La démarche d'investigation en poésie : une façon de travailler les attitudes en culture humaniste ? Analyse d'une séquence en CM1 / CM2

Sylvie Julis

▶ **To cite this version:**

Sylvie Julis. La démarche d'investigation en poésie : une façon de travailler les attitudes en culture humaniste ? Analyse d'une séquence en CM1 / CM2. Education. 2015. dumas-01261683

HAL Id: dumas-01261683

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01261683

Submitted on 25 Jan 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MEMOIRE DE MASTER 2

MASTER EFE-ESE 2

Ingénierie de formation dans le champ de l'éducation artistique et culturelle

ANNEE 2014-2015

ESPE Midi-Pyrénées, Ecole Interne UT2 – Le Mirail

Centre départemental d'Albi, en partenariat avec CU-JF Champollion

Présenté par : Sylvie JULIS

TITRE DU MEMOIRE :

La démarche d'investigation en poésie : une façon de travailler les attitudes en culture humaniste ?

Analyse d'une séquence en CM1/CM2.

Jury :

Maître de conférences : Michel FAVRIAUD

Enseignant-Formateur : Claire DUTRAIT

Sommaire

Introduction 1

1 Partie théorique 5

1.1 La culture humaniste, la littérature et la poésie. 5

1.1.1 Le contexte actuel 5

1.1.2 Les dimensions de la culture humaniste 7

1.1.3 Mise en lien des dimensions esthétiques, cognitives, éthiques, sociales et culturelles avec la poésie. 10

1.1.4 Comment enseigner la poésie aujourd'hui ? 14

1.2 Le collectif et le questionnement de groupe pour développer des compétences 17

1.2.1 Ce qu'en disent les chercheurs. 17

1.2.2 Ce qu'en dit l'école 20

1.2.3 Cas de la démarche d'investigation 22

1.2.4 Une pratique de référence : Les cercles de lecture. 24

1.3 Les écrits intermédiaires 26

2. Problématique et hypothèses 27

3. Cadre méthodologique 29

3.1 Contexte de l'étude. 29

3.2 Caractéristiques de l'enseignante et des élèves. 29

3.3 Présentation du projet. 30

3.4 Les poèmes choisis. 33

3.5 Recueil de données 35

3.6 Traitement des données. 37

4. Résultats, discussion et limites. 40

4.1 L'évolution de la définition du poème 40

4.2 L’évolution de l’expression de la subjectivité des élèves.....47
4.3 L’évolution du travail de groupe.....49
Conclusion.....51
Bibliographie.....53
Annexes.....56
Annexe 1 : les poèmes.....56
Annexe 2 : La séquence.....63
Annexe 3 : les fiches de préparations et les bilans.....65
Annexe 4 : les écrits du groupe 3.....77

Introduction

« Quand le raisonnement mathématique arrive à une impasse, je fais appel à l'intuition poétique ; la théorie de la relativité, je la dois autant à mon imagination créatrice qu'aux calculs et au raisonnement »

Albert Einstein

Depuis toujours intéressée par le travail collaboratif, je voulais approfondir cette notion dans le cadre mon mémoire. Ayant quelques affinités avec les sciences, je pensais travailler en lien avec cette discipline pour approfondir le dossier sciences que j'avais présenté au CRPE. Mais le master auquel je suis inscrite, par goût car cette spécialisation était un vrai choix au vu de mon parcours plutôt créatif, étant un master option Arts et Culture, j'ai aussi fait appel à la poésie. Au fil de mes lectures, je me suis rendue compte que l'enseignement des sciences à l'école primaire avait longtemps été sous-estimé bien qu'aujourd'hui plus personne ne mette en doute son importance, tout comme l'enseignement de la poésie.

Les thèmes que j'aborde donc dans ce mémoire sont le travail de groupe et la poésie. A propos de ces thèmes, il m'intéresse de savoir si la poésie peut être travaillée dans le cadre de petits groupes de recherche comme pour l'enseignement des sciences. En effet, pour enseigner les sciences, les enseignants utilisent une démarche expérimentale d'investigation qui permet de partir des représentations initiales des élèves qui vont ensuite faire des recherches en petits groupes pour construire par confrontation de nouvelles connaissances. L'intérêt de cette démarche est d'après les programmes du 19 juin 2008, de développer « la curiosité, la créativité, l'esprit critique ». Compétences que l'on trouve aussi dans le pilier 5 du socle commun de connaissances et de compétences concernant la culture humaniste. Nouveau parallèle : la culture

scientifique et la culture littéraire viseraient le développement de compétences identiques. L'enseignement de la littérature et donc de la poésie appartient dans le socle commun à la fois à « La maîtrise de la langue française » et à « La culture humaniste », compétence nouvelle inscrite parmi les compétences essentielles à acquérir par les élèves de l'école et du collège.

La poésie relève de la subjectivité personnelle, aussi dans un petit groupe plusieurs interprétations vont se côtoyer. Je me souviens de mes cours de français du lycée, cours durant lesquels l'enseignant nous donnait une interprétation officielle des poèmes travaillés. Il n'y avait aucune place pour d'autres interprétations, on ne nous demandait pas ce que l'on ressentait. Je pense aujourd'hui que le rôle de l'enseignant est autre, qu'il doit surtout permettre aux élèves de comprendre que c'est en eux que chemine le poème et de les libérer de la peur du « c'est faux ! » qui les paralyse et ne leur permet pas d'aller vers leur créativité et leur liberté. Liberté si bien représentée par la poésie qui comme le dit Alain Serres « est un parti pris de liberté par rapport aux idées toutes faites. ».

Est-ce qu'une démarche collective peut être utilisée en poésie pour amener les élèves à ressentir les enjeux de la poésie? Est-ce que l'aide du groupe peut aider les élèves à modifier leurs conceptions initiales de la poésie ? Est-ce qu'une recherche collective peut permettre d'enrichir le travail individuel en poésie ? Comment enseigne- t'on aujourd'hui la poésie ? De nombreuses questions me sont venues concernant ces idées, relevant d'un paradoxe entre la poésie, reliée à l'intime, et le travail de groupe.

Cela fait six années que je suis présente dans les classes élémentaires comme accompagnante d'élèves en situation de handicap et je n'ai jamais vu un enseignant utiliser un travail de recherche en groupe pour de l'interprétation de textes littéraires. Le travail de recherche en petits groupes est peut-être peu pratiqué dans les classes parce que cela peut paraître difficile à mettre en place ou bien parce que les enseignants sont peu formés à cette modalité de travail. Il est plus facilement pratiqué en sciences dans le cadre de la démarche

d'investigation, pour laquelle de nombreux ouvrages, les instructions officielles et les documents d'accompagnement des programmes, aident les enseignants.

Or, il me parait important pour un enseignant de réfléchir à la mise en place de ce travail collaboratif dans d'autres matières que les sciences, notamment dans le domaine culturel car cela me paraît riche de plusieurs enseignements sur soi et le monde. Les élèves apprennent ainsi à se connaître, à se respecter, à se soutenir tout en construisant une culture commune qui aura du sens pour eux, qu'ils auront mis en mouvement et qui leur aura donné du plaisir. J'ai choisi d'aborder plus précisément l'enseignement de la poésie car c'est un art auquel je suis très sensible depuis mon adolescence et que je continue à visiter aujourd'hui en le partageant avec mes deux filles. Comme son enseignement dans les classes reste très figé j'ai eu envie de voir s'il était possible de faire autrement. Ainsi il m'a paru très intéressant d'aborder ce thème pour voir si la piste du collectif pouvait être privilégiée pour l'enseignement de la poésie dans les classes. Il me paraît nécessaire de savoir tout d'abord si une telle démarche est compatible avec l'enseignement de la poésie selon les directives officielles et les chercheurs. J'aimerais savoir également si le travail de groupe en poésie peut fonctionner sur le modèle de la démarche d'investigation utilisée en sciences et s'il permet l'acquisition de compétences. J'aimerais de plus observer si la présence d'écrits intermédiaires motive les élèves et si ces écrits évoluent durant la séquence en leur permettant d'aller plus loin.

Pour répondre à ces interrogations, j'ai eu envie d'observer des élèves à l'œuvre autour d'une séquence de recherche en poésie. A partir d'une question posée aux élèves « Qu'est-ce qu'un poème ? » ceux-ci vont être mis en situation de recherche en petit groupe pour établir une définition commune. Les élèves élaboreront comme pour les activités en sciences différents types d'écrits : des écrits collectifs de classe entière, des écrits collectifs de groupes et des écrits intermédiaires que je pourrai utiliser pour répondre à mes questions.

Plusieurs temps de travail de groupe seront proposés aux élèves. Tout d'abord à l'intérieur de petits groupes, des confrontations pour réaliser une définition commune à partir de définitions individuelles seront mises en place. Mais aussi

lors de la présentation des définitions de chaque petit groupe au groupe classe pour la création d'une affiche commune. Ensuite, des temps d'interprétations collectives autour des poèmes seront proposés aux élèves.

Est-ce que les élèves vont réussir à donner une définition commune du poème en utilisant les définitions individuelles ? Est-ce que le travail de groupe modifiera ou améliorera cette définition individuelle ? Est-ce que les écrits intermédiaires individuels évolueront au cours des séances ?

Ce mémoire comporte cinq parties. Dans la première partie, j'approfondirai tout d'abord la notion de culture humaniste qui est apparue récemment dans le socle commun de connaissances et de compétences pour voir en quoi la poésie entre bien dans ce champ. Nous verrons ensuite ce que permet le travail de groupe et terminerons cette partie en visitant l'intérêt que représentent les écrits intermédiaires. Après avoir détaillé les hypothèses dans la deuxième partie, je présenterai le cadre méthodologique de cette recherche dans un troisième temps. Ensuite, je détaillerai les résultats de cette recherche en présentant tout d'abord le contexte du projet et le projet lui-même. Les résultats seront ensuite discutés avant la conclusion finale de ce dossier.

1 Partie théorique

1.1 La culture humaniste, la littérature et la poésie.

1.1.1 Le contexte actuel

L'école de la République à travers le socle commun de connaissances et de compétences 2007-2008 désigne la culture humaniste comme une compétence majeure devant être acquise par les élèves. Héritière de la Renaissance, relayée par les Lumières, la culture humaniste correspond à la fréquentation de textes littéraires dans le but de devenir plus humain.

> La vocation universaliste de la France depuis le XVIIIe siècle est inscrite dans son identité et fonde une sorte de pacte entre la République et l'École. Dans ce contexte, les professeurs de français tiennent une place importante : ils sont chargés de connaître, de perpétuer et de transmettre non seulement la langue commune et le contenu de ce patrimoine, mais aussi les valeurs qui y sont historiquement et fondamentalement associées.[1]

Ainsi la langue et la littérature ne sont pas qu'enseignées pour elles-mêmes mais pour former la personnalité de l'élève et du futur citoyen. De nombreux chercheurs reprochent aux programmes de 2008 de ne pas être en accord avec les engagements du socle commun. Claire Duquet[2] par exemple souligne la disparition dans ces nouveaux programmes du langage au cœur de toutes les disciplines et d'outils comme le débat interprétatif pour échanger et débattre sur les œuvres. Le carnet de lecture qui est un support à la réflexion des élèves a aussi disparu de ces nouveaux programmes. Selon elle une culture humaniste se conçoit à travers la mise en place de pratiques vivantes qui permet au sujet culturel de réfléchir à son rapport à l'œuvre.

---

[1] Dossier d'actualité n°33. De la communale au socle commun : littérature et culture humaniste. INRP, O2/ 2008.

[2] DUQUET, Claire. La culture humaniste, 5ème pilier du socle commun des apprentissages : quels objets et quelles pratiques ? In Danièle Dubois-Marcoin and Catherine Tauveron. *Français, langue et littérature, socle commun : Quelle culture pour les élèves ? Quelle professionnalité pour les enseignants ?*, Mar 2008, Lyon, France. Institut français de l'éducation, Ecole Normale Supérieure de Lyon, pp.98-104.

Dans ce même colloque Michel Favriaud[3] pose le socle commun comme un document riche d'ouverture vers la poésie. Il nous montre que de nombreuses références directes y sont faites dans la partie Maîtrise de la langue « sous l'angle de l'imprégnation, de la mémorisation et de la diction mais aussi sous celui d'un rapport dit « émotif » à la langue »[4]. Et de nombreux autres apprentissages cités dans le socle (orthographe, vocabulaire, grammaire) peuvent gagner à s'appuyer sur la poésie. Nous pouvons noter qu'il insiste toutefois sur les plus larges possibilités éducatives de la poésie qui ne sont pas encore totalement inscrites dans les programmes. En attendant, il y a bel et bien dans le socle commun des compétences à acquérir relevant d'un rapport entre le sujet et le monde et d'une réflexion s'appuyant sur le sensible. Nous détaillerons ce point dans la partie suivante. Par contre, il pose la question de la « captation » de la littérature à l'école « par les valeurs civiques ». Et pour ne pas lier de manière néfaste littérature et « morale bien-pensante » il propose un « retour à la langue et aux langages, iconique, corporel, etc. »[5].

Plus récemment, une feuille de route conjointe du Ministère de l'Education Nationale et du Ministère de la Culture[6] accentue l'importance de cette compétence. Ces deux ministères ont pour mission de transmettre notre patrimoine artistique et culturel, de former des esprits humanistes, de permettre l'inclusion, le vivre ensemble et l'émancipation de chacun. Parmi les préconisations de cette feuille de route, deux points me paraissent importants pour mon sujet : le désir de mettre en place « des pratiques collectives dès le plus jeune âge » (orchestre, chorale, théâtre) et « l'incitation à la lecture et à l'expression orale ». Le développement de la culture humaniste présenté dans ce texte rejoint bien ce que disent les chercheurs, à savoir la nécessité de passer par des pratiques vivantes où le langage et le corps ont une place privilégiée. On remarquera que dans les pratiques collectives proposées la poésie n'est pas

[3] FAVRIAUD, Michel et l'équipe ALEP. Et si la poésie était au cœur du « socle commun» des instructions officielles de 2005-2006 ? In Danièle Dubois-Marcoin and Catherine Tauveron. *Français, langue et littérature, socle commun : Quelle culture pour les élèves ? Quelle professionnalité pour les enseignants ?*, Mar 2008, Lyon, France. Institut français de l'éducation, Ecole Normale Supérieure de Lyon, pp.139-148.

[4] Ibidem. p.141.

[5] Ibidem. p. 144

[6] Education artistique et culturelle, éducation aux médias et l'information. Le 11 février 2015 [consulté le 3 août 2015]. Disponible sur le Web : http://cache.media.education.gouv.fr/file/02_-_fevrier/27/2/DP_Education_artistique_culturelle_bdef_391272.pdf

expressément mentionnée. Est-ce parce qu'elle n'est pas travaillée dans le cadre de petits groupes autonomes? Ou parce qu'elle fait peu partie des lectures fréquentées par les enfants et les adultes comme le souligne Jean-Pierre Siméon en nous rappelant que seulement 1% du lectorat français lit de la poésie[7]? Ou parce qu'elle fait peur ? Mais il est légitime de concevoir que la préconisation visant la lecture et de l'expression orale englobe la lecture de poèmes. Pourquoi ne pas tenter le collectif en poésie ?

1.1.2 Les dimensions de la culture humaniste

Plusieurs dimensions de la culture humaniste peuvent être développées à l'école. Nous pouvons observer en didactique de la littérature depuis quelques années, une prise en compte de l'expression de la subjectivité des élèves dans des échanges collectifs. A travers ce terme, on entend surtout la sensibilité, l'affectivité des élèves. Pour Jean-Charles Chabannes, la sensibilité est «approchée comme capacité à apprécier, à ressentir, à établir avec l'œuvre une relation spécifique ». C'est ce que l'on ressent face à une œuvre, « c'est le fameux « ressenti » : *être captivé, touché, ému*… »[8]. L'enseignant peut intervenir de diverses manières pour le faciliter, en influant sur la manière de présenter l'œuvre et sur la co-construction de ce ressenti.

L'objectif de « formation du jugement, du goût et de la sensibilité » pose pour ce chercheur la sensibilité comme un objet d'enseignement. Pour la définir, il fait référence à la théorie de Schaeffer qui postule que le jugement esthétique s'appuie sur un rapport particulier à l'objet duquel découle tout d'abord l'appréciation, activité cognitive satisfaisante ou dis-satisfaisante. Le jugement esthétique viendra ensuite. Il souligne une difficulté due au fait que la sensibilité relève d'une partie tellement intime de chacun que les enseignants s'en méfient. Or il est dit dans le document d'accompagnement des programmes (2002) que cette curiosité « s'apprend, s'exerce, se développe progressivement » et le socle

[7] SIMEON, Jean-Pierre. Dossier « Le printemps des poètes en milieu scolaire- La poésie à l'école. », le 20 mai 2011. Disponible sur le Web : http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien57yutz/IMG/pdf/Dossier_Printemps_des_poetes_Poesie_a_l_ecole.pdf

[8] CHABANNE, Jean-Charles. Enseigner des attitudes ? In Danièle Dubois-Marcoin and Catherine Tauveron. *Français, langue et littérature, socle commun : Quelle culture pour les élèves ? Quelle professionnalité pour les enseignants ?*, Mar 2008, Lyon, France. Institut français de l'éducation, Ecole Normale Supérieure de Lyon, pp.49-69, Documents et travaux n°63.

commun l'introduit sous la notion d'attitudes. Jean-Charles Chabanne a étudié plus précisément cette notion et il présente les attitudes comme des savoirs-être, c'est-à-dire des valeurs, sentiments, émotions, traits de personnalité, styles de conduite. Elles ne sont pas un don inné et se doivent d'être enseignées. Elles peuvent intervenir à différents niveaux dans les apprentissages et sont trop souvent considérées comme innées quand elles doivent permettre la réussite d'un enseignement. Jean-Charles Chabanne les considèrent comme des objets d'enseignement. Elles sont, selon lui, révélées par la fréquentation avec les œuvres d'art. La culture humaniste a donc une dimension esthétique et sensible.

Catherine Tauveron montre que l'apprentissage de la lecture littéraire doit passer par l'expression de la sensibilité. Elle relève dans son ouvrage, Lire la littérature à l'école[9], la nécessité de mettre en mot, d'exprimer les émotions ressenties lors des lectures d'œuvres. Elle pense que la lecture littéraire doit être enseignée dès l'entrée dans la lecture pour réconcilier les élèves avec cette dernière car les émotions esthétiques ressenties participent au plaisir de la découverte de l'intrigue. Ces émotions ressenties peuvent être exprimées, et à l'écoute des émotions partagées, un espace de tolérance et d'esprit critique se met en place. Un espace d'intersubjectivité. Et c'est à travers l'expression de la subjectivité propre à chacun, que l'on va pouvoir comprendre comment le texte fonctionne sur soi et sur les autres. Echanger va permettre d'être dans le plaisir du partage, de savourer les découvertes de chacun, d'argumenter. On voit donc ici plusieurs dimensions de la culture humaniste entrer en jeu : une dimension cognitive, toujours la dimension esthétique et une dimension supplémentaire qui est une dimension sociale.

Une autre notion importante développée par Catherine Tauveron est la notion de « textes réticents » [10] qui ne livrent pas facilement leur signification et qui gagnent à être interprétés grâce à un travail de groupe ou de classe entière. Elle oppose ce type de textes aux textes dits « collaborationnistes » où le lecteur est guidé pas à pas. Dans le premier cas, les auteurs laissent une grande part de travail aux

[9] TAUVERON, Catherine. Spécificité et enjeux de la lecture littéraire. In *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier, 2002

[10] TAUVERON, Catherine. Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. In Repère n°19/1999, p9-38

lecteurs en laissant des espaces vides dans la narration et en utilisant des procédés particuliers comme différents points de vue, l'ambiguïté, etc.

Jean-Charles Chabanne[11], comme Claire Doquet, se désole de la disparition dans les nouveaux programmes, du mot interprétation, mot clé des programmes précédents, et pense aussi qu'il est important de donner aux élèves la possibilité de mettre en mots leur expérience esthétique. L'interprétation a plusieurs sens comme le dit Michel Favriaud[12], le sens d'une lecture savante et universelle d'un texte, le sens d'une lecture subjective propre au lecteur et le sens de la présentation vocale publique d'un texte. Outre que l'attention à l'œuvre et son appréciation sont pour Jean-Charles Chabanne tout d'abord co-construites et partagées, il ajoute que l'affirmation de son propre goût dans un échange ouvert avec les autres entraine des valeurs de tolérance. Il rappelle qu'il y a, bien sur, une éthique de l'interprétation qui n'est pas qu'une simple confrontation de subjectivités. Il doit y avoir connaissance des valeurs de la communauté que l'élève ne peut inventer seul. Ces valeurs collectives ne sont pas simplement transmises mais partagées autour de nombreuses œuvres qui permettent d'avoir des références, de faire des liens. Ici l'on voit en plus l'apparition d'une dimension culturelle et d'une dimension éthique qui entrent en synergie avec les dimensions sociales, cognitives, esthétiques et sensibles.

Nous retrouvons d'ailleurs dans le socle commun de connaissances et de compétences concernant la culture humaniste, des compétences à acquérir relevant de ces mêmes dimensions. A propos de la dimension esthétique, nous pouvons y relever que « la culture humaniste contribue à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité. ». Concernant la dimension cognitive, nous y trouvons que la culture humaniste « se fonde sur l'analyse et l'interprétation des textes et des œuvres. ». La dimension éthique apparaît dans la proposition suivante : « Elle enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines, invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments. ». Nous pouvons aussi y lire que « la culture humaniste permet aux élèves d'acquérir tout à la fois le sens de la continuité et de la rupture, de l'identité et de l'altérité. », ce qui relève bien d'une dimension sociale. Et enfin « la culture humaniste que

[11] CHABANNE, Jean-Charles. *op.cit*.p.7.

[12] FAVRIAUD, Michel. Interpréter la poésie. In Argos n°39, février 2006, p.10-13.

dispense l'école donne aux élèves des références communes. Elle donne aussi à chacun l'envie d'avoir une vie culturelle personnelle. » participe de la dimension culturelle de la culture humaniste.

Nous pouvons remarquer que, chez les chercheurs précédemment cités, la mise en route de toutes les dimensions de la culture humaniste se fait bien en commençant par la prise en compte du sensible. Nous avons donc vu que des pratiques vivantes autour de textes littéraires « résistants » mettant l'élève comme sujet culturel au centre, lui permettent en favorisant le passage par le sensible, un rapport particulier au texte, une appréciation personnelle. Les émotions ressenties peuvent être partagées dans un espace de tolérance ce qui permet aux élèves d'affirmer leur goût propre, de prendre en compte le goût des autres et de connaître les valeurs de la communauté. Ce partage amène à l'élaboration du jugement esthétique, éthique et à une meilleure connaissance de soi.

1.1.3 Mise en lien des dimensions esthétiques, cognitives, éthiques, sociales et culturelles avec la poésie.

Tout d'abord nous allons essayer de voir pourquoi la poésie est sous-utilisée dans les classes, et pourquoi les documents officiels ne lui font pas une place aussi importante qu'elle devrait avoir comme l'écrit Martine Boncourt[13]. Celle-ci affirme que la force de la poésie est sa force de subversion et que l'institution tente de la canaliser de différentes façons : sélection des auteurs, non prise en compte de la polysémie, exploitation unique du texte, non prise en compte de l'affectif et de l'imaginaire, peu de plages horaires. Cette force de subversion crée un conflit « parce qu'elle semble s'opposer à tout ce qui construit un ensemble cohérent faisant système, un système fondé […] sur le conservatisme et son autoprotection »[14]. Elle nous rappelle que l'histoire est parsemée de poètes poursuivis ou emprisonnés. Le poète est associé à l'insoumission car il dit sans contrainte. Sa liberté porte à la fois sur le contenu et sur la forme :

> Car le poète qui s'octroie toutes les libertés, celle de dire ce qu'il veut, mais surtout celle de dire comme il veut, faisant souvent appel, par le canal des procédés

[13] BONCOURT, Martine. La poésie à l'école. L'indispensable superflu. Champs social éditions, Nimes, 2007.
[14] Ibidem. p.13.

