



HAL
open science

**La poésie comme moyen de lutte contre l'échec scolaire :
comment, dès la maternelle, instaurer efficacement entre
les enfants et la langue un rapport positif et par là
participer à l'amélioration chez ces premiers de leur
estime de soi ?**

Lucie Montillet

► **To cite this version:**

Lucie Montillet. La poésie comme moyen de lutte contre l'échec scolaire : comment, dès la maternelle, instaurer efficacement entre les enfants et la langue un rapport positif et par là participer à l'amélioration chez ces premiers de leur estime de soi ?. Education. 2016. dumas-01699756

HAL Id: dumas-01699756

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01699756v1>

Submitted on 2 Feb 2018

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Toulouse Midi-Pyrénées



MASTER « MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT
ET DE LA FORMATION »

Mention	Parcours
Premier degré ▼	M2A
Domaine de recherche Culture humaniste ▼	Centre Toulouse ▼

MEMOIRE

La poésie comme moyen de lutte contre l'échec scolaire : comment, dès la maternelle, instaurer efficacement entre les enfants et la langue un rapport positif et par là participer à l'amélioration chez ces premiers de leur estime de soi ?

Directeur de mémoire (en précisant le statut)	Co-directeur de mémoire (en précisant le statut)
Michel Favriaud, M.C. en Sciences du Lan	
Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut)	
_ Michel Favriaud, M.C en Sciences du Langage et en Littérature _ Claire Dutrait, Formatrice de français _ _	
Soutenu le (jj/mm/aaaa) 25/05/2016 -	

Année universitaire 2015-2016

Sauvegardez

Réinitialisez

« Pour tout dire, c'est ça la poésie, d'abord et surtout :
une questionneuse enragée.

Moins il y a de réponses plus elle interroge comme ces marmots
qui vous courent après en vous tirant la manche
avec leurs demandes impossibles : et pourquoi ci, et pourquoi ça ? »

Jean-Pierre Siméon, *Aie un poète !*

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier profondément Monsieur Michel Favriaud, pour sa disponibilité ainsi que pour s'être révélé un directeur de mémoire bienveillant et aussi passionnant que passionné.

De la même manière, je souhaite remercier Monsieur Alain Miossec, qui a pris le temps de me recevoir et m'a offert un nouveau regard sur la poésie en maternelle, contribuant ainsi à soulever chez moi l'inspiration nécessaire pour mener cette recherche.

Ma reconnaissance va également à Mme Frédérique Etienne-Boulbet, qui m'a ouvert les portes de sa classe à plusieurs reprises et a partagé avec moi ses expériences poétiques, et ce toujours avec un enthousiasme assidu.

Enfin, je profite de ces quelques lignes pour mettre en avant ma gratitude vis-à-vis de tous les petits poètes qui ont jalonné la rédaction de ce mémoire et qui n'ont cessé de me surprendre et de m'émouvoir, souvent bien plus que je ne m'y attendais.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	4
I. DEFINIR LA POESIE : TOUT UN POEME...	5
1. LA POESIE VUE PAR LES THEORICIENS ET LES POETES	6
2. CE QU'EN DISENT LES PEDAGOGUES	7
3. COMPTINES, FORMULETTES, JEUX DE DOIGTS, POEMES ET CHANTS : UNE MULTIPPLICITE DES FORMES POETIQUES A L'ECOLE MATERNELLE	9
II. LA POESIE ET LES ENFANTS, LES ENFANTS ET LA POESIE	12
1. L'ENFANT POETE : MYTHE OU REALITE ?	12
2. LA CO-CONSTRUCTION DU SENSUEL ET DU REFLEXIF : LES ENJEUX DE LA POESIE A L'ECOLE	13
3. LES TEXTES OFFICIELS : ENTRE CONTINUITE ET MODERNITE	17
4. UNE MISE EN PLACE DIDACTIQUE DELICATE	19
III. ORGANISATION DETAILLEE DE MA RECHERCHE	20
1. QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHESES	20
2. LE PROTOCOLE DE RECUEIL DE DONNEES DEFINI	21
IV. PRATIQUE ET ANALYSE	23
1. ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE	23
2. LA MISE EN PLACE D'UNE ATMOSPHERE POETIQUE	25
3. L'ÉVOLUTION DES REPRESENTATIONS INITIALES DES ENFANTS	31
4. LA PRODUCTION D'ÉCRITS	33
5. ÉVALUATION FINALE	38
CONCLUSION	41
BIBLIOGRAPHIE ET SITOLOGIE	43
ANNEXES	46
CD 52	

INTRODUCTION

J'aime énormément la poésie. Je viens d'une famille au sein de laquelle les livres ont toujours occupé une place majeure mais où les recueils de poésie étaient pourtant fort rares, voire absents. Par conséquent c'est tout naturellement que je me suis demandé d'où me venait mon intérêt pour la poésie et comment j'avais rencontré cette dernière.

Ma licence de Lettres Modernes à la Sorbonne ne m'a laissé aucun souvenir en lien avec la poésie. De mon année d'hypokhâgne et de celles du lycée je garde la mémoire de rédactions de commentaires littéraires de poèmes qui ont davantage eu pour effet de me détourner de ces derniers que de stimuler chez moi un intérêt poétique. Quant au collège, mes souvenirs d'apprentissage de la poésie relèvent du néant, exceptée une production poétique personnelle que l'on m'avait demandée de faire en classe de 3^{ème}, dont la seule contrainte était de respecter une forme fixe imposée et que j'avais adoré effectuer. Gardée soigneusement depuis, celle-ci a d'ailleurs ouvert la porte à une longue décennie de production de poèmes personnelle, conservée elle aussi précieusement. À l'école élémentaire, la poésie que l'on m'a fait découvrir se résume aujourd'hui pour moi à l'image d'un cahier dont la page de gauche était réservée à l'écriture de poèmes qu'il me fallait recopier, puis ensuite apprendre et réciter, et dont la page de droite servait à illustrer les poèmes selon nos envies. Si l'activité, je pense, ne me paraissait alors pas désagréable, elle ne m'a guère marquée, ne me laissant en tête que quelques vers échappés ici et là de poèmes de Jacques Prévert. En revanche, lorsque je songe à mes années de maternelle, me revient nettement le plaisir que j'avais à réciter *Amstragram*, *Pomme de reinette et pomme d'Api* ou encore *Meunier, tu dors*, accompagnant avec plaisir ces petites comptines et chansonnettes de gestes traditionnels. En feuilletant récemment l'un de mes cahiers de moyenne section, j'ai découvert que j'avais dès cet âge-là été abreuvée de poèmes ou d'extraits de poèmes de Lamartine (*Pensée des morts*), Verlaine (*Femme et chatte*), Madeleine Rey (*En rêve*), Henri Dès (*La marche des chapeaux*), Paul Fort (« Mon chat qui léchait sa queue [...] ») et bien d'autres, et j'ai été d'autant plus surprise de me mettre parfois à réciter des vers de ces poèmes que j'aurais cru ne même pas connaître si on me l'avait demandé...

De ces souvenirs ressortent en définitive trois choses :

- Ma rencontre avec la poésie a avant tout eu lieu dans le cadre scolaire.

- Une création poétique que l'on m'a demandé d'effectuer en classe de troisième a fortement stimulé mon attrait pour la poésie.
- Une imprégnation poétique dans laquelle on m'a fait baigner dès mes premières années de scolarisation semble m'avoir inconsciemment profondément marquée et constituer la source de ma motivation première pour la poésie.

Dois-je donc initialement mon amour de la poésie à l'apprentissage que j'ai pu en faire au cours de mes années de maternelle ? Et si tel est le cas, quelles autres choses insoupçonnées dois-je encore à cet apprentissage premier ?

C'est suite à ces réflexions que j'ai décidé de m'interroger sur les résultats que l'étude de la poésie, selon la manière dont celle-ci est menée, peut avoir sur les enfants de maternelle. Plus précisément, j'ai choisi de m'intéresser à travers ce mémoire aux répercussions que l'enseignement de la poésie peut avoir à deux niveaux chez les jeunes élèves : celui du développement du rapport à la langue ; celui du développement de l'estime de soi.

La problématique qui va guider ma réflexion ici est donc la suivante : « La poésie comme moyen de lutte contre l'échec scolaire : comment, dès la maternelle, instaurer efficacement entre les enfants et la langue un rapport positif et par là participer à l'amélioration chez ces premiers de leur estime de soi ? »

Afin de pouvoir mener mon travail au mieux, il convient de définir d'abord, aussi précisément que possible, la poésie. Ceci fait, il sera nécessaire d'établir un état des lieux des avancées de la recherche pédagogique en poésie, ainsi que de s'intéresser aux textes officiels du Ministère de l'Éducation Nationale se rapportant à cette dernière. Je pourrai ensuite répertorier les questions de recherche qui me préoccupent et esquisser les hypothèses qui échafauderont le contenu même de ma recherche, dont la présentation et l'analyse se feront dans une quatrième et dernière partie.

I. DÉFINIR LA POÉSIE : TOUT UN POÈME...

Il est délicat de donner une unique définition de la poésie, une définition universelle sur laquelle tout le monde s'accorderait. Néanmoins, je vais tâcher d'esquisser d'une part celle qu'en proposent les théoriciens et les poètes, et d'autre part celle avancée par les pédagogues.

1. La poésie vue par les théoriciens et les poètes

Henri Morier, qui fut notamment professeur d'histoire de la langue française, déclare en 1961, dans son ouvrage *Dictionnaire de poésie et de rhétorique*¹:

« Est poésie pure, dans un poème réalisé, en vers ou en prose poétique, tout ce qui contribue, indépendamment du sens des mots, à recomposer chez le lecteur l'enchantement du poète. L'énoncé des idées, leur enchaînement, les comparaisons même, toutes choses qui peuvent être immédiatement et sans effort traduites en prose ordinaire ou dans une langue étrangère quelconque, constituent l'impur. »

La poésie, selon Henri Morier, est donc toujours source d'émotions et doit mettre le lecteur dans le même état émotionnel que celui dans lequel se trouve le poète. Ces émotions, explique-t-il par ailleurs, naissent du fait que le signifiant des mots ne prévaut pas en poésie :

« Poème abstrait se dit d'un poème dont la valeur artistique tient essentiellement aux sonorités qui le composent. Dans un poème ordinaire, la description ou la narration le disputent à la musique du langage et absorbent une part de l'attention. En enveloppant de mystère la signification des mots, le poète cesse d'imposer à l'esprit du lecteur une pensée arrêtée ; l'attention se reporte sur les valeurs substantielles de la parole – timbre, durée, intensité, mélodie – qui filtrées, abstraites de l'ensemble brut du langage, nous livrent un message poétique épuré, délivré de l'insistance sémantique propre à la prose. Ainsi ne sont retenues que les valeurs sensibles à l'oreille, une parole rythmée, symbolique et chantante.»

Henri Morier affirme donc également, dans cet ouvrage, que le message en poésie doit nécessairement être énigmatique, sous peine sinon de ne relever que du langage

¹ MORIER Henri, *Dictionnaire de poésie et de rhétorique*, PUF, Paris, 1998

quotidien, et que le caractère secret de la poésie résulte du fait que cette dernière se raccroche à l'univers musical.

Pour le linguiste Roman Jakobson qui s'est intéressé aux diverses fonctions de la communication, à chaque fois que dans le langage la forme du texte devient ainsi l'essentiel du message, c'est que le langage – sans être nécessairement lui-même poétique - a une fonction poétique. En poésie, cette fonction poétique domine donc. La poésie, en cela, peut être abordée comme une construction verbale et ainsi s'apparenter à une technique, dont les matériaux sont la langue même.

Néanmoins, Henri Morier souligne que si la poésie se compose certes de jeux sonores importants (poèmes ordinaires), voire prédominants (poèmes abstraits), elle n'en demeure pas moins un art, un art du langage, car ces jeux sonores sont sources d'une esthétique soulevant chez le lecteur de multiples émotions et ils font en réalité dire aux mots plus qu'ils ne disent habituellement.

En définitive, il apparaît que l'approche de la poésie comme conjonction d'une technique et d'un art ne se contredit pas. La portée sémantique de la poésie n'est pas nécessairement réduite par l'approche linguistique que l'on peut en faire, au contraire. Aborder la poésie sous ces deux jours est en réalité le meilleur moyen de prendre conscience de toute la puissance créatrice du langage poétique.

