



**HAL**  
open science

# DE LA POÉSIE AUX POÈMES : QUEL QUESTIONNEMENT DU POÉTIQUE DANS LE SECONDAIRE ?

Sandrine Bédouret-Larraburu

► **To cite this version:**

Sandrine Bédouret-Larraburu. DE LA POÉSIE AUX POÈMES : QUEL QUESTIONNEMENT DU POÉTIQUE DANS LE SECONDAIRE ?. Le Français Aujourd'hui, 2010. hal-02071884

**HAL Id: hal-02071884**

**<https://univ-pau.hal.science/hal-02071884>**

Submitted on 28 Mar 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## DE LA POÉSIE AUX POÈMES : QUEL QUESTIONNEMENT DU POÉTIQUE DANS LE SECONDAIRE ?

Sandrine Larraburu-Dedouret

Armand Colin | « Le français aujourd'hui »

2010/2 n° 169 | pages 31 à 38

ISSN 0184-7732

ISBN 9782200926410

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2010-2-page-31.htm>  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

© Armand Colin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# DE LA POÉSIE AUX POÈMES : QUEL QUESTIONNEMENT DU POÉTIQUE DANS LE SECONDAIRE ?

Sandrine LARRABURU BÉDOURET

Université de Pau et des Pays de l'Adour

CRPHL, Polart

Dans *Le Français aujourd'hui* n° 114, les intervenants s'interrogeaient déjà sur ce qu'était la poésie, considérée comme un genre, pour souligner la complexité et l'unicité du poème qu'il vaut mieux appréhender dans le cadre d'une poétique. Les programmes du secondaire accordent tous une place relativement importante à la poésie, parce qu'elle semble subsumer une idée de la littérature, des « Belles-Lettres », parce qu'elle est le lieu même du patrimoine et de la mémoire. En témoignent les nouveaux programmes de l'école primaire qui cantonnent la pratique de la poésie à la pratique de l'oral<sup>1</sup> : il s'agit bien de mémoriser des textes du patrimoine et de communiquer en y mettant le ton. Dans le secondaire, les entrées dans « la poésie », pour utiliser la terminologie officielle, sont un peu différentes. Elles sont réductrices et partielles dans les classes de collège, plus fouillées en classes de lycée, suscitant des interrogations justes et des esquisses de réponse. En lycée professionnel, les auteurs des programmes ont abandonné l'idée d'une entrée générique : on aborde des poèmes par une entrée thématique « Des goûts et des couleurs ».

Ces différentes approches nous incitent à nous interroger sur les savoirs que la lecture des poèmes, dans les classes de secondaire, permet d'acquérir, et sur les constructions du poétique que nos élèves sont amenés à élaborer. À partir des programmes et de leurs accompagnements, quel enseignement de « la poésie », dans le secondaire, est préconisé ? Quelle distance doit-on prendre face au discours officiel et à la présentation de certains manuels pour éviter de réduire la poésie à un miroir de l'histoire culturelle, voire à une histoire des formes ?

---

1. « Réciter des comptines ou des courts poèmes (une dizaine) en ménageant des respirations et sans commettre d'erreur (sans oubli ou substitution) » pour le cours préparatoire (p. 70), « Réciter des textes en prose ou des poèmes (une dizaine), en les interprétant par l'intonation » pour le CE1 (p. 71), « Dire sans erreur et de manière expressive des textes en prose ou des poèmes (une dizaine) » pour les CE2, CM1 et CM2 (p. 78-79). En lecture, en CM1, l'élève est amené à saisir « une atmosphère poétique », et en CM2 « à écrire un texte de type poétique en obéissant à une ou plusieurs consignes précises ». *Votre enfant à l'école CP-CM2, année 2009-2010, Guide pratique des parents, brochure du ministère de l'Éducation nationale*. En revanche on pourra se reporter au document d'accompagnement *École primaire, Maîtrise de la langue, La Poésie à l'école*, mars 2004, qui donne une vraie place à l'enseignement de la poésie à l'école primaire.