> poétiques, à l'imaginaire, à l'émotion et à la polysémie, ouvre le champ à une multiplicité d'interprétations. (p 15)[15]

On voit bien que pour Martine Boncourt, la liberté de la poésie s'oppose justement au projet de contrainte de l'école à propos de l'enseignement de la langue. La première compétence du socle est bien La maîtrise de la langue mais peut-on en imaginer une pleine maitrise ? Que faire des lapsus et autre bizarreries qui apparaissent dans nos discours?

Comme l'affirme si bien Marie-Anne Paveau[16], parler, c'est être, avant de maîtriser. Dans son article, elle nous explique que le langage permet aux enfants et adolescents d'entrer dans le symbolique. Il leur permet de parler du monde, de soi, des autres et de mettre en place les séparations nécessaires. L'école permet, en effet, d'initier un processus de séparation par la prise de parole de l'enfant qui va s'autoriser un parler différent de sa mère. Et c'est tout au long de la vie, que ce processus fonctionne dès que la parole s'active. Pour elle, la langue française n'est maîtrisable par personne et nous ne devons pas refouler dans l'enseignement le fait que le langage reste instable. L'orthographe est l'exemple même de discipline qui ne peut être maîtrisée, mais que la culture scolaire française a longtemps valorisée et continue de valoriser. Il n'est pas vraiment souhaitable de réaliser la maîtrise totale de la langue puisque par le langage les êtres communiquent avec des doubles sens et des ambiguïtés. Cette idée de maîtrise qui s'appuie sur une l'idée d'une langue bien réglée ne prend pas en compte le fait qu'apprendre implique de ne pas tout savoir. Et c'est justement parce qu'on ne sait pas tout que par conséquent l'équilibre des sujets est rompu et que l'apprentissage peut se faire. Elle avance que «Apprendre est comme une effraction »[17], qui va amener au plus près de soi. Le terme d'appropriation de la langue, terme qui apparaît un peu dans les programmes, paraît plus indiqué selon elle. Il sous-entend en effet que l'élève devienne auteur de son savoir. Les enseignants sont aussi enfermés par cette injonction de maîtrise qui rime peu avec poésie.

[15] BONCOURT, Martine*. op.cit.*p.10.
[16] PAVEAU, Marie-Anne. L'insu de lalangue est-il enseignable ? Le français d'aujourd'hui n°166, p105-116.
[17] Ibidem. p.112.

Un autre problème rencontré par les enseignants est une inhibition « devant la « résistance » des poèmes contemporains, par leur conception souvent scolaire de la syntaxe. » dit encore Michel Favriaud[18]. Des enseignants formés par l'école à une langue hyper-normée et qui se retrouvent dépourvus devant la liberté de ces textes.

Ce qu'affirme Marie-Anne Paveau concerne le langage en général mais aussi la poésie, car cette dernière permet à la fois un langage différent du langage normé et un langage habité. Dans ce langage, l'être prend une forte dimension, est plongé au cœur des émotions, au cœur d'un voyage dont on ne connait pas l'arrivée, seul un bout du chemin, qui passe par soi, les autres et le monde. Cela rejoint cette phrase de Michel Favriaud [19] définissant la poésie comme la: « co-n-naissance simultanée de je, de tu, du monde et de la langue, c'est-à-dire production d'un nouveau « je » dans la langue à chaque fois qu'il y a interprétation ou création de texte ». On perçoit bien ici cet apprentissage qui se fait par la poésie, apprentissage qui amène chaque fois un peu plus vers soi.

Michel Favriaud définit la poésie comme « une question de syntaxe plurielle et de polyphonie ». [20] La syntaxe est plurielle car il compte quatre niveaux de syntaxe dans le poème. Tout d'abord la phrase que l'on peut retrouver généralement grâce à sa majuscule de début et à son point final, qui forme une unité « énonciatrice et rythmique ». Celle-ci relève de deux formes : la parataxe, phrase sans subordination entre les prépositions et l'hypotaxe qui est le contraire. Ensuite, il distingue le vers, ce qu'il appelle « le segment blanchi » puisqu'il est délimité des deux cotés par un blanc choisi par le poète. La fin du vers est marquée par une accentuation. La troisième syntaxe est la prosodie qui par les accents va mettre en résonnance plusieurs mots entre eux. Et pour finir, le poème qui a sa vie propre à l'intérieur de la page et qui par sa présentation influence la portée de telle ou telle partie. Cette syntaxe plurielle, qui est à la fois linéaire dans certaines unités et complètement déstructurée dans d'autres, amène une interprétation fluctuante et en conséquent une polyphonie d'énonciation.

[18] FAVRIAUD, Michel. *op.cit p*. 9.
[19] FAVRIAUD, Michel et l'équipe ALEP, p.143. *op.cit*.p.6.
[20] FAVRIAUD, Michel. o*p.cit*.p.9.

Cette polyphonie d'énonciation est aussi explicitée par Martine Boncourt[21] qui souligne que le travail de signifiance mis à l'œuvre dans tout type d'écrits est amplifié lorsqu'il s'agit d'écrits poétiques, puisque les possibilités d'interprétations sont plus importantes. Il y a pour elle, trois plans de signifiance dans un poème : la « mimesis », c'est-à-dire la représentation littéraire de la réalité ; le travail d'obliquité qui est le déplacement du sens grâce à différents procédés comme les métaphores, jeux de mots mais aussi syntaxiques ; l'attitude du lecteur qui dépend essentiellement de son vécu personnel, de son interprétation[22].

Pour Jean-Pierre Siméon la poésie est tout le contraire des idées reçues la concernant. D'après lui, les gens pensent que la poésie c'est beau, que la poésie ça rime et que la poésie c'est le rêve. Or, il explique que la poésie peut être belle mais n'est pas que cela et il donne des exemples qui ne visent pas du tout le beau, comme par exemple le vers de Prévert « Ah ! Barbara, quelle connerie la guerre ! ». De nombreux poèmes visent la vie et ses contradictions : ce n'est pas toujours beau mais toujours plein d'énergie. La poésie, ça peut rimer mais ce n'est pas vrai tout le temps, et ce n'est qu'une des possibilités de l'immense diversité formelle de celle-ci. Selon lui, ce qui caractérise le plus la poésie c'est le rythme que l'on peut ressentir plus facilement dans la diction. Pour le troisième point, la poésie c'est le rêve, rien n'est vrai dans cette idée pour Jean-Pierre Siméon. C'est tout sauf le rêve, la poésie nous amène en plein cœur de la réalité, dans la gravité de la vie. Ce qui la caractérise c'est plutôt le sens de la vie qu'elle nous invite à visiter. « Le poète met toujours les pieds dans le plat de l'existence, il nous ramène toujours à des questions qui nous ennuient, à ce contre quoi on bute. »[23]

Nous venons de voir trois définitions de la poésie qui se recoupent et se complètent. Je retiens de ces trois définitions que la poésie relève d'une polyphonie d'énonciation qui s'appuie sur différentes possibilités d'interprétation portées par une syntaxe plurielle. Toutes les dimensions, esthétiques, culturelles, éthiques, cognitives, sociales de la culture humaniste peuvent être vécues et

[21] Boncourt, Martine. *op.cit* p.10.
[22] Ibidem. p.43.
[23] SIMEON, Jean-Pierre. Conférence sur la Poésie. Bagnoles de l'Orne, janvier 2001, p 9. [consulté le 10 mai 2015]. Disponible sur le Web :http://www.printempsdespoetes.com/pjs/PJ44_PJ685_ConfPoesi_pedagogieJPS.pdf

appréhendées par la poésie. Un travail autour de cet art permet de travailler des compétences de plusieurs de ces dimensions. Celles que je souhaite retenir pour mes observations relèvent de toutes les dimensions. En m'appuyant sur la dimension cognitive et l'enjeu de mieux comprendre la réalité des poèmes, j'observerai aussi le développement des dimensions sociales, esthétiques et culturelles. D'un point de vue esthétique, la poésie permet le ressenti d'émotion si l'on permet à l'élève de les vivre et si on lui apprend à entrer à l'intérieur de soi. Ce travail peut favoriser un ressenti intense de la vie et de sa réalité. En ce qui concerne la dimension sociale, la polyphonie permettra grâce aux multiples possibilités d'interprétations de libérer les élèves de la peur du jugement et on peut imaginer qu'elle les amènera à prendre leur place dans un groupe en osant proposer un point de vue différent. Elle permet aussi d'apprendre à douter, à remettre en question ce que l'on a pensé et par conséquent à entendre le point de vue de l'autre. Il m'intéresse aussi d'observer la dimension culturelle, voir si ce genre littéraire gagne à être travaillé de cette façon, si les élèves se sentent motivés par cette recherche et si des liens se créent entre eux, les poèmes et les poètes. La part d'éthique très importante en poésie n'a pas été réellement perçue par les élèves que j'ai observés. Ces élèves de CM1/CM2 qui vivaient une première expérience interactive autour de la poésie ont privilégié les autres dimensions. La dimension éthique serait peut-être apparue avec un travail sur du long terme.

1.1.4 Comment enseigner la poésie aujourd'hui ?

1.1.4.1 D'après les instructions officielles.

Dans les programmes de 2008, nous avons vu précédemment que le terme interprétation a disparu. Dans ces derniers la poésie n'apparaît que dans sa forme traditionnelle de récitation-diction. Nous pouvons toutefois nous appuyer sur le document La poésie à l'école de 2004 [24] qui a été remis à jour en 2010 et qui propose « une approche régulière de la poésie». Ce document met en valeur la

[24] MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. La poésie à l'école. 2004 (à jour 2010)

poésie qui « sollicite le, les et des sens, c'est-à-dire valorise et nourrit la capacité d'humanité de chacun ». On retrouve ici la notion de la sensibilité développée par les chercheurs. Il donne ensuite quatre pistes d'activités pédagogiques : choisir un recueil ; déambuler dans le livre que l'on a choisi ; entrer dans des recueils selon un mode ludique ; confronter les manières de dire, les réceptions. En suivant cette dernière piste qui amène les élèves à réaliser des interprétations personnelles des poèmes, ils pourront percevoir les différents sens possibles. Ce document souligne que dans l'interprétation tout peut faire sens, même les imprévus et les petits incidents de lecture. Ces documents sont aussi en harmonie de ce point de vue-là avec ce que préconisent les chercheurs.

Ce document détaille par ailleurs trois expériences qui doivent être vécues par les élèves en poésie. La première expérience est celle du écouter/dire, dimension qui a à voir avec le corps et qui doit commencer dès la maternelle. Ensuite l'expérience du lire/relire-écrire qui permet de mettre le poème en résonnance avec la sensibilité des élèves, et ne nécessite pas une compréhension commune. Ensuite le regarder-produire : regarder le poème dans son entier dans la page et dégager le sens de cette mise en page. Ils proposent une quatrième expérience qui pourrait être identifiée : conserver-valoriser. Des pistes pédagogiques détaillent ensuite ces expériences. Trois lignes évoquent très brièvement la possibilité de lecture à plusieurs pour approfondir la compréhension. C'est le seul moment où ce document propose de manière explicite un travail en petit groupe. Les confrontations proposées dans le reste du document s'appuient sur des interprétations individuelles.

1.1.4.2 D'après les chercheurs.

Michel Favriaud remarque qu'à l'école les enseignants restent attachés, sans grand enthousiasme, aux formes classiques de l'enseignement de la poésie[25] : récitation, explication de texte et écriture à la manière de … Il propose de changer l'explication de texte en interprétation interactive et la récitation en diction[26] qui

[25] FAVRIAUD, Michel. *op.cit.*p.9.
[26] Ibidem.

annule le besoin de mémorisation. Il préconise de commencer par des temps de diction pour que les subjectivités des élèves puissent tout d'abord émerger, et que la polyphonie puisse réellement exister. Suivront des temps de débats interprétatifs où l'enseignant veillera à permettre l'émergence des différents points de vue et aidera à les valider sans bien sûr fermer la voie à d'autres organisations. Il souhaite qu'en s'appuyant sur ces deux axes de la poésie, la prise en compte de la syntaxe plurielle et la polyphonie interprétative, l'on permette par le passage du corps et du sensible la mise en place d'un lien entre les poètes et les enfants.

Nous avions vu que pour Jean-Charles Chabanne un des gestes professionnels pour favoriser le ressenti est de bien réfléchir à la mise en place de la rencontre entre les élèves et l'œuvre. Il est important pour qu'un vrai travail sur la sensibilité se fasse de se poser plusieurs questions[27] : A quel moment ? Quelle durée ? Dans quel espace ? Une question sur les postures corporelles possibles souligne la nécessité de prendre en compte le corps des élèves qui doit pouvoir réagir, bouger, esquisser des mimiques. Il rajoute une question importante sur le rôle des « diseurs/acteurs » qui vont pouvoir être écoutés en proposant une présence l'œuvre. Il souligne que ces temps d'attention à l'œuvre nécessitent de nombreux savoirs et savoir faire de l'enseignant mais aussi de l'élève (savoir écouter…) qui doivent être verbalisés.

Des idées de ces deux chercheurs, je retiendrai la mise en place d'un travail en petits groupes dans lesquels des « tâtonnements particuliers » sont « opérés à l'intérieur d'une démarche par étape »[28], la possibilité offerte aux élèves de vivre le poème avec leur corps de manière intense et la nécessaire verbalisation de ce que l'on travaille ou recherche. Ces différents points me paraissent se rapprocher de la démarche d'investigation en science.

[27] CHABANNE, Jean-Charles. *op.cit.*p.7.
[28] FAVRIAUD, Michel. *op.cit*.p. 9.

1.2 Le collectif et le questionnement de groupe pour développer des compétences.

1.2.1 Ce qu'en disent les chercheurs.

Dans le contexte actuel qui fait suite aux attentats de janvier[29], se poser la question de l'apprentissage du « vivre ensemble » à l'école paraît indispensable pour faire de l'hétérogénéité une richesse et non plus un problème. Or Philippe Meirieu, dans un article récent, dit que l' « on peut parfaitement vivre ensemble indifférents les uns aux autres…sans jamais prendre le temps de rencontrer réellement les autres ni de se coltiner avec eux à l'élaboration d'un projet commun. »[30]. Il fait donc la différence entre le vivre ensemble et le faire ensemble. Selon lui dans le faire ensemble, chacun participe à un projet collectif en construisant sa propre identité. Il ne disparaît pas dans le groupe, au profit d'un leader ayant tout pouvoir mais au contraire apparaît. Et la possibilité de prendre sa place dans le groupe, sans prendre toute la place pour montrer qu'on existe, permet de se construire. Philippe Meirieu nous donne les trois conditions pour faire exister un vrai projet collectif : accepter le droit à la ressemblance et le droit à la différence de chacun; partager un projet commun; permettre à chacun d'avoir un rôle. Mais le rôle de chacun ne peut pas, d'après Philippe Meirieu, être défini par le projet. Chacun va l'entrevoir et le construire au cours de la réalisation du projet par des ajustements entre l'objectif du groupe et ce que chacun veut faire. Il rappelle que ce travail de groupe s'appuie à la fois sur la solidarité et sur l'autorité, « la véritable autorité, celle qui fonde notre démocratie : l'autorité de la responsabilité et du service rendu au collectif. ».

De nombreux chercheurs se sont intéressés au travail de groupe et à l'intérêt que cela représentait pour les élèves et la société en général. Tout d'abord, De Vecchi

[29] Entre le 7 et le 9 janvier 2015, en France, plusieurs attentats terroristes islamistes se sont déroulés. Attentats perpétrés par des jeunes hommes nés et élevés en France.
[30] MEIRIEU, Philippe. L'urgence de la construction du collectif à l'école. Café pédagogique.net., 6 mars 2015 [consulté le 25 juin 2015]. Disponible sur le Web : Philippe Meirieu : L'urgence de la construction du collectif à l'École

rappelle que « seul l'élève peut apprendre et qu'aucun enseignant ne peut le faire à sa place ».[31]

> Chaque élève doit SE construire SES propres savoirs. Cela implique qu'il ne soit pas seulement actif (avec ses mains) mais aussi acteur et même auteur (avec sa tête) ![32]

C'est pourquoi l'enseignant se doit de mettre en place des situations d'apprentissage qui permettront à l'élève de construire ses compétences. Il s'agira pour les élèves de savoir problématiser, rechercher, se confronter à des situations résistantes, élaborer des savoir-être. Mais de simples exercices ne suffisent pas, et s'orienter vers l'acquisition de compétences nous entraine « dans un autre type de culture qui incite l'élève à devenir un futur citoyen auteur de sa propre destinée ». C'est pour viser cet objectif que le travail de groupe intervient. Selon De Vecchi, les bénéfices d'un travail en petits groupes sont multiples. Cela permet aux élèves d'apprendre à confronter leurs points de vue, à s'affirmer, à prendre la parole et à développer leur pensée critique. Ainsi que d'apprendre à développer la solidarité et l'écoute réciproque et de développer les capacités de langage. Ce sont des compétences transversales qui sont nécessaires dans de nombreux domaines, autant scolaires qu'extrascolaire.

D'après lui, un travail de groupe implique plusieurs critères. Le premier est d'avoir une tâche commune avec un engagement collectif. Le deuxième critère est que l'activité proposée doit être suffisamment complexe et difficile pour que les élèves comprennent le bénéfice d'être plusieurs à y réfléchir. Ensuite le groupe doit pouvoir s'organiser au mieux en suivant sa propre démarche et enfin il doit proposer une production collective.

Par rapport à la réflexion de Philippe Meirieu, des ressemblances apparaissent : une tâche commune et des ajustements à faire dans le groupe, et aussi des différences : De Vecchi rajoute la nécessité d'une tâche complexe et Meirieu insiste sur l'acceptation de l'autre.

[31] DE VECCHI, Gérard. Enseigner le travail de groupe. Delagrave Edition, Paris, 2006, p. 6.
[32] Ibidem.

Si l'on se réfère à la thèse socioconstructiviste et plus précisément, aux travaux de Vygotski, on voit clairement que l'enfant atteint un niveau de développement supérieur en collaborant avec les autres.

> « L'apprentissage avec autrui crée les conditions chez l'enfant de toute une série de processus de développement, lesquels ne se produisent que dans le cadre de la communication et de la collaboration avec des adultes ou des pairs, mais qui deviendront après coup une conquête propre de l'enfant. »[33]

Jean-Paul Roux, héritier de cette thèse constructiviste, complète cette notion dans un article sur le travail de groupe, en rappelant que depuis plus de trente ans de nombreux chercheurs ont montré que « l'interaction sociale et conflictuelle est structurante et génératrice de nouvelles connaissances » et il donne l'exemple de deux élèves, un expert qui explique à un novice, et qui vont progresser tous les deux. L'élève expert augmentera aussi ses compétences car il doit réussir à comprendre et satisfaire les demandes de l'élève novice, qui lui progresse grâce à l'étayage de l'élève expert.[34] Mais que les interactions soient symétriques ou asymétriques, elles permettent toujours de développer des compétences à la fois cognitives, intra et interpersonnelles. Ces chercheurs ont largement démontré que le travail de groupe consiste à faire ensemble, à construire, à débattre, à s'ajuster pour mieux connaître les autres et soi-même. Apparaître dans le groupe, pour mieux apparaître à ses propres yeux. L'identité de chacun se construit donc en interaction avec les autres. Nous avons vu précédemment qu'un travail en poésie permet d'aller visiter ces dimensions éthiques, sociales et cognitives, nous pouvons donc imaginer qu'un travail autour de la poésie réalisé en utilisant la dynamique générée dans la confrontation et la réalisation d'une tâche commune en petits groupes, permettra un enrichissement des apprentissages. Une attention spéciale à la place prise par les élèves au fil du projet paraît indispensable.

[33] VERGNAUD, Gérard. Lev Vygotski, pédagogue et penseur de notre temps. HACHETTE LIVRE, 2000.
[34] ROUX, Jean-Paul. Le travail de groupe à l'école les cahiers pédagogiques, 5 mai 2004 [consulté le 31 juillet 2015]. Disponible sur le Web :http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/Roux.pdf

1.2.2 Ce qu'en dit l'école.

Après le point de vue des chercheurs, voyons ce que préconisent les instructions officielles à propos du travail collectif. Dans le préambule du BO du 19 juin 2008, nous trouvons :

> « Il est également indispensable que tous les élèves soient invités à réfléchir sur des textes et des documents, à interpréter, à construire une argumentation, non seulement en français mais dans toutes les disciplines, qu'ils soient entraînés à mobiliser leurs connaissances et compétences dans des situations progressivement complexes pour questionner, rechercher et raisonner par eux-mêmes. Ils doivent pouvoir partager le sens des mots, s'exprimer à l'oral comme par écrit pour communiquer dans un cercle élargi. L'intégration à la vie collective suppose aussi que l'école fasse une place plus importante aux arts, qui donnent des références communes et stimulent la sensibilité et l'imagination. »[35]

Nous pouvons penser en lisant ce préambule, que les programmes qui le suivent vont développer ce qu'ils appellent « communiquer dans un cercle élargi » ou encore « l'intégration à la vie collective ».

Dans la partie sur la maternelle, dans la compétence S'approprier le langage, il est précisé que « progressivement, ils participent à des échanges à l'intérieur d'un groupe, attendent leur tour de parole, respectent le thème abordé.»[36] et dans la compétence Devenir élève, on trouve la compétence plus spécifique : Coopérer et devenir autonome :

> « En participant aux jeux, aux rondes, aux groupes formés pour dire des comptines ou écouter des histoires, à la réalisation de projets communs, etc., les enfants acquièrent le goût des activités collectives et apprennent à coopérer. Ils s'intéressent aux autres et collaborent avec eux. »[37]

On voit donc que pour la maternelle, le collectif est un objectif visé pour que les élèves apprennent à collaborer. Par contre, pour l'élémentaire, cette dimension n'apparaît plus dans les programmes. Cette compétence serait donc sensée être acquise dès la sortie de la maternelle. Or, ce n'est pas tout à fait ce que je peux observer dans les classes de l'élémentaire : je vois que les élèves ont bien du mal à travailler en groupe, souvent même un seul travaille et l'autre suit sans contester. Cette modalité de travail n'est pas enseignée aux élèves. Pourtant on retrouve cette spécificité dans les compétences sociales et civiques du socle de

[35] MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Bulletin officiel, n°3, 19-8-2008, p. 10.
[36] Ibidem. p. 12.
[37] Ibidem. p. 14.

compétence : « Chaque élève doit être capable de communiquer et de travailler en équipe, ce qui suppose savoir écouter, faire valoir son point de vue, négocier, rechercher un consensus, accomplir sa tâche selon les règles établies en groupe». Cette compétence devant être développée jusqu'à la fin du socle (soit la fin du collège), il y a donc une contradiction très marquée entre les deux textes ministériels. Celui qui donne l'orientation humaniste générale, l'objectif, et celui qui donne la feuille de route, les moyens.

La note d'analyse de l'HBSC 2010 [38] relève aussi ce paradoxe. En effet, elle note que la compétence « Autonomie et initiative » du socle commun de connaissance et de compétence n'est validée à la fin du collège que de façon formelle car peu de travaux collectifs sont en réalité réalisés. Seuls les sciences et les TPE en classe de 1ère utilisent ce dispositif. Dans notre pays où le travail collectif est peu utilisé, on se rend compte que « seuls 55 % des élèves français jugent que leurs camarades de classe sont gentils et coopératifs, contre 83 % des élèves suédois. La France souffrirait donc d'une forte compétition entre ses jeunes. »[39]. En effet, dans les pays nordiques, l'enseignant utilise des méthodes d'enseignement horizontales (exposés, projets collectifs) qui vont permettre un développement de l'entraide entre les élèves et une plus grande acceptation des différences.
Cette note souligne, de plus, qu'il a été démontré « que les élèves habitués à travailler en groupe ont tendance à se sentir mieux à l'école et à avoir une confiance plus élevée non seulement envers les autres élèves, mais aussi envers les enseignants, l'école et les institutions en général »[40]. Quand on voit ce qui se passe actuellement, les incivilités et le manque de tolérance de la société française, on se dit que la solution est peut être là, à portée de main, dans la construction du collectif à l'école. La proposition n°4 de cette note est la suivante : « Systématiser la réalisation de travaux collectifs tout au long du cursus scolaire pour renforcer la coopération entre les élèves. ».

