

La poésie au cycle 3

Marine Naissant

▶ **To cite this version:**

Marine Naissant. La poésie au cycle 3. Education. 2016. dumas-01369328

HAL Id: dumas-01369328
https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01369328

Submitted on 20 Sep 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.

Copyright

UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

ESPE Centre Val de Loire

MEMOIRE présenté par :

Marine NAISSANT

soutenu le : **29 juin 2016**

pour obtenir le diplôme du :
Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education, de la Formation

Discipline : Didactique du français

La poésie au cycle 3

Mémoire dirigé par :
Virginie ACTIS Professeure agrégée – ESPE Centre Val de Loire – centre de Blois.

JURY :
Geneviève LAYAT Professeure agrégée – ESPE Centre Val de Loire – centre de Blois.
Virginie ACTIS Professeure agrégée – ESPE Centre Val de Loire – centre de Blois.
Evelyne RABOT Professeure des Ecoles Maitre Formateur – ESPE Centre Val de Loire – centre de Blois.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de mémoire pour m'avoir conseillée et encouragée durant cette année, Madame Virginie Actis.

Je remercie également ma tutrice terrain pour ses conseils pédagogiques tout au long de l'année, Madame Evelyne Pelade-Rabot.

Je remercie aussi mes collègues « titulaires berceaux » pour m'avoir laissé toute liberté dans leurs classes, Madame A et Monsieur B ; ainsi que tous les autres collègues de l'école pour leurs précieux conseils.

Je remercie enfin les élèves de mes deux classes de s'être investis dans les différents projets que j'ai menés avec eux.

Sommaire

Introduction 1

I. Le texte poétique : un genre littéraire à part ? 4

A) Tentative de définition de la poésie et du texte poétique. 4

1. Définition d'un dictionnaire courant. 4

2. Le genre poétique vu par les spécialistes. 5

3. La parole poétique définie par un poète : Yves Bonnefoy. 7

B) Généalogie de l'étude du texte poétique dans l'institution scolaire. 9

1. La poésie au service de la morale et de l'ordre. 10

2. Des instructions officielles qui évoluent mais des pratiques qui perdurent. 12

3. La poésie, une branche de la littérature ou une discipline à part entière ? 15

II. La place de la poésie dans la didactique de la littérature 21

A) Etat des lieux de la recherche en didactique de la littérature 21

1. Enseignement du français et de la littérature, un même champ ? 21

2. L'apparition de la notion de lecture-littéraire. 23

3. Le sujet-lecteur au cœur de la lecture littéraire 25

4. La question du sujet scripteur. 28

B) Le décalage entre théories didactiques et les pratiques de terrain. 30

1. Les dérives formalistes. 30

2. Les dérives d'une conception subjectiviste. 32

3. La nécessité de construire un sujet didactique. 34

III. Problématique 37

IV. Expérimentation 38

A) Présentation de l'expérimentation 38

1. Contexte 38

2. Démarche. 39

B) Protocole de recueil de données et analyse. 45

1. Quel protocole de recueil des données ? 45

2. Limites et biais de cette expérimentation 46

C) Résultats et analyse des données 47

1. Le bain de poésie 47

2. L'analyse formelle des textes : lecture-compréhension et débats interprétatifs ... 51

3. Donner à voir une interprétation de texte grâce aux ateliers de mise en voix. 51

4. Les ateliers d'écriture : entre appropriation de la langue et poéticité 53

Conclusion 54

Bibliographie 57

Sommaire des annexes 60

Introduction

La transversalité est la spécificité de l'école primaire. Pourtant, le premier élément que j'ai entrepris d'élaborer, après avoir rencontré mes collègues et pris connaissance des disciplines dont ils me confiaient l'enseignement, fut mon emploi du temps. Autrement dit, attribuer à chaque discipline un certain nombre de minutes par jour, selon les préconisations des instructions officielles[1]. Cela peut sembler contradictoire d'encourager d'une part le recours aux projets pluridisciplinaires, et d'autre part, de demander aux enseignants de respecter scrupuleusement les répartitions horaires pour chaque discipline. Ces emplois du temps doivent, en effet, être transmis à l'inspecteur dès le début de l'année scolaire.

Ce découpage m'interroge ainsi concernant l'enseignement du français. Au cycle 3, il lui est attribué un volume de 288 heures annuelles, mais son enseignement est ensuite découpé en plusieurs champs, pour lesquels les progressions des instructions officielles[2] définissent des objectifs précis : le langage oral, la lecture, la littérature, l'écriture, la rédaction, le vocabulaire et la grammaire. Ce découpage se traduit souvent, d'après mes observations en stage de Master 1 et mon expérience personnelle, par une répartition de ces différents domaines dans l'emploi du temps. Ainsi, on peut voir apparaître sur l'emploi du temps d'une classe de cycle 3 des créneaux qui leur sont dédiés spécifiquement : vocabulaire, orthographe, lecture suivie, grammaire, conjugaison, etc.

En tant que débutant, il est difficile d'avoir un regard critique et un véritable recul sur les pratiques traditionnelles ou habituelles des enseignants expérimentés. Mais je me suis interrogée sur ce découpage lorsque j'ai dû inclure un créneau dédié à la poésie dans mes emplois du temps : est-ce une discipline à part entière ? La poésie ne fait-elle pas partie de la littérature ? Qu'attend-on de moi dans un créneau poésie (par « on » j'entends l'institution scolaire, les collègues et les parents) ? Combien de

[1] Bulletin Officiel, Hors-série n°3. *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Paris : Ministère de l'Education Nationale ; Centre National de Documentation pédagogique. 19 juin 2008. p.7.
[2] Bulletin Officiel, Hors-série n°3. *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Paris : Ministère de l'Education Nationale ; Centre National de Documentation pédagogique. 19 juin 2008. p.34.

temps dois-je lui accorder parmi les 288 heures annuelles allouées à l'enseignement du français ?

Je me suis alors souvenue de quelques heures de formation, que j'avais eu à l'ESPE (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education) en Master 1, au sujet du traitement de la poésie à l'école, et qui avaient attiré mon attention. C'est ce qui m'a amené à en faire le sujet de mon mémoire. Il me semblait en effet que ce serait un bon moyen d'approfondir l'étude d'un domaine avec lequel je n'étais pas particulièrement familière.

En effet, au cours de ma scolarité, j'ai bien évidemment rencontré des textes poétiques mais c'est un genre qui m'est toujours resté hermétique. Il me semblait être un genre à part, obscur et seulement accessible aux spécialistes. J'ai pourtant été étudiante en hypokhâgne BL (littérature et sciences sociales), j'ai donc passé de nombreuses heures à lire, étudier, analyser, commenter des œuvres littéraires. Mais je n'ai jamais réussi à saisir pleinement les codes de l'écriture poétique, alors même que je suis une lectrice amatrice et relativement avertie d'autres genres littéraires.

Peut-être n'ai je jamais réussi à m'approprier la poésie, et par là j'entends les textes identifiés comme tels dont la forme en est le critère de reconnaissance principal, parce que je n'étais pas à l'aise avec le repérage et l'interprétation des figures de styles ou des procédés d'écriture dans l'écriture poétique si particulière. Peut-être justement, était-ce parce que c'est un genre qui met en jeu l'émotion, la subjectivité et que je scrutais des éléments particuliers dans les textes, retirant ainsi toute sa substance au texte, et ne laissant pas agir les mots. Peut-être encore était-ce parce que je n'étais pas familiarisée avec le genre et le percevait comme un genre sacré.

Ce sentiment de sacralisation du texte poétique vient sûrement du fait qu'il est souvent traité différemment des autres genres littéraires. En tant qu'élève ou étudiant, on est bien souvent invités à admirer ces textes, à ne pas les « abîmer ». Cela peut s'expliquer par le fait que la poésie est en quelque sorte l'essence de la littérature. Nous y reviendrons dans le développement de ce mémoire, mais une des définitions possibles de la littérature s'appuie sur la dimension poétique des textes qu'elle regroupe, en s'opposant aux textes plus fonctionnels ou objectifs. Ainsi, non seulement l'analyse des textes poétiques est résistante[3], mais, en plus, elle peut

[3] Dans son ouvrage *Lire la littérature à l'école* (2003), Catherine Tauveron parle de textes résistants pour évoquer des écrits qui posent des problèmes aux élèves. Il faut entendre le terme « problèmes » au sens de

représenter, pour les passionnés de littérature, un danger de défiguration de ces textes.

Pour mener ma réflexion, je me suis donc interrogée sur ce qui aurait pu me faire entrer dans le texte poétique en tant que lectrice, et pas seulement en tant qu'étudiante en filière littéraire. J'ai émis l'hypothèse que si j'avais été familiarisée avec le genre plus tôt et de manière désacralisée, j'aurais pu réellement m'approprier ce genre et continuer d'en faire une lecture de plaisir. C'est pourquoi j'ai décidé d'expérimenter un dispositif qui apporte à mes élèves une autre approche du texte poétique afin qu'ils se l'approprient sans réserve.

Je m'attacherai, dans un premier temps, à définir le sujet d'étude pour établir ensuite une généalogie de l'étude du texte poétique dans l'institution scolaire, afin de déterminer pourquoi il apparaît comme un genre particulier. Dans un second temps, j'étudierai la place de celui-ci dans les préconisations didactiques actuelles dans le but d'éclairer les choix pédagogiques et didactiques que j'ai effectués dans l'expérimentation présentée. Enfin, après une description de la démarche mise en œuvre, j'analyserai ses effets sur l'appropriation du genre poétique par les élèves.

problématique, autrement dit, ces textes résistent à la compréhension ou à l'interprétation, les élèves doivent donc identifier et résoudre les problèmes posés. Ce type de textes rend les débats interprétatifs bien plus féconds.

I. Le texte poétique : un genre littéraire à part ?

Le texte poétique est-il véritablement un genre littéraire particulier et mis à l'écart ? Pour cela, définissons notre sujet d'étude afin d'établir ensuite une généalogie de son étude au sein de l'institution scolaire.

A) Tentative de définition de la poésie et du texte poétique.

Dans tout travail didactique, il est nécessaire de définir l'objet d'étude pour permettre à l'enseignant, mais également aux élèves d'identifier clairement le cadre dans lequel ils évoluent et les objectifs fixés. En effet, on ne saurait parler de poésie sans préciser de quoi il est question, bien que ce ne soit pas chose aisée.

1. Définition d'un dictionnaire courant.

Voici la définition du mot *poésie* proposée dans le dictionnaire *Le Robert*[4] :

> « 1. Art du langage visant à exprimer ou à suggérer par le rythme (vers ou prose), l'harmonie et l'image. […] 2. Poème. […]. 3. Caractère de ce qui éveille l'émotion poétique. […] 4. Aptitude d'une personne à éprouver l'émotion poétique. »

On peut donc y distinguer différentes dimensions, tout d'abord celle du langage et de la forme qui serait au service de l'évocation de l'« harmonie », autrement dit du Beau[5]. Puis, celle du caractère poétique d'un élément ou d'une personne, il y aurait donc de la poésie qui pourrait émaner de notre environnement. Enfin, le terme *poésie* est présenté comme un synonyme du mot *poème*, qui s'entend dans son emploi courant, l'exemple donné étant : « Réciter une poésie ». Il est donc clair, dans la définition de ce dictionnaire, que la poésie correspond à une certaine forme de texte littéraire ; et concernant l'aspect poétique des éléments et des personnes, elle tiendrait à l'harmonie qui émanerait de ces derniers.

Etymologiquement, *poésie* vient de *poesis* en latin, qui signifie « ouvrage en vers »[6]. Dans l'histoire de son emploi présentée dans le Trésor de la Langue Française

[4] Sous la direction de Françoise Gérardin. *Le Robert, dictionnaire pratique de la langue française.* France Loisirs. Paris, 2002. p.1297

[5] C'est une forme de langage qui reconnaît le pouvoir du mot en tant que « signifiant » et pas seulement en tant qu'objet porteur de « signification ».

[6] Selon le Trésor de la Langue Française Informatisé
http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?12;s=1320281115;r=1;nat=;sol=3;

informatisé (désormais TFLi), on voit apparaître la dimension d'« émotion poétique » à partir du XVIème siècle. Mais quelle est l'essence de la poésie en dehors de son aspect formel ? Voyons ce qu'en disent les spécialistes de la littérature et les poètes eux-mêmes.

2. Le genre poétique vu par les spécialistes.

Pour cette sous-partie, je m'appuierai sur deux cours déposés en ligne sur le site internet de l'université de Genève, par Laurent Jenny. Dans un des deux, il s'efforce de définir ce qu'est un genre littéraire et les enjeux qui s'y attachent[7]. Dans l'autre, il définit ce qu'est la poésie lyrique en tant que sous partie du genre poétique[8]. Ainsi, il explique qu'un genre littéraire est une convention discursive qui peut cependant appuyer ses critères de classification sur des caractéristiques textuelles très différentes : la forme, le contenu, « l'acte communicationnel » qu'il met en œuvre pour reprendre les termes de Jean-Marie Schaeffer[9], etc… Aujourd'hui, la classification des genres, qui ne s'appuie pas vraiment sur un fondement théorique, distingue trois grandes catégories littéraires : le roman, le théâtre et la poésie.

Mais Laurent Jenny explique que l'histoire des classifications des genres littéraires n'a pas toujours fait de la poésie un genre à part entière. En effet, nous héritons notre classification actuelle de Platon et d'Aristote qui distinguaient à l'origine la *diégésis* et la *mimésis*. La première correspondant, selon Platon, à une narration simple, dans laquelle tout est raconté ; alors que la seconde correspond à une tromperie de l'écrivain (alors appelé poète) qui fait parler ses personnages à la première personne, donnant ainsi parfois la parole à des personnages immoraux, ce qui peut donc, selon lui, présenter un risque de mauvaise influence. Toutes les classifications de genre à venir dans l'histoire ont pris position par rapport à la *mimésis*, mais les classifications antiques ne reconnaissent pas l'existence de la poésie lyrique car elle n'entre pas dans l'opposition de Platon et l'écriture versifiée est

[7] http://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/genres/glintegr.html
[8] http://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/elyrique/elintegr.html
[9] « Philosophe, théoricien de la réception esthétique et de la définition de l'art, Jean-Marie Schaeffer est chercheur au CNRS et enseignant à l'Ecole des hautes études en sciences sociales. […] Il écrit de nombreux ouvrages théoriques portant sur la définition de l'esthétique des genres picturaux et littéraires en corrélation avec la psychologie sociale. En 1989 sort *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?* » (Biographie tirée du *Figaroscope* http://evene.lefigaro.fr/celebre/biographie/jean-marie-schaeffer-30203.php). Selon lui, l' « acte communicationnel » correspond à la relation entre l'écriture particulière d'un auteur dans un contexte particulier. Ce dernier comprend des dimensions historiques, politiques, sociales, scientifiques et dans le cas de la littérature, un auteur s'appuie toujours sur ce qui a été écrit avant lui pour s'en démarquer, ou non, dans le but de produire un certain effet sur son lectorat. Et le contexte joue également car la répétition d'un même type de transgressions à la norme, devient la norme. Ainsi, dans ce mémoire, il faut l'entendre comme les divergences de réception en fonction de la contemporanéité de l'œuvre.

largement répandue, la prose étant réservée aux écrits prosaïques et scientifiques. Il faut attendre le XVIIIème siècle pour que la prose soit utilisée dans les écrits artistiques, avec la triade romantique[10].

En outre, l'étymologie de *littérature* est on ne peut plus explicite[11]. C'est un emprunt au latin *litteratura* (de *littera* « lettres ») qui signifie à la fois « écriture », « ce qui concerne l'étude des lettres » et « production littéraire ». Aujourd'hui et depuis le XIXème siècle, *littérature* peut avoir le sens de l' « usage esthétique du langage écrit », mais précédemment dans l'histoire, il faisait référence à « ce qui est écrit », « l'ensemble des productions littéraires » ou encore « l'ensemble de ce qui a été écrit sur un sujet donné ». Les écrits que l'on pourrait qualifier d'artistiques, en opposition avec les écrits prosaïques ou scientifiques, était donc alors désignés par le terme *poésie*.

Par ailleurs, Laurent Jenny pose la problématique moderne de la fin des genres littéraires. Il explique que depuis les débuts du Romantisme, il existe une tendance à contester la notion de genre liée à un « rêve d'un genre total qui englobe tous les autres. Pour les romantiques, ce sera la poésie ». Pour autant, dans son cours sur la poésie lyrique[12], il explique : « Aujourd'hui, lorsque nous songeons sans plus de précision à *la poésie*, nous songeons essentiellement à la poésie lyrique […], c'est-à-dire à une poésie d'expression personnelle vouée à l'épanchement de la sensibilité ». On retrouve ici la dimension d'harmonie présente dans la définition proposée par le dictionnaire Le Robert.

On le voit donc, la classification actuelle des genres ne permet pas de définir précisément ce qu'est la poésie puisqu'elle fait d'une partie (la poésie lyrique) son tout. À partir du XXème siècle, certaines œuvres poétiques ne se donnaient absolument pas la vie affective comme objet, mais des objets bien plus prosaïque, comme dans certains poèmes de Francis Ponge ou des surréalistes. La définition de la poésie par des critères formels semble donc valable pour un certain nombre de textes, malgré l'évolution de ces contraintes d'écriture, mais la définition de ce qui « est poétique » reste floue.

---

[10] Laurent Jenny : « Le romantisme allemand, pour sa part, va durablement installer la triade lyrique-épique-dramatique en la dégageant du principe imitatif. […] Il aura de nombreuses variantes de la triade […], mais elles posent toutes le genre dramatique comme la synthèse des deux autres. […] L'épique est l'expression des temps antiques où tout s'arrête et se fixe. Et le drame est le propre des temps modernes marqués par le christianisme et la déchirure entre l'âme et le corps. »

[11] Selon la définition du TLFi, http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=1403830590;

[12] op. cité

3. La parole poétique définie par un poète : Yves Bonnefoy.

Il s'agit ici de tenter de définir ce qui est poétique. Pour cela, intéressons-nous à l'avis des poètes et particulièrement à celui d'Yves Bonnefoy qui est à la fois poète et critique littéraire. Je m'appuierai sur une conférence de lui intitulée *La parole poétique* datant de novembre 2000[13] que je mettrai en regard avec quelques citations de poètes à propos de la poésie tirés du TLFi.

Dans cette conférence, Yves Bonnefoy explique que la définition de la poésie a longtemps été obtenue de façon claire grâce à la forme, comme nous l'exposions dans la sous-partie précédente. Mais il précise que cette caractéristique n'est pas suffisante parce qu'elle ne rend pas compte de ce que la poésie apporte. Depuis les Grecs et les Latins, la poésie est également perçue comme le fruit du regard particulier des poètes sur la vie et les réalités du monde.

Au début de sa conférence, il est question de la nature et du fonctionnement du langage. Il y explique les enjeux de « l'emploi conceptuel des mots ». Cet emploi conceptuel résulte du désir de se faire comprendre par autrui : les mots doivent faire appel à des référents clairs, bien que leur sens puisse être plus large. L'emploi conceptuel prélève donc seulement un aspect d'une chose, spécifique à un cadre spatio-temporel. L'image du monde ainsi obtenue ne permet donc pas « une pleine présence de l'individu dans son environnement ». A fortiori, cette pensée conceptuelle laisse, selon lui, sans solution de nombreuses énigmes sur le monde. En tentant d'aller toujours plus loin dans les conceptions technologiques qui se font à partir de concepts intemporels, certaines réalités sont occultées comme par exemple le temps ou la mort. Or, cela est source de fortes angoisses pour les individus. Mais surtout, Yves Bonnefoy insiste sur le fait que l'omniprésence des concepts peut devenir un instrument de domination des foules. Alors, pour lui, celui qui prend conscience de ces malheurs et cherche des façons différentes de s'exprimer, se situe à un niveau profond de la parole : la poésie.

Yves Bonnefoy prouve donc que la forme est un caractère essentiel de la poésie parce qu'en travaillant la forme, l'individu se détache d'une vision purement fonctionnelle du langage. Les sons de la parole n'ont jamais une place aussi importante que dans la poésie. Ils en sont la matière première car elle révèle un « fragment de la substance du monde », ou bien elle crée un rythme signifiant. Lorsque l'on parle de forme en poésie, pour Yves Bonnefoy il s'agit du son. Par

[13] http://www.canal-u.tv/video/universite_de_tous_les_savoirs/la_parole_poetique.1174

conséquent, pour lui, la poésie est l'alliance du corps et de l'esprit, de la forme et du sens des mots, dans une recherche de sens du monde et de la vie au travers des perceptions, des intuitions et des êtres. Roman Jakobson écrira par exemple de la même façon :

> « La poésie n'est pas le seul domaine où le symbolisme des sons fasse sentir ses effets, mais c'est une province où le lien entre son et sens, de latent, devient patent, et se manifeste de la manière la plus palpable et la plus intense […]. Une accumulation, supérieure à la fréquence moyenne, d'une certaine classe de phonèmes, ou l'assemblage contrastant de deux classes opposées, dans la texture phonique d'un vers, d'une strophe, d'un poème, joue le rôle d'un *courant sous-jacent de signification* »[14].

Pour Yves Bonnefoy, dans leur recherche de sens, les poètes finissent par trouver le « néant » : la réalité sensible semble échapper à toute explication conceptuelle. Le poète a alors deux choix : « constater le néant » et s'y tenir, comme Mallarmé qui explique qu'après avoir trouvé le néant il a trouvé le beau ; ou bien « constater la personne humaine et son fondement dans quelque absolu que ce soit » (Bonnefoy, 2000) pour faire de l'humanité une seule grande cause. Autrement dit, la poésie ne consiste pas nécessairement à magnifier la nature (estimée mère de toute chose), mais peut faire percevoir la présence dans ce qui est et notamment dans les autres êtres humains.

Ainsi, pour Yves Bonnefoy, en cherchant le sens du monde qui nous entoure, la poésie est le rempart à l'idéologie et est garante de la démocratie, car elle permet de libérer la parole des concepts partiels et elle permet la reconnaissance par chacun de la dignité des autres êtres. Mallarmé insiste même sur le sens que la poésie donne à la vie des êtres sur Terre : « La poésie est l'expression, par le langage humain ramené à son essentiel, du sens mystérieux des aspects de l'existence: elle doue ainsi d'authenticité notre séjour et constitue la seule tâche spirituelle »[15] .

Le désintérêt collectif pour la poésie présente donc, selon Yves Bonnefoy, un danger pour la société. Cependant, il explique que comme la langue française est extrêmement monocorde et ne contient pas d'accents toniques, la constitution de sens par la forme est rendue plus complexe, parce qu'elle fait appel à des éléments ténus, uniquement repérables par des regards experts. Ainsi, la poésie est mise en marge et la prose prend toute sa place avec des accentuations plus aisées à marquer

---

[14] R. Jakobson, *Essais de linguistique générale*, trad. par Ruwet, t.1, 1963, p.241.
[15] Mallarmé, *Correspondance*, 1884, p.266

dans la discussion. D'où le règne du roman ou du théâtre, comme nous l'avons exposé en amont.

