



HAL
open science

Poésie et mise en voix : pratiques didactiques et pédagogiques pour améliorer la diction expressive de textes poétiques

Aurélien Spitz

► To cite this version:

Aurélien Spitz. Poésie et mise en voix : pratiques didactiques et pédagogiques pour améliorer la diction expressive de textes poétiques. Education. 2019. dumas-02182019

HAL Id: dumas-02182019

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02182019>

Submitted on 12 Jul 2019

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

UNIVERSITE DE CERGY-PONTOISE – ESPE de l'académie de Versailles

Site d'Antony

Année universitaire 2018-2019

Mémoire

Présenté en vue d'obtenir le

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention : Premier degré

Poésie et mise en voix

Pratiques didactiques et pédagogiques pour améliorer la diction expressive de textes poétiques.

Aurélien SPITZ

Sous la direction de Madame Renée SCEMAMA

Jury :

Madame LEFEBVRE Dominique, Université de Cergy-Pontoise.

Madame SCEMAMA Renée, Université de Cergy-Pontoise.

Soutenu le 17/05/2019

Remerciements

Je tiens à remercier Madame Renée Scemama qui, en sa qualité de directrice de mémoire, m'a fourni des pistes de recherche et m'a assuré un accompagnement bienveillant. Je remercie également Monsieur Bernard Friot qui a su me rendre sensible à la question de l'enseignement de la poésie à l'école et qui, par ses généreux échanges avec moi à ce sujet, a largement contribué à la réalisation de ce mémoire.

Enfin, je remercie ma mère, Jean-Pierre, Léo, Victor et Rachel pour leur relecture attentive ainsi que pour leur soutien moral infaillible.

Résumé

Jusqu'en 1970, la poésie apparaissait dans les programmes de l'Education nationale sous le nom de « récitation ». Ce terme renvoie à une pratique de la poésie largement ancrée dans les représentations collectives comme l'exercice de mémorisation et de restitution par excellence. Mais son utilisation généralisée et systématique comme unique modalité de travail du poème laisse de côté la part interprétative de l'élève.

Je me suis demandé comment revaloriser l'émotion poétique en plaçant la mise en voix au centre de mon étude. L'intention de ce mémoire est de présenter des modalités de travail ayant pour but l'amélioration de la diction et de l'intonation. Ces activités, menées en classe de CE2 sur un corpus de poèmes, permettraient de travailler spécifiquement les compétences nécessaires au respect de la prosodie des textes poétiques.

Mots-clés : diction, poésie, mise en voix, récitation, mémorisation.

Table des matières

Liste des annexes.....	6
Introduction.....	7
Première partie : les aspects théoriques.....	8
I-1. La poésie : un genre complexe à appréhender.....	8
I-1.1. De la difficulté à caractériser la poésie.....	8
I-1.2. Une représentation biaisée de la poésie.....	9
I-1.3. L'opacité du poème.....	9
I-1.4. L'anthologie ou la « poésie en miette ».....	10
I-2. Une mise en pratique maladroite.....	11
I-2.1. Des supports mal adaptés ?.....	12
I-2.2. La pertinence des activités.....	14
I-2.2.1. Les instructions officielles.....	14
I-2.2.2. La place de la récitation.....	16
I-2.2.3. Les diverses activités mises en œuvre.....	16
Seconde partie : la mise en œuvre.....	18
II-1. Contexte général.....	18
II-1.1. Contexte d'exercice.....	18
II-1.2. Représentations initiales de la poésie.....	18
II-2. Mise en pratique.....	19
II-2.1. Proposition pédagogique.....	20
II-2.1.1. Constitution du corpus.....	20
II-2.1.2. Elaboration d'une grille de notation.....	21
II-2.2. Activités pour améliorer la mise en voix.....	22
II-2.2.1. Améliorer l'articulation.....	22
II-2.2.2. Maîtriser sa voix.....	23
II-2.2.3. Gérer son souffle.....	24
II-2.2.4. Rythmer le texte.....	25
II-2.2.5. Construire l'intonation.....	27
II-3. Analyse de pratique.....	31
II-3.1. Constatations de ma pratique de classe.....	31
II-3.2. Pistes de réflexion et d'amélioration.....	32
Conclusion.....	34
Bibliographie.....	37
Annexes.....	39

Liste des annexes

<u>Annexe 1</u> : sommaire du manuel <i>Pépites CE2 – Magnard</i>	39
<u>Annexe 2</u> : exemples de propositions de mise en voix	42
<u>Annexe 3</u> : exemples de sélection de poème issus du carnet de lecteur	46
<u>Annexe 4</u> : découverte et appropriation de <i>Poèmes à dire comme tu voudras</i> de Bernard Friot	49
<u>Annexe 5</u> : barème réalisé en classe	50
<u>Annexe 6</u> : exemples de « défis-virelangues »	51

Introduction

« Lire une poésie, c'est l'écouter avec les yeux ; l'écouter, c'est la voir avec les oreilles. »

Octavio Paz

L'élément principal qui a guidé le choix de mon sujet d'étude autour de la diction et de la mise en voix en poésie est la frustration qu'engendrait ma pratique de classe. En effet, en tant qu'enseignant débutant, je reproduisais par inexpérience et mimétisme les schémas pédagogiques que j'avais vécus à l'école et que j'observais autour de moi. J'abordais la poésie par l'unique prisme de la récitation. Cet exercice de mémorisation présentait effectivement quelques avantages : un critère d'évaluation simple, basé sur la restitution sans faute du poème ; une facilité de mise en œuvre ne demandant pas une réflexion didactique et pédagogique poussée en amont ; un exercice faisant partie des grands « classiques » de l'école auquel chaque élève – et parent d'élève – a déjà été confronté. Cette démarche assez conventionnelle n'était pourtant pas suivie que d'effets positifs. Dans ma classe, cela se traduisait notamment par une interprétation morne à la diction mécanique qui peinait à retranscrire l'émotion poétique.

C'est à la suite de plusieurs conversations avec mes tutrices et d'une conférence menée par Bernard Friot que je commençais à me pencher sur les différentes modalités d'enseignement de la poésie à l'école. Ce genre possède ses propres codes, ce qui lui confère une place à part dans la littérature et le rend insaisissable à toute tentative de classification. Il partage cependant une caractéristique avec le théâtre : il s'agit d'un art qui s'incarne. L'oralité d'un poème fait partie intégrante de la création de celui-ci. Or, l'exercice de la récitation, dans son acceptation la plus classique, élude le plus souvent la part interprétative du récitant. La mémorisation, alors vue comme l'unique condition d'accès au poème, constitue un frein pour les élèves, limitant leurs chances d'éprouver une émotion poétique.

J'aborderai donc la question de l'enseignement de la poésie par le biais de sa mise en voix : quels outils donner aux élèves afin d'améliorer la diction poétique ?

Dans un premier temps, j'aborderai les caractéristiques de la poésie qui lui confèrent un traitement si particulier dans son enseignement. Puis, dans un second temps, je présenterai les activités que j'ai mises en place ; j'analyserai leur portée et formulerai une analyse critique sur leurs réussites et leurs limites.

Première partie :

les aspects théoriques

La poésie jouit d'un statut ambigu : elle bénéficie à la fois d'un droit d'exception au sein de la littérature, fière représentante du « sacré » de la langue, tout en occupant paradoxalement une place marginale, poursuivie d'une réputation de texte difficile à cerner et – parfois – à comprendre. Plusieurs études montrent que si nombre de personnes se sont déjà essayées à la poésie, peu en lisent régulièrement. Ce statut multiforme si particulier trouve fatalement des résonances dans son enseignement ; cette opacité se trouve renforcée par le caractère hétérogène des directives institutionnelles. Nous pouvons tenter de caractériser la cause de cette singularité poétique selon quatre malentendus majeurs.

I-1. La poésie : un genre complexe à appréhender

I-1.1. De la difficulté à caractériser la poésie

La poésie est certainement l'une des formes les plus anciennes de la littérature : les fragments de tablettes, datés du XVIII^e siècle avant notre ère et relatant en langage cunéiforme l'épopée du roi Gilgamesh, pourraient être l'un des plus vieux exemples de cycle poétique. Elle a cependant subi de nombreuses transformations, tant au point de vue stylistique qu'esthétique ou linguistique. Celles-ci ont été accompagnées du changement de statut progressif du poète, de celui qui ποιεῖν (*poiein*), c'est-à-dire celui qui « fait, crée », à celui qui « a une certaine vision du monde qu'il met en rapport avec la quête d'un langage autre »¹. M.-P. Schmitt défend qu'après la coupure imposée par le Romantisme dans la littérature française « la poésie est partout et elle n'a plus à se spécifier par la versification »².

Dès lors, comment enseigner ce matériau protéiforme ? Celui qui, par excellence, résiste à toute tentative de classification tant son acceptation a su évoluer au fil des époques, enrichi, élargi sans cesse par l'approche du poète ancré dans ses convictions stylistiques et historiques. Ainsi, les enseignants et les manuels décident de se concentrer le plus communément sur les poètes qui « écrivent des vers », expliquant la très large place accordée à l'étude de la poésie classique.

¹ SCHMITT Michel-P., *Enseigner la poésie ?*, 1995, Presses Universitaires de Lyon – Collection IUFM

² *Ibid.*

I-1.2. Une représentation biaisée de la poésie

Cette acceptation limitée de ce qu'est la poésie réduit *de facto* le champ poétique enseignable. J.-P. Siméon y adjoint un « métadiscours professoral »³ tenant la poésie à distance, empreinte de respect et d'admiration. Il voit dans la place prépondérante accordée au mot *trésor* dans les titres d'anthologie poétique un respect teint d'admiration devant un ensemble de textes constituant un absolu poétique. Cela contribuerait à renforcer la représentation des enseignants de ce que doit être la poésie enseignée à l'école : classique, versifiée et issue de la langue française.

Il convient de nuancer l'analyse de J.-P. Siméon car il est vrai qu'en vingt ans, une place de plus en plus importante est laissée à des auteurs contemporains comme Bernard Friot qui jouent avec les codes de la poésie dite classique. Cependant, il est vrai que la poésie contemporaine et étrangère reste minoritaire par rapport à une poésie classique sur-représentée dans les ouvrages scolaires.

I-1.3. L'opacité du poème

D'après J.-P. Siméon, la base des pratiques erronées serait le malentendu des enseignants face au texte poétique : ceux-ci seraient à la recherche d'un message objectif délivré par le poème, à la manière d'un texte descriptif ou informatif. Or, la poésie – et notamment les formes modernes qu'elle peut revêtir – n'a plus d'intention de récit : « les machinations de l'ambiguïté sont aux racines mêmes de la poésie »⁴. Il en résulte un malaise chez les enseignants, et donc chez les élèves, face à la résistance que semblent leur offrir les poèmes. Les professeurs puiseraient alors davantage chez les poètes plus anciens qui offrent des formes moins radicalement différentes. La prédominance des textes classiques s'explique encore une fois en ce que ces auteurs, par leur poésie narrative ou didactique, offrent moins de résistance à un lectorat utilisant les mêmes procédés de compréhension linéaire pour un texte narratif que pour un poème.

Bernard Blot et Louis Porcher voient dans le langage poétique un « message codé »⁵ nécessitant plusieurs étapes pour parvenir à le déchiffrer. Le professeur doit en premier lieu découvrir ce message en analysant rigoureusement le système linguistique utilisé par le poème (analyse de la syntaxe, de la phonologie et de la sémantique) en s'appuyant sur des réalités matérielles (sonores et graphiques). Les auteurs mettent ici en garde contre les « supputations irrationnelles sur le je-ne-sais-quoi qui se dégagerait

³ SIMÉON Jean-Pierre, « Lecture de la poésie à l'école primaire. Une démarche possible : la lecture d'une œuvre poétique complète » in *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 1996, n°13.

⁴ EMPSON William, *Seven types of ambiguity*, 1963, Chatto and Windus, Londres.

⁵ BLOT Bernard, PORCHER Louis, *Poèmes à l'école*, 1980, Editions Armand Colin.

du poème » ; autrement dit, les interprétations doivent puiser leur existence à partir de preuves concrètes et discernables.

Dans un second temps, et comme dans n'importe quelle transmission de savoir, l'enseignant doit se pencher sur la recevabilité de ce code par l'élève afin qu'il figure dans sa « zone proximale de développement »⁶. En effet, il faut que l'élève soit en possession de tous les instruments linguistiques nécessaires au décodage pour parvenir au centre du poème.

Cependant, les auteurs soulignent l'ambivalence de l'enseignement de la poésie en classe : « D'un côté, il faut que le décodage soit unique et identique au codage [...], et de l'autre, au contraire, il vaut mieux que plusieurs décodages (plusieurs lectures) soient possibles »⁷. La richesse des multiples interprétations est au cœur même de la poésie mais cela ajoute une difficulté supplémentaire lorsqu'il convient d'interpréter cette poésie en classe : que faire de 30 interprétations différentes ? Ce nuage interprétatif contribue lui aussi à renforcer l'idée d'une poésie opaque.

Il convient enfin de relever l'analyse sociologique sur laquelle concluent Bernard Blot et Louis Porcher. Ceux-ci reprennent les catégories de Jakobson et Halle⁸ afin de caractériser l'enfant « décodeur », celui qui se retrouve régulièrement confronté à la poésie par imprégnation familiale, et l'enfant « cryptanalyste », issu d'un milieu socio-culturel défavorisé. Le premier saisira le code poétique avec plus de facilité et saura le faire fonctionner, avec plus ou moins d'aide ; pour le second, au contraire, il faudra lui faire découvrir le code poétique à partir de poèmes qu'il rencontrera pour la première fois – et exclusivement – à l'école. Cette poésie s'apparente donc à un langage étranger, dont il ne saisit pas, à proprement parler, les codes interprétatifs, le réduisant à appliquer les codes qu'il connaît, c'est-à-dire ceux du langage quotidien, réduisant ses chances d'éprouver une émotion poétique.

I-1.4. L'anthologie ou la « poésie en miette »

Les années 70 et 80 ont vu fleurir de nombreuses anthologies, le « support-roi à l'école » d'après J.-P. Siméon⁹. Ce regroupement de poèmes en un seul volume avait pour but de faciliter l'accès des enseignants et des élèves à la poésie. En ce sens, les anthologies de Jacques Charpentreau ont rencontré de beaux succès, notamment *La nouvelle guirlande de Julie* en 1969. Si l'auteur relève que l'anthologie permet

⁶ VYGOTSKI Lev, *Pensée et Langage*, 1985, Terrains/Éditions Sociales, p. 270.

⁷ BLOT Bernard, PORCHER Louis, *Poèmes à l'école*, 1980, Editions Armand Colin. Cette notion de codage est à différencier du codage orthographique intervenant dans l'apprentissage de la lecture où les 26 lettres de l'alphabet servent à coder les 36 phonèmes de la langue française.

⁸ JAKOBSON Roman, HALLE Moris, *Fundamentals of Language*, 1956, Nabu Press, Londres.

⁹ SIMÉON Jean-Pierre, « Lecture de la poésie à l'école primaire. Une démarche possible : la lecture d'une œuvre poétique complète » in *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 1996, n°13.

de rendre compte de la diversité de la forme poétique et de sa complexité, il souligne pourtant *in fine* son caractère délétère. Le classement thématique se fait, selon lui, sur des critères difficilement objectivables (« Qu'est-ce que le thème d'un poème ? Et quels thèmes privilégier, pour quels enfants ? ») virant bien souvent au « fourre-tout ». Mais surtout, en mélangeant les auteurs, l'anthologie priverait l'accès à l'univers de chaque poète : « ce n'est que dans le parcours d'un recueil que l'on peut appréhender la "silhouette" prosodique, rythmique, lexicale d'un poète, bref la langue qui le définit et définit son univers ». L'usage répété et quasi-exclusif de l'anthologie, de la maternelle à l'élémentaire, au travers des échantillons de poèmes disséminés dans les manuels, empêcherait les élèves de saisir pleinement la poésie propre de chaque auteur et d'entamer un dialogue avec lui, dialogue qui nécessite de se déployer sur la durée, en constant allers-retours.

Enfin, J.-P. Siméon rappelle qu'un poème, sauf exceptions, s'inscrit dans un cycle, ou en tout cas s'écrit rarement seul ; le sortir de son contexte d'écriture reviendrait à tromper la pensée de l'auteur et de priver les enfants d'éléments facilitant l'analyse. Ainsi, seul le regroupement par recueil d'auteur permettrait de ne pas « trahir le geste poétique originel ».

Cependant, il est nécessaire de rappeler que l'anthologie facilite la mise en réseau de textes et d'auteurs : il est alors plus aisé de relever les analogies, les emprunts ou les oppositions au sein d'un corpus de texte, éclairant à leur manière la compréhension d'un poème. J.-P. Siméon s'élève surtout contre l'usage systématique et non raisonné de l'anthologie, principalement par commodité pédagogique faisant apparaître en creux la pratique insuffisante qu'ont les enseignants des recueils de poésie. Dès lors, les fragments de poèmes, tels les « pièces d'un impossible puzzle », renforcent les représentations troubles des élèves, et des professeurs.

I-2. Une mise en pratique maladroite

L'analyse préliminaire souligne la place particulière de la poésie au sein de la littérature tout autant qu'au sein des enseignements : difficulté de la caractériser aussi aisément que d'autres savoirs fondamentaux, réputation d'un genre élitiste dont l'accès serait gardé par un « code » poétique laissant les moins aguerris sur le bord de la route, une diffusion en pointillé dans les manuels ne rendant pas justice à la pensée originelle des auteurs...

Cependant, ces mêmes remarques pourraient être faites, peu ou prou, aux textes littéraires étudiés en classe. Mais la poésie se distingue du reste de la littérature comme étant un « art à deux temps »¹⁰ : Henri Gouhier caractérise ainsi le théâtre, mais également la musique ou la poésie, comme étant des arts où l'existence de l'œuvre nécessite une re-création afin de « rendre audible ce qui était visuel ». Cela

¹⁰ GOUHIER Henri, *Le théâtre et les arts à deux temps*, 1989, Flammarion.

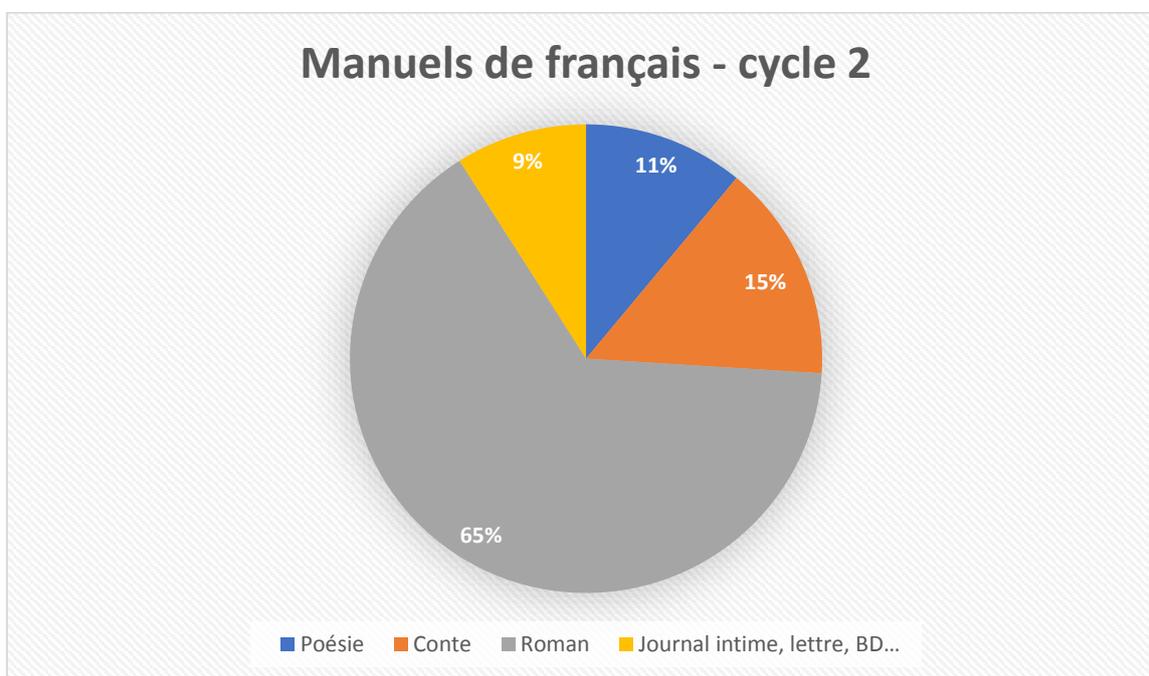
suppose, du côté de l'enseignant, une mise en pratique assez différente du reste des textes littéraires. Les études de terrain montrent néanmoins que certains écueils se retrouvent régulièrement dans la pratique quotidienne des enseignants.

I-2.1. Des supports mal adaptés ?

La première condition de l'enseignement de la poésie à l'école est l'accès des enseignants aux poèmes. Pour ce faire, trois possibilités : l'anthologie, les manuels scolaires et le recueil par auteur.

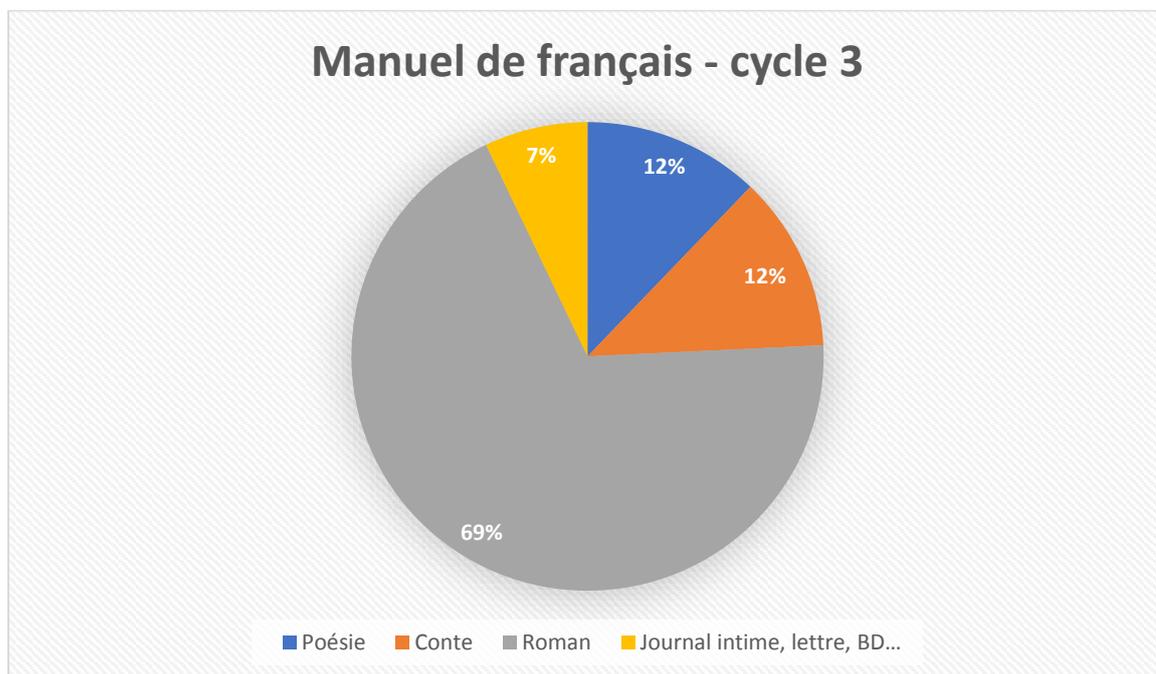
Nous avons vu dans la partie préliminaire la sévère analyse que porte J.-P. Siméon à l'encontre de l'anthologie : elle émiette, disperse, et ne peut rendre compte fidèlement de la vision du monde de l'auteur – « l'anthologie, tel un miroir brisé, ne renvoie d'une œuvre poétique que des fragments d'image ».

Les manuels scolaires encourent, d'après l'auteur, les mêmes reproches en proposant des séances ponctuelles et cloisonnées. Cette approche parcellaire se retrouve effectivement dans l'organisation même de la plupart des manuels scolaires. Une analyse du sommaire de ces manuels fait ressortir symptomatiquement la place consacrée à la poésie. En me référant au manuel fourni dans ma classe, *Pépites CE2* de chez Magnard, 3 poèmes sont présents sur 31 textes littéraires proposés, soit moins de 10% de poésie dans un ouvrage de près de 230 pages (annexe 1). Il en va de même pour les autres manuels couramment utilisés dans le premier degré.



Cette analyse a été faite en comparant 10 manuels récents (entre 2010 et 2018), fréquemment utilisés par les enseignants de cycle 2 (*Les Nouveaux outils pour le français, Tout pour le français...*). Nous pouvons remarquer la prédominance du genre du roman, largement représenté à 65%, par rapport à la

poésie, présente à 11%. J'ai poursuivi cette analyse avec les manuels de cycle 3, afin de vérifier si la tendance se poursuivait.



Si la place de la poésie y est un peu plus importante qu'au cycle 2 (13% contre 11%), nous pouvons également noter le progrès du roman, ceci afin de familiariser les élèves approchant du cycle 4 avec les grandes œuvres littéraires. Or la poésie, comme le théâtre, fait partie du répertoire littéraire français et devrait suivre la même progression. Les disparités de représentation de la poésie au sein des manuels scolaires ne favorisent donc pas la pratique de ce genre, car régulièrement relégué derrière l'étude du roman ou du conte.

Reste alors l'utilisation du recueil par auteur. Si J.-P. Siméon plébiscite tant cette forme d'anthologie, c'est qu'elle a l'avantage d'offrir une continuité et une logique qui lui est propre. Celle-ci est simple : plonger pleinement dans le monde dans lequel nous invite l'auteur. La place accordée au médium est donc primordiale dans l'approche d'un genre aussi lié à son format. Le contenu ne peut s'exprimer pleinement que si le contenant le met suffisamment en valeur.

Or, si les romans sont souvent étudiés à l'école en tant qu'œuvre complète, à laquelle il ne faut pas retrancher ça et là un chapitre, pourquoi n'en irait-il pas de même avec la poésie ? Une lecture d'œuvres complètes pourrait faire l'objet d'une lecture suivie d'un livre de poèmes. Daniel Briolet regrette cet état de fait : « Importerait également le développement de recherches spécifiques sur les modalités d'étude d'un recueil complet, comme on aborde, pour le roman et pour le théâtre des œuvres intégrales »¹¹.

¹¹ BRIOLET Daniel, *Poésie, quelle pédagogie ?*, 1983, Editions Arts-culture-loisirs.

I-2.2. La pertinence des activités

S'il est acquis depuis J.-P. Siméon que la compréhension du texte n'est pas le seul but à poursuivre du point de vue de l'enseignement de la poésie, il n'en demeure pas moins un épineux problème : comment l'enseigner ? Des didacticiens se sont penchés sur la question depuis les années 70 et, au gré des instructions officielles, les réponses ont changé. Il convient donc de se pencher vers les instructions officielles en vigueur concernant les cycles 2 et 3¹².

I-2.2.1. Les instructions officielles

« La mémorisation de textes (poèmes notamment) constitue un appui pour l'expression personnelle en fournissant aux élèves des formes linguistiques qu'ils pourront réutiliser » nous indique le préambule des programmes consacrés à l'étude de la langue du cycle 2. L'expression personnelle se retrouve donc au cœur des apprentissages liés à la poésie ou au théâtre.

Afin de « mobiliser des techniques qui font qu'on est écouté », les programmes recommandent l'utilisation de jeux : posture, voix, tonalité... Le but est ici de travailler la mise en voix afin de faire ressortir au mieux l'expression des émotions du texte poétique.

Dire pour être entendu et compris, en situation d'adresse à un auditoire ou de présentation de textes	
Connaissances et compétences associées	Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève
<ul style="list-style-type: none">- Prendre en compte des récepteurs ou interlocuteurs ;- mobiliser des techniques qui font qu'on est écouté ;- organiser son discours ;- mémoriser des textes ;- lire à haute voix.	<ul style="list-style-type: none">- jeux sur le volume de la voix, la tonalité, le débit, l'articulation, notamment pour préparer la mise en voix de textes (expression des émotions en particulier) ;- jeux sur la posture, le regard et la gestuelle.- rappel de récits entendus ou lus ;- présentation des conclusions tirées d'une séance d'apprentissage, d'une lecture documentaire, avec réutilisation du vocabulaire découvert en contexte.- présentation de travaux à ses pairs ;- présentation d'un ouvrage, d'une œuvre ;- justification d'un choix, d'un point de vue ;- récitation et interprétation de textes ;- enregistrement et écoute ou visionnement de sa propre prestation ou d'autres prestations.

¹² *Bulletin officiel n°30 du 26 juillet 2018*, cycle 2, p. 14 :

https://cache.media.education.gouv.fr/file/30/62/2/ensel169_annexe1_985622.pdf

SPITZ Aurélien

--	--

Les programmes du cycle 3¹³ sont très semblables même si ne sont plus mentionnés des jeux mais des activités visant à améliorer ses techniques oratoires. La communication non-verbale est également introduite, toujours au service du « partage d'émotions, de sentiments ». Ce glissement progressif du ludique vers une approche davantage culturelle ne doit pourtant pas faire oublier la dimension esthétique et créative fortement attachée à la poésie.

Parler en prenant en compte son auditoire	
Connaissances et compétences associées	Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève
<ul style="list-style-type: none"> - mobiliser les ressources de la voix et du corps pour être entendu et compris ; - organiser et structurer le propos selon le genre de discours ; mobilisation des formes, des tournures et du lexique appropriés (conte ou récit, compte rendu, présentation d'un ouvrage, présentation des résultats d'une recherche documentaire ; description, explication, justification, présentation d'un point de vue argumenté, etc.) ; - utiliser les techniques de mise en voix des textes littéraires (poésie, théâtre en particulier) ; - utiliser les techniques de mémorisation des textes présentés ou interprétés. 	<ul style="list-style-type: none"> - activités d'articulation, de diction, de maîtrise du débit, du volume de la voix, du souffle, travail sur la communication non-verbale : regard, posture du corps, gestuelle, mimiques, etc. ; - formulations de réactions à des propos oraux, à une lecture, à une œuvre d'art, à un film, à un spectacle, etc. ; - justification d'un choix, d'un point de vue ; - partage d'émotions, de sentiments ; - apprentissage de techniques pour raconter, entraînement à raconter des histoires (en groupe ou au moyen d'enregistrements numériques) ; - travail de préparation de textes à lire ou à dire de mémoire ; - entraînements à la mise en voix de textes littéraires au moyen d'enregistrements numériques.

Les deux cycles incluent donc l'étude de la poésie dans le champ de l'étude de la langue, dans la catégorie du langage oral : cela témoigne de la place laissée à l'oralité et la prédominance de l'interprétation sur celle de la simple compréhension de texte. Le travail sur le texte est certes important, nécessaire même, mais ne doit pas être le seul aboutissement de l'étude poétique. La place particulière de la poésie au sein de la littérature ne s'en trouve que renforcée : à la croisée des quatre compétences disciplinaires de l'étude de la langue, dépendant bien évidemment du domaine écrit (savoir lire, savoir écrire) et tout autant de son pendant, le domaine oral (savoir parler, savoir écouter).

¹³ *Bulletin officiel n°30 du 26 juillet 2018*, cycle 3, p. 10 : https://cache.media.education.gouv.fr/file/30/05/0/ensel169_annexe2V2_986050.pdf
SPITZ Aurélien

I-2.2.2. La place de la récitation

La réponse traditionnelle, et durant longtemps la seule réponse institutionnelle, à l'impérieux besoin d'oralité de la poésie était la récitation. Il a fallu attendre le *Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire* de 1970 pour que le mot « poésie » remplace celui de « récitation » ; cet acte politique est bien symptomatique du nouvel état d'esprit post-Mai 68 où une large place devait être laissée à l'expression artistique de l'élève et à l'interprétation personnelle. Cependant, selon Jean-Luc Gaudet, les effets suivant la publication de ce texte n'ont pas été à la mesure du renversement des valeurs¹⁴.

En effet, dans les représentations collectives, la récitation reste encore fortement attachée à l'exercice pur de mémorisation d'un poème, bien souvent appris à la maison, puis de restitution orale devant la classe et le maître suivie irrémédiablement d'une note. Ainsi, poésie et récitation demeurent liées l'une à l'autre constate Martine Boncourt : « Lorsqu'on demande aujourd'hui aux enseignants de définir les formes par lesquelles ils abordent la poésie avec leurs élèves, ils nomment dans leur grande majorité la récitation (60% des personnes interrogées par nos soins) ou plus volontiers la "mémorisation de poèmes". [...] Pour sauver la face et rester moderne, il suffit de changer l'appellation ! »¹⁵

La récitation paraît bien souvent comme la seule porte d'entrée vers la poésie et la seule modalité d'apprentissage et de notation du poème ; or, les enjeux créatifs sont multiples et de nombreux procédés d'investigation pourraient en ressortir.

I-2.2.3. Les diverses activités mises en œuvre

Dans une enquête réalisée en mai et juin 1993 et de mars à janvier 1994, J.-L. Gaudet a recueilli les témoignages de 180 enseignants sur leur pratique de la poésie et a recensé les activités mises en place afin de « développer la création, l'imaginaire, le plaisir des mots ou améliorer l'expression écrite »¹⁶ :

- A la manière de (utiliser la structure d'un poème) ;
- Jeux poétiques (cadavre exquis, calligramme, collage, questions/réponses, jeux sur les lettres et les mots ;
- Ecrire un texte (individuellement ou collectivement) à partir d'une phrase inductrice ;
- Trouver des rimes dans un texte à trous, en changeant le contexte ou en partant du prénom des élèves ;
- Ecrire sur un thème ou à partir de deux ou trois mots par association ;

¹⁴ GAUDET Jean-Luc, « Etat des lieux » in *Enseigner la poésie ?*, 1995, Presses Universitaires de Lyon – Collection IUFM.

¹⁵ BONCOURT Martine, *La poésie à l'école : l'indispensable superflu*, 2007, Editions Champ social.

¹⁶ *Ibid.*

SPITZ Aurélien

- Poésie libre ;
- Continuer un poème ou une comptine ;
- Poème-puzzle à reconstituer ou écriture d'un texte à partir des mots mélangés d'un poème.

Au regard des activités proposées, nous pouvons constater que bon nombre d'entre elles sont encore pratiquées de nos jours et gardent leur pertinence. En effet, ces activités ont pour but de solliciter pleinement l'imagination des élèves avec plus ou moins de restriction (de la poésie libre à la poésie « rimes à trous ») ou de manier – c'est ici la clé de voute de ces activités – les mots et les sons (les divers jeux poétiques).

L'auteur de l'étude nous met en garde : il faut éviter « que ces activités de “création” ne se transforment en des activités scolastiques, reprenant les mêmes effets pervers qu'a fini par revêtir la récitation ». En d'autres termes, il ne faut pas que ces activités deviennent une fin en soi. Elles devraient pouvoir prouver que l'écriture est un travail faisant appel à de nombreuses compétences (syntaxiques, lexicales...) ; la poésie est un rapport au langage, ce que Jakobson intitulait comme une « fonction du langage » : la visée pragmatique ou le contenu de ce qui est dit importe moins que la forme du message. Les diverses activités de transformation, de jeu, d'invention permettent alors à l'élève d'exercer sa propre fonction poétique de la langue.

Cet apprentissage poétique ne doit pas constituer un but en lui-même mais de donner le goût, progressivement, de dire, lire ou faire produire des poèmes aux enfants ; et ce but ne saurait être atteint sans une rencontre régulière et dans la durée avec la poésie. Ces rencontres ne doivent pas uniquement être cloisonnées lors de séances spécifiquement dédiées, et dont la récitation occupe la part belle, mais devraient pouvoir se retrouver dans la vie de classe comme situation de communication : « Il faut lire, dire, afficher, écrire, entendre, chercher des poèmes et qu'en aucun cas, le spectre de la note ne se profile à l'horizon »¹⁷.

¹⁷ GAUDET Jean-Luc, « Etat des lieux » in *Enseigner la poésie ?*, 1995, Presses Universitaires de Lyon – Collection IUFM.
SPITZ Aurélien

Seconde partie : la mise en œuvre

II-1. Contexte général

II-1.1. Contexte d'exercice

Durant cette deuxième année de master, j'ai effectué mon stage filé à l'école primaire Les Renards à Fontenay-aux-Roses. La classe de CE2, que je partage à mi-temps avec la directrice, compte 30 élèves, dont deux redoublants et deux autres bénéficiant de l'aide d'un AESH.

Cette classe est caractérisée par un niveau très hétérogène : certains élèves ne présentent aucune difficulté au niveau des apprentissages et sont même en avance par rapport à leur niveau supposé, alors que d'autres peinent fortement, pour diverses raisons (forte dyslexie, handicap ralentissant les apprentissages, décrochage depuis le CP...). La majorité des élèves évolue dans un milieu socio-culturel favorisé.

II-1.2. Représentations initiales de la poésie

Lors de la répartition des enseignements en début d'année, il a été convenu avec mon binôme de diviser l'étude de la langue en deux : j'héritais donc de la conjugaison, du lexique et de la poésie. Parmi le matériel alloué à notre classe m'était proposé le traditionnel cahier de poésie, alternant une page lignée avec une page blanche pour l'illustration. Je portais alors, sans le savoir, les représentations issues de ma propre scolarité – représentations qui devaient se confirmer par la pratique qu'avaient les élèves de la poésie : une matière « bouche-trou », reléguée dans l'emploi du temps derrière les fondamentaux et abordée en classe lorsque le temps le permettait, généralement lorsque le temps manquait pour démarrer une nouvelle séance.

Fort heureusement, grâce à la discussion que j'ai pu avoir avec des collègues, et par l'analyse que j'ai pu mener en stage d'observation en classe de CP-CE1 durant quelques jours, il m'a paru pertinent de placer une séance quotidienne de poésie en début de journée. Cela permettait de ritualiser l'entrée en classe tout en assurant une transition en douceur avec la cour de récréation et aux élèves de relire leur poème durant le temps rébarbatif de l'appel de la cantine et de l'étude. Par la suite, j'ai réalisé que ce temps ritualisé de poésie quotidienne présentait certes quelques défauts (comme circonscrire la poésie à un temps donné et immuable, laissant peu de place aux initiatives des élèves) mais était bénéfique pour

les représentations des élèves : le temps de poésie était un temps comme les autres, et non superflu et interchangeable – et donc oubliable.

II-2. Mise en pratique

Je devais composer entre mon inexpérience de professeur, la méconnaissance des élèves de ma classe et les représentations de l'enseignement de la poésie que je portais. Je choisisais le poème en fonction de sa taille, pour qu'il puisse correspondre à la capacité de mémorisation que j'estimais être la bonne pour les élèves, et en fonction de son thème (l'école, les vacances...). La première séance débutait par la lecture à voix haute de ma part, sans support pour eux. A l'issue de cette lecture magistrale, une discussion s'entamait sur les termes qui avaient été mal compris, suivie d'une discussion entre eux sur la « signification » du poème. Si la discussion ralentissait, je relançais en offrant des pistes d'interprétation : qu'a voulu dire l'auteur ? Pourquoi fait-il allusion à cette image pour en parler ? Je gardais alors une attitude impartiale, n'imposant pas mon point de vue. Je consacrais ensuite un peu de temps à l'analyse structurelle du poème (le nombre de vers, les rimes) tout en notant le poème au tableau. Enfin, les élèves recopiaient le poème dans leur cahier de poésie et devaient apprendre la première strophe pour la semaine suivante.

Les séances suivantes étaient consacrées à la restitution orale de la poésie, autrement dit à la récitation. Quelques élèves récitaient leur poésie au tableau, par cœur et devant leur camarade. Si le ton monocorde et mécanique m'interpelait alors, je ne possédais pas les outils nécessaires pour pouvoir le corriger. Mon évaluation se concentrait alors sur la bonne restitution sans faute à l'oral et sur l'absence de fautes de copie dans leur cahier, débouchant sur une lettre allant de A à E.

A la suite des visites de mes tutrices, j'ai pu entamer un recul critique sur ma pratique : je n'étais pas satisfait de l'aspect solennel et scolastique qui se dégageait de ces séances. Certes, les poèmes étaient sus et correctement restitués pour la majorité ; mais l'âme manquait et un ennui certain était décelable dans la classe. Après une courte enquête de ma part, il s'avérait que les élèves avaient toujours pratiqué l'étude de la poésie selon ces modalités, sans aucune autre motivation que d'apprendre pour apprendre et de réciter pour être noté.

Si les Instructions Officielles nous encouragent à « remettre du sens » derrière les savoirs fondamentaux comme la conjugaison ou les mathématiques, pourquoi ne pas en remettre dans la poésie ? C'est dans cette idée que je me suis attelé à l'amélioration de l'oralité : elle me paraissait en effet symptomatique du détachement entre l'objet étudié, un texte dont le but est d'exprimer les sentiments, et la réalité de la restitution, enfermée dans un conformisme scolaire dont j'avais du mal à sortir.

II-2.1. Proposition pédagogique

II-2.1.1. Constitution du corpus

Après la lecture de J.-P. Siméon, je connaissais les travers que portait l'anthologie thématique ; de même, les quelques propositions poétiques dans les manuels que j'avais observés ne me paraissaient pas concluantes, trop hétéroclites. Je décidai de me baser sur l'ouvrage de Bernard Friot *Poèmes à dire comme tu voudras*¹⁸ pour diverses raisons.

Cet ouvrage constitue une anthologie d'auteur – j'avais en tête les bienfaits du recueil d'auteur portés par J.-P. Siméon. Plutôt que de travailler thématiquement comme je le faisais depuis le début de l'année, je concentrais l'approche des poèmes selon leur auteur. C'était la première fois que les élèves travaillaient ainsi et j'ai pu rapidement déceler leur intérêt pour cette approche renouvelée. En effet, l'univers si particulier de Bernard Friot, se jouant des codes traditionnels de l'école et de la poésie, présentait un soupçon d'impertinence que j'avais déjà observé dans ses nouvelles¹⁹. Le fait d'étudier les 22 poèmes du recueil dans leur globalité, faisant partie d'un tout matérialisable, rendait davantage justice au monde de l'auteur que l'étude fragmentaire de certains de ses poèmes.

En outre, ce recueil ne se contente pas de présenter les poèmes les uns à la suite des autres, mais propose également des modalités de mise en voix (annexe 2). Ce point particulier était primordial pour mon étude : en effet, les élèves et moi-même pourrions partir des propositions faites par Bernard Friot lui-même pour mettre en voix ses poèmes ; l'auteur considère que le texte d'un poème est semblable à une partition musicale où tous les outils sont donnés pour pouvoir réaliser le texte. Ces pistes d'interprétation peuvent être un simple point de départ pour certains élèves, ou un but à atteindre pour d'autres. Le titre lui-même invite à une liberté interprétative que les élèves ne semblaient pas saisir, par faute de moyens ou peur du ridicule.

Le recueil fournit un « carnet de lecteur » regroupant différentes modalités de sélection d'un poème (annexe 3) : en lançant un dé, à la lecture d'un extrait, en fonction de sa couleur préférée... Ce carnet propose une alternative au choix empirique du professeur imposant le poème à toute la classe. Enfin, des bandes-son téléchargeables depuis un flashcode sont disponibles sur ce carnet et peuvent accompagner la lecture ou l'interprétation d'un poème, renforçant alors l'univers propre à chaque poème.

Après une courte présentation du recueil et de l'auteur, j'avais décidé de laisser le livre en libre accès au fond de la classe. Les élèves y avaient accès une fois le travail terminé, s'ils le souhaitaient. J'ai été surpris par le vif intérêt suscité par ce nouvel arrivant dans la classe : les élèves prenaient plaisir à le

¹⁸ FRIOT Bernard, *Poèmes à dire comme tu voudras*, 2016, Flammarion Jeunesse.

¹⁹ FRIOT Bernard, *Histoires pressées*, 2007, Editions Milan.

feuilleter, à le lire, le décortiquer ou simplement à s’amuser des illustrations, seul ou à plusieurs (annexe 4). Il me semble que la rencontre avec un auteur ou un genre de la littérature est largement conditionné par le médium. Ici, il est évident que la valorisation de la poésie est plus importante que lorsqu’elle se retrouve disséminée dans un manuel donnant la part belle au roman.

J’ai choisi dans un premier temps d’imposer un poème parmi ceux proposés, mais rapidement les élèves ont pu décider eux-mêmes quel poème ils souhaitaient travailler. Ce choix des élèves ne peut avoir lieu que si ceux-ci sont familiarisés avec le corpus de poèmes, habitués par un va-et-vient au rythme de chacun à consulter librement les poèmes. Pour ma part, et afin d’aider les plus indécis, je décidais d’appliquer un des conseils du « carnet de lecteur » : choisir un poème à partir d’un extrait. Je notai quelques citations au tableau et les élèves choisissaient celle qui leur plaisait le plus ; je les renvoyais alors au poème correspondant. D’autres élèves ont choisi de partir de leur couleur préférée comme leur propose le carnet.

II-2.1.2. Elaboration d’une grille de notation

Une des principales limites de la récitation traditionnelle est l’utilisation quasi exclusive de la mémoire comme critère d’évaluation final – s’y adjoint parfois la notation du cahier et de l’illustration accompagnant la copie du poème. Afin de sortir de ce cadre de notation, et afin que la note finale ne soit pas perçue comme arbitraire et basée sur des critères trop subjectifs, j’ai décidé d’élaborer avec le concours des élèves une grille de notation.

La première étape a été une concertation, presque informelle au départ, menée avec les élèves : je les ai amenés à questionner la façon dont était menée la notation depuis le début de l’année. Il est rapidement apparu que les critères n’étaient pas clairs pour tous et que la simple évaluation de la mémorisation ne signifiait pas nécessairement la « bonne » restitution de la poésie. Nous nous sommes alors interrogés sur les caractéristiques d’un bon oral de poésie. Rapidement la question du ton est apparue : « il faut mettre le ton ! », « il faut que ça soit joli à entendre et intéressant ». Progressivement et mené par mes soins, le débat a mis en lumière plusieurs critères davantage objectivables concernant l’interprétation des textes, critères auxquels l’ensemble des élèves pouvaient se référer.

Cette grille s’est retrouvée sur deux supports : une affiche accrochée en classe et une feuille photocopiée pour chaque élève, agrafée au début de leur cahier de poésie (annexe 5). Ainsi, la grille d’évaluation était connue de tous et chacun pouvait s’y référer lors du travail en classe ou à la maison. Cela permettait également aux élèves de conseiller leurs pairs qui passaient à l’oral en indiquant quel point renforcer ou quel point était bien maîtrisé. Cet exercice de justification et d’argumentation rentre lui aussi dans la maîtrise d’un langage oral raisonné, amorcé en cycle 2 et pleinement abordé en cycle 3.

Selon Bernard Friot, la poésie remet nos normes en question : « Le statut de l'erreur et de l'écart par rapport à la règle devient tout autre : il ne peut y avoir de "faute" en poésie comme en grammaire ou en orthographe. Il n'y a qu'un "essai", plus ou moins réussi selon qu'il produit plus ou moins d'effet sur le lecteur (image, émotion, signification inattendue...) ». Cette analyse s'applique également à l'interprétation du texte et aux effets obtenus sur le spectateur. Cela implique un lâcher-prise et une distanciation avec la note, souvent bloquante pour un élève voulant « bien faire », le contraignant à rester dans un cadre rassurant.

L'objectif de la réalisation collective de cette grille était de faire entrer les élèves dans le processus de métacognition en leur donnant à voir les coulisses de la notation, ordinairement chasse gardée de l'enseignant. En leur donnant une part active dans la construction de ce barème, j'ai pu remarquer une étonnante distanciation par rapport à la note s'opérer. Les élèves s'évaluaient entre eux naturellement – même si le mot final me revenait – et n'étaient plus intimidés par le « spectre de la note », selon l'expression de Jean-Luc Gaudet²⁰.

II-2.2. Activités pour améliorer la mise en voix

L'ouvrage de Bernard Friot comprend, nous l'avons vu, un certain nombre de pistes interprétatives. Cependant, la question de la diction restait en suspens. J'ai mis en place plusieurs activités, liées ou non entre elles, afin de faire prendre conscience aux élèves que l'articulation et l'expression pouvaient se travailler autant que la mémorisation du texte. Si tous les élèves paraissaient convaincus par l'importance primordiale que revêt la prosodie dans le rendu d'un poème, il fallait à présent trouver des pistes pour pouvoir l'améliorer.

II-2.2.1. Améliorer l'articulation

Une activité courte et aisée à mettre en application est l'utilisation des virelangues. Ces phrases courtes associent des mots ayant des sonorités similaires, obligeant le locuteur à déployer des trésors d'attention afin de pouvoir les prononcer sans hésitation. Cette activité est largement pratiquée par les acteurs et chanteurs car, si elle est bien réalisée, elle permet d'échauffer les muscles de la bouche et de conscientiser la prononciation de chaque syllabe. L'exercice peut être fatigant pour des élèves jeunes mais sa dimension ludique permet de l'utiliser quotidiennement, de manière ritualisée.

²⁰ « Il faut lire, dire, afficher, écrire, entendre, chercher des poèmes et qu'en aucun cas, le spectre de la note ne se profile à l'horizon », GAUDET Jean-Luc, « Etat des lieux » in *Enseigner la poésie ?*, 1995, Presses Universitaires de Lyon – Collection IUFM.

Les élèves recevaient tous les lundis le virelangue de la semaine : après une lecture et une ou deux répétitions collectives, ils devaient s'entraîner afin de pouvoir le restituer de plus en plus fluidement. Ainsi, ils se constituaient progressivement un répertoire de virelangue conservé à la fin de leur cahier de poésie. Je les interrogeais régulièrement dessus, de manière aléatoire parfois, afin de maintenir le caractère ludique du défi.

Il est apparu que les élèves tentaient de prononcer la phrase le plus rapidement possible au détriment de l'articulation ; j'ai rappelé l'objectif de ces virelangues et les élèves ont alors dû élaborer des stratégies de résolution. Ils ont ainsi déterminé qu'il fallait procéder lentement au départ, en exagérant la décomposition syllabique, pour pouvoir gagner progressivement en vitesse. Pour éviter toute précipitation, en accord avec les élèves, j'ai élaboré cinq vitesses de prononciation : très lentement – lentement – vitesse moyenne – rapidement – très rapidement. Le passage d'un palier à l'autre était conditionné par une exécution sans faute de la phrase, prononcée trois fois de suite. Chaque élève pouvait alors indiquer dans son répertoire la vitesse de prononciation du virelangue de la semaine (annexe 6). Un défi personnel s'engageait alors et poussait les élèves à s'améliorer. J'ai pu observer de significatives améliorations de semaine en semaine, notamment chez les élèves dont la prononciation était problématique au début de l'année.

Pour que cet exercice ne reste pas du domaine du simple divertissement, j'ai amené les élèves à faire le lien entre les virelangues et la poésie. L'attention portée à prononcer correctement le virelangue doit être également portée à la diction du poème afin de ne pas « avaler » les mots ou les syllabes et prêter une attention soutenue aux liaisons.

II-2.2.2. Maîtriser sa voix

La maîtrise de la voix est une question délicate car elle demande une gestion du souffle et de placer sa voix sans « tirer dessus », ni « l'écraser » ; ces préoccupations sont au cœur de pratiques comme le chant ou le théâtre mais se retrouvent évidemment lors d'une prise de parole. Il s'agit de faire prendre conscience aux élèves de la modulation de leur voix en jouant sur deux paramètres : la nuance de la voix et sa hauteur. Cette activité peut se réaliser avec le poème en cours d'apprentissage. Ici, la mémorisation n'intervient pas puisque l'attention est portée sur la gestion de la voix.

Pour jouer sur la nuance, on peut proposer de débiter le poème en chuchotant et de le terminer en parlant le plus fort possible – le cri est à éviter pour d'évidentes raisons acoustiques et pour ne pas abimer la voix. Cet exercice peut paraître simple, voire simpliste, mais permet en réalité d'explorer tout le spectre sonore intermédiaire et de pousser la voix dans ses retranchements ; il suffit que le poème soit relativement long pour que la gestion du *crescendo* soit délicat à mener. Auquel cas, seule une répétition de

cet exercice permet d'affiner la gestion de l'intensité. Cet exercice peut bien entendu se pratiquer dans l'autre sens, en *decrecendo*.

Pour travailler l'autre paramètre de la voix, la hauteur, un exercice similaire peut être mis en place : partir avec la voix de poitrine et finir avec la voix de tête. Les élèves se rendent compte alors du passage d'un son plein à celui de fausset. Ici encore, ce sont la pratique lente et répétée et l'attention autant portée aux registres intermédiaires qu'aux registres extrêmes qui conscientisent la modulation de la voix des élèves.

Afin de varier ces exercices, l'élève peut alterner un vers *forte* avec un vers *piano* ou un vers aigu avec un vers grave, ou bien répéter cet exercice avec une strophe entière. Les modalités sont ici très variées et permettent un travail sur la durée et sur plusieurs poèmes à la suite.

II-2.2.3. Gérer son souffle

Lors du travail sur l'intensité de la voix, la question de la respiration se pose alors naturellement : comment porter sa voix longtemps tout en la modulant si l'on tombe à court de souffle. Le manque de souffle est l'un des effets pervers d'une récitation trop rapide et mécanique où la respiration – et donc la pause qui lui est inhérente – n'intervient qu'après épuisement total de l'air contenu dans les poumons de l'élève. Ces activités ont été mises en place pour contrer cette habitude profondément ancrée.

La maîtrise de la respiration a été travaillée transversalement avec l'intervenante en musique de l'école et avec moi lors de séances de yoga dispensées en EPS durant la troisième période de l'année. L'objectif était de faire prendre conscience aux élèves de l'importance de bâtir une respiration abdominale. En effet, la respiration instinctive est dite thoracique et utilise principalement le haut des poumons : le haut de l'abdomen se soulève. Or, durant une activité comme le chant ou la prise de parole, cette technique ne permet pas de maîtriser suffisamment finement la quantité d'air expiré. Il est alors primordial d'apprendre à maîtriser la respiration abdominale qui, par gonflement de la bouée abdominale, permet d'utiliser à plein potentiel le bas des poumons et donc d'inspirer et d'expirer davantage d'air ; cette respiration « par le ventre » affine le niveau de sortie de l'air et permet un meilleur contrôle du souffle.

Le travail du souffle est donc primordial pour pouvoir porter sa voix sans la fatiguer et éviter les ruptures dans le son ainsi qu'un trop grand essoufflement. Les élèves se sont saisis de cette technique progressivement car elle a été travaillée conjointement durant trois temps dans la semaine (poésie, EPS et chant). La posture prend ici toute son importance car une bonne respiration abdominale nécessite un ancrage ferme dans le sol et une rétroversion du bassin.

II-2.2.4. Rythmer le texte

Le rythme est fortement dépendant du texte interprété. Plusieurs activités peuvent être mises en place afin de faire prendre conscience de l'importance du rythme dans un texte, de respecter celui de l'auteur afin de pouvoir, plus tard, peut-être s'en affranchir consciemment.

Il est nécessaire de rendre l'élève maître de son élocution : il doit pouvoir sentir les inflexions, les enchaînements et les pauses de la langue française. Pour cela, il est intéressant de revenir sur la fonction du langage que Jakobson prête à la poésie, c'est-à-dire un langage où la forme prime le contenu. Bernard Friot prend l'exemple d'un enfant qui répèterait à l'envi le mot « libellule », fasciné par sa sonorité : le mot finit par perdre de son sens, mais il gagne en épaisseur, en consistance. Il se matérialise à nous et finit par se transformer en un amas de son et de rythme : la structure ternaire apparaît alors par magie. En faisant répéter des mots du poème – voire des vers entiers –, inlassablement, ceux-ci perdent de leur sens mais les rythmes qui les composent apparaissent alors en relief. Ce travail permet de faire prendre conscience du rythme propre à chaque vers et impose qu'on s'y attache²¹.

« C'est une des spécificités de la poésie de nous mettre à l'écoute de notre propre langue, de ses variétés, de ses caractéristiques sonores, de ses possibilités expressives » déclarait Bernard Friot. Il prend alors pour exemple ce poème de Maurice Carême²² :

Un, deux, trois
Noir, bleu, vert.
Un, deux, trois,
Air, mer, terre.
Un, deux, trois,
Gel, pluie, vent.
Un, deux, trois,
Eau, pain, gens.
Un, deux, trois,
Plomb, or, fer.
Un, deux, trois,
Comment faire
Une croix
Sur la guerre ?

Ce poème, constitué presque intégralement de monosyllabes, nécessite une articulation rigoureuse et affinée des voyelles ainsi qu'une attention toute particulière apportée à son rythme, ternaire et lancinant.

²¹ Ce que Paul Valéry appelait « le langage dans le langage » (VALÉRY Paul, *Situation de Baudelaire*, 1924, éd. Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 1957, p. 611).

²² CARÊME Maurice, *De feu et de cendre*, 1974, Editions Nathan.

Le rythme, lorsqu'il est circonscrit et fait l'objet d'une étude approfondie, redonne du sens au poème et donne de précieux renseignements d'interprétation.

Le travail sur le rythme concerne le son des mots mais également le silence qui les sépare. Ces pauses sont traditionnellement induites par la ponctuation. Cet aspect n'était pas évident pour tous les élèves : nombre d'entre eux marquaient un arrêt à la fin de chaque vers, mécaniquement, sans tenir compte de la ponctuation présente ou non, tandis que d'autres passaient avec un rythme soutenu au-dessus des points et des virgules – ce réflexe étant conditionné par la peur d'oublier une partie du poème si durement appris. Il est alors difficile de rendre l'élève maître de son élocution et de l'inciter à prendre son temps tant la peur de l'oubli est tenace. Afin de les rendre sensibles à l'importance de la ponctuation et de la syntaxe en tant qu'éléments de signification, il convient de présenter des textes dépouillés de leur ponctuation et de leur mise en page originale.

En voici un exemple avec « La nuit, le silence et l'au-delà » de Jean Tardieu²³, privé de ses attributs :

« la nuit le silence et l'au-delà un soupir dans l'espace énorme puis une voix murmure Gontran es-tu là
pas de réponse des pas s'en vont comme les nuages. »

Les élèves, par son absence, réalisent alors très rapidement les précieuses indications qu'offre la ponctuation. Ils se trouvent bien empêchés de l'interpréter et font des tentatives de ponctuations et de segmentations, dont voici trois exemples :

1. La nuit, le silence et l'au-delà.
Un soupir dans l'espace énorme
Puis une voix murmure : Gontran es-tu là ?
Pas de réponse.
Des pas s'en vont comme les nuages...
2. La nuit, le silence et l'au-delà : un soupir dans l'espace énorme.
Puis, une voix murmure :
Gontran, es-tu là ?
Pas de réponse : des pas s'en vont comme les nuages.
3. La nuit. Le silence. Et l'au-delà.
Un soupir dans l'espace énorme...
Puis une voix murmure : Gontran ? Es-tu là ?
Pas de réponse...
Des pas s'en vont comme les nuages.

²³ TARDIEU Jean, « La nuit, le silence et l'au-delà » in *Monsieur Monsieur*, 1951, Gallimard.

Les élèves ont alