



HAL
open science

Le mot et l'île - tome 3

Nathalie Brillant Rannou

► **To cite this version:**

Nathalie Brillant Rannou. Le mot et l'île - tome 3. Littérature générale [cs.GL]. Université Toulouse Jean Jaurès, 2024. <tel-04866386>

HAL Id: tel-04866386

<https://hal.science/tel-04866386v1>

Submitted on 6 Jan 2025

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.



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC 4.0 - Attribution - Non-commercial use - International License

Nathalie Brillant Rannou

Le mot & l'île

Poésie, didactique de la littérature
& recherche-crédation

Habilitation à Diriger des Recherches

Tome 3

« *Le poème du lecteur* »

suivi de

le mot & l'île

17 décembre 2024



Nathalie Brillant Rannou

Maîtresse de conférences en Langue et Littérature françaises
UFR ALC – CELLAM 3206, Université Rennes 2



Le mot & l'île

Poésie, didactique de la littérature
& recherche-crédation

Habilitation à Diriger des Recherches

Langue et Littérature françaises, 9^e section
dirigée par François Le Goff
professeur des universités

Université Toulouse Jean Jaurès

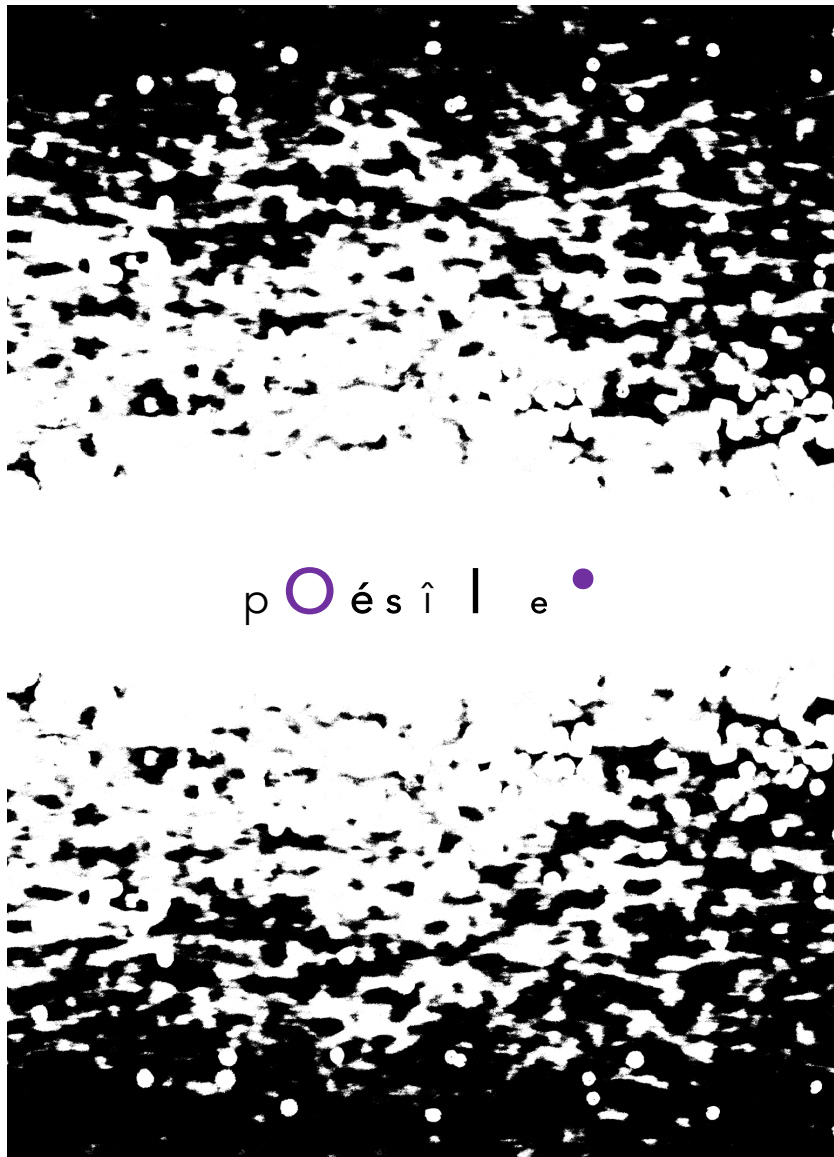
Équipe de recherche 4152 LLA Créatis 200715396J

École Doctorale Arts, Lettres, Langues, Philosophie et communication (328)

Tome 3
Inédit

17 décembre 2024





p O é s î | e •

Table des matières du tome 3

« Le poème du lecteur » suivi de le mot & l' île

Poésile	11
Entre deux rives.....	13

TOME 3 - PREMIER VOLET

« LE POEME DU LECTEUR »

RECEPTIONS SUBJECTIVES & ENSEIGNEMENT DE LA POESIE

Sources	16
Pourquoi former des lecteurs de poésie au XXI ^e siècle ?	20

POESIE ET JEUNESSE

1. LIRE DE LA POESIE, UNE QUESTION DE GENRE LITTERAIRE ? *LES TROIS JOURS DE LA QUEUE DU DRAGON*: UNE ŒUVRE DE JACQUES REBOTIER POUR LA JEUNESSE.....

1. UNE « HYBRIDATION GÉNERIQUE » : LA GRANDE FÊTE DES « AIRS DE FAMILLES »	33
2. DES PACTES DE LECTURE OUVERTS : A L'ÉCOUTE DE LA POESIE DU TEXTE	36
3. UNE DYNAMIQUE GÉNÉRANT DE LA PAROLE.....	39

2. LIRE/ÉCRIRE DE LA POESIE EN PRIMAIRE, QUELS SAVOIRS EN JEU ?.....

LA POESIE POUR APPRENDRE A LIRE ET A ECRIRE : UN GENRE PROBLEMATIQUE ET PORTEUR.....	45
2. LE POEME-LISTE ET LE CUT-UP	48
3. ANALYSE D'ÉCRITS POÉTIQUES EN CE1	51
a. <i>Production de poèmes-listes</i>	51
b. <i>Production de poèmes « copiés-incrustés »</i>	55
c. <i>Production de poèmes inventés à partir d'un vers</i>	56

LIRE DE LA POÉSIE À DEUX

3. LE DUO DE LECTURE : POUR UNE EXPERIENCE POETIQUE INTIME ET PARTAGEE.....

1. LA NOTION D'ŒUVRE POÉTIQUE : OU SONT LES FRONTIÈRES ?	63
2. L'ORGANISATION DU DUO DE LECTURE.....	64
3. LE CARNET DE BORD DE MARIE ET LOUISE, LECTRICES DES <i>LETTRES A UN JEUNE POETE</i>	66

4. L'EMERGENCE DES TEXTES DE LECTEURS EN DIALOGUANT DANS LES MARGES DU POEME 74

1. LA DEMARCHE DE LECTURE-ECRITURE DIALOGUEE DANS LES MARGES DU POEME.....75
 - Observation d'une lecture dialoguée dans les marges d'un poème de J. Mansour.....76*
 - Observation d'une lecture dialoguée dans les marges d'un poème de Ph. Jacottet.....79*
2. « POEME-FANTOME » ET TEXTE DU LECTEUR.....81
3. LECTURE SUBJECTIVE ET ENSEIGNEMENT DE LA POESIE.....84

DES DISPOSITIFS DE LECTURE ENGAGÉE

5. LE RECUEIL A QUATRE MAINS : UNE PRATIQUE LITTERAIRE PROPICE AUX LECTURES

CREATIVES EN COLLEGE ET LYCEE 87

1. DU PROTOCOLE DE CREATION AU DISPOSITIF DIDACTIQUE.....88
2. LE « RECUEIL A QUATRE MAINS » : VERS UNE LECTURE CREATIVE EN LYCEE.....89
3. LE « RECUEIL A QUATRE MAINS » EXPERIMENTE EN COLLEGE.....93

6. ABORDER LE POEME A TRAVERS LA VOIX : LA VOIX DU POETE EN VIDEO OU LA MISE-EN-

VOIX DES LECTEURS 96

1. EXPERIENCES DE RECEPTION ORALE D'UN POEME VIA UNE VIDEO DE L'AUTEUR DISANT SON TEXTE101
 - a. *Découverte de « Prendre corps » de G. Luca en vidéo au collège101*
 - b. *Découverte de « Porridge » de D. Quélen en vidéo au lycée103*
 - c. *Les besoins de didactiser la réception de vidéos de poésie104*
2. L'ORALISATION COMME MODALITE D'APPROPRIATION POETIQUE.....105
 - a. *Découverte d'un poème de G. Luca en le lisant soi-même à voix haute au collège105*
 - b. *Découverte du poème de D. Quélen en le lisant soi-même à voix haute en lycée.....107*
 - c. *Les ressources didactiques de l'oralisation de poésie109*
3. VIDEO OU ORALISATION, FAUT-IL CHOISIR ?.....111
 - a. *Vidéo ou oralisation d'un poème : le point de vue des élèves111*
 - b. *Projection-vidéo ou oralisation d'un texte écrit : le point de vue des professeurs112*
 - c. *Enseigner la poésie via des vidéos de poètes.....113*

LA POÉSIE QUAND ON DEVIENT ENSEIGNANT

7. LE « RECIT DE LECTURE » D'UN POETE OU L'ART DE RECONFIGURER POUR SOI UNE LECTURE

LITTERAIRE..... 116

1. LE DOUBLE TRAVAIL DE RECEPTION : RACONTER SA LECTURE / OBSERVER UNE LECTURE.....119
2. QUE FAIT LE SUJET LECTEUR LORSQU'IL PRATIQUE LE « RECIT DE LECTURE » ?121
3. EMPATHIE, METALECTURE, AUTOLECTURE : QUE REVELE LE RECIT DE LECTURE ?124

8. L'AUTOLECTURE EN POESIE : CULTIVER L'IMPLICATION ET LA REFLEXIVITE A L'UNIVERSITE 129

1. COMMENT EXERCER UNE POSTURE REFLEXIVE A L'EGARD DE SA LECTURE DE POESIE ?.....131
 - a. *L'autolecture : connaître et reconnaître sa lecture131*
 - b. *Les principes du protocole d'autolecture132*
 - c. *« Autolire » son carnet de lecture de poésie132*
2. AUTOLECTURE, AUTO-EVALUATION ET REFLEXIVITE POETIQUE134
 - a. *Approches de la réflexivité134*
 - b. *Autolecture et évaluation.....134*
 - c. *Autolecture, métalecture et pratiques subjectives en recherche en didactique135*
3. COMMENT DE FUTURS ENSEIGNANTS S'EMPARENT-ILS D'UN EXERCICE D'AUTOLECTURE ?135
 - a. *L'autolecture à l'épreuve du recueil à quatre mains.....135*
 - b. *La préface : lieu privilégié d'autolecture.....136*

c. <i>L'autolecture à la loupe</i>	137
--	-----

9. LIRE ET FAIRE LIRE DES POÈMES :

LE « POÈME DU LECTEUR » OU LE POÈME VECU	142
1. LES ACTIVITES DE LA LECTRICE ET DU LECTEUR DE POÈMES	142
2. LA « MÉTAPHORE VIVE » COMME MODALITE DE RECEPTION POETIQUE	144
3.ÉVÈNEMENT DE LECTURE ET PARTAGE DU SENSIBLE	145

TOME 3 - SECOND VOLET

« LE MOT & L' ILE »