2. Ce qu'en disent les pédagogues

Pierre Dufayet, pédagogue et ancien Inspecteur de l'Éducation Nationale, aborde l'obstacle définitionnel de la poésie en s'intéressant avant tout au fonctionnement de la langue poétique, rejoignant par là les propos qu'avait tenus Roman Jakobson avant lui :

« La langue poétique fonctionne différemment du langage factuel. Si dans ce dernier l'objectif est de communiquer avec exactitude une information précise en utilisant les ressources de la langue, il en va de manière sensiblement différente dans la langue poétique. Dans un poème, l'information véhiculée n'est pas l'essentiel du texte. Ici on s'attache à la matérialité même de la langue, dans sa substance sonore et visuelle. Le mot ne se réduit pas à sa signification, mais il est choisi pour les sons qui

le composent, pour son nombre de syllabes, pour son allure visuelle lorsqu'il est écrit, et pour tout ce qui peut lui être connoté, pour tous les processus d'associations qu'il peut déclencher et engendrer. »¹

Pour ces mêmes raisons, les enfants sont particulièrement sensibles à la poésie, comme le décrit et l'explique l'enseignante et maître formateur Martine Boncourt dans son ouvrage *La poésie à l'école, L'indispensable superflu* :

« C'est d'abord [le plaisir] de jouer avec les mots, plaisir redoublé lorsque ceux-ci perdent leur signification pour ne conserver que leur attrait sonore. Et lorsque le rythme vient s'y greffer, c'est un pouvoir magique qui est ainsi donné aux mots, de restituer le temps archaïque où ces mêmes mots n'avaient de sens que le plaisir sensuel qu'ils procuraient à la répétition. Nouveau bonheur donc que celui qui consiste à régresser vers un temps enfui, et de pouvoir le faire dans un lieu, l'école, qui n'autorise ou ne valorise habituellement que la progression. Mais voilà que se trouve bafouée la règle d'or de l'école, comme sont transgressées les règles d'un ensemble de codes qui y sont à l'œuvre : mot composé linguistique, lexical, sémantique, grammatical, orthographique, moral, social, relationnel... Cette matière qui ne demande pas d'effort, qui est perçue par les enfants comme un souffle, une récréation parce qu'en rupture avec le climat habituel de tension, et avec l'ensemble des codes, autorise, mieux, elle incite l'enfant à dire comme il veut, dans un registre lexical ouvert à tout et notamment à ce qui n'est pas d'ordinaire, ce qu'il veut – sentiments, scatologie, sexualité.... – et selon un mode qui rompt avec celui du langage habituel : du communicationnel, l'intérêt est déplacé au sensuel, voire au charnel. »²

Ainsi, la poésie, puisqu'elle va à contre-courant de ce qu'on requiert habituellement de la part des enfants et de ce à quoi ils sont autorisés en classe, est propice à mobiliser l'intérêt de ceux-ci. En effet, la poésie constitue pour eux un moyen de dire tout ce qu'ils veulent et de briser n'importe quel tabou, sans censure aucune. La poésie présente

¹ DUFAYET Pierre, *Faisons des poèmes*, Pédagogie préscolaire, Éditions Fernand Nathan, 1983, p.5

² BONCOURT Martine, *La poésie à l'école, L'indispensable superflu*, Champ social éditions, Nîmes, 2007, P.103

également l'occasion de dire tout cela de la manière dont ils le souhaitent. Qui plus est, la poésie leur offre l'opportunité de recourir aux mots non pas seulement pour leur signifié, mais aussi – voire surtout – pour l'attrait que ceux-ci, en eux-mêmes ou grâce aux diverses affiliations qu'il est possible d'en faire - peuvent soulever de par leurs sonorités, leur allure, et plus largement de tout ce qui peut relever de ce que Pierre Dufayet qualifie de leur « matérialité ». La poésie leur apparaît ainsi comme d'autant plus plaisante qu'avec elle les enfants n'ont plus à se soucier de faire passer à autrui un message clair, compréhensible, sans ambiguïté aucune.

La poésie, pour les enfants, est donc source d'un sentiment de liberté car elle en appelle avant tout, grâce à des sensations esthétiques, à une part de l'enfant à laquelle les apprentissages scolaires font part maigre : les émotions. Ces sensations esthétiques, les enfants de maternelle peuvent les rencontrer quotidiennement sous diverses formes.

3. Comptines, formulettes, jeux de doigts, poèmes et chants : une multiplicité des formes poétiques à l'école maternelle

Au cours du premier cycle d'apprentissages, l'enfant est amené à rencontrer le langage poétique quotidiennement par l'entremise des comptines, des formulettes, des jeux de doigts, des poèmes ou encore des chants.

- Les comptines

Les comptines relèvent de la transmission orale d'un patrimoine culturel. Elles ne nécessitent souvent pas une compréhension rationnelle. À l'origine, on recourait exclusivement aux comptines lors de jeux, pour attribuer les rôles à ceux qui y participaient. Aussi appelées formulettes d'élimination, *Plou-plouf*, *Am stram gram*, *Chou-fleur...* sont autant de comptines auxquelles les enfants de notre temps ont encore recours.

Les comptines sont généralement considérées comme se cantonnant au monde de l'enfance car elles sont habituellement perçues comme simples, succinctes et aisément mémorisables, ainsi que ludiques en raison de leur

construction rythmée et des rimes dont elles usent. Certaines comptines sont d'ailleurs mises en chanson (*Promenons nous dans les bois, Maman les petits bateaux, Une souris verte, Pomme de reinette et pomme d'Api...*). Cependant, qu'elles soient mises en chanson ou non, les comptines donnent toujours envie de remuer, de sautiller, de gesticuler... car elles sont « une sorte de langage-musique, intermédiaire entre les jeux vocaux des tout-petits, les expressions ancrées dans le corps et la gestualité (l'agir) et des expressions plus élaborées (le penser). »¹

- Les formulettes

Comme les comptines, les formulettes sont issues de la tradition orale populaire. Cependant, ces petites phrases stables ont, elles, pour fonction d'introduire (ex. : « Il était une fois... ») et clore (ex. : « Cric, crac, mon conte est dans le sac. ») un conte, conte dont elles ne sont par ailleurs pas dépendantes. Autrement dit, les formulettes permettent de souligner la frontière entre le réel et le fictif, offrant ainsi par la même occasion du temps au conteur pour se mettre en voix ainsi que l'instant nécessaire au public pour recentrer son attention, ou à l'inverse sortir en douceur de l'univers du conte.

Le conteur peut également avoir recours aux formulettes afin de rythmer son récit. Il arrive en effet que ces dernières reviennent régulièrement tout au long d'un conte, afin de marquer les diverses péripéties ou encore des transitions d'ordre spatial ou temporel.

Enfin, il faut noter que les formulettes possèdent une fonction poétique dans la mesure où leurs sonorités, leurs rythmes, ont une importance égale à leur signification.

- Les poèmes

Les textes que sont les poèmes sont traditionnellement écrits en vers mais ils peuvent néanmoins relever aussi de la prose. Les poèmes ont une dimension artistique et émotionnelle. En effet, bien que de formes pouvant être très diverses, les poèmes sont toujours les lieux de jeux sur les rythmes, les sonorités, et d'un

¹ http://cic-stgilles-ia85.ac-nantes.fr/IMG/pdf/poesie_comptines_virelangues_doc_du_men.pdf

travail sur la combinaison des mots. En cela, les poèmes font preuve de la musicalité à laquelle référait Henri Morier.

D'ailleurs, nombreux sont les poèmes à avoir été mis en chanson. Certains sont même aujourd'hui connus avant tout sous leur forme chantée. Ainsi, *À la claire fontaine*, considérée comme une chanson traditionnelle du répertoire français, est issue d'un poème dont l'auteur, resté anonyme, aurait vécu au 17^{ème} siècle, et peu nombreux sont les Français qui connaissent cette origine.

- Les chants

Chanter consiste à intensifier et varier sa voix, de sorte à la faire devenir musique. Les chants sont souvent les produits de paroles ayant été spécifiquement écrites pour être chantées. Néanmoins, comptines et poèmes, comme nous l'avons signalé plus haut, peuvent également constituer des supports privilégiés pour ceux-ci.

- Les jeux de doigts

Il arrive que le langage corporel s'associe au langage verbal dans des formes ludiques : ce recours au corps est ce que l'on appelle communément les jeux de doigts. Cette ajout de la gestuelle au langage oral peut être explicitement sollicité et guidé par le texte (*Un petit pouce qui danse, Je cache mes yeux, Lave tes mains...*) ou bien relever seulement de l'envie et de l'imagination de chacun.

Si le programme de l'école maternelle de 2015 décline les formes de rencontre avec le langage poétique en formulettes, jeux de doigts, poèmes et chants, il apparaît que ces formes ne sont pas toujours distinctes et que leurs frontières sont en réalité loin d'être perméables.

D'ailleurs, les formulettes, les jeux de doigts et les chants ne mobiliseront pas distinctement ma réflexion plus loin car ils ne sont pas selon moi des formes indépendantes mais des formes qui viennent se greffer sur un langage poétique ou un récit.

En revanche, les comptines et les poèmes pourront retenir mon attention, du fait qu'ils constituent deux formes à part entière. Je me concentrerai sur les poèmes surtout, en raison du fait que la recherche d'une esthétique et d'émotions est centrale chez eux.

L'approche du monde poétique est donc quotidienne en maternelle. Les diverses formes citées précédemment sont des espaces privilégiés pour jouer – souvent ensemble, en groupe - sur la langue. Néanmoins, seuls les poèmes semblent réellement s'ancrer pleinement dans la poésie. Quelles relations les enfants entretiennent-ils avec ceux-ci ?

II. LA POESIE ET LES ENFANTS, LES ENFANTS ET LA POÉSIE

1. L'enfant poète : mythe ou réalité ?

La poésie constitue pour l'enfant une véritable rupture car elle va à contre-courant de la progression recherchée par l'institution scolaire et autorise un retour aux origines.

En effet, d'une part la poésie, polysémique, ne recherche pas le discours univoque privilégié par l'institution scolaire, se caractérise par une rupture du code linguistique et une charge subjective ; d'autre part, elle accorde une place majeure au rythme et aux sonorités. Or, l'enfant est particulièrement sensible au rythme, à la pulsation, au balancement, ou encore aux répétitions, comme le note Martine Boncourt dans un autre de ses articles intitulé « Enfant et poésie : un rapport complexe »¹. Ceux-ci le transportent, et ce au sens physique du terme. Avec eux - et donc par extension avec la poésie - l'enfant est en effet ramené dans un temps qui n'est pas encore pour lui trop lointain : le temps de la vie intra-utérine.

Ainsi, la poésie est une écriture charnelle, qui implique le corps du lecteur, et fait sortir ce dernier du traditionnel dualisme corps/esprit. En poésie, quelque chose relevant de la résonance se produit entre ces deux derniers, il y a une rencontre entre l'organique et l'imaginaire. Le geste devient en poésie un médium entre le lecteur et l'art.

En définitive, on est en droit de penser que tout enfant aimerait la poésie et serait au fond de lui un poète, profondément attaché à la poésie, en raison, avant tout, de son caractère profondément subversif et par la régression qu'elle lui permet. La poésie semblant ainsi aller à contre-courant des objectifs de l'école, on peut par conséquent se

¹ BONCOURT Martine, « Enfant et poésie : un rapport complexe », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 35, n° 3, 2002, p. 83-101

demander quels intérêts trouvent les enseignants à se pencher sur son enseignement malgré tout.

2. La co-construction du sensuel et du réflexif : les enjeux de la poésie à l'école

L'étude de la poésie à l'école permet en réalité de faire évoluer trois enjeux majeurs comme l'ont démontré les praticiens de la pédagogie : le développement de l'imaginaire ; la socialisation ; le rapport à la langue orale et écrite. Voyons ici, succinctement, en quoi consistent ces trois points.

a) Le développement et la structuration de l'imaginaire

Le langage poétique, nous l'avons vu, est constitué d'émotions, de sensations, et il est création. C'est un langage nouveau, évocateur, qui donne à ressentir et qui de ce fait sollicite intensément l'imagination. L'enseignement de la poésie est ainsi lié au développement de l'imaginaire, c'est-à-dire de « ce qui est créé par l'imagination, qui n'existe que dans l'imagination »¹. Le groupe de recherche d'Écouen, dans son ouvrage *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes*², insiste d'ailleurs sur le fait que les poèmes permettent de stimuler le processus de formation de ce dernier.