Nous proposons de montrer que les questionnements posés par les programmes de lycée de 2002 ouvrent des pistes d'investigation intéressantes, qui ne sont pas toujours menées jusqu'au bout. Puis nous aborderons les nouveaux programmes de collège qui confinent la poésie à des préjugés réducteurs. Enfin nous réfléchirons à la tentative des programmes de lycée professionnel, qui entre dans les poèmes par le biais esthétique.

\* \* \*

Les programmes de lycée, tels qu'ils ont été conçus, en 2001, proposent les lectures des textes littéraires selon quatre perspectives : « genres et registres », « histoire culturelle et littéraire », « étude de l'argumentation » et « production et singularité des textes ». La poésie en tant que genre, porteur de valeurs culturelles, y trouve une place de choix.

Néanmoins, la complexité de ce genre qui n'en est pas vraiment un, a incité les rédacteurs des programmes à n'utiliser qu'avec parcimonie du terme *poésie*. Ainsi est-on amené à employer une expression telle que « les formes de la poésie » pour en montrer « la variété de créations »<sup>2</sup>. Les termes de *poésie* et même de *poème* disparaissent ostensiblement : « comptines de l'école maternelle », « poèmes et récitation de l'école élémentaire », « le texte poétique occupe une place particulière dans la mémoire de chaque élève ». Le terme *texte* plus neutre remplace le poème et l'adjectif *poétique* est utilisé de manière prédominante : « l'élève est amené à lire des textes poétiques », « analyser l'usage poétique », « la spécificité du travail poétique », « ce qui fait la particularité de l'expression poétique ». Ce glissement dans le choix de référents se justifie par un ensemble de définitions données au sein de ces programmes : le poème, comme objet selon une définition très concrète, mais peu éloquente ; la poésie comme « domaine de la littérature ». Le choix de « domaine » ne saurait être plus vague ; il n'est même pas question de genre. Si ce domaine constitue l'ensemble des poèmes, « on ne peut pas la connaître. On ne connaît que des poèmes. Les poèmes ne sont jamais la poésie »<sup>3</sup>. Le terme est bien vidé de toute substance de fond et de forme. Reste « poétique », décliné dans ses différentes catégories : l'adjectif « désigne les propriétés liées notamment aux relations entre formes prosodiques et contenu », ce qui correspond à une définition formelle.

En définitive, les programmes de lycée évacuent assez vite cette notion assez dérangeante et bien abstraite qu'est la poésie, pour s'intéresser au poétique, au-delà de la poésie, voire du poème : « il est important à cet égard de faire comprendre aux élèves que les qualités poétiques d'un texte, liées aux manières de percevoir, de sentir et de faire ressentir par les mots, ne sont pas du seul ressort de la poésie »<sup>4</sup>.

Quelles sont alors les qualités poétiques d'un texte ? Que va-t-il falloir faire percevoir ?

2. *Accompagnement aux programmes de lycée français*, Paris, CNDP, 2001 : 14.

3. MESCHONNIC H. (1996), « Pour une poétique négative », *Le Français aujourd'hui*, n° 114, p. 38.

4. *Accompagnements aux programmes de lycée*, *Ibid.* : 36.

« L'usage poétique manifeste une manière d'interroger la langue et, par là, les façons de percevoir, de ressentir et d'émouvoir par les mots et les rythmes » (*Ibid.*). À l'idée près qu'il ne faudrait pas penser que le langage poétique est un écart, cette approche des poèmes permet d'appréhender la littérarité des textes, le poétique, par l'étude des rythmes. « Les qualités poétiques d'un texte » sont situées du côté de la réception, qualités que l'on rendra plus perceptibles par l'oralité. Lire des poèmes, faire entendre des voix paraît bien l'enjeu de l'enseignement de la poésie pour en faire comprendre la valeur du point de vue du sujet et de l'historicité.