CREER POUR ENSEIGNER LA LITTERATURE

PREMIER CHAPITRE : DES MOTS SUR LES MOTS

CREATION LITTERAIRE ET DIDACTIQUE DE LA LITTERATURE	157
1. PREAMBULLES	158
a. <i>Écrire avec des chercheuses poètes : Poèmes³</i>	158
L'étape du choix de mots	160
Le tremplin des citations	161
Propositions d'amorces et textes offerts	164
De l'expérimentation de « l'écriture amorce-tremplin » aux avancées d'une recherche	173
b. <i>Écrire avec des images : la ligne</i>	175
c. <i>Écrire à voix haute</i>	177
2. CREATION LITTERAIRE A L'UNIVERSITE FRANÇAISE : UNE PLACE ENCORE VACANTE ?	178
a. <i>Une histoire française</i>	178
b. <i>Une nécessité didactique</i>	180
c. <i>Conception de projets</i>	180
Littécriture	180
CREADILITT	181
(Re)Sources	181
3. CREATION LITTERAIRE ET SUJET DIDACTIQUE	182
a. <i>Pour des approches didactiques en création littéraire</i>	183
b. <i>Pour une didactique créative</i>	183
c. <i>Pour des recherches-crédation en didactique</i>	183

DEUXIÈME CHAPITRE : FAIRE ILE

CREATION POETIQUE ET HORIZONS DIDACTIQUES	185
1. L'ÉCRITURE DE LA LECTURE COMME CREATION	186
a. <i>Des créateurs lecteurs</i>	186
b. <i>Un album de lectrice de poésie</i>	187
c. <i>L'album de lecteur : une expérience menée en formation initiale des enseignants</i>	189

2.	FAIRE ECRIRE : CONCEPTION ET PRATIQUE DU DOSSIER DE GENESE	190
a.	<i>Dompter la théorie du chaos</i>	190
b.	<i>Des consignes en bouquet</i>	190
c.	<i>Entrelectures, autolectures, réécritures</i>	191
3.	TENTATION FICTIONNALISANTE ET (RE-)CONSTRUCTION DE SOI.....	191
a.	<i>Écritures créatives en contexte de soin</i>	191
b.	<i>Écriture et documents : écrire en rebonds</i>	193
c.	<i>Écritures littéraires dans diverses disciplines</i>	194

TROISIÈME CHAPITRE : ANCRAGES

LES « SAVOIRS D'EXPERIENCE »	195	
1.	VERS UNE THEORISATION SENSIBLE DE L'EXPERIENCE LITTERAIRE <i>IN SITU</i>	195
a.	<i>Écrire en présence</i>	196
b.	<i>Écrire en résidence, une étude sur 3 années</i>	201
c.	<i>Écrire et lire quelque part</i>	212
2.	POEMES D'APRES.....	213
a.	<i>A rose is a rose is a rose</i>	213
b.	<i>Écriture poétique de la réception subjective de poèmes</i>	213
	Annie Le Brun	213
	Milène Tournier	214
c.	<i>Questions posées au « poème d'après »</i>	214
3.	LE DEVENIR DES CREATIONS LITTERAIRES EN CONTEXTE SCIENTIFIQUE.....	215
a.	<i>Pertinence d'un compte-rendu sensible dans un cadre universitaire</i>	215
b.	<i>(Le rêve d') Écrire un article de recherche in situ</i>	215
c.	<i>Écrire est-il possible ?</i>	216

CONCLUSION : DU POEME DU LECTEUR A L'EXPERIENCE DE LA CREATION, L'ENSEIGNEMENT DE LA POESIE EN ACTES	217
--	-----

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE.....	219	
POÉSIE, CRITIQUE, THÉORIE et ESSAIS sur LA POESIE	219	
ENSEIGNEMENT DE LA POÉSIE, RECHERCHE EN DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE et du FRANÇAIS	220	
THEORIE ET CRITIQUE DE LA LITTÉRATURE, DE LA CREATION, SCIENCES HUMAINES, ANTHROPOLOGIE, PSYCHOLOGIE, SOCIOLOGIE DE LA LITTÉRATURE, PHILOSOPHIE	223	
ANNEXES.....	226	
1.	ANNEXE.T3.CG.MEEF1.24	226
2.	ANNEXE.T3.SR.L2.24	226
3.	ANNEXE.T3.AL.L2AD.24	226
4.	ANNEXE.T3.CBNBR.21LITTECRITURETDC	226
5.	ANNEXE.T3.CBNBRSTAGADON.24	227
6.	ANNEXE.T3.RWMT.24	229
7.	ANNEXE.T3.RWMTNBR.24.....	229

8.	ANNEXE.T3. CBNBRROHA24.....	229
9.	ANNEXE.HDR. FICHEORALISATION	232
10.	ANNEXE.CLUORALITES15.....	233
11.	ANNEXE.DQ. PORRIDGE11	233
12.	ANNEXE T3. POEMES ³ CB.24	233
13.	ANNEXE.HDR.CLD.....	234
14.	ANNEXE.T3.YB-NBR.RP23	235
15.	ANNEXE.T3.MYKERPLAN24.....	235

Dans la perspective des publications en cours, ce document en ligne ne contient que le plan du tome 3 et de brefs extraits du dossier de l'HDR soutenue le 17 décembre 2024 à Toulouse.

Poésîle

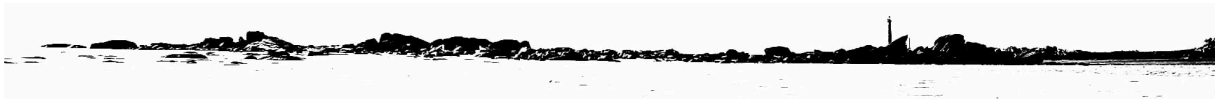
Lire des poèmes. Lire de la poésie. Lire lire de la poésie. Écrire des poèmes. Écrire. Faire écrire. Faire écrire en lisant. Faire écrire en faisant lire. Faire lire en faisant écrire. Faire écrire en faisant lire lire. Faire réécrire en lisant. Faire relire en réécrivant. Faire écrire et réécrire en écrivant. Faire réécrire en réécrivant. Faire écrire en respirant. Faire respirer en écrivant. Respirer en faisant écrire. Respirer en faisant lire écrire. Respirer lire. Respirer écrire. Faire. Fais des poèmes. Fais-les. Respirer. Faire faire faire des poèmes en les faisant.

respiration

l'île à portée de vue

même sans longue vue

pour ne pas prendre l'eau dans les bottes il vaut mieux retirer tes bottes et sauter à l'eau



Entre deux rives

La formule d'un « inédit » en deux volets mérite une explicitation. On peut lire ici la structure double comme une suite de préoccupations et d'incertain. D'abord : rassembler, proposer, analyser des façons de faire entrer la poésie dans les classes ; stimuler leur diffusion. Ensuite : explorer ce qui donnerait à la création poétique en contextes d'apprentissage toute sa mesure. Le premier volet est une variation sur des propositions qu'on peut considérer stabilisées. Le second volet est processuel, c'est une ouverture de chantier, dans l'élan. Ce second volet tente de suivre le fil d'une intuition, d'étayer, par l'expérience, une conviction, de chercher les moyens d'y répondre. Il postule la force que la création poétique confère à l'écriture, même, surtout, et tout spécialement à l'école mais aussi, on le souhaite, en recherche.

Ce tome 3 tente un basculement du connu didactique vers l'inconnu poétique, du solide et tangible vers des pistes nouvelles. Il postule que la didactique de la littérature gagnera à pratiquer et faire pratiquer des recherches-crédation, de façons diverses et engagées. Ce second volet esquisse, dans cette intersection, quelques balises. C'est un début, juste un point d'embarquement...

TOME 3 - PREMIER VOLET

Ensemble réalisé à partir d'une sélection d'articles, conférences et chapitres personnels revus et augmentés

« Le poème du lecteur »

Réceptions subjectives & enseignement de la poésie



Sources

L'enseignement de la poésie : oxymore, défi, engagement, expérimentation, tâtonnement... Mais aussi : désuétude, anti-scolaire, inaccessible, hermétique... Les idées reçues sur la poésie et les clichés concernant son enseignement méritent-ils qu'on s'y attarde ? Ancré dans la pratique et doté d'un recul désormais suffisant, ce futur ouvrage contribue à réhabiliter la didactique d'un genre qui le plus souvent intimide les professeurs, suscite débats ou consternation, et laisse auprès des élèves des souvenirs contrastés, voire mitigés.

Ainsi, ce premier volet du tome 3 a été conçu pour faire le point et diffuser des résultats de recherches qui ont prolongé « Le lecteur et son poème – Lire en poésie, expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée »¹. Ce livre doit beaucoup au séminaire E.T.P.A. (Enseigner le Théâtre et la Poésie Aujourd'hui) ouvert en 2012 avec Jean-François Massol et Marie Bernanoce au sein du groupe de recherche en didactique de la littérature appelé désormais LITEXTRA (UMR Litt&Arts CNRS, Université Grenoble Alpes). C'est dans ce cadre stimulant qu'ont été réalisées plusieurs journées d'étude consacrées à l'enseignement de la poésie ainsi que le colloque « À l'écoute du poème, enseigner des lectures créatives » en 2016.

En 2019, dans le sillage des 20èmes Rencontres des chercheuses et chercheurs en didactique de la littérature organisées à Rennes, et grâce à la complicité de Christine Boutevin, maîtresse de conférences à la Faculté d'Éducation de Montpellier, le réseau universitaire international *Poédiles* prend forme. Du dynamisme de ce collectif naît le projet d'une revue scientifique en accès ouvert : *Les Carnets de Poédiles*. Depuis 2023, cette revue disponible sur la plateforme PERGOLA, soutenue par la Maison des Sciences de l'Homme en Bretagne, prolonge les recherches sur l'enseignement de la poésie et en élargit l'horizon. En 2024, l'« Enquête Poédiles » à l'Université Rennes 2 rend possibles un workshop participatif entre chercheurs et étudiants avec Milène Tournier, et de nouvelles expérimentations.

En réponse à la demande de Rosiane Xypas, enseignante-chercheure au Brésil qui a mené son post-doctorat au Cellam en 2019-2020, s'est imposée l'idée de partager plus largement une partie de mes travaux disséminés jusqu'alors à travers

¹ Thèse de doctorat en Langue et Littérature françaises sous la direction d'Annie Rouxel, CELLAM, Université Rennes 2 (2010).

diverses revues et ouvrages. Le principe de ce volume a donc consisté à effectuer une sélection de mes publications, à les actualiser et à les augmenter de réflexions plus récentes.

Faire de l'enseignement de la poésie un objet de recherche à la fois scientifique et créatif a motivé ces quinze années de travail. La recherche universitaire est conçue ici comme un levier de transformation didactique et sociale, comme une occasion de faire grandir conjointement la connaissance littéraire, la formation et l'épanouissement de tous les élèves. La recherche n'offre pas de recettes clés en mains, mais elle examine précisément les effets des propositions qu'il lui arrive d'inventer, avec entrain et rigueur, dans la perspective motivante d'apporter sa touche à de meilleurs horizons.

Une dernière remarque enfin pour clore ce préambule : en cette première moitié des années 2020, le titre « le poème du lecteur » pose une difficulté grammaticale et typographique de féminisation. Cette contrariété n'a pourtant pas suffi à le faire abandonner : c'est bien du poème tel que le reconfigure subjectivement un individu masculin, féminin ou indéterminé, au cours et au terme de sa lecture, qu'il s'agit. J'ai pris le parti de maintenir ce titre contenant « le lecteur » dans son acceptation neutre non genrée, en écho à la notion de « texte du lecteur » théorisée par l'équipe de Toulouse (Mazauric *at al.*, 2011) qui constitue une des bases conceptuelles de ce travail.

*

Les publications ou communications à l'origine de ce futur ouvrage ont été réécrites entre 2020 et 2024. Que les éditeurs, éditrices, directeurs et directrices des publications initiales soient ici remerciés d'avoir tout d'abord validé la première présentation de ces travaux, puis de rendre possible leur reprise modifiée dans cet inédit.