Or, selon Bruno Duborgel³, l'école doit justement tenter d'être le lieu où s'initient une pratique et un respect de l'imaginaire. En effet, comme le groupe de recherche d'Écouen le signale également, l'importance du processus d'imagination ne se limite pas au domaine poétique mais s'étend à tous les apprentissages. Martine Boncourt en donne la raison, dans son écrit *La poésie à l'école, L'indispensable superflu* : « La première des raisons, c'est qu'il n'y a pas d'intelligence sans imagination. Et même l'école la plus conformiste, la plus frileusement soucieuse de la transmission fidèle de ses modèles et de ses schémas, ne peut se passer de l'intelligence créatrice, au risque d'étouffer,

¹ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/imaginaire/41613> (consulté le 20 avril 2016)

² Groupe de recherche d'Écouen, Coordination : JOLIBERT Josette, SRAÏKI Christiane, HERBEAUX Liliane, *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes*, Pédagogie pratique, Hachette Éducation, Paris, 1992, 143 p.

³ DUBORGEL Bruno, *Imaginaire et pédagogie : de l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*, Privat, 1992, 277 p.

d'implorer. »¹ L'intelligence, c'est la capacité d'un être à raisonner de manière cohérente et son aptitude à faire preuve de créativité. L'école ayant pour but de rendre l'enfant acteur de sa pensée et ne devant pas réduire celui-ci à un réceptacle de savoirs, l'apprentissage par la créativité, et non celui par l'autorité, doit donc y être favorisé.

Autrement dit, étudier la poésie fait croître chez l'enfant son imagination. Or, le développement de son imagination entraîne celui de son intelligence, et donc de sa créativité. S'il peut être déstabilisant, et même inquiétant, pour l'institution scolaire, d'être confrontée à la créativité, qui va à l'encontre des normes qu'elle cherche à transmettre, conduit à penser hors des schémas préétablis, il lui faut néanmoins développer celle-ci chez les enfants pour mieux atteindre des objectifs pédagogiques. Elle participe également, nous allons le voir, à la construction de son identité comme personne ainsi qu'à celle de son identité sociale, et participe à son intégration à la société.

b) Le développement de soi et de la socialisation

- La construction de soi comme individu

En aidant l'enfant à développer sa créativité, la poésie lui permet de découvrir de nouveaux moyens pour s'exprimer, partager ses sensations, ses émotions...

Autrement dit, l'enfant entrevoit grâce à la poésie une manière nouvelle de consolider, d'assurer, de défendre son individualité, sa personnalité.

Le langage poétique peut ainsi être le moyen, pour des enfants dont le langage du quotidien se trouve limité car ils n'en maîtrisent pas les normes ou ont peur de les enfreindre, de s'affirmer : en effet, le langage poétique, grâce à son caractère subversif, devient pour eux libérateur.

- La construction de soi comme personne sociale

L'école est une instance de socialisation. En effet, le but de l'école est de former des enfants pour les faire devenir élèves et à terme en faire de parfaits citoyens. Pour ce

¹ BONCOURT Martine, *La poésie à l'école, L'indispensable superflu*, Champ social éditions, Nîmes, 2007, P.106

faire, l'enfant, en milieu scolaire, doit s'adapter au groupe au sein duquel il est appelé à évoluer, en acceptant les normes et les valeurs transmises par l'école.

La poésie est pour lui le lieu pour découvrir d'autres modes de pensée : la poésie n'est pas seulement découverte de soi mais aussi découverte des autres et d'autres visions du monde. Elle favorise l'écoute, la tolérance, car chez elle la différence est méliorative.

Qui plus est, l'étude de la poésie en milieu scolaire permet la construction d'une mémoire collective et culturelle commune.

La poésie s'avère en définitive humanisante, en dépit de son aspect régressif premier. Nous allons d'ailleurs voir qu'il y a en réalité une co-construction du sensuel et du réflexif et que « la poésie pourrait se définir comme le rapport tendu et toujours émergent de trois pôles eux-mêmes non totalement construits a priori mais en construction perpétuelle : je/tu/la langue. »¹

c) Le rapport à la langue orale et écrite

La poésie, en donnant aux enfants l'occasion de jouer avec la langue, les conduit à réfléchir à celle-ci et à son mode de fonctionnement. En effet, en poésie la langue est bousculée, étendue, mais sans être pour autant reniée, délaissée. La poésie est un mélange de langue standard et de création, dans des proportions qui peuvent très différentes selon les auteurs, mais elle constitue toujours un terrain propice « à une imprégnation ou même à une véritable réflexion sur les usages possibles de la langue »², comme le déclarent l'enseignant-chercheur Annie Camenish et le professeur-formateur Edith Weber.

Ainsi, Pierre Dufayet reconnaît et loue le fait que « L'École maternelle est grande consommatrice de poèmes. » et que « Les institutrices lisent souvent des poèmes [...] à leurs élèves qui y prennent un plaisir évident. ». Cependant, il ajoute la nécessité d'aller au-delà de cette « attitude hédoniste », - en conduisant les enfants à « une certaine maîtrise du maniement de la langue poétique en utilisant le plaisir qu'ils y prennent à la fois comme fin et comme moyen ». Pour lui, c'est en effet sur « le fonctionnement même de la langue

¹ FAVRIAUD, M., PANISSAL, N. (2004) « Poésie et apprentissage de la lecture pour les élèves en difficulté », colloque AIRDF de Québec, Cederom, p.5

² CAMENISH Annie, WEBER Edith. *Usage poétique de la langue, cycle 3*. Bordas pédagogie, 2001, p.82.

poétique » qu'il faut focaliser l'attention.¹ Ainsi, pour initier réellement les jeunes enfants à la poésie, il faut les amener à réfléchir à terme au fonctionnement même de la langue. Cette réflexion métalinguistique n'est pas sans difficulté pour les enfants de cet âge. En effet, le paradoxe veut qu'on leur demande ainsi de mettre à distance une langue qu'ils sont encore en train d'apprendre et ne maîtrisent pas totalement. Néanmoins, c'est ce faisant qu'ils apprendront le mieux à la manier, qu'ils se l'approprieront efficacement. Il faut donc les guider, les inciter à dépasser leurs premières approches, les encourager, les inciter à réfléchir, trouver des stratagèmes pour leur permettre une approche nouvelle, leur faire sentir des choses qu'ils n'avaient alors pas encore envisagées...

À terme, les activités menées autour de la poésie sont donc autant d'occasions pour l'enfant de découvrir, mesurer et exercer son pouvoir sur la langue, d'apprendre à la maîtriser. La poésie autorise en effet « une approche épilinguistique, médiane entre apprentissages implicites et apprentissages explicites de la langue et du discours »², comme l'ont mis en évidence Michel Favriaud et Nathalie Panissal au cours de leurs recherches. Respectivement maître de conférence en Sciences du langage et en Littérature et maître de conférence en psychologie cognitive : la collaboration de ces derniers témoigne de l'articulation nécessaire, de la dépendance entre ces deux domaines de recherches lorsque l'on touche aux enjeux soulevés par l'étude de la poésie.

De la même manière, la poésie joue un rôle dans l'apprentissage de la langue écrite notamment parce que, comme le note Georges Jean, « il est rare [à l'école maternelle] que l'enseignant *dise* [les poèmes] comme s'ils sortaient de lui. La plupart du temps il les *lit*. »³ Les jeunes enfants peuvent donc ainsi prendre conscience que les textes qui leur sont donnés à entendre, voire à apprendre, dire, etc. sont, à l'origine, écriture.

Enfin, l'étude de la poésie est un moyen idéal d'amener à terme les enfants à rentrer en production écrite.

En définitive, la poésie est, par conséquent, sujette à faire naître chez les enfants une capacité épilinguistique, et à les amener progressivement à dépasser ce niveau épilinguistique de la langue pour en atteindre le niveau métalinguistique, nécessaire à l'apprentissage de la lecture. Cependant, malgré les apprentissages majeurs qu'elle permet et que nous venons de voir, la poésie n'en échappe pas moins au code scolaire,

¹ DUFAYET Pierre, *Faisons des poèmes*, Pédagogie préscolaire, Éditions Fernand Nathan, 1983, p.5

² FAVRIAUD, M., PANISSAL, N. (2004) « Poésie et apprentissage de la lecture pour les élèves en difficulté », colloque AIRDF de Québec, Cederom, p.3

³ JEAN Georges, *Comment faire découvrir la poésie à l'école*, Éditions Retz, 1997, p.102

nous l'avons vu, puisqu'elle octroie une place non négligeable à l'émotion et à la subjectivité. Dès lors, comment l'institution préconise-t-elle la mise en place de son enseignement ?

3. Les textes officiels : entre continuité et modernité

Le programme actuel du premier cycle¹ fait référence de manière explicite à l'enseignement de la poésie par deux fois. Ainsi, il est tout d'abord précisé au cours de la présentation des modalités spécifiques d'apprentissage organisées par l'école maternelle, et plus précisément dans la rubrique « Apprendre en se remémorant et en mémorisant », que « L'enseignant anime des moments qui ont clairement la fonction de faire apprendre, notamment avec des comptines, des chansons ou des poèmes. » et qu' « Il valorise la restitution, l'évocation de ce qui a été mémorisé ; il aide les enfants à prendre conscience qu'apprendre à l'école, c'est remobiliser en permanence les acquis antérieurs pour aller plus loin. ». Par ailleurs, l'enseignement de la poésie à l'école maternelle est aussi clairement pris en compte au sein même du programme officiel de 2015 avec l'attendu de fin de cycle suivant : « Dire de mémoire et de manière expressive plusieurs comptines et poésies. ». La dimension mémorielle est donc importante, et l'on n'est pas loin de l'aspect récitationnel privilégié et exclusif dans les programmes antérieurs. Il est cependant précisé que les enfants doivent faire preuve d'expressivité, ce qui laisse une porte ouverte à l'enseignant pour entamer un travail de création. En revanche, la dimension ludique de la poésie est tout à fait passée sous silence, tandis que l'accent est mis sur le terme « apprendre », les deux étant pourtant loin d'être incompatibles nous l'avons vu. Le programme de maternelle semble faire « l'impasse sur la question du sujet apprenant dans sa dimension imaginaire », impasse regrettée par Michel Favriaud et Nathalie Panissal².

Le cadrage général de la ressource « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions »³, appuie les propos du programme officiel, insistant sur le fait que les comptines, formulettes, jeux de doigts, poèmes et chants permettent de travailler la mémorisation, la restitution et l'interprétation. Celui-ci va néanmoins plus loin en

¹ Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015

² FAVRIAUD, M., PANISSAL, N. (2004) « Poésie et apprentissage de la lecture pour les élèves en difficulté », colloque AIRDF de Québec, Cederom.

³ Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Cadrage général

présentant aussi l'offre de poèmes au groupe classe comme un moment d'échanges langagier favorisant l'« imprégnation culturelle », et lors duquel il est attendu des enfants de « comprendre et apprécier une poésie ». Ainsi les textes officiels rapprochent dont les comptines, les formulettes, les jeux de doigts, les poèmes et les chants : toutes ces formes langagières concourraient aux mêmes apprentissages.

Il faut remarquer ici également que les textes officiels font la part belle au sous-domaine « langage oral » lorsqu'ils abordent l'enseignement de la poésie. La ressource « Découvrir la fonction de l'écrit »¹ rapproche néanmoins quelque peu l'apprentissage de la poésie de l'écrit. En effet, il est noté dans celle-ci que les fiches et recueils de comptines, poèmes, chants... peuvent être l'occasion de mobiliser l'écrit, pour se souvenir ou créer et jouer avec le langage, comme supports d'écrits présents dans la classe. Là encore l'institution insiste sur l'importance de la mise en mémoire. Cependant, les notions de création et de jeu émergent enfin. L'aspect de valorisation que peut jouer l'écrit en classe maternelle est cependant mis de côté.

La place qu'accordent les textes officiels récents à la poésie semble au premier abord incomplète, réduite, voire obtuse. C'est cependant omettre que la poésie s'insère plus largement dans le champ du langage, champ auquel ils font en revanche une part belle.

Le bulletin officiel spécial de mars 2015 insiste ainsi sur le fait que : « Le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle comme « condition essentielle de la réussite de toutes et de tous. La stimulation et la structuration du langage oral d'une part, l'entrée progressive dans la culture de l'écrit d'autre part, constituent des priorités de l'école maternelle et concernent l'ensemble des domaines. ». Il apparaît notamment dans ce domaine que les enfants doivent « Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique » ainsi que « Commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement ».

Les textes officiels ne boudent donc pas la poésie en maternelle. En revanche, ils laissent une grande liberté pédagogique aux enseignants quant à la manière de l'aborder.

