



HAL
open science

Devenir lecteur et scripteur de poésie en primaire : quelle expérience ? Quels enjeux ?

Nathalie Brillant Rannou, Céline Petit

► To cite this version:

Nathalie Brillant Rannou, Céline Petit. Devenir lecteur et scripteur de poésie en primaire : quelle expérience ? Quels enjeux ?. Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle, 2015, 52, pp.159-176. 10.4000/reperes.967 . hal-01589412

HAL Id: hal-01589412

<https://univ-rennes2.hal.science/hal-01589412>

Submitted on 20 Sep 2017

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 Attribution - NonCommercial - NoDerivatives | 4.0
International License

Devenir lecteur et scripteur de poésie en primaire : quelle expérience ? Quels enjeux ?

*Using poetry to acquire reading and writing skills in primary school: experience
and challenges*

Nathalie Brillant Rannou et Céline Petit

**Édition électronique**

URL : <http://reperes.revues.org/967>
DOI : 10.4000/reperes.967
ISSN : 2263-5947

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2015
Pagination : 159-176
ISBN : 978-2-84788-766-2
ISSN : 1157-1330

Ce document vous est offert par Université
Rennes 2

**Référence électronique**

Nathalie Brillant Rannou et Céline Petit, « Devenir lecteur et scripteur de poésie en primaire : quelle expérience ? Quels enjeux ? », *Repères* [En ligne], 52 | 2015, mis en ligne le 23 février 2016, consulté le 18 septembre 2017. URL : <http://reperes.revues.org/967> ; DOI : 10.4000/reperes.967



Les contenus de *Repères* sont disponibles selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Devenir lecteur et scripteur de poésie en primaire : quelle expérience? Quels enjeux?

Nathalie Brillant Rannou, université Grenoble-Alpes, EA7355
et **Céline Petit**, école primaire Jules Ferry de Grenoble

Selon les représentations que l'institution scolaire véhicule encore aujourd'hui, la poésie serait un genre réservé à l'oralisation-mémorisation et peu adapté à l'acquisition des compétences du lecteur-scripteur en cycle 2. Or la poésie ne pourrait-elle pas offrir des occasions d'apprentissages pertinentes et rapatrier vers le plaisir d'apprendre un certain nombre d'élèves peu motivés par l'école? Une connaissance accrue des corpus poétiques contemporains, un souci d'expérimenter des consignes d'écriture ouvertes et créatives, et des élèves de plus en plus sensibilisés à la poésie nous incitent à renouveler la réflexion. Les pratiques poétiques à lire et à écrire menées en CE1 depuis trois ans dans une école de Grenoble s'inscrivent dans la tenue individuelle d'un « cahier d'écrivain ». Dans cet article, il s'agit d'analyser un échantillon de productions consignées dans ces cahiers de façon à repérer certaines compétences scolaires développées lors d'une fréquentation forte et régulière de la poésie.

Mots-clés : littérature, créativité, écriture, confiance en soi

« ... Je ne connais pas les poésies je crois que c'est quelque chose de joli mais je connais la pub les grands panneaux avec leurs tropes trop top je tombe dedans comme en amour et ta mère aussi et même mon père mais je veux bien que tu me montres ta poésie pour voir mais comment tu fais pour vivre sans télévision tu dois être pauvre ou bizarre moi j'écris des chansons pour le garçon que je kiffe c'est kif-kif finalement on se ressemble mais n'empêche la poésie c'est pas donné à tout le monde n'y comprend rien si encore ça servait à quelque chose peut-être les gens liraient mais personne n'a envie de perdre son temps la vie est trop courte trop courte trop c'est ce que je disais et parfois difficile on n'y comprend pas grand-chose comme tu dis... »

Valérie Rouzeau (2009, p. 26)

Introduction

Le renoncement de nombreux adultes à s'enrichir de littérature et la difficulté de certains élèves à prendre pour leur monde de l'écrit tiennent à des faisceaux de facteurs psychologiques, sociologiques, culturels. Incertains de l'usage intime qu'ils pourraient faire des textes, insuffisamment armés pour surmonter un effort soutenu et continu, beaucoup trop d'élèves peinent en apprenant à lire et à écrire. Parallèlement à ce constat général, la poésie reste confinée dans des niches éditoriales et des pratiques culturelles peu médiatisées de nos jours. Écartée de différents manuels centrés exclusivement sur des albums de fiction narrative, la poésie semble être la dernière capable de répondre au défi des apprentissages scolaires liés à l'écrit. L'objectif ici consiste à retourner cet à priori.

Depuis notamment le questionnement mené par Jean-Yves Debreuille (1995), Georges Jean (1996), et l'article de Danielle Dubois-Marcoïn (2009) consécutif à une recherche action-innovation de l'INRP dans le domaine, les corpus poétiques mis à la disposition des classes, les besoins des élèves, les pratiques de certains enseignants, les partenariats avec « Le Printemps des Poètes », l'articulation didactique entre lecture et écriture encouragent le renouvellement de la réflexion déjà vivement menée à Paris 3 par Serge Martin (2010). On est notamment attentif au fait que dans *Repères*, D. Dubois-Marcoïn (2009) oriente son raisonnement vers le discours métatextuel. Elle instaure le « cahier de poésie » principalement dans une perspective d'appropriation mémorielle et méta-mémorielle des poèmes rencontrés. Elle n'explique pas clairement dans cet article que l'écriture poétique peut à la fois contribuer à la formation du sujet lecteur-scripteur et développer la connaissance de la poésie elle-même de façon immergée. De fait, elle semble attachée à une conception de la poésie longtemps scolarisée qui fut celle de Jean Cohen (1966). Pour lui, le poème se concevait comme la réalisation d'un écart prosodique, syntaxique, thématique, par rapport à la supposée norme du « langage ordinaire ». Cette représentation de la poésie convenait à des lecteurs pourvus des mêmes codes linguistiques et culturels, en attente de formes fixes et de registres bien identifiés. Le développement éditorial des pratiques poétiques contemporaines et les recherches théoriques en littérature rendent désormais peu opérationnelle cette représentation de la poésie comme écart. Il est à noter d'ailleurs que dans le champ de la didactique de l'écriture, les chercheurs remettent aussi en cause le principe descriptif de l'écart : « il faut en effet que les enseignants se départissent d'une représentation hypernormée de l'écriture-orthographe du français et acceptent d'évaluer les écrits de leurs élèves non en termes d'écarts par rapport à une norme attendue, mais comme les traces d'une activité [...] » (Fraquet et David, 2013, p. 23). Nous assistons donc à une convergence des points de vue portés sur la notion de norme qui encourage la prise en compte des perspectives littéraires dans le champ de l'éducation.

