'écueil des manuels scolaires actuels. Le « sens 3 » s'intéressait au « stock », aux poésies de toutes les formes et de tous les temps (comme les programmes de 2008). Le « sens 4 » qui considère *ce que le poème fait à la langue et au sujet*<sup>22</sup> dans une dimension bien plus anthropologique que les sens précédents, nous semble le moins exploré et pourtant le plus à même de justifier à la fois l'intérêt d'une observation linguistique fine du poème et d'une pensée du poème comme interaction discursive entre deux sujets, comme « relation de voix » (Martin, 2016). Sans doute une attention fine portée au poème et à la voix du poète pourrait-elle

en retour rendre attentif au langage que nous partageons et dont l'usage nous unit ou/et nous sépare. Sans doute aussi est-on toujours dans l'embarras lorsqu'il s'agit de parler des poèmes, de « l'articulation entre la voix singulière de l'écrivain et les formes générales dont ils disposent » (Gouvard, 2005, p. 19-20) et de déterminer « la méthode à suivre pour cerner au mieux l'exploitation des propriétés expressives de la langue » (Gardes-Tamine & Monte, 2007)<sup>23</sup>. Mais cet embarras justifie-t-il l'abandon par les manuels scolaires d'une mise en évidence de la singularité poétique et de ses enjeux linguistiques, génériques et anthropologiques ?

- 16 Enfin, la priorité donnée aux réactions à la lecture fait-elle de la réception un acte dynamique qui favoriserait la mise à distance réflexive ? Si l'on considère que la lecture subjective est en soi une lecture critique, peut-être le collège et plus encore le lycée pourraient-ils informer les élèves de points de vue expérimentés venant nourrir leur jugement personnel. Lorsque J.-A. Huynh (2008) explique l'origine de la primauté donnée au sujet lecteur<sup>24</sup> et montre que la réorientation des pratiques textuelles littéraires en classe est l'effet d'un choix institutionnel, celui de mettre au centre de la lecture du texte « le sujet-élève qui lit », elle fait aussi une mise en garde : si les théories du texte linguistiques et sémiotiques, « scientifiques » et « transparentes », proposaient des outils, exigeant peu de connaissances en dehors de ces outils, le positionnement en faveur du sujet lecteur, et l'exclusion du tiers critique qui s'interpose entre le lecteur et le texte, n'est pas le plus à même de former un sujet critique<sup>25</sup>. Il faut donc interroger le rapport entre « lecteur critique et sujet lecteur », se demander s'il n'est pas important de confronter l'élève à la lecture des autres lecteurs au fil de l'histoire (ce que les manuels ne font pas), permettre aux élèves d'avoir accès à un discours critique après, mais aussi avant, et pendant la lecture (Fallenbacher-Clavien, 2016<sup>26</sup>) de façon à favoriser un jugement de valeur « étayé ». La *dynamique d'échanges et de guidage* (Massol, 2016)<sup>27</sup> menée par le professeur pour avancer dans la lecture du poème participe elle aussi de la subjectivation et de la distanciation. Par ailleurs, identifier clairement dans quel type de lecture on se situe, de façon à aborder la poésie en ses « diverses inflexions », « lire pour comprendre », « lire pour résonner », l'une et l'autre pouvant alterner, se succéder » (Brunel, 2016, p. 81) pourrait permettre de développer « une posture de lecteur critique »<sup>28</sup> sans rien enlever à une approche sensible.