Les objectifs de cette étude sont donc de permettre aux élèves de prendre clairement conscience de ce qui fait la particularité de l'expression poétique par rapport aux grandes formes littéraires qu'ils connaissent et étudient par ailleurs : d'où un accent à faire porter sur l'oralité et la musicalité de la langue, les relations étroites entre les formes prosodiques et le contenu, la question des images et des figures, les grandes formes du vers (fixe ou libre) et de la prose poétique, les principaux genres de la poésie, la présence singulière de la subjectivité ; sans réduire dans les faits et dans les enseignements, cette musicalité à un formalisme stérile. Le poème n'est pas le prétexte à la découverte de la rhétorique ; les outils prosodiques ne sont que des outils prosodiques, non spécifiques à l'étude des poèmes. Ils font partie du langage. Parallèlement, l'oralisation de la poésie, dont la lecture à haute voix, doit permettre l'émergence du sujet, ou plus précisément rendre compte du passage de sujet à sujet, dans l'alchimie poétique. Situer la lecture poétique du côté de la performance ne doit pas masquer la voix du sujet poétique par la voix d'un comédien, d'un enseignant ou d'un élève.

Aussi les programmes enjoignent-ils à lire des œuvres poétiques dans leur globalité, de manière à « favoriser le plaisir de la lecture personnelle et cursive de la poésie ». Le plaisir et le goût de la lecture ne peuvent s'opérer que si les poèmes sont présentés comme un art du vivant. Or s'il paraît nécessaire de travailler sur la contextualisation des œuvres, il serait dangereux de réduire la lecture des poèmes à une étude des mouvements littéraires. Si les programmes incitent à « associer l'expérience vivante de la poésie (lectures, diction, récitation) avec un regard distancié sur ses fonctions, ses moyens, son histoire », ils finissent par réduire le vivant de la poésie à l'expérience présente qui en est faite, et pas à la présence du texte même. Les poèmes ne peuvent pas être réduits à l'histoire de la poésie mais pensés dans leur historicité.

La perspective « histoire littéraire et culturelle » a pour effet pervers de morceler le savoir en mouvements. Ainsi, en classe de seconde, « [le texte poétique] est abordé à travers l'étude de mouvements littéraires et culturels où la poésie joue un rôle central (le romantisme par exemple) » (p. 36). Le programme de première souligne qu'il convient de mettre au premier plan les mouvements qui marquent les grandes étapes dans la revendication de la modernité. Réduire la poésie à l'étude d'un mouvement occulte le fait que le poème est toujours en interaction avec son époque, qu'il s'inscrive dans un courant dominant ou qu'il s'y oppose, parce qu'il est l'inscription d'un sujet. Privilégier l'histoire au détriment de l'historicité c'est évacuer la question de la valeur. Or H. Meschonnic situe la poéticité dans la valeur :

Ce qui montre aussitôt que le problème majeur du poème, et de toute œuvre d'art, et le problème aussi de la poétique, [...] est son historicité. Sa valeur. L'invention de son historicité. La valeur, c'est l'historicité. Qui n'est pas la situation historique, mais la contradiction tenue entre une situation et une activité telle que l'activité en sort indéfiniment. Continue d'agir. Dans sa langue. Le reste est à voir. Cas par cas. Penser le poème, c'est penser la valeur.<sup>5</sup>

Faire lire des poèmes en lycée doit nécessairement poser la question de la valeur et éviter d'ériger la poésie en monument aux morts.

\* \* \*

Si les impératifs du lycée obligent à la manipulation d'outils et à la construction d'un savoir culturel qui dépasse l'expérience des poèmes que l'on peut lire en classe, force est de reconnaître que les nouveaux programmes de collège n'incitent pas à la découverte et à l'appréciation du texte poétique.

