

« La poésie: une propédeutique à la production écrite de l'école au lycée ».

Laurence Olivier-Messonnier

CELIS (centre d'études des littératures et de sociopoétique), Ecole Doctorale, Université de Clermont-Ferrand II.

laurence.messonnier@orange.fr

Résumé :

A la croisée d'objectifs scolaires et littéraires, la poésie génère une didactique de l'écriture favorisant l'appréhension sémantique et stylistique de la littérature. Comment son enseignement/apprentissage peut-il améliorer les processus rédactionnels ? Comment l'esthétique de l'émotion conduit-elle à celle de l'écriture ? Un examen tripartite (restrictions, concessions, propositions) cerne la problématique. La thèse de Siméon concernant l'ignorance professorale en poésie est relativisée par celle de la rencontre des textes poétiques selon Massol. Débarrassé des poncifs infantilisants, le fait poétique « par essence complexe et finalement insaisissable » (Siméon), offre des passerelles pour maîtriser l'écriture. Le schéma traditionnel de Hayes et Flower, Bereiter et Scardamalia, est remis en question par de nouvelles situations de production d'écrits : les lectures poétiques interprétatives du 16^e au 20^e siècles permettent une nouvelle approche de la généricité, entre « constantes et glissements » (Touveron). La poésie, médium d'écriture, réalise six objectifs (didactique de la langue, approche des textes littéraires, pratiques de l'oral, productions écrites, objectifs interculturels, évolution des méthodologies du FLE). En « déscolarisant » la pensée magistrale (Lançon), il est possible d'enseigner la poésie et le français par la poésie (vs Legros et Canvat) sans nier la spécificité de l'objet poétique. Enfin, l'exposé d'une progression pédagogique curriculaire facilitant la progressivité des acquis linguistiques et morphosyntaxiques transforme le langage-outil en langage créateur et unit saveur et savoir.

Mots-clés : poésie, processus rédactionnels, didactique.

A la croisée d'objectifs scolaires et littéraires, la poésie est à l'origine d'une didactique de l'écriture favorisant l'appréhension sémantique et stylistique de la littérature. Support d'expression écrite dans le primaire et le secondaire, elle est aussi un accès au fait poétique en lui-même.

Comment son enseignement/apprentissage peut-il améliorer les processus rédactionnels ? Comment l'esthétique de l'émotion conduit-elle à celle de l'écriture ? Au-delà des jeux de langage utilisés dans une perspective de production écrite, il s'agit de montrer que la poésie ne se réduit pas à un savoir-faire mais qu'elle est œuvre de vie, sésame spirituel. Son appréhension passe par l'oralisation, l'imprégnation mais aussi le commentaire, l'explication et la création.

Un examen tripartite (restrictions, concessions, propositions) cerne la problématique. La thèse de Siméon concernant l'ignorance professorale en poésie est relativisée par celle de la rencontre des textes poétiques selon Massol^I. Débarrassé des poncifs infantilisants, le fait poétique « *par essence complexe et finalement insaisissable* » (Siméon), offre des passerelles pour maîtriser l'écriture. Le schéma traditionnel de Hayes et Flower, Bereiter et Scardamalia, est remis en question par de nouvelles situations de production d'écrits : les lectures poétiques interprétatives du 16^e au 20^e siècles permettent une nouvelle approche de la généricité, entre « *constantes et glissements* » selon Tauveron^{II}. La poésie, médium d'écriture, réalise six objectifs (didactique de la langue, approche des textes littéraires, pratiques de l'oral, productions écrites, objectifs interculturels, évolution des méthodologies du FLE). En « déscolarisant » la pensée magistrale (Lançon^{III}), il est possible d'enseigner la poésie et le français par la poésie (vs Legros et Canvat^{IV}) sans nier la spécificité de l'objet poétique. Enfin, l'exposé d'une progression pédagogique curriculaire facilitant la progressivité des acquis linguistiques et morphosyntaxiques transforme le langage-outil en langage créateur et unit saveur et savoir.

^I « La poésie à l'école », Grenoble : *lire écrire à l'école*, n°8/9, mars 2000, p.2-38. Avec notamment Jean-François Massol, « La poésie à l'école ».

^{II} Catherine Tauveron, « Ecriture et créativité. Constantes et glissements en trente ans de recherches dans les équipes français 1^{er} degré de l'INRP », *Repères*, n°20, 1999, p.57-78.

Roger Jérôme, « Pour une poétique du langage », *Le Français aujourd'hui*, supplément au n°128, mars 2000, p.10.

^{III} Daniel Lançon, *La Poésie à l'Ecole. De la maternelle au lycée*, Orléans, CRDP/UIFM, 2000.

^{IV} « Enseigner la poésie moderne », Metz, *Pratiques*, n°93, mars 1997, p.3-126 (coord. Georges Legros et Karl Canvat), avec notamment Georges Legros, Karl Canvat : « Enseigner la poésie moderne ».

1. Le paradoxe de la poésie : entre sacralisation et vulgarisation

La poésie est avant tout plaisir, plaisir de la découverte du langage à l'épreuve de la vie, plaisir de la lecture, de l'audition, de l'écriture. Et pourtant elle apparaît comme la chasse gardée d'une élite intellectuelle. Entreprendre l'enseignement/apprentissage à partir du phénomène poétique semble alors s'apparenter à une gageure. Pourquoi un tel mur entoure-t-il la poésie ? Serait-elle indicible ? Serait-ce l'explication de sa censure scolaire ou de son évitement calculé ? Certes sa définition est particulièrement ardue ; son appréhension par le corps enseignant l'est tout autant ; pourtant nombre de manifestations organisées autour du fait poétique – tels la semaine de la poésie ou le printemps des poètes – semblent signifier que « la poésie doit se faire peuple et devenir populaire » comme le revendiquait Lamartine. La sacralisation orale serait suivie d'une vulgarisation écrite.

1.1 Une impossible définition : « Il y a des choses, plutôt que d'en parler, il vaut mieux les faire. » Jacques Prévert (avec André Pozner)^V

La définition plurielle du Littré témoigne de ce flou encadrant la poésie, d'abord désignée comme « l'art de faire des ouvrages en vers » puis comme un ensemble de qualités « qui caractérisent les bons vers, et qui peuvent se retrouver ailleurs que dans les vers ». Caractéristique du style, elle devient synonyme de « richesse, hardiesse, coloris, soit dans les vers, soit dans la prose. » Touchant à la sublimation, elle sert alors à désigner l'éthos et le pathos d'une œuvre, « tout ce qu'il y a de touchant dans une œuvre d'art, dans le caractère ou la beauté d'une personne, et même dans une production naturelle ». La voilà donc sous la bannière commune de la transcendance et de la vulgarisation mêlées. Enfin elle désigne aussi « l'art de faire des vers »^{VI}.

1.2 Une difficile appréhension par les enseignants

La méconnaissance du fait poétique par les maîtres et la réticence à l'enseigner qui en découle expliquent la prééminence des poètes dits « classiques » dans les leçons destinées aux élèves du primaire et les récurrences des XVII^e et XIX^e siècles dans les ouvrages à leur intention. Le recours à cette poésie référentielle rassure par sa linéarité et son caractère conventionnel.

