L'approche de la poésie dans les pédagogies alternatives Freinet et Waldorf au regard des systèmes traditionnels allemands et français

Présenté par : FREQUELIN Magosha

UFR Lettres et Arts

Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits

Spécialité : Littérature générale et comparée

Sous la direction de Madame Isabelle KRZYWKOWSKI, Professeur de littératures comparées et Monsieur Jean-François MASSOL, Professeur de didactique de la littérature

Année universitaire 2011-2012

L'approche de la poésie dans les pédagogies alternatives Freinet et Waldorf au regard des systèmes traditionnels allemands et français

Présenté par : FREQUELIN Magosha

UFR Lettres et Arts

Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits

Spécialité : Littérature générale et comparée

Sous la direction de Madame Isabelle KRZYWKOWSKI, Professeur de littératures comparées et Monsieur Jean-François MASSOL, Professeur de didactique de la littérature

Année universitaire 2011-2012

UNIVERSITE Stendhal GRENOBLE 3

Déclaration anti-plagiat
Document à scanner après signature
et à intégrer au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : FREQUELIN PRENOM : Magesta

DATE : 25/09/2012

Mise à jour avril 2012

Introduction générale

L'importance de l'éducation et son poids dans le devenir de l'individu et de la société ne sont plus à débattre, mais la question de savoir *« quoi enseigner? Et comment ?»* demeure sujette à de nombreuses polémiques. Moins débattue mais toute aussi déterminante, la question de « *pourquoi enseigner*? » sert de leitmotiv à chaque système éducatif, quels que soient les techniques et les outils pédagogiques mis en place.

Si on constate, déjà au sein d´un même système, désaccords et contradictions, le tournant européen auquel se confronte la France depuis quelques années met en lumière de nouveaux points de réflexion quant aux questions éducatives et pédagogiques. En effet, on trouve de nos jours en Europe autant de systèmes éducatifs que de pays. Les questions éducatives se voient donc éclairées d´un angle comparatif enrichissant car chaque pays développe des tendances éducatives particulières, intimement liées à ses aspects historiques, socio-culturels et économiques. Les comparaisons sont donc inévitables et permettent de donner au champ de réflexion pédagogique une ouverture qui marquera sans doute profondément l'ensemble des pays européens.

La France et l'Allemagne en tant que grandes puissances européennes font souvent l'objet de comparaisons et d´associations. Au regard des systèmes éducatifs des deux pays, on constate des différences importantes. Au-delà de leur particularité de fonctionnement, ces divergences nous révèlent bien souvent des considérations plus profondes sur la réponse apportée à la question « *pourquoi* » enseigner. En effet, les modes éducatifs de chaque pays dévoilent aussi des conceptions certes générales mais toutefois primordiales sur la façon d'envisager l'enfant et sur le rôle que doit en ce sens prendre l'école.

Le terme même d'« éducation », autrefois « instruction », basé sur la formation et sur l'acquisition de connaissances par l'élève ne trouve pas son équivalence en Allemagne où on emploie le terme « *Bildung* » [culture], notion intraduisible en français qui associe à l'acquisition de savoirs, le développement de soi. En Allemagne, si l'accent est mis sur la transmission des savoirs, il l'est donc tout autant, voire de façon prédominante sur l'épanouissement de la personnalité. Depuis Wihlem von Humbolt, la notion de « *Bildung »* est indissociable de l'idée d'individu autonome et auto-actif et s'oppose ainsi de façon claire à toute forme d'éducation verticale, de laquelle on peut

rapprocher le système français sur de nombreux points.

La France et l'Allemagne, se distinguent également dans leur organisation scolaire. En effet, alors que les élèves français du primaire vont en cours toute la journée, les élèves allemands de la *« Grundschule »* n'y restent que jusqu'en début d'après-midi, le reste de la journée étant consacrée aux activités extra scolaires ou passée au *« Hort »,* sorte de foyer où des éducateurs prennent le relais des enseignants. Le « *Hort »* se caractérise par une grande liberté et un côté familial d´où l'aspect scolaire est pratiquement absent. Alors que les écoles en France sont principalement considérées comme un endroit clos et réservé aux savoirs scolaires, les écoles allemandes sont plus ouvertes à la vie extérieure et familiale[1] et tendent volontairement à ne pas « neutraliser » ou rendre « anonyme » les élèves. Aussi, alors que les Français semblent voir dans le système allemand une pédagogie trop « laxiste », les Allemands reprocheront volontiers au système français d'être trop *« verschult »*, trop scolaire[2].

Pour ce qui est du système de nomination des classes, l'ordre allemand est logique: il part de la 1 ère classe (vers 7 ans) à la 12ème classe. Les enfants de moins de sept ans peuvent aller au *« Kindergarten »* [jardin d'enfant], qui n'a absolument aucune vocation de type scolaire. Puis à la « *Grundschule* » [école primaire]. Le système français est, lui, très complexe: il débute avec la maternelle (qui comprend quatre sections, elles-mêmes divisées en cycle d'apprentissage[3]), puis avec l'école primaire, elle aussi divisée en plusieurs cycles. La première classe de l'école primaire, le cours préparatoire (CP) fait partie, avec la classe suivante, le cours élémentaire première année (CE1), du cycle 2 d'apprentissage, qui prend aussi en compte la dernière classe de maternelle. On voit donc qu'à la différence de l'Allemagne, la maternelle a déjà un rôle scolaire. La séparation entre maternelle et primaire est beaucoup moins distincte qu'entre le « *Kindergarten* » et la « *Grudschule* », qui sont entièrement différenciés. Enfin, le cycle 3, comprend les classes du cours élémentaire deuxième année (CE2), ainsi que des « cours moyens » première et deuxième années (CM1 et CM2).

1Voir à ce titre DURAND Béatrice. *Cousins par alliance: les Allemands en notre miroir.* Paris: Autrement, 2010. 211 p.

2*Ibid*. p. 38.

3Le cycle 1 regroupe les « toutes petites section » (TPS), la « petite section » (PS), et la « moyenne section » (MS).

Parallèlement aux systèmes traditionnels, mis en place et contrôlés par l'Etat et représentés de façon majoritaire, on trouve en France et en Allemagne, comme c'est aussi le cas dans les autres pays, des systèmes alternatifs. Ces systèmes proposent ou opposent à ce système principal d'autres méthodes éducatives. La question du pluralisme scolaire et du droit à choisir un système éducatif semble donc d'actualité et n'est pas sans poser problème. En effet, il semble que la question éducative soit liée de près à la question politique. Déjà chez certains penseurs ou philosophes comme François Rabelais on trouve ce lien entre idéologie éducative et politique.

Les écoles traditionnelles pourraient se caractériser par leur évolution. En effet, régulièrement de nouveaux programmes sont conçus et des nouveaux manuels édités. La formation même des enseignants, ainsi que l'organisation du système scolaire font régulièrement l'objet de débat et évoluent également, même si cela ne se fait pas toujours dans le calme. Ces changements sont tributaires de la politique et des changements de la société. On peut considérer ces changements comme le signe sain d'une adaptation à une société changeante, on peut aussi les considérer comme le constat d'un échec à trouver un système éducatif satisfaisant. En effet, au regard des différents programmes scolaires, on s'aperçoit que, s'il y a évolution dans les pratiques pédagogique, celles-ci se contredisent parfois suivant les époques et les choix politiques. On pensera par exemple aux débats sur les méthodes de lectures qui se succèdent dans les programmes français. Ce constat témoigne encore une fois de la difficulté de la tâche pédagogique et de son lien étroit avec les volontés politiques et sociales. Si les écoles traditionnelles se caractérisent donc entre autre, par leur instabilité, les écoles alternatives se distinguent, au contraire, par leur constance et une persévérance dans leurs méthodes : même si celles-ci s'adaptent aux évolutions de la société, on trouve une permanence, une continuité de la philosophie pédagogique qui souhaite être entreprise et à laquelle les enseignants croient.

En France et en Allemagne, comme dans le reste de l'Europe, on retrouve entre 1880 et 1970 ce que Gérard Barnier appelle l'« âge d'or »[4] de la pédagogie. En effet, après le développement de pédagogies socialistes au XIXème siècle, notamment avec Francisco Ferrer en Espagne ou Anton Makarenko en Russie, la période d'après-guerre se caractérise par l'émergence de nombreux pédagogues, qui, partout en Europe tentent de renouveler l'éducation. Au début du XXème siècle, le mouvement de l'Éducation Nouvelle prend de l'ampleur. Reprenant les méthodes de pédagogie active qui rendent

4BARNIER, Gérard. « Philosophie de l'éducation, grands courants pédagogiques ». - p.4. http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/fit/doc/apprent/Philosophie%20education.pdf

l'apprenant actif et auteur de ses apprentissages, elle souhaite se centrer sur l'enfant et ses besoins profonds. C'est ce que l'on qualifie alors d'éducation « globale », s'appliquant aux différents domaines éducatifs, c'est-à-dire, autant dans le domaine intellectuel que dans les domaines manuels, artistiques, physiques et sociaux. Ayant confiance dans les ressources de chaque individu, ce mouvement voit dans l'éducation un accès au progrès personnel et à l'apprentissage d'une liberté consciente et réfléchie, qui mènerait à l'autonomie de jugement et d'action. Pour ce faire, l'éducation se base sur le vécu de l'enfant, qui le mène vers un savoir acquis, non par accumulation mais par appropriation des connaissances. Bien que la philosophie générale de ce mouvement marque son époque et inspire incontestablement les pédagogues comme Alexander Sutherland Neill et son école de Summerhill en Grande Bretagne, Maria Montessori en Italie ou encore celle de Francisco Ferrer en Espagne, ses applications peuvent prendre des formes extrêmement diverses et variées.

En France et en Allemagne, deux courants alternatifs principaux se mettent en place et se distinguent par leur développement et leur importance. En Allemagne, la pédagogie Waldorf occupe le paysage pédagogique de façon non négligeable puisqu'on compte actuellement en Allemagne quelques deux cent écoles. En France, c'est la pédagogie Freinet qui prend le plus d'ampleur, à tel point d'ailleurs qu'elle est sur de nombreux points reprise et intégrée au sein du système traditionnel.

Les deux pédagogies alternatives proposées par Célestin Freinet et Rudolf Steiner sont aussi à considérer historiquement dans le contexte d´industrialisation qui gagne la France et l'Allemagne. Aussi, leurs pédagogies sont-elles marquées par une forte opposition à l'anonymat et à l'aspect scientifique et industriel de l'éducation. Les deux pédagogues, au même titre que la plupart des mouvements pédagogiques alternatifs fondés dans cette période, comparent d'ailleurs l'école traditionnelle à une usine. A cet aspect froid et inhumain, ils opposent une pédagogie naturelle, prenant en compte l'enfant dans toutes ses dimensions et se voulant respectueuse de son rythme de vie particulier.

La pédagogie Waldorf, du nom de l'endroit où se trouvait la première école, a pour fondateur Rudolf Steiner (1861-1925). Son parcours se caractérise par une multitude d'activités et centres d'intérêts. Il étudie entre autre l'histoire naturelle, la chimie et les mathématiques, mais aussi la littérature, notamment Johann Wolfgang von Goethe et la philosophie[5]. En parallèle, il travaille comme précepteur auprès de

5Suite à son étude de l'œuvre de Goethe, il publie son premier ouvrage philosophique: *Der Philosophie der Freiheit* [La philosophie de la liberté], en 1894, et obtient son doctorat en philosophie.

plusieurs enfants et particulièrement auprès d´un jeune handicapé[6]. Il travaillera ensuite comme rédacteur, écrivain, conférencier, chargé de cours à l'université de Berlin et participe aux activités des milieux littéraires bohèmes d´avant-garde. Il donne également un cycle de conférences au sein de la Société Théosophique, dans laquelle il occupe différents postes mais finira par s´en séparer et par fonder la Société anthroposophique, dont le siège se trouve aujourd'hui encore au « Goetheanum »[7]. Il écrit des ouvrages et donnent des conférences sur des sujets aussi divers que l'art (notamment architecture, sculpture, arts graphiques, scéniques et musicaux), la politique, l'économie, la médecine, l'agriculture, la religion et la pédagogie. Son œuvre est donc encyclopédique et se caractérise par une extrême diversité et hétérogénéité qui, comme le souligne Heilner Ullrich, présente « l'impossibilité de l'appréhender dans son intégralité »[8]. Malgré la profusion et la complexité de sa pensée, nous essayerons d´en donner l'orientation générale. L´anthroposophie ajoute à la connaissance scientifique normale du monde physique celle d´un monde spirituel, invisible de prime abord. Pour Rudolf Steiner, il serait cependant possible d´accéder à ce monde caché aux sens par le développement de certaines facultés présentes dans chaque homme. La connaissance accrue de la nature humaine profonde et donc la connaissance de soi permettrait de pénétrer les fondements de l'univers, fonctionnant en corrélation avec la nature de l'homme. Par un rapport d´analogie microcosmique, l'homme représenterait le monde à échelle réduite. Rudolf Steiner partage donc une vision primitive et pré moderne d´unité du Cosmos. Il se situe dans la veine de la philosophie néoplatonicienne de la Renaissance, marquée de théosophie et de Kabale.

Sa conception de l'éducation découle directement de sa conception anthroposophique du monde. Elle se rapproche aussi de celle du pédagogue allemand Friedrich Fröbel[9], dans laquelle on retrouve également une prise en compte de la dimension spirituelle de

6Il s´occupe particulièrement du jeune Otto Sprecht, souffrant d´une hydrocéphalie caractérisée, et dont s´occupait entre autre Joseph Breuer, alors collaborateur de Freud. [Voir à ce sujet le chapitre "Steiner éducateur", in *Rudolf Steiner, une vie pour l´anthroposophie*, 2001]

7Siège de la Société anthroposophique à Donach, en Suisse dont il avait lui-même dessiné les plans.

8HEINER Ullrich « Rudolf Steiner », in Perspective: revue trimestrielle d´éducation comparée, numéro 3 / 4, p. 577- 595. UNESCO : Bureau international d´éducation, 2000.

9Pédagogue allemand, (1782-1852), à l'origine des « *Kindergarten »* [jardin d'enfants] et de la mise en place de matériels pédagogiques adaptés aux jeunes enfants.

l'enfant. En ce qui concerne l'éducation, il adopte tout d´abord une position naturaliste lorsqu'il dit que « c´est de la nature de l'être humain en devenir que se dégageront comme d´eux-mêmes les points de vue à partir desquels on peut éduquer »[10]. Cependant, au lieu de suivre les courants de pensées dont faisaient partis Dewey, Montessori et Freinet sur une prise en compte de la psychologie empirique de l'enfant, Rudolf Steiner se base entièrement sur la nature de l'être humain qu'il décrit dans sa vision anthroposophique. Il dira en effet que « pour connaître la nature de l'homme en devenir, il faut avant tout se fonder sur l'observation de la nature cachée de l'être humain »[11].

Ses théories éducatives s'éloignent des courants de pensée de l'Éducation Nouvelle. Cependant, Ullrich Heiner constate que la pédagogie Waldorf présente des similitudes très étroites, d´un point de vue historique et systématique, avec le mouvement de l'Éducation Nouvelle, principalement en ce qui concerne la structure et l'organisation. La première école Waldorf serait également en étroite parenté avec les « Écoles de vie communautaire»[12], puis avec celle crée par Peter Petersen[13]. On retrouve en commun dans les écoles Waldorf et les « Écoles de vie communautaires » leur caractère autonome et autogéré, dans un cadre de type familial où les parents sont intégrés à la vie scolaire, qui se fait aussi bien en classe que dans des ateliers et des jardins. L´enfant est la motivation principale de ce type de pédagogie, qui se soucie de leur bien-être physique et spirituel. Dans ces écoles, l'accent est mis sur l'éducation musicale et une vie scolaire rythmée par des fêtes et des cérémonies. La pédagogie Waldorf se distingue quelque peu de ce type d´école par son caractère artistique et sacré davantage accentué, ainsi qu'un rôle primordial donné à l'enseignant – considéré dans les écoles de type communautaire plutôt comme un accompagnateur au développement de l'enfant, ainsi qu'à une organisation systématique et quasiment rituelle du déroulement de la vie scolaire. La première école suivant les principes de l´anthroposophie ouvre ses portes le

10STEINER, Rudolf. *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geistewissenschaft in* Cinq conférences, Stuttgart, 1907 (sténogrammes). *L'éducation de l'enfant à la lumière de la science spirituelle.* - Paris : Triades, 1974. - Paris : Triade, 1989, p. 7.

11*Ibid.,* p. 8.

12École expérimentale développés à Hambourg en 1920.

13Les « écoles du Plan Jéna Petersen », seraient la synthèse des « écoles de vie communautaire ».

7 septembre 1919 dans la période révolutionnaire qui règne alors en Allemagne après sa défaite des années 1918-1919. C´est le moment de l'apogée du mouvement international pour une Éducation Nouvelle. C´est le mécène Emil Molt, directeur de l'usine de cigarettes Waldorf-Astoria, qui financera le projet pédagogique de Rudolf Steiner. La première école s´abritera donc dans cette ancienne usine, d´où le nom d´« école Waldorf » et sera destinée aux enfants des ouvriers de l'usine. La désignation de « pédagogie Waldorf » prend en compte l'évolution pédagogique actuelle de Rudolf Steiner, sans adhérer de façon systématique à l'ensemble des pensées de son fondateur, bien qu'en en suivant les principaux principes. Ces écoles se veulent en effet « libres » et prétendent ne pas inculquer aux élèves d´enseignements anthroposophiques. La popularité des écoles Waldorf se développe de façon croissante, passant d´une dizaine d'écoles en 1925, à presque six cents en 1992 et à quelque mille établissements en 2008. Si cette pédagogie se propage dans un premier temps en Europe (principalement en Allemagne, Grande-Bretagne et Europe de l'Est), elle se développe également au Canada, en Afrique du Sud et en Australie, mais aussi plus récemment au Japon et en Amérique latine[14]. Les écoles Waldorf, bien que sujettes à de nombreuses controverses et basées sur certains principes ésotériques suspects, semblent, en pratique, porter leurs fruits et remporter la satisfaction des élèves[15], mais également faire preuve d´un vif succès quant à leur réussite scolaire et professionnelle[16], ainsi qu'au développement de certaines qualités comme une plus grande mobilité géographique et sociale ainsi que des pratiques artistiques et culturelles variées. Ainsi, Heiner Ullrich décrit la pédagogie Waldorf comme reposant sur un paradoxe fondamental, celui de « la création d'une

14HEINER Ullrich. « Rudolf Steiner », in *Perspective: revue trimestrielle d´éducation comparée*, numéro 3 / 4, p. 577- 595. UNESCO : Bureau international d´éducation, 2000. Et Site des écoles Waldorf dans le monde.

15FINKELMEYER, Juana. *L'École Waldorf en France vue et vécue par ses Anciens Élèves, Devenir Social et Professionnel des Anciens Élèves des Écoles Waldorf.* 2001- 46 p.

16Exemple de l´étude menée en 1990, où le pourcentage des élèves ayant atteint le niveau requis pour poursuivre des études universitaires étaient deux fois supérieur à celui des élèves de la même tranche d'âge fréquentant des établissements publics. Plus de chiffres et d´exemples sont donnés dans l´ouvrage suivant :
LEBER Stefan. *Die Waldorfschule in gesellschaftlichen Unfeld, Zahlen, Daten und Erläuterungen zu Bildungslebensläufen ehemaliger Waldorfschüler.* [L´école Waldorf dans le contexte de la société: chiffres, dates et explications concernant le cursus éducatif des anciens élèves des écoles Waldorf]. Stuttgart, 1981.

pratique fructueuse, sur la base d´une théorie douteuse»[17]. Aussi, Heiner Ullrich le souligne également, il semble qu'il faille prendre les bases théoriques de Rudolf Steiner de façon métaphorique, comme des « maximes pédagogiques », qui s´appuient sur les principes de bon sens qui fondent la pédagogie Moderne depuis Comenius et Pestalozzi. A savoir la progression de l'enseignement et de la formation en fonction du développement de l'enfant, l'offre d´une éducation « complète » (faisant appel à la tête, au cœur et à la main), ainsi que le fonctionnement communautaire. La principale différence des écoles Waldorf se trouve dans un dogmatisme plus affirmé et qui peut parfois sembler en contradiction avec l'objectif de liberté fixé.

Célestin Freinet (1896-1966) est quant à lui instituteur. Blessé à la guerre et ne pouvant plus parler de façon prolongée, il met en place des techniques éducatives afin de rendre les élèves plus autonomes. Aussi, Célestin Freinet participe-t-il aux grands rassemblements des pédagogues de l'après-guerre et son œuvre est donc également à considérer comme le fruit de nombreux échanges avec les autres pédagogues de son époque. L'approche pédagogique de Célestin Freinet se rapproche du vitalisme, s'oppose à une conception mécanique de l'être humain, et prend en compte l'«élan vital»[18] qui anime l'enfant. L'importance accordée à l'expérience dans l'apprentissage, que développe l'Éducation Nouvelle, est également très présente chez Célestin Freinet, quoique celui-ci la définisse plus précisément comme un «tâtonnement expérimental»[19], principe servant de clef de voûte à sa pédagogie. Il dénonce dans ce sens la vision intellectualiste qui caractérise les écoles traditionnelles de son époque et déplore le déséquilibre qu'elles créent en accordant une importance démesurée aux activités intellectuelles. Il opte pour des méthodes qu'il qualifiera de «naturelles», faisant de l'école un lieu en contact direct avec la réalité du monde et de la vie. Dans son livre

17HEINER Ullrich. « Rudolf Steiner », in Perspective: revue trimestrielle d´éducation comparée, numéro 3 / 4, p. 577- 595. UNESCO : Bureau international d´éducation, 2000.

18FREINET, Célestin. *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducatio*n. Cannes : Éditions de l'École Moderne française, 1950. - Tome I, *Essai de psychologie sensible : acquisition des techniques de vie constructive.* - Paris : Delachaux Niestlé, 1978. p. 13.

19Voir la définition que Célestin Freinet en fait dans l'ouvrage suivant:
FREINET, Célestin. *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducatio*n. Cannes : Éditions de l'École Moderne française, 1950. - Tome I, *Essai de psychologie sensible : acquisition des techniques de vie constructive.* - Paris : Delachaux Niestlé, 1978. - Chapitre VI. Le tâtonnement expérimental.

L'Education au travail[20], on retrouve aussi une conception naturaliste de l'éducation, il appellera d'ailleurs son école une « réserve »[21]. Sa pédagogie se base sur une éducation qu'il qualifie à de nombreuses reprises de « naturelle » et il souhaite aussi en ce sens développer un rapport d'affectivité avec les enfants, qui appelaient d'ailleurs le couple Freinet « Papa et maman Freinet »[22]. Suivant la lignée des pédagogies coopératives, il contribue également à de nombreux apports en ce qui concerne l'organisation de la classe. On peut rapprocher sur certains points la conception de Célestin Freinet de celle d'Édouard Claparède, qui, un peu avant lui, considère que l'enfant suit un développement naturel que l'éducation risque de contrecarrer et de bouleverser. Il prône en quelque sorte la négation de l'éducation en disant de l'école sur mesure qu'« au lieu d´être éduqué, l'enfant sera placé dans des conditions telles qu'il s'éduque lui-même »[23]. Si Célestin Freinet s'inspire des idées de John Dewey sur l'aspect coopératif de l'éducation, l'importance du travail ou encore l'apprentissage par l'expérience, il se différencie des pédagogues de son époque (notamment d'Adolphe Ferrière qu'il connaît bien) par son « militantisme pédagogique »[24]. Dans son livre *L'Ecole du peuple*[25], Célestin Freinet exprime sa volonté de réformer l'école pour changer la société. Sa conception est volontiers communiste (parti auquel il adhéra et qu'il soutiendra par ailleurs[26]). En effet, Célestin Freinet propose à la fois une nouvelle conception de l'éducation et une certaine vision politique du monde, qui se rapproche comme il le dit

20FREINET Célestin. *L´éducation au travail*. Paris : Delachaux et Niestlé, 1946- 278 p.

21MAURY Liliane, Freinet et la pédagogie, p.120.

22BRUILIARD Luc, SCHLEMMINGER Gerald. *Le Mouvement Freinet des origines aux années quatre-vingt*. Paris: l'Harmattan, 1996. 293 p.

23CLAPAREDE E. *L´école sur mesure*. Paris : Delachaux et Niestlé, 1930, pXXX

24MAURY Liliane, Freinet et la pédagogie, p.117.

25FREINET Célestin. *Pour l'école du peuple.* Nouvelle édition de « L'école moderne française ». Paris: FM / Petite collection maspero. 1976. 181 p.

lui-même du « socialisme triomphant »[27]. La pédagogie Freinet se définit elle-même comme un « mouvement coopératif »[28], qui se caractérise par une organisation « anti-bureaucratique »[29]. Ainsi, selon Pierre Clanché, « L´enseignant "Freinet" se spécifie par le fait, rare dans la profession, qu'il construit, diversifie et enrichit son expérience pratique au contact pratique des expériences de ses compagnons »[30]. Cependant, Georges Piaton remarque aussi que « si certains procédés didactiques Freinet sont repris dans le domaine scolaire, l'essentiel de leur pertinence est parfois ignoré, leurs finalités originelles [étant] niées ou sacrifiées à des contingences parfois fort éloignées des objectifs pour lesquels elles furent élaborées »[31]. De nos jours, il n´existe pas de chiffre concernant la proportion des enseignants Freinet. En effet, outre l'école de Vence qui perpétue et fait vivre pleinement l'école Moderne, des enseignants se qualifient eux-mêmes d´« enseignants Freinet ». On retrouve souvent dans les petites écoles ou dans des classes à plusieurs niveaux une tentative d´appliquer pleinement les principes pédagogique Freinet, mais on retrouve aussi des enseignants qui puisent uniquement ce qui les intéresse dans ce système. Georges Piaton constate que si Célestin Freinet est un des pédagogues qui a marqué le plus profondément l'École élémentaire française, ses nombreuses publications traitant des problèmes centraux de l'éducation intellectuelle et de la psychologie de l'enfant ont longtemps été dédaignées. Il qualifie l'œuvre de Célestin Freinet d´« abondante ». De plus, Célestin Freinet est souvent décrit comme

26Voire biographie commentée de Freinet dans l'ouvrage suivant: BRUILIARD Luc, SCHLEMMINGER Gerald. *Le Mouvement Freinet des origines aux années quatre-vingt*. Paris: l'Harmattan, 1996. 293 p.

27PIATON Georges. La pensée pédagogique de Célestin Freinet. Toulouse: Privat, 1974. p. 9.

28 CLANCHE Pierre, L'enfant écrivain, p. 10.

29 *loc.cit.*

30 *Ibid,* p. 11.

31PIATON Georges. La pensée pédagogique de Célestin Freinet. Toulouse: Privat, 1974. p.150.

méfiant vis-à-vis de « toute approche théorique », « d'une certaine méfiance vis-à-vis des universitaires ».[32]

Les pédagogies Waldorf et Freinet se détachent toutes les deux à leur manière du courant de leur époque. La pédagogie Waldorf est en marge du mouvement avec une dimension spirituelle et celle de Freinet se distingue par son aspect politisé clairement revendiqué. Rudolf Steiner et Célestin Freinet ont en commun des ouvrages théoriques difficiles d'accès. Ainsi, Ullrich Heiner explique qu'un des obstacles principaux à l'œuvre de Rudolf Steiner vient de « son style, souvent étrange et ésotérique »[33]. En effet, on retrouve dans la plupart des ouvrages de Rudolf Steiner un vocabulaire spécifique aux mouvements ésotériques et théosophiques, ainsi que des références constantes à des systèmes de pensées complexes, mêlant tout à la fois philosophie, religion, science et littérature. Georges Piaton constate également que l'œuvre écrite de Célestin Freinet est peu étudiée et que cela n'est pas seulement à cause de son caractère abondant, mais aussi d´un « langage souvent dominé par l'aléatoire, l'imprécision terminologique » et le constat que « dans la plupart des pages, le poétique masque le thématique et le recouvre d´images, de paraboles ou d´envolées lyriques »[34], aussi le langage utilisé par Célestin Freinet est-il « souvent métaphorique et passionné »[35].

Alors que les écoles Freinet fonctionnent pour ainsi dire sur l'événementiel, puisant dans la vie quotidienne de chaque enfant la substance de l'enseignement, les écoles Waldorf se caractérisent à l'inverse par une approche systématique, où rien n´est laissé au hasard, de l'architecture des locaux[36] au développement des cours. La

32*Ibid.*, p. 18.

33HEINER Ullrich. « Rudolf Steiner », in *Perspective: revue trimestrielle d´éducation comparée*, n°3 / 4, p. 577- 595. UNESCO : Bureau international d´éducation, 2000. p. 577.

34PIATON Georges. La pensée pédagogique de Célestin Freinet. Toulouse: Privat, 1974. p. 20.

35*Ibid.* p. 67.

36Rudolf Steiner préconisait une architecture évitant les angles droits ainsi que des couleurs différentes pour chaque classe, mais elle devrait aussi, idéalement, être construite par rapport à l´orientation des points cardinaux…en somme et suivant encore de nombreux points, être similaire à l´architecture que Rudolf Steiner conçoit pour le *« Goetheanum »*, construit sur le modèle d´une architecture cellulaire.

pédagogie Waldorf est donc basée sur un système extrêmement complexe, demandant pour sa bonne compréhension des connaissances théosophiques, scientifiques, historiques et culturelles, mais aussi des savoirs plastiques et artistiques. A l'inverse, la pédagogie Freinet se base sur une logique naturelle et de bon sens. Les enseignants pratiquant ces pédagogies se distinguent cependant par leur investissement dans leur profession, leur militantisme et leur capacité à l'auto-formation et à la coopération. Les deux systèmes demandent donc de la part des enseignants un investissement important.

Face à la diversité des approches en termes d'éducation, nous allons donc adopter une attitude comparatiste, afin de voir en quoi chaque pratique peut enrichir les autres. Nous avons décidé de centrer plus particulièrement notre travail sur les pédagogies alternatives, tout en sachant que ces pédagogies, dites « alternatives », ne le sont que si on considère le système traditionnel duquel elles s'éloignent. Au regard de la difficulté à s'entendre sur les questions essentielles de *« quoi enseigner? et comment? »*, mais aussi, sur la question plus philosophique de *« pourquoi enseigner? »*, nous pensons que les comparaisons pédagogiques, pourraient être l'occasion d'une réflexion sur ces questions fondamentales de l'enseignement. Aussi, nous considérerons la présence de systèmes alternatifs au sein d'un système traditionnel comme un moyen d'ouverture d'esprit et de lutte contre la pensée unique.

Pour élaborer ces comparaisons pédagogiques, nous les observerons sous l'angle d'un objet précis: celui de la poésie. En effet, il semble que la question poétique soit souvent problématique au sein des systèmes traditionnels et nous essayerons donc de voir ce qu'il en est dans les pédagogies alternatives.

Georges Jean constate que, dans une grande majorité des cas, l'enfant rencontre la poésie à l'école. Cette première approche est primordiale car bien souvent dépendante des rapports que l'enfant entretiendra plus tard avec elle. Cependant, si cette question de la poésie est problématique, nous verrons que cela peut aussi s'expliquer par une difficulté à cerner et à définir ce qu'est la poésie. En effet, il semble que la poésie soit un signifiant aux nombreux signifiés et il serait difficile de tous les énumérer. Depuis son acceptation originelle en tant que mythe fondateur jusqu’à la poésie contemporaine, il semble que la poésie soit passée par tous les états. Pourtant, elle continue, sans cesse, d'évoluer et de se transformer. Nous choisirons donc de nous accorder à cette diversité et de ne pas restreindre la poésie à un « type » de poésie, mais d'accepter tous les aspects de la poésie que les différentes pédagogies étudiées proposent. Dès lors, il ne s'agira pas de présenter un éventail de toutes les pratiques poétiques envisageables à

l'école, mais plutôt de voir quelles sont les approches proposées de la poésie dans les différentes pédagogies, à travers les définitions qu'elles lui donnent. Aussi, nous ferons attention au degré d'ouverture de chaque pédagogie face à la diversité de la poésie. Nous essayerons donc de définir ce qu'est la poésie pour chaque pédagogie et verrons en quoi chaque définition peut, à sa façon, poser problème. En effet, il semble que la poésie soit, par nature, problématique. Nous reprendrons à ce titre les propos de Jean-Pierre Siméon lorsqu'il écrit:

> S´il y a un réel problème avec la poésie dans l'enseignement, cela n´a rien d´attristant ni de décourageant parce qu'elle est, la poésie, par sa nature même, de quelque façon et en quelque lieu qu'on la considère, un problème. Cette particularité contribue même, de fait, a sa définition : tant au niveau des modes dominants du penser et du sentir, que des pratiques ordinaires du langage ou des conventions et valeurs sociales, la poésie – c´est sa fonction et son enjeu – fait problème[37].

De plus, il semble qu'il en va de même pour la poésie que pour l'éducation: tout le monde s´accorde sur la place qu'elle doit occuper à l'école, mais la question de savoir pourquoi et comment l'enseigner reste sujette à de nombreuses réflexions. Nous reprendrons les propos de Jean-Pierre Siméon sur la poésie pour exprimer toute la difficulté qui semble inhérente à l'approche poétique en milieu scolaire :

> sa naturelle incongruité, revendiquée avec insolence, fondée sur un *dérangement* linguistique et conceptuel, une anarchie formelle et sémantique (son insoumission aux consensus objectifs) crée un conflit d´autant plus mal vécu et à la limite insoutenable dans une institution dont les acteurs – les enseignants- se sentent investis d´une fonction inverse : inscrire la norme linguistique, en préservant la régularité et la valeur de référence commune, inscrire dans les consciences des représentations stables et ordonnées du réel.[38]

La scolarisation de la poésie semble donc poser problème et représente comme le dit Georges Bataille un « défi de l'impossible», consistant à « faire enseigner la poésie et faire entrer le poème dans la classe, sans faire fuir la poésie par la fenêtre »[39].

Nous nous intéresserons ici à l'approche qui en est faite en cycle primaire. Pour le choix précis de la tranche d'âge, il nous a semblé que la tranche des 9-10 ans était la plus pertinente. En effet, comme nous l'avons vu, chaque système propose des

37SIMEON Jean-Pierre. Le problème avec la poésie, in Cahiers pédagogues numéro 417. 2003, p.9.

38SIMEON Jean-Pierre. « Le problème avec la poésie », in *Cahiers pédagogiques* numéro 147, p.9.

39BATAILLE Georges. " L´Impossible"; in *Cahiers pédagogiques* numéro 147, p.8.

organisations qui lui sont propres, aussi, les premières classes posent une difficulté quant à une comparaison qui se veut la plus objective possible car les enfants n'apprennent pas à lire et à écrire au même âge; aussi, il est apparu qu'une approche comme celle de la poésie serait différente avec un élève lecteur et scripteur et un élève qui ne l'est pas. Enfin, nous nous sommes concentrés sur l'approche faite dans le cycle primaire car après, chaque système éducatif dispose d'organisations très différentes.

La comparaison pédagogique a cependant ceci de difficile que, bien que faisant partie d'un système, chaque enseignant fonctionne avec sa personnalité et en fonction de sa classe. Aussi, il semble que les comparaisons en terme d'éducation soient à faire avec beaucoup de précautions. En effet, il n'y aura pas de modèle type, mais seulement des tendances.

Nous avons essayé de baser notre réflexion sur un corpus similaire pour chaque pédagogie, c´est-à- dire d´une part des programmes scolaires, ou à défaut des ouvrages théoriques, et d´autre part sur les manuels scolaires utilisés, ou à défaut sur les témoignages et exemples proposés par les enseignants.

Nous ne prétendons donc en aucun cas que tous les exercices présentés soient présents dans toutes les classes d´un système, ni que les approches suivent uniquement celle des exemples donnés. Nous insistons aussi sur le fait que d´autres pratiques pourront être proposées dans chaque système et nous n'avons pas ici vocation à en faire un catalogue. Nous tenterons au mieux de mettre en évidence certaines activités nous paraissant, à travers nos lectures, nos observations et nos discussions, comme étant le plus possible caractéristiques de chaque pédagogie

Si nous sommes conscients que chaque pédagogie peut participer à des activités occasionnelles autour de la poésie ou organiser, dans le cadre d´un projet, une activité spécifique, nous essayerons ici de nous concentrer dans nos propos sur les activités habituellement proposées, sur ce qui semble être, au regard des programmes et des manuels, les activités représentatives de chaque système. Enfin, nous isolerons ici l'approche consacrée à la poésie dans les différentes pédagogies, mais nous tenons à préciser que celle-ci est à prendre en compte dans un ensemble de techniques éducatives. Nous nous demanderons donc quelles approches de la poésie sont faites dans les pédagogies alternatives. Pour ce faire, nous découvrirons tout d'abord comment la poésie est présentée, d'une part dans les programmes, de l'autre dans les manuels et lors de différentes activités. Cette partie descriptive nous permettra d'observer de façon claire et précise la place occupée par la poésie dans les différents systèmes. Ensuite, à l'aide de ce descriptif que nous aurons établi, nous analyserons les orientations

pédagogiques choisies par chaque pédagogie. Pour ce faire, nous nous intéresserons à l'objet poétique proposé dans chaque pédagogie et à la définition qu'il semble donner de la poésie, nous verrons alors quelles approches de l'objet poétique sont véhiculées et quels buts soutiennent l'utilisation poétique. Enfin, dans une dernière partie, nous nous pencherons davantage sur les pratiques spécifiques aux pédagogies alternatives. Aussi, nous verrons que celles-ci n'utilisent pas tant la poésie à des fins purement scolaires que pour répondre à leurs principaux enjeux pédagogiques, à savoir la prise en compte du corps de l'enfant, mais aussi de sa personnalité propre et de ce qu'il y a de plus profond en lui, afin d'entretenir une pédagogie qui se veut être celle de la totalité

Partie I. Détermination du corpus et présentation générale

Dans cette première partie, nous tenterons d'analyser la part occupée par la poésie dans les différents programmes scolaires, afin de relever les principaux objectifs éducatifs de chaque pédagogie. Nous verrons ensuite quelles sont leurs applications dans les classes, à travers l'étude des manuels scolaires utilisés ou des activités qui peuvent être proposées. Nous opterons donc, dans cette première partie, pour une démarche volontairement descriptive, afin de présenter de façon claire les différentes approches adoptées dans chaque système, permettant plus tard de vraiment pouvoir les comparer.

I.A. En théorie: programmes scolaires et ouvrages de référence

Il nous a semblé intéressant, dans un premier temps, de nous appuyer sur les ouvrages théoriques et officiels qui établissent la ligne directrice suivie par chaque pédagogie et explicitent comment procéder et quels savoirs précis doivent être acquis dans chaque matière. Nous constaterons que cette question même de « programme scolaire » peut déjà être problématique et soulever le désaccord de certaines pédagogies.

I.A.a. Programme scolaire français

Dans les écoles traditionnelles françaises, un « programme scolaire » est prévu pour l'ensemble du pays par le Ministère de l'Éducation Nationale et explicite, de façon claire et précise, toutes les connaissances à acquérir en fonction des différentes tranches d'âge. Le cycle primaire regroupe cinq niveaux, divisés en trois « cycles d'apprentissage ». Le « cycle III », regroupant les élèves de C.E.2, C.M.1 et C.M.2, correspond à la tranche d'âge que nous avons choisi d'étudier.
Nous nous baserons donc, pour nos propos, sur deux sources principales: le programme scolaire du cycle des approfondissements 2008[40], le dernier en date, ainsi qu'en

40 http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm

complément, un document présentant plus précisément les progressions spécifiques correspondant aux différents niveaux du cycle III, lui aussi datant de 2008[41].

Il est important de préciser à ce sujet que les textes officiels qui définissent les programmes scolaires changent régulièrement. A ce titre, la place occupée par la poésie est souvent « ambiguë »[42], comme le souligne Martine Boncourt, et le reflet de nombreux changements. En effet, on trouve une référence à la poésie dans les programmes officiels pour la première fois en 1923, où elle est associée à la transmission des valeurs de l'Etat. Avec Jules Ferry, elle devient un « modèle langagier, fleuron des belles-lettres et de la culture »[43], puis, elle est passée sous silence durant la période de l'après-guerre car considérée à l'opposé du réalisme dont les enfants ont besoin. En 1972, elle sera de nouveau présente mais sous un autre jour : elle est liée à la notion de créativité, notamment sous l'influence de la pédagogie Nouvelle, et délaisse l'aspect moral qui la caractérisait. Nous nous attacherons donc ici au programme actuel mais il nous semble important de noter que les choix didactiques concernant l'utilisation de la poésie sont récents et sont le fruit d'une longue évolution[44].

Le système traditionnel français se base sur un « code de l'éducation »[45], celui-ci regroupe l'ensemble des lois éducatives de façon minutieuse. Aussi, certains grands principes éducatifs sont donnés, bien que de façon très générale. Le point central du

41 http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/approndissements.htm

42BONCOURT Martine. « La poésie dans les instructions officielles: un discours ambigu ». Carrefours de l'éducation, 2003/1, n°15, p.103.

http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2003-1-page-102.htm

43*Ibid.*, p.105.

44Nous nous référons, à ce sujet, aux propos de Martine Boncourt dans sa recherche sur la place de la poésie dans les programmes officiels de 1923 à 2002, qui constate la part considérable des « pédagogies actives », dont fait partie la pédagogie Freinet, dans les modifications apportées au traitement de la poésie en milieu scolaire.

45 « Code de l'éducation ».

http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.docidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20120307

système français est celui d'« égalité des chances »[46]. C'est sur cet objectif que se construit tout le système. La mission déterminée par l'État est la suivante: « Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République »[47]. L'école n'est donc dès lors pas qu'un lieu d'apprentissages scolaires, mais est aussi en lien étroit avec la politique. En rapport avec le principe d'égalité, l'accent sera mis sur la transmission d'un « socle commun de connaissances »[48]. Aussi, l'acquisition de connaissances culturelles fera l'objet d'une attention particulière et favorisera l'« égalité d'accès à la culture »[49]. Les programmes officiels adoptent eux aussi une démarche de transparence et de précision quant aux compétences précises à acquérir. Dans les derniers documents en date concernant les programmes, l'accent est mis sur la « réussite scolaire »[50]. Pour atteindre cet objectif, les élèves devront aussi parvenir à plus d'autonomie et faire preuve d'esprit d'initiative.

Dans le programme en vigueur, la poésie apparaît sous deux aspects : elle est principalement, et sous l'appellation de « poème », ce qui permet de soutenir « *la maîtrise de la langue française* ». Elle concerne également, et cette fois sous le terme de « *poésie* », le domaine de la « *littérature* », et, de façon plus générale, celui de l'« *histoire des arts* », appartenant au domaine de la « *culture humaniste* »[51].

La maîtrise de la langue française fait partie des « objectifs prioritaires » du

46 Code de l'éducation, Article L111-1.

47 *Loc.cit*.

48 *Ibid.*, L122-1-1.

49 *Ibid.*, L121-6.