Les programmes de collège de 1997 étaient conçus dans une approche complexifiée des discours : de la narration en sixième à l'argumentation en troisième, ce qui laissait une place marginale à la poésie qui ne rentrait pas dans cette progression. En cinquième, les élèves « approchaient »<sup>6</sup> les textes poétiques ; en quatrième, une lecture plus soutenue des textes était proposée : « lecture d'un corpus de textes du XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. »

Dans la continuité des programmes antérieurs, le travail sur la poésie est surtout lié à l'oral : écoute et diction des poèmes<sup>7</sup>. « La poésie » apparaît bien comme la parente pauvre du récit, même si les accompagnements proposent un exemple de séquence didactique intitulée « la poésie » qui confronte un texte de Verlaine, des poèmes de Reverdy et de Victor Hugo qui sortent des clichés de l'enseignement de la poésie.

Le cliché le plus convenu reste celui de la forme, que l'on retrouve dans les exercices d'écriture<sup>8</sup>. Certes, on peut objecter que les consignes uniquement sont présentées comme formelles et que les accompagnements mettent l'accent sur la forme-sens ; il s'agit de s'appuyer sur les sons pour créer du sens. En annexes, les accompagnements proposent des listes bibliographiques : une « liste de textes porteurs de références culturelles » (p. 137), sans poète, et une « liste d'œuvres de littérature pour la jeunesse » (p. 138), qui commence par une liste de poètes, où se côtoient Marot, Verlaine, M. Alyn, B. Noël ou J. Tardieu.

En outre, le découpage en discours provoque des dérives dans certains manuels. Le manuel Nathan<sup>9</sup> est révélateur des amalgames auxquels a

5. MESCHONNIC H. (2000), *Célébration de la poésie*, Paris, Verdier, p. 33.

6. *Programmes et accompagnements français cycle central, programmes et accompagnements*, Paris, CNDP, 2004 : 71.

7. « On commence à sensibiliser les élèves aux liaisons entre l'expression sonore (prosodie, rythme, assonances et rimes) et le contenu figuratif de la poésie », *Ibid.* : 96.

8. Voir les *Programmes*, *Ibid.* : 113.

9. ALLEGRET A., CADET C., CASTEL C., PETITJEAN-CERF C., RODDE M. (2006), *Français 4<sup>e</sup>, livre unique*, coll. « L'Orange bleue », Paris, Nathan, 2006.

conduit ce travail sur les différents discours avec lesquels les poèmes ont du mal à se concilier. Le sommaire présente cinq séquences selon un mode de découpage générique : 1- la nouvelle, 2- le roman, 3- le théâtre, 4- la poésie, 5- la lettre. À l'intérieur de chaque séquence, le même découpage en types de discours : raconter / décrire / expliquer et argumenter. Si ces rubriques conviennent aux autres objets d'étude, elles réduisent le texte poétique à une peau de chagrin. Ainsi, dans la rubrique « raconter », sont proposés une fable de La Fontaine « La Laitière et le Pot au lait », une de Florian, « Le Calife » et « Le Sultan » de Prévert. Le questionnement est divisé en rubriques, dont la première la plus générale s'intitule « Enquête ». Les auteurs du manuel, dans cette rubrique, posent une question sur l'auteur, deux questions lexicales et une question métrique « quelles sont les deux sortes de vers employées par La Fontaine ? Vous donnerez des exemples ». La deuxième rubrique « une poésie narrative » investit la narratologie, et la troisième rubrique « une réflexion sur les illusions humaines » interroge la morale, et invite les élèves à étudier les temps verbaux. Où est-il question de poème ? Où construit-on la notion de poème ? Pour les deux autres textes, la notion de « poème » est totalement évacuée, au profit de la valeur des temps qui articule récit et description. La rubrique « Décrire » offre un corpus plus judicieux de poèmes de Verlaine, Hugo, Apollinaire ou Baudelaire, mais là encore le questionnement sépare de manière systématique ce qui est formel, le signifiant, placé pêle-mêle dans la rubrique « Enquête » et le signifié placé, pour chaque poème, dans une rubrique « L'art de la description ». Enfin, les mêmes remarques pourraient être faites pour la rubrique « Argumenter » : « Mignonne, allons voir si la rose » et « Marquise, si mon visage... » sont prétextes à chercher des connecteurs, une conclusion et des arguments. Sur le texte de Ronsard, on demande : « quelle est la forme choisie par le poète ? », mais pas pour le texte de Corneille. Cet exemple montre combien les poèmes méritent d'être étudiés dans leur singularité. Il n'y a pas de poésie, seulement des poèmes comme formes-sens qu'il est aberrant de réduire à une typologie des discours, qui anéantit la spécificité du texte poétique.

