

« Quelle est votre vision de la poésie ? » : conceptions croisées de poètes québécois contemporains et d'enseignants du secondaire

"What is your vision of poetry?": Crossed conceptions of contemporary Quebec poets and secondary school teachers

Judith Émery-Bruneau et Fednel Alexandre

Volume 26, numéro 3, 2024

Special Issue: Literacy Teachers Navigating Turbulent Times in Canada

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1114595ar>
DOI : <https://doi.org/10.20360/langandlit29718>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Language and Literacy Researchers of Canada

ISSN

1496-0974 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Émery-Bruneau, J. & Alexandre, F. (2024). « Quelle est votre vision de la poésie ? » : conceptions croisées de poètes québécois contemporains et d'enseignants du secondaire. *Language and Literacy / Langue et littérature*, 26(3), 33–51.
<https://doi.org/10.20360/langandlit29718>

Résumé de l'article

Les auteurs de cet article visent à comprendre comment les conceptions de pratiques sociales de référence peuvent contribuer à reconfigurer un objet d'enseignement. Dans le cas présent, ils s'intéressent à l'objet « poésie ». Une analyse de contenu du discours de 32 poètes québécois contemporains confronté à celui de 20 enseignants du secondaire a été réalisée de façon à cerner les complémentarités et les distinctions dans leurs conceptions. Quelques aspects communs ont été identifiés à première vue : la poésie est associée à un travail sur la langue, à l'expression de soi, à des visions du monde représenté et à des dimensions de l'expérience esthétique. Toutefois, les justifications que donnent les uns et les autres pour décrire ces aspects diffèrent à plusieurs égards. Les résultats ouvrent la voie à une reconfiguration de la poésie en tant qu'objet d'enseignement. Ainsi, une transposition didactique de savoirs permettant de développer un rapport plus expérientiel et créatif à la poésie comme le défendent les poètes s'ajouterait à la dimension cognitive qui domine dans les conceptions des enseignants.

© Judith Émery-Bruneau et Fednel Alexandre, 2024



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>



Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

« *Quelle est votre vision de la poésie?* » : conceptions croisées de poètes québécois contemporains et d’enseignants du secondaire

« *What is your vision of poetry?* »: crossed conceptions of contemporary Quebec poets and secondary school teachers

JUDITH ÉMERY-BRUNEAU

Université du Québec en Outaouais

FEDNEL ALEXANDRE

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Résumé

Les auteurs de cet article visent à comprendre comment les conceptions de pratiques sociales de référence peuvent contribuer à reconfigurer un objet d’enseignement. Dans le cas présent, ils s’intéressent à l’objet « poésie ». Une analyse de contenu du discours de 32 poètes québécois contemporains confronté à celui de 20 enseignants du secondaire a été réalisée de façon à cerner les complémentarités et les distinctions dans leurs conceptions. Quelques aspects communs ont été identifiés à première vue : la poésie est associée à un travail sur la langue, à l’expression de soi, à des visions du monde représenté et à des dimensions de l’expérience esthétique. Toutefois, les justifications que donnent les uns et les autres pour décrire ces aspects diffèrent à plusieurs égards. Les résultats ouvrent la voie à une reconfiguration de la poésie en tant qu’objet d’enseignement. Ainsi, une transposition didactique de savoirs permettant de développer un rapport plus expérientiel et créatif à la poésie comme le défendent les poètes s’ajouterait à la dimension cognitive qui domine dans les conceptions des enseignants.

The authors of the article aim to understand how the conceptions of social practices can contribute to the reshaping of a teaching object. Specifically, they focus on the “poetry” object. They undertook a content analysis of the discourse of 32 contemporary Quebecer poets compared to that of 20 secondary school teachers to identify the complementarities and distinctions in their conceptions. At first glance, there are some common aspects where poetry is associated with work on language, self-expression, represented worldviews, and dimensions of aesthetic experience. However, the justifications provided by teachers and poets to describe these common aspects differ in several ways. The findings suggest the potential for redefining poetry as an object of teaching. This could begin with the didactic transposition of knowledge, fostering a more experiential and creative approach to poetry, as advocated by poets. This approach complements the cognitive dimension dominant in teachers’ conceptions.

Mots-clés: didactique de la littérature, poésie, poètes, conceptions, savoirs, enseignement au secondaire

didactic of literature, poetry, poets, conceptions, knowledge, secondary education

La poésie est en quelque sorte un esperanto de l'âme humaine¹.

La poésie se trouve « souvent délaissée si ce n'est instrumentalisée et donc détournée. Il semble qu'elle reste souvent à la porte de la classe ou qu'elle y perde son âme en y entrant » (Martin, 2010, p. 1). Mais alors, qu'est-ce que « l'âme de la poésie »? De quoi est-elle composée? Pour répondre à ces questions et, peut-être, clarifier du même élan ce qui constitue cet objet d'enseignement présent durant toute la scolarité obligatoire, le point de vue des créateurs de poésie, en l'occurrence des poètes contemporains, pourrait se révéler utile. De même, puisque « c'est sans doute à l'école qu'on lit le plus de poésie » (Canvat et Legros, 1997, p. 5), l'avis de ceux qui l'enseignent au secondaire nous apparaît tout aussi incontournable, puisque ces personnes sont porteuses des visions de la poésie transmises aux élèves. Réunir l'ensemble de ces conceptions de la poésie, soit celles de poètes contemporains et celles d'enseignants, ouvrirait-il la voie à une possible reconfiguration de la poésie et de ses finalités comme objet d'enseignement?

Vers une reconfiguration de la poésie comme objet d'enseignement?

Comment les conceptions de pratiques sociales de référence, comme les pratiques poétiques, contribuent-elles à configurer, voire à reconfigurer un objet d'enseignement? Voilà la question qui a guidé nos réflexions pour cet article car, comme l'a rappelé David (2017, p. 1), quelle que soit la théorisation dans laquelle on pense la poésie, les conceptions qu'on en a peuvent contribuer à en renouveler les pratiques d'enseignement. Or, bien que la poésie n'ait cessé d'évoluer en dehors de l'école, ses pratiques d'enseignement se sont cristallisées au fil des dernières décennies (Émery-Bruneau, 2018a) et semblent décalées par rapport aux pratiques sociales de référence du milieu poétique contemporain (Brillant Rannou, 2010), exception faite du slam dont la transposition didactique présente néanmoins « des problèmes de référence » (Émery-Bruneau, 2015). Émery-Bruneau (2020) a en effet constaté, après avoir interrogé des enseignants du secondaire québécois et observé leurs séquences d'enseignement de la poésie, que le noyau dur de cet objet enseigné « est composé de quatre savoirs fondamentaux [enseignés systématiquement par la majorité des enseignants] qui renvoient tous à des critères internes aux textes littéraires : figures de style, formes et structure des textes, règles de versification, champs lexicaux et thèmes » (p.13). Pourtant, l'âge d'or du formalisme chez les critiques littéraires francophones remonte à plus de 50 ans (Lorandini, 2019) et, depuis au moins 20 ans (Rouxel et Langlade, 2004), les théories de la réception constituent la discipline de référence de la didactique de la littérature, ce qui a conduit à une prise en considération de la subjectivité dans la lecture des œuvres, notamment avec les notions d'expérience poétique (Collot, 2005) et d'expérience esthétique (Schaeffer, 2015). Que faire de ce décalage entre pratiques sociales de référence, objet enseigné et objet à enseigner pour

¹ Siméon, J.-P. (2015). *La poésie sauvera le monde*. Le Passeur, p. 31.

mieux actualiser cet objet d'enseignement, à savoir « un objet à deux faces, à la fois nouveau pour être objet d'enseignement et enjeu d'apprentissage, et en même temps ancien, pour pouvoir être relié à ce qui est déjà là, déjà connu d'une certaine manière » (Ronveaux et Schneuwly, 2007, p. 56) ?