- *L'introduction s'appuie sur « Lire et faire lire la poésie : états d'une recherche et perspectives pour une didactique en devenir » qui ouvre le collectif Être et devenir lecteur(s) de poèmes, de la poésie patrimoniale au numérique, paru en 2016 aux Presses Universitaires de Namur, collection Dyptique, ouvrage en co-direction avec Christine Boutevin et Magali Brunel.*
- *Le **chapitre 1** reprend l'article « Les Trois Jours de la queue du dragon de Jacques Rebotier, entre théâtre, musique et poésie » paru dans « Entre théâtre et jeunesse, formes esthétiques d'un engagement » sous la direction de Marie Bernanoce, numéro 87 de la revue Recherches & Travaux aux éditions des Presses Universitaires de Grenoble en 2015.*
- *L'étude présentée dans le **chapitre 2** a été publiée une première fois en 2015 dans le numéro 52 de la revue Repères sous le titre : « Devenir lecteur et scripteur de poésie en primaire : quelle expérience ? Quels enjeux ? » à partir d'une expérimentation réalisée avec Céline Petit, professeure à l'école Jules Ferry de Grenoble. Ce numéro 52 intitulé « Lecture et écriture : les choix des enseignants au début de l'école élémentaire » était dirigé par Catherine Brissaud et Bernadette Kervyn.*
- *Le **chapitre 3** étoffe les résultats d'une enquête réalisée au sein du Groupe Innovation Recherche « Lectures cursives » à l'IUFM de Rennes entre 2002 et 2004. Le livre d'Annie Rouxel Lectures Cursives, quel accompagnement ? paru aux éditions Delagrave/Scéren CRDP Midi Pyrénées, dans la collection « Savoir et faire en français » en 2005, résulte de ce GIR.*
- *Le **chapitre 4** s'inspire d'une communication intitulée « Lectures empiriques de Joyce Mansour par des adolescents - analyse des hypothèses et des modalités de réception par les sujets lecteurs » réalisée lors du colloque grenoblois dirigé par Elodie Gaden et Francesca Rondinelli, « Postérités de Joyce Mansour : oubli, relecture, réception » en 2011. Y est exposé le dispositif du dialogue dans les marges présenté dans « Le recueil à quatre mains et la lecture dialoguée dans les marges : conception et expérimentation de deux dispositifs de lecture subjective de poésie » paru dans Être et devenir lecteur(s) de poèmes, de la poésie patrimoniale au numérique (2016). L'abondance des reprises de ce dispositif en contextes de formation rend nécessaire une présentation claire de ses principes.*
- *Le **chapitre 5** clarifie l'exploitation du dispositif du recueil à quatre mains conçu pour les besoins de ma thèse « Le poème et son lecteur, lire en poésie, expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée », soutenue en 2010, puis expliqué partiellement via « Le recueil à quatre mains et la lecture dialoguée dans les marges : conception et expérimentation de deux dispositifs de lecture subjective de poésie » dans Être et devenir lecteur(s) de poèmes, de la poésie patrimoniale au numérique (2016).*
- *Le **chapitre 6** développe les résultats d'une expérimentation menée dans l'académie de Grenoble grâce à l'implication de deux collègues agrégés de Lettres, Valérie Garcia, au collège de Modanne, et Jean-Charles Berthet, au lycée de Voiron. Une première version des résultats est parue sous le titre « De la voix du poème au corps du lecteur - Les vidéos de poètes et les mises en voix permettent-elles de faire vivre et comprendre l'oralité poétique ? » suite au colloque de Grenoble de 2016, au sein du volume À l'écoute des poèmes, enseigner des*

lectures créatives, codirigé avec Christine Boutevin et Gersende Plissonneau aux Editions Peter Lang, volume 11 de la collection ThéoCrit en 2018.

- Le **chapitre 7** actualise une conférence prononcée lors des 16^{es} Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature à Toulouse intitulée : « Analyses du récit de lecture : entre mémoire, actualisation et autolecture ». Une première version de ce texte a été publiée en 2017 dans Les formes plurielles des écrits de la réception, Volume 2, « Affects et temporalités », collection Diptyque, Presses Universitaires de Namur, sous la direction de François Le Goff et Marie-José Fourtanier.
- Le **chapitre 8** discute des extraits de ma thèse de 2010 et « L'autolecture : un ressort pour la recherche et la formation » extrait du volume Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université, variété des dispositifs, diversité des élèves, dirigé par Jean-François Massol pour la collection Didaskein d'UGA Edition, en 2017.
- Le **chapitre 9** précise les arguments de ma conférence « L'activité créative du lecteur de poèmes » prononcée à Lausanne le 8 mars 2018 sur l'invitation d'Antonio Rodriguez, lors des Assises de la poésie.
- Le **chapitre 10** risque une synthèse des notions nécessaires à la description du « poème du lecteur » et avance les besoins d'inclure la création en didactique de la littérature.

*

Après divers ajustements et de nouvelles actualisations des contenus, il est prévu que ce premier volet du tome 3 d'HDR, « Le poème du lecteur » - Réceptions subjectives et enseignement de la poésie, soit traduit en portugais du Brésil sous la direction de Rosiane Xypas.

*

Pourquoi former des lecteurs de poésie au XXI^e siècle ?

Le statut et les représentations de la poésie dans le contexte occidental de ce début du XXI^e siècle en sont là : confinés dans la respectueuse indifférence qu'inspire de plus en plus le patrimoine littéraire, poètes et poèmes, souvent ignorés, se trouvent pourtant simultanément loués lors de manifestations, festivals, forums, salons, lectures publiques, sites internet, résidences, performances... Dans l'introduction à *La vie sociale des poètes*, le sociologue Sébastien Dubois précise avec raison qu'un tiers des primés du Nobel sont des poètes. On lit et promeut la poésie sur les réseaux sociaux, dans le métro, dans les gares², via des livres d'artistes³, des livres objets⁴, des chansons, des œuvres numériques... qui renvoient à une grande variété de formats et de lectorats. Aussi, la poésie n'a-t-elle pas échappé à l'emballlement des dispositifs culturels de masse développés dans les années 80 : la Fête de la musique (1982), le Marché de la Poésie de Paris (1982), le Grand Louvre (1981-1999), les Journées du Patrimoine (1984), Lire en fête (1989), le Printemps des Poètes (1999). L'émergence de ces projets et manifestations dans différents domaines artistiques signait, dans le dynamisme de ces années, une volonté politique de valoriser la diffusion culturelle auprès d'un plus grand nombre, sans forcément songer que ce mouvement de démocratisation s'accompagnerait de nouvelles compartimentations, du poids croissant de la communication et d'une dilution incontrôlable des échelles de valeurs. La densification du web et l'arrivée de Facebook (2004), YouTube (2005), Instagram (2010) puis Tik Tok (2016) en particulier, ont prolongé ce triple mouvement contradictoire : la poésie contemporaine la plus exigeante s'isole dans des niches éditoriales et événementielles réservées aux lecteurs initiés, pendant qu'une certaine poésie classique est exhibée à travers quelques *topoi* et que des inventions plus hybrides et souvent militantes, accessibles à un public diversifié, plus large ou plus connecté, s'approprient le mot d'ordre de Lautréamont : « La poésie doit être faite par tous »⁵.

Dans ce contexte, l'enseignement doit répondre à de nombreux défis, à savoir reconnaître et commenter un corpus poétique éclaté et bigarré, mais également prendre en compte des pratiques privées, en particulier l'écriture et le partage de

² Colloque de Louvain-la-Neuve : « Poésie et espace public – Formes, lieux et pratiques aux XX^e et XXI^e siècles. UCL Louvain-la-Neuve, 27-28 avril 2015.

³ Le centre des livres d'artistes, le cdlA est une institution dédiée au livre d'artiste depuis 1994 à Saint-Yrieix-la-Perche, dans le centre de la France.

⁴ « Les Nouveaux livres-objets », *Le Français aujourd'hui*, 2014.

⁵ Lautréamont, « Poésies II », *Oeuvres complètes*, Bibliothèque de la Pléiade, 2009, p. 288. Cette citation désigne en réalité la pluralité des « phénomènes de l'âme », note 76, p. 680.

textes poétiques personnels, tout aussi méconnus par l'école. La question de la formation de potentiels lecteurs et auteurs de poésie demeure ainsi toujours ouverte. Sera-t-il nécessaire de procéder à une nouvelle enquête sur les lectures effectives des adolescents pour confirmer les résultats de 1999 de Detrez, Cartier et Baudelot ? Ne nous leurrons pas, il est indéniable qu'il faille partir du principe qu'aujourd'hui encore la poésie publiée à compte d'éditeurs (grands ou petits), si elle est abondante, reste peu lue spontanément en France. Il faut prendre aussi en compte le fait que les médias, les éditeurs commerciaux et la majorité des libraires relèguent la poésie derrière la priorité accordée au roman, à l'autofiction et aux récits, ce qui nuit évidemment à sa visibilité et à sa viabilité économique. Ajoutons à ceci qu'en France personne ne vit seulement de ses écrits de poésie, tandis que des auteurs de best-sellers, mais surtout des plasticiens, des chanteurs, des influenceurs ou des sportifs exhibent des fortunes retentissantes. Retenons enfin que le grand public détient peu de critères d'appréciation pointus en poésie, si bien que les rares poètes vivants reconnus localement, ou dans un recoin de réseau en ligne, le sont souvent davantage pour leurs qualités de communicants que pour le caractère novateur de leur écriture.

Du point de vue enseignant, en 1978 déjà, Jean-François Halté faisait état d'un sentiment d'insécurité initiale à l'égard de la poésie en classe, inconfort encore amplement partagé. Dès lors, comment organiser la réception de ce corpus à la fois foisonnant, hétérogène et mal connu ? Comment permettre à des élèves peu sensibilisés *a priori* au genre poétique, de faire des découvertes propres à enrichir leur « bibliothèque intérieure » (Rouxel et Louichon, 2010) et à se doter de compétences transférables ? Comment donner sens et intérêt à cet enseignement, depuis l'école jusqu'à la formation des professeurs, en impliquant chacune et chacun ? Comment la poésie en classe peut-elle permettre à chaque élève de transformer son propre rapport au langage, à l'imaginaire, au sensible, à la dialectique entre liberté et contraintes ? Tels sont quelques-uns des enjeux d'une didactique qui n'en est pas à ses premiers pas, mais dont les défis ne cessent de se renouveler. Et parce que collectivement, dans les équipes de recherche universitaire de Grenoble, Rennes, Montpellier, Toulouse, Cergy-Pontoise en particulier, nous n'avons jamais accepté de nous en tenir à des constats, nous avons souhaité répondre aux difficultés ressenties par les enseignant.es en défendant une didactique accueillante⁶, une didactique de la « main tendue » pour reprendre l'image de Celan : main tendue aux œuvres nouvelles, main tendue aux élèves et à leur subjectivité.

⁶ « Peut-on enseigner l'accueil ? » demande Bernard Noël (Martin et Martin, 1997 : 4).

Les pionniers qui se sont intéressés à l'enseignement de la poésie nous font bénéficier encore aujourd'hui d'un engagement qui a laissé des traces. Georges Jean (1980), Daniel Delas (1978) ou encore Laurent Jenny (1980) ont su penser la poésie en pleine période d'imprégnation structuraliste, formaliste, en termes d'expérience, d'exploration et de risque. Certes, le langage poétique joue et jubile, mais la réduction du poème à son versant ludique, à un jeu formel, à une combinaison de règles et de grilles ou à un simple exercice de mémoire a fait depuis longtemps long feu. Georges Jean (1994) nous a permis également de dépasser la perspective stérile qui reléguait la poésie au digne rang des beautés admirables parce qu'inutiles. Ces réflexions se sont poursuivies dans les années 90, notamment aux « États Généraux de la Poésie » de Marseille en 1993 (*Enseignement & Poésie*, 1995). Dès ce rendez-vous fondateur, ont été posés les problèmes aigus de la compatibilité entre transgression poétique et norme scolaire, entre insécurité artistique et instruction du lecteur, entre radicalité d'une expérience et prescriptions académiques⁷. L'histoire de l'enseignement de la poésie relatée notamment par Marie-Claire Martin et Serge Martin (1997) montre aussi à quel point elle tient une place à part à l'école : respectable, mais jamais vraiment « sérieuse », « formidable », mais pas vraiment apte à construire des apprentissages, pense-t-on encore fréquemment.

