

Carnets de Poédiles

ISSN : 2970-3174

2 | 2025

Que fait la poésie à l'école et que fait l'école à la poésie ?

Enseigner la poésie : *Poédiles* en actes

Nathalie Brillant Rannou

 <https://carnets-poediles.pergola-publications.fr/index.php?id=593>

DOI : 10.56078/carnets-poediles.593

Référence électronique

Nathalie Brillant Rannou, « Enseigner la poésie : *Poédiles* en actes », *Carnets de Poédiles* [En ligne], 2 | 2025, mis en ligne le 19 mars 2025, consulté le 19 mars 2025. URL : <https://carnets-poediles.pergola-publications.fr/index.php?id=593>

Droits d'auteur

Licence Creative Commons – Attribution 4.0 International – CC BY 4.0

Enseigner la poésie : *Poédiles* en actes

Nathalie Brillant Rannou

PLAN

1. À l'approche
 - 1.1. Le mythe des émotions
 - 1.2. L'approche biographique raisonnée
 - 1.3. La lecture tautologique
 - 1.4. Le passage en force par l'élucidation d'un vouloir-dire
 2. Faire du poème un objet d'expérience(s)
 - 2.1. Lecture immersive de poésie et identification
 - 2.2. La réception par la voix d'un tiers
 - 2.3. L'inauguration des lectures *in situ*
 - 2.4. La mise-en-corps
 3. L'agir de la lecture
 - 3.1. Configurations imageantes et engagement de l'interprétation
 - 3.2. La fabrique de références
 - 3.3. L'écriture d'un poème de lecteur
 - 3.4. La construction de valeurs
- Conclusion : expérimentations de lectures poétiques pour l'école

TEXTE

- 1 Le second dossier des *Carnets de Poédiles* nous donne l'opportunité de nous demander : *mais enseigner la poésie, ça rime à quoi ?* Cette formulation qui résonne en formation continue¹, en ligne et dans les classes, n'est pas un simple cliché. Effectivement, n'est-il pas incongru d'imposer aux enseignants et aux élèves de lire des œuvres d'hier et d'aujourd'hui dans une langue délibérément « étrangère », des textes volontiers a-syntaxiques, résistants, rebelles à la paraphrase, souvent d'apparence décalée, anachronique voire absurde ? En outre, aux genres poétiques s'associent volontiers des principes de licence, de libre expression, d'expérimentation mais aussi de revendication, de censure et de transgression : dès lors, que peut bien faire la poésie dans une école *ordinaire* où s'enseigne l'emploi des normes et des codes ?
- 2 La formule « Que fait la poésie à l'école ? Que fait l'école à la poésie ? » fraie avec au moins trois provocations salutaires. On peut y

entendre tout d'abord l'incongruité de maintenir dans l'école des œuvres et des formes d'expression inadaptées aux supposés besoins des systèmes scolaire et économique. On peut ensuite réinterpréter la formule en insistant sur le verbe « faire » : il s'agit alors d'interroger l'action du poème et ses effets sur les sujets lecteurs, scripteurs, orateurs, dans différents contextes d'apprentissage. La réciprocité du verbe « faire » accorde enfin un troisième sens au titre de ce dossier : si l'école et les gestes de formation ont un impact sur les objets enseignés, que deviennent alors les poèmes une fois pris dans les rets de leur didactisation ?

- 3 Depuis les travaux de Jean-Yves Debreuille (1995), Georges Jean (1998), Serge Martin (2010) à qui il nous revient ici de rendre hommage, la didactique de la littérature s'est étoffée de diverses recherches dédiées à la poésie rassemblées notamment depuis Grenoble (Brillant Rannou *et al.*, 2016), Montpellier et Rennes (Boutevin *et al.*, 2018). La revue *Carnets de Poédiles* s'inscrit dans cette histoire de la recherche en didactique où il reste encore beaucoup à faire : rendre accessibles des corpus poétiques en expansion et dans toutes les langues, démultiplier les occasions de rencontre avec les œuvres et les moyens de se les approprier, équiper professeurs et élèves de notions, méthodes et outils propices à la découverte, à la lecture, à l'oralisation, à l'écriture, aux commentaires et au partage de poèmes aux ancrages et aux formats multiples. Les enjeux de la recherche tiennent à ces études, observations, propositions, expérimentations, ainsi qu'à la construction, l'évolution et la diffusion des savoirs littéraires et didactiques.
- 4 Mais au lieu de développer un nouvel examen des préceptes institutionnels, de répertorier les pratiques dominantes ou d'orchestrer la validation d'un dispositif didactique spécifique, le présent article vise à contribuer de manière empirique et réflexive à l'éclaircissement de ce que la poésie peut *faire* et *faire faire* aux sujets scolaires, apprenants et enseignants. En collaboration avec de futurs professeurs, le questionnement vise ce que *fait* le poème, intimement et collectivement, quand il est appréhendé en formation initiale. En nous demandant ce que l'on *pourrait faire* d'un ensemble de poèmes contemporains, nous éclaircirons à la fois ce que ces textes nous *font* et ce que l'école peut en *faire*.

- 5 Inscrit dans le cadre des travaux du réseau Poédiles (Boutevin et Brillant Rannou, 2023), cet article accorde aux lecteurs et aux lectrices en formation un rôle actif, auctorial et créatif de sujets lecteurs, scripteurs, orateurs. La formation à la subjectivité sous-tendue inclut une dimension critique : il ne s'agit pas ici de livrer des recettes pédagogiques transposables, mais de prendre le temps d'effectuer un retour réflexif sur les manières de concevoir des activités de lecture de poésie, même tâtonnantes, en les expérimentant.
- 6 L'exploration didactique effectuée en 2024 en licence de lettres à l'université Rennes 2 consiste à faire découvrir le corpus constitué des deux premières livraisons de poèmes de la rubrique « Babel » des *Carnets de Poédiles*² à des lecteurs et des lectrices sensibles aux questions d'apprentissage sans en être véritablement experts. Les poèmes publiés dans « Babel » depuis 2023 sont inédits et proviennent de différents espaces francophones, mais aussi du monde entier, dans diverses langues. Le parti pris éditorial consiste à livrer ces textes sans appareil critique ni support pédagogique. L'objet de l'enquête porte donc sur les voies d'appropriation et de didactisation d'un corpus poétique multilingue, immédiatement contemporain, sans étayage. L'observation portera moins sur la manière dont les poèmes sont présentés aux apprentis enseignants que sur les façons dont ils commentent subjectivement les moyens qu'ils ont imaginés pour s'en emparer. Cette expérimentation vise donc à informer à la fois les didacticiennes et didacticiens de la littérature et les éditeurs et éditrices scientifiques dévoués à ces recherches. Gageons que les témoignages de lecture recueillis peuvent intéresser également des poètes, auteurs ou non des textes lus, ainsi que des enseignants et des formateurs déjà en poste.
- 7 À mi-chemin entre leurs études littéraires et leur intention de devenir professeurs des écoles³, vingt femmes et un homme sont sollicités à trois titres. D'abord, ils constituent un ensemble de lecteurs. Ensuite, ils véhiculent inévitablement des représentations préconstruites des attendus scolaires. Enfin ils sont engagés dans une dynamique d'apprentissage et d'incitation à la créativité qui laisse présager de possibles transformations au gré de l'expérience.
- 8 Le protocole articule quatre phases de lecture poétique en actes. Dans un premier temps, les textes sont présentés dans un double