## Le « tout collaboratif »

- 17 Les manuels scolaires actuels s'orientent vers de nombreuses créations collectives qui procèdent d'écriture et de mises en voix, associant musique et arts plastiques que les outils numériques permettent de diversifier. Ils répondent en cela aux programmes qui préconisent des « écritures créatives » et tentent d'approcher les productions artistiques contemporaines. Cette faveur donnée à la créativité évoquerait presque une autre période qui la valorisait également, celle des années 1970, dont témoigne par exemple le numéro 130-131 des *Cahiers pédagogiques* (1975). À cette époque, le positionnement en faveur d'une « pédagogie de la créativité » (*ibid.*, p. 12-13) trouvait son explication pour P. Meirieu dans des finalités pédagogiques et politiques. Pour P. Meirieu « libérer l'expression de tous, c'était permettre à ceux qui n'étaient pas désignés par leur milieu de s'imposer » (*op. cit.*, p. 7). Soutenue par la constitution d'un terrain favorable à la lecture de la littérature prenant appui sur les arts plastiques et les arts du langage<sup>29</sup>, la lecture procédait alors d'un mot d'ordre : l'interprétation libre et personnelle du texte par l'élève associée à



l'expression graphique scripturale ou plastique. Les activités décrites dans ce dossier laissent l'impression d'un foisonnement de méthodes originales où les maîtres-mots sont la liberté d'expression, la désacralisation des textes, le pouvoir donné à l'imaginaire comme levier de la créativité<sup>30</sup>. « L'écriture créative » des manuels scolaires actuels semblerait donc faire écho à « l'approche créative des textes » des années 1970. Les nouveaux manuels donnent cette même impression d'une abondance d'activités nouvelles mais sans que soient poursuivies les mêmes finalités : les activités proposées ne visent pas la libération de l'élève mais le font entrer dans des processus de création fortement guidés en vue de productions collectives finalisées, au sein desquelles la généralisation des mises en voix collectives mérite d'être interrogée.

- 18 Les mises en voix (lectures publiques, performances) sont des pratiques artistiques contemporaines en plein essor. Cet intérêt pour la voix qui « donne une vie nouvelle aux mots déposés sur la page à ce langage qui n'apparaissait plus que comme un sédiment, une trace vidée, le signe d'un corps absent, d'une voix, d'une vie perdue » (Gaubert, 1995, p. 155) initie en didactique à partir des années 1990-2000 des pratiques scolaires de lecture expressive individuelle, puis collective et mise en scène, en substitution à la récitation. En 2011, G. Dessons considérait que la mise en voix individuelle permettait l'invention du poème<sup>31</sup>. Toute la réflexion de S. Martin va dans le sens d'une rencontre entre le sujet du poème et son lecteur/auditeur interprète, qui est rencontre et plus encore « transsubjectivité », à la fois appropriation et incorporation par le lecteur de la « forme-sens » (H. Meschonnic) du poème, et réciprocité de l'activité du poème et du lecteur. S. Martin montre combien le poème devient voix et corps par le sujet, et « force-relation » (Martin, 2003, p. 24-29). Mais de quelle relation s'agit-il dans les activités de mises en voix collectives proposées par les manuels scolaires ? Intéressantes comme première amorce motivationnelle, on peut objecter qu'elles conduisent le plus souvent à la *fusion des voix* dans des interprétations fondées sur un consensus interprétatif, d'une part, et qu'elles pourraient bien, d'autre part, gêner la découverte par l'élève d'une relation s'établissant entre lui et le sujet du poème tout autant que l'émergence d'une voix (celle du sujet du poème, celle de l'élève) en continu, dans le langage. La multiplication des mises en voix collectives dans les manuels pose donc la question de la modification du rapport du lecteur au poème et celle de la possibilité d'une perception de l'oralité poétique dans la continuité d'une interprétation (en réception, en production).

## La relation entre réception et langue : un moteur de la création chez Magnard

- 19 Nous souhaiterions présenter ici deux activités proposées par Magnard (2016) qui associent d'une façon qui nous semble réussie lecture subjective, réflexion sur la langue poétique et appropriation linguistique dans des écritures créatives. Magnard propose en 6<sup>e</sup> (Ballanfat *et al.*, 2016, p. 172-175) une écriture individuelle au cours de laquelle les sensations seront la voie d'accès à l'imaginaire et à la création. On sera attentif à la façon dont l'étude d'un poème d'A. de Noailles (« Chaleur », extrait de *L'ombre des jours*, 1902) est amorcée : « Avant de lire ce poème, ferme les yeux et pense à toutes les sensations, images et mots que tu associes au mot "chaleur" ». La plongée dans le monde intérieur précède les activités de compréhension et d'écriture qui ne négligeront en rien une analyse du choix des mots effectué par la poétesse. En retour, l'élève devra imaginer des figures de style en lien avec les sensations qu'il éprouve<sup>32</sup>. Le manuel ne va pas cependant