En 1995, au moment où Jean-François Massol propose concrètement d'introduire de la poésie contemporaine dans les corpus à étudier en lycée, Jean-Yves Debreuille reconnaît que l'explication métalangagière « pollue » immanquablement, selon lui, le rapport au poème. Il affirme la prépondérance de la subjectivité dans l'acte de lire et souligne le paradoxe didactique qui consiste à permettre, en classe, des aventures individuelles au sein du collectif, la construction d'un sens partageable au lieu même de la polysémie la plus proliférante. À Marseille (1995) puis dans les abondants travaux de Serge Martin (2005, 2010, 2018) et dans l'équipe de J.-Y. Debreuille (1995), se pose la question de la voix du poème, du corps du lecteur et des possibilités de leur didactisation, qui sera relayée en particulier à travers le volume *Être et devenir lecteur(s) de poèmes* (2016), à Grenoble en 2016 lors du colloque « À l'écoute du poème, enseigner des lectures créatives », suivis de nombreux travaux, notamment de Judith Emery-Bruneau au Québec.

Or, toutes ces tensions n'ont pas disparu. Les limites de la connaissance des œuvres contemporaines qui s'enrichissent de plusieurs centaines de titres par année⁸,

⁷ « Donc il y a un problème réel que nous rencontrons dans les demandes en formation qui est comment concilier les exigences de la formation en lycée, les exigences requises par la préparation au baccalauréat, et la construction d'une culture littéraire dans laquelle la poésie aurait la place qu'on souhaiterait pouvoir lui donner. » (*Enseignement & Poésie*, 1995 : 174).

⁸ En 2012, Jean-Pierre Siméon estimait que se publiaient en France entre 200 et 700 titres de poésie en une année.

la fragilité de la réalité sociale de la poésie⁹, le malaise de l'interprétation poétique, se sont sensiblement déplacés jusqu'à nos jours. Mais ce qui caractérise sans doute la didactique de la littérature soucieuse de la poésie depuis le tournant des années 2000, c'est la mise en valeur de pratiques particulièrement stimulantes, basées sur l'invention ou l'adaptation scolaire de dispositifs d'appropriation. Elles s'appuient volontiers sur des ateliers d'écriture (Daniel et Le Coustumier, 1996), l'accueil d'un poète dans la classe (Debreuille, 1998 ; Logéat, 2003) ou encore sur la participation des élèves à des événements comme « Le Printemps des poètes » (Leroyer, 2008 ; Siméon, 2008), des prix, comme celui des Découvreurs (Guillain, 2015) voire plus récemment encore des concours d'éloquence, de slam ou de lecture à voix haute. Il est indéniable que ces modalités particulièrement propices à la pédagogie de projet sont porteuses et libératrices, aussi bien pour les élèves que pour les enseignants. La poésie sort alors des cadres convenus et devient une expérience créative, individuelle et collective.

Pourtant, ces activités percutantes, innovantes, portées par des professeurs motivés, impliqués voire militants, et le plus souvent en partenariat avec des structures culturelles volontaristes, font parfois oublier aux didacticiens le désert poétique que traverse la majorité des élèves. Les travaux consacrés aux pratiques réelles de classe basées sur des échantillons tantôt étendus tantôt restreints, ne font que rappeler à quel point les défis pour renouveler l'enseignement de la poésie restent aigus. Les réalisations gratifiantes camouflent également de nombreuses questions auxquelles il faut pourtant se confronter : qu'est-ce qui est appris quand on enseigne la poésie ? Comment apprend-on à un individu à expliciter sa réception d'une œuvre dont l'objet-même est d'interroger le langage ? Quels sont les prérequis pour qu'une lecture poétique offre une chance d'expérience esthétique ? Qu'est-ce qui relève du contre-sens ou de l'aberration de lecture lorsque l'on choisit d'accorder toute leur valeur aux réceptions subjectives ? Quelle est la part de la construction collective dans l'expérience sensible de réception d'un poème ? À quelles conditions une lecture subjective peut-elle être estimée créative ? Cette injonction à la créativité a-t-elle un sens ?

Une première piste pour la recherche en didactique de la littérature consacrée à la poésie concerne indéniablement la reconnaissance et l'analyse des corpus enseignés et enseignables. Or, depuis le milieu des années 2000, l'introduction de la poésie contemporaine dans les listes recommandées au premier degré par

⁹ Les travaux du sociologue Sébastien Dubois continuent de s'étoffer. Voir notamment *La vie sociale des poètes*, Presses SciencesPo, 2023.

l'Éducation nationale française (Jacques Roubaud, Alain Serres, Nathalie Quintane, James Sacré, Jacques Rebotier¹⁰...), mais également d'œuvres de poètes vivants dans les programmes de lycée (Yves Bonnefoy en 2006, Philippe Jaccottet en 2011, Hélène Dorion en 2023...) ou au programme du concours d'entrée à l'École Normale Supérieure (Roubaud en 2008 par exemple), un tabou scolaire est tombé : non, les poètes à lire, à faire lire et à étudier ne sont pas tous morts (Boutevin, 2018) ! Cette conception du corpus « scolarisable » provoque une véritable rupture avec les modalités de constitution du canon scolaire de poésie. Cet appel d'air s'est manifesté dans le volume *Être et devenir lecteur(s) de poèmes*, notamment à travers l'appréhension de la poésie numérique (Médard, 2016), de la poésie orale et sonore (Le Goff ; Emery-Bruneau & Brunel, 2016) ou encore de « Zoo » de Michel Butor réédité pour de jeunes lecteurs (Boutevin, 2016).

Mais enseigner des œuvres réellement contemporaines nous rappelle que la lecture scolaire, même dans un cas de quasi-synchronie, ne peut faire l'économie d'une contextualisation et bien entendu d'une didactisation. Or si ce n'est pas exactement une explicitation historique qui doit composer ce cadre, en quoi consiste-t-il ? L'inévitable décalage culturel entre le terreau créatif des poètes et celui des lecteurs en formation, implique la mise en œuvre de dispositifs censés rendre possible l'accès au contemporain mais aussi, de la même manière, aux diverses œuvres patrimoniales : faire de Rimbaud, Verlaine, Hugo « mes contemporains ». Notons que l'activation de cette proximité, gage d'une authentique appropriation littéraire (Shawky-Milcent, 2014), ne tient pas uniquement à une démarche d'enseignement ; de leur côté, les éditeurs s'y attèlent en procédant à des actualisations de poèmes célèbres. *Le Apollinaire* des éditions Mango, ainsi que les rééditions en album de « Liberté » d'Éluard chez Le Père Castor et chez Flammarion sont des exemples de cette volonté de rapprocher la poésie des lecteurs. Les reconfigurations éditoriales de ces poèmes patrimoniaux s'appuient sur une logique d'actualisation (Citton, 2007). Or la puissance actualisante en lecture de poésie est telle qu'un des premiers principes est sans doute le refus de compartimenter la recherche consacrée aux œuvres ou aux familles poétiques diverses. Le renouvellement des corpus poétiques scolarisés incite à imaginer des dispositifs de lecture dont bénéficie la poésie dans son ensemble. L'enseignement de la poésie engage donc l'abolition de quelques frontières entre les catégories poétiques.

¹⁰ La liste des œuvres poétiques suggérées pour le premier degré est consultable sur le site Eduscol : http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/63/6/poe-elem_113636.pdf. La liste n'est pas négligeable mais elle reste encore en deçà de bien des possibles et mériterait une actualisation perpétuelle et une formation solide des enseignants.

Mais en quoi la réception poétique serait-elle spécifique et irréductible, par exemple, à la lecture de romans ? C'est une question que j'avais posée à des lycéens en 2005. Le recueil de leurs réponses désormais anciennes, sur un mode déclaratif et à visée exploratoire, a permis de reconnaître les représentations qu'un groupe d'élèves se faisait de la distinction entre la lecture d'un recueil de poèmes et celle d'un roman¹¹ à cette époque. Au seuil de la mise en commun de leurs lectures cursives de poésie du XIX^{ème} siècle, les enquêtés se sont exprimés à l'écrit, individuellement et de façon ouverte à partir de la question : « Quelle(s) différence(s) ressentez-vous entre la lecture d'un livre de poésie et celle d'un roman ? ». Le bilan de cette petite enquête pointait l'expérience du temps, le rapport au réel et la posture métapoétique. La trentaine de lycéens enquêtés considéraient que le contraste le plus évident entre la lecture d'œuvres poétiques et celle de romans, touchait à l'expérience du temps car selon eux, le temps de lecture de la poésie était plus dense, moins long. Mais surtout, ce temps est fractionné, marqué par la rupture en raison de l'organisation du recueil et de l'autonomie de chaque poème. Cette fragmentation, vécue comme un obstacle, était mal ressentie par les lycéens parce qu'elle leur semblait subie. La conséquence est que, selon eux, la lecture devient plus difficile, et plus longue.

Cette fragmentation résulte d'abord de la pluralité et de la variété des poèmes dans un recueil. Passer d'une page à l'autre, d'un poème à l'autre, c'est éprouver une forme de discontinuité alors que chaque poème réclame la reconfiguration d'un univers entier. Mais cette temporalité particulière, qui n'est pas finalement sans rappeler des pratiques de « zapping » ou de consommation des réseaux sociaux, traverse une expérience du rythme, également à l'œuvre, et de façon plus fondamentale et structurée, dans le poème lui-même. De fait, la versification et la création syntaxique isolent également des éléments : les strophes, les vers, les unités rythmiques sur la page, voire à l'intérieur du vers. Cette expérience du fragment est vécue en poésie jusqu'au niveau de la syllabe, par exemple dans la diérèse... Lire un poème remet en cause la linéarité usuelle du signifiant, met en relief des unités que le langage non poétique unifie le plus souvent dans un *continuum* opaque et indistinct. Or la prise de conscience du rythme reste chez nombre de jeunes lecteurs une épreuve de morcellement. Les lecteurs ont des stratégies pour résoudre le malaise provoqué par les coupures ; la plus évidente est la relecture qui transforme la fragmentation inaugurale en moteur de lecture. La fragmentation, alors, n'est plus

¹¹ Première L1, Lycée Victor et Hélène Basch, Rennes, 2005. L'ensemble de l'enquête est exposé dans les annexes de ma thèse soutenue en 2010.

ressentie comme facteur déstructurant, mais comme génératrice de rythme. Construire une didactique du rythme, tel pourrait être un des prochains enjeux de l'enseignement de la littérature.