Pour la classe de troisième, l'accent est mis sur « l'étude de l'expression de soi » et « la prise en compte de l'expression d'autrui »<sup>10</sup>. Le programme de lecture passe par une approche des genres ; en poésie, il est préconisé de se focaliser sur la poésie lyrique et la poésie engagée, y compris la chanson. On privilégie les textes poétiques du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècle. Notons que dans les *Accompagnements*<sup>11</sup>, la poésie rentre dans la liste des « œuvres classiques » ; elle est subdivisée en deux sous-listes : les poètes classiques et les poètes contemporains, étiquettes suffisamment larges pour opposer les poètes du XX<sup>e</sup> siècle aux poètes plus anciens, alors que les poètes contemporains sont en minorité dans la liste. Lu dans le cadre d'une réflexion sur l'engagement, le texte poétique est explicitement analysé en rapport avec l'histoire. Le poème s'impose comme tel du fait de l'histoire et de l'institution : l'interrogation sur le poétique n'a plus de raison d'être, puisque le poème est consacré. C'est encore plus significatif quand on se place au niveau du signifié,

10. *B.O* n° 10, Hors-série, 15 oct 1998, p. 4.

11. *Accompagnement aux programmes de troisième*, 2005-2006 : 217.

sur des sujets aussi sensibles que l'engagement : un texte peut être une belle forme d'engagement et un mauvais poème dans son rapport au langage.

La poésie lyrique est également envisagée sous l'angle du signifiant, comme expression de soi, ce qui génère des confusions entre sujet du poème et sujet autobiographique, entre le « je » et le « moi ». « Le Pont Mirabeau » dans un manuel de troisième<sup>12</sup> donne lieu à une définition de la poésie lyrique réductrice et déplacée : « Le “je”, dans la poésie lyrique ne s'exprime qu'en relation à un lieu et une époque, et selon les moyens d'expression qui peuvent varier au cours des siècles ». Cette définition du « je » est liée à sa dimension déictique et n'a rien à voir avec le lyrisme. Cette définition fait tendre l'écriture poétique du côté de l'autobiographie, comme en témoignent par ailleurs certaines questions : « Qui est le “je” du poème ? », « Qu'a-t-il pu arriver au couple ? » « Le poème contient-il des éléments d'autobiographie ? » La dernière question engage « la vérité du poème ». Qu'est-ce à dire ?

Le texte poétique, le poème, mérite une écoute particulière, un travail de l'oreille, un temps différent de celui d'autres types de discours. Les anciens programmes mettaient la lecture au centre des enseignements ; mais un certain formalisme, notamment dans les manuels, a conduit à une perte de l'essentiel, le questionnement du poétique même.