¹ Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie III.1 - L'écrit - Découvrir la fonction de l'écrit

Aussi est-il bon de prendre en compte quelques mises en garde, au niveau didactique, avant de le faire.

4. Une mise en place didactique délicate

Si toute tentative d'enseignement de la poésie en maternelle doit être encouragée, certaines précautions quant à la manière de le mener sont néanmoins à noter.

Comme me l'a confié le conseiller pédagogique Alain Miossec, lors d'un entretien qu'il m'a accordé, il faut faire attention à ne pas infantiliser les enfants en leur exposant exclusivement des comptines amusantes, plaisantes. Il est vrai, comme le dénonce Jean-Pierre Siméon, que : « Quand on parle aux gens avec des petits mots on les rapetisse. »¹

D'autant plus que, comme le fait remarquer Georges Jean, le jeune enfant sait parfaitement saisir « les métaphores, les images, sans chercher à les expliquer ni à analyser les éléments qui constituent, et [qu'] il est capable de les redire en s'en émerveillant »². L'enseignant ne doit donc pas choisir les textes en fonction de leur accessibilité sémantique.

De la même manière, il faut faire attention à ne pas réduire la poésie à un texte insipide qui n'aurait pas grand chose de poétique, sous prétexte de vouloir tout contrôler, par appréhension de l'inconnu, comme le souligne Martine Boncourt : « Le pouvoir déstabilisant de la poésie est bien plus fort que celui que l'école est prête à lui reconnaître. Autrement dit, nous prétendons que sa force subversive est telle, et confusément ressentie comme telle par l'institution, que l'on n'acceptera de lui faire jouer le rôle d'élément perturbateur, dans un système qui a besoin de jeu pour s'autoréguler, que dans la mesure où elle sera canalisée, contrôlée, maîtrisée. Par exemple par un choix rigoureux des auteurs, par un rejet de l'approche polysémique et par une exploitation unique et magistrale du texte, par le refus de prendre en compte l'affectif ou l'imaginaire contenus dans la poésie, enfin, par une réduction comme peau de chagrin du temps qui lui est consacré. »³

¹ SIMÉON Jean-Pierre, *Aïe ! Un poète*, Éditions du Seuil, SCÉREN/CNDP, 2003 (pages non numérotées)

² JEAN Georges, *Comment faire entrer la poésie à l'école*, Éditions Retz, 1997 p.146

³ BONCOURT Martine, *La poésie à l'école, L'indispensable superflu*, Champ social éditions, Nîmes, 2007, P.13

Enfin, en toute occasion, il faut toujours faire preuve face aux enfants et à leurs propositions, quelles qu'elles soient, d'une « attitude acceptante »¹.

III. ORGANISATION DÉTAILLÉE DE MA RECHERCHE

1. Questions de recherche et hypothèses

Les ressources d'accompagnement concernant le langage précisent que « Si une place déterminante est reconnue au langage dans les objectifs et les pratiques de l'école maternelle, c'est parce qu'il est attesté que les inégalités scolaires et les difficultés ultérieures de nombre d'élèves ont leurs principales sources dans le maniement du langage et de la langue. L'école maternelle joue pleinement son rôle dans la prévention de l'échec scolaire en accordant à ce domaine toute l'attention qu'il requiert sans précipiter les acquisitions ; ce faisant, elle concourt à donner à chacun plus de chances d'épanouissement de sa personnalité, plus de chances aussi de faire reconnaître toutes ses capacités. ». La poésie relevant avant tout de ce domaine, par quels gestes professionnels faire d'elle le lieu de construction des trois compétences majeures que nous avons listées précédemment (développement de la créativité, construction de la subjectivité et de la personne sociale, rapport à langue orale et écrite positif) et qui transparaissent dans les propos cités ci-dessus?

D'autre part, il apparaît, au vu des programmes notamment, que des activités sont récurrentes lorsqu'il s'agit d'enseigner la poésie : écouter, dire, ou encore produire des textes poétiques... Mais quelle est celle qui constitue le médium le plus efficace pour co-développer ces trois compétences chez des enfants ayant entre quatre et cinq ans ? Est-ce l'une des activités citées précédemment qui permet le mieux aux enfants de maternelle de découvrir et de s'approprier la poésie ? Ou encore d'autres activités ? La maternelle ayant notamment pour objectif de construire une représentation mentale du langage écrit chez l'enfant, afin de le préparer à devenir lecteur, j'estime qu'il est nécessaire de lui faire vivre tout au long de ce premier cycle des situations où lecture et écriture s'alternent. Par

¹ ORREINDY Ginette, *Poésie et langage à l'école maternelle, une expérience vécue en grande section*, Paris : L'École, juin 1982, p.

conséquent, je pars du présupposé que l'étude de la poésie en maternelle, pour être efficace, doit viser à terme la production écrite. Cependant, comment amorcer la production poétique en maternelle ? Est-il possible de produire des poèmes pour ces jeunes enfants autrement que par l'entremise d'exercices canoniques ?

2. Le protocole de recueil de données défini

a) Les terrains d'observation

Mon étude s'est déroulée au sein de l'école Michoun B de Toulouse, école présentant une forte mixité sociale et réunissant près de cent quarante enfants. Ces enfants sont répartis en cinq classes : deux classes de petite section, une classe de double niveau moyenne section et petite section, une autre classe de double niveau mais cette fois-ci de moyenne et grande section et enfin une classe de grande section. Ces deux dernières classes (composées de trente enfants chacune) portent respectivement le nom de « classe jaune » et « classe bleue ». Elles ont constitué nos terrains d'observations.

b) Les démarches de ma recherche

La classe jaune est celle où j'enseigne moi-même, en tant que professeur stagiaire, et où j'ai pu mettre en pratique mon enseignement de la poésie. La maîtresse de la classe bleue a, elle, près de dix ans d'expérience d'enseignement. Ce choix de terrains d'observations s'explique par ma volonté de comparer des pratiques d'enseignants de niveaux d'expertise différents, grâce à nos ressentis respectifs, nos diagnostics, et nos enregistrements de séances.

J'ai également décidé de me pencher sur les transformations comportementales et langagières possibles de certains enfants en difficultés. J'ai en effet résolu de centrer plus spécifiquement mon attention sur quatre enfants qui présentaient des difficultés au niveau du comportement et du langage.

Pour évaluer leurs comportements initiaux et leur évolution, j'ai eu recours à une grille d'observation du climat d'apprentissage (*annexe 1*), établie d'après le modèle de Cheffers, Brunelle et Von Kelsh. Les élèves sélectionnés étaient ceux présentant le plus de comportements de déviance, de passivité et d'inconstance.

L'évaluation de leur niveau langagier a quant à elle été menée grâce à une grille (*annexe 2*) que j'avais construite à partir des objectifs formulés dans le programme de maternelle de 2015, ainsi que par l'étude de leurs productions respectives.

Par ailleurs, leur sélection s'est également faite par mon choix de me focaliser pour chaque niveau sur deux élèves de sexe différent. Ainsi, j'ai observé avec attention Sora (garçon) et Issrae (fille) qui sont en grande section ainsi qu'Adam (garçon) et Lyna (fille) qui sont en moyenne section.

Enfin, afin de mesurer l'impact de ma recherche sur la co-construction des trois compétences majeures vues précédemment, j'ai choisi, pour recueillir mes données, de me concentrer également sur une comparaison des représentations que les enfants avaient de la poésie avant et après mon travail, effectuée grâce à un même questionnaire individuel mené dans un premier temps à la fin du mois de décembre puis dans un second temps au milieu du mois de mai, dans lequel je me suis intéressée en particulier à des repères théoriques formulables par eux comme :

- Ce que ça leur faisait (rire, sourire, rêver, surprendre...) et produisait chez eux comme émotions (peur, tristesse...)
- Ce à quoi cela servait (apprendre à parler, les mots, les sons...)
- Comment c'était fait (répétition de mots, phrases, sons, syllabes, allitérations...)
- Les problèmes que cela pouvait leur causer (ou non) : par exemple, « Je n'ai pas le droit d'écrire que l'araignée fait du vélo. »

IV. PRATIQUE ET ANALYSE

1. **Évaluation diagnostique**

a) Des élèves

Au cours des premiers mois de l'année, certains élèves ont présenté des difficultés importantes au niveau comportemental, mais également au niveau langagier. Voici le bilan que j'ai pu dresser pour chacun d'entre eux à la fin du mois de décembre, avant que l'enseignement de la poésie ne démarre réellement (voir 2.).

- Les élèves de grande section

- Sora (garçon, 5 ans et 6 mois début janvier)

En septembre, Sora présentait des difficultés importantes au niveau du comportement. D'une manière générale, Sora était incapable en début d'année de rester assis plus de quelques secondes et encore moins de rester calme au coin regroupement avec ses pairs. Il ne savait pas non plus travailler en autonomie. L'infirmière scolaire qui l'a vu en début d'année a soupçonné un trouble de l'hyperactivité et de l'attention, Sora étant notamment incapable de suivre du regard un doigt longeant un trait jusqu'au bout. Ce trouble n'a cependant pas encore été avéré, le rendez-vous proposé pour l'enfant au centre médico-psycho-pédagogique (CMPP) étant fixé à la rentrée scolaire 2016.

Du fait de ses difficultés, Sora a bénéficié au début de l'année d'un emploi du temps aménagé: il effectuait son travail dans une classe de petite section, lors de deux plages horaires de quarante-cinq minutes chacune se répartissant sur les deux moitiés de la journée. Il a depuis été réintégré totalement au sein de la classe mais un contrat de comportement a été mis en place pour aider à sa réadaptation car Sora refuse toujours toute frustration, fait preuve d'une attitude capricieuse et immature, et a souvent recours à la violence même s'il est capable de s'exprimer tout à fait correctement.

De plus, Sora refuse toute tâche nécessitant de sa part de l'écrit, le recours à l'écriture provoquant visiblement chez lui une véritable angoisse. Ses capacités en psychomotricité fine sont d'ailleurs très faibles.

- Issrae (fille, 5 ans et 2 mois début janvier)

Issrae parle peu. Elle recourt de préférence à la gestuelle et à un langage en situation. Elle fait preuve d'un vocabulaire très limité et inverse souvent les pronoms « il » et « elle ».

Sa curiosité vis-à-vis des apprentissages est quasi inexistante, hormis pour ceux relevant des univers sonores et plastiques, ainsi que de l'éveil aux langues.

Issrae a de nombreux amis dans la classe, est bien intégrée mais manque considérablement de confiance en elle : elle part systématiquement du principe qu'elle ne sait pas.

L'attention dont elle témoigne reste la majorité du temps très faible. Elle déclare d'ailleurs très vite être fatiguée lorsque j'essaie de la maintenir concentrée dans la tâche.

• Les élèves de moyenne section

- Adam (garçon, 4 ans et 6 mois début janvier)

Adam présente un retard langagier et des difficultés à articuler. Ses phrases dépassent rarement la structure sujet + verbe et lorsqu'elles le font c'est qu'il recourt au langage en situation.

Adam recherche beaucoup la présence de l'adulte, joue peu avec ses pairs et a d'ailleurs du mal à se considérer comme membre d'un groupe, prenant notamment sans arrêt la parole sans la demander. Il ne cesse d'ailleurs de verbaliser à haute voix des problèmes physiologiques - la plupart du temps inventés - pour attirer l'attention de l'enseignant (« J'ai soif. », « J'ai chaud. », « J'ai mal à la tête »...), stratagème auquel ont, certes, souvent recours les jeunes enfants mais qu'Adam pratique réellement à outrance et qui mérite par conséquent d'être signalé.

Adam se rend au CMPP chaque semaine.

- Lyna (fille, 4 ans et 11 mois début janvier)

Au point de vue du maintien de l'attention, Lyna a un profil similaire à celui d'Issrae. De plus, de même qu'Adam, elle a tendance à rechercher l'attention de l'adulte. Lyna fait néanmoins preuve de beaucoup plus d'autonomie que celui-ci.

Quant à ses capacités langagières, elles sont plus importantes que celles d'Issrae ou d'Adam mais relèvent d'un niveau moyen.

b) De leur définition de la poésie

Avant d'entamer mon travail sur la poésie avec les enfants, j'ai demandé à ces derniers ce que la poésie était selon eux. Globalement, les réponses que j'ai obtenues ont été les suivantes : « C'est une chanson. » ; « Il y a de la musique. » ; « Ca se chante. ». Lyna a affirmé : « C'est une comptine. »

2. La mise en place d'une atmosphère poétique

a) Le nourrissage poétique en amont

L'enseignement de la poésie ne relève pas d'un emploi du temps défini en maternelle. Cependant, je savais qu'il fallait laisser le temps aux enfants de s'imprégner de la poésie avant d'espérer d'eux toute production poétique, notamment en ce qui concerne les productions poétiques résultant d'occasions saisies dans un contexte non formel.