jusqu'à la caractérisation, même très limitée, de l'univers et des choix poétiques d'A. de Noailles. L'approche du second poème (« Le Jardin et la Maison » dans *Le cœur innombrable*, 1901) se fait ensuite par un questionnaire de compréhension plus traditionnel qui conduit à une mise en voix individuelle dans un double processus d'intériorisation et d'extériorisation du poème (« Imagine les odeurs et les bruits du poème » / « Entraîne-toi à lire en respectant le rythme »). La première création demandée *n'est pas une écriture poétique* mais une illustration *olfactive* du poème d'A. de Noailles, suivie d'une illustration *sonore* d'un autre poème, « Fenêtres ouvertes » de V. Hugo. Ce n'est donc qu'après un travail de repérages et d'expression créatrice des sensations qu'aura lieu l'écriture individuelle d'un poème portant sur un lieu cher à l'élève, cette écriture étant soutenue par des recommandations qui favorisent les emprunts aux textes étudiés<sup>33</sup>. Une consigne exigeant l'emploi de rimes, de strophes, de phrases courtes ou non verbales reprenant le choix phrastique de V. Hugo travaille bien la langue sans objectiver les choix du poète mais en favorisant leur transfert dans la langue de l'élève par des activités d'inventaire, d'examen, d'adjonction, de déplacement propres à l'écriture (Balpe, 1983). Par l'attention portée aux sensations, Magnard organise un va-et-vient entre l'imaginaire de l'élève et celui du poète qui sert de point d'appui à la rêverie, de réservoir d'idées et de mots aussi. Le manuel n'oppose pas ici « comprendre à sentir » (ce qui pour H. Meschonnic était une erreur) mais il encourage bien la part d'affectivité et de souvenir littéraire que chacun engage dans la lecture et l'écriture.

- 20 En 3<sup>e</sup>, le manuel Magnard présente une configuration très différente du manuel de 2009 pour aborder la poésie engagée<sup>34</sup>. Les questionnaires de lecture (qui ne sont plus l'approche textuelle privilégiée) relèvent d'une rubrique « compréhension », interrogent le « dit » du texte plus que « le dire » (le questionnement linguistique est limité) et la perception de la « force du langage » (Chiss & Dessons, 2000) se fera par l'écoute des poèmes interprétés par des comédiens. La finalité de cet atelier d'expression est l'improvisation d'un poème à l'oral, improvisation qui n'est en rien séparée d'une réflexion menée tout au long de l'activité sur *la fonction du poète dans la société* : le poète est celui qui souffre avec ceux qu'il aime (L. Aragon), qui dit la souffrance et la générosité humaine (N. Hikmet), qui partage les souffrances de son peuple (J. Metellus), qui partage l'espoir de son peuple (P. Éluard) ou en appelle à la jeunesse (A. Chérid). Les engagements de ces poètes francophones conduisent tout naturellement, dans le poème demandé, à la défense de grandes causes (la paix dans le monde, la nature, sa beauté) et de valeurs morales (l'amitié, le partage), la lecture et l'écriture se faisant *réflexion éthique et politique* sur le monde contemporain. La démarche de création très explicite que le manuel met en œuvre passe là aussi par des phases successives d'appropriation personnelle de mots ou de tournures appartenant aux textes étudiés et par un passage par la prose<sup>35</sup>. La *réflexivité* (débutante) se situe ici dans l'attention portée aux mots du poètes et dans leur sélection. Cet atelier d'expression dans lequel on lit pour s'imprégner, on écrit pour dire, on crée en disant, on dit avant d'écrire, on réemploie pour écrire, semble bien réaliser une certaine continuité entre « textualité, scripturalité et oralité » (Chiss, Merlin-Kajman & Puech, 2011). L'écriture procède d'influences construites par des lectures nombreuses ; l'appropriation guidée de mots et tournures se fait au profit d'un enrichissement de la langue et d'une réelle pratique poétique. Ce n'est pas le seul mérite de cette activité : l'enseignement de la poésie y est *élargi* parce que les activités y sont pensées en termes « d'expérience, d'exploration et de risque » (Brillant-Ranou, 2016,

