

Éditorial

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

Judith Émery-Bruneau, Francine Fallenbacher-Clavien et Valérie Michelet

 <https://lodelpreprod.univ-rennes2.fr/poedilesv2/index.php?id=391>

Référence électronique

Judith Émery-Bruneau, Francine Fallenbacher-Clavien et Valérie Michelet,
« Éditorial », *Carnets de Poédiles* [En ligne], 2 | 2025, mis en ligne le 19 mars 2025,
consulté le 22 septembre 2026. URL : <https://lodelpreprod.univ-rennes2.fr/poedilesv2/index.php?id=391>

Droits d'auteur

Licence Creative Commons – Attribution 4.0 International – CC BY 4.0

Éditorial

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

Judith Émery-Bruneau, Francine Fallenbacher-Clavien et Valérie Michelet

TEXTE

À la mémoire de Serge Martin (1954-2024) pour qui « plus qu'une idée, l'inaccompli est une aventure de la pensée et du poème tenant ensemble l'intime et le politique, les voix chères et les sans-voix, l'océan et les migrants, les oiseaux et les frontières... ».

- 1 Bien avant l'existence des *Carnets de Poédiles*, dont l'un des enjeux consiste à nourrir les débats — notamment sur l'action de la parole poétique dans nos sociétés, sur ses possibilités de création, de partage et de transmission — la question des finalités de la poésie et de son enseignement se posait (Delas, 1990 ; Jean, 1997 ; Martin et Martin, 1997). D'abord, plus largement, « la littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout », lançait Barthes en 1969, comme si la littérature, pour exister, avait besoin de se retrouver dans les manuels, les programmes et les classes. L'intention de ce trait visait en son temps l'enseignement de l'histoire littéraire, consubstantielle de l'école et masquant sous une solide et positive tradition « l'absence de définition de ce phénomène aux multiples aspects qu'est la littérature » (Goldenstein, 1983, p. 3). Plus d'un demi-siècle plus tard, le débat demeure d'actualité et la question de l'enseignement de la poésie mérite d'être posée à nouveau. La poésie serait-elle réduite à dépendre du contexte scolaire pour exister ? Si l'on pense aux lectrices et lecteurs de poésie, par exemple, la boutade de Barthes est manifestement toujours recevable, car « c'est sans doute à l'école qu'on lit le plus de poésie et, une fois hors d'elle, on n'en lit guère » (Canvat et Legros, 1997, p. 5). Puisque la poésie demeure présente en

contexte scolaire, alors que lit-on le plus à l'école ? Au Québec, les poètes les plus enseignés au 2^e cycle du secondaire (14-17 ans), en plus du Québécois Nelligan, sont des Français du XIX^e siècle : « Baudelaire en tête, puis Rimbaud, Verlaine et Hugo, ainsi que Ronsard, le seul poète du XVI^e siècle » (Émery-Bruneau, 2018, p. 7). En France (Brunel, 2016) comme en Belgique, les auteurs français du XIX^e siècle sont aussi les plus enseignés : « Baudelaire (80 %), Hugo (69 %) et Vigny, ex æquo avec Lamartine (59 %) », en plus d'un auteur national, le Belge « Verhaeren (70 %) » (Canvat et Legros, 1997, p. 5). Il en est de même en Suisse romande (Fallenbacher-Clavien et Michelet, 2023) où, dans les degrés secondaires de la scolarité obligatoire, on utilise toujours des manuels proposant un corpus poétique français patrimonial (Apollinaire, Desnos, Éluard, Hugo, Prévert, Rimbaud ou Verlaine).