\* \* \*

Les nouveaux programmes de collège sont loin d'être plus rassurants, en raison de leur tendance réactionnaire à faire de la maîtrise de la langue une priorité qui réduit la littérature à un héritage patrimonial. Ainsi, ces programmes, dont les accompagnements ne sont pas encore publiés, réduisent la poésie à un ensemble de stéréotypes, que dénonçait H. Meschonnic en 1996 : « mon premier est qu'il faut jouer avec les mots », « mon second est qu'il faut jouer avec les mots », « mon troisième est la confusion entre la poésie et le sentiment poétique »<sup>13</sup>. Les entrées des nouveaux programmes de collège s'appuient exactement sur ces réductions ; après une initiation effectuée en classe de sixième, dont le but est de « faire découvrir la diversité des formes et motifs poétiques »<sup>14</sup>, les programmes procèdent par équivalence : « poésie : jeux de langage » (p. 8), « poésie : le lyrisme » (p. 10), « la poésie dans le monde et dans le siècle : la poésie engagée [et] Nouveaux regards sur le monde dans la poésie contemporaine » (p. 12). D'un côté le signifiant : les jeux de langage, de l'autre, le signifié. Les programmes ne prennent d'ailleurs pas de risque avec les listes de poètes qui sont données : une vingtaine de noms par niveau (qui se répètent d'une année sur l'autre) parmi les plus classiques et les plus consensuels. Peu de place est accordée à la poésie contemporaine, alors que l'entrée du programme de troisième « regards sur le monde dans la poésie contemporaine » y invite explicitement ; on ne peut que rester perplexe devant la liste des auteurs préconisée pour cette thématique : Paul Claudel, Guillaume Apollinaire, Blaise

12. *Textes et Méthodes Français 3<sup>e</sup>*, M.-F. Sculfort (dir), Paris, Nathan, 1999, pp. 75-76.

13. « Pour une poétique négative », *Le Français aujourd'hui*, n° 114, 1996 : 36.

14. *B.O spécial* n° 6 du 28 août 2008 : 5.

Cendrars, Francis Ponge, Henri Michaux, Édouard Glissant (*Ibid.*). Il est vrai que la liste n'a pas besoin d'être exhaustive pour un enseignement où « la leçon de grammaire est fondamentale ». « L'enseignement du français fait découvrir et étudier différentes formes de langage : celui de la littérature, de l'information, de la publicité, de la vie politique et sociale » (p. 2). Le programme de littérature est ainsi lié aux programmes d'histoire, prétexte pour « susciter la réflexion sur la place de l'individu dans la société et sur les faits de civilisation, en particulier sur le fait religieux ».

On peut déplorer dans les programmes de collège, cette absence du poétique : le texte poétique devient prétexte à la lecture, sans que l'objet « poème » ne soit interrogé quant à son sujet, ou à son historicité. À quel moment et comment le texte devient-il poème ? sont des questions qui ne sont pas abordées.

\* \* \*

Un dernier moyen d'entrer dans le poétique est l'esthétique, ce que préconisent les programmes de lycée professionnel. Il est révélateur que l'entrée générique ait été bannie parce qu'elle est problématique : des trois objets d'étude de seconde, « Construction de l'information », « Des goûts et des couleurs, discutons-en » et « Parcours de personnages », seul le deuxième ouvre une thématique assez large qui puisse accueillir le poème et une réflexion sur le poétique.

En effet, les questions posées par le programme<sup>15</sup>, qui doivent guider la construction d'une problématique de cours abordent la question de la valeur sous l'angle du goût : « Les goûts varient d'une génération à l'autre. Ceux d'aujourd'hui sont-ils "meilleurs" que ceux des générations précédentes ? » « En quoi la connaissance d'une œuvre et de sa réception aide-t-elle à former ses goûts et / ou à s'ouvrir aux autres ? » Le programme de lecture est complété par un programme de vocabulaire appréciatif : « beau / laid, utile / inutile, plaisant / ennuyeux ». C'est un moyen d'« entrer en poésie » et de s'interroger sur l'effet du poème. Un poème ne touche ni parce qu'il raconte, décrit ou argumente. La force du poème réside dans son rapport au langage, là où un sujet s'affranchit de son histoire personnelle, pour agir sur d'autres sujets, qui vont à leur tour, modifier leur rapport au langage.