Avant d'être transposée en objet d'enseignement, la pratique sociale de référence désigne une pratique extrascolaire (Martinand, 1989) dont les définitions et les composantes peuvent bien entendu varier selon la posture adoptée (critique littéraire, poète de l'extrême-contemporain, slameur, lecteur amateur, etc.) et les finalités qu'on y associe. Il nous apparaît alors essentiel de mettre en commun l'expertise des didacticiens de la littérature, des enseignants et des poètes pour circonscrire cet objet afin de mieux réfléchir à ses (re)configurations possibles, exercice auquel on ne peut échapper selon Durkheim (2003, p.83). Une telle réflexion vient d'être lancée par Florey et Émery-Bruneau (2023) qui font le pari que faire vivre des « dilemmes désorientants » (Mezirov, 1991) à des enseignants, à travers notamment des rencontres et des discussions avec des poètes contemporains, lesquelles porteraient entre autres sur leurs visions de la poésie, pourrait les amener à remettre en question leurs « cadres de référence initiaux » et éventuellement transformer les dimensions épistémiques et praxéologiques de leur rapport à la poésie (Émery-Bruneau, 2018a), voire, plus largement, leurs pratiques d'enseignement. Pari risqué ou passage nécessaire? Selon Durkheim (2003, p. 83), il n'y aurait pas de doute :

Quand l'éducateur se rend compte des méthodes qu'il emploie, de leur but et de leur raison d'être, il est en état de les juger et, par suite, il se tient prêt à les modifier s'il arrive à se convaincre que le but à poursuivre n'est plus le même ou que les moyens à employer doivent être différents. La réflexion est, par excellence, la force antagoniste de la routine, et la routine est l'obstacle aux progrès nécessaires.

Cet article s'inscrit dans cette réflexion. À partir des conceptions singulières de la poésie exprimées par 32 poètes contemporains, nous explorons jusqu'à quel point elles recourent celles de 20 enseignants du secondaire ou s'en éloignent, et ce, afin de mieux comprendre sa (re)configuration. À la lumière d'un tel dialogue entre enseignants et poètes, quelles conceptions de la poésie émergeraient de cette rencontre? Et quels en seraient les potentiels échos sur la (re)configuration de la poésie comme objet d'enseignement? Mener une telle analyse impose une véritable réflexion didactique qui nous plonge au cœur de ce que Ronveaux et Schneuwly (2007) nomment l'*élémentarisation* de l'objet « poésie » et de sa (re)configuration comme objet d'enseignement présent tout au long de la scolarité obligatoire. Ce travail permettra aussi accessoirement de réfléchir aux liens entre la poésie et la notion de littératie en raison des compétences langagières qu'elle exige de mobiliser (parler, écrire, représenter, écouter, lire, regarder)² pour vivre une expérience poétique.

Les liens entre les conceptions et la (re)configuration d'un objet d'enseignement

Pour comprendre la (re)configuration d'un objet d'enseignement, il importe de prendre en compte les conceptions de cet objet, à savoir la manière dont une personne comprend

² Nous soulignons ici et plus loin que cet article respecte la déclaration de l'énoncé des chercheurs en langue et littératie du Canada produite et approuvée en 2023 par le comité exécutif de l'ACCLL/LLRC.

ou interprète une situation, un concept ou une pratique (Pratt, 1992). Les conceptions se construisent dans l'interaction entre la personne et le monde qui l'entoure (Clément, 2010), qu'il s'agisse d'observations, d'expériences ou d'objectifs reliés à l'objet (Charlier, 1998). En d'autres mots, elles résultent du vécu, du milieu social ou encore du milieu professionnel d'une personne; il s'agit de « [l'influence] sur nos attitudes et nos actions quotidiennes. » (Demougeot-Lebel et Perret, 2010, p.57). À la différence des valeurs ou des croyances, elles relèvent de l'ordre cognitif et ne reposent pas uniquement sur une dimension affective (Clément, 2010; Dole et Sinatra, 1998). Rappelons également que les conceptions ne sont pas rigides, imperméables; au contraire, elles peuvent varier et évoluer tout au long de la vie, au contact d'autres discours, expériences, personnes, etc., ce qui renvoie à la définition de Giordan et de Vecchi (1987, p. 85) que nous retenons, à savoir que les conceptions renvoient à « un processus personnel par lequel [une personne] structure au fur et à mesure les connaissances qu'[elle] intègre. [Ces connaissances] s'élabore[nt], dans la grande majorité des cas, sur une période assez longue de sa vie, à partir de son archéologie, c'est-à-dire de l'action culturelle parentale, de sa pratique sociale d'enfant à l'école, de l'influence des divers médias et, plus tard, de son activité professionnelle et sociale d'adulte (club, famille, association, etc.) » Ainsi, les conceptions ont une genèse à la fois individuelle et sociale.

Chaque personne, enseignante ou poète dans ce cas-ci, possède son propre rapport à la poésie (Émery-Bruneau, 2018a), lequel s'est développé au fil de son parcours de formation; de son exposition à la poésie dans certaines circonstances familiales, scolaires, éditoriales, performatives, etc.; de ses expériences poétiques; de ses intérêts pour un genre poétique en particulier, etc. Malgré des postures ou des expériences différentes, quelques convergences peuvent néanmoins s'observer en regard des conceptions de la poésie au sein de son groupe d'appartenance, voire au-delà. Comme l'a justement rappelé Clément (2010, p. 6), « savoir identifier des conceptions, et comprendre leurs liens et/ou leur indépendance par rapport à diverses situations, est un objectif important des recherches en didactique ». Après tout, les conceptions ne sont-elles pas révélatrices, d'une part, de la manière de vivre et de définir une pratique sociale et, d'autre part, des (re)configurations d'un objet d'enseignement éprouvé au fil de la transposition didactique?

Le savoir transposé est au fondement de tout enseignement, même s'il s'agit de savoir-faire ou de pratiques sociales (Chevallard, 1985). Le processus de transposition est cependant en partie inconscient, difficilement contrôlable et multidéterminé, comme le rappelle Schneuwly (1995, p. 54),

des savoirs savants divers (rhétorique, psychologique, linguistique) et des savoirs d'experts (typographes, écrivains, scripteurs professionnels) se rencontrent et se transforment au contact des savoirs enseignés traditionnels (genres scolaires, conceptions représentationnelles de l'écriture; centralité de la créativité issue des années 1930) pour former peu à peu un nouveau savoir enseigné tout en créant en même temps en retour des besoins, et dans certains cas même des champs de recherche nouveaux qui, comme par irradiation, ont des effets importants dans les disciplines de référence.

Il s'agit du résultat d'un ensemble de choix sociohistoriques et de compromis qui participent à la reconfiguration d'un objet à enseigner, et dont font partie des « programmes et des manuels, bien sûr, mais aussi des ouvrages destinés aux enseignants comme des articles ou ouvrages militants » (Reuter, 2010, p. 148), voire des sites web qui s'adressent aux enseignants, comme c'est le cas dans la présente recherche (nous y reviendrons au moment de décrire notre méthodologie). Or, « du fait de l'usure des savoirs à enseigner », il se peut que les savoirs savants ou les pratiques sociales aient évolué « de façon à rendre obsolètes les savoirs à enseigner, ou parce que les savoirs à enseigner ont été si diffusés dans la société qu'ils ne se justifient plus comme savoirs propres à l'école » (Reuter, 2010, p. 147).

Créer une rencontre entre le discours de deux types d'experts, celui des créateurs (ici, en l'occurrence, des poètes) et celui des enseignants, ouvrirait-il la voie à une reconfiguration de la poésie comme objet d'enseignement? Pour étudier ces questions, nous avons croisé les conceptions de poètes québécois contemporains à celles d'enseignants du secondaire, des acteurs qui adoptent des postures complémentaires pour exprimer ce qui constitue à leur avis la « poésie ». Analyser leurs conceptions et les comparer entre elles permet de mieux réfléchir, comme didacticiens, à la (re)configuration de cet objet d'enseignement, voire d'exercer une « vigilance épistémologique » comme le rappelle judicieusement Chevallard (1985), une responsabilité partagée par les chercheurs en langue et littérature au Canada³.