Aussi, pour travailler sur la poésie à l'école, nous nous proposons de recourir au paradigme en émergence depuis le début des années deux mille (Langlade et

Rouxel, 2004), celui du sujet lecteur. En effet, du point de vue de la réception, le poème tel qu'on le considère aujourd'hui relève d'un vécu global pour la personne qui le reçoit : il est à lire, dire, entendre et accueillir en tant qu'expérience empirique, sensorielle et émotionnelle, comme une chance d'évènement (Langlade, 2014). Pour décrire ces opérations de réception, nous nous appuyons sur les travaux des phénoménologues tels Iser, Ricœur, qui sont en cours de didactisation depuis la prise en main de la question par Gérard Langlade et Nathalie Lacelle (2007). C'est dans l'épreuve d'un rythme particulier, d'une combinaison d'images, d'une reconfiguration énonciative (Rannou, 2010), visuelle, sonore, et toute l'activation fantasmatique et interlectorale (Bellemin-Noël, 2001) qui en découle, que le poème devient le texte du lecteur (Mazauric, Fourtanier, Langlade, 2011) et peut éveiller en lui un bouquet de sensations, de questions, d'effets ludiques ou perturbants, d'intuitions nouvelles. L'expérience de la poésie peut être en partie formulée mais le poème lui-même n'est guère « paraphrasable », voilà pourquoi l'exercice du commentaire scolaire semble tant le desservir. Son mode de signifiante intrigue et dépasse les modèles de la communication courante; le sens du poème n'est pas réductible à la somme des signifiés qu'il actualise. La poésie s'éprouve, se vit, se dit, s'écrit, et surtout, elle est faite pour tout le monde, disait Francis Ponge.

Ainsi, proposés à des élèves de primaire, les poèmes sont l'occasion de développer un rapport sensoriel individuel et collectif à la langue et ses usages d'aujourd'hui et d'hier. Ils ouvrent un espace imaginaire (Rodari, 2010) motivant parce que surprenant, intrigant, parfois amusant. La séance de poésie, comme d'autres enseignements artistiques fondés sur l'expérience, permet d'échapper un moment au modèle binaire de la bonne / la mauvaise réponse : *ressentir* n'est ni réussi ni raté, même si l'on ne « ressent » rien du tout. Ce point de vue rejoint celui de Jacques Rancière dans *Le maître ignorant* (1987). Or, cette optique a une incidence forte sur la didactique : il n'est plus de mise de distinguer les réalisations « réussies » des productions « ratées » car même le silence et le vide font sens dans un poème. Donc toute production d'élève mérite l'interprétation : ce sont les gestes et les processus effectifs qui intéressent le chercheur et non la réalisation d'une performance académique. De fait, il n'y a pas de « mauvais élève »¹ en poésie, y compris « le cancre », qui fut l'un de ses grands inspireurs²...

Mais au-delà de la priorité accordée au vécu subjectif des jeunes lecteurs-scripteurs, un regard attentif porté sur des productions d'écrits poétiques à l'école révèle, c'est notre hypothèse, que des apprentissages sont en cours. Ils dépassent le simple plaisir d'une expression créative (qui revêt déjà une

1 Le Plan Rouchette de 1970 était déjà porteur de cette conviction : « La poésie est à l'école élémentaire le domaine où l'on peut le plus facilement ne pas tenir compte du "niveau" intellectuel des enfants et, par conséquent, des difficultés de "compréhension" des textes. Les grands poètes sont toujours clairs et l'enfance ne recule ni devant l'imaginaire, ni devant l'absurde, ni devant les mots ou les phrases dont "la forme est déjà un sens". », p. 59. Le texte de ce plan est disponible sur Internet : <<http://michel.delord.free.fr/rouchette.pdf>>.

2 Jacques Prévert est certainement un des rares poètes à échapper à la méconnaissance générale actuelle sur la poésie.

importance capitale) et touchent au moteur de l'appropriation de la langue et des pratiques langagières. La recherche en didactique de la poésie en primaire est encore limitée, aussi l'ambition de cet article se limite à l'identification de quelques-uns de ces apprentissages. À ce stade encore précoce de la recherche, il s'agit moins d'évaluer des dispositifs d'enseignement complexes que de tester les ressources d'un corpus littéraire et les effets d'un ensemble de consignes pensées à partir de poèmes.

En nous appuyant sur des extraits de « cahiers d'écrivain » (Doquet, 2011) tenus en CE1 depuis trois ans, nous comptons repérer quelques-unes des aptitudes cognitives et scolaires développées par la fréquentation soutenue des œuvres poétiques. Le corpus observé a été constitué à partir des productions d'une petite quarantaine d'élèves de l'école Jules Ferry, située dans un quartier de Grenoble. Chaque classe y accueille environ un quart d'enfants dont le français n'est pas la langue familiale. La configuration du CE1 change d'une année sur l'autre en fonction des effectifs mais l'équipe enseignante interrogée sur ce point s'accorde à considérer qu'un quart du cycle 2 est en situation difficile vis-à-vis de l'écrit. Les cahiers dont proviennent les échantillons appartiennent donc à des enfants ne bénéficiant d'aucun privilège social ou scolaire. Ils sont examinés d'un point de vue qualitatif, dans une perspective phénoménologique et stylistique. Ils ont été sélectionnés de façon à restituer une variété de réponses possibles aux questions posées, sans souci de représentativité statistique ni de performance.