- 2 Pour le primaire, il existe en France des listes d'ouvrages de référence qui font la part belle à la poésie pour l'enfance et la jeunesse d'aujourd'hui, mais qui demeurent peu utilisées par le corps enseignant (Bulten et Joole, 2012 ; Ahr et Butlen, 2015). De même, au Québec, une éclosion de la poésie jeunesse s'observe depuis le tournant des années 2000, avec une augmentation assez soutenue de recueils de poèmes destinés à la jeunesse publiés depuis 2012 (Émery-Bruneau et Stratford, 2024), sans qu'on en trouve de traces marquées dans les pratiques d'enseignement au primaire, la poésie demeurant un genre peu enseigné, « tous cycles confondus » (Lépine, 2017, p. 175). On relève néanmoins une tendance récente à faire entrer dans les nouveaux moyens de la scolarité primaire des pratiques contemporaines d'écriture poétique (poésie graphique, poésie contemporaine narrative, travail de l'oralité et du corps autour des textes), due certainement à l'effervescence des festivals de poésie, à la multiplication des éditions jeunesse et de ses collections consacrées à la poésie (Boutevin, 2014), à Internet aussi sans doute (Bonnet *et al.*, 2023). Aussi, en Suisse romande, la refonte des moyens d'enseignement selon un enseignement par genres textuels et une progression curriculaire prépare l'introduction, au primaire et au secondaire, de séquences sur la poésie graphique, la mise en voix et le vidéo-poème. On observe en outre une tendance récente, quoique ténue, à faire entrer quelques autrices et auteurs contemporain·e·s dans les programmes de l'enseignement secondaire supérieur, comme ce fut

le cas dernièrement avec Hélène Dorion, première poétesse québécoise à entrer dans le programme des lycées français avec son recueil *Mes Forêts* (2021). Pour la préparation des concours, ont été étudiés en France des poètes contemporains comme Jaccottet, Roubaud et Bonnefoy. Enfin, rappelons que le slam est prescrit dans le programme du secondaire québécois depuis 2009. Or, cette récente ouverture ne doit pas minimiser la situation faite aux poésies contemporaines dans l'enseignement : « La place des poètes contemporains est tout à fait lacunaire et non problématisée dans les programmes et les manuels [...] », comme le soulignait Ceysson (2006). Peu présentes et non problématisées, les caractéristiques des formes et pratiques poétiques contemporaines, leur fonction et leur place au cœur des programmes méritent d'être réévaluées afin de mieux réfléchir à leur didactisation.

- 3 On peut alors se demander comment faire plus de place au contemporain ? Devrions-nous insérer une plus grande diversité d'autrices et d'auteurs vivant·e·s, de formes et de pratiques poétiques contemporaines dans les programmes, voire dans les classes ? Et quelles en seraient les retombées sur le rapport à la poésie des élèves, des enseignantes et enseignants, mais également sur la réputation et la consécration des poétesse et des poètes (Dubois, 2023) ?
- 4 Les œuvres contemporaines présentent un certain nombre de caractéristiques qui font consensus chez les littéraires (Viart, 2019), mais qui demeurent encore non didactisées (Florey et Émery-Bruneau, 2023). Il s'agit d'une littérature « redevenue transitive, qui fait retour aux questions du sujet, de l'Histoire, du réel, ou plutôt qui s'intéresse au sujet, au réel, à l'histoire, au monde social [...] et qui propose pour cela des formes littéraires nouvelles. [Elle] porte un regard critique, non seulement sur le monde dont elle parle, et plus généralement sur ses objets, quels qu'ils soient, mais aussi sur les formes autrefois sollicitées pour traiter de ces mêmes questions, et sur celles qu'elle-même met en œuvre aujourd'hui. » (Viart, 2019, p. 1). Même si les textes patrimoniaux français demeurent les plus enseignés dans les pays francophones et européens cités, nous ne pouvons nous empêcher de questionner le décalage existant entre l'école, les formes et pratiques poétiques contemporaines et la vitalité du milieu poétique (Brillant Rannou et al., 2016) qui n'a jamais cessé de se renouveler : « livres, lectures, performances, festivals, marchés foisonnants : des