On voit donc qu'il est difficile de définir la poésie, mais pour la suite de ce mémoire, nous nous appuierons sur deux caractéristiques essentielles qui se retrouvent dans les différentes sources que nous avons étudiées. Premièrement, la poésie se caractérise par la particularité de sa forme même si elle peut être très différente d'un poème à l'autre. Les mots sont utilisés pour leurs sons et pas nécessairement pour leur sens. Deuxièmement, la poésie propose un regard différent sur le monde et la vie en questionnant leur sens[16]. Celle-ci peut donc être présente dans tous les types d'œuvres artistiques, mais l'impression qu'elle est un genre à part provient probablement du fait qu'elle utilise le langage différemment. Le sens n'est donc pas immédiatement à portée du lecteur, or ce qui est déroutant peut effrayer et repousser, surtout dans une société où l'emploi des concepts est prégnant. D'autant plus, selon Yves Bonnefoy, dans la langue française où les accents toniques n'existent pas, ce qui rend la perception et l'interprétation des formes plus complexes, voire trop complexes.

Voyons maintenant, si l'école, sensée éduquer les futurs citoyens, donne les clés de compréhension de ce langage particulier et émancipateur ; ou si, là encore, la poésie est mise à l'écart.

B) Généalogie de l'étude du texte poétique dans l'institution scolaire.

Selon Martine Boncourt[17], dans son article intitulé *La poésie dans les instructions officielles : un discours ambigu*, la poésie est souvent attachée aux souvenirs nostalgiques de l'école primaire chez les individus. Et si l'on considère la définition établie précédemment, l'école aurait toute légitimité et tout intérêt à éduquer les élèves à la compréhension du langage poétique. Mais bien souvent le souvenir de la poésie à l'école est celui de la récitation. Voyons ce qu'il en est dans les instructions officielles.

[16] La figure de rhétorique clé de la poésie c'est la métaphore. Comme l'étymologie grecque l'indique, la métaphore, c'est le déplacement : la poésie, c'est un moment d'intensité littéraire qui permet de saisir l'écart entre le signifiant et le signifié, l'homme et lui-même, l'homme et le monde. Du coup, on pourrait dire que tout ce qui est poétique nous permet de saisir cet écart, ce « décalé », cette surprise.

[17] Martine Boncourt est enseignante, elle a été directrice d'école, maître-formateur à l'IUFM d'Alsace. Elle est docteur en sciences de l'éducation et chargée de cours à l'université de Strasbourg et de Rouen. C'est une militante du mouvement Freinet. Elle est actuellement responsable du *Nouvel Educateur* et membre du LRC (Laboratoire de Recherche Coopérative) de l'ICEM (Institut Coopératif de l'Ecole Moderne – Pédagogie Freinet). Elle enseigne également à titre bénévole dans une association d'alphabétisation pour adultes : Alpha. Elle est enfin l'auteur de plusieurs ouvrages et notamment deux en rapport avec la poésie : *La poésie à l'école : un langage pour l'émancipation* en 2004 et *La poésie à l'école. L'indispensable superflu,* en 2007. Il est possible de retrouver toutes ces informations sur son site : http://pedagoboncourt.fr/ .

1. La poésie au service de la morale et de l'ordre.

Le premier texte officiel citant la poésie est celui de 1923 et l'objectif qui y est clairement énoncé est celui de la récitation. Les instructions officielles de 1938 reprennent cet objectif en mettant l'accent sur l'importance du rythme dans les poèmes qui permettent une meilleure mémorisation.

Pourquoi l'apprentissage par cœur a-t-il un si franc succès dans l'école de la République mise en place par Jules Ferry au début des années 1880 ? L'école de Jules Ferry se donne pour mission d'éduquer les futurs citoyens de la République. Cette République qui s'érige alors contre l'aristocratie. L'établissement d'une école publique obligatoire et gratuite semble l'arme la plus efficace pour lutter contre l'Eglise qui est un soutien aux opposants de la République et l'unique vecteur d'éducation au sein de l'ensemble la population. Ainsi, les enseignants alors appelés « hussards noirs de la République », ont pour mission de transmettre les valeurs de la République : liberté, égalité fraternité. L'apprentissage par cœur de poésie est donc, selon Martine Boncourt, un outil performant pour transmettre ces valeurs. Elle permet d'apprendre aux élèves à répéter la parole autorisée.

De plus, il est écrit dans les instructions officielles de 1923 qu'il faut choisir « des morceaux d'une indiscutable valeur » d'auteurs « confirmés ». Puis, les instructions officielles de 1938 insistent sur une réflexion « intuitive et pratique » basée sur la « force de l'évidence » concernant les textes poétiques. Il est donc très clair que le rôle de la poésie à l'école est de transmettre des valeurs morales sans les questionner. Martine Boncourt explique que ces valeurs ne sont pas seulement *liberté, égalité, fraternité*, mais également le travail, la famille, la patrie et la nature. Elle cite à ce propos F. Buisson[18] qui dit que l'éducation donnée à l'école « n'a pas pour but de faire savoir, mais de faire valoir, elle émeut plus qu'elle ne démontre ; devant agir sur l'être sensible, elle procède plus du cœur que du raisonnement… ».

En effet, si la République a pour vocation de renverser l'aristocratie, il n'est quand même pas question de laisser le pouvoir au peuple, qui se doit de rester à sa place. C'est pourquoi l'éducation était séparée alors en deux écoles distinctes et le resta : l'école publique et l'école secondaire. Au sein de la première, l'apprentissage de la langue était simple et fonctionnel alors que dans la seconde des lectures à plusieurs niveaux étaient enseignées. Cela conservait donc des écarts entre les classes, et la

[18] F. Buisson cité par C. Nique et C. Lelièvre, *La République n'éduquera plus, la fin du mythe Ferry*, Paris : Plon, 1993, p. 76.

poésie était cantonnée dans les deux mondes à une même logique, celle de faire passer pour vérité un discours venu de plus haut : le Beau. Le poète est ainsi sacralisé, la parole du maître expliquant cette parole n'était pas remise en cause, et tout cela constituait une culture et des modèles utiles à la vie future des citoyens.

Selon Martine Boncourt, la poésie est donc un outil au service de la morale et de l'ordre dans l'école de la République jusqu'aux années 1930. En 1945, il n'y plus aucune trace de la poésie dans les instructions officielles qui sont principalement orientées vers l'acquisition de connaissances et « de bonnes habitudes intellectuelles », il y est même inscrit que « les exercices qui pourraient contribuer fortement à la formation intellectuelle des enfants sont sans valeur et même nuisibles ». L'auteur interroge les raisons de ces orientations et en déduit que cela est en conformité avec l'idéal militaire encore prégnant à la sortie de la Seconde Guerre Mondiale. Il est préférable de développer l'obéissance du peuple plutôt que sa capacité de réflexion afin de « contrecarrer, par crainte de ne pouvoir y faire face, un violent désir de « vivre » que les circonstances ont exacerbé et que l'insouciance des jeunes, jusqu'alors bridée, n'a fait qu'amplifier. » (Boncourt, 2003)

De plus, Martine Boncourt émet l'hypothèse d'un désir d'écarter l'influence des poètes surréalistes des jeunes générations de la part des décideurs. En effet, cette tendance littéraire s'oppose aux conceptions traditionnelles du scientisme du début du siècle [19] ainsi qu'aux valeurs sur lesquelles repose l'école de Jules Ferry : la famille et la patrie. Or, les instructions officielles pour l'école sont souvent, selon elle, le reflet des orientations politiques, bien souvent conservatrices lorsqu'il s'agit de l'école. Par conséquent, l'école n'avait rien à gagner à attirer l'attention des enfants sur les poètes contemporains.

Le traitement des disciplines dans les instructions officielles est donc, on le voit, éminemment politique. De la création de l'école de Jules Ferry dans les années 1880 jusqu'aux années 1960, la poésie gardera donc un rôle de transmission de la parole autorisée, garante d'une certaine morale et de la valorisation de certaines valeurs. Ceci qu'elle soit mentionnée ou non puisque dans un cas les instructions officielles indiquent les orientations à privilégier (auteurs, traitement didactique et

[19] http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=2640491850; Le TLFi propose la définition suivante du scientisme : « Attitude consistant à considérer que toute connaissance ne peut être atteinte que par les sciences, particulièrement les sciences physico-chimiques, et qui attend d'elles la solution des problèmes humains ». Par conséquent, les surréalistes qui réfutent le scientisme pensent que la science ne suffit pas à obtenir les réponses aux questions existentielles. L'être humain doit aussi chercher des réponses dans la philosophie, la littérature, le hasard.

pédagogique) et dans l'autre cas, elles occultent des éléments qu'elles ne souhaitent pas voir enseignés aux élèves, laissant ainsi les pratiques perdurer.

2. Des instructions officielles qui évoluent mais des pratiques qui perdurent.

Dans son article, Martine Boncourt souligne plusieurs éléments qui ont influencé la rédaction des instructions officielles dans les années 1970. Tout d'abord la mouvance de mai 1968 remet radicalement en cause les valeurs traditionnelles. Concernant l'éducation, il est préconisé d'envisager l'élève dans sa globalité d'enfant et non pas comme un adulte imparfait. Ainsi les apprentissages doivent être individualisés, Martine Boncourt cite à ce propos un extrait des instructions officielles de 1972 :

> « Les résonances intimes qui font qu'un poème plaît à l'enfant échappent au maître ; il se gardera de s'immiscer dans des motivations si profondes. » La liberté individuelle d'apprendre certains poèmes ou de constituer des anthologies personnelles dans un cahier « librement illustré » est laissée aux enfants »

Par ailleurs, les surréalistes entrent au Panthéon en 1972, autrement dit, ils font leur entrée dans la catégorie des auteurs reconnus et de référence. De surcroit, la poésie inspire les mouvements de mai 1968 dans un appel à la création pour magnifier le réel (Boncourt, 2003). Cela combiné aux études en linguistique, aux nouvelles études en poétique et à la popularité des nouveaux courant littéraires comme le Nouveau Roman [20] ou l'Oulipo[21], a permis d'entamer des travaux de rénovations de l'enseignement du français. La circulaire n°72-447 du 4 décembre 1972, *Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire* redéfinit alors les orientations éducatives. Concernant la poésie, Martine Boncourt en fait le commentaire suivant :

> « Cette date semble sonner le glas des conceptions passées : fini la poésie ornementale et esthétisante, dépassé le modèle du bien parler et du bien dire, enterrée la référence à un trésor culturel passé, répertorié et classé, réservé exclusivement à la consommation. Toutes ces fonctions qu'on lui assignait jusqu'alors sont désormais

[20] L'Encyclopédie Larousse en ligne propose la définition suivante du *Nouveau Roman* : « Terme générique désignant les recherches sur l'écriture romanesque menées, à partir des années 1950, par un groupe d'écrivains (qui comptait notamment Nathalie Sarraute, Alain Robbe-Grillet, Michel Butor, Claude Simon, etc.) et dont l'action essentielle a été de pratiquer une remise en question du récit linéaire traditionnel. http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/nouveau_roman/73943

[21] L'OuLiPo (abréviation de OUvroir de Littérature POtentielle) est un groupe d'écrivains créé par François Le Lionnais (mathématicien) et Raymond Queneau en 1960. Cet atelier de littérature expérimentale teste de nouvelles contraintes formelles pour l'écriture littéraire ; selon l'Encyclopédie Larousse en ligne. http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/OuLiPo/136582

considérées comme « nulles pour l'enfant 20 » car, précise-t-on, « une récitation apprise par cœur ou par simple docilité ne donne pas de contact avec la poésie… », et nos prescripteurs d'ajouter : « elle l'en détourne » ! Le même sort est réservé à « la versification moralisante » renvoyée à un passé révolu.

Les enseignants sont alors invités à accorder une attention toute particulière à la poésie. Tout d'abord en ne se limitant plus, dans le corpus des poèmes à étudier, à ceux du manuel scolaire, mais en ouvrant « à l'enfance un vaste champ poétique dont on l'a longtemps écartée », par exemple, Apollinaire, Eluard et Supervielle. Leur présence se justifie par le fait que l'enfant va volontiers « à des rythmes et des assonances non traditionnelles et aux images les plus imprévues ». Sont bannis de la démarche « la paraphrase, la glose ou le commentaire propres à détruire l'attrait poétique ». C'est pourquoi, contrairement à ce qui était préconisé en 1938, les textes qui dépassent le degré de maturité affective et intellectuelle des élèves sont à proscrire. Quoi qu'il en soit, la pire erreur pédagogique, dit-on, « fréquente pourtant dans les recueils scolaires, serait de dire aux enfants ce qu'il faut qu'ils admirent, à quel moment ils doivent être émus. » »

On le voit donc, c'est un changement radical des orientations éducatives en matière de poésie. Malheureusement, Martine Boncourt souligne le manque de modifications des pratiques sur le terrain. Les instructions officielles de 1923 continuent, selon elle, de faire référence. Je crois que cela tient au fait que les pratiques des enseignants sont difficiles à modifier en faisant simplement évoluer les textes. Il faut que cela soit accompagné de formations, d'accompagnement et d'insistance de la part des inspecteurs, mais aussi de la compréhension des parents. Or les représentations traditionnelles sont difficiles à contrecarrer, et celle de la récitation solennelle fait partie de l'image de l'école dans l'esprit collectif.

A ce propos, Martine Boncourt expose les différents biais du changement appelé par les instructions officielles de 1972. Premièrement, François Sublet[22] compare la « poésie bonheur » ou « poésie sentiment » des instructions officielles de 1972 au type de poésie valorisée dans celles de 1923 et 1938 qui est sélectionnée non pas pour le sens mais pour la forme, la fonction expressive du langage. Deuxièmement, ce sont toujours les enseignants qui choisissent les corpus, ce qui permet une grande ouverture aux différents types de poèmes et de poésie. Mais ce sont le plus souvent des nouveaux classiques qui sont sélectionnés, soit des textes datant d'avant les années 1950 (Boncourt 2003). Troisièmement, en 1997 Marie-Claire et Serge Martin soulignent le fait que l'étude des poètes modernes se limite bien souvent à la

[22] François Sublet, *La poésie et l'institution scolaire de 1923 à 1972* in Cosem M., *Le pouvoir de la poésie,* Paris, Casterman. Dans cet ouvrage, François Sublet souligne la façon dont la poésie a été instrumentalisée pour véhiculer auprès des écoliers un discours venu d'en haut.

recherche d'archétypes, délaissant ce qui en fait le principal intérêt, à savoir le lien entre le fond et la forme, le langage et le message[23]. Enfin, les thèmes abordés dans les textes choisis sont extrêmement récurrents : les saisons, la nature, l'enfance, les jeux ; et leur présentation est quasiment toujours identique (Boncourt, 2003).

Dans les années 1980, l'urgence est à la démocratisation de l'école après la création du collège unique en 1975. Martine Boncourt fait le commentaire suivant des instructions officielles de 1985 :

> « Pour la première fois présentée au grand public dans une édition de poche, l'instruction officielle de 1985 se veut à la fois transparente puisque accessible à tout le monde, et incontournable : comme la loi, nul n'est censé l'ignorer. L'éducation est d'autant plus « nationale » qu'elle affiche ses projets, ses objectifs, ses programmes : point de suspicion d'être l'école d'une élite d'argent ou de diplôme, reproductrice par là même d'un système inégalitaire favorable aux seuls « héritiers ». »

Or, comme nous l'avons évoqué en amont, la poésie peut sembler réservée à l'analyse des experts, et donc à l'élite du fait de la complexité à repérer ses manipulations sur les sons de la langue. Mais, selon Martine Boncourt, la poésie serait le lieu de conciliation entre les exigences de l'école, avec la maitrise du français, et les conceptions novatrices de l'éducation qui ne se justifie pas forcément pas l'efficacité. De cette façon, la publication du CNDP en 1992 intitulé *La maitrise de la langue à l'école*, signifie même qu' « à travers l'étude des œuvres poétiques, dramatiques ou narratives, on peut accéder à diverses prises de conscience sur le pouvoir de la langue, dont celui de « donner sens à des paroles dénuées de toute urgence sociale et de toute utilité fonctionnelle » ». Ainsi, l'étude de textes s'étend également à des formes plus triviales comme celles de la presse, mettant tous les types de textes au même niveau d'accessibilité.

Néanmoins, Martine Boncourt souligne, là encore, l'écart entre les prescriptions officielles et les mises en œuvre concrètes par les enseignants. Celui-ci n'étant pas forcément dû aux difficultés de mise en application par les enseignants, mais bien plutôt aux autres messages envoyés par l'institution au travers des livrets d'évaluation[24] notamment. Ceux-ci ont été imposés dans les écoles, donc ils ont

[23] Marie-Claire et Serge Martin, *Les poésies, l'école,* PUF, 1997. L'ouvrage propose d'abord une histoire critique de l'enseignement de la poésie. Puis il propose des activités de lectures, écritures et mises en voix de poèmes en s'appuyant sur un répertoire renouvelé de textes et sur les réflexions sur les plus récentes. Il refuse de cantonner la poésie à l'étagère des objets de fascination ou d'utilité fonctionnelle, mais propose une autre démarche pour la poésie l'école autrement plus ambitieuse entre amour et étude.

[24] Avec la création du collège unique et la démocratisation de l'enseignement dans le soucisde faire accéder une grande part de la population aux études supérieures, est naturellement survenu le besoin de vérifier, d'évaluer la qualité de l'enseignement. Ainsi, les livrets d'évaluation de CE2 et de Sixième mis en place en 1989

forcément eu plus de poids que les instructions dans la pratique des enseignants. Or, la poésie conservait dans les évaluations de CE2 un rôle de support pour la copie, la lecture, l'identification de genre, les jeux de mots ; toujours sur les thèmes des animaux et de la nature. Dans les évaluations de Sixième, la poésie est quasiment absente, ou bien traitée uniquement sous la logique de la langue et jamais pour son caractère propre. Ce qui renforce l'idée que le poème est une forme particulière (Boncourt, 2003).

Malgré une évolution des instructions officielles en faveur d'une ouverture à la poésie à partir des années 1970, les pratiques ont finalement peu évolué. L'institution envoyant elle-même des informations contradictoires avec les livrets d'évaluation, outils directement utilisés dans les classes, reflet de ce que l'institution attend comme savoirs et savoir-faire de la part des élèves d'un niveau donné, qui font de la poésie le support d'autres apprentissages et jamais un objet d'étude à part entière. Voyons ce qu'il en est dans les instructions récentes. La poésie est-elle toujours rangée au rang de genre inaccessible, et utilisée au service du développement d'autres compétences ; ou bien est-elle traitée pour ces spécificités au même titre que les autres genres littéraires ?

3. La poésie, une branche de la littérature ou une discipline à part entière ?

A la rentrée dernière, dans le partage des domaines d'enseignement, mes collègues m'ont confié la poésie comme une discipline à part entière. Cela reflète une certaine vision du genre poétique, qui n'est surement pas propre à ces deux seuls enseignants. Mais cela correspond-il aux préconisations des instructions officielles actuelles ? Si oui, quelles sont alors les attentes de l'institution concernant cette discipline *poésie* ?

Pour cela, intéressons-nous aux instructions officielles depuis 2002. Bien qu'il y en ait eu de nouvelles depuis, elles continuent de faire référence pour de nombreux enseignants. En effet, elles étaient très étoffées de conseils pédagogiques, ainsi que de pistes de réflexion et de travail, sans compter les nombreux documents d'application

sont l'outil privilégié de l'institution scolaire pour recueillir une photographie de l'acquisition des élèves sur tout le territoire à un moment donné. Ce dispositif permet ainsi à l'institution d'adapter la formation des enseignants et de réguler le système éducatif ; et il permet aux enseignants d'effectuer une évaluation diagnostique des élèves et peut être le moyen d'ouvrir le dialogue avec les parents puisque c'est un outil objectif de par son caractère institutionnel et uniformisé sur le territoire. Néanmoins, cet outil est controversé parce qu'il peut entrainer certaines dérives comme le classement des élèves ou des établissements, ce qui dessert la réussite des élèves. Sans compter que certains enseignants remettent même en cause l'intérêt des tâches proposées au regard des savoirs et compétences évalués.

mis à disposition. On dénombre 94 pages pour les instructions officielles de 2002, contre 39 dans celles de 2008. De plus, concernant la littérature, le premier document d'application des instructions officielles de 2008 intitulé *Une culture littéraire à l'école* paru sur Eduscol[25] est identique au document *Littérature au cycle 3* du Scéren/CNDP paru en 2004 pour accompagner les programmes de 2002. On le voit donc, les instructions officielles de 2002 ont eu une grande influence sur celles de 2008 ainsi que sur les pratiques des enseignants.

> « La présentation médiatique de ces nouveaux programmes[26] avait mis l'accent sur le retour de la récitation et avait ainsi donné à penser que la poésie y était largement reconnue. Il n'en est rien. Malgré un intérêt tout particulier à la fois pour la littérature dont la poésie relève, et pour les arts dans lesquels elle pourrait également se ranger, ces nouvelles instructions ne lui concèdent qu'un regard approximatif, plus appuyé cependant lorsque l'instrumentalisation de la poésie devient possible. » (Boncourt, 2003, p.115)

Dans les programmes 2002, on trouve effectivement une instrumentalisation de la poésie au service du développement d'autres compétences, et cela perdure dans les programmes 2008. Dans ces deux textes officiels successifs, la poésie est préconisée pour sa forme et rarement pour les messages qu'elle véhicule. Le rôle principal qui lui est attribué est celui du développement de compétences en langage oral : la distinction des phonèmes dans la chaîne parlée en maternelle[27], la diction au cycle 2 et au cycle 3[28]. Mais elle permet également de développer des compétences d'écriture, ce qui comprend à la fois le geste graphique[29] et la capacité à copier sans erreur[30]. Enfin, les textes poétiques sont préconisés pour les ateliers de production

---

[25] *Eduscol* est le site pédagogique du Ministère de l'Éducation Nationale. Il rassemble les informations officielles relatives à l'enseignement à l'école primaire, au collège et au lycée, ainsi que des ressources pédagogiques (réflexions en cours, rapports d'étude, comptes rendus de colloques ou de séminaires, textes, outils, liens, etc…) et des espaces d'échanges et de débats.

[26] Il est question ici du Bulletin Officiel Hors-Série n°1 du 14 février 2002 concernant les programmes de l'école primaire.