Les lycéens interrogés ont établi une seconde distinction entre leur réception d'un poème et celle d'un roman : le type d'évasion qu'ils procurent, selon eux, n'est pas le même. Le roman tel que se le représentent ces élèves, assure une évasion complète, garantie par le système fictionnel et sa cohérence mimétique. C'est dans ce monde que peuvent se déployer, au sein d'une chronologie et d'un espace déterminés, le destin des personnages, les intrigues et les effets d'attente. La notion de « suspens » est importante, elle témoigne d'une lecture où la tension narrative (Baroni, 2007) est assumée grâce à la maîtrise des topiques du récit. Le monde généré par la lecture de fiction romanesque secrète son autonomie tant que la lecture analytique ne s'en mêle pas. À l'opposé, d'après l'enquête de 2005, le poème fait « rêver », provoque une évasion « spirituelle ». Cet éloignement du réel et de son langage ordinaire n'aboutit pas à la constitution d'un autre monde, mais à des effets de profondeur, d'abstraction, de beauté et de « charme » selon les termes des enquêtés. L'évasion est dans le langage, dans l'opération de lecture elle-même. Par conséquent, les lycéens éprouvent des investissements différents. À la poésie s'associe l'effort, et pour le roman l'investissement est plus « prenant » et gratifiant. Autrement dit, la poésie n'efface pas le réel, tandis que les lycéens retrouvent dans la prose romanesque une occasion privilégiée de l'oublier un instant. En fait, ces remarques rejoignent le système binaire de Käte Hamburger : pour elle, il faut distinguer d'un côté la fiction, la *mimesis*, et de l'autre le lyrisme dénué de fiction et dans lequel les lecteurs projettent volontiers des sentiments. Cette question ouvre un autre débat auquel se nouent les pratiques de l'image, de la référentialité et de la fiction. Comment poésie et fiction s'articulent-elles ? Ce n'est pas le moindre des questionnements théoriques abordés lors des 24es Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature de Toulouse en 2023.

Enfin, les données de 2005 indiquaient quels gestes de lecture ces lycéens avaient conscience de réaliser face au genre de la poésie. Même si certains estimaient que la lecture de poésie est plus rapide, plus immédiate, plus libre, la majorité des réponses assortissait à la lecture de poèmes une sorte de protocole exigeant : les habitudes de lecture intégrées font qu'« il y a une certaine étude que l'on fait un peu automatiquement d'un poème ». Pour ces lycéens, la poésie appelait une démarche analytique et un regard méta-poétique quasi systématique. La réflexion intégrée dans le temps de la lecture – et non pas après-coup comme pour le roman – est difficile, voire fastidieuse : le poème invite à la lecture approfondie, celle que l'on « creuse »,

soucieuse de décoder les images, l'implicite, l'ironie, le contexte, et jusqu'aux supposées « intentions d'écriture de l'auteur ». Pour ces lecteurs, la poésie incite à une posture scolaire de décryptage, de prise en compte de la complexité, et donc impose des « devoirs ». Ceux du lecteur de roman semblent mieux acceptés, car l'effort de méta-lecture peut être différé, modéré, et porteur d'un espoir de compréhension aboutie. Ainsi, la majorité des lycéens interrogés déclarent emprunter la lecture de type identificatoire, le « playing » (Picard, 1986) pour aborder le roman, tandis que le « game », la lecture distanciée et pensée, est plus spontanément adopté pour la poésie. Pourtant, comme en témoignent les archives de la ville de Paris, le genre littéraire emprunté le plus spontanément face au traumatisme des attentats de 2015 est la poésie¹². Écrits pour l'occasion ou recopiés dans un livre, les poèmes répondent, dans des circonstances de grandes émotions, à un besoin de partage, de recentrement, à une sorte de spiritualité laïque. La poésie dans ce cas relève de l'expérience sensible, indépendamment de tout besoin d'explicitation scolarisée.

L'ensemble de ces remarques évidemment continue de questionner. Il est indéniable que ces lycéens ont intégré des savoirs génériques relayés ou constitués par l'école qui dépassent leurs connaissances explicites sur le genre : l'importance déterminante du rythme, de la relecture et de l'ancrage de la poésie dans la langue sont intimement vécus. En revanche, le frein que développe une méta-lecture quasi spontanée mérite réflexion. L'incapacité de ces lecteurs de poésie à s'autoriser une réception immersive, « flottante », « vagabonde », selon la terminologie d'Annie Rouxel (2014), voire empathique, laisse perplexe. Diverses enquêtes menées en classes de maternelle et même de primaire (voir le chapitre 2) montrent que les élèves sont particulièrement réceptifs à la lecture offerte de poèmes livrés sans explication. Pourquoi ce mode de réception sensible, sensoriel et immédiat n'est-il pas devenu le modèle réceptif ordinaire des lycéens ? Les façons d'aborder la poésie en classe à partir du collège, la quasi absence de lectures cursives de poésie et la faible fréquentation de ce genre dans le cadre privé expliquent sans doute le fait que l'appréhension des poèmes au gré de la scolarisation devienne spontanément analytique et méta-textuelle.

Pourtant, il est même des poètes tels Yves Bonnefoy (2007), ancien professeur au Collège de France, auteur il est vrai d'une pensée « anti-concepts » (1962), qui remettent volontiers en question l'analyse rhétorique de la poésie à l'école. Bonnefoy lui préférerait la construction de connaissances en histoire littéraire et surtout

¹² Voir par exemple l'analyse qu'en fait Guillaume Peureux dans *Poèmes Dans La Rue Après Les Tueries Du 13 Novembre 2015*, Paris : Hermann, 2022.

l'expérience sensorielle et auditive de la lecture à voix haute. D'autres poètes témoignent de modes d'appropriation singuliers : ce fut le cas d'André du Bouchet lecteur de Victor Hugo dont la pratique à l'origine d'un véritable « copié-collé » donna lieu à une adaptation didactique à travers la mise en place de ce que l'on appelle le « recueil à quatre mains » (voir le chapitre 5). Dans ces cas particuliers, les poètes sont considérés non seulement comme des auteurs mais aussi comme des partenaires de lecture, des expérimentateurs réels et singuliers. Leurs façons de lire sont des expériences effectives propres à contribuer aux connaissances en phénoménologie de la lecture (Collot, 2004).

La nécessité de singulariser la lecture de la poésie et son enseignement n'est pas à démontrer : la lecture d'un poème, qu'il soit écrit, oral, visuel, gestuel, multimodal, mobilise des ressources, savoirs et savoir-faire divers de la part du récepteur qui ne recouvrent pas exactement celles que sollicite la réception d'un roman, d'un film, d'une bande dessinée... La temporalité d'un poème mais également sa référentialité, ses façons de jouer avec le signifiant, les images, l'énonciation, les valeurs, engagent des modes de signification irréductibles aux lectures narratives, fictionnelles ou informatives. Cela n'implique pas pour autant de démultiplier des didactiques distinctes selon les genres ou catégories littéraires. Au contraire, et c'est une conviction partagée avec Christine Boutevin, développer un enseignement de la poésie informé, motivant, au plus près des expériences littéraires qu'elle encourage, bénéficie toujours à l'ensemble de la didactique de la littérature, des littératures, aux questionnements sur la langue et à la créativité globale des élèves et des professeurs.

Le premier volet de ce tome 3 d'HDR tente de contribuer à la stabilisation et l'exposition de ce champ de recherche en cinq temps comportant chacun deux chapitres : la première partie concerne l'enseignement au premier degré. Les jeunes lecteurs disposent aujourd'hui d'un corpus littéraire riche où la poésie n'est pas cloisonnée dans des frontières génériques franches. *Les Trois jours de la queue du dragon*, de Jacques Rebotier illustre cette propension de la poésie pour la jeunesse à déjouer les stéréotypes génériques et à encourager l'hybridité artistique, encore faut-il que l'enseignant-lecteur s'autorise lui-même un regard ludique et impliqué. C'est d'ailleurs à partir de pratiques littéraires sensibles que l'on pourra enseigner la lecture-écriture de poésie dès le primaire. Dans ce cas, c'est une approche stylistique des productions poétiques des élèves qui interroge la didactique et permet de mesurer les savoirs acquis lors d'expériences d'écritures créatives.

La seconde partie tente de déjouer la supposée solitude du lecteur de poésie et rend compte de deux expériences de lectures collaboratives en duos. Il s'agit à

chaque fois de susciter un espace subjectif et délibératif entre pairs, autour de paroles poétiques qu'un lecteur isolé, peu motivé, maintient souvent à distance. Les dispositifs expérimentés ont été conçus pour surmonter l'hermétisme apparent de certains textes et encourager la réflexivité des élèves placés en situation de dialogues favorisés par l'écrit.

La troisième partie expose les origines du recueil à quatre mains, volontiers repris en classe désormais d'après les dires des stagiaires des académies de Rennes, Toulouse et Grenoble, en particulier. Il s'agit d'un dispositif initialement conçu pour recueillir des traces de lectures subjectives de poésie. La diffusion des résultats d'enquêtes a permis de transmettre cet outil de recherche aux enseignants, et finalement d'en faire un levier de lectures cursives. C'est aussi dans cette partie que la mise en voix de poésie en classe est questionnée. De fait, l'oralisation est la didactisation de la poésie la plus ancienne, mais pour dépasser les limites de la récitation traditionnelle, la réflexion sur la voix et l'oralité poétique continue à baliser ce champ fondamental déjà grandement ouvert par Serge Martin (2010). Ma contribution consiste ici à décrire de manière contrastive les enjeux et les effets de la découverte de poèmes à partir de lectures orales réalisées soit par des collégiens et des lycéens, soit par les poètes eux-mêmes en vidéo.

La quatrième partie rend compte d'enquêtes menées auprès d'étudiants qui se destinent à l'enseignement dans le primaire et dans le secondaire. Il s'agit dans le premier cas d'interpréter des récits de lecture conçus sur le modèle de Jean-Luc Steinmetz lecteur de Rimbaud, et dans le second cas de formaliser une démarche d'autolecture à mi-chemin entre formation à la didactique et initiation à la recherche.

Enfin, c'est sur la notion d'événement que se prolonge ce parcours jusqu'au chapitre 10, avec une attention apportée, chapitre 9, à l'adaptation du modèle théorique des « activités fictionnalisantes du lecteur » au cas de la réception de poèmes. En effet, nous avons coutume, en didactique de la littérature, d'appuyer notre analyse des traces phénoménologiques de la lecture littéraire sur le modèle proposé par Gérard Langlade et Nathalie Lacelle (2007). Or, on peut considérer que les cinq activités fictionnalisantes identifiées à partir de l'observation de lectures et spectatures d'œuvres narratives, ne recouvrent pas la spécificité ni la totalité de ce que le lecteur *fait* du poème.

En 1957, Paul Valéry s'indignait : « Quand je regarde ce que l'on fait de la poésie [...] je ne vois rien dans tout ceci qui me permette de mieux lire ce poème, de l'exécuter mieux pour mon plaisir ». Que cette mise en garde nous reste à l'esprit,

nous qui poursuivons ce vœu de « faire » du poème à l'école, à l'université et dans nos vies ordinaires, une expérience riche, transformatrice, remuante et rayonnante.

POESIE ET JEUNESSE

1. Lire de la poésie, une question de genre littéraire ? *Les Trois Jours de la queue du dragon* : une œuvre de Jacques Rebotier pour la jeunesse

2. Lire/écrire de la poésie en primaire, quels savoirs en jeu ?

LIRE DE LA POÉSIE À DEUX

3. Le duo de lecture : pour une expérience poétique intime et partagée

4. L'émergence des textes de lecteurs en dialoguant dans les marges du poème

DES DISPOSITIFS DE LECTURE ENGAGÉE

5. Le recueil à quatre mains : une pratique littéraire propice aux lectures créatives en collège et lycée

6. Aborder le poème à travers la voix : la voix du poète
en vidéo ou la mise-en-voix des lecteurs

LA POÉSIE QUAND ON DEVIENT ENSEIGNANT

7. Le « récit de lecture » d'un poète ou l'art de reconfigurer pour soi une lecture littéraire

Tout livre n'a jamais fini de nous parler
Jean-Luc Steinmetz¹³

¹³ Jean-Luc Steinmetz (2013 : 106)

8. L'autolecture en poésie : cultiver l'implication et la réflexivité à l'université

Il y a deux manières profondément différentes de connaître une chose. La première implique qu'on tourne autour de cette chose, la seconde qu'on entre en elle.