L'opacité sémantique du poème, rédhibitoire, incite à se tourner vers la poésie narrative, descriptive ou didactique de La Fontaine, Hugo, Musset, Prévert qui rattache encore à une

^V Guy Authier, *Hebdromadaires*, Folio/Gallimard, 1972, p.162.

^{VI} A. Beaujan, *Dictionnaire de la langue française abrégé du Dictionnaire de Littré*, Paris, Gallimard Hachette, 1959, p.1664.

linéarité discursive. Certes elle favorise un accès direct à des modèles d'écriture phrastique plus familiers car plus proches de la prose, mais elle aborde aussi l'expression des sentiments par des moyens « extra-ordinaires » qui attirent l'attention sur les ruptures syntaxiques. A la thèse de Marcoin^{VII} selon laquelle « *la poésie qui exprime directement des sentiments ne pose pas de problèmes de compréhension* »^{VIII}, on peut opposer le fait que cette poésie est aussi celle de l'engagement et qu'elle est didactisable. Après une première approche naïve, les linéaments poétiques agissent et construisent un tissu de réseaux sémantiques et stylistiques qui imprèneront les esprits juvéniles. Avec la poésie, la compréhension n'est pas le seul but à atteindre : il faut « *aller du partage des émotions morales ou esthétiques vers la prise de conscience que l'écriture est un procédé susceptible de produire des effets puissants* »^{IX}. D'une lecture littéraire découlera une écriture littéraire car la lecture littéraire, activité cognitive et culturelle, cible les points morphosyntaxiques cruciaux qui induisent une attitude scripturale mimétique. Nous avons conscience de devoir assumer, pour améliorer ou déclencher le processus rédactionnel, le paradoxe d'une lecture spontanée naïve et d'une recherche consciente des effets de style sur le sens par un questionnaire.

1.3 La poésie : un médium d'apprentissage de l'écriture

L'apprentissage de la poésie à l'école s'inscrit dans une économie d'ensemble de l'apprentissage de la langue ; il concerne des aspects linguistiques mais les déborde. Au-delà de la formation d'enfants lecteurs et producteurs de poèmes, il s'agit de permettre aux élèves *via* la poésie, d'atteindre à la poétique de l'écrit : le soin accordé à la rédaction repose sur une volonté de se faire comprendre par une écriture syntaxiquement correcte, au vocabulaire varié et l'esthétique remarquable. La conjonction de ces trois facteurs allie esthétique de l'émotion et esthétique de l'écriture. Certes le risque de détruire l'alchimie poétique à force de conceptualisations objectivables existe – « *Dans mon pays on ne questionne pas un homme ému* », dit René Char - mais on apporte l'extrême richesse d'une prise de conscience que la poésie est ce qui reste quand la parole manque et qu'elle s'affranchit des conventions académiques par une merveilleuse insolence. Cette attitude de lecteur émancipé conduit au « bien écrire ». L'enjeu philologique prime alors mais ne ternit pas pour autant l'*aura* du poème : l'échange pédagogique autour des formes discursives, des structures syntaxiques et sémantiques, de la prosodie et de la rhétorique exclut provisoirement la puissance

^{VII} Francis Marcoin, « Lecture de la poésie à l'école primaire », *Repères*, n°13, INRP, 1996.

^{VIII} F. Marcoin, *op. cit.*

^{IX} Ministère de l'Éducation nationale, *La Maîtrise de la langue à l'école*, CNDP, 1992.

émotionnelle pour ne se centrer que sur ce qui est identifiable (nature et fonction des mots, des propositions), dénombrable (nombre de syllabes, de vers, rythme), dénommable (figures de style).

Ce que l'on pourrait considérer comme une instrumentalisation de la poésie au service de la langue écrite peut devenir un nouveau palier d'accès à l'expérience poétique.

2. Discours métatextuels et démarches métacognitives au service des processus rédactionnels.

Alors que l'écrit ressortit au monologal et au solitaire, l'oral relève de l'interaction immédiate et du dialogique. L'écrit est volontaire, puisqu'il requiert de garder en mémoire le but de la rédaction, l'image du destinataire et l'anticipation de ses réactions. Il est explicite pour mieux s'adapter aux attentes supposées du lecteur ; il est abstrait par les exigences de conceptualisation élevée.

2.1 Le support poétique respecte les éléments constitutifs de l'acte d'écriture

Si l'on considère l'environnement de la tâche d'écriture, indéniablement l'atmosphère qui s'établit autour du poème constitue un facteur favorable d'écoute, d'analyse et de composition. Le rapport individuel au texte poétique de base constitue la pierre angulaire de l'édifice scriptural : les processus cognitifs traditionnels de l'élève sont bousculés par l'émotion et l'écriture poétique, celui-ci étant plus enclin à mesurer la valeur illocutoire de la parole avant d'en faire un usage perlocutoire. La motivation est essentielle et en matière de poésie, l'enfant a besoin d'être rassuré, d'entrer en poésie comme en prose, avec une espérance supplémentaire, celle de l'esthétique, du « faire beau ».

La poésie présente l'avantage d'un support textuel original qui excite « *l'archéologue* »^X qu'est le lecteur et l'oblige à une plus grande attention. Conjugaison de facteurs cognitifs et d'un rapport personnel à l'écriture, la production d'écrit dérivée de l'étude poétique répond davantage aux critères énoncés par Bereiter et Scardamalia qu'à ceux de Hayes et Flower : en effet, écrire selon le modèle poétique proposé amène à appliquer la stratégie de l'énonciation des connaissances (*knowledge telling*), et ce, quel que soit l'âge des scripteurs ; la planification pas à pas juxtapose des énoncés sans dynamique qui seront amenés à être

^X C. Tauveron (dir.), « Quelles compétences développer chez les élèves ? Des savoir-faire ou des comportements spécifiques face aux textes », in *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM ?*, Paris, Hatier, 2002.

réorganisés pour une meilleure harmonie et une évocation plus évidente du sujet traité, comme on pourra le voir dans les exemples traités dans la troisième partie. La stratégie de transformation des connaissances préalables (*knowledge transforming*) appelée en premier lieu est souvent reléguée à l'arrière-plan, la dynamique structurelle du texte n'étant pas toujours conventionnelle ni décelable au premier abord.

La stratification cognitive élaborée par Hayes et Flower et héritée de la rhétorique antique (*inventio – elocutio – dispositio*) ne correspond guère aux objectifs de l'écriture par la poésie : elle est forcément précédée d'une acclimatation au texte poétique, à ses enjeux et à son expression, autant de phénomènes qui ne mènent pas immédiatement à la succession de la planification, de la mise en texte, de la révision. Il faut bien reconnaître qu'il s'agit plutôt d'une répétition des opérations, d'une stratification concertée des processus d'analyse textuelle (définition du but du texte) et de remarques morphosyntaxiques et stylistiques conjuguées, d'entraînements ponctuels écrits collectifs puis individuels, de premiers jets rédactionnels sur lesquels intervient une première relecture sans que la mise en forme soit concernée. Celle-ci intervient finalement avec une révision et une relecture orale afin de vérifier la portée des mots, leur valeur perlocutoire, leur impact sonore et rythmique, comme dans le gueuloir de Flaubert. Contrairement aux opérations habituelles de comparaison avec le modèle idéal à atteindre, la mise en regard du texte produit à partir du modèle poétique est plutôt une distanciation, un appel à la critique des auditeurs. C'est dans les activités de rédaction proprement dites que la poésie dérange par son organisation inhabituelle, voire subversive des mots. Mais plus encore, c'est au niveau de l'*inventio* qu'elle est la plus performante et la plus enrichissante ; c'est là qu'elle opère l'alchimie verbale telle que Rimbaud la définit. L'enfant joue avec les mots, les fait chanter, les fait rimer, les conjuguent les opposent, les choisit, les invente ; il allie l'acte lexicale dans toute son originalité avec la grammaire de phrase et de texte déstructurée pour mieux s'imposer dans sa facticité persuasive.

Si un tel apprentissage de l'écriture n'exclut pas des modèles plus conventionnels, il reste cependant un moyen motivant de transformer l'écrivain apprenti en expert, de conjurer la peur de l'écrit, d'oublier la lenteur de l'écrit par rapport à l'oral et même de l'apprécier, d'en faire une alliée et non un obstacle. Le support poétique d'écriture, lorsqu'il devient objectif à imiter ou à renouveler, dédouane des carcans imposés par l'écriture traditionnelle : l'apprenti ressent les effets bénéfiques de la lenteur qui lui permet de peaufiner son texte à l'instar de l'expert. La graphie d'ordinaire cognitivement coûteuse devient un jeu lorsqu'il s'agit de construire des calligrammes ; foin de la difficulté à mémoriser les idées avec la création permanente et les

anaphores ; la gestion simultanée de la graphie, de la syntaxe, des idées généralement difficile paraît acceptable à celui qui gère des incohérences car il bénéficie de l'expérience du poème, de « *la rencontre avec le poème* » pour reprendre l'expression de Massol^{XI}.

La voix d'Orphée peut donc s'entendre à l'école, au collège, au lycée ; elle peut même devenir un modèle d'écriture, un support excellent d'analyse de la langue française, un tremplin pour écrire de façon sonore et imagée qui ne se réduit pas à des jeux de langage pourvu qu'il n'y ait pas de schisme entre les pratiques scolaires et les ambitions des Instructions officielles.

2.2 La poésie dans les Instructions officielles : du jeu de mots à la production écrite

Une vision d'ensemble des nouvelles instructions officielles en matière de productions écrites montre que la familiarisation avec l'écrit passe par la fréquentation régulière des textes canoniques de la littérature française, et en particulier la forme poétique dès la maternelle.

La poésie est mentionnée comme un palier d'accès à une première culture littéraire. Toutefois, rien n'indique qu'elle peut être utilisée comme véhicule de la langue écrite, alors que l'articulation entre lecture et écriture est indispensable à l'apprentissage de la rédaction. Elle est toujours mentionnée comme accès à la culture humaniste par la mémorisation.

Au lycée, le pragmatisme et l'abstraction qui font parfois défaut pourront être affinés, perfectionnés grâce à l'accompagnement personnalisé. Nous pensons que la poésie peut tenir une place de choix dans ces nouvelles activités de remédiation ou d'approfondissement des techniques d'écriture. C'est que nous entendons démontrer dans le chapitre suivant.

3. Des pratiques d'écriture autour de la poésie : du discours métatextuel au discours poétique.

Le commentaire est une étape indispensable à l'acquisition d'un savoir écrire argumenté, véhicule de l'émotion esthétique et de l'interprétation raisonnée. Ce moyen d'accès à la poétique même des textes se travaille dès le collège et nous tenterons de montrer à travers un exemple concret de chanson poétique comment faire du poème un outil d'expression, d'analyse et de passage à l'abstraction de la pensée. Une seconde expérience pédagogique mettra au jour les avantages inhérents à la matière poétique permettant l'apprentissage de la langue française par une progression qui révèle une didactique de la poésie valable de l'école

^{XI} J.P.Siméon, « Il y a une vie avant l'explication de texte » in *L'école des lettres, collèges*, n°8, 2006-2007, p.3-8.

primaire au lycée. Nous entendons montrer que la représentation de la poésie est duelle : par le recul que donnent l'abstraction de la pensée et l'analyse ; par la création issue même du phénomène poétique et des plaisirs sémiologiques et métasémiotiques.

3.1 La propédeutique au commentaire en classe de troisième : l'exemple de Trenet, « Y a d'la joie ».

A la fin de la troisième, un collégien a découvert la poésie lyrique et la poésie engagée, y compris la chanson, à travers un ensemble de textes poétiques du 19^e et du 20^e siècles. Parmi les compétences à développer, on trouve notamment celle à faire des développements en s'entraînant à l'amplification. La capacité d'analyse d'un texte participe du développement cognitif de l'élève et se fonde également sur un environnement culturel et poétique qui l'accompagne depuis la sixième. Le culturel et le cognitif cohabitent, mais le premier va servir immédiatement de détecteur sensible tandis que le second aide à la compréhension avant de générer une interprétation *a posteriori*. Pourquoi ne pas sensibiliser un collégien à la richesse poétique de la chanson française par le truchement de Charles Trenet avec « Y a d'la joie » ?

Nous entendons proposer une approche médiane unissant d'une part l'imprégnation poétique préconisée par Siméon par une prime lecture pour échapper à la linéarité du texte^{XII}, d'autre part, la découverte orientée par des savoirs et des savoir-faire émanant de l'apprentissage par cœur de poèmes et de connaissances rhétoriques, la complémentarité des deux démarches établissant une passerelle entre ce que le poète Yves Bonnefoy nomme « *l'explication de la poésie* » et « *la monstration de la poésie* »^{XIII}. Cette intelligence spontanée de la poésie révèle une perception inconsciente d'analogies inférentielles mais résulte aussi de données pragmatiques qui n'obèrent pas forcément la perception poétique ni le fait poétique lui-même. C'est combinaison entre « *monstration* » et « *explication* » qui est à l'origine de pratiques d'écriture nouvelles, associant la dimension culturelle et éducative à la dimension méthodique.

L'organisation de la séance comporte quatre phases : à la découverte de la chanson (audition puis lecture imprégnation) succède un travail de recherches de groupes. Une synthèse collective précède la rédaction des découvertes organisées.

Le recours à une démarche heuristique est indispensable et n'obère pas la sincérité et la qualité des remarques des élèves : elle favorise une découverte progressive des arcanes de la

^{XII} J.-P. Siméon, « Lecture de la poésie à l'école primaire », Repères, n°13, INRP, 1996.

^{XIII} Yves Bonnefoy, « La poésie peut sauver le monde », *Le Monde de l'éducation*, septembre 1999.

poésie de Trenet. S'il y a des élèves musiciens, on peut envisager de leur demander d'étudier plus précisément le rythme de la chanson, voire la partition. Une question préalable sur l'identité de Trenet sera posée aux élèves afin d'affiner les connaissances culturelles. Ils auront eu à chercher des informations sur un dictionnaire ou sur la toile pour y répondre. Ceci est un moyen pour composer ultérieurement une introduction.

Cette démarche fait appel à l'autonomie des élèves en fin de troisième, à leurs connaissances supposées de la poésie plus formelle, à leur sensibilité instinctive, à leur imaginaire ; elle lie métacognition et métalangage sans gommer la prime appréhension sensitive.