[27] « On sait que la poésie joue avec les constituants formels, rythmes et sonorités, autant qu'avec les significations. C'est par cette voie que l'on peut introduire les jeunes enfants à une relation nouvelle au langage : comptines, jeux chantés, chansons, poésies, "virelangues" sont autant d'occasions d'attirer l'attention sur les unités distinctives de la langue. » (B.O. du M.E.N., 2002, p.22)

[28] « La pratique de la récitation sert d'abord la maîtrise du langage oral […]. Les élèves s'exercent à dire de mémoire, sans erreur, sur un rythme ou avec une intonation appropriés, des comptines, des textes en prose et des poèmes. » (B.O. du M.E.N., 2008, p.17)

[29] « Au cycle 3, l'écriture manuscrite est quotidiennement sollicitée. Il importe qu'elle reste ferme et lisible tout en devenant de plus en plus cursive. […] À l'occasion des activités d'édition de textes, dans tous les domaines, on peut conduire les élèves à explorer des familles de caractères susceptibles d'enrichir leurs moyens graphiques (écriture, mise en pages, etc.). » (B.O. du M.E.N., 2002, p.73)

[30] En 2008, on retrouve la même compétence aux cycles 2 et 3 en *Français* dans la partie *Ecriture* : « L'élève est capable de : […] - Copier un court texte (par mots entiers ou groupes de mots) en respectant l'orthographe, la ponctuation, les majuscules et en soignant la présentation.

- En particulier, copier avec soin, en respectant la mise en page, un texte en prose ou poème appris en récitation ; réaliser un dessin pour l'illustrer. » (B.O. du M.E.N., 2008, p.31 et 35)

d'écrits car leurs structures formelles sont des supports très féconds[31]. Il est même conseillé dans les programmes 2002 de privilégier la rédaction de ces textes poétiques au travers de jeux, il n'est alors pas question du sens, de l'essence de la poésie[32].

Pourtant, les programmes 2002 proposent déjà le travail sur la compréhension et l'interprétation des textes de façon collective, et la dimension poétique (au sens de l'essence du poétique) est évoquée dans certains domaines artistiques. En danse au cycle 1, comme en arts visuels au cycle 3, il est demandé de travailler, avec les élèves, le repérage d'éléments poétiques, sans jamais avoir défini ce que c'était avec eux[33]. De plus, les documents d'application n'apportent pas d'éléments ou d'outils nouveaux dans ce domaine. Pourtant, voici comment la poésie est présentée dans l'un d'entre eux :

> « Les poèmes ont une place à part dans ces activités de mise en voix. Toutefois, il ne faudrait en aucun cas réduire la lecture de la poésie au moment de récitation. Les poèmes se lisent (ou s'écoutent) comme la prose ou le théâtre. Ils supposent le même travail de compréhension et conduisent aux mêmes débats interprétatifs. Si certains peuvent être isolés de leur contexte, nombreux sont ceux qui sont fortement ancrés dans le recueil où ils ont été insérés. Il est décisif de faire découvrir aux élèves que les œuvres poétiques sont des livres comme les autres et supposent donc aussi un parcours éventuellement linéaire et cursif. Dire un poème reste cependant un plaisir pour beaucoup d'élèves. Il doit le devenir pour tous. » (Ministère de l'Education Nationale, 2002, p.10)

Mais dans le reste du document, il n'est jamais question de définir le poétique avec les élèves, seules les dimensions formelles sont évoquées pour leur utilité dans d'autres domaines. Bien que les programmes 2008 apportent quelques éléments nouveaux, cette conception persiste. On y trouve par exemple le repérage des

---

[31] On retrouve une compétence de fin de cycle commune aux cycles 2 et 3 dans les instructions officielles de 2002 : « Ecrire un fragment de texte de type poétique en obéissant à une ou plusieurs règles précises en référence à des textes poétiques lus et dits. » (B.O. du M.E.N., 2002, p.69 et 74) ; et on retrouve cette dimension dans les programmes 2008 pour le cycle 3 : « Ecrire un poème, en respectant des consignes de composition et de rédaction » (B.O. du M.E.N., 2008, p.21)

[32] « La pratique de l'écriture poétique développe la curiosité et le goût pour la poésie. Elle doit essentiellement se présenter sous forme de jeux combinant l'invention et les contraintes d'écriture. » (B.O. du M.E.N., 2002, p.73).

[33] Voici ce que l'on peut trouver dans le domaine *Agir et s'exprimer avec son corps* pour la maternelle dans les programmes 2002 à l'intérieur de la partie *Articulation avec les autres domaines d'activités* : « La danse, activité physique et artistique, en utilisant le corps comme instrument d'expression et de communication, en mettant en œuvre le "corps poétique", est, de ce point de vue, exemplaire. » (B.O. du M.E.N., 2002, p.28). Au cycle 3 dans le domaine des *arts visuels*, partie *Le dessin comme composante plastique*, on peut lire : « Le dessin est aussi abordé dans d'autres fonctions qui sont précisées, développées et expérimentées : expression d'une sensation, mise en forme d'une idée, représentation d'un univers personnel (imaginaire, fantastique, poétique), figuration d'une fiction, transformation de la réalité, communication, narration, dessins préparatoires à un projet, mise en mémoire d'un événement. » (B.O. du M.E.N., 2002, p.89).

différents genres littéraires[34] et l'expression d'émotions ou d'impressions face à un texte poétique[35]. Mais, encore une fois, ces savoir-faire s'appuient sur des éléments formels ou non explicités : sur quoi repose l'émotion ou l'impression suscitée par le texte ?

Le document d'application *La poésie à l'école*, déjà publié en 2004 et mis à jour en 2010, annonce un déplacement des lignes concernant la poésie, en insistant sur une caractéristique du langage poétique évincée jusque-là :

> « La poésie s'inscrit au croisement de deux domaines que l'école a plutôt coutume de tenir disjoints quand elle identifie les territoires de la maîtrise de la langue et de l'éducation artistique. Il ne s'agit pas de revenir à on ne sait quelle célébration de belles œuvres patrimoniales devant lesquelles faire révérence mais de choisir délibérément qu'à travers des pratiques et grâce à des rencontres avec des œuvres et avec des créateurs, l'école " fasse culture ", sollicite le, les et des sens, c'est-à-dire valorise et nourrisse la capacité d'humanité de chacun. Alors, la culture constitue un fondement et une dimension de l'enseignement ; elle ne se réduit pas à l'événementiel d'une " offre culturelle ".
>
> […] L'observation plus ou moins minutieuse de cette liberté et de ce que cette liberté permet de dire rassemble alors deux ambitions essentielles de l'enseignement du français : enrichir les moyens langagiers des élèves et subordonner ces moyens à leur compréhension ou à leur dire propres. » (*Eduscol*, 2010, p.1)

Ce document remet même en cause les traitements formels de la poésie tels qu'ils sont alors mis en œuvre :

> « L'approche de cette diversité doit permettre de faire comprendre (ou sentir) que les contraintes formelles ne sont pas seulement - simplement un jeu ; le poème est toujours tension entre la contrainte, la rigueur qui s'exprime dans une forme, et l'expression, l'élan, le mouvement, l'émotion. » (*Eduscol*, 2010, p.7)

Il serait intéressant d'étudier dans quelle mesure ces nouvelles orientations ont influencé les pratiques des enseignants. Surtout que c'est cette conception de

---

[34] « Les enfants se familiarisent peu à peu avec le français écrit à travers les textes lus quotidiennement par l'enseignant. Afin qu'ils perçoivent la spécificité de l'écrit, ces textes sont choisis pour la qualité de leur langue (correction syntaxique, vocabulaire précis, varié, et employé à bon escient) et la manière remarquable dont ils illustrent les genres littéraires auxquels ils appartiennent (contes, légendes, fables, poèmes, récits de littérature enfantine). Ainsi, tout au long de l'école maternelle, les enfants sont mis en situation de rencontrer des œuvres du patrimoine littéraire et de s'en imprégner. » (B.O. du M.E.N., 2008, p.13). Cela fait écho au programme d'*Histoire des arts* du cycle 3 : « L'enseignement d'histoire des arts s'articule sur les six périodes historiques du programme d'histoire ; il prend en compte les six grands domaines artistiques suivants : […] - les arts du langage : littérature, poésie ; » (B.O. du M.E.N., 2008, p.26).

[35] En 2008, pour la maternelle, on trouve la compétence suivante dans la partie *S'approprier le langage – Comprendre* : « Apprécier une poésie, y repérer des mots évocateurs (ou amusants), faire part de ses impressions et les exprimer par un dessin ou une peinture libre. » (B.O. du M.E.N., 2008, p.29), ce qui fait écho à une compétence de fin cycle en *Lecture* du cycle 3 : « Saisir l'atmosphère ou le ton d'un texte descriptif, narratif ou poétique, en s'appuyant en particulier sur son vocabulaire. » (B.O. du M.E.N., 2008, p.34)

l'enseignement de la poésie qui prime dans les nouveaux programmes de l'école primaire qui seront en vigueur à la rentrée prochaine. En effet, les programmes recommandent toujours le recours au texte poétique pour travailler les compétences évoquées plus en amont, mais elle prend une plus grande place dans le domaine de la culture littéraire et artistique :

> « Les objectifs d'apprentissage sont les suivants : […] comprendre que la poésie est une autre façon de dire le monde ; dégager quelques-uns des traits récurrents et fondamentaux du langage poétique (exploration des ressources du langage, libertés envers la logique ordinaire, rôle des images, référent incertain, expression d'une sensibilité particulière et d'émotions) » (B.O. du Ministère de l'Education Nationale, 2016, p.109)

Il est ici demandé aux enseignants, dans tous les domaines, de permettre aux élèves d'accéder à une culture commune, tout en développant leur regard critique. Il n'est plus question d'admirer un catalogue de textes canoniques approuvés pour leur qualité littéraire inégalable, mais bien de proposer un éventail très large de compositions artistiques afin que les élèves puissent faire du lien entre les œuvres, les artistes, les courants, etc., leur permettant ainsi de devenir des lecteurs ou amateurs d'art émancipés et autonomes dans leurs choix et leurs interprétation. On peut d'ailleurs noter à ce propos le glissement dans le domaine artistique, pour lequel il n'est plus question seulement de manipuler du matériel et des matières, mais d'éduquer le regard sur les œuvres plastiques.

En conclusion de cette partie, les instructions officielles ont longtemps relégué la poésie au rang d'ornement, d'objet sacralisé vecteur d'une parole moralisante et éducative, avant d'être instrumentalisée pour ses particularités formelles comme c'est le cas dans les instructions officielles de 2002 et 2008. Cela explique la mise à l'écart de la poésie, et la mise en œuvre de créneaux dédiés dans les emplois du temps des classes : c'est le temps de la récitation solennelle. Mais les préconisations institutionnelles commencent à évoluer avec le document d'application *La poésie à l'école* et les nouveaux programmes de 2016 dans lesquels la poésie est intégrée à part entière dans la littérature et dans la culture d'une manière générale. Elle apparaît comme un objet d'étude supplémentaire qui vient en appui d'autres œuvres pour traiter d'un sujet ou développer une compétence. De plus, elle y est traitée pour ses spécificités particulières, et notamment cette dimension de sens par l'écart à la norme ou au sens.

Dorénavant, la poésie ne devrait donc plus être traitée comme un élément ou une discipline particulière. Mais quels sont les outils et les démarches à disposition des enseignants pour mener à bien ce projet. Voyons les préconisations des didacticiens de la poésie, et plus largement de la littérature, qui n'ont, eux, pas attendus les instructions officielles récentes pour proposer des démarches différentes de la sempiternelle récitation.

II. La place de la poésie dans la didactique de la littérature.

La didactique de la poésie s'inscrit dans un champ plus grand qui est celui de la didactique de la littérature. Un état des lieux de celle-ci semble donc un préalable nécessaire à la compréhension des enjeux de l'enseignement de la poésie. Je considérerai que les préconisations didactiques en littérature s'appliquent également à la poésie, puisque, on l'a vu, elle en fait partie intégrante.

A) Etat des lieux de la recherche en didactique de la littérature.

1. Enseignement du français et de la littérature, un même champ ?

« Quoi de commun entre le diagnostic d'une « crise de l'enseignement de la littérature » que faisait Pierre Kuentz en 1972 (p. 26)[36] et cette déclaration en ouverture des actes d'un colloque récent (Fraisse & Houdart-Merot, 2004, p. 9)[37] : « Dans la France d'aujourd'hui, chacun s'accorde à reconnaître que les études littéraires sont en crise » ? […].

Entre les deux périodes, s'est opéré un changement de perspective : P. Kuentz voit en jeu, dans la « crise de l'enseignement » qu'il pose, la littérature elle-même, en ce qu'elle « oblige à reconnaître que ce terme ne désigne qu'une configuration historique de pratiques discursives, qui s'est constituée tardivement et qui est en train de se défaire » (Kuentz, 1972, p. 26). La « crise » d'aujourd'hui repose sur l'éviction de cette question de la définition de la littérature, qu'elle soit posée comme évidente ou impossible, au profit d'une interrogation des modalités de sa transmission.

[…] Il est intéressant de faire le point […], pour tenter de comprendre comment une crise initiale, qui fut fondatrice de ce champ, n'empêche pas aujourd'hui une autre crise, qui le met précisément en cause. » (Daunay, 2007, p.139-140)

Dans cette introduction d'article, Bertrand Daunay évoque deux crises de l'enseignement de la littérature, une au début des années 1970 et une au début des années 2000. Cela correspond aux changements d'orientations des instructions officielles que nous avons étudiés en amont. Quel est donc le fondement théorique de ces changements ?

[36] Kuentz P. (1972). L'envers du texte. *Littérature, n° 7*, p. 3-26.
[37] Houdart-Merot V. (2007). *Réécriture et écriture d'invention au lycée*. Paris : Hachette.

Les fondements de la didactique de la littérature sont à chercher dans la contestation de l'enseignement traditionnel (Daunay, 2011, p.5). On le comprend aisément puisque le début des années 1970 voit apparaître le collège unique, en même temps que la remise en cause des valeurs traditionnelles de la société. Il n'est donc pas étonnant que l'enseignement de la littérature, jusque-là sacralisée et vectrice de valeurs morales, comme on a pu le voir dans les parties précédentes, soit remis en cause. En effet, la littérature fait partie des symboles de reproduction des inégalités sociales par l'école (Daunay, 2011, p.143). Ainsi, lorsque Pierre Kuentz parle de « la littérature elle-même, en ce qu'elle « oblige à reconnaître que ce terme ne désigne qu'une configuration historique de pratiques discursives, qui s'est constituée tardivement et qui est en train de se défaire » (Kuentz, 1972 cité dans Daunay, 2011, p.140), il est question de la construction des genres littéraires et de leurs normes, qui, on l'a vu, sont basés sur des critères construits et changeants. Pour lui donc, dans les années 1970, ce sont ces critères qui changent, surement en écho aux mouvements amorcés par des auteurs tels que Queneau, Nathalie Sarraute ou encore Alain Robbe-Grillet, avec le Nouveau Roman ou encore l'Oulipo[38]. Il n'est donc pas étonnant que la didactique de la littérature soit bouleversée, puisque la littérature elle-même est en plein changement.

Bertrand Daunay souligne une controverse qui nait des réflexions des années 1970 concernant la place de la littérature dans l'enseignement du français :

> « l'une a consisté à se servir des notions de textes et de discours comme outils d'unification du contenu de la discipline «français » à tous les niveaux, faisant perdre en partie sa spécificité à la littérature du secondaire et minorant de fait la place du littéraire dans l'approche théorique de l'enseignement du français ; l'autre a consisté au contraire à penser la littérature comme discours spécifique, engageant plus que d'autres la question des valeurs, morales ou esthétiques, et à concevoir la littérature comme un champ spécifique dès le primaire. » (Daunay, 2011, p.146-147)

Cette opposition perdure pour le traitement de la poésie comme on a pu l'évoquer plus haut, puisqu'elle est essentiellement utilisée comme un outil au service de l'apprentissage de la langue française, et plus précisément de la langue orale. De plus, Jean-Louis Dufay (2006) cite une étude de Anne-Raymonde de Beaudraps de 2004[39] sur les déclarations des étudiants en première et deuxième

[38] Voir note de bas de page n°17 à la page 12 de ce mémoire.

[39] De Beaudrap, A.R., Duquesne D. et Houssais, Y. (2004) *Images de la littérature et de son enseignement. Etude réalisée à l'IUFM des Pays de la Loire auprès des PLC de Lettres.* Nantes : Centre régional de documentation pédagogique des Pays de la Loire.

années de formation Professeur des Lycées et Collèges (désormais PLC) de l'Institut Universitaire de Formation des Maitres (désormais IUFM) des Pays de la Loire, à propos des pratiques d'enseignement en classe de français. Cette étude révèle un manque de problématisation de la littérature, qui est perçue soit comme « un en-soi objectif (un patrimoine, une histoire, une vision du monde) ou comme une expérience subjective (connaissance et compréhension du monde et de soi), mais on ignore quasi totalement la littérature comme création artistique ou esthétique. » (Dufays, 2006, p.3). L'enseignement de la littérature reste donc très influencé par les pratiques d'avant les années 1970. Néanmoins, on l'a vu, les deux conceptions présentées par B. Daunay cohabitent dans les programmes de 2016 et cela est surement le résultat d'une modification plus large dans le système éducatif. L'école, jusqu'alors considérée comme le centre de la vie et de l'éducation des enfants, devient un acteur parmi d'autres de ce processus, avec pour mission de rendre les enfants acteurs de leurs apprentissages. Ce ne sont plus les enfants qui doivent s'adapter à l'école, mais l'école qui doit s'adapter aux enfants. Cette modification explique le glissement évoqué par Annie Rouxel (2004), dans l'enseignement de la littérature :

> « Avant d'apporter des éléments de réflexion pour construire la notion, il semble pertinent de rappeler la rupture épistémologique des années 1970 qui est à la source des nombreuses recherches sur la lecture. Cette rupture épistémologique s'est en effet traduite dans le champ des recherches littéraires par un glissement de l'intérêt des chercheurs du texte au lecteur. » (Rouxel, 2004, p.1)

On le voit, la place de la littérature dans la didactique du français est très controversée. Celle-ci oscille toujours entre outils au service de l'enseignement de la langue et objet d'étude spécifique qu'il convient d'étudier pour ses particularités. On comprend donc que la poésie, genre longtemps sacralisé et perçu par certains comme difficilement accessible, soit principalement utilisée au service de compétences langagières. Qu'apportent alors les évolutions des années 1970 dans le champ de la didactique de la littérature ?

2. L'apparition de la notion de lecture-littéraire.

Le glissement de conception constaté par Annie Rouxel dans son article aboutit à l'apparition du terme « lecture littéraire » dans un colloque de Michel Picard en 1984 à Reims (Rouxel, 2004). Mais elle est le fruit des réflexions de plusieurs chercheurs, didacticiens et écrivains. Pour expliquer cela, Jean-Louis

Dufays (2006) part du constat de la présence de deux modèles didactiques de l'enseignement du français, qui résultent d'une tension entre enseignement de la littérature et enseignement de la lecture. « Le modèle fondé sur la connaissance de la littérature relève d'une tradition disciplinaire qui remonte à l'Antiquité » (Dufays, 2006, p .6), il est donc question ici de transmission d'un patrimoine admiré. Mais c'est dans le modèle de l'enseignement de la lecture que la lecture littéraire semble prendre ses racines :

> « Ainsi s'est mis en place depuis trente ans un nouveau modèle de la formation littéraire, bien davantage fondé sur le travail de la lecture, et donc sur le développement d'un savoir-faire que sur l'acquisition de savoirs et la transmission d'un patrimoine. » (Dufays, 2006, p.7)

Il distingue en effet deux directions dans l'enseignement de la lecture, entendons lecture au sens de la lecture de textes littéraires et non au sens de la capacité à décoder. La première se centre sur « l'effet de lecture produit par le texte, sur les structures immanentes qui contraignent l'activité du lecteur » (Dufays, 2006, p.7), autrement dit le choix des mots et leur syntaxe créent des effets que le lecteur ne saurait ignorer et qui permettent de dégager des axes d'explication du texte en les justifiant méticuleusement. La seconde direction se centre plutôt sur la réception du texte :

> « La seconde option, centrée sur la réception effective, se tourne plutôt vers les enquêtes historiques ou sociologiques relatives aux pratiques de lecture en général ou bien à la diversité des lectures qui ont été faites d'une même œuvre […]. En classe, cette perspective amène à s'intéresser prioritairement aux lectures effectives des élèves et à mettre en œuvre des « médiations culturelles » qui les amèneront à s'approprier les conditions effectives de la réception littéraire » (Dufays, 2011, p.7)

Ainsi, Annie Rouxel montre comment la théorie de la lecture littéraire prend ses racines dans les différentes théories de la réception. Elle cite pour cela les théories successives élaborées par quatre chercheurs emblématiques de la discipline : Hans-Robert Jauss[40], Wolfang Iser[41], Umberto Eco[42], et enfin Michel Picard[43]. Leurs théories

[40] Hans-Robert Jauss (1921-1997) était un philosophe et théoricien de la littérature allemande. Il est connu pour sa théorie de la réception développée dans son ouvrage *Pour une esthétique de la réception* (1975) brièvement présentée dans ce mémoire.

[41] Wolfang Iser (1926-2007) était professeur d'anglais et de littérature comparée à l'Université de Constance avec Hans-Robert Jauss. On s'intéresse ici à la notion de « créativité du lecteur » développée dans son ouvrage intitulé *L'acte de lecture* (1976)

[42] Umberto Eco (1932-2016) était philosophe, écrivain et essayiste. Pionnier de la sémiotique et théoricien de la réception, il est l'auteur de romans, mais aussi de nombreux essais sur l'esthétique et les médias. On s'intéresse ici à la notion de « coopération interprétative » qu'il développe dans son ouvrage *Lector in Fabula* (1979)

[43] Michel Picard (né en 1931) est un romancier, essayiste et universitaire agrégé de lettres.

présentent différentes manières de considérer le lecteur dans l'acte de lecture. Hans-Robert Jauss explique que la notion de lecteur donne un nouveau statut à la littérature car elle interroge la notion d'œuvre. Mais il explique également que cette notion de lecteur est diffuse parce qu'elle résiste aux procédures d'analyses : toutes les œuvres ne correspondent pas aux mêmes lecteurs et selon la contemporanéité, ou non, d'une œuvre, les effets de la lecture changent. Il développe donc l'idée qu'il existe un « horizon d'attente » déterminant dans la lecture. Cette dernière comprend un ensemble d'attentes de la part du lecteur et de règles du jeu établit par les genres. Ainsi, la conformité, ou la non-conformité d'une œuvre, à l'horizon d'attente du lecteur modifie sa réception (Jauss cité dans Rouxel, 2004, p.2). Wolfang Iser précise cette notion en se centrant sur l'acte de lecture en lui-même et non sur le contexte. Pour lui, le lecteur est aussi un auteur du texte, il réagit aux pré-orientations du texte. L'auteur a donc une représentation de son lecteur lorsqu'il écrit (Iser cité dans Rouxel, 2004, p.2). Umberto Eco continue dans cette direction en définissant le texte comme un « tissu d'espaces blanc, d'interstices à remplir […], qui vit sur la plus-value de sens qui est introduite par le destinataire » (Eco cité dans Rouxel, 2004, p.3). Quant à Michel Picard, il s'intéresse au lecteur réel avec une approche psychanalytique et sensible de celui-ci, au contraire des trois autres qui invoquait un lecteur virtuel. Pour lui, trois instances lectrices sont en jeu dans l'acte de lecture : le *liseur*, le *lectant* et le *lu*[44] (Picard cité dans Rouxel, 2004); elles participent de l'oscillation du lecteur entre participation et distanciation (Rouxel, 2004, p.3).