1. La poésie pour apprendre à lire et à écrire : un genre problématique et porteur

Il n'est sans doute pas inutile de rappeler le contexte didactique dans lequel se trouve la poésie aujourd'hui. Accablée d'un double héritage, elle inspire globalement la méfiance de la part des enseignants sous-formés dans le domaine (Boutevin, 2014). André Chervel (2006) nous permet de comprendre une première cause du malaise associé à son enseignement. Bien que régulièrement à l'honneur dans les programmes scolaires depuis que ceux-ci existent, la poésie n'en a pas moins toujours été déconnectée de l'actualité éditoriale de son temps. On note par exemple qu'il aura fallu attendre les lendemains de la seconde guerre mondiale pour que Baudelaire devienne au lycée le poète canonique que l'on sait. Au XIX^e siècle, un élève surpris à lire Musset était sévèrement puni. Quelle que soit l'époque, les enseignants n'ont donc jamais eu l'habitude de faire étudier de la poésie contemporaine, ils réclament un minimum d'indices de patrimonialisation des œuvres qu'ils enseignent. De nos jours, la culture médiatique n'opérant pas le « tri » nécessaire entre les poètes, comme elle le fait plus volontiers pour les romanciers, ces indices restent pour les non-spécialistes, confidentiels ou inexistantes. Or comment décoder un poème d'aujourd'hui lorsque l'on ne dispose, de par sa formation initiale, que d'outils adaptés aux corpus du passé, voire même le plus souvent à la poésie lyrique et réglée du XIX^e siècle? Les programmes des années deux mille et l'instauration d'une liste de

lectures conseillées pour les trois cycles du primaire comprenant des œuvres très récentes, ouvrent donc une ère nouvelle pour l'enseignement du français. Le premier principe qui guide nos expérimentations consiste donc à faire découvrir aux élèves un corpus varié comprenant des textes d'auteurs vivants ou proches d'eux dans le temps, ainsi que de la poésie traduite, au risque de dérouter les habitudes de lecture de l'enseignant-lecteur.

Le second héritage qui entache l'enseignement de la poésie à l'école, et que nous voudrions atténuer, vient cette fois des années soixante-dix. Il tient au caractère supposé inconciliable entre discours poétique et principe de communication du langage. À cette époque où le structuralisme est roi, où le formalisme ainsi que la narratologie se diffusent et où les écrivains eux-mêmes, tels Jean-Marie Gleize (1992)³ ou encore Denis Roche (1995) considèrent la poésie comme « inadmissible », l'éducation nationale ancre l'enseignement du français du côté de la communication. Le Plan Rouchette⁴ de 1970 fixe trois objectifs :

- « 1. Le premier de ces objectifs consiste à mettre l'enfant en possession de sa langue maternelle, en lui donnant la possibilité d'en utiliser toutes les ressources. Il s'agit de lui faire acquérir la maîtrise de la langue française contemporaine, orale et écrite, par l'entraînement à la communication et à l'expression. [...]
2. Dans le même temps, est encouragée la libre démarche de création verbale personnelle sans laquelle la sensibilité et l'imagination enfantines ne sauraient pleinement se développer et s'enrichir, démarche qui est nécessaire pour une ouverture à certaines formes de la littérature et particulièrement à la poésie.
3. Enfin, l'apprentissage et la pratique de la langue écrite, l'apprentissage d'une utilisation constructive de documents divers (parlés, écrits, filmés) permettent de faire de la langue maternelle l'instrument nécessaire et privilégié d'une vraie culture générale. L'enseignement rénové du français devrait donc faciliter l'accès de tous les enfants à une langue qui permette l'enrichissement de la communication avec autrui, l'expression écrite et orale personnalisée [...] »

Ce cadrage a marqué les représentations de la discipline depuis plus de quarante ans. Le seul genre littéraire pointé se trouve être la poésie : elle est associée, dans le second objectif, à la sensibilité et l'imagination valorisées par les « pédagogies nouvelles » de l'époque. Mais de ce fait elle est écartée des apprentissages de la communication, la langue et la « culture générale ». De plus, la formulation de ce passage du Plan suppose que c'est le développement de « l'imagination » du lecteur qui rend possible la réception de la poésie. Le poème est comme tenu à une distance que l'école devrait permettre de franchir. Il nous semble qu'aujourd'hui, aiguillés par le développement de la didactique de la littérature depuis la fin des années quatre-vingt-dix, nous pouvons considérer

3 « "La poésie" n'existe pas, n'existe plus, ce qui ne signifie pas, bien sûr, le tarissement de la pratique poétique, mais simplement que la poésie vit son état de crise, sans doute *de* son état de crise, un état critique et autocritique permanent qui est certainement sa seule définition possible aujourd'hui, qu'on s'en réjouisse et qu'on la veuille porter à son maximum d'intensité dévastatrice [...] ou qu'on le déplore [...] » (Gleize, 1992, p. 102).

4 *Op. cit.*

que l'expérience poétique des apprentis lecteurs contribue au développement de l'imaginaire de l'élève, et que c'est dans l'interaction entre le poème et le lecteur qu'un apprentissage se joue. L'expérience poétique n'est pas la récompense, en fin de parcours, d'un savoir acquis. Elle lui est liée, et c'est au moment même de cette rencontre entre l'apprenti-lecteur et le poème que s'activent des savoirs et des compétences en germe, et ce, nous en posons l'hypothèse, dès les jeunes années.

Les textes officiels actuels restent proches du point de vue de la réforme de 1970 pour ce qui concerne le statut de la poésie. Si l'on considère par exemple la grille de référence des compétences du socle commun pour le cycle 2⁵, on remarque une nouvelle fois que seul le genre poésie est explicitement nommé. La grille s'y réfère pour les activités de mémorisation et de diction. L'interprétation est cantonnée à l'oralisation censée exprimer la « compréhension » préalable du poème qu'en ont les élèves. La mise en voix est davantage perçue comme indice de la compréhension que comme moment de son élaboration. D'autre part, d'après les rubriques « lecture » et « écriture » c'est la narration qui fait l'objet d'apprentissages plus méthodiques. On apprend à raconter, à comprendre, à paraphraser et à écrire des histoires, mais les poèmes, on les dit à voix haute et on les récite. Cette spécialisation générique des apprentissages ne cesse de nous interroger. Elle sous-entend que seuls les discours narratifs et explicatifs nécessiteraient un apprentissage construit, l'oralisation et la signification poétiques étant confiées, à ce jour, à des pratiques de diction intuitives ou purement techniques.