3.2 Le poème : sésame intellectuel et sensible pour accéder à l'écriture

La grille^{XIV} que nous proposons entend exposer une didactique des pratiques de l'écriture fondées sur l'approche du fait poétique et la découverte morphosyntaxique du langage poétique, sa dimension sémiologique, sa portée phonétique. Si le poème est au-delà des techniques, il génère par son audition une émotion créatrice, et les consignes alors données à un groupe, à un chœur seront des moteurs d'énergie créatrice, relais entre lire, dire et écrire : la critique, la réécriture sont la condition *sine qua non* de la progression cognitive, culturelle et linguistique de l'expression écrite, créant une dynamique impossible à mettre en jeu avec une pédagogie classique.

Les pistes évolutives proposées peuvent s'intégrer dans une progression annuelle à tout niveau d'enseignement selon les objectifs visés, elle allie sans cesse un discours métatextuel à une émotion intuitive, une distanciation par rapport au texte poétique à une pénétration de la poétique elle-même, des jeux de langages supports d'une écriture maîtrisée du point de vue morphosyntaxique, lexical et phatique. Cinq étapes associent découverte rhétorique et poétique, phénomène sensible et nécessités rédactionnelles.

3.2.1 De la lettre au texte : simulation du processus lectoral (cf Goigoux et Cèbe^{XV}) par l'écriture.

L'intérêt pédagogique de cette prime étape est d'ordre métacognitif : l'étude de la langue et le développement personnel passent par une familiarisation avec la langue poétique et la langue française (lettres, sons, mots et graphies, alphabet), passeport donnant accès à la connaissance de l'autre. Le support alphabétique conduit à la création d'un abécédaire progressif, de la lettre idéogramme au mot calligramme pour parvenir au poème acrostiche, autant de circuits

^{XIV} Annexe 4.

^{XV} Roland Goigoux, Sylvie Cèbe, *Apprendre à lire à l'école*, Retz, 2006.

exerçant l'œil au phénomène graphique, l'imagination à la représentation écrite du signifié, le geste graphique à l'efficacité communicationnelle.

Chaque séance lie systématiquement l'objectif linguistique à l'expression émotionnelle, notamment lorsqu'il s'agit d'assurer la transition du mot à la phrase, de la syntaxe à l'expression sensualiste : ainsi sont associés l'ordre des mots dans la phrase, le présent des verbes du premier groupe et l'expression des désirs. Une façon ludique d'aborder la conjugaison consiste à lire à haute voix la conjugaison des verbes du premier groupe comme un comptine et d'apposer une chute humoristique^{XVI}.

Le poème de Prévert « Je suis comme je suis »^{XVII} aborde l'autoportrait, l'emploi de la première personne et le futur simple ; les jours de la semaine, l'emploi du temps évoqués dans *Poésie en jeu* de Charpentreau^{XVIII}, des extraits de *Chantefables et Chantefleurs* de Desnos^{XIX} poursuivent l'apprentissage du présent et du futur simple de l'indicatif, abordent l'impératif et le passé composé tout en sensibilisant au rythme des mots et des allitérations, à la saveur des mots, au lien logique de cause à effet avec des poèmes de Siméon comme « Amour fraise et mandoline », véritable véhicule d'émotions sensibles, adjoignant le plaisir de la lecture à celui de la création et de la production verbale écrite fondé sur les anaphores, l'éveil des sens, les sonorités, les métaphores :

« *On dit on dit des mots*

Amour fraise et mandoline

Amour et notre cœur bondit

Fraise

Les lèvres sont sucrées

Mandoline

Une musique dans la main »^{XX}

Un procédé quasi identique est fondé sur la progressivité Lire/ Dire/ Ecrire par Réinvention sur modèle d'amorce. Parcours sémantique et géographique permettent, sur le mode ludique, d'inventer un poème-récit drôle, rythmé, rimé avec une contrainte syntaxique : « il y avait une fois » en amorce et emploi de l'imparfait. Le poème de Queneau « Ixatnu siofnnut i avay »^{XXI} offre une excellente approche de la poésie du langage, de l'énigme verbale, de l'écriture

^{XVI} Annexe 1.

^{XVII} Jacques Prévert, *Paroles*, Paris, Gallimard, 1976.

^{XVIII} Jacques Charpentreau, *Poésie en jeu*, Les éditions en jeu, 1981.

^{XIX} Robert Desnos, *Chantefables et Chantefleurs*, Paris, Editions Gründ, 2000 (publication posthume en 1970),

^{XX} Jean-Pierre Siméon, *A l'aube du buisson*, Le Chambon sur Lignon, Cheyne Editeur, coll. « Poèmes pour grandir », 1985.

^{XXI} Raymond Queneau, *Courir les rues*, Paris, Gallimard, 1967.

phonétique cryptique, qui permettent d'aborder la structure phrastique et de créer également des cadavres exquis à partir des constructions imposées autour du groupe verbal.

Arrivé à ce stade morphosyntaxique et lexical, l'élève peut aborder une nouvelle phase structurelle de la pensée et de l'écriture *via* la conceptualisation de l'espace typographique et phrastique.

3.2.2 De la grammaire de phrase à la grammaire de texte : approche de l'abstraction de la pensée écrite.

Les comptines de Corinne Albaut^{XXII}, les colliers de Prévert^{XXIII} complètent la notion d'expansion du nom avec les adjectifs qualificatifs épithètes, les compléments du nom, les propositions subordonnées relatives ; les poèmes suscités offrent une grande diversité d'exemples poétiques de constructions simples qui permettent de sortir des carcans habituels des exemples types des manuels de grammaire et sollicitent l'imagination à partir de thèmes porteurs comme les couleurs, les métaphores de la vie et dessinent une constellation lexicale autour de mots usuels par connotation.

Un travail en réseaux autour de thème fédérateurs comme la ville, associant les remarques graphiques, phonétiques et culturelles, aboutit à une synthèse évaluative de type formative par le respect de consignes lexicales (mois, saison, dates), grammaticales (pronoms relatifs) et par la demande interdisciplinaire qui lie la poésie aux arts plastiques : villes et paysages calligrammes mettent en espace un texte. Ce travail s'appuie sur une base documentaire (type dépliant touristique) pour analyser le changement stylistique et typographiques impliqués par la création poétique. On pourra utiliser avec les élèves les plus aguerris (collège et lycée) des modèles issus des textes romantiques de Lamartine ou de Chateaubriand concernant la description de paysages particulièrement émouvants (« Le Lac » ou bien les rêveries à Combourg).

Les leçons sur l'emploi de l'impératif et la poïétique seront illustrées par le célèbre poème de Queneau « Le chien à la mandoline »^{XXIV}, dans lequel on conservera les impératifs pour rédiger non pas une recette de cuisine, mais des recettes plus inventives autour de thèmes plus abstraits comme le bonheur, la musique, etc.

La sensibilisation à la reprise de constructions poétiques organise une nouvelle dynamique scripturale : quand arrêter une reprise anaphorique ? comment rédiger une chute ? Les

^{XXII} Corinne Albaut, *Comptines pour compter*, Actes Sud Junior, 1997.

^{XXIII} Jacques Prévert, *Fatras*, Paris, Gallimard, 1977.

^{XXIV} Raymond Queneau, *Le chien à la mandoline*, Paris, Gallimard, 1965.

exemples compléteront les leçons de conjugaison avec l'impératif des verbes pronominaux. Un bilan permettra une révision des données grammaticales d'accords et de conjugaison tout en enrichissant le vocabulaire à travers des poèmes de Guillevic proposant des « moules » à poèmes sans exclure la créativité.

3.2.3 *Les topoï au service de la création poétique et de la maîtrise linguistique*

Il s'agit de prendre appui maintenant sur les productions de poètes comme Philippe Soupault, Blaise Cendrars, Claude Roy afin de parvenir à sensibiliser aux sonorités et au sens des textes. Le poème calligramme « Iles » de Blaise Cendrars^{XXV}, outre le fait qu'il reprend les expansions du nom, oriente vers de nouveaux paysages poétiques suggérant des acrostiches construits autour de thèmes tels que le lointain et les rêves. Le tableau exotique s'enrichit d'un vocabulaire puisé dans l'imagination enfantine et dans les dictionnaires mis à disposition ; il aborde les gallicismes grâce aux « Quatre éléments » chantés par Claude Roy dans *Enfantasques*^{XXVI}. En faisant déceler l'intérêt grammatical de chaque texte poétique proposé, l'on établit mieux le lien intrinsèque de la forme et du fond. Les thèmes des saisons, du bonheur, de la ville seront autant d'occasions d'entamer une réflexion personnelle sur sa vie, d'employer le futur, les formes progressives, les subordonnées conditionnelles, à partir d'exemples de Siméon^{XXVII} ou de Queneau^{XXVIII}.

Enfin l'imagination prend le pouvoir et passe de la liberté du cadavre exquis à des contraintes qui ne sont pas sans faire penser à l'Oulipo grâce à Maurice Carême^{XXIX}, Jacques Prévert^{XXX}, Paul Eluard^{XXXI}. L'intérêt grammatical des poèmes sélectionnés réside dans l'emploi du conditionnel avec l'imparfait, l'intérêt esthétique réside dans l'extension possible vers les arts plastiques et en particulier les collages surréalistes. Si les exercices proposés sont avant tout des imitations fondées sur la structure des poèmes, ils n'en demeurent pas moins de merveilleuses passerelles d'accès à l'art poétique par le truchement des sonorités, le choix d'un lexique intimement lié aux sons dégagés (ce qui permet une approche de la poésie de Saint-John Perse avec les lycéens), ou bien par la sélection d'antonymes.

L'autoportrait selon Jacques Prévert est un moyen de travailler sur l'expression du « moi », la reprise anaphorique, le récit de vie, thème lié à l'objet d'étude actuel des premières littéraires

^{XXV} Blaise Cendrars, *Feuilles de route*, Paris, Denoël, 1924.

^{XXVI} Claude Roy, *Enfantasques*, Paris, Gallimard-Junior, n°87, 1979.

^{XXVII} Jean-Pierre Siméon, « Saisons » in *L'aube du buisson*, Le Chambon sur Lignon, Cheyne éditeur, coll.

« Poèmes pour grandir », 1985.

^{XXVIII} Raymond Queneau, « La rue Galilée » in *Courir les rues*, Paris, Gallimard, 1967.

^{XXIX} Maurice Carême, *L'Arlequin*, Fondation Maurice Carême, 1970.

^{XXX} Jacques Prévert, « Je suis comme je suis », « L'orgue de Barbarie » in *Paroles*, Paris, Gallimard, 1976.

^{XXXI} Paul Eluard, « Air vif », in *Derniers poèmes d'amour*, Paris, Seghers, 1963/1989.

(l'autobiographie). Du portrait personnel au portrait de classe, de la singularité à la pluralité, le poème autoportrait est la source de croquis plastiques alliant la poésie du souvenir à la grammaire de texte, alternant le présent d'énonciation avec le passé (imparfait et passé simple) d'évocation. La lecture à haute voix du poème « Air vif » de Paul Eluard sera l'occasion de faire remarquer le *crescendo* et le *decrescendo* du sentiment porté à son acmé, mais aussi le procédé cinématographique du zoom de plus en plus précis du multiple à l'unique. Une activité liminaire consistera à développer des champs lexicaux autour des saisons, de la ville, de la montagne par exemple.

3.2.4 La poésie : discours métatextuel et accès à la diversité des formes

La métaphore donne à voir par l'image poétique ; elle est l'instigatrice d'images surréalistes. Transcription de la vie tout entière, elle exprime l'intime et l'universel à la fois, la gravité mémorielle par son engagement (à travers les thèmes récurrents de la paix, la guerre et la mort), le « moi » et l'autre, l'union cosmique des êtres dans les textes de René Char ; elle est accès au sens de la vie ; elle est la vie.

Pour amener sur le chemin de cette perception ontologique, il est besoin d'une prime imprégnation par l'audition, la lecture, la mémorisation, le plaisir de mots. Puis il faut susciter la distanciation, passer de la monstration à l'explication – au sens étymologique – grâce à l'abstraction de la pensée. Pour ce faire, il faut fournir le lexique de l'analyse littéraire et enrichir le vocabulaire de l'analyse, de la présentation des sentiments, des arguments, des exemples. Le pouvoir illocutoire et perlocutoire des mots émanant de poèmes de Tardieu^{XXXII} et de ses « mots égarés » est une bonne approche de l'énonciation dialogique et de l'emploi alterné de l'indicatif et du subjonctif pour suggérer un état d'âme. La prose de Kafka^{XXXIII} ouvre des pistes inventives de création de dialogues et de suites aux tonalités variées (burlesque, tragique, épique, lyrique).

La force incantatoire ou satirique de poèmes engagés sur la paix, la guerre de Jean Tardieu, de Siméon, de Borges, de Prévert offre un accès à la résonance des mots. L'observation concertée des strophes, des vers, des rimes, des assonances, des allitérations, de la nature des déterminants met au jour la place du poète dans le poème mais aussi dans la société, la fonction du poète. Le poème « Oradour » de Tardieu^{XXXIV} laisse des traces indélébiles après

^{XXXII} Jean Tardieu, « Les mots égarés », in « Une voix sans personne », dans *Le fleuve caché Poésies 1938-1961*, Paris, Gallimard, 1968.

^{XXXIII} Franz Kafka, « Un chat qui avait pris une souris » in *Récits et fragments narratifs*, Œuvres complètes, Bibliothèque de La Pléiade, Paris, Gallimard, tome II,

^{XXXIV} Jean Tardieu, « Oradour » in *Les Dieux étouffés*, Seghers.

une leçon d'histoire sur les heures douloureuses de la Seconde Guerre mondiale. L'analyse du poème amènera à distinguer l'anaphore, les procédés oratoires à visée incantatoire, la présence du « je » et du « nous » dans l'optique de la conviction et de l'émotion, visible aussi par le champ lexical des sentiments et de la vengeance.