[38] Centre d'analyse stratégique. La note d'analyse, n° 313, janvier 2013 [consulté le 2.08.2015]. Disponible sur le Web : http://archives.strategie.gouv.fr/cas/system/files/2013-01-10-bienetredeseleves-na313-ok.pdf
[39] Ibidem, p. 3.
[40] Ibidem, p. 9.

On voit donc ici le fort intérêt de ce travail de groupe qui doit être étendu à d'autres matières que les sciences, pour le bien-être des élèves. Dans le préambule des programmes, la phrase que j'ai surlignée en jaune paraît indiquer l'art comme autre piste de développement à la fois du collectif et de la sensibilité.

1.2.3 Cas de la démarche d'investigation.

Puisque nous avons vu que la plupart des travaux collectifs vraiment utilisés dans les classes sont des travaux de sciences, nous allons voir ce qu'il en est de l'enseignement des sciences qui s'appuie sur une démarche particulière : la démarche d'investigation. L'enseignement des sciences n'est apparu à l'école primaire qu'à partir des programmes de 1882 (Jules Ferry) et il semblait alors bouleverser le modèle traditionnel de celle-ci en proposant un enseignement en référence au modèle savant. Après de nombreuses années au cours desquelles le questionnement de l'enfant a été petit à petit pris en compte et la réflexion autour d'une problématique ainsi que l'utilisation du tâtonnement mis peu à peu en place, nous sommes arrivés en 2000, à un plan de rénovation des sciences adopté par le ministère en collaboration avec l'opération « La main à la pâte » de Georges Charpak et de l'Académie des sciences. Comme le nom de cette opération l'indique, elle fait référence à la mise en activité réelle de l'élève qui va devoir participer et être acteur du processus.

Dans la note de service du 15 juin 2000[41], parmi les différents objectifs visés par cette réforme, on trouve : assigner à la culture scientifique une dimension expérimentale et développer la capacité d'argumentation et de raisonnement des élèves. Deux éléments que l'on retrouve aussi dans l'éducation humaniste : expérimenter et mieux comprendre. Suite à ce plan de rénovation des sciences, un document ministériel d'accompagnement des programmes a été publié[42]. Il détaille les cinq moments essentiels de la démarche d'investigation dont l'ordre peut être modulé : le choix d'une situation de départ ; la formulation du

[41] Note de service n° 2000-78 du 8 juin 2000 parue au BO n°23 du 15 juin 2000. Disponible sur le Web : Ministère de l'Education : Bulletin Officiel de l'Education Nationale BO N°23 du 15 juin 2000 - Enseignement élémentaire et secondaire

[42] MINISTERE EDUCATION NATIONALE. Documents d'accompagnement des programmes, Enseigner les sciences à l'école, cycle 3. 2002.

questionnement des élèves ; l'élaboration des hypothèses et la conception de l'investigation ; l'investigation ; la structuration des connaissances. Dans la partie sur la formulation du questionnement des élèves, il y a la prise en compte de leurs représentations, c'est-à-dire que l'enseignant doit faire tout d'abord un état des lieux des idées des élèves pour essayer de les faire évoluer.

Les phases d'élaboration des hypothèses ainsi que celle de l'investigation se réalisent en petits groupes. Il n'y a pas de travail scientifique sans confrontation à l'autre. Jean-Pierre Astolfi[43] cite cette parole géniale de Vygotski: « l'intelligence, c'est le contact social de l'individu avec lui-même », ce qui sous entend que l'intelligence se construit par l'étayage de l'autre et du groupe. Cette démarche s'appuie donc sur des temps de parole mais aussi sur des temps d'écriture, écriture pour soi dans le carnet d'expérience et écriture pour les autres dans des écrits intermédiaires. Nous détaillerons ces points dans la partie suivante *Les écrits intermédiaires.*

Les élèves d'une classe ne sont pas des savants mais Jean-Pierre Astolfi[44] souhaite qu'ils les rejoignent sur différents plans : celui des attitudes, celui des démarches et celui du débat. Pour l'instant, selon lui, « l'expérience scolaire se trouve dissociée de l'expérience personnelle » et il souhaite que les élèves puissent sortir de la simple recherche de la bonne réponse attendue par l'enseignant, pour réellement entrer dans l'interprétation du monde par le débat d'idées et la confrontation. Et pour « sortir de la logique du vrai et du faux »[45], la prise en compte des représentations des élèves est un passage obligé.

Nous retrouvons aussi la construction des attitudes au cœur des apprentissages scientifiques, des attitudes qui vont permettre de résoudre des problèmes, de répondre aux questions que l'on se pose. L'importance de la prise en compte des représentations des élèves en sciences nous pousse à nous intéresser à cette même prise en compte en poésie. Que savent les élèves de la poésie et de ses enjeux ?

[43] ASTOLFI, Jean-Pierre. Comment les enfants apprennent les sciences ? Paris : Retz, 2006, p. 51
[44] Ibidem, p.79.
[45] Ibidem, p.85.

1.2.4 Une pratique de référence : Les cercles de lecture.

Une démarche en littérature se rapproche de cette démarche scientifique : Les cercles de lecture. Dans *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*[46], les auteurs construisent un dispositif didactique structuré où des petits groupes d'élèves apprennent à interpréter et à construire ensemble des connaissances autour d'œuvres littéraires.

Les auteurs nous rappellent qu'on lit une œuvre littéraire avant tout pour ressentir des émotions, de manière plus ou moins intense. Et l'enjeu des cercles de lecture est à la fois social et culturel. Social dans la mesure où les élèves vont adopter des comportements coopératifs et devenir capable de réguler leurs conflits. Les élèves apprennent « l'art de bien discuter pour apprendre ». Les cercles de lecture portent sur des textes littéraires ou des textes d'idées. Cette activité très structurée passe par des temps d'interaction, de lecture et de production de sens.

Le projet se déroule en plusieurs étapes. La première étape est la préparation, qui doit permettre aux élèves de comprendre quels sont les enjeux du projet. Elle doit définir les objectifs poursuivis durant la lecture comme par exemple « relever ses impressions de lecture pour en discuter» et les moyens à mettre en œuvre. Vient ensuite la réalisation avec tout d'abord des lectures individuelles du texte avec prise de notes, celles-ci pouvant être prises sur des fiches ou des guides de réflexion construits ensemble, ou sur un carnet de lecture littéraire ou de recherche. Puis des discussions en petits groupes durant lesquelles les élèves expriment leurs interprétations et établissent ensemble des consignes sociales pour permettre l'écoute de chacun. Enfin, la mise en commun.

Deux types de mise en commun collective sont possibles suivant les textes choisis. S'il s'agit des mêmes textes, ce temps collectif permettra d'approfondir les interprétations. S'il s'agit par contre, de textes différents, alors chaque groupe fera part de son travail aux autres groupes et l'on pourra considérer cela comme un enseignement mutuel. Lors de cette mise en commun apparaitront peut-être de

[46]TERWAGNE Serge, VANHULLE Sabine, LAFONTAINE Annette, Les cercles de lecture : Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs. De Boeck & Larcier, 2001.

nouveaux acquis concernant le fonctionnement du groupe (nouvelles stratégies de lecture ou nouveau comportement pour favoriser les échanges).

Une phase d'évaluation individuelle peut aussi être utile pour examiner avec un élève, à l'aide des cahiers de lecture ou de fiches d'auto-évaluation, les modes de compréhension qu'il privilégie.

Les auteurs distinguent deux formes complémentaires du discours : la discussion centralisée autour de l'enseignant et les discussions autonomes dans lesquelles les élèves trouvent plus d'occasion de s'exprimer et de confronter leurs opinions à celles des autres, de se décentrer et d'apprendre par autrui. Mais pour ce deuxième type de discussion il va être nécessaire de découvrir le comportement adapté à la formation de « groupe efficaces ».

Une information donnée dans ce livre apparaît importante : il s'agit d'une étude sur les facteurs de motivation pour la lecture, réalisée par Gambrell et Gillis (1996) qui montre que parmi ces facteurs il y a la possibilité d'interagir socialement avec les autres et de plusieurs autres études qui montrent que les élèves les plus motivés pour lire sont ceux qui ont l'occasion de parler de leurs lectures avec leurs pairs ou leur famille (Al masi,1995, Alverman,1995, Gutherie et al 1996). Information supplémentaire en faveur d'un travail collectif : partager ses lectures est stimulant, en discuter à plusieurs développe des compétences cognitives, en plus des compétences relationnelles. Car la véritable coopération est celle qui favorise la décentration : quitter son point de vue ou sa propre manière d'acquérir les savoirs[47].

Tout comme Catherine Tauveron, les auteurs préconisent le choix d'œuvres denses et riches d'implicite. Ce que l'on trouve abondamment selon eux dans la « littérature contemporaine qui n'a ni commentaire moralisateur, ni message explicite, et qui pratique l'économie de langage ». Les activités doivent être suffisamment complexes pour favoriser de véritables échanges.

Eux non plus ne parlent pas de poésie. Pourtant elle correspond très bien à leurs préconisations. Ce genre littéraire fait peut-être un peu peur, même à ceux qui s'essaient à une pédagogie nouvelle.

[47] TERWAGNE Serge, VANHULLE Sabine, LAFONTAINE Annette, p.14. *op.cit*.p.23.

Nous voyons à travers la démarche des cercles de lecture que les œuvres littéraires peuvent être approchées de manière scientifique en se demandant au préalable ce que l'on cherche et en privilégiant la confrontation et le débat en petits groupes et en grands groupes. Un point me paraît important : faire écrire aux élèves leur propre pensée avant les confrontations avec les autres leur permet de se confronter tout d'abord avec eux-mêmes. Après ce travail préalable les élèves pourront, en s'appuyant sur leurs écrits, expliquer, débattre et argumenter. Ils pourront aussi prendre conscience que l'autre pense différemment, mais que cela est plutôt source de richesse car complémentaire. Chacun verra qu'il peut faire évoluer son savoir. Ce temps de prise de conscience de soi me paraît très important.

1.3 Les écrits intermédiaires.

Un autre point important de la démarche scientifique est l'utilisation d'écrits. Ecrits pour soi dans le carnet d'expérience, écrits intermédiaires en petits groupes ou en grands groupes, ils sont prévus tout au long de la démarche. L' « élève construit progressivement des compétences langagières […] en même temps que s'élabore sa pensée. »[48]. C'est pourquoi en littérature, des chercheurs se sont aussi penchés sur ces écrits. Chabanne et Bucheton nomment écrits intermédiaires les écrits « qui se situent entre le *brouillon,* promis à une destruction immédiate, et les formes dignes de conservation et d'évaluation.»[49]. Pour arriver à un écrit recevable, ils mettent en évidence qu'il faut passer par plusieurs écrits intermédiaires au cours desquels la pensée se structure, et ceci nécessite d'ailleurs une bonne dose d'effort. On peut ici penser à Vygotski et à sa célèbre formule « la pensée ne s'exprime pas dans le mot, mais s'y réalise.»[50](p.66). Sans ces étapes intermédiaires, il n'y aurait pas d'écrit réflexif. Ces écrits participent pour eux de trois apprentissages : ils permettent d'apprendre, de penser et de se construire. Ce travail est partagé entre plusieurs apprenants. C'est

[48] Document d'accompagnement des programmes, Enseigner les sciences à l'école. *op.cit*.p.21.
[49] CHABANNE, Jean-Charles, BUCHETON Dominique. Les écrits intermédiaires. La lettre de la DFLM, 2000, 2000-1, p.23-27.
[50] VERGNAUD, Gérard. *op.cit*.p.18.

donc un travail de groupe, où les diverses pensées vont entrer en relation et évoluer. Ils font de ces écrits des outils indispensables à la formation des élèves et vont même jusqu'à dire qu'ils permettent de dépasser les résistances des élèves en échec scolaire. Ces écrits doivent donc avoir « une existence matérielle reconnue »[51]. Ils vont permettre à travers l'observation du développement langagier des élèves de voir comment l'expression de la subjectivité des élèves se développe.

Cela renforce donc la nécessité de la mise en place de carnets de réflexion dans les matières littéraires.

2. Problématique et hypothèses.

Nous venons de voir que le travail de groupe autour d'un questionnement des élèves sur le monde, est un outil privilégié permettant l'acquisition de nombreuses compétences. Cette démarche est principalement utilisée en sciences. Toutefois, la pertinence de son utilisation dans le champ de la littérature a été démontrée par les chercheurs. Elle est déjà utilisée dans la démarche particulière des cercles de lecture et je souhaiterai la reprendre en l'adaptant à un travail autour de textes poétiques. Puisque la didactique de la poésie dit que l'apprentissage de la sensibilité passe par la diction, nous allons donc rajouter cette piste pédagogique qui permettra au questionnement initial des élèves de s'appuyer sur l'expérience du sensible pour évoluer.

Si l'on reprend les différentes phases de la démarche expérimentale pour les mettre en parallèle avec un travail possible en poésie, nous pouvons construire le canevas suivant :

- choix de la situation de départ.

- recueil des conceptions des élèves.

[51] CHABANNE, Jean-Charles, BUCHETON Dominique. *op.cit*.p.25.

- mise en place des petits groupes qui vont tout d'abord échanger sur la situation de départ.

- recherche en petits groupes basée sur l'interprétation/diction.

- confrontation des productions des élèves en grand groupe.

L'intérêt pour les élèves sera d'acquérir différentes compétences vues tout au long de la première partie de ce mémoire : comprendre ce qu'est un poème ; être capable d'entrer en contact avec lui ; être capable dans le groupe de prendre sa place et d'affirmer son propre goût ; développer sa sensibilité.

Autour de la définition de la poésie, je suppose que les élèves vont pouvoir bénéficier de la dynamique du travail de groupe pour mieux appréhender la notion de poésie dans l'ensemble de ses dimensions. J'imagine qu'ils arriveront à donner une définition personnelle de la poésie qui va s'enrichir au fil de la séquence. Je pense que les élèves à travers cette semaine de poésie seront motivés par cette rencontre avec les poèmes, et qu'ils vont oser se les approprier. Je suppose aussi que les élèves vont jouer le jeu de la polyphonie et oser montrer leur différence. J'imagine encore qu'ils vont percevoir la part éthique des poèmes choisis et la gravité qu'ils portent en eux.

Autour de la définition du travail de groupe, je suppose que ces échanges autour de la poésie, avec les multiples interprétations qu'elle permet, vont amener les élèves les moins confiants à oser prendre leur place, à oser exprimer leurs idées, leurs points de vue. Je suppose encore que les élèves vont développer une écoute réciproque, prendre en compte et accepter les différences de chacun.

Autour de l'expression de la subjectivité des élèves, je pense que les échanges collectifs et le support des poèmes permettront l'expression des émotions. Je suppose que l'accueil des différentes interprétations, qui ne seront jugées ni bonnes, ni mauvaises, mais seulement débattues permettra aux élèves d'oser, de s'autoriser un ressenti personnel. Je suppose enfin que dans les écrits intermédiaires l'expression de la subjectivité des élèves va se modifier.

3. Cadre méthodologique.

3.1 Contexte de l'étude.

J'ai eu la chance de pouvoir mener la séquence poésie que j'avais préparée pour l'enseignante de la classe dans laquelle je travaillais comme accompagnante d'élève en situation de handicap. En effet, cette dernière m'a proposé de me confronter au métier d'enseignant et à sa réalité de terrain en menant ce temps de travail autour de la poésie. J'ai donc réalisé cette séquence du lundi 8 juin au lundi 15 juin, une séance prévue chaque jour. Initialement prévue seulement jusqu'au vendredi, elle a débordé sur la semaine suivante. Les séances ont aussi duré plus longtemps que prévu, entre 1h et 1h20.

3.2 Caractéristiques de l'enseignante et des élèves.

L'enseignante de la classe est une enseignante plutôt classique dans les contenus des cours et des démarches. Elle a deux particularités qui me paraissent intéressantes : elle valorise le travail de groupe et elle est fortement engagée dans un travail de communication avec les élèves. La classe est disposée en petits îlots de 4 ou 5 élèves qui changent à chaque période. Les élèves d'un même îlot sont invités à s'entraider, se soutenir et gagnent des « smileys » pour le groupe dans le cas de bonne réponse ou d'entraide. Ils peuvent bien sûr faire perdre des « smileys » au groupe en cas de non respect des règles de la classe. Son désir de faire de la communication une priorité de la classe est assez évident. Outre qu'elle propose tous les matins un temps de langue orale pendant lequel les élèves sont invités à présenter un article de journal, une fiche de lecture, les activités des vacances ou des exposés, elle permet de nombreux temps de discussions collectives sur des problèmes rencontrés par les élèves dans les apprentissages ou les relations interpersonnelles. Elle essaie de mettre des mots sur les émotions ressenties. La classe choisie est une classe de CM1/CM2 de l'école La source à Saint-Lieux Les Lavaur (81). Ecole de milieu rural, c'est une toute petite école avec seulement 5 classes. Il y a 26 élèves dans la classe, 16 CM2 et 10 CM1. Ce projet se réalisera au mois de juin. Après 8 mois passés ensemble depuis le début

de l'année, les élèves se connaissent bien et se sentent bien dans leur classe. Ils me connaissent bien aussi et sont très contents de participer à ce projet.

3.3 Présentation du projet.

Le projet était de plonger les élèves pendant une semaine dans un univers poétique d'interprétation vocale collective. Ce choix de réaliser cette séquence sur une semaine nous a paru intéressant car les élèves pourraient restés ainsi mobilisés et donc plus engagés dans ce projet intitulé « Voyage en poésie ». Un coin poésie a été mis en place dans la classe avec divers recueils. Recueils que les élèves pouvaient emprunter pour lire, recopier un poème qui leur plaisait ou bien lire et présenter aux autres ce même poème. Les élèves n'avaient eu jusqu'à présent avec la poésie qu'une relation classique d'écriture-récitation de poèmes, et le projet d'interprétation collective était une démarche toute nouvelle pour eux. Il se situait donc dans une phase initiale de contact avec le genre poétique pour une familiarisation avec le fonctionnement particulier de cette langue.

Au départ je pensais proposer comme pour les cercles de lecture une interprétation interactive en groupe qui aurait été plutôt intellectuelle. Les groupes se seraient trouvés face à un poème à essayer de comprendre ensemble en partageant et argumentant les idées, ressentis ou émotions. Un tableau de référence où l'on aurait noté « De quoi peut-on parler pour discuter d'un poème? » aurait été réalisé et complété au cours des séances. Mais cette démarche plutôt intellectuelle ne correspond pas vraiment à ce que nous avons vu dans la partie théorique : elle n'aurait pas emprunté le chemin du ressenti que l'on peut avoir lors de la diction. Sur les conseils de Claire Dutrait, encadrante de mon mémoire, une nouvelle séquence est née s'appuyant sur les deux notions proposées par Michel Favriaud, la syntaxe plurielle et la polyphonie. J'ai essayé de développer ces différents axes pour être plus à même de voir parmi les propositions des élèves ce qui allait relever de ces unités.

1. La phrase :

- majuscule d'entame et point final (point simple, d'interrogation, d'exclamation, de suspension….).

- parataxe et hypotaxe : lien de subordination entre les phrases.

2. Le vers ou le segment blanchi.
3. La prosodie :

- accentuation (l'augmentation de la durée syllabique, de l'intensité sonore et de la hauteur mélodique sur certaines syllabes).
- intonation (structuration mélodique des énoncés en groupes rythmiques, modulations provoquées par des changements de hauteur dans la fréquence fondamentale, autrement dit la courbe mélodique).
- le rythme (perception de la succession à intervalles plus ou moins réguliers des accents démarcatifs dans un texte. Le rythme varie selon le débit, car plus on parle vite, moins il y a de pauses et d'accents). Tout cela en s'appuyant sur les anaphores phoniques, consonances, assonances, allitérations.

4. Le poème et sa présentation sur la page : sa forme, son titre, la position des différents segments.
5. La polyphonie : l'interprétation individuelle, les connotations.

C'est donc en essayant de m'appuyer sur ces différents axes que je voulais tenter de recevoir les différentes interprétations oralisées des élèves pour les amener à réfléchir au sens donné par leur choix d'interprétation. Je n'étais pas très sure de moi mais enthousiasmée par l'idée de cette séquence qui me permettait aussi d'aller visiter mes peurs de sortir de la norme, ma capacité d'accueillir ce qui allait venir des élèves en lui donnant du sens, et finalement ma propre liberté.

Les compétences qui pouvaient être travaillées dans ce projet sont :

- Compétences relationnelles des élèves :
  - Ressentir des émotions.
  - Exprimer son point de vue, ses sentiments.
  - Savoir écouter, entendre le point de vue de l'autre.
  - Savoir collaborer avec ses pairs.
- Compétences esthétiques :
  - Développer son sens esthétique.

- Développer sa sensibilité.

- Compétence culturelle :
  - Découvrir un poète contemporain : Jean-Pierre Siméon.
  - Lire et dire de la poésie.
- Compétence cognitive :
  - Réfléchir à ce qui fait un poème.
- Compétence éthique :
  - Compléter le travail d'histoire sur le thème de la guerre.

La séquence, les fiches de préparation et de courts bilans de fin de séance sont présentés en annexe.

La première et la dernière séance sont construites de manière similaire. Elles permettent toutes deux de recueillir les conceptions des élèves, initiales pour la première et finales pour la dernière. La situation de départ était la suivante : une proposition aux élèves d'un voyage en poésie pour mieux définir cette dernière. Le recueil des représentations des élèves concerne la question suivante : « Pour moi, qu'est-ce qu'un poème ? ». Cette question pose déjà l'idée grâce au « pour moi » d'une interrogation personnelle. Je ne cherche pas chez eux la bonne réponse mais des réponses vraies qu'ils doivent chercher en eux et non dans un savoir tout prêt. Après un temps de réflexion et d'écriture personnelle dans le carnet, les élèves doivent réaliser le premier travail de réflexion en groupe pour constituer une définition commune en s'appuyant sur leurs définitions personnelles. Ils doivent ensuite préparer une affiche commune sur laquelle ils écrivent leur définition et choisissent parmi quelques poèmes celui qui correspond le plus à leur définition pour la présenter au groupe. Au cours de cette présentation au grand groupe, une affiche intermédiaire est réalisée pour collecter et visualiser les apports des différents petits groupes.

Les séances 3, 4 et 5 sont des séances de diction/interprétation de poèmes. Elles commencent par une situation d'échauffement en grand groupe, puis on passe au temps de diction des poèmes et à une mise en commun. En cela, nous sommes toujours dans la démarche d'investigation puisque des petits groupes travaillent, élaborent une idée qui sera ensuite comparée et mise en relation avec celle de

l'autre groupe. Un bilan individuel est réalisé en fin de séance pour savoir ce que l'élève a aimé dans le travail de groupe, ce qu'il a aimé sur le poème et ce qu'il a compris du poème.

Un carnet personnel appelé pour la séquence *Carnet de voyage en poésie* est proposé aux élèves pour réaliser ces bilans. Il s'agit de quelques feuilles blanches format A5 agrafées entre deux feuilles de couleur. Le choix des feuilles blanches est fait pour laisser plus de liberté d'expression aux élèves. Dans ce carnet les élèves peuvent noter les réponses aux questions que je leur pose, mais aussi tout ce qui leur fait plaisir en lien avec ce voyage, d'autres poèmes ou bouts de poème des livres proposés dans le coin poésie…Pour que le temps de bilan de chaque séance ne prenne pas trop de temps, je leur donne les questions imprimées sur un petit papier qu'ils n'ont plus qu'à coller dans leur carnet.