Bergson¹⁴

¹⁴ Henri Bergson (1903), *Introduction à la métaphysique*.

9. LIRE ET FAIRE LIRE DES POÈMES :

Le « poème du lecteur » ou le poème vécu

TOME 3 - SECOND VOLET

Essai didactique et poétique

Merci Jean-Manuel

« le mot & l'île »

Créer pour enseigner la littérature



quelque chose fait écran

des années des secondes des siècles d'impossible : l'horizon, l'étendue, le lointain
l'insu

une immense envie d'étoiles dans le vide et le plein des steppes

et puis non.

il faut rester à quai. la beauté ivre de loin – dans l'interstice
tenir se tenir il n'y a qu'à
tranquille
dans l'ordinaire
et puis juste
derrière.....

l'écran siffle ou souffle trois voies dans la poussière

la première : l'esquive. l'illusion floutée d'un accès, l'enjoiement, le
renoncement. contourné, le grand bain dilue son grand désir
la seconde regarde : fabrique son contour. la perte brûle hissée dans le dit de
la perte
trois : abolition.
tu te tranches éparilles tes viandes - traverses à pleine voix plein
silence tu t'essaies au blanc, déclames disparais
graffitis bâclés entre nudités de pacotilles
marbre brisé sans résilience

CRIMOT

TOUT mérite un grand départ en plein brasier

QUOI tout n'a pas encore brûlé ?
sur la crête ou le fil

tourbe ombres ruées zèbrasses crevasses

on essaie où tout
on essaie perdre serait l'issue

les mots t'épient – tu les veux vifs

prêts à te prendre

On n'écrit qu'à la pointe de son savoir, à cette pointe extrême qui sépare notre savoir de notre ignorance, et qui fait passer l'un dans l'autre.

Gilles Deleuze¹⁵

La création n'est pas une activité détachée de la vie. Elle l'infuse secrètement, sans crier gare. Il n'est pas nécessaire de se déclarer écrivain, écrivaine, pour écrire, de s'afficher au registre des photographes pour s'autoriser à tirer quelques clichés de paysages, visages, objets, scènes de rues ..., et il n'est pas non plus indispensable de publier des poèmes chez un éditeur pignon-sur-rue pour vivre une expérience poétique riche, essentielle, aux fondements d'un attachement des plus profonds aux mots, aux images, aux rythmes. Cette conviction et ces pratiques génèrent une relation modeste à la création, un rapport d'« amateur », d'« amatrice », protégé de la gestion des enjeux éditoriaux, sociaux et interpersonnels propres aux microcosmes artistiques. Échapper aux réseaux culturels, aux coteries du monde des éditeurs, rester dans le vivant, le macro- ou le micro-vivant de l'écriture, et composer avec le mystère ordinaire de la question, se désirent et se justifient. À moins qu'il ne s'agisse d'un empêchement travesti en réserve. Pour un enseignant, vivre en création, secrètement, devrait constituer une référence précieuse et encourager l'écoute, valoriser les postures tâtonnantes à la Rancière (Rancière, 1987), les flottements auctoriaux, les expérimentations aux protocoles évolutifs et aux objets floutés. Voilà ce que j'aurais pu expliquer à Grenoble le 9 juin 2021¹⁶ ou le 29 novembre 2022¹⁷.

Relier didactique et création, c'est peut-être retrouver les sources de la recherche : se lancer intensément, sans savoir. Insuffler la création en didactique, c'est renoncer à la planification maîtrisée d'un dispositif bouclé aux conclusions pilotées en

¹⁵ Deleuze cité par Claude Imbert dans « L'empirisme hors de ses gonds. De Logique du sens à Logique de la sensation », Adnen Jdey (dir.) (2013) *Gilles Deleuze, la logique du sensible, esthétique & clinique*, De l'incidence éditeur, p. 59-76, p. 60.

¹⁶ Les XXIIèmes Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature consacrées à « L'enseignant lecteur-scripteur de littératures », ont été conçues et organisées par l'équipe grenobloise, sous la houlette de Bénédicte Shawky-Milcent, Marie-Sylvie Claude et Nicolas Rouvière.

¹⁷ Journée d'étude « Maître d'écriture, écrivain, écrivain – Figures de l'enseignant scripteur de littératures » organisée par Nicolas Rouvière et Bénédicte Shawky-Milcent. Confiés aux Presses de l'UGA, les volumes issus de ces travaux prometteurs ne sont pas encore parus au moment de l'écriture de ce dossier, été 2024.

amont. C'est un engagement d'écoute. Cultiver la force d'une fragilité. Composer et accueillir des protocoles ouverts dont la fécondité porte inévitablement sur l'imprévu. Relier didactique de la littérature et recherche en création littéraire, c'est renouer les racines disciplinaires au sens indiscipliné de l'expérience.

Au moment de tâtonner sur l'objet-même de ce dossier d'HDR, Annie Rouxel me rétorquait qu'il n'y a pas de didactique de la littérature sans création. Comment lui résister ? Bien sûr, tout travail d'observation, d'interprétation et d'intervention appliqué à l'expérience littéraire en classe implique une préoccupation pour l'objet littéraire et une inventivité conceptuelle, artistique ou/et méthodologique. Travailler en didactique de la littérature c'est affronter la traversée de l'événement littéraire en soi et en l'autre, c'est devenir potentiellement le siège d'un avènement créateur et aspirer à le provoquer. Mais n'oublions-nous pas souvent de le dire ? Combien d'expérimentations et d'enquêtes rappellent que le cours de français, même doté d'un brin de créativité, n'a souvent que peu à voir avec la création ?

Création : l'ambiguïté du terme à elle seule hisse bien des obstacles. Qualifie-t-il un acte ou un résultat ? Un processus ou une production ? Un objet à observer ou une pratique à tenter ? Quel serait le contraire de la création : le vide, la redite, l'exercice, la routine ? La stricte technicité abstraite ou la simple matière première sans recul ? L'ambiguïté est redoublée en littérature où le terme vibrant d'aura et de prestige sous-entend « acte créateur d'un texte littéraire écrit par un auteur de littérature » par opposition à des énoncés que l'on classerait hors du champ, dans une des grandes catégories de littérature (Moliné et Moore, 2018). Plusieurs aspects de la question ont pour ainsi dire déjà été tranchés, et même, étrangement, à l'école : en inscrivant les *Mémoires* du général de Gaulle au programme de Littérature de terminale à côté des *Mémoires d'Adrien* par exemple, les concepteurs de programmes ont imposé une vision ouverte de la création littéraire : dans ce cas, un récit autobiographique historique aura pu être considéré et étudié en tant que création littéraire.

L'histoire de la critique du vingtième siècle montre que la littérature contient aussi son propre métadiscours, réalité déjà en vigueur au siècle classique, voire même chez Clément Marot où la réflexion sur l'écriture d'un poème peut se faire poème¹⁸. Le métapoème ou l'énoncé réflexif ne sont donc pas forcément retranchés de la littérature comme création, bien au contraire. À certaines conditions, développer un discours réflexif ou métalittéraire relève bien de la création. La création littéraire ne

¹⁸ Voir Pantin, Isabelle. « Clément Marot : une poétique en creux ? ». *Le génie de la langue française*, édité par Jean-Charles Monferran, ENS Éditions, 1997, <https://doi.org/10.4000/books.enseditons.19408>.

se limite donc pas aux trois genres scolaires canoniques, la poésie, le théâtre et le roman. Depuis plus de cinquante ans, il faut savoir aussi prendre en compte dans les retraits de la littérature différents discours, fragments de proses, argumentations et essais.

Réciproquement, très récemment en France¹⁹, s'impose l'idée que l'écriture scientifique gagnerait à se laisser féconder par la littérature. La création dans et par la langue s'affirme dès lors non seulement comme moyen ou comme outil, mais aussi comme raison d'être, et comme levier d'enquête. La création adoptée au titre de démarche de recherche alternative aux procédés académiques gagne en crédibilité. Yves Citton (2018, 2020) nous y incite : « l'intuition est ici que les pratiques artistiques nous aident autant ou mieux que les protocoles scientifiques à comprendre et expliquer ». Donc oui, la recherche en création « fait quelque chose aux thèses universitaires »²⁰, et dès lors elle concerne la recherche en didactique de façon flagrante. La littérature étant une création à enseigner, enseigner la littérature par la création est une aspiration intimidante mais légitime. « Inter-polliniser », d'après l'image de Citton, recherche, création, enseignement et apprentissage de la littérature nourrit de nouvelles promesses. Chercheurs écrivains, écrivains chercheurs, apprentis scripteurs, jeunes investigateurs, composeraient potentiellement et ponctuellement des communautés de recherche et de création croisées. Voici se profiler des projets où les rôles, gestes et réalisations se redistribuent entre acteurs au nom d'une liberté créatrice, à condition aussi que les redistributions soient réelles et que les chercheurs universitaires ne confisquent pas la totalité de l'espace commun. À condition que les chercheurs en poésie, qui sont enseignants et souvent poètes, acceptent de penser et de chercher en poètes. À condition enfin que les poètes acceptent que leur poésie se pense, se lise et se réécrive aussi par des apprentis et des expérimentateurs tâtonnants. Dans ce carrefour, entre ces lignes, une hybridation des objets, terrains et méthodes des recherches en littérature, en didactique et en création peut indéniablement germer. La voie la plus pertinente pour baliser cet entrecroisement consiste évidemment à l'expérimenter.

La littérature jouit d'une élasticité générique mais aussi d'une capacité à reconfigurer constamment son questionnement et son objet, incluant en son sein créatif des discours, des démarches et des textes à la diversité des ambitions vertigineuse. Dans *La Littérature par l'expérience de la création* paru aux Presses universitaires de Vincennes en 2023, AMarie Petitjean clarifie le large empan des

¹⁹ Doit paraître à la fin du mois d'octobre 2024, c'est-à-dire après le dépôt de ce dossier d'HDR, un ouvrage collectif dirigé par Violaine Houdard-Mérot consacré au « Tournant créatif de la recherche ». Il semble qu'aucun didacticien de la littérature n'ait contribué à ce volume.

²⁰ Yves Citton (2024) : <https://aoc.media/analyse/2024/03/17/ce-que-la-recherche-creation-fait-aux-theses-universitaires/>

notions-sources en création littéraire pour conclure que l'« œuvre, le genre, l'auteur n'y sont pas des points statiques, mais des vecteurs qui sollicitent des opérations de création. » Dans ce travail théorique synthétique et prospectif, la chercheuse déploie une « formalisation de théories génératives du littéraire » (p. 177) initiée en 2021 dans *La recherche-crédation littéraire*. Les gestes de création y sont récapitulés selon quatre grandes rubriques où l'enseignement est englobé dans des sous-parties poreuses : dans les sections « éduquer », « raisonner », « guider », notamment, sont examinées les démarches formatives en création à l'université. Il reste donc potentiellement à cartographier, et sans doute en plus à inventer, les gestes de création en contextes scolaires et en formation des enseignants, là où l'injonction ambiante à la créativité cache la forêt ou la rareté de tels gestes et postures. Certaines esquisses restent timides, dans l'insu. Leur reconnaissance, leur stimulation, leur mise en œuvre et leur évaluation, constituent tout l'enjeu que nourriront les années postérieures à ce point d'étape que constitue l'HDR.

L'essai qui s'ouvre ici tente donc de baliser quelques aspects de ce carrefour entre recherche en didactique de la littérature et recherche-crédation, en risquant parfois sans doute l'impasse, le pas de côté trop rapide, les points d'interrogation, de suspension ou les chemins de traverse. L'avantage de la navigation à vue, entre les rives, c'est qu'en dépit des courants, des caps et des récifs, la trace des routes n'existe pas. Tout dépend tant de tout, des dits, des temps. On manque parfois de longue-vue mais l'on n'y poursuit qu'un but : considérer l'endroit, tenter d'en saisir les contours, les promesses, les reliefs, comme à grands traits dans un carnet.