Méthodologie

Pour analyser les conceptions de la poésie d'enseignants du secondaire et de poètes québécois contemporains, nous avons eu recours à deux sources de données. D'une part, pour les enseignants, il s'agit de données secondaires issues d'une recherche sur les pratiques d'enseignement de la poésie au secondaire québécois (Émery-Bruneau, 2018a, 2018b, 2020). Les données proviennent d'entretiens semi-dirigés d'une durée moyenne d'une heure chacun menés avec 20 enseignants. Pour cet article, nous avons de nouveau analysé ces données, en nous concentrant uniquement sur les énoncés relatifs aux conceptions de la poésie, à savoir les définitions, fonctions ou mots-clés utilisés par les participants pour désigner la poésie. Trois questions, accompagnées de sous-questions (utilisées comme relances ou pour offrir des précisions si demandées par le participant), avaient été posées pendant l'entretien pour obtenir ces données :

Tableau 1

Extrait du guide d'entretien semi-dirigé

Questions posées pendant l'entretien	Sous-questions utilisées au besoin
Pourriez-vous me dire quelle est votre vision de la « poésie » et décrire ce que vous entendez par « poésie »?	<ul style="list-style-type: none"> - Quelle définition donneriez-vous de la poésie? - Quelles fonctions donneriez-vous à la poésie? À quoi ça sert? Quelles finalités? - Selon vous, quels sont les critères qui qualifient un texte de « poétique »?

³ Ce qui renvoie au principe de la déclaration citée en note 2 : « Prendre en compte la rigueur de la conception et de la mise en œuvre de la recherche ».

Quand vous pensez à la poésie, quels mots vous viennent à l'esprit ?	- Pourriez-vous me nommer 5 mots-clés ou expressions pour décrire la poésie?
Si vous pensez à des pratiques poétiques, comment les décrivez-vous ?	- Lecture, écriture, oral? - Quelles en sont les caractéristiques textuelles et orales?

D'autre part, en ce qui concerne les poètes québécois contemporains, les données proviennent du site web *Tout à coup la poésie*, sous l'onglet « zone prof »⁴ où l'on propose des ressources pour enseigner la poésie. Dans la sous-section « Lire »⁵, on trouve 32 pastilles pour autant de poètes participants. Chaque page dédiée à un poète ou une poétesse est composée de quatre sections : un poème écrit par le poète ou la poétesse, une notice biographique, « sa vision de la poésie », et enfin une section sur ce qu'elle ou il « aime » (description de l'univers d'un autre poète ainsi que deux poèmes de ce dernier). Nous avons analysé la section « sa vision de la poésie » de chacun des 32 poètes, laquelle rend justement compte de leurs conceptions de la poésie, ce qui est représenté en quelques mots ou un paragraphe, selon les réponses de chacun. Soulignons que nous nous sommes intéressés ici aux conceptions situées (Clément, 2010) : il s'agit au niveau individuel du « contenu de la réponse d'une personne à une question précise dans une situation précise » et au niveau collectif, c'est le « contenu convergent des réponses de plusieurs personnes placées dans la même situation précise » (p. 4).

Nous avons utilisé une même grille d'analyse pour ces deux ensembles de données desquelles émergent des conceptions de la poésie (éléments de définitions, exemples, explications). La grille est composée de 11 catégories englobantes (ce qui représente un total de 80 sous-catégories) validées dans la recherche initiale (Émery-Bruneau, 2018a). Ces catégories renvoient à diverses composantes de l'objet « poésie » (par exemple, versification, rythme, figures de style) qui permettent de classer les conceptions exprimées. Le codage a fait l'objet d'une analyse de contenu de type thématique, réalisée à l'aide de ces catégories conceptualisant (Paillé et Mucchielli, 2012). Ensuite, nous avons comparé les résultats pour mieux faire ressortir les points saillants ou minorés, d'abord entre les différentes postures (les enseignants d'un côté, les poètes de l'autre), ce que nous décrivons dans la section « résultats » qui suit. Puis, nous avons comparé les conceptions qui se recoupent et se distinguent entre ces acteurs, ce qui nous a permis de mieux interpréter les résultats (voir la section à la suite des « résultats ») en fonction des visions de la poésie de chacun.

Résultats

Description des conceptions de la poésie d'enseignants et de poètes contemporains

Dans cette section-ci, nous décrivons les principaux résultats qui ont émergé du discours des enseignants et des poètes relativement à leurs conceptions de la poésie.

Les conceptions de la poésie de 20 enseignants de français du secondaire québécois

Les conceptions des enseignants interrogés oscillent entre un rapport personnel et didactique à la poésie. En effet, bien que minoritaires, quelques-uns la décrivent en donnant

⁴ <https://www.toutacouplapoesie.ca/zonepro>

⁵ <https://www.toutacouplapoesie.ca/lire>

des exemples puisés dans leurs expériences poétiques intimes. Cependant, la plupart ont plutôt défini la poésie à partir de leur point de vue d'enseignant, c'est-à-dire par la manière dont ils la présentent à leurs élèves, ce qui n'est pas sans rappeler que la majorité des enseignants du secondaire sont davantage en contact avec la poésie dans leur contexte professionnel que personnel (Émery-Bruneau, 2018a). Partant, bien que leur vision de la poésie se concentre pour la majorité autour des notions ou des savoirs littéraires qui relèvent de la forme, tels que la versification ou encore la structure, plusieurs autres dimensions sont convoquées pour la décrire (expression de soi et d'une vision du monde, polysémie, productions et expériences esthétiques, construction sociale et historique).

La catégorie la plus souvent convoquée (par 13 des 20 enseignants) concerne les caractéristiques formelles et génériques de la poésie. Pour expliciter leurs propos, ces 13 enseignants distinguent les formes classiques des contemporaines. Par exemple, E4⁶ a déclaré : « Il y a la poésie classique aussi, avec les sonnets, les vers en alexandrin et tout ça... Et puis, il y a de la poésie plus moderne, qui respecte moins de règles ». D'autres caractéristiques les amènent à souligner cette dichotomie. Il s'agit, entre autres, de « la structure, avec les strophes, la rime » (E17). La notion de structure est souvent mentionnée par les enseignants comme dans cet énoncé : « [...] c'est un texte poétique parce que la structure est là » (E1). À l'image de ce qu'on peut observer dans cet énoncé, la structure n'est pas explicitée, mais elle pourrait correspondre à la disposition du texte dans la page ou aux formes fixes. Certains enseignants opposent par ailleurs la poésie à la prose. C'est le cas par exemple de E15 qui rappelle la définition qu'il présente à ses élèves : « [...] tout ce qui n'est pas en prose et qui est un vers. Mais dans le moderne, je mets toujours un bémol là-dedans. Plus on se rapproche de la poésie moderne, [plus] il y a plein de genres qui se superposent ». Les différents genres « modernes » auxquels E15 fait allusion renvoient notamment à la chanson ou au slam identifiés par plusieurs enseignants. D'autres ont assuré qu'il existe « toutes sortes de poésie aussi, que ce soit engagé, que ce soit plutôt autobiographique ou quelque chose du genre » (E14). La poésie est alors décrite en fonction de ses divers sous-genres textuels.