Ce rapport au langage se pense dans une historicité. Les programmes invitent alors à étudier « au choix, une période de rupture esthétique, en littérature et dans d'autres formes artistiques : la Renaissance (poètes de la Pléiade), le XVII<sup>e</sup> siècle (théâtre classique), Modernité et "Esprit Nouveau" » (p. 4). Si on peut regretter le discontinu que cela impose, l'avantage est de pouvoir poser la question de la littérarité, et donc de la poéticité. Comment les poètes de ces périodes envisageaient-ils leur art et pourquoi ont-ils eu besoin de codes, de formes pour accéder au poétique au XVI<sup>e</sup> et/ou au XVII<sup>e</sup> siècle, pourquoi ont-ils eu le besoin de s'en affranchir ? Il s'agit bien de montrer que la forme et le sens participent tous deux de la signification

15. *Bulletin officiel spécial* n° 2 du 19 février 2009.

du texte, dans un rapport au langage, au politique et au monde indissociablement.

Si la poésie de la Renaissance peut paraître difficile d'accès à des élèves de lycée professionnel, il s'avère intéressant de leur montrer comment la forme a été source d'interrogations, pour ces poètes qui se donnaient pour mission de produire une littérature nationale à la hauteur de la poésie latine ou de la poésie italienne. « Qu'est-ce qu'un beau poème ? » et « Qu'est-ce qui fait la valeur du poème » au XVI<sup>e</sup> siècle doit aider à comprendre ce qui en fait la valeur au XXI<sup>e</sup> siècle. Lorsque Du Bellay prodigue ses conseils aux jeunes poètes, il vise bien à libérer la poésie d'un formalisme saturé, telle que le pratiquait la génération des rhétoriciens. Construire une séquence autour d'une pensée et d'une pratique du poétique aide à comprendre les relations que le poème tisse entre le langage et la vie, qui n'est pas celle d'un individu isolé, mais d'un homme de son temps, pris dans le mouvement de son histoire, et de sa réactivité par rapport à celle-ci.

Parmi les trois objets d'étude de première, le premier, « Du côté de l'imaginaire », permet d'introduire une réflexion sur le poétique : « comment l'imaginaire joue-t-il avec les moyens du langage, à l'opposé de sa fonction utilitaire ou référentielle ? » (*Ibid.* : 2). Si le mouvement surréaliste est plus ou moins imposé par les programmes, ces derniers invitent à une réflexion sur le langage au-delà de la rhétorique, de la prosodie et des figures de style.

Ces entrées thématiques, larges et certainement « accrocheuses » ont le mérite d'ouvrir des voies d'exploration aux questions essentielles, alors que le formalisme d'entrées plus « scientifiques » ou « culturelles » finit par les occulter.

\* \* \*

Que les programmes invitent à lire des poèmes de la maternelle à la terminale, c'est la moindre des exigences; qu'ils le justifient en faisant de la poésie, la vitrine de notre littérature, c'est dommage. La question de la poéticité doit rester au centre des préoccupations : que fait le poème? Pourquoi le fait-il? Ce serait renoncer à la littérature que de réduire le texte poétique à une pratique de la lecture, de l'oral ou même de l'écriture, et d'essayer de lui trouver une fonction rentable ou utilitariste. Alors comme A. Emaz « j'aime bien l'idée que le poème ne puisse être remplacé par aucune forme d'écriture, tout comme cela m'amuse de voir buter une traduction, [...] c'est simplement la certitude que rien ne sera perdu si rien ne doit se perdre. Sans cette singularité la poésie serait morte depuis longtemps. On me dira qu'elle ne va pas fort; c'est bien certain. Mais lichen, lichen, l'essentiel pour elle est de durer »<sup>16</sup>. La poésie comme lichen, une végétation exotique, de paysage désertique froid, qui survit dans les programmes scolaires, que l'enseignant seul peut faire découvrir et apprécier, à sa valeur.

**Sandrine LARRABURU BÉDOURET**

16. EMAZ A., *Lichen, lichen*, Éditions Rehauts, 2003 : 54.