Un : des mots sur les mots

Deux : faire île

Trois : d'île en île, ancrages

cet essai qui essaie
n'est qu'un parcours à la godille
œil à l'affut au près du vent

PREMIER CHAPITRE : Des mots sur les mots
Création littéraire et didactique de la littérature

DEUXIÈME CHAPITRE : Faire île

Création poétique et horizons didactiques

La didactique de la littérature, nous le savons, a pris toute l'envergure qu'on lui connaît aujourd'hui à la fin des années 90, au moment des travaux fondateurs et des débats consacrés à la lecture, aux leviers de la subjectivité et à la prise en compte des lecteurs réels, apprentis ou experts. Le déploiement de la notion de « sujet lecteur » ancrée en 2004 au colloque de Rennes dirigé par Annie Rouxel et Gérard Langlade, a débouché sur la reconnaissance des activités productrices de la lecture dont la créativité est devenue l'un des marqueurs. Je n'hésite pas pour ma part à qualifier parfois de *création* le travail cognitif, sensible et réflexif du lecteur de poèmes par lequel l'œuvre advient, dans le corps, le temps et le lieu de la lecture (voir Annexe 13). Il va de soi que d'autres paramètres, plus difficiles à ce stade à pointer objectivement, permettent d'assumer l'attribution du caractère créatif, créateur ou performatif de certaines lectures. La réticence à qualifier de « création » la production d'un élève vient aussi du fait que les notions de « sujet lecteur » et de « sujet scripteur » ne sont pas associées au statut de « créateur » tel qu'on l'accorde à un artiste ou un écrivain. A l'heure actuelle, en France, la production d'objets nouveaux en classe peine à se faire qualifier de « création ». L'adjectif « créatif » – moins prestigieux, peut-être parce que plus proche phonétiquement de « récréatif » – remplit cet usage.

Avant la fin des années 90, les notions de créativité et de création n'étaient guère associées à la lecture. C'est par l'écriture qu'elles pénétraient modestement dans les classes ordinaires : les écritures d'invention, l'imagination, l'imaginaire, réputés plus indomptables et libertaires que le travail de déchiffrage du lecteur, étaient évidemment la panacée des pédagogies nouvelles, et l'on fit du « texte libre » la signature de Freinet (Clanché, 2009). Curieusement donc, c'est à travers le sujet lecteur que la créativité a gagné les nouvelles grâces de l'institution. Avec la mise en relief de la créativité des diverses écritures de la réception à Toulouse en 2015 (Le Goff & Fourtanier, 2017a, 2017b), l'élargissement du sujet lecteur au sujet scripteur à Grenoble (Massol, 2017) et l'impératif d'engager des démarches d'appropriation (Shawky-Milcent, 2016) qui outrepassent le strict geste de lire, l'écriture est redevenue un objet d'étude en didactique de la littérature. La didactique des écritures créatives, la recherche sur les ateliers d'écriture occupent désormais de nombreux didacticiens,

y compris en sciences du langage, en sciences de l'éducation et en Français Langue Étrangère (Grande, 2019 ; Artal, 2020).

En didactique de la littérature, les écritures créatives restent nouées aux pratiques du texte littéraire et à la découverte des œuvres. Dans ce domaine, une particularité des travaux de recherche est d'identifier certaines pratiques d'écrivains et de les décliner en dispositif expérimental pour l'école. C'est le cas de moult transferts du monde de la culture et des arts vers des pratiques scolaires : le récital, le booktube, mais aussi l'autobiographie de lecteur, la préface, le cercle de lecteurs, pour n'en citer que quelques-uns pêle-mêle, résultent de cette dynamique d'appropriation scolaire de modèles littéraires ou médiatiques. Dans la première partie du troisième tome de ce dossier d'hdr, le recueil à quatre mains (chapitre 5) et le récit de lecture (chapitre 7) illustrent cette démarche qui fait de la création d'un écrivain la matrice d'une consigne de lecture-écriture destinée aux élèves. On constate à l'occasion de la majorité de ces transferts que la création initiale draine une créativité en classe : lorsque l'investissement est patent et la production singulière, personne n'hésite à qualifier la réalisation des élèves de « créative ». La production de l'élève, qui n'est pas encore devenue un exercice, échappe à toute idée de routine et de répétition : il y a une dimension inaugurale dans les pratiques créatives scolaires. L'écrivain qui, sans le savoir bien sûr, a inventé le dispositif, comme par exemple du Bouchet en 2001, ou celui qui en a signé une appropriation toute particulière (Steinmetz, 2013) font eux office de créateurs. Pourquoi ne pas employer l'expression de lecture-crédation ?

TROISIÈME CHAPITRE : Ancrages

Les « savoirs d'expérience »

Ce savoir, ou cette expérience, n'appartient pas au champ traditionnel de l'érudition : peut-on tout de même le transmettre ? Puis-je enseigner quelque chose d'un savoir-faire acquis par la pratique, tandis que mon art consiste souvent à remettre en question ce que je sais ? Mon savoir n'est pas savant. Peut-être puise-t-il dans le doute, le mouvement, la porosité, l'essentiel de ce qui fait, à mes yeux, sa valeur²¹

Claire Legendre

Si un savoir se définit par sa capacité à se transmettre, comment la création s'enseigne-t-elle ? Claire Legendre s'explique en interrogeant ce qui de l'expérience se transmet. Or les savoirs d'expérience²² sont à la fois nobles et entachés d'un soupçon de rusticité. Validés par la vie plus que par l'école, ils tout particulièrement étudiés en sciences sociales dans les métiers de l'accompagnement et du soin. Suzanne Rosenberg (2019) explique que l'expérience personnelle devient source de savoirs si elle combine un travail avec les pairs et une démarche active de réflexivité. Jérôme Mbiatong (2019) pour sa part insiste sur le caractère social de la construction de ces savoirs et sur le rôle déterminant du contexte. Une fois acquis, les savoirs d'expérience sont solidement arrimés : ils ont circulé d'une personne à l'autre et ils ont fait leurs preuves. Ne pourrait-on pas considérer la littérature comme l'objet de savoirs d'expérience, et ce à travers la pratique d'écritures créatives en atelier ou de recherches-crédation participatives ?

Parce qu'elles ne sont pas déterminées au préalable, les connaissances construites au gré des expérimentations créatives méritent d'être considérées avec soin. Même si leur analyse est en cours, voici les points de départ d'un travail nécessaire de théorisation de l'expérience littéraire *in situ*, des écritures en résidence et du « poème d'après ».

²¹ Le collectif Nous habitons l'inquiétude (Longueuil, L'instant même, coll. « Exploratoire », 133 p.), dirigé par Cassie Bérard, pose cette question du doute depuis la perspective de l'enseignement.

²² Expression empruntée notamment à François Le Goff et Isabelle de Peretti dans la notice « théâtre » d'*Un Dictionnaire de didactique de la littérature*.

CONCLUSION : Du poème du lecteur à l'expérience de la création, l'enseignement de la poésie en actes



Rennes 2, 27.9.24

Lors de son entretien avec Nathalie Wourm, en 2014, Laurent Cauwet distingue quatre types d'écriture poétique et donne sa faveur à la seconde :

Ceux qui, partant de l'espace poétique – ou le traversant – réinventent des écritures propres à fabriquer de nouveaux outils de pensée, ouvrant ainsi de nouveaux espaces de liberté, et participant donc à une certaine culture de l'inconfort (Wourm, 2014 : 139).

Je remerciais bien Laurent Cauwet s'il était par là, pour lui emprunter ces mots qui sans rien conclure indiquent les horizons les meilleurs qu'on puisse souhaiter à la recherche-crédation en didactique de la littérature.

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

POÉSIE, CRITIQUE, THÉORIE et ESSAIS sur LA POESIE

ENSEIGNEMENT DE LA POÉSIE, RECHERCHE EN DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE et du FRANÇAIS

THEORIE ET CRITIQUE DE LA LITTÉRATURE, DE LA CREATION, SCIENCES HUMAINES, ANTHROPOLOGIE, PSYCHOLOGIE, SOCIOLOGIE DE LA LITTÉRATURE, PHILOSOPHIE

ANNEXES

1. ANNEXE.t3.CG.MEEF1.24

Tome 3. Carnets de genèse réalisés par des étudiant.es de Master MEEF1 en 2024

2. ANNEXE.t3.SR.L2.24

Tome 3. Synthèses réflexives réalisées par des étudiant.es de Licence 2 de Lettres en 2024

3. ANNEXE.t3.AL.L2AD.24

Tome 3. Autobiographies de lecteurs réalisés en Licence 2 de Lettres à distance en 2024

4. ANNEXE.t3.CBnbr.21LITTECRITUREtdc

Extraits du carnet de bord « Littécriture » de Nathalie Brillant Rannou en 2021. Les TDC (Tempêtes De Cerveaux) sont des rendez-vous entre porteurs du projet. La première séance s'est déroulée à Rennes le 3 septembre 21. Nous avons tenu à y pratiquer un temps d'écritures créatives proposé par Jean-Manuel Warnet.

5. ANNEXE.t3.CBnbrSTAGADON.24

Extraits du carnet de bord de Nathalie Brillant Rannou tenu en résidence sur l'île de Stagadon en 2021.

Extraits du carnet de bord de Nathalie Brillant Rannou tenu en résidence sur l'île de Stagadon en 2024.

6. ANNEXE.t3.RWMT.24

Tome 3. Retours sur le Workshop avec Milène Tournier par des participants en mars 2024

7. ANNEXE.t3.RWMTnbr.24

Tome 3. Retours sur le Workshop avec Milène Tournier par Nathalie Brillant Rannou en mars 2024

8. ANNEXE.t3. CBnbrROHA24

« Poèmes d'après » - juillet 2024

Bien sûr, écrire d'après un poème, rien de plus ordinaire quand on a fait métier d'enseigner et de pratiquer le commentaire littéraire, le discours greffé - sur l'expérience domptée de la lecture.

Écrire d'après l'original, sur le motif, le second parce que l'objet existe avant et mérite sa distinction hors d'usage.

Pourtant le poème devient poème quand il est lu, traversé, reçu, reconfiguré. Parfois loin de son point d'émergence première. Vient alors le temps du combat - combat entre la prolifération d'amorces imaginaires et sensibles peu recommandables et le cheminement valorisant d'une lecture pertinente, étayée, évaluable, partageable.

La subjectivité de ma lecture restera tue tant qu'elle ne valorisera ni le texte ni sa lectrice. La lecture aussi est une performance : avoir l'œil, avoir le soin et savoir le dire avec une audace intellectuelle qui fera briller le poème et le dit, le disant qui le surélève.

Il existe des lectures plus belles que le texte, et de cela le poète ne s'effraie car si le lecteur le perçoit - et que c'est beau - c'est redevable à la polysémie du texte, à sa richesse illimitée.

Peut-on épuiser une interprétation ?

Sans doute oui.

Mais en réalité on n'épuise jamais la créativité des lecteurs.

Poèmes d'après c'est un choix de textes écrits grâce à 5 poétesses.

Après sa lecture, le monde du poème ; ses traces, son moteur, ses offres lumineuse ou cachées s'activent. Un magma émotionnel, dans la langue, dans les images, dans le tempo profond. La quasi-totalité du temps, ce magma poétique reste informulé - juste un plaisir, parfois une gêne, une contrariété, ou le voile subtile d'un acquiescement, avec une pointe bienfaisante de surprise, de découverte plus ou moins tendue. D'autres fois une véritable rage partagée, qui monte, une énergie qui n'est pas exactement un énervement ou une joie, mais un flux gonflant, un dépassement imprévu. Ça, c'est vraiment la découverte du « poésie gallimard » d'Annie Le Brun. Une détonation à plusieurs souffles. Une énergie rare, singulière, que le texte infuse dans le je de la lecture.