format : en numérique, sur le site des *Carnets de Poédiles*, et en version papier imprimée pour usage pédagogique⁴, en respectant scrupuleusement la mise en page des textes édités en ligne. La première lecture, qualifiable de « cursive »⁵, permet d'approcher l'ensemble des poèmes et d'en sélectionner un en particulier. Les raisons du choix ainsi que des remarques libres sont notifiées dans les marges⁶. Cette première consigne est prévue pour conserver des traces phénoménologiques de l'articulation entre la lecture cursive de l'ensemble et le ciblage d'un texte. La seconde étape consiste à déterminer, à noter puis à discuter dans des groupes composés de lecteurs d'un même poème, les réponses à cette amorce : « Dans ce texte, je vois... ». Ce deuxième temps prévoit donc d'activer individuellement et collectivement des activités fictionnalisantes de lecteurs (Lacelle et Langlade, 2020). Dans un troisième temps, chacun est tenu d'inventer cinq activités d'exploration du poème afin de dresser une « carte de lecture » inspirée de *L'Horizon est ici* (Suchet, 2019), puis de les tester lui-même ou en petits groupes : par exemple, enregistrer une mise en voix, tenter une traduction du poème, comparer le texte à une autre œuvre, etc. Enfin, dans un quatrième temps, est demandé un retour réflexif écrit individuel sur l'expérience dans son ensemble. Les quatre étapes permettent de recueillir des traces écrites des opérations sur les textes et des effets des poèmes sur les lecteurs.

- 9 La perspective de cette étude qualitative est d'observer quelles opérations de lecture ces futurs professeurs favorisent pour s'approprier un corpus poétique de langue française et multilingue non didactisé. Chacune des activités qu'ils proposent, sans autre limite que la possibilité et l'envie de la pratiquer, a vocation à faire du poème choisi un objet d'exploration. Ainsi, au gré de l'analyse des propositions élaborées et testées, l'attention sera portée sur les représentations de la scolarisation possible des poèmes et sur les actes de lecture poétique engagés par ces enseignants débutants motivés. L'échelle d'un article ne permet pas de rendre compte de la totalité des données : voici donc une présentation synthétique des résultats observés, échantillons à l'appui.

1. À l'approche

1.1. Le mythe des émotions

- 10 Une caractérisation du genre poétique domine au sein du groupe sondé dans cette enquête : la poésie serait le genre émotionnel par excellence. À ces émotions s'associent l'approche du beau et l'expérience sensible. Ayma pose en préambule de son travail :

J'apprécie particulièrement la poésie car elle véhicule des émotions et des messages forts à travers la beauté du langage, de plus, la poésie peut être un excellent moyen d'éveiller la sensibilité artistique des enfants.

- 11 Cette affirmation pourrait ouvrir une discussion. Ayma pose comme préalable ce qui constitue sans doute davantage un horizon qu'un acquis. Le souci d'un tel préambule est l'injonction à l'émotion livrée avec le poème, alors que nous savons que le sensible relève d'une construction (Rancière, 2000 ; Sauvaire, 2024). Un deuxième point de vigilance didactique qu'inspire ce préambule porte sur la notion de beauté qui elle aussi se construit au gré des expériences artistiques, esthétiques et socioculturelles des individus, des élèves. Nous savons que c'est une représentation simplificatrice du lyrisme postromantique (Brillant Rannou, 2010) qui domine, aujourd'hui encore, les représentations de la poésie à l'école. Explorer un corpus immédiatement contemporain devrait contribuer à questionner les critères de la beauté, les préjugés, mais aussi les académismes dominants.

1.2. L'approche biographique raisonnée

- 12 Peu présente dans le recueil de données issu de cette expérimentation, l'approche des textes via des informations biographiques sur l'écrivain passe sans doute pour anecdotique. Dans *L'Horizon est ici*, Myriam Suchet (2019) laisse paraître son désintérêt pour l'étayage biographique de la lecture littéraire. Pourtant c'est la démarche choisie par Cléa :

La première activité que j'ai réalisée est une recherche sur l'auteur. Cela m'a permis de savoir qui elle était, ce qu'elle avait écrit d'autre. Cette première approche aide à comprendre qui a écrit le poème. J'ai donc appris que Denise Mützenberg est aussi éditrice en poésie dans une maison d'édition qu'elle a fondée elle-même avec sa sœur jumelle qui est également poétesse. J'ai appris qu'elle était professeur, cela rapproche donc parfaitement son poème et notre [objectif] d'enseigner la poésie à l'école. Cette activité m'a demandé peu de temps mais elle permet une entrée en matière générale. Dans le cadre pédagogique cette activité peut permettre aux enfants de se forger une bibliographie avec des noms d'auteurs de poésie. (Cléa, sur « Fleurs » de Denise Mützenberg).

- 13 Cléa considère donc que ses futurs élèves ont besoin de « se forger une bibliographie », autrement dit de nourrir leur « bibliothèque intérieure » (Rouxel et Louichon, 2010) incluant des noms de poètes. Pour elle, l'expérience des textes ne suffit pas, la culture littéraire se construit par la découverte de figures concrètes que sont les écrivains, les poètes. Dans le cas de Denise Mützenberg, la réflexion de Cléa pointe la réflexivité de l'implication de l'autrice en poésie : la poétesse est éditrice mais aussi enseignante. À cette observation pourront se joindre les données de la sociologie de la poésie contemporaine, développée notamment par Sébastien Dubois (2023). L'étudiante verra que de nombreux poètes sont enseignants, du primaire à l'université. C'est aussi le triple statut de poète-enseignant-éditeur⁷ qui caractérise l'auteur suisse Cesare Mongodi (Mongodi et Brillant Rannou, 2024). La poésie et l'école ont effectivement des histoires intriquées. La lectrice recherche davantage dans la biographie de la poétesse des points de rapprochement possible avec son cadre de lecture que des éléments explicatifs du poème.

- 14 Pour Johanna, la recherche documentaire sur l'autrice intervient plus tard, au cours du processus d'appropriation :

J'ai recherché sur plusieurs sites internet d'abord pour savoir qui est Denise Mützenberg. Cela m'a permis de découvrir de surcroît que l'autre version du poème est écrit en dialecte romanche Vallader, que je ne connaissais pas. [...] j'ai été touchée de voir que l'hôtel mentionné en note de bas de page existe vraiment « l'Hôtel Alvetern ». J'ai aussi mieux compris que Denise Mützenberg parle,

dans son poème, de « prairie » et de « fleurs » car Ardez est une ancienne commune suisse très verdoyante.

- 15 Cette fois, ce n'est pas le statut professionnel de la poétesse qui intéresse la lectrice, mais la singularité de son rapport à la langue, aux lieux et aux paysages. Pour Johanna, cette approche biographique vaut comme ancrage dans le réel et comme tremplin vers des configurations imageantes : les paysages suisses gagnent l'esprit de Johanna. Ainsi, pour ces étudiantes, la recherche documentaire biographique vaut si elle nourrit des possibilités d'identification et d'immersion dans le référent, mais aussi l'imaginaire et la sensorialité du poème.

