

## Le problème avec la poésie

Il n'y a pas d'intention polémique dans l'intitulé de cet article ni même l'écho d'un point de vue soucieux, voire alarmé - au reste fort répandu - qui plaindrait le sort malheureux de la poésie à l'école. S'il y a en effet un réel problème avec la poésie dans l'enseignement, cela n'a rien d'attristant ni de décourageant parce qu'elle est, la poésie, par sa nature même, de quelque façon et en quelque lieu qu'on la considère, un problème. Cette particularité contribue même, de fait, à sa définition : tant au niveau des modes dominants du penser et du sentir, que des pratiques ordinaires du langage ou des conventions et valeurs sociales, la poésie - c'est sa fonction et son enjeu - fait problème. La difficulté qu'on trouve communément à l'aborder et à en faire usage, de toute évidence elle la génère elle-même. Il se trouve seulement que sa naturelle incongruité, revendiquée avec insolence, fondée sur un *dérangement* linguistique et conceptuel, une anarchie formelle et sémantique (son insoumission aux consensus objectifs) créent un conflit d'autant plus mal vécu et à la limite insoutenable dans une institution dont les acteurs - les enseignants - se sentent investis d'une fonction inverse : inscrire la norme linguistique, en préserver la régularité et la valeur de référence commune, inscrire dans les consciences des représentations stables et ordonnées du réel. D'une certaine façon effectivement la poésie, par essence, est *contre*, contre tout processus de normalisation et d'organisation contrainte de la langue, de la pensée et de la compréhension du monde. Il va de soi que le nécessaire conflit qu'engendre cet antagonisme est doublé d'un autre, avivé ces dernières décennies, dû à la progressive soumission du « système scolaire » à la demande socio-économique qui valorise le pragmatisme : rentabilité et efficacité. Or la poésie, ce savoir inutile, n'a évidemment aucune conséquence productive et ce n'est qu'au prix d'un détournement pédagogique paradoxal, fort discutable, qu'on l'instrumentalise parfois en faveur des apprentissages, métalinguistiques notamment.

Bref, devant le *problème* posé par la poésie, il y a en gros trois façons de se comporter : soit on opère un détournement, soit on déclare forfait purement et simplement, soit on fait du *problème* l'argument même de son enseignement. Tentons une brève description de ces trois positions.

1. On peut, c'est historiquement la logique de la tradition scolaire, escamoter le conflit en institutionnalisant la poésie. On isole alors dans le champ poétique réel un corpus restreint et homogène factice, censé représenter l'excellence du goût et du sentiment et dépositaire d'une virtuosité rhétorique exemplaire. Une surnorme en quelque sorte. Les notions de « génie », de « chef d'œuvre », de « respect » et « d'admiration » sont ici les éléments constitutifs du traitement pédagogique, les exercices conventionnels de récitation et d'explication de textes en sont les moyens. La poésie est ainsi réintégrée dans la modalité scolaire ordinaire ; objet de savoirs et de connaissance, elle entre dans le système didactique : questionnement *sur* la chose et réponse évaluable selon des critères de pertinence (on peut noter la récitation et l'explication de textes). Inutile de dire que dans une telle logique, on efface le caractère *anarchique* du poème, qu'on réduit à rien ou presque son enjeu existentiel qui touche au secret intime et informulable du lecteur, irréductible, sous peine d'anesthésie du sens, à quelque dénominateur commun que ce soit. Ici l'émotion de l'élève est une

variable facultative ou mieux, une plus-value, acceptable cependant pour autant qu'elle demeure dans le registre de l'admiration ou du plaisir. Bien plus : la rationalité sereine qu'exigent l'analyse et la compréhension objective s'accommodant mal de la prégnance de l'émotion, celle-ci tend à être perçue comme un embarras. Cela, du reste, ne fait pas problème du point de vue de l'école mais de la poésie, oui - dans la mesure du moins où on la tient non pour un fait littéraire mais pour *l'expérience* dont parlait Rilke.

2. Une autre position consiste à considérer que la poésie et le conflit qu'elle ouvre n'ont pas leur place à l'école. Refus ou renoncement beaucoup plus fréquents qu'on le croit généralement et qui tiennent à deux attitudes curieusement inverses. L'une, survalorisant ou sacralisant l'expérience poétique, croit que la poésie ne doit pas se compromettre dans le processus pédagogique, qu'elle y perd son âme et sa fonction subversive. L'autre est le fait d'enseignants, instituteurs ou professeurs, qui avouent sincèrement n'avoir jamais éprouvé la nécessité du poème et n'en comprennent au fond ni le pourquoi ni le comment. Ni sots ni insensibles, ils sont de fait comme les neuf-dixièmes des français pour qui la poésie est *hors-champ*.