Par conséquent, la notion de lecture littéraire redéfinit le fait littéraire comme « un ensemble dynamique à trois pôles identifiables : l'auteur, le texte et le lecteur. » (Rouxel, 2004, p.3). C'est donc la relation entre ces trois pôles qu'il convient de problématiser et d'étudier. Je me suis attachée dans ma première partie à définir le texte littéraire ainsi que le texte poétique, intéressons-nous maintenant aux deux autres éléments.

3. Le sujet-lecteur au cœur de la lecture littéraire.

Le terme de sujet lecteur est apparu dans une conférence d'Annie Rouxel[45], pour qui la théorie de la lecture littéraire de Michel Picard constituait une référence.

[44] « le *liseur* est la personne physique qui maintient sourdement le contact avec le monde extérieur, le *lectant* désigne l'instance intellectuelle capable de prendre du recul pour interpréter le texte et le *lu* renvoie à l'inconscient du lecteur qui réagit au texte et s'abandonne aux émotions si bien que l'on peut dire que la personnalité du lecteur est "lue ", révélée, par le texte. » (Rouxel, 2004, p.3)

[45] Il est question ici du colloque *Le sujet lecteur* qui s'est tenu à Rennes en janvier 2004.

> « Les recherches contemporaines sur la lecture (P. Bayard, B. Clément, V. Jouve, G. Langlade) montrent que la lecture ne se réduit pas à une activité cognitive et que le processus d'élaboration sémantique s'enracine dans l'expérience du sujet. L'investissement subjectif du lecteur est une nécessité fonctionnelle de la lecture littéraire ; c'est le lecteur qui achève le texte et lui imprime sa forme singulière. » (Rouxel, 2007, p.69)

La conception de « sujet lecteur » qui s'élabore avec celle de lecture littéraire apparaît donc en réaction aux modèles de l'exercice scolaire d'étude des textes. A. Viala l'expliquait de cette façon : « enseigner la littérature, c'est codifier la façon de lire les œuvres »[46] et J-M Delacomptée dénonce l'illusoire scientificité de ceux qui, par « rationalisation des éléments objectifs » espèrent « capturer l'émotion dans un filet si étroit que plus rien de subjectif ne passerait » et transforment ainsi la lecture analytique en un exercice purement formel sans enjeux personnels. »[47] Mais elle arrive également en réaction au « lecteur modèle » d'Eco[48].

Ainsi, on comprend aisément que la notion de sujet lecteur place la subjectivité du lecteur au premier plan pour lui permettre de construire du sens et éviter de plaquer des interprétations venant de modèles ou de schémas explicatifs préétablis. Pour Catherine Tauveron (2004), la lecture est un « jeu interactif entre texte et lecteur ». Elle explique que dans ce jeu de stratégie les deux partenaires n'existent pas l'un sans l'autre et ils s'altèrent mutuellement au cours du parcours de la lecture. Selon elle toujours, le texte propose un itinéraire virtuel qui s'actualise au fur et à mesure que le lecteur résout des énigmes. Cette vision rappelle tout de même la théorie d'Umberto Eco sur la *fabula* et à celle de « l'horizon d'attente » de H-R Jauss : le lecteur a certaines attentes lorsqu'il débute la lecture d'un texte, celui-ci propose alors un parcours semé d'informations plus ou moins partielles et d'indices, mais

---

[46] Viala A. (1987), « L'enjeu en jeu : rhétorique du lecteur et lecture littéraire », dans M. Picard (dir.), *La Lecture littéraire* , Paris, Clancier-Guénaud. (cité dans Rouxel, 2007)

[47] Delacomptée, J-M. (2004). Un peu moins de sciences, un peu plus de conscience. *Le français aujourd'hui.* (n°145). p.43-48 (cité dans Rouxel, 2007).

[48] « Si le texte est un tissu de signes et de blancs, le Lecteur Modèle possède la capacité, grâce à son encyclopédie, de remplir ces blancs au meilleur de sa connaissance et ce, en fonction de son bagage social, encyclopédique et des conventions culturelles. En effet, l'auteur aura prévu un Lecteur Modèle capable de coopérer à l'actualisation textuelle de la façon dont lui, l'auteur, le pensait et capable aussi d'agir interprétativement comme lui a agi génératívement « (U, Eco. (1985) *Lector in fabula. La coopération interprétative dans les textes narratifs.* Paris : Grasset. p.71).

« Ce Lecteur Modèle est construit par le texte et il n'est pas celui qui possède la *seule bonne* interprétation. Un texte peut entrevoir un Lecteur Modèle en mesure d'essayer plusieurs interprétations, texte où le lecteur se trouve en face de plusieurs fabula ou mondes possibles. Le Lecteur Modèle est en fait un « ensemble de *conditions de succès* ou de bonheur (felicity conditions), établies textuellement, qui doivent être satisfaites pour qu'un texte soit pleinement actualisé dans son contenu potentiel » (U, Eco. (1985) *Lector in fabula. La coopération interprétative dans les textes narratifs.* Paris : Grasset. p 80).

c'est l'imagination du lecteur qui fabrique les images et crée certains liens. La réalité du lecteur entre dans le texte, et le texte essaie également d'entrer dans la réalité du lecteur, c'est en cela que l'on peut dire qu'ils s'altèrent mutuellement.

En croisant plusieurs études sur cette notion, J-L Dufays (2013, p.84) propose une distinction entre trois sortes de sujets lecteurs.

> « La première correspondrait à la conception normative d'un lecteur subtil, créatif, inspiré, qui, fort de sa culture et de sa finesse, s'insinuerait dans les blancs du texte pour le « co-créer ». […]
>
> La seconde conception serait radicalement émancipatrice : elle renverrait à l'idée d'un lecteur de « jouissance » (Barthes), déconstructeur (de Man), disséminateur (Derrida), transgressif (Bayard)… et donc à une posture qui revendique encore davantage les droits du lecteur face à ceux du texte […]
>
> La troisième conception serait non normative : elle correspondrait à l'attitude du lecteur « ordinaire » effectif, considéré dans toutes ses réalisations, notamment celles qui relèvent de la participation affective, ce qui veut dire qu'un tel sujet lecteur pourrait très bien être « naïf » ou « faible ».

Les deux premières peuvent sembler élitistes du fait des prérequis qu'elles impliquent. J-L Dufays conclut donc que c'est à la troisième sorte de sujet lecteur qu'il faut s'intéresser du point de vue didactique et pédagogique pour l'école. En effet, ce dernier convoque d'abord l'attitude de participation qui est plus « facile » à obtenir des élèves, plutôt que celle de la distanciation, parce qu'elle est plus naturelle. L'attitude de distanciation demande plus de construction et bien sûr l'école se doit d'aider les élèves à développer cette compétence. Mais en partant des deux premières conceptions proposées par Dufays, de nombreux élèves seraient en difficulté avant même d'avoir commencé l'activité de lecture. En partant de la dernière conception, l'enseignant peut partir du principe que tous ses élèves sont capables de « participer » à une histoire, il s'agit donc ensuite de développer chez eux les compétences de distanciations. Je cite à ce propos Catherine Tauveron (2004) qui parle d' « investissement », en recoupant l'idée qu'il faut individualiser le travail et ne pas exiger de prérequis trop ambitieux à priori :

> « Tout signe d'investissement du terrain chez un élève est pour nous une victoire, même si le rôle du maître est aussi d'aider chacun à déployer des investissements diversifiés.
>
> Par investissement, nous entendons investissement affectif, investissement mémoriel (mobilisation des souvenirs vécus), investissement cognitif : identifier les personnages en présence, leurs mobiles, leurs buts, les relations de cause à effet de leurs actes qui peuvent être tues, remettre en ordre, détecter puis combler les blancs de l'intrigue, le " pas assez " (c'est-à-dire ajouter les pièces manquantes ou meubler les pièces vides),

élaguer (le trop plein), identifier la ou les voix qui porte(nt) le texte, leur origine, leur degré de fiabilité, de sérieux, leurs discordances, débusquer les stratégies d'égarement, construire des hypothèses interprétatives locales et donc relier, tresser les mots épars, les phrases disjointes, soupeser la validité de chacune en fonction des indices rassemblés, relier en louchant vers le hors-texte l'histoire lue et toutes les autres (du même auteur, du même genre) auxquelles elle fait penser ou qu'elle évoque à demi-mots, comparer, catégoriser (disposer chaque œuvre lue dans une ou plusieurs cases de sa bibliothèque intérieure, classer sa mémoire des lectures), problématiser (c'est-à-dire trouver des questions auxquelles semble devoir répondre le texte), traduire symboliquement, etc. Et parce que la littérature est un produit artistique, manifester une attention esthétique »

On voit bien que les compétences de distanciation s'acquièrent et se construisent progressivement. Encore une fois, leur développement à partir de poèmes peut sembler extrêmement complexe si l'on considère la poésie comme un genre sacré qu'il faut admirer et ne surtout pas altérer. Mais cela peut sembler également complexe si, soi-même, en tant qu'enseignant, on n'en est déjà pas lecteur. Il n'en reste pas moins que les démarches avec les élèves peuvent être les mêmes peu importe le genre de texte. Pour amener les élèves à percevoir toutes les dimensions de la création littéraire, certains conseillent de les mettre eux-mêmes en situation d'auteur. Voyons donc ce qu'il en est du sujet scripteur.

4. La question du sujet scripteur.

Isabelle Delcambre (2007) établit le constat qu'au sein de la recherche en didactique, la notion de sujet scripteur est moins développée et construite que celle du sujet lecteur. Et pourtant, elle souligne le fait que cette notion de sujet scripteur est « souvent liée à la nécessité revendiquée de considérer la singularité du sujet » (Delcambre, 2007, p.33). Il semblerait donc logique que cette notion soit développée au sein de celle de la lecture littéraire. Mais Catherine Tauveron (2007) explique que la « réflexion sur le sujet scripteur est parasité par deux représentations courantes ». La première établit que « la subjectivité du lecteur se manifeste exclusivement dans l' « écriture de soi » », et la seconde établit « une continuité entre le sujet scolaire et l'écrivain » (Tauveron, 2007, p.75).

Catherine Tauveron réfute la première en disant que « l'écriture n'est pas une activité d'épanchement de soi, mais un véritable travail de séduction de l'autre » (2007, p.75). C'est donc bien la dimension de création d'un jeu à destination de lecteurs qui est à l'œuvre dans l'acte d'écriture. Concernant la seconde représentation, elle est appuyée par Dominique Bucheton qui constate que le « sujet

écrivant »[49] est « essentiellement un sujet scolaire ». En effet, l'élève, pour réussir à l'école, doit développer des compétences de scripteur. Ainsi, bien souvent, les activités d'écriture se font dans le cadre de la classe et pour la classe. C'est pourquoi D. Bucheton insiste sur l'importance de « construire des situations où le savoir ne soit pas simplement scolaire et formel ».

Catherine Tauveron insiste également dans ces recherches (2004 et 2007) sur l'importance de faire des élèves de véritables auteurs. Elle s'appuie pour cela sur les travaux de G. Genette[50] qui souligne l'importance des échanges entre élèves, entre auteurs et lecteurs afin de leur permettre d'engager une relation esthétique : reconnaître les intentions artistiques, en constater les effets variables, etc. Il ne s'agit bien sûr pas d'illusionner les élèves sur leur statut de scripteur, auteur et écrivain sont distingués, les écrits du second ayant été reconnus dans un certain contexte, par des spécialistes comme possédant un mérite esthétique (Tauveron, 2007,p.77). Néanmoins, pour Catherine Tauveron, faire des jeunes scripteurs des auteurs n'est possible que si on leur a appris à problématiser et analyser ses lectures, s'ils savent que leurs textes seront accueillis par les récepteurs (la classe) de façon bienveillante, et si, enfin, les échanges entre pairs permettent l'émulation. (Tauveron, 2007, p.76). Ce qui signifie un travail préalable en littérature et un suivi individualisé méticuleux, ainsi qu'une dynamique de classe bienveillante avec des élèves relativement autonomes.

Mais les ateliers d'écriture semblent prendre toute leur importance lorsqu'il s'agit de transformer son histoire personnelle en fiction. On revient ici sur la première représentation courante parasitant la réflexion sur le sujet scripteur. En effet, construire un « moi » fictionnalisé est une opération bien plus redoutable que celle de construire les aventures de personnages fictifs (Tauveron, 2007, p.76), et pourtant il est essentiel que cette construction soit présente dans les classes car elle permet de toucher l'élève, non seulement en tant que sujet scripteur dans un cadre scolaire, mais également en tant que personne qui construit sa personnalité. Cette dimension est souvent oubliée dans les classes selon D. Bucheton (cité par Delcambre, 2007,

[49] Delcambre cite ici une expression employée par D. Bucheton à plusieurs reprises dans les travaux autour de sa thèse, ainsi que dans diverses recherches au sein de l'équipe ESCOL. Dominique Bucheton est une ancienne enseignante, aujourd'hui Professeure Honoraire des Universités, elle a été responsable de plusieurs travaux et équipes de recherches d'abord comme formatrice MAFPEN en région parisienne, puis en tant que professeure des universités en sciences du langage et de l'éducation à l'IUFM de Montpellier.

[50] Gérard Genette est un critique littéraire et un théoricien structuraliste. Il a largement contribué au développement de la narratologie, il a notamment élaboré une terminologie devenue universelle pour décrire le fonctionnement d'un récit.

p.35). Or, permettre aux élèves de développer leur personne en même temps que de découvrir les mécanismes de la littérature et d'améliorer leurs compétences langagières répond à un des fondements de l'école : réduire les inégalités sociales. En offrant à chacun un espace pour ressentir ce qu'il se passe dans la littérature, cela peut dénaturaliser les déterminismes sociaux, car les attendus de l'école sont alors plus explicites pour tous (Delcambre, ,p.39).

Cela est d'autant plus vrai lorsqu'il s'agit de poésie. Premièrement parce que c'est un genre souvent perçu comme réservé à l'élite, et deuxièmement parce que les contraintes formelles, qui peuvent être fixées par les élèves eux-mêmes, sont un cadre rassurant pour les élèves. Cela est parfois même plus rassurant que les ateliers d'écriture où il s'agit de fictionnaliser un moment vécu, comme j'ai pu l'expliquer en amont. De plus, écrire des poèmes c'est aussi jouer avec la langue, or la capacité des élèves à jouer avec les mots et surtout avec la syntaxe est révélateur de leur maitrise de langue à la fois orale et écrite.

Pour conclure cette partie, la tendance contemporaine en didactique de la littérature est fortement ancrée du côté de la notion de lecture littéraire. Celle-ci place le lecteur et sa réception des textes au centre. Il s'agit donc pour les enseignants de développer des compétences de lecture chez leurs élèves, cela pouvant passer, comme on l'a vu, par les ateliers d'écriture qui permettent de mettre les élèves dans le rôle d'auteurs et ainsi mieux saisir les enjeux de l'écriture. Mais comment ces théories didactiques sont-elles appliquées sur le terrain ? Une enquête auprès des enseignants serait intéressante, malheureusement ce mémoire n'en propose pas. Voyons donc ce que certains auteurs en disent.

B) Le décalage entre théories didactiques et les pratiques de terrain.

1. Les dérives formalistes.

Dufays (2007) cite dans son article une étude qui permet d'établir un constat intéressant sur les pratiques d'enseignement de la classe français. Cette étude, menée auprès d'étudiants PLC Lettres en première et deuxième année, s'est intéressée aux représentations des étudiants sur les savoirs acquis à l'Université, puis à l'IUFM, et de la littérature à enseigner. Mais cette étude s'est aussi intéressée à leurs pratiques de l'enseignement de la littérature. Bien que cette étude ne concerne pas l'école primaire, elle révèle tout de même des tendances chez les enseignants, notamment

que les pratiques d'enseignement ne permettent pas de développer une vision critique des œuvres. Ainsi, les enseignants-étudiants interrogés ont eux-mêmes une vision sacralisée de la littérature. Dans *La poésie au quotidien* (Siméon, 2013) affirme même que le professeur de français est un professeur de stéréotypes. Il enseigne les formes canoniques des genres littéraires qu'il s'agit ensuite de retrouver dans les textes étudiés. Or selon cet ouvrage, un texte littéraire où l'on reconnaît presque tout ne nous apprend rien, alors que c'est le rôle même de la littérature. Comme je l'évoquais plus haut, chaque œuvre littéraire est littéraire à sa façon.

« On peut dire que la question du sujet lecteur a fait retour en didactique notamment par la prise en compte de l'excès de formalisme dans l'approche des textes. » (Daunay, 2007, p.2). Par « formalisme », il faut entendre ici l'étude méthodique de textes reconnus et leur fameuse canonisation que j'ai déjà évoquée. En effet, il explique dans son article que les risques de l'enseignement de la distanciation sont la censure du sujet lecteur, son absence de critique subjective, et un désengagement de celui-ci dans la lecture. La lecture littéraire devient alors un objet scolaire et l'école manque alors sa mission d'assure l'égalité des chances, en ne permettant plus l'accès à la culture au plus grand nombre. Annie Rouxel (2007, p.71) l'évoque de cette façon :

> « Il importe de tirer parti de l'enquête menée par A. Le Fustec et P. Sivan (2004)[51] ; de ne plus éluder le contenu existentiel et idéologique des textes mais de s'engager dans la réflexion qu'il suscite, l'essentiel étant de faire quitter aux élèves cette posture d'extériorité construite face à un objet scolaire pour les amener à comprendre que l'œuvre s'adresse à eux. Si les enseignants n'aident pas à cette prise de conscience, elle risque de ne jamais advenir.»

On comprend donc pourquoi les chercheurs en didactique de la littérature se sont attachés à promouvoir un réinvestissement de l'apprenant dans ses lectures. Pourtant, comme le souligne plusieurs chercheurs, malgré l'existence de travaux de recherches fournis en la matière, il existe un fort décalage avec les pratiques du terrain. Dufays (2013) le justifie par le fait qu'il existe un flou autour des notions de littérature, de lecture littéraire, ou encore de « sujet lecteur ». Il souligne, à partir d'une étude de Dumortier, qu'un malentendu persiste : l'enseignement de la littérature correspondrait au « rassemblement de transpositions scolaires des lectures savantes ». Or, ce n'est pas la définition qui en est faite dans les théories de la lecture

[51] Le Fustec, A., Sivan, P. (2004). Lecture sans esquives. *Le français aujourd'hui* (n°145). p.49-59.

littéraire, soit dans la majorité des travaux de recherches en la matière. Mais il semblerait que ces notions ont davantage été élaborées pour servir de modèles aux formateurs et inspirer l'action des enseignants et des élèves plutôt que pour décrire des lectures réelles. Ainsi, les enseignants peuvent avoir du mal à s'y retrouver parce qu'il leur est difficile de visualiser des notions abstraites. (Dufays, 2013, p.81) D'autant plus que la formation continue des enseignants, qui devrait jouer un rôle primordial dans l'accompagnement aux nouvelles pratiques, est quasiment inexistante. Il est donc nécessaire que les théories didactiques se rendent plus opératoires ou que leurs traductions pédagogiques soient plus nombreuses, mais on le sait, ces processus demandent du temps.

2. Les dérives d'une conception subjectiviste.

La réticence de certains acteurs à promouvoir ou mettre en place des pratiques d'enseignement de la littérature privilégiant l'expression du lecteur n'est pas simplement due au flou notionnel. En effet, certains voient cette « conception subjectiviste, caractérisée par son absence de limites » comme « inenseignable et inévaluable » (Dufays, 2013, p.82). Il est évident qu'il est difficile d'enseigner lorsque seul le jugement et l'appréciation de l'élève comptent, tout comme il est difficile d'évaluer des éléments qui ne sont pas palpables chez les élèves. Cette vision est renforcée par le fait que : « la condamnation de l'aspect formel de la lecture méthodique est, souvent, accompagnée d'un rejet de toute objectivation du sens du texte, d'une attaque en règle contre les contenus, et d'un retour, sous couvert de pédagogie, à une empirie et à une subjectivité bien désolantes. » (Daunay, 2007, p.7). La revendication qui sous-tend cette dénonciation est celle d'une école de la République équitable, parce qu'à trop rejeter l'enseignement de notions, les inégalités sociales sont confortées. En effet, malgré une tendance à la prise en compte de la subjectivité des élèves, l'école a toujours les mêmes exigences, codes et valeurs qui sont ceux des catégories culturellement favorisées. Donc, les élèves qui ont été familiarisés avec ces attentes dans leur contexte familial pourront prétendre à un cursus scolaire brillant, mais pas les autres.

De plus, J-A Huynh (2008, p.25) affirme que « les théories du lecteur cautionnent paradoxalement les théories du texte » à cause d'une certaine technicité qu'il est tout de même nécessaire de maitriser à la fois pour les enseignants et pour les élèves. La conséquence fut l'apparition d'une nouvelle batterie d'outils et d'instruments. Ce qui est présenté ici peut être le résultat du flou notionnel autour des notions de

lecture littéraire et de sujet lecteur. Cela donne également l'impression que les savoirs et savoir-faire se transmettent de façon implicite : mettre les élèves au contact de la littérature, leur faire exprimer leur ressenti et leur jugement à son propos, leur permettra d'en saisir les enjeux. Or, dans ce que j'ai pu recevoir comme formation à l'ESPE, quelle que soit la discipline, la synthèse des activités par une mise en mots est vivement conseillée, car elle permet aux élèves de s'approprier les notions plus profondément. Reformuler permet d'apprendre et de retenir : c'est la mémoire de travail et à long terme qui est mobilisée ici. Il semble donc illusoire de penser que le simple « bain littéraire »[52] suffirait à l'enseignement de la littérature, surtout lorsque l'on sait que la première condition de l'investissement d'un apprenant dans son apprentissage est la clarification des objectifs.

> « Les théories du lecteur sont un référent théorique fort qui a plutôt servi de cadre général ou de substrat à des pratiques professionnelles confrontées aux difficultés ou au refus de lecture des adolescents. Elles n'ont pas valorisé la dimension référentielle de la littérature, l'approche identificatoire, le rapport axiologique aux textes littéraires. Elles ne se sont pas traduites dans des démarches didactiques identifiables et des instruments *ad hoc* pour construire l'élève comme sujet de sa lecture. Faute sans doute d'une clarification ou d'une définition des attentes : lecteur universel, lecteur « modèle » programmé par le texte, lecteur singulier avec ses valeurs affective, sociale, éthique. » (Huynh, 2008, p.27)

J-A Huyn confirme ce que je développais en amont, les théories de la lecture littéraire ou du sujet lecteur n'ont pas été traduites en outils et démarches opératoires à destination des enseignants. Ainsi, des dérives sont possibles. Mais voici ce que B. Daunay déclare à propos de la lecture référentielle[53] : « On peut toujours mener les croisades que l'on veut contre la lecture référentielle (cf. Picard, 1986), il est difficile de nier qu'elle est nécessaire, en partie, à l'acte de lecture, quel qu'il soit. Et je ne vois pas comment la discipline « français » peut faire l'économie d'une prise en compte de ces processus dans l'acte de lire » (Daunay, 2007, p.5). Par conséquent, l'enseignement de la littérature semble ne pas pouvoir se passer de phases d'études formelles des textes, ainsi que de phases plus subjectives. C'est pourquoi certains chercheurs réclament la construction d'un sujet didactique.