p. 13), « comme une occasion d'une autre relation avec la langue, avec les autres, avec soi-même » (Debreuille, 1995, p 9) dans un engagement du corps et de la voix.

## Conclusion

- 21 Il serait intéressant d'observer dans les classes la mise en œuvre des programmes, pour la poésie, et la transformation réelle ou non de pratiques poétiques à partir de l'usage de manuels<sup>36</sup>. En 2014, M. L Elalouf et N. Bois-Masson déplorait que les manuels scolaires ne bénéficiaient pas d'analyses critiques comme d'autres ouvrages d'autres domaines de l'édition. L'objet « manuel » mériterait pourtant toute l'attention des didacticiens en raison des approches qu'il choisit et des valeurs dont il est porteur. On peut appeler de nos vœux une formation des professeurs à leur usage, et plus encore une formation de ces derniers à la didactique de la poésie qui les conduise à « aimer/enseigner la poésie » (Delas, 1990) grâce à une *pratique* (lecture et écriture) de la poésie, à une familiarisation à la poésie contemporaine et à ses pratiques actuelles, mais aussi à la lecture de revues didactiques portant sur cet enseignement et sur *l'histoire de cet enseignement* (Brun-Lacour, 2016) afin de pouvoir justement situer et critiquer les choix opérés par les manuels. À l'exception du manuel dont nous n'avons présenté que deux activités, et malgré les avancées que nous avons signalées en début d'article, les manuels que nous avons observés peinent à articuler réception des poèmes, « élucidation réflexive » (Favriaud & Vinsonneau, 2010) et « production créatrice » (de poèmes, de mises en voix). On peut donc porter le souhait d'une approche qui articule mieux ces différents niveaux afin que la langue qui est problématique pour bon nombre d'élèves soit à la fois chemin vers la poéticité et observation de ce chemin.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- BALLANFAT, É., *et al.* (2016). *Français. 6<sup>e</sup>, cycle 3*. Paris : Magnard.
- BALPE, J.-P. (1983). « L'écriture poétique : une stratégie du ricochet ». *Pratiques* 39, p. 7-25. En ligne : [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_1983\\_num\\_39\\_1\\_1273](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1983_num_39_1_1273).
- BENVENISTE, É. (2011). *Baudelaire*. Limoges : Lambert Lucas.
- BISHOP, M.-F. & DENIZOT, N. (2016). « Explorer les manuels de français ». *Le Français aujourd'hui* 194, p. 5-14. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-3-page-5.htm>.
- BRILLANT-RANO, N. (2016). « Lire et faire lire la poésie : états d'une recherche et perspectives pour une didactique en devenir ». In : Brillant-Rannou, N., Boutevin, C. & Brunel, M. (dirs), *Être et devenir lecteur(s) de poèmes. De la poésie patrimoniale au numérique*. Namur : Presses universitaires de Namur, p. 11-26.
- BRUN-LACOUR, I. (2016). *Enseigner la poésie aujourd'hui ? Approches théoriques et didactiques à partir d'un corpus de manuels scolaire de l'enseignement secondaire*. Thèse en didactique des langues et des cultures, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