3. Reste la troisième position, de loin la plus inconfortable mais sans doute la plus fertile. Elle est celle de ces enseignants (j'en suis) qui revendiquent une place prépondérante, voire centrale, pour la poésie, *en raison même du problème qu'elle pose*. Pour eux, c'est justement le caractère conflictuel qu'elle assume en regard des normes langagières et des représentations collectives admises qui fonde sa valeur éducative. Dans ce cas, la pratique poétique à l'école, dans un frottement dialectique avec les activités qui visent à l'institution des normes, des conventions et des référents socio-culturels communs, a une fonction critique cruciale. Loin de nier les normes indispensables aux processus de socialisation et d'intégration des savoirs objectifs, elle enseigne aux élèves leur relativité, le droit à l'écart et le sens de la transgression. Il s'agit alors d'inventer les moyens pédagogiques qui permettent aux élèves de faire *l'essai* de la subversion poétique, de la crue du sens, de l'instabilité des représentations du monde, de l'imprévisibilité du réel et des marges mystérieuses, libres et illimitées de la langue commune. Une telle approche n'est, il est vrai, légitime que si l'on est convaincu que l'école a pour fonction première d'éduquer les consciences : « La poésie est un extraordinaire accélérateur de la conscience » dit Juarroz. Lire, dire, écrire de la poésie à l'école, c'est donc moins chercher à édifier telle compétence ou tel savoir particulier - cependant forcément induits par l'action - qu'à fonder l'aptitude intellectuelle et morale au *dépaysement* et à *l'étonnement*.

Admettre un tel enjeu implique d'identifier et de décrire de nouvelles modalités pédagogiques et de reconsidérer résolument, dans sa logique, son étendue et sa diversité, le répertoire de textes offert aux élèves de tout niveau. A n'en pas douter, la réflexion didactique est, pour l'heure, en retard par rapport aux expériences novatrices tentées spontanément par nombre de maîtres. Je n'ai pas la prétention pour ma part de proposer un dispositif assuré et incontestable : je crois pouvoir cependant suggérer quelques principes propres à satisfaire aux exigences ci-dessus définies.

- *Le répertoire.* La seule façon de promouvoir chez les élèves une représentation ouverte et dynamique de ce qu'on entend par poésie, de leur faire appréhender le corpus non comme un inventaire de formes canoniques mais comme l'exploration d'un champ illimité de métamorphoses, c'est de substituer à l'ordinaire perspective diachronique, type Lagarde et Michard, une saisie simultanée des plus diverses modalités poétiques : le classique avec le contemporain, le français avec l'étranger, le primat formaliste avec le lyrisme, le haïku avec l'épigramme, etc. C'est ce parcours de lecture qui permettra d'identifier, derrière l'hétérogénéité, le problématique point commun qui porte l'enjeu poétique. Bref, au lieu d'une vision historiciste et progressive (avancée verticale sur le modèle du déploiement de l'arbre), prôner, selon le principe de Deleuze, le système de « l'herbe folle », horizontal et spatial, un champ de tensions donc et non plus une succession rectiligne. Cela conduit à présenter aux élèves, dès le plus jeune âge, une coexistence de tons, de registres, d'intentions et de formes. Maïakovski à côté de Du Bellay, le pantoum à côté du sonnet, l'aphorisme charien et l'expansion hugolienne. Le repérage temporel aurait alors la fonction d'un signe secondaire et non déterminant.<sup>1</sup>

- *La lecture du poème.* Expliquer un poème n'est pas le lire. Exposer le mécanisme du pédalier et les lois de l'équilibre, ce n'est pas faire du vélo. Lire c'est investir et pénétrer, comprendre oui mais au sens où l'entendait Tsvetaeva : embrasser, étreindre. Lire un poème c'est faire agir sa polysémie, engendrer le doute et le questionnement sans espoir de résolution objective et définitive. Friedrich Schlegel le disait au XVIII<sup>e</sup> siècle : « Annoter un poème c'est tenir une conférence anatomique sur un rôti ». Il y a bel et bien une aporie dans l'exercice d'explication et de commentaire. Décourageant ? Non, au contraire. Mais il faut admettre que les moyens de lire le poème, au-delà d'un petit nombre de stratégies constantes, sont multiples, imprévisibles parce que déterminés par leur objet (on ne lit pas Saint John Perse comme Reverdy) et souvent illégitimes au regard des modèles courants. L'imaginaire intime, l'association subjective, l'extrapolation, le hasard, la passivité poreuse, l'attente, la rêverie (« rêver autour » dit Aragon) font partie de l'arsenal. Lire le poème suppose un engagement exigeant de toute la personne, le savoir littéraire y contribue pour peu. Il est des agrégés myopes comme des taupes devant Eluard : ils ne voient que les tropes. Rappelons-nous les propos de Rilke : « Les oeuvres d'art sont d'une infinie solitude. Rien n'est pire que la critique pour les aborder. Seul l'amour peut y parvenir, les garder, être juste envers elles. ». Ou ceux de Stefan Zweig : « Il faut que vous ayez senti la poésie vivre et respirer dans votre cœur, avant que nous nous mettions à en faire l'anatomie ». Ceci dit, il n'y a aucune raison de ne pas assumer l'acquisition d'un savoir savant sur le genre poétique à condition de ne pas entretenir de malentendu : le savoir *sur* la chose n'est pas *savoir la chose*. Et c'est affaire de priorité. Le premier enjeu est de faire des lecteurs subjectifs et passionnés du poème ; le rôle du maître est pour cela essentiel : il crée les conditions d'émergence des modalités de lecture - qu'il ne saurait prévoir tout à fait et dont il n'a lui-même qu'une expérience partielle. Au cœur du débat interprétatif qu'il suscite, il valorise l'autonomie et le pouvoir de décision de l'élève, l'encourage au doute et à la frustration. Car toute lecture de poème est frustrée : qui peut prétendre épuiser les potentialités impressives et expressives d'un poème de Neruda ? Le rapport savant au texte, l'étude philologique, le point de vue historique qui situe Breton dans la lignée de