Pourtant les travaux concernant le « pacte lyrique » (Rodriguez, 2003) montrent à quel point la réception d'un poème est spécifique et mérite d'être pensée. Indépendamment du discours narratif, le poème engage le lecteur vers des configurations imageantes tout à fait particulières (Rannou, 2011). Le modèle théorique de la lecture littéraire proposé par Gérard Langlade et Nathalie Lacelle (2007), conçu à partir de la réception des récits, semble nécessiter quelques aménagements. Lire un poème développe des activités imageantes et fantasmatiques fortes, mais en poésie l'exigence de cohérence mimétique devient secondaire, car le poème n'est pas nécessairement régi par une logique d'enchaînement de causes à effets. Or, une des difficultés pour un élève petit lecteur est bien d'associer l'activité de décodage à l'appropriation de ce qu'il lit sur le plan imagé, émotionnel et personnel, que l'énoncé relève ou non du récit. Certes, la découverte de poèmes enrichit le vocabulaire, le regard sur la syntaxe et les registres, la mémorisation, notamment *via* le rythme et les sonorités. Mais ce qui semble plus décisif encore, au seuil de nos observations, c'est la réception personnelle, singulière, intime d'un énoncé, que l'expérience poétique liée à la reconfiguration des images et du son, autorise à chaque sujet-lecteur, quelles que soient ses compétences préalables. La vérification de cette hypothèse auprès d'élèves de CE1 est soumise à deux conditions : un travail

5 Disponible sur Internet : <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/99/5/Socle-Grilles-de-referance-palier1_166995.pdf>, page consultée le 21 avril 2015.

sur le corpus poétique proposé, et un enseignement de la poésie pensé comme une expérience de lecture-écriture à part entière.

2. Le poème-liste et le *cut-up*

La poésie est éloignée du réel ? Elle développe un langage soutenu et obscur ? Elle est réservée aux connaisseurs ? Il est évident que la fréquentation, même sommaire, de l'actualité éditoriale rend caducs tous ces préjugés. Dans son fameux plaidoyer *La vitamine P*, Jean-Pierre Siméon (2012) encourage la curiosité et la confiance que l'on peut accorder à de nombreux poètes qui ne s'adressent pas à priori aux enfants. Voici par exemple un extrait de *Ma langue I*, de Christophe Tarkos (2000, p. 31) :

« La fenêtre, la théière, la porte, la fenêtre, la chaise, la théière, le contrejour, la porte, la table, la théière, la chaise, la fenêtre, la chaise, la porte, le couloir, les murs, la table, le plafond, la fenêtre, les rideaux, le mur, le couloir, la théière, le contrejour, la table, le meuble, la porte, le couloir, la fenêtre, le plafond, la théière [...] »

Ce passage nous intéresse doublement dans la perspective d'une lecture en classe. Le texte recourt à un vocabulaire concret du quotidien, il dessine un décor familier comme une collection de synecdoques suggestives, aucun obstacle syntaxique, prosodique, lexical n'en contrarie la lecture à tel point qu'on l'adopterait en Français Langue Étrangère. L'intérêt poétique du texte tient au rythme provoqué par la reprise de la même structure nominale minimale et la répétition-variation parataxique, comme dans une musique sérielle. Le texte nous incite à interroger la source lyrique : qui parle ici ? Comment peut-on imaginer la voix qui l'émet ? L'oralisation permet de tester une interprétation nostalgique, angoissée, hésitante, émerveillée, intriguée face à ces éléments familiers. Pour toutes ces raisons, de jeunes lecteurs seraient en mesure de produire une configuration imageante de ce passage, d'imaginer une situation pour le dire, et ainsi d'en proposer une interprétation personnelle. En effet, cet extrait de *Ma langue I* relève de la catégorie du poème-liste, une esthétique particulièrement féconde pour engager un travail en poésie avec de jeunes lecteurs-scripteurs. À partir d'un tel texte, il est aisé de composer une consigne d'écriture où l'enfant récapitulerait, par un regard intérieur aiguisé, les éléments du décor qu'il voit en se réveillant le matin, qu'il a vus quand il est né ou dont il trouve soudain l'appellation étrangement bizarre au point d'en faire une liste avec son mot préféré en refrain.

Les poèmes-listes qui ont été proposés aux élèves de CE1/CE2 de l'école Jules Ferry en 2013 et de CE1 en 2015 n'appartiennent pas spécifiquement à la poésie-jeunesse. Ils sont de Georges Perec (« Je me souviens »), Jacques Prévert (« Inventaire »), Armand Robin (extrait du *Temps qu'il fait*), Sei Shonagon (extrait de *Notes de chevet*), Michel Butor (extrait de *Mobile*), Bernard Bretonnière, grand

poète « listeur »⁶, principalement. La notion de liste est un pivot d'apprentissage à l'école, les élèves apprennent très tôt à en construire, à leur donner un titre et à s'y référer. Identifier une liste, reconnaître son principe, la compléter, la détourner, c'est entrer dans des opérations d'interprétation et d'appropriation langagière et littéraire indéniablement transposables aux différents domaines cognitifs et scolaires. Il est intéressant de faire découvrir des poèmes-listes en cycle 2, et d'effectuer en classe ce retournement du regard qui consiste à éprouver les dimensions plaisante, émouvante, sensuelle, intrigante, rythmique et esthétique que peut prendre un énoncé lorsqu'il n'est plus strictement utilitaire... Entre une liste de courses ordinaire et un poème d'Anne-James Chaton, il n'y a qu'un pas.

À la prise en main de ce corpus par le professeur de CE1 s'est ajoutée la découverte de la technique du *cut-up*, forme littéraire de *ready-made* qui a fait les beaux jours de la *Beat Generation*, mais dont on trouve des réalisations plus récentes, par exemple avec Emmanuel Hoquart ou Patrick Beurard-Valdoye. Le procédé littéraire qui consiste à découper des énoncés préexistants et à les recombinaison de façon arbitraire ou pensée offre des possibilités de transpositions didactiques. Outre le travail de lecture que requiert le *ready-made*, le découpage-collage de fragments et l'écriture autour de ces fragments convoque et provoque l'interlecture de la part du scripteur. L'idée de faire inscrire les extraits sélectionnés par le lecteur-scripteur sur des bandelettes de papier engage également l'apprentissage de la notion de vers comme unité rythmique indépendante de celle de phrase. Nos observations se concentrent sur des créations de poèmes-listes et des réécritures que l'on pourrait qualifier de « copié-incrusté ». Ces démarches ont donc guidé et alimenté les séquences de poésie menées en CE1/CE2, et ce sont les productions écrites réalisées dans ce cadre que l'on se propose d'examiner dans les cahiers d'écrivains.