On puisera dans les sources intuitives de la lecture les motifs ou les démarches analytiques et interprétatives à construire. Ce sont les meilleures études qui se nouent à ces réceptions subjectives (je veux pouvoir l'affirmer) initialement impensées, sans maîtrise.

Cela ne veut pas dire que ce magma ne résulte d'aucune formation... Au contraire, la formation personnelle, parfois scolaire mais pas exclusivement loin s'en faut, rend possible cette alchimie intérieure, entre la langue, sa sensorialité, son rythme et l'inconscient collectif ou singulier du point vivant de la lecture... Le plus fort et ce qu'il reste à construire pour des élèves c'est d'une part les conditions de l'expérience sensible et d'autre part la capacité à métamorphoser la perception de cette forme de langue en expérience détectée, dessinée, avec la langue.

Ici je m'autorise une lecture-écriture particulière. Faire d'un poème un poème. Le but n'est plus d'explicitier, de déployer le phénomène de la lecture, mais d'activer une production de texte que l'on compte classer en poésie. poésie modeste de lectrice-scriptrice « ordinaire ».

Le poème de lecture est censé prolonger le poème lu plus qu'il ne l'élucide. Il fait écho, dialogue, sans œuvre à une explicitation.

Il assume le redoublement de l'ombre
 voire de creuser un vide, un blanc, autour d'un texte irradiant
 Faire du poème lu un poème c'est entrer dans le cercle de l'écriture
 risquer sa propre langue dans la bain offert
 aux poèmes

Annie Le Brun

Ombre pour ombre - 2004 - poésie/Gallimard, édition 2024.

9. ANNEXE.hdr. FicheOralisation

Fiche technique destinée à stimuler la diversification des modalités de mises en voix et la réflexivité analytique en contextes de production orale ou de spectature. Son usage s'avère opérationnel du primaire jusqu'au niveau de la formation des enseignants.

Fiche-outil de mise en voix	
TRAVAIL DE RESPIRATION ET DE LECTURE À VOIX HAUTE	ORGANISATION DU DISPOSITIF DE MISE EN VOIX
<ul style="list-style-type: none"> a. Articulation b. Débit c. Volume d. Hauteur et timbre e. Modulation, intonation f. Fluidité, pauses 	<ul style="list-style-type: none"> a. Choix du texte, découpage, recomposition b. Répartition des voix, succession, superpositions c. Négociation d'une intention de lecture, registres, tonalités, rapport au texte d. Occupation de l'espace e. Choix des points d'appui, des regards, postures entre lecteurs et auditeurs/spectateurs f. Facultatif : éléments visuels, sonores...

© nbr

10. ANNEXE.CLUOralités15

Document destiné à recueillir les effets de réception poétique subjective déclarés en collège, lycée, université. L'enquête originale s'est déroulée en 2015.

11. ANNEXE.DQ. Porridge11

Quélen, Dominique (2011), « Porridge » extrait de *Câble à âmes multiples*, Les Cabannes : Fissile.

Exclusivement nourri de porridge matin midi et soir tous les jours de l'année. L'estomac de chacun, isolément et pris en groupe, à cent pour cent tapissé de porridge. La bouche toujours pleine de porridge en mangeant en parlant en chantant sous la douche en se lavant les dents. Dentifrice et savon et shampoing au porridge. Un bain de porridge par semaine. Les mains dans le porridge du matin au soir et la nuit rêvant du porridge avalé entre deux bouffées d'air. Travaillant dans le commerce du porridge. Fabrication de porridge et de

viande. Même dans les usines-tournevis on fait du porridge. Du porridge du porridge ! Des champs de porridge et des usines à porridge à l'infini par les fenêtres de la cantine. Purée de porridge, boisson gazeuse au porridge, porridge en sachets pour infusions. Notre séjour, des petites maisons en bordure de forêt. De ces petites maisons sortent les porteurs de bols de porridge. Et quand ils sont tous dehors on les compte on compte les bols de porridge on compte et on mesure la quantité de porridge dans les bols. On se mouche et crache un maximum de sang dans des mouchoirs à porridge. Tout le temps pleuvant neigeant du porridge célébrant le porridge dans la lecture de l'ordinaire et du propre. Et tout jeune déjà tu as des vers sous la peau, ta face en est ravagée et tu cherches une parcelle de vérité dans le porridge, tu veux qu'une parcelle de vérité y soit contenue parce que tu sens dans tes os la moelle de tes os et dans la moelle de tes os le porridge en formation. Dans la moelle de tes os et jusque dans ton âme devenue tout récemment du Flamby. Porridge pour affaiblir et pour soigner. Porridge pour soulager la fatigue. Porridge souverain contre l'anémie les douleurs d'organes avec un bouillon du repos pas trop d'exercice une vie réglée. L'âme enivrée par les vapeurs de porridge, qu'un siège se libère et tu y poses ton corps en grande nécessité de s'asseoir, parce que placé dans une situation de porridge tu réagis en porridge. Tu voudrais que sur toi se pose un regard neutre un regard animal. Tu voudrais, placé dans une situation de porridge aromatisé, sentir le regard d'une vache de saucisse pleine de porridge la panse pleine de porridge le regard d'un troupeau de vaches de saucisses pleines de porridge pour la viande animale. Porridge en fin de vie créant laissant des poches et une grande nervosité sur son passage. Porridge pour l'agrément pour la compagnie. Mais pas seulement : on ne peut pas tout contenir sans effort il faut réguler lutter contre l'usure et l'abatement passer les portillons automatiques installés un peu partout entre chaque chose et la suivante endurer endurer toujours plus de porridge se tenir les coudes examiner l'intérieur de la peau. Ceux qui ne participent pas sont serrés de près et hop, dans le vide-ordures.

12. ANNEXE t3. Poèmes³CB.24

Version manuscrite de trois versions du poème de Christine Boutevin réalisé dans le cadre d'une expérimentation présentée dans « le mot et l'île », chapitre 1, Préambulles.

13. ANNEXE.hdr.CLD

Création, Littérature, Didactique : panorama d'une intersection en 7 points.

14. ANNEXE.t3.YB-nbr.RP23

« Portrait sensible d'une recherche » : retours du chercheur Yves Bonny dans le cadre d'un symposium de recherches participatives. Version d'étape annotée par Nathalie Brillant Rannou.

Portrait sensible de la recherche « Littérature » présentée par Nathalie Brillant Rannou (Université Rennes 2, laboratoire CELLAM)¶

¶
Aborder la thématique de l'anthropocène par une recherche-crédation-formation mêlant des chercheurs en lettres (qui ne sont pas tous nécessairement écrivains), des artistes, des scientifiques (un géographe et un océanographe) et des étudiants, tel est l'objet du projet « Littérature » que nous a présenté Nathalie Rannou. Celui-ci part du postulat que les écritures créatives sont une source de connaissances spécifiques, alimentées au gré des participants par des savoirs scientifiques, des formes littéraires (poésie, théâtre, essai, fictions), des créations sonores et plastiques. Le sensible est ici partout, au niveau de l'objet (les rives, les rivages, la proximité avec l'eau, comme entrée concrète dans la thématique de l'anthropocène) comme du processus de recherche et simultanément d'enseignement. Celui-ci a pris la forme de résidences d'écriture *in situ* sur trois territoires, entre France et Québec. Avec pour chaque résidence une dominante qui est apparue rétrospectivement, respectivement la description, l'évocation, la mise en histoire. Le déplacement généré n'est pas seulement géographique, il concerne également la posture (écrire des textes littéraires et non académiques, en vue de « contaminer l'écriture scientifique par l'écriture créative ») et les statuts, en particulier s'agissant des relations enseignant-étudiants : écrire ensemble, mais aussi faire la vaisselle ou se baigner ensemble, se tutoyer, modifier les relations et peut rendre compliqué le retour à l'ordinaire du monde universitaire. Mais l'articulation en tension entre proximité et distance n'est-elle pas au cœur des recherches et formations participatives, comme un objet et un enjeu permanent de réflexion et de positionnement ? Le projet a également été confronté à une autre épreuve classique de ce type de démarche, à savoir la question des formats de restitution. Si certains formats académiques classiques sont repérables (des carnets, un blog universitaire, un numéro de revue), a été préféré au colloque rituel de fin de recherche une dernière résidence d'écriture, étant donné que la distinction entre processus et produit paraît ici à bien des égards, inopérante. En lien avec les orientations que porte Tissage, l'on est tenté d'inciter l'équipe de recherche-crédation à aller un peu plus loin et à réfléchir à des formes de restitution de leur démarche vers le grand public. D'autant plus que l'adossement sur l'art et la création face aux enjeux environnementaux peut se révéler particulièrement pertinent pour passer d'un rapport seulement cognitif à ces enjeux, régulièrement associé à un récit en forme de paradoxe apparent, « nous savons mais nous n'agissons pas » à un rapport sensible suscitant de l'engagement émotionnel générateur d'actions.¶

Yves Bonny¶

¶
¶ Hugues Draelants, « Une vérité qui ne dérange pas ? Pour une sociologie de l'éducation au changement climatique », *Les Cahiers du Giscel*, n°132, septembre 2023.¶

Microsoft Office User

C'est frappant car je n'ai pas parlé de formes littéraires et je n'ai pas l'habitude de distinguer les genres ; ce projet justement est assez rétif aux distinctions génériques traditionnelles.¶

Microsoft Office User

« compliqué », je ne sais pas, décevant, ou dérangeant plutôt.¶

Microsoft Office User

Oui bien sûr, c'est la dernière étape du projet. C'est en cours.

15. ANNEXE.t3.MYKERplan24

D'octobre à décembre 2024, un programme de 7 ateliers d'écriture est proposé aux volontaires du dispositif MYKER, structure rennaise accueillant des jeunes entre 16 et 30 ans souffrant de troubles de l'humeur.

Ce programme d'ateliers imaginé sur le thème de la réparation d'objets donne suite à la session de 2023 conçue autour des motifs et récits de voyage.

Le dispositif des ateliers d'écriture constitue un des volets d'une recherche partenariale pluridisciplinaire (psychologie, sciences de l'éducation, littérature) pilotée depuis trois laboratoires de Rennes 2.

<https://myker.org/recherche/>

Ouvrages mis à disposition pour la séance 1 : cut-up, fabrication de mots, poèmes copiés-collés.

AÏGUI, G. (1991). *Le Monde de Silvia*, traduction en français par André Markowicz, Dingé : La Rivière Échappée.

AUDET, M. (2000). *Orbites*. Montréal : Éditions du Noroît.

BOBILLOT, J.-P. (2021). *Farandoles fac'n'dolls*. Saint-Martin-d'Hères : Bacchanales n°66, Maison de la Poésie Rhône-Alpes.

DEGLEE (2021). *Je serai le feu*. Montreuil : la ville brûle.

FRIOT, B. (2007). *L'Agenda du (presque) poète*. Paris : De la Martinière Jeunesse.

HADDAD, H. (2007). *Le nouveau Nouveau magasin d'écriture*. Honfleur ; Zulma.

Haïku (1978). Avant-propos et texte français de Roger Munier, Paris : Fayard.

LEÏ THUMAN, S. (2011). *Monde flottant*. Clichy : Éditions du Jasmin.

TOURNIER, M. (2022). *Se coltiner grandir*. Caen : Éditions Lurlure.

TOURNIER, M. (2022). *Je t'aime comme*. Caen : Éditions Lurlure.

Voix intermédiaires, anthologie de poésie contemporaine (2016). Paris : Publie.net, coll. « l'inadvertance ».