- BRUNEL, M (2016). « Quels corpus effectifs au collège ? Étude de cas. In : Brillant-Rannou, N., Boutevin, C. & Brunel, M. (dirs), *Être et devenir lecteur(s) de poèmes. De la poésie patrimoniale au numérique*. Namur : Presses universitaires de Namur, p. 69-85
- CAHIERS PÉDAGOGIQUES (1975). « La créativité ». 130-131.
- CHISS, J.-L. (2012) [1987]. « Malaise dans la classification ». In : Chiss, J.-L., *L'écrit, la lecture et l'écriture. Théories didactiques*. Paris : L'Harmattan, p. 23-46.
- CHISS, J.-L. & DESSONS, G. (2000). *La force du langage. Rythme, discours, traduction. Autour de l'œuvre d'Henri Meschonnic*. Paris : H. Champion
- CHISS, J.-L., MERLIN-KAJMAN, H. & PUECH, C. (2011). *Le français, discipline d'enseignement. Histoire, champ, terrain*. Paris : Riveneuve éditions.
- COLLOT, M. (1989). *La poésie moderne et la structure d'horizon*. Paris : Presses universitaires de France.
- COSEM, M. (dir.) (1978). *Le pouvoir de la poésie*. Paris : Casterman.
- DEBREUILLE, J.-Y. (dir.) (1995). *Enseigner la poésie ?* Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- DELAS, D. (dir.) (1990). *Aimer/enseigner la poésie*. Paris : Syros-Alternatives.
- DESSONS, G (2011). *Le poème*. Paris : A. Colin.
- DESSONS, G. (2012). « Le Baudelaire de Benveniste : entre stylistique et poétique ». *Semen* 33, p. 55-70. En ligne : <https://journals.openedition.org/semen/9486>.
- DUFAYS, J.-L (2003). « Écrire un manuel d'initiation à la poésie ; pourquoi et comment » *Enjeux* 56, p. 55-65.
- ELALOUF, M.-L. & BOIS-MASSON, N. (2014). « Informer sur les manuels scolaires, une mission délaissée par l'éducation nationale ». *Recherches* 60, p. 119-135. En ligne : [http://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2016/07/119-135\\_R60\\_Elalouf\\_BoisMasson.pdf](http://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2016/07/119-135_R60_Elalouf_BoisMasson.pdf).
- FALLENBACHER-CLAVIEN, F. (2016). « Médiation au poème par le métatexte d'auteur : "L'Huître" expliqué par Ponge, en classe de lycée ». In : *A l'écoute du poème : enseigner des lectures créatives* (colloque Grenoble Alpes/CNRS, 15-16 mars, Université Grenoble Alpes/CNRS), p. 54-56.
- FAVRIAUD, M. (2011) « Approches nouvelles de la ponctuation, diachroniques et synchroniques ». *Langue française* 4 (172), p. 3-18. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2011-4-page-3.htm>.
- FAVRIAUD, M. (2014). *Le Plurisystème ponctuationnel français à l'épreuve de la poésie contemporaine*. Limoges : Lambert-Lucas.
- FAVRIAUD, M. & VINSONNEAU, M. (2010). « Ce que les élèves au cycle 2 vivent et pensent avec la poésie intéresse-t-il la poétique autant que la didactique ? ». *Le français aujourd'hui* 2 (169), p. 40-61. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2010-2-page-49.htm>.
- GARDES-TAMINE, J. & MONTE, M. (2007). « Introduction ». *Semen* 24. En ligne : <https://journals.openedition.org/semen/6583>.
- GAUBERT, S. (1995). « La voix dans le texte poétique ». In : Debreuille, J.-Y. (dir.), *Enseigner la poésie ?*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, p. 153-161.
- GOUVARD, J.-M. (dir.) (2005). *De la langue au style*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- GUEUNIER, N. (1980) « Linguistique et poésie ». In : DELAS, D. (dir.) (1990). *Aimer/enseigner la poésie*. Paris : Syros-Alternatives.