3. Analyse de production d'écrits poétiques en CE1

3.1. Production de poèmes-listes

Les productions écrites du groupe classe suivi en 2013 (CE1/CE2) et celui de 2015 (CE1) ne sont pas comparables pour deux raisons : les CE1 de 2013 ont bénéficié de la présence d'élèves de CE2 dans leur classe, or ce groupe a déjà entrepris un important travail d'immersion poétique via des lectures quotidiennes par l'enseignante et la présence d'une bibliothèque de livres et de CD de poésie dans la salle, dès l'année précédente. Les CE2 pourvus d'une culture poétique commune ont pris confiance dans la matière et ils ont encouragé les CE1 à s'engager dans les activités « poésie ». En 2013, la poésie a pris une valeur importante aux yeux de ces élèves car elle a été retenue comme thème du marché du livre de l'école, le poète David Christoffel est venu à leur rencontre et les textes écrits ont été enregistrés sur un CD puis publiés. Les

6 Voir par exemple Bernard Bretonnière sur le site Remue.net, disponible sur Internet : <<http://remue.net/spip.php?article1064>>, site consulté le 28 avril 2015.

CE1 de 2013 ont donc découvert la poésie à travers une pédagogie de projet qui n'est pas sans incidence sur les résultats et les retours exprimés par l'enseignante. Contrairement à ces conditions favorables en 2013, les CE1 de 2015 n'ont pas été intégrés dans un projet « poésie » global et l'emploi du temps de la semaine réparti entre deux enseignantes a eu tendance à morceler le travail en privant les élèves du contact quotidien avec les poèmes. Ces différences laissent chez l'enseignante un sentiment d'inachevé qu'elle manifeste au moment du recueil de données en avril 2015. Cependant, on peut tout autant interpréter les productions réalisées récemment dans un contexte plus « ordinaire » d'une façon stylistique et phénoménologique afin d'y reconnaître les traces d'une expérience.

La séquence « poésie » de 2015 a été conçue en lien avec des objectifs linguistiques concernant les émotions. Pour l'enseignante, l'expression écrite des émotions sur le modèle du poème-liste devrait permettre aux élèves de se sentir allégés de la contrainte syntaxique afin de se concentrer davantage sur le lexique et la mise à l'écoute de soi. Après une évaluation diagnostique du vocabulaire, les élèves ont découvert le genre du poème-liste et préparé une banque lexicale enrichie en prévision des poèmes à écrire. La première séance d'écriture a laissé l'enseignante perplexe : au lieu de dresser une liste d'éléments produisant l'effet émotionnel choisi, de nombreux élèves se sont engagés dans de la narration, voire de l'explication :

[A]

*Je suis étonné quand la
ferrari a dépassé le bégati verrere
normalement ce c'est la begati
verone et c qui doit gange gan
gagner la course. Et la vtg doit
dépasser la bégati verrone normalement
la vtg doit dépasser la bégati
verrone et gagner. J'ai dit
arcennal qui j gagner contre monaco
mais arsenal a perdu contre monaco a
gagné 3-1 est ils sont pas califiés.*

L'enseignante considère qu'un texte de cet acabit ne répond pas aux attentes d'une écriture poétique. La dérive narrative et le discours explicatif l'emportent. Pourtant cette production répond intimement à la consigne : elle s'ancre dans une expérience personnelle de l'étonnement, un étonnement contrarié et donc marquant, vécu deux fois. La juxtaposition des deux cas, celui des voitures et celui des équipes de football, a sa propre logique dont témoigne la reprise du verbe « gagner ». Dans les deux cas le sujet scripteur relate un retournement

de ses convictions et de son attente, il s'agit bel et bien d'un ressenti d'étonnement concrétisé. Bien sûr, les progrès dans l'organisation des idées et de l'écrit s'avèrent cruciaux et nécessaires pour cet élève. Il faudra aussi qu'il apprenne à tenir compte de son lecteur, car si un poème s'ancre dans une expérience subjective, il s'offre aussi à la subjectivité des autres lecteurs. Le poème n'est pas un journal intime où se narrent les événements uniques de sa vie à soi. L'amorce « Je suis étonné(e) quand » à valeur générale, contrairement à « J'ai été très étonné(e) quand » à valeur singulative, doit faire éprouver cette différence de régime énonciatif. Ce qui perturbe aussi sans doute l'attente du professeur-lecteur c'est la suprématie de la quête mimétique dans ce texte : non seulement tous les éléments sont transposables en images dans le monde réel, mais le scripteur recherche des micro-récits. En effet, la formule inductrice pourvue d'un « quand » incite à inscrire l'énoncé dans le temps, et donc dans un récit. Il faut vraiment déborder d'idées pour réussir à faire une liste de plusieurs cas de vécus d'une même émotion. Le chemin emprunté par l'élève n'a donc pas été l'énumération mais le développement de deux expériences. Or, en lecture poétique, nous avons déjà montré que le lecteur en quête de sens reconfigure volontiers le poème qu'il découvre en petite histoire, c'est ce qu'on appelle la narrativisation du poème par le lecteur (Rannou, 2010). Les pistes empruntées par nombre d'élèves de CE1 font écho à ce geste de lecteur : l'entrée en écriture poétique s'est faite par la narrativisation de l'émotion visée, davantage que par la caractérisation de ses effets.

Afin de dépasser la tendance à la narration spontanée, l'enseignante a donc reconsidéré sa consigne et proposé aux élèves d'intégrer dans leur liste une variété de déterminants. Sur le plan littéraire, ces modulations parfois drôles permettent de penser la liste non plus dans une perspective d'action mais davantage dans celle d'une collection :

[B]

une Maison

deux immeuble debaraser ranger laver

trois piés

21119 erbe

179 fleur

20 abre

un chalet

de chanbre

une roulote

du gouter.

Dans ce texte, c'est le bien-être que le lecteur perçoit, l'idée d'un cocon qui gagne en intimité. Les différentes formes de lieux de vie progressent depuis les grands ensembles entourés d'une végétation croissante, de l'herbe à l'arbre, jusqu'à la maisonnette mobile, la roulotte. Seul le dernier élément, « du goûter » s'écarte du modèle syntaxique et du champ lexical du lieu de vie, pour clore le poème sur un vécu chaleureux, à hauteur d'enfant, réconfortant et plaisant. On peut aussi souligner l'organisation ternaire de la répartition thématique : les trois premiers vers renvoient à la maison, les trois suivants à la végétation, puis les trois suivants au logement plus intime. « du goûter », l'élément surnuméraire, prend alors d'autant plus valeur d'intrus, de point d'orgue ou de chute.