auteurs sont publiés de leur vivant dans la Pléiade ou en livre de poche [...] » (Dubois, 2023). Les revues font aussi la part belle aux poésies contemporaines. À ces lieux de diffusion s'ajoutent des habitats plus « hybrides » (Idoli Castro, 2020) : celui de la poésie numérique, liée à l'image, comme dans le vidéopoème, qui « se dit et se voit plus qu'il ne se lit » (Idoli Castro, 2020), celui de la poésie interactive ou encore celui des réseaux sociaux qui produit une poésie professionnelle ou amatrice. Malgré tout, parmi les genres scolaires enseignés au fil de la scolarité obligatoire, la poésie, et particulièrement les formes et pratiques poétiques contemporaines, demeurent des objets minorés, surtout didactisés par quelques initiatives personnelles (Émery-Bruneau, 2020). Cette poésie se trouve en effet « souvent délaissée si ce n'est instrumentalisée et donc détournée. Il semble qu'elle reste souvent à la porte de la classe ou qu'elle y perde son âme en y entrant... » (Martin, 2010, p. 3). Il y a plus de trente ans, Gioia (1991/2021) s'interrogeait sur ces deux solitudes entre l'Institution littéraire et les lecteurs de poésie : « Critiques, professeurs, bibliothécaires, poètes ou simples férus de littérature, tous ceux qui voudraient remettre la poésie au premier plan font face à un défi essentiel. Comment convaincre les lecteurs sceptiques, de façon claire et pertinente, que la poésie reste importante ? » (p. 48). Le même écart est à l'œuvre dans les commentaires sur la poésie qu'entretiennent les manuels d'enseignement pour le lycée, où les métatextes des poétesses et poètes contemporain·e·s n'entrent pas, privant la critique esthétique de ressources (Fallenbacher-Clavien, 2017). Si la poésie est « en quelque sorte un esperanto de l'âme humaine » (Siméon, 2015, p. 31), comment peut-on défendre l'importance et la pertinence de la poésie et de son enseignement sans d'abord développer un argumentaire solide sur ses enjeux, ses objectifs, ses effets, ses portées humaines, sociales, politiques, didactiques... ?

- 5 Dans les pratiques d'enseignement de la poésie les plus répandues comme dans les manuels scolaires, « les savoirs enseignés systématiquement, peu importe le degré et la manière de les présenter [concernent] : les types de rimes, les règles de versification et les figures de style » (Émery-Bruneau, 2018, p. 7). En d'autres termes, ils relèvent d'un reliquat formaliste. Si tel est le noyau dur des pratiques d'enseignement de la poésie (Émery-Bruneau, 2020), quels lecteurs et

lectrices de poésie forme-t-on alors à l'école, avec quelles intentions didactiques, et quelles en sont les retombées sur l'apprentissage ? Sont-ce des sujets-lecteurs-scripteurs (Brillant Rannou et Petit, 2015), des lecteurs créatifs (Boutevin, Brillant Rannou et Plissonneau, 2018), des lecteurs analystes (Ahr et De Peretti, 2020), des lecteurs désengagés (Maynard et Armand, 2015)... ? Les pratiques traditionnelles les plus répandues conduisent à « pérenniser les droits du texte, au risque de réduire l'implication d'un élève sujet » (Brunel, 2016, p. 84), ce qui expliquerait peut-être en partie pourquoi les lecteurs de poésie sont en voie d'extinction en dehors de l'école : « l'industrie de la poésie a été créée pour servir les intérêts des producteurs et non des consommateurs » (Gioia, 2021, p. 26). Manifestement, on est loin de l'appropriation du poème « par la reconfiguration de la voix du texte, la voix de l'autre, la voix [de l'enseignant-e], la voix des autres... » (Brillant Rannou, 2016, p. 23), même si des initiatives existent. En effet, aux côtés de pratiques dominantes plutôt « classiques », il nous semble pouvoir cerner des pratiques actuelles alternatives, empruntant à une réception sensible des textes, ou encore émergentes, s'inspirant de pratiques artistiques par exemple.

- 6 La question des fondamentaux d'un objet enseigné n'est pas nouvelle. Au regard de la poésie contemporaine dans le monde francophone, rappelons quelques exemples, à commencer par deux numéros de la revue *Le français aujourd'hui*, parus d'une part en 1986, « Lisez-vous les contemporains ? » ; d'autre part en 1996 avec « Il y a poésie & poésie ». Puis, Canvat et Legros (1997) revenaient à la charge en s'interrogeant sur les finalités de l'enseignement de la poésie moderne qu'ils proposaient de resserrer autour des savoirs sociaux, techniques et historiques. Dans son texte de présentation du numéro thématique sur *Les poèmes au cœur de l'enseignement du français*, Martin (2010) s'engageait aussi dans cette réflexion : « On vient toujours après d'autres, à côté d'autres, mais on ne vient pas défendre une boutique, une spécialité, une sous-discipline, bref un territoire avec ses frontières, ses us et coutumes, ses exclusions, même s'il y a bien à défendre un espace et un temps pour les poèmes sachant toutefois que les poèmes demandent réciproquement d'inventer à chaque fois leur mise en espace et leur temporalité. » (p. 3). Alors pourquoi prescrit-on et enseigne-t-on toujours la poésie au fil de la scolarité obligatoire ? Et pourquoi enseignerait-on en particulier la

poésie contemporaine ? Dans quel(s) but(s) ? Chacun des six articles de ce numéro répond à ces questions qui soulèvent une réflexion renouvelée sur les finalités de la poésie à l'école.

- 7 **Charlyne Audin**, de la Haute École Charlemagne de Liège, **Xavier Dessaucy** de l'université libre de Bruxelles, ainsi que **Pierre Outers**, de l'université de Liège, abordent cette question des finalités de l'enseignement de la poésie en deux temps. Tout d'abord, par l'analyse de six manuels belges récents qui montrent les présupposés de la relation des élèves à la poésie dans la conception propre à l'institution scolaire. Les conclusions rejoignent celles des recherches portant sur les manuels français ou québécois, entre autres, qui décrivent majoritairement des savoirs analytiques et patrimoniaux (hérités d'une histoire littéraire faite de corpus « classiques » et de courants artistiques, sans traces du contemporain), et qui font peu de place à la réactualisation des lectures et au sujet lecteur, hormis dans un questionnement d'appréciation de lecture. Dans un deuxième temps, afin d'enrichir la situation de relation à la poésie, l'autrice et les auteurs proposent un dispositif en formation initiale d'enseignant·e-s, mis en place dans les deux dernières années du secondaire de la Haute École Charlemagne de Liège. Le cours est coanimé par des poétesses et poètes invité·e-s, d'une part, des didacticien·ne-s, de l'autre, pour façonner conjointement des pistes de didactique professionnelle. Ce laboratoire d'expériences, nommé « Poetic Lab », articule des pratiques de poésie contemporaine à une démarche réflexive sur la langue, afin de permettre aux futur·e-s enseignant·e-s une appropriation du poétique faite d'expériences subjectives et médiées par de multiples pratiques professionnelles ou amatrices. Il en ressort que la poésie enseignée à l'école pourrait bénéficier de ces différents apports : de pratiques authentiques liées à la langue, d'approches contextualisées de la poésie contemporaine et de l'utilisation de ses principaux réseaux de production et de diffusion.
- 8 **Guillaume Duez** présente une partie des résultats de sa recherche doctorale qu'il mène à l'université Grenoble Alpes. Il questionne pour sa part l'influence des prescriptions sur les pratiques pédagogiques et la scolarisation de la poésie en France. En prenant en compte les réformes de 1996, 2008 et 2015, il s'interroge : la part des programmes est-elle décisive dans la planification annuelle des enseignant·e-s et, si oui, comment les prescriptions sont-elles inter-

prêtées ? Au seuil de sa réflexion, Guillaume Duez pose l'hypothèse que le type d'interactions entre les professeur·e·s et les programmes façonne considérablement la place de la poésie à l'école. Son étude s'inscrit ainsi dans une démarche sociodidactique et nous invite à pénétrer dans le *laboratoire didactique* des enseignant·e·s, espace où se conçoit, en amont des cours, la planification de l'enseignement. L'analyse de soixante-dix progressions annuelles de professeur·e·s de 3^e et de 6^e (élèves de 11-12 et 14-15 ans), présentées en visite d'inspection, révèle les congruences et les écarts par rapport au programme de 2015 pour la poésie. Ce dernier rompt avec l'enseignement par les genres et prévoit de décroiser la poésie en favorisant son exploration sensible. Or, les résultats montrent que le programme de 1996, plus formaliste et organisé selon une démarche séquentielle, reste dominant dans les visées d'enseignement de la poésie. Les réformes de 2008 et de 2015 n'ont pas effacé les pratiques antérieures. Cette persistance crée une superposition de prescriptions, où les enseignant·e·s articulent des approches anciennes et nouvelles plutôt que d'appliquer strictement les programmes en vigueur. Ainsi, les enseignant·e·s jouent un rôle actif dans l'évolution du curriculum, façonnant l'enseignement, au-delà des directives officielles.