Le travail de Borges^{xxxv} sur les associations d'idées et les métaphores est un moyen d'observer les moyens mis en œuvre pour suggérer la violence de la guerre et les aspirations à la paix. La contestation sociale orchestrée par le poème « Familiale » de Prévert^{xxxvi} offre une illustration de la satire sociale par le langage parlé et l'image du quotidien. Après une mise en voix et en scène dérivée d'une première appréhension du poème, on orientera les élèves vers le commentaire autour de la problématique de l'utilisation du langage parlé à des fins satiriques sans oublier la contextualisation historique et sociale du poème écrit au lendemain de la Seconde Guerre mondiale. La définition bergsonienne du comique, « du mécanique plaqué sur du vivant » est à la fois illustrée et limitée par l'objectif satirique assigné au texte.

L'expression de la conviction personnelle et de l'intime se prolonge dans l'étude des *Matinaux* de Char. La difficulté réputée des poèmes de Char ne doit pas être un obstacle, bien au contraire, il faut en faire un tremplin de sensibilité accessible à tous : « Qu'il vive »^{xxxvii} doit amener à une lecture tabulaire du poème ou bien centrée sur les focales émotionnelles.

Le poème devient le support d'un discours métatextuel pour les collégiens de troisième, les lycéens, associé à la méthodologie du commentaire pour les travaux d'écriture de baccalauréat, et à l'écriture d'invention pour tous, sans distinction d'âge, par imitation, substitution, déplacement. Quand le poème devient autotélique comme c'est le cas par exemple avec Eluard^{xxxviii} ou Queneau, il génère des écritures imitatives mais aussi des commentaires écrits sur les valeurs morales, les idéaux, les vertus méconnues ou mal connues et sur la saveur des mots. Sans considérer la création poétique comme le remède universel aux maux/mots de l'écriture rencontrés par les élèves, elle apporte une contribution indéniable dans l'accès au savoir écrire.

3.2.5 Les thèmes de l'amour et des sens sont une opportunité didactique pour aborder le fait poétique et scriptural.

^{xxxv} Jorge Luis Borges, *Histoire de l'éternité*, Editions du Rocher, 1936.

^{xxxvi} Jacques Prévert, « Familiale » in *Paroles*, Paris, Gallimard, 1976.

^{xxxvii} René Char, « Qu'il vive », in « La sieste blanche » dans *Les Matinaux*, Paris, Gallimard, 1950/1987.

^{xxxviii} Paul Eluard, « Gabriel Péri », in *Au rendez-vous allemand*, Paris, Editions de Minuit, 1944.

La connaissance des poètes français contemporains, voire de l'extrême contemporanéité, offre de multiples possibilités d'écritures tant distanciées et interprétatives, que créatives et inventives, requérant des compétences d'analyse métatextuelle, relevant de la poétique et ressortissant à l'imitation, entretenant le double objectif de lire et écrire : lire pour écrire, écrire pour mieux lire, à partir d'un pastiche du texte poétique étudié.

Ainsi en proposant des poèmes et des chansons d'amour d'Eluard^{XXXIX}, de Cadou^{XL}, de Brel, de Prévert^{XLI}, on suscitera une réflexion sur la façon dont est représenté l'être aimé, les sentiments qu'il suggère, la composition du poème, les images surréalistes qu'il développe. Cet ensemble de remarques donnera lieu à une synthèse écrite sur la poésie amoureuse au XX^e siècle, mais aussi à une recherche sur la femme aimée en poésie, afin de dresser une historicité du phénomène du XVI^e au XXI^e siècle. Les activités d'écriture dérivées de ces études orales, de ces lectures à haute voix, de ces auditions mélodiques, sont de trois types au lycée : dissertation, commentaire, invention. Pour les deux premiers il s'agit de mettre en œuvre des capacités analytiques doublées de compétences syntaxiques et lexicales acquises au fil des lectures analytiques. Elles ne sont toutefois pas dépourvues d'intuition sensible qui mérite d'être liée aux observations scientifiques.

C'est ce qui se produit face à l'extrême contemporanéité poétique qui fait sentir que le poème en prose bref et autonome crée des espaces oniriques, saisit le paysage dans sa fugacité avec Ponge^{XLII}, fait passer des sens au rêve et reconstruit l'édifice du souvenir avec Delerm^{XLIII}, véhicule des confidences autobiographiques fondées sur les liens d'osmose avec la nature que Colette^{XLIV} fait partager dans la description de la forêt de Crécy. Il est indispensable que la production écrite d'invention soit précédée d'une analyse des textes poétiques afin de repérer les arcanes qui guident le poète et de les adapter à sa propre sensibilité. Il par exemple essentiel de repérer les traits propres à chaque auteur afin de les réutiliser dans une production écrite dont le thème est équivalent à celui du texte source^{XLV}. L'étude de principaux stylèmes est la condition *sine qua non* de la réussite car ils sont la base de l'élaboration du pastiche.

^{XXXIX} Paul Eluard, « Je te l'ai dit pour les nuages », in « Premièrement », dans *L'amour la poésie*, Paris, Gallimard, 1929.

^{XL} René-Guy Cadou, *Hélène ou le règne végétale*, Seghers, 1951. René Guy Cadou, *La vie rêvée*, Robert Laffont, 1944.

^{XLI} Jacques Brel, « Ne me quitte pas », Serge Gainsbourg, « La chanson de Prévert », Prévert, « Les feuilles mortes ».

^{XLII} Francis Ponge, « Les olives » in *Pièces*, Gallimard, « Poésie », 1962.

^{XLIII} Philippe Delerm, « L'odeur des pommes », « Aller aux mûres », in *La Première Gorgée de bière et autres plaisirs minuscules*, Gallimard, 1997.

^{XLIV} Colette, *Les vrilles de la vigne*, LGF, 1995.

^{XLV} Annexe 2.

La constitution d'un glossaire poétique à l'issue de ce parcours, quel que soit le niveau concerné, offre une excellente opportunité d'utiliser métacognition et métalangage poétique, mais aussi de souscrire aux techniques descriptives et informatives propres au dictionnaire pour la définition des figures de style, à la composition argumentée pour la forme puisqu'il est nécessaire d'illustrer les définitions par des exemples empruntés aux poèmes étudiés.

On mesure l'évolution du sens de l'expression « *faire poésie* » : en changeant l'optique des jeunes professeurs, en leur montrant ce qu'est la poétique et une didactique de la poésie qui assume le discours interprétatif et la création qui en découle, on offrira de nouvelles pratiques d'écriture, qui certes ne sont pas uniques, mais doivent être considérées comme des paliers d'accès à la maîtrise de l'écrit et par là même à l'appréhension du fait poétique. Il faut faire table rase des poncifs qui déflorent la poésie et ternissent son enseignement, il faut oser aborder la création poétique pour toucher à l'expression sensible de la vie. A de jeunes professeurs, pourquoi ne pas proposer l'appréciation des remarques de poètes^{XLVI} au sujet de leur art et de l'écriture afin d'examiner leur avis sur l'essence de la poésie. Les différentes activités évoquées précédemment témoignent de l'existence au sein du groupe classe d'une véritable poétique de l'écriture, au sens bachelardien^{XLVII} de dynamique de création propre à la période de l'enfance, région laissée intacte au fond de chaque individu, pureté et innocence telle que l'exprime *Le Petit Prince*. C'est dans ses interactions avec les activités lectorales et orales que la poésie génère des situations d'écriture inédites. Elle est essence et existence, se détachant d'un formalisme auquel les enseignants cèdent trop facilement, ne se réduit pas à quelques vers et rimes bien agencés : elle procède à sa propre création par le verbe, lui-même aux sources de la Création universelle.