Certains scripteurs enfin ont su s'emparer diversement des poèmes du corpus pour injecter une part d'intertextualité dans leur production. Le fameux raton laveur de Prévert a eu un certain succès dans l'entreprise :

[C]

deux pierres une ruines

un raton laveur six fleur six jardin

pour six jardin pour une fleur

dans un jardin

Dans ce texte, l'émotion sélectionnée comme point de départ semble un peu perdue de vue. Le scripteur place le « raton-laveur » au milieu du poème et combine ensuite deux motifs, le jardin et la fleur avec deux nombres, le six ou l'unité. Le poème-liste obtenu secrète un heureux effet d'étrangeté avec une économie de moyens lexicaux. Or la modestie des moyens aussi fait sens en poésie, elle n'est jamais un obstacle à l'émotion poétique. Dans ce texte, comme dans le [B], la progression est significative : les « pierres » et les « ruines » initiales laissent place à des fleurs et un jardin, comme si le raton-laveur du poète avait permis une transformation bienfaisante du décor.

Enfin, le travail plus poussé de l'intertextualité permet de développer des textes structurés, émancipés de la narration, porteurs de sens et de plaisir du verbe. Les *Notes de chevet* de Sei Shonagon sont reconnaissables comme source intertextuelle de ce poème d'élève :

[D]

1. Choses qui me rende triste

Une guerre, un meurtre

Une victime, une mort

Un tremblement de terre

Du sang, du ciel noir

2. *Choses qui me mette en colère*

Une insulte, un harcèlement

Une obligation, un enervement

Une colère noir

3. *Choses qui me font briller*

les yeux

un soleil brillant, une très

bonne nouvelle, une surprise

une fatigue, faire un très

long voyage, joie

4. *Choses qui me font peur*

Épouvanté, cauchemars,

croiser un chat noir,

être pétrifié, avoir

le corps qui tremble

La numérotation des parties, les retours à la ligne, la syntaxe des titres ainsi que le rythme d'ensemble et les proportions de chaque strophe rappellent explicitement l'œuvre de la poète japonaise. On voit en particulier dans les deux premières strophes la reprise d'une même couleur, le noir, en fin de section. La couleur noire revient en strophe 4, avec le chat. Si dans les strophes 3 et 4 les retours à la ligne et des majuscules semblent moins maîtrisés, la notion de vers a pourtant été adoptée dans la première moitié du texte avec en plus une tendance à l'allitération en [R] et une rime riche entre harcèlement/énervement. L'élève a visiblement voulu et su combiner sa découverte de la poésie de Sei Shonagon, la demande d'écrire un poème-liste à partir des émotions et la satisfaction d'enrichir sa production lexicalement (« harcèlement », « pétrifié »). Ce texte incite à une intervention auprès du scripteur : il faudrait distinguer dans un prochain état du texte la manifestation et la cause d'une émotion ; car « une colère noire », « épouvanté », « pétrifié » « le corps qui tremble » ne répondent pas exactement aux titres « Choses qui me mettent en colère » et « Choses qui me font peur ». C'est dans la dernière strophe que l'enrichissement lexical semble avoir été le plus volontaire, et c'est également dans cette strophe que la métrique et la réponse au titre sont les moins sûres. Travailler à la fois l'interlecture, l'intertextualité et l'acquisition du vocabulaire mobilise de multiples compétences qu'il est exigeant de vouloir faire progresser en même temps à ce niveau scolaire.

3.2. Production de poèmes « copiés-incrustés »

L'intertextualité n'est pas une performance en soi. La manipulation des textes-sources engage des gestes de lecture et d'écriture qui vont bien au-delà de la simple technique. Dans la séquence de 2013, l'enseignante a livré un poème de Dominique Cagnard (2013) aux élèves de CE1 en leur demandant de remplacer les mots de leur choix par d'autres. Cette activité d'écriture engage une lecture active, ouverte à l'investissement de l'imaginaire de l'élève. Il s'agit d'abord d'identifier dans le texte des mots que l'on aimerait remplacer, dans une perspective ludique ou expérimentale. Le nouveau mot ne peut à priori qu'être d'une classe grammaticale équivalente. Le scripteur procède donc à la projection de l'axe paradigmatique des termes sur l'axe syntagmatique des vers, sans forcément maîtriser consciemment le nom des catégories qu'il explore. La grammaire n'est pas une fin, elle est ici un moyen d'expliquer ce que l'on recherche, ce que l'on veut manipuler, quand on écrit. Voici trois exemples de production, dont deux d'entre elles ont été réalisées partiellement en commun :

<p>Dominique Cagnard</p> <p>Cris d'enfants. Le poème et son murmure Une feuille oubliée entre deux mouvements de tambour. Tout a commencé à l'aube du non dit et le silence a eu peur. Un piano dans le ciel Et le vent qui touche nos épaules. L'aile d'un ange perdu qui cherche son chemin.</p>	<p>[E]</p> <p><i>Le poème et son auteur une fille oubliée entre deux mouvements de neige tout a terminé à l'aube du non dit et le chanteur a eu peur et un champs dans le ciel et le sport touche nos épaules l'aile d'un oiseaux perdu qui cherche son parcours</i></p>
<p>[F]</p> <p><i>Le poème et son vers une classe oublié entre de mouvements de trousse tout à explosé a l'aube du non dit et le cartable a eu peur un blagueur dan le ciel et la maîtresse touche nos épaules l'ail d'un élève perdu qui cherche son pere</i></p>	<p>[G]</p> <p><i>Le poème et son vers Une classe oublié Entre deux mouvements de trousses. Tout a explosés a l'aube du non dit. Et le chat a eu peur. un blagueur dans le ciel et le medecin touche nos épaules l'aile d'un peroque perdu qui cherche son pere.</i></p>

Les poèmes incrustés manifestent un engagement subjectif : les élèves ont oscillé entre une recherche de proximité des configurations imageantes que leur a fournies le texte-source (ange / oiseau [E] / peroqué [G]) et une trouvaille métatextuelle (murmure / auteur [E] / vers [F, G]). L'invention a souvent consisté à rapprocher le poème du connu, du quotidien scolaire (classe, trousse, cartable, maitresse). Mais la logique de l'antinomie a aussi pu motiver la substitution (commencé / terminé [E]). L'expression vraisemblablement inconnue « l'aube du non-dit », n'ayant pas provoqué de configuration imageante chez les lecteurs, est restée telle quelle. On remarque que le champ lexical de la musique a disparu dans les réécritures [F] et [G], mais en revanche, dans le texte [E] le silence devient « chanteur » et le piano un « champs ». Deux élèves ont considéré d'un commun accord que cette recherche est celle du père. Ce vers final prend un relief particulier, symbolique et puissant d'autant plus que les inventions qui précèdent peuvent sembler plus fantaisistes (« le perroquet perdu ») ou plus attendues (« la maitresse qui touche nos épaules »). On voit aussi l'importance de « tout a explosé à l'aube du non-dit » qui signe l'évènement du poème dans les versions [F] et [G].