1.3. La lecture tautologique

- 16 Alors que, de la part d'étudiants en licence de lettres, l'on s'attendrait à découvrir des démarches interprétatives ou explicatives des poèmes, on constate ici que les futurs professeurs s'investissent volontiers dans des actions que l'on pourrait qualifier de paraphrastiques. Ayma, par exemple, propose de dupliquer le référent du texte en modelage :

J'ai choisi de réaliser une danseuse espagnole et un taureau en pâte à modeler car je voulais trouver une activité originale et manuelle [qui] se référerait parfaitement selon moi au poème. (Ayma, sur « La nuit bue d'un trait » de Cesare Mongodi).

- 17 Cette démarche tautologique de reconfiguration visuelle et sensorielle des éléments principaux du poème dépasse, semble-t-il, l'activité traditionnelle de l'illustration. La main questionne son objet, guide et imprime une version plus globale de la réception. La subjectivité et la temporalité du modelage donnent naissance à une version paradoxalement objectivée du référent du texte. Ce geste vaut donc comme explicitation et surtout comme levier de questionnement du poème. Pour Johanna, qui se lance dans une activité proche, le geste plastique outrepassé explicitement la figuration :

J'ai souhaité faire ma propre représentation du poème, avec toute une diversité de matériaux. Je l'ai lu plusieurs fois, en essayant de bien le visualiser, et j'ai ensuite mis ce que je percevais sur une

feuille. J'ai vraiment aimé mettre ce que je ressens au fond de moi en forme, car j'avais l'impression que ce poème prenait vie tout d'un coup. J'ai voulu mélanger différentes matières pour donner un aspect plus vivant, plus concret. Effectivement, j'ai choisi de faire un bol en origami, pour donner du volume à cette « Soupe de foin ». J'ai coupé des bandes de papier jaune dans le bol, pour symboliser la paille. J'ai fait des fleurs en pâte à modeler [...]. (Johanna, sur « Fleurs » de Denise Mützenbergr).

- 18 Johanna justifie son entreprise en procédant à une interlecture qui témoigne de ses connaissances en littérature de jeunesse et de ses capacités à les transférer en activité concrète : « J'ai eu l'idée de faire cette activité, notamment grâce à Christian Voltz, qui mélange différents matériaux dans la configuration de ses albums. »
- 19 En fait, ces deux propositions de création plastique, « la soupe de foin » d'après le poème de Denise Mützenbergr, et « la danseuse et le taureau » d'après de poème de Cesare Mongodi, reposent sur la conviction qu'il existe des équivalences trans-sémiotiques entre le poème et le poème du lecteur. Les étudiantes consacrent une première étape de travail à redoubler le poème en équivalent hors langage textuel. L'objet modelé aura-t-il élucidé ou répliqué l'opacité du poème ? Cette question n'est sans doute pas la bonne, le principe étant justement de surmonter l'impossibilité de paraphraser le poème en le sortant de sa syntaxe.
- 20 Mais la frontière entre tautologie, paraphrase, compréhension et interprétation est en réalité très fine : d'après leurs écrits réflexifs, ce qui peut nous paraître redondant passe chez ces étudiantes pour une élucidation et un ancrage engageant dans la lecture. Johanna est persuadée que « ce projet sera l'occasion pour les élèves de s'interroger sur la façon dont ils perçoivent le poème et de trouver les matériaux adéquats à sa mise en œuvre ».
- 21 Elle considère donc que la fabrication manuelle d'un objet redondant transmodal, qui peut nous paraître très immersive, est en réalité un levier de distanciation pour la lecture. Quand elle s'interroge sur sa propre expérience, elle conclut : « Je me suis rendu compte que je n'ai jamais autant analysé ce qu'un poème me fait éprouver. »

- 22 La puissance d'appropriation mêle dans une même intensité l'expérience sensible de la lecture et l'auto-analyse de la lecture. La distanciation effective porte moins sur l'analyse du texte que sur la phénoménologie de sa réception. C'est sur ce type d'hypothèse que Nicole Biagioli (2017 ; 2024) développe ce qu'elle appelle des « pratiques interartiales ».

1.4. Le passage en force par l'élucidation d'un vouloir-dire

- 23 Une quatrième approche de la poésie renvoie au fameux moteur de la compréhension remis en cause de façon salutaire par Christian Doumet (2004). Ismaellia parle d'« énigme de la signification » quand Lidwine motive la mise au travail de ses futurs élèves pour « comprendre la démarche des auteurs, leur interprétation, pourquoi ils ont voulu faire ce poème. » Cette soif d'élucidation du vouloir-dire des poètes perdure dans les représentations de nombreux futurs professeurs. C'est le cas également d'Ambre :

J'ai voulu faire des recherches sur l'auteur et le poème car celui-ci était très énigmatique [...] le but était de mieux comprendre pourquoi il avait écrit ça.[...] trouver un sens dans les vers de manière séparée à défaut de trouver un sens dans le texte dans son ensemble. (Ambre).

- 24 Cette tyrannie du vouloir-dire est corrélée à l'impératif scolaire de la compréhension. Or la présentation d'un corpus poétique en plusieurs langues, et parfois sans traduction française, perturbe la représentation de la lecture scolaire comme expérience de réception transparente et pleine. Ce parti pris didactique constitue un véritable antidote à l'impératif constant et fantasmé de l'élucidation univoque. En réponse à l'échec de la compréhension mot à mot, mais aussi à la difficulté de construire un sens d'ensemble exprimée par Ambre, Jacky justifie son choix de travailler malgré tout sur un texte de Miguel Antonio d'Amorim :

le poème *Belleza Feminina* m'a touchée sans que j'en comprenne le fond étant donné qu'il est écrit en portugais. J'ai alors décidé de me concentrer sur sa forme : sa musicalité, son organisation textuelle,

l'attrait pour les mots utilisés sans faire cas de leur sens, etc. : l'enjeu qui s'est alors imposé à moi était celui de construire une nouvelle réflexion et c'est, pour moi, l'enjeu même de la poésie. » (Jacky, sur « Belleza Feminina » de Miguel Antonio d'Armorin).

- 25 On voit dans cet engagement à contrecourant de l'explicitation significative et surtout référentielle du poème, le gain d'une disponibilité à la musicalité, au rythme, à la dimension visuelle et au matériau signifiant de la langue. À défaut d'une réception totalement aboutie, l'aventure permet de poser des questions fondamentales sur les caractéristiques de la poésie et sur les singularités de son expérience. Promouvoir l'approche d'un texte dans une langue que l'on ne connaît pas est une audace salutaire à bien des égards : elle concrétise l'intérêt pour l'Autre, donne à vivre un dépaysement collectif et incite à caractériser la poésie autrement que par sa thématique. La suspension de l'élucidation d'un vouloir-dire auctorial fantasmé rend particulièrement pertinente la présence de corpus poétiques dans l'enseignement du français langue étrangère et seconde (Brillant Rannou, 2022).

2. Faire du poème un objet d'expérience(s)

2.1. Lecture immersive de poésie et identification

- 26 La dimension expérientielle des poèmes se joue notamment à travers des lectures d'identification explicites. Car contrairement à une idée reçue, la fiction romanesque n'a pas l'apanage de ce type de lecture. À l'instar de l'implication du lecteur de roman dans la voix narrative, la reconfiguration énonciative mais aussi l'identification par fictionnalisation permettent à la lectrice et au lecteur de s'approprier le regard et l'expérience du sujet poétique hâtivement qualifié de sujet lyrique. Dans la rubrique « Babel », Denise Mützenberg a livré plusieurs poèmes traduits dont le suivant :

Dans le feu de la nuit
chercher encore

chercher et trouver une parole
dans l'enchevêtrement de ma vie
chercher un signe
 une marque d'enfance
 - rouge cicatrice -

Qui sait ?