3.4 Les poèmes choisis.

Pour la première séance, j'ai choisi cinq poèmes de cinq auteurs différents dans la collection *Cheyne Editeur, poèmes pour grandir*. Je voulais que les élèves se trouvent confrontés à des poèmes de formes variées, qui ne correspondent pas du tout aux idées reçues concernant les poèmes. J'ai choisi des poèmes sans rimes et pas vraiment « beaux ». Des poèmes plutôt « résistants » avec des référents qui posent questions.et une syntaxe plurielle : des segments blanchis étonnants, soit avec un segment plus grand que les autres, soit des segments avec des coupures posant questions ; un poème qui ressemble à de la prose; des poèmes sans titre. Présentés dans leur espace page, ils ne ressemblent pas vraiment aux poèmes travaillés par ces élèves.

« Avançons encore » extrait de *l'Homme sans manteau* de Jean-Pierre Siméon.

« Dans la gorge des merles » extrait de *L'atelier des saisons* de Philippe Mathy

« Corbeau nicotine » extrait de *C'est corbeau* de Pascal Dubost et Katy Couprie.

« Les rabougris » extrait de *Ces gens qui sont des arbres* de David Dumortier

« Avec un bras… » extrait de *Mourir à Vukovar* de Tristan Cabral

Ces poèmes analysés lors de la première séance étaient réutilisés dans la phase échauffement des séances suivantes, ce qui permettait que les élèves gardent un lien avec eux.

Il y avait six petits groupes. J'ai donc choisi de travailler trois poèmes et chaque poème était découvert et travaillé par deux groupes lors de la même séance. Les poèmes choisis pour ces trois séances étaient des poèmes de Jean-Pierre Siméon, extraits de son recueil *Sans frontières fixes* : *Je ne parlerai pas des arbres, Auschwitz jusqu'à nous, Fraternité*. Ce sont des poèmes très résistants pour des élèves de CM1/CM2. Ils traitent du thème de la guerre avec des images très fortes faisant appel à des sensations corporelles de douleur, de faim, d'horreur, d'absurdité. Ils nous emmènent vraiment dans la gravité de la vie. Ces poèmes sont disposés sur une double page. Un fil barbelé sépare le titre du poème du corps du poème et traverse le livre de la première de couverture jusqu'à la quatrième. Ces poèmes ne comportent aucune ponctuation et les segments blanchis sont des vers de différentes longueurs et des strophes allant de deux à neuf vers. Dans le poème *Je ne parlerai pas des arbres*, la phrase principale est complétée par trois propositions subordonnées présentées chacune dans une strophe différente, et la proposition principale est répétée en fin de poème. Dans le poème *Fraternité*, nous trouvons une phrase par strophe marquée par une majuscule d'entame, avec une répétition finale de la proposition principale du début. Dans le troisième poème, *Auschwitz jusqu'à nous* il y a seulement une majuscule au début du poème, mais l'on peut voir ensuite une phrase par strophe. La répétition finale se retrouve ici mais elle concerne une partie du titre, « jusqu'à nous », qui est reprise pour terminer le poème.

3.5 Recueil de données.

Différentes données ont été recueillies du 8 au 15 juin 2015 et sont de plusieurs ordres. J'ai réalisé le tableau ci-dessous pour les lister.

Les données	Place dans la démarche	Intérêt pour les élèves	Intérêt pour ma recherche
Ecrit individuel initial: réponse à la question « Pour moi, qu'est ce qu'un poème ? »	Recueil des représentations des élèves	Réfléchir à la question	Connaître les représentations de chaque élève
Ecrit individuel final: réponse à la question « Aujourd'hui, pour moi qu'est ce qu'un poème ? »	Recueil des nouvelles représentations des élèves à l'issue de la séquence	Revenir sur la question après un temps de travail.	Voir si la définition personnelle des élèves a évolué
Affiche initiale de petits groupes : qu'est-ce qu'un poème ?	Travail de recherche en petits groupes	Se confronter, réaliser une tâche commune	Voir des définitions individuelles ce qui est repris ou rejeté par le groupe
Affiche finale de petits groupes : qu'est-ce qu'un poème ?	Travail de recherche en petits groupes	Idem avec la perspective de voir ce qui a évolué	Voir si la définition de groupe a évolué, si des notions préalablement rejetées ont été réintégrées.

3 écrits intermédiaires par élève : « Qu'est-ce que j'ai aimé dans le travail de groupe sur ce poème ? Qu'est-ce que j'ai aimé sur ce poème ? Et pour moi que raconte ce poème ? »	Ecrits personnels des élèves aux séances 2, 3 et 4	Réfléchir aux questions posées, conceptualiser	Voir comment ont fonctionné ces écrits intermédiaires et s'ils ont évolué
Des écrits individuels sur le travail de groupe « A quoi a servi le travail de groupe dans cette séance ? Qu'est-ce qui était bien ? Qu'est-ce qui m'a paru difficile ?»	Lors de la 1ère séance	Réfléchir sur l'utilité du travail de groupe et ses difficultés Commencer la réalisation d'une affiche collective sur le travail de groupe	Lister les attentes des élèves par rapport au travail de groupe
2 vignettes d'observation sur les deux groupes choisis			
Affiche collective de classe sur Qu'est-ce qu'un poème ?	Cette affiche est réalisée lors de la première séance après présentation des définitions de chaque groupe et complétée lors de la dernière séance après le passage de chaque groupe.	Que les élèves puissent voir les réponses se compléter au fur et à mesure	Voir l'évolution entre le début et la fin de la séquence

Affiche de classe sur le travail de groupe	Réalisée par moi-même en m'appuyant sur ce que les élèves avaient écrit dans leurs carnets à l'issue de la 1ère séance et présentée aux élèves lors de la 2nd séance. Elle était affichée à chaque séance.	Regrouper les propositions des élèves et les compléter	Voir si les élèves pouvaient trouver sans travail préalable les conditions nécessaires au travail de groupe. Voir ce qui paraît difficile aux élèves
Des écrits individuels en réponse à ces questions : « Qu'est-ce qui m'a permis d'en savoir un peu plus sur les poèmes ? Qu'est-ce que j'ai le plus aimé dans ce voyage ? Qu'est-ce que j'ai le moins aimé ? »	Lors de la dernière séance. Bilan.	Permettre aux élèves de réfléchir de manière individuelle à ce que ce travail leur a apporté	Savoir ce qui a plu ou déplu aux élèves.

3.6 Traitement des données.

Les données utilisées seront l'écrit intermédiaire de classe constitué par la grande affiche récapitulant les apports de chaque groupe, les définitions individuelles des élèves et les définitions collectives des petits groupes. En effet, l'analyse de ces différentes données permettra de voir si les écrits ont évolué au cours de la séquence et nous pourrons ainsi observer si le travail de groupe a permis la modification des écrits des élèves. L'analyse de l'affiche collective nous permettra de connaître l'apport des petits groupes dans le grand groupe. Pour les définitions individuelles nous étudierons les définitions initiales et finales pour les comparer et voir s'il y a eu enrichissement des réponses. Ensuite, en ce qui concerne les définitions collectives, deux analyses peuvent être réalisées : l'analyse de la prise en compte des définitions individuelles pour la construction des définitions

collectives et la possibilité de voir si les définitions collectives se sont plus enrichies que les définitions individuelles.

Pour cette séquence six groupes d'élèves ont été constitués en mélangeant les deux niveaux de la classe. Connaissant les élèves depuis le début de l'année scolaire, j'ai essayé d'équilibrer les groupes sans prendre en compte les affinités des élèves. J'ai plutôt séparé les amis. Puisque l'intérêt était d'apprendre à travailler ensemble, il me paraissait nécessaire de mettre en collaboration des élèves peu enclins à discuter ensemble. J'ai délibérément constitué le groupe 2 avec deux élèves, Léa de CM2 et Naël de CM1 qui avaient beaucoup de mal à s'entendre et restaient la plupart du temps dans des positions agressives ou renfermées lorsqu'il y avait des problèmes entre eux. Ces deux élèves avaient de nombreuses qualités, très participatifs, vifs et intéressés dans la classe. J'avais envie de voir comment ils allaient mener les tâches collectives et réfléchir à ce qui était en jeu.

Trois groupes, les G6, G3 et G2 ont connu des disputes qui ont pris des proportions assez importantes avec cris dans le G2 et désir de quitter le groupe pour le G3. Dans le G4 pas de soucis, ils se sont entendus à merveille. Les G1 et G5 ont réussi à dépasser les petits conflits sans que l'adulte ait besoin d'intervenir.

Dans le G2, groupe dont j'ai parlé précédemment, la dispute a eu lieu dès la première séance, lors de mise en commun des définitions individuelles pour en faire une commune. Léa et Naël ne parvenaient pas à se mettre d'accord sur le choix du poème. La maitresse de la classe était près d'eux et elle est donc intervenue pour les aider à verbaliser leur problème mais les cris se faisaient de plus en plus forts. Je suis donc allée leur rappeler qu'ils avaient une tâche commune à réaliser et qu'il leur restait seulement dix minutes. Ils devaient donc trouver une solution. Ils se sont remis au travail et ont réussi à présenter leur définition avec le poème sélectionné. Je les ai félicités lors de la mise en commun et il n'y a pas eu d'autres problèmes lors des séances suivantes.

Dans le G3, la dispute a eu lieu lors de la deuxième séance. Jérémie, dans la classe des CM2, est un élève d'origine turque, avec difficultés scolaires et relationnelles. Il a tenté de sortir de la classe durant la phase de recherche en

groupe. C'est un élève hypersensible que l'on sent très fragile malgré une apparence forte et bourrue. Je l'avais mis dans ce groupe avec Thomas, un autre garçon très intéressé par tout ce qui se fait dans la classe et capable de mettre facilement des mots sur toutes les situations vécues en classe. Il est particulièrement bienveillant et je pensais qu'il pourrait soutenir Jérémie. C'est de Justine, une jeune fille apparemment toute discrète qu'est venue la tension. Elle voyait que Jérémie jouait et discutait de tout autre chose, alors elle l'a rappelé à l'ordre. D'après Jérémie, elle avait rejeté sa proposition de chanter le poème, ce qui l'avait je pense profondément blessé. Ce qui était étonnant c'est que plusieurs autres groupes, pour cette première interprétation, avaient choisi le chant. Lors de la séance suivante même le G3 a donc chanté. Je pense que cela a conforté Jérémie et il n'y a pas eu d'autres soucis. Il m'est apparu intéressant d'aller visiter ce qui s'était joué autour du rejet de la proposition de cet élève. De plus, dans ce groupe, une élève était absente les deux premiers jours du projet. Elle a pu participer tout de même à deux séances de diction, le mercredi et le jeudi et à la séance de fin. Voir comment elle avait vécu ce travail était aussi une piste de recherche. J'ai donc choisi d'analyser les données du groupe 3.

4. Résultats, discussion et limites.

.

4.1 L'évolution de la définition du poème.

Pour analyser ce matériel, j'ai réalisé un tableau regroupant les différents plans de signifiances vus dans la partie 1.1.3 abordés par Michel Favriaud et la part d'idées reçues soulevée par Jean-Pierre Siméon. J'ai rajouté une ligne dans laquelle j'ai mis ce qui ne me paraissait pas entrer dans les autres lignes, les notions de « message » et « histoire », qui selon moi ne relèvent pas encore de la polyphonie.

Les deux premiers tableaux reprennent les différents éléments des définitions individuelles des élèves aux deux moments de recueil de la définition, en séance 1 et 5, et le troisième tableau reprend les apports de la définition collective réalisée lors des mêmes séances après échange autour les définitions individuelles.

		Jérémie 1	Jérémie 2	Justine 1	Justine 2
Idées reçues		On peut l'apprendre	On peut l'apprendre Joli	Joli Rimes seules	Joli
Selon Michel Favriaud	Phrases				Phrases
	Segments blanchis		Vers et strophes	Vers et strophes	Vers et strophes
	Prosodie				Rimes, rythme, mélodie
	Poème			Texte	Texte
	Polyphonie				« mots couverts » Ressenti personnel Interprétation personnelle
Autres dimensions de la poésie				Message	Une histoire, Un message Décrire un paysage, une personne

		Laura 1	Laura 2	Thomas 1	Thomas 2
Idées reçues		Dire un mot gentil	Joli Rimes seules Dire un mot gentil		Joli Rimes seules
Selon Michel Favriaud	Phrases				
	Segments blanchis		Vers, strophes		Vers, strophes
	Prosodie		Rimes		Rimes
	Poème	Texte	Texte		Texte
	Polyphonie		Un poème peut se dire de plusieurs façons		Plusieurs interprétations
Autres dimensions de la poésie			Histoire Décrire un paysage, une personne	Récit qui décrit	Traduit message, expression, sentiments

		Groupe 3/ Séance 1	Groupe 3/ Séance 5
Idées reçues		Joli Rimes seules	On peut l'apprendre Joli
Selon Michel Favriaud	Phrases	Phrases	Phrases
	Segments blanchis	Vers et strophes	Vers et strophes
	Prosodie	Rimes	Rimes Mélodie/Rythme
	Poème	Texte	Texte
	Polyphonie		On peut l'interpréter comme on veut Ca nous fait ressentir des choses « A mots couverts »
Autres dimensions de la poésie développées par les élèves		Message Histoire	Une histoire, Un message Décrire un paysage, une personne

Les définitions individuelles.

Pour les définitions individuelles, on peut relever qu'elles se sont toutes enrichies d'au moins un élément. Par contre, les conceptions initiales des élèves correspondant à des idées reçues restent tenaces et se diffusent aux autres élèves du groupe. L'idée de « joli » de Justine s'est étendue dans tout son groupe. Elle était la seule au départ à écrire cela dans sa définition individuelle et les élèves ont validé cet élément pour la définition collective. Cette idée est restée jusqu'au bout puisqu'elle apparaît dans les définitions individuelles finales de chaque élève alors que les poèmes travaillés n'induisent pas du tout cette notion de « joli ». Kenza qui n'est arrivée dans la séquence qu'à partir du mercredi et qui n'a donc pas bénéficié de l'interaction du groupe pour la définition collective de la poésie, donne une définition où elle valorise le message et les sentiments dits, la polyphonie qu'elle a pu vivre le mercredi et le jeudi, et la notion de lecture personnelle que « le poète nous fait vivre ». Elle n'a pas eu en premier lieu recours aux idées reçues concernant la poésie. Elle ne parle ni de rimes, ni du fait que c'est joli. L'apport de cette élève est très intéressant et mérite qu'on s'y attarde. Est-ce parce qu'elle s'est retrouvée directement en poésie sans convoquer ses idées reçues, qu'elle a pu ainsi expérimenter et entrer en poésie de manière vivante et sensorielle, qu'elle ne s'est pas dans sa définition reposée sur les idées reçues mais sur son expérience ? Aurait-elle donné au début une définition comme les autres comportant cette notion de rimes et de joli ? Nous ne pouvons pas répondre à cette question mais elle ouvre tout de même une réflexion. Le recueil des représentations des élèves avant le passage par le sensible, ce qui revient à mettre en route directement le mental qui va chercher à rester dans le domaine du connu, en se raccrochant à des bribes de connaissances, pour se rassurer, fixe-t'il justement les conceptions initiales erronées ? Ces conceptions sont dites en sciences difficiles à changer même si elles sont incorrectes et même si l'on démontre aux élèves leur fausseté.

> « L'idée s'est imposée en didactique des sciences que les élèves disposent de représentations des concepts scientifiques, que celles-ci précèdent l'enseignement et qu'elles résistent aux efforts didactiques, à tel point qu'on les rencontre souvent inchangées au terme de la scolarité obligatoire, à l'entrée à l'université ou en IUFM »[52]

On peut déduire de ce premier élément que la notion de poésie s'est étoffée chez ces élèves qui avaient pour mission de mieux comprendre à plusieurs de quoi elle relevait, et qui sont pour cela passés par l'expérience du sensible. Chaque élève a, grâce à ce questionnement collectif, augmenté au moins d'une dimension sa définition individuelle. Par contre, l'idée reçue concernant la poésie, c'est joli, qui ne concernait qu'une élève au départ, s'est étendue à l'ensemble du groupe. Les trois autres élèves qui avaient partagé cette idée lors de la séance 1 l'ont citée dans leur définition individuelle de la séance 5. Cette idée tenace n'a peut-être qu'été réactivée chez les élèves l'ayant entendue dans le groupe. Ils n'y avaient peut-être tout simplement pas pensé lors de l'écriture de la première définition. En tout cas, ce point-ci aurait pu être le questionnement d'une nouvelle séquence « Est-ce que c'est joli un poème ? ».

Le recueil des représentations initiales est, nous l'avons vu, absolument nécessaire pour les chercheurs. Mais à travers les écrits de Kenza, nous pouvons nous poser la question de leur place dans la démarche. Dans la séquence proposée, elle se situait dès le début, avant le passage par le corporel. Si cette phase avait été placée après un temps de diction/interprétation, l'ensemble des élèves, tout comme Kenza l'a fait, n'auraient pas convoqué d'idées reçues. Dans la démarche, la phase d'expérimentation devrait précéder la phase de recueil des représentations.

<u>Les définitions collectives de petits groupes.</u>

Au départ, pour construire une définition collective de la poésie, les élèves ont recensé les idées reçues que sont : « le poème c'est joli et ça rime ». Par ailleurs, ils ont mis en commun leurs idées et ils ont proposé comme unité de syntaxe les phrases et les segments blanchis. Ce qui est étonnant c'est que l'unité syntaxique de la phrase qui n'avait pas été donnée dans les définitions individuelles des élèves apparaît tout de même dans la définition de groupe. Cela sous-entend que

[52] ASTOLFI, Jean-Pierre, p.46. op.cit.p.22.

lors des échanges collectifs pour constituer cette définition, cette notion est apparue.

A la fin de la séquence, ils ont valorisé l'unité de syntaxe supplémentaire qu'est la mélodie et le rythme. La notion de « mots couverts » apparaît. Il me semble que cette notion relève de la polyphonie, puisqu'un mot peut vouloir dire autre chose. La notion de différentes interprétations émerge à la fin de la séquence. Par rapport aux définitions individuelles des élèves, on peut voir que cette définition collective colle au plus près de la définition de Justine. La définition commune n'apporte pas d'informations supplémentaires par rapport à la sienne.

La définition collective s'est enrichie de deux manières. Tout d'abord par la juxtaposition des réflexions individuelles, chaque élève amenant un élément différent et complémentaire, mais aussi par l'ajout d'une notion qui ne se trouvait dans aucune définition individuelle et qui a du apparaître dans le débat pour réaliser l'affiche de la définition commune destinée à être lue pour les autres. Ecrire pour les autres a du influencer l'écriture de cette définition que les élèves ont voulu plus explicite, plus riche.

L'affiche collective sur « Qu'est-ce qu'un poème ? »

Lors de la première séance, à l'aide des définitions collectives des petits groupes, nous avons réalisé une affiche sur laquelle nous avons regroupé toutes les propositions des élèves de la classe en réponse à la question « Qu'est-ce qu'un poème ? ».

Les réponses ont été les suivantes :

- il exprime un sentiment, l'amour, la joie, la tristesse.
- il dénonce, il donne un message.
- il y a des vers.
- il y a des rimes.
- il y a des strophes.
- il raconte une histoire, il décrit un paysage ou une saison.
- il est joli (groupe 3 seulement).

Chaque groupe a amené une partie de cette réponse. Ensemble ils ont réussi à aborder plusieurs plans : le segment blanchi et la notion de texte pour les syntaxes plurielles. Pour la polyphonie, ils ont proposé : les différents sentiments, le message, les histoires. Je remarque qu'à ce stade, ces derniers ne perçoivent que ce qui vient du poète.

Un nouveau temps d'échange en grand groupe pour compléter cette affiche était prévu au moment de la dernière séance, lors de la présentation des nouvelles définitions des groupes. Quelques informations ont été rajoutées aux premières notions :

- on peut l'interpréter différemment.

- ça a du rythme, de la mélodie, on peut le chanter (5 groupes).

- ça nous fait ressentir des choses.

- « à mots couverts », message caché (pour deux groupes).

- c'est joli (toujours groupe 3 seulement).

- il peut avoir différentes formes dans la page (apparition de cette idée dans le groupe 6).

On se rend compte que le travail réalisé a enrichi cet écrit final. On voit bien que de nouvelles notions, rythme et polyphonie, viennent compléter les premières. Mais étonnamment, une notion qui n'avait pas du tout été effleurée apparait : le poème pris dans son entier dans la page. « Un poème peut être court, long, moyen, étroit, large, petit, grand » a écrit le groupe 6 qui est aussi le groupe constitué des élèves les plus petits en âge de la classe (CM1) ainsi qu'en taille. Comment expliquer cette apparition ? Par le fait d'avoir présenté aux élèves des textes différents ? Ou grâce à l'ensemble du travail de mise en recherche autour du collectif et de la sensibilité qui a permis d'ouvrir un autre regard ?

Les échanges du groupe autour de ces ateliers poésie ont été vivants et les élèves, l'enseignante et moi-même, heureux de partager ce temps-là. La relation esthétique des élèves avec les poèmes a évoluée. Durant toute la semaine, le

coin poésie mis à leur disposition n'avait quasiment pas été investi. Par contre, le dernier jour de la séquence, le lundi, j'ai eu la surprise de voir de nombreux élèves rester pendant le temps de la récréation pour feuilleter quelques recueils. Le choix d'un recueil et la possibilité de déambuler dans le livre choisi fait partie des pistes d'activités pédagogiques proposées par le document ressource du ministère[53]. Durant la semaine qui a suivi j'ai laissé les recueils à disposition des élèves, et deux élèves ont lu ensemble dans le temps de lecture orale un poème. Une autre élève m'a dit avoir écrit des poèmes chez elle. Quinze jours plus tard, alors que le coin poésie avait été rangé, un dernier élève m'a rendu un recueil qu'il avait pris chez lui (ce qui n'était pas permis d'ailleurs, quelle liberté !) et lu en entier. Ce court voyage a donc eu quelques conséquences sur quelques élèves et j'espère qu'il aura ouvert des portes chez d'autres. Je pense que ce temps de travail aura permis une rencontre nouvelle avec les poèmes.

Il a aussi permis une nouvelle rencontre des élèves, une re-rencontre pourrait-on dire. L'enseignante a gardé la semaine suivante les groupes qui avaient été constitués. Pourtant, elle avait été étonnée de mon choix de ne pas prendre en compte les affinités pour constituer ces groupes, mais avait été favorablement surprise par le travail réalisé. Ce travail a permis à des élèves qui n'avaient jamais travaillé ensemble de réaliser une tâche commune et de se rencontrer.

La part d'éthique n'a pas été réellement perçue ou elle n'a fait qu'affleurer chez certains élèves. Comme on peut voir dans les annexes p. 71, dans la partie surlignée, les élèves ont pu percevoir la gravité de ces poèmes mais les mots pour le dire ne venaient pas aisément. Cette difficulté apparaît aussi dans les réponses à la question « Pour moi, que raconte ce poème ? ». (Voir annexes p.76). Les élèves répondent seulement par une phrase, en reprenant la plupart du temps des mots du poème travaillé sans amener de compréhension plus fine, et ce durant les trois séances. On ne peut pas voir d'évolution dans leurs écrits. On peut argumenter que le temps très court de cette expérimentation ne leur a pas permis de développer cette dimension de la poésie. Les dimensions cognitives, sensibles, sociales et culturelles ont été privilégiées.

[53] La poésie à l'école. *op.cit* p.14.