[52] Cette dénomination n'est tirée d'aucun ouvrage particulier.

[53] La lecture référentielle est une lecture qui s'appuie uniquement sur des références existantes pour comprendre et interpréter le texte. On entend par références des données objectives tirées du texte, des genres spécifiques, des stéréotypes littéraires, les contextes historico-sociologique, les intertextualités, etc.

3. La nécessité de construire un sujet didactique.

La nécessité de construire un sujet didactique est le postulat de départ de B. Daunay :

> « Mon postulat est que si la didactique veut approcher un sujet, c'est le sujet didactique qu'elle se doit de décrire, soit l'élève en tant qu'il s'inscrit « dans le système didactique, c'est-à-dire dans une relation explicite, formelle, institutionnelle, à des savoirs disciplinairement médiés par le maitre » (Reuter, éd., 2007 : 92). » (Daunay, 2007, p.2)

Il s'agit donc selon Isabelle Delcambre de considérer l'élève dans sa globalité d'enfant et d'être social intégré dans un milieu particulier :

> « […] voir comment ces diverses dimensions [inconscient, sociales, histoire familiales et personnelle] peuvent faciliter ou gêner la relation didactique, ou d'analyser comment les modes de travail prennent ou non en compte ces dimensions en laissant place ou non au vécu à l'expérience de l''élève, ses représentations, à ses pratiques, à l'extrascolaire etc. » (Delcambre, 2007, p.39)

Mais aussi d'interroger les pratiques d'enseignement pour les faire évoluer.

> « […] prendre en compte les formes d'enseignement-apprentissage des objets écrits (genres de textes, types d'exercices, etc), les dimensions qui sont l'objet d'un enseignement explicite, celles qui, au contraire, ne sont pas explicitées mais seront évaluées […] et qui contribuent à construire le contexte dans lequel les élèves écrivent. » (Delcambre, 2007, p.39)

Elle fait donc remarquer un manque dans la recherche en didactique. Cela peut expliquer la crise de l'enseignement de la littérature des années 2000 évoquée au début de la partie II.A) : « La « crise » d'aujourd'hui repose sur l'éviction de cette question de la définition de la littérature, qu'elle soit posée comme évidente ou impossible, au profit d'une interrogation des modalités de sa transmission. » (Daunay, 2007, p.139-140). La priorité aujourd'hui n'est plus de définir la littérature, mais de travailler aux modalités de sa transmission. Pourtant, même dans ce mémoire professionnel, il m'est difficile de tirer du cadre théorique des méthodes opératoires pour la classe, d'autant plus lorsqu'il est question de poésie pour les raisons évoquées en amont.

La notion de sujet didactique permet donc de lier les deux approches de la littérature que j'ai opposées précédemment dans ce mémoire.

> « En mobilisant tour à tour deux modalités de lecture et deux axiologies apparemment opposées, l'enseignant permet à l'élève lecteur à la fois d'épanouir sa part de liberté interprétative et évaluative et de l'inscrire dans les balises d'une activité

> collective tendue vers la quête d'un sens commun et de valeurs partagées, ce qui correspond bien, me semble-t-il, à la double mission de l'école en matière de formation à la lecture. » (Dufays, 2013, p.82)

J-L Dufays confirme l'intérêt de combiner ces deux approches en justifiant le recours aux interprétations formelles par l'inscription des élèves dans un travail collectif de compréhension et d'interprétation des textes. Lorsque les élèves sont confrontés aux avis et aux impressions des autres, non seulement ils comprennent que leur avis n'est pas unique ou complètement personnel et peuvent donc se décentrer, mais ils perçoivent également l'intérêt des repères communs. Au travers de la confrontation des impressions et des ressentis, il est intéressant de croiser ceux qui sont similaires et d'essayer d'en trouver les causes. Ainsi la lecture référentielle et la mise à distance des faits de langue prennent tout leur sens, il ne s'agit pas de comprendre le texte selon une lecture modèle ou une grille de lecture, mais de le comprendre ensemble à partir des références et repères communs et de balayer tous les possibles interprétatifs. De cette façon, la littérature reprend ses droits. Elle n'est plus sacralisée, mais redevient un objet de controverse tel que le souhaitent bien souvent leurs auteurs ; elle reprend vie sous la lecture des jeunes élèves, qui peuvent alors comprendre que la littérature s'adresse à eux aussi.

En fait, cette conception de la didactique de la littérature demande de didactiser en amont la subjectivité de l'apprenant (Daunay, 2007, p.8). C'est pourquoi D. Bucheton (citée dans Daunay, 2007, p.8) intègre sa description de « postures de lecture des élèves » dans une question plus générale, celle de la « rencontre entre les pratiques sociales, culturelles et langagières des élèves et leurs pratiques scolaires » (Bucheton, 1999, p.137 citée dans Daunay, 2007, p.8). Autrement dit, comment permettre à chaque élève, peu importe ses capacités ou son milieu social d'origine, de développer des compétences et des savoirs ? Cela concerne l'acte même d'enseignement. C'est pourquoi B. Daunay affirme que « poser la question comme spécifique à la littérature […] semble receler un grave danger » (2007, p.8). En effet, cela signifierait qu'enseigner la littérature ne relève pas des mêmes procédés et processus que le reste des objets d'enseignement de l'école, donc que la littérature est un objet particulier (sacré). A fortiori, la remarque est la même pour la poésie. Se poser spécifiquement la question de la didactisation de la poésie en dehors de celle de la littérature, c'est reconnaître qu'elle ne relève pas des mêmes compétences que la littérature. C'est pourquoi dans ce mémoire, j'ai fait le choix de m'intéresser à la didactique de la littérature pour élaborer mes démarches d'expérimentation.

En conclusion de cette partie, on peut dire que quelles que soient les prescriptions didactiques, il faut éviter de succomber à l'excès. Or, comme on a pu le constater, la construction de notions en réaction à d'autres, plus anciennes ou non, conduit bien souvent à des excès dans l'application de l'une ou de l'autre. Peut-être que la recherche gagnerait à plus s'intéresser aux pratiques effectives des enseignants sur le terrain afin de faire évoluer la réflexion en s'appuyant sur des éléments tangibles pour permettre à terme de construire des outils, tout en évitant de tomber dans l'idéologie. C'était déjà la remarque de J-L Dufays (2006). Dans le cas de l'enseignement de la littérature, il semble donc pertinent de combiner les approches opposées afin de saisir tous les enjeux liés à l'enseignement de la littérature et ainsi la didactiser de façon opérationnelle.

III. Problématique

Ma réflexion autour de la poésie à la rentrée de septembre m'avait amenée à poser différentes hypothèses appuyées par la lecture de *La poésie au quotidien* dirigé par Jean-Pierre Siméon. Il me semblait alors pertinent de travailler la poésie de façon régulière avec les élèves ; tout comme il me semblait important de développer chez eux des compétences langagières, dans le cadre de l'enseignement du français de façon plus globale. C'est donc ainsi que j'ai entamé mon travail en poésie avec mes élèves en navigant à vue dans un premier temps.

Mais rapidement, la question qui m'a intéressée fut la suivante : en quoi un travail régulier sur le texte poétique permet-il de rendre les élèves sujets lecteurs et producteurs de textes littéraires ?

Le travail de recherche théorique présenté dans les parties précédentes permet d'éclairer les notions didactiques sous-jacentes à cette problématique. Les dispositifs que j'ai ensuite mis en œuvre en classe ont donc eu pour objectifs de vérifier les hypothèses suivantes sur le terrain :

- La familiarisation des élèves avec le genre poétique passe par différents dispositifs identifiés, mais aussi par une présence quotidienne de la poésie au même titre que les autres genres : présence de poèmes en bibliothèque, dans les autres disciplines, comme support dans les séances d'étude de la langue.
- L'analyse formelle de textes poétiques de façon régulière participe à l'appropriation du genre par les élèves et facilite leur compréhension.
- Les ateliers de mise en voix permettent de s'approprier le sens des textes et de donner à voir une interprétation singulière.
- Les ateliers d'écriture poétique permettent aux élèves de s'approprier le fonctionnement de la langue, et leur capacité à jouer avec les mots et les syntaxes est un bon indicateur de leur maîtrise de la langue.

IV. Expérimentation

A) Présentation de l'expérimentation

1. Contexte.

L'expérimentation s'est déroulée dans deux classes de CE2 dont j'ai la charge dans une école péri-urbaine accueillant principalement des enfants issus de classes moyennes à classes moyennes supérieures. J'enseigne à quart temps dans chacune de ces classes, soit un jour par semaine et un mercredi matin sur quatre.

Les profils de ces deux classes sont néanmoins légèrement différents. La classe A compte 28 élèves dont 18 garçons et 10 filles. Cette classe présente un niveau scolaire plutôt bon. Il y a seulement trois élèves en grande difficulté scolaire, et parmi les autres, la plupart sont bons voire excellents scolairement. Les quelques-uns, 5 seulement, que l'on considère plus en difficultés avec ma collègue sont en fait des élèves moyens. Il règne en plus dans cette classe une ambiance de travail sereine. Peu importe leurs difficultés, les élèves sont tous investis et appliqués dans leur travail scolaire. Par ailleurs, beaucoup d'entre eux possèdent une certaine culture générale grâce aux activités qu'ils pratiquent avec leurs parents en dehors de l'école (un certain nombre d'entre eux ont des parents enseignants).

La classe B quant à elle compte 29 élèves dont 17 garçons et 12 filles. Le niveau y est légèrement inférieur à celui de la classe A. Cette classe est moins mature car elle comprend un groupe de garçons très soudé et facilement dissipé. Ils sont sans cesse dans la recherche du regard et de l'attention de l'autre, et même si ils sont plutôt intéressés par le travail de la classe, mais toutes les occasions sont bonnes pour rire. Par ailleurs, les filles sont divisées en petits groupes d'affinité et certaines inimitiés sont souvent sources de conflits à l'extérieur et à l'intérieur de la classe. Par conséquent, cette classe est moins concentrée et appliquée au travail scolaire que la première. D'autant plus qu'un nombre plus important d'élèves est en difficultés, j'en dénombre 12. Je soupçonne notamment des troubles des apprentissages, de type dyslexie, chez quatre d'entre eux, qui ne sont pas diagnostiqués, un élève est allophone et un autre vient de Guyane et il a de grandes difficultés de compréhension. Enfin, cette classe compte un élève ayant des troubles du

comportement, qui est suivi par le SESSD[54] et qui participe à la dissipation de ses camarades. Par conséquent, malgré de bons éléments et une envie d'apprendre certaine, cette classe a besoin de plus d'accompagnement, de médiation et de régulation.

Si il est intéressant de comparer l'évolution de deux classes, c'est aussi un des biais de cette expérimentation. En effet, la vérification de ma première hypothèse est forcément compromise par le fait que je ne sois pas présente dans la classe quotidiennement. Je n'ai pu proposé un « bain » de poésie que partiel.

2. Démarche.

Il m'a été difficile au départ de concevoir des dispositifs de classe et des séquences d'apprentissage en poésie, mais aussi dans tous les domaines disciplinaires. C'est une des limites de cette expérimentation qu'il est nécessaire de souligner. En effet, j'étais non seulement peu experte de la poésie, mais j'étais également débutante dans l'enseignement. Je n'étais donc pas assurée dans ce que je proposais. Cette démarche se voulait globale et transversale sur l'année, mais il m'était difficile de l'envisager. De plus, tout ce que je proposais en classe au début de l'année était trop ambitieux et trop dense, je n'arrivais donc pas à être dans les temps et mes séances étaient souvent raccourcies précipitamment. Par exemple, j'aurais pu participer, dans le cadre du *Printemps des poètes*, à une rencontre intergénérationnelle dans une bibliothèque. Mais j'ai vite été rattrapée par le temps et mes appréhensions. Je ne me sentais pas capable à ce moment-là de proposer quelque chose d'intéressant. Cependant, pour remplacer cette rencontre, j'en ai organisé une entre ces deux classes de CE2, je détaillerai cela en aval. Il n'en reste pas moins que j'ai tout de même expérimenté des dispositifs dans mes classes.

C'est pourquoi j'ai décidé de présenter ma démarche de façon chronologique car cela reflète le cheminement de ma réflexion.

• La première période

La première période a été la plus chaotique et la plus imprécise pour les raisons que j'évoquais plus haut. J'ai proposé un corpus de textes[55] aux élèves qui a été lu et expliqué (trop) rapidement en classe. En effet, lorsque nous avons entamé la phase

[54] Cet acronyme signifie *Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile*. Cet organisme a pour mission d'apporter des conseils et un accompagnement aux familles, ainsi que de favoriser l'intégration scolaire et l'autonomie des personnes grâce à des dispositifs médicaux, paramédicaux, psychosociaux, éducatifs et pédagogiques.

[55] Voir annexe 1.

de compréhension avec les élèves, je me suis rapidement rendu compte qu'ils étaient trop difficiles pour eux parce qu'ils faisaient appel à des références et des images qu'ils ne pouvaient pas comprendre. Ainsi, l'explication ne venait pratiquement pas d'eux mais uniquement de moi parce que je devais expliciter toutes les images.

Je leur ai tout de même demandé de choisir un texte et de l'apprendre par cœur pour le réciter à la classe. Nous avons ensuite élaboré ensemble une grille d'évaluation du passage à l'oral[56], puis chaque élève est passé au tableau à la fin de la période pour l'évaluation. Mais sur les conseils de ma tutrice terrain et par rapport aux observations que j'ai faites, il était évident qu'il fallait que je modifie ma démarche pour être en adéquation avec ma problématique. En effet, jusque là je reproduisais un schéma vécu à l'école élémentaire, celui de la sacro-sainte récitation. Pourtant, j'avais la volonté de permettre aux élèves de prendre des libertés en les laissant choisir le texte à réciter, mais il fallait revoir le choix des textes et leur approche.

Néanmoins, bien que les contours de mon mémoire fussent encore flous, je savais que j'aurai besoin d'éléments datant du début de l'année pour appuyer mon propos. C'est pourquoi j'ai tout de suite mis en place un débat autour de la définition de la poésie, ce qui m'a permis de récolter les conceptions initiales des élèves. Celles-ci ont été consignées sur un affichage[57] afin d'être le support de discussions au moment de sa réalisation et plus tard dans l'année. Je dois avouer que je ne savais pas exactement comment j'allais l'exploiter par la suite, mais cela me semblait une bonne chose.

• La deuxième période

Durant la deuxième période, je me suis surtout appuyée sur ma troisième hypothèse : les ateliers de mise en voix permettent une meilleure appropriation des textes par les élèves. Il me semblait toutefois nécessaire de passer par une phase de lecture-compréhension approfondie avant de donner toute liberté d'interprétation (au sens de mise en scène) aux élèves afin de leur permettre d'explorer toutes les pistes interprétatives possibles. J'ai effectué plusieurs choix pour cette période.

Premièrement, j'ai choisi d'imposer le même texte à toute la classe. Il me semblait en effet difficile de permettre aux élèves de choisir individuellement un texte, puis de proposer des séances de lecture compréhension pour chaque texte ou des séances de

[56] Voir annexe 2
[57] Voir annexe 3

lecture compréhension individualisées. Deuxièmement, j'ai choisi le texte de Jacques Charpentreau *L'embouteillage*[58] parce qu'il me semblait adapté au niveau des élèves tout en étant relativement résistant.

Enfin, j'ai choisi de faire travailler les élèves par groupe pour la mise en voix (voire la mise en scène). Cette modalité de travail avait pour but de désinhiber les élèves pour la production devant la classe. En parallèle, j'ai proposé aux classes de mettre en voix le texte de façon collective, mais sans marque d'interprétation : chaque élève prononçait un mot du poème de la manière de son choix (intonation, débit, etc). L'objectif était toujours de désinhiber les élèves face à la prise de parole devant la classe, mais aussi de chercher les différentes possibilités offertes par la voix. Durant ces ateliers de mise en voix, je n'intervenais que très peu dans les groupes pour leur laisser toute liberté.

• La troisième période

Pour la troisième période, j'ai décidé de faire découvrir aux élèves un recueil de poèmes, soit *La nuit respire* de Jean-Pierre Siméon[59]. Je me suis largement inspirée d'une proposition de séquence de *La poésie au quotidien*[60].

Il s'agissait donc de montrer que les poèmes sont aussi écrits dans des livres et pas simplement sur des photocopies avec une présentation toujours identique. Mais il s'agissait également de faire entrer les élèves dans l'univers d'un poète, et enfin d'amener les élèves à établir des inférences sur un texte.

Pour cela, j'ai d'abord proposé une découverte du recueil à partir de la page de couverture et du sommaire[61]. Les élèves ont commencé par émettre des hypothèses sur la signification du titre, son rapport avec l'illustration de la couverture, et enfin sur le nom de la collection *Poèmes pour grandir.* Ensuite, j'ai demandé aux élèves de lire attentivement le sommaire du recueil et de choisir le titre qui leur donnait le plus envie de lire le poème qu'il désignait. Il devait écrire dans leur cahier de poésie quel titre ils avaient choisi et pourquoi. Après une mise en commun des choix et des explications de certains élèves, je les ai interrogés sur les informations données par le sommaire sur le recueil, ainsi que sur le poète. Cela nous a amené à lister les titres qui mettaient en relation des éléments qui ne cohabitent pas habituellement, par exemple *Les couleurs de l'invisible.*

---

[58] Voir annexe 4
[59] Siméon, J-P. (1991). *La nuit respire.* Chambon-sur-Lignon : Cheyne. 39 p.
[60] Donner page de la séance/séquence.
[61] Voir annexe 5 a et b.

Dans une deuxième phase, j'ai proposé une lecture compréhension d'un des poèmes du recueil, *Coffre à lumières*[62]. Pour mettre en valeur un procédé d'emboitement, j'ai donné les strophes en désordre aux élèves qui devaient, par deux, essayer de retrouver le bon ordre. Pour cela, il leur fallait repérer les relations entre les strophes, ce qui donnait lieu non seulement à une lecture compréhension assez fine, mais aussi à un débat interprétatif. Je leur ai enfin demandé de recopier et d'illustrer le poème afin de voir ce qu'ils retenaient de l'interprétation faite collectivement.

En troisième et dernière phase, ils ont du retrouver parmi les titres du sommaire celui qui convenait au poème étudié précédemment. Après l'avoir choisi, ils devaient écrire un texte justifiant leur choix dans leur cahier de brouillon afin de nourrir un débat collectif. Ils ont ensuite terminé l'illustration du texte.

J'avais prévu une mise en voix par groupe de textes du recueil, mais malheureusement, cela n'a pas pu avoir lieu faute de temps.

- La quatrième période

Ce n'est qu'à partir de la quatrième période que j'ai installé une boîte à poèmes dans les classes afin de permettre aux élèves de lire des poèmes librement et pour le plaisir. Je l'ai accompagnée d'une lecture par les élèves à la classe de poèmes choisis par eux pendant les vacances et qui étaient ensuite ajoutés à la boîte. L'objectif était de la faire vivre en leur donnant envie d'aller la consulter.

De plus, j'ai mis en place l'élection du poème de la semaine. Chaque semaine, je mettais à disposition six ou sept poèmes dans un coin des classes accompagnés d'une boîte à votes. Les élèves pouvaient lire les poèmes lorsqu'ils avaient du temps et voter pour leur préféré. La semaine suivante, les votes étaient dépouillés, le poème de la semaine élu et affiché dans la classe. L'objectif était double, tout d'abord, il s'agissait de donner plus de sens aux lectures compréhension des textes élus, puisque cela devait être impulsé par un échange entre les élèves sur la justification de leur choix. Mais ces temps de lecture compréhension n'ont pas été mis en place faute de temps. Néanmoins, le second objectif était de faire lire aux élèves plusieurs textes utilisant un même procédé d'écriture étudié explicitement en milieu de période.

Ainsi, j'ai choisi de faire étudier des procédés d'écriture différents dans les deux classes afin d'organiser une rencontre pour les présenter et lire des poèmes les

[62] Voir annexe 5 c.

utilisant. La classe A a travaillé sur la comparaison parce que je la sentais plus à l'aise, or la comparaison utilise des images parfois difficiles à identifier et comprendre par des élèves de CE2. La classe B a, elle, travaillé sur l'anaphore et les structures répétitives. Les procédés sont plus simples et permettaient une mise en écriture plus aisée dans cette classe où plusieurs élèves sont en difficultés en production d'écrits.

La rencontre entre les deux classes a donc été le prétexte à un travail sur les procédés d'écriture, la mise en voix, par groupes, de poèmes d'auteurs utilisant cette structure et l'écriture collective de poèmes utilisant cette structure et leur mise en voix collective. Pour la mise en voix de poèmes d'auteurs, chaque groupe a choisi un poème parmi les poèmes de la semaine de toute la première partie de la période, et je leur ai donné les mêmes consignes qu'à la deuxième période afin observer les évolutions. Ils étaient donc libres de mettre en voix et/ou en scène les poèmes comme ils l'entendaient.

Concernant l'écriture, j'ai décidé de faire écrire aux élèves des poèmes de façon collective en additionnant les vers produit par chacun d'entre eux, et pour contourner la peur de la page blanche ou de l'échec, j'ai aussi décidé d'utiliser l'écriture à la manière des surréalistes.

Dans la classe B, avec les anaphores, j'ai proposé, dans un premier temps, un début de phrase seulement : « il prit ». Les élèves devaient compléter pour former une phrase complète, puis les phrases de tous les élèves étaient mises à la suite pour former un poème en anaphore [63]. Ensuite, j'ai proposé la structure de phrase suivante : « *Groupe nominal* c'est pour *verbe et complément* ». Cela s'appuyait sur un poème, lu en classe avec les poèmes de la semaine, qui s'intitule *Zoo* de Michel Butor, et qui utilise une structure répétitive similaire[64]. Je leur ai également demandé de faire en sorte que cette phrase ait un aspect drôle et inattendu en leur donnant un exemple : « Les tableaux c'est pour écrire sur les craies »[65]. Enfin, pour le dernier poème écrit collectivement, j'ai choisi la structure suivante : *groupe nominal* + déteste(nt) + *groupe nominal* + parce que + *proposition relative*. Les élèves ont écrit sur trois morceaux de papier séparés les éléments indiqués en italique, précédé, le cas échéant, de *déteste(nt)* ou *parce que*. Les papiers ont été mélangés puis distribués au

[63] Voir le texte obtenu en annexe 6 a.
[64] Voir annexe 7
[65] Voir le texte obtenu en annexe 6 b.

hasard par catégorie, et les élèves ont reconstitué des phrases qui ont été mises à la suite pour former un poème à structure répétitive[66].