Tout au fond
dans le bois
la trace peut-être

de la scie

27 Cléa restitue ainsi sa réception de ce poème :

J'ai mis en images le texte, j'en étais le personnage principal. J'étais une enfant blessée et perdue dans la forêt en pleine nuit et qui avait pour seule lumière un feu lointain. Cette fillette qui venait de vivre un événement traumatisant se posait plein de questions qui étaient sans réponses. Cette imprégnation au centre du poème m'a permis de m'imprégner intérieurement de chaque mot, de chaque sensation. Physiquement je ressentais les choses également, des frissons se sont emparés de moi comme si je ressentais le froid, la peur que la jeune fille (que j'imaginai) ressentait. Ce poème a fait écho à des émotions lointaines que je ne rattachais pas à un souvenir précis mais qui étaient enfouies. [...] je me suis sentie d'autant plus à la place du narrateur de ce poème que je me sentais comme l'enfant que j'ai pu être dans ce lieu. (Cléa sur « Aint il fö da la not » de Denise Mützenberg).

28 En pratiquant une activité trans-sémiotique de mise en images, Cléa traverse véritablement la frontière entre poésie et fiction, entre image et sensation. Une bonne partie du vocabulaire employé par la lectrice ressort de la fiction narrative : « personnage », « événement », « j'imaginai », « narrateur », mais la lectrice ne narrativise pas le poème au-delà de la mention d'« un événement traumatisant ». Elle déploie en revanche une puissante expérience immersive marquée du sceau de l'imprégnation : « Cette *imprégnation* au centre du poème m'a permis de *m'imprégner* intérieurement de chaque mot,

de chaque sensation. » L'identification fusionnelle à une figure féminine et enfantine secrétée par la lecture est perceptible dans le verbe « j'étais une enfant blessée et perdue », ainsi qu'à travers l'insistante figure du « centre » où se figure la lectrice. Or, pour Cléa, le « centre » n'est ni le « bois » du poème ni la « forêt » de sa lecture, mais le poème lui-même et sa quête de « parole ». Le poème, dans le moment même de l'expérience sensible, s'éprouve comme poème. La fiction poétique n'engage pas la lectrice dans une évasion hors du texte et de soi, mais vers un recentrement introspectif, une « archéologie de l'intime » dirait par exemple la poétesse québécoise Denise Desautels (Dupré, 2001). Dans ce témoignage de lecture, le poème génère un ensemble d'émotions et de sensations directement prises en charge par le contact du signifiant et l'activité fictionnalisante de la lectrice.

- 29 Clémentine rend compte d'une expérience comparable, cette fois à partir du texte « Fleurs » :

j'ai pu ressentir la nostalgie de l'enfance avec les souvenirs et les émotions qui se débloquent au fur et à mesure que l'on avance dans la lecture du poème. C'est ainsi que je m'y suis pleinement identifiée. En outre, l'aspect métaphorique de la vie représentée fait référence à l'environnement et les éléments naturels qui nous entourent.
(Clémentine sur « Fleurs » de Denise Mützenberg).

- 30 L'appropriation poétique admet dans ces cas un investissement subjectif d'identification, d'énonciation fusionnelle ou « participative » dirait Antonio Rodriguez (2024, p. 102) entre le sujet lyrique ou plus globalement l'univers du poème et la lectrice.

2.2. La réception par la voix d'un tiers

- 31 Faire du poème un objet d'expérience, c'est aussi partager la lecture à plusieurs. Cette opportunité est empruntée par la moitié des enquêtés. Clémentine, par exemple, profite de l'occasion pour valoriser un outil qui souligne la vocation du texte poétique à faire du lien : « j'ai créé "un chuchoteur" pour proposer une lecture et une écoute différente intensifiées entre deux personnes ».

- 32 Le geste de lecture, concrétisé à travers un instrument poétique et concret, se dévoile alors comme mise en relation de sujet à sujet. Jacky met également en jeu la transmission du texte entre une oralisatrice et une auditrice. Et c'est la posture d'auditrice qu'elle adopte elle-même pour l'expérience :

J'ai demandé à ma sœur de mettre en voix le poème à plusieurs reprises pour me mettre à la place des enfants. Ainsi, j'ai remarqué une forte musicalité : la construction du poème est équilibrée, ce qui assure une musicalité lors de sa mise en voix. De plus, il est cadré par une organisation en sonnet. J'ai pu aussi reconnaître des mots qui me sont familiers : "feminina", "essência", "sol", "meditar", "fascina", "aprendi", "vida", "humana", "contemprar", "meditei", "doce", "amor", "poeta", "colore", et "ver". Grâce à cette activité, j'ai pu me faire une première idée du poème et de la manière dont je l'interprète.[...] En ce qui concerne les mots que j'ai reconnus, car ils se rapprochent du français ou de l'espagnol, ils m'ont éclairée sur les émotions et les thématiques auxquelles je rattache ce poème, soit à l'amour, le beau temps, les émotions, les sens, la beauté, et la sérénité. (Jacky).

- 33 Loin de toute passivité, la destinataire de la transmission poétique fabrique son interprétation grâce à l'écho vocal du texte. Le vocabulaire et la musicalité traversent ensemble les frontières des langues au point d'engager du sens et même une véritable interprétation.

2.3. L'inauguration des lectures *in situ*

- 34 On aura noté que les étudiantes du panel précisent concrètement les opérations de mise en contact entre les poèmes et leurs lecteurs. Les détails spatiaux-temporels, parfois décisifs, relèvent de ce que l'on nommera l'*in situ* de la lecture, sorte de versions performée des oloés, lieux d'écriture et de lecture d'Anne Savelli (2018). De fait, Angèle considère les effets du contexte spatial sur la réception :

expérimenter la lecture en extérieur, avec des éléments que l'on peut retrouver dans le poème, tels que le chant des oiseaux, la verdure et la présence des arbres. Cette activité permet d'avoir une approche plus sensorielle et naturelle, et donc coïncide avec l'environnement du texte. (Angèle sur « Jupiter et Vénus » de Marcin Kurek).

- 35 La salle de classe, évoquée en creux et désertée pour la lecture, perturbe la réception « naturelle » du poème. Lire dehors ne relève donc pas tant d'un dispositif original que de l'émancipation du poème d'un contexte de réception artificiel. Lire le poème parmi les arbres allègerait le devoir de fictionnalisation du lecteur. Clémentine, qui ne s'est pas consacrée au même poème, a également testé les effets de *l'in situ* déterminé par le texte lui-même : « Souhaitant ne faire qu'une avec la nature, je me suis ensuite allongée dans l'herbe pour écouter le poème lu sur un fond sonore avec une ambiance de nature » (sur « Fleurs » de Denise Mützenberg).
- 36 *L'in situ* dans ce cas renforce l'ouverture à une lecture immersive et flirte avec un vœu de performativité. Lire dans un lieu défini est supposé refléter ou jouer sur l'interprétation du texte. Cette façon d'agir sur la lecture ferait du lieu un actant didactique.
- 37 La mise en voix du poème par Cléa dans un lieu de nature lié à son enfance prend alors des allures de lecture quasi idéale :

Pour cela j'ai lu le poème à voix haute sur l'étang de mon parrain où j'ai passé de nombreux moments en famille plus jeune mais aussi encore aujourd'hui. Cet étang que j'ai choisi pour faire ma mise en voix m'a permis de ressentir le poème d'une nouvelle façon. La mise en voix dans ce lieu symbolique a mis en éveil mes sens : mon ouïe car étant dans un lieu végétal j'ai pu entendre les sons des oiseaux, de l'eau, du vent, etc. ; l'odorat car j'ai pu sentir les odeurs naturelles des arbres notamment ; le toucher car je m'étais assise par terre dans l'herbe et donc elle me frôlait, me chatouillait lors de ma lecture ; enfin la vue car ce lieu de verdure apporte un cadre apaisant qui aide à la concentration par l'omniprésence de la couleur verte. Cette lecture a été très bénéfique pour la compréhension du poème car elle m'a permis une immersion totale dans le texte guidée par les sens. De plus, le lieu de l'étang correspond au texte car on y parle de « bois », ce dernier est entouré d'arbres et est un lieu de verdure laissé au naturel le plus possible. » (Cléa).