4.2 L'évolution de l'expression de la subjectivité des élèves.

La sensibilité des élèves a été touchée à travers cette séquence. Lors des temps de dictions, à l'intérieur des groupes, les élèves se sont répartis les strophes qui étaient bien visibles sur les poèmes travaillés. Ils ont lu le texte de manière linéaire en faisant varier les types d'interprétation : voix chantée et voix parlée. Lors de la première séance chaque élève lisait sa partie. La deuxième séance, trois groupes ont lu des parties du texte ensemble à l'unisson, et nous nous sommes rendus compte que cela ajoutait une intensité. Un élève a même dit que « cela faisait des frissons ». Lors de la dernière séance, il y a eu des tentatives de variation avec une, deux et trois voix en même temps. Les élèves n'ont pas mis en valeur les vers dans leur interprétation alors qu'ils le font dans leur définition. Ce point pourrait être travaillé dans la situation d'échauffement, en leur proposant dans la consigne de dire seulement un vers, et non un passage, pour qu'ils prennent mieux conscience de cette unité.

Mon rôle qui était d'accueillir les propositions des élèves en demandant à l'ensemble du groupe l'effet rendu était nouveau pour eux. Ils avaient peur de dire quelque chose de faux. Un élève m'a demandé, par exemple, si j'allais corriger le carnet (voir annexes p.63.). Ils ne s'exprimaient pas beaucoup lors de l'échange final où l'on devait comparer les deux interprétations. Je les ai guidés en m'appuyant sur des moments qui m'avaient spécialement touché. Je demandai aux élèves ce qu'ils avaient alors ressenti. Au début un seul élève a répondu. Un incident s'est produit durant ce temps de mise en commun lors de la deuxième séance de diction (voir annexes p.68). Une élève a donné une interprétation surprenante et son enseignante est intervenue durement pour lui signifier qu'elle n'avait rien compris. Après cette intervention qui ne correspondait pas au travail que je menais avec les élèves, j'étais mal à l'aise mais je me suis tout de même lancée : j'ai demandé à ces derniers ce que l'interprétation d'Emma avait eu comme écho chez eux. Pas de réponse bien sûr. Ayant aussi remarqué l'interprétation spéciale de cette élève, j'ai partagé avec le groupe ce que j'avais

ressenti. Elèves et enseignante avaient les yeux braqués sur moi. L'expression de ma subjectivité, sans en faire une vérité, a peut-être permis lors de la séance de diction/interprétation suivante, l'expression des ressentis de plusieurs élèves (annexes p.70).

Cela apparaît dans l'affiche collective finale. Les élèves notent que les poèmes « nous font ressentir des choses ». Ils rajoutent l'idée du message caché. Message caché que l'on peut trouver à l'écoute de ce ressenti ? On se rend compte que les élèves passent au statut de lecteurs actifs qui ressentent et s'impliquent. Le message ne vient pas seulement du poète mais il est aussi reçu par les lecteurs.

Avec du temps supplémentaire, nous aurions pu creuser tout cela, trouver comment percevoir son ressenti.

Le parallèle fait entre l'enseignement des sciences et celui de la poésie tout au long de ce mémoire m'a permis de réfléchir à la portée supplémentaire du travail en poésie. En effet, comme le souligne Michel Favriaud, les syntaxes plurielles qui la composent ne sont pas toujours en accord et induisent un temps de « suspension ». Or, ce temps de suspension inquiète et l'école ne laisse peut-être pas suffisamment de temps aux élèves pour qu'ils aillent voir ce qui se joue en eux durant ce moment. Les élèves doivent répondre vite et donner la « bonne » réponse rapidement. En poésie, il n'y a pas de « bonne » réponse, il y a des « il me semble ». Daniel Favre[54], définissant les postures cognitives et épistémiques concernant la démarche scientifique, situe ce « il me semble » dans le domaine de la pensée ouverte. Une attitude de doute face aux connaissances, de mise en questionnement face aux diverses expériences, amène une ouverture d'esprit que l'on retrouve chez des élèves « non-violents ». Cette attitude de doute doit être valorisée en science, mais commencer par sa prise en compte plus évidente en poésie si l'on suit la voie dégagée par les chercheurs peut permettre de diffuser cet état d'être en poésie à tous les autres domaines. Rien n'étant sûr en poésie, c'est un temps que nous devons absolument prendre.

[54] FAVRE, Daniel. Transformer la violence des élèves. Paris : DUNOD, 2007.

4.3 L'évolution du travail de groupe.

Il m'intéressait de voir si durant ce travail les élèves les moins confiants pourraient prendre leur place, exprimer leurs idées, et si l'ensemble du petit groupe allait entrer en écoute véritable de chacun de ses membres. Au départ, Jérémie avait noté dans sa définition personnelle qu'un « poème ça s'apprend ». Cette idée n'a pas été retenue par le groupe dans la définition commune. Jérémie n'a-t'il pas osé donner son avis ? Les autres élèves ont-ils rejeté sa proposition ? Bien entendu, un poème s'apprend. Les élèves le savent bien puisqu'ils ne font que cela depuis le début de leur scolarité. Mais on peut imaginer qu'un vrai travail de groupe aurait consisté à prendre en compte cette idée et à aller voir ce que Jérémie sous-entendait. Le fait qu'il ait proposé ensuite lors de la diction de chanter, montre que dans le « ça s'apprend » il y avait peut-être quelque chose de l'ordre du rythme. Cette idée apparaît dans la définition collective finale, Jérémie l'ayant réutilisée dans sa deuxième définition. Que s'est-il passé entre ces deux moments ? La forte tension entre Jérémie et Justine ou l'accueil des diverses interprétations ? Est-ce que Jérémie s'est autorisé à faire entendre sa voix ? Est-ce que les autres ont été plus enclins à l'écouter ? Nous ne pouvons pas vraiment savoir. Nous pouvons seulement voir que Jérémie avait repris sa première définition et y avait rajouté qu'un poème avait de « jolis vers et des strophes », idée proposée dans la première séance par Justine. Le groupe cette fois a inclus l'idée de Jérémie dans la définition en la modifiant légèrement « il peut être agréable à apprendre ». On observe que le lien avec la rythmique du poème n'a toujours pas été fait. Par contre le point de vue de Jérémie ayant été repris, cela montre que leur regard à évolué.

Limites.

Il est bien évident que cette étude concerne un échantillon réduit d'élèves sur un très court moment, avec une enseignante novice. Les résultats de cette première analyse pourraient être étoffés en analysant les définitions des autres groupes. Ce projet se situait de plus dans une phase de familiarisation avec la poésie. Il s'agissait d'amener un premier questionnement. Commencer ce travail en début d'année et le poursuivre sur toute sa durée, avec des questionnements pour approfondir les pistes proposées par les élèves, aurait pu compléter cette première étude. La création de l'affiche collective, par exemple, a montré que le groupe s'enrichissait des propositions collectives. Mais nous ne pouvons pas savoir ce que chacun a retenu de ce travail de mise en commun. Cela aurait pu s'observer un temps plus long.

Conclusion.

J'ai pris le risque d'emmener les élèves dans le monde multiple et imprévisible des poèmes. Et je dois dire que j'ai beaucoup appris des nombreux échanges partagés autour de ce projet. Avec Claire Dutrait, l'enseignante-formatrice qui m'a accompagnée, j'ai mieux cerné les enjeux de l'apprentissage de la poésie. Elle a su me guider tout au long de la conception de ce mémoire sur un chemin qui m'était propre et que je ne connaissais pas. Avec les élèves enthousiastes de cette classe, j'ai appris à me faire confiance. Ils étaient heureux du travail que je leur proposais, et je n'ai jamais eu besoin de les rappeler à l'ordre. Ils étaient vraiment passionnés par ce voyage. D'autre part, j'ai appris à faire confiance aux poèmes. Même ceux paraissant « très résistants » ont toujours un message à délivrer.

Ma position de chercheuse s'est construite tout au long de la réalisation de ce mémoire. J'ai pu prendre confiance dans ma capacité à analyser, faire des liens, permettre à mon ressenti de s'affirmer en s'étayant sur les recherches récentes. Ainsi, l'idée de fusionner démarche d'investigation et poésie, travail de groupe et expression de la subjectivité, a trouvé sa justification chez les chercheurs et dans la séquence réalisée. La démarche d'investigation appliquée à une recherche en poésie nécessite d'être adaptée à cette matière particulière, en modulant les étapes de la démarche. Elle est porteuse de motivation, de plaisir chez les élèves, et d'apprentissages. Elle conforte l'acquisition de compétences relevant des attitudes citées dans la culture humaniste du socle commun. Elle a permis aux élèves de cette classe de s'ouvrir à leur sensibilité, d'apprendre à porter un regard différent sur autrui. En partant de la dimension cognitive de la culture humaniste, je voulais visiter ses autres dimensions. J'ai pu observer l'interaction réciproque entre ces dimensions. En effet, parce que les dimensions sociales et esthétiques ont été vécues, les connaissances des élèves se sont étoffées et la dimension culturelle s'est mise en place. Je pense que ces élèves porteront un autre regard sur les poèmes dorénavant. Cette démarche permet au futur citoyen d'émerger. Un citoyen avec un regard ouvert, qui sait se poser des questions sur la vie, qui

accepte les autres dans leur différence, qui prend le temps de ressentir ce qui se passe en lui pour trouver et donner sa vision du monde.

Bibliographie.

ASTOLFI, Jean-Pierre. Comment les enfants apprennent les sciences ? Paris : Retz, 2006.

BONCOURT, Martine. La poésie à l'école. L'indispensable superflu. Champs social éditions, Nîmes, 2007.

CHABANNE, Jean-Charles. Enseigner des attitudes ? In Danièle Dubois-Marcoin and Catherine Tauveron. *Français, langue et littérature, socle commun : Quelle culture pour les élèves ? Quelle professionnalité pour les enseignants ?*, Mar 2008, Lyon, France. Institut français de l'éducation, Ecole Normale Supérieure de Lyon, pp.49-69, Documents et travaux n°63.

CHABANNE, Jean-Charles, BUCHETON Dominique. Les écrits intermédiaires. La lettre de la DFLM, 2000, 2000-1.

Education artistique et culturelle, éducation aux médias et l'information. Le 11 février 2015.

De VECCHI, Gérard. Enseigner le travail de groupe. Delagrave édition, Paris, 2006.

Dossier d'actualité n°33. De la communale au socle commun : littérature et culture humaniste. INRP, O2/ 2008.

DUQUET, Claire. La culture humaniste, 5ème pilier du socle commun des apprentissages : quels objets et quelles pratiques ? In Danièle Dubois-Marcoin and Catherine Tauveron. *Français, langue et littérature, socle commun : Quelle culture pour les élèves ? Quelle professionnalité pour les enseignants ?*, Mar 2008, Lyon, France. Institut français de l'éducation, Ecole Normale Supérieure de Lyon, pp.98-104.

FAVRE, Daniel. Transformer la violence des élèves. Paris : DUNOD, 2007.

FAVRIAUD, Michel. Interpréter la poésie. In Argos n°39, février 2006.

FAVRIAUD, Michel et l'équipe ALEP. Et si la poésie était au cœur du « socle commun» des instructions officielles de 2005-2006 ? In Danièle Dubois-Marcoin and Catherine Tauveron. *Français, langue et littérature, socle commun : Quelle culture pour les élèves ? Quelle professionnalité pour les enseignants ?*, Mar 2008, Lyon, France. Institut français de l'éducation, Ecole Normale Supérieure de Lyon.

PAVEAU, Marie-Anne. L'insu de lalangue est-il enseignable ? Le français d'aujourd'hui n°166, 2009.

ROUX, Jean-Paul. Le travail de groupe à l'école les cahiers pédagogiques, 5 mai 2004 [consulté le 31 juillet 2015]. Disponible sur le Web :http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/Roux.pdf

SIMEON, Jean-Pierre. Dossier « Le printemps des poètes en milieu scolaire- La poésie à l'école. », le 20 mai 2011. Disponible sur le Web : http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien57yutz/IMG/pdf/Dossier_Printemps_des_poetes_Poesie_a_l_ecole.pdf

TAUVERON, Catherine. Spécificité et enjeux de la lecture littéraire. In *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier, 2002. P 13 à 23.

TAUVERON, Catherine. Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. In Repère n°19/1999.

TERWAGNE Serge, VANHULLE Sabine, LAFONTAINE Annette, Les cercles de lecture : Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs. De Boeck & Larcier, 2001.

VERGNAUD, Gérard. Lev Vygotski, pédagogue et penseur de notre temps. HACHETTE LIVRE, 2000.

Conférence.

SIMEON, Jean-Pierre. Conférence sur la poésie. Bagnoles de l'Orne, janvier 2001, p.9. [consulté le 10 MAI 2015]. Disponible sur le Web :http://www.printempsdespoetes.com/pjs/PJ44_PJ685_ConfPoesi_pedagogieJPS.pf

Annexes

Annexe 1 : les poèmes

Avançons encore, extrait de l'Homme sans manteau de Jean-Pierre Siméon.

Avançons
nous n'avons rien perdu
de ce qui nous fait grandir

ni l'énigme du cœur
ni la bonté des arbres
ni le vin de la colère
ni la chance
d'être ensemble

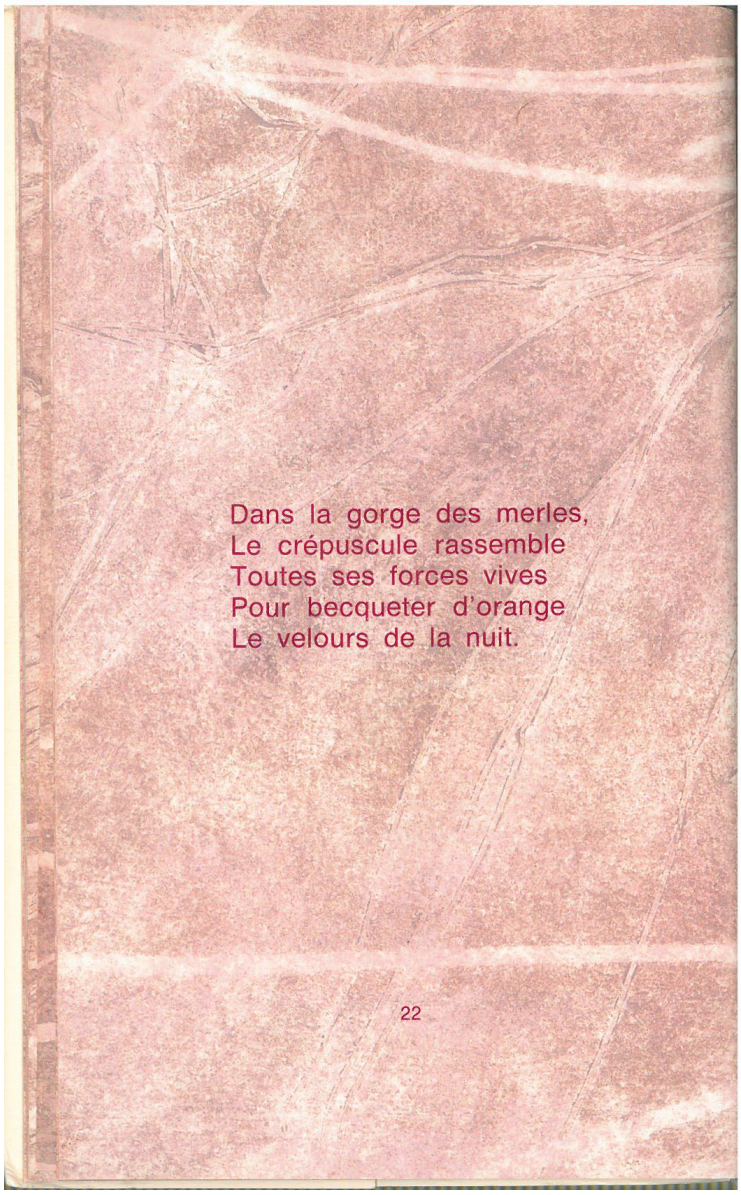
avançons encore

le feu mange l'ombre
mais pas l'oiseau
qui la précède

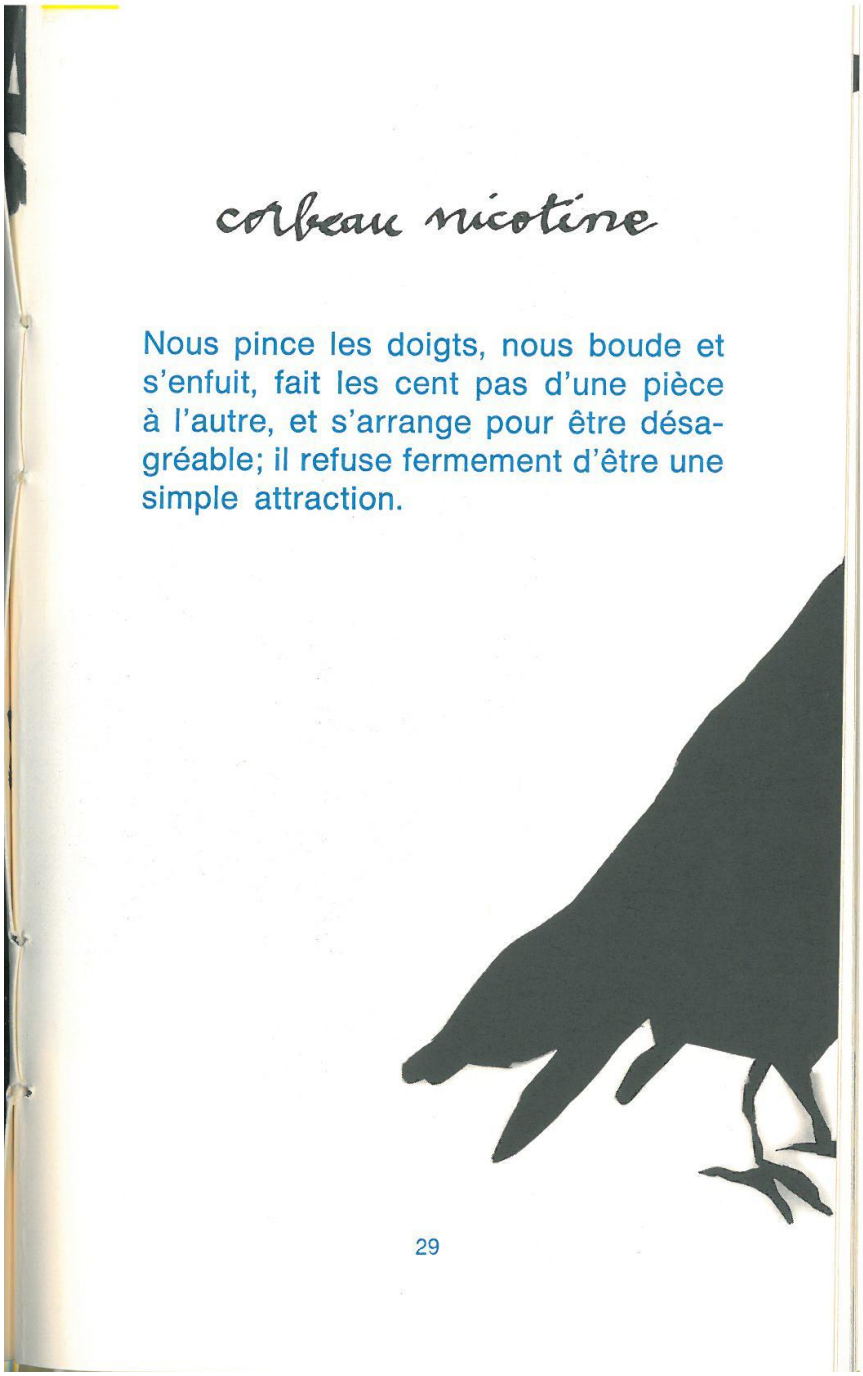
IUFM
MEDIATHEQUE
ALBI
MIDI-PYRENEES

29

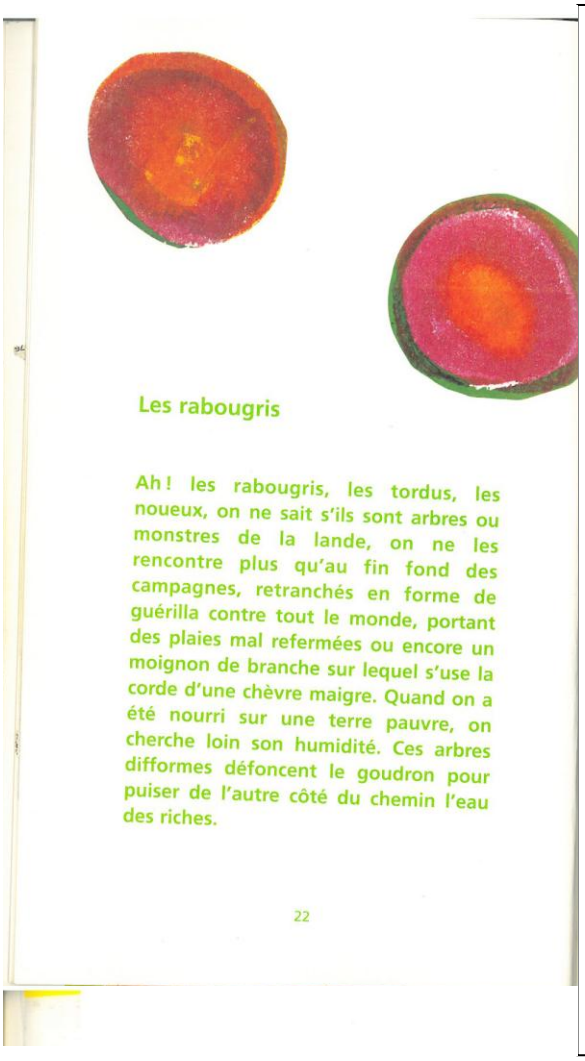
Dans la gorge des merles, extrait de L'atelier des saisons de Philippe Mathy.



Corbeau nicotine, extrait de C’est corbeau de Pascal Dubost et Katy Couprie.



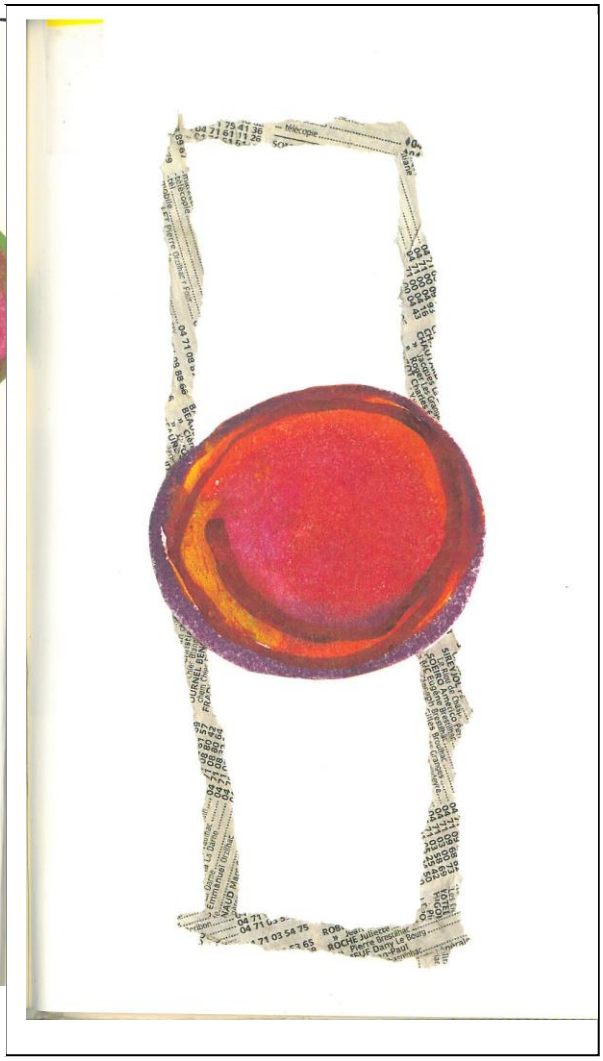
Les rabougris, extrait de Ces gens qui sont des arbres de David Dumortier.