Outre les structures formelles et génériques, des enseignants définissent la poésie par rapport au texte de l'auteur, c'est-à-dire un « lieu d'expression » (E8) ou encore un « mode d'expression » (E2) pour le poète. Ainsi, ils considèrent que la poésie favorise l'expression d'émotions et de sentiments. Par exemple, E15 a précisé : « Je ne sais pas comment je dirais... intériorité? Un poème, ça parle souvent de soi, donc des émotions [de l'auteur] ». Selon ces enseignants, cette caractéristique entraîne une mise à nu du poète, l'expression poétique se confondant avec l'expression de soi. Dans cet ordre d'idées, E6 a illustré son rapport personnel à l'écriture de la poésie en ces termes : « [...] la poésie pour moi, c'est une façon d'exprimer ce que j'ai à dire d'une façon qui permet de rejoindre mon moi profond. De me rejoindre moi-même et des fois de clarifier les idées quand ce n'est pas clair ». La manière dont E6 vit ses expériences poétiques par l'écriture introspective se rapproche des conceptions de E2, E8 et E15 qui voient la poésie comme un espace d'expression de soi pour les poètes. Quelques-uns ajoutent que la poésie est l'expression d'une vision du monde. Ils la conçoivent d'abord comme « une façon d'appréhender notre

⁶ En raison des conventions éthiques, nous devons préserver l'anonymat des personnes qui ont participé à la recherche : les noms des enseignants sont donc numérotés (E1, E2, E3, etc.). En revanche, pour les poètes, nous pouvons citer leurs noms puisque les données proviennent d'un site web public.

univers, la société dans laquelle on vit » (E2). La poésie serait apte à révéler ce qui leur échappe, car elle « dépeint une autre vision » (E14), elle les amène à voir le monde autrement qu'à l'habitude : « Je pense que la poésie me permet de voyager même chez moi, même autour de moi parce que ça me permet dans la banalité de trouver des choses qui échappent de la banalité. Donc de voir autrement » (E12). Selon E12, la poésie sublime la banalité et révèle le monde sous un autre jour, elle les force à confronter leur rapport au monde. À ce propos, E12 a précisé : « Je pense que tout livre peut faire ça [...] mais... pour moi, encore plus profondément la poésie ».

Le sens, le message ou les valeurs sont convoqués par les enseignants lorsqu'ils font appel à des critères relatifs au travail interprétatif qu'exigent les textes poétiques. Par exemple, E7 a déclaré : « Je trouve que la poésie, ça peut mener à faire rêver, à aller faire beaucoup d'inférences, de deuxième sens, transmettre les émotions » (E7). Certes, E7 explicite les valeurs attribuées à la poésie, à commencer par l'importance de l'interprétation lorsqu'il s'agit de poésie, sans pour autant les rattacher à une expérience subjective. Par exemple, E19, qui peine à définir la poésie, mentionne néanmoins qu'elle exige un travail cognitif : « Ben, premièrement, ce serait difficile parce que la poésie, c'est une profondeur, c'est une interprétation » (E19). Les termes « profondeur » et « interprétation » demeurent non explicités dans cet énoncé; serait-ce un renvoi à la polysémie du texte poétique, comme le souligne E4 : « C'est peut-être pour ça que je n'aime pas tellement ça : il y a tellement d'interprétations possibles »? Le sens et le message réfèrent ici au pluriel du texte poétique sur lequel le lecteur peut spéculer pour construire une signification possible. Nous avons observé la même formulation chez E14 : « Il y a aussi un deuxième sens, une espèce d'analyse approfondie qui est possible ». Le sens auquel fait allusion E14 ne semble pas s'incarner dans sa vie, engageant plutôt une expérience de lecture distanciée (Dufays, 2016) de textes polysémiques.

Nous avons observé plus haut que des enseignants considéraient la poésie comme l'expression d'émotions. L'analyse a montré que le lecteur aussi peut vivre des émotions suscitées par la poésie : « Ça vient chercher les émotions » (E3); « Ça leur fait vivre des émotions » (E7); « Puis, souvent, la poésie que j'aime, c'est la poésie aussi [...] qui me touche. Donc, c'est vraiment en lien avec l'émotion, mais au sens large » (E12). Les affects du lecteur se révèlent ainsi importants pour quelques enseignants, mais on peine à saisir le rôle qu'ils donnent aux émotions dans une perspective didactique. Moins décrit comme une expérience qui engage la subjectivité des lecteurs, le jugement de goût n'est en revanche pas en reste dans leur discours : « Je ne peux pas dire que je suis un lecteur régulier de poésie, mais je l'apprécie. Je trouve que c'est la forme [la plus] esthétique du français. L'esthétisme, le beau, dans le français, se trouve bien souvent dans les poèmes » (E5); « Bin pour moi, la poésie, c'est ce qui est beau » (E3); « C'est la beauté » (E13). Lire de la poésie consiste donc pour ces enseignants à faire l'expérience de la beauté; s'agit-il d'appréciation littéraire (Gabathuler, 2016)? De la « valence hédonique positive » de l'expérience esthétique (Schaeffer, 2015)? Faute de précisions dans ces énoncés, nous ne pouvons qu'avancer des hypothèses.

Nous avons néanmoins constaté un lien entre cette expérience du beau et le travail sur la langue. Lorsque des enseignants évoquent l'esthétique, ils renvoient à deux dimensions : le travail des poètes pour rendre la langue belle et celui des élèves pour accéder à la beauté. Dans le premier cas, ce sont les qualités de la langue poétique qui sont valorisées : « C'est

le sommet, le summum de ce qu'on peut atteindre en langue française. C'est le langage le plus pur. C'est le génie des mots et des auteurs qui emploient ces mots-là » (E10). Le langage poétique est considéré comme la quintessence de la langue française par sa pureté et son génie putatifs. Cette conception s'observe chez plusieurs enseignants : « On touche vraiment au côté le plus beau de la langue quand on aborde la poésie » (E16). Le plan didactique n'est pas en reste : « Il y a tout le vocabulaire, toute la prosodie qu'on peut travailler avec ça. On passe par les niveaux de langue. [...] Faque ça aussi, je trouve ça vraiment intéressant à travailler avec [la poésie] » (E3); « Et c'est là [avec la poésie] que [les élèves] travaillent le plus la langue [...] Parce que, à cause de la recherche sur les mots, les figures de style, les homophonies, etc., il y a beaucoup de travail sur la langue qui se fait » (E13). Selon ces enseignants, la poésie offre à la fois la possibilité de découvrir des productions esthétiques et de travailler divers aspects linguistiques.

Notre analyse a mis en lumière un autre aspect lié aux images. En effet, bon nombre d'enseignants ont fait référence aux images et aux figures de style que créent les poètes. Par exemple, pour E9, « la poésie, c'est utiliser des mots pour représenter des images qui n'existent pas nécessairement ou qui existent et de les représenter d'une certaine façon ». Les images rendent la poésie « plus subtile » selon E1 qui considère qu'un texte courant, « ça [ne] rentre vraiment pas [dans cette catégorie] » (E1). Ainsi, la poésie est « un travail imagé aussi, beaucoup d'images, beaucoup d'illustrations » (E18). Cette surabondance d'images évoquée est utile pour effectuer un travail d'analyse avec les élèves, car il est important « d'analyser toutes les images » (E1) avec eux. E14 ajoute : « Moi je pense qu'il y a une recherche et un processus de recherche expressif, aussi dans la stylistique, dans l'esthétique du texte, et c'est ce que j'essaie d'exploiter le plus possible, de faire comprendre [aux élèves] » (E14). La perspective sémiotique complète les dimensions formelles et linguistiques qui marquent le discours de ces enseignantes.

Enfin, une perspective sociohistorique teinte les conceptions de quelques enseignants. D'une part, nous avons identifié des énoncés référant à des courants littéraires : « Ça peut être du Dada, du surréalisme » (E6); « Littérature classique, classicisme, slam, poésie moderne » (E10). Les courants littéraires et genres poétiques mentionnés permettent aux enseignants de proposer des découpages conventionnels ou scolaires. Aussi, un enseignant réfère au contexte de production : « [...] je travaille souvent avec le sociopolitique, etc. de l'époque. Mettre en contexte le moment où ça a été écrit, et qu'est-ce qui nous intéressait à ce moment-là, c'étaient quoi les préoccupations » (E14). Pour E14, la poésie semble ainsi représenter le réel. D'autre part, E13 a souligné le fait que la poésie s'inscrit dans un réseau intertextuel : « Tu ne peux pas aborder un poète sans regarder ce qu'il y a autour. C'est toute l'influence de ces poètes-là. Alors, un texte en renvoie à un autre et ainsi de suite ». Pour ces enseignants, la poésie est donc une construction historique et sociale.

Les conceptions de la poésie de 32 poètes québécois contemporains

Les poètes, quant à eux, ont défini la poésie en mettant d'abord en relief ses effets sur leur propre vie. Notre analyse a mis en lumière de manière marquée trois dimensions relatives à ce premier aspect. D'abord, la poésie apparaît comme un filtre à travers lequel les poètes appréhendent le monde et les autres : « La poésie [...] aborde la question interdite : pourquoi y a-t-il quelque chose plutôt que rien? » (Charles Dionne); « La poésie

est pour moi le seul véritable moyen d'interroger et d'apprivoiser les êtres et les choses » (Geneviève Boudreau); « Je crois que la poésie est le langage qui va au plus près de la vérité du corps » (Laurence Veilleux). Ces énoncés montrent que la poésie s'inscrit au cœur des réflexions des poètes sur le monde. Il s'agit d'une perspective ontologique, car la poésie est présentée comme le moyen permettant d'accéder à la connaissance de ce qui nous entoure et du sens de la vie. Elle représente cependant un processus, une quête incertaine plutôt qu'une réponse. La deuxième dimension renvoie à la fonction organique et existentielle de la poésie dans la vie des poètes : « Sans la poésie, je n'existerais pas. Je ne serais rien. La poésie est mon guide de survie » (Carole David); « La poésie est pour moi une manière d'exister » (Marie-Paule Grimaldi); « La poésie sert à me sortir d'un trou » (Maude Veilleux). Chez ces poètes, la poésie est liée à l'existence et constitue ce qui lui donne sens. Pour d'autres, la poésie est plutôt une forme d'émancipation, une expérience de la liberté : « Elle nous donne de l'air et de l'espace afin de pouvoir respirer dans ce monde étouffant par ses conventions et ses trop nombreuses règles » (Guy Marchamps). Chez les poètes qui ont parlé de liberté, la poésie apparaît comme « le lieu de tous les possibles et de toutes les rencontres » (Mireille Gagné). La poésie constitue pour eux un répit contre la rigidité des normes sociales et leur rend la vie plus supportable. Enfin, la poésie transcende le banal : « La poésie sauve du silence les instants du quotidien qui forment l'essentiel de nos vies [...] Elle permet de cristalliser un fragment du réel et de le révéler dans sa violence et sa force » (Geneviève Boudreau). Pour ces poètes, la poésie sublime l'ordinaire, ce qui explique peut-être pourquoi on affirme (Rosalie Trudel, Isabelle Forest) qu'elle est présente dans les moindres gestes du quotidien.

Certains poètes conçoivent la poésie comme un espace d'expérimentation et d'exploration : « La poésie n'imité pas le monde, elle l'explore » (Charles Dionne). En ce sens, le processus créatif devient une aventure pour les poètes : « Faire de la poésie, à mon sens, c'est un enchantement qui conjugue escalade, saut en parachute, mime, chasse aux morilles, zazen et construction avec des blocs Lego » (Charles Sagalane); « Pour moi, l'acte de créer est le jeu de l'adulte, grâce auquel nous poursuivons notre croissance » (André Marceau). Rogers Des Roches ajoute qu'il s'agit de « choix provenant de la réflexion, mais aussi par des effets de hasard, des coups de dés inconscients, des dérives, une construction ludique, dans laquelle tout peu s'installer. » La dimension aventureuse et fortuite s'observe également chez Mathieu Simoneau pour qui la poésie est « un voyage qu'on fait dans le noir, à la lumière du langage, et au cours duquel on ne peut que suivre son intuition, guidé par une émotion et les mots qu'elle porte en elle, vers un lieu inconnu qui est le poème » (Mathieu Simoneau). Les références au processus créatif dépeignent l'expérience poétique qui se nourrit de codes, de divers matériaux et qui échappe à toute tentative de rationalisation. De fait, le processus créatif est conçu comme une sérendipité dans la mesure où les poètes ignorent au départ à quelle découverte heureuse ils aboutiront. Néanmoins, le travail des poètes exige un véritable travail sur la langue, ce que plusieurs ont souligné.

En effet, par ce travail sur la langue, les poètes parviennent à exprimer ce qui ne se révèle pas d'emblée : « On écrit de la poésie afin d'écrire l'indicible » (Isabelle Forest). L'indicible désigne ce qui échappe à la langue du quotidien, inapte à l'expression poétique. Les poètes ont donc besoin de construire un langage poétique qui se caractérise par un travail consistant à « cabotiner un langage donné pour en extraire une langue clandestine

et, ainsi, participer à la recréation de ce même langage » (Thomas Langlois); à être « pleinement dans le saccage de la langue et des formes et de l'attendu par respect de ce qui doit être nommé » (Véronique Grenier). Le poème naît de ce travail sur la langue, mais il constitue paradoxalement « les ciseaux avec lesquels on attaque la matière du langage » (Roxane Desjardins). La musicalité et le rythme sont également mentionnés en écho au travail sur la langue : « La poésie nous permet de dire par son rythme et sa musique des choses que nous ne pourrions exprimer autrement. » (Guy Marchamps). La question de la musicalité semble contribuer à la création du langage poétique, qui ne se limite pas forcément à des formes et structures particulières comme l'ont mentionné la majorité des enseignants. En effet, le travail sur la langue renvoie aussi à la création d'images et aux (ré)actions qu'elle suscite : la « violence de l'image, le choc des rencontres entre certains mots, certaines images, l'étonnement devant un vers qui déstabilise, fait penser (et fait écrire) » (Guy Des Roches). Pour incarner le monde ou pour qu'il résonne en nous, la poésie doit matérialiser son propre langage.

Dans un autre ordre d'idées, comme les enseignants, plusieurs poètes ont convoqué la perspective auctoriale en associant la poésie à l'expression de soi : « Je crois que la poésie est une expression sensible de l'être [...] » (Chloé Savoie-Bernard); « Quand j'écris, l'expression de soi n'a d'égale que l'expression poétique. Quand j'écris, la voix du poème a la même importance que ma voix individuelle. » (Hector Ruiz). L'expression de soi peut être entendue comme un discours sur ce que ressent un sujet (Lipiansky, 1998), ce qui en fait un discours chargé d'affectivité susceptible de véhiculer l'état émotionnel des poètes ou encore leur rapport à l'autre. En associant expression poétique et expression de soi, les poètes semblent en mesure de matérialiser leur singularité : la « matière première [de la poésie] est l'émotion » (Chloé-Savoie Bernard), car écrire de la poésie consiste à se mettre à nu et à s'offrir « comme un don » (Hélène Matte). Et les émotions de leurs lecteurs ?

La réception a été évoquée dans une moindre mesure et de deux façons complémentaires. Dans un premier temps, les poètes ont mis de l'avant les émotions, les sensations, les réactions que doit provoquer la lecture de la poésie : « Si, après le passage du poète, rien n'a bougé, si nous ne ressentons pas cette sensation forte de mise à mort et de renaissance du monde, c'est qu'il n'y a pas eu de poésie » (Thomas Langlois); « La poésie fait vivre en moi un lieu que je ne soupçonnais pas encore. C'est comme jeter une pierre au fond d'un puits. Il y fait toujours noir, mais l'écho qui résonne nous laisse deviner ce qui s'y cache » (Judy Quinn). L'expérience poétique semble ainsi se caractériser par une intensité qui saisit le lecteur et lui permet de se révéler à lui-même. En écho aux sensations que produit la lecture de la poésie, l'analyse met en lumière l'attention que des poètes accordent à sa lisibilité. Par exemple, Geneviève Morin prône « une poésie à la fois sophistiquée, accessible à tous et effroyablement belle ». La question de la lisibilité n'évacue donc pas l'exigence esthétique, concrétisée dans le travail sur la langue.