Dans la classe B, il a fallu procédé à une étude plus fine de la comparaison. C'est pourquoi après leur avoir fait remarquer la présence de comparaisons dans les poèmes de la semaine, je leur ai fait chercher des comparaisons dans d'autres poèmes des semaines précédentes et les expliciter par écrit. Puis, pour l'atelier d'écriture, je me suis également inspirée de l'écriture surréaliste, je leur ai demandé d'écrire sur deux morceaux de papiers séparés un adjectif puis un groupe nominal. Ceux-ci étaient mélangés puis distribués au hasard et les élèves devaient reconstituer des phrases sur le modèle : *adjectif* + comme + *groupe nominal*[67]. Je n'ai fait écrire qu'un seul poème collectif à cette classe car le travail sur la comparaison nous a pris du temps.

La rencontre entre les deux classes a donc marqué la fin du projet autour de ces procédés d'écriture et permettait de donner du sens au travail réalisé en classe.

• La cinquième période

Cette dernière période est l'occasion de synthétiser tout le travail de l'année en poésie. Pour cela, j'ai utilisé l'album *Ceci est un poème qui guérit les poissons* de Jean-Pierre Siméon[68] qui propose une tentative de définition de la poésie. L'objectif est de revenir sur les conceptions des élèves sur la poésie du début de l'année en essayant d'expliciter les caractéristiques de ce genre. Il me semblait important que les élèves aient rencontré des poèmes sous d'autres formes que celles auxquelles ils sont habitués avant de les confronter à une définition du genre.

Ainsi, cet album présente un jeune garçon, Arthur, dont le poisson a besoin d'entendre un poème pour ne pas mourir d'ennui. Arthur n'a aucune idée de ce qu'est un poème, alors pour essayer de trouver, il interroge différents personnages qui proposent des définitions imagées de la poésie, très liées au ressenti. Par exemple, Lolo, le marchand de vélo dit ceci à propos des poèmes : « Un poème, Arthur, c'est quand on aime : on a du ciel dans la bouche ». La lecture de l'album nécessite donc un travail de compréhension. Pour cela, j'ai, dans un premier temps, arrêté la lecture de l'album au moment où Arthur s'apprête à rendre visite à ses amis. Puis, j'ai interrogé les élèves sur ce qu'ils diraient à Arthur pour l'aider à trouver ce

[66] Voir le texte obtenu en annexe 6 c.
[67] Voir le texte obtenu en annexe 8.
[68] Siméon, J-P. (2005). *Ceci est un poème qui guérit les poissons : ceci n'est pas un poisson qui guérit les poèmes.* Voisins-le-Bretonneux : Rue du monde. 40p.

qu'est un poème. Ils ont réalisé une nouvelle affiche[69] sur laquelle ils ont regroupé les caractéristiques qu'ils avaient énoncées par similitude. Puis, nous avons confronté leurs conceptions à celles des personnages de l'album, mais pour ça il a fallu passer un certain temps à expliciter les images utilisées.

A la fin de l'histoire, Arthur rassemble toutes les conceptions des poèmes proposées par les personnages pour constituer un poème[70] à dire à son poisson, et cela le guérit. Les dernières pages permettent également d'ouvrir un débat interprétatif avec les élèves car Léon le poisson dit la chose suivante après avoir entendu le poème d'Arthur : « _ Alors je suis un poète Arthur. […] Et le poème est mon silence ».

L'étude de cet album me permettra de mettre en œuvre des ateliers d'écriture avec les élèves, mais également de procéder à des lectures compréhension et interprétatives interrogeant les dimensions poétiques des textes. Au moment de la rédaction de ce mémoire, ces étapes ne sont pas réalisées, mais elles feront l'objet de ma soutenance et appuieront, ou non, les conclusions présentées dans ce mémoire. Néanmoins, avant de conclure sur les résultats de cette expérimentation, il convient de faire le point sur le recueil des données, leurs biais et leur traitement.

B) Protocole de recueil de données et analyse.

1. Quel protocole de recueil des données ?

Dans cette expérimentation, il y a plusieurs éléments à analyser. Tout d'abord la posture de sujet lecteur des élèves, autrement dit leur capacité à comprendre un poème en identifiant les personnages, la situation, etc. Mais aussi leur capacité à interpréter ces textes de façon relativement objective pour retrouver les intentions de l'auteur. Cela nécessite de s'écarter des conceptions sacralisant et figeant le poème comme un texte « à réciter ». Pour cela, j'ai enregistré des séances de lecture compréhension à partir de la quatrième période. Les interprétations des poèmes par les élèves sont aussi révélatrices de leur degré de compréhension et d'interprétation, je n'ai pas d'enregistrements pour vérifier explicitement cette dimension, mais j'ai pris des notes à la suite des passages à l'oral des élèves.

Ensuite, il s'agit d'observer la capacité des élèves à entrer dans des ateliers d'écriture poétique. Leurs productions permettront d'avoir un aperçu de leur

[69] Voir annexe 9
[70] Voir annexe 10

conception de la poésie. Mais cette étape ne sera pas décrite dans ce mémoire puisque je n'ai pas encore réalisé d'ateliers d'écriture individuels. Ce sera donc l'objet de ma soutenance.

Enfin, il s'agit de déterminer si un travail explicite sur la caractérisation de la poésie, permet de faire évoluer leurs conceptions initiales. Pour analyser cela, l'affiche réalisée en première période et reprise en cinquième période permet de comparer l'évolution des conceptions de la classe. Je dispose également d'enregistrements de séance ainsi que d'écrits intermédiaires sur les conceptions des élèves dans les cahiers. En effet, si l'affiche permet de dégager des caractéristiques communes, je voulais savoir ce que les élèves retenaient du travail collectif. Je me suis donc attachée à comparer les conceptions exprimées en première période puis à deux reprises en cinquième période. Pour que cela soit plus lisible et tangible, et pour éviter de baser mes analyses sur des ressentis personnels, j'ai réalisé un tableau exprimant le taux d'apparition des conceptions chez les élèves dans chacune des classes. Il m'a donc fallu regrouper des formulations qui me semblaient similaires, puis regrouper encore ces formulations par catégories. Ce n'est donc pas un résultat complètement objectif puisque j'ai interprété certaines formulations d'élèves pour pouvoir les regrouper par catégories. Un questionnaire aurait pu produire des résultats chiffrés plus sûrs, mais les questions à choix multiples auraient trop orienté leurs réponses.

2. Limites et biais de cette expérimentation

Comme je l'évoquais en introduction de ce chapitre, certaines limites sont à prendre en compte dans l'analyse de l'expérimentation menée. Tout d'abord, ma condition de novice dans l'enseignement et dans une appréhension différente de la poésie. De plus, je ne dispose pas de beaucoup de matière à analyser (enregistrements, productions d'élèves, etc) parce que ce travail nécessite du temps, or en enseignant seulement à quart temps dans chaque classe, il est plus difficile de faire du lien entre les séances. L'inclusion de la poésie dans toutes les dimensions et domaines de la classe n'était possible que partiellement. Puis, concernant les séances de lecture-compréhension et les débats interprétatifs, l'attention des élèves est parfois difficile à maintenir sur une longue durée, il faudrait donc privilégier des interventions courtes mais plus régulières. Or sur des périodes comme la troisième et la quatrième période, je n'ai disposé que de 5 ou 6 séances espacées d'une semaine à chaque fois.

Par ailleurs, ma condition de novice dans l'enseignement m'a aussi amenée à construire ma démarche au fur et à mesure de l'année, alors que cette étude nécessite l'élaboration d'une démarche globale en amont. Or, même si j'avais effectivement posé des objectifs précis, je n'arrivais pas à conceptualiser des moyens de les mettre en œuvre. Sans compter que je n'ai pas de moyen de comparaison avec des expériences antérieures. J'aurai donc pu mener une enquête sur les pratiques et perceptions des enseignants, les perceptions des élèves et leurs productions en l'absence d'un travail régulier et particulier sur la poésie. Mais je n'ai pas eu le temps de le mettre en place.

Enfin, le fait même que je nomme un créneau de l'emploi du temps « poésie », la place immédiatement dans une position spécifique, particulière et détachée du reste de la littérature. Cela lui donne implicitement le caractère singulier duquel je souhaitais m'écarter.

Pour analyser les données que j'ai obtenues, ces éléments sont donc à prendre en compte.

C) Résultats et analyse des données.

L'analyse des données obtenues me permettra de valider ou d'invalider chacune des hypothèses posées en troisième partie.

1. Le bain de poésie

L'hypothèse analysée dans cette partie est la suivante : « La familiarisation des élèves avec le genre poétique passe par différents dispositifs identifiés, mais aussi par une présence quotidienne de la poésie, au même titre que les autres genres littéraires : dans la bibliothèque de l'école et de la classe, ou encore dans les autres disciplines comme support dans les séances d'étude de la langue. »

Pour ce qui est de la présence quotidienne de la poésie dans la classe, il est bien évident que je n'ai pas pu tester ce paramètre puisque je n'enseigne qu'un seul jour par semaine dans chaque classe. En revanche, le dispositif de l'élection du poème de la semaine a permis d'inciter les élèves à lire des poèmes régulièrement. Mes collègues m'ont rapporté qu'ils observaient régulièrement des élèves dans ces espaces de lecture et de vote. De plus, ce dispositif présente l'avantage de mettre les élèves en contact avec les textes en amont de leur analyse en classe. Cela a facilité le choix des textes par les groupes en quatrième période par exemple.

Le dispositif le plus pertinent à étudier ici est donc celui de la définition de la poésie avec les élèves. Il me semble qu'il n'est pas possible de laisser uniquement les dispositifs induire les objectifs d'apprentissage aux élèves, surtout lorsque l'on sait qu'un apprenant est plus engagé dans sa tâche quand il en mesure les enjeux et les objectifs. Tout comme il ne suffit pas d'écouter une langue étrangère pour la comprendre et la parler, il ne suffit pas d'être en contact avec la poésie pour en saisir les enjeux. Il me semblait donc nécessaire d'expliciter les caractéristiques de la poésie, sinon en restant muet, en laissant les textes « faire leur effet », on renforce l'idée que la poésie est un genre particulier, réservé aux initiés.

Pour évaluer le dispositif que j'ai exposé en IV. B) 1., j'ai donc récolté les conceptions des élèves à différents moments : en début de première période, en début de cinquième période et en milieu de cinquième période après un travail de définition explicite de la poésie. Voici une synthèse des résultats[71].

Tout d'abord, il est intéressant de remarquer les différences et les points communs entre les deux classes au début de l'année. Dans la classe A, les élèves ont principalement évoqué la forme pour expliquer ce qu'étaient les poèmes pour eux. Parmi les 24 participants, 13 comparent les poèmes à des chansons et 5 convoquent les rimes, les strophes et le tempo. J'ai demandé aux élèves concernés d'expliquer la comparaison des poèmes aux chansons, il est ressorti de leurs réponses qu'ils les associent pour les similarités des structures : répétitions, rimes, présentation, etc. Cette comparaison est également présente dans la classe B pour 8 élèves sur 25, mais un seul parle des rimes. Par ailleurs, dans la classe B, 4 élèves font ressortir des caractéristiques qui semblent liées à leur vécu scolaire : la récitation, la difficulté de la lecture qui nécessite une certaine concentration. Je ne retrouve cette dimension que chez un seul élève de la classe A, qui souligne l'importance de « mettre le ton ».

Quant au contenu des poèmes, il est pratiquement exclusivement rapporté aux émotions et à la beauté des textes. On retrouve donc ici la dimension sacrée du poème chez 6 élèves dans la classe B et 5 dans la classe A au moyen d'adjectifs comme « magnifique », « beau ». Mais il est intéressant de remarquer que le vocabulaire leur manque pour décrire cette caractéristique, on trouve ainsi des adjectifs comme « doux », « romantique » sans que les élèves puissent expliquer clairement le sens qu'ils leur attribuent. Certains, même, expriment l'évidence : « la poésie c'est les poèmes ». Par ailleurs, dans la classe B, deux autres éléments

[71] Voir annexes 12 et 13 : tableaux récapitulatifs des conceptions des élèves par classe et à chaque étape.

apparaissent dès la première période : 3 élèves écrivent que les poèmes peuvent être drôles et 7 écrivent qu'ils « aiment bien » la poésie. Cette dernière disparaît des deux autres recueils, alors que l'aspect amusant réapparait à chaque fois et apparaît dans la classe A en cinquième période.

L'évolution de ces conceptions en cinquième période permet d'analyser l'impact du travail réalisé dans l'année au travers des dispositifs décrits plus haut. Ainsi, concernant la forme des poèmes, la caractéristique rimique reste très présente, mais elle est accompagnée d'autres critères qui sont parfois nuancés. Par exemple, en fin de période 5, 16 élèves sur 28 de la classe B parlent des rimes mais quelques-uns nuancent en ajoutant « pas toujours ». Dans la classe A, les rimes sont citées en plus grand nombre en cinquième période (13 sur 28 en cinquième période contre 3 sur 24 en première période), et la comparaison aux chansons n'est plus présente mais la comparaison avec les comptines apparaît. Je pense que c'est un moyen de parler de la spécificité des structures sans savoir exactement comment l'exprimer, tout en essayant d'éviter de mettre en évidence les rimes, puisque cette question avait été débattue en classe. Par ailleurs, pour la forme, de nouvelles caractéristiques apparaissent en cinquième période. Il y a l'auteur, le titre, la structure répétitive dans la classe B, ce qui s'explique par le travail effectué autour de l'anaphore, mais aussi les mots inventés et les jeux avec les mots, ce qui s'explique par les ateliers d'écriture collective réalisés en quatrième période. Il y a également un constat de l'existence de différents types de poèmes, ce qui montre que le poème ne leur apparaît plus comme une entité bien définie avec une forme toujours identique. Et enfin, l'objet livre apparaît en milieu de cinquième période, et l'on peut penser que cela vient du travail sur le recueil de Jean-Pierre Siméon.

Concernant le contenu des poèmes, les élèves font toujours allusion au fait que les poèmes sont beaux. Mais cet aspect a évolué au cours de l'année, déjà le vocabulaire est plus sûr, ils parlent d'« émotions » et de « sentiments », de « joie » et de « tristesse ». Dans la classe A, on passe de 5 élèves qui évoquent cela à 17 en milieu de cinquième période ; et dans la classe B, on passe de 11 à 24 élèves. De plus, j'ai vu apparaître des éléments dont on avait débattu en classe, notamment dans la classe B où une élève a écrit que les poèmes racontent des histoires en début de cinquième période. Cet élément a été l'objet de discussions et quelques élèves ont repris à leur compte certaines dimensions dans leurs conceptions en milieu de cinquième période. Pour s'appuyer sur les chiffres, 7 élèves indiquent que les poèmes racontent des

histoires en début de cinquième période contre 11 en milieu de période. De plus, dans un premier temps un seul élève ajoute que les poèmes peuvent « parler de tout », et en milieu de cinquième période, on voit apparaître deux notes affirmant que les poètes écrivent sur le monde qui les entoure et deux qui mentionnent l'imagination et l'invention dans l'écriture de poèmes. Cet aspect est quasiment absent dans la classe A. Un seul élève fait allusion aux histoires racontées par les poèmes en première période, puis cette conception disparaît jusqu'au milieu de la période où là un élève souligne le fait que l'imagination est nécessaire pour écrire des poèmes et que ceux-ci peuvent « emmener dans un autre monde ». Il apparaît ici qu'il est plus difficile de faire saisir aux élèves les caractéristiques du contenu des poèmes. Il faudrait en effet leur faire comprendre que c'est dans le décalage et l'inattendu que les poèmes prennent leur sens. Peut-être que c'est pour cette raison que la notion de « drôle » revient souvent dans les conceptions des élèves, et qu'ils hésitent à parler d'histoire racontée. Néanmoins, on peut tout de même penser que le travail réalisé en classe a permis de faire évoluer leurs conceptions. L'évolution des conceptions n'est pas la même d'une classe à l'autre, mais peut-être que cela s'explique par le choix des textes proposés aux élèves en poèmes de la semaine. Peut-être une caractéristique était plus présente dans les textes d'une classe que de l'autre, cela peut expliquer l'absence de l'aspect narratif des poèmes dans la classe A. Ou bien est-ce l'émulation entre pairs qui met en avant certains aspects et en élude d'autres.

D'autres conceptions d'élèves de la cinquième période montrent l'effet des dispositifs mis en œuvre en classe. Je parlais plus haut de la présence dans la classe B de caractéristiques liées au vécu scolaire des élèves en première période, celles-ci disparaissent pratiquement en cinquième période pour laisser la place à la mise en voix : « il faut mettre le ton » apparaît une fois et « il y a différentes façons de le dire » également. On peut donc penser que les ateliers de mise en voix ont rendu les poèmes plus accessibles aux élèves et leur ont révélé l'importance de l'énonciation de ces textes. Cette dimension est aussi présente dans la classe A mais de façon plus maladroite. Trois élèves écrivent qu'un poème « se chante » et cinq qu'il s'apprend par cœur en milieu de cinquième période, mais l'un d'entre eux explique que l'on peut « jouer avec ».

Malgré l'absence d'un réel « bain de poésie » en classe, on peut dire que le travail d'explicitation des caractéristiques des poèmes a eu une influence sur les conceptions

des élèves. L'aspect sacré s'estompe pour laisser la place à d'autres éléments comme la narration d'histoire, les émotions, les jeux avec les mots, etc. On peut donc espérer que cela ait une influence sur la lecture et l'interprétation des textes poétiques tout comme sur les ateliers d'écriture.

2. L'analyse formelle des textes : lecture-compréhension et débats interprétatifs

L'hypothèse posée au départ était la suivante : « l'analyse formelle de textes poétiques de façon régulière participe à l'appropriation du genre par les élèves et facilite leur compréhension. ». Il s'agissait donc de proposer des analyses formelles de textes poétiques suffisamment régulièrement pour permettre aux élèves d'acquérir des stratégies de compréhension de plus en plus fines, et donc de s'approprier le genre poétique.

Malheureusement, comme je l'expliquais en amont, je n'ai pas eu l'opportunité de faire beaucoup de séances de compréhension de textes, faute de temps. Mais je vais mener d'ici à la fin de l'année quelques séances d'interprétation de textes qui permettront sûrement de saisir les progrès des élèves.

3. Donner à voir une interprétation de texte grâce aux ateliers de mise en voix.

L'hypothèse étudiée dans cette partie est la suivante : « Les ateliers de mise en voix permettent de s'approprier le sens des textes et de donner à voir une interprétation singulière. »

En deuxième période, lorsque j'ai demandé aux élèves de proposer une mise en voix par groupe d'un même poème (*L'embouteillage* de Jacques Charpentreau), les performances ont été très différentes. Tout d'abord, la mise en scène prévue en temps de préparation par les groupes n'était pas toujours mise en place lors de la performance devant la classe. Comme j'avais intégré dans les critères d'évaluation des performances le respect de la mise en voix (et en scène), j'ai proposé à certains groupes qui n'avaient pas respecté ce critères de présenter à nouveau leur production. Ensuite, certains groupes ont proposé des mises en voix n'ayant rien à voir avec le sens du texte, ils modulaient donc leurs intonations de façon aléatoire et la répartition du texte entre les membres du groupe ne mettait pas forcément en relief les particularités du texte, ils s'attachaient surtout à découper le texte de façon égale. En fait, seul un ou deux groupes par classe ont proposé des mises en voix

reflétant l'interprétation du texte. Mais cette interprétation était forcément biaisée par celle que nous avions discutée collectivement.

En quatrième période, les élèves ont choisi librement par groupe les poèmes à présenter à la rencontre entre les deux classes de CE2. Un critère de choix qui est souvent revenu est celui de la longueur du poème, plus il était court mieux c'était. Un autre était celui du thème, celui des animaux avait un franc succès. Malgré tout, dans la classe A, le travail de recherche de mise en voix a été bien plus riche qu'en deuxième période. Certains groupes ont encore eu du mal à présenter la production prévue, et d'autres se sont contentés de se répartir le texte, mais un plus grand nombre de groupes a proposé des mises en voix et des mises en scène originales et interprétatives. Par exemple, deux élèves ont choisi cette phrase d'André Hardellet : « Fourmi. Sable noir d'un sablier horizontal » et ont proposé une mise en voix en canon. Dans la classe B, les mises en voix et en scène étaient moins recherchées, elles présentaient plutôt un découpage équitable du texte, et s'attachaient à bien connaître le texte par cœur.

La comparaison de ces deux temps différents de mise en voix et en scène permet de mettre en évidence plusieurs points. Déjà l'importance des projets. En effet, la motivation des élèves à préparer une performance intéressante et réussie est plus grande lorsqu'il y a un public, et de préférence un public qui est extérieur à la classe. De plus, cela montre également la difficulté des élèves à se détacher de la traditionnelle récitation. Ils craignent sans cesse d'oublier le texte, alors que mon objectif était l'interprétation au travers de la mise en voix si bien que s'ils oubliaient un morceau de texte, ce n'était pas grave. J'avais d'ailleurs avec moi pour la représentation un porte-vue avec les poèmes présentés par les élèves pour les aider en cas de trou de mémoire. Enfin, cette comparaison permet de montrer que le travail effectué au long de l'année, et notamment les séances d'exploration de la voix, ont permis de libérer certains élèves des représentations scolaires qu'ils se faisaient de la poésie et de sa récitation. Et si les interprétations de la classe A étaient plus diversifiées que celles de la classe B, les groupes de la classe B se sont plus attachés à choisir un texte qui leur plaisait vraiment. C'est aussi pour cette raison que certains groupes se sont retrouvés en difficultés, parce que le texte était trop long.

Je pense donc que ce travail de mise en voix peut être extrêmement riche et révélateur du niveau de compréhension et d'appropriation des textes et du genre poétique des élèves. S'il est couplé à un travail régulier d'interprétation de textes, les

élèves peuvent alors réinvestir les stratégies de compréhension et d'interprétation des textes développées en atelier de lecture. De plus, la proclamation de poèmes leur rend leur raison d'être. Les poèmes sont bien souvent écrits pour être dits et proclamés, et non pas récités platement. Les élèves peuvent donc ressentir un certain plaisir à mettre en voix des textes et donc développer leur goût pour le texte poétique.

4. Les ateliers d'écriture : entre appropriation de la langue et poéticité.

L'hypothèse posée en amont était la suivante : « Les ateliers d'écriture poétique permettent aux élèves de s'approprier le fonctionnement de la langue, et leur capacité à jouer avec les mots et les syntaxes est un bon indicateur de leur maîtrise de la langue. » Tout comme l'hypothèse analysée en IV. C) 2., je ne dispose pas d'une quantité suffisante de données pour valider ou non cette hypothèse. Mais quelques séances d'écriture d'ici à la fin de l'année me permettront d'observer les évolutions des élèves sur une courte période.

Néanmoins, il faut souligner le rôle des séances d'écriture collective réalisées en quatrième période. Celles-ci avaient pour objectif de dédramatiser la mise en écriture, et de constater que tous les élèves de la classe en étaient au même point. L'influence de ce dispositif sera à constater lors des ateliers d'écriture.