- HUYNH, J.-A. (2008). « Du sujet lecteur au sujet critique ». *Le Français aujourd'hui* 160, p. 21-29. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2008-1-page-21.htm>.
- MARTIN, S. (2010). « Présentation. Les poèmes au cœur de l'enseignement du français ». *Le français aujourd'hui* 2 (169), p. 3-14. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2010-2-page-3.htm>.
- MARTIN, S. (2016). « Le poème, relation de voix : une activité critique ». ». In : *A l'écoute du poème : enseigner des lectures créatives* (colloque Grenoble Alpes/CNRS, 15-16 mars, Université Grenoble Alpes/CNRS), p. 7-8.
- MASSOL, J.-F. (2016). « Lire subjectivement un poème de Paul Verlaine en classe de seconde : variétés, difficultés et intérêts d'une démarche ». In : Brillan-Ranou, N. Boutevin, C. & Brunel, M. (éds), *Être et devenir lecteurs(s) de poèmes*. Namur : Presses universitaires de Namur, p. 111-134.
- MEIRIEU, P. (1975). « La créativité à bâtons rompus ». *Cahiers pédagogiques* 130-131, p. 5-8.
- MESCHONNIC, H. (1982). *Critique du rythme. Anthropologie historique du langage*. Lagrasse : Verdier.
- MESCHONNIC, H. (2001). *Célébration de la poésie*. Lagrasse : Verdier.

## NOTES

1. Analyse de 22 manuels scolaires, 32 séquences didactiques, et quatre niveaux (6<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>, 2<sup>nd</sup>, 1<sup>re</sup>). Manuels scolaires publiés entre 2009 et 2016. Trois éditeurs : Belin, Hatier, Magnard. Analyses quantitatives et qualitatives portant sur l'analyse des poèmes, les types d'activités de lecture, d'écriture et d'oral, les vectorisations entre ces activités. Visions d'ensemble de séquences didactiques (cohérences, relations aux autres enseignements) et focalisations sur certains objets (les fables, la poésie engagée, pour les manuels de collège ; le romantisme, la poésie amoureuse, le traitement de la poéticité, le rôle du poète et la fonction de la poésie, pour les manuels de lycée).
2. Les réformes éducatives des années 1970 marquent une rupture quant à la structure et aux contenus des manuels. Des travaux universitaires portant sur cet outil voient le jour mais aussi des documents institutionnels (note de service n° 86-133 du 14 mars 1986 sur les critères de choix de manuels ; trois rapports de l'IGEN : le rapport Borne (1998), « Le manuel à l'heure du numérique » (2010), « Les manuels scolaires : situation et perspectives » (2012) qui montrent le caractère paradoxal du manuel scolaire, pris entre ses fonctions d'usage et la représentation qu'en ont ses usagers, avec des valeurs très diverses : référentielle, idéologique, instrumentale et documentaire. Le rapport Leroy, à son tour, envisage le manuel non comme transformateur de pédagogie, mais plutôt comme « miroir » et « compromis entre changement et continuité » ; le rapport de 2010, lui, considère que les pratiques façonnent le manuel et se transforment au rythme de l'évolution des manuels.
3. B.O. H.S. n° 11 du 26/11/2015, Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège.
4. En 6<sup>e</sup>, l'Antiquité ; en 5<sup>e</sup> : le Moyen Âge, la Renaissance et le XVII<sup>e</sup> siècle ; en 4<sup>e</sup> : les XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles ; en 3<sup>e</sup> : les XX<sup>e</sup> et XXI<sup>e</sup> siècles
5. J. de La Fontaine en 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>, V. Hugo en 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>, ainsi qu'A. de Musset, P. Verlaine, A. Rimbaud, G. Apollinaire ; P. Éluard en 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>.
6. Pour les manuels publiés en 2009 et sans variation significative de ce taux dans les manuels de 2016.