3.3. Production de poème inventé à partir d'un vers

Une autre variété de consignes d'écriture, dans la parenté du *cut-up*, consiste à laisser l'élève choisir un ou plusieurs vers autour duquel ou entre lesquels il écrit librement. Cette activité testée en 2013 a permis de renforcer l'exploration des images, et donc l'habileté des élèves à produire pour eux-mêmes et leurs lecteurs des configurations imageantes. À mi-chemin entre lecture et écriture ce mode d'invention encourage les scripteurs qui choisissent leur propre support et se valorisent à travers leurs trouvailles.

[H]

Après minuit

un soir après minuit

J'allez me couher

soudin il avai le

ciel bleu

je n'osais plus bouger

car je mavais

casais

le pierd

On reconnaît dans cette composition la double démarche narrative et explicative assez caractéristique des élèves tâtonnants. Mais elle n'enlève pas au moins deux traits créatifs intéressants : la confection d'une image poétique par

antithèse entre « minuit » et « ciel bleu », et un phénomène phonétique : une assonance en é : coucher/bouger/cassé/pied. Le travail sur les images intérieures, les sensations, les sonorités est à l'œuvre dans ce texte. Ce qui serait intéressant également, c'est d'expliquer aux élèves, qu'en versification latine et ancienne, l'unité métrique s'appelait le pied. En disant qu'il s'est « cassé le pied », le jeune auteur engage (sans le savoir) une polysémie métapoétique ! On peut aussi partir d'une telle production, très cadencée, pour montrer aux élèves l'importance du rythme en poésie, qui n'est pas toujours régulier : ici, « cassé » « le pied » se répondent car ils font chacun deux syllabes ce qui donne un aspect conclusif au poème, comme dans une comptine.

4. Point de vue de l'enseignante et prolongements didactiques

Cette analyse de poèmes écrits par des élèves de CE1 encourage l'enseignement de la poésie en cycle 2. Les expérimentations montrent que les élèves produisent, même quand ils ne disposent encore que de petits moyens en écriture. L'enseignante apprécie la mise en place progressive d'une culture commune dans la classe autour de cet objet littéraire. Elle les sent à l'aise en poésie, le genre leur est devenu familier. Ils sont très « impliqués », « motivés », dit-elle. Nous avons appris par les parents de 2013 que certains enfants communiquaient beaucoup dans le cadre familial à propos des activités de poésie, alors qu'ils ne le font pas spontanément au sujet d'autres travaux scolaires. On pourrait considérer que la dimension projet est à l'origine de cette adhésion. Pourtant ce sont bien les livres de poésie que les enfants réclament et c'est bien le disque de Mahmoud Darwich (2009) qu'il a fallu prêter aux parents ! À l'égard de l'enseignante, les élèves de 2013 et de 2015 sont demandeurs de lecture orale de poèmes. En 2013 il a même fallu règlementer les temps de partages poétiques à l'oral pour ne pas empiéter régulièrement sur le reste du programme quotidien. À l'issue des activités d'écriture, certains réalisent spontanément des poèmes qu'ils apportent fièrement le matin. Ils aiment avoir un livre de poésie avec eux, qu'ils transportent chaque jour de l'école à la maison, demandent d'en changer, se les échangent entre eux... Dans ces groupes ouverts à l'expérience poétique, la poésie fait partie intégrante de la classe, elle est devenue un objet naturel. L'enseignante se dit elle-même surprise de cette envie car bien qu'étant rompue à la pédagogie de projet, elle n'a pas connu d'autre domaine scolaire remportant une adhésion aussi consensuelle. Mais cet aspect positif ne suffit pas à justifier l'immense chantier qui attend la didactique de la poésie.

Sur le plan pédagogique et didactique, il est manifeste que le travail sur les listes et les poèmes incrustés permet d'aborder des fondamentaux des programmes, qu'ils soient disciplinaires, grammaticaux, littéraires, ou transdisciplinaires. L'organisation du travail en classe est aisée : une même consigne d'écriture peut être menée à partir de différents corpus, plus ou moins longs, plus ou moins exigeants linguistiquement. Ces moments de production favorisent la différenciation sans stigmatiser qui que ce soit. L'enseignante apprécie la plasticité des consignes qui permet à tous les élèves de produire et d'être

reconnus dans leur auctorialité (Taveron et Sève, 2005 ; Jolibert, 2000). Car c'est bien de cet enjeu en définitive qu'il s'agit : accompagner les élèves pour faire en sorte qu'ils ne deviennent pas seulement des scripteurs mais des sujets scripteurs, c'est-à-dire des individus doués d'une sensibilité et d'un vouloir-dire propres et respectables. Sur ces deux années d'investissement particulier en poésie, l'enseignante a repéré très peu d'élèves récalcitrants : le refus peut arriver pourtant parfois, on a pu le percevoir lors d'observations de la classe, à travers des petits rires nerveux, témoignages d'un malaise. De fait, la poésie s'ancre dans une intériorité parfois peu construite ou même blessée chez certains élèves. Le travail sur les listes, la poésie d'inventaire, les contraintes plus précises, permettent alors de dépasser une forme de pudeur, voire d'angoisse. La poésie contemporaine, notamment celle qui s'inspire de la poésie américaine objective, la « poésie blanche », ouvre alors à une expérience de regard sur le monde extérieur volontairement dénuée du lyrisme qui peut provoquer la gêne chez certains récepteurs.

Enfin, on remarque que l'observation des cahiers des élèves surprend l'enseignante qui redécouvre leurs capacités créatives et surtout des compétences qui restent habituellement cachées. Ces compétences, nous l'avons vu, peuvent tenir à l'organisation d'ensemble du texte, son rythme, ses sonorités, ses couleurs sémantiques. L'observation stylistique des productions permet de mettre en avant certains phénomènes mais aussi des qualités textuelles que le scripteur a mises en place sans maîtriser l'ensemble de sa programmation. Le fait que le sujet scripteur ne domine pas intentionnellement toute la portée littéraire et significative de son travail n'est pas l'apanage des élèves. Quel poète pourrait prétendre détenir les clés de son texte ? Mais l'élève deviendra d'autant plus maître de ses apprentissages qu'il aura accédé à l'explicitation des effets produits par son texte sur des lecteurs réels. L'audience est alors capitale, car le poème prend vie quand, dirait Celan (2001), il devient « main tendue ».