- 38 Le poème retrouve ainsi un écrin de nature typique de toute une représentation de la poésie. Le cadre, certes, est lié à une part de l'univers référé dans le poème, le « bois » pour Cléa, la « verdure » pour Angèle, mais il semble que le dispositif de la lecture dans un lieu particulier cherche ici avant tout à répondre à un confort sensoriel, à

la mise en œuvre d'une disponibilité physique, mentale et affective. Johanna prend aussi le parti d'un *in situ* en extérieur où le poème s'actualise de façon toute particulière :

Je suis allée dans un parc de Rennes et je me suis allongée sur l'herbe en demandant à ma mère de me lire le poème *Fleurs* de Denise Mützenbergh, ainsi que la version en dialecte Romanche Vallader *Fluors*. J'ai vraiment beaucoup apprécié ce moment car il y avait un rayon de soleil et en fermant les yeux, j'arrivais bien à m'imaginer à Ardez, en plein été.

Ma mère a commencé à me lire le poème *Fluors* et je me suis rendu compte que j'essayais toujours de comprendre ce qui était dit, en m'appuyant sur des mots transparents : « Ardez », « plantas », « Fluors », « poesia ». Je me suis laissée aussi bercer par la musicalité de cette langue que je ne connais pas et j'ai constaté que je me suis davantage sentie là-bas, en voyage à Ardez, grâce à cette version, même si je ne comprenais pas le poème, car la barrière de la langue a contribué à ce dépaysement, à cet exotisme. » (Johanna).

- 39 Cet exemple d'oralisation du poème confiée à une voix familière montre l'impact potentiel du lieu et du contexte sur la rencontre avec le texte, la disponibilité qu'ils peuvent générer pour une réception corporelle et sensible. L'ancrage dans le lieu et le moment de la lecture, ou du moins la prise de conscience de leur réalité en leur accordant une véritable attention, marque une propension à faire du poème un événement de réception, une expérience singulière et transformatrice.

2.4. La mise-en-corps

- 40 L'expérience du lieu de lecture n'est bien sûr pas le seul paramètre décisif quant à la mise en présence du poème. Le corps entier, la rythmique et la voix agissent dans les réceptions imaginées et testées par les étudiants. C'est le cas par exemple de Lola pour qui l'immersion débouche sur la narrativisation du texte, mais aussi sur un approfondissement lexical et intertextuel :

J'ai donc essayé l'activité avec une pulsation de 62 BPM par minute comme indiqué sur la carte des activités. La lecture à voix haute a en

effet beaucoup de bienfaits : elle permet de faire une interprétation du poème particulière à l'aide des intonations de la voix, des nuances, des pauses... La lecture défile et entreprend des procédés inconscients. [...] j'ai mieux compris le texte par cette pratique, elle a fait émerger du sens narratif car j'ai mieux réussi à m'imaginer chaque scène décrite, la représentation était plus concrète. Le fait de prononcer certains mots m'a aussi amenée à m'interroger sur leur signification car ils étaient opaques à ma compréhension [...] l'activité de lecture à voix haute [...] m'a même amenée à faire des recherches supplémentaires découvrant même la présence d'une référence artistique avec le tableau de Titien. En revanche, je n'ai pas forcément trouvé le battement de la pulsation très utile. J'ai trouvé qu'il était difficile de suivre la pulsation et que ça m'enfermait plus que ça me permettait de comprendre. [...] J'ai donc réessayé sans la pulsation, ce qui a donné les bons résultats (Lola sur « La nuit bue d'un trait » de Cesare Mongodi).

- 41 En constatant les limites d'une lecture pulsée artificiellement, Lola éprouve le rythme interne du poème et la part d'interprétation qu'engagent la vitesse, la modulation, la structuration temporelle et corporelle de la lecture. L'oralisation et la mise en corps du poème peuvent contribuer aux activités fictionnalisantes (Lacelle et Langlade, 2020) et stimuler l'interlecture.
- 42 On retiendra que les étudiants engagés dans l'enquête prennent majoritairement parti contre la récitation. Ismaellia estime qu'« en général la récitation se fait de façon assez machinale. Ce procédé développe certes des capacités de mémoire mais il n'enrichit pas, à mon sens, notre inconscient créateur ». Angèle confirme ce point de vue : « je ne veux pas obliger les élèves à réciter un poème et qu'ils soient apeurés à l'idée de réciter devant tout le monde ». Mais en développant la mise en voix par le biais de la chorégraphie, Johanna pousse plus loin le levier du corps comme partenaire d'une lecture multimodale, et aboutit à une mémorisation motivée :

En récitant ce poème avec de la musique et des mouvements, j'ai pu mieux m'immerger dans la profondeur de ce poème. J'ai remarqué que je mettais plus de ton dans la prononciation et ce ton coïncidait bien avec le rythme de la musique, comme si je disais les paroles d'une chanson. De plus, j'assimilais des mots aux gestes effectués, ce qui m'a aidée à retenir plus facilement. J'ai donc trouvé plus simple

de réciter, à l'aide des gestes et de la musique. À travers cette musique, et ces mouvements du corps, je me suis projetée vers un ailleurs. (Johanna).

- 43 En faisant du poème un objet d'expérience globale, on voit à quelle diversité d'approches se livrent les futurs professeurs. On constate que la notion d'immersion en poésie constitue pour eux une balise, un critère gratifiant. Dans la perspective de transposer plus tard des activités de leur choix auprès de jeunes élèves, aucun n'a proposé une activité descriptive analytique ou distanciée des poèmes : tous ont mis en avant la possibilité d'entrer en résonance avec la matérialité et l'imaginaire du texte, en impliquant leur corps, leurs perceptions, leur rapport à la langue et leur réseau d'interlecture.

3. L'agir de la lecture

3.1. Configurations imageantes et engagement de l'interprétation

- 44 Si l'on cherche à caractériser l'agir de la lecture de poésie, on constate que la configuration imageante est décisive. Ismaellia ouvre d'ailleurs son dossier réflexif sur le thème de la vue à travers une citation de Gérardo Diego : « Créer ce que jamais nous ne verrons, c'est cela la poésie. » Ayma en fait un objectif didactique : « j'ai voulu créer un dialogue entre les deux danseurs pour permettre de créer une image mentale de la scène. » (sur « La nuit bue d'un trait » de Cesare Mongodi).
- 45 La créativité didactique se met alors au service de la configuration imageante. En pratiquant l'interlecture trans-sémiotique, Cléa prolonge l'objectif de configuration imageante qui devient un tremplin jusqu'à l'interprétation plus approfondie du texte :

J'ai finalement choisi le tableau *Winter's warmth* de Julie de Boer [qui] montre une flamme au premier plan, cette flamme qui n'est pas centrée mais qui est décalée vers la droite est bien rouge et est alimentée par du bois. Bois qu'on peut le supposer vient de la forêt qui entoure cette flamme. Le tableau est composé d'éléments naturels dont les limites sont floues, dans un tourbillon de lignes.