J'ai donc, au cours de la première partie de l'année (de septembre à décembre), découvert régulièrement avec mes élèves comptines, poèmes et chants, cherchant à établir le « nourrissage implicite » dont parle notamment Michel Favriaud car « Il n'y a pas d'écriture créative sans « nourrissage » »¹.

¹ FAVRIAUD, M., PLEGAT-SOUTJIS, F., VINSONNEAU, M. PANISSAL, N., ESCUILLIE, C., MIOSSEC, A., DUTRAIT, C., POLETTO, M., KAISER, E. (2009) « Nourrissage, amorçage et gestes professionnels dans la production écrite au cycle 2 de l'école primaire », in C. Doquet-Lacoste, O. Lumbroso, C. Tauveron, eds, *Repères* n° 40 : 175-200.

Mais l'apprentissage poétique que j'ai mené lors de ces premiers mois d'enseignement était réduit aux activités de mémorisation et de récitation. L'activité poétique ainsi pratiquée s'est révélée être source d'une curiosité toute relative et incontestablement fugace de la part des enfants.

Afin de dépasser cet écueil, j'ai donc estimé que deux choses s'avéraient finalement indispensables et allaient devoir être mises en place rigoureusement :

- Premièrement, avant de mener toute séance, il me faudrait mieux décider ce que je prendrais comme propositions (toutes, certaines...) et pourquoi. Il me faudrait faire preuve en amont d'un travail important et précis, devant au préalable me poser les questions suivantes : qu'est-ce que je peux en retirer ? qu'est-ce que j'ai prévu pour la séance ? celles qui suivent ? quelle intersection entre ce que les enfants font et ce que j'ai prévu ?
- Deuxièmement, il allait falloir de ma part une volonté d'inscrire la poésie dans la réalité, pour permettre la création d'une atmosphère poétique.

Les variantes de nourrissage pour lesquelles j'ai alors optées ont été les suivantes :

- d'un seul poème
- d'un auteur pris dans plusieurs de ses productions
- de la poésie associée à d'autres arts
- de la poésie associée à d'autres domaines
- de la poésie mise en relation avec la vie

Ainsi, le nourrissage pouvait enfin apparaître « comme une acculturation qui fait le lien avec la subjectivité de l'enfant et entraîne, ou vise, une motivation à la création »¹.

b) Favoriser au sein de l'école la rencontre avec les textes poétiques

- Matérialiser la poésie

¹ FAVRIAUD, M., PLEGAT-SOUTJIS, F., VINSONNEAU, M. PANISSAL, N., ESCUILLIE, C., MIOSSEC, A., DUTRAIT, C., POLETO, M., KAISER, E. (2009) « Nourrissage, amorçage et gestes professionnels dans la production écrite au cycle 2 de l'école primaire », in C. Doquet-Lacoste, O. Lumbroso, C. Tauveron, eds, *Repères* n° 40 : 175-200.

J'ai fait en sorte que les élèves puissent, dès leur entrée dans l'école, rencontrer la poésie matériellement, tout au long de chaque journée, et pas seulement lors d'instantanés d'enseignement définis par moi-même mais également de manière volontaire et autonome.

Ainsi, dès le matin, avant même de pénétrer en classe, les enfants rencontraient la poésie sur les murs du couloir (*annexes 3 et 4*). En effet, chaque semaine, j'y affichais les poèmes que nous avions rencontrés en classe.

Les enfants avaient ensuite la possibilité de se plonger librement dans l'univers poétique en classe même, puisque j'avais fait le choix de mettre à leur disposition, au coin bibliothèque, un classeur recueillant l'ensemble des poèmes découverts en classe, ainsi que dans une seconde partie leurs propres productions d'écrits qui s'y trouvaient ajoutées régulièrement. Les enfants pouvaient identifier chacun des poèmes grâce à de petites illustrations qui accompagnaient chacun d'entre eux. Les poèmes issus d'un même auteur étaient identifiables par une gommette spécifique à ce dernier collée dessus.

Les élèves – en particulier ceux en difficulté - ont témoigné d'un vif intérêt pour ces ouvrages (*annexes 5 et 6*), et ce dès leur mise en place. Le premier matin qui a suivi la mise en place de ce classeur au coin bibliothèque sept enfants sont allés feuilleter celui-ci. Parmi ces sept enfants se trouvaient Sora, Adam et Lyna. Adam est venu me trouver pour me demander de lui relire des poèmes que nous avions découverts les jours précédents en classe. Sora nous a alors rejoints, ainsi que Nawel, une élève de moyenne section très performante. Adam, Sora et Nawel ont continué de feuilleter après mon départ le classeur ensemble. Lyna est ensuite venue le parcourir toute seule. Tout au long des semaines de notre étude, l'intérêt de ces enfants et de leurs pairs pour ce classeur ne s'est jamais démenti, bien au contraire. Issrae, en revanche, n'a jamais montré de curiosité envers cet outil.

La rencontre avec la poésie en autonomie était également donnée aux enfants via d'autres activités proposées. En effet, j'ai donné aux enfants la possibilité (lors de l'accueil le matin, après avoir fini leur atelier...) d'écouter des enregistrements sonores de poèmes d'abord mis en voix par moi-même puis, tout récemment, par eux-mêmes (*annexe 7*). J'ai également permis aux enfants de copier des titres de poèmes, voire des vers entiers, à la main (*annexes 8 à 14*) et à l'ordinateur (*annexes 15 à 18*).

D'autre part, j'ai fait en sorte que leur découverte de la poésie ne puisse que s'élargir et l'anthologie de la classe s'accroître chaque jour, en dévoilant quotidiennement un nouveau poème par l'entremise d'un sac à poèmes créé pour le projet (*annexes 19 et 20*).

Enfin, mon enseignement de la poésie ayant pour but final de se concrétiser matériellement avec la création d'un recueil individuel de poésies écrites par les enfants de la classe, les élèves ont été mis en situation de projet, ce qui les a fortement stimulés.

- Un travail de valorisation

J'ai également fait en sorte que l'imprégnation poétique soit renforcée par la mise en place d'un travail régulier de valorisation des poèmes étudiés ou écrits par les enfants eux-mêmes. En effet, si la pratique de l'écoute, de la diction, de la production de poèmes me semblait essentielle, et leur articulation intéressante, les activités de conservation et de valorisation du travail me sont apparues comme n'étant pas à négliger : il est toujours important en maternelle de garder des traces pour ne pas oublier. D'autant plus que, le lire étant assez réduit chez les moyens-grands, il faut un temps important avant que toutes ces activités puissent s'articuler, alors que la conservation et la valorisation peuvent s'effectuer d'emblée.

J'ai choisi de taper à l'ordinateur les poèmes créés par les enfants et de les ajouter dans le même classeur que ceux dans lequel étaient recueillis ceux de poètes. Cela a, il me semble, contribué à soulever chez ces premiers un sentiment de fierté, cette organisation mettant quelque part sur un pied d'égalité les uns et les autres.

D'autre part, l'étude de la poésie effectuée en classe a été mise en valeur par la réalisation de dessins et de peintures. Dans ma classe, la classe jaune, j'ai choisi de laisser faire ces illustrations de manière assez libre. Les enfants disposaient dans leur casier d'une photocopie des poèmes que nous découvriions, et étaient libre de dessiner ce qu'ils souhaitaient dessus. Les productions étaient ensuite éventuellement présentées au groupe classe si l'auteur le souhaitait et pouvaient être ensuite affichées. Dans la classe bleue, en revanche, ce travail de valorisation se faisait généralement de manière encadrée, sur des plages horaires spécifiques, aux cours d'activités relevant des univers plastiques. Je devais assister à une séance lors de laquelle l'enseignante devait faire découvrir à ses élèves des calligrammes asiatiques afin que ceux-ci puissent s'en inspirer pour illustrer des haïkus qu'eux-mêmes avaient créés. Malheureusement, l'enseignante n'a finalement pas eu le temps de la mener et a préféré laisser ses élèves illustrer leurs productions de manière libre également. Elle a néanmoins pris soin de compenser cet imprévu en les tapant à l'ordinateur et en les affichant dans le couloir (*annexes 23 à 24*).

J'ai pu constater que l'engouement suscité par l'apprentissage de la poésie chez les enfants n'en était que décuplé lorsqu'il était question qu'un regard extérieur se pose sur celui-ci.

En effet, il m'a été donné de voir que l'enthousiasme des enfants de la classe bleu a dépassé le seuil de leur classe dès que leur enseignante leur a fait savoir que je viendrais prochainement les voir. Ainsi, avant même ma première observation, plusieurs élèves de grande section sont venus me voir tour à tour lors des récréations pour me demander : « Dis, c'est vrai que tu vas venir nous voir faire de la poésie ? ». Ma venue future semblait susciter chez eux une certaine impatience, une excitation palpable, et un sentiment de fierté qui s'est par la suite confirmé lorsqu'ils ont eu l'occasion de me réciter des poèmes qu'ils avaient mémorisés au préalable (*annexes 23 à 24*). Cette réception, si positive, de la part des enfants au fait que quelqu'un vienne voir l'étude de la poésie qu'ils menaient, nous a conduit, ma collègue et moi, par la suite, à mettre en place un projet de présentation de poèmes entre nos classes.

J'ai également cherché à provoquer quotidiennement cet apport extérieur en apportant beaucoup de soin à l'affichage dans le couloir.

- Saisir les opportunités

La poésie est également intervenue dans la régulation de conflits - et d'une manière générale dans la régulation des comportements quotidiens - d'une manière que je n'avais, je dois l'avouer, pas entièrement prévue. Par exemple, un soir, alors que je m'apprêtais à partir de l'école, j'ai croisé l'un de mes élèves qui était resté au CLAE. Celui-ci était assis sur un banc, puni. À la mine qu'il avait, on devinait qu'il avait un véritable problème. Il paraissait fort triste et l'on percevait également qu'il se sentait victime d'une terrible injustice. Je me suis donc approchée de lui pour qu'il m'explique ce qui s'était passé et avait engendré sa punition. Celui-ci m'a alors raconté, la voix toute tremblante de tristesse et d'indignation, qu'il avait jeté au sol les lunettes de Sora, et lui avait craché au visage, car ce dernier avait écrasé deux fourmis en riant... Le lendemain, j'ai donc décidé de faire découvrir aux élèves le poème *Petites vies* de Maurice Carême. Je n'ai pas précisé aux enfants la raison qui m'avait poussée à le leur faire découvrir, mais les principaux intéressés l'ont rapidement devinée d'eux-mêmes.

c) Renforcer le lien école-famille

Depuis une dizaine d'année, l'institution scolaire appelle ouvertement ses acteurs à renforcer le lien unissant l'école et la famille.

C'est l'une des raisons qui m'a incitée à apporter un soin particulier à l'affichage relatif à notre étude de la poésie dans les couloirs, dont j'ai déjà parlé précédemment. En effet, cet affichage n'avait pas pour seule fonction de valoriser les travaux des élèves. Il était également un moyen idéal pour faire en sorte que, d'une part, toutes les familles (même celles n'étant pas amenées à me croiser quotidiennement) sachent et comprennent ce que faisaient leurs enfants, puissent ainsi stimuler leur parole, et, d'autre part, que les élèves aient à disposition des supports les aidant à se remettre en mémoire ce qu'ils avaient fait et à l'expliquer à leurs familles.

De plus, je suis partie du principe qu'il me fallait rendre la poésie accessible en tous les sens du terme. En effet, longtemps, la manière d'aborder l'enseignement de la poésie s'est concentrée sur l'exercice magistral de la récitation et cette voie privilégiée l'a souvent fait percevoir comme élitiste et intimidante. Le poète Jean-Pierre Siméon rapporte ainsi, avec beaucoup d'humour, dans son ouvrage *Aïe ! Un poète*, le rejet qui peut être fait de la poésie : « « La poésie ça vous barbe, c'est inutile, vous n'avez pas le temps, ce n'est pas sérieux, c'est bon pour les petites filles boudeuses ou les illuminés solitaires et romantiques, c'est charmant comme un bouquet de fleurs mais à choisir mieux vaut un steak sur la table, et puis, de toute façon, on n'y comprend rien ! »¹ Si, avec ces propos, le poète exagère il est vrai, ceux-ci ne sont pas moins révélateurs du fait que la poésie peut s'avérer pour nombre d'adultes, sinon un sujet déplaisant et obscur, du moins un thème qui ne les laisse pas indifférents. C'est pourquoi j'ai choisi, pour remédier à cet écueil, d'inclure autant que possible les familles dans le projet et de *socialiser* les textes écrits en classe, pour reprendre une expression de Michel Poletto², membre du Groupe Français d'Education Nouvelle et enseignant en cycle 2.