50 http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm

51 Pour toutes les citations du paragraphe:
http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm

cycle 3 et occupe donc une place centrale dans le programme. Même si l'enseignant est engagé à prêter attention à cette compétence dans les différentes matières, la maîtrise de la langue est principalement traitée dans la matière « français ». Dans cette matière, plusieurs points sont développés et explicités, le terme de « poème » apparaît dans deux des trois points principaux abordés: celui concernant le « langage oral » et celui intitulé « lecture et écriture » comportant aussi quelques notes rejoignant le programme de « littérature », le point sur l' « étude de la langue française » étant principalement consacré au vocabulaire et à la grammaire. Il est intéressant de noter, à ce sujet, que la partie relative au « langage oral » est la moins développée (à peine dix lignes) alors que la partie sur l'« étude de la langue française » est beaucoup plus étendue et détaillée (à peu près deux pages). Dans le point sur le « langage oral », il est mentionné « *un travail régulier de récitation (mémoire et diction) [...] conduit sur des textes en prose et des poèmes* »[52]. A ce titre, on peut également lire dans le document relatif aux progressions détaillées de chaque classe, la même exigence, formulée pareillement pour les trois classes du cycle III, à savoir « *dire sans erreur et de manière expressive des textes en prose ou des poèmes (une dizaine).* »[53]. La récitation de poèmes a donc ici deux objectifs principaux: le développement de la mémoire et la bonne diction. Déjà dans les programmes de 2002, on peut lire qu'il faut « faire de la mémoire des élèves l'instrument privilégié de l'intégration des connaissances nouvellement acquises »[54], on peut donc penser que cette volonté pédagogique est toujours présente dans le programme de 2008. En ce qui concerne la « diction », elle est en accord avec la volonté d'une « qualité de langage », exprimée dans les programmes. La précision donnée du nombre de poèmes à savoir réciter démontre, quant à elle, la volonté de faire de cet exercice une part non négligeable des apprentissages des classes primaires. Dans la partie « lecture, écriture », les poèmes sont cités comme l'un des supports pouvant soutenir l'entraînement à la compréhension des élèves, aux côté des récits, des descriptions et des dialogues. La compréhension d'un texte ou d'un poème est clairement définie comme s'appuyant sur son sens explicite, sur « le repérage des

52 *Loc.cit*.

53 http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/approndissements.htm

54 http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/cycle3.htm

éléments principaux » ainsi que sur son « analyse précise »[55]. Cependant, dans le document concernant les progressions relatives à chaque classe, s'il est demandé aux élèves de C.E.2 de comprendre en effet le sens littéral d'un texte, les élèves de C.M.1 sont, quant à eux, amenés à « repérer dans un texte des informations explicites et en inférer des informations nouvelles (implicites) »[56], ainsi qu'à « saisir l'atmosphère ou le ton d'un texte descriptif, narratif ou poétique, en s'appuyant en particulier sur son vocabulaire ». De plus, l'élève sera aussi confronté, à partir du C.M.1, à « participer à un débat sur l'interprétation d'un texte littéraire », en « vérifier dans le texte ce qui interdit ou permet l'interprétation proposée ». Les élèves apprennent donc au C.E.2 à procéder à une compréhension littérale d'un texte, qu'ils affineront en C.M.1 en acceptant plusieurs interprétations pouvant se rapporter au texte, mais ce toujours en s'appuyant de façon précise sur le texte. L'utilisation de « poème » est aussi indiquée dans les activités d'écriture, où il est demandé à l'élève, comme une des compétences finales à avoir acquis en fin de cycle, d' « écrire un poème en respectant des consignes de composition et de rédaction »[57]. Le document se référant plus précisément aux compétences de chaque classe utilisera, quant à lui, l'expression « texte de type poétique » et ne l'évoquera que pour les élèves de C.M.2. Cet exercice sera aussi l'occasion, comme lors de tous les exercices d'écriture, de vérifier la capacité des élèves à utiliser « le vocabulaire acquis », « les connaissances grammaticales et orthographiques », ainsi que « les outils mis à disposition (dictionnaire, ...) ». En effet, « chaque projet d'écriture doit venir s'inscrire dans une activité qui construit des connaissances précises ». L'exercice qui consiste à écrire des poèmes est donc toujours mis en relation avec des apprentissages langagiers et scolaires.

De façon plus particulière, il est également demandé aux élèves de C.E.2 de savoir recopier avec soin et en respectant la mise en page un texte en prose ou poème ayant fait l'objet d'une récitation.

Le domaine de la « culture humaniste » regroupe les matières « histoire et

55 http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm

56 http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/approndissements.htm

57 http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm

géographie » ainsi que les « pratiques artistiques » et l'« histoire des arts ». Son objectif est ambitieux puisque elle doit « ouvrir l'esprit des élèves à la diversité, à l'évolution des civilisations, des sociétés, des territoires, des faits religieux et des arts »[58]. Elle permet ainsi de construire de solides repères culturels. Par le terme même d'« histoire des arts » et par l'approche chronologique que suit le manuel - débutant avec la préhistoire et s'achevant au XXI ème siècle -, on constate que le point de vue général adopté est diachronique. Cependant, chaque chapitre est présenté par genre et domaine artistique, adoptant ainsi un point de vue plus synchronique. Il est donc question d'une double approche, à la fois historique et contextuelle, mais aussi par genre et mouvement artistique. Un des objectifs est donc qu'apparaisse pour chaque élève « la notion du courant ou de mouvement littéraire »[59]. Évidemment, il n'est pas attendu des élèves qu'ils connaissent tous les différents mouvements artistiques, mais qu'ils en dégagent les principales caractéristiques. Aussi, la constitution progressive d'un « fond culturel » participera « à la formation de l'individu, dans sa dimension personnelle et sociale. »[60]

Pour conclure, nous pouvons donc dire que la poésie revêt deux aspects principaux dans la pédagogie traditionnelle française : sous le terme de « poème », elle est un des outils qui permet d´acquérir des connaissances scolaires, à savoir la bonne maîtrise orale et écrite de la langue et sous le terme de « poésie », elle se rapporte au domaine culturel et est étroitement liée avec le patrimoine que chaque élève découvre et apprend à l'école.

I.A.b. Programme scolaire allemand

Tandis qu'en France toutes les décisions éducatives sont prises par l'État pour l'ensemble du pays de façon centralisée, l'Allemagne fonctionne, quant à elle, comme un État fédéral, c'est-à-dire que chaque *Land* (région) dispose d'une certaine autonomie vis-à-vis de l'organisation éducative. Par conséquent, dans les seize Länder de l'Allemagne

58 http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm

59 Histoire des arts- cycle 3. Guide pédagogique. Paris: éditions Nathan, 2009. p. 7.

60 *Ibid.*, p. 9.

on trouve des programmes scolaires différents, dont l'intitulé même change. Ainsi, on parlera de « *Lehrplan* », de « *Rahmenlehrplan* » ou de « *Bildungsplan* » selon les Länder. Même si les autorités, grâce au « *Kulturministerkonferenz* »[61], tendent à harmoniser les différents programmes scolaires pour ne pas laisser trop d'écart entre les régions, on remarque, dès la première lecture, une certaine disparité quant à leur présentation, leurs contenus et leur système d'organisation scolaire[62]. Pour la question de la poésie qui nous intéresse, nous avons consulté plus particulièrement les programmes de deux régions, celle de Hessen et celle de Baden-Wüttemberg. Elles ont la particularité d'offrir des programmes extrêmement détaillés ainsi que des fiches pédagogiques et des exemples d'activités nous permettant de mieux comprendre leur façon de travailler. On remarquera aussi que la seule consultation de ces programmes nous permet d'avoir un bon aperçu des directions éducatives et pédagogiques suivies par l'Allemagne, puisqu'on retrouve, à quelques rares exceptions près, une introduction d'une quinzaine de pages, uniquement centrée sur les orientations pédagogiques adoptées. Il nous semble donc important de préciser que les programmes allemands que nous avons choisi sont les plus riches concernant le sujet précis de la poésie. Les programmes de Berlin et de Brandenburg sont, par exemple, beaucoup plus succincts de façon générale et donc également en ce qui concerne la poésie. On retrouve cependant, dans tous les programmes consultés, les mêmes idées fondatrices qui sont celles de la pédagogie allemande. On peut alors peut être penser que si certains programmes sont plus succincts, leur application en ce qui concerne précisément la poésie n'en demeure pas moins similaire. Nous baserons nos propos sur l'étude plus particulière des programmes de la 4ème classe[63] et notons à ce sujet que les programmes de la 3ème classe, concernant la poésie, adoptent une démarche tout à fait similaire. Pour la 5ème classe, étant donné qu'elle fait partie pour certains *Länder* de la *Grundschule* et pas pour

61 Conseil regroupant les ministres de la culture de chaque région.

62Pour la présentation: certains programmes sont très courts alors que d'autres sont triplement développés et présentent des exemples. Pour les contenus, certains *Länder* proposent par exemple des cours de religions alors que d'autres préféreront celui d' « *éthique* ». Ces cours sont dans certains *Länder* obligatoires et dans d'autres facultatifs. Au niveau de l'organisation scolaire elle-même, certaines régions proposent quatre classes pour la primaire (« *Grundschule* »), alors que d'autres en prévoient six.

63 Correspond à la tranche d'âge des 9-10 ans.

d'autres, nous avons choisi de ne pas en tenir compte dans les propos qui suivent.

Dans les écoles primaires allemandes, et aussi plus tard dans les niveaux supérieurs, on trouve dans toutes les matières quatre compétences principales à développer : la « *Sachkompetenz* » (littéralement « compétence des choses »), il s'agit de la capacité des élèves à utiliser les connaissances requises au moment approprié et de façon réfléchie; la « *Methodkompetenz* » (compétence de méthode), c'est-à-dire savoir organiser son travail en utilisant une méthode adéquate, la « *Sozialekompetenz* »(compétence sociale), ou l'aptitude à travailler en groupe, à présenter son travail, à écouter celui des autres, et la « *Selbstkompetenz* », (compétence personnelle), ou « *Personalkompetenz* » selon les programmes, qui est la capacité à développer ses propres talents, avec autonomie et responsabilité ainsi que la capacité à juger de façon critique, en donnant une opinion personnelle. On retrouve aussi dans certaines matières l'« *Interkulturelle kompetenz* », (compétence interculturelle), regroupant la capacité émotionnelle et la sensibilité interculturelle. D'une façon générale, dans tous les « *Lehrplan* » ou « *Bildunsplan* » consultés, on trouve, en introduction, les mêmes idées fondatrices, clefs de l'éducation en Allemagne. A ce sujet, il est intéressant de noter que si le programme français reste très général et très bref sur les principes éducatifs suivis, on trouve en Allemagne, de façon récurrente, de longues introductions sur les directions éducatives et pédagogiques adoptées. Aussi, on retrouve toujours l'idée que l'école n'est pas simplement un lieu propice à la transmission de connaissances scolaires, mais aussi au développement de soi. En lien avec cette volonté, on entend accueillir chaque élève dans son individualité, et l'aider à développer ses talents personnels. Il semble donc ici que si la France met l'accent sur l'égalité des élèves, l'Allemagne opte pour une approche plus individuelle. L'intérêt porté au développement personnel de l'enfant est donc toujours présent dans les programmes et sert de clef de voûte à l'éducation allemande. Ainsi, dans chaque enseignement, on veillera à ce que l'élève apprenne à s'affirmer par rapport au groupe et développe sa propre personnalité, tout en sachant agir de façon autonome et responsable au sein de la collectivité. Il est écrit à ce sujet dans le programme du Baden- Württemberg que:

> Wie jeder Bildungsplan, so lebt auch dieser davon, dass Schülerinnen und Schüler in unseren Schulen ernst genommen werden – in ihrer Neugierde, ihren Talenten und auf ihrer Suche nach Identität und Orientierung. Bildung und Erziehung stehen daher in einem untrennbaren Zusammenhang[64].

64 *Bildungsplan für Deutsch Grundschule* – Klasse 4-. p. 5.

> Comme dans tous les plans d'éducation, chaque élève sera accueilli dans notre école avec sérieux, comme individu, avec sa personnalité propre et ses talents personnels que l'école soutiendra dans leur développement. Ainsi, formation et éducation seront toujours étroitement liées et inséparables »[65].

Il nous semble important d'insister sur ce point car il rejoint ici le principe des pédagogies alternatives que nous étudions et permet également, en envisageant les savoirs sous le jour du développement de la personnalité, de prendre en compte chaque enfant de manière individuelle. A l'image de l'objectif éducatif global, le cours d'allemand est basé, comme en France, sur l'acquisition de savoirs, mais aussi, et de façon très accentuée, sur le développement de la personnalité de l'enfant. Aussi, nous pouvons lire, comme suit que:

> Die Aufgabe des Deutschunterrichts ist es, den Kindern die Sprache als wichtigstes Mittel zur zwischenmenschlichen Verständigung, zur Wahrnehmung, Verarbeitung und Vermittlung der realen Welt, zur Entwicklung von Vorstellungswelten und zum Nachdenken über sich selbst erfahrbar und nutzbar zu machen. Der Deutschunterricht dient der Entwicklung und Förderung der Persönlichkeit[66].

> Le devoir des cours d'allemand est que l'enfant puisse considérer le langage comme source principale de communication, de perception, d'assimilation et de médiation avec le monde réel, mais aussi de développer l'imagination et la réflexion sur lui-même. Le cours d'allemand sert le développement et le renforcement de la personnalité[67].

Ainsi, les cours d'allemand font l'objet de connaissances scolaires et linguistiques, mais, là aussi, de compétences réflexives et personnelles. L'apprentissage du langage est donc dans cette perspective aussi un apprentissage de soi et des autres. Nous notons que cet objectif est présent, sans exception, dans toutes les matières enseignées. En ce qui concerne les propos tenus sur le langage et son acquisition, il semble intéressant de noter l'importance donnée au langage littéraire, vu en quelque sorte comme une façon d'apaiser les difficultés dues à l'apprentissage formel de la langue. On retrouve aussi, différemment formulée, l'idée que le langage littéraire permet le dépassement et le

65 T.d.A.

66 *Bildungsplan für Deutsch Grundschule* – Klasse 4-. p. 42.

67 T.d.A.

travail sur soi dans la plupart des programmes. La citation suivante peut ainsi illustrer nos propos:

> Didaktisches Handeln ist daran zu messen, ob es dazu beiträgt, die Schwellenangst (den "Schock") vor der Literalität zu vermeiden, zu mildern oder zu überwinden. Dazu muß den Kindern (gleichsam beglückend) bewußt werden, daß Literatur nicht nur ihre Unterhaltungsund Informationsbedürfnisse befriedigen kann, sondern vor allem auch, daß in Literatur ihre Erfahrungen, Gefühle, ihre offenen und geheimen Wünsche, Ängste wie auch Tabus, Verdrängungen und Verklemmungen in Sprache gefaßt sind und damit für sie selbst bearbeitbar werden[68].

> Les activités éducatives sont à mesurer, pour savoir si elles aident à éviter, à adoucir ou à surmonter la grande angoisse (le « choc ») causée par la littératie[69]. Pour ce faire, les enfants doivent prendre conscience que la littérature n'est pas uniquement là pour satisfaire leurs besoins d'informations et de communication, mais qu'elle peut aussi et surtout libérer ce qui, dans la littérature, compose leurs expériences, sentiments, désirs avoués et secrets, leurs craintes comme aussi leurs tabous, leurs refoulements et leurs inhibitions qui sont dans le langage, et qui sont ainsi prêts à être travaillé en chacun[70].

La présence de la littérature n'a donc pas pour unique but de servir les apprentissages langagiers et culturels, comme cela est énoncé dans le programme français. Elle est aussi en lien étroit avec le bien-être et le développement de la personnalité de l'enfant. On retrouve également une idée intéressante qui considère l'apprentissage formel de la langue comme non naturel à l'enfant et donc provocateur d'un « choc », d'un trouble qui le déstabilise et le décourage dans sa volonté d'apprentissage. Nous insistons sur cette notion car on la retrouvera également de façon dominante dans les pédagogies Freinet et Waldorf. Cette idée est en lien direct avec l'attention particulière portée au bien être de l'enfant, au réconfort que doit lui porter l'école face à sa scolarisation qui semble être une étape difficile et cause d'angoisse[71]. En ce sens également, il est précisé qu'un des

68*Rahmenplan Grundschule*. Hessen. p. 104.

69Il s'agit dans le texte allemand d'une notion se rapprochant de celle d'alphabétisation, d'un apprentissage formel de la langue.

70T.d.A.

71 On note à ce sujet dans la plupart des programmes scolaires allemands, l'attention particulière mentionnée quant aux salles de classe, qui doivent être accueillantes et donner envie aux élèves d'y passer du temps, ainsi que la tendance à vouloir amoindrir la césure entre l'école et le foyer familial. On peut aussi prendre comme exemple les différences flagrantes entre maternelles et *Kindergarten,* ainsi que la tendance à scolariser les enfants plus tard qu'en France.

rôles primordiaux de l'école est d'« apporter à chaque enfant la confiance en soi et en ses propres performances, ainsi que l'estime de soi »[72]. En ce qui concerne le domaine de l'« écriture », les enfants sont amenés à expérimenter différents outils d'écriture créative[73]. Aussi, un « *regelmässige Schreibzeiten* »[74], [temps d'écriture quotidien] est-il conseillé. Ce temps d'écriture apprend aux enfants à contrôler de plus en plus le processus d'écriture sous leur propre responsabilité[75]. La majorité de leurs textes seront amenés à être lus, non pas uniquement par l'enseignant, mais aussi par les autres élèves de la classe ou des autres classes et toujours intégrés à un contexte significatif. Il leur sera présenté un éventail de styles et d'idées d'écriture, afin de les aider à développer leur écriture propre. Les élèves sont amenés à écouter les textes de leurs camarades ou à lire les leurs lors des « *Schreibkonferenzen* » [conférence d'écriture], ils apprennent ainsi à formuler et à accepter des critiques et des remarques de leurs camarades et ont l'occasion de corriger leurs textes et de les remanier. Pour ce qui est de l'orthographe et de la grammaire, l'objectif est toujours la production de ses propres textes. Une orthographe correcte permettra aux élèves de relire leurs travaux et de les corriger afin de se faire comprendre et de pouvoir les présenter. Il est écrit que « *Der Weg führt nicht von Grammatik zur Sprache, sondern von der Sprache zur Grammatik* »[76], ce qui veut dire que ce n'est pas la grammaire qui amène au langage mais l'inverse. Cette conception est intéressante pour nous car également présente dans les pédagogies Freinet et Waldorf et va aussi avec la volonté d'un apprentissage naturel. Une « *Gesprächskultur* », [culture de la conversation], doit être mise en place et inciter les élèves à s'exprimer. Pour cela, l'enseignant propose aux élèves des contenus qui ont du sens et qui les intéressent. Les élèves sont invités à échanger sur ce qu'ils ont lu de façon

72 T.d.A. *Bildungsplan für Deutsch Grundschule* – Klasse 4- . p. 43.

73« Die Kinder erproben kreativ unterschiedliche Schreibwerkzeuge », p. 45.

74 *Bildungsplan für Deutsch Grundschule* – Klasse 4- . p 45.

75 « Die Kinder lernen den Schreibprozess zunehmend eigenverantwortlich zu steuern. ». p.45.

76 *Bildungsplan für Deutsch Grundschule* – Klasse 4- . p 46.

quotidienne et ritualisée. La lecture d'extraits de roman ou de poèmes est alors possible. A ce sujet, il est écrit que la lecture de textes littéraires est vue comme un moyen de trouver des réponses à ses propres doutes et questionnements, à ainsi prendre de la distance par rapport à soi-même et adopter de nouvelles perspectives et points de vue[77]. Il est également précisé que l'approche des textes ne doit pas seulement se baser sur l'analyse mais aussi sur une approche créative[78].

On constate donc, de façon générale, des objectifs éducatifs quelque peu différents du système français. En particulier l'attachement au bien-être de l'enfant et au développement de sa personnalité, ainsi qu'une approche plus personnelle du langage littéraire, qui n'est pas uniquement vu sous un aspect culturel, mais aussi et surtout comme répondant à des besoins psychiques. On peut donc penser qu'une telle démarche se reflètera dans l'approche de la poésie. De façon plus précise, on trouve la première référence à la poésie dans l'expression « *Gedichtbände* »[79], signifiant recueil de poèmes. Les élèves sont en effet invités à choisir différents supports écrits qu'ils présenteront à la classe, seul ou en groupe. Les poèmes, aux côtés d'autres formes textuelles comme la bande dessinée, les articles de journaux, les romans pour enfants, les livres d'images, etc... sont mis à disposition des élèves. Il leur est demandé de faire un choix de façon personnelle et de le présenter aux autres élèves. La poésie est également présentée par rapport au lien qu'elle entretient avec le mouvement et dont les élèves doivent pouvoir prendre conscience. Il est dit à ce sujet que « l'interconnexion en matière de mouvement, de jeu et de sport offre aux enfants un autre accès à la langue, par sa rythmisation, et un affrontement corporel avec les textes et les poèmes. »[80]On retrouvera en effet cet aspect aussi dans les écoles Waldorf. Enfin, on retrouve comme

77 *Ibid.*, .p. 44.

78 « Mithilfe von handlungs- und produktionsorientierten Verfahren untersuchen die Kinder die Texte nicht nur analytisch, sondern werden auch fähig, mit Texten kreativ umzugehen und sie auf diese Weise zu durchdringen und zu verarbeiten. » p. 45.

79 *Bildungsplan für Deutsch Grundschule* – Klasse 4- .p. 47.

80*Idem.*
„Der Fächerverbund Bewegung, Spiel und Sport bietet Kindern einen weiteren Zugang zur Sprache durch Rhythmisierung und durch körperliche Auseinandersetzung mit Texten und Gedichten."

compétences clefs de la 4ème classe, celles de « lire des poèmes, les apprendre et les réciter »[81], à peu près les mêmes que celles spécifiées par le programme scolaire français et également situées dans la partie « langage oral ». La dernière compétence demandée est celle de repérage des informations importantes du texte (auteur, titre, etc...) et l'utilisation de termes techniques pour parler de ces textes, comme « poème », « rime », « vers », « strophe »[82], connaissances qui rejoignent là aussi le programme traditionnel français. Une activité de « *Gedichtewerkstatt* »[83], [atelier de poésie], doit également être proposée, cependant sans plus de précision. On peut penser qu'il s'agit d'exercices d'écriture, s'intégrant comme les autres activités dans une volonté de développement de l'expression personnelle et son partage dans la collectivité.

On retrouve donc, dans les différents programmes allemands analysés, une référence claire aux grands principes qui soutiennent l'éducation allemande dans son ensemble, ainsi que celle de sa vision de l'enfant et de la notion de « *Bildung »*. Le programme est orienté en conséquence et on retrouve dans le traitement de la poésie, comme dans celui de la littérature en général, une importance particulière accordée au développement de soi et à l'acceptation de l'enfant en tant qu'individu.

I.A.c. Programme des écoles Waldorf

Dans ses propos, Rudolf Steiner dit que, de façon idéale, « aucun programme arbitraire ne devrait être support de l'éducation »[84], puisque « quiconque connaît la vie ne pourra se laisser dicter ses tâches que par la vie elle-même »[85]. Ainsi, il dira que « ce

81„Gedichte lesen und auswendig lernen und vortragen „. p. 50.

82 *Bildungsplan für Deutsch Grundschule* – Klasse 4- p. 50.

83 *Ibid.*, p. 51.

84 STEINER, Rudolf. *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geistewissenschaft* in Cinq conférences, Stuttgart, 1907 (sténogrammes). *L'éducation de l'enfant à la lumière de la science spirituelle.* - Paris : Triades, 1974. - Paris : Triade, 1989. - 61 p. 9.

85 STEINER Rudolf. *L'éducation de l'enfant à la lumière de la science spirituelle*. p. 9.

n'est pas de revendications ni de programmes dont il s'agira, mais simplement de la description de la nature de l'enfant. C'est de la nature de l'être humain en devenir que se dégageront comme d'eux-mêmes les points de vue à partir desquels on peut éduquer »[86]. Aussi, le « plan scolaire » qu'il élabore tend à montrer les périodes de développement de l'enfant et, à partir de ces étapes, explique comment construire des savoirs adéquats aux différents âges. Caroline Heydebrand dira que « le plan scolaire idéal n'existe pas »[87], il doit être « l'initiative humaine et consciente en fonction du milieu de vie et de l'individualité de l'enseignant et de ses élèves »[88]. La différence notoire qui différentie le programme Waldorf des programmes traditionnels est qu'il ne précise ni le nombre d'heures à accorder à chaque matière, ni les compétences à avoir acquises en fin de cycle, mais plutôt l'approche à adopter en fonction de l'âge de l'enfant.

La pédagogie des écoles Waldorf et son programme scolaire se basent donc sur un système de pensée et une philosophie extrêmement complexes, qu'il serait difficile de résumer en quelques lignes. Nous nous intéresserons donc aux seuls aspects ayant directement un impact sur l'utilisation de la poésie. Les trois documents sur lesquels nous nous appuierons pour cette partie datent d'époques différentes mais reprennent toujours les mêmes éléments, tant en ce qui concerne les étapes de développement de l'enfant, sur lesquelles sont basés les apprentissages, qu'au sujet des matières à enseigner. Le premier document[89] date de 1992 et reprend de façon précise les différentes étapes de développement de l'enfant, le deuxième document[90], de 1996, explicite plus en détail la manière d'aborder chaque matière suivant les thèmes abordés

---

86 *Ibid.*, p. 10.

87 HEYDEBRAND Caroline von. *Vom Lehrplan der Freien Waldorfschulen*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1996. p. 8.

88 *Loc.cit.*

89 LEBER Stefan, Dühnfort Erika. *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchges, 1992. 363 p.

90 HEYDEBRAND Caroline von. *Vom Lehrplan der Freien,* p.61.

et en ce qui nous concerne, les types de poèmes adaptés à chaque tranche d'âge. Le troisième document[91], de 2003, reprend les propos de Rudolf Steiner sur les buts éducatifs généraux et définit, pour chaque niveau, quels sont les objectifs à atteindre et comment y parvenir. Pour comprendre la logique du programme des écoles Waldorf, nous nous intéresserons plus précisément aux programmes des 3ème et 4ème classes, afin de mieux comprendre la logique pédagogique des écoles Waldorf, qui serait plus difficilement visible avec l'analyse du programme scolaire d´une seule des classes. Dans les différents ouvrages de Rudolf Steiner, on retrouve, comme c'est le cas dans les pédagogies traditionnelles, une attention particulière donnée au langage et à son acquisition. Pour lui il ne s´agit pas simplement de « maîtriser le langage », mais de sentir « comment l'esprit vit dans le langage »[92], de ressentir « l'âme qui anime le langage »[93]. Pour lui, cette « âme du langage » se trouve là où le langage est artistique. Si l'enfant apprend donc le langage usuel de la communication, une grande attention est donnée à ce « langage artistique et vivant » qui est notamment présent, selon Rudolf Steiner, dans la littérature et plus spécifiquement dans la poésie. Par conséquent, l'un des objectifs éducatifs sera de faire sentir aux élèves « Wie Geist in unserer Sprache lebt », [comment l'âme/l'esprit vit dans notre langue]. Dans les écoles Waldorf, le programme de chaque classe correspond, comme nous l'avons vu en introduction, aux différentes étapes de développement de l'enfant. Chaque tranche d'âge se voit donc enseigner des apprentissages spécifiques, adaptés à son développement extérieur et intérieur. Rudolf Steiner explique en détails les différents stades de développement de l'enfant tant sur un plan physique et intellectuel que sur un plan psychique et spirituel. Pour bien comprendre quel travail est fait avec la poésie dans les écoles Waldorf, il est donc important de prendre en compte les différentes étapes de développement de l'enfant sur lesquels s'appuie l'intégralité du programme scolaire. C´est de leur connaissance que naissent tous les apprentissages ainsi que la façon de les transmettre. Rudolf Steiner dit que, pour toutes les tranches d'âge, « l'éducation doit avoir recours à

91 RICHTER Tobias. *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele: vom Lehrplan der Waldorfschulen*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2003. 569 p.

92 HEYDEBRAND Caroline von. *Vom Lehrplan der Freien,* 1996. p. 14.

93 *Loc.cit.*

l'art musical et la récitation »[94] Pour la tranche d'âge qui nous intéresse, le travail sur la musicalité et le rythme qui caractérisait les petites classes (1ère et 2ème classe) est toujours présent mais un autre élément rentre en ligne de compte. En effet, au cours de sa neuvième année, selon la conception anthroposophique de Rudolf Steiner, l'enfant vit un passage important[95], où il ressent le besoin de se distinguer de son environnement, il affirme son « moi » et commence à s´affirmer en tant qu'individu autonome par rapport à sa famille et au cercle proche de son entourage. Il commence à se questionner sur le « sens », sur ce et ceux qui l'entourent. L'enseignant doit donc, durant cette période, veiller à ce que cette distinction entre soi et le monde extérieur se fasse de façon harmonieuse et ne soit pas vécue comme une séparation. L'enfant apprend en quelque sorte à se distinguer en tant qu'être à part entière, sans pour autant se sentir coupé du monde. Aussi, toute pensée conceptuelle ainsi que toute connaissance procédant par fragmentation ne seront abordées que plus tard dans la scolarité. L'élément artistique permet de donner vie aux savoirs, de faire de chaque apprentissage une expérience pleinement vécue et dès lors pleinement intégrée, qui ne sépare pas l'enfant de ce qu'il apprend et qui lui apporte un sentiment d'unité avec le monde. Ces considérations sont directement en lien avec la poésie car celle-ci ne sera conceptualisée et donc analysée que plus tard, dans les grandes classes. Pour la tranche d'âge qui nous intéresse, son utilisation doit aider l'enfant à suivre avec harmonie le cours de son développement et notamment l'accompagner dans les changements et les questionnements qu'il vit. Comme la plupart des activités proposées à cet âge, la poésie permet d´éveiller chez l'enfant un sentiment d´appartenance à la nature et à l'environnement qui l'entoure, elle doit exprimer une relation de connexion et d'interdépendance de toutes choses, afin que l'enfant se sente en unité avec le monde et qu'il vive la période de séparation qu'il traverse de façon harmonieuse.

Dans les différents programmes consultés, la poésie prend toujours une place importante. Elle est, la plupart du temps, en lien étroit avec le sentiment intérieur de

94 STEINER Rudolf, *Éducation des éducateurs*, p. 52.

95Rudolf Steiner appelle cette période « le passage du Rubicon », faisant référence à l'épisode où César traverse, malgré l'interdiction, le fleuve du Rubicon et prononce les paroles célèbres « Aléa, jacta est », en – 49. Ce passage illustrerait le franchissement d'un point de non-retour pour l'enfant, un moment de « crise » où il constate (consciemment ou non) que sa prime enfance est finie et ce de façon définitive, et qu'il lui faut désormais inévitablement aller de l'avant et grandir vers plus d'autonomie.

l'enfant. Elle n'est pas utilisée à des fins langagières, comme cela était le cas dans les pédagogies traditionnelles. Son utilisation est clairement associée au développement de la vie de l'âme de l'enfant. Ainsi, elle sera dans les petites classes surtout abordée sous son aspect rythmique et mélodique, et à partir de la neuvième année utilisée pour éveiller à un sentiment de beauté, non pas en tant que jugement esthétique, mais comme sensibilité de l'âme. Ainsi, on peut lire des passages comme celui qui suit:

> Beim Lernen von Gedichten sucht man von jetzt an neben Rythmus und Melodie der Sprache auch die Innerer Schönheit des Gedichtes zur Empfindung zu bringen, da das Seelenleben das acht -, neunjährigen Kindes sich verinnerlicht und für solche inneren Schönheiten empfänglich wird.[96]

> Par l'apprentissage des poèmes, on cherche à partir de maintenant à amener, aux côtés du rythme et de la mélodie du langage, aussi la sensation de la beauté intérieure du poème - puisque la vie de l'âme est approfondie pour les enfants de huit, neuf ans et sera réceptive à de telles beautés.[97]

En effet, tandis que jusqu'à la fin de la 2ème classe on laissait l'enfant entretenir un rapport instinctif et ludique au langage, son évolution lui permettra d'être plus sensible à son utilisation juste et réfléchie. Alors que l'enfant de 2ème classe était encore dans l'imitation de la parole adulte et ne se souciait pas de savoir si une expression ou un mot étaient corrects ou non, l'enfant, à partir de cette « crise » et donc vers l'âge de 9 ans, commence à tout questionner et donc aussi à se questionner sur le langage qu'il emploie. Pour cela, apparaît à cet âge ce qu'on pourrait appeler de la « grammaire », qui se travaille cependant de façon détournée, sans jamais procéder de manière à disséquer la langue. Une attention toute particulière est aussi donnée à l'articulation. Il est en effet conseillé de réciter le poème en exagérant l'articulation et les accentuations (des mots et des syllabes). L'intérêt porté sur une bonne articulation est en effet très présent dans les écoles Waldorf car elle permettrait à l'enfant de structurer sa pensée de façon claire et sans trouble. En effet, si une grande importance est accordée à un langage créatif, celui-ci n'est pas à confondre avec un langage approximatif, qui serait une marque de confusion de l'esprit. Ces attitudes plus « analytiques » de la langue sont en lien avec la curiosité nouvelle de l'enfant pour le monde extérieur et avec ses questionnements sur la

96 HEYDEBRAND Caroline, *Vom Lehrplan der Freien Waldorfschulen*, p. 21.

97T.d.A.

nature de ce qui l'entoure et qu'il avait jusqu'à lors considérés comme « normaux ». Cependant, aucune analyse de type grammatical au sens propre du terme n'est conduite car elle irait dans le sens d'une « coupure avec le monde » et présenterait de façon froide un apprentissage détaché de ce qui le rend vivant. A cet âge, chaque apprentissage sera donc mis en valeur par ce qui le relie au reste et non de façon fractionnée. Il est également préconisé, pour la troisième classe, de ne pas s´attarder sur le contenu des poèmes, mais de parvenir à un sentiment authentique de la langue il est précisé à ce sujet que:

> Mit ursprünglicher, kraftvoller Empfindung gehen die Kinder in das Erleben von Sprachlaut-Erklingen, Takt, Rythmus und Reim hinhein, wenn man nur die Möglischkeiten dazu schafft und selber nicht eng auf den Inhalt der Reimerei, des Gedichtes sieht.[98]

> Un sentiment fort et authentique de la langue, de son tempo, de sa mesure, de sa cadence, de ses rimes et de sa musicalité peut être éprouvé seulement si on donne la possibilité aux enfants de ne pas se restreindre au contenu et à la forme du poème[99]

Ainsi, séparer le contenu ou la forme du poème dans son ensemble serait procéder par fragmentation, par isolement et ne serait, à cet égard, pas en adéquation avec les besoins profonds de l'enfant. Ce qui sera mis en valeur sera donc l'impression d'ensemble, le « sentiment » véhiculé par le poème et non son sens littéral. Stefan Leber précise également qu'il est préférable de ne pas présenter d'« introduction » au poème, au sens d´une présentation particulière de l'auteur ou du contexte historique car le poème à cet âge-là se suffit à lui-même et le but est d'éveiller l'enfant à un sentiment profond par rapport à la langue, épuré de tout ce qui pourrait l'encombrer ou le fausser.

Rudolf Steiner considère également que l'enfant, en grandissant, reproduit dans son développement intérieur les étapes de développement de l'humanité. On retrouve donc cette croyance dans le plan scolaire édifié par les écoles Waldorf, qui souhaitent offrir aux enfants, selon leur âge, des histoires et un enseignement illustrant les grandes étapes qu'ils vivent intérieurement. Un *« Erzählzeit »,* [temps de narration] de 20 à 30 minutes, à la fin de la *« Hauptunterricht »,* [cours principal] sera donc consacré, chaque jour, au récit d´une œuvre majeure, adaptée à chaque période que traverse l'enfant. Les

98LEBER Stefan, *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen*, p. 138.

99 T.d.A

élèves de 3ème classe, selon l'anthroposophie, traversent un passage délicat qui, comme nous l'avons vu, correspond au moment où l'enfant prend conscience qu'il est une entité seule. La *chute du Paradis* et l'*Ancien Testament*, seront donc étudiés et viseront à symboliser l'errance et la solitude, qui permettrait, par une forme de *catharsis*, de réguler la « crise » intérieure que les enfants traversent. Pour la quatrième classe, *l'Edda poétique* permettra aux élèves de se familiariser aux mythologies scandinaves et leur donnera, à travers l'illustration de combats et de luttes de héros pour la justice et le Bien, un accompagnement de ce qu'ils vivent intérieurement. La cinquième classe s'intéressera quant à elle plus particulièrement aux légendes grecques et indiennes. Cette classification « organique »[100] se retrouve dans toutes les disciplines, y compris dans l'éducation musicale et les travaux manuels.

En conclusion, on constate donc que les écoles Waldorf ont une utilisation bien particulière de la poésie, en lien avec le développement intérieur de l'enfant (psychique, psychologique et spirituel) et qu'elle est, en quelque sorte, une manière d'illustrer ces différentes étapes.

I.A.d. École Freinet

En ce qui concerne la pédagogie Freinet, les choses sont délicates car une de ses spécificités est de ne pas suivre de programme scolaire, même s'il est vrai que de nos jours, la plupart des enseignants se rattachant à cette pédagogie le font dans le cadre d'écoles traditionnelles où ils sont obligés de se plier au programme de l'Éducation Nationale. Les classes Freinet ne fonctionnent donc pas comme les autres pédagogies étudiées, selon un programme précis et détaillé pour chaque tranche d'âge. Une des revendications du pédagogue lui-même et, à sa suite, du mouvement qui se rattache à lui, est de baser tout savoir sur le quotidien des enfants et sur leur environnement, pour ne pas créer de séparation entre le milieu « vie » et le milieu « école ». Dans cette optique, tout programme serait absurde car ne pouvant s'appliquer parfaitement à chaque enfant et à ce qu'il vit au quotidien. La pédagogie Freinet trouve donc, à la base de tout apprentissage, un lien avec l'événementiel et la vie de l'enfant. On retrouve de façon très présente la volonté de faire de l'école un lieu en continuité avec la vie et les

100ULLRICH Heiner. : « Rudolf Steiner », in *Perspective: revue trimestrielle d´éducation comparée*, numéro 3 / 4, p. 577- 595. UNESCO : Bureau international d´éducation, 2000.

préoccupations de l'enfant. Aussi, pour bien comprendre la pédagogie Freinet, il faut prendre en compte le fait qu'elle se développe *contre* le système traditionnel et donc tente au plus de s'en éloigner. Aussi, on peut illustrer la perspective de l'enseignement Freinet comme suit:

> les méthodes traditionnelles sont spécifiquement scolaires, crées, expérimentées et plus ou moins mises au point pour un milieu scolaire qui a ses buts, ses modes de vie et de travail, sa morale et ses lois, différents des buts, des modes de vie et de travail non scolaire et que nous appellerons milieu vivant.[101]

En effet, pour Célestin Freinet, la présence même d'un programme scolaire est en contradiction avec la vie de l'enfant. Aussi, pour lui, suivre un programme scolaire revient à oublier les objectifs éducatifs fondamentaux, qui sont pour lui l'épanouissement personnel et le bien-être, pour se focaliser sur le suivi d'un programme arbitraire qui n'est pas en mesure d'apporter ce dont chaque enfant a individuellement besoin. D'une façon générale, les grands principes éducatifs de la pédagogie Freinet semblent s'accorder à ceux de la pédagogie allemande. Aussi, une importance primordiale est apportée au développement de la personnalité de l'enfant et à sa socialisation au sein du groupe classe. La pédagogie Freinet se distingue cependant par une approche coopérative de l'enseignement. C'est à dire que la classe fonctionne en relative autonomie par rapport au professeur et les élèves sont amenés à s'entraider et tour à tour à avoir plusieurs rôles et diverses fonctions dans la classe. En l'absence de programmes, nous nous référerons aux propos de Célestin Freinet[102] et à ceux de Martine Boncourt, l'un de ses successeurs qui s'est beaucoup penchée sur la question de la poésie.

Tout d'abord, il est intéressant de remarquer que Célestin Freinet fait référence à la poésie dans plusieurs de ses ouvrages de façon détaillée. Cet intérêt pour la poésie fait donc aussi partie d'une des caractéristiques prédominantes de sa pédagogie, qui, bien que peu connue, n'en reste pas moins présente. Célestin Freinet lui donne en effet, déjà à son époque, une place particulière puisqu'il en parlera comme « du parfum et la

101FREINET Célestin. *L'apprentissage de la langue*, p. 28.

102Plus particulièrement le chapitre « Vers l'expression poétique et la culture personnelle » de l'ouvrage FREINET Célestin. *L'apprentissage de la langue*. Marabout service / éducation. Verviers: 1975. p. 200- 240.

lumière de l'éducation »[103]. A ce titre, Alain Vergnioux dira de la pédagogie Freinet que « les poèmes d'enfants sont présents, de façon emblématique: ils « signifient » la pédagogie Freinet sous un de ses aspects essentiels ».[104] Ainsi, on peut être surpris qu'un volet si important de cette pédagogie, surtout du fait de sa démarcation radicale d'avec l'école traditionnelle de son époque, ne soit que si peu connue. En effet, s'il est vrai que ses successeurs et notamment Martine Boncourt travaillent à faire connaître leur façon de travailler avec la poésie, les propos de Freinet la concernant sont souvent difficilement exploitables car dénotant un lyrisme et un ton qui ne sont plus du goût des directives éducatives actuelles. Nous nous intéresserons quant à nous aux propos de Célestin Freinet car nous pensons intéressant de les rappeler et de souligner leur originalité à une époque où la poésie se résumait à l'exercice de la « récitation ». Nous verrons, plus en détail, dans la partie concernant les pratiques de la poésie, les différentes activités qui sont proposées de nos jours, mais nous nous concentrerons ici sur la « poésie » dont parle Célestin Freinet et qui fait toute l'originalité de ses pratiques. La poésie en tant que jeu ludique avec le langage ne sera donc abordée que dans les applications actuelles, car n'étant pas une caractéristique essentielle se rattachant à la pédagogie Freinet.

Dans un chapitre qu'il consacre à la poésie, Célestin Freinet la définit plus par l'état qu'elle requiert que par sa forme – sur laquelle il ne fait d'ailleurs aucune allusion-. Pour lui, cet état particulier, apte à recevoir et à créer de la poésie, se rapproche de la « naïveté d'émerveillement »[105] dont parle Bachelard et auquel Freinet se réfère d'ailleurs à plusieurs reprises. Freinet fera appel, pour la réception de poèmes, à la sensibilité, au « chant du monde », qui seul permet « la communion spirituelle et sensible avec les poètes »[106]. Pour ce qui est de l'« écriture poétique » (et non l'écriture de « poèmes »), il la définira comme étant « comment l'enfant voit-il, comment nous-

103Citation de Célestin Freinet, *in La poésie à l'école: un langage pour l'émancipation,* p.8.

104VERGINOUX Alain. *Cinq études sur Célestin Freinet*. Caen: Presses universitaires, 2005. p. 107.

105BACHELARD Gaston. *La poétique de la rêverie*. Édition Quadrige. Grands Textes. Sixième édition. Paris: 2006, p. 44.

106FREINET Célestin, *L'apprentissage de la langue*. p. 207.

mêmes voyons-nous ce milieu: quelles sont nos réactions profondes – et pas seulement intellectuelles- comment vibre notre être, comment bat notre cœur au contact de ses réalités »[107]. Pour lui « cette zone de l'ombre et des échappées d'âme, c'est l'immense domaine de la poésie »[108]. Pour le pédagogue, la tâche de l'enseignant est donc d'aider les enfants à « rester attentifs aux subtilités de la création qui ont nourri leurs premières sensations du monde. »[109], les réhabituer à « regarder en eux, à écouter, les yeux fermés, le bruissement des aiguilles de pin qu'agite le vent; le choc régulier des gouttes de pluie tombant dans la mare, et même, pourquoi pas, les battements de leur cœur sous la main attentive ». L'enseignant est donc celui qui encourage l'enfant à percevoir ce qu'on pourrait appeler le monde sensible et que l'école a tôt fait, selon Freinet, de voiler « de l'exact, du mesuré, du froidement extérieur et objectif ». Ce que Freinet appelle « poésie » semble donc plus se rapprocher d'un état d'être et de sensibilité que d'une forme littéraire se définissant par une forme spécifique. Le pédagogue invite ainsi les enseignants : « entraînez les [enfants] à s'analyser, c'est-à-dire à suivre l'écho proche ou lointain de leurs pensées et de leurs rêves. Vous exhumerez alors les vraies richesses, celles qui sont à la source même de l'émotion personnelle exceptionnelle. Ce sont de ces biens que vit la poésie ».[110] Pour le pédagogue, cet enseignement ne peut, au même titre que les autres mais avec plus de force encore, être enseigné dogmatiquement. La tâche du maître revient alors à donner la possibilité aux enfants de s'exprimer librement, de les encourager, de faciliter leurs efforts en les guidant, comme nous l'avons vu, à l'écoute du « chant du monde » mais aussi en instaurant un environnement de confiance et d'intimité leur permettant de s'exprimer. La poésie comme la définit Célestin Freinet répond à plusieurs des grand piliers de sa pédagogie, dans un premier temps, la libre expression, notamment par le biais des « Textes Libres », dont la poésie est une branche mais également dans un second temps, le souci permanent de développement du sens

107*Ibid.*, p. 208.

108*Ibid.*, p. 209.

109FREINET Célestin., *L'apprentissage de la langue*, p. 217.

110*Loc.cit.*

artistique et expressif des enfants. Par conséquent, la poésie rejoint sur beaucoup de points, la volonté d'une pédagogie coopérative qui soutient, d'une part le développement individuel de la personnalité de l'enfant, d'autre part son insertion au sein d'un groupe social et de la vie en collectivité. Bien entendu, l'école traditionnelle que critiquait Freinet a changé et comme l'écrit Martine Boncourt, « les rapports qu'entretenaient pédagogie et poésie se sont transformés et c´est très heureux […] Cependant, dans une classe Freinet, il s´agit d'autre chose, d´une remontée des profondeurs de l'être, non pas sollicitée, mais naturelle, dès lors que se sont instaurées entre enfants et adultes et entre enfants eux-mêmes, des relations vraies »[111]. On remarque donc que malgré l'entrée de la poésie dans les programmes scolaires français, la pédagogie Freinet garde une pratique originale, qui se démarque de l'école traditionnelle. Martine Boncourt, dans une enquête qu'elle a effectué auprès d'enseignants Freinet et non Freinet constate que « le rapport des enseignants Freinet à la poésie semble conforme à celui que le fondateur entretenait avec elle »[112]. On peut donc noter que bien que les propos de Célestin Freinet sur la question poétique que nous avons vus semblaient emprunts de lyrisme et d'une sensibilité inhabituelle dans le cadre de théories éducatives, il semble que les enseignants Freinet aient toujours tendance à privilégier ce que Martine Boncourt appelle l'« essence » de la poésie à son apparence. La pédagogie Freinet adopte donc elle aussi une conception originale de la poésie, qui se distingue des autres systèmes éducatifs par une absence totale de dogmatisation et un emploi plus volontiers du « poétique » que de la poésie à la manière dont semble l'entendre les autres pédagogies.

En conclusion sur cette sous-partie consacrée à une connaissance plus précise des programmes et textes fondateurs de chaque pédagogie, nous pouvons déjà, dès à présent, constater une diversité très marquée en terme d'approche de la poésie. Celle-ci est en effet toujours mentionnée, mais à des fins bien différentes.

II.B. En pratique: analyse des manuels scolaires et activités proposées

111BONCOURT Martine. « La poésie dans les instructions officielles: un discours ambigu ». Carrefours de l'éducation, 2003/1, n°15, p.102-117.http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2003-1-page-102.htm

112*Loc.cit.*

Nous nous intéresserons, dans cette sous partie, à l'application qui est faite des programmes et textes que nous venons de présenter. Nous nous demanderons dans quelle mesure les manuels et activités proposés semblent s'accorder ou non aux objectifs énoncés dans les programmes. Nous tenons à préciser que, si pour les programmes scolaires nous disposons de supports sûrs et appliqués dans les différentes pédagogies, ce n'est pas le cas des manuels scolaires ou des activités proposées. Nous considérerons donc les manuels scolaires comme le témoignage des volontés pédagogiques des systèmes qui les conçoivent et les publient, en fonction des programmes scolaires qu'elles établissent. Aussi, nous ne cherchons pas à estimer dans quelle mesure les pratiques proposées en classe suivent ou non celles des manuels et des programmes. En ce qui concerne les activités propres à chaque système, nous les prendrons en compte comme l'illustration d'une manière de procéder et non pas, là encore, comme des invariables d'une pédagogie. Nous tenons à rappeler que chaque enseignant adaptera ses pratiques en fonction de sa personnalité, mais aussi de sa classe et du contexte scolaire. Nous sommes donc conscients que les pratiques que nous allons évoquer ne sont qu'un pan, qu'une des illustrations possibles des programmes et ne peuvent, en aucun cas, être considérées comme le reflet d'un système pédagogique dans son entier.

II.B.a. Exemple d'un manuel français et d'activités proposées

Pour la pédagogie traditionnelle française, nous avons choisi d´analyser un manuel scolaire, *Mot de Passe*[113] ainsi que le guide pédagogique de l'enseignant[114] qui lui est consacré. Ce manuel, édité en 2010 et en accord avec les programmes 2008, devrait permettre un bon aperçu de l'application du programme officiel dans les classes, d'autant plus que son guide pédagogique d'accompagnement est très complet et explique comment peuvent se dérouler les séances de manière extrêmement précise. Parmi les différents manuels que nous avons pu consulter, il nous a semblé que le manuel *Mot de Passe* accordait une place importante à la poésie. Nous avons donc délibérément choisi un manuel où le thème de la poésie était traité de façon conséquente et permettait une

113LEMAIRE Maryse, KNOWLES Xavier, DERAM Cécile, PARE Sylevie. *Mots de Passe* – Cycle 3, Livre de l'élève. Paris: Hachette éducation, 2010. 223 p.

114LEMAIRE Maryse, KNOWLES Xavier, DERAM Cécile, PARE Sylevie. *Mots de Passe* – Cycle 3, Guide pédagogique. Paris: Hachette éducation, 2010. 143 p.

analyse pertinente pour nos propos. Nous observerons également le manuel d'histoire des arts[115], ainsi que son guide pédagogique[116]. Il est précisé, dans le programme officiel, que l'appui d'un manuel de qualité conforme aux programmes est un gage de réussite qui ne serait être mis de côté. Ainsi, même si nous verrons que certaines pédagogies souhaitent se passer de manuel, ceci n´est pas le cas dans le système traditionnel. Nous avons donc émis l'hypothèse que, s'appuyer sur un manuel scolaire conforme aux programmes à appliquer et à son guide pédagogique décrivant précisément l'attitude didactique à employer, permettait de refléter la façon générale de procéder. Cependant, nous tenons à préciser, là encore, que si chaque enseignant doit appliquer et respecter les programmes de façon consciencieuse, il peut également faire preuve de créativité et d´originalité en mettant en application sa liberté pédagogique. L´exemple que nous donnerons ici s'efforce donc d´être au plus près de la réalité en s´appuyant sur des documents récents et en vigueur dans les classes, mais il ne devra pas, au même titre que les exemples suivants, être pris comme la seule et unique façon de procéder d'un système.

Tout d'abord concernant l'organisation générale de la classe, on remarquera que tout comme la précision et la clarté apportées au programme scolaire et aux compétences à acquérir, l'« emploi du temps » de chaque classe est aussi élaboré de façon minutieuse, puisqu'il est précisé, pour chaque matière, le nombre d'heures à lui consacrer. Pour le programme de « français » qui nous intéresse, il est donc spécifié une durée hebdomadaire de huit heures[117].

Le manuel *Mot de Passe,* utilisé pour les classes de CM1, comporte 224 pages, divisées en sept grandes parties, chacune consacrée à un genre littéraire avec lequel l'élève aura ainsi l'occasion de se familiariser. Aux côtés de la légende, du documentaire, de la presse, du roman, de la bande- dessiné et du théâtre, se trouve donc un chapitre consacré à la poésie. Pour répondre à l'exigence d'interdisciplinarité, chaque chapitre traite de deux grands thèmes ayant été choisis « pour correspondre au mieux aux

115BIVILLE Jacky, DEMONGRIN Christian, THIBON Hervé. *Histoire des arts*- cycle 3. Guide pédagogique. Paris: éditions Nathan, 2009. 173 p.

116BIVILLE Jacky, DEMONGRIN Christian, THIBON Hervé. *Histoire des arts*- cycle 3. Paris: éditions Nathan, 2009. 95 p.

117http://www.education.gouv.fr/cid38/presentation-des-programmes-a-l-ecole-elementaire.html

attentes et préoccupations des élèves de CM1»[118]. Pour le chapitre « poésie », il s´agira des thèmes des « objets » et de « l'eau ». Chaque thème a pour objectif d´aborder sept points, sept apprentissages, correspondant aux directives des programmes officiels à savoir, un point « débat », entraînant à la prise de parole, ainsi que des points « lecture », « rédaction », « vocabulaire », « orthographe », « grammaire » et « conjugaison ». Ces sept points d'apprentissage seront traités de façon séparée et s'appuieront sur un des genres littéraires étudiés. Les deux premières pages de chaque chapitre ont pour but de décrire le genre littéraire choisi (définition et exemple) et on trouve à la fin de chaque chapitre une partie « bilan » récapitulant les caractéristiques principales du genre littéraire à retenir, ainsi qu'une partie « évaluation », testant les élèves sur les connaissances acquises en matière de « vocabulaire », « orthographe », « grammaire » et « conjugaison ». Enfin, une partie « jeux de mots » propose des exercices de type mots croisés ou vire langue. Le « guide pédagogique » accompagnant le manuel est un « outil didactique d'enseignement pour le maître »[119], où, en plus du manuel scolaire, lui sont données des indications sur la façon de procéder avec les élèves. Il est aussi indiqué combien de temps peut être consacré à chaque activité ainsi que des pistes pédagogiques à exploiter. Un CD est également inclus, permettant de faire écouter certains des textes littéraires lus par des professionnels aux élèves. D´une façon générale, le manuel répond aux directives données dans le programme officiel : tout d'abord, il tend à « résoudre les problèmes de compréhension et d'interprétation de textes littéraires »[120], il permet aussi d´« enrichir la culture littéraire des élèves »[121], et permet de « mettre l'étude de la langue au service de l'expression orale, de la lecture et de la correction rédactionnelle »[122]. Pour chaque genre littéraire, l'objectif est que les

118*Mot de Passe*, guide pédagogique, p. 9.

119*Ibid.,* p. 4.

120Mot de Passe, guide pédagogique, p. 9.

121*Loc.cit.*

122*Loc.cit.*

élèves puissent « construire des représentations mentales solides et ancrées dans le réel »[123] , dans ce sens, il faut que des « points de repère caractéristiques soient relevés et fixés ».[124] La partie « poésie » présente vingt poèmes, la plupart sont des poèmes courts et en vers mais quelques poèmes en prose sont aussi présents. Dans le guide pédagogique, il est proposé aux enseignants d'introduire chaque nouveau genre littéraire par une vérification de ce que les élèves en savent déjà. Ainsi, l'enseignement se fait dans la continuité de ce qui a été fait les années précédentes. Pour le genre de la poésie, les élèves sont donc amenés à réactiver leurs connaissances en répondant aux questions que pose l'enseignant sur leurs connaissances générales (« qu'est-ce qu'un poème ? ») et plus précises (« quels poèmes, quels auteurs connaissez-vous ? »), enfin, les élèves se souvenant de poèmes appris par cœur l'année précédente sont invités à les réciter. Suite à cette introduction, les élèves écoutent le poème *La Lune blanche*, de Verlaine, grâce au CD ou à la récitation que l'enseignant en fera et peuvent réagir avant d'ouvrir leur manuel et de découvrir le poème sous sa forme écrite. Suite à la découverte du poème écrit, les élèves sont amenés à s'intéresser à sa forme, notamment par le biais de questions d'observation générale (titre, auteur, …) et plus spécifiquement sur sa forme versifiée (nombre de vers, de strophes, de syllabes, nom des rimes,....). En ce qui concerne les termes de « poésie » et de « poème », la première définition donnée se trouve dans la partie « je découvre ce qu'est la poésie », en début de chapitre. La poésie est ici définie par son aspect ludique, comme « un jeu avec les mots, les sonorités, les images et les rythmes »[125], ayant pour but de « créer des émotions et des sensations ». Le terme de « poème » est, quant à lui, d'abord défini comme ce qui « s'écrit, s'écoute, se lit et se dit » et par ce qui le caractérise, à savoir « sa structure »- il s'agit dans le manuel de: « strophes, vers libres, prose, calligramme »- et de « sa présentation », définie ici comme étant la « silhouette » du poème. Dans la partie « bilan », les élèves auront observé que les poèmes ont des formes variées (vers et prose), qu'ils « ont

123*Ibid.*, p 10.

124*Loc.cit.*, p 10.

125*Mot de Passe*, p. 68.

presque toujours un titre », qu'ils « comportent souvent des strophes composées de vers qui riment » (avec nommé précisément le nombre des rimes et des vers auxquelles elles correspondent, mais aussi que « la longueur des vers, des rimes et la taille des strophes donnent le rythme du poème » et enfin, qu'il arrive que « les poètes n'utilisent pas de signes de ponctuation ». Il s'agit donc ici d'une approche très formelle, qui semble correspondre à l'emploi que souhaite en faire le programme. L'objectif est donc celui d'un apprentissage clairement défini sur ce qu'est la poésie, au regard principalement de sa forme et de façon à savoir la distinguer des autres genres littéraires. Dans les deux parties « débat » du chapitre « poésie », la même utilisation est faite de la poésie: elle permet de clore le débat qui vient d'être fait sur les thèmes des « objets » et de « l'eau » proposés dans le chapitre relatif à la poésie. Il est consacré quinze minutes à la lecture du poème (*Hymne des objets ménagers* de Claude Roy pour le thème des « objets » et *Une fois, rien qu'une seule fois*, de Liliane Wouters pour le thème de « l'eau »). Ces poèmes, en relation directe avec le thème du débat mené par les élèves, seront dans un premier temps écoutés, soit par l'intermédiaire de l'enregistrement audio, soit par la lecture qu'en fait l'enseignant. Ils seront ensuite suivis, dans les deux cas, de trois questions portant, dans un premier temps sur le repérage du titre du poème, et ensuite de deux questions sur la compréhension littérale du poème, en lien avec le thème principal qu'ils évoquent.

Dans les deux parties consacrées à la « lecture », un poème (*Le buffet* d'Arthur Rimbaud) ou groupe de poèmes (trois haïkus) sont proposés. En introduction, l'enseignant doit présenter brièvement l'auteur ou le genre du procédé poétique. S'en suivent quatre étapes de travail. La première, « je comprends le texte », vise à « évaluer la compréhension explicite du texte », ainsi chaque réponse apportée doit être « justifiée par la reprise exacte des mots du texte »[126]. Ensuite, une partie « je décris le texte » où les élèves doivent être capables d'identifier les éléments caractéristiques de la forme du poème (sonnet et haïku). Ensuite, dans la partie « j'élargis mon vocabulaire », des exercices permettent de prendre en compte la polysémie d'un mot ou d'établir des champs lexicaux. Enfin, la partie « lecture » permet d'apprendre à « respecter les règles de versification pour dire un poème ». Un dernier point appelé « à mon tour de raconter » permet aux élèves de mettre en lien le poème étudié avec une de leur expérience personnelle ou inventée et de la partager avec la classe ou de théâtraliser un

126*Mot de Passe,* Guide pédagogique, p. 52.

poème, ici un haïku. Cet exercice de théâtralisation d'un haïku semble assez difficile à mettre en œuvre mais n'est pas plus explicité. Dans la rubrique « rédaction » consacrée à la poésie, les élèves sont amenés, à leur tour, à écrire un poème sur le modèle de celui qu'ils viennent d'étudier dans la rubrique « lecture ». On leur demande dans le manuel d'écrire un quatrain et un haïku. L'exercice est donc de taille puisque l'élève doit veiller à respecter de nombreuses consignes : tout d'abord le sujet du poème, qui sera en lien avec le thème de débat abordé, ensuite la forme (nombre de vers, de syllabes, rimes ou non, etc...). Pour aider à la rédaction, l'élève peut s'inspirer d'une image qui correspond au thème sur lequel il doit écrire, mais aussi puiser des mots dans « ma boîte à mots ». Le temps consacré à l'écriture est estimé dans le guide pédagogique à vingt minutes. En ce qui concerne les chapitres « vocabulaire », « orthographe », « grammaire » et « conjugaison », l'utilisation de poèmes est toujours présente puisqu'il s'agit du chapitre sur « la poésie », mais sert uniquement de support à des exercices sur les notions grammaticales et orthographiques à entrainer. Ainsi, aucune question n'est posée, ni sur la forme du poème, ni sur son sens, ni sur quoi que ce soit qui, de près ou de loin, pourrait se référer au poème en tant que tel. Toutes les questions posées concernent les notions à apprendre (pronom possessif, futur, accord des adjectifs,...). On demandera par exemple aux élèves de repérer les verbes au futur dans le poème, puis de les changer par des verbes au présent, etc... L'utilisation de poèmes sert donc dans ce temps-ci de support à la maîtrise de la langue française et est détachée de toute autre activité. La partie « évaluation » ne se réfère également pas à la poésie puisque les questions portent sur le vocabulaire, l'orthographe, la grammaire et la conjugaison.

Dans le manuel *Histoire des arts*, la poésie apparaît dans quatre des cinq périodes historiques proposées, à savoir celle du Moyen Age, des Temps modernes, du XIX ème siècle et des XX ème et XXI ème siècles. Pour le Moyen Age, un court extrait de Rutebeuf est présenté, pour les Temps modernes, deux poèmes de la Renaissance (Ronsard et Du Bellay), pour le XIX ème siècle, deux poèmes de Baudelaire et Verlaine, et pour le XX ème siècle, deux poèmes d'Apollinaire et Eluard. Avant chaque poème, une brève présentation sur le genre littéraire et/ou les auteurs est faite. S'en suivent deux ou trois questions de compréhension sur le sens général et littéral du poème. Le guide pédagogique donne quant à lui plus de précision sur les biographies des poètes et le contexte historique, ainsi que sur le genre littéraire abordé. L'enseignant est invité à « vérifier la compréhension des élèves »[127] et éventuellement à « reformuler en langage

127*Histoire des arts*, guide pédagogique, p. 81.

plus prosaïque »[128] les passages difficiles.

Pour conclure, la poésie est donc principalement utilisée comme illustration d'un genre littéraire ou comme support à l'apprentissage de différentes compétences scolaires. On remarque cependant la présence d'activités collectives comme le « débat » ou plus personnelles, comme la possibilité donnée aux enfants d'écrire les poèmes qui leur plaisent dans leur « cahier de littérature ». L'utilisation générale se rapproche ici plus de « poésie » au sens de forme littéraire.

II.B.b. Manuel scolaire et activités du système traditionnel allemand

Pour la pédagogie allemande, nous prendrons comme support de nos propos un manuel allemand appelé *« Lesefreunde »*[129] ainsi que les activités proposées en annexe du *« Bildungsplan »*[130]. Au sujet du choix du manuel, nous précisons que sur les trois manuels consultés, il était donné la même place à la poésie et son utilisation semblait également similaire.

Le manuel choisi comporte 176 pages, divisées en 13 chapitres concernant les saisons et des thèmes généraux sur les préoccupations des enfants (« à l´école », « mes souhaits et mes rêves », « vivre ensemble », « vivre avec les médias », etc…). Les trois principaux objectifs du manuel sont d'aider l'élève à développer des stratégies de lecture, de promouvoir la lecture en motivant l'élève et de développer des capacités personnelles et sociales. On trouve des poèmes dans les différents chapitres, on en compte à peu près une soixantaine. On peut donc dire que la poésie occupe à peu près 1/6 ème du livre, soit à peu près autant que dans le manuel français (un chapitre consacré à la poésie sur six), mais de façon éparpillée et non rassemblée en un seul chapitre comme c´est le cas dans le manuel *Mot de Passe*. On peut observer deux types d´utilisations principales : celles qui donnent lieu à des exercices et celles qui présentent juste un poème, sans consigne et généralement accompagnée d´une illustration.

128*Histoire des arts*, guide pédagogique, p. 81.

129GRANZ Krestin, GUTZMANN Marion, HOPPE Irene. *Lesefreunde – Lesen, Schreiben, Spielen*, 4. Schuljahr. Berlin: Volk und Wissen Verlag, 2003. 176 p.

130MIELKE Friedrich. Umzetzungsbeispiel für Deutsch, Bildungsplan 2004 *Gedicht des Monats*. Badden-Wüttemberg : Ministerium für Kultur, Jugend und Sport, 2004. 5 p.

Dans les différentes consignes données, plusieurs types d´exercices sont proposés. Un des exercices assez fréquemment utilisé consiste à lire un poème sur un thème concernant les enfants puis à en parler en petit groupe et à faire part de son expérience personnelle.

Ainsi le premier poème rencontré dans le manuel, invite les élèves à réfléchir sur la notion d´apprentissage. Dans ce poème, l´élève peut lire qu'apprendre est quelque chose de permanent, qui se fait parfois sans même s'en rendre compte et qui ne se fait pas forcément au sein de l'école. L'apprentissage est perçu comme ce qui peut créer de la peur, mais aussi comme une épreuve, qui, une fois franchie, apporte de la joie. La consigne donnée questionne cependant non pas l'élève sur le sens du poème mais sur ce qu'est, pour lui, l'apprentissage. Il lui est aussi proposé de trouver une comparaison à ce que représente pour lui la notion d'apprentissage, comme le fait l'auteur dans le poème. La poésie ne subit pas ici de traitement particulier, elle est ce qui permet de parler de soi, ce qui transmet une expérience et donne à la comparer avec la sienne, elle est matière à se questionner et non pas à être analysée. Elle est l'occasion pour les élèves de s'interroger ici sur une notion importante et les touchant de près : celle de l'apprentissage. Dans un deuxième exemple[131], un poème court est associé à un extrait de BD, le thème est, là encore, en rapport très étroit avec la vie quotidienne des enfants puisqu'il s´agit « des problèmes à faire ses devoirs », comme l'indique le titre de la page. Dans un premier temps, les élèves peuvent mettre en scène ou bien la BD, ou bien le poème, en portant une attention particulière à leurs mimiques et à leur gestuelle. Il semble que cet exercice soit faisable car il s´agit-là d´une scène du quotidien et dans les deux cas d´une interaction entre deux personnages donc plus facile à mettre en scène. Le deuxième exercice consiste encore à raconter sa propre expérience par rapport au sujet du poème, mais également à parler de celle du personnage dont il est question. Un autre type d´exercice présent dans le manuel est celui qui consiste à donner, sur une double page, un petit corpus de poèmes d´auteurs mais aussi parfois d´enfants, sur un même thème et de proposer aux élèves de sortir de la classe et d'observer leurs propres impressions sur le sujet développé dans les poèmes (une saison, un endroit de la ville, un élément de la nature,...). Les élèves pourront préparer d'autres poèmes sur le même thème et auront l'occasion de lire tous ces poèmes à l'extérieur de l'école. La consigne donnée est simplement d'observer ses impressions et de les collecter à l'écrit, afin de pouvoir, à leur tour, les transmettre sous forme de poème. D´autres doubles pages

131Voir annexe H, p. 133.

proposent aussi un ensemble de poèmes sur un thème particulier mais sont liées à d'autres activités, qui sont souvent celles de choisir entre différents exercices, à savoir : ou bien apprendre un des poèmes du corpus qui leur plait par cœur et le présenter à la classe, ou bien le dessiner, ou encore écrire ses sentiments et ses émotions à propos d'un poème choisi. Il est intéressant de noter que ces petits corpus de poèmes donnent naissance à des consignes assez libres, où l'intention est moins de travailler sur la poésie en tant que genre littéraire que sur le caractère d'intimité qu'elle entretient avec les élèves. L'emploi de la poésie en dehors de l'école est une consigne qui peut paraître quelque peu surprenante dans le système traditionnel français, mais il faut savoir qu'en Allemagne, les sorties de classes « improvisées » sont beaucoup plus banalisées. Les thèmes principaux des poèmes reprennent de façon générale les thèmes des chapitres du manuel. On retrouve particulièrement le thème des sentiments (amitié, joie, tristesse, nostalgie) et celui de la nature (les différents éléments, les saisons, les animaux).

En ce qui concerne les activités hors manuel scolaire, il est donné en parallèle des programmes, des exemples d'activités proposées, desquelles les enseignants sont fortement encouragés de s'inspirer. A ce titre on trouve dans la partie *« Inhalt »,* [contenu], à propos de chaque « connaissance à acquérir », des exemples d'exploitations. Pour la partie consacrée au « langage oral » on trouve l'exemple de *« Gedicht des Monats »* (poème du mois), lié à un document précisant de quoi il s'agit et d'un exemple d'application. Il est écrit dans ce document[132] qu'« il est attendu et souhaité des enseignants qu'ils apportent, une fois par mois, un poème dans l'intérêt des enfants »[133]. Il est précisé à ce sujet que la réalisation d'un projet comme celui-ci sera plus marquant et encourageant pour les élèves s'ils ont l'occasion de pouvoir le présenter face à un public (de parents ou d'autres classes). Ce projet peut revêtir plusieurs formes, il peut permettre aux élèves de choisir un thème qui les intéresse particulièrement ou en lien avec d'autres activités scolaires et de récolter des poèmes sur le sujet, afin de pouvoir présenter ceux qui les ont le plus touché. Ce projet peut aussi prendre la forme de *« Geburstage im Monat »* (anniversaires du mois) où les élèves doivent présenter des poèmes en fonction du mois de naissance de leur auteur. A ce sujet, une liste de poètes

132MIELKE Friedrich W. *Umsetzungsbeispiel für Deutsch, Gedicht des Monats*. Donau-Lauchert-Schule Sigmaringendorf, Baden-Württemberg, 2004.

133« Von der Lehrkraft wird erwartet, erhofft, dass sie einmal im Monat ein Gedicht in den Mittelpunkt des Interesses rückt. »

est proposée, en fonction de leur mois de naissance. L'enseignant est amené à présenter des ouvrages de ces auteurs à la classe et chaque élève pourra, là aussi, choisir un poème qu'il souhaite travailler et présenter, seul ou en groupe.

Pour conclure, on observe donc une façon de procéder qui correspond aux directives des différents programmes scolaires, à savoir l'accent mis sur le sentiment de sécurité que doit apporter chaque apprentissage, ainsi que sur la notion de travail en groupe et de l'attention particulière portée à chaque enfant, avec la présence majoritaire de travail sur l'expression de leurs expériences personnelles et leurs sentiments par rapport au poème. Nous sommes donc dans une démarche déjà quelque peu éloignée de celle du système français, par une place plus importante accordée à l'expression de soi et à ses sentiments, au détriment d'une étude plus approfondie sur la définition d'un poème ou son aspect formel.

II.B.c. Manuel scolaire et activités des écoles Waldorf

Dans les écoles Waldorf, comme nous allons le voir, les activités liées à la poésie sont présentes de façon quotidienne. Nous tenterons ici de relever un éventail qui se veut assez représentatif de ces différentes activités. Pour ce faire, nous nous baserons sur le stage que nous avons effectué, ainsi que sur les échanges que nous avons pu avoir à cette occasion avec des enseignants[134] et sur la description des activités qui est faite dans les différents programmes consacrés aux écoles Waldorf[135]. En ce qui concerne les manuels, Rudolf Steiner en avait critiqué l'utilisation lors de ses conférences, mais on trouve désormais dans la plupart des écoles Waldorf, des manuels qui se veulent en adéquation avec les propos du pédagogue et qui sont élaborés par des enseignants. Comme nous tenons à présenter chaque pédagogie dans son actualité, nous baserons également nos propos sur les deux manuels proposés dans les 3ème et 4ème classe[136]. A ce

134Stage de deux semaines à l'école « Frei Waldorfschule am Prenzlauer Berg », une semaine dans la première classe de Herr Walter et une semaine dans la quatrième classe de Frau Krähler, du 23 avril au 4 mai 2012.

135RICHTER Tobias. *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele: vom Lehrplan der Waldorfschulen*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2003. 569 p.

136Pour la 3ème classe: BÖTTCHER Gabriele. *Der rote Gockel*. Kassel: Edition Waldorf, 2007. 123 p.
Pour la 4ème classe: BÖTTCHER Gabriele. *Die bunte Feder*. Kassel: Edition Waldorf, 2011. 116 p.

titre, nous signalons que le manuel pour la 3ème classe est le premier que les élèves recevront.

Tout d'abord, en ce qui concerne l'organisation scolaire générale, les classes du niveau primaire n'obéissent pas à un emploi du temps par matières, comme c'est le cas dans les systèmes traditionnels français et allemand, mais par périodes. Chaque matière (langue maternelle, mathématique, histoire, ..) se fera donc de façon intensive, sur une période d'à peu près quatre semaines, pendant les deux heures du « *Hauptunterricht »,* [cours principal]. La première partie de la matinée suit un rythme précis: après avoir salué un par un leur professeur, les élèves récitent collectivement un texte, puis, débute le « *Rhytmische Teil*» [partie rythmique], elle aussi quotidienne durant les cinq premières années de la scolarité, bien qu'allant en diminuant (de 30 à 40 minutes de la 1ère à la 3ème classe, puis de 15 à 20 minutes ensuite). Après la partie rythmique, chaque enfant récite de façon hebdomadaire son « *Zeugnissprüche* », court texte en vers adapté à chaque enfant et dont nous expliquerons la signification et le déroulement dans notre troisième partie. Après ce premier moment de la journée, le « *Hauptunterricht*», [cours principal], peut commencer, suivi du « *Erzählzeit*», [temps de narration] d'une vingtaine de minutes. Enfin, les enfants ont une pause et reviendront en début d'après-midi pour les matières ne faisant pas parties du cours principal par période mais suivi de façon hebdomadaire (cours de langue, eurythmie, sport, arts, travaux manuels...). La journée débute donc toujours par « un texte rythmé, se rattachant autant que possible à un contenu universellement humain ou encore religieux, récité en chœur par toute la classe »[137]. Dans les deux classes que nous avons pu observer, ainsi que dans un livre d'activités consacré à ce sujet, nous avons pu remarquer qu'il s´agit dans la plupart des cas de textes de type poétique, se rapprochant aussi de la prière. Ils ont pour caractéristiques principales d'être en vers et de forme courte. Les élèves récitent le même texte toute l'année, de façon ritualisée : tous les enfants se lèvent, se décalent de leur table, ferment les yeux et font attention, suivant les invitations du maître, à leur respiration et à leur positionnement sur le sol. Ensuite, tous en chœur récitent et se rassoient en silence. Le temps consacré à cette récitation dure à peine une dizaine de

137STEINER Rudolf. *Die gesunde Entwickelung des Menschenwesens. Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik*. Conférences et entretiens 1922. Traduction: DELACROIX Mireille et BIDEAU Geneviève. *Bases de la pédagogie, cours aux éducateurs et enseignants.* Deuxième édition. Genève/Suisse : Éditions Anthroposophiques Romandes .1988. p. 182.

minutes et est une façon de rentrer en classe, de faire un sas entre extérieur et intérieur de la classe. S'en suit le « *Rhytmische Teil*», dans lequel les enfants font des jeux de rythmes et des récitations, en lien avec les périodes qu'ils font pendant le cours principal. L'objectif de ces activités est de souder le groupe et de permettre à chaque enfant d´y trouver sa place, mais aussi de se sentir à l'aise avec son corps, de ne pas couper son langage corporel du langage intellectuel. Les nombreuses activités proposées visent aussi à entraîner la coordination et la mémoire.

Lors de notre stage en quatrième classe, nous avons pu observer une de ces activités. Les élèves se plaçaient en cercle, avec une distance d´à peu près un mètre qui les séparaient, chacun avait un bâton de taille et de poids différents dans les mains[138]. Ils récitaient alors un passage de *L´Edda*, récit de la mythologie nordique composé de plusieurs poèmes, qui leur était lu durant le « *Erzählzeit* » et dont ils récitaient les moments forts lors du « *Rytmische Teil* ». En récitant ce poème, ils lançaient le bâton de leur main droite à leur voisin de droite et devaient rattraper de l'autre main celui lancé par leur voisin de gauche. Chaque enfant pouvait tourner son regard du coté où il envoyait le bâton, mais pas de celui où il le rattrapait. Dès qu'un bâton tombait, tout le monde devait recommencer au début du poème, le but étant évidemment de parvenir jusqu'à la fin. Après quelques minutes qui leur ont laissé le temps de se concentrer, les élèves qui font tomber leur bâton sortent du cercle. On se rend compte en observant cette activité, que plus les minutes passent, plus les élèves se concentrent et s´appliquent à réceptionner et envoyer leur bâton le mieux possible. Le fait de réciter tout en faisant de façon simultanée ce geste de lancer et de rattraper entraîne un rythme régulier et crée chez les élèves une sorte de balancement qui suit leur corps. Plus les élèves sont concentrés, plus ils récitent avec force. Une fois que le poème est dit entièrement, tous les élèves qui étaient sortis du cercle reviennent et le poème est dit une dernière fois, en suivant, cette fois, la voix d´un élève, qui crie ou chuchote le poème, ou peut également le ralentir ou l'accélérer. Tout le groupe classe, sans forcément pouvoir regarder l'élève qui donne le ton et le rythme, doit donc se concentrer à écouter la voix de cet élève pour pouvoir le suivre. Durant cet exercice, les élèves ne sont plus dissipés. Si cette activité revêtait les allures d´un jeu au départ, elle semble désormais être sérieuse et prendre toute leur concentration et leur attention. Cette première activité est toujours une activité en groupe et associe toujours le mouvement à une récitation de type poème. Pour marquer le rythme du poème, peuvent être utilisés des bâtons ou des balles, en tout cas

138Bâton en bois qu'ils avaient sculptés lors d'activités manuelles de travail avec les bois.

toujours des supports que les élèves ont fabriqués eux même lors des activités manuelles, ou bien leur propre corps, avec des frappements de mains ou de pieds. La plupart des activités se font en petit groupe ou avec tout le groupe classe. Suite à cette première activité, les élèves qui travaillaient sur les dialectes en cours de langue, ont récité des poèmes en dialecte berlinois, qu'ils devaient ensuite jouer sous forme de dialogue ou de trio suivant les poèmes, devant la classe. Il semble important de noter que toutes ces activités se font pour les élèves sans aucun support écrit. Tous connaissent donc un grand nombre de textes par cœur. Lors des dialogues faits avec les poèmes en dialectes, on pouvait lire sur les lèvres de chaque élève ce que celui qui avait la parole récitait. Lorsque celui-ci avait un trou de mémoire, alors toute la classe lui soufflait parfaitement le mot qui lui manquait. Ces trois premiers moments de la journée sont pratiqués quotidiennement et ce durant les cinq premières années. Une salle spécifique est réservée à la « partie rythmique » pour les plus grandes classes mais peut aussi être faite à l'extérieur quand il fait beau. Les textes et les activités changent suivant les classes, les saisons et les périodes dans lesquelles sont les élèves, mais ils se font toujours dans le même esprit. Ces deux temps du début de matinée, qui, regroupés s ´étalent sur à peu près une heure, peuvent être à juste titre rapprochés d'activités en lien avec la poésie. Suite au « *Zeugnissprüche* », récité chaque jour par quatre ou cinq élèves, et pour clore le « cours principal », le « *Erzählzeit* » termine la première partie de la matinée. Suivant les périodes et les classes où se trouvent les élèves, certains textes, comme celui de *L'Edda* racontée en 4ème classe, peuvent également revêtir des caractères poétiques.

Nous avons donc vu ici quelles étaient les activités en rapport avec la poésie qui étaient pratiquées de façon quotidienne; nous allons maintenant nous intéresser au cours de langue à proprement parler avec comme support les manuels proposés pour la tranche d'âge étudiée. Nous nous intéresserons ici aux deux manuels proposés en 3ème et 4ème classe car nous avons pu remarquer, que si dans les pédagogies traditionnelles française et allemande, les manuels suivent la même progression et sont donc similaires quant à leur utilisation de la poésie entre le CE2 et le CM1 ou entre la 3ème et la 4ème classe, il n'en n´est pas de même dans les écoles Waldorf.

Deux manuels de lecture sont utilisés, de la 3ème à la 6ème classe. Le premier, *« Der rote Gockel »*[139]*,* est conçu pour la 3ème classe, où « les enfants reçoivent leur premier livre de lecture, constitué d´histoires et de poèmes ». Le deuxième manuel, «

139BÖTTCHER Gabriele. *Der rote Gockel. Kassel*: Edition Waldorf, 2007.123 p.

Die bunte Feder »[140] est conçu pour les enfants de 10 à 12 ans. Ces deux manuels couvrent donc la tranche d'âge que nous étudions. Le premier manuel met en application les propos de Rudolf Steiner sur le stade de développement de l'enfant et répond aux exigences du *Lehrplan* pour cette tranche d'âge, qui vise comme nous l'avons vu principalement à relier l'enfant à son environnement.

Pour ce faire, sur les 123 pages du manuel, on trouve plus d´une centaine de formes pouvant être rapprochées de la poésie : des poèmes à proprement parler, des histoires en rimes, des devinettes et énigmes présentées sous forme strophiques et aussi en rimes. On constate également que même les consignes sont la plupart du temps formulées sous forme de distique. Les thèmes principaux sont l'émerveillement pour la beauté de la nature et des animaux, souvent personnifiés. Aucune consigne particulière n'est donnée suite aux poèmes et les exercices faits seront surtout basés sur l'oral et des activités de diction, comme nous le verrons plus précisément au cours de notre développement. Les poèmes ne sont donc pas associés à des exercices de compréhension ou de grammaire, comme c'était le cas dans le manuel français. L'approche n'est pas non plus culturelle puisque aucun travail sur les auteurs, ni sur le genre, ni sur la forme du poème n'est fait. Enfin, les poèmes ne mènent pas non plus, comme c'est le cas dans le manuel allemand, à des activités plus personnelles comme le récit de son expérience. Les poèmes du manuel sont matières à une expérience active de mise en voix ou mise en mouvement. Dans le manuel « *Die bunte Feder* », utilisé pour les 10-12 ans, le contenu s'accorde aussi au propos de Rudolf Steiner et au programme suivi pour cette tranche d'âge. En effet, alors que, comme nous l'avons vu, l'enfant a traversé la crise qui le sépare du monde, il est désormais plus apte à en comprendre le fonctionnement et regarde avec intérêt et curiosité le monde qui l'entoure. Aussi, on verra, dans ce manuel, l'apparition de textes de types documentaire et explicatif, principalement axés sur le thème du langage, que ce soit sur son utilité, sa richesse, ses énigmes, son histoire ou ses transformations au fil du temps.

Le manuel s´ouvre sur un texte appelé *« Rätsel »*[141]*,* [énigme] en rime et en vers, qui fait deviner le mot *«Sprache»,* [langage] en le décrivant comme coloré et multiple, permettant de connaître le monde et de partager avec les autres ce qu'on en connaît. Le texte poétique est ici ce qui interroge, ce qui questionne de façon ludique et qui véhicule de grandes questions. En classe, le texte peut être lu par le professeur, puis chaque élève

140BÖTTCHER Gabriele. *Die bunte Feder. Kasse*l: Edition Waldorf, 2011.116 p.

141Voir annexe E, p. 128.

doit se lever en silence quand il a trouvé la réponse. Beaucoup d'exercices seront ainsi en lien avec le questionnement sur le langage (son origine, sa motivation, les langues étrangères, …). On trouve aussi dans les deux manuels la présence de calligrammes[142]. Ils ont dans les deux cas les mêmes caractéristiques, bien que dans le second manuel l'exploitation en soit plus complexe. Ils entraînent tous deux à l'acuité visuelle de l'enfant et l'obligent à adopter une direction de lecture qui n´est pas habituelle.

On voit donc que la pédagogie Waldorf propose diverses activités liées à la poésie, et ce pas uniquement dans le cadre des cours de langue. Ces activités paraissent plutôt inhabituelles et tranchent par leur originalité des systèmes traditionnels. La poésie n'est également pas le support d'activités purement linguistiques, comme c'était le cas dans la pédagogie française.

II.B.d. Activités des classes Freinet

Alors que nous possédons, pour les trois autres pédagogies, des manuels scolaires nous permettant une analyse qui reflète les directives des programmes, Célestin Freinet donne le mot d'ordre : « plus de manuel »[143] , nous ne disposons donc d'aucun manuel « type » pour cette pédagogie. Nous nous intéresserons par conséquent à des exemples d'activités pouvant être faites en classe. Il est important de rappeler qu'il n'existe pas à proprement parler d'exemple type d'activités faites en classe Freinet, puisque cette pédagogie ne souhaite pas, comme nous l'avons vu précédemment, se baser sur un programme au sens strict du terme. Si nous possédons, pour les autres pédagogies étudiées, des programmes scolaires précis ainsi que des manuels scolaires complets, donnant un bon aperçu des exploitations pouvant être faites en classe, il n'en n'est donc pas de même pour la pédagogie Freinet.

Cependant, cette pédagogie fonctionnant sur la coopération, nous avons à notre disposition de nombreuses revues et sites d'enseignants consacrés à leurs pratiques de

142Voir annexe F, p. 130.

143BRUILIARD Luc, SCHLEMMINGER Gerald. *Le Mouvement Freinet des origines aux années quatre-vingt*. Paris: l'Harmattan, 1996.

classe, et ainsi plusieurs exemples d'activités en lien avec la poésie[144]. De plus, le stage[145] que nous avons eu l'occasion de suivre ainsi que les quelques contacts que nous avons gardés avec certains enseignants seront autant de pistes de réflexion pour nos propos. Enfin, dans ses deux ouvrages consacrés à la poésie[146], Martine Boncourt présente des « fiches d'activités » répertoriant, de manière pratique et détaillée, les nombreuses exploitations possibles à envisager avec la poésie en classe Freinet. De plus, même si nous n'exploiterons pas cette ressource dans nos propos, la pédagogie Freinet publie de façon régulière une revue appelée *La Gerbe*[147] depuis 1924 et qui regroupe les productions d'enfants, en particulier des créations poétiques. Si nous avons pu observer jusqu'ici dans les autres pédagogies une façon commune de procéder, l'exemple de la pédagogie Freinet est donc éloquent par sa diversité. Ne pouvant énumérer ici toutes les activités faites avec la poésie dans les classes, nous tenterons d'en tirer les caractéristiques communes, afin de mieux saisir, ultérieurement, leur pertinence avec leur modèle pédagogique. Pour procéder à cette description, nous nous appuierons sur les propos de Pierre Clanché et Martine Boncourt, qui se sont tous deux penchés sur la question de la pédagogie Freinet et de la poésie[148].

Tout d'abord, il faut préciser qu'une « classe Freinet » ne suit pas, comme c'est le

144Pour les activités autour de la poésie, principalement dans les revues:

- *Le Nouvel Éducateur* : entre autre numéros 1, 2, 10, 11, 12.

- *Art Enfantin*: entre autre numéros 16, 79, 90et 95.

Ainsi que les sites:

- site de l'école de Vence, [http://institut-freinet-ecole-de-vence.over-blog.com/], rubrique « Textes libres, poésie »

- site de l'I.C.E.M, [http://www.icem-pedagogie-freinet.org/], rubrique poésie et article de Anne Marie MISLIN. « L'enfant...le poème...la pratique de la poésie... ». 2009 [http://www.icem-freinet.net/~idem68//425_35.pdf].

145Institut Dauphinois de l'École Moderne. « *L'école autrement : Apprendre avec la Pédagogie Freinet; L'étude du milieu; La méthode naturelle ».* Du 25 au 27 août 2010. Molines en Champsaur (05).

146- BONCOURT Martine. *La poésie à l'école: l'indispensable superflu*. Nîmes: Champ social éditions, 2007. 209 p.
. Institut Coopératif de l'École Moderne. Pédagogie Freinet, *BONCOURT Martine. La poésie à l'école: un langage de l'émancipation*. Pratiques et Recherches numéro 41. Édition I.C.E.M. Nantes: 2004. 68 p.

147Revue *La Gerbe,* éditée par « l'Imprimerie à l'école ».
http://www.icem-freinet.fr/archives/gerbe/index.htm

cas dans les autres pédagogies, d' « emploi du temps » commun. Ainsi, en début de semaine, chaque élève, avec l'aide de l'enseignant mais de façon individuelle, élabore le « plan de travail » qu'il décide de suivre durant la semaine. Chacun suivra donc un programme différent, qu'il aura choisi et qui lui sera, par conséquent, entièrement adapté. Les élèves ne sont donc pas tous au même niveau et ne font pas tous les mêmes activités au même moment mais chacun travaille et avance à son rythme. Le temps de classe alterne entre moment de travail individuel, travail en petit groupe et travail avec toute la classe. Les activités liées à la poésie peuvent intervenir dans les différents temps, de façon libre ou de façon guidée. On retrouve dans la plupart des classes Freinet des invariants comme le temps collectif du matin[149] ainsi que le « conseil de classe »[150], mais aussi un moment qui peut être appelé « choix de textes »[151], et qui, généralement de façon hebdomadaire, donne l'occasion aux enfants de présenter à la classe leurs textes libres et leurs poèmes, puis de procéder au vote pour savoir lesquels figureront

148- Pierre Clanché, pour l'élaboration de son ouvrage *Génétique et symbolique du texte libre*, à analyser durant une année les « textes libres » écrit par les enfants de vingt classe « Freinet ».

- Martine Boncourt est elle-même enseignante et soutient activement l'I.C.E.M. et s'intéresse à la question de la poésie.

149La première demi-heure du matin est dans la plupart des classes Freinet consacrée à ce qui peut être appelé le « quoi de neuf » ou « l'entretien du matin », qui permet à tous les élèves de s'exprimer sur un court temps de parole pour évoquer quelque chose qu'il a envie de partager. Cela peut aller de l'anecdote personnelle à un fait d'actualité observé dans les médias, ou encore à un événement touchant l'école ou la ville. L'enseignant n'intervient pas ou de façon discrète et s'abstient de corriger, s'il y en a, toute erreurs d'expression. Certaines règles simples sont fixées en début d'année par tous les élèves, comme celle de « ne pas se moquer », de l'écoute attentive, ainsi que certains conseils pour parler en public.

150Généralement fait de façon hebdomadaire et dirigé par les élèves et sous la surveillance du maître, il constitue l'institution principale d'une classe Freinet. Chaque enfant y occupe à tour de rôle la place de « président du conseil » ou encore « secrétaire du conseil ». Ce conseil est l'occasion pour les élèves d'exprimer leur ressenti par rapport à leurs relations au sein de la classe ou avec l'enseignant et plus largement leur intégration au sein de l'établissement. Sont discutées principalement les questions de comportement et de vie en collectivité.

151Également fait, la plupart du temps, de façon hebdomadaire, il permet à tous les enfants qui le souhaitent de présenter leur texte au groupe classe. Là aussi les règles valant pour le temps du matin sont à respecter. Les élèves ne voulant pas lire leur texte eux-mêmes peuvent le faire lire par l'enseignante ou un autre élève qui se propose. Une fois que tous les textes sont lus, les élèves votent pour un ou plusieurs textes. Les textes choisis sont écrits au tableau et retravaillés de façon collective si nécessaire, pour ensuite apparaitre dans le « journal de l'école ».

dans le « journal scolaire ». Certains textes peuvent aussi être affichés dans la classe ou dans l'école ou encore faire l'objet d'un projet d'exposition. Il arrive souvent que les textes individuels choisis pour la « diffusion » soient retravaillés collectivement par le groupe classe mais toutes les modifications sont soumises à l'approbation de l'auteur du texte qui en reste, dans tous les cas, garant. En effet, « le texte doit rester sa propriété jusqu'au bout. L'aide apportée est œuvre de coopération, non de dénaturation »[152]. Il est aussi important de noter, que si l'organisation du temps scolaire diffère, l'organisation même de la structure de la salle de classe change, afin d'offrir aux élèves la possibilité de circuler librement. Ainsi, un coin « bibliothèque », dans lequel la poésie aura sa place, sera librement accessible à tous, et ce à tout moment de la journée et en toute liberté. En ce qui concerne les outils pédagogiques, eux aussi ont des spécificités. On note dans la plupart des propos et lectures de témoignages, la présence dans la classe d'une « boîte à poèmes » ou d'un « coin poésie » dans lesquels sont rassemblés un corpus de poèmes élaborés par l'enseignant et les élèves. Chaque élève possède également un « cahier de poésie », sur lequel il pourra noter les poèmes qu'il a appris ou simplement aimé ou encore écrit lui-même. Dans une enquête menée sur la poésie[153], Martine Boncourt constate que « les praticiens Freinet donnent à voir, sans ostentation, des signes manifestes d´une très grande richesse en matière de réflexion et de pratiques pédagogiques sur la poésie. »[154] Aussi, à l'aide des propos de Martine Boncourt et de Pierre Clanché, ainsi que des nombreux exemples que nous avons pu voir, nous classifierons ces activités dans trois catégories principales.

Dans son ouvrage, Pierre Clanché définit deux types d´activités proposées dans les classes Freinet. La première, qu'il nomme « activité d´écriture poétique », consiste, comme il l'est souvent fait de façon traditionnelle, à donner des consignes précises d'écriture, pour permettre aux élèves de libérer leur expression et d´adopter une attitude ludique face au langage. Il s´agit là, comme le dit Pierre Clanché, plus de « poiétique » au sens où l'entend l'étymologie latine *poiein*, « faire ». Si ce genre d´activités peut sembler, au premier abord, se rapprocher des pratiques habituelles d´écriture avec

152BONCOURT Martine, *La poésie à l'école*, p. 186.

153BONCOURT Martine. Pédagogie Freinet / pédagogie Institutionnelle, autres points de divergences, in Recherche et Formation numéro 44. 2003.

154*Ibid.,* p. 169.

consignes proposées aux élèves, il faut cependant remarquer une façon toujours bien particulière de procéder dans les classes Freinet. Premièrement, l'activité ne sera pas proposée « gratuitement » par le professeur mais sera toujours en lien avec le vécu des enfants, d'autre part, chacun sera libre d'y prendre part ou non. De plus, Martine Boncourt divise quant à elle ces situations d'amorce de l'expression en deux catégories : d'une part celles qui proposent, comme le dit Pierre Clanché, un jeu sur les mots ou la langue ou un autre procédé de style poétique, et d'autre part des activités qui s'appuient sur des stimuli à l'émotion, à la sensation ou au vécu des élèves. On trouve pour la première catégorie faite par Martine Boncourt, les exercices habituels sur lesquels on ne reviendra pas comme ceux de l'acrostiche, du calligramme ou du haïku pour ne citer que les plus connus. Pour la deuxième catégorie, il s'agira d'avantage de partir de stimuli sensoriels (olfactif, auditif, visuel, tactile) et de créer avec les enfants un corpus de mots avec dans un premier temps tout ce qui leur passe par la tête, et qui sera ensuite retravaillé de façon individuelle ou collective. Ces deux types d'activités se rejoignent par leur aspect ludique, elles permettront souvent de procéder à des expositions dans la classe ou dans l'école ou à l'impression de certains « poèmes » dans le journal de l'école. Cependant, il ne s'agit pas ici d'activités spécifiques à la pédagogie Freinet, bien qu'on en retrouve certains principes comme celui du travail collectif ou de l'impression et l'exploitation dans un but de transmission (exposition ou journal) et donc de valorisation des textes écrits par les enfants. Pierre Clanché cite comme deuxième activité poétique et cette fois qui fait la spécificité de la pédagogie Freinet, « la poésie écrite spontanément par les enfants, indépendamment de toute stimulation de type jeu »[155] et que Martine Boncourt appelle « poèmes libres ». Cette production n'a recours à aucun déclencheur et, rappelons-le encore une nouvelle fois, n'est possible que dans une classe où l'environnement est favorisant et où une situation de confiance est installée. Pour être faite authentiquement, on remarque dans les propos de Freinet, ainsi que dans ceux de Pierre Clanché et Martine Boncourt, une importance donnée au fait de détacher cette activité de l'univers scolaire, comme un « moment de rupture totale »[156] , permettant « l'émergence d'une parole poétique dégagée de toute contrainte et dont le seul moteur serait le désir – voir le besoin- de l'enfant »[157]. Nous tenons à préciser à ce sujet qu'il s'agit, comme dans toutes les démarches proposées en pédagogie Freinet, d'un procédé

155CLANCHE Pierre, *Génétique et symbolique du texte libre*, p. 119.

156BONCOURT Martine, *La poésie à l'école*, p 182.

qui se fait par « tâtonnement expérimental », c'est-à-dire qu'il n'est en aucun cas attendu des élèves qu'ils écrivent de véritables « poèmes » de leur pleine initiative, mais plutôt qu'ils s'essayent à écrire leurs sentiments et leurs émotions, tout ce qui est habituellement difficile à exprimer. Si au premier abord, cette activité semble quelque peu se rapprocher des activités faites dans la pédagogie traditionnelle allemande, nous verrons cependant au cours de notre travail qu'elle s'en démarque fortement. Cette activité est celle que décrit Célestin Freinet sous le terme de « poésie », sur laquelle nous reviendrons plus longuement par la suite.

Pour conclure, nous pouvons donc considérer que la diversité est une des caractéristiques principales de la pédagogie Freinet en matière de poésie, ce qui semble être une illustration de la volonté d'adaptation à la singularité de chaque élève exprimée comme un des points fondamentaux. A défaut de programme ou d'emploi du temps précis et suivis, cette pédagogie s'adapte donc à chacun et suit un parcours scolaire qui sera unique à chaque classe. Les activités poétiques sont donc elles aussi aléatoires et fortement dépendantes de l'implication de l'enseignant dans ce domaine. Même si on remarque qu'une majorité des enseignants Freinet procède à ce genre d'activité, on ne peut cependant pas l'établir comme une règle générale mais simplement comme une tendance. On remarque que trois types d'activités principales sont suivies, qui peuvent se distinguer en deux grandes catégories: celles qui utilisent la poésie comme un élément ludique et celles qui en font un moyen d'expression personnelle et libre comme le décrit Célestin Freinet.

Nous constatons donc, dans cette première partie, que chaque pédagogie offre une place à la poésie, tant de façon théorique dans les programmes scolaires et ouvrages de références, que dans les manuels et activités proposées. Cependant, la poésie semble occuper une place et un rôle bien différent suivant les systèmes.

157*Loc.cit.*

II. Orientations pédagogiques

Après avoir décrit, pour plus de clarté, le fonctionnement général de chaque pédagogie et son utilisation de la poésie, nous allons procéder, dans cette deuxième partie, à leur comparaison, en vue de mettre en lumière les objectifs pédagogiques en jeu dans l'utilisation de la poésie. Tout d'abord, nous nous intéresserons à la place et au type de poésie utilisé dans chaque système, afin de tenter de définir ce qu'est la poésie pour chaque système. Ensuite, nous verrons plus précisément quelle utilisation est faite de cet objet poétique, par les élèves et par les enseignants. Dès lors, nous pourrons dégager les orientations particulières générales que partagent les différents systèmes.

II.A. Objet poétique

Dans toutes les pédagogies, on remarque que la poésie est présente, tant de manière théorique que pratique. Nous observerons de façon plus précise quel objet poétique est utilisé dans chaque système. Ainsi, nous tenterons de voir quelle définition de la poésie est choisie et donc véhiculée aux élèves dans chaque système.

II.A.a. Place et statut

Dans les pédagogies traditionnelles, les occurrences de « poème » et de « poésie » apparaissent principalement dans les cours de langue maternelle. La poésie est donc en lien étroit avec le programme de français ou d´allemand. On retrouve cependant quelques allusions à une utilisation possible de la poésie dans le domaine de l´« histoire des arts » en France et de façon anecdotique dans la « *Sachunterricht* »[158] et, quand il y en a, lors de la « *Religionsunterricht*» [cours de religion] ou de l'« *Ethic unterricht* » [cours d'éthique][159] en Allemagne.

Dans les écoles Waldorf, la poésie trouve aussi sa place lors des cours de langue et de « *Sachunterricht* », mais elle est principalement mentionnée dans des matières

158Littéralement, « cours de chose », matière qui regroupe les sciences naturelles, l'histoire et la géographie.

159On retrouve, suivant les Länder, soit un cours de religion, soit un cours d'éthique.

n'apparaissant que dans cette pédagogie, à savoir dans le « *Rythmische Teil* » [partie rythmique], dans le « *Erzählzeit* » [temps de narration] et pour l'« *Eurythmie* ». A la lecture des programmes et au regard de ces activités, on s´aperçoit que le « *Rythmische Teil* » et le « *Erzählzeit* » sont pratiqués quotidiennement et ne s'apparentent pas à une « matière » à proprement parler. En effet, sont mentionnés ici les termes de « *Teil* », [partie] et de « *Zeit* », [temps] et non pas le terme « *Unterricht* », [cours]. Au regard de leur dénomination, ces activités ne sont donc pas considérées comme matières scolaires au même titre que les autres. Leur mise en place révèle aussi un aspect particulier. En effet, toutes deux sont pratiquées de façon quotidienne et ce durant une période de cinq années. Cependant, si leur utilisation est habituelle, on n'en remarque pas moins une sorte de « ritualisation ». En effet, leur aspect « hors champs » scolaire leur donne une place privilégiée et très appréciée par les enfants. Ces activités sont considérées comme des temps de coupure avec les activités scolaires habituelles. Si les textes proposés et les exercices changent, elles se déroulent toujours suivant le même processus, ce qui leur donne un statut rituel particulier. Ces deux activités ont entre autres pour objectif d'allier des moments de répétition et de progression, créant ainsi des repères stables tout au long de la scolarité. La partie « *Eurythmie* » est quant à elle pratiquée de façon hebdomadaire mais nous y reviendrons plus longuement au cours de notre développement. Dans la pédagogie Freinet, comme nous l'avons vu dans la première partie, aucun emploi du temps n'est fixé pareillement pour chaque élève, aussi, nous ne pouvons dire, comme c´est le cas pour les autres pédagogies, dans quelle « matière » apparaît la poésie. Cependant, à la lecture et à l'écoute des différents témoignages et comme Martine Boncourt le relève, les enseignants Freinet utilisent volontiers l'expression de « bain quotidien »[160] pour caractériser leur pratique. Même si on peut imaginer que ce « bain quotidien » n´est pas fait de manière unanime chez les enseignants et ne se déroule peut-être pas durant toute l'année scolaire, on remarque une fréquentation régulière de la poésie, que révèle également l'étude menée auprès des enseignants Freinet[161]. Tout comme dans les écoles Waldorf, on constate donc que « la poésie peut (doit) faire partie du paysage permanent de la classe »[162]. De plus, tout comme dans les écoles Waldorf, la poésie revêt un statut particulier. Comme Martine

160BONCOURT Martine. *La poésie à l'école : un langage pour l'émancipation.* Nantes : Éditions ICEM, 2004, p. 55.

161BONCOURT Martine. Pédagogie Freinet / pédagogie Institutionnelle, autres points de divergences, in Recherche et Formation numéro 44. 2003.

Boncourt l'explique, « il est indispensable que les moments de poésie soient des moments de rupture »[163]. Les moments consacrés à la poésie se distinguent donc par la séparation qu'ils entraînent avec les disciplines habituellement enseignées, mais aussi par une « rupture avec le monde extérieur »[164]. On retrouve donc, dans les deux pédagogies alternatives, une volonté commune de donner à la poésie une place singulière et privilégiée de par son caractère à la fois quotidien et hors du champ scolaire. On remarque donc une contradiction que les deux pédagogies essayent de relever : celle de pratiquer la poésie de façon quotidienne, tout en la considérant comme un moment de « rupture » et donc un moment original. Les moments de poésie sont ainsi banalisés comme activité quotidienne, mais en même temps ritualisés comme instant à part. La place qu'elle occupe la met donc en valeur et lui donne auprès des enfants un statut particulier. A l'inverse, les pédagogies traditionnelles semblent ne pas séparer le travail avec la poésie des autres activités scolaires. Aussi, la poésie n'occupe pas de statut particulier mais est présentée dans la continuité des autres activités scolaires.

II.A.b. Choix des poèmes et thèmes abordés

Deux questions majeures nous intéresserons dans cette partie, d'une part celle du type de poèmes choisis et, liée à cette question, celle de la diversité des textes proposés. Pour ce qui est de la « qualité » des poèmes choisis, il sera difficile de trancher de façon objective. Nous essayerons cependant de nous questionner sur les choix et ce qui les motive. Pour cela nous nous demanderons s'il s'agit de poèmes « pour enfant » ou au contraire d'un répertoire « adulte » et si les auteurs sont des poètes qu'on pourrait qualifier de « célèbres » ou non.

Dans les deux manuels traditionnels et le manuel Waldorf, on remarque la présence majoritaire de formes courtes et en vers. Cependant, alors que les manuels français et Waldorf privilégient les formes de vers rimés, le manuel allemand présente de nombreux poèmes en vers libres. Le manuel français en précise toujours l'auteur, la

162BONCOURT Martine. *La poésie à l'école, l'indispensable superflu*, p. 147.

163*Ibid.,* p. 55.

164*Ibid.,* p. 147.

date et le recueil dont il est extrait, le manuel allemand n'en précise quant à lui que l'auteur et le manuel Waldorf ne donne aucune indication. Et pour cause, tous les poèmes sont écrits par l'auteur du manuel, Gabriele Böttcher. Il semble alors que le manuel réponde aux directives du programme, qui voulaient que l'importance principale soit donnée au rythme, aux rimes et à la cadence du poème et que celui-ci soit travaillé pour lui-même, sans introduction. Aussi la notion d'auteur n'est donc ici pas primordiale et ce qui semble faire la poéticité du texte s'arrête à un caractère formel de rythme, de rime et de présentation. Les poèmes dans leur sens plus littéraire et ne répondant pas uniquement à une exigence de forme apparaissent dans le « *Rythmische Teil* ». Pour la 3ème classe, Tobias Richter définit comme suit le type de corpus sur lequel travailler:

> Im rhythmischen Teil kommen « Naturgedichte » dem Lebensgefühl der Kinder sehr entgegen. Für das, was die Romantiker schufen, ist es noch zu früh. Mehr schildernde Gedicht aber, vor allem wenn sie in Rhythmus und Reim leicht durch die Zeilen klingen und schwingen, werden gern gesprochen. [...] Keinesfalls sollten daneben aber Scherzgedichte zu kurz kommen[165].

> Dans la partie rythmique, des « poèmes de la nature » sont en adéquation avec le sentiment de vie des enfants. Pour ce qui est des créations des romantiques, il est encore trop tôt. Par contre des poèmes descriptifs seront volontiers récités, surtout si leur rythme et leur musique vibrent et résonnent bien. En aucun cas il ne faudra cependant oublier, en complément, les poèmes humoristiques.[166]

On retrouve ici, comme c'est souvent le cas, l'association du thème de la nature aux centres d'intérêts des enfants. S'il est spécifié que la poésie romantique n'est pas adaptée à l'âge des enfants, ceci est en lien avec la description de la vie intérieure de l'enfant que Rudolf Steiner fait et que nous avons vu en première partie. En effet, l'enfant avant sa neuvième année serait encore dans un sentiment d'unité avec le monde et serait encore dans une étape d'observation et d'acceptation de ce qui l'entoure, sans pouvoir s'en détacher de façon personnelle. Aussi, la poésie romantique pourrait, en ce sens, paraître trop en lien avec l'expression du « moi » comme sujet à part entière. Pour les élèves de 4ème classe, l'auteur mentionne toujours les *« Naturgedichten »*[167] [poèmes de la nature]

165RICHTER Tobias, *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele: vom Lehrplan der Waldorfschulen,* p. 110.

166T.d.A.

167*Ibid.* p. 116.

mais précise que des poèmes plus lyriques pourront être abordés. Il donne pour exemple le poète Peter Huchel, qui fait également partie des poètes lyriques de la nature et qui utilise un langage métaphorique simple et semblant accessible aux enfants de cet âge. Apparaissent aussi en 4ème classe les *« Gedichte Vergnügen »*[168], [poésie divertissante/pour le plaisir]. Des poèmes sur les thèmes de la sagesse des hommes et ayant une morale seront alors utilisés, au moment où l'enfant se questionne sur les bien-fondés des lois, de la vie en collectivité, etc… Le professeur est également amené à choisir des anthologies et à les laisser à disposition des élèves qui pourront les feuilleter et commencer à faire leur propre choix de poèmes. Nous avons en effet déjà vu qu'en 3ème classe les enfants étaient invités à apprécier l'esthétique du langage, il leur est donc tout naturellement proposé, en 4ème classe, d´affiner leurs goûts, en choisissant eux-mêmes des poèmes. L´enseignant est aussi invité à choisir des poèmes illustrant certaines des situations rencontrées en classe ou s'adaptant particulièrement aux élèves. Les principaux thèmes sont donc ceux de la nature, de l'humour, et de ce que l'enseignant jugera approprié aux préoccupations de sa classe. Nous reviendrons plus tard sur l'approche morale que peut prendre l'utilisation de la poésie dans les écoles Waldorf. A ce répertoire s'ajoute, dans les deux niveaux, la plupart des textes utilisés dans le « *Erzählzeit »,* c'est-à-dire, pour le corpus pouvant être rattaché au genre poétique au sens large, l'*Edda poétique* regroupant des poèmes de la mythologie scandinave ou encore des passages de *l'Iliade et l'Odyssée* d'Homère. Cependant, il s'agit là d'utilisations orales et qui seront donc adaptées et ajustées par les enseignants, qui seront libres d'enlever ou de rajouter certains passages ou encore de changer des mots et expressions. Il est précisé à ce titre que:

> Il faut limiter le choix [de poèmes]. C'est la répétition, la reprise d'un texte – et cela de façon prolongée- qui ont sur l'enfant une influence constructive et bienfaisante. En définitive ce n'est pas ce que nous faisons qui importe, mais la manière dont nous le faisons. Si nous sommes capables de varier l'usage d'un même texte avec art et imagination, nous faciliterons aux enfants l'accès de la langue[169]

Aussi, il faut préciser que si la majorité des poèmes présents dans les manuels traditionnels seront travaillés en classe, les enseignants Waldorf doivent limiter leur

168*Loc.cit.*

169*Recueil de Poèmes, Chants, Jeux et Comptines pour les quatre premières classes des écoles Waldorf,* p.3.

corpus et ne pas procéder de façon encyclopédique mais en adaptant leurs choix aux élèves. Comme l'enseignant Dagmar Fink l'explique:

> Nous ne devons pas proposer trop de choses aux élèves, mais savoir très exactement dans quel but nous choisissons un texte plutôt qu'un autre. [...] Si nous prenons des textes très divers, les différents groupes d'enfants trouveront ce qui pourra les enthousiasmer et les satisfaire: les enfants rêveurs préféreront se laisser porter par la qualité musicale et la richesse des images d'une poésie; un texte plein d'humour permettra aux enfants timides de sortir de leur réserve; les enfants colériques enfin auront besoin de textes fortement rythmés qui leur permettent de bouger... et il faut satisfaire tous les besoins![170]

Nous nous attarderons plus précisément sur l'aspect thérapeutique que peut prendre la poésie dans une troisième partie, mais retiendrons, à ce stade du développement, que les choix du corpus poétique ne sont pas faits selon leur appartenance aux classiques de la poésie comme c'est en partie le cas dans les pédagogies traditionnelles. En effet, nous tenons à rappeler que dans le cadre du « *Rythmische Teil* », aucune introduction particulière n'est faite aux textes utilisés et donc à leurs auteurs. Le texte est présenté uniquement pour lui-même, sans qu'aucune attention ne soit portée à son auteur. Dans le manuel d'histoire des arts du système traditionnel français, on retrouve six des célèbres poètes qui ont marqué l'histoire de la poésie. Pour le XVI ème siècle, les deux poètes de la Pléiade, Pierre de Ronsard et Joachim du Bellay, pour la fin du XIX ème siècle et du courant symboliste au sens large avec Charles Baudelaire et Paul Verlaine et pour le surréalisme dans la première moitié du XX ème siècle Paul Eluard et Guillaume Apollinaire. Dans le manuel de français, les choix sont un peu plus variés[171]. On retrouve aux cotés des auteurs « classiques » comme Victor Hugo, Arthur Rimbaud et Leconte de Lisle des auteurs moins connus comme Francis Jammes ou Georges L. Godeau, mais aussi des poètes qu'on rencontre souvent dans les ouvrages consacrés à la poésie jeunesse dont Eugène Guillevic et Claude Roy, ainsi que des poètes contemporains, comme Liliane Wouters ou encore Catherine Paysan. Les deux manuels français présentent donc majoritairement des poètes « classiques » du XIX et XX ème siècles. Alors que le manuel français privilégie un répertoire plutôt traditionnel, le manuel allemand propose un éventail plus large[172], composé d'auteurs classiques comme Johann Wolfgang von Goethe, Joseph von Eichendorff ou Rainer Maria Rilke mais

170*Loc.cit.*

171Voir annexe A, p. 123.

aussi de nombreux auteurs de littérature et de poésie pour la jeunesse comme Josef Guggenmos et Irmela Wendt qu'on retrouve dans la plupart des anthologies pour la jeunesse, ainsi que des auteurs contemporains jeunesse, dont principalement Fredrik Vahle[173] et Christine Nöstlinger[174].

Pour ce qui est des contenus, on retrouve dans les manuels traditionnels et Waldorf les thèmes habituels de la nature, les animaux et les saisons. Les deux manuels traditionnels illustrent également les thèmes traités dans les différents chapitres proposés, comme les objets quotidiens et l'eau pour la France ou l'école, les rêves ou encore les médias pour l'Allemagne. Pour la constitution du corpus français, on peut lire dans le programme:

> « Les textes ou ouvrages donnés à lire aux élèves sont adaptés à leur âge et à leur maturité, du point de vue de la complexité linguistique, des thèmes traités et des connaissances à mobiliser. »[175]

De plus, on remarque dans la pédagogie traditionnelle française, que la sélection se fait également par rapport à la forme des poèmes et à leur concordance avec le genre littéraire étudié.

Dans le manuel allemand, les poèmes seront sélectionnés en fonction de leur thématique en rapport avec les présupposées préoccupations des enfants (animaux, devoirs, nature, sport), et on peut donc déplorer une certaine pauvreté des thèmes, tournant toujours autour du quotidien des élèves et n'étant pas ainsi vraiment représentatifs de la poésie.

Les deux pédagogies traditionnelles et Waldorf se rejoignent donc par un corpus pré établi par les enseignants, même si les enfants seront amenés de façon occasionnelle, à faire des choix plus individuels. On peut donc regretter, et c'est surtout le cas dans la pédagogie Waldorf, une approche arbitraire et sélective de la poésie, en

172Voir annexe G, p. 131.

173Fredrik Vahle est né en 1942, il est un compositeur de chansons pour enfants et un auteur de littérature jeunesse allemand.

174Christine Nöstlinger est née en 1936, elle est une auteure de littérature d'enfance et de jeunesse autrichienne.

175http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/approndissements.htm

fonction des objectifs énoncés dans chaque système. En effet, dans la pédagogie Waldorf, la sélection de poésie se fait uniquement en fonction de ce que l'enfant est censé vivre intérieurement, et donc les choix sont pré-établis et similaires pour chaque école et à chaque époque. Cependant, nous tenons à rappeler qu'il s'agit là uniquement des choix poétiques pour le niveau choisi. Aussi, dans les douze classes regroupant le cursus scolaires, de nombreux autres genres poétiques seront abordés. Seule la pédagogie Freinet semble se distinguer de l'arbitraire des écoles traditionnelles et Waldorf en termes de choix poétiques. En effet, en l'absence de manuel, l'enseignant devra mettre à disposition des élèves un corpus poétique. Martine Boncourt précise que « faire à la poésie une place importante dans son enseignement, c´est d´abord proposer aux élèves un très large éventail de textes d'auteurs »[176]. Aussi, un des « impératifs » en poésie pour les classes Freinet est le « matérialisme pédagogique ». On retrouve dans la plupart des témoignages des enseignants Freinet la présence d'une « boîte à poèmes »[177], avec un contenu « le plus éclectique possible »[178], y compris des textes d'enfants. On retrouve donc en commun la présence de textes écrits par les enfants dans la pédagogie allemande et Freinet. En l'absence de « modèle » donné dans un quelconque manuel, la pédagogie Freinet semble donc être celle qui fait preuve d'une plus grande ouverture quant au corpus poétique. Martine Boncourt précise simplement que « mis à part les textes dont le contenu violent peut choquer les enfants, le répertoire poétique qui leur est proposé ne subira pas de censure, et surtout pas au motif de l'inaccessibilité»[179]. Aussi, si chaque pédagogie entend utiliser la poésie, nous remarquons qu'il ne s'agit pas de la « même » poésie.

II.A.c. Tentatives de définition

176BONCOURT Martine, *La poésie à l'école: l'indispensable superflu*, p.149.

177 Voir les nombreuses occurrences du terme dans les revues de l'Éducateur, l'ouvrage *La poésie à l'école: un langage pour l'émancipation* du collectif I.C.E.M et celui de Martine Boncourt: *La poésie à l'école: l'indispensable superflu.*

178BONCOURT Martine, *La poésie à l'école: l'indispensable superflu*, p.149.

179*Loc.cit.*

Au regard des programmes scolaires, des activités proposées, mais aussi à la lueur des différents manuels à notre disposition, nous voyons se dessiner des définitions de la poésie très différentes. Seul Célestin Freinet en donne explicitement une définition, les autres pédagogies cependant laissent chacune apparaître certaines caractéristiques aux travers desquelles nous tenterons de définir ce que représente pour chacune la « poésie ».

Sous la plume de Célestin Freinet, la poésie est définie comme « Cette zone de l'ombre et des échappées d'âme »[180]. Elle est donc pleinement du côté de l'expression des sentiments et prend ainsi une connotation lyrique. On pourrait rapprocher ce rapport à la poésie de celui décrit par Eugène Guillevic dans son livre *Vivre en Poésie*[181] : pour le poète, la poésie est avant tout une sensation, il dira en effet que « la poésie, c'est la sensation de nos rapports avec les choses les plus humbles comme les plus grandes »[182]. La poésie est pour Célestin Freinet une expression authentique et sensible de soi, qui n'est pas recherche de forme mais prolongement de la vie intérieure. Eugène Guillevic écrira : « C'est cela que j'appelle la poésie: prolonger le réel non pas par du fantastique, du merveilleux, des images paradisiaques, mais en essayant de vivre le concret dans sa vraie dimension, vivre le quotidien dans ce qu'on peut appeler – peut-être – l'épopée du réel. »[183]. De plus, on retrouve cette même idée dans les propos de Célestin Freinet, pour qui la poésie est finalement prise au sens le plus large du terme comme un état d'être et non comme une forme artistique spécifique. Il rejoint en cela l'« état d'émerveillement » dont parle Gaston Bachelard dans *La Poétique de la rêverie*[184] et auquel il fait d'ailleurs directement référence dans ces propos. Aussi, cette définition non restrictive de la

180FREINET Célestin, *La Méthode naturelle,* p.208.

181GUILLEVIC Eugène. *Vivre en poésie*. Paris: Stock, 1980, 257 p.

182*Ibid*., p. 11.

183*Ibid*., p.10.

184BACHELARD Gaston. *La Poétique de la rêverie*. Édition Quadrige. Grands Textes. Sixième édition. Paris: 2006. 183 p.

poésie permet à Célestin Freinet de considérer comme « poème » toutes productions d'enfants, qui, sitôt qu'elles font allusion à sa « sensibilité personnelle »[185] sont considérées comme poétiques. Célestin Freinet a bien conscience que « nous voici loin, on le voit, d'une poésie de la forme et de la rime. Nous sommes en présence d'un nouveau langage naturel, d'une vraie expression de l'être ».[186] Si la poésie est pour Célestin Freinet un terme vaste et général, ce n'est pas le cas dans la pédagogie traditionnelle française. En effet, au regard de ce qui est proposé dans le manuel, on pourrait penser que la poésie est non pas considérée comme l'état qui mène à la création mais comme le constat de l'œuvre finie: le poème. Elle est en quelque sorte le résultat matériel d'une mise en application de divers procédés, comme les rimes, les vers, les syllabes, les strophes, ... Si la poésie est, au début du manuel français, définie comme ce qui « crée des émotions et des sensations »[187], et donc dans une perspective de réception poétique, on remarque qu'elle est présentée, au contraire, chez Célestin Freinet, dans une perspective de production. Le manuel définit en effet la poésie toujours par ce qui permet de l'identifier, de la différentier des autres formes littéraires. Au contraire, Célestin Freinet la définit non pas par son résultat matériel mais par ce qui permettait de la produire. Dans le manuel allemand, la poésie ne semble pas subir de traitement particulier, elle semble, comme c'est le cas dans le manuel français, être définie par sa forme courte et en vers, cependant, elle l'est d'une façon moins stricte puisque préférant les formes en vers libres par exemple et ne se préoccupant pas tant de son aspect formel que de son aspect émotionnel. Les thèmes principaux traités dans le manuel allemand, ainsi que les questions qui suivent chaque poème laissent entendre que, comme c'est le cas pour Célestin Freinet, la poésie est en lien avec l'émotion et l'expérience personnelle. On constate donc dans les pédagogies allemandes et Freinet une association constante entre poésie et émotion. Si cette conception de la poésie est couramment partagée, on peut cependant lui reprocher de faire un amalgame entre poésie lyrique et poésie au sens large du terme, comme état poétique.

La pédagogie Waldorf semble elle aussi donner une définition bien particulière de

185FREINET Célestin, *La Méthode naturelle,* p.208.

186*Ibid*., p.221.

187*Mot de Passe*, p. 68.

la poésie. Comme pour la pédagogie Freinet, la définition donnée pourrait être qualifiée de vaste. Si la confusion entre état poétique et poésie chez Freinet permet une acceptation très vaste de ce qu'est la poésie, la conception Waldorf peut aussi être caractérisée par son large champ d'acceptation. En effet, la poésie est, au regard du manuel scolaire, définie par sa forme (courte, en vers et en rimes), comme c'est le cas dans le manuel français, mais elle se distingue par une absence totale de référence faite à un quelconque auteur. Si on considère la poésie à la lumière de la pensée anthroposophique développée par Rudolf Steiner, elle pourrait se rapprocher de la vision qu'en donne Novalis dans son roman La poésie est alors ce qui s'adresse au *Gemüt*, c'est-à-dire à l'âme, à l'univers intérieur de chacun. Elle parle un langage mystérieux et secret, qui n'est pas saisissable par l'intelligence. Ce langage symbolique propre à la poésie est également présent, bien que dans une bien moins grande mesure dans la pédagogie allemande. En effet, on peut lire dans le *Rahmenplan*:

> Kinder erfahren aber auch die Grenzen der Sprache, dass Sprache hinter Wirklichkeit und dem subjektiven Erleben und Mitteilen zurückbleibt. Hier ist der Ort der symbolischen und metaphorischen Sprache in Dichtung und Religion.[188]

> Cependant, les enfants apprennent aussi les frontières de la langue, que la langue reste derrière la vérité et les expériences subjectives et les communications demeurent à l'arrière. Là est la place du langage symbolique et métaphorique de la poésie et de la religion.

Dans la conception de Novalis, « La poésie est représentation de l'âme, représentation du monde intérieur dans sa totalité. Le sens poétique a bien des points communs avec le sens mystique ». On retrouve une approche similaire chez Rudolf Steiner, pour qui le langage artistique et donc la poésie par excellence est en lien étroit avec tous les niveaux de l'être humain[189]. C'est à cette approche de la poésie qu'il se référera pour les « *Zeugnissprüche* » dont nous parlerons dans la troisième partie, ainsi que dans l'utilisation de la poésie pour le « *Rytmischen Teil ».* En effet, la pédagogie Waldorf

188*Rahmenplan Grundschule* Hessen, p.14.

189Voir à ce sujet les différents « corps » de l'être humain définies par Rudolf Steiner (« corps physique », « corps éthérique », « corps astral » et « corps du « Moi » » dans STEINER, Rudolf. *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geistewissenschaft* in Cinq conférences, Stuttgart, 1907 (sténogrammes). *L'éducation de l'enfant à la lumière de la science spirituelle.* - Paris : Triades, 1974. - Paris : Triade, 1989 - 61 p.

utilise principalement la poésie pour s'adresser au développement intérieur de l'enfant et à son âme. En ce sens, la poésie est, comme le considère Novalis, un langage qui s'adresse surtout à ce qui est incompréhensible à la raison humaine. Cependant, on trouve aussi une autre définition de la poésie chez Rudolf Steiner, qui est utilisée lors du « *Erzählzeit* ». Dans cette perspective, la poésie est celle des grands mythes cosmologiques comme la *Génèse* ou celle qui narre les exploits des héros homériques ou de *l'Edda*. Elle est, comme l'appelle Georges Jean une « poésie qui raconte »[190], de « récit récité »[191]. En effet, pour l'auteur, « la distinction entre « poèmes » et « contes » est incertaine, surtout lorsqu'on considère le passé « archéologique » du discours poétique »[192]. De plus, l'auteur explique qu'à ses origines, la poésie « raconte », elle n'est pas présentée sous forme écrite, elle constitue « la mémoire culturelle de hommes » [193]. Nous reviendrons également sur cette utilisation particulière au cours de notre développement.

Il semble donc que chaque pédagogie entende par « poésie » des définitions bien différentes. Toutes adoptent une forme de poésie et en rejettent inévitablement d'autres. On peut penser que celle qu'en donne Célestin Freinet relève d'une confusion entre un état poétique et la poésie sous son aspect matériel. La poésie allemande considère, elle aussi, la poésie comme nécessairement en lien avec l'émotion, ce qui restreint la poésie à une forme de lyrisme et de subjectivité. Au contraire, il semble que la pédagogie française privilégie une définition formelle et scientifique. La pédagogie Waldorf semble, quant à elle, adopter principalement une position quasi mystique de la poésie et l'appliquer également au sens large des grands récits de l'humanité. Nous remarquons donc ici toutes les divergences que comporte la définition du mot « poésie ». Si chaque pédagogie en fait une définition particulière et semblant représentative de sa pensée, on retrouve, comme en poésie, l'idée au-delà du mot.

190JEAN Georges, *A l'école de la poésie*, p. 70.

191*Loc.cit.*

192GEORGES Jean, *Les voies de l'imaginaire enfantin: les contes, les poèmes, le réel,* p. 69.

193*Loc.cit.*

II.B. Enjeux de l'exploitation poétique pour élèves et enseignants

Comme nous venons de le voir, chaque pédagogie semble privilégier une définition plus ou moins restrictive de la poésie. Nous nous demanderons donc, dans cette partie, quels types d´exploitations de la poésie sont faits dans chaque système et si ces différentes approches de l'objet poétique vont dans le sens que chaque pédagogie semble en donner. Nous avons choisi, pour cette partie, de suivre l'ordre chronologique dans lequel peuvent se dérouler les séances consacrées à la poésie. Nous nous intéresserons donc, tout d'abord, à la découverte de l'objet poétique, sous sa forme orale et écrite, puis à la façon dont il est envisagé en termes de réception. Nous reviendrons sur les exploitations plus spécifiques aux pédagogies alternatives dans la troisième partie de ce travail.

II.B.a. Entrée en poésie : présentation orale et écrite

La présentation de l'objet poétique étant le premier contact entre élèves et poésie, il semble que son rôle est de toute première importance dans le rapport qu'ils entretiendront avec elle. Georges Jean constate que, le plus souvent, l'enfant rencontre la poésie à l'école, aussi, cette première approche sera-t-elle primordiale car bien souvent dépendante des rapports que l'enfant entretiendra plus tard avec elle. Si le célèbre vers de Verlaine, « de la musique avant toute chose », est repris dans le guide pédagogique des écoles traditionnelles françaises, il semble que toutes les pédagogies s´accordent sur cet aspect puisqu'on trouvera majoritairement une première approche auditive de la présentation du poème. En effet, l'aspect musical, mais aussi rythmique de la poésie en font des caractéristiques sur lesquelles la plupart des définitions semblent s´accorder. Dans les pédagogies alternatives, comme dans les pédagogies traditionnelles, il est conseillé à l'enseignant de porter une attention particulière à cette première lecture faite aux élèves. Elle est d´ailleurs souvent l'occasion d´une récitation de la part de l´enseignant, puisqu'il est précisé, là aussi dans les quatre pédagogies, qu'une récitation sans support écrit suscitera plus d´intérêt et une plus grande concentration des élèves. Insidieusement, on peut aussi penser que cette récitation inscrit déjà le poème dans un champ particulier puisqu'il se différencie ainsi du texte lu pour devenir du texte parlé. Le poème occupe de ce fait d´ores et déjà une place originale, située entre texte écrit et musique. La voix du professeur, alors support de l'écoute, paraît donc essentielle. En

Allemagne, il est prévu dans la formation des professeurs traditionnels des cours pour apprendre à bien placer sa voix. Ce type de formation se retrouve aussi, mais de façon nettement plus poussée, dans la formation des professeurs de la pédagogie Waldorf. En effet, ceux-ci suivent des cours d´ « art de la parole », et l'entraînement à la diction poétique fait partie intégrante des apprentissages pour les futurs enseignants. Aussi, on retrouve dans les écoles Waldorf un «*Sprachgestalter»* [conseiller du langage], qui est là pour aider les enseignants dans leurs lectures et leurs récitations. Il semble en effet intéressant de prévoir dans la formation des enseignants un « apprentissage de la voix », qui, au-delà de la récitation de la poésie, semble être un des outils principaux de la transmission. Dans le guide pédagogique français, un CD permet aussi de substituer pour la première écoute la voix de « professionnels » à celle de l'enseignant. Il peut en effet sembler intéressant de travailler avec un autre support pour le texte poétique, mais on peut aussi considérer, comme Georges Jean, que cette pratique est « néfaste » car « le comédien impose sa manière de dire avec le prestige que confère l'enregistrement « commercial » »[194]. En effet, la lecture faite par l'adulte sera toujours dépendante de sa personnalité et donc porteuse déjà de sens. Comme le dit Georges Jean, « Lire un poème pour l'éducateur, l'animateur, l'adulte, dans le but de le proposer à l'attention d'enfants, c'est déjà chercher comment on le fera être ce qu'il est »[195]. Aussi, cette première étape paraît essentielle. Dans la pédagogie traditionnelle française, il est demandé à l'enseignant d´introduire le poème. Cette introduction portera, suivant les poèmes, sur une brève biographie de l'auteur ou sur la forme particulière du poème (dans les deux manuels : haïkus, hymne, sonnet, …) ou sur le courant auquel il appartient (romantisme, symbolisme,…). A l'inverse, la pédagogie Waldorf considérera toute introduction historique ou biographique comme un frein à la compréhension profonde du poème, qui doit être considéré comme un tout se suffisant à lui-même et non pas en interdépendance avec un aspect extérieur que les élèves ne pourraient pas comprendre intérieurement.

Pour cette première approche orale, il apparaît donc certaines similitudes entre les différentes pédagogies. La pédagogie traditionnelle française se distingue par une utilisation possible et encouragée d´un support multimédia et par une introduction faite au poème. Suite à cette première étape, le poème est le plus souvent découvert sous sa

194JEAN Georges, *A l'école de la poésie*, p.147.

195*Ibid*., p.123.

forme écrite par les élèves. Tout comme les aspects musicaux et rythmiques, la poésie se distingue aussi, le plus souvent, par une mise en espace particulière, par une « silhouette » comme l´explique le manuel français. La mise en page du poème offre une place particulière au corps du texte, mais aussi à la typographie et aux blancs. Si on sait que la mise en page de la poésie joue aussi un rôle dans sa réception, nous nous demanderons donc comment elle est présentée dans les différents manuels scolaires.

En effet, si le lecteur adulte de poésie est, la plupart du temps, confronté à des mises en pages spécifiques aux recueils et aux anthologies, nous nous demanderons si les manuels scolaires présentent eux aussi des choix spécifiques en matière de disposition de l'objet poétique. Même si nous sommes conscients que des découvertes authentiques pourront être faites lors de sorties à la bibliothèque ou par le biais d ´activités particulières, nous considérerons que la présentation écrite d´un poème, tout comme pour sa présentation orale, revêt inévitablement une valeur de « modèle » aux yeux des élèves. Nous pensons donc que les choix des manuels en terme de mise en page sont eux aussi importants et porteurs de sens. En effet, comme l'écrit Georges Jean, « l'enfant n´est pas du tout insensible au regard qu'il peut porter sur le texte. Lorsqu'il sait lire, on peut affirmer que pour entendre, pour se dire, pour dire aux autres un poème, il faut bien d´abord *le voir »*[196]. L´importance de la «lisibilité» du poème, de sa mise en valeur par la mise en page, la typographie, les marges ainsi que les blancs est donc majeure.

Dans les pédagogies alternatives, Célestin Freinet et Rudolf Steiner s´opposent à l'utilisation de manuels, qu'ils associent à l'utilisation qu'ils jugent scolastique des écoles traditionnelles de leur époque. Les deux pédagogies alternatives privilégieront les outils faits par les enfants comme support de l'apprentissage. Dans les écoles Waldorf, chaque enfant fabriquera ses cahiers, dans lesquels seront recopiés les textes et les poèmes écrits au tableau[197]. Rudolf Steiner dit des manuels scolaires qu'ils « sont conçus bien plus à l'adresse d'un futur spécialiste que pour un être humain en général »[198]. Dans les

196*Ibid*., p. 63.

197La fabrication des cahiers fait partie des apprentissages des élèves des écoles Waldorf, qui ne disposeront pas de cahiers lignés et achetés mais qu'ils feront eux même, à l'aide de carton et de feuille blanche. Tout au long de l'année, ils leur porteront un soin particulier, en y insérant certaines de leurs productions plastiques et manuelles (peinture, dessin, collage de matériaux naturels, croquis, pièce brodée, …) et en utilisant différentes techniques d´écriture et de présentation (écriture au pavé, au crayon, à la plume, au calligramme, enluminure, …).

198STEINER Rudolf, *Enseignement et éducation selon l'anthroposophie,* p. 17.

écoles Freinet différents supports écrits faits par les élèves seront également utilisés[199]. Célestin Freinet écrit que « le manuel scolaire est, de par sa conception même, un concentré, et tout concentré est par nature indigeste »; pour lui les manuels représentent « une accumulation d´idées et de règles sans lien avec notre besoin de connaître et d´agir »[200]. En ce qui concerne la poésie, les élèves des écoles Freinet seront donc, la plupart du temps, confrontés à des supports authentiques (recueils et anthologies) ou aux supports confectionnés par la classe (cahiers poésies). Dans les écoles Freinet actuelles, cette absence de manuel restent respectée et fait partie d´un des traits distinctifs de cette pédagogie. Par contre, les écoles Waldorf ont désormais recours à des manuels mais ceux-ci sont utilisés seulement à partir de la troisième année de scolarité et édités par les éditions Waldorf, et obéissent donc à un traitement particulier comme nous allons le voir. En effet, si nous comparons la façon dont sont présentés les poèmes aux enfants dans les manuels traditionnels et le manuel Waldorf, la différence saute tout de suite aux yeux. Alors que les deux manuels traditionnels se caractérisent par la présence de nombreux éléments (titres, illustrations en couleurs, textes de tous genre côte à côte, consignes, encadrés), les manuels Waldorf se distinguent par leur sobriété et leur aspect épuré. Chaque page présente un texte, les illustrations sont en noir et blanc et utilisent la technique du pointillisme, et il n´y a, pour les poèmes, pas de consignes. Lorsque, pour d´autres types de texte, des consignes sont présentes, elles le sont d´ailleurs sous forme de distiques en rime, avec le plus souvent le même nombre de syllabes. On pourrait en ce sens qualifier le manuel Waldorf de « recueil de textes » que de manuel. Si dans le manuel allemand, une minorité de poèmes sont présentés « pour eux-mêmes », c'est-à-dire sans commentaire, le manuel français se caractérise par une surcharge considérable entourant le texte poétique. Le poème est en effet, sans exception (dans le manuel de français mais aussi dans le manuel d´histoire des arts), suivi de commentaires en tout genre et de questions de compréhension ou de grammaire. Dans le manuel français, entre les encadrés présentant les questions de grammaire, les mots en couleurs dans le poème illustrant la question spécifique de la leçon (avec laquelle le poème n´a, à proprement parler, pas de rapport direct) mais aussi

199On pense notamment aux textes imprimés dans la classe par les élèves.

200FREINET Célestin, *La santé mentale de l'enfant,* p.47.

le titre du chapitre, une ou plusieurs illustrations et les différents exercices proposés, il n'est, au premier coup d´œil, pas évident de repérer le corps même du poème. Si nous comparons, par exemple, la page 88 du manuel[201], qui représente la façon générale de procéder du manuel, avec une page du manuel scolaire Waldorf[202], aussi représentative de la démarche adoptée, on remarque tout de suite une différence de présentation éloquente. Le texte poétique est, dans le manuel français, la plupart du temps présenté en rapport avec un apprentissage scolaire précis dont il est le support, alors que dans le manuel Waldorf, le poème est présenté sans commentaire, au centre d´une page blanche.

Dans le manuel allemand, on retrouve les deux approches: celle qui place le poème au milieu d´autres types de textes et qui ne le met pas particulièrement en valeur, comme c´est le cas de la page 24 du manuel[203] sur laquelle on trouve autour du poème un extrait de BD, une illustration et des consignes, mais on trouve aussi certaines pages – cependant représentées minoritairement- où le poème est au centre de la page et mis en valeur, comme c´est le cas, par exemple, à la page 64 du manuel[204]. Les illustrations sont dans les deux manuels traditionnels en couleur, alors qu'elles sont en noir et blanc dans celui des écoles Waldorf. De plus, alors qu'elles illustrent dans la majorité des cas le poème dans les manuels traditionnels, elles sont plus symboliques dans le manuel Waldorf, où elles suivront toujours le même style du pointillisme. L´illustration n´est donc pas seulement là pour éclairer la lecture ou la faciliter dans le manuel Waldorf, elle donne aussi du sens à la façon d´appréhender l'exercice de lecture. En effet, comme il est précisé dans l'introduction des deux ouvrages, cette technique, à l'image de la lecture, permet aux enfants de construire du sens en reliant différents éléments. Comme le texte compris est l'assemblage de toutes les lettres en mots, l'illustration est la reconstitution de tous les points. On peut souligner ici une approche qu'on retrouve la plupart du temps dans la pédagogie Waldorf et qui consiste à ne rien laisser au hasard, à donner du sens et de l'importance aux moindres détails et à véhiculer, de façon

201 Voir annexe C, p. 125.

202 Voir annexe D, p. 126.

203 Voir annexe H, p. 133.

204 Voir annexe I, p. 136.

symbolique, une attention fine aux détails et à leur importance. Le texte poétique est donc ici présenté comme un «texte brut» qui est une fin en lui-même et ne nécessite aucun commentaire. L´enfant est donc, dans cette démarche, directement confronté au texte, à son corps et à ses blancs, à sa forme et à sa typographie, auxquelles on laisse ici toute leur importance.

On remarque d´ailleurs à ce sujet la présence de calligrammes, comme celui de la page 115 du manuel[205] qui permet là aussi à l'enfant de porter une attention bien particulière au poème. Sur cette page, l'enfant est amené à lire un calligramme qui suit une forme labyrinthique et dont la forme fait résonance avec le sens du poème. La «silhouette» du poème fait ici pleinement écho à son sens. Alors que l'enfant doit trouver le sens de lecture dans ce calligramme labyrinthique, les mots qu'il lit illustrent ce que l'enfant fait, créant ainsi des liens entre forme et fond et entre poème et lecteur. La mise en espace sur papier du poème est donc en lien étroit avec les sens (de direction et de compréhension) de la lecture et crée ainsi des analogies entre mise en espace de l'écriture et mise en espace de soi. On retrouve dans le manuel Waldorf de nombreuses utilisations de la poésie ou une mise en espace où une typographie particulière sont présentées et mettent en valeur le poème. On trouve par exemple des poèmes écrits en effet miroir (à lire de droite à gauche et à l'envers) ou sous forme d´énigme ou de devinette. Ainsi, les poèmes présentés dans le manuel sont souvent liés à une découverte, une expérience particulière. Ils présentent différents sens de lecture, différentes expériences poétiques et permettent ainsi de ne pas enfermer l'enfant dans des représentations figées du genre poétique et de casser les habitudes linéaires de lecture. Cette approche permet tout d´abord de mettre en valeur le poème pour lui-même et de présenter, comme c´est le cas dans la plupart des recueils ou anthologies, le texte de façon brute. L´espace des mots sur la page et les blancs prennent alors tout leur sens puisqu'ils font pleinement partie de la lecture. Ils présentent l' « architecture » du poème, lui donne un aspect visuel et une spatialisation particulière qui lui donnent sens. Cette mise en valeur du texte poétique permet de développer une attitude de concentration sur la forme même du texte et motive une attitude d´observation et de déduction quant à la forme du poème. Les poèmes présentés sont donc, comme le précise l'introduction du manuel, « aptes à éveiller la curiosité des enfants » et procurent ainsi motivation et plaisir à la lecture.

205Voir annexe F, p. 130.

II.B.b. Travail avec le poème: rôle de la compréhension et place des interprétations

Comme le constate Jean-Pierre Siméon, «la poésie, par essence, est *contre*, contre tout processus de normalisation et d´organisation contrainte de la langue, de la pensée et de la compréhension du monde»[206]. En effet, si la poésie a du mal à se plier à une définition, on peut par contre la caractériser par sa polysémie, qui mène donc à une multitude d'interprétations. Nous nous demanderons dans cette partie comment est abordé cet aspect polysémique, propre à la poésie, dans les différentes pédagogies.

Pour la pédagogie traditionnelle française, nous prendrons l'exemple de la page 72 du manuel *Mot de Passe*[207] de la rubrique « lecture ». Après la phase d´écoute que nous avons décrite précédemment, deux séries de questions proposent aux élèves des exercices en lien direct avec le poème présenté. La première s´intitule « je comprends le texte », la deuxième « je décris le texte ». Chaque rubrique contient huit questions. Celles de compréhension se basent principalement sur le repérage de mots clefs dans le texte, ainsi que sur la vérification de l'assimilation du sens premier et littéral du poème. Il est précisé à ce sujet dans le programme officiel que pour toute interprétation, l'élève doit pouvoir «vérifier dans le texte ce qui interdit ou permet l'interprétation proposée»[208]. On remarque en effet que des questions n´apportant qu'une seule réponse sont privilégiées. Les questions 1 à 6 sont, par exemple, ainsi formulées comme des questions à réponse unique, le numéro du vers où se trouve la réponse étant même donné. Il est précisé dans le guide pédagogique que «les réponses doivent être justifiées par la reprise exacte des mots du texte»[209]. Aussi, ces premières tendent à faire relever des passages spécifiques du poème, permettant de mettre en lumière sons sens premier et littéral. Les questions 7 à 8 adoptent une approche un peu plus implicite qui ne relève pas du simple repérage de mots. Cependant, il est écrit dans le guide pédagogique, par exemple pour la question 7, qu'il faut «amener les élèves à dire que le buffet est très

206 SIMEON Jean-Pierre. « Le problème avec la poésie », in Cahiers pédagogiques numéro 147, p.9.

207 Voir annexe B, p. 124.

208 http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm

209 *Mot de passe*, guide pédagogique, p.52.

vieux»[210], en leur faisant repérer des mots précis dans le poème. Aussi, si les questions semblent plus ouvertes, le guide pédagogique en précise les réponses exactes qui doivent être attendues. L´enseignant prend ici la posture de celui qui détient le savoir et le poème est considéré comme un texte à sens unique et normalisé. La démarche adoptée se base donc principalement sur une compréhension littérale et explicite. Les questions de la rubrique «je décris le texte» comprennent des questions sur la forme et le genre du poème, à savoir le nombre de syllabes, de strophes et de vers. Il est précisé dans le guide pédagogique que «tous les élèves doivent être capables d´identifier les éléments caractéristiques d´un sonnet». Par conséquent, les questions sont uniquement centrées sur l'aspect formel du poème et mettent en avant son appartenance à un genre précis, ici le sonnet. Cette démarche sera aussi reprise dans les autres exercices proposés, comme ceux concernant le genre des haïkus. Elle a le mérite d´être claire et rassurante pour les élèves et le professeur. En effet, le professeur a tous les outils nécessaires pour préparer sa séance organisée et son rôle est principalement d´amener les élèves a une interprétation logique et claire. Les élèves doivent quant à eux exercer, comme pour les autres textes, leur capacité de compréhension et de raisonnement logique. On peut reprocher à cette démarche de négliger le caractère polysémique du poème et d´encourager une confusion quant à cet aspect de la poésie. L´approche formelle qui est choisie tend en effet à privilégier seulement cet aspect du genre poétique et à mettre de côté ce qu'on appelle communément sa « substance » et que Jean-Pierre Siméon décrit comme «son enjeu existentiel qui touche au secret intime et informulable du lecteur»[211]. Aussi, on peut regretter une perspective répondant à une approche voisine de la logique mathématique et scientifique et faisant l'impasse sur ce par quoi elle était pourtant définie au début, c'est-à-dire un langage utilisé « pour créer des émotions et des sensations »[212]. La poésie rejoint donc dans cet exercice les modalités scolaires habituelles et semble mal s'accommoder avec ce que Rainer Maria Rilke appelait l'« expérience » poétique.

Dans les écoles traditionnelles allemandes, la démarche suivie s´éloigne radicalement de celle adoptée dans le manuel français. Les questions se démarquent

210 *Loc.cit.*

211 SIMEON Jean-Pierre, «Le problème avec la poésie», in Cahiers pédagogiques numéro 147, p.10.

212 *Mot de Passe*, p. 68.

dans l'ensemble par une plus grande variété et une plus grande liberté laissée quant aux consignes puisque, le plus souvent, les élèves auront le choix entre diverses réponses. On trouve par exemple ce type de consignes:

> Wähle dir dein Lieblingsgedicht aus den Seiten 56 und 57 aus und entscheide, was du damit tun möchtest:
>
> Dieses Gedicht auswendig lernen
>
> Es abschreiben und dazu zeichnen
>
> Deine Gedanken und Gefühle notieren oder…

> Choisis dans les pages 56 et 57 ton poème préféré et décide ce que tu aimerais faire avec:
>
> Apprendre ce poème par coeur
>
> Le recopier et en faire le dessin
>
> Noter tes pensées et tes sentiments ou....

Nous reviendrons dans les parties suivantes sur l'apprentissage par cœur et les activités de production, mais on voit dans ce type de consignes que c´est à l'enfant de décider de son activité. Au contraire de l'approche française, qui se fait de façon frontale, l'approche allemande privilégiera les approches en petits groupes autonomes dans la classe. Aussi l'enseignant a-t-il ici un rôle tout à fait différent. Il n´est pas celui qui détient le savoir mais celui qui observe les élèves et se met à l'écart, en les laissant travailler collectivement. Nous prendrons aussi l'exemple d´une autre consigne, nous semblant représentative d'un autre type d´approche et qui suit une double page qui présente cinq poèmes sur le thème des papillons :

> 1. Der Anblick der fliegenden, lebendigen Blumen erfreut die Menschen. Was empfindest du, wenn du einen Schmetterling entdeckst?
>
> 2. Wähle dir einen Text aus, der dir besonders gefällt. Spricht mit andern Kindern, die ihn ebenfalls gewählt haben, in der Lesekonferenz über deine Gedanken und Gefühle[213].

> 1. La vue des fleurs volantes, vivantes réjouit les gens. Que ressens-tu, à la découverte d'un papillon ?
>
> 2. Choisis un texte qui te plaît particulièrement. Parle de tes pensées et de tes sentiments avec d'autres enfants qui l'ont également sélectionné dans la conférence de lecture.[214]

213*Lesefreunde*, p. 125.

214T.d.A.

Ce deuxième type de consigne est représentatif pour deux raisons : tout d´abord il met en avant les *«Gefühle»* [sentiments] ou les *«Gedanken»* [pensées] des élèves, ensuite il propose un travail collectif par petits groupes qui sera ensuite présenté à l'ensemble de la classe. Dans le manuel allemand, il n´est en effet jamais question d´une explication du poème au sens propre du terme, mais plutôt du sens qu'il prend pour l'élève, de l'écho qu'il fait en lui. L´élève est donc pleinement sollicité et doit faire preuve d´une participation active. Alors que l'approche française était purement formelle, celle allemande pourrait être qualifiée de « personnelle » et « sociale ». Cependant, même si les deux manuels prennent des points de vue qui semblent opposés, ils se retrouvent sur la vison unique qu'ils transmettent. De plus, les deux manuels se ressemblent dans leur traitement de la poésie, qui est en tout point identique à l'approche qu'ils proposent des autres genres littéraires. Si le manuel français met de côté un aspect plus sensible, il a l'avantage d´une approche formelle et scientifique, le manuel allemand fonctionne donc pour sa part, en privilégiant l'aspect personnel, aux dépens de l'aspect formel de la poésie qui n´est pas abordé dans ce manuel.

Bien que la pédagogie Freinet n´utilise pas de manuel, on observe une attitude similaire à l'approche allemande, principalement quant à la démarche à la fois individuelle et collective du travail fait autour de la poésie. Cependant, la poésie dans les écoles Freinet est, comme dans le système français, en lien avec le «sens» du poème. La pédagogie Freinet mêle les deux approches: elle demande aux élèves d´interpréter le texte poétique, qui est porteur de sens et pas simple support pour l'expression de soi, mais les impressions des élèves serviront à cette interprétation. Lors de ces interprétations, l'accent sera mis sur l'aspect coopératif. En effet, suite à la lecture d´un poème, les élèves seront amenés, dans un premier temps, à exprimer leurs opinions par rapport au poème. Le rôle de l'enseignant est alors de les guider, au-delà du «j´aime», «je n´aime pas», à la justification de leur goût. Petit à petit, l'enseignant conduit les élèves à préciser leur compréhension personnelle du texte, en leur posant des questions de type «Qu´est-ce que vous entendez/ imaginez/ sentez quand le poète dit cela?»[215]. Les questions posées à la classe sont donc posées de manière ouverte et n´attendent pas de réponse prédéfinie comme cela est le cas dans le manuel français. L´enseignant est, lui aussi, amené à donner son interprétation par rapport au poème, mais celui-ci sera

215BONCOURT Martine, *La Poésie à l'école : un langage pour l'émancipation*, ICEM, p.58.

présenté au même titre que ceux des élèves. Le rôle de l'enseignant est donc ici plus d'animer la discussion, de diriger les élèves vers l'expression de leurs propres interprétations et leurs confrontations ou leur complémentarité. Il est intéressant de noter que, contrairement aux pédagogies traditionnelles, l'enseignant est ici au côté des élèves et ne s´oppose pas ni de façon frontale comme détenteur des bonnes réponses, ni par son effacement dû à son absence lors des discussions entre élèves. On retrouve donc dans la pédagogie Freinet, une approche coopérative et démocratique. Enfants et professeur ont le même statut quant aux propositions d´interprétations, chaque élève est libre de proposer son opinion, qui peut se baser tant sur le texte même que sur son ressenti personnel. L´axe principal est de se demander coopérativement ce qu'a pu vouloir dire l'auteur. Célestin Freinet, dans ses propos, refuse une attitude uniquement formelle de la poésie et critique à ce sujet l'école traditionnelle de son époque:

> « La scolastique, qui se défendait d'ailleurs de faire de nous des poètes, nous a imposé une lecture expliquée et une analyse qui ne sont que dissections dogmatiques de la pensée des auteurs. Suivaient ensuite les considérations sur les strophes, le rythme, les rimes. Et quand nous savions tout cela, l'École était fière d'avoir rempli sa mission. Elle n'avait oublié que l'essentiel: la communion spirituelle et sensible avec la pensée des poètes. Entre temps nous avions perdu tout sens poétique »[216].

La pédagogie Waldorf fait quant à elle encore une fois preuve de marginalité par rapport aux autres approches pédagogiques. Si elle semble au prime abord adopter un point de vue similaire à celui énoncé dans la pédagogie Freinet, elle s´en éloigne pourtant radicalement. En effet, on retrouve en commun et de façon explicite dans les deux pédagogies alternatives, une volonté de ne pas passer par ce que Martine Boncourt appelle une «décortication savante du texte»[217], car «c´est précisément en mettant l'accent sur *le* sens du poème, sa construction logique et intelligente, qui ferme progressivement les autres portes d´entrées dans le texte poétique et le rend hermétique»[218]; on retrouvera cette idée de façon plus ou moins similaire pour l'approche Waldorf lorsque Stefan Leber dit:

216FREINET Célestin, *L'Apprentissage de la langue,* p. 207.

217BONCOURT Martine, *La poésie à l'école, l'indispensable superflu*, p. 170.

218*Loc.cit.*

> Mit ursprünglicher, kraftvoller Empfindung gehen die Kinder in das Erleben von Sprache-Erklingen, Takt, Rythmus und Reim hinein, wenn man nur die Möglichkeiten dazu schafft und selber nicht eng auf den Inhalt der Reimerei, des Gedichtes sieht.

> Avec une sensation authentique et forte, les enfants entrent dans l'expérience de la résonance du langage, de sa mesure, de son rythme et de ses rimes, si seulement nous créons les occasions de le faire et ne nous arrêtons pas au contenu et aux rimes du poème[219].

On retrouve donc dans les deux pédagogies alternatives un choix explicitement énoncé de ne pas procéder de manière uniquement scientifique, sous peine d´empêcher la compréhension profonde du poème. Les deux pédagogies se retrouvent ici sur une de leur caractéristique qui est de considérer l'enfance comme un état d´être particulier, dans lequel les enfants seront plus à même d´entrer dans le texte poétique, sans forcément passer par leur entendement et leur intelligence, mais en utilisant tout leur corps. C´est ce que Martine Boncourt exprime lorsqu'elle écrit:

> Une compréhension de fermeture due à l'incompréhension est plus rare chez les enfants. Ils entrent, en effet, d´eux-mêmes bien plus facilement en «intimité» avec un poème pour toutes sortes de raisons. Ils abordent le poème non pas simplement avec leur intelligence - ce qui est la cause principale du mur que rencontrent certains adultes – mais avec tout leur être: sens, émotion, mémoire, sensualité, sensitivité et sans l'arsenal d´idées préconçues sur la manière d´entrer dans un texte[220]

Cependant, si on retrouve dans la pédagogie Freinet une activité autour de la recherche des sens du texte, on ne retrouvera pas l'équivalent dans la pédagogie Waldorf. En effet, le texte ne sera pas à proprement parlé expliqué, il conduira le plus souvent à des exercices de production orale quant aux différentes dictions possibles. Si nous prenons l'exemple de la page 6 du manuel[221], un des exercices qui suit la découverte du poème et de son illustration est de séparer la classe en deux groupes : un qui se met au fond de la classe et récite à l'autre groupe qui a les yeux fermés. Les voix écoutées à l'arrière de soi et non pas comme c´est habituellement à l'avant créent une expérience d´écoute particulière. Les élèves pourront aussi être séparés en deux groupes : un qui chuchote le

219LEBER Stefan. *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchges, 1992. p. 138.

220BONCOURT Martine, *La poésie à l'école, l'indispensable superflu*, p. 170.

221Voire annexe D, p. 126.

poème et un qui le récite fortement. Plusieurs exercices de ce type sont ainsi proposés et sont toujours en lien avec l'interprétation vocale faite du poème. Cette approche privilégie donc l'expérience corporelle de diction et d´audition à une activité intellectuelle. La compréhension du sens du poème et ses interprétations font donc appel aux sensations sensuelles (du corps et des sens). Il est donc en quelque sorte attendu des élèves qu'ils accèdent intimement et intérieurement à un sens en eux. Pour Rudolf Steiner, l'opacité des textes poétiques ne doit pas être une entrave, il considère sur ce point comme Georges Jean que «il y a, et particulièrement dans le domaine de la découverte de la lecture poétique, un plaisir qui consiste à lire ce qu'on ne comprend pas, parce qu'on ne le comprend pas et qu'on le comprendra peut-être plus tard»[222]. Ce qui compte dans la pédagogie Waldorf est pour ainsi dire la compréhension intime du langage, la communion avec l'émotion du texte, et non pas sa compréhension littérale. Rudolf Steiner s´inscrit donc ici à l'opposé extrême de l´attitude adoptée dans la pédagogie traditionnelle française. La pédagogie Waldorf n'attend, avec l´objet poétique et littéraire en général, pas de travail sur la langue mais elle attend que le langage travaille en soi, de façon corporelle et inconsciente. La pédagogie Waldorf adopte donc une approche particulière et difficile à mettre en lien avec les autres approches pédagogiques. La pluralité des interprétations de la poésie n´est pas explicitement abordée avec les élèves mais éprouvée par l'expérience du dire poétique sur différents modes.

Les écoles traditionnelles allemandes, Freinet et Waldorf fonctionnent donc toutes les trois, à des degrés cependant bien différents, sur une non-intellectualisation de l'objet poétique.

II.C. Pourquoi la poésie?

Chaque système semble donc présenter un objet poétique et une approche différente de la poésie. Nous nous demanderons dans cette partie quelles sont les approches générales qui les rassemblent, bien qu'à des degrés différents, à travers leur utilisation de la poésie.

222JEAN Georges, « *Apprentissage et pratique de la lecture* », in Actes du colloque de Paris du 13 au 14 juin 1979, édité par le C.N.D.P. p. 23.

II.C.a. Approche langagière

Comme nous venons de le voir, la poésie est donc souvent préférée pour sa forme courte. En effet, celle-ci permet une utilisation adaptée aux lecteurs débutants par sa brièveté et l'unité qu'elle représente. De plus, elle permet de présenter un texte authentique et non fabriqué dans un objectif scolaire. Que ce soit dans les nouveaux manuels scolaires traditionnels français comme celui de *Léo et Léa*[223] ou dans le premier manuel de lecture des écoles Waldorf *Der rote Gockel*[224], la présence de la poésie perdure et est souvent liée à des apprentissages scolaires. Pour la tranche d'âge que nous étudions, les élèves ont déjà appris à lire et à écrire, bien que, suivant les pédagogies, pas aux mêmes âges et pas selon les mêmes méthodes. Cependant, cet apprentissage n'est pas considéré comme « acquis » et fait encore l´objet de toutes les attentions. Il est même, dans les écoles traditionnelles, défini comme un des buts prioritaires de l ´éducation. L´école a pour objectif de présenter un « langage standard »[225] aux élèves qui devront le considérer comme principal moyen de communication. A la vue de cette objectif fondamental, on peut se demander en quoi la poésie qui rappelons-le est principalement utilisée en cours de langue dans les pédagogies traditionnelles – peut-être un moyen de soutenir ces apprentissages langagiers.

Dans toutes les pédagogies, on retrouve la présence commune de « récitations » qui doivent être mémorisées par les élèves. Cet exercice semble être une constance dans le domaine de la poésie puisqu'on le retrouve dans toutes les pédagogies, mais aussi à toutes les époques où il y est fait référence[226]. Dans les pédagogies traditionnelles, cet apprentissage de mémoire est spécifié dans les programmes généraux, mais aussi dans les compétences à avoir acquis en fin d´année. On note tout de même la précision

223CUCHE Thérèse, SOMMER Michelle. *Léo et Léa, Textes et expression*. Édition BELIN.127 p.

224BÖTTCHER Gabriele. *Der rote Gockel,Übungsbuch für Leseanfänger.* Kassel, Allemagne: Édition Waldorf. 2007. 123 p.

225« Standardsprache“, *Bildungsplan Grundschule*, p.42.

226BONCOURT Martine. « La poésie dans les instructions officielles: un discours ambigu ». Carrefours de l'éducation, 2003/1, n°15, p.102-117.
http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2003-1-page-102.htm

française qui signale « une dizaine de textes (poème et prose) à apprendre »[227]. Dans les deux pédagogies, les élèves pourront en général choisir entre deux ou plusieurs propositions le poème qu´ils souhaitent apprendre. Cet apprentissage se fait de façon solitaire et hors du cadre purement scolaire (à la maison en France et dans le *Hort* en Allemagne). Il est précisé pour les écoles allemandes que la « Cloze-Technik »[228] pourra être utilisée pour cet apprentissage. Dans les écoles Freinet, la plupart des exemples rencontrés témoignent d´un apprentissage collectif fait en plusieurs étapes. La première peut être celle d´une imprégnation auditive, où l´enseignant lit en marquant l'intonation, puis où les enfants ferment les yeux et enfin par imprégnation visuelle où l´enseignant accompagne sa récitation de gestes. Les élèves sont ensuite amenés à réciter le poème en groupe trois ou quatre fois. Le constat est fait que «la plupart des élèves d´une classe de cours moyen habitués à aborder ainsi un texte d´une dizaine de lignes, relativement simple dans son lexique et sa syntaxe, peuvent parvenir à le mémoriser rien qu'en l'écoutant trois ou quatre fois de cette manière»[229]. Dans ce cas, l´apprentissage se fait donc collectivement et en classe et ne débouche pas sur un exercice de restitution individuelle. Dans la pédagogie Waldorf, on constate que la plupart des textes poétiques utilisés en classe sont connus par cœur par les élèves, sans qu´un exercice de mémorisation n´ai été particulièrement demandé. La seule activité demandant explicitement un apprentissage par cœur est celle du *« Zeugnissprüche »,* une des activités caractéristiques des écoles Waldorf sur laquelle nous reviendrons plus tard, dans la partie consacrée à l´aspect thérapeutique. Pour le moment, sans nous attarder encore sur le «pourquoi» de cette activité, nous constaterons simplement sa présence et son fonctionnement identique, dans toutes les classes du cycle primaire (de la première à la cinquième classe). L´enseignant doit, à la fin de chaque année scolaire, écrire un texte pour chaque enfant, en rime et en vers. Chaque élève devra apprendre ce poème par cœur et le réciter l'année suivante, de façon hebdomadaire. Cet exercice de récitation

227« Cycle des approfondissements- Programme du CE2, du CM1 et du CM2 ». Hors-série n°3 du 19 juin 2008.
http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm

228Vient de l´anglais « Cloze-Test », en résumé une méthode de texte à trous qui enlève progressivement de plus en plus de mots.

229BONCOURT Martine, *La poésie à l´école : l´indispensable superflu*. Fiche d´activité numéro 10, p 167.

étant quotidien, on constate que l'ensemble des élèves finissent par connaître aussi par cœur la plupart des poèmes de leurs camarades.

Outre cet exercice de mémorisation commun à toutes les pédagogies, on retrouve, à part dans la pédagogie Waldorf, l'association de la poésie au travail d'écriture. Le manuel *Mot de Passe* privilégiera des consignes sur la forme et le sens du poème à écrire, comme c´est le cas dans la consigne suivante :

> Écris un quatrain sur un objet ménager de la cuisine. Fais rimer tes vers deux à deux. Donne le même nombre de syllabes pour chaque vers.[230]

De plus, il est précisé dans un encadré pour aider les élèves «Des idées pour m´aider» ainsi que dans le guide du professeur que le quatrain doit commencer par «C´est…». Le guide pédagogique précise cependant que selon le niveau des élèves, l´exigence des alexandrins pourra être contournée et que «l´exigence portera sur les rimes»[231]. L´objectif de la leçon est ici de «rédiger un quatrain composé d´alexandrins qui riment»[232]. L'exercice est donc formel et extrêmement précis puisque une consigne est donnée tant sur la forme que sur le contenu. Les élèves disposent de vingt minutes pour la rédaction, ce qui parait assez court quand on pense à la difficulté de l´exercice.

Dans le manuel allemand, les consignes liées à l´écriture de poème concerne toujours le sens général et jamais la forme. On retrouve par exemple ce type de consignes :

> 1. Gedichte leben von besonders schönen, bildhaften Wörtern. Suche auf diesen beiden Seiten solche Wörter und Wendungen, die dich besonders berühren.
>
> 2. Schreibe deine Frühlingseindrücke in einem Gedicht auf.[233]

> 1. Les poèmes vivent de mots particulièrement beaux et imagés. Recherche sur ces deux pages de tels mots et tournures qui te touchent particulièrement.

230*Mot de passe*, p.74.

231*Mot de passe*, guide pédagogique, p.53.

232*Mot de passe*, guide pédagogique, p.53.

233*Lesefreunde*, p. 119.

2. Note tes impressions de printemps dans un poème.[234]

Sur la première page, on trouve deux poèmes d´auteur (Erwin Strittmatter et Heinz Kahlau) sur le thème du printemps, et sur la deuxième page on peut voir la présence d'un poème d´auteur (Eduard Mörike) mais aussi celle de deux « poèmes » d´enfants. Alors que dans le manuel français on retrouve pour objectif principal celui de faire attention au nombre de syllabes et aux rimes, l'aspect important dans le manuel allemand consiste à utiliser des mots particulièrement «beaux» et «imagés», qui touchent particulièrement l'élève. Dans la pédagogie Freinet, nous avons répertorié deux principaux types d´activités d'écriture. Nous nous intéresserons, dans cette partie, à celle se rapprochant le plus des activités faites en systèmes traditionnels, c´est-à-dire celle qui consiste à donner des consignes précise d´écriture. Nous nous intéresserons plus particulièrement à l´écriture « libre » dans notre troisième partie qui sera consacrée aux activités faites uniquement en systèmes alternatifs et n´ayant pas d´équivalent en systèmes traditionnels. Certaines activités reprennent les techniques habituellement utilisées par l'OuLiPo[235]. Ces activités sont plus perçues comme des activités de « déblocage » et on remarque que « dans une classe qui vit la poésie au quotidien, on observe que les enfants délaissent rapidement ces jeux ou *stimuli* pour écrire des textes d'inspiration poétique plus personnelle »[236]. Ces activités permettent de présenter la langue sous un aspect ludique et d´offrir aux enfants une façon de se l'approprier en l´utilisant dans un autre contexte. Elles peuvent permettre aux enfants les plus hésitants de se familiariser avec l´écriture à caractère poétique, mais elles ne peuvent constituer l´«essence» de la poésie. Dans ces trois pédagogies, il est donc sous-entendu dans ce type de pratique que le poème répond à un aspect formel précis dans le manuel français et dans les exercices types OuLiPo dans les classes Freinet, et dans le manuel allemand, qu´il est ce qui utilise des « jolis mots ». On peut également penser que des lors, l´activité poétique sera aussi assimilée à une sorte de recette qu´il suffit de suivre pour « fabriquer un poème ». La pédagogie Waldorf se caractérise quant à elle par une

234T.d.A.

235Exemple de l'acrostiche, l'anagramme, le typogramme, l´idéogramme, le calligramme, le lipogramme, les mots valises, les mots déformés, etc…

236BONCOURT Martine, *La poésie à l'école,* p. 181.

absence totale de production écrite de type poétique. Ce genre de production apparaîtra seulement à partie de la 5ème classe.

De façon marginale, on retrouve comme spécialité française dans le manuel *Mot de Passe* l´utilisation d´un support poétique à des fins uniquement grammaticales. Cet usage est cependant répandu puisqu'il concerne à peu près la moitié des poèmes utilisés dans le manuel. Nous pourrons illustrer ce type d´utilisation par la page 88 du manuel[237]. Il n'est, dans cette utilisation, à aucun moment fait allusion au poème, ni dans les questions posées aux élèves, ni dans le guide de l'enseignant. Celui-ci sert uniquement à l'illustration du thème de la leçon, à savoir ici les adjectifs qualificatifs. Cette approche semble considérer le poème à un degré zéro et apporter une vision morcelée de la langue écrite, qui est vue tantôt comme ce qui doit s´expliquer, tantôt comme ce qui illustre un aspect grammatical. Pour reprendre les propos de Georges Jean, « On risque, en « grammaticalisant » les textes poétiques, de les détruire tout simplement, et d´abord en tant que parole globale du corps et des sens ».[238]

Toutes les pédagogies associent donc la poésie à des apprentissages langagiers, bien que de façon plus ou moins présente.

II.C.b. Approche culturelle

A la question de la poésie, et à celle de l'éducation en général, on rattache souvent celle de la culture. Aussi, nous nous demanderons dans quelle mesure poésie et culture sont liées dans les différentes pédagogies, et si la poésie peut être un moyen d'entrer plus largement dans la littérature, voire dans le domaine de l'art.

Par la présence même de la matière « histoire des arts », la pédagogie française s'inscrit dans une perspective de contextualisation de l'art en général et de la poésie en particulier. La poésie est associée à son auteur et à une brève introduction soit de façon diachronique sur sa situation historique très générale, soit d'un point de vue synchronique sur le genre spécifique auquel elle appartient (dans le manuel : haïku, sonnet, poésie de la Renaissance,...). Dans tous les cas, elle est en lien étroit avec son

237Voire annexe C, p. 125.

238Georges Jean, *A l'école de la poésie*, p. 33.

environnement (historique et/ou littéraire). Aussi, la poésie est plus généralement définie par son appartenance à un genre littéraire et répond donc, comme nous l'avons vu, à des codes précis et caractéristiques d'une époque ou d'un genre. Plus largement, elle fait partie du domaine des arts et est donc présentée, au même titre que la peinture, que la musique ou que l'architecture, en fonction de son époque et de son appartenance géographique. En ce sens, elle s'apparente à la « culture générale », c'est-à-dire au sens de culture pris dans son lien avec la civilisation, avec l'identité d'un pays. La poésie fait alors partie du patrimoine culturel. Elle permet d'ancrer les élèves dans leur histoire. Il est signalé, dans le guide pédagogique du manuel d'histoire des arts, que l'approche des différentes œuvres d'art permet de « regarder les principales productions au cours des siècles pour porter à la connaissance des élèves des œuvres de références »[239]. L'objectif est donc de doter chaque enfant d'un bagage culturel commun, considéré comme un des critères pour l'égalité des chances énoncé dans le programme. Cette notion de la culture pourrait se rapprocher du mot « *Kultur* » en Allemand, mais la pédagogie allemande nous semble valoriser et adopter celui de « *Bildung* », au sens de culture personnelle. En effet, comme nous l'avons vu pour la poésie, alors que le manuel français adopte une démarche explicative en fonction d'un contexte historique et littéraire, le manuel allemand privilégie une approche individuelle, liée à la subjectivité. La poésie est en ce sens traitée comme l'est la littérature en général, par l'intermédiaire qu'elle est entre ce qui est de l'ordre de l'intime et ce qui touche au collectif. Aussi, elle est porteuse d'une dimension essentielle d'identification. A ce sujet, on peut lire dans le *Bildungsplan* le passage suivant:

> Literatur trägt wesentlich zur Persönlichkeitsentwicklung bei. Beim Lesen von Texten erschließen sich die Kinder andere Welten, erweitern ihren Erfahrungshorizont, entfalten Vorstellungen und entwickeln ein ästhetisches Bewusstsein. Sie finden ihre eigenen Wünsche, Fragen und Probleme wieder, können sich lesend mit ihnen auseinander setzen, Distanz zu sich selbst gewinnen und neue Perspektiven entwickeln.[240]

> La littérature contribue essentiellement au développement de la personnalité. En lisant des textes, les enfants s'ouvrent à d'autres mondes, élargissent leurs horizons d'expériences, développent leur imagination et leur conscience esthétique. Ils retrouvent leurs propres désirs, leurs propres questions et leurs propres problèmes, ils peuvent ainsi s'y confrontés,

239*Histoire des arts*, guide pédagogique, p. 7.

240*Bildungsplan Grundschule*, p. 45.

> en prenant de la distance avec eux-mêmes et développer de nouvelles perspectives.[241]

La culture est donc dans cette perspective plus centrée sur la construction de soi que sur la construction d'un patrimoine.

Pour Célestin Freinet, la notion de culture est une question centrale. Si elle est, comme en Allemagne, en lien avec la formation de soi, elle l'est plus par l'aspect coopératif que par l'aspect individuel. En effet, le pédagogue dénonce la culture qu'il qualifie de « scolaire »[242] et « scolastique »[243] et écrit par exemple:

> Nous avons une culture qui a eu et qui garde sa grandeur, mais elle n'est pas la culture de la masse, elle n´est pas une culture du peuple, et on commet une erreur mortelle quand on veut couler tous les enfants dans des moules qui avaient été préparés pour une caste dépassée.[244]

Ainsi, il oppose à cette « culture élitiste » une « culture profonde »[245], qui prend en compte les intérêts des élèves issus des classes populaires, toujours dans une démarche d'ouverture au « milieu naturel » de l'enfant. De plus, les enfants sont amenés à construire, à édifier leur propre culture. Et « les chemins de la culture passent par ceux de la création »[246] . Pour Célestin Freinet, il n'y a pas de culture sans participation active. Les élèves deviennent donc eux aussi acteurs de la culture en écrivant, imprimant et publiant leurs propres textes. A ce propos, Roland Barthes écrit :

> Depuis toujours les enseignants se sont évertués à faire entrer la littérature (mais pas n'importe laquelle) dans l'école, le texte libre va permettre à l'école (en tant que lieu de production) d´entrer dans la littérature ![247]

241T.d.A.

242FREINET Célestin, *La Santé mentale de l'enfant*, p. 97.

243*Loc.cit.*

244*Loc.cit.*

245 *Ibid*., p. 99.

246Collectif ICEM, *Invitation au poème, dans la vie de la classe, la poésie*, p. 20.

En effet, Célestin Freinet met en place la Bibliothèque de Travail (BT)[248], qui permettait aux élèves de publier leurs recherches et découvertes et de les partager. Leurs textes libres et poèmes trouvaient quant à eux une place particulière au sein de revues comme *La Gerbe*[249] ou *Art Enfanti*n[250] mais aussi lors de publications de recueils[251]. Dans la perspective de la pédagogie Freinet, la culture est donc toujours quelque chose à laquelle on prend part activement. En ce sens, la culture est aussi plus personnelle car elle prend en compte les « œuvres » crées par les élèves eux-mêmes. Cette participation active permet de constituer et d'édifier le patrimoine de la classe et de laisser la trace d'une histoire collective et individuelle. La poésie contribue donc, avec d'autres formes d'art, à la construction d'une communauté scolaire.

Dans la pédagogie Waldorf, l'aspect historique des arts est aussi abordé mais d'une toute autre façon que dans la pédagogie française. Alors que cette dernière privilégie un apprentissage savant et intellectuel, la pédagogie Waldorf plébiscite l'enseignement de l'histoire culturelle comme expérience, aussi peut-on lire sous la plume d'un enseignant Waldorf, Henri Dahan le passage suivant:

> L'histoire de l'art, des civilisations et des religions complète les pratiques artistiques dont elle est tantôt la source et tantôt l'illustration. Dès l'école primaire en effet, les élèves découvrent les grandes civilisations de l'humanité et leurs mythes fondateurs ; ils visitent alors musées et expositions, découvrent et exercent, par le dessin et parfois par des pratiques musicales et d'expression corporelle, les cultures artistiques associées à ces civilisations.[252]

247Propos de Roland Barthes, adressé à Pierre Clanché et que celui-ci reprend dans son ouvrage *L´Enfant écrivain*. p. 6.

248Regroupe les revues documentaires imprimées par les enfants à partir de 1932, mais mise en liquidation en 2007.

249Revue fondée en 1927 et dont on trouve l'ensemble des numéros sur le site: http://www.icem-freinet.fr/archives/gerbe/index.htm

250http://www.icem-freinet.fr/archives/ae/index.htm

251- École Freinet. Poèmes et dessins de l'École Freinet. *Enfants-poètes*. La Table Ronde. 1954. 222 p. - Pédagogie Freinet. Poèmes d'enfants. *Comme je te dis!*. Casterman. 2ème édition. 1979. 240 p.

252DAHAN Henri. *L'éducation culturelle et artistique dans les écoles Steiner-Waldorf,* p. 5.

En effet, dans la pédagogie Waldorf, la culture est considérée au sens large et prend aussi et surtout en compte des savoir-faire. On retrouve par exemple des activités aussi variées que la ferronnerie d'art, la sculpture ou encore la calligraphie. La culture regroupe donc, dans cette optique, un ensemble de pratiques artistiques et artisanales. Cependant, ces considérations semblent ne pas s'appliquer aux arts du langage avant la 5ème classe puisqu'on ne trouve pas d'activité d'écriture en tant qu'expression artistique ou personnelle dans les petites classes. L'aspect culturel de la poésie est présent dans les petites classes principalement dans la « *Erzählzeit* ». En effet, si la pédagogie Waldorf étend le sens de culture au sens large d'histoire des savoir-faire d'une civilisation, celle-ci revêt aussi une fonction psychique. Cette démarche peut être rapprochée dans une certaine mesure de la conception allemande et du rôle de la littérature dans la formation personnelle, mais de façon plus poussée puisque, comme nous l'avons vu en première partie, le « *Erzählzeit* » retrace les récits cosmologiques de l'humanité, qui correspondent, selon Rudolf Steiner, aux différentes étapes de développement intérieur de l'enfant.

III. Les approches spécifiques aux pédagogies alternatives

Bien que les pédagogies Freinet et Waldorf proposent toutes deux des systèmes pédagogiques différents, parfois difficilement comparables, on soulignera une idée fondamentale qui les relient dans un objectif similaire : pour Rudolf Steiner il s´agira d'éduquer et de former l'enfant dans sa « totalité », c´est-à-dire parvenir à une pédagogie équilibrée « du corps, de l'esprit et de l'âme », et pour Célestin Freinet il s´agira d´une éducation « globale », prenant en compte « le corps, l'intelligence et le cœur » de l'enfant. Même si la terminologie n´est pas la même et révèle déjà les spécificités de chacun, nous pouvons tout de même constater que l'objectif général est semblable. Il s'agit en effet de s´adresser plus volontiers à l'enfant qu'à l'élève, c´est-à-dire ne pas mettre de côté ses besoins corporels, affectifs et psychologiques. Autrement dit, accepter chaque enfant dans sa spécificité, sans la « neutralité » qui est habituellement de mise.
Cette volonté commune engendre aussi un autre aspect qui est celui de développer chez l'enfant une intelligence tant rationnelle que pratique et sensible. L´enfant est donc pris en compte sous ses multiples facettes et est amené à toutes les développer.

Nous nous demanderons donc, dans cette partie, comment est mis en place dans les deux systèmes, par le biais de la poésie, un projet éducatif visant non seulement à l'instruction et l'éducation de l'enfant, mais aussi à sa formation de façon plus personnelle et individuelle. Nous verrons que cette poésie ne se situe pas dans le champ de la pure littérature et des genres mais les dépasse pour parvenir à un autre langage. Nous verrons donc quel est cet autre langage et à qui il s'adresse.

III.A. Rapprocher l'enfant du langage

Dans les deux pédagogies, on retrouve la volonté commune d'offrir à l'enfant des savoirs vivants et en mouvement, en accord avec son état particulier. L'abstraction et l'approche uniquement intellectuelle et scientifique des savoirs sont donc vivement critiquées par les deux pédagogues. Aussi, nous verrons dans cette partie comment la poésie semble apporter une réponse à un possible rapprochement entre l’enfant et le langage.

III.A.a. Enfance et poésie

De nombreux auteurs comme Georges Jean ou encore Jean-Pierre Siméon, qui ont consacré leurs recherches à la poésie et l'éducation, constatent le rapport privilégié qui lie l'enfant, de façon intuitive, aux comptines et aux poèmes. Martine Boncourt constate elle aussi « l'attrait que la poésie exerce sur les enfants »[253]. On retrouve également chez de nombreux poètes le thème de l'enfance (Nerval, Prévert, Rimbaud, Supervielle, ...). Il semble que le rapprochement enfance-poésie soit donc dû à deux idées principales. L'une, qui se développe principalement à partir du Romantisme[254], et qui idéalise l'enfant comme être poétique de par son regard sur le monde, l'autre, plus récente, qui voudrait que l'enfant soit naturellement attiré par la poésie. Pour Georges Jean, le fait de retrouver ce thème récurrent de l'enfance en poésie « révèle que l'âge pour lequel le poétique est une espèce d'état est bien celui où les approches de la poésie sont le plus directes, les moins polluées par les "cultures" scolaires, médiatiques et autre »[255]. Célestin Freinet et Rudolf Steiner partagent également cette idée. Pour Célestin Freinet, « La poésie est le domaine de l'enfance »[256]. Selon lui, l'enfant, encore vierge de toute « scolastique »[257] est « naturellement »[258] sensible à la poésie. Pour le pédagogue, « tous les hommes seraient poètes »[259] - suivant le sens qu'il lui donne d'état

253BONCOURT Martine, *La Poésie à l'école: un langage pour l'émancipation*, p. 8.

254Principalement à partir du Romantisme allemand avec Herder et Schiller (à ce sujet voire plus particulièrement : GHITA Roxana, *L'enfant, l'artiste et l'imaginaire poétique: les origines de l'évolution d'un mythe.*

255JEAN Georges. *Les Voies de l'imaginaire enfantin,* p. 29.

256FREINET Célestin, *L'Apprentissage de la langue*, p. 203.

257*Ibid*., p. 201.

258*Loc.cit.*

259*Loc.cit.*

de sensibilité que nous avons défini en deuxième partie- et c'est la société scientifique et capitaliste, représentée par l'école, qui freinerait cet élan instinctif. Quand on lit sous la plume de Célestin Freinet : « On nous a désappris la poésie et nous nous posons de même cette grave question: les enfants sont-ils poètes? »[260], on voit bien que pour le pédagogue, la poésie est en quelque sorte un état inné que l'adulte perd au contact de la société. Aussi, il s'agit dans cette optique d'entretenir ce rapport particulier au monde, afin de préserver en chacun cet état d'enfance propice comme le dit Gaston Bachelard à la « rêverie poétique »[261]. Cependant, on peut se demander si l'attitude de Célestin Freinet lorsqu'il écrit par exemple « C'est dans l'enfance que se préparent l'artiste, le poète et l'écrivain, dans la mesure où on a su conserver en soi le royaume de l'enfant qu'on a été »[262] n'est pas excessive et à nuancer. En effet, le mythe de l'enfant-poète et de la créativité enfantine en général se développe à l'époque de Célestin Freinet, entre autres par opposition au système scolaire traditionnel de son époque et le tournant industriel que prend la société. Par conséquent, si les propos du pédagogue sur la question de la poésie et de l'enfance semblent parfois abusifs, ses successeurs adoptent une attitude plus nuancée et s'accordent à dire que si « le génie poétique se réfère à une enfance retrouvée […] la poésie est un art dont la maîtrise du matériau, la langue, est indispensable ».[263] Pour Célestin Freinet comme pour Rudolf Steiner, mais aussi comme pour de nombreux psychologues dont Jean Piaget, l'enfance est un état particulier, qui obéit à un autre système de pensée, à une mentalité proprement enfantine et nettement distincte de celle adulte. L'enfant fonctionnerait davantage sur des systèmes d'associations, d'images et de ressemblances que sur des rapports purement logiques.

Pour Rudolf Steiner, l'enfant ne comprend pas, comme l'adulte, grâce à des

---

260*Loc.cit.*

261BACHELARD Gaston, *La Poétique de la rêverie*, p. 87.

262FREINET Célestin, *L'Apprentissage de la langue*, p. 236.

263BONCOURT Martine, *La Poésie à l'école: un langage pour l'émancipation,* p.8.

connexions logiques, mais par le biais d'images. Par conséquent, Steiner considère que les enseignements ne doivent pas être explicitement présentés à l'enfant mais apportés de façon métaphorique. Aussi, il dira que « tout ce que nous apportons aux enfants de cet âge doit être entièrement libre de tout systématique scientifique ».[264]Dans cette perspective, la pédagogie Waldorf privilégiera davantage une approche symbolique et imagée à une présentation logique et clairement explicite du savoir. Ainsi, pour le pédagogue, seule « la coloration sonore de la parole, dans lequel interfèrent le monde du visuel et le monde de l'auditif »[265]permettra de véritablement communiquer avec l'enfant. D'après ce constat, la pédagogie Waldorf conçoit l'enseignant comme un artiste, qui doit enseigner de manière artistique à l'enfant, c'est-à-dire comme le dit Rudolf Steiner, « développer ce qui est imagé ou musical, afin d'accéder vraiment au rythme qui convient à cet âge »[266]. La pédagogie Waldorf prend alors une dimension artistique dans tous les apprentissages, y compris dans celui du langage. Toujours d'après le pédagogue, « Nous devons essayer de pénétrer la parole de façon musicale et plastique-picturale »[267]. Par conséquent, le langage artistique, et donc par excellence la poésie, seraient le seul langage qui soit capable d'éduquer de façon profonde et en s'adressant à l'état particulier de l'enfance. La poésie est, dans cette perspective, un langage privilégié pour s'adresser à l'état de l'enfance, mais elle n'est pas, comme c'est le cas dans la pédagogie Freinet, associée à un langage qui serait propre à l'expression enfantine. Elle est principalement prise en compte en termes de réception.

On pourrait aussi penser que lorsque Rudolf Steiner dit que « Le comportement du maître doit être celui de l'artiste »[268] et que celui-ci doit mettre au point « un

264STEINER Rudolf, *Enseignement et éducation selon l'anthroposophie*, p. 126.

265*Ibid*., p. 64.

266*Ibid*., p. 128.

267*Ibid*., p. 163.

268SREINER Rudolf, *Enseignement et éducation selon l'anthroposophie,* p.22.

enseignement imagé et métaphorique »[269], qui doit animer les mots de façon « vivante »[270], l'enseignant est en quelque sorte décrit comme un poète. Si l'enfant est, dans les deux pédagogies, considéré comme dans un état d'être au monde poétique, nous pourrions alors supposer que la tâche de l'enseignant est, pour Freinet de le doter des outils nécessaires à faire de lui un poète, et, pour Steiner, de devenir lui-même poète afin d'enseigner.

III.A.b. Langage du corps

Si la poésie peut être rapprochée de l'enfant de façon générale par le rapport au monde que celui-ci entretient, elle peut aussi être ce qui le relie plus particulièrement au langage. En effet, parce qu'il sépare les signifiés de leurs signifiants, le langage semble, de prime abord, se caractériser par son arbitraire et son abstraction. Dans leur volonté commune de mettre en lien les enfants avec leurs apprentissages, les deux pédagogues tentent de mettre en œuvre des approches spécifiques, afin que le langage s'acquiert de façon naturelle. Ainsi, l'apprentissage du langage (tant oral qu'écrit) devra être actif et s'ancrer dans la réalité et le corps de l'enfant pour être pleinement assimilé. Par le lien que la poésie entretient avec les sens, notamment par son aspect musical et rythmique, elle semble être un des éléments pouvant favoriser une approche sensuelle et corporelle du langage. Aussi, Georges Jean déclare que « La poésie est « physiquement » présence d'un langage, dans ma gorge, dans mes oreilles, dans mes mains, dans tout mon corps »[271]. Dans cette perspective, la poésie permet de redonner un corps au langage et, dès lors, de pouvoir contourner son aspect abstrait. En effet, Georges Jean constate que:

> L'apprentissage du parler est apprentissage du système abstrait de la langue; l'enfant perdant la présence de son corps dans sa langue. Et l'une des fonctions de la poésie est

269*Ibid*., p. 63.

270*Ibid*., 64.

271JEAN Georges, *La Poésie, les enfants, l'école: une rose inutile et nécessaire*, p. 23.

précisément de la lui rendre[272].

Cependant, s'il existe un lien évident entre poésie et corps, le seul fait d'intégrer la poésie dans l'apprentissage ne semble pas, à lui seul, être garant d'un apprentissage vivant de la langue. Aussi, les écoles Waldorf développent-elles des activités spécifiques ayant pour but de marquer ce lien qui unit corps et langage. L'enseignant Waldorf, Dagmar Fink, qui a participé au rassemblement de poèmes et comptines utilisés dans les écoles Waldorf, écrit que « C'est bien dans les premières années que la langue doit s'ancrer dans le « corps » de l'enfant »[273]. En effet, dans cette pédagogie, l'enjeu du lien entre corps et langage est fondamental car selon les étapes de développement définies par Rudolf Steiner, l'enfant, jusqu'à la fin de sa 9ème année, est entièrement dans le mouvement. Sa façon d'intégrer des savoirs, à l'instar de son état d'être naturel, ne peut ainsi se faire de manière figée et statique. Cela entraîne une conséquence double : tout d'abord, l'apprentissage doit se faire autant que possible par une approche corporelle et active, d'autre part, l'enseignement en lui-même doit être « mobile »[274]. Pour le pédagogue, un savoir « mobile », c'est-à-dire non déterminé et vivant, ne peut être enseigné que par le biais de l'art. Il en va donc de même pour l'enseignement du langage, qui doit être fait par le mouvement et offrir aux enfants un langage « vivant ». Aussi, Rudolf Steiner est-il d'avis que seul un langage artistique permet de donner vie au langage. Il déclare ainsi que:

> Dans notre vie abstraite, nous nous en tenons uniquement à l'aspect logique du langage, faisant fi de son aspect artistique. Certes, la logique est présente au sein des langues, mais elle en est le squelette, et c'est quelque chose de mort. La vie du langage, qui ne saurait être ressentie qu'en rapport avec le génie d'une langue, a bien autre chose qu'une logique pure[275].

Ainsi, le pédagogue voit, dans le langage artistique, l'âme qui anime le langage, son essence. Il dira d'ailleurs: « Sprache ist am meisten sie selbst, wo sie künstlerisch

272JEAN Georges. *A l'école de la poésie*, p. 27.

273Recueil de Poèmes, Chants, Jeux et Comptines pour les quatre premières classes des écoles Waldorf, p.3.

274STEINER Rudolf, *Éducation des éducateurs,* p. 106.

275STEINER Rudolf, *Bases de la pédagogie*, p. 352.

gestaltet auftritt »[276], [La langue est le plus elle-même, là où elle apparaît artistiquement]. De cette approche du langage et de sa conception du but spirituel de l'éducation, Rudolf Steiner met en place des activités propres à faire ressentir aux élèves l'aspect artistique de la langue. Les écoles Waldorf proposent une discipline appelée *« Eurythmie »,* définie par Rudolf Steiner comme un « art du mouvement »[277] qui lie l'expression corporelle à des sons parlés et musicaux. L'objectif est de « rechercher un lien naturel entre le verbe, la musique et la motricité »[278]. Grâce à cette activité, « les enseignants tentent de stimuler une écoute active, les déplacements et toute la gestuelle traduisant alors de façon sensible la force sonore de l'œuvre poétique ou musicale »[279]. Dans ces situations, l'abstraction du langage devient alors une expérience concrète puisqu'elle est mise corporellement en mouvement. Ces activités permettent de développer plusieurs aptitudes. Tout d´abord, par la nécessaire attention aux déplacements de chacun, elles permettent de prendre conscience physiquement de la notion d´espace, ainsi que de sa propre mise en espace. Au-delà du fait qu'elles utilisent entre autre le matériel poétique comme support, ces activités sont liées à la poésie dans le sens où elles font un lien direct entre les mots et les mouvements. Ces activités ont aussi pour vocation de faire « circuler la vie »[280] entre le langage verbal et le langage corporel. Pour Rudolf Steiner, l'eurythmie permet de « redonner à l'expression humaine la fonction d'expression de l'être humain tout entier »[281]. L'eurythmie, par l'association qu'elle établit entre son, parole et mouvement, semble en effet permettre de lier au langage tout à la fois une gestuelle et une musique, mais aussi d'être porteuse de sens puisque il s'agit de transposer corporellement, les mouvements et les sons propres au poème ou au chant.

276LEBER Stefan, *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlage,* p. 28.

277STEINER Rudolf, *Enseignement et éducation selon l'anthroposophie,* p. 68.

278DAHAN Henri. *L'éducation culturelle et artistique dans les écoles Steiner-Waldorf.* 2009. p. 10.

279*Ibid*.

280STEINER Rudolf, *Bases de la pédagogie*, p. 416.

281*Loc.cit.*

Une autre activité des écoles Waldorf, le *« Rytmische Teil »*, qui, nous l'avons vu, est présent quotidiennement dans les petites classes, consiste aussi à lier langue et corps mais dans un but cette fois plus « rythmique ». Alors que l'eurythmie est d'avantage centrée sur l'aspect sonore et interprétatif du poème, le *« Rytmische Teil »* se concentre uniquement sur le rythme. En effet, toujours selon l'anthroposophie, « jusqu'à la 9ème année, l'enfant tend à vivre toute chose rythmiquement, selon la mesure »[282]. Aussi, si l'enfant vit dans le mouvement, ce qui serait ressenti le plus profondément dans tout mouvement serait l'aspect rythmique. En effet, pour Rudolf Steiner, l'enfant jusqu'à ses 9 ans subit des changements corporels rythmiques: ses rythmes pulsatoirs (cardiaque et respiratoire) changent, ainsi que ses rythmes « circadiens » (sommeil et nourriture)[283]. Le rythme prend ici plusieurs aspects. Il est tout d´abord le rythme inhérent à tout poème, que l'on peut appeler « mesure », il est aussi constitué des « accents » et donc des rythmes internes des vers. Ces deux aspects rythmiques émanant du texte sont ressentis, marqués et accentués par les élèves. A ces rythmes poétiques, s'ajoute le rythme propre à chacun, comme la respiration. Le rythme des poèmes ou textes récités est aussi marqué par les mouvements corporels qui les accompagnent. En effet, les élèves peuvent réciter en marchant, en frappant sur des instruments de percussion ou encore en lançant et rattrapant des bâtons. Ces exercices se rapprochent alors plus de la scansion ou de ce que Georges Jean appelle une « profération poétique »[284]. La dextérité physique entrainée lors de cette activité demande de la concentration et de la vigilance, ce qui permet également aux élèves de porter une attention particulière au texte qu'ils récitent. En effet, ce type de récitation donne aux mots un nouvel aspect. Par leur accentuation et leur scansion, les élèves leur donnent de la force. Les mots sont prononcés comme des matériaux bruts. La répétition ne semble pas être ennuyeuse mais au contraire plaisante aux enfants. Le texte et le corps suivent en quelque sorte le même mouvement. Si on demande par exemple aux élèves de réciter le même poème, en dehors de l'exercice, la même accentuation exagérée et rythmée sera gardée. Cette activité ancre donc dans le corps et dans la mémoire un rapport physique au texte. Cette

282STEINER Rudolf, *Bases de la pédagogie*, p. 210.

283*Ibid*., p. 206 à 235 et

STEINER Rudolf, *Enseignement et éducation selon l'anthroposophie,* dixième conférence, p. 165-186.

284JEAN Georges, *La poésie, les enfants, l'école: une rose inutile et nécessaire*, p. 17.

dimension corporelle que prend le langage est alors primordiale et influera sur la sélection des poèmes, ainsi, Caroline Heydebrand explique que :

> Bei den Gedichten, die der Lehrer für diese Altersstufe auswählt, wird er vor allen Dingen auf die künstlerische Form, die Melodie der Sprache, auf Reim, Rhythmus und Takt achten.[285]

> Pour les poèmes que l'enseignant choisit pour cette tranche d'âge, il devra par-dessus tout faire attention à la forme artistique, la mélodie du langage, les rimes, le rythme et la cadence.[286]

Chaque poème est par conséquent choisi pour son caractère rythmique et sa cadence. Ainsi, chacun obéit à des rythmes binaires ou ternaires, qui sont eux-mêmes soulignés par les accents des phrases et des mots- en allemand, l'accent tonique joue par exemple un rôle plus important qu'en français-. Ces accentuations exagérées permettent parfois de mettre en avant des mots porteurs de sens, ou bien des mots de négation, ou bien pour l'allemand celui d'un groupe de mot composé par exemple. L'accentuation de certains mots et en prenant conscience de la cadence de la phrase, une autre attitude de compréhension se met en place. Les élèves comprennent que l'accentuation est porteuse de sens. Ces activités tendent, en quelque sorte, à considérer le texte poétique comme une matière première et primaire, d'abord composée de rythme, de cadence, de sons et de souffle. Le fait que dans cette activité, la grande majorité des textes utilisés soient des poèmes ou des textes versifiés incite également sur le rapport que les enfants entretiendront, hors de ce contexte particulier avec ce type de textes, mais aussi avec le langage en général. En effet, on peut penser que cet entraînement quotidien à la scansion poétique développera chez les élèves un sens de l'observation et de l'écoute accru de la langue.

Aussi, si la poésie est communément associée à un langage du corps et des sens, il semble que cette approche corporelle du langage trouve une place de choix dans la pédagogie Waldorf, qui est la seule à proposer des activités quotidiennes et concrètes mêlant corps et langage.

285HEYDEBRAND Caroline, *Von Lehrplan der Freien Waldorfschulen,* p. 17.

286T.d.A.

III.A.c. Approche intuitive et sensible

La poésie, par plusieurs de ses aspects, comme sa mise en page, son rythme, ses sonorités ou encore son utilisation d'images, privilégie un rapport moins abstrait au langage. Ce langage que Georges Jean qualifiera de « primaire » [287] semble donc plus à même de s'adresser à ce qu'il appelle « l'identité profonde »[288], c'est-à-dire à un pan de l'individu qui est entièrement plongé dans les sens et les sensations et donc à un rapport instinctif au monde. Cet être instinctif et corporel habiterait chacun de nous et occuperait une place particulièrement importante dans l'enfance. Selon Freinet et Steiner, mais aussi selon de nombreux pédagogues, l'enfant développerait petit à petit ses capacités d'abstraction et de pensée logique, et fonctionnerait au départ dans un rapport instinctif aux choses. Aussi, s'il est connu que l'enfant apprend sa langue maternelle par imprégnation et imitation, Georges Jean remarque, par exemple, que de nombreux enfants utilisent des mots, sans pour autant en comprendre la signification. Il parlera à cet égard du « lexique secret de notre enfance »[289]. Pour lui, cette présence de « mots qu'on ne comprend jamais »[290]se retrouve particulièrement dans les comptines et les poèmes. La première cause de cette présence incongrue des mots est bien sûr due à la présence d'un vocabulaire parfois compliqué ou archaïque, mais elle est aussi le fruit de ce qui fait l'essence même de la poésie, c'est-à-dire les rapports différents qu'entretiennent signifiants et signifiés. Pour Georges Jean, cette « obscurité poétique est essentielle »[291], elle permet notamment de s'adresser à cet être sensuel et instinctif de

287JEAN Georges, *A l'école de la poésie,* p. 96.

288*Loc.cit.*

289*Ibid*., p. 98.

290*Loc.cit.*

291JEAN Georges, *A l'école de la poésie*, p. 98.

l'individu, et de considérer le langage en tant que matière verbale et palpable. L'auteur remarque aussi que les enfants retiennent « dans l'oreille et le corps des pulsations rythmiques autant que les mots qui l'incarnent »[292]. Il observe par exemple qu'à l'écoute d´un conte ou d´un poème dont la scansion est très marquée, les enfants seront automatiquement attentifs, et ce même s´ils ne comprennent pas le sens du poème. Par ailleurs, le rythme du poème ne permet pas seulement de comprendre mais d´« imaginer qu'il se passe quelque chose »[293] grâce aux « allures » que seul un langage musical permet de noter : allégro, andante, presto, … Pour divers aspects, la poésie semble donc être un langage qui, en faisant appel au corporel et à l'intuitif, développe des capacités de prémonition et d'anticipation par rapport aux connaissances plus abstraites. Dès lors, le langage n'est plus pure abstraction mais crée un lien avec l'élève. Les deux pédagogies alternatives tendent donc à vouloir doubler l'intelligence purement intellectuelle d'une démarche plus intuitive. Cette approche sensible, se fait donc, au premier sens du terme, comme une approche avec les sens et les sensations. Mais les pédagogies alternatives souhaitent aussi intégrer une approche sensible, prenant en compte plus particulièrement l'enfant dans son individualité. En effet, si la pédagogie Waldorf accorde une place majeure aux activités prévoyant de lier corps et langage, elle entend aussi doubler cette prise en compte des sensations de celle des sentiments des élèves. Aussi, pour Rudolf Steiner un rapport avec les mouvements et le sentiment devra animer l'apprentissage, afin que l'enfant puisse adopter une attitude intuitive, qui permettra, plus tard, d'acquérir des concepts abstraits qu'il aura dans un premier temps perçu intuitivement. Ce développement d'un sens intuitif et sensible est également présent chez Célestin Freinet, qui parlera de la nécessité d'un « sens artistique et poétique »[294]. Pour lui, ce « sens »[295] est « cette aptitude fonctionnelle à rester aux

292*Loc.cit.*

293*Loc.cit.*

294FREINET Célestin, *L'Apprentissage naturel de la langue*, p. 200.

295*Ibid*., p. 201.

écoutes mystérieuses de la vie »[296]. Pour Célestin Freinet, la poésie est « un langage secret, qui n'a que faire des signes intermédiaires conventionnels, et qui est donc tout particulièrement adapté à la personnalité intuitive et sensible de l'enfant »[297]. Pour le pédagogue, cette approche est d'autant plus nécessaire qu'elle va en s'atténuant, en effet, il écrit que:

> C'est justement cette connaissance intuitive, subjective, sensible et vibrante, qui va se perdant, à mesure que se répand un embryon de sciences formelles qui flattent l'esprit, lui donnent l'illusion de la force, mais ne savent pas encore s'y intégrer pour s'ajuster aux nécessités de la vie[298].

Les deux pédagogues font le même constat : l'approche intuitive et sensible à la connaissance est souvent délaissée voire considérée comme inutile. Pour eux, il n'y a pas opposition mais complémentarité entre l'intelligence et la sensibilité. Or, pour Rudolf Steiner, seule cette approche plus personnelle permettra la « lecture intime du langage » [299], et la sensation de sa « texture intérieure »[300]. Il semble, en effet, que c'est justement une approche sensible du langage qui permettra d'en ressentir son caractère poétique. Myriam Lemonchois dira également que « La sensibilité est une faculté essentielle à la création poétique »[301], on pourrait ajouter qu'elle l'est aussi à sa compréhension. Ainsi, la réception et la production poétique en particulier, mais artistique en générale, serait en lien, avec une approche à la fois intellectuelle et

296*Loc.cit.*

297FREINET Célestin, *L'Education au travail,* p. 258.

298*Ibid*., p. 63.

299STEINER Rudolf, *Éducation des éducateurs*, p. 56.

300*Loc.cit.*

301LEMONCHOIS Myriam, *Pour une éducation esthétique. Discernement et formation de la sensibilité,* p. 48.

sensible. Dans cette optique, le développement d'un sens intuitif répond à deux tendances. D'une part il permet d'aborder les savoirs intellectuels de façon plus vivante, mais il permet aussi de faciliter l'accès à la réception et à la production poétique. Célestin Freinet définit le développement de cette approche en ces termes:

> Réapprenez à vos enfants à rester attentifs aux subtilités de la création qui ont nourri leurs premières sensations au monde. Réhabituez-les à regarder en eux, à écouter, les yeux fermés, le bruissement des aiguilles de pins qu'agite le vent; le choc régulier des gouttes de pluies [...] et même, pourquoi pas, les battements de leur cœur sous la main attentive.
>
> Entrainez-les à s'analyser, c'est-à-dire, à suivre l'écho proche ou lointain de leurs pensées et de leurs rêves. Vous exhumerez alors les vraies richesses, celles qui sont à la source même de l'émotion personnelle exceptionnelle. Ce sont de ces biens que vit la poésie.[302]

Dans l'approche de Célestin Freinet et de Rudolf Steiner, on s'éloigne donc de la poésie en tant que forme pour se rapprocher d'un état « poétique » de sensibilité et d'attention portées au monde, au langage et à soi. Dans les deux pédagogies, il s'agit donc de développer une intelligence sensible, qui seule sera garante d'un savoir pleinement intégré par l'enfant. Aussi, cette approche intuitive et sensible de la langue sera le prédicat ouvrant à une intelligence non pas simplement intellectuelle, mais globale de l'être humain. Les deux pédagogues considèrent le développement d'une approche intuitive et sensible du langage, mais aussi de l'intelligence, primordiale pour s'accorder à la nature de l'enfant. Pour eux, seul ce postulat intuitif permettrait une approche authentique et profonde de la connaissance, ce qui nécessite une approche active de l'apprentissage. Aussi, dans la pédagogie Waldorf, le *« Rytmische Teil »* a également pour but de renforcer la volonté en présentant le langage sous sa forme dynamique. Cette approche du langage permet de mettre l'élève au centre de l'apprentissage et de l'intégrer pleinement au processus. La poésie permet donc d'aller d'une approche sensuelle à une approche sensible de la langue. Aussi, on trouve dans l'énoncé de Georges Jean, le constat que les deux pédagogies semblent faire:

> Il paraît évident, pour que l'enfant « entre en poésie », qu'il soit attentif à tout le poétique dont il peut être le lieu[303].

302FREINET Célestin, *L'Apprentissage de la langue,* p. 217.

303JEAN Georges, *La poésie, les enfants, l'école: une rose inutile et nécessaire*, p. 15.

Les deux pédagogies développent de façon différente le lien au poétique. Si, pour Rudolf Steiner, le poétique est davantage une attention et une sensibilité apportées au langage comme matière chargé de sens et de rythme, il est pour Freinet une expérience liée à l'écriture de soi.

La poésie semble donc redonner au caractère abstrait du langage un aspect plus vivant et donc directement en lien avec les préoccupations des deux pédagogies alternatives. Célestin Freinet la rapproche de l'état propre à celui de l'enfance, Rudolf Steiner, lui, trouvera en elle un langage imagé, sonore et rythmique permettant de mieux s'adresser à l'enfant. La pédagogie Waldorf met en place plusieurs activités liées au langage poétique et au mouvement, qui sert de base tangible à tout l'enseignement, de la 1ere a la 5ème classe. Ainsi, la poésie contribue, au-delà de l'approche intuitive et sensitive, à développer une approche sensible, à laquelle le rapport au langage poétique sera aussi lié.

III.B. Apprentissage de soi et des autres

Si la poésie peut permettre d'envisager un rapport plus intime avec le langage, nous nous demanderons comment elle peut, de façon réciproque, permettre à l'enfant une connaissance plus intime de lui-même. Ainsi, il semble qu'une plus grande sensibilité au langage entraîne aussi une meilleure connaissance de soi. Nous verrons donc, dans cette partie, comment l'attention commune portée par les deux pédagogies à la connaissance et au développement de soi peut être envisagée grâce à l'utilisation de la poésie. Nous nous demanderons par ailleurs, en quoi une approche poétique peut mener, au-delà d'une meilleure connaissance de soi, a une plus grande connaissance et acceptation des autres.

III.B.a. Expression personnelle et créativité

Si comme nous avons pu le constater, toutes les pédagogies s'accordent en termes de réception poétique, la question de la production semble être plus problématique. En effet, si le terme de jeu poétique est communément accepté, celui d'enfant poète suscite la méfiance, dès lors que les textes produits s'écartent d'un style

ludique. Célestin Freinet est pleinement conscient de cette polémique, qui ne trouve d'ailleurs pas beaucoup de défenseurs, mais instaure la poésie comme un pan essentiel de sa pédagogie. En effet, l'écriture poétique libre telle que la conçoit le pédagogue répond à ces objectifs éducatifs principaux.

Tout d'abord, la pratique de l'écriture poétique rentre directement dans un apprentissage passant par expérience et par ce que le pédagogue nomme « tâtonnement expérimental ». L´activité d'écriture constitue alors, au même titre que les activités manuelles et artistiques, un travail avec la matière du langage. Comme tout autre apprentissage, celui de la poésie doit donc se faire par son expérience active. En effet, Georges Jean affirme à propos de la poésie que « la relation entre les pratiques de lecture et les pratiques d'écritures est insécable, dialectique »[304] et que « le fait de recevoir des poèmes et celui de créer ce que l'enfant lui-même désigne comme une poésie sont deux approches complémentaires »[305]. Il est important de noter, dans les propos de Georges Jean, qu'il ne parle pas de « poèmes » écrits par les enfants mais de « ce que l'enfant lui-même désigne comme poésie ». Aussi, nous nous intéresserons, à travers les propos de Pierre Clanché, à ce qui semblent être les traits principaux de cette écriture poétique enfantine.

Pierre Clanché observe que dans les textes que les enfants désignent eux-mêmes comme des « poésies », on retrouve certains points communs. Tout d'abord, la réitération d'un ou de plusieurs éléments, de façon quasi systématique. Cette technique, que Roman Jakobson appelle « principe de parallélisme »[306], désigne selon l'auteur « un trait, sinon le trait distinctif universel de la poésie »[307]. Aussi, pour Pierre Clanché, les premières productions de l'enfant tirent leur poéticité uniquement de leur recours à la répétition.[308] Cependant, l'auteur mentionne également un autre aspect développé par les

304JEAN Georges*, A l'école de la poésie,* p. 12.

305*Loc.cit.*

306JAKOBSON Roman, cité dans CLANCHE Pierre, *L'Enfant écrivain,* p. 125.

307CLANCHE Pierre, *L'Enfant écrivain,* p. 125.

enfants, celui qu'il appelle l'« effet de contiguïté »[309]. En somme, la première caractéristique s'apparente à un aspect plutôt formel alors que la seconde relève plus de ce que Roland Barthes appelle « l'exemption du sens »[310], c'est-à-dire d'une forme courte, qui n'insiste et ne répète pas, comme c'est le cas par exemple dans les haïkus. Pierre Clanché conclut comme suit:

> La poéticité de l'enfant se tient au courant de deux flux: l'un massif et mesurable, le parallélisme, l'autre ténu et non mesurable, la contiguïté.[311]

Pierre Clanché observe également que si les productions, jusque vers l'âge de 9 ans, sont plutôt caractérisées par un aspect ludique, « à partir du CM1, au contraire, la poésie devient affaire *sérieuse.* Il y a dans chaque poème un projet d'écriture »[312] et l'écriture utilise de nouveaux procédés rhétoriques et de versification comme la métaphore, les personnifications ou les rimes.

Dans les deux recueils de poèmes que nous avons à notre disposition[313], nous avons relevé sept poèmes pour donner une idée de ce qui peut être écrit par les enfants. Nous constatons que la catégorisation que Pierre Clanché établit semble bien s'appliquer à la majorité des poèmes. Pour ce qui en est du contenu des poèmes, il est évidemment difficile d'établir un quelconque classement car les productions enfantines semblent se distinguer par une grande variété de thèmes. On remarque cependant certaines

308L'auteur distingue quatre types principaux de parallélisme: le « parallélisme vertical à gauche », le « parallélisme vertical à droite », le « parallélisme horizontal » et la « leitmotiv ».

309*Ibid*., p. 128.

310BARTHES Roland, cité dans CLANCHE Pierre, *L'Enfant écrivain,* p. 129.

311CLANCHE Pierre, *L'Enfant écrivain,* p. 129.

312*Ibid*., p. 137.

313Voire annexe J, p. 136.

tendances. Tout d'abord, on trouve un nombre non négligeable de poèmes ludiques, basés sur les jeux de mots, comme c'est le cas du poème page 158[314] qui fonctionne sur un jeu de kyrielle et s'inspire peut-être de la célèbre comptine « *Trois petits chats* » qui exploite le même principe. Certains poèmes sont plutôt narratifs et fantaisistes comme c'est le cas du poème page 34[315]. On retrouve ainsi de nombreux poèmes qui racontent une histoire, mais qui, du fait de leur titre de « poème » prennent semble-t-il une mise en page particulière. Certains poèmes semblent aussi être l'occasion de se confier et peuvent prendre des allures plus psychologiques, comme il semble que ce soit le cas du poème page 210. De nombreux poèmes restent aussi « inclassables » et nous parlerons plus volontiers de tendance que de catégorisation. Ce qui nous intéresse ici, est principalement la constatation de la grande variété des thèmes abordés et de la liberté qui semble être prise quant à la forme du poème. Il semble que ces aspects répondent à l'objectif de la pédagogie Freinet, qui est, avant tout, de laisser un espace de libre expression aux enfants. Ce constat mène à penser qu'on retrouve un des autres grands principes de la pédagogie Freinet qui est celui de l'expression libre et personnelle.

Cependant, pour Célestin Freinet, l'activité poétique n'est pas seulement expérience et expression personnelle, elle est aussi révélatrice « du talent et du génie de l'enfant »[316], elle est l'expression de son « sens poétique » naturel. Célestin Freinet est conscient, et il le précise, que l'enfant n'est pas capable, comme le poète de « création intégrale »[317], pour laquelle il ne possède ni les outils ni la maturité nécessaire. Pour lui la valeur de la création enfantine, ne se situe pas sur un plan littéraire mais dans son authenticité. Ce qui fait d'un texte une poésie serait, dans cette optique, sa capacité à sortir des cadres d'un « langage stéréotypé » [318] pour parvenir à une expression originale

314Voire annexe J, p. 136.

315Voire annexe J, p. 136.

316FREINET *Célestin, L'Apprentissage de la langue,* p. 202.

317 *Ibid.,* p. 217.

318FREINET Célestin, *L'Apprentissage de la langue,* p. 208.

révélant « l'être intime »[319]. Aussi, en parlant des textes d'enfants qu'il juge creux et vides, Freinet dira que:

> Oui, hélas les enfants parlent ainsi si nous les faisons vivre dans un climat prosaïque, si nous les avons dressés à répéter machinalement et sans envolée les leçons apprises par cœur. Mais les enfants non déformés par notre langage scolaire indigent ne sont pas prosaïques. La fantaisie et la sensibilité les habitent et ce sont là des biens qui s'en vont vers un destin moins soucieux d'objectivité que de poésie. C'est avec ces matériaux que l'on monte vers la sublimation qui appelle et exige l'expression poétique.[320]

Ainsi, le pédagogue admet que l'expression poétique n'est pas uniquement dépendante de l'état d'enfance, mais qu'elle est fortement liée à son environnement. Aussi, il semble que l'éclosion poétique soit plus en corrélation avec le milieu pédagogique qu'avec les élèves. En effet, l'écriture poétique ne peut être considérée de façon isolée et doit être prise en compte dans un milieu éducatif où les activités d'écriture libre sont quotidiennement pratiquées. Seul cet usage quotidien permet aux élèves de s'approprier les outils langagiers et petit à petit de les démystifier, afin de parvenir à une expression libre. A ce sujet, Pierre Clanché écrit que « pour aider à une pratique littéraire de l'écriture, il faut d'abord commencer à tuer le texte en tant que fétiche »[321]. Aussi, il semble que la pédagogie Freinet offre un milieu favorable à une expression poétique. Pierre Clanché constate que:

> c'est dans la mesure où l'enfant aura progressivement pris l'habitude d'écrire sans trop se soucier des motivations ou des effets de sa démarche, qu'il pourra investir certains de ses textes et effectuer un véritable travail d'écriture. Pour formuler cette idée en utilisant le vocabulaire de Roland Barthes, je dirai que c'est en incitant l'enfant à l'*écrivance* que le texte libre permet l'accès à l'*écriture*.[322].

Il semble donc que l'expression poétique des élèves ne soit pas directement en lien avec

319*Loc.cit.*

320*Ibid.,* p. 220.

321CLANCHE Pierre, *L'Enfant écrivain,* p. 34.

322 CLANCHE Pierre, *L'Enfant écrivain, génétique et symbolique du texte libre,* p 35.

eux, mais plutôt avec leur environnement. Aussi, ce n'est pas tant le rapport au monde poétique de l'enfant qui signe sa capacité à faire preuve d'une écriture poétique, mais bien la possibilité qui lui sera donné de la développer ou non. Il semble, dès lors, que l'écriture poétique de l'enfant soit principalement dépendante des choix pédagogiques qui seront fait. L'imprégnation poétique, la familiarisation à l'activité d'écriture de tout genre, mais aussi l'absence d'enjeu scolaire et d'obligation semblent donc être les garants d'une pratique poétique comme Célestin Freinet l'envisage. Aussi, « la poésie des enfants ne naît pas par magie. Écouter les enfants, accueillir leurs désirs, leurs craintes, mettre en valeur leurs efforts vers plus de clarté, les encourager, sans *a priori* ni censure, à donner force à leur voix intérieures, tel est le rôle du maître. »[323]
Aussi, cette pratique poétique de l'écriture ne relève pas de méthode, au sens *stricto sensu* du terme, mais est directement dépendante de l'organisation pédagogique. Le fait qu'elle soit toujours libre implique aussi qu'elle sera aussi sans doute délaissée par certains enfants ou au contraire surinvestie par d'autres. L'essentiel est, nous semble-t-il, qu'un espace d'expression libre soit créé au sein de l'école et permette aux enfants de s'essayer et peut-être de rencontrer l'écriture poétique s'ils le souhaitent. Aussi, il ne s'agit pas de prétendre faire de tous les enfants des poètes, mais simplement de leur offrir une aire d'accueil bienveillante à leur expression.

La pédagogie Waldorf est ici la grande absente de cette pratique de l'écriture poétique. On constate que si les activités artistiques sont en effet quotidiennes, elles se font, dans les petites classes, toujours par imitation de l'enseignant et ne sont que rarement le fruit d'un choix délibéré de l'enfant. Aussi, pourrait-on reprocher à la pédagogie Waldorf de faire preuve d'autoritarisme dans son rapport au savoir. A ce sujet, on constate d'ailleurs que si les grands courants de l'Education Nouvelle font souvent appel à un certain laxisme et promeuvent la liberté de l'enfant et son auto-formation, comme c'est le cas chez Freinet, cet aspect est absent de la pédagogie Waldorf, pour qui le professeur garde un rôle traditionnel et incarne une autorité supérieure. Cependant, cette absence d'activité créative personnelle n'est pas le fruit d'un oubli dans la pédagogie Waldorf, dans laquelle rien ne semble laissé au hasard. Aussi, selon Rudolf Steiner, faire appel à un jugement indépendant de l'enfant, avant que celui-ci ne présente la maturité suffisante entrainerait un déséquilibre dans la formation du jugement personnel qui arrivera de façon naturelle plus tard[324].

323*Comme je te dis, poèmes d'enfants,* p. 11.

III.B.b. Développement de la personnalité et lien avec l'altérité

L'activité d'écriture poétique entièrement libre est spécifique à la pédagogie Freinet. Cependant, les activités rythmiques et de scansion proposées dans la pédagogie Waldorf permettent aussi à l'élève, dans une autre mesure, de se confronter au langage, de l'éprouver, et, par là-même, de se confronter a lui-même.

Il semble que dans les deux cas, les pédagogies alternatives entendent confronter l'élève à l'expérience du langage, de façon plus corporelle chez Waldorf et plus tournée sur l'expression de soi chez Freinet. En effet, dans les deux pédagogies alternatives, le langage poétique est le signe d'une expérience active. En ce sens, nous pouvons parler de confrontation, car le rapport à la langue est pleinement investi. En investissant le langage poétique et en s'y confrontant, l'élève sera également, dans un même mouvement, amené à se confronter à lui-même.

L'approche de l'écriture poétique, telle que la pédagogie Freinet la conçoit, permet de prendre un pouvoir créateur sur le langage. En effet, en couchant sa pensée sur le papier, l'élève se situe dans une aire réflexive, non seulement sur le langage, mais aussi sur lui-même. Par conséquent, si l'acte d'écriture demande de « chercher ses mots », il semble qu'elle implique aussi de se chercher soi-même. L'écriture, en concrétisant la pensée en mots, la cristallisera et permettra alors de s'en distancer. A ce titre, nous citerons Georges Jean lorsqu'il dit que, « écrire un texte, et même le dire, le produire, et un texte poétique en particulier, est pour l'enfant une manière de se projeter comme un autre et de se garder à soi »[325]. De plus, en pratiquant cette activité d'écriture, l'élève adopte aussi une autre attitude face à la poésie. En effet, en plus de recevoir l'objet poétique en tant que récepteur, l'écriture lui permet également d'appréhender, à son échelle, le rôle d'écrivain, de poète. Cette nouvelle approche de l'objet poétique aura forcément des répercutions sur la relation que l'enfant entretiendra avec la poésie. Ayant découvert les difficultés de l'écriture et s'étant essayé à la poésie, on peut penser qu'il sera plus attentif aux poèmes des autres. De plus, dans le cadre de la pédagogie Freinet,

324On trouvera à ce sujet plus de précision dans la dernière partie (p. 108 à 123) de l'ouvrage suivant: SREINER Rudolf, *Éducation des éducateurs.*

325JEAN Georges. *A l'école de la poésie,* p. 83.

l'activité d'écriture est également motivée par sa dimension collective. En effet, comme nous l'avons vu lors de la description des différentes pratiques de classe, les élèves qui le souhaitent sont invités à partager leurs productions avec la classe lors du « choix de textes » et donc aussi à écouter celles des autres. Le fait d'offrir ses productions au regard des autres, de se livrer et d'accepter, par la même, la critique et le jugement, permet de prendre du recul par rapport à soi et de passer d'un état de subjectivité à un rapport plus objectif avec sa production. Ce rapport de production et de partage permet aussi de créer un climat de confiance entre les élèves. Comme certains des textes produits seront aussi destinés à l'impression et à la publication dans le journal scolaire, on pourrait dire que l'élève acquiert aussi une expérience, à moindre échelle, de la publication. Par la multiplicité des rôles autour du même objet poétique, l'élève assimile des compétences variées et développe une vision plus globale de la poésie. Par conséquent, celle-ci n'est pas simplement perçue comme un produit fini mais aussi dans son processus de maturation et de création. Comme nous le dit Yves Reuter lors de l'observation d'une classe Freinet, « C'est dans la variétés des relation établies avec les savoirs et dans leur mode de saisie que les apprentissages se trouvent facilités »[326].

Dans les deux pédagogies, la poésie est un lieu de rassemblement. Dans les écoles Waldorf, elle réunit les élèves dans une expérience commune de mise en voix, en mouvement et en respiration des textes ; dans la pédagogie Freinet, elle est une activité reliant l'individu aux autres, de façon coopérative. A ce propos, Martine Boncourt nous dira que :

> C'est à travers ces échanges profonds que se tissent des liens affectifs réels, que se soude le groupe, que naît cet être collectif capable de respiration unique, qui, par une écoute attentive, une connaissance très affinée des autres et de soi, réussit à reconnaître, à chacun de ses membres, une identité profonde, garante de son autonomie.[327]

Dans les deux cas, des activités de rassemblement autour du langage poétique permettent d'établir des relations de confiance et de respect entre individus et d'élaborer une véritable communauté scolaire.

Dans la partie du *« Erzählzeit »,* comme nous l'avons vu, les élèves sont amenés

326REUTER Yves. *Une école Freinet: fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire.* Paris: l'Harmattan, 2007. p.22.

327Invitation au poème, dans la vie de la classe, la poésie, p. 16.

à écouter des grands mythes fondateurs. Si chaque année est généralement consacrée à l'étude d'un grand mythe, il est intéressant de noter que la plupart des grands mythes fondateurs seront travaillés. Les enfants n'apprendront pas simplement les classiques comme *l'Iliade* ou *l'Odyssée*, mais apprendront aussi ceux des mythologies d'Europe comme avec l'*Edda poétique* de la mythologie scandinave, et plus largement, les mythes fondateurs des autres continents comme le *Mahâbhârata i*ndien en 5ème classe. Cet apprentissage, doublé parfois de la récitation quotidienne des passages forts de ces mythes fondateurs, crée une connaissance culturelle extrêmement riche. Le fait que les mythes de plusieurs civilisations soient abordés permet une plus grande connaissance non seulement de sa culture, mais aussi de celle d'autrui. Aussi, une telle connaissance peut mener à un plus grand respect des autres et à la tolérance.

Au-delà de la connaissance de soi et du groupe classe, ces mythes fondateurs sont directement en lien avec la connaissance de ses origines. En effet, il nous semble que cette approche, si elle n'est pas faite de façon dogmatique, comme c'est le cas dans les écoles Waldorf, peut avoir toute son importance dans la formation personnelle d'un individu.

Dans les deux écoles alternatives, l'importance donnée à la connaissance de soi et des autres passe, entre autre, par l'utilisation de la poésie. Cependant, les deux pédagogies usent, là encore d'approches très différentes pour un objectif qui leur est commun. En effet, on remarquera que Célestin Freinet se situe plus dans une volonté de connaissance du « moi » et de sa place au sein du groupe restreint de la communauté scolaire. Dans la pédagogie Waldorf, l'accent sera plutôt mis sur la connaissance de ses origines et de sa place dans le groupe classe, mais surtout dans l'humanité en générale.

III.B.c. Aspect thérapeutique

Au-delà de la connaissance de soi et du développement de la personnalité, Célestin Freinet et Rudolf Steiner ont en commun de proposer des pédagogies en lien avec ce que Célestin Freinet appelle « la santé mentale de l´enfant »[328] et que Rudolf Steiner nomme « pédagogie curative »[329]. Pour les deux pédagogues, la santé et l

328FREINET Célestin. *La Santé mentale de l´enfant*, p. 5.

329STEINER Rudolf. *Bases de la pédagogie,* p.378.

´équilibre de l´enfant doivent être pris en considération et constituent le point central de leur pédagogie. On remarquera d'ailleurs que toutes les techniques mises en place visent ce but de bien-être. Les deux pédagogues nourrissent à ce sujet des réflexions très variées sur le thème de la santé en général. Pour eux, ces considérations sont en lien direct avec le rôle de l'école, qui est pour Célestin Freinet « soucieuse du comportement de l´enfant, au-delà du lire, écrire et compter »[330]. D'une façon générale, les deux pédagogues font le même constat : pour eux, l'école est à l'image de leur société qui est, à l'époque, en pleine industrialisation. Aussi ils comparent tous deux régulièrement les écoles traditionnelles à des usines, en quête de rendement et non pas de bien-être. Contre cette conception quelque peu caricaturale de la société, les deux pédagogues proposent des pédagogies basées sur le bien-être de l'enfant et l'action équilibrante de l'éducation. Rudolf Steiner va même jusqu'à dire que « l'éducation est un moyen de guérir »[331]. Nous nous concentrerons dans nos propos, uniquement sur ce qui concerne plus précisément la poésie, mais précisons qu'elle n'est pas l'unique domaine dans lequel s'applique cette approche thérapeutique de l'éducation, mais seulement une des matières dans lesquelles on la retrouve. Pour Célestin Freinet et pour Rudolf Steiner, l'apprentissage précoce de concepts abstraits serait la raison de nombreux troubles. Là encore, les deux pédagogues arrivent à la même conclusion, mais ne l'aborde pas de la même façon. La pédagogie Freinet se concentrera davantage sur le plan psychologique et affectif, alors que celle de Waldorf traitera également, en plus de l'aspect psychologique, un aspect corporel et spirituel.

Dans l'approche psychologique, Célestin Freinet centre principalement sa pédagogie sur la mise en place d'espaces de liberté. La classe est un lieu ouvert qui ne fait pas de distinction entre le milieu de vie et le milieu scolaire. L'enfant doit y être accepté dans toute son intégrité, sans avoir à mettre de côté des aspects de lui-même. Ce principe, à savoir, relier l'école à la vie, serait inhérent au bien-être des enfants, mais aussi à celui de l'enseignant. En effet, la classe Freinet se veut être « une communauté régulatrice et vivifiante » [332] qui permet la reconnaissance de chaque enfant en tant que

330FREINET Célestin. *La Santé mentale de l´enfant*, p. 7.

331STEINER Rudolf. *Enseignement et éducation selon l'anthroposophie,* p.169.

332Collectif I.C.E.M, *Invitation au poème, dans la vie de la classe, la poésie*, p. 14.

tel, grâce à la pratique désaliénante de l'écriture, et l'expression de soi. Ces différents aspects permettraient de réguler les émotions et les pulsions de chacun et d'avoir un rôle catalyseur au sein de la classe. En effet, dans l'écriture de « poésie », on observe que de nombreux textes d'enfants sont l'occasion pour eux de confier leur mal-être, on peut observer par exemple à ce sujet l'un des poèmes mis en annexe[333]. Néanmoins, Célestin Freinet et ses successeurs n'ont jamais oublié de rappeler de façon claire: « Attention, nous ne prétendons pas jouer les psychothérapeutes ! »[334]. Cependant, même si l'enseignant ne revêt pas pleinement ce rôle, il est tout de même engagé à connaitre l'élève en tant qu'individu à part entière et à entretenir avec lui un rapport d'adulte à enfant, et non pas d'enseignant à élève. Ainsi, on peut lire :

> La première attitude de Freinet est que le texte libre permet à l'instituteur de mieux connaître ses élèves, d'entrer dans leur sensibilité et, en les découvrant en tant que personnes à part entière, de pouvoir les aider de façon plus appropriée[335].

De par sa volonté de ne pas suivre un programme scolaire préalablement établi, la pédagogie Freinet utilise donc les productions des enfants afin d'organiser son travail. On retrouve également souvent dans les propos de Célestin Freinet un idéal familial et non pas à proprement parler scolaire. On sait par exemple que les élèves de Célestin Freinet et de se femme Élise les appelaient « papa et maman »[336]. Même si le lien de promiscuité n'est désormais plus si prenant, on garde l'idée que l'enfant doit être pris en compte dans sa dimension affective. Si nous reprenons cette démarche comme elle est décrite dans l'ouvrage consacré à la poésie en classe, publié par l'association Freinet, on peut lire ce qui suit:

> Pour nous en effet, l'enfant est un tout et, loin de mépriser ou de craindre l'affectivité, nous savons qu'elle est à l'origine de nos comportements et de nos actes et que seul son

333Voir Annexe J, p. 136, dernier poème.

334VERGINOUX Alain. *Cinq études sur Célestin Freinet*. Caen: Presses universitaires, 2005. Page 103.

335*Loc.cit.*

336BRUILIARD Luc, SCHLEMMINGER Gerald. *Le Mouvement Freinet des origines aux années quatre-vingt*. Paris: l'Harmattan, 1996. 293 p.

épanouissement heureux peut permettre à une personnalité d'être solide et équilibrée [337]

En ce qui concerne la poésie, qui est considérée dans la pédagogie Freinet comme l'expression intime de soi, on comprend donc que la dimension affective joue un rôle primordial. Pour le pédagogue, l'école traditionnelle est également assimilée à un lieu responsable de nombreux troubles scolaires[338]. Aussi, il dira que « L´école se coupe brusquement du milieu vital, et c'est pourquoi son enseignement n'a plus de résonnance. Elle est déconnectée. »[339]. Pour Célestin Freinet, l'apprentissage doit permettre aux enfants « de penser avec tout leur être »[340], c´est-à-dire un être qui est « à la fois physiologique, technique, sensible, affectif, qui plonge encore à cent pour cent dans le subconscient. »[341]. Toujours selon lui, par exemple, « La dyslexie est le résultat d ´un enseignement dévitalisé, d´une langue qu´on enseigne comme une langue morte, où l´élément de compréhension intime ne peut jouer son rôle essentiel.»[342]. Aussi, la dyslexie a, pour le pédagogue, des causes principalement scolaires et pédagogiques[343]. Dans cette optique, la responsabilité de l'enseignant est plus que la transmission de savoir, elle a directement trait à l'équilibre de l'enfant.

Dans la perspective de la pédagogie Waldorf, l'approche psychologique ne se fait pas par l'écriture comme c'est le cas dans la pédagogie Freinet, mais par la mise en contact avec les mythes fondateurs. Rudolf Steiner est d'avis que la présentation d'un

337Collectif I.C.E.M, *Invitation au poème, dans la vie de la classe, la poésie*, p. 10.

338Voir plus précisément l'ouvrage suivant: FREINET Célestin. *La Santé mentale de l'enfant.* Paris: Édition Maspero, 1979. 153 p.

339FREINET Célestin. *La Santé mentale de l´enfant*, p. 119

340*Loc.cit.*

341*Loc.cit.*

342*Ibid.,* p. 71.

343*Ibid.,* p. 72.

répertoire riche et varié de héros en tous genres, permettra à l'enfant de s'identifier et d'avoir à sa disposition des modèles symboliques. Ainsi, au travers des quêtes, des découvertes et des combats du héros de chaque mythe, l'enfant et le groupe classe seront aussi indirectement confrontés à eux-mêmes et pourront régler leurs conflits intérieurs. On pourrait penser que, cette conception assez commune du rôle catalyseur de la littérature, ne s'applique pas précisément à la forme poétique. Cependant, la forme versifiée et rythmée des poèmes narratifs permettrait de transporter l'enfant dans un lieu qui n'est pas celui de la simple histoire, mais qui rejoint une autre sphère du langage. En effet, pour Rudolf Steiner, la poésie, entre autre de par sa forme rythmique, permet d'accéder à une attitude d'écoute qui, nous l'avons vu, est plus instinctive et sensible. Par ce biais, elle permettrait aussi de s'adresser à l'inconscient de l'enfant. [344] Par ailleurs, si la pédagogie Waldorf donne tant de place aux activités rythmiques, c'est parce qu'elle croit fortement dans le fait que le rythme est d'une importance primordiale dans le développement sain de l'enfant. Par conséquent, si le rythme représente un élément fondamental de la bonne santé physique et psychique, il est en contrepartie facilement déréglable. Rudolf Steiner dira que l'élément rythmique du langage joue principalement sur le souffle de l'enfant. Dans la longue lignée spirituelle qu'il suit, Rudolf Steiner considère le souffle, comme une clef de la maîtrise de soi et de l'harmonie. Pour le pédagogue, la récitation comme elle est faite dans le « *Rythmische Teil* », permet d'entraîner à la bonne diction, qui est, selon lui, indispensable à la structuration claire de l'esprit. Le fait d'apprendre à accentuer la langue parlée et à la rythmer est envisagé comme une activité exerçant la volonté et la persévérance. Aussi, sur ce point, la pédagogie semble s'accorder aux propos de Georges Jean, lorsqu'il dit que « La poésie peut […] constituer une véritable thérapie respiratoire pour les enfants au souffle non maitrisé ou "court" sur ce plan ou sur le plan de la motricité »[345]. Enfin, au niveau spirituel, la pédagogie Waldorf considère que le langage artistique et poétique permet à l'enfant de rééquilibrer les tendances de son comportement. En effet, Rudolf Steiner reprend les anciennes croyances de l'Antiquité et du Moyen Age, basées sur la répartition des humeurs en quatre tempéraments (mélancolique, flegmatique, sanguin et

344Voir à ce sujet : SRTEINER Rudolf*, L'Education de l'enfant à la lumière de la science spirituelle*, p. 33-52.

345JEAN Georges. *La Poésie à l´école,* p. 36.

colérique)[346]. Dans cette conception, l'éducation visera à équilibrer chaque tempérament. En effet, tout être humain aurait en lui présent les différents tempéraments, mais dans des proportions variées. Le trait dominant d'un individu devra être contrebalancé et harmonisé par sa force opposée. En pratique, les enseignants écrivent pour chaque élève, en fonction de leur tempérament, un « *Zeugnissprüche* », sorte de texte en vers, sous la forme d´un court poème. Ils pourront pour ce faire, s'inspirer de quelques ouvrages[347] sur le sujet, qui donnent des exemples de poèmes, en fonction des différents tempéraments. Les enfants réciteront ainsi le même texte, toute l'année, de façon hebdomadaire. Cette pratique nous semble bien illustrer les limites que peut rencontrer la pédagogie Waldorf à certains égards. En effet, Rudolf Steiner reprend ainsi de nombreux archaïsmes qui n'ont, nous paraît-il, plus leur place dans un système éducatif moderne. Tout d'abord, cette pratique semble arbitraire et contraignante puisque l'enfant devra réciter un texte qui lui est imposé et ce durant toute l'année. De plus, la catégorisation des élèves paraît contraire à la volonté de liberté que le pédagogue dit par ailleurs suivre. De plus, les enseignants sont censés classer tous les élèves selon leur tempérament, y compris dans la place qu'ils occupent dans la classe. L'extrême dogmatisme d'une telle démarche semble donc en contradiction avec la pédagogie qu'il prône par ailleurs.

III.C. Rapport au monde

Les pédagogies alternatives, comme nous l'avons vu, souhaitent qu'à la formation intellectuelle de l'enfant s'ajoute une approche sensible du langage, de soi-même et des autres. Nous verrons, dans cette partie, comment la poésie tend aussi à un autre rapport au monde. La poésie, dans les pédagogies alternatives est présentée comme « un langage différent »[348], comme « une autre manière d'être des langues »[349],

346Voir chapitre « Les forces qui guérissent dans l'éducation », in STEINER Rudolf. *Enseignement et éducation selon l'anthroposophie,* p.165-186.

347Voir par exemple : KONK Gisela. *Pädagogik in Versen, Zeugnissprüche*. Borchen: Verlag Ch. Möllmann, 2011. 137 p.

348BONCOURT Martine, *La Poésie à l'école: l'indispensable superflu*, p. 26.

349JEAN Georges, *La Poésie, les enfants, l'école: une rose inutile et nécessaire*, p.54.

aussi pouvons-nous nous demander si elle entraîne aussi une autre manière d'appréhender la réalité.

III.C.a. Imaginaire et poésie

Comme l'écrit Martine Boncourt, « la poésie casse les habitudes de compréhension ordinaire ». En effet le caractère polysémique de la poésie entraîne une multiplicité d'interprétations et semble ainsi s'opposer à une forme de pensée purement rationnelle. Le caractère polysémique de la poésie tient au fait que celle-ci entretient un rapport différent avec les signifiants et les signifiés. Alors que, dans le langage usuel, signifiés et signifiants renvoient l'un à l'autre de manière logique et entretiennent un rapport d'équivalence, la poésie met de la distance entre le mot et l'objet qu'il désigne. Aussi, les signifiants ne sont-ils plus étroitement liés au rapport logique qu'ils entretenaient avec leur signifié et obligent en quelque sorte le lecteur à faire partiellement abstraction de ses références langagières habituelles. Georges Jean dira que « le poème dit presque toujours quand la poésie précisément l'habite – autre chose que ce qu'il dit »[350]. La poésie fonctionne en effet essentiellement sur des rapports d'analogies, et utilise « tous les moyens dont la langue dispose pour ne pas appeler les choses par leurs noms »[351]. Comme nous l'avons vu, la pédagogie Freinet privilégie, en termes de réception poétique, les activités d'interprétations coopératives. Confronter ainsi l'enfant à un réel questionnement sur le texte poétique l'amène à éprouver la complexité du langage. En effet, en sortant des liens habituels qui relient signifiants et signifiés, la poésie empêche l'univocité du sens. Aussi, tout texte poétique implique-t-il un sens implicite, un sens caché. Les élèves ne peuvent donc pas se contenter de la superficialité du langage, les stéréotypes et les habitudes sont ainsi remis en doute. Le langage poétique questionne, il s'éloigne de l'évidence et casse avec les habitudes. Une approche rationnelle ne suffit pas à l'appréhender pleinement. Aussi, il semble que retrouver le signifié caché derrière les signifiants, c'est-à-dire de retrouver l'idée

350*Ibid.,* p. 22.

351*Ibid.,* p. 22.

derrière les mots, demande de faire appel à ses qualités imaginatives. En étant confronté à l'opacité d'un texte poétique, l'enfant entrera dans une approche du langage qui n'est pas univoque et qui dépasse la perception immédiate. Cette remise en cause du sens premier et usuel des mots permet la remise en cause de ce qui est donné pour évident et tend ainsi au développement d'un sens critique. En effet, la multiplicité des interprétations d'un poème et leur confrontation dévoilent aussi leur relativité et la poésie devient, pour Martine Boncourt, « un moyen extrêmement efficace de lutter contre la pensée unique »[352]. Aussi, l'imagination ne s'oppose-t-elle pas au réel, mais permet, au contraire, de l'appréhender dans toute sa complexité. Pour pénétrer dans l'œuvre poétique, l'enfant devra donc faire appel à son imagination. En effet, la pluralité des interprétations que l'on peut découvrir dans un texte poétique, laisse à l'enfant tout le loisir d'utiliser son propre imaginaire pour « compléter » les champs inexpliqués du poème.

Le langage analogique de la poésie demande donc de dépasser ses cadres habituels de compréhension et de remettre en doute ses *a priori*. En ce sens, la poésie est toujours ce qui questionne et elle n'apporte pas de réponse définitive. Par conséquent, une telle approche aide à la relativisation des savoirs et à ce que Martine Boncourt appelle une « perturbation »[353]. Cette perturbation est un éloignement, une distanciation prise par rapport au carcan habituel du langage. D'après Martine Boncourt :

> En perturbant la logique du discours, en brisant l'univocité de sens, la poésie ne fait pas que casser les habitudes aliénantes et le dogmatisme, elle construit une relation particulière au monde, une relation qui intègre les contradictions, les tensions, et la nouveauté.[354]

Ce processus vient donc, en complémentarité aux régularités de la langue habituelle, rééquilibrer des structures cognitives essentielles à la formation de l'esprit. De plus,

352BONCOURT Martine, *La Poésie à l'école*: *un langage pour l'émancipation,* p. 45.

353BONCOURT Martine, *La Poésie à l'école: l'indispensable superflu*, p. 109.

354BONCOURT Martine, *La Poésie à l'école: un langage pour l'émancipation*, p.45.

parce qu'elle est une rupture du code linguistique, la poésie permet de mieux pouvoir se l'approprier. En effet, la distance que génère la rupture entre le signifiant et le signifié permet de prendre un certain recul avec la langue et implique, dans un mouvement inverse mais complémentaire, une réappropriation des savoirs. La poésie invite donc à voir autrement, « elle éduque à la relativisation et forme à l´esprit critique »[355]. En ce sens, elle est aussi liée à l'autonomie, c'est-à-dire à la capacité de prendre du recul et à reconsidérer ce qui est présenté comme évident.

A cette approche, que Jean-Pierre Siméon pourrait nommer comme celle de l'«étonnement »[356], on pourrait associer la deuxième approche qui est tout autant essentielle pour l'auteur, celle du « dépaysement »[357].

Dans la pédagogie Waldorf, l'imaginaire est un moyen d'entretenir un monde intérieur riche qui permet d'appréhender le monde avec plus de créativité. C'est pourquoi une part importante est, comme nous l'avons vu, consacrée à ce que Georges Jean appelle la « poésie qui raconte »[358]. L'imaginaire propre à cette poésie narrative est en grande partie liée au temps et à la temporalité. Les figures métaphoriques et d'analogies sont également présentes mais sous la forme de personnages merveilleux aux attributs magiques. Nous pouvons donner pour exemple une strophe de la première partie qui ouvre *l'Edda Poétique,* celle de « *Wöluspa* », intitulée « *Der Seherin Ausspruch* » [Prédiction de la voyante]. Dans cette première strophe, la voyante raconte les premiers temps de la création. L'univers était alors divisé en deux mondes, celui de Muspellheim, le monde du feu, et celui de Niflheim, le monde des ténèbres et de la glace. Au milieu de ces deux mondes, se trouvaient le « Ginnungagap », un gouffre infini où seul Ymir vivait, dans le silence absolu. Ymir est la première créature vivante, il représente l'univers vierge[359]:

355 *La poésie à l'école: un langage pour l'émancipation, pratiques et recherches numéro 41*, p.45

356Cahiers pédagogiques, SIMEON Jean-Pierre, « *Le problème avec la poésie »*, p.9.

357SIMEON Jean-Pierre, *Le problème avec la poésie*, p.9.

358JEAN Georges, *Les voies de l'imaginaire enfantin: les contes, les poèmes, le réel,* p. 70.

359Poème et explications recueillies lors du stage.

Einst war das Alter, da Ymir lebte:
Da war nicht Sand nicht See, nicht salzge Wellen,
Nicht Erde fand sich noch Überhimmel,
Gähnender Abgrund und Gras nirgend

Autrefois était l'époque où vivait Ymir:
Il n'y avait ni sable ni mer, ni vague saline
De terre il n'y en avait point, ni de ciel au-dessus
Béant était l'abîme et l'herbe nulle part[360]

Dans cette première strophe, les différents personnages surnaturels, héros et dieux ne sont pas encore présentés, mais le décor est planté. Il s'agira dans ce chant de la description et de la formation de l'univers premier, ainsi que de toute une suite de prédictions concernant le destin du monde. On observe donc que le lecteur est dès le départ plongé dans un autre univers. Les formes rimées et rythmées ainsi que l'utilisation importante d'inversions syntaxiques ou de mots de vocabulaire archaïques ne créent plus de barrières à la compréhension mais au contraire l'entretiennent.

De plus, les mythes cosmogoniques posent la question existentielle de l'origine de l'univers, ils permettent ainsi de rentrer directement dans l'imaginaire de l'humanité et par là-même d'enrichir et de structurer le sien. Pour Rudolf Steiner, la poésie est un art en rapport avec le temps[361]. En effet, celle-ci serait capable de créer un autre espace temporel. Pour lui, le langage poétique, essentiellement par son recours à une rythmique particulière, mais aussi par son recours aux rimes, permet de s'adresser aux différentes strates de l'individu. Ainsi, ce langage rythmé, sonore et métaphorique permettrait-il de créer un autre rapport au monde. Le langage des mythes cosmogoniques est toujours très symbolique et métaphorique. Cette approche développe aussi, sur un plan complètement différent, une intelligence de la complexité d'ouvrir à un questionnement transcendant. S'il ne fait aucun doute que la transmission des mythes ouvre les portes de l'imaginaire et le structure, l'absence de réflexion concrète quant à leur réception semble cependant limiter cette pratique. En effet, nous aurions pu penser que ce

360T.d.A.

361DAHAN Henri, *L'éducation artistique et culturelle dans la pédagogie Waldorf*, p.4.

moment de transmission puisse aussi ouvrir à un moment de partage et d'échange. La pédagogie Waldorf aborde donc ici la question du « dépaysement » dont parle Jean-Pierre Siméon, mais la présentation de cet univers différent prend aussi son sens dans sa reformulation, dans le lien qu'il entretient avec les élèves. Dans la perspective Waldorf, l'imaginaire est la plupart du temps lié avec l'intériorité. Or, si cette part occupe effectivement une part importante et formatrice, son autre penchant, qui est celui d'un questionnement sur son propre imaginaire fait défaut.

Il est écrit dans l'ouvrage consacré à la poésie en classe Freinet que:

> Le rêve n'est pas fuite du réel, distraction, évasion, […] il est appréhension symbolique du monde extérieur et, conjointement, du monde intérieur de chacun. La poésie tire sa substance du réel, le dépasse et permet à l'individu d'y retourner, car elle l'enrichit, l'aide à édifier son assise et, de ce fait, lui facilite sa lutte de chaque jour dans la vie réelle[362].

La poésie semble en effet directement s'adresser à la dimension imaginative et créative. Cependant, si le lien qu'entretiennent poésie et imaginaire est clair, il semble qu'un travail en aval soit nécessaire pour rendre possible un pont entre l'enfant et le développement de son propre imaginaire.

III.C.b. Vers une éthique de la poésie

Si l'approche de la poésie tend à développer l'imaginaire et à envisager un autre rapport au monde, nous nous demanderons de quelle éthique semble être porteuse la poésie. En effet, nous remarquons que la poésie est, dès son entrée dans l'utilisation scolaire, associée à la morale[363]. Par exemple, Georges Jean dira : « Je crois très fortement que la poésie est porteuse d'une éthique »[364]. Par éthique, il entend « un certain art de diriger sa conduite comme disaient les anciens, et j'ajouterai, l'art de

362Collectif I.C.E.M., *Invitation au poème, dans la vie de la classe, la poésie*, p. 10.

363BONCOURT Martine. « La poésie dans les instructions officielles: un discours ambigu ». Carrefours de l'éducation, 2003/1, n°15, p.102-117.

364JEAN Georges. *A l'école de la poésie,* p. 172

diriger sa conduite en respectant l'autre. »[365]

Les approches pédagogiques alternatives, dégagées de toutes contraintes purement scolaires et préférant la coopération à la compétition, proposent d'aborder le langage sans appréhension, ne mettant pas en avant les buts, mais la démarche de l'apprentissage. La poésie est alors ni rentable, ni efficace, elle est cette « rose inutile »[366] qu'évoque Georges Jean et « l'indispensable superflu » [367] dont parle Martine Boncourt. On peut lire dans l'ouvrage consacré à la poésie dans les écoles Freinet :

> Si nous tenons à affirmer la présence de la poésie dans nos classes – au même titre que des autres moyens d'expression-création- c'est que nous sommes convaincus de l'importance de la maîtrise des langages dans un but non lucratif, et que nous ne séparons pas la poésie de toutes les autres « techniques de vie » qui, bien au-delà de l'école, veulent rendre à l'individu les moyens de s'exprimer, de communiquer, d' ETRE – d'être différent des autres et parmi eux.[368]

En plus d'offrir la possibilité de s'approprier un langage libre de tout enjeu, la poésie suggère également un rapport respectueux à l'altérité. Dans les deux pédagogies, les activités poétiques rapprochent les élèves autour du langage. En prenant en compte sa voix et la polyphonie, ainsi que la polysémie du langage, l'enfant apprend à se comporter par rapport aux autres.

Par son recours à l'imagination et à la polysémie, la poésie éveille aussi à l'instabilité des représentations. Jean-Pierre Siméon dira que « C'est justement le caractère conflictuel qu'elle assume, en regard des normes langagière et des représentations collectives admises qui fonde sa valeur éducative »[369]. De plus, l'acte poétique se rapproche d'une quête de connaissance, les mots traduisent le monde des idées mais ne peuvent les restituer de façon exacte. Aussi, la poésie implique d'aller au-

365*Ibid.*p. 173.

366JEAN Georges. *« Une rose inutile et nécessaire... » ou la poésie, les enfants, l'école*. Toulouse: édition Sedrap, 1994. 126 p.

367BONCOURT Martine. *La Poésie à l'école: l'indispensable superflu*. Nîmes: Champ social éditions, 2007. 209 p.

368Collectif I.C.E.M., *Invitation au poème, dans la vie de la classe, la poésie*, p.11.

369SIMEON Jean-Pierre, *Le Problème avec la poésie*, p.10.

delà des mots pour accéder à leur signification. Se débarrasser de l'emprise des idées reçues et des préjugés, empêcher l'individu de s'enfermer dans des schémas et des conditionnements socio-culturels. La poésie pose donc la question de la norme et de sa transgression. Le langage poétique invite à se détourner des normes grammaticales habituellement utilisées dans le langage courant, par conséquent, l'enfant apprend à jouer avec les mots et leurs significations multiples. Ainsi, il découvre une autonomie syntaxique dans la création d'écrits poétiques qui lui permettent de s'affirmer face au conditionnement d'un monde parfois trop normé, réticent à tout ce qui ne rentrerait pas dans une case spécifique. Par conséquent, l'enfant apprend à repousser les limites de la logique, et à explorer l'étendue de son imaginaire. Il devient alors apte à formuler une pensée personnelle, au-delà des limites du cadre scolaire. Les mythes par exemple, mettent en scène des héros qui doivent franchir des étapes de vie fondamentales, en particulier les mythes initiatiques. L'enfant peut s'identifier aux difficultés rencontrées par le héros, et les rapporter à celles qu'il vit lui-même. L'anti- manichéisme de certains mythes donne la possibilité à l'enfant de trouver sa propre morale, sa propre éthique. Les valeurs transmises à travers les mythes ne sont que des symboles que l'enfant apprend à déchiffrer tout au long de sa vie, et qui fondent les valeurs qu'il porte en lui.

De plus, si Rudolf Steiner remet au goût du jour des archaïsmes de tradition magique qui n'ont pas leur place dans un enseignement moderne, il donne aussi à la poésie un aspect transcendantal, qui se rapproche d'un panthéisme de la nature et qu'on retrouve souvent chez de grands poètes comme Wiliam Blake, Walt Wiltman ou encore Khalil Gibran. La poésie prend alors une dimension de transcendance, posant les questions existentielles et tendant à un état d'unité du corps, de l'âme et de l'esprit. Elle devient alors l'art qui permet de ressentir les relations entre les choses.

Conclusion

Au regard de la grande diversité des systèmes éducatifs, nous avons tenté, dans ce travail, d'observer plus précisément quelles étaient les différentes approches pédagogiques face à un même objet posant parfois quelques problèmes: celui de la poésie. Il nous semble qu'une approche comparative des différents systèmes, d'une part permet de révéler les principes qui les sous-tendent afin de mieux les comprendre, et d'autre part, peut aussi mener à l'enrichissement mutuel. En effet, si toutes les pédagogies octroient une place à la poésie, les mises en pratique se distinguent par leur grande diversité. Il semble en effet que l'approche de la poésie tende, de façon générale, à refléter le système éducatif duquel elle est issue.

Les pédagogies traditionnelles sont en accord avec une politique générale menée au sein du pays auquel elles se réfèrent. L'atout des pédagogies alternatives est qu'elles sont abordées de manière indépendante et suivent une philosophie qui leur est propre, mais c'est aussi leur limite car elles s'isolent et n'évoluent pas toujours en lien avec une société qui change. Par conséquent, les pédagogies alternatives ouvrent des portes sur un nouveau système scolaire possible, prenant en compte l'état physique et psychique qui anime l'enfant aux différents âges de sa vie. L'école Waldorf tente d'inscrire dans tout le corps de l'enfant son apprentissage afin qu'il soit durable et pleinement intégré en ayant recours à des techniques rythmiques pour découvrir la poésie. Célestin Freinet, voit en l'enfant l'adulte en devenir, et l'être créateur qui le compose ; il défend l'idée que l'élève est avant tout un être unique, un citoyen qui doit apprendre tout à la fois à développer sa personnalité propre et sa capacité à vivre en collectivité. De ce fait, la poésie sera principalement liée à l'expression personnelle d'une part, et à une approche coopérative de compréhension d'autre part.

Les pédagogies alternatives, par leur volonté d'éducation totale, se retrouvent sur certains grands principes fondateurs, cependant, leurs pratiques sont très variées. Elles ont en effet toutes deux à cœur d'offrir une formation complète à l'enfant, afin que celui-ci développe, en plus des savoirs scolaires, une connaissance plus affinée du langage, de lui-même et des autres, mais qu'il développe aussi une façon d'être au monde équilibrée. Les objectifs pédagogiques alternatifs dépassent en ce sens le cadre scolaire au sens strict du terme. Elles visent à une formation complète qui accepte l'enfant dans son intégralité.

On peut reprocher à la pédagogie Freinet qu'elle risque de se perdre dans la

subjectivité et d'encourager une prépondérance de l'individu et à la pédagogie Waldorf qu'en ancrant l'enfant dans un rapport transcendant à ses origines, il en oublie la nécessité de trouver également des repères par rapport à soi-même. De plus, alors que la pédagogie Freinet peut avoir tendance à surestimer les productions enfantines et apporter ainsi une confusion entre l'écriture personnelle et le travail du poète, la pédagogie Waldorf, à l'inverse, offre une vision dogmatique prédominante qui ne laisse pas de place à la créativité et rejoint ainsi en quelque sorte l'académisme qu'elle critique.

Il n'y a pas de système éducatif parfait. Mais c'est grâce à la diversité des systèmes pédagogiques que l'on peut questionner chacun d'eux et tenter d'approcher un idéal éducatif, au plus proche des besoins de l'enfant. Cela questionne également le rôle de l'enseignant : doit-il se contenter de transmettre un savoir général ou bien sa fonction doit-elle plus large, comprenant des qualités de psychologue, de transmission de valeurs ? Dans les pédagogies alternatives, l'école tend à être un espace ouvert qui souhaite répondre à tous les besoins de l'enfant, quitte à parfois se substituer au rôle des parents, ou bien à se rapprocher d'un espace thérapeutique. Si les pédagogies alternatives proposent une formation « complète » de l'enfant, on peut donc aussi se demander si elles n'empiètent par sur le libre arbitre de l'enfant, en lui inculquant plus que des savoirs, mais aussi une façon d'être.

La poésie prend dans les pédagogies alternatives une dimension philosophique. Elle tend à dépasser les matières scolaires au sens strict du terme. Elle est en cela importante qu'elle mène à casser la séparation arbitraire des disciplines scolaires et à les relier. Elle permet une approche totale de l'enfant et tend ainsi à embrasser les différents aspects nécessaires à une formation complète de l'homme. La poésie permet alors de redonner de la valeur au langage et à l'enfant.

La poésie comme enseignement est un des outils majeurs que doit aborder l'enfant, car il est à l'âge où les codes socio-culturels ne l'ont pas encore transformé. Cette découverte peut alors l'amener à une prise d'autonomie, et une nouvelle conscience du monde qui l'entoure. La poésie offre à l'enfant la possibilité d'adopter une démarche créative et personnelle qui pourra lui permettre, plus tard, de faire preuve d'un esprit critique face aux systèmes de pensée préétablis.

Si la poésie devient un réflexe chez l'enfant, on peut penser qu'elle lui apportera à la fois la sécurité d'une harmonie que l'on retrouve dans les rimes et le rythme, mais également une capacité à remettre en question le système normé qui régit le langage. Il découvrira alors un espace de liberté et de création qui peut devenir un moteur, une aide, tout au long de sa vie. Cette attitude face à soi-même, mais également face aux autres

peut dépasser le cadre de la poésie et celui de l'école pour atteindre une éthique de vie. Développer une sensibilité poétique assure une sérénité face aux difficultés, face à l'altérité et face à un monde cloisonné et parfois trop enfermant. Ainsi, la poésie, plus qu'un simple langage, devient une manière de vivre et d'appréhender le monde.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie principale

Pédagogie Freinet

Ouvrages de Célestin Freinet

- FREINET Célestin. *Pour l'école du peuple.* Nouvelle édition de « L'école moderne française ». Paris: FM / Petite collection maspero. 1943. 181 p.
  Présente les principes généraux de sa pédagogie, les buts, les méthodes, les étapes éducatives. Aussi chapitre 3 sur le Texte Libre et sa mise en œuvre.

- FREINET Célestin. La Méthode naturelle 1. *L'apprentissage de la langue*. Marabout service / éducation. Verviers: 1975. 294 p.
  Plus particulièrement: Quatrième Partie: Vers l'expression poétique et la culture personnelle

- FREINET Célestin. *Essai de psychologie sensible, acquisition des techniques de vie constructives*. Quatrième édition. Paris: 1943. Tom 1. 169 p.
  Étude de la construction de la personnalité selon la loi naturelle du tâtonnement expérimental.

Ouvrages autour de la pédagogie Freinet

- *La Poésie à l'école: un langage de l'émancipation.* Institut Coopératif de l'École Moderne. Pédagogie Freinet. Pratiques et Recherches numéro 41. Édition I.C.E.M. Nantes: 2004. 68 p.
  Explique le positionnement de Freinet sur la question de la poésie et présentent des exemples d'applications en classes et des témoignages d'enseignants.

- CLANCHE Pierre. *Anthropologie de l'écriture et pédagogie Freinet.* Caen: Presses Universitaires, 2009. 131 p.

- CLANCHE Pierre. *L'Enfant écrivain, génétique et symbolique du texte libre.* Paris: le Centurion, 1988. 208 p.
  Plus particulièrement Chapitre 7: Texte libre et poésie. Page 118 à 142.

- LE BOHEC Paul. *Le texte libre... libre*. Petit Précis de Pédagogie Pratique. Collection P4. Nailly: Édition Odilon. 1996.101 p.
  Mise en place de la pratique du Texte Libre en classe et réflexion sur l'écriture et la poésie. Définit les enjeux de l'écriture personnelle et de l'activité poétique.

Publication de classe

- École Freinet. Poèmes et dessins de l'École Freinet. *Enfants-poètes*. La Table Ronde. 1954. 222 p. [publication des écoles Freinet]
  Recueil présentant un éventail d'exemples des productions d'enfants.

- Pédagogie Freinet. Poèmes d'enfants. *Comme je te dis!*. Casterman. 1978. 2ème édition. 1979. 240 p. [publication des écoles Freinet]
  Recueil présentant un ensemble d'exemple des productions d'enfants.

- Revue *La Gerbe,* éditée par « l'Imprimerie à l'école »
  http://www.icem-freinet.fr/archives/gerbe/index.htm
  Regroupe principalement les textes libres d'enfants, dont une majorité de « poèmes ».

- Revue *Art Enfantin*
  http://www.icem-freinet.fr/archives/ae/index.htm
  Regroupe les productions diverses d'enfants.

- Revue *Le Nouvel Éducateur*
  http://www.icem-pedagogie-freinet.org/archives/ne
  Présente des productions d'enfants et les débats principaux concernant l'éducation.

Pédagogie Waldorf

Ouvrages de Rudolf Steiner

- STEINER Rudolf. « *Die gesunde Entwickelung des Menschenwesens. Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik* ». Conférences et entretiens 1922. Traduction: DELACROIX Mireille et BIDEAU Geneviève. *Bases de la pédagogie, cours aux éducateurs et enseignants*. Deuxième édition. Genève/Suisse : Éditions Anthroposophiques Romandes .1988. 479 p.
  Lien entre développement physique, spirituel et intellectuel de l'enfant et façon artistique d'enseigner.

- STEINER, Rudolf. « *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geistewissenschaft* » *in* Cinq conférences, Stuttgart, 1907 (sténogrammes). *L'éducation de l'enfant à la lumière de la science spirituelle.* - Paris : Triades, 1974. - Paris : Triade, 1989. - 61 p.
  Explique la nature de l'être humain et de ses besoins en termes d'éducation.

- STEINER Rudolf. « *Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens* ». Cinq conférences. Stuttgart: 1924. *Éducation des éducateurs*. Deuxième édition. Genève/Suisse : Éditions Anthroposophiques Romandes, 1988. Conférences faites à Stuttgart du 8 au 11 avril 1924. 127 p.
  Particulièrement les attitudes du maitre face aux élèves, les trois périodes principales de l'enfance.

- STEINER Rudolf . *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis*. Quatre conférences. 1920. Traduction: BIDEAU Henriette. *Enseignement et Éducation*

selon l'Anthroposophie. Deuxième édition. Genève/Suisse: Éditions Antroposophiques Romandes. 1990. 207 p.
Importance du langage artistique dans l'éducation, la notion de rythme et de musicalité.

Programmes scolaires

- HEYDEBRAND Caroline von. *Vom Lehrplan der Freien Waldorfschulen*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1996. 61 p.

- LEBER Stefan, Dühnfort Erika. *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchges, 1992. 363 p.

- RICHTER Tobias. *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele: vom Lehrplan der Waldorfschulen*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2003. 569 p.
Façon d'enseigner suivant les âges des enfants et leur développement. Lecture plus particulière des classes trois et quatre.

Manuels scolaires

- BÖTTCHER Gabriele. *Der rote Gockel.* Kassel: Edition Waldorf, 2007. 123 p.

- BÖTTCHER Gabriele. *Die bunte Feder.* Kassel: Edition Waldorf, 2011. 116 p.

Éducation Nationale

Documents officiels

- « Code de l'éducation ».
http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.docidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20120307

- « Cycle des approfondissements- Programme du CE2, du CM1 et du CM2 ». Hors-série n°3 du 19 juin 2008.
http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm

- « Cycle des approfondissements-progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen ». Hors-série n°3 du 19 juin 2008.
http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/approndissements.htm

Manuels scolaires

- BIVILLE Jacky, DEMONGRIN Christian, THIBON Hervé. *Histoire des arts*- cycle 3. Paris: éditions Nathan, 2009. 95 p.

- BIVILLE Jacky, DEMONGRIN Christian, THIBON Hervé. *Histoire des arts*- cycle 3. Guide pédagogique. Paris: éditions Nathan, 2009. 173 p.

- LEMAIRE Maryse, KNOWLES Xavier, DERAM Cécile, PARE Sylevie. *Mots de Passe* – Cycle 3, Livre de l'élève. Paris: Hachette éducation, 2010. 223 p.

- LEMAIRE Maryse, KNOWLES Xavier, DERAM Cécile, PARE Sylevie. *Mots de Passe* – Cycle 3, Guide pédagogique. Paris: Hachette éducation, 2010. 143 p.

Pédagogie allemande

Programmes scolaires

- *Bildungsplan Grundschule*. Baden Württemberg: Ministerium für Kultur, Jugend und Sport, 2004. 123 p.
  http://www.bildung-staerkt menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Grundschule/Grundschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf

- MIELKE Friedrich. Umzetzungsbeispiel für Deutsch, Bildungsplan 2004 *Gedicht des Monats*. Badden-Wüttemberg : Ministerium für Kultur, Jugend und Sport, 2004. 5 p.

- *Rahmenplan Grundschule*. Wiesbaden: Hessisches Kulturministerium, 2004. 119 p.

Manuel scolaire

- GRANZ Krestin, GUTZMANN Marion, HOPPE Irene. *Lesefreunde – Lesen, Schreiben, Spielen*, 4. Schuljahr. Berlin: Volk und Wissen Verlag, 2003. 176 p.

Poésie et éducation

- BONCOURT Martine. *La Poésie à l'école: l'indispensable superflu*. Nîmes: Champ social éditions, 2007. 209 pages.
  Explique les enjeux d'une pratique poétique en classe.

- JEAN Georges. *A l'école de la poésie.* Paris: Retz, 1989. 187 pages.
  Valorise la dimension psycho-affective entre enfant et poésie.

- JEAN Georges. *« Une rose inutile et nécessaire... » ou la poésie, les enfants, l'école*. Toulouse: édition Sedrap, 1994. 126 pages.
  Réflexion sur l'approche faite de la poésie à l'école.

Bibliographie secondaire

Pédagogie Freinet

Ouvrages de Célestin Freinet

- FREINET Célestin. *Les Invariants pédagogiques: code pratique d'école moderne.* Cannes: École française moderne, 1964. 86 p.

- FREINET Célestin. *L´Education au travail*. Paris : Delachaux et Niestlé, 1946- 278 p.

- FREINET Célestin. La Méthode naturelle 3. *L'apprentissage de l'écriture*. Marabout service / éducation. Verviers: 1975. 152 p.
  Plus particulièrement Chapitre VI. « Méthode traditionnelle et maladie scolaire » et chapitre VIII. « De l'outil à la culture ».

- FREINET Célestin. *La Santé mentale de l'enfant.* Paris: Édition Maspero, 1979. 153 p.
  Plus particulièrement chapitre 3 : Les maladies scolaires

Ouvrages autour de la pédagogie Freinet

- *Apprendre à lire « naturellement ».* Institut Coopératif de l'Ecole Moderne – Pédagogie Freinet. DVD. Pratiques et Recherches numéro 57. Éditions ICEM-Pédagogie Freinet. 2007. 1 heure 30.
  Exemple d'application de pédagogie Freinet

- *La Place du corps dans l'école*. Institut Coopératif de l'École Moderne. Pédagogie Freinet. Pratiques et Recherches numéro 24. Édition I.C.E.M. Nantes: 2001. 44 p.
  Réflexions sur l'expression corporelle et la créativité.

- *Lire-écrire.* Le Secteur Français de l'I.C.E.M. Nantes: Éditions ICEM- Pédagogie Freinet. 2002. Pratiques et Recherches numéros 1 à 4. 159 p.
  Apprendre sans faire appel à l'abstraction et élaborer des méthodes naturelles d'apprentissage.

- *S'exprimer pour apprendre*. Institut Coopératif de l'École Moderne. Pédagogie

Freinet. Pratiques et Recherches numéro 37. Édition I.C.E.M. Nantes: 2003. 76 p.
Place de l'expression personnelle en pédagogie Freinet.

- BRUILIARD Luc, SCHLEMMINGER Gerald. *Le Mouvement Freinet des origines aux années quatre-vingt*. Paris: l'Harmattan, 1996. 293 p.
Histoire du mouvement Freinet et de l'école de Vence.

- CLANCHE Pierre. *Le Texte libre, écriture des enfants*. Paris: F. Maspero, 1976. 226 p.
Insiste sur le caractère historique et politique dans lequel Célestin Freinet mit en place le « texte libre », qui mettait l'accent sur une pratique désaliénante et en opposition avec la scolastique.

- MAURY Liliane. *Freinet et la pédagogie*. Paris : P.U.F, 1988 – 125p.
Parties « L´intérêt de l'enfant » et « L´enfant déraciné ».

- PIATON Georges. *La Pensée pédagogique de Célestin Freinet*. Toulouse: Privat, 1974. 320 p.

- REUTER Yves. *Une école Freinet: fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire.* Paris: l'Harmattan, 2007. 254 p.

- VERGINOUX Alain. *Cinq études sur Célestin Freinet*. Caen: Presses universitaires, 2005. 133p.
Analyse des textes écrits par Freinet et de la philosophie de l'éducation qu'ils sous-tendent.

Sources informatiques

- Blog de l'Institut Freinet de Vence.
http://institut-freinet-ecole-de-vence.over-blog.com/article-blog-de-l-institut-freinet-69715918.html

- BONCOURT Martine. *Pédagogie Freinet / pédagogie Institutionnelle, autres points de divergences*, in Recherche et Formation numéro 44, 2003. 16 p.
http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et formation/RR044-12.pdf
Présente les résultats et les conclusions d'une enquête menée sur la poésie auprès d'enseignants freinet, institutionnel et non freinet.

Pédagogie Waldorf

Ouvrages sur la pédagogie Waldorf

- KONK Gisela. *Pädagogik in Versen, Zeugnissprüche*. Borchen: Verlag Ch.

Möllmann, 2011. 137 p.
Exemples pouvant être utilisés en classe, en fonction des tempéraments et des âges des élèves.

- NIELSEN Thomas William. *Rudolf Steiner's pedagogy of imagination: a case study of holistic education.* New York: P. Lang, 2004. 268 p.
Aspect mystique et sacré de l'éducation dans les écoles Waldorf.

Sources informatiques

- DAHAN Henri. *L'éducation culturelle et artistique dans les écoles Steiner-Waldorf.* 2009. 14 p.
http://www.steiner-waldorf.org/actualite/education-artistique-culturelle.pdf
Aspects culturelles et lien avec les savoir-faire.

- FINKELMEYER, Juana. *L'École Waldorf en France vue et vécue par ses Anciens Élèves, Devenir Social et Professionnel des Anciens Élèves des Écoles Waldorf.* 2001-46 p.
http://emgjers.pagesperso-orange.fr/Bulletins_files/Synth%E8se%20JF.pdf
Synthèse des résultats de l'enquête menée en 1994 auprès d'anciens élèves d'Écoles Steiner Waldorf en France.

- HEINER, Ullrich. *« Rudolf Steiner ». Perspectives*. Volume XXIV, n° 3 et 4, 1994. Paris : Bureau international d'éducation. - p. 577-595.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/steinerf.pdf.
Présentation des écoles Steiner, dont le paradoxe porte sur une application convaincante s'appuyant pourtant sur des principes théoriques douteux s'ils ne sont pas pris en compte dans leur aspect métaphorique.

- RAMIREZ, Miriam Yolanda. « L'enseignement en tant qu'art dans le curriculum Waldorf ». - Université Paris VIII, département de Sciences de l'éducation, 2006. 418 p. Thèse en ligne.
http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/18/08/83/PDF/THESE_Ramirez.pdf

Présentation des différents aspects artistiques développés et répercutions dans le devenir des anciens élèves.

Supports pédagogiques

- JAFFKE Christoph. *Rythms, Rhymes, Games and Songs for the Lower School.* Stuttgart: 2010. 155 p

- JAFFKE Christoph- Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen Sttutgart. Deuxième éditions. *Poèmes, Chants, Jeux et Comptines à l'usage des professeurs de français pour les quatre premières classes des écoles Waldorf*. Stuttgart: Edition Waldorf, 1992 176 p.

Poésie et éducation

- GEORGES Jean. *Les voies de l'imaginaire enfantin: les contes, les poèmes, le réel*. Paris: édition du Scarabée, 1979.
  Rapprochement conte et poésie et définition de la poésie narrative.

- Cahiers pédagogiques. Coordonné par CARTON Mireille et ROINE Christophe. *Poésie poésies.* Octobre 2003, numéro 417.
  Notamment article de Jean-Pierre Siméon.

- *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes*. Groupe de recherche d'Ecouen. JOLIBERT Josette, SRAIKI Christine et HERBEAUX Liliane. Pédagogie Pratique. Hachette Éducation. 1992. 143 p.
  Propos sur l'imaginaire et la construction de la personnalité.

- *Imaginaire et poésie.* Chantiers Formations et Pratiques, n°35 - Novembre 2003. 80 p.

Sources informatiques

- BONCOURT Martine. « La poésie dans les instructions officielles: un discours ambigu ». Carrefours de l'éducation, 2003/1, n°15, p.102-117.
  http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2003-1-page-102.htm
  Retrace l'histoire de la place de la poésie dans les programmes, de 1923 à 2002.

- GHITA Roxana. *L'enfant, l'artiste et l'imagination poétique: les origines de l'évolution d'un mythe*. 2011
  http://www.upm.ro/facultati_departamente/situl_integrare_europeana/Lucrari3/franceza/Roxana%20Ghita.pdf
  Retrace l'histoire de ce mythe à la lumière du Romantisme Allemand et de Gaston Bachelard.

Poésie

- BACHELARD Gaston. *La poétique de la rêverie*. Édition Quadrige. Grands Textes. Sixième édition. Paris: 2006. 183 p.
  Enfance qui se rapproche de l'état poétique et poètes qui tentent de retrouver cet état premier avec les outils de la raison.

- GUILLEVIC Eugène. *Vivre en poésie*. Paris: Stock, 1980. 257 p.
  Interview du poète et questions sur sa vision et sa pratique de la poésie.

- JEAN Georges. *La poésie*. Paris: édition du Seuil, 1966. 205 p.
  Réflexions autour de la poésie et ses nombreuses définitions au cours des siècles.

- MORIN Edgar. *Amour, poésie, sagesse*. Paris: édition du Seuil, 1997. 81 p.

Notamment en ce qui concerne l'« hyper prose » et l'« hyper poésie ».

- NOVALIS. *Heinrich von Ofterdingen*. Traduction : CAMUS Marcel. *Henri d'Ofterdingen*. Paris : Flammarion, 1992. 285 p.
  Conception spirituelle de la poésie par Novalis, capable de trouver les vérités profondes de l'univers et de dévoiler le monde sous un nouvel angle.

Sources informatiques

- CORNU Silke. *Le mystère du verbe – essai sur la poésie chez Novalis*. 2003.168 p.
  http://www.contrepointphilosophique.ch/Esthetique/Pages/SilkeCornu/MystereDuVerbe.pdf
  Analyse de la conception de la poésie chez Novalis.

Éducation en Allemagne et en France

- DURAND Béatrice. *Cousins par alliance: les Allemands en notre miroir.* Paris: Autrement, 2010. 211 p.
  Conception allemande de l'enfance et de l'éducation.

Ressource informatique

- Centre d'Information et de Documentation de l'ambassade de la République Fédérale d'Allemagne. *Système éducatif en Allemagne, du jardin d'enfant à l'Université*.
  www.cidal.diplo.de
  Fonctionnement du système allemand et principes pédagogiques appliqués.

Stages

- Institut Dauphinois de l'École Moderne. « *L'école autrement : Apprendre avec la Pédagogie Freinet; L'étude du milieu; La méthode naturelle ».* du 25 au 27 août 2010. Molines en Champsaur (05).

- Stage de deux semaines à l'école « Frei Waldorfschule am Prenzlauer Berg », une semaine dans la première classe de Herr Walter et une semaine dans la quatrième classe de Frau Krähler, du 23 avril au 4 mai 2012.

Table des annexes

Annexe A 138
Annexe B 139
Annexe C 140
Annexe D 141
Annexe E 143
Annexe F 145
Annexe G 146
Annexe H 148
Annexe I 149
Annexe J 151

Annexe A : LEMAIRE Maryse, KNOWLES Xavier, DERAM Cécile, PARE Sylevie. *Mots de Passe* – Cycle 3, Livre de l'élève. Paris: Hachette éducation, 2010. 223 p.

AUTEUR	DATE	TITRE
Basho	1644-1694	Haïkus
Victor Hugo	1802-1885	La source
Charles Marie René Le-conte de Lisle	1818-1894	Poèmes antiques (extrait)
Charles Baudelaire	1821-1867	Les fenêtres
Paul Verlaine	1844-1896	La lune blanche
Arthur Rimbaud	1854-1891	Le buffet
Henri de Régnier	1864-1936	Le jardin mouillé
Francis Jammes	1868-1938	Au bord de l'eau verte
Blaise Cendrars	1887-1961	Îles
Eugène Guillevic*	1907-1977	Pour se faufiler
Claude Roy*	1915-1997	Hymne des objets ménagers
Georges L. Godeau	1921-1999	La benne
Catherine Paysan	1926	Le ballon
Liliane Wouters	1930	Une fois, une seule fois
François de Cornière	1950	Quand une ampoule grille

Manuel français Histoire des arts:

AUTEUR	DATE	TITRE
Pierre de Ronsard	1524-1585	Mignonne, allons voir si la rose
Joachim Du Bellay	1522-1560	Heureux qui comme Ulysse
Charles Baudelaire	1821-1867	Le chat
Paul Verlaine	1844-1896	Chanson d'automne
Guillaume Apollinaire	1880-1918	Extrait de « Zone »
Paul Eluard	1895-1952	Extrait de « Les Animaux et leurs hommes, les hommes et leurs animaux »

Annexe B : LEMAIRE Maryse, KNOWLES Xavier, DERAM Cécile, PARE Sylevie. *Mots de Passe* – Cycle 3, Livre de l'élève. Paris: Hachette éducation, 2010. –p. 72.

Lecture

Le buffet

C'est un large buffet sculpté ; le chêne sombre,
Très vieux, a pris cet air si bon des vieilles gens ;
Le buffet est ouvert, et verse dans son ombre
Comme un flot de vin vieux, des parfums engageants ;

Tout plein, c'est un fouillis de vieilles vieilleries,
De linges odorants et jaunes, de chiffons
De femmes ou d'enfants, de dentelles flétries,
De fichus de grand'mère où sont peints des griffons ;

– C'est là qu'on trouverait les médaillons, les mèches
De cheveux blancs ou blonds, les portraits, les fleurs sèches
Dont le parfum se mêle à des parfums de fruits.

– Ô buffet du vieux temps, tu sais bien des histoires,
Et tu voudrais conter tes contes, et tu bruis
Quand s'ouvrent lentement tes grandes portes noires.

Arthur Rimbaud, *Anthologie des poètes français du XIXe siècle*, tome IV, Lemerre, 1888.

des parfums engageants : des parfums qui attirent.

flétries : qui ont perdu leur éclat, leur fraîcheur.

des fichus : des triangles de tissu pour se couvrir la tête.

des griffons : des chiens au poil rude.

tu bruis : tu grinces.

Je comprends le texte

1. Quel est le « personnage » principal de ce poème ?
2. Quand on regarde son apparence extérieure, que peut-on dire de lui (vers 1 et 2) ?
3. Quand on regarde à l'intérieur, que voit-on (2e strophe) ?
4. Est-ce que tout est bien rangé ? Quel mot le dit ?
5. Quels souvenirs peuvent être enfouis dans le buffet (3e strophe) ?
6. Recherche dans le poème d'où viennent les **parfums engageants.**
7. Pourquoi le poète dit-il que le buffet connaît **bien des histoires** ?
8. À ton avis, quelles peuvent être ces histoires ?

Je décris le texte

1. Quel est le titre de ce texte ? De quel ouvrage est-il extrait ?
2. Quel est son auteur ?
3. À quel genre littéraire ce texte appartient-il ? Justifie ta réponse.
4. Combien y a-t-il de strophes ?
5. Combien y a-t-il de vers dans les deux premières strophes ? Comment s'appellent ces strophes ?
6. Combien y a-t-il de vers dans les strophes 3 et 4 ? Comment s'appellent ces strophes ?
7. Comment se nomme cette forme de poème ?
8. Combien y a-t-il de syllabes dans chaque vers ? Comment s'appellent ces vers ?

72

Annexe C : LEMAIRE Maryse, KNOWLES Xavier, DERAM Cécile, PARE Sylevie. *Mots de Passe* – Cycle 3, Livre de l'élève. Paris: Hachette éducation, 2010. –p. 88.

Orthographe

L'accord des adjectifs qualificatifs

J'observe et je m'interroge

Le Jardin mouillé

[...]
Feuille à feuille, la pluie éveille
L'arbre poudreux qu'elle verdit ;
Au mur, on dirait que la treille
S'étire d'un geste engourdi.

L'herbe frémit, le gravier tiède
Crépite et l'on croirait là-bas
Entendre sur le sable et l'herbe
Comme d'imperceptibles pas.
[...]

Henri de Régnier, *Les Médailles d'argile*,
© Mercure de France, 1900.



1. Repère le nom dans chaque groupe nominal en vert et donne son genre et son nombre. Que constates-tu pour l'adjectif qualificatif qui l'accompagne ?
2. Observe le groupe nominal en bleu. **Pas** est-il un nom au pluriel ou au singulier ? Qu'est-ce qui te permet de répondre ?
3. Remplace dans le titre du poème le nom **jardin** par **pelouse**. Que constates-tu ? Fais de même en remplaçant **arbre** par **herbe** ; **geste** par **manière** ; **gravier** par **cailloux**.

Je retiens

• L'adjectif qualificatif **s'accorde en genre et en nombre** avec le nom qu'il qualifie.

le jardin vert (masc. sing.) / la pelouse verte (fém. sing.) — les jardins verts (masc. plur.) / les pelouses vertes (fém. plur.)

• Le plus souvent, le féminin de l'adjectif qualificatif se forme en ajoutant un **e** final à l'adjectif masculin.

un tableau laid → une table laide

• La terminaison de certains adjectifs qualificatifs masculins change au féminin.

heureux → heureuse / ancien → ancienne / dernier → dernière / dormeur → dormeuse / vif → vive

• Au pluriel, on ajoute généralement un **s** aux adjectifs qualificatifs.

un geste engourdi / des gestes engourdis

• Il existe cependant des exceptions :

- Les adjectifs terminés en **-al** au singulier s'écrivent **-aux** au pluriel.

spécial → spéciaux

- Les adjectifs terminés en **-eau** au singulier prennent un **-x** au pluriel.

nouveau → nouveaux

Je m'entraîne

1 Recopie chaque groupe nominal, puis souligne les adjectifs qualificatifs.
un repas délicieux – une vaisselle étincelante – un sourire lumineux – quelques rares passants – des pêches juteuses et sucrées – des parents inquiets – ma chambre bleue

Mon p'tit truc

Le participe passé de certains verbes peut être utilisé comme un adjectif qualificatif. Il se comporte alors comme tous les adjectifs et s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie.
un citron pressé → des citrons pressés

88

Annexe D: BÖTTCHER, Gabriele. *Der rote Gockel, Übungsbuch für Leseanfänger.* Kassel : Waldorf, 2007. - p. 6 et 7.

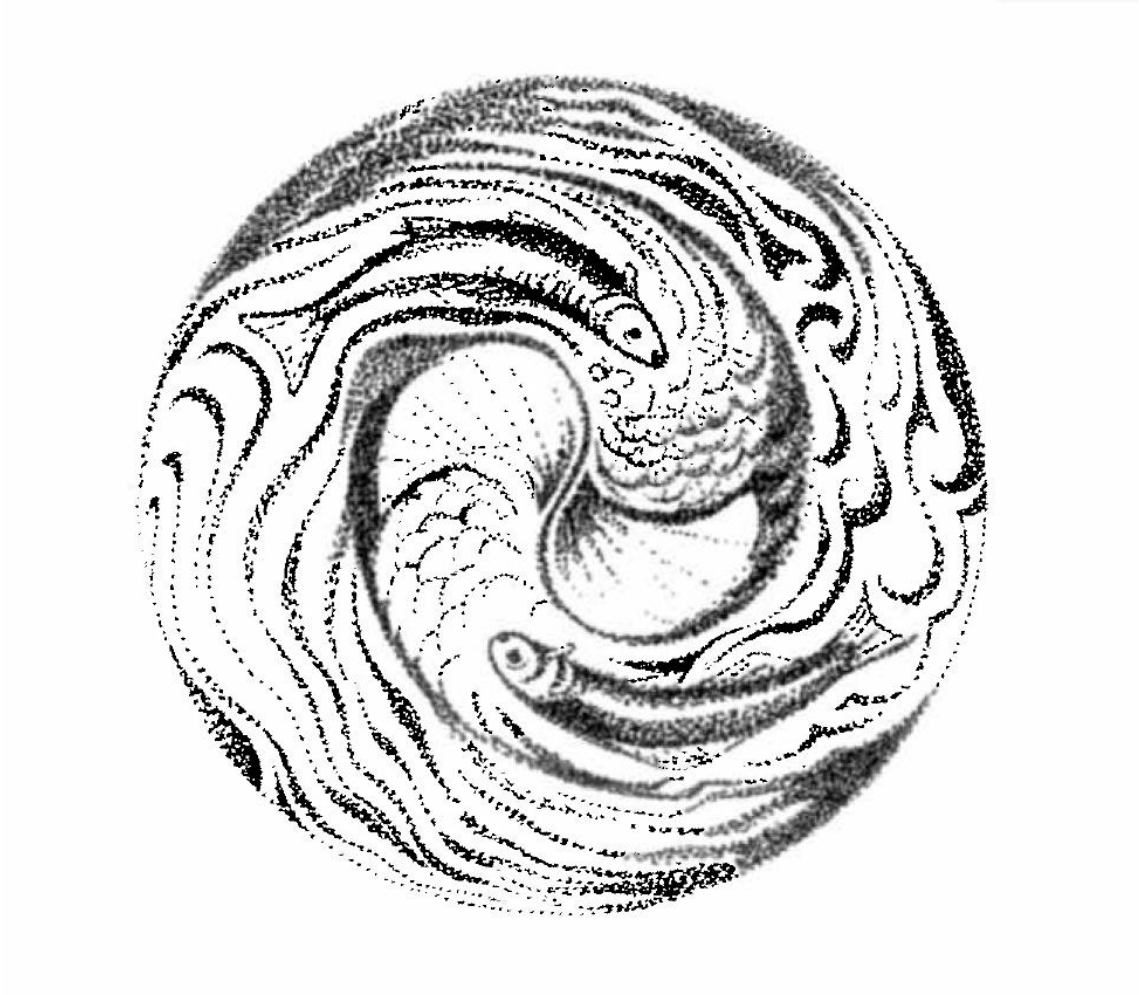
Première double-page:

Die Welt in der Schuppe

Um die Welt strömt das Meer,
In das Meer fließt der Fluss,
In dem Fluss schwillt die Welle,
In der Welle schwimmt der Fisch,
Auf dem Fisch sitzt eine Schuppe,
Schuppe wie ein Spieglein schön,
Drin die ganze Welt zu sehn!

Welt in der Schuppe,
Schuppe auf dem Fisch,
Fisch in der Welle,
Welle in dem Fluss,
Fluss fließt ins Meer,
Meer, das alle Welt umschlingt,
Die in einer Schuppe blinkt.

Deuxième double-page:



« Le monde dans l'écaille

Partout dans le monde circule la mer,
De la mer afflue le fleuve,
Dans le fleuve se jette la vague,
Dans la vague nage le poisson,
Sur le poisson se trouve l'écaille,
L'écaille comme un miroir magnifique,
Dans lequel le monde entier se reflète!

Le monde dans l'écaille,
L'écaille sur le poisson,
Le poisson dans la vague,
La vague dans le fleuve,
Le fleuve affluant dans la mer,
La mer, que le monde entier embrasse,
Celle qui scintille sur l'écaille ».[370]

370T.d.A.

Annexe E : BÖTTCHER, Gabriele. *Die bunte Feder.* Kassel : Waldorf, 2007. - p. 8.

RÄTSEL

Vielfältig ist sie, weit und reich
Und einem bunten Garten gleich

Du wirst mit Zunge, Mund und Ohren,
doch gänzlich ohne sie geboren.
Als Kind erst darfst durch sie du lernen
Von Mensch und Tier, von Baum und Sternen.

Durch sie wird dir die ganze Welt,
vernimmst du sie, vors Aug´ gestellt.
Doch was sie schildert, kann selbst taugen,
erlebst du´s mit geschloss´nen Augen!

Und all dein Schauen, dein Erleben
Kannst du den andern weitergeben
Durch ihrer Hilfe Kraft, weil sie
Dir ihre reiche Vielfalt lieh.

Stammt sie aus einem andern Land,
ist sie dir fremd und unbekannt,
doch wird sie dir sich gern erschließen
wenn Müh´und Fleiß dich nicht verdrießen.

Auch dieses Rästel könntest du nie
Verstehn und lesen ohne sie!

Traduction:

ENIGME

Il est varié, immense et riche
et pareil à un jardin fleuri
Cependant même avec une bouche, une langue et des oreilles
Tu es malgré tout venu au monde sans lui.

Enfant, c'est à travers lui que tu peux apprendre,
Des hommes et des animaux, des arbres et des étoiles.

Grâce à lui, le monde entier
t'apparaît devant les yeux
et tu prends conscience de son importance.
Mais ce qu'il raconte n'a de valeur
Que si tu peux le vivre les yeux fermés.

Et toutes tes visions, tes expériences,
tu peux les transmettre à d'autres,
grâce à la force qu'il te confère
en te prêtant sa riche diversité.

Et s'il émane d'un autre pays,
Il t'est étranger et inconnu.
Cependant, il voudra bien se laisser découvrir
Si les efforts et le labeur ne te découragent pas.

Même cette énigme, tu ne pourrais sans lui
la comprendre et la lire.

Annexe F: BÖTTCHER, Gabriele. *Der rote Gockel,Übungsbuch für Leseanfänger.* - Kassel : Waldorf, 2007. - p. 5.



A lire de l'extérieur vers l'intérieur: « Dans la coquille de l'escargot! Oh, combien devient-elle étroite et petite! »
A lire de l'intérieur vers l'extérieur: « Maintenant au bon moment vers l'extérieur! Ah, comme c'est lumineux et large! »[371]

371T.d.A.

Annexe G: GRANZ Krestin, GUTZMANN Marion, HOPPE Irene. *Lesefreunde – Lesen, Schreiben, Spielen*, 4. Schuljahr. Berlin: Volk und Wissen Verlag, 2003. 176 p.

AUTEUR	ANNEE	TITRE
Johann Wolfgang von Goethe	1749-1832	Gefunden, Die Frösche
Iwan Krylow	1769-1844	Der Schawan, der Hecht und der Krebs
Ludwig Tieck	1773-1853	Waldeinsamkeit
Joseph von Eichendorff	1788-1857	Es ist nun der Herbst gekommen, Weihnachten
Eduard Mörike	1804-1875	Er ist's
Friedrich Hebbel	1813-1863	Der Schmetterling
Christian Dieffenbach	1822-1901	Der Frosch
Léon Tolstoï	1828-1910	Die Schwäne
Arno Holz	1863-1929	Im Gras
Christian Morgenstern	1871-1914	Die Zwei Wurzeln
Rainer Maria Rilke	1875-1926	Advent
Hermann Hesse	1877-1962	Blauer Schmetterling
Joachim Ringelnatz	1883-1934	Übergewicht
Erich Käser*	1899-1974	Die Bäume
Mascha Kaléko	1907-1975	Advent, Der Frühling
Erwin Strittmatter	1912-1994	Knospen
Mira Lobe*	1913-1995	Sonne
Irmela Wendt *	1916-2012	Lernen ist wie...
Zbigniew Lengren	1919-2003	Grau und rot
Max Kruse*	1921	Mond
Josef Guggenmos*	1922-2003	Der Kürbis und der Apfelkern
Josef Guggenmos*	1922-2003	Wegwarte
Elisabeth Borchers	1926	Der eine gross, der andere klein
Peter Hacks	1928-2003	Der Walfisch
Jürgen Spohn*	1934-1992	Ich

Christine Nöstlinger*	1936	Westwind
Fredrik Vahle*	1942	Liebe Kinder
Erwin Grosche*	1955	Das Fremde
Matthias Duderstadt*		Herbst
Wolfgang Fischbach		Liebe
Rosita Blissenbach		In der Nacht
Roswitha Fröhlich		Dort, wo,die Welt aufhört
Oliver Behnssen		Frieden
Claudia Lehna *		

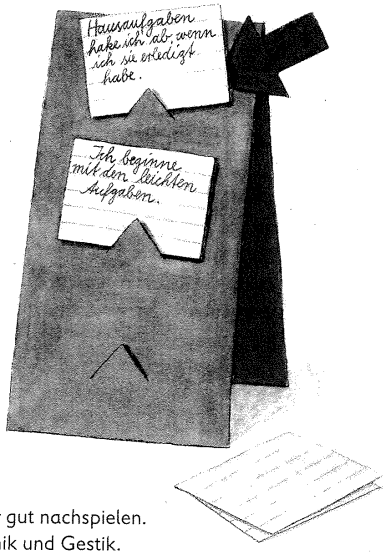
Annexe H: GRANZ Krestin, GUTZMANN Marion, HOPPE Irene. *Lesefreunde – Lesen, Schreiben, Spielen*, 4. Schuljahr. Berlin: Volk und Wissen Verlag, 2003 – p. 24.

Hausaufgaben-Probleme?!



Charles M. Schulz

Thomas überlegt



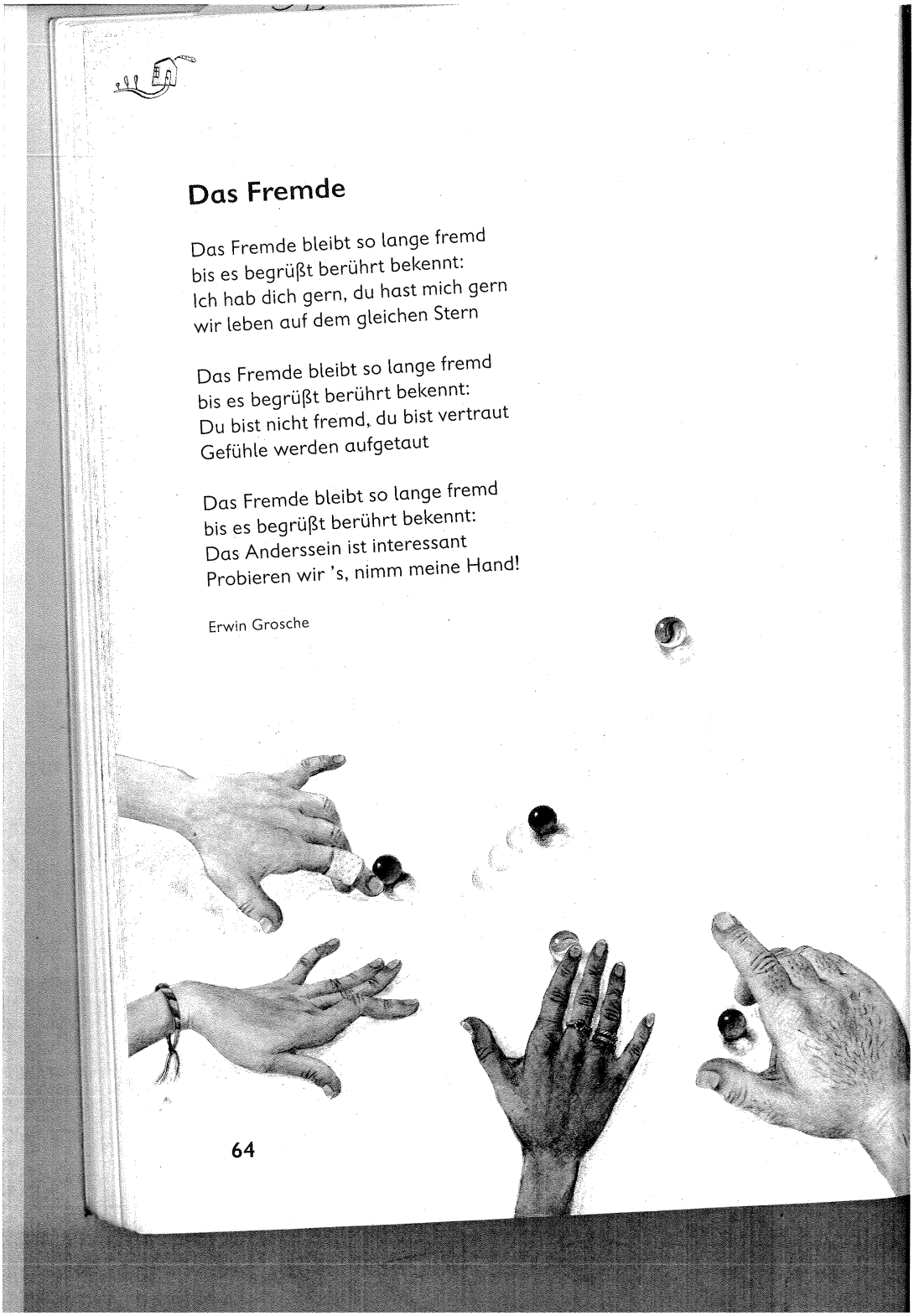
Thomas überlegt,
was er jetzt machen will.
Holt eine Münze.
Was soll das, fragt seine Mutter.
Wenn der Adler oben liegt,
gehe ich ins Kino,
wenn die Zahl oben ist,
gehe ich zum Schwimmen,
und wenn die Münze
auf dem Rand stehen bleibt,
mache ich Hausaufgaben,
erklärt Thomas.

Claudia Lehna

1. Das Gedicht und auch den Comic könnt ihr gut nachspielen. Probiert es. Achtet besonders auf eure Mimik und Gestik.
2. Diskutiert, wie es Thomas und wie es euch mit den Hausaufgaben ergeht.

24

Annexe I: GRANZ Krestin, GUTZMANN Marion, HOPPE Irene. *Lesefreunde – Lesen, Schreiben, Spielen*, 4. Schuljahr. Berlin: Volk und Wissen Verlag, 2003 – p. 64.



Das Fremde

Das Fremde bleibt so lange fremd
bis es begrüßt berührt bekennt:
Ich hab dich gern, du hast mich gern
wir leben auf dem gleichen Stern

Das Fremde bleibt so lange fremd
bis es begrüßt berührt bekennt:
Du bist nicht fremd, du bist vertraut
Gefühle werden aufgetaut

Das Fremde bleibt so lange fremd
bis es begrüßt berührt bekennt:
Das Anderssein ist interessant
Probieren wir 's, nimm meine Hand!

Erwin Grosche

64

Traduction poème p.24. :

Thomas réfléchit / à ce qu'il pourrait faire / il va chercher une pièce / qu'est-ce que cela signifie demande sa mère / si l'aigle est en haut / je vais au cinéma /
si le chiffre est en haut / je vais nager / et si la pièce / reste en équilibre sur la tranche / je fais mes devoirs / explique Thomas.[372]

Traduction poème p. 64. :

L'étranger reste un étranger / aussi longtemps qu'il n'est salué, touché, reconnu. / Je t'aime bien, tu m'aimes bien. / Nous vivons sur la même planète. /
L'étranger reste un étranger / aussi longtemps qu'il n'est salué, touché, reconnu. / Tu n'es pas étranger, tu es familier / Les sentiments se dégèlent. /
L'étranger reste un étranger aussi longtemps / qu'il n'est salué, touché, reconnu. / Etre différent, c'est intéressant. / Essayons, prends ma main. /[373]

372T.d.A.

373T.d.A.

Annexe J : Pédagogie Freinet. Poèmes Casterman. 2ème édition. 1979. 240p.

Page 33

Je rejoindrai l'étoile,
Nul ne me verra
Je rejoindrai l'étoile,
Nul ne m'entendra
Je rejoindrai l'étoile,
Nul ne le saura.
Je la rejoindrai
A la dernière lueur du jour
Et nous nous marierons
Accompagnés de grandes voiles de soleils.

- *Marielle, 8 ans*

Page 158

A tire-d'aile
Aile d'oiseau
Eau de pluie
Pluie de nuit
Nuit de chiffre
Chiffres romains
Main petite
Petite fille
Fille qui file
Fils qui roule
Roule la roue
Roue sur route
Route du voyage

- *Sylvie, 10 ans*

Page 60

Si j'étais un oiseau
je tirerais la langue aux chats.

- *Eric, 8 ans*

Page 171
Coucher de soleil
montagnes de feu
taches de sang
sur un filet bleu
bijou
aux multiples couleurs
Météore plongeant
dans la mer
volcan jetant
ses laves de feu
enfer aux couleurs
ROUGEOYANTES

- *Karim, 10 ans*

Page 24

Le bonhomme de neige
a été tué
par le soleil rouge

- *Yasmina, 8 ans*

Page 34

en allant chez moi,
j'ai volé un croissant...
Il y avait la police
car on avait volé
un petit croissant
qui coûtait UN MILLION,
parce qu'il était
au beurre
au chocolat
à la vanille
à la fraise
au caramel
au citron
à l'orange
à la framboise
et même à la pastèque...
à tous les fruits du monde!
Hélas, je suis en
PRISON
car c'était celui que j'avais dans les mains.

- *Ali, 11 ans*

Page 210

Ma mère, elle m'a laissée
Je l'ai vu partir comme un oiseau dans le ciel,
Je ne l'ai pas laissée.
Elle ne voulait pas de moi,
ce n'est pas de ma faute.
Peut-être ne m'aimait-elle pas...
Si elle était restée, j'aurais était plus heureuse.
Si elle était restée, je lui aurais dit mes peines.
Si elle était restée, j'aurais pu dire
« Maman »
Elle m'a laissée, c'était ma mère!

- *Claudie, 10 ans*

Table des matières

Introduction....6

Partie 1 - Détermination du corpus et présentation générale 20
A – En théorie: programmes scolaires et ouvrages de référence 20
a. Programme scolaire français....20
b. Programme scolaire allemand 25
c. Programme des écoles Waldorf 31
d. Approche des écoles Freinet 37
B – En pratique: manuels scolaires et activités proposées 41
a. Exemple d'un manuel français et activités proposées 41
b. Exemple d'un manuel allemand et activités proposées 47
c. Exemple d'un manuel des écoles Waldorf et activités proposées 50
d. Exemple des activités proposées dans les écoles Freinet 55

Partie 2 - Orientations pédagogiques 61
A – Objet poétique 61
a. Place et statut 61
b. Type de poème et thèmes abordés 63
c. Tentatives de définition 68
B – Enjeux de l'exploitation poétique pour élèves et enseignants 72
a. Entrée en poésie: présentation orale et écrite 72
b. Travail avec le poème: rôle de la compréhension et place des intérprétations 78
C – Pourquoi la poésie? 84
a. Approche langagière 84
b. Approche culturelle 89

Partie 3 - Les approches spécifiques aux pédagogies alternatives 93
A –Rapprocher l'enfant du langage 93
a. Enfance et poésie 94
b. Langage du corps 97
c. Approche intuitive et sensible 101
B – Apprentissage de soi et des autres 105
a. Expression personnelle et créativité 105
b. Développement de la personnalité et lien avec l'altérité 110
c. Aspect thérapeutique 113

C –Rapport au monde 117
a. Imaginaire et poésie 118
b. Vers une éthique de la poésie 122

Conclusion 125
Bibliographie 128
Table des annexes 137
Table des matières 152

MOTS-CLÉS : poésie, école Waldorf, pédagogie Freinet, pédagogie allemande, pédagogie française.

RÉSUMÉ

Nous comparerons, dans ce mémoire, les approches de la poésie faites pour une même tranche d'âge, dans différents systèmes éducatifs. Nous nous intéresserons, pour cela, plus particulièrement au système alternatif français Freinet et au système alternatif allemand Waldorf, que nous prendrons en compte, à la lumière des systèmes traditionnels de chaque pays. Nous analyserons donc les choix didactiques et pédagogiques de chacun et tenterons d'en définir les enjeux.

STICHWÖRTER : Poesie, Waldorfschule, Freinet Pädagogik, Deutsch Pädagogik, Französisch Pädagogik.

INHALT

Mit dieser Masterarbeit wird die Einführung der Poesie für eine bestimmte Schüleralterstufe und in verschiedenen Bildungswesen verglichen. Zu diesem Zweck werden die französischen und deutschen Alternativlehrmethoden „Freinet „ und „Waldorf" analysiert und mit den gegenwärtigen offiziellen Methoden verglichen. Ferner werden die Gründe erforscht, die zur Wahl einer besonderen Pädagogik geführt haben. Schliesslich wird der Versuch unternommen, die möglichen Ziele und Auswirkungen einer solchen poetischen Lehrweise klarzustellen.