Cette œuvre illustre différents éléments du poème qui y sont nommés mais je trouve que le tableau illustre également la perte ainsi que la quête qui est imposée à l'être qui lit le poème. C'est ce qui m'a plu dans cette œuvre et cela apporte une nouvelle lecture du poème car cela insiste sur un autre élément. Ici, ce qui me plaît dans ce tableau c'est le flou et le manque de limite des éléments tandis que dans le poème je suis sensible au rythme, à la structure.

- 46 De façon plus interventionniste encore, Cléa fabrique ensuite une image :

J'ai donc décidé d'illustrer le poème en n'utilisant que du rouge qui est nommé dans le texte : il représente à la fois la flamme du feu et le rouge du sang lié à la cicatrice. Cette activité complète bien la précédente car elle personnalise l'interprétation. De plus, en n'utilisant qu'une couleur mais sous différentes teintes et aspects, cela apporte un renouveau de la représentation picturale. J'ai donc ajouté un personnage auquel je m'identifie et j'ai également ajouté du texte aux éléments déjà présents dans l'œuvre de Julie de Boer. Ce dessin monochrome ajoute une dimension dramatique au poème, l'omniprésence du rouge inquiète et ajoute du tragique. C'est des émotions que j'ai ressenties lors de ma lecture du poème, je suis donc contente d'avoir réussi à le retranscrire dans mon dessin.

- 47 Entre tentative d'illustration et trouvaille interprétative en cours de réalisation, la frontière est mince. Ismaellia, qui propose de faire réaliser un dessin à partir du poème et l'expérimente elle-même, analyse les effets interprétatifs d'une telle consigne :

Je trouve que l'écriture de ce poème est marquée par la perte. La perte d'un idéal, d'un rêve de l'idée sûrement que l'on se fait de l'existence accompagné de l'insatisfaction perpétuelle que nous ne parvenons pas à combler. En peignant cette aquarelle, je me suis moi-même reconnue dans cette envie de vouloir constamment saisir ce que je ne pouvais avoir, *rien n'émet jamais assez d'or*.

- 48 L'interprétation du poème ne résulte pas d'une figuration imitative mais d'une aptitude de la lectrice à auto-observer les questions actives au cours de sa propre pratique : le poème s'offre alors comme une formulation possible de la problématique traversée.

3.2. La fabrique de références

- 49 En complément des lectures immersives et sensorielles, plusieurs étudiantes insistent sur le besoin de construire la référentialité des textes. Ayma place comme une priorité la documentation littéraire et culturelle en procédant par interlecture :

j'ai associé le poème au mythe de Tristan et Iseult, avec la citation du poème « des amants pris en flagrant délit » car ce mythe reflète l'image de la passion dévorante, bravant les interdits, qu'on peut aisément associer au Tango. [...] j'ai associé le poème à une vidéo de tango que j'affectionne particulièrement, qui véhicule des émotions.

- 50 La démarche d'Ayma consiste moins à rassembler des documents relatifs à la genèse du texte ou à sa contextualisation qu'à relier, à la manière décrite par Jean Bellemin-Noël (Fourtanier, 2020), des éléments de culture personnelle entrant en résonance avec l'objet du poème. On constate qu'un des critères de sélection des références par la lectrice est son lien émotionnel avec les œuvres référées. C'est donc un tissage affectif qui s'opère à l'occasion du questionnement référentiel. Ce tissage, Angèle compte le stimuler avec ses futurs élèves :

il vaudrait mieux pour eux de lire *La théogonie* d'Hésiode, en version abrégée, afin de permettre la compréhension du texte [...] visite du Louvre, dans le but d'observer le tableau et la sculpture que j'ai mentionnés dans mon livret. Mais [...] on peut aussi se rendre au musée des beaux-arts à Rennes, où se trouve une sculpture d'Eros et d'Aphrodite [...]. Dans *le Hobbit*, de Tolkien, c'est la lumière de la lune qui permet la lecture des runes anciennes, l'enchaînement des saisons, la présence des animaux de la forêt, etc. Dans le poème « Jupiter et Vénus », de Marcin Kurek, la voix poétique nous dit que les astres envoient des signes, des messages. C'est aussi le cas dans *le Hobbit*, avec comme signe, le retour des corbeaux vers la montagne. (Angèle, sur « Jupiter et Vénus » de Marcin Kurek).

- 51 L'expérimentation témoigne ici du soin des étudiants à relier les poèmes à des références, que celles-ci relèvent rigoureusement de l'intertextualité conçue par Julia Kristeva et Gérard Genette, ou du processus ouvertement subjectif de l'interlecture (Fourtanier, 2020).

3.3. L'écriture d'un poème de lecteur

- 52 En outre, la lecture fait écrire et l'écriture fait lire. Cet axiome défendu pour le primaire dans les années 2000 (Béal *et al.*, 2004) encourage la pratique des écritures créatives en poésie. Angèle conçoit par exemple la production de poèmes de lecteurs, voire de textes de lecteurs trans-génériques. Elle imagine « un atelier d'écriture, en laissant la possibilité aux élèves de choisir la forme de leurs poèmes : haïku ou calligramme [ou encore] une réécriture du poème, dans un autre genre. »
- 53 Cléa, elle, inscrit sa consigne en questionnant non plus l'horizon générique du texte de lecture, mais sa visée énonciative à travers :

une activité de prolongement écrit du poème. En effet, j'ai décidé d'écrire un texte qui serait destiné à son soi enfant afin de le rassurer. Cette activité a un lien avec le poème car on y parle de parole à chercher dans ses souvenirs d'enfance afin de trouver un signe. Cette activité m'a fait du bien d'un point de vue émotionnel et psychologique. Cela a eu un côté thérapeutique pour soigner certaines de ces cicatrices dont le texte parle. Cela apporte un lien émotionnel fort entre le lecteur et le texte. Ce prolongement personnalise le texte d'origine et l'emmène donc plus loin. Cela peut être un exercice intéressant à faire avec des enfants, on peut alors leur demander d'écrire un texte qui prolonge le poème qui se destine à eux adultes, ou à un proche. Cela permet une recherche personnelle et profonde des émotions ressenties lors de la lecture, cela va donc au-delà d'un simple « Jogging d'écriture » comme il peut être proposé en classe traditionnellement. On permet une verbalisation des rêves, des envies et des émotions ce qui peut être parfois très complexe car il est difficile de nommer ses émotions.

- 54 L'intérêt de la proposition est bien sûr la profondeur de l'enjeu qui est accordé à ce texte de lecture-écriture greffé comme une extension personnelle au poème. Au-delà même de l'écriture d'un texte, Cléa parie sur l'articulation entre production créative et compréhension du poème à lire :

différentes activités notamment celles qui demandent une transcription du texte dans une autre forme d'art permettent une compréhension approfondie du texte. Car cela met en lumière de

nouveaux aspects que le support précédent ne permettait pas de voir.

- 55 C'est effectivement la dimension réflexive et critique de la réécriture qui ouvre le regard sur le poème lu.