D'autre part, faisant le pari que le meilleur moyen de faire entrer la poésie dans la classe était de l'en faire sortir au maximum, tenir informée quotidiennement les familles des activités que nous faisons dans le cadre de l'étude de la poésie constituait également le

¹ SIMÉON Jean-Pierre, *Aïe ! Un poète*, Éditions du Seuil, SCÉREN/CNDP, 2003 (pages non numérotées)

² POLETTO Michel, « La poésie à l'école », Dialogue n°117, poésie et éducation nouvelle, juin 2005, p.43

stimulus pour prolonger l'atmosphère poétique en dehors de l'enceinte scolaire. De la même manière, j'ai également fait le choix de faire voyager chaque semaine les classeurs de poésie dans une famille différente. Il faut dire que ce système m'est apparu comme d'autant plus pertinent que, dès l'introduction de l'apprentissage de la poésie dans la classe, des élèves sont venus me voir spontanément pour me déclarer – visiblement très fiers – qu'ils avaient récité à leurs parents ou l'un de leurs parents un poème découvert précédemment en classe. De plus, j'avais moi-même vu des parents prendre en photographie les poèmes découverts ou écrits par les enfants affichés au seuil de la classe.

Enfin, afin de prolonger l'engouement des enfants et de leurs familles hors de l'enceinte scolaire, j'ai annoncé aux élèves qu'ils auraient la possibilité d'apporter en classe des poèmes qu'ils auraient découverts chez eux et qui leur auraient plu afin de nous les faire partager.

3. L'évolution des représentations initiales des enfants

Dans un premier temps, les réactions des enfants face aux poèmes ont été très orientées vers le sens littéral de ces derniers : les questionnements sur le lexique étaient nombreux, beaucoup d'élèves cherchaient à me raconter « l'histoire du poème »...

Petit à petit néanmoins, les enfants se sont détachés de ces moments d'explication, de tentative de construction *d'un* sens, et ont émis des remarques témoignant de l'impact du parti pris de mon enseignement qui visait à lire le texte poétique « comme une partition »¹.

Un travail sur la mise en voix (le choix du ton, les variations d'intonation et de hauteur, le travail sur le souffle), effectué tout au long de l'année lors d'exercices relevant du sous-domaine « Univers sonores », a pu être mobilisé dans notre approche de la poésie. Celui-ci a ainsi pu permettre de mettre des éléments en relief. Ainsi lors de la découverte d'un extrait du poème *Les papillons* de Gérard de Nerval a, par exemple, engendré une remarque relative à la structure syntaxique : « Il y a toujours « et moi » ». Le travail sur la voix a également amené plusieurs enfants à gommer progressivement leurs bafouillements et surtout à poser leur voix. Les enfants de maternelle ont en effet une voix de tête et certains enfants de ma classe – ceux en difficulté tout particulièrement – faisaient preuve

¹ JEAN Georges, *Comment faire entrer la poésie à l'école*, Éditions Retz, 1997, p. 126

d'un volume sonore et d'un débit trop important. Progressivement, j'ai également choisi de m'effacer en préférant ne plus mettre le ton dès ma première lecture afin de ne pas donner aux enfants un modèle de diction et ainsi donner aux enfants l'opportunité de personnaliser eux-mêmes le texte, comme le conseille Georges Jean¹. Cette activité s'est révélée difficile pour certains enfants mais a engendré une participation active de la majorité d'entre eux ainsi que des débats forts intéressants.

Si lors de la lecture de poèmes écrits en français, la présence de rimes ne leur est pas apparue tout de suite, l'apprentissage de comptines en langues étrangères a néanmoins permis de mettre en évidence cette stratégie poétique plus facilement et de la nommer. De plus, grâce à des lectures rythmées de poèmes – les enfants ayant travaillé au préalable le rythme dans le domaine « Univers sonores » - les enfants ont été amenés à déceler les rimes dans les poèmes francophones.

Ils ont également commencé à prendre du plaisir avec des mots dont la sonorité leur plaisait et qu'ils aimaient à répéter : « guilleret », « propret »...

Dans la classe bleue, les activités d'écoute, de mémorisation et de diction des poèmes étaient elles davantage tournées vers le spectacle vivant. D'ailleurs, ces activités dépassaient le cadre d'une simple mémorisation-récitation de par l'importance accordée par l'enseignante à la gestuelle (*annexe 25*) : les enfants étaient déjà dans la création puisqu'ils avaient à proposer des gestes pour illustrer un passage ou un mot de la poésie, ou encore leur ressenti, puis à voter pour élire le geste qu'ils préféreraient tous retenir. En plus de maintenir tous les enfants dans la tâche, ce recours au corps permettait non seulement d'aider efficacement à la mémorisation du poème, mais aussi de mieux faire entrer la poésie dans le monde du sensible et de donner confiance aux enfants les moins assurés, les plus démunis. Qui plus est, comme le note Georges Jean, « L'enfant est parfaitement capable d'inventer des gestes, des mimiques, d'exprimer son corps saisi par des paroles qui sont d'abord une « rythmique » respiratoire. »².

Peu à peu, les enfants ont aussi pris conscience qu'il y avait dans la poésie un autre possible. Ainsi, une fois, après la lecture d'un poème, Lyna m'a dit : « Ce sont les fleurs qui parlent. ». Aussitôt, une autre élève de moyenne section a éclaté de rire (entraînant le reste de la classe avec elle) et s'est écriée : « N'importe quoi, les fleurs, ça ne parle pas ! »

¹ JEAN Georges, *Comment faire entrer la poésie à l'école*, Éditions Retz, 1997, p. 147

² JEAN Georges, *Comment faire entrer la poésie à l'école*, Éditions Retz, 1997, p.146

Quelle n'a pas été leur surprise lorsqu'ils m'ont entendue dire qu'en poésie, tout était possible, que l'on avait le droit de dire ce que l'on voulait, et que cela aurait pu parfaitement être possible que les fleurs parlent... Les moqueries ont, après cet événement, tout à fait disparu, et l'écoute des autres – point qui n'était pourtant pas le fort des enfants de ma classe – s'est par la suite considérablement développée, ainsi que l'imaginaire des enfants, vérifiant ainsi les propos suivants tenus par Martine Boncourt : « [...] la poésie contribue à la construction d'une forme de pensée, mieux, d'une attitude générale face aux choses, face aux êtres. Prendre conscience qu'en l'autre, il y a du même et du différent et que ce différent-là n'est pas à redouter, mais peut être source d'enrichissement, à la fois parce qu'il apporte une nouvelle pièce à l'édifice collectif et parce qu'il me questionne dans mon altérité. Le chemin de la tolérance... »¹

La classe est alors entrée dans une logique de progression, le sens premier n'étant plus nécessairement celui qui primait. Les enfants ont peu à peu accepté le fait que plusieurs idées n'étaient pas impossibles, qu'il n'y avait pas qu'une vérité en poésie et donc qu'il n'y avait pas le risque de commettre d'erreur. « D'un schéma binaire, voire manichéen, que l'école, trop souvent, confirme en le nourrissant (c'est juste, c'est faux), on passe à une vision plurielle des choses, d'autant plus riche qu'elle touche différents niveaux d'appréhension : cognitif, imaginaire, sensible. »²

4. La production d'écrits

C'est une fois ces premières bases enfin posées que j'ai engagé ma classe dans des jeux d'écriture. Une fois que l'imprégnation poétique s'est avérée bien installée, j'ai pu faire entrer les enfants en production poétique. En effet, leur acculturation à la poésie devait désormais leur permettre de déboucher sur des expériences dont ils allaient pouvoir tirer un début de culture et leur permettre plus ou moins rapidement d'être dans une proposition autour de l'écriture.

a) prévue

¹ BONCOURT Martine, « La métaphore contre la pensée unique », *Le Nouvel Éducateur* n° 99, mai 1998, p.14-15

² BONCOURT Martine, « La métaphore contre la pensée unique », *Le Nouvel Éducateur* n° 99, mai 1998, p.14-15

J'ai décidé d'aborder la production d'écrit via l'exercice « à la manière de ». En effet, l'avantage de celui-ci, comme le soulignent Michel Favriaud et ses différents collaborateurs, est qu'il « apporte une réponse simple à plusieurs injonctions : il assure rapidement la phase d'acculturation, il permet d'amorcer l'écriture tout en sécurisant les élèves, il aboutit à des textes qui semblent plutôt poétiques, voire émouvants, et l'ensemble des « poésies » produites par les élèves, sorties de la matrice commune, fait aisément un recueil homogène »¹. Après avoir découvert un extrait d'un poème de Gérard de Nerval intitulé « Les papillons » et identifié le schéma syntaxique « Et moi », les élèves de la classe jaune ont donc créé leur propre poème en se basant sur cette structure (*annexe 26*), en répertoriant ainsi les choses qui leur manquaient en hiver. Sur les vingt-huit élèves présents ce jour-là, onze ont souhaité donner leur idée. Adam ayant effectué la même proposition que l'un de ses pairs avant lui, celle-ci n'a pas été retenue mais il n'en a pas moins été félicité pour sa participation. Le recours à la répétition semble avoir été pour lui ce qu'Alain Miossec considère comme un premier pas positif vers la poésie, une réassurance pour les élèves timides. Lyna a d'ailleurs fait preuve d'un stratagème quasi équivalent puisqu'elle s'est fortement inspirée du poème d'origine, mais s'en est néanmoins quelque peu écartée en généralisant le « Moi les roses » par un « Moi les fleurs ». Sora a fait preuve d'un grand enthousiasme et a commencé à s'agiter sur le banc pour être interrogé. Lorsque je lui ai donné la parole, il a déclaré ne plus savoir ce qu'il voulait dire, mais n'a fait preuve d'aucune frustration, heureux car visiblement pour lui il avait néanmoins dans un certain sens participé. Issrae, elle, n'a pas levé la main et lorsque je l'ai sollicitée m'a déclaré ne pas savoir quoi dire. Certains avaient pourtant réussi avant elle à rebondir sur les propositions de leurs camarades, trouvant en ces dernières l'inspiration qui leur faisait défaut. Un élève, par exemple, avait levé la main après avoir entendu un enfant dire « Moi, le ballon » pour proposer « Moi, le vélo » (les deux activités, m'ayant-ils expliqué, ne pouvant se pratiquer dans la neige). Les autres élèves, quant à eux, ont fait preuve d'une attention très soutenue lors de cette production mais n'ont pas souhaité intervenir.

¹ FAVRIAUD, M., PLEGAT-SOUTJIS, F., VINSONNEAU, M. PANISSAL, N., ESCUILLIE, C., MIOSSEC, A., DUTRAIT, C., POLETTO, M., KAISER, E. (2009) « Nourrissage, amorçage et gestes professionnels dans la production écrite au cycle 2 de l'école primaire », in C. Doquet-Lacoste, O. Lumbroso, C. Tauveron, eds, *Repères* n° 40 : 175-200.

Dans la classe bleue, l'enseignante a mis en place une production d'écrit en deux temps : d'abord collectif, puis individuel.

La production d'écrit collective était d'entrée stimulée par l'affichage au tableau noir de peintures de maîtres pour développer leur imagination (*annexe 27*). Les enfants avaient à s'en inspirer pour faire des propositions qui répondaient à la contrainte suivante : les vers devaient tour à tour commencer par « Je vois » ou « Je sens » ou encore « J'entends ». Les élèves participaient de manière non obligatoire, sur le principe du volontariat, en levant le doigt. L'enseignante notait leurs idées sur une feuille au fur et à mesure. L'enseignante soulevait au passage ce qui était bien mais encourageait d'une manière générale toute participation, ne refusant d'ailleurs jamais une idée donnée (sauf si elle était l'exacte réplique d'un vers déjà proposé par un pair). Elle n'hésitait pas à souligner que toutes les idées étaient acceptables en poésie, ayant d'ailleurs à le souligner à deux reprises, deux élèves se révélant gênés par le manque de rationalité des deux propositions suivantes : « Je vois le soleil qui tape » et « J'entends les requins qui jouent dans la cascade » (*annexe 28*).