Malgré les limites des données analysées pour cerner les conceptions des poètes en termes de quantité d'énoncés ponctuant le discours de chacun (de quelques mots à un court paragraphe), la diversité des aspects convoqués fait de la poésie un objet complexe : filtre pour appréhender le monde et les autres; expérimentation et exploration dans le processus de création; travail sur la langue et matérialisation d'un langage poétique; expérience esthétique et poétique. Il s'agit de perspectives multiples tournées tantôt vers la production tantôt vers la réception de poèmes.

Des conceptions communes marquées de fortes distinctions : ouvertures à des reconfigurations possibles de la poésie?

Au vu des résultats présentés ci-dessus, une certaine complémentarité entre les conceptions des enseignants et celles des poètes s'observe d'abord autour de l'association entre poésie et travail sur la langue, puis expression de soi (en lien avec les émotions exprimées ou les visions du monde représenté) et, dans une moindre mesure, expérience esthétique.

Dans le discours des enseignants, la poésie contribue à développer les compétences langagières des élèves en raison de la polysémie qui caractérise les poèmes et de l'esthétisme de ces productions. Quant à eux, les poètes soulignent que la poésie exige un travail sur la langue qui mène à la création d'un langage poétique. Nous observons néanmoins des nuances dans la manière dont la question de la langue est soulevée de part et d'autre. Du côté des enseignants, nous avons relevé des termes dithyrambiques utilisés pour évoquer la poésie comme « le langage le plus pur » ou encore « le génie des mots » (E10), ce qui n'est pas sans rappeler la vision platonicienne du *beau*, associé au *vrai* et au *bien* comme une des idées les plus élevées. Cette admiration justifierait-elle leur choix d'utiliser la poésie pour enseigner la langue, comme l'a affirmé E13 (« c'est là qu'ils travaillent le plus la langue »)? En quoi consiste ce travail sur la langue? S'agit-il de jouer avec la langue pour l'explorer à la manière des poètes ou plutôt d'une analyse de son fonctionnement? Alors que la majorité des enseignants interrogés accordent une vive importance aux structures et aux formes des textes poétiques, la poétesse Geneviève Grenier parle plutôt du « saccage de la langue et des formes et de l'inattendu par respect de ce qui doit être nommé ». Plusieurs visions des poètes semblent ainsi faire de la langue un espace pour expérimenter des manières de dire l'indicible. Quels seraient les apprentissages réalisés par les élèves s'ils jouaient davantage avec la langue afin de l'explorer, voire de la déconstruire pour mieux la reconstruire, plutôt que de surtout l'analyser, notamment à l'aide de textes poétiques, ce qui les force d'emblée à adopter une posture distanciée? Leur rapport à la langue s'en trouverait-il transformé?

Simecek et Rumbold (2016) considèrent que la poésie peut contribuer à améliorer les compétences langagières des élèves, mais elles estiment que cela ne devrait pas oblitérer tous les autres avantages que ces derniers pourraient en tirer. Limiter l'enseignement de la poésie aux apprentissages langagiers, à l'étude des formes textuelles et des structures génériques équivaldrait pour ces chercheuses à ignorer les spécificités du texte poétique. Creely (2019) a synthétisé ces singularités qui distinguent la poésie des autres formes d'écriture : son économie de mots, ses variations formelles et structurelles, la relation sémantique entre les mots, ses racines orales et sa rythmique, son usage d'une imagerie complexe, son ambiguïté et la difficulté interprétative liées à son langage plutôt qu'au contexte. Toutefois, l'auteur affirme:

poetry does not appear to fit easily into functional notions of literacy and genre writing, since it involves personal, sometimes evocative, expression

and experimentation with words, and it comes from a long tradition of variant forms and diverse poetic traditions and practices (Creely, 2019, p. 117).

En adoptant cette position, Creely (2019) met en relief l'insuffisance des savoirs cognitifs dans la configuration de la poésie comme objet d'enseignement, soulignant au demeurant la nécessité de recouper les conceptions des enseignants à celles des poètes pour les rendre complémentaires. Si cette divergence fondamentale observée entre les conceptions des enseignants et celles des poètes n'occulte pas pour autant des similitudes, nous nous demandons dans quelles mesures elle modèle ces dernières. Autrement dit, comment désacraliser le rapport au texte poétique en contexte scolaire en allant au-delà d'une perspective platonicienne qui marque encore aujourd'hui l'enseignement de la littérature (Chervel, 2006)? Comment peut-on se distancier des perspectives linguistique et sémiotique qui freinent notamment la lecture subjective dans les classes, laquelle n'est pourtant pas dénuée de réflexivité (Sauvaire, 2019)?

Un deuxième aspect des conceptions partagées renvoie à une vision auctoriale, la poésie étant vue comme un véhicule d'expression de soi et de représentations de visions du monde. Pour plusieurs enseignants comme pour quelques poètes, la poésie permet d'exprimer des émotions. C'est cependant davantage la vision représentationaliste qui ressort des discours et que l'on décrit de deux manières complémentaires. Pour des enseignants, ces visions du monde illustrent des réalités ou « échappent de la banalité » (E12). Le discours des poètes est en revanche moins empreint de représentations que d'explorations, comme le souligne Charles Dionne : « la poésie n'imité pas le monde, elle l'explore ». Alors que pour des enseignants la poésie permettrait de découvrir diverses visions du monde, elle est carrément salvatrice, voire vitale pour des poètes, comme le confie Carole David : « Sans la poésie, je n'existerais pas. Je ne serais rien ». D'un autre côté, elle leur permet d'exprimer leur créativité. Ainsi, l'imagerie poétique se construit dans l'expérience, laquelle se concrétise dans le développement personnel, la liberté créatrice, la compréhension de soi et/ou du monde ou encore la transcendance. En d'autres mots, la poésie représente pour des poètes un espace créatif et imaginatif (Creely, 2019) puisant dans l'expérience du quotidien. Cet espace créatif et imaginatif génère pour les poètes de nouvelles significations pour comprendre le monde et pour mieux se comprendre. Les mots de la poète Geneviève Boudreau explicitent cette conception qui lie la poésie au réel :

La poésie sauve du silence les instants du quotidien qui forment l'essentiel de nos vies et qui pourtant s'effacent aussitôt advenus, emportés par leur propre mouvement de disparition. [...] Elle permet de cristalliser un fragment du réel et de le révéler dans sa violence et sa force. Parfois, ce n'est presque rien : un cri, le bleu d'une ombre, le reflet d'un regard dans une vitrine. Parfois, c'est au contraire tout un territoire ou une rencontre

inespérée. La poésie est pour moi le seul véritable moyen d'interroger et d'apprivoiser les êtres et les choses.