7. En 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>, la poésie est citée deux fois en « enseignements spécifiques » et une fois dans les « questionnements complémentaires » ; sur quatre Enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI), elle est citée deux fois également.
8. « Dire l'amour » : découvrir des poèmes lyriques de différentes époques exprimant les variations du discours amoureux. Comprendre les nuances du discours amoureux et quelques-unes qui en font un thème majeur de l'expression littéraire et artistique. S'interroger sur le rôle des images et des références dans le lyrisme amoureux d'un ensemble de poèmes d'amour de l'Antiquité à nos jours. On peut aussi étudier : une tragédie, une comédie, un drame, des extraits de nouvelles, de romans, de films.
9. « La ville inspire les écrivains en général, poètes, auteurs de romans policiers, grands romanciers des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, et l'on étudie ce thème à partir de descriptions, récits, et poèmes qui construisent la ville comme objet poétique. »
10. Par ailleurs, s'il est question de « La semaine de la presse », il n'y a pas de mention du « Printemps des poètes ».
11. La poésie peut être convoquée aussi dans « Agir dans la cité : individu et pouvoir », pour « s'interroger sur les notions d'engagement et de résistance » à partir d'une œuvre portant un regard sur l'histoire du siècle ou des extraits d'autres œuvres appartenant à divers genres littéraires.
12. Pour « Agir sur le monde », en 5<sup>e</sup>, les programmes équilibrent cette distribution en proposant « des extraits d'œuvre d'époque médiévale (chanson de geste ou romans de chevalerie) et des extraits d'œuvres épiques de l'Antiquité au XXI<sup>e</sup> siècle.
13. Le programme stipule « des poèmes ou des textes de prose poétique du romantisme à nos jours pour faire comprendre la diversité des visions du monde correspondant à des esthétiques différentes.
14. Notons que le parcours d'éducation artistique et culturelle (on y recommande une œuvre cinématographique, une représentation théâtrale) ne mentionne pas la poésie.
15. « Il s'agit de développer au cours du cycle une posture de lecteur attentif au fonctionnement des textes, sensible à leurs effets esthétiques, conscients des valeurs qu'ils portent, et de structurer progressivement une culture littéraire » (extrait des programmes 2015).
16. Écrits brefs et longs, littéraires ou non.
17. Magnard propose des poèmes écrits en 2004 ainsi que des écritures féminines ; Hatier donne la faveur à des poètes qui publient à la fin du XX<sup>e</sup> siècle
18. Avec des exemples de poésie visuelle dans les manuels Hatier et Belin.
19. Dans un regain d'intérêt pour les biographies, un dossier réalisé par Magnard corrèle les étapes de la vie de poètes à leur production poétique.
20. Dans cet ouvrage, M. Favriaud définit la « ponctuation élargie » à l'œuvre dans le poème : ponctuation « blanche », « noire », « grise », et aussi d'une quatrième couleur, invisible, qui permet la réalisation phonologique et prosodique de l'énoncé écrit. Ce « ponctuant à visibilité zéro » est approché par les manuels scolaires par le biais des rimes et des accents, mais sans mise en relation avec des ensembles sémantiquement plus riches.
21. Extrait des programmes, entrée « Visions poétiques du monde », cycle 4.
22. « Je suis donc obligé de dire que le poème *fait* quelque chose. Il fait quelque chose au langage, et à la poésie. Il fait quelque chose au sujet qui le compose, au sujet qui le lit. » (Meschonnic, 2001, p. 43)
23. J. Gardes-Tamine et M. Monte (2007) proposent trois niveaux d'analyse : l'élaboration de la signification, le rapport de la poésie aux genres, le rapport de la poésie aux conduites discursives.
24. Transposition didactique des théories de la réception et de la lecture, dans lesquelles les réactions à la lecture, les mécanismes de lecture, la lecture comme expérience personnelle sont valorisées.