^{XLVI} Annexe 3.

^{XLVII} Gaston Bachelard, *La Poétique de la rêverie*, Paris, PUF, coll. « Quadrige », 1984.

Annexe 1

Comment aborder la conjugaison, les discours direct et indirect et la modalité interrogative *via* la poésie ?

Par exemple, on conjuguera le verbe « rouler » de la sorte :

Je roule,
Tu roules,
Il roule,
Nous roulons,
Vous roulez,
Ils n'ont plus d'essence !

L'axe paradigmatique s'articule alors avec le syntagme sémantique permettant d'aborder la conjugaison des auxiliaires. L'imitation pourra déboucher sur la conjugaison de verbes antithétiques du premier groupe suivis d'un COD, permettant le passage vers la construction de la phrase simple : on opposera ainsi les verbes « aimer » et « détester » dans une joute verbale « j'aime la musique »/ « je déteste le dessin », se fixant alors sur l'axe syntagmatique, passant de l'oral à l'écrit par groupe de deux.

L'apprentissage de la modalité interrogative (pourquoi, comment), du discours direct et indirect, de la ponctuation adéquate, des réponses et de l'approche intuitive des subordonnées causales, se fera par l'imitation de poèmes simples de Tardieu, comme « Conversation » ou « Rencontre » :

« Comment ça va sur la terre ?

- Ça va, ça va, ça va bien.

Comment ça va, ton père et ta mère ?

- Ça va, ça va, merci bien. »^{XLVIII}

Un processus d'apprentissage duel (questions/réponses orales puis écrites, pourquoi/parce que) pourra être identiquement appliqué grâce à un texte lacunaire de Tardieu, extrait de « Rencontre »^{XLIX}

« Dieu que de choses j'ignore !

Je ne sais rien, rien de rien.

Je ne sais pas pourquoi les

----- ont -----

Pourquoi -----

Pourquoi -----sont -----

Pourquoi le -----

Pourquoi on ----- ,pourquoi on-----

Pourquoi les chats pourquoi les rats

Et caetera et caetera. »

^{XLVIII} Jean Tardieu, « Conversation » in *Le Fleuve caché*, Gallimard,

^{XLIX} Ibid.

Annexe 2

Comment exploiter les textes de Delerm, Ponge, Colette ?

Ainsi pour Ponge, on demandera d'être attentif aux personnifications, aux comparaisons et métaphores, aux termes laudatifs, au jeu sur les signifiants, à la rhétorique du doute, à l'humour ; pour Delerm, il s'agira de repérer les pronoms de l'instance énonciatrice, la caractérisation des fruits, de leur odeur, les modalités de transcription du souvenir. Pour Colette, on proposera de s'attarder sur les stylèmes clés de la prose poétique via les personnifications, les comparaisons et métaphores, les oxymores et le rythme des phrases.

Des séances de deux heures sont indispensables pour prendre le temps de l'imprégnation, de la concentration, de la recherche, de la compréhension des consignes, des tâtonnements, des brouillons, des relectures à voix haute pour aboutir à la production finale. Pour les chansons d'amour, on proposera un collage surréaliste des paroles découpées – en groupes de sens - dans les textes choisis afin de passer de dépasser le stade de l'opacité du poème pour aboutir à une nouvelle perception du monde. Le lyrisme et la métrique plus ou moins libre sont alors sources de plaisir d'écrire, la poésie instrument d'étude devient but à atteindre, elle est à la fois moyen et fin.

Annexe 3

Que proposer aux jeunes professeurs comme situation initiale d'entrée en poésie ?

Il faut faire repérer le caractère autotélique de citations, faire répertorier et comprendre aux jeunes professeurs les rôles messianique, subversif, métalinguistique, cognitif, ontologique de la poésie dans tous ses états. Elle est en effet considérée par les poètes comme un moyen de toucher les peuples et de les éclairer (fonction sociale attribuée par Lamartine, Hugo). Plus encore, elle est la vie elle-même, origine et fin, assumant ainsi une visée téléologique comme le signalent Mallarmé et Valéry. Enfin, elle atteint une dimension universelle par son humanisme ainsi que se plaisent à le dire Cadou et Guillevic. Elle prend un aspect cosmique et transcendant par l'alchimie qu'elle crée grâce au poète voyant, le déchiffreur de l'indicible, le révélateur de l'invisible, celui qui fait voir de l'autre côté du miroir comme l'affirment Eluard, Baudelaire, Rimbaud. Elle est essence et existence, se détachant d'un formalisme auquel les enseignants cèdent trop facilement, ne se réduit pas à quelques vers et rimes bien agencés : elle procède à sa propre création par le verbe, lui-même aux sources de la Création universelle.

Poètes et poésie :

Mallarmé: « *La poésie est l'expression, par le langage humain ramené à son rythme essentiel, du sens mystérieux de l'existence.* »

René Guy Cadou: La poésie « *donne à aimer* ».

Paul Valéry: « *La poésie est un rythme qui peu à peu se donne un sens* ».

Saint-John Perse. Prix Nobel de littérature: « *Plus que mode de connaissance, la poésie est d'abord mode de vie – et de vie intégrale* ».

Eluard : « *La poésie donne à voir* ».

Victor Hugo:

« *Peuples! écoutez le poète!*

Ecoutez le rêveur sacré!

Dans votre nuit sans lui complète,

Lui seul a le front éclairé. »

Baudelaire: « *Qu'est-ce qu'un poète si ce n'est un traducteur, un déchiffreur?* »

Rimbaud: « *Je dis qu'il faut être voyant, se faire voyant. Le poète se fait voyant par un long, immense et raisonné dérèglement de tous les sens...* »

Guillevic: « *Faire du poème un levier pour changer le monde, c'est être fidèle à la poésie, c'est appeler le monde à se hausser jusqu'au poème.* »

Lamartine: « *La poésie doit se faire peuple et devenir populaire.* »

Mallarmé: « *Ce n'est pas avec des idées qu'on fait un poème, c'est avec des mots.* »

Marguerite Duras: « *Ecrire, c'est hurler sans bruit.* »

Annexe 4

Didactique des productions écrites :

un exemple de progression pédagogique d'appréhension de la langue française par la poésie