Se mettre à distance, réfléchir sur le monde, réfléchir sur soi-même sont autant de composantes du processus réflexif de subjectivation (Sauvaire, 2019). Nombreux poètes font d'ailleurs prévaloir la dimension expérientielle qu'implique la poésie ainsi que le résume cette phrase de la poétesse Geneviève Morin : « [...] il s'agit d'une littérature de recherche et d'expérimentation ». Le processus créatif et le travail d'exploration apparaissent moins parmi les conceptions des enseignants, ce qui peut s'expliquer par le fait qu'ils n'adoptent pas une posture d'auteur, de créateur de poésie (à l'exception de deux enseignants sur les 20 interrogés). L'importance de la dimension expérientielle pour les poètes s'expliquerait-elle par le fait que la poésie « traduit l'expérience humaine » (Chloé Savoie-Bernard)? Cette distinction constatée entre les conceptions des poètes et celles des enseignants interrogés peut-elle se comprendre seulement en fonction de la posture respective de chacun, soit celle de formateur pour les enseignants et celle de créateur pour les poètes? Ces poètes ayant été scolarisés dans notre système éducatif où les pratiques d'enseignement de la poésie semblent s'être peu transformées, comment se sont-ils émancipés de ce rapport scolaire à la poésie où cet objet d'enseignement est considéré par la majorité des enseignants comme un outil pour acquérir des savoirs linguistiques, génériques, formels et structurels? N'empêche, quelques enseignants ont néanmoins adopté une posture qui tend à se rapprocher de la notion d'expérience esthétique dans la mesure où ils mentionnent que les poèmes exigent des lecteurs un travail interprétatif. Cependant, c'est surtout la dimension cognitive et la posture de distanciation qui sont mentionnées par ces enseignants. La dimension affective de l'expérience esthétique semble peu ou prou faire partie de leur discours comparativement à celui des poètes. Mais comment un enseignant pourrait-il amener ses élèves à étudier la poésie en mettant en interaction la dimension affective et la dimension cognitive, ainsi que le préconisent Rumbold et Simecek (2016) ou le décrit Schaeffer (2015) lorsqu'il définit l'expérience esthétique? La sédimentation diachronique des pratiques d'enseignement (Émery-Bruneau, 2018a) est-elle compatible avec les conceptions expérientielles de la poésie et les pratiques sociales de référence du milieu poétique contemporain? Si oui, « valoriser toutes les dimensions et toutes les postures de l'expérience esthétique en classe, les provoquer pour créer différentes amorces à explorer et des espaces à développer » (Émery-Bruneau et Florey, 2022 p. 30) sont des pistes qui gagneraient à être effectivement explorées. Sinon, comment transposer l'expérience esthétique dans la classe et en faire un savoir qui reconfigurerait cet objet d'enseignement?

Malgré quelques aspects communs relevés (travail sur la langue, expression de soi et de visions du monde, expérience esthétique), les conceptions de la poésie des enseignants et des poètes diffèrent à plusieurs égards. Tandis que, pour les premiers, les principales composantes de la poésie renvoient d'abord à des formes et à des structures particulières, et exigent un travail analytique ou interprétatif, les seconds, issus du milieu poétique contemporain, voient la poésie comme un filtre pour appréhender le monde et comme un

espace qui donne sens à leur existence, en plus de leur offrir beaucoup de liberté créatrice, autant par l'exploration de la langue que par la réflexion sur soi-même et sur le monde. Ainsi, les conceptions de la poésie tendent à diverger, ce qui s'explique peut-être en partie par la posture de chacun : surtout une activité de réception pour les enseignants, il s'agit d'abord d'une activité de production chez les poètes. Il s'agit certes d'un biais, voire d'une limite qu'imposent nos choix méthodologiques de mettre en commun ces conceptions issues de deux postures. Ces divergences éprouvent néanmoins les conditions de la transposition didactique descendantes et ouvrent la voie à une reconfiguration de la poésie comme objet d'enseignement. Le mouvement inverse (transposition ascendante) est en revanche peu probable, car la sédimentation des pratiques d'enseignement de la poésie ne semble pas donner lieu à des reconfigurations de l'objet qui auraient une incidence sur les pratiques sociales de référence.

Conclusion

Deux pistes nous paraissent intéressantes à explorer afin d'ouvrir la réflexion sur une éventuelle reconfiguration de la poésie comme objet d'enseignement : la posture de création dans la formation à l'enseignement de la poésie et les rencontres avec les poètes en contexte scolaire. La question de la formation des enseignants paraît cruciale, car elle contribue au développement de leur rapport à la poésie. Que deviennent les expériences poétiques des enseignants dans leur formation initiale et, plus tard, dans leurs pratiques d'enseignement? Les résultats de cette recherche montrent que très peu d'enseignants ont adopté simultanément les postures de formateur et de créateur (sujet lecteur, scripteur ou performeur) dans leur discours. Nous ne nous attendions pas bien évidemment à ce que les enseignants soient des écrivains, car dans notre échantillon seulement deux personnes avaient ce double statut. En revanche, à l'instar d'Émery-Bruneau et Florey (2022, p. 29), « il semble que posture de re-création et projections didactiques se nourrissent mutuellement. Ainsi, le travail sur la re-création, lorsqu'une expérience esthétique advient, pourrait constituer un facilitateur vers des perspectives d'enseignement renouvelées ». Nous sommes en effet d'avis que si les enseignants acquéraient des connaissances pour développer un rapport plus expérientiel et créatif à la poésie qui s'ajouterait à la dimension cognitive dominante dans leur discours, cela pourrait enrichir leurs conceptions de la poésie et entraîner, par conséquent, des implications didactiques prometteuses pour la reconfiguration de la poésie comme objet d'enseignement. Cette perspective dans laquelle les enseignants mobiliseraient leurs expériences poétiques dans leurs pratiques d'enseignement a amené Certo et al. (2012) à parler d'enseignants vivant poétiquement:

This includes opportunities for preservice teachers to read and write a wide variety of poetry, to be exposed to a diversity of poets in and out of the classroom, to workshop their poems in small groups with peers, to read or perform their original poetry for an audience, and to engage in “poetic” living and observation. (Certo et al., 2012, p. 102).

En proposant aux enseignants de « vivre poétiquement », Certo et al. (2012) font écho au célèbre vers du poète allemand Hölderlin qui a écrit dans son poème *En bleu adorable* repris par Brun (2016) dans son anthologie-manifeste : « Riche en mérites, mais poétiquement toujours, sur terre habite l'homme ». Néanmoins, si nous présumons que le poète habite le monde en poète, que veut dire « vivre poétiquement » pour un enseignant? Comment ce dernier peut-il incarner cette posture dans son enseignement de la poésie?

Vivre des expériences poétiques au sens où les poètes québécois contemporains de notre échantillon l'entendent, entre réceptions créatives, expression des émotions et réflexions sur le monde par l'exploration du langage poétique, pourrait ouvrir la voie en ce sens. Mais comment reconfigurer cet objet d'enseignement pour la formation des enseignants, afin que leurs pratiques se renouvèlent?

Dans une perspective de transposition didactique de pratiques sociales de référence, les rencontres avec les poètes en contexte scolaire nous semblent une piste à explorer. Ces rencontres reposent sur un respect mutuel et la reconnaissance de chaque expertise (Cremin et Myhil, 2019). Elles auraient en outre des retombées positives importantes sur le rapport à l'écrit des élèves et des enseignants (Dymoke, 2017; Dezutter et al., 2019). De plus, une résidence d'écrivain en milieu scolaire constitue un cadre qui tranche avec la forme scolaire traditionnelle (Dumouchel et Dezutter, 2023), ce qui ouvre la voie à l'innovation, voire à une reconfiguration de l'objet d'enseignement à partir des pratiques sociales de référence. Nous sommes persuadés qu'un travail de cocréation de savoirs entre des poètes et des acteurs du milieu scolaire pourrait contribuer à reconceptualiser cet objet d'enseignement et à renouveler les pratiques d'enseignement de la poésie, comme le proposent Florey et Émery-Bruneau (2023) dans leur modèle de recherche-action. Ce dialogue direct entre poètes et enseignants serait aussi nécessaire pour générer des retombées positives pour les élèves (Dymoke, 2017), notamment en regard du développement de leur compétence en littératie et de nouvelles aptitudes de lecteur, d'auteur, d'auditeur et d'interprète, afin que leurs expériences de la poésie ne se limitent pas au contexte scolaire, mais qu'elles continuent de se déployer en dehors de l'école.