Le fait que la production soit collective a ici aussi permis à des enfants qui désiraient visiblement participer mais ne savaient pas quoi dire de trouver leurs mots en rebondissant sur les idées de leurs pairs. Certains élèves rencontraient quelques difficultés, leurs propositions étaient assez pauvres. L'enseignante les encourageait à développer, à préciser leur pensée : « On peut faire une phrase plus longue peut-être ? » ; « C'est bien de préciser le moment de la journée. » Certains enfants commentaient également les productions de leurs pairs, de manière méliorative : « et en plus ça rime ». La participation, l'implication des élèves a donc été au final générale.

Venait ensuite une production d'écrit individuelle, se déroulant en petit groupe. Six élèves étaient regroupés autour de tables disposées en îlot (*annexe 29*), et l'enseignante s'entretenait avec chacun d'entre eux tour à tour. L'enseignante avait donné à chacun un tableau (*annexe 30*) dont la colonne de gauche était consacrée aux dessins qu'il aurait à réaliser et la colonne de droite à la dictée à l'adulte qu'il ferait pour décrire chacun de ses dessins. Chaque ligne était relative à l'une des contraintes qu'ils avaient eu à respecter précédemment lors de la production collective. L'enseignante donnait aux enfants comme consigne : « Tu réfléchis à la phrase dans ta tête et tu la dessines en attendant que je passe » (*annexes 31 à 37*).

Le système devait évidemment permettre aux enfants de prendre un temps de réflexion – et même de création – et, d'un point de vue plus pratique, devait également permettre à l'enseignante d'aller voir tour à tour chacun des enfants individuellement sans que les autres aient à attendre sans rien faire et s'agitent. Cependant, un problème est alors apparu. Le fait d'avoir à dessiner semblait en effet gêner certains élèves et restreindre au final leur volonté de dire car ils ne savaient pas nécessairement dessiner ce qu'ils voudraient déclarer comme l'a verbalisé très clairement un élève, qui a d'ailleurs fini par changer la production première à laquelle il avait songé malgré les encouragements de l'enseignante.

Une fois la grille complétée dans son intégralité, l'enseignante prenait soin de lire l'intégralité de la poésie à chacun des enfants pour qu'il puisse apprécier sa production (*annexe 38*).

b) saisie

Lors d'une récréation, deux enfants de moyenne section sont venus me trouver et m'ont dit : « Tu sais maîtresse, on joue à l'anglais. » Je leur ai demandé en quoi leur jeu consistait exactement, et ils m'ont fait cette réponse : « Lorsqu'on court et qu'on se rentre dedans, on crie : « Yellow ! » ». Un travail sur le nom des couleurs en anglais avait été mené lors de la période précédente. Après avoir partagé cette conversation avec le reste des enfants une fois de retour en classe, un élève de moyenne section a dit : « Lorsque je ris je dis purple ». « Purple » est un terme dont la prononciation les avait beaucoup fait rire et que l'ensemble des élèves s'était plu à répéter. Quand j'ai demandé à cet élève s'il se souvenait quelle couleur était purple en français, celui-ci m'a répondu par la négative, preuve que c'était bien la sonorité du mot qu'il avait rattaché à la notion de plaisir et non le signifiant de celui-ci. Une élève de grande section, très performante, a elle déclaré : « Quand je mange beaucoup je dis blue ». La rime étant tout à fait volontaire et consciente de sa part puisqu'elle a justifié spontanément sa proposition en disant « ça sonne pareil ». « C'est comme « pou » » a renchéri Sora. Il faut dire que les grandes sections travaillaient depuis quelque temps sur un projet « Identifier et décrire les personnages » tournant autour de l'album *Au pays des petits poux* de Beatrice Alemagna. Cette identification du phonème [u] consistant un pas dans l'apprentissage de la composition des mots, compétence qui à terme facilite l'écriture et l'entrée dans l'apprentissage de la lecture.

Une autre fois, lors du temps consacré à l'accueil des enfants le matin, un enfant de moyenne section s'est cogné la tête sur le rebord en métal bordant le bas du tableau noir alors qu'il jouait au coin construction se trouvant au pied de ce dernier. Tout en pleurant, il m'a dit pour m'expliquer ce qui venait de se passer : « Le tableau m'a fait mal ». Trouvant cette personnification intéressante (même si involontaire), je l'ai partagée avec l'ensemble de la classe une fois celle-ci réunie sur les bancs. S'en est suivie une suite de propositions. Sora a notamment déclaré : « L'ordinateur m'a fait rire. ». Issrae n'a pas levé le doigt volontairement, mais lorsque je l'ai sollicitée, elle a alors dit : « Le banc m'a piquée. »

Enfin, récemment une enfant de grande section, nouvellement arrivée dans notre classe et allophone, a réalisé un dessin lors de l'accueil qui a attiré mon attention (*annexe 39 à 40*). Celui-ci est un portrait réalisé au crayon de couleur vert, dont le sujet a des cheveux dressés sur toute une moitié de sa tête. La longueur de ces derniers diminue progressivement, et chaque pointe se termine par une fleur dont la couleur rose vient rappeler celle donnée aux yeux. J'ai présenté ce dessin aux enfants de la classe et nous nous en sommes servi comme d'un support pour créer un poème (*annexe 41*) après nous être communément accordés sur le premier vers et la structure à suivre. Issrae, Sora et Lyna ont tous participé spontanément. Au fil des propositions, deux champs lexicaux se sont dégagés, les enfants s'inspirant plus ou moins consciemment des propositions de leurs pairs. C'est tout d'abord celui de la nature animale (« patte », « vers de terre ») et végétale (« rose », « cerise », « tronc », etc.) qui a guidé leur production, mais Adam a introduit celui de la scatologie avec le terme « caca » sur lequel un autre enfant a rebondi peu après en parlant de « pipi ». Prenant en compte les propos de Martine Boncourt et la recommandation de Ginette Orreindy de faire preuve d'une « attitude acceptante », je n'ai pas rejeté ces propositions mais je les ai au contraire notées avec soin et relues à haute voix. Si l'ensemble de la classe se réjouissait déjà des propositions qui avaient précédé, l'introduction du champ lexical de la scatologie et le fait de me voir le prendre en compte avec le plus grand sérieux l'a fait basculer dans un état d'hilarité et de délectation difficilement descriptible. J'ai alors senti combien la poésie pouvait effectivement être un élément perturbateur... Néanmoins, voyant en ce recours au registre scatologique la preuve que mes élèves comprenaient de plus en plus que tout était permis en poésie, j'ai éprouvé une certaine satisfaction qui a compensé ma peur d'avoir tout à coup perdu la concentration de ma classe pour de bon (peur qui s'est révélée vaine, le désir de poursuivre l'écriture du poème ayant pris le dessus sur l'agitation générale).

5. Évaluation finale

a) Des élèves

- Les élèves de grande section

- Sora (garçon)

Depuis le mois de janvier, Sora suit les apprentissages de grande section et son comportement s'est amélioré même si ses difficultés persistent. Au bout de cinq semaines, sa réintégration se passant correctement et ne cessant de s'améliorer, son contrat de comportement, devenu obsolète, a cessé.

Sora verbalise aujourd'hui beaucoup mieux ses émotions ce qui lui permet de maîtriser ses accès de colère et de violence. Il témoigne aussi de davantage de respect envers ses pairs et accepte désormais de s'excuser si besoin est.

De plus, Sora fait preuve d'une grande curiosité face aux apprentissages. Il ne souhaite plus, comme il le faisait encore au début du mois de janvier, effectuer des apprentissages normalement réservés pour les enfants de moyenne section. Qui plus est, il ne refuse plus d'effectuer des tâches écrites, au contraire : il demande même à écrire de manière spontanée et volontaire. Il fréquente d'ailleurs assidûment l'atelier libre d'écriture à l'ordinateur.

De la même manière, il s'est mis à se rendre régulièrement au coin bibliothèque (alors qu'il ne s'intéressait avant qu'aux livres qui contenaient un cédérom). Il mime aussi l'acte de lecture, tente parfois de déchiffrer des mots et demande régulièrement ce qui est écrit à tel endroit.

Il témoigne cependant, la fin de l'année approchant, d'une profonde appréhension quant au passage en classe préparatoire.

- Issrae (fille)

Issrae a développé un intérêt pour l'écriture. Elle ne fréquente plus exclusivement le coin dînette lors du temps d'accueil le matin, préférant régulièrement se rendre aux ateliers libres consistant à recopier le titre d'un

poèmes ou quelques vers, à l'ordinateur comme à la main. Lorsque, en ateliers imposés, des exercices nécessitent de l'écriture de sa part, il lui arrive encore de se déclarer fatiguée. Cependant, elle refuse désormais de rendre ces exercices non terminés, même si elle doit mettre plus de temps que ses pairs à les effectuer et ne pas avoir le temps d'aller jouer librement avant l'activité suivante.

Sa participation en classe, tout en restant timide, commence à se faire récurrente. À mes questions, elle ne répond plus que rarement par un « Je ne sais pas », et ose désormais tenter quelques réponses. Son attention lors des activités s'est développée.

Ses phrases se sont complexifiées, même si elles demeurent encore en-dessous du niveau langagier que l'on pourrait attendre d'une élève de grande section. Néanmoins, elle fait preuve d'efforts croissants pour préciser ses propos et s'approche du langage d'évocation.

- Les élèves de moyenne section

- Adam (garçon)

Le niveau de langage oral d'Adam a progressé légèrement et son intérêt pour l'écriture a grandi de manière visible. Adam a fréquenté l'atelier de copie à l'ordinateur avant de se rendre enfin à celui de copie-graphie. Il semble avoir pris confiance en lui en ce qui concerne ses capacités graphiques.

De plus, son comportement a évolué positivement. Il fait preuve d'une meilleure écoute vis-à-vis de ses pairs et recherche désormais à interagir davantage avec eux, saisissant les activités tournant autour de notre étude de la poésie comme des occasions privilégiées pour s'inclure dans un groupe. Par exemple, il regarde souvent le recueil de poésie au coin bibliothèque avec d'autres enfants.

- Lyna (fille)

Comme Issrae, Lyna a cessé de passer tout son temps libre lors de l'accueil du matin au coin cuisine. Si elle n'a jamais fréquenté l'atelier libre de recopiage à la main de morceaux de poèmes, elle s'est toutefois mise à faire preuve d'un

intérêt soutenu pour l'écriture en recourant presque quotidiennement à l'ordinateur pour s'y entraîner, l'outil numérique évitant que ses difficultés en motricité fine ne la pénalisent.

De la même manière, Lyna fréquente désormais plus volontiers le coin bibliothèque.

b) De leur perception de la poésie

Mi-mai, j'ai posé à mes élèves la même question que je leur avais adressée près de cinq mois plus tôt : « Qu'est-ce, selon vous, que la poésie ? ». Les réponses ont été nettement plus diversifiées que la fois précédente.

- Certaines des réponses établissent directement un lien entre l'étude de la poésie que nous avons menée et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ainsi :
 - Six enfants m'ont dit : « La poésie, c'est apprendre à écrire. »
 - Un enfant m'a répondu : « La poésie, c'est regarder des textes et écrire. »
 - Sept enfants m'ont déclaré : « La poésie, cela sert à apprendre à lire. »
 - Un enfant a dit : « La poésie, c'est comme un livre parce qu'il faut lire aussi. »
- Nombre de réponses relie également la poésie aux sonorités :
 - Deux enfants m'ont affirmé : « La poésie, ça ressemble à une chanson. »
 - Un enfant m'a répondu : « La poésie, c'est plein de mots et de sons. »
- Certaines réponses témoignent de l'importance des émotions en poésie :
 - Un enfant m'a affirmé : « La poésie, c'est le cœur parce que c'est beau. »
 - Un enfant m'a dit : « La poésie, c'est doux ».
 - Un enfant m'a dit : « La poésie, j'aime pas parce que c'est nul, c'est triste »
- D'autres rendent compte de l'espace de respect et de liberté que peut constituer la poésie :
 - Un enfant m'a dit : « La poésie, c'est pour apprendre à écouter. »
 - Un enfant m'a déclaré : « La poésie, c'est inventer ce qu'on veut. »

- Un enfant m'a confié : « La poésie, c'est un endroit où on peut dire ce qu'on veut. »
- Des réactions ont aussi rendu compte de la difficulté à définir la poésie : quatre enfants m'ont répondu qu'ils ne savaient pas.
- Enfin, réponse inattendue mais peut-être la plus pleine de vérité et sans aucun doute de poésie, un enfant m'a déclaré : « La poésie, c'est apprendre à faire du vélo sans les petites roues. »

CONCLUSION

En définitive, il m'est apparu que la peur d'enseigner la poésie en raison de son caractère subversif était absolument à dépasser tant l'impact mélioratif au niveau des apprentissages était grand. En effet, en plus d'être la source d'un réel plaisir chez les enfants, la poésie s'est bien révélée au cours de cette étude être un médium idéal pour assurer la co-construction des trois enjeux majeurs que sont le développement de la créativité, la construction de la subjectivité et de la personne sociale, et enfin l'installation d'un rapport positif à la langue orale et écrite, à condition de se fixer des objectifs clairs, précis, en amont, et surtout d'accepter de réajuster perpétuellement son enseignement en fonction des réactions des enfants.