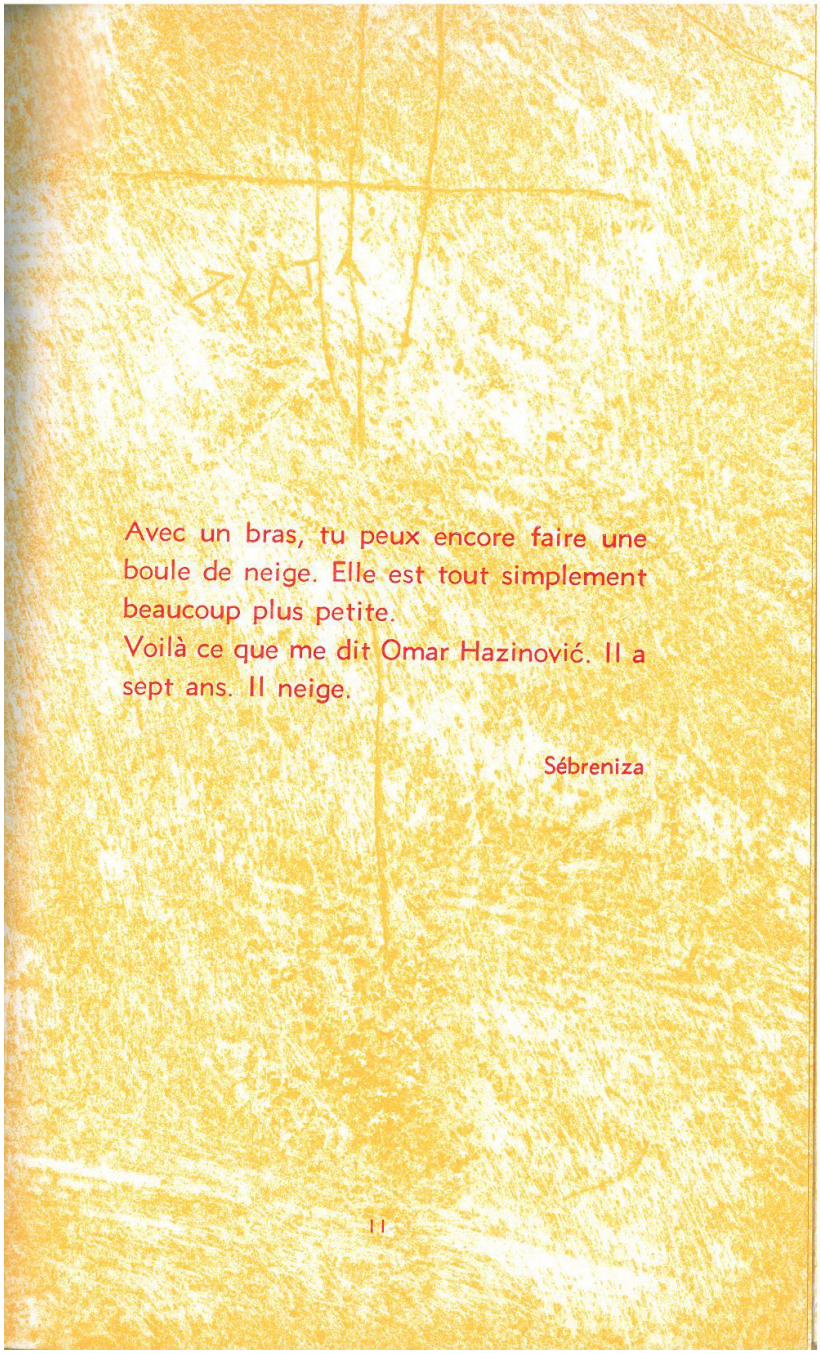
Les rabougris

Ah ! les rabougris, les tordus, les noueux, on ne sait s'ils sont arbres ou monstres de la lande, on ne les rencontre plus qu'au fin fond des campagnes, retranchés en forme de guérilla contre tout le monde, portant des plaies mal refermées ou encore un moignon de branche sur lequel s'use la corde d'une chèvre maigre. Quand on a été nourri sur une terre pauvre, on cherche loin son humidité. Ces arbres difformes défoncent le goudron pour puiser de l'autre côté du chemin l'eau des riches.

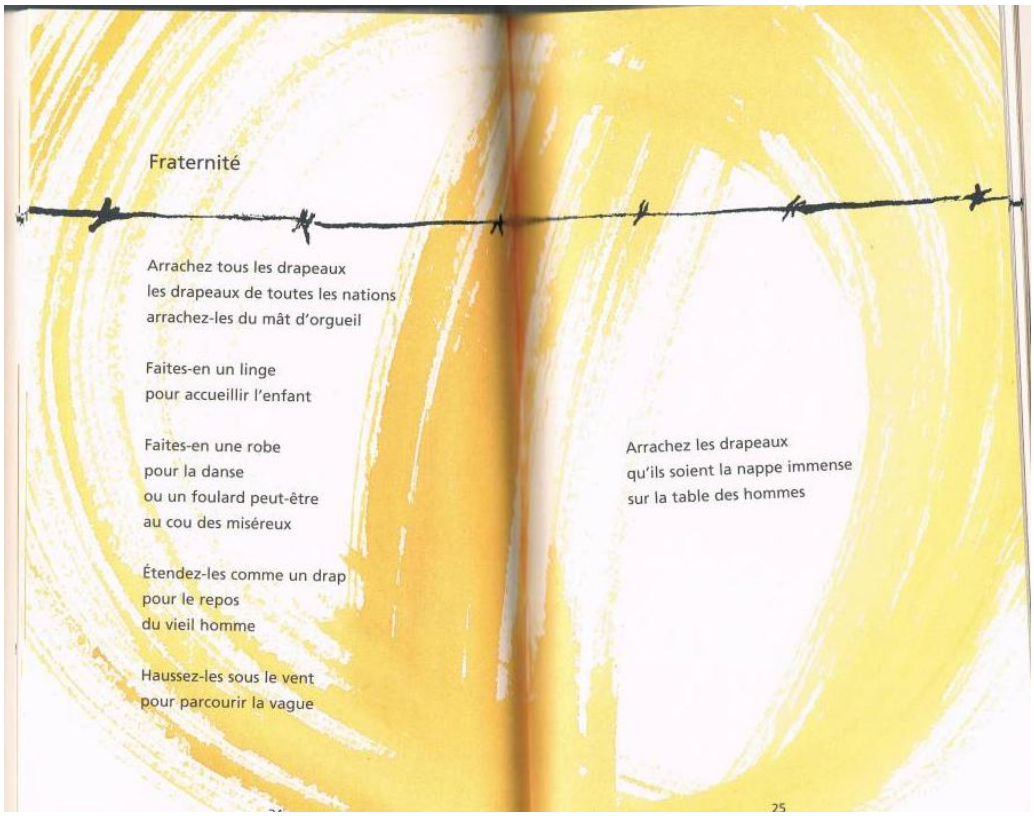
22



Avec un bras…, extrait de Mourir à Vukovar de Tristan Cabral.



Fraternité, extrait de Sans frontières fixes de Jean-Pierre Siméon.



Fraternité

Arrachez tous les drapeaux
les drapeaux de toutes les nations
arrachez-les du mât d'orgueil

Faites-en un linge
pour accueillir l'enfant

Faites-en une robe
pour la danse
ou un foulard peut-être
au cou des miséreux

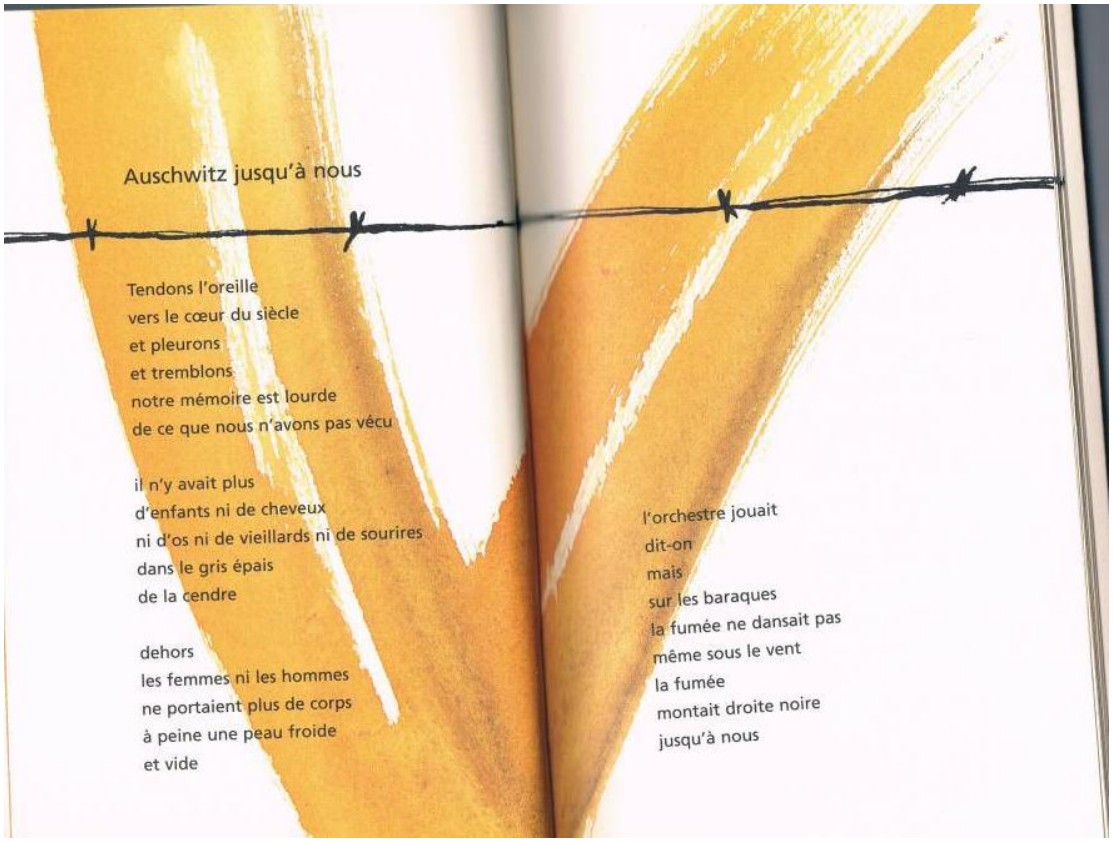
Étendez-les comme un drap
pour le repos
du vieil homme

Haussez-les sous le vent
pour parcourir la vague

Arrachez les drapeaux
qu'ils soient la nappe immense
sur la table des hommes

25

Auschwitz jusqu'à nous, extrait de Sans frontières fixes de Jean-Pierre Siméon



Auschwitz jusqu'à nous

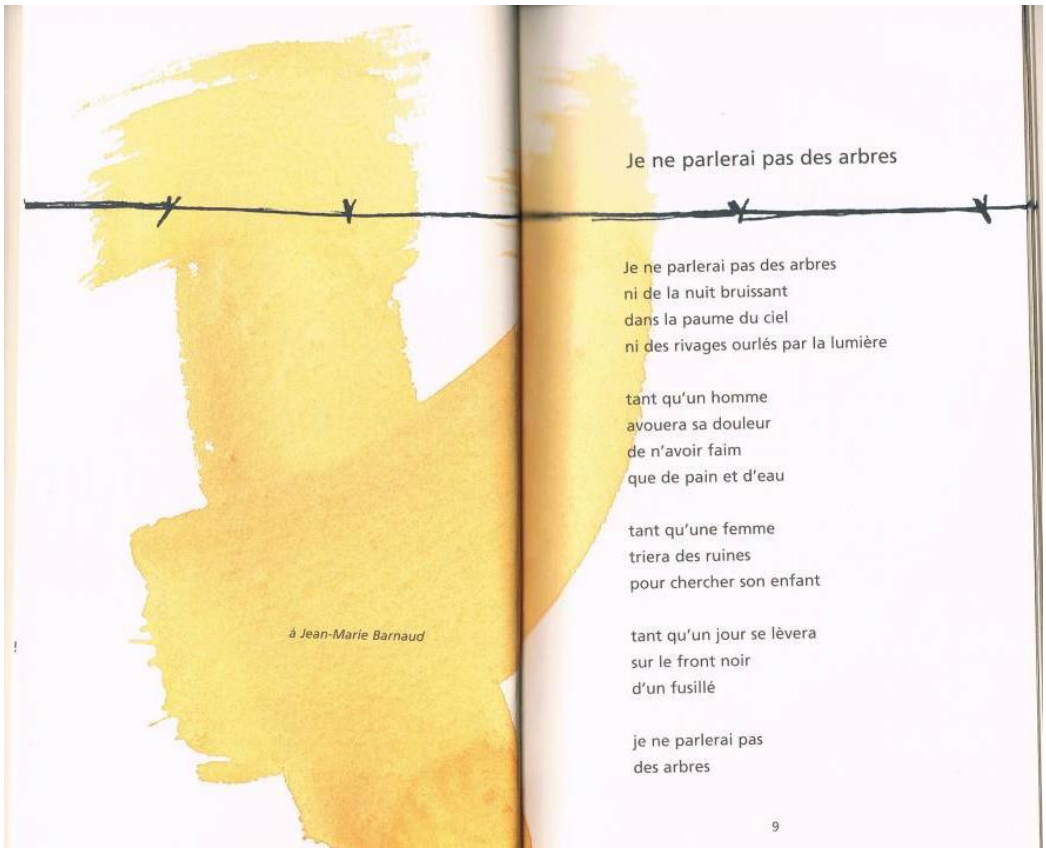
Tendons l'oreille
vers le cœur du siècle
et pleurons
et tremblons
notre mémoire est lourde
de ce que nous n'avons pas vécu

il n'y avait plus
d'enfants ni de cheveux
ni d'os ni de vieillards ni de sourires
dans le gris épais
de la cendre

dehors
les femmes ni les hommes
ne portaient plus de corps
à peine une peau froide
et vide

l'orchestre jouait
dit-on
mais
sur les baraques
la fumée ne dansait pas
même sous le vent
la fumée
montait droite noire
jusqu'à nous

Je ne parlerai pas des arbres, extrait de Sans frontières fixes de Jean-Pierre Siméon.



à Jean-Marie Barnaud

Je ne parlerai pas des arbres

Je ne parlerai pas des arbres
ni de la nuit bruissant
dans la paume du ciel
ni des rivages ourlés par la lumière

tant qu'un homme
avouera sa douleur
de n'avoir faim
que de pain et d'eau

tant qu'une femme
triera des ruines
pour chercher son enfant

tant qu'un jour se lèvera
sur le front noir
d'un fusillé

je ne parlerai pas
des arbres

9

Annexe 2 : La séquence

	Objectifs	Activités conduites avec les élèves	Trace écrite attendue
S 1	Recueillir les représentations des élèves	Présentation du projet Voyage en poésie Constitution des groupes Distribution des cahiers de recherche Question : Qu'est ce qu'un poème ? Chacun l'écrit dans son carnet et écrit sa réponse. Travail en groupe : -essayer à l'aide des définitions individuelles d'écrire une définition commune. -choisir parmi 5 poèmes distribués celui qui se rapproche le plus de leur définition. - Présentation de la définition de chaque groupe. Discussion. Faire un premier écrit collectif sur les définitions proposées. Bilan	-Ecrits personnels dans le carnet de recherche -Ecrits de petits groupes -1er écrit collectif intermédiaire
S 2 S 3 S 4	Interpréta-tion de poèmes en groupe	Rappel Echauffement Travail sur trois poèmes différents : 2 groupes ont le même poème. Mise en commun. Interprétation enchainée de deux poèmes identiques et recherche des similitudes et des différences. Puis les deux autres. Et les deux derniers.	écrits

		Bilan individuel	individuels
S 5	Recueillir les nouvelles représentations des élèves	Question : Qu'est ce qu'un poème ? Chacun écrit sa réponse puis discussion dans le groupe pour donner une nouvelle définition de groupe et voir ce que le temps de travail a fait évoluer ou pas pour eux. Présentation au grand groupe Bilan individuel : Qu'est-ce qui m'a permis d'en savoir plus sur les poèmes? Qu'est-ce que j'ai aimé dans ce travail ? Qu'est-ce que je n'ai pas aimé ?	

Annexe 3 : les fiches de préparations et les bilans

Séance d'entrée dans le poème / Lundi 8 juin 2015 à 9h.

Durée 45'	SITUATIONS	DÉROULEMENT
5'	**Situation 1 Présentation du projet**	➢ **Dispositif : -**collectif ➢ **Lieu :** salle de la médiathèque car l'espace est plus adapté pour le travail de groupe. Les élèves sont assis sur chaises et poufs en demi-cercle. Le PE présente le projet : Voyage en poésie La poésie : il est toujours difficile de définir la poésie, je vous propose tous ensemble d'essayer d'en savoir un peu plus à travers une semaine de poésie. Durant cette semaine, vous allez pouvoir lire de la poésie : je vous ai amené une valise de recueils dire de la poésie : présenter dans le temps de langue orale des poèmes qui vous plaisent recopier des poèmes. Et à la fin de la semaine ou la semaine prochaine nous réaliserons une affiche avec vos poèmes préférés et vos avis sur ces poèmes. Le travail de groupe : nous allons aussi travailler le travail de groupe car j'ai remarqué que cela ne se passait pas très bien dans ces moments là. Et nous allons essayer tout au long de ces séances de voir ce qui est nécessaire dans ce travail. Nous réaliserons plusieurs affiches, une sur les poèmes et aussi une affiche où nous listerons ce que nous avons trouvé sur le travail de groupe. Vous avez des questions ?
7'	**Situation 2 Recueil des représentations des élèves**	➢ **Dispositif : -**individuel ➢ **Matériel : -** le carnet de poésie « Pour garder une trace de ce travail, vous allez avoir un carnet de voyage en poésie qui va vous suivre tout le long de cette semaine. » Le PE distribue les carnets de poésie. **Consigne :** Vous allez écrire dans votre carnet la question suivante : « Pour moi qu'est-ce qu'un poème ? » « Et y répondre de manière individuelle. Il n'y a pas de réponse parfaite. Ce qui m'intéresse c'est juste de voir ce que vous pensez pour l'instant de la poésie donc ne cherchez pas une réponse toute faite, juste ce que vous en savez pour l'instant. Vous pouvez vous répartir dans la salle et vous avez 5 min ». *Il écrit la question au tableau. Les élèves se répartissent dans l'espace pour s'isoler et répondre.*

15’	**Situation 3** **Recherche en groupe**	➢ **Dispositif : -**petit groupe ➢ **Matériel :** **-**1 affiche de groupe A2 **-**les 5 poèmes en 6 exemplaires « Vous allez travailler dans le même groupe tout au long de la semaine » Donner les groupes. Il y a 6 groupes. Tanguy, Alex, Flavie, Léna et Raphaël Eléa, Léa, Jérémy, Naël Justine Kenza Thomas Jérémy Laura Lou Hélia Julien Maël Clara Lou-Anne Mathis Gaétan et Kim Lola Romain Emma Valentin Consigne : vous allez vous aider de vos définitions et essayer d’en faire une collectivement. Puis je vais vous distribuer 5 poèmes et parmi ces 5 poèmes vous devrez choisir dans chaque groupe le poème qui correspond le plus à votre définition collective d’un poème. Sur l’affiche collective du groupe vous collerez le poème choisi et vous écrirez votre définition commune dessous. Vous avez 10 min. *Distribution des 5 poèmes*.
15’	**Situation 4** **Mise en commun Et** **Trace écrite collective**	➢ **Dispositif : -**collectif ➢ **Matériel :** **-**1 affiche collective pour Qu’est-ce qu’un poème ? et une affiche pour Comment travailler en groupe ? **-**les 5 poèmes en 6 exemplaires en grand format Chaque groupe présente aux autres, son affiche. 2’ par groupes+ 3’ pour récapituler *Le PE note ce que les élèves disent et à la fin récapitule ce qui a été dit par les groupes. Il essaie de voir si la définition du poème a évolué entre les définitions écrites au début et ce qui est présenté à la fin.*
10'	**Bilan individuel**	➢ **Dispositif :** individuel ➢ **Matériel :** Le cahier de poésie et les questions du bilan **Consigne :** Bilan : vous allez répondre individuellement dans votre carnet à cette question : A quoi a servi le travail de groupe dans cette séance ? Qu’est-ce qui était bien ? Qu’est-ce qui m’a paru difficile ? *Le PE distribue les questions. Les élèves les collent et comme au début de la séance s’isolent pour répondre.*

Bilan séance 1 : La séance a largement débordé, elle a duré 1h20 et il nous a même manqué du temps pour réaliser le travail prévu sur l'affiche collective du travail de groupe. Les élèves étaient motivés et très impliqués dans ce travail.

J'ai du passer dans les groupes pour les aider à construire leur définition collectivement. Il était évident qu'ils ne savaient pas prendre en compte les idées de chacun et que celui qui ne disait pas comme les autres n'était pas écouté. Il y a eu une forte dispute dans le groupe 2 entre Léa et Naël. A l'issue de la séance, un élève a demandé si j'allais corriger leur carnet : on voit bien le rôle assigné à l'enseignant, celui qui dit si c'est bon ou non.

Séance de diction/interprétation de poèmes 1/ Mardi 9 juin 2015 à 9h.