<sup>1</sup> La sélection d'ouvrages pour le primaire établie par une commission de la Desco sous la direction d'Henriette Zoughébi est exemplaire d'une telle logique.

Rimbaud et Apollinaire, cela ne peut concerner valablement, *motiver*, que celui qui a intériorisé au plus profond la nécessité du poème, son plaisir ou son effroi. Travaillons d'abord à l'implication - non « scolarisable » - du jeune lecteur et faisons agir ensuite la fonction *méta*. Je ne suis pour ma part ni obscurantiste ni béotie : nul ne dit que c'est inutile. Mais on investit alors le champ scientifique et culturel, celui de la description des formes, des structures idéologiques, mentales et affectives, bref les sciences humaines . Comme disait Guillevic : « La poésie, c'est autre chose ».

• *Dire le poème*. Qui contesterait sérieusement que lire le poème - le pénétrer et l'investir donc - implique son articulation, sa mise en bouche et son articulation ? On sait que la poésie est matière et souffle, intensité d'une voix dont la texture est aussi de silence - de concrets, de *profonds* silences. Mais là encore il y a malentendu. Cette expérience capitale de la « mastication » de la langue aux saveurs et à l'épaisseur incongrues ne passe pas forcément par la « spectacularisation » de la récitation. Dans cette dernière, l'enjeu est la transmission et la socialisation du poème. Il y a donc lieu de distinguer ici deux objectifs et deux pratiques spécifiques qui, si elles ne sont bien sûr pas sans relations, ne sont pas tout à fait superposables. Le rôle de l'école est de susciter - comme un moyen parmi d'autres de *l'épreuve* du poème - l'oralisation du poème (mais ce peut être aussi une subvocalisation à usage personnel). Il faudrait que les salles de classes bruissent tous les jours de poèmes lus, marmonnés, proférés, que ces lectures sans intention « d'audience publique » se pratiquent librement, en petits groupes, deux à deux pourquoi pas, collectivement de temps à autres, et ce, quel que soit l'âge des élèves, de la maternelle à l'université. D'un autre temps et d'une autre exigence relève l'apprentissage particulier de la diction aux fins donc de la communication. Ce sont alors des compétences techniques qui sont en jeu dont l'acquisition ne peut être que patiente, progressive et ordonnée. Il suffit de dire que mémoriser et réciter des poèmes, même de façon détendue et ludique, ne permettra jamais d'assumer l'apprentissage en question. La restauration nostalgique de la récitation à quoi on appelle souvent, qui conduit à l'apprentissage aveugle et sur le tas, hors donc de toute clarté cognitive, ne pourra que proroger un malentendu aussi vieux que l'école publique.

On aurait décidément tout à gagner à mettre la poésie au cœur de l'enseignement du français. Mais le bénéfice qu'on peut en espérer, notamment une restauration du rapport à la langue et une perception aiguë de l'enjeu existentiel de la littérature, implique une reconsidération audacieuse des moyens pédagogiques mis en œuvre et assurément une forte implication de l'enseignant. Il faut, condition sine qua non, faire entendre la poésie pour ce qu'elle est, sans l'édulcorer, sans choisir ce qui serait, au nom d'un a priori prudent, « admissible », bref en mettant en avant sa radicalité, en tenant non comme des obstacles mais comme des valeurs propres son opacité, sa densité et son intensité. Il est impérieux alors de substituer aux stéréotypes de la récitation et de l'explication de textes, des activités multiples et coexistantes de lecture, d'oralisation, d'écriture<sup>2</sup>, ménageant l'appropriation individuelle et le partage collectif. On pourrait par exemple commencer par lire chaque jour un poème, en choisissant parmi les plus propres à susciter la surprise, voire la stupeur, sans souci d'exégèse

---

<sup>2</sup> Les limites de cet article ne permettaient pas de commenter cet aspect du problème.

et de glose, pour simplement poser le problème du poème, dont chacun percevra intuitivement qu'il a beaucoup à voir avec *son* problème.