Références bibliographiques

- Brillant Rannou, N. (2010). *Le Lecteur et son poème. Lire en Poésie : expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée*. [thèse de doctorat, Université Rennes 2]. HAL. <https://hal.science/tel-01200484v5>
- Brun, F. (2016). *Habiter poétiquement le monde. Anthologie-manifeste*. Poesis.
- Canvat, K. et Legros, G. (1997). Enseigner la poésie moderne? *Pratiques*, 93, 5-29.
- Certo, J. L., Apol, L., Wibbens, E. et Hawkins, L. K. (2012). Living the Poet's Life: Using an Aesthetic Approach to Poetry to Enhance Preservice Teachers' Poetry Experiences and Dispositions. *English Education*, 44(2), 102-146. <https://doi.org/10.58680/ee201218436>
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement : expériences d'enseignants*. De Boeck.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Retz.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Clément, P. (2010). Conceptions, représentations sociales et modèle KVP. *Skholê : cahiers de la recherche et du développement*. 16, 55-70. <https://hal.science/hal-01024972>
- Collot, M. (2005). *La poésie moderne et la structure d'horizon*. Presses Universitaires de France.

- Creely, E. (2019). 'Poetry is dying': Creating a (re)new(ed) pedagogical vision for teaching poetry. *Australian Journal of Language and Literacy*, 42(2), 116-127. <https://doi.org/10.1007/BF03652031>
- Cremin, T. et Myhil, D. (2019). Creative collaboration: Teachers and writers working together. *Impact Journal*. https://my.chartered.college/impact_article/creative-collaboration-teachers-and-writers-working-together/
- David, J. (2017). Enseigner la littérature : une approche par les justifications (XIXe-XXIe siècles). *Transpositio*, 1. <https://www.transpositio.org/articles/view/enseigner-la-litterature-une-approche-par-les-justifications-xixe-xxie-siecles>
- Demougeot-Lebel, J. et Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université. *Savoirs*, 23(2), 51-72. <https://doi.org/10.3917/savo.023.0051>
- Dezutter, O., Beaudry, M., Dumouchel, M., Lemonchois, M. et Falardeau, É. (2019). La rencontre avec un écrivain en contexte scolaire québécois : points de vue d'élèves et d'enseignants. *Le français aujourd'hui*. 206, 11-25. <https://doi.org/10.3917/lfa.206.0011>
- Dole, J. A. et Sinatra, G. M. (1998). Reconceptualizing change in the cognitive construction of knowledge. *Educational Psychologist*, 33(2-3), 109-128. <https://psycnet.apa.org/record/1998-10796-005>
- Dufays, J.-L. (2016). La lecture littéraire, histoire et avatars d'un modèle didactique. *Tréma*, 45, 9-17. <https://doi.org/10.4000/trema.3486>
- Dumouchel, M. et Dezutter, O. (2023). La résidence d'écrivain en milieu scolaire : un dispositif agissant sur le rapport à l'écrit d'élèves québécois du dernier cycle du primaire. *Tréma*, 59. <https://doi.org/10.4000/trema.8260>
- Durkheim, É. (2003/1922). *Éducation et sociologie*. Presses Universitaires de France.
- Dymoke, S. (2017). "Poetry is not a special club": how has an introduction to the secondary discourse of spoken word made poetry a memorable learning experience for young people? *Oxford Review of Education*, 43(2), 225-241. <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1270200>
- Émery-Bruneau, J. (2015). Le slam : émergence fulgurante d'une pratique sociale enseignée. Quel souci de sa transposition didactique? *La lettre de l'AIRDF*. 58, 24-28. https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2015_num_58_1_2064
- Émery-Bruneau, J. (2018a). Le rapport à la poésie d'enseignants du secondaire québécois : quelle progression entre les cycles/degrés ? *Tréma*, 49, 29-42. <https://doi.org/10.4000/trema.4526>
- Émery-Bruneau, J. (2018b). Finalités de l'enseignement de la poésie au secondaire québécois. *Pratiques*, 179-180, 1-15. <https://doi.org/10.4000/pratiques.4747>
- Émery-Bruneau, J. (2020). Le noyau dur des pratiques d'enseignement de la poésie au secondaire québécois ». *Pratiques*, 187-188. 1-23. <https://doi.org/10.4000/pratiques.8907>
- Émery-Bruneau, J. et Florey, S. (2022). Réception de vidéopoèmes et posture de re-création chez des enseignant·e·s. *Revue de Recherches en Littérature Médiatique Multimodale*, 16, 1-37. <https://doi.org/10.7202/1096910ar>
- Florey, S. et Émery-Bruneau, J. (2023). Innover en didactique de la poésie : quelle pérennité? ». *Tréma*, 59, 1-16. <https://doi.org/10.4000/trema.8289>

- Gabathuler, C. (2016). *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*. Presses Universitaires de Rennes. <https://pur-editions.fr/product/4817/apprecier-la-litterature>
- Giordan, A. et de Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir: des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Delachaux et Niestlé.
- Lipiansky, E.-M. (1998). Expression de soi, émotion et changement. Dans J. M. Barbier et O. Galatanu (dir.). *Action, affects et transformation de soi*. (p. 125-148). Presses Universitaires de France.
- Lorandini, F. (2019). *Au-delà du formalisme*. Classiques Garnier.
- Martin, S. (2010). Présentation. Les poèmes au cœur de l'enseignement du français. *Le Français aujourd'hui*, 169, 3-14. <https://doi.org/10.3917/lfa.169.0003>
- Martinand, J.-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2, 23-29.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey Bass.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Pratt, D. (1992). Conceptions of Teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203-220. <https://doi.org/10.1177/074171369204200401>
- Reuter, Y. (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck.
- Ronveaux, C. & Schneuwly, B. (2007). Approches de l'objet enseigné. Quelques prolégomènes à une recherche didactique et illustration par de premiers résultats. *Éducation et didactique*, 1, 55-72. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.77>
- Rouxel, A. et Langlade, G. (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses Universitaires de Rennes.
- Rumbold, K. et Simecek, K. (2016). Affective and cognitive responses to poetry in the university classroom. *Changing English*, 23(4), 335-350. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2016.1230468>
- Sauvaire, M. (2019). *La notion de réflexivité en didactique de la littérature*. Dans N. Denizot, J.-L. Dufays et B. Louichon (dir.), *Approches didactiques de la littérature*. (p. 107-124). Presses Universitaires de Namur.
- Schaeffer, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Gallimard.
- Schneuwly, B. (1995/2005). De l'utilité de la transposition didactique. Dans J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français. État d'une discipline* (p. 47-62). Nathan.
- Simecek, K. et Rumbold, K. (2016). The Uses of Poetry. *Changing English*, 23(4), 309-313. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2016.1230300>
- Siméon, J.-P. (2015). *La poésie sauvera le monde*. Éd. Le Passeur.

Biographie de l'auteurs

Judith Émery-Bruneau est professeure titulaire à l'Université du Québec en Outaouais (Gatineau). Ses recherches s'inscrivent dans le champ de la didactique du français et portent sur l'enseignement et l'apprentissage de la littérature. Elle a mené divers travaux sur les pratiques d'enseignement de la littérature et de la poésie au secondaire, sur la

progression des lecteurs aux différents niveaux de la scolarité obligatoire, sur la didactisation de pratiques sociales comme le slam et la performance poétique, sur la littérature de l'extrême-contemporain, sur l'approche culturelle de l'enseignement, sur la littérature universitaire, ainsi que sur le rapport à la lecture littéraire et à la littérature. Elle fait en outre partie du comité éditorial de la revue scientifique internationale dédiée aux travaux en didactique de la poésie, *Carnets de poédiles*.

Fednel Alexandre est didacticien de la littérature et auteur. Parmi ses intérêts de recherche se trouvent les dimensions culturelles de l'éducation, les approches didactiques de la littérature ainsi que les liens entre les pratiques scolaires et les pratiques authentiques de la littérature. Engagé dans son milieu, il a réalisé des projets visant à rendre les arts et la littérature plus accessibles, aux jeunes notamment. Depuis 2023, il co-organise le Festival Camatose, qui promeut la rencontre entre musiciens et poètes des régions de l'Outaouais et de Rouyn-Noranda.