3.4. La construction de valeurs

- 56 Enfin, le corpus d'enquête signale un enjeu fort accordé à la production de valeurs. La poésie n'est pas cantonnée aux lectures esthétisantes, récréatives ou légères. Les étudiants engagés dans l'expérimentation donnent une finalité significative à l'apprentissage de la poésie. Pour Angèle, un de ces enjeux est d'ordre éthique, psychologique, voire citoyen :

on aura réuni tous les poèmes afin d'échanger sur ce qu'ils ont écrit. Il est important de montrer aux élèves, que c'est parce qu'ils sont tous différents que leurs écrits le sont aussi, et que ce sont les variétés et les différences qui font la richesse du monde dans lequel nous vivons. Je trouve qu'il est important d'aborder le sujet de la différence, car ils sont dans une période de leur vie où il est difficile d'être accepté en étant différent des autres, surtout quand on est en train de se construire une identité.

- 57 Ismaellia met d'ailleurs en évidence les enjeux de l'altérité à propos de l'activité de mise en voix :

Il y a l'auteur et il y a le « moi ». Dans notre apprentissage, nous construisons ce constant lien avec l'environnement dans lequel nous évoluons. Et justement à travers ces activités on observe la transmission effectuée de la poésie sur nous-même. C'est notre individualité qui forme le collectif. Notre culture intime, notre imaginaire est ce qui fait la richesse d'un poème. Dès lors, le « soi » de l'enfance devient un partage avec l'autre. L'enfant touche à un imaginaire qui n'est pas le sien.

- 58 L'épreuve poétique de l'altérité rejaillit sur l'expérience du commun et sur la construction de soi. Pour Ayma :

enseigner la littérature en primaire va bien au-delà de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. C'est un moyen de

stimuler l'imagination, de nourrir l'âme et de développer chez les enfants une appréciation profonde [du] pouvoir des mots. En tant qu'éducateurs, il est de notre devoir de cultiver cet amour de la lecture dès le plus jeune âge, afin de donner à chaque enfant les clés pour s'épanouir pleinement dans le monde de la connaissance et de la créativité.

59 Cléa ajoute :

La poésie ouvre également sur le pouvoir de la langue : ce qu'elle peut faire ressentir, ce qu'elle peut faire vivre en nous mais aussi ce qu'elle permet de communiquer. Ainsi la poésie à l'école permet une ouverture sur soi, sur les autres mais aussi sur le monde.

Conclusion : expérimentations de lectures poétiques pour l'école

60 Les actes de lecture portés sur les poèmes au cours de l'expérimentation tâchent pour la plupart de faire éprouver la singularité des textes tout en livrant un ensemble d'activités transposables souvent ludiques et gratifiantes. Les activités qui impliquent le corps, la voix, les rythmes et l'imaginaire tranchent ouvertement avec l'abstraction académique et les considérations structurales. Les initiatives des futurs enseignants, qu'elles passent par des écritures créatives, des réécritures transmodales ou des mises en voix et en corps, nourrissent l'immersion dans l'œuvre et démultiplient la qualité des liens entre le poème, le lecteur, la langue.

61 En théorie de la littérature, l'expérience poétique trouve sa formulation par exemple sous la plume de Dominique Rabaté :

Du poème, quand il exerce sur moi son transport, je voudrais tenir le pas, maintenir le tempo et l'allant, entretenir l'élan. Il ne s'agit pas là de rester dans le monde imaginaire d'un roman, dans l'univers de la fiction qui double le monde réel, mais plutôt de garder un rythme venu d'ailleurs, de s'accorder avec une cadence, de prolonger des gestes et des vitesses qui résonnent en moi. Ce retentissement interne du poème me porte alors moins vers le commentaire ou l'explication (où dire une situation du texte, analyser les éléments constitutifs d'un monde, nommer les opérations de consonances et

de dissonances narratives) qu'à creuser l'accueil d'une manière de dire que je voudrais répéter et faire durer, alors même que j'en mesure le caractère inimitable, la portée chaque fois singulière. Autrement dit, il faut, à chaque nouvelle fois, mesurer un événement de lecture.

Ces événements sont rares (du moins pour moi) et semblent, quand ils se produisent, redonner d'un coup confiance dans l'acte poétique même, en refonder la nécessité en acte. L'euphorie qui se manifeste alors, je la reconnais comme un effet contagieux du texte, comme la consonance d'un transport qui vient du poème. Il me gagne littéralement. (2023).

- 62 Travailler à la « contagion » de « l'euphorie » de nos lectures, quels qu'en soient les dispositifs et les formes de mises en pratique, ne serait-ce pas le moteur caché de l'enseignement littéraire ? En proposant et en testant elle-même la mise en lien entre le poème et une musique, Isamaellia, sensible à la « consonance » entre elle et le texte, révèle avec ses mots l'expérience d'une forme de « transport » et d'évènement :

Je ne saurais dire pourquoi mon inconscient a choisi après plusieurs lectures du poème de me remémorer l'image du piano qui se situait dans un livre sur la danse que je lisais en boucle depuis que j'avais appris à lire. Sûrement à l'évocation du mot « rubans ». J'ai commencé la danse classique lorsque j'avais 4 ans. Nous n'avions pas de piano dans notre salle à nous, seulement un lecteur de cassettes que notre professeur enclenchait au début des échauffements et dont la mélodie nous guidait jusqu'à la fin de l'heure. Je pense que c'est à cet instant que j'ai ressenti la première poésie. Pas une qui se veut littéraire, non, mais une poésie qui s'exprime dans les mouvements, entre les pas chassés, sauts de chats, arabesques... Cette musique me paraissait correspondre car elle fait échos au balancement rythmé des vers. Mais apporte aussi un certain réconfort, une douceur qui berce notre lecture et fait extension à nos pensées. »

- 63 Cette expérimentation ne saurait présager des activités réelles que ces futurs enseignants mettront en place dans leurs classes. Mais on ne peut que souligner l'immense liberté didactique qu'ils ont empruntée dans ce contexte. À n'en pas douter, le fait d'avoir décou-

vert activement la rubrique « Babel » a élargi leurs représentations de la poésie, de la lecture scolaire et des enjeux de l'enseignement. La confiance accordée à leur subjectivité mais aussi aux poèmes, y compris en langue étrangère, a suscité des démarches créatives, a développé des mécanismes d'auto-observation précise de leur réception et leur a permis de vivre des moments de lecture visiblement inédits.

Je me suis rendu compte que je ne m'étais jamais vraiment posé la question sur les différentes activités que nous pouvons envisager à partir de poèmes, en classe, hormis la récitation par cœur. J'avais donc une conception trop restreinte de ce qu'un poème peut apporter et susciter. Grâce à ces activités, je porterai dorénavant un autre regard sur les différentes possibilités qui s'offrent à nous en tant qu'enseignant, grâce à la poésie. (Johanna).

- 64 On l'aura compris, le *faire* du poème n'est autre que le bouquet des actes du lecteur qui entre en interaction avec la langue et le monde du texte, avec lui-même, avec les autres. La créativité des futurs enseignants en formation, quand ils sont invités à initier de nouvelles formes de lecture, laisse entendre que les voies de la subjectivité ouvrent des portes réelles à la création didactique et à l'expérience poétique. Former des enseignants confiants et à l'écoute de leurs propres gestes de lecteurs, voilà peut-être ce que la poésie peut *faire* de meilleur à l'école.