Pour conclure cette partie, on peut donc dire que malgré le manque de données recueillies, notamment en atelier d'écriture et de lecture-compréhension, il est possible de dire qu'un travail explicite et régulier permet de faire évoluer les représentations des élèves. En fait, il est même possible que le fait de ne plus considérer la poésie comme un genre à part le rende plus accessible aux élèves. Néanmoins, il ne faut pas effacer intégralement les spécificités du genre, puisque comme on l'a vu les ateliers de mise en voix et en scène ont permis aux élèves de saisir l'importance de l'oralisation des textes poétiques. Ainsi, une tâche scolaire, la récitation, prend du sens et l'apprentissage par cœur peut être au service de la mise en scène (et plus une fin en soi). Il y a donc toutes les chances pour que les ateliers d'écriture, de lecture compréhension et les débats interprétatifs aient la même influence sur le rapport des élèves avec la poésie.

Conclusion

Le travail sur la poésie dans le cadre ce mémoire avait donc pour objectif de saisir les enjeux et la place de la poésie à l'école, ainsi que d'expérimenter une démarche d'enseignement qui permette aux élèves de devenir lecteurs et producteurs de textes littéraires. C'était également pour moi le moyen de me familiariser avec un domaine jusque-là étranger.

Bien que les données recueillies puissent, sous certains aspects, paraitre lacunaires, et que la démarche mise en œuvre pâtisse des tâtonnements de l'inexpérience d'un enseignant stagiaire, ce travail de recherche permet néanmoins d'apporter quelques pistes de réflexion et de travail. Il m'aura en tous cas permis de progresser dans le développement de mes compétences professionnelles et notamment dans l'enseignement de la langue française et de la littérature.

Le travail de définition de la poésie m'a permis de montrer l'ambiguïté du vocabulaire la concernant. C'est un terme qui a changé de sens au fil des siècles tout en gardant des connotations héritées de l'Antiquité, et qui, dans le sens commun, est restreint à une seule de ces dimensions : la poésie lyrique. En effet cette dernière a l'avantage d'être parfaitement reconnaissable grâce à ces caractéristiques formelles institutionnalisées. Ainsi, la définition de la poésie par sa forme est souvent privilégiée, et il est vrai qu'on ne peut pas l'exclure. Néanmoins, on ne peut pas l'y réduire, car l'essence de la poésie semble résider dans la combinaison entre sens et forme. La forme est au service du sens pour interroger le monde, encore faut-il en être conscient pour comprendre ses lectures.

A l'école, la poésie a été longtemps (et l'est encore souvent) reléguée sur des étagères semblables à des objets exposés dans des musées. Autrement dit, elle sert la transmission de valeurs morales au lieu de servir le développement de compétences critiques. Dans certains programmes scolaires au cours de l'histoire contemporaine, elle est laissée en marge de l'enseignement de la littérature, tout comme dans les manuels, alors que les nouvelles instructions officielles préconisent un recours généralisé et « banalisé » à la poésie au même titre que les autres genres littéraires. Toutefois, le sentiment d'incompétence des enseignants et leurs habitudes professionnelles peuvent être un frein à la mise en œuvre d'une telle approche de la poésie.

C'est d'ailleurs ce qui est remarqué par certains didacticiens qui soulignent le décalage entre pratiques de terrain et recherches universitaires. Pourtant, certains concepts didactiques permettent de mieux saisir les enjeux de l'enseignement de la langue et de la littérature. Ainsi, il faut essayer de prendre appui sur des notions clés pour construire une pédagogie efficace et réaliste car les outils opérationnels semblent manquer. Mais des notions comme la lecture littéraire ou le sujet lecteur permettent de comprendre ce qui est à l'œuvre chez les élèves lors des apprentissages, et d'identifier les compétences qu'il est nécessaire de développer, comme par exemple la capacité de distanciation par rapport au texte et donc de réflexion et d'analyse. Par conséquent, la démarche expérimentale décrite et commentée en dernière partie de ce mémoire présente une mise en œuvre possible de certains aspects de ces notions didactiques.

Les conclusions qu'il est possible de tirer de cette recherche, malgré les obstacles déjà évoqués, sont les suivantes. Tout d'abord, s'il ne semble pas pertinent de dédier un créneau « poésie » dans l'emploi du temps, un travail régulier et explicite sur ce genre porte ses fruits. Il ne s'agit pas de laisser les élèves s'imprégner du genre en les mettant en contact avec des poèmes, mais il s'agit bien de réaliser un travail explicite de caractérisation du genre poétique pour que les élèves en saisissent les enjeux. En effet, si l'on se réfère à la notion d'horizon d'attente d'Hans-Robert Jauss, les connaissances (ou les conceptions) que l'on a sur le texte que l'on s'apprête à lire conditionnent en partie les effets de sa lecture. Or, si en lisant de la poésie on pense lire un texte qui n'a d'intérêt que parce qu'il est beau, on ne se place pas dans une posture d'interrogation du sens, mais d'admiration. Donc, il est nécessaire qu'en classe, les temps sur la poésie soient menés, la plupart du temps, avec des objectifs précis et explicites pour les élèves. Cela n'empêche bien sûr pas les lectures plaisir et offertes. De plus, il semble nécessaire d'exploiter les textes poétiques de la même manière que les autres types d'écrits, soit comme support au développement de compétences langagières, de lecture, de compréhension et d'interprétation. Mais il faut qu'elle soit aussi présente dans d'autres domaines pour ne pas la restreindre à son particularisme.

Néanmoins, cela demande une certaine connaissance et maitrise du genre de la part des enseignants, alors même que dans leur formation d'élèves, puis d'étudiant, et enfin d'enseignant, la poésie est souvent traitée comme un genre à part et sacré. Il est donc nécessaire que les chercheurs s'attèlent également à l'élaboration d'outils

exploitables en classe, qui permettraient aux enseignants d'avoir une base solide sur laquelle s'appuyer pour faire évoluer leurs pratiques.

En ce qui concerne ma propre formation, les recherches que j'ai menées m'ont permis de clarifier des notions en didactique de la littérature, et donc de faire évoluer ma réflexion dans ce domaine. Mais surtout, cela m'a permis d'amorcer l'élaboration d'une démarche d'enseignement du français incluant la poésie. Je pourrai par la suite la développer et la moduler pour répondre aux exigences de développement des compétences langagières des élèves. De plus, j'ai élargi mon champ de connaissance des textes poétiques, et notamment ceux accessibles au jeune public, ce qui facilite le travail de préparation de séances.

En conclusion, je pense donc avoir permis, à mes élèves, si ce n'est de devenir des lecteurs et producteurs de textes littéraires accomplis, de se familiariser avec ce genre et d'écarter quelques appréhensions et préjugés.

Bibliographie

Publications gouvernementales

Programmes de l'école primaire :

- Ministère de l'Education Nationale et du Ministère de la Recherche. (2002). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. (Hors-série n°1). Paris : Bulletin Officiel.
- Ministère de l'Education Nationale et du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2008). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. (Hors-série n°3). Paris : Bulletin Officiel.
- Ministère de l'Education Nationale et du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2015). *Enseignements primaire et secondaire, programme d'enseignement de l'école maternelle*. (Spécial n°2). Paris : Bulletin Officiel.
- Ministère de l'Education Nationale et du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2015). *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*. (Spécial n°11). Paris : Bulletin Officiel.

Documents d'application des programmes :

- Ministère de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche, Direction de l'enseignement scolaire (2002). *Littérature : cycle des approfondissements (cycle 3).* Paris : Scéren / CNDP.
- Ministère de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche, Direction de l'enseignement scolaire (2003). *Lire et écrire au cycle 3 : Repères pour organiser les apprentissages au long du cycle.* Paris : Scéren / CNDP.
- Ministère de l'Education nationale, Direction générale de l'enseignement scolaire. (2004 à jour 2010). *La poésie à l'école.* Paris : DGESCO / Eduscol.
- Ministère de l'Education nationale, Direction générale de l'enseignement scolaire. (2008). *Une culture littéraire à l'école : Littérature à l'école, Ressources pour le cycle 3.* Paris : DGESCO / Eduscol.

Compte-rendu de colloques ou de conférences

- Marcoin F. (2004). *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements : Topographie et topologie du texte littéraire.* Les actes de la DESCO, Scéren / CRDP de l'Académie de Versailles. Repéré en ligne à http://eduscol.education.fr/cid46330/actes-universite-automne-lecture-culture-litteraires-cycle-des-approfondissements.html
- Rouxel A. (2004). *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements : Qu'entend-on par lecture littéraire ?*. Les actes de la DESCO, Scéren / CRDP de l'Académie de Versailles. Repéré en ligne à http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire%A0.html
- Tauveron C. (2004). *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements : La lecture comme jeu à l'école aussi.* Les actes de la DESCO, Scéren / CRDP de l'Académie de Versailles.

Repéré en ligne à http://eduscol.education.fr/cid46316/la-lecture-comme-jeu-1-a-l-ecole-aussi.html

- Tauveron C. (2004). *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements : L'enjeu de l'écriture littéraire à l'école.* Les actes de la DESCO, Scéren / CRDP de l'Académie de Versailles. Repéré en ligne à http://eduscol.education.fr/cid46316/la-lecture-comme-jeu-1-a-l-ecole-aussi.html
- Sève P. (2004). *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements : Peut-on évaluer la lecture littéraire.* Les actes de la DESCO, Scéren / CRDP de l'Académie de Versailles. Repéré en ligne à http://eduscol.education.fr/cid46317/peut-on-evaluer-la-lecture-litteraire%C2%A0.html

Dictionnaires et encyclopédies

- Littérature. (s.d.). Dans *Trésor de la Langue Française informatisé*. Repéré à http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=2306238105 .
- Poésie. (s.d.). Dans *Trésor de la Langue Française informatisé*. Repéré à http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?12;s=2306238105;r=1;nat=;sol=3 .
- Poésie. (2002). Dans F. Gérardin (dir.), *Le Robert, dictionnaire pratique de la langue française.* Paris, France : France Loisirs.
- Poétique. (s.d.). Dans *Trésor de la Langue Française informatisé*. Repéré à http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?51;s=2306238105;r=2;nat=;sol=6 (adjectif) et http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?52;s=2306238105;r=2;nat=;sol=7 (substantif féminin).

Livres

- Achard F., Bézagu C., Bouvier S., Diaz C., Lachassagne V., Laloux C., …, Winter G. (2013). *La poésie au quotidien : de la maternelle au cycle 3.* Paris : Scéren [CNDP-CRDP].

Articles de périodique

- Boncourt, M. (2003). La poésie dans les instructions officielles : un discours ambigu. *Carrefour de l'éducation* (n°15), p.102-117.
- Daunay B. (2007). Etat des recherches en didactique de la littérature. *Revue française de pédagogie* (n°159). p.139-189. Repéré à http://rfp.revues.org/1175.
- Daunay B. (2007). Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français. *Le français aujourd'hui* (n°157). p.43-51. doi : 10.3917/lfa.157.0043
- Delcambre, I. (2007). Du sujet scripteur au sujet didactique. *Le français aujourd'hui* (n°157). p.33-41. doi : 10.3917/lfa.157.0033.
- Dufays, J-L. (2006). La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques. *Lidil* (n°33). p.79-101. Repéré à http://lidil.revues.org/60.

- Dufays, J-L., Kervyn B. (2010). Le stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques ? Cadre théorique et analyse d'un expérience d'enseignement de l'écriture à l'école primaire. *Education et didactique vol. 4* (n°1). doi : 10.4000/educationdidactique.728.
- Dufays J-L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? *Recherches & Travaux* (n°83). Repéré à http://recherchestravaux.revues.org/666
- Favriaud, M., Vinsonneau, M. (2010) Ce que les élèves au cycle 2 vivent et pensent avec la poésie intéresse-t-il la poétique autant que la didactique ?. *Le français d'aujourd'hui* (n°169). p.49-61. doi : 10.3917/lfa.169.0049.
- Huynh J-A. (2008). Du sujet lecteur au sujet critique. *Le français d'aujourd'hui* (n°160). p.21-29. doi : DOI 10.3917/lfa.160.0021.
- Martin, S. (2010). Présentation. Les poèmes au cœur de l'enseignement du français. *Le français aujourd'hui* (n°169). p.3-14. doi : 10.3917/lfa.169.0003.
- Millogo, L. (2005). Peut-on définir la poésie. *Analyses, langages, textes et sociétés, n°10*. p.45-52. Repéré à http://w3.gril.univ-tlse2.fr/analyses/A2005/03.%20Louis%20MILLOGO%2045-52.pdf
- Mourey, L. (2010). La littérature, de la généricité aux poèmes. *Le français aujourd'hui* (n°169). p.17-30. doi : 10.3917/lfa.169.0017.
- Rouxel, A. (2007). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? *Le français aujourd'hui* (n°157). p.65-73. doi : 10.3917/lfa.157.0065.
- Tauveron, C. (2007). Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. *Le français aujourd'hui* (n°157). p.75-82. doi : 10.3917/lfa.157.0075.

Compte-rendu de conférence.

- Jeanneret S. (2010). *Renouveler et diversifier l'approche de la poésie du côté de la didactique du Français Langue Etrangère, L'ouverture à la littérature de Suisse romande.* Conférence présentée aux 11èmes rencontres des chercheurs en didactique des littératures, Genève. Repéré à http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Jeanneret%202010.pdf

Notes de cours

- Jenny, L. (2003). Notes de cours. *Méthodes et problèmes, Les genres littéraires.* Repéré dans l'environnement Unige : http://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/genres/glintegr.html. Université de Genève.
- Jenny, L. (2003). Notes de cours. *Méthodes et problèmes, La poésie.* Repéré dans l'environnement Unige : http://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/elyrique/elintegr.html. Université de Genève.

Films et enregistrements vidéo

- Bonnefoy, Y. (2000). *La parole poétique* [vidéo en ligne]. Repéré à http://www.canal-u.tv/video/universite_de_tous_les_savoirs/la_parole_poetique.1174

Sommaire des annexes

Annexe 1 : Corpus de poèmes proposé aux élèves en première période..... I

Annexe 2 : Grille d'évaluation des mises en voix construite avec les élèves en première période..... II

Annexe 3 : Affiches regroupant les conceptions des élèves des classes A et B en première période..... III

Annexe 4 : *L'embouteillage* de Jacques Charpentreau (texte intégral)..... IV

Annexe 5 : *La nuit respire* de Jean-Pierre Siméon V

- **a.** Couverture du recueil
- **b.** Sommaire du recueil
- **c.** *Coffre à lumières* annoté après la séance de lecture compréhension.

Annexe 6 : Textes produits collectivement dans la classe B. VI

- **a.** *Il prit*
- **b.** *C'est pour*
- **c.** *Détestent*

Annexe 7 : *Zoo* de Michel Butor (texte intégral)..... VII

Annexe 8 : Texte produit collectivement dans la classe A. VII

Annexe 9 : Affiches regroupant les conceptions des élèves des classes A et B en début de cinquième période..... VIIII

Annexe 10 : Poème constitué à la fin de l'histoire par Arthur, le personnage principal de *Ceci est un poème qui guérit les poissons*, à partir des différentes définitions proposées par les autres personnages. IX

Annexe 11 : Conceptions de la poésie exprimées par les élèves de la classe A à différents moments de l'année..... X

Annexe 12 : Conceptions de la poésie exprimées par les élèves de la classe B à différents moments de l'année..... XIII

Annexe 1 : Corpus de poèmes proposé aux élèves en première période.

Jet d'eau

Perles, perles, perles, merles,
colliers, bagues, chatons,
un oiseau dans une perle,
une fleur dans un flacon,
un rubis dans un flocon.

Une chanson dans la goutte,
un iris dans chaque mot,
je t'écoute, tu m'écoutes,
le soleil nage dans l'eau.

Gerbes de tremblantes tiges,
bouquets de roses roseau,
l'étincelle a le vertige
et tombe dans les oiseaux.

Ma voisine Mélusine
habite au cœur d'un jet d'eau,
flac et floc et plouc et flo,
ma voisine Mélusine
ne va jamais à l'usine,
ne va jamais au bureau,
perle, perle, frisson d'eau.

Pierre Gamarra

Il pleure dans mon cœur

Il pleut doucement sur la ville

Il pleure dans mon cœur
Comme il pleut sur la ville,
Quelle est cette langueur
Qui pénètre mon cœur ?

Ô bruit doux de la pluie
Par terre et sur les toits !
Pour un cœur qui s'ennuie,
Ô le chant de la pluie !

Il pleure sans raison
Dans ce cœur qui s'écœure.
Quoi ! nulle trahison ?
Ce deuil est sans raison.

C'est bien la pire peine
De ne savoir pourquoi,
Sans amour et sans haine,
Mon cœur a tant de peine !

Arthur Raimbaud

Le brouillard

Le brouillard a tout mis
Dans son sac de coton ;
Le brouillard a tout pris
Autour de ma maison.

Plus de fleurs au jardin,
Plus d'arbres dans l'allée ;
La serre du voisin
Semble s'être envolée.

Et je sais vraiment
Où peut s'être posé
Le moineau que j'entends
Si tristement crier.

Maurice Carême

La source

La source où l'eau goutte à goutte, sur l'eau s'égoutte,
La feuille sur une autre feuille qui s'effeuille,
Le coucou du coucou, l'écho qui le recueille,
Silencieux, c'est le silence qui s'écoute…

Jean Berthet

Le jardin mouillé

La croisée est ouverte ; il pleut
Comme minutieusement,
À petit bruit et peu à peu,
Sur le jardin frais et dormant.

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

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

Le jardin chuchote et tressaille,
Furtif et confidentiel ;
L'averse semble maille à maille
Tisser la terre avec le ciel.

Il pleut, et, les yeux clos, j'écoute,
De toute sa pluie à la fois,
Le jardin mouillé qui s'égoutte
Dans l'ombre que j'ai faite en moi.

Henri Régnier

Les ziaux

les eaux bruns, les eaux noirs, les eaux de merveille
les eaux de mer, d'océan, les eaux d'étincelle
nuitent le jour, jurent la nuit
chants de dimanche à samedi

les yeux vertes, les yeux bleues, les yeux de succelle
les yeux de passante au cours de la vie
les yeux noires, yeux d'estanchelle
silencent les mots, ouatent le bruit

eau de ces yeux penchés sur tout miroir
gouttes secrets ay bord des veilles
tout miroir, toute veille en ces ziaux bleues ou vertes
les ziaux bruns, les ziaux noirs, les ziaux de merveille

Raymond Queneau

La neige

Elle tourbillonne, plus blanche
Que les cols propres du dimanche

Et déverse sur le hameau
Ses sacs bondés de froids copeaux.

Les maisons sont de gros pâtés
Qu'on sucre du même côté.

Mais les arbres courbent le dos
Sous ce pâle et croissant fardeau.

Elle tourbillonne, plus blanche
Que les cols propres du dimanche.

Maurice Carême

Annexe 2 : Grille d'évaluation des mises en voix construite avec les élèves en première période.

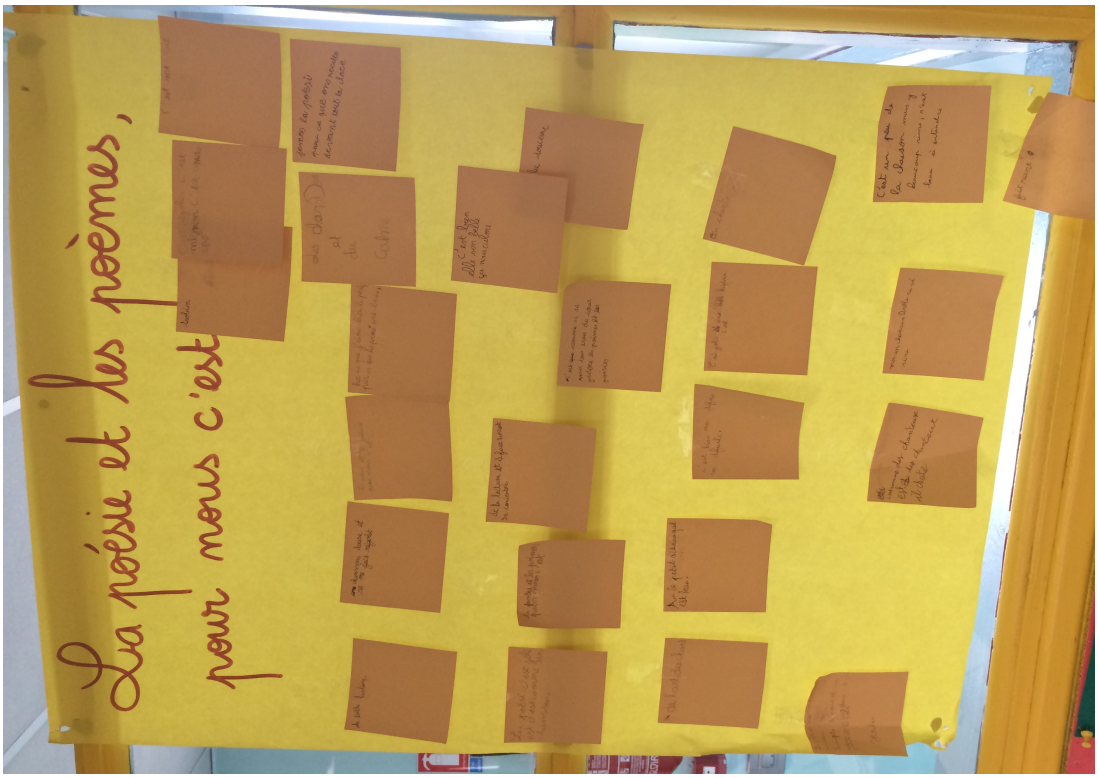
Je m'évalue

Pour chacun des critères, évalue toi en faisant un rond de couleur : vert si tu penses que tu as respecté le critère, orange si tu penses que tu aurais pu mieux faire et rouge si tu penses que tu n'as pas respecté le critère.