- 9 **Élodie Géas**, de l'INSPÉ de Reims, associée à l'université de Reims Champagne-Ardenne, qui présente aussi sa recherche doctorale, illustre les tensions dans les finalités de l'enseignement de l'éloquence, portée par des visées néolibérales (« rapporter des profits »), et celles du slam, qui valorise plutôt la démocratie et la créativité (« profiter aux personnes »). Son article montre que le slam a contribué à faire évoluer les conventions artistiques, ce qui forcerait l'école à devoir aussi évoluer dans ses finalités d'enseignement de la poésie : pour Géas, la poésie devrait d'abord amener les élèves à (re)trouver le plaisir de la langue à l'école. Pour arriver à cette conclusion, elle a mené une étude de cas en suivant, pendant deux ans, un groupe de dix-neuf lycéen·ne·s volontaires préparant un concours d'éloquence et dont la préparation à ce concours a été menée dans le cadre d'ateliers offerts par un slameur. Elle a constaté que les étudiant·e·s ont privilégié la pratique poétique et la liberté d'expression aux capacités d'argumentation pourtant valorisées dans ces concours d'éloquence. Le slam, un genre poétique apparu en France

au tournant des années 2000, semble donc remettre en question ce rapport conformiste, voire élitiste, à la poésie, encore très présent dans les milieux scolaires.

- 10 **Virginie Actis** et **Blandine Longhi**, de l'INSPÉ de Paris-Sorbonne Université, montrent qu'on ne peut enseigner la poésie à partir des seuls critères formels ou thématiques. Le but de l'enseignement et de l'apprentissage de la poésie viserait d'abord, selon elles, le partage d'une expérience sensible vécue dans le plaisir, comme le défend également Élodie Géas. Pour arriver à cette conclusion, elles ont mené pendant deux ans une recherche exploratoire sur les pratiques d'écriture créative d'élèves français de cycle 3, réalisées à partir de la lecture d'œuvres poétiques contemporaines. Elles ont choisi des poèmes de Claude Ber et de Flora Aurima Devatine pour faire vivre « une rencontre sensible avec l'étranger/l'étrangeté » afin de « favoriser une émotion esthétique, un événement de lecture qui pourrait engager les élèves dans une réponse à l'appel de cette étrangeté ». Avec ce corpus qui bouscule les représentations de la poésie en contexte scolaire, les élèves comme leur enseignante se sont retrouvés à égalité pour élaborer des interprétations de ces poèmes. Actis et Longhi ont ainsi été en mesure de montrer que l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture de poèmes ne se réduisent pas à l'application de savoirs, mais que cette pratique scripturale permet de vivre une authentique expérience créative. Soulignons que leur dispositif reposait sur trois modalités didactiques : encourager l'engagement du sujet lecteur sensible, répondre à l'expérience poétique par une écriture créative et favoriser maints moments de co-lecture de ces productions.

- 11 **Nathalie Rannou**, de l'université Rennes 2, fait découvrir une poésie contemporaine et multilingue (par le contexte de la rubrique « Babel » de cette revue) à sa classe d'étudiant·e·s en seconde année de licence de lettres (dans un parcours les initiant à la didactique du français pour le premier degré), dans le but d'« élargir les représentations de la poésie, de la lecture scolaire et des enjeux de l'enseignement ». Le protocole de recherche propose de faire un choix dans le corpus en ligne, en confrontant la lecture de l'ensemble au poème ciblé et reproduit qui sera notifié dans les marges (dispositif de réception, l'écriture dans les marges a été élaborée par la chercheuse dans ses travaux antérieurs). Puis, elle invite les participant·e·s à faire

un partage avec d'autres lectrices et lecteurs d'un même poème, avant de proposer individuellement cinq activités d'exploration du poème qui seront testées, parfois en petits groupes. Enfin, la dernière étape de son protocole revient sur l'expérience dans son ensemble, par un retour sous forme d'écriture individuelle. Ces traces méta-réflexives montrent que cette démarche, à l'intersection de la poésie, de la création et de l'enseignement, aura permis aux étudiant·e·s d'accorder une confiance à leur subjectivité de lecteur, à leurs aspirations créatrices, mais aussi à l'effectivité du poème dans toutes ses singularités.