BIBLIOGRAPHIE

Béal, Y., Lacour, M. et Maïaux, F. (2004). *Écrire en toutes disciplines. De l'apprentissage à la création, cycle 3*. Bordas.

Biagioli, N. (2017). « Écrire à partir d'une image et fabriquer un objet à partir d'un texte : historique et caractéristiques actuelles des pratiques scolaires interartiales ». *Pratiques*, 175-176. Consulté le 26 novembre 2024. [http://j](http://journals.openedition.org/pratiques/3587)

[ournals.openedition.org/pratiques/3587](http://journals.openedition.org/pratiques/3587).

Biagioli, N. (2024). « Un nouveau texte de lecteur : l'objet 3D hypertexte ». Dans N. Brillant Rannou, M. Sauvaire, F. Le Goff (dir.), *Expérience et partage du sensible dans l'enseignement de la littérature* (p. 194-219). Presses de l'Écureuil.

- Boutevin, C. et Brillant Rannou, N. (2023). « Éditorial. Poème/scène/vidéo : enjeux et approches didactiques de la poésie », *Carnets de Poédiles*, 1. <https://dx.doi.org/10.56078/carnets-poediles.182>.
- Boutevin, C., Brillant Rannou, N. et Plissonneau, G. (dir.). (2018). *À l'écoute des poèmes, enseigner des lectures créatives*. Peter Lang.
- Brillant Rannou, N., Boutevin, C. et Brunel, M. (dir.). (2016). *Être et devenir lecteur(s) de poèmes. De la poésie patrimoniale au numérique*. Presses Universitaires de Namur. <https://books.openedition.org/pun/4798>.
- Brillant Rannou, N. (2010). *Lire en poésie, expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement de la poésie en lycée*. [Thèse de doctorat, université Rennes 2, France].
- Brillant Rannou, N. (2022). Que signifie comprendre un poème ? Enseigner le FLE avec la poésie. Dans R. Xypas et S. Aubin (dir.), *Littérature et enseignement du FLE : démarches et dispositifs innovants* (p. 135-149). Letraria.
- Debreuille, J.-Y. (dir.). (1995). *Enseigner la poésie ?* Presses universitaires de Lyon.
- Doumet, C. (2004). *Faut-il comprendre la poésie ?* Klincksieck.
- Dubois, S. (2023). *La vie sociale des poètes*. Presses de Sciences Po.
- Dupré, L. (2001). D'abord l'intime. Entretien avec Denise Desautels. *Voix et Images*, 26(2), 227-240. <https://doi.org/10.7202/201536ar>.
- Fourtanier, M.-J. (2020). Interlecture. Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol (dir.), *Un Dictionnaire de didactique de la littérature* (p. 250-251). Honoré Champion.
- Jean, G. (1998). *Comment faire découvrir la poésie à l'école ?* Retz.
- Lacelle, N. et Langlade, G. (2020). Activités fictionnalisantes du lecteur. Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol (dir.), *Un Dictionnaire de didactique de la littérature* (p. 213-217). Honoré Champion.
- Martin, S. (dir.). (2010). *Le français aujourd'hui*, 169. Armand Colin.
- Mongodi, C. et Brillant Rannou, N. (2024). « Graffitis sous la peau » : peut-on enseigner en poète ? Rencontre avec Cesare Mongodi, poète et professeur de français. Dans N. Rouvière et B. Shawky-Milcent (dir.), *De l'écrivain professeur au professeur écrivain. Quels apports pour la didactique de la lecture ou de l'écriture ?* (p. 157-174) UGA Éditions.
- Rabaté, D. (2023). « Allégresse du poème », *Études littéraires*, 52(1), 35-45.
- Rouxel, A. et Louichon, B. (dir.). (2010). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Presses universitaires de Rennes.
- Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible*. La fabrique éditions.
- Savelli, A. (2020). *Des Oloés. Espaces élastiques où lire où écrire*. Publie.net.
- Rodriguez, A. (2024). Empathie. Dans A. Rodriguez (dir.), *Dictionnaire du lyrique. Poésie, arts, médias* (p. 99-102). Classiques Garnier.

Sauvaire, M. (2024). Sensibles braconnés. Dans N. Brillant Rannou, M. Sauvaire et F. Le Goff, *Expérience et partage du sensible dans l'enseignement*

de la littérature (p. 71-80). Presses de l'Écureuil.

Suchet, M. (2019). *L'horizon est ici. Pour une prolifération des modes de relations*. Éditions du commun.

NOTES

1 « La poésie ça rime à quoi ??? » est par exemple le titre d'une animation pédagogique réalisée en 2014 dans la circonscription de Saint-Max de l'académie de Nancy-Metz.

2 En ligne : <https://carnets-poediles.pergola-publications.fr/index.php?id=95>

3 Les « enquêtés » sont des étudiantes et un étudiant de seconde année de licence de lettres qui ont choisi de suivre un parcours les initiant à la didactique du français pour le premier degré.

4 Le document PDF construit pour l'expérimentation peut être transmis sur demande pour un usage strictement pédagogique.

5 Dans le sens que les programmes scolaires français de 2002 donnent à ce terme.

6 Cet usage didactique des marges du poème n'est pas nouveau : le dispositif de « lectures dialoguées dans les marges » a fait ses preuves. Voir par exemple : <https://books.openedition.org/pun/4913>.

7 Créée en 2023, la maison d'édition genevoise codirigée par C. Mongodi s'appelle Pinkopalino : <https://www.pinkopalino.com/blank-5>.

RÉSUMÉS

Français

Que peut-on *faire* des poèmes livrés dans la rubrique « Babel » des *Carnets de Poédiles* et quels sont les impacts de ce questionnement ? Une enquête réalisée en 2024 invite des étudiants de licence qui comptent devenir professeurs des écoles à inventer et à tester une palette d'activités didactiques susceptibles de transformer leurs représentations de l'action des poèmes. S'illustre alors la profondeur réflexive que déclenchent les approches subjectives d'un corpus poétique multilingue. Les activités inventées impliquent le corps, la voix, les rythmes, l'imaginaire et esquivent

ouvertement l'abstraction académique et les considérations structurales. Les initiatives des futurs enseignants, qu'elles passent par des écritures créatives, des créations transmodales, des installations de voix, nourrissent volontairement l'immersion dans l'œuvre et démultiplient les liens entre le poème, le lecteur, la langue, donnant ainsi à observer ce que la poésie peut *faire* lorsque l'on prévoit de l'enseigner.

English

What can be *done* with the poems in the “Babel” section of *Carnets de Poédiles*, and what impact will this have? A survey carried out in 2024 enabled undergraduates intending to become schoolteachers to invent and test a range of didactic activities designed to transform their representations of the action of poems. This illustrates the reflective depth triggered by subjective approaches to a multilingual collection of poems. The activities invented involve the body, the voice, rhythms and the imagination, and openly eschew academic abstraction and structural considerations. The initiatives taken by future teachers, whether in the form of creative writing, transmodal creations or voice installations, deliberately foster immersion in the work and multiply the links between the poem, the reader and the language, giving us an opportunity to observe what poetry *can do* when we plan to teach it.

INDEX

Mots-clés

sujet lecteur, lecture créative, poésie contemporaine, immersion, actes de lecture

Keywords

subject reader, creative reading, contemporary poetry, immersion, acts of reading

AUTEUR

Nathalie Brillant Rannou

Université Rennes 2