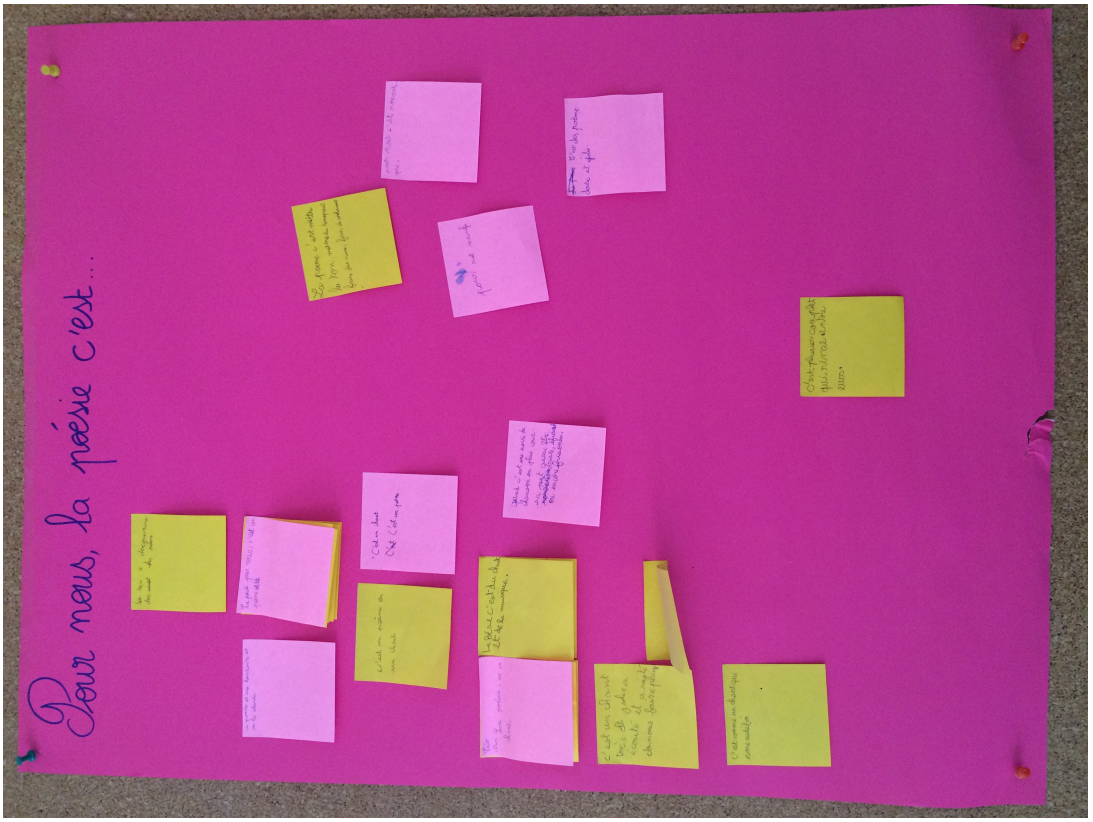
CRITÈRES D'ÉVALUATION	MON ÉVALUATION PERSONNELLE	L'ÉVALUATION DE LA MAITRESSE
J'ai copié ma poésie sans erreur dans mon cahier.		
Je l'ai illustrée proprement en m'appliquant.		
Je suis capable de réciter le texte sans erreur.		
Je connais le titre et le nom de l'auteur.		
J'articule.		
Je ne récite pas trop vite.		
Je mets le ton.		

Annexe 3 : Affiches regroupant les conceptions des élèves des classes A et B en première période.

Classe B



Classe A



Annexe 4 : *L'embouteillage* de Jacques Charpentreau (texte intégral).

L'embouteillage

Feu vert Feu vert Feu vert !
Le chemin est ouvert!
Tortues blanches, tortues grises, tortues noires,
Tortues têtues Tintamarre !
Les autos crachotent,
Toussotent, cahotent
Quatre centimètres
Puis toutes s'arrêtent.

Feu rouge Feu rouge Feu rouge !
Pas une ne bouge !
Tortues jaunes, tortues beiges, tortues noires,
Tortues têtues Tintamarre !
Hoquettent, s'entêtent,
Quatre millimètres,
Pare-chocs à pare-chocs
Les voitures stoppent.

Blanches, grises, vertes, bleues,
Tortues à la queue leu leu,
Jaunes, rouges, beiges, noires,
Tortues têtues Tintamarre !
Bloquées dans vos carapaces
Regardez-moi bien: je passe !

Jacques Charpentreau

Annexe 5 : *La nuit respire* de Jean-Pierre Siméon

a. Couverture du recueil



b. Sommaire du recueil

La Nuit respire
Table des matières

9 La Nuit respire
10 Le hibou, le vent et l'île
11 Ma fille, mon oiseau
12 La venue du jour
13 Questions sans réponse
14 Coffre à lumières
15 La maison dans ma tête
16 La musique
17 Tout aimer
18 Apprenti du silence
19 La différence
20 Le mur traversé
21 L'arbre bercé
22 Poème triste mais gai
23 Le présent
24 Toutes les mains
25 Nous sommes faits de tant de choses
26 Les points cardinaux
27 Les couleurs de l'invisible
28 La vie en nous
29 Devinettes
30 Lettre aux gens très sage
31 Ce que dit la lumière
32 Il m'a dit
33 Ton poème
34 Nous ne vieillirons pas
35 Si tu pouvais
36 La ville à l'envers
37 L'une et l'autre
38 Le mot
39 Comme il est bon d'aimer

b. *Coffre à lumières* annoté après la séance de lecture compréhension.

D'abord il y a l'univers
comme un grenier obscur
sans sol ni plafond
plein d'un silence énorme

dans le grenier un coffre
plein de soleils et de lunes
et du butin des ombres

dans ces ombres vivantes
un cercle coloré
où j'ai mis ma maison

dans la plus haute chambre
le rêve d'un enfant
où grandissent les jours

dans le rêve de l'enfant
toute la lumière
qu'il faut à l'univers

Jean-Pierre Siméon

Annexe 6 : Textes produits collectivement dans la classe B.

a. *Il prit*

Il prit une poubelle
Il prit un godzilla avec une couche
Il prit un jus de pomme
Il prit la rose rouge
Il prit son temps
Il prit son ballon de foot
Il prit du chocolat
Il prit un cadeau
Il prit à manger
Il prit un verre
Il prit garde
Il prit des bonbons
Il prit un temps pour lui
Il prit un air triste
Il prit un crâne qui fait très peur
Il prit son cartable pour aller à l'école
Il prit le paradis
Il prit sa trousse
Il prit de la glace
Il prit le journal

b. *C'est pour*

Les haricots, c'est pour grossir
Le cochon, c'est pour aller aux toilettes
Le gâteau, c'est pour les mangeurs de gâteaux
La chaise, c'est pour tomber
La trousse, c'est pour attraper les crayons
La casserole, c'est pour faire cuire les carottes
La chaise, c'est pour faire tomber les enfants
Le lit, c'est pour lire une histoire
La photo, c'est pour lire
La clé, c'est pour enfoncer
Le pirate, c'est pour faire blablabla
La chaise, c'est pour moucher ses amis
Le vase, c'est pour manger
Le tableau, c'est pour écrire sur les craies
Les règles, c'est pour mesurer la France
Les bijoux, c'est pour mourir
Les donuts, c'est pour manger

c. *Détestent*

Les micros détestent la pluie parce que ça sent mauvais.
La trousse déteste le cacao parce que ça ne sert à rien.
Les footballeurs détestent le jardinier parce qu'il n'en voit jamais et en plus ça pue.
Les souvenirs détestent se faire punir parce qu'ils pètent.
La photo de famille déteste les toilettes parce qu'elle a trop de volcans.
Les filles détestent la pollution parce que je n'aime pas.
La trousse déteste le jus de tomate parce que ça fait vomir.
Les oiseaux détestent être tous seuls parce qu'ils détestent l'air mignon.
Les escargots détestent les choix-fleurs parce qu'ils ne font rien.
Les jeux vidéo détestent les crayons parce que c'est gluant.
Les chocolats blancs détestent vomir parce qu'on est tout mouillé.
Les enfants détestent les toilettes parce que c'est tout collant.
Les enfants détestent les garçons qui se mangent les ongles parce que ça gomme.
Les pirates détestent le rouge parce que c'est important pour les filles.
La carotte déteste le crayon parce que c'est trop salé.
Le bébé déteste la boue parce qu'il mange beaucoup de salade.
Le radiateur déteste les cochons parce que ça vole.
Le chat déteste la nourriture parce que ce n'est pas bon.
La colle déteste les WC parce qu'elle tombe dedans.
Les enfants détestent les enfants parce que c'est dégoûtant.
Les asticots détestent les vers de terre parce qu'ils ne s'aiment pas.
Le paysage déteste le chocolat parce qu'il fait.
Les crottes de nez détestent les carottes parce que ça dessine.
Les parents détestent les médicaments parce que ça fait vomir.
Les chats détestent les médicaments parce que je suis grand.
Les toilettes détestent les escargots parce que ça mouille.

Annexe 7 : *Zoo* de Michel Butor (texte intégral)

Zoo

A la tombée de la nuit
Quand se sont refermées les grilles
L'éléphant rêve à son grand troupeau
Le rhinocéros à ses troncs d'arbres
L'hippopotame à des lacs clairs
La girafe à des frondaisons de fougères
Le dromadaire à des oasis tintant
Le bison à un océan d'herbes
Le lion à des craquements dans les feuilles
Le tigre de Sibérie à des traces dans la neige
L'ours polaire à des cascades poissonneuses
La panthère à des pelages passant dans les rayons de lune
Le gorille à des bananiers croulant de leurs feuilles violettes
L'aigle à des coups de vent dans des canyons de nuages
Le phoque aux archipels mouvants de la banquise disloquée
Les enfants des gardiens à la plage.

Michel Butor

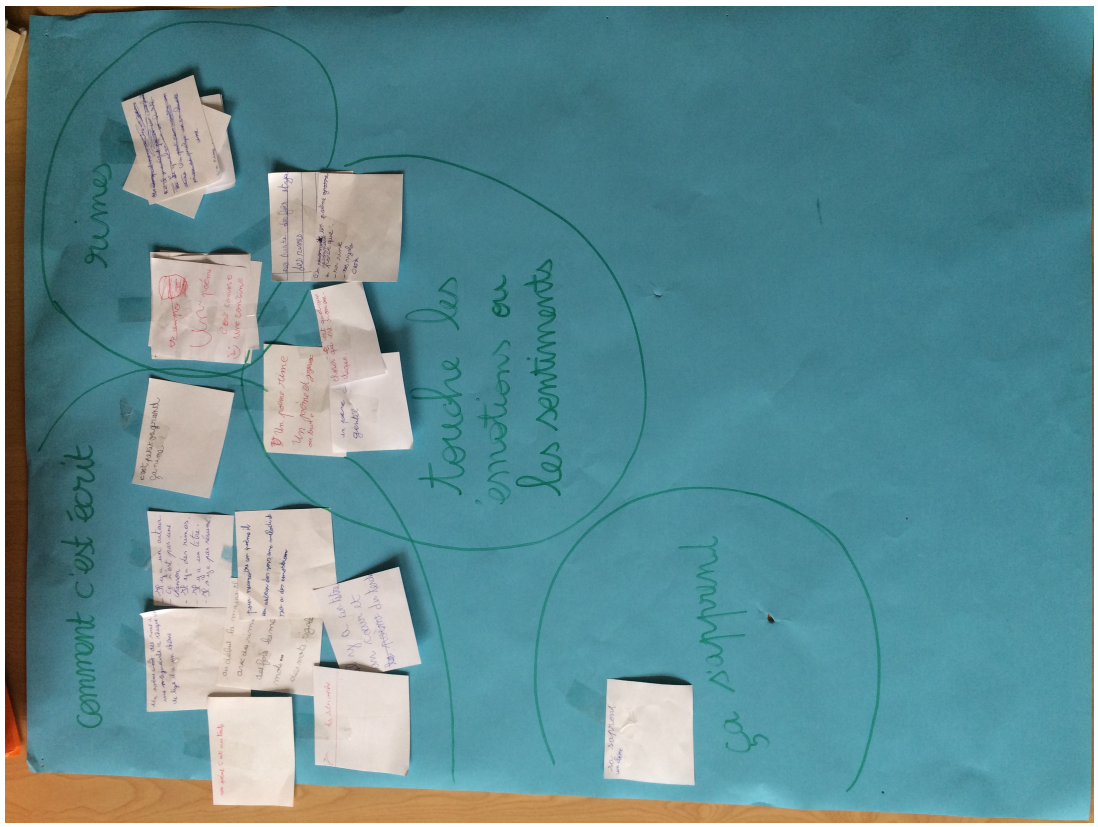
Annexe 8 : Texte produit collectivement dans la classe A.

COMME les surréalistes…

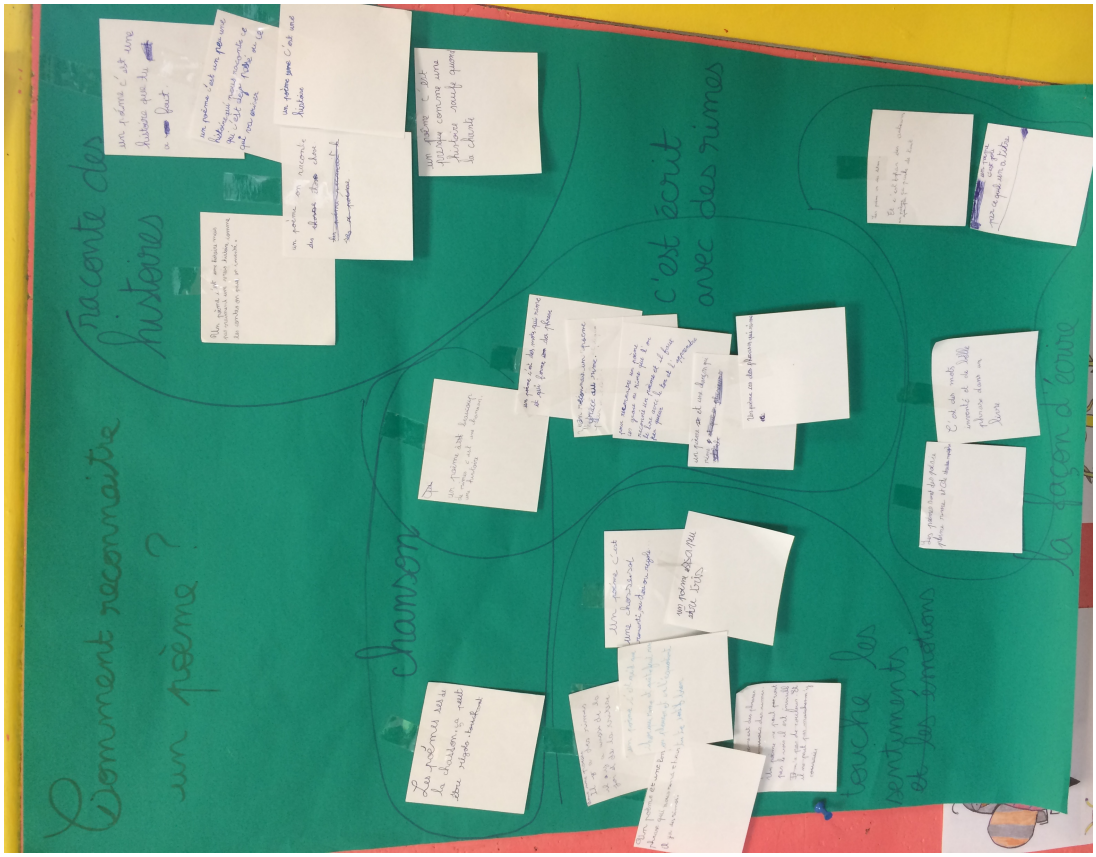
Extraordinaire comme un arbre
Grosse comme un kangourou
Verte comme des voitures
Court comme le chemin
Rouge comme une maison
Rassurant comme le chien
Epouvantable comme une chaise
Etrange comme une balançoire
Beau comme un verre d'eau
Moche comme la chauve-souris
Beau comme un chien
Belle comme un chien
Bleu comme une voiture
Rapide comme une …
Belle comme le banc
Rose comme un lion
Grand comme une crotte d'éléphant
Grand comme un stylo
Petit comme une fille
Rouge comme une souris
Violet comme un ballon
Rouge comme les voitures
Rose comme un chat
Beau comme le jeu
Belle comme un travail
Verte comme une maison

Annexe 9 : Affiches regroupant les conceptions des élèves des classes A et B en début de cinquième période.

Classe A



Classe B



Annexe 10 : Poème constitué à la fin de l'histoire par Arthur, le personnage principal de *Ceci est un poème qui guérit les poissons*, à partir des différentes définitions proposées par les autres personnages.

« Un poème,
c'est quand on a du ciel dans la bouche,
c'est chaud comme le pain :
quand on le mange
il en reste encore.

Un poème,
c'est quand on entend le cœur des pierres,
quand les mots battent des ailes,
c'est un chant dans la prison.

Un poème,
c'est les mots la tête à l'envers,
et hop !
le monde est neuf. »

Annexe 11 : Conceptions de la poésie exprimées par les élèves de la classe A à différents moments de l'année.

Première période :

Phrase à compléter : « Pour moi la poésie c'est,… » (24 participants)										
Catégories de conceptions	**Emotions et sentiments**			**Forme**					**Découvrir des poèmes / un poème**	**Une histoire**
Exemples d'expressions utilisés par les élèves	« Sentiments »« romantique » « triste » « effrayant » « frissonnant »	« Magnifique » « joli »	« Doux »	« Mettre le ton »	« Tempo »	« Rimes »	« Chant » « Musique »	« strophes »		
Nombre d'apparitions de la conception[72]	3	1	1	1	1	3	13	1	9	1
Nombre d'apparitions de la conception par catégorie	5			19						

[72] Certains élèves ont évoqué plusieurs dimensions, ils sont donc comptés plusieurs fois.

Début de cinquième période :

Questions posées : « Qu'est-ce qu'un poème ? Comment reconnaît-on un poème ? » (22 participants)										
Catégories de conceptions	**Touche les sentiments et les émotions**				**Forme**					**Ça s'apprend**
Exemples d'expressions utilisés par les élèves		« Joyeux ou triste » « romantique »	« Gentil »	« rigolo »	« Strophes » « titre, texte » « auteur, vers et mélodie » « majuscules »	« Thème »	« Petit ou grand »	« rimes »	« comptine »	
Nombre d'apparitions de la conception[73]	1	3	1	2	7	1	1	11	4	1
Nombre d'apparitions de la conception par catégorie	6				9			15		

[73] Certains élèves ont évoqué plusieurs dimensions, ils sont donc comptés plusieurs fois.

Milieu de cinquième période :

Questions posées : « Qu'est-ce qu'un poème ? Comment reconnaît-on un poème ? » (28 participants)																
Catégories de conceptions	**Forme**									**Fond**				**Autre**		
Exemples d'expressions utilisées par les élèves	« Rime » « ça peut rimer »	« rythmes »	« C'est une comptine pour enfants »	« Jouer avec les mots »	« Ecrit par un poète »	« strophes » « vers commencé par des majuscules » « virgules » « auteur cité à la fin » « long ou court » « écriture surréaliste »	« Livre avec beaucoup de pages »	« Joli » « beau »	« Il y a différents types de poèmes (joli, moches, rigolos, etc) »	« Drôle »	« Touche les sentiments et les émotions » « joyeux ou triste » « amour »	« Gentil » « bon »	« Il faut de l'imagination pour en écrire » « emmène dans un autre monde »	« S'apprend »	« Se chante »	« On peut jouer avec »
Nombre d'apparitions de la conception[74]	12	1	1	1	2	6	1	2	1	3	17	1	2	5	3	1
Nombre d'apparitions de la conception par catégorie	27									23						

[74] Certains élèves ont évoqué plusieurs dimensions, ils sont donc comptés plusieurs fois.

Annexe 12 : Conceptions de la poésie exprimées par les élèves de la classe B à différents moments de l'année.

Première période :

Phrase à compléter : « Pour moi la poésie c'est,… » (25 participants)												
Catégories de conceptions	**Avis**	**Fond**	**Structure rimes**		**Le beau / idéalisation**					**Dimension scolaire**		
Exemples d'expressions utilisés par les élèves	« Trop bien » « j'aime bien »	« Rigolo » »amusant »	« chanson »	« Rimes »	« Calme » « douceur »	« Poèmes sont beaux » « belle histoire »	« Vient du cœur »	« Art »	« beau à entendre »	« Réciter devant la classe »	« Lecture – il faut se concentrer »	« Difficile »
Nombre d'apparitions de la conception[75]	7	3	8	1	5	5	2	1	3	2	1	1
Nombre d'apparitions de la conception par catégorie			9		16					4		

[75] Certains élèves ont évoqué plusieurs dimensions, ils sont donc comptés plusieurs fois.

Début de cinquième période :

Catégories de conceptions	Fond					Forme				Apprendre par cœur
Exemples d'expressions utilisés par les élèves	« Raconte des histoires »	« Raconte des histoires mais en différent » « sauf quand on la chante »	« Parle de tout »	« Touche les sentiments et les émotions »	« Rigolo »	« Auteur et titre »	« Poèmes sont des poésies » « peut avoir structure répétitive » « mots inventés » « belles phrases »	« chanson »	« rimes »	« mettre le ton »
Nombre d'apparitions de la conception[76]	5	2	1	6	2	2	2	3	11	1
Nombre d'apparitions de la conception par catégorie	16					18				

[75] Certains élèves ont évoqué plusieurs dimensions, ils sont donc comptés plusieurs fois.

Milieu de cinquième période :

Questions posées : « Qu'est-ce qu'un poème ? Comment reconnaît-on un poème ? » (28 participants)															
Catégories de conceptions	**Structure - forme**								**Fond - sujet**						
Exemples d'expressions utilisés par les élèves	« Chanson » « musique »	« Rimes » « mais pas toujours »	« Jouer avec les mots » « pas de sens parfois » « mots inventés »	« a des répétitions »	« Différentes façons de le dire »	« Agréable à entendre »	« Titre, auteur » « présentation en strophes »	« Ecrit par un poète »	« Bizarre »	« Beau », « rend triste »	« Raconte jolies choses » « raconte histoire » « un peu comme une histoire »	« Poète écrivent sur le monde »	« Emotions et sentiments » « joie et tristesse »	« Drôle »	« Imagination » « invention »
Nombre d'apparitions de la conception[77]	12	16	7	1	1	2	3	2	1	5	11	2	19	4	2
Nombre d'apparitions de la conception par catégorie	44								43						

[77] Certains élèves ont évoqué plusieurs dimensions, ils sont donc comptés plusieurs fois.

Marine NAISSANT

La poésie au cycle 3

Résumé :

L'objet de ce mémoire est l'enseignement de la poésie à l'école au cycle 3.

Il interroge dans un premier temps la place de la poésie dans la littérature en s'efforçant de définir le texte poétique à partir de travaux universitaires et théoriques et en s'appuyant sur la généalogie de l'étude texte poétique dans l'institution scolaire. Puis, ce mémoire interroge la place de la poésie dans la didactique de la littérature pour justifier un certain nombre de choix pédagogiques de l'expérimentation présentée ensuite.

Cette étude présente en effet l'expérimentation d'une démarche menée dans deux classes de CE2, qui s'est fixée pour objectif de permettre aux élèves de devenir lecteurs et producteurs de textes poétiques.

Mots clés : éducation, cycle 3, poésie.

Poetry teaching in primary school (en anglais)

Summary :

The purpose of this essay is the teaching of poetry in primary school.

First, this report examines the place granted to poetry in studying and teaching literature. Based on theoretical and academic works, it tries to define what poetry is and it links that with the evolution of poetry's place in French official guidelines for primary school. Then, this essay tries to sum up the didactic ground on which poetry teaching is based within the broader field of literature. All this is at the service of justifying pedagogic choices made in the experiment.

Indeed, this report presents, in the end, an experimental approach of teaching poetry in two 9th grade class. This approach sets the following goal: enabling pupils to become poetry readers and writers.

Keywords : education, primary school, poetry.