- 12 **Sylvain Brehm** de l'université du Québec à Montréal, **Sarah Hammoun**, auxiliaire de recherche dans la même université et **Marie-Ève Desjardins**, enseignante au Cégep de Saint-Jérôme, relèvent le constat d'un désintérêt des étudiant·e·s québécois·e·s pour la poésie au cégep (niveau postsecondaire québécois), en partie attribuable à une approche formaliste et à un corpus patrimonial dominant dans les pratiques. À partir de là, ils explorent l'effet d'un dispositif d'expérience sensorielle et immersive autour de l'œuvre de Marie Uguay, poétesse québécoise décédée à vingt-six ans et dont l'œuvre est rédigée entre les années 1970 et 1980. Leur recherche se fonde sur l'idée qu'une expérience poétique réussie induit un phénomène de « résonance », à savoir un « rapport cognitif, affectif et corporel au monde [...] » (Rosa, 2018, p. 187) grâce à la rencontre avec le texte. Les travaux de la dramaturge Véronique Côté (2014), autre référence majeure de l'article, explorent concrètement ce rapport par la mise en corps des textes à travers la marche. Dans cette perspective, le projet *Marcher avec elle*, invite les étudiant·e·s à découvrir l'œuvre de Marie Uguay en suivant les pas de la poétesse dans le quartier de Montréal qui fut le sien. Huit étapes présentent des extraits de poèmes, du journal, des fragments narrés, des éléments biographiques ou historiques ainsi que des ambiances sonores. Le dispositif encourage également une appropriation créative par la photographie. La recherche exploratoire présentée interroge, à travers l'analyse d'entretiens menés avec deux adolescents, la possible transformation de leurs représentations de la poésie. Si des changements de postures sont perceptibles, l'article souligne surtout l'engagement des deux jeunes à vivre la poésie différemment, hors

des murs de la classe, et à travers la forme d'une promenade littéraire.

- 13 Ces six articles portent un regard sur la place de la poésie contemporaine à l'école et, plus largement, ouvrent la réflexion sur les finalités d'enseignement et d'apprentissage de la poésie.
- 14 Selon un premier point de vue abordé dans ce numéro, « *que fait l'école à la poésie ?* » : les constats se croisent d'une étude à l'autre, nonobstant le pays, le niveau d'enseignement dans lequel les études ont été réalisées et les moyens de l'illustrer (progressions annuelles, prescriptions dans les programmes ou contenu des manuels). Leurs analyses reflètent en partie des corpus toujours « classiques » et des tendances plutôt formalistes qui valident l'idée d'une sédimentation des pratiques (Ronveaux et Schneuwly, 2018). L'ensemble des articles de ce numéro montre ainsi que l'école semble avoir contribué à cristalliser la poésie dans des approches linguistiques ou thématiques, comme l'ont judicieusement rappelé Actis et Longhi, ainsi que Duez, Géas, de même que l'équipe belge formée d'Audin, Dessaucy et Outers et l'équipe québécoise de Brehm, Desjardins et Hammoun.
- 15 Cependant, et pour répondre au second point de vue, « *ce que la poésie fait à l'école* », ce numéro des *Carnets de Poédiles* relève également l'intérêt pour la poésie contemporaine basée sur des pratiques créatives. C'est ce que nous avons observé à travers les divers protocoles de recherche utilisés pour produire des données relevant de performances orales, sensorielles ou de productions écrites (créatives ou méta-réflexives), d'entretiens et d'analyse de discours.
- 16 D'une part, les lieux de formations des enseignant·e·s, dont l'université, contribuent à ce développement par des recherches créations. D'autre part, les articles qui concernent les niveaux supérieurs de l'enseignement mettent en lumière des essais concluants de dispositifs qui recourent à la médiation de poétesses et poètes ou d'organismes externes et croisent différentes techniques artistiques (performance orale, pratiques scripturales, sonores ou photographiques), à l'exemple du projet de Brehm, Desjardins et Hammoun illustrant la prise en compte de l'intermédialité (Méchoulán, 2017) comme support du travail poétique.

- 17 Les contributions de ce second dossier complèteraient ainsi le portrait d'une nouvelle identité de la poésie dans les classes, ouverte sur le monde, que les acteurs s'approprient par des expériences autant sensorielles que réflexives, dans différents contextes. Ainsi, en croisant les six contributions, nous constatons assez clairement que trois composantes seraient à privilégier par la recherche pour l'enseignement et l'apprentissage des poésies contemporaines : l'expérience subjective, la démarche créatrice, et un corpus contemporain qui entre en résonance avec les sujets lecteurs, scripteurs, performeurs et spectateurs. C'est finalement la dimension partagée et partageable des poésies contemporaines, en prise avec le monde, qui est soulignée par les contributrices et contributeurs, à travers la constitution de communautés éphémères soutenant les attentions et les sensibilités conjointes (Citton, 2015). Les pratiques enseignantes ont certainement évolué depuis les constats établis au début des années 2000, et dont on trouve une manifestation, nous l'avons dit, au travers de textes officiels, de nouveaux moyens d'enseignement ou encore d'intégration, même minimale, d'autrices et auteurs contemporain·e·s dans des corpus. Même si un mouvement se dessine, confirmé par les tendances de la recherche, à explorer l'intersection de la poésie, de la création et de son enseignement, cela ne signifie pas pour autant que la place de la poésie contemporaine soit bien acquise.

BIBLIOGRAPHIE

- Ahr, S. et Butlen, M. (2015). Présence et usages de la littérature de jeunesse à l'école et au collège. *Le français aujourd'hui*, 189, 37-54. <https://doi.org/10.3917/lfa.189.0037>.
- Ahr, S. et De Peretti, I. (2020). Approches analytiques de la littérature à l'articulation collège/lycée : questions pour la recherche. *Repères*, 62, 33-49. <https://doi.org/10.4000/reperes.3119>.
- Bonnet, G., Fülöp, E et Théval, G. (2023). *Qu'est-ce que la littéraTube ? Ateliers sens public*.
- Boutevin, 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, université Stendhal Grenoble 3, France].
- Boutevin, C., Brillant Rannou, N. et Plissonneau, G. (dir.) (2018). *À l'écoute des poèmes. Enseigner les lectures créatives*. Peter Lang.
- Brillant Rannou, N. (2016). Lire et faire lire la poésie : états d'une recherche et perspectives pour une didactique en

devenir. Dans N. Brillant Rannou, C. Boutevin et M. Brunel (dir.). *Être et devenir lecteur(s) de poèmes. De la poésie patrimoniale au numérique* (p. 11-26). Presses universitaires de Namur.

Brillant Rannou, N. et Petit, C. (2015). Devenir lecteur et scripteur de poésie en primaire : quelle expérience ? Quels enjeux ? *Repères*, 52, 159-176.

Brunel, M. (2016). Quels corpus de poésie effectifs au collège ? Étude de cas. Dans N. Brillant Rannou, C. Boutevin et M. Brunel (dir.). *Être et devenir lecteur(s) de poèmes. De la poésie patrimoniale au numérique* (p. 69-86). Presses universitaires de Namur.

Butlen, M. et Joole, P. (2012). Présence et usages de la littérature de jeunesse à l'école. Dans M. Butlen et A. Lorant-Jolly (dir.), *Recherches et formations universitaires en littérature de jeunesse. État des lieux et perspectives* (p. 87-100). Bibliothèque nationale de France, Centre national de la littérature pour la jeunesse.

Canvat, K. et Legros, G. (1997). Enseigner la poésie moderne ? *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 93, 5-29.

Castro, I. (2020). La poésie a mauvais genre : l'exemplum du vidéopoème « Buena chica » d'Alicia Garcia Nùnez. Dans E. Tilly (dir.) *Genre et identités en Espagne du Moyen Âge à nos jours. Un plaidoyer pour la sororité* (p. 581-604). Indigo & Côtés-femmes éditions.

Ceysson, P. (2006). La poésie contemporaine. L'institution scolaire et les « règles de l'art ». *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 33, 1-12. <https://doi.org/10.4000/lidil.78>.

Citton Y. (2015), Avant-propos. Dans R. Astruc (dir.). *La communauté revisitée*, RKI Press.

Chervel, A. (2008). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Retz.

Delas, D. (coord.) (1990). *Aimer/enseigner la poésie*. Syros/Alternatives.

Dubois, S. (2023). *La vie sociale des poètes*. Presses de Sciences Po.

Émery-Bruneau, J. (2018). Le rapport à la poésie d'enseignants du secondaire québécois : quelle progression entre les cycles/degrés ? *Tréma*, 49, 29-42. <http://doi.org/10.4000/trema.4526>.

Émery-Bruneau, J. (2020). Le noyau dur des pratiques d'enseignement de la poésie au secondaire québécois. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 187-188, 1-23. <https://doi.org/10.4000/pratiques.8907>.

Émery-Bruneau, J. et Stratford, M. (2024). État des lieux des recueils de poésie jeunesse publiés au Québec depuis 20 ans [communication]. Congrès de l'ACFAS, Ottawa, Canada, 13 mai 2024.

Fallenbacher-Clavien, F. et Michelet, V. (2023). L'annotation de poème et sa mise en voix : une approche sensible au service de l'oralité. *Carnets de Poédiles*, 1. <https://dx.doi.org/10.56078/carnets-poediles.156>.

Fallenbacher-Clavien F. (2017). « Autours » des œuvres littéraires : les métatextes d'auteurs enseignés au lycée [thèse de doctorat, université de Genève, Suisse]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:102556>.

- Florey, S. et Émery-Bruneau, J. (2023). Une notion instituée à un corpus didactisé diffus : place et statut de la littérature contemporaine dans les recherches en didactique de la littérature [manuscrit accepté pour publication]. *Le français aujourd'hui*. « La littérature contemporaine à l'école ».
- Gioia, D. (2021). *Que reste-t-il de la poésie ?* Allia. (Ouvrage original publié en 1991).
- Goldenstein, J.-P. (1983). Enseigner la littérature ? *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique* 38, 3-8.
- Jean, G. (1997). *Comment faire découvrir la poésie à l'école*. Retz.
- Lépine, M. (2017). *L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois* [thèse de doctorat, université de Montréal, Canada].
- Le français aujourd'hui*, « Lisez-vous les contemporains ? ». 75, 1986.
- Le français aujourd'hui*, « Il y a poésie & poésie ». 114, 1996.
- Martin, S. (2010). Présentation. Les poèmes au cœur de l'enseignement du français. *Le français aujourd'hui*, 169, 3-14.
- Martin, M.-C. et Martin, S. (1997). *Les poésies, l'école*. Presses universitaires de France.
- Maynard, C. et Armand, F. (2015). Rapport à l'écrit et engagement dans la littératie en contexte de langue seconde. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 6(2), 72-80.
- Méchoulan, É. (2017). Intermédialité, ou comment penser les transmissions. Dans P. Ortel (dir.), *Création, intermédialité, dispositif*. Fabula. <http://www.fabula.org/colloques/document4278.php>.
- Schneuwly, B. et Ronveaux, C. (dir.) (2018). *Lecture de littérature au fil des niveaux scolaires. Analyse comparative de l'enseignement de deux textes contrastés*. Peter Lang
- Siméon, J.-P. (2015). *La poésie sauvera le monde*. Le Passeur.
- Viart, D. (2019). Comment nommer la littérature contemporaine ? *Fabula*. http://www.fabula.org/ressources/atelier/?Comment_nommer_la_litterature_contemporaine.

INDEX

Mots-clés

poésie, littérature contemporaine, enseignement, apprentissage, finalités

Keywords

poetry, contemporary literature, teaching, learning, purpose

AUTEURS

Judith Émery-Bruneau

Université du Québec en Outaouais

Francine Fallenbacher-Clavien

Haute école pédagogique du Valais

Valérie Michelet

Haute école pédagogique du Valais