THEMES	OBJECTIFS	PRATIQUES ENSEIGNANTES	PRODUCTIONS ECRITES ATTENDUES	IO ECOLE PRIMAIRE	IO COLLEGE	IO LYCEE GENERAL	POETES/CULTURE LITTERAIRE ET HUMANISTE	PRATIQUES LINGUISTIQUES
Le calligramme	Familiarisation avec la langue française et la langue poétique; FLE: lettres, alphabet, mots, calligrammes des lettres et des mots.	Simulation du processus lectoral à l'écrit; Goigoux/cèbe; phonétique, écriture, geste graphique, de la lettre au mot.	Comptines, courts poèmes avec chute humoristique, calligrammes.	Articulation lecture/écriture; lecture des œuvres du patrimoine, accès à une première culture littéraire, automatisations de la reconnaissance des mots.	Initiation à la poésie en vers réguliers, libres, calligrammes; rapport entre forme et signification.	Expression des émotions en seconde, lien poésie/arts visuels.	Tardieu, Prévert, Charpentreau, Desnos, Siméon, Queneau	Ordre des mots dans la phrase, présent des verbes du premier groupe, expression des désirs. Expansion du groupe, nominal, modalité interrogative, dialogue, conjugaison des verbes du 1er groupe et valeur des temps verbaux.
Métaphores de la ville; lien entre le moi et la nature	Approche de l'abstraction de la pensée écrite.	Travail en réseaux autour du rapport du moi et de l'environnement. De la lecture à l'écriture par l'imprégnation et le geste graphique. Visualisation de l'espace poétique de la page.	Paysages calligrammes, recettes poétiques de concepts (bonheur, liberté etc.)// Commentaires.	Apprentissage de rédactions autonomes, compréhension de poèmes, organisation de phrases en strophes ou en espaces typographiques.	Rapport forme et signification; textes descriptifs et liens avec la grammaire	Du romantisme au surréalisme en seconde; le poème qui fait sens en première et les, grands lieux de la poésie, exprimer ses sentiments.	Albaut, Prévert, Chérid, Lamartine, Chateaubriand, Queneau. Romantisme. Peinture romantique; surréalisme.	Expansions du nom, pronoms relatifs, ordre des mots dans la phrase, impératif, nature et fonction des mots et des propositions. Métalangage: anaphore, métaphore, champs lexicaux.
Topoi: les éléments, les couleurs, le pouvoir de l'imagination	Sensibiliser aux sonorités et au sens du texte	Lecteur, structuraliste.	Acrostiches, autoportrait/ commentaires	Intertextualité, phrase complexe, compréhension des textes lus pour mieux écrire.	Initiation au vocabulaire de l'abstraction, textes poétiques variés favorisant l'expression de soi.	Lien entre le son et le sens; vocabulaire de l'analyse littéraire; récits de vie	Sméon, Queneau, Prévert, Carême, Eluard, Saint-John Perse, Cendrars, Soupault, Roy, Oulipo, collages surréalistes.	Subordonnées conditionnelles, antonymes, champs lexicaux, polysémie.
Métaphores de la vie, la paix, la guerre, la mort, le moi et l'autre.	Percevoir la poésie comme un accès au sens de la vie.	Inquisiteur par l'audition, l'imprégnation, le pouvoir illocutoire et perlocutoire des mots.	Prise de notes, commentaires, écrits d'invention argumentés.	Décrire, expliquer une démarche	Initiation à la rédaction de paragraphes argumentés.	Discours métatextuel, poèmes autotéliques et abstraction de la pensée; méthodologie du commentaire.	Char, Borges, Tardieu, Siméon, Prévert, Eluard, Queneau. La représentation de la guerre en poésie et en peinture.	Enonciation, subjonctif, déterminants, métaphores, anaphores, préphrases, assonances, allitérations, procédés incantatoires.
Amour et sens	Accéder au fait poétique	Historien de la poésie amoureuse et décrypteur des stylèmes de la poésie en prose.	Dissertations, commentaires, écrits d'invention: poèmes collages, pastiches, glossaire poétique.	Développer le vocabulaire des sens et des sentiments;	Poésie lyrique, poésie dans le monde et dans le siècle.	Ecriture poétique et quête du sens du 16e siècle à nos jours	Ronsard, Lamartine, Baudelaire, Cadou, Prévert, Aragon, Trenet, Brel, Eluard, Delerm, Ponge, Colette. Formes fixes/formes libres, poème en prose.	Métaphores, personnifications, oxymores, antonymes, champs lexicaux, métrique, rythme phrastique.

Bibliographie

- Guy Authier, *Hebdromadaire*, Folio/Gallimard, 1972.
- Yves Bonnefoy, « La poésie peut sauver le monde » dans *Le Monde de l'éducation*, septembre 1999.
- Pierre Ceysson et alii, *Aborder la littérature contemporaine au collège*, CRDP de Lyon, 2001.
- M.-T. Denizeau et D. Lançon (dir.), « Pourquoi je n'enseigne plus la poésie et pourquoi j'essaie d'enseigner le français avec les poèmes » dans *La Poésie à l'École de la maternelle au lycée*, journée d'étude du 11 juin 1999, CRDP d'Orléans, 2000.
- Jocelyne Giasson, *Les textes littéraires à l'école*, De Boeck, 2005, p.195-245.
- Roger Jérôme, « Pour une poétique du langage » dans *Le Français aujourd'hui*, supplément au n°128, mars 2000, p.10.
- Jean-Louis Joubert, *La Poésie*, Armand Colin, « Cursus », 1988.
- Jean-Michel Kervran, *Enseigner la poésie au collège*, Bordas, 2000.
- Daniel Lançon, *La Poésie à l'École. De la maternelle au lycée*, CRDP/UIFM, Orléans, 2000.
- Sylvie Mangain, Jean-Louis Dufay, « Stéréotypes et apprentissages de l'écriture » dans *Le Français aujourd'hui* n°127 « Ecritures créatives », 1999, p.44-51.
- Serge Martin, « Faire poésie, faire récitation, produire un poème: chercher le ton ou la voix? » dans *Cahiers Robinson*, n°11, Presses de l'Université d'Artois, 2002.
- Jorge Semprun, préface à *Anthologie de la poésie française du XXe siècle*, tome II, Gallimard, « Poésie ».
- J.-P. Siméon, « Pour en finir avec une vieille récitation » dans *Lire-écrire*, n°5/6, Grenoble, mars 1999, p.18-20.
- Catherine Tauveron, « Ecriture et créativité. Constantes et glissements en trente ans de recherches dans les équipes français 1^{er} degré de l'INRP » dans *Repères*, n°20, 1999, p.57-78.
- Tzvetan Todorov, *La Littérature en péril*, Flammarion, 2007.
- Enseigner la littérature*, actes du colloque « Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français », IUFM Midi-Pyrénées, 2000, p.215-225.
- « Enseigner la poésie moderne » dans *Pratiques*, n°93, Metz, mars 1997, p.3-126 (coord. Georges Legros et Karl Canvat).
- « La poésie à l'école » dans *Lire écrire à l'école*, n°8/9, Grenoble, mars 2000, p.2-38.
- Quatre chapitres « poésie » (et commentaires correspondants dans le livre du professeur) de *Textes et regards*, classes de 5^e et de 4^e, (sous la direction d'Anne Guarrigue) Magnard, 1997 et 1998.

La poésie est présentée comme une matrice de l'écriture, une contribution indispensable aux faits scriptural et lectural intrinsèquement liés. Cette intervention, si elle prend appui sur les textes canoniques en matière de littérature de jeunesse, de poésie et de rédaction, reste aussi le fruit de recherches personnelles dédouanées de jugements hâtifs qu'une expérience d'enseignement de vingt-neuf ans à tous les niveaux exclut. Ces investigations n'ont pu être réalisées que dans un cadre à la fois concret et théorique rigoureux. Cette communication aborde le thème des pratiques innovantes pour l'enseignement/apprentissage de la production écrite mais elle n'exclut pas les domaines cognitifs, le développement de l'expertise écrite pour des publics divers et dans des contextes d'enseignement différents.