Il m'est par ailleurs apparu que pour donner à ce médium toute son efficacité, son enseignement ne devait cependant pas seulement faire l'objet d'un moment défini dans l'emploi du temps. En effet, l'imprégnation poétique m'a paru d'autant plus efficace lorsque les rencontres avec la poésie ne se limitaient pas à ces moments déterminés.

Pour ce faire, j'ai constaté tout au long de cette recherche qu'il y avait plusieurs manières de procéder, non exclusives. L'étude de la poésie dans une perspective transdisciplinaire m'a notamment semblé pertinente. Les correspondances avec d'autres formes artistiques d'expression, m'ont paru, en particulier, particulièrement enrichissantes. Le fait de mettre en place un projet autour de la poésie est particulièrement porteur. Inclure la famille s'avère également un moyen intéressant.

Qui plus est, les activités relatives à la création poétique m'ont paru également plus mobilisatrices lorsqu'elles privilégiaient une approche sensorielle du quotidien et une approche émotionnelle du vécu personnel.

BIBLIOGRAPHIE ET SITOLOGIE

Textes officiels

- Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015
- Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, Cadrage général
- Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, Partie III.1 - L'écrit - Découvrir la fonction de l'écrit

Ouvrages théoriques

- MORIER Henri, *Dictionnaire de poétique et de rhétorique*
- SIMÉON Jean-Pierre, *Aïe ! Un poète*, Éditions du Seuil, SCÉREN/CNDP, 2003 (pages non numérotées)

Ouvrages didactiques

- BONCOURT Martine, *La poésie à l'école, L'indispensable superflu*, Champ social éditions, Nîmes, 2007, 209 p.
- CAMENISH Annie, WEBER Edith. *Usage poétique de la langue, cycle 3*, Bordas pédagogie, 2001, 127 pages
- DUBORGEL Bruno, *Imaginaire et pédagogie : de l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*, Privat, 1992, 277 p.
- DUFAYET Pierre, *Faisons des poèmes*, Pédagogie préscolaire, Éditions Fernand Nathan, 1983, 79p.
- FAVRIAUD, M., PANISSAL, N. (2004) « Poésie et apprentissage de la lecture pour les élèves en difficulté », colloque AIRDF de Québec, Cederom.

- Groupe de recherche d'Écouen, Coordination : JOLIBERT Josette, SRAÏKI Christiane, HERBEAUX Liliane, *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes*, Pédagogie pratique, Hachette Éducation, Paris, 1992, 143 p.
- JEAN Georges, *Comment faire découvrir la poésie à l'école*, Éditions Retz, 1997, 190p.
- ORREINDY Ginette, *Poésie et langage à l'école maternelle, une expérience vécue en grande section*, Paris : L'École, juin 1982, 112 p.

Revues

- BONCOURT Martine, « La métaphore contre la pensée unique », *Le Nouvel Éducateur* n° 99, mai 1998, p. 14-15
- BONCOURT Martine, « Enfant et poésie : un rapport complexe », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 35, n° 3, 2002, p. 83-101
- FAVRIAUD, M., PLEGAT-SOUTJIS, F., VINSONNEAU, M. PANISSAL, N., ESCUILLIE, C., MIOSSEC, A., DUTRAIT, C., POLETTO, M., KAISER, E. (2009) « Nourrissage, amorçage et gestes professionnels dans la production écrite au cycle 2 de l'école primaire », in C. Doquet-Lacoste, O. Lumbroso, C. Tauveron, eds, *Repères* n° 40 : 175-200.
- POLETTO Michel, « La poésie à l'école », *Dialogue* n°117, poésie et éducation nouvelle, juin 2005

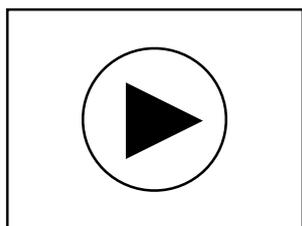
Articles web

- MIOSSEC Alain, « Entrer dans la littérature poétique dès la maternelle », < http://ecrituregfen.org/wp-content/uploads/2015/07/dia90_AMiossec.pdf > (consulté le 1^{er} octobre 2015)
- <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/imagination/> (consulté le 10 décembre 2015)

- http://cic-stgilles-ia85.ac-nantes.fr/IMG/pdf/poesie_comptines_virelangues_doc_du_men.pdf
- <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/imaginaire/41613> (consulté le 20 avril 2016)

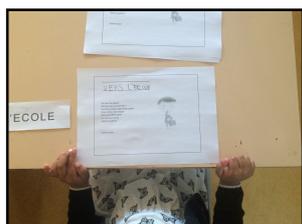
ANNEXES

- *Mise en voix de poèmes par les élèves*

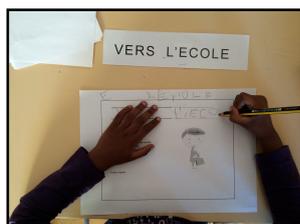


Annexe 7. Mise en voix du début du poème *L'enfant* de Charles Le Quintrec par les enfants de la classe jaune

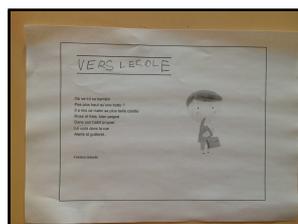
- *Travaux d'exercices de copie réalisés librement lors du temps d'accueil à la main*



Annexe 8. Production 1 d'une élève de moyenne section.



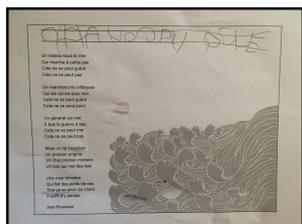
Annexe 9. Production 2 d'une élève de moyenne section.



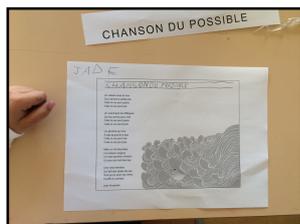
Annexe 10. Production 3 d'un élève de moyenne section.



Annexe 11. Production 3 d'une élève de grande section.



Annexe 12. Production d'Adam, élève de moyenne section



Annexe 13. Production de Jade, élève de moyenne section

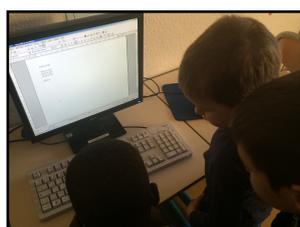


Annexe 14. Production de Jade, élève de moyenne section

- *Les exercices de copie réalisés librement lors du temps d'accueil à l'ordinateur*



Annexe 15. Issrae et Lyna (à gauche), s'amuse à copier le titre du poème à l'ordinateur lors de l'accueil.



Annexe 16. Sora copie à l'ordinateur le titre d'un poème lors de l'accueil.



Annexe 17. Sora regarde les autres élèves copier à leur tour le titre du poème et les aide à trouver les lettres sur le clavier.



Annexe 18. Issrae profite d'avoir fini son atelier en avance pour copier les vers d'un poème à l'ordinateur.

- *Le sac à poèmes*

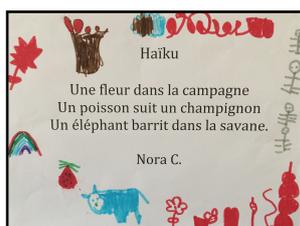


Annexe 19. Le sac à poèmes mis en place dans la classe jaune.

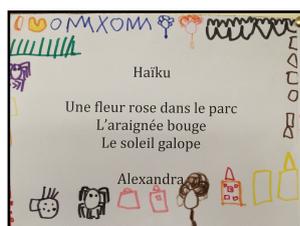


Annexe 20. Le sac à poèmes a sa place attitrée en classe, bien en évidence.

- *Les arts visuels comme moyen de valorisation*



Annexe 21. Exemple 1 de production illustrée



Annexe 22. Exemple 2 de production illustrée

- *Les enfants de la classe bleue me font découvrir des poèmes qu'ils ont mémorisés*



Annexe 23. Les enfants de la classe bleue me présentent *Jolie gazelle, belle demoiselle*.



Annexe 24. Les enfants de la classe bleue me présentent *Au pays de la fourmi*.

L'évolution des représentations initiales des enfants



Annexe 25. Les enfants de la classe bleue proposent des gestes pour illustrer le poème à apprendre.

La production d'écrits

• Prévues



Annexe 26. Les coccinelles, poème écrit par les enfants de la classe jaune, inspiré par *Les papillons* de Gérard de Nerval



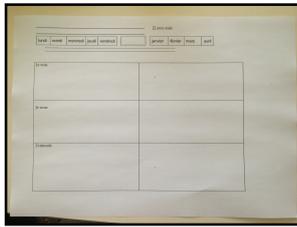
Annexe 27. L'enseignante affiche des reproductions d'oeuvres au tableau afin d'aider les enfants à entrer en production écrite.



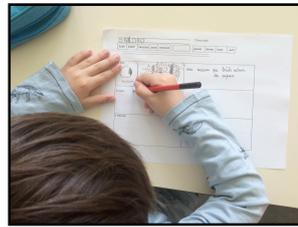
Annexe 28. L'enseignante rappelle qu'en poésie tout est permis.



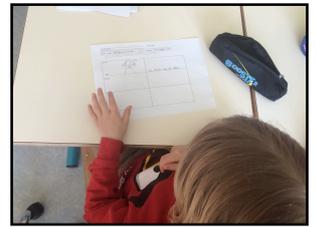
Annexe 29. Un groupe d'enfants de la classe bleue entame la production individuelle.



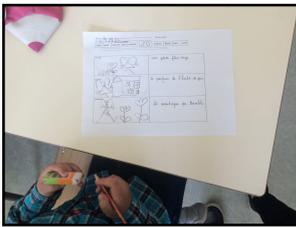
Annexe 30. La feuille guidant la production individuelle donnée à chaque enfant.



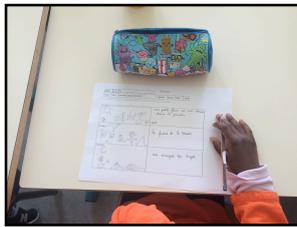
Annexe 31. Exemple de production 1



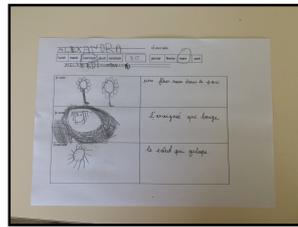
Annexe 32. Exemple de production 2



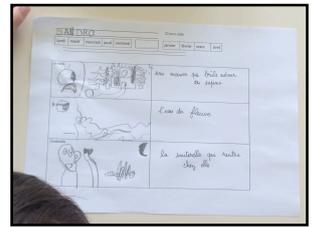
Annexe 33. Exemple de production 3



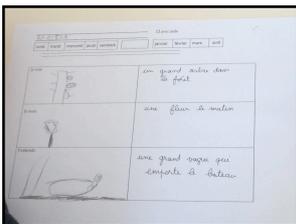
Annexe 34. Exemple de production 4



Annexe 35. Exemple de production 5



Annexe 36. Exemple de production 6



Annexe 37. Exemple de production 1

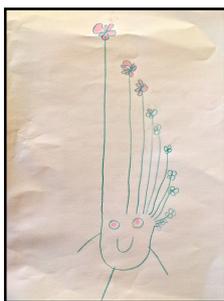


Annexe 38. L'enseignante lit à chaque enfant sa production une fois que cette dernière est achevée.

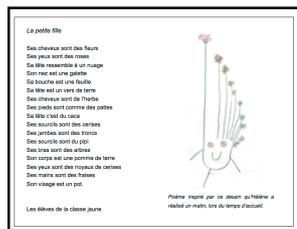
• Saisies



Annexe 38. Hélène en train de réaliser son dessin.



Annexe 39. Le dessin d'Hélène.



Annexe 40. Le poème créé par les élèves de la classe jaune à partir du dessin d'Hélène.

CD