25. J.-A. Huynh dit que « Les théories du lecteur sont un référent théorique fort qui a plutôt servi de cadre général ou de substrat à des pratiques professionnelles confrontées aux difficultés de lecture d'adolescents. » (J.-A. Huynh, 2008, p. 28). Elle relativise l'impact des théories du lecteur quand il s'agit de faire accéder l'élève à « la dimension référentielle de la littérature, l'approche identificatoire, le rapport axiologique au texte littéraire » (J.-A. Huynh, 2008, p. 28).
26. L'auteure montre les influences qu'exerce le commentaire explicatif de F. Ponge sur l'enseignement de « L'Huître ». Analysant l'activité enseignante du point de vue de son exploitation du métatexte et du poème dans la classe, elle conclut à la fonction de « guidage » du métatexte (les professeurs adoptent l'analyse de F. Ponge).
27. J.-F. Massol analyse les lectures d'écrivains (G. Perros, V. Larbaud, A. Fournier, P. Jaccottet) et les écritures dans les marges d'élèves de seconde.
28. Extrait des programmes 2015.
29. Collages, compositions avec des titres de journaux, découpages de textes, recompositions, rêveries collectives autour d'images.
30. Cahiers pédagogiques, janv. février 75, n° 130-131. Centre de recherche et d'action pédagogique. Cet état d'esprit est perceptible aussi dans *Le pouvoir de la poésie* (Cosem, 1978) : les auteurs considèrent que la poésie est « l'un des états les plus importants de la langue » pour éviter l'aliénation.
31. « Le rythme du poème s'invente à chaque énonciation du sujet qui réalise précisément par le langage sa propre singularité » (Dessons, 2012, p. 128).
32. « Écris des comparaisons de façon à mieux imaginer la douleur, le froid, l'amertume ».
33. « Ferme les yeux, pour retrouver les sensations, sélectionne le vocabulaire pour les évoquer à partir de mots que tu as rencontrés » (Ballanfat *et al.*, 2016, p. 172-175).
34. Le manuel de 2009 s'intéressait prioritairement aux poètes de la Résistance.
35. Une première improvisation consiste à rassembler le plus de mots exprimant des sentiments (la joie, la peur, la colère, la tristesse) pour les dire « en donnant du rythme ». Une deuxième improvisation consiste à raconter à l'oral une scène révoltante en mobilisant la collecte de mots réalisée. Le passage à l'écrit est fait en deux temps : par la prose puis par la transformation de cette prose en poème (Ballanfat *et al.*, 2016, p. 196-201).
36. Rappelons que le rapport n° 2010-087, de l'Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN), intitulé « Le manuel scolaire à l'heure du numérique, "une nouvelle donne" de la politique des ressources pour l'enseignement », considère que les pratiques façonnent le manuel mais se transforment aussi en raison même de l'évolution des manuels.

---

## RÉSUMÉS

Quel enseignement de la poésie les manuels scolaires actuels proposent-ils ? Analysant l'inscription de la poésie dans les programmes officiels de 2015 pour le collège, l'article montre comment de nouveaux manuels parus en mai 2016 intègrent prioritairement des avancées didactiques en faveur d'une prise en compte du sujet lecteur et des mises en voix du poème mais délaissent désormais les analyses linguistiques au risque de passer à côté de l'univers langagier des poètes. L'article présente deux activités d'un manuel paru en 2016 qui mettent en œuvre des interactions réussies entre les grandes compétences des programmes, mais aussi entre réception, réflexivité et production. La poésie y est approchée dans ses fonctions d'action et d'engagement,

elle y apparaît porteuse de valeurs de collaboration et de partage, où l'enseignement de la poésie prend ses dimensions éthique et politique.

What kind of poetry teaching do the current textbooks offer? By first analyzing poetry's place in 2015 official French teaching programs, this article shows how secondary school text books published in May 2016 give the priority to the reader as a personal subject and to his diction experiments but tend to forget the linguistic data at the risk of setting aside poet's linguistic universe. Finally, the article shows two activities suggested by a 2016 textbook which actually manage to create successful links between the main programs skills but also between reception abilities, reflexivity and writing production. Therefore is here poetry considered as the support of involved and active tasks, able to provoke cooperation and sharing so that poetry may reach its ethical and political capacities.

## INDEX

**Keywords** : poetry, teaching theories, language, official programs, text books, secondary school

**Mots-clés** : poésie, théories d'enseignement, langue, programmes, manuels scolaires, collège

## AUTEUR

**ISABELLE BRUN-LACOUR**

Université Sorbonne-Nouvelle, DILTEC, EA 2288, Université Clermont Auvergne, Acté, EA 4281,  
ESPÉ Clermont-Auvergne, F-63407, France