C'est d'ailleurs sur ce point que les limites en didactique de la lecture-écriture de poésie sont les plus criantes. Comment faire comprendre aux élèves toute la polysémie de ce qu'ils ont écrit, la richesse d'effets que peuvent provoquer leurs poèmes ? De fait, on ne pourra véritablement considérer que ces compétences sont acquises que lorsque l'apprenti sera en mesure de réinvestir les gains de son expérience poétique dans d'autres domaines. Ces manques appellent la réflexion sur les postures du professeur lecteur de ses élèves et réactivent le questionnement sur la nature exacte de ce que l'on peut appeler des « savoirs poétiques ».

Enfin, pour prolonger la recherche, on peut s'interroger sur le suivi de ces élèves qui devraient aborder le collège avec des attentes favorables au genre poétique. Que deviendront les souvenirs de ces expériences ? Comment les savoirs et les habiletés acquises lors de ces cours de poésie en cycle 2 seront-ils réinvestis à court et moyen terme dans le cadre scolaire ? Mesurer de telles incidences est-il possible ? Organiser une enquête à distance de deux et cinq ans de ces premières analyses prolongerait utilement ce travail. Elle permettrait de connaître les représentations que ces élèves se font d'un genre qu'ils ont expérimenté en CE1 de façon créative ; mais l'observation des effets réels de cet

enseignement peut-elle vraiment aller au-delà ? Une autre piste de recherche ouverte concerne l'oralisation : les expériences de lecture à voix haute menées en classe, le travail avec le poète David Christoffel, l'invention de poèmes sonores, l'enregistrement des textes écrits par les élèves en 2013, appellent une prise en charge didactique de la question de la voix en poésie bien au-delà de la traditionnelle récitation. Il reste donc beaucoup à faire. C'est peut-être étrange mais finalement, oui, la poésie est un magnifique espace de communication...

Références bibliographiques

- BELLEMIN-NOËL J. (2001). *Plaisirs de vampires*. Paris : PUF.
- BOUDEVIN C. (2014). *Le livre de poème(s) illustré : étude d'une production littéraire en France de 1995 à nos jours et de sa réception par les professeurs des écoles*. Thèse de doctorat sous la direction de Jean-François Massol, université Grenoble 3.
- CAGNARD D. (2013). *Tzigane, je veux être ton papillon*. Amiens : Éditions Corps Puce.
- CELAN P. (2001). *Entretien dans la montagne*, trad. Stéphane Mosès. Paris : Verdier.
- CHERVEL A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- COHEN J. (1966). *Structure du langage poétique*. Paris : Flammarion.
- DARWICH M. (2009). *Récital*, avec Didier Sandre, Samir Joubran, Wissam Joubran, le 7 octobre 2007, Odéon-Théâtre de l'Europe, France Culture. Arles : Actes Sud CD.
- DEBREUILLE J.-Y. (dir.) (1995). *Enseigner la poésie ?* Paris : PUF.
- DUBOIS-MARCOIN D. (2009). « Diversifier les dispositifs d'écriture pour mieux accompagner et évaluer la lecture de la littérature à l'école : le cas de la poésie ». *Repères*, n° 40, p. 137-154.
- DOQUET C. (2011). *L'écriture débutante. Analyse linguistique des pratiques scripturales des élèves à l'école élémentaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia ».
- FRAQUET S. et DAVID J. (2013). « Écrire en maternelle : comment approcher le système écrit ? ». *Repères*, n° 47, p. 19-40.
- JEAN G. (1996). « La poésie comme acheminement vers la lecture ». In Garcia-Debanc C., Grandaty M., Liva A. *Didactique de la lecture regards croisés*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail/CRDP Midi Pyrénées.
- GLEIZE J.-M. (1992). *A noir. Poésie et littéralité*. Paris : Éd. du Seuil.
- JOLIBERT J. (dir.) (2000). *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes*. Paris : Hachette, coll. « Pédagogie pratique à l'école ».
- LANGLADE G. (2014). « La lecture subjective est-elle soluble dans l'enseignement de la littérature ? ». *Études de lettres*, n° 1, p. 47-64.

- LANGLADE G. et LACELLE N. (2007). « Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres ». In Dufays J.-L. (dir.) *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui pour quoi faire?* Louvain-La-Neuve : UCL, Presses universitaires de Louvain.
- LANGLADE G. et ROUXEL A. (dir.) (2004). *Le sujet lecteur – Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. « Didact Français ».
- MARTIN S. (2010). « Enseigner la poésie avec les poèmes ». *Le français aujourd'hui*, n° 169.
- MAZAURIC C., FOURTANIER M.-F., LANGLADE G. (2011). *Le texte du lecteur*. Bruxelles : Peter Lang, coll. « ThéoCrit' ».
- RANCIÈRE J. (1987). *Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard.
- RANNOU N. (2010). *Le lecteur et son poème – Lire en poésie : expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée*. Thèse de doctorat sous la direction d'Annie Rouxel, université Rennes 2.
- RANNOU N. (2011). « Questions sur le texte du lecteur de poésie ». In Mazauric C., Fourtanier M.-J., Langlade G. (dir.) *Textes de lecteurs en formation*, actes du colloque de Toulouse, 2008. Bruxelles : Peter Lang, coll. « ThéoCrit' ».
- ROCHE D. (1995). *La poésie est inadmissible*. Paris : Éd. du Seuil, coll. « Fiction & Cie ».
- RODARI G. (2010). *Grammaire de l'imagination*. [1^{ère} éd. 1973] Traduit de l'italien par Salomon R. Voisins-le-Bretonneux : Rue du monde, coll. « Contre-allée ».
- RODRIGUEZ A. (2003). *Le pacte lyrique, configuration discursive et interaction affective*. Sprimont : Mardaga, coll. « Philosophie et langage ».
- ROUZEAU V. (2009). *Quand je me deux*. Bazas : Le Temps qu'il fait.
- SIMÉON J.-P. (2012). *La vitamine P, la poésie pourquoi, pour qui, comment?* Voisins-le-Bretonneux : Rue du monde, coll. « Contre-allée ».
- TAUVERON C. et SÈVE P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école : de la GS au CM2*. Paris : Hatier, coll. « Hatier Pédagogie ».
- TARKOS C. (2000). *Ma langue. Livre I Carrés*. Romainville : Éditions Al Dante, coll. « Niok (Marseille) ».