Durée 55'	SITUATIONS	DÉROULEMENT
10'	**Rappel et bilan de la séance précédente**	➢ **Dispositif :** Regroupement ➢ **Salle :** la médiathèque ➢ **Matériel :** l'affiche de groupe et du poème Plusieurs choses à vous dire : - tout d'abord, pour répondre à Naël qui m'a demandé hier si je corrigeais les carnets, je vous précise à tous que je ne les corrigerai pas. Comme je vous l'ai expliqué hier, je n'attends pas la réponse parfaite, nous sommes en recherche, en voyage pour mieux connaître le drôle de pays des poèmes. - Ensuite, j'ai listé vos réponses par groupe pour d'une part voir ce qui a fonctionné dans le travail de votre groupe et ce qui a été difficile. Dans tous les groupes vous avez échangé et donné chacun votre définition. C'est super. Ensuite j'ai regardé ce que vous aviez dit individuellement et j'ai comparé avec la définition commune. Et je me suis rendue compte que les définitions de chacun n'ont pas été utilisées. Si une définition proposée était trop différente du reste du groupe, elle était mise à l'écart. Ex : Le poème c'est une chanson. Pourtant trois élèves ont eu cette idée et elle n'est pas apparue. Comment dans le travail de groupe aurait-on pu accueillir cette idée ? (En questionnant : Qu'est ce que tu veux dire?, en faisant du lien : ah oui, ca me fait penser à …) J'ai commencé à remplir l'affiche sur le travail de groupe d'après vos remarques. *Le PE montre aux élèves l'affiche réalisée et en discute avec eux.* - Autre point : Faut-il être d'accord ? Quel travail aviez- vous à réaliser ? (une affiche présentant une définition commune et un poème) Deviez- vous être d'accord ? Ne peut-

		on pas produire quelque chose ensemble sans être entièrement d'accord ?
10'	**Situation 1 Échauffement** *Afin de mettre les élèves dans un contexte d'éco-poésie*	➢ **Dispositif :** Regroupement - les 6 groupes ➢ **Salle :** la médiathèque ➢ **Matériel :** les poèmes d'hier *Disposer les élèves en cercle et leur distribuer au hasard les poèmes d'hier* **Consigne :** Nous allons lire de la poésie, et essayer des voix sur des poèmes. Vous allez choisir le passage que vous voulez et chacun notre tour nous allons dire notre passage. **Exemple d'échauffement :** À la suite des uns des autres sur un fragment de poème au choix : 1- Lire de plus en plus fort / de moins en moins fort. 2- Lire de plus en plus aiguë / de plus en plus grave. 3- Lire avec des voix (grincée, chevrotée, large, sorcière…)
10'	**Situation 2 Diction de poèmes**	➢ Les 3 poèmes d'aujourd'hui **Étape 1: en groupes.** Hier vous avez presque tous choisi le poème de Jean-Pierre Siméon. C'est un poète contemporain. Et aujourd'hui nous allons travailler sur 3 de ses poèmes extraits d'un recueil qui s'appelle Sans frontières fixes **Consigne :** Vous allez dire ensemble ce poème devant la classe, il faut que chacun prenne la parole. Vous pouvez bien sûr essayer des voix. Je vous laisse 10' pour vous préparer. Pensez bien à ce que nous avons vu sur le travail de groupe.
15'	**Situation 3 Mise en commun**	**Étape 2 (5 minutes) :** Le premier poème est dit par un groupe, les autres élèves sont en rôle de spectateurs. Puis le deuxième groupe du même poème passe à son tour. À la suite de ces deux mises en voix, demander aux élèves ce qu'ils ont compris dans ce poème : -Qu'est-ce qui était pareil ou différent dans les mises en voix ? -Comprend-on la même chose de ce poème ? Quel différence de sens avait vous perçu ? -Qu'avez-vous trouvé de bien ? *Le PE :* - fait mettre en relation les propositions de sens avec la diction d'une part, et avec le poème d'autre part. - ramène les propositions des élèves au poème lui-même (qui doit donc être affiché au

		tableau, et/ou distribué à chacun), pour voir si oui ou non la signification imaginée prend sens dans le poème… là, il s'agit de construire ensemble la signification, et de reconnaître la créativité des élèves **Étape 3 (5 minutes) :** Même déroulé sur le deuxième poème avec les 2 autres groupes. **Étape 4 (5 minutes) :** Même déroulé sur le troisième poème avec les 2 autres groupes.
10'	**Bilan** **Trace écrite collective**	➢ **Dispositif :** collectif. ➢ **Matériel :** Le cahier de poésie. *Le PE récapitule ce qui a été dit par les groupes. « Vous avez vu, pour dire le poème vous avez été attentifs à…. » et il écrit les différentes propositions sur une affiche.* **Consigne :** Bilan : vous allez répondre dans votre carnet à ces questions : -qu'est-ce que j'ai aimé dans le travail de groupe sur ce poème ? qu'est-ce que j'ai aimé sur ce poème ? et pour moi que raconte ce poème ? (10 min)

Bilan séance 2 : La séance a duré 1h10 mais nous n'avons pas pu finir car l'enseignante avait prévu autre chose et a donc repris sa classe. J'ai distribué les questions bilan aux élèves en leur demandant d'y répondre dans la journée et je les ai vus essayer d'y répondre le plus rapidement possible entre deux questions posées par la maîtresse. Leur motivation était vraiment très visible. Il y a eu deux disputes lors de cette séance dans le groupe 3 et le groupe 6. Dans le groupe 3, Jérémie a voulu sortir de la salle car il ne sentait pas écouté et dans le groupe 6, Romain essayait de prendre toute la place en imposant aux autres ses idées et bien évidement les autres se sont rebellés. Je leur ai donc proposé d'organiser leur travail de groupe en donnant différents rôles dans le groupe (distributeur de la parole, secrétaire,…)

Pour l'interprétation, les différents groupes ont utilisé le chant et l'on a pu voir différentes tonalités : chant martial, chant grave, chant plus léger. Les élèves se sont répartis les strophes et dans un même groupe des élèves chantaient et d'autres élèves parlaient. Je pense qu'ils ont été plus particulièrement attentifs au rythme sur cette première séance.

Séance de diction/interprétation de poèmes/ Mercredi 10 juin 2015 à 8h45

Durée 60’	SITUATIONS	DÉROULEMENT
10’	**Rappel et bilan de la séance précédente**	➢ **Dispositif :** Regroupement ➢ **Salle :** la médiathèque - **Matériel :** les 2 affiches de groupe Disposer les élèves en cercle. Avant de commencer on va faire un rappel de ce qu’on a fait jusqu’à maintenant. Désigner un élève qui va commencer le rappel. Rappel de ce qu’est un poème et de ce qu’on doit travailler en groupe. Hier beaucoup d’élèves ont utilisé le chant, alors que vous voyez vous ne l’aviez pas mis sur l’affiche même si certains élèves l’avaient proposé. Voulez vous qu’on le rajoute ? Comment peut-on appeler ça ? Un autre point important est que dans vos réponses sur ce que vous avez compris des poèmes, vous dites qu’ils parlent de la guerre. C’est vrai ces trois poèmes parlent de la guerre. Mais ils ne disent pas tout à fait la même chose à propos de la guerre. Le travail de groupe a été difficile pour les groupes 3 et 6. Dans le 3, Jérémie s’est mis très en colère et dans le 6 il apparaît que vous ne travaillez pas ensemble et que Romain essaie toujours de commander. Vous savez le travail de groupe n’est pas facile même pour les adultes. On essaie cette semaine de trouver des pistes pour que cela se passe mieux. Est-ce que les groupes où cela se passe bien peuvent dire ce qui marche bien pour eux ? Piste : Je vous propose de vous repartir les rôles, un animateur qui va distribuer la parole et veiller à ce que tout le monde s’exprime, un gardien du temps.
10’	**Situation 1 Échauffement** *Afin de mettre les élèves dans un contexte d'éco-poésie*	➢ **Dispositif :** Regroupement ➢ **Matériel :** les poèmes de la première séance **Consigne :** Comme hier, chacun à votre tour vous allez lire le passage que vous voulez d’un des 5 poèmes de la première séance. **Exemple d’échauffement :** À la suite des uns des autres sur un fragment de poème au choix : 1- Lire de plus en plus fort / de moins en moins fort. 2- Lire de plus en plus aiguë / de plus en plus grave. 3- Lire avec des voix (grincée, chevrotée, large, sorcière…)
15'	**Situation 2 Diction de poèmes**	**Étape 1: en groupes.** **Rappel de la séance précédente :** *demander aux élèves de dire ce qu’ils ont fait et leur rappeler qu’il y avait différentes possibilités de mises en voix ; leur lire l’affiche préparée sur ce à quoi ils ont fait attention hier. Vous allez pouvoir vous aider de ce travail déjà réalisé.* **Consigne :** Comme hier, vous allez dire ensemble ce poème devant la classe, il faut que chacun

		prenne la parole. Vous pouvez bien sûr essayer des voix. Je vous laisse 10' pour vous préparer.
15'	**Situation 3** **Mise en commun**	**Étape 2 (5 minutes) :** Le premier poème est dit par le groupe 3 les autres élèves sont en rôle de spectateurs. Puis le groupe 4 du même poème passe à son tour. À la suite de ces mises en voix, demander aux élèves ce qu'ils ont compris dans ce poème : -Qu'est-ce qui était pareil ou différent dans les mises en voix ? -Qu'est-ce que vous avez trouvé de bien ? -Comprend-on la même chose de ce poème ? *Le PE :* - fait mettre en relation les propositions de sens avec la diction d'une part, et avec le poème d'autre part. - ramène les propositions des élèves au poème lui-même (qui doit donc être affiché au tableau, et/ou distribué à chacun), pour voir si oui ou non la signification imaginée prend sens dans le poème… là, il s'agit de construire ensemble la signification, et de reconnaître la créativité des élèves **Étape 3 (5 minutes) :** Même déroulé sur le deuxième poème avec les groupes 5 et 6 **Etape 4 (5 minutes) :** Même déroulé sur le deuxième poème avec les groupes
10'	**Bilan** **Trace écrite collective**	- **Dispositif :** collectif. - **Matériel :** Le cahier de poésie. *Le PE récapitule ce qui a été dit par les groupes. Et complète l'affiche si besoin.* **Consigne :** Bilan : vous allez répondre dans votre carnet à ces questions : -qu'est-ce que j'ai aimé dans le travail de groupe sur ce poème ? qu'est-ce que j'ai aimé sur ce poème ? et pour moi que raconte ce poème ? (10 min)

Bilan séance 3 : dans les interprétations sont apparus aujourd'hui des moments de mises en voix à plusieurs. Dans la séance précédente tous les groupes avaient à la fois utilisé le chant ou la voix parlée pour interpréter les poèmes mais chaque

enfant séparément. Aujourd'hui, deux groupes ont essayé des moments où les élèves disaient en même temps une phrase. Nous avons pu discuter de l'effet rendu et Tanguy, spectateur, a dit que cela lui avait fait des frissons. Dans le groupe 1, Léna, qui était la seule fille du groupe ce jour-là, a interprété dans le poème *Je ne parlerai pas des arbres* la strophe

tant qu'une femme

triera les ruines

pour chercher son enfant

en faisant un léger déplacement. J'ai demandé aux élèves quel avait été l'effet rendu par l'interprétation de Léna, car j'avais été très touchée de sa présence à ce moment du poème et un élève a dit « on aurait dit que c'était toi, la femme » en parlant à Léna. C'était vraiment très fort. Un autre moment fut très touchant durant cette séance. Dans le groupe 6, pour le poème Auschwitz, Emma a chanté :

dehors

les femmes ni les hommes

ne portaient plus de corps

à peine une peau froide

et vide

sur un air enfantin, comme une ritournelle. La maîtresse de la classe a alors été plutôt brusque en lui disant qu'elle ne faisait attention à rien, puisque selon elle Emma n'avait pas fait attention au sens du poème. J'ai tenté d'apaiser ce moment en demandant aux élèves ce qu'ils avaient ressenti à travers cette interprétation mais bloqués par l'intervention de la maîtresse, ils n'ont rien répondu. J'ai alors parlé de mon ressenti, du fait que cela m'avait fait penser à une ritournelle triste que l'enfant chante pour ne plus voir la réalité qui est bien trop dure. Les élèves ont écouté attentivement, la maîtresse aussi d'ailleurs.

Séance de diction/interprétation de poèmes 3/ jeudi 11 juin à 9h15

Durée 55’	SITUATIONS	DÉROULEMENT
10’	**Rappel et bilan de la séance précédente**	➢ **Dispositif :** Regroupement ➢ **Salle :** la médiathèque ➢ **Matériel :** les 2 affiches de groupe + l’affiche sur ce à quoi les élèves ont été attentifs Disposer les élèves en cercle. Avant de commencer on va faire un rappel de ce qu’on a fait hier. Désigner un élève qui va commencer le rappel. Peut-on compléter les affiches ? Avez-vous trouvé hier des choses nouvelles à rajouter ? Comment s’est passé le travail de groupe pour les groupes où cela avait été difficile ? « Vous vous rappelez des titres des poèmes ? » Afficher les trois poèmes au tableau et redire leur titre. Leur dire que ces poèmes sont difficiles et que c’est pour ça qu’on se met à plusieurs pour mieux voir ce qu’ils nous disent. Compléter aussi l’affiche sur ce que les élèves ont fait dans leur interprétation et qui était bien: - Plusieurs voix ce qui a eu pour effet de faire frissonner le public - Un chant très enfantin style ritournelle qui nous a fait penser qu’elle ne voulait plus voir la tristesse de cette guerre (poème Auschwitz) - Une accentuation sur un mot important ex : drapeau
10’	**Situation 1 Échauffement** *Afin de mettre les élèves dans un contexte d'éco-poésie*	➢ **Dispositif :** Regroupement ➢ **Matériel :** les poèmes de la première séance + ceux du carnet de poésie **Consigne :** Comme hier, chacun à votre tour vous allez lire le passage que vous voulez d’un des 5 poèmes de la première séance. **Exemple d’échauffement :** À la suite des uns des autres sur un fragment de poème au choix : 1- Lire de plus en plus fort / de moins en moins fort. 2- Lire aiguë ou grave comme notre voix veut bien faire 3- Lire avec l’accent du Tarn
10'	**Situation 2 Diction de poèmes**	**Étape 1: en groupes.** **Consigne :** Vous aller dire ensemble ce poème devant la classe, il faut que chacun prenne la parole. Vous pouvez bien sûr essayer des voix. Je vous laisse 10' pour vous préparer. Le PE suit le groupe 6 qui paraît le plus en difficulté pour l’interprétation et le travail de groupe.

15'	**Situation 3** **Mise en commun**	**Étape 2 (5 minutes) :** Le premier poème est dit par le groupe 3 les autres élèves sont en rôle de spectateurs. Puis le groupe 4 du même poème passe à son tour. À la suite de ces mises en voix, demander aux élèves ce qu'ils ont compris dans ce poème : -Qu'est-ce qui était pareil ou différent dans les mises en voix ? -Qu'est-ce que vous avez trouvé de bien ? -Comprend-on la même chose de ce poème ? *Le PE :* - fait mettre en relation les propositions de sens avec la diction d'une part, et avec le poème d'autre part. - ramène les propositions des élèves au poème lui-même (qui doit donc être affiché au tableau, et/ou distribué à chacun), pour voir si oui ou non la signification imaginée prend sens dans le poème… là, il s'agit de construire ensemble la signification, et de reconnaître la créativité des élèves **Étape 3 (5 minutes) :** Même déroulé sur le deuxième poème avec les groupes 5 et 6 **Etape 4 (5 minutes) :** Même déroulé sur le deuxième poème avec les groupes
10'	**Bilan** **Trace écrite collective**	➢ **Dispositif :** collectif. ➢ **Matériel :** Le cahier de poésie. *Le PE récapitule ce qui a été dit par les groupes. Et complète l'affiche si besoin.* **Consigne :** Bilan : vous allez répondre dans votre carnet à ces questions : -qu'est-ce que j'ai aimé dans le travail de groupe sur ce poème ? qu'est-ce que j'ai aimé sur ce poème ? et pour moi que raconte ce poème ? (10 min)

Bilan séance 4 : les élèves essayent toujours de nouvelles pistes. Après les unissons de la séance précédente, sont arrivés des essais de voix à deux, trois ou quatre élèves. Dans le groupe 4, pour le poème Auschwitz, un unisson final à étonné : ta ta ta tam. Et lorsque j'ai demandé quel était l'effet ressenti, plusieurs élèves ont donné leur impression : appel à la résistance, rideau qui se ferme, et coup de fusil. Sur cette séance, les élèves étaient plus attentifs à ce qu'ils ressentaient et se posaient des questions, essayaient de faire du lien. Valentin du

groupe 6 par exemple, a pensé à La Fontaine qui parlait des animaux pour parler des hommes. Tanguy du groupe 1 et Julien du groupe 4 ont eu un échange sur le poème Je ne parlerai pas des arbres : Tanguy disait que cela parlait des arbres et Julien lui a répondu « Mais non ça ne parle pas des arbres ! ». Et le plaisir de dire le poème à plusieurs était toujours là.

Séance de fin/ vendredi 12 juin à 14h

Durée 55'	SITUATIONS	DÉROULEMENT
10'	**Situation 1 Recueil des nouvelles représentations des élèves**	➢ **Dispositif : individuel** ➢ **Lieu :** la classe ➢ **Matériel : -** le carnet de poésie On arrive au bout de notre voyage en poésie et je vais vous demander de répondre à nouveau à la question Question : **Pour moi, aujourd'hui qu'est ce qu'un poème ?** Vous pouvez vous aider de tout ce que l'on a fait depuis le début de ce voyage. **Consigne :** Vous allez réécrire dans votre carnet la question suivante : « Pour moi, aujourd'hui qu'est-ce qu'un poème ? » « Et y répondre de manière individuelle. Vous avez 5 min ». *Il écrit la question au tableau.* Chacun écrit sa réponse
15'	**Situation 2 Echange en groupe**	➢ **Dispositif :** petit groupe ➢ **Matériel :** 1 affiche de groupe A2 Consigne : Je vous propose de revenir dans votre groupe et d'échanger sur vos définitions. Voir s'il y a des choses qui ont changé. Et essayer de redonner une nouvelle définition collective tout en nous expliquant ce que ce voyage ou temps de travail à fait évoluer ou pas pour vous. Vous pourrez choisir aussi un ou deux poèmes que vous avez préférés et dire pourquoi. Sur l'affiche il y aura donc votre définition et un ou deux poèmes choisis en expliquant pourquoi.

15'	**Situation 4** **Mise en commun** **Et** **Trace écrite collective**	➢ **Dispositif :** collectif ➢ **Matériel :** affiche collective Qu'est-ce qu'un poème ? Chaque groupe présente aux autres groupes son affiche. 2' par groupes+ 3' pour récapituler *Le PE note ce que les élèves disent et à la fin récapitule ce qui a été dit par les groupes. Il essaie de voir si la définition du poème a évolué entre les définitions écrites au début et ce qui est présenté à la fin.*
10'	**Bilan individuel**	➢ **Dispositif :** individuel ➢ **Matériel :** Le cahier de poésie. **Consigne :** Bilan : vous allez répondre dans votre carnet à ces questions en essayant d'être le plus vrai possible puisque cela me servira pour mon travail, pour voir ce que je peux améliorer ou renforcer: -Qu'est-ce qui m'a permis d'en savoir un peu plus sur les poèmes ? -Qu'est-ce que j'ai aimé dans ce voyage en poésie ? -Et qu'est ce que je n'ai pas aimé ?

Bilan séance 5 : La séance n'a pas pu se terminer dans le temps prévu et nous l'avons donc reprise lundi matin. J'ai vraiment mesuré l'implication des élèves dans ce projet : le lundi à la première heure les groupes qui n'étaient pas passés étaient tout heureux de présenter enfin leur travail et dans le reste de la classe une écoute vraiment très attentive était à l'œuvre. Lundi matin Lou Ann du groupe 5 m'a dit qu'elle avait écrit des poèmes pendant le week-end et à la récré plusieurs enfants sont restés dans la classe pour lire des poèmes des recueils proposés dans le coin poésie à haute voix, ce qu'ils n'avaient pas encore fait durant toute la semaine.

Annexe 4 : les écrits du groupe 3

Définitions individuelles.

- Réponses à la question du premier jour : « Pour moi qu'est-ce qu'un poème ? »

Jérémie : « On peut l'apprendre. ».

Justine : « Un poème est un joli texte avec des vers et des strophes. Il peut y avoir des rimes et des messages à l'intérieur. ».

Laura : « Un poème c'est pour dire un mot gentil à une personne. ».

Thomas : « Pour moi un poème est un récit poétique qui décrit ou exprime quelque chose. ».

- Réponses à la question du dernier jour: « Aujourd'hui, pour moi, qu'est ce qu'un poème ? »

Jérémie : « On peut apprendre le poème. Le poème a des jolis vers ou des strophes. ».

Justine : « Un poème est un joli texte avec des vers et des strophes. Il peut y avoir des rimes et souvent un message à l'intérieur. Ca nous fait ressentir des choses, on peut l'interpréter comme on veut, lui donner des rythmes, une mélodie. Il peut raconter une histoire avec de jolies phrases. Il peut dénoncer des choses comme la guerre, décrire un personnage, un paysage. Il peut dénoncer des choses à mots couverts, avec des phrases comme « je ne parlerai pas des arbres » qui veut dire comment la guerre détruit la nature. Un poème sert à s'exprimer en écrivant. Il peut être agréable à apprendre. ».

Kenza : « un poème pour moi ça représente les sentiments d'une ou plusieurs personnes comme la tristesse, etc. le poète veut montrer ses humeurs. Il veut aussi nous faire vivre son poème comme s'il parlait de la nature. Il peut être chanté, parlé ou récité. ».

Laura : « un poème est un joli texte qui peut raconter une histoire, dénoncer, il peut avoir un message. Il peut aussi décrire un paysage, une personne. Dans un poème il y a des vers et des strophes, il y a aussi des rimes. Un poème peut dire une chanson. Un poème peut se dire de plusieurs façons comme en chantant, en parlant, aigüe, grave. Un poème peut dire de l'amour, de la joie, de la tristesse. Un poème sert à s'exprimer en écrivant. Un poème peut dire un petit mot gentil à une personne. ».

Thomas : « un poème est un joli texte composé de rimes, de strophes et de vers. Il traduit quelque chose un message, une expression ou un sentiment. Il peut être dit de plusieurs façons, chanté, parlant grave, aigüe et en un style de musique (rap, joyeux, …). ».

<u>Définitions collectives</u>

- 1ere définition collective du groupe.

« Un poème est un joli texte composé de vers et de strophes. Il peut y avoir des rimes et souvent un message à l'intérieur. Il peut aussi raconter une histoire avec de jolies phrases. »

Ils devaient choisir un poème parmi les cinq : ils ont choisi comme 5 groupes sur les 6 : Avançons encore de Jean-Pierre Siméon.

- Définition finale du groupe.

« Un poème c'est un joli texte composé de vers, de strophes. Il peut y avoir des rimes et souvent un message à l'intérieur. Ca nous fait ressentir des choses, on peut l'interpréter comme on veut, lui donner une mélodie, des rythmes. Il peut raconter une histoire avec de jolies phrases. Il peut dénoncer des choses comme la guerre, découvrir un personnage, un paysage. Il peut dénoncer des choses à mots couverts, avec des poèmes comme « Je ne parlerai pas des arbres » qui exprime comment la guerre détruit la nature. Un poème sert à s'exprimer en écrivant. Il peut être agréable à apprendre. »

Réponses à la question : Pour moi, que raconte ce poème ?

Poème de la séance 1 : Je ne parlerai pas des arbres

Poème de la séance 2 : Fraternité

Poème de la séance 3: Auschwitz

Je présente ci-dessus les réponses des élèves à cette question à l'issue des trois séances de diction/interprétation :

Jérémie.

- Séance 1 : Ca raconte la guerre.
- Séance 2 : Ca raconte la fraternité.
- Séance 3 : Il raconte la guerre.

Justine.

- Séance 1 : Ce poème raconte la guerre qui détruit la nature.
- Séance 2 : Il parle de la fraternité et de la guerre.
- Séance 3 : Le poème raconte la guerre, des camps de concentrations.

Laura.

- Séance 1 : Ce poème raconte qu'une personne ne parlera pas des arbres tant qu'un homme aura faim et qu'une femme cherchera son enfant dans les ruines.
- Séance 2 : ce poème raconte d'arracher les drapeaux.
- Séance 3 : Ce poème raconte la guerre.

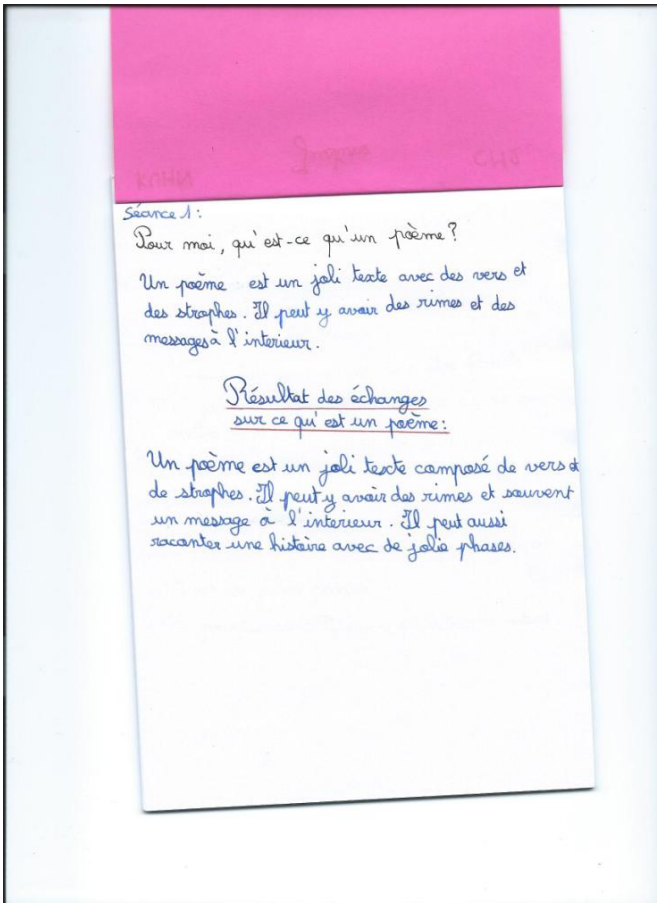
Kenza.

- Séance 2 : Il raconte la fin de la guerre.
- Séance 3 : Ce poème raconte la guerre, des corps au sol.

Thomas

- Séance 1 : Ca parle des arbres et de la tristesse
- I Séance 2 : Il parle d’union.
- Séance 3 : Il raconte la guerre.

Carnet de voyage en poésie de Justine p.1 et p.7 :



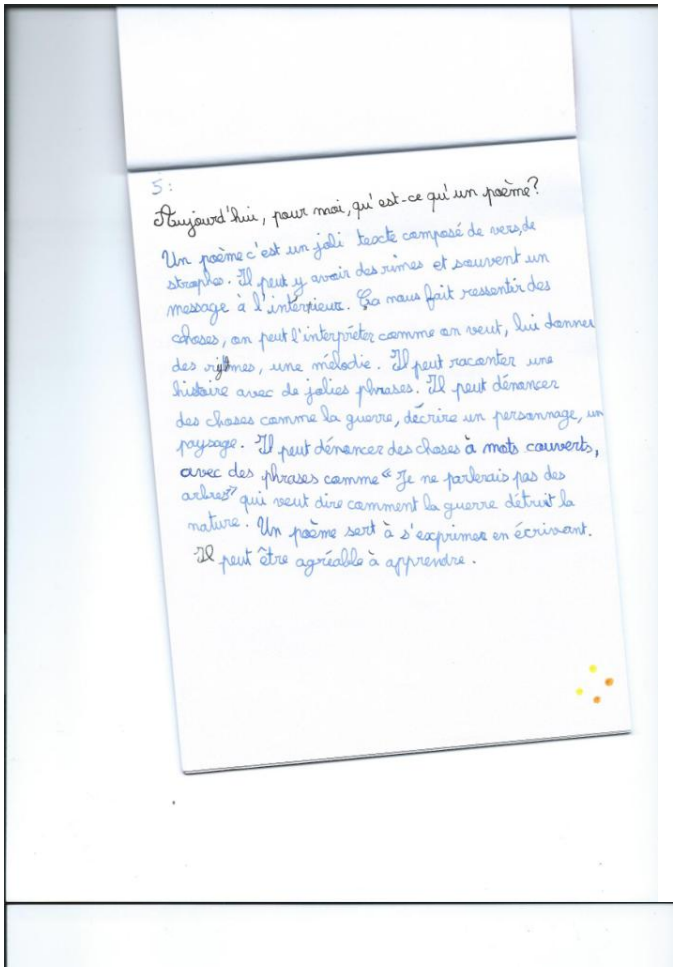
Séance 1 :

Pour moi, qu'est-ce qu'un poème ?

Un poème est un joli texte avec des vers et des strophes. Il peut y avoir des rimes et des messages à l'intérieur.

Résultat des échanges sur ce qu'est un poème :

Un poème est un joli texte composé de vers et de strophes. Il peut y avoir des rimes et souvent un message à l'intérieur. Il peut aussi raconter une histoire avec de jolie phrases.

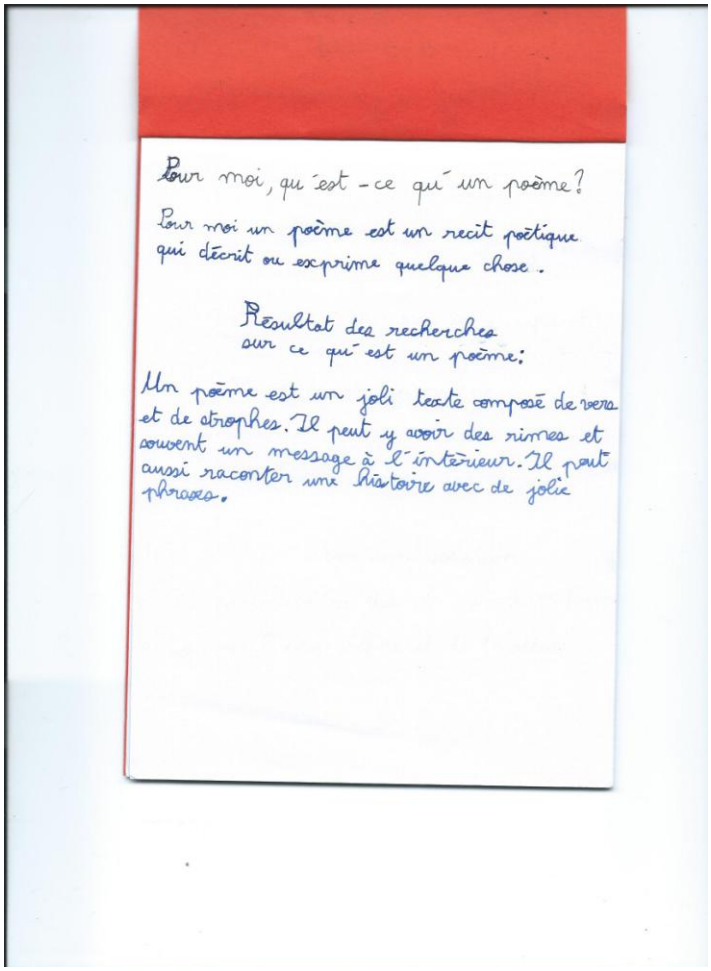


5 :

Aujourd'hui, pour moi, qu'est-ce qu'un poème ?

Un poème c'est un joli texte composé de vers, de strophes. Il peut y avoir des rimes et souvent un message à l'intérieur. Ça nous fait ressentir des choses, on peut l'interpréter comme on veut, lui donner des rythmes, une mélodie. Il peut raconter une histoire avec de jolies phrases. Il peut dénoncer des choses comme la guerre, décrire un personnage, un paysage. Il peut dénoncer des choses à mots couverts, avec des phrases comme « Je ne parlerais pas des arbres » qui veut dire comment la guerre détruit la nature. Un poème sert à s'exprimer en écrivant. Il peut être agréable à apprendre.

Carnet de voyage en poésie de Thomas p.1 et p.6:

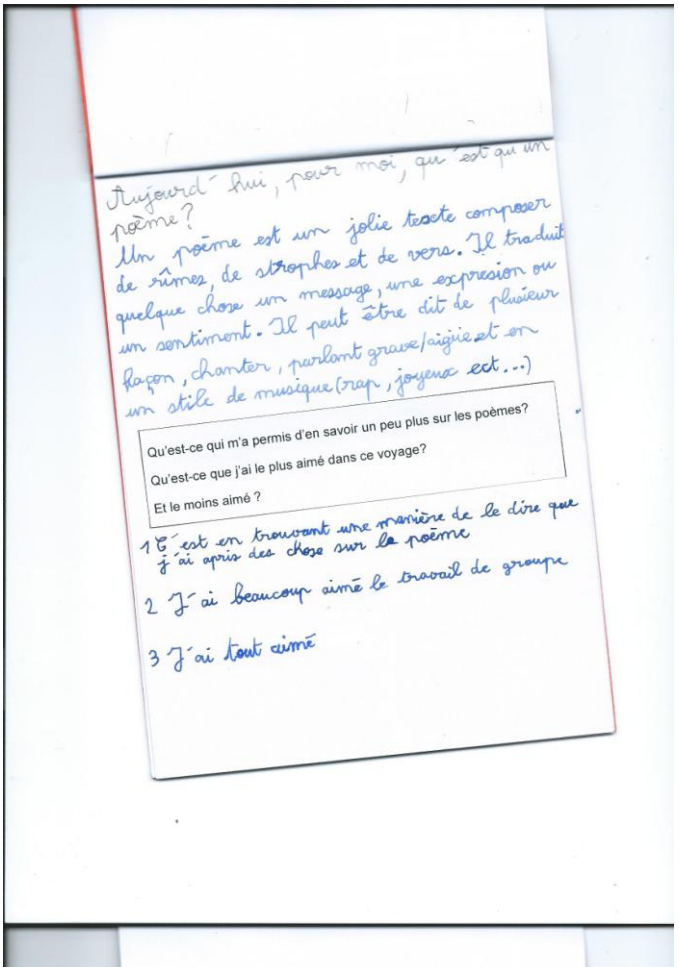


Pour moi, qu'est-ce qu'un poème?

Pour moi un poème est un recit poétique qui décrit ou exprime quelque chose.

Résultat des recherches sur ce qu'est un poème:

Un poème est un joli texte composé de vers et de strophes. Il peut y avoir des rimes et souvent un message à l'intérieur. Il peut aussi raconter une histoire avec de jolie phrases.



Aujourd'hui, pour moi, qu'est qu'un poème?

Un poème est un jolie texte composer de rimes, de strophes et de vers. Il traduit quelque chose un message, une expression ou un sentiment. Il peut être dit de plusieur façon, chanter, parlant grave/aigüe et en un stile de musique (rap, joyeux ect...)

Qu'est-ce qui m'a permis d'en savoir un peu plus sur les poèmes?

Qu'est-ce que j'ai le plus aimé dans ce voyage?

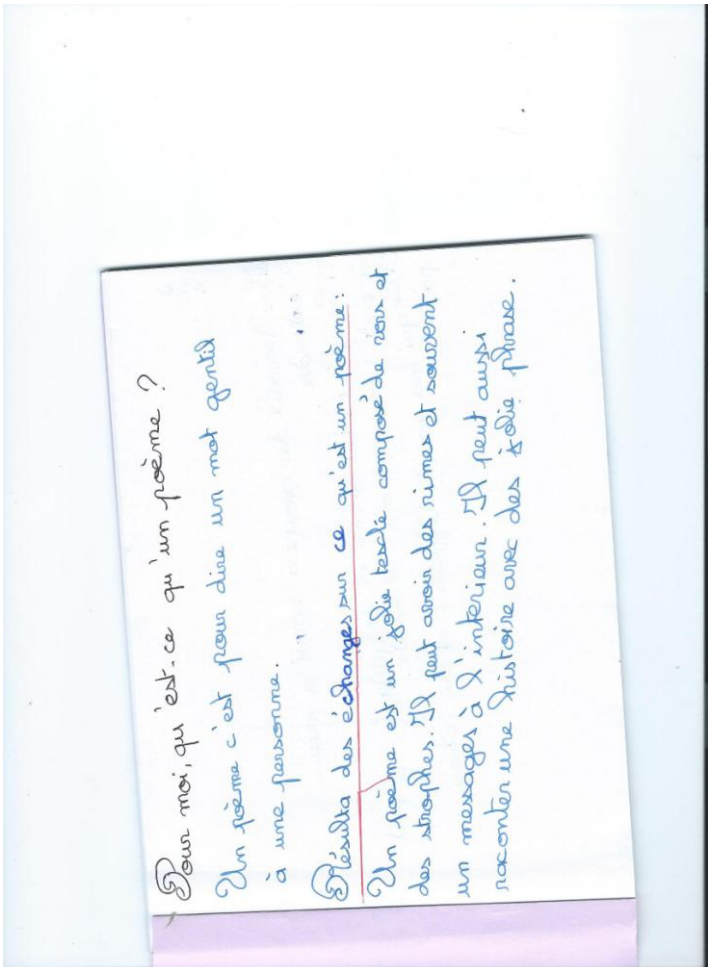
Et le moins aimé ?

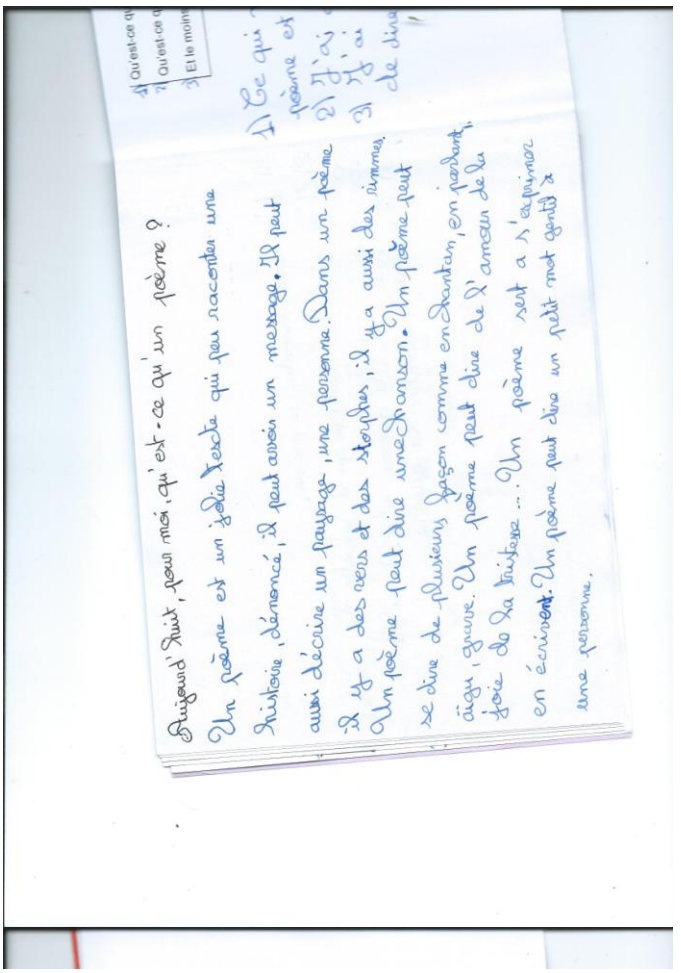
1 C'est en trouvant une manière de le dire que j'ai apris des chose sur la poème

2 J'ai beaucoup aimé le travail de groupe

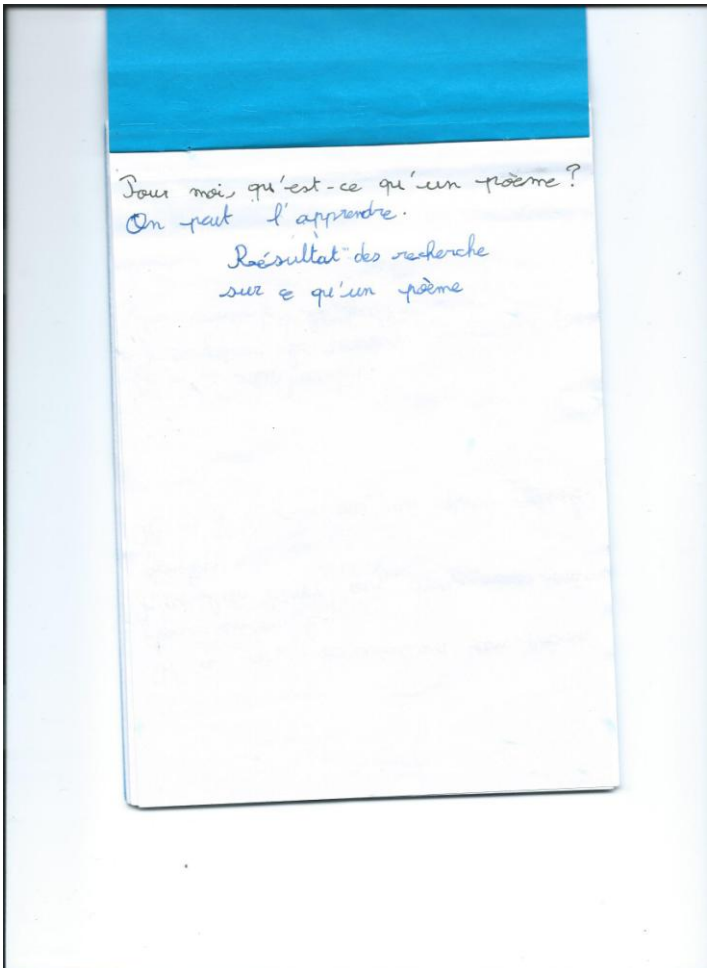
3 J'ai tout aimé

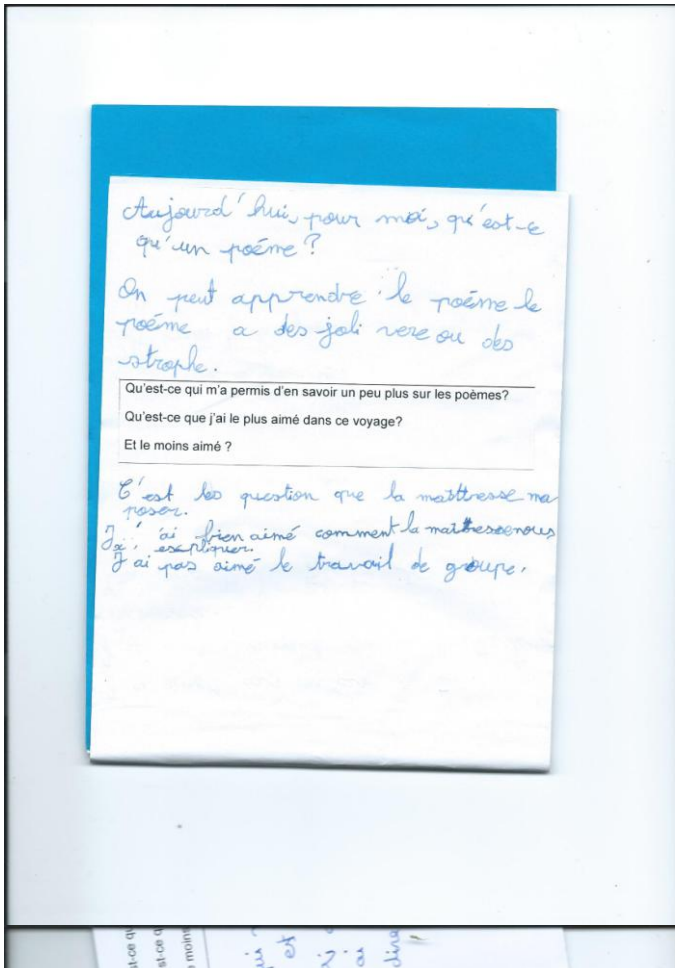
Carnet de voyage en poésie de Laura p.1 et p.9:



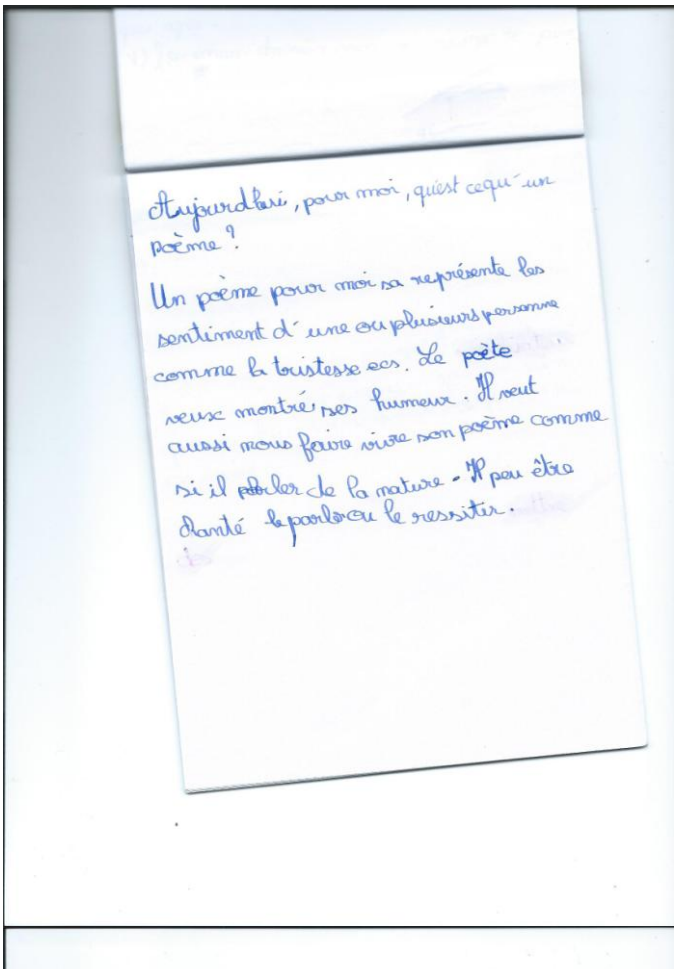


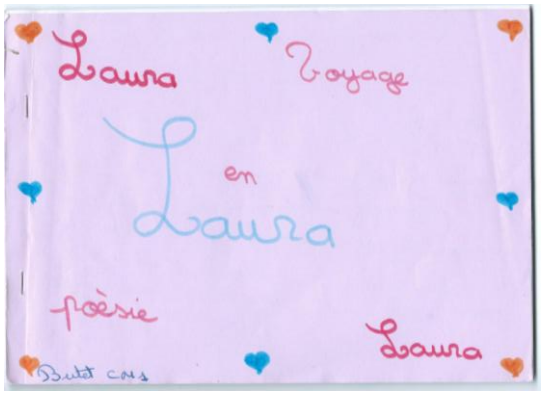
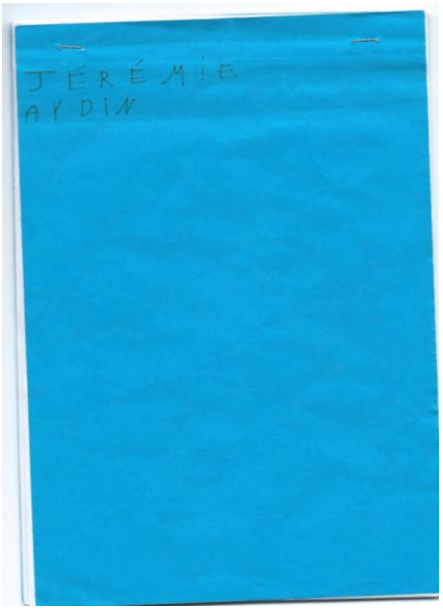
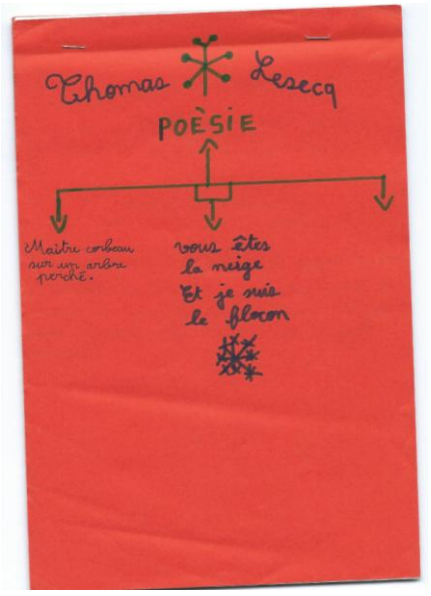
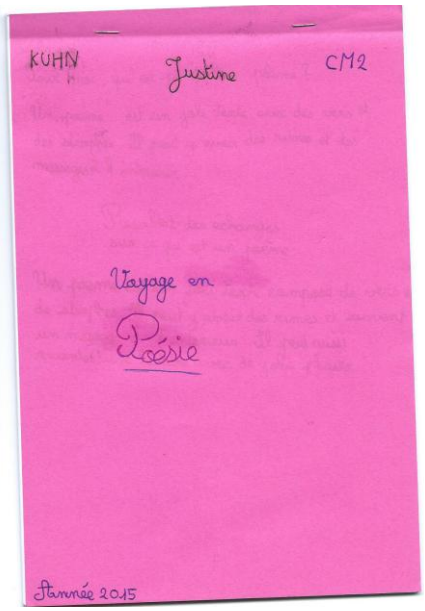
Carnet de voyage en poésie de Jérémie p.2 et p.4:





Carnet de voyage en poésie de Kenza p.4 :


Aujourd'hui, pour moi, qu'est ce qu'un poème ?

Un poème pour moi sa représente les sentiment d'une ou plusieurs personne comme la tristesse ect. Le poète veux montré ses humeur. Il veut aussi nous faire vivre son poème comme si il parler de la nature - Il peu être chanté le poème ou le ressiter.

Premières de couvertures des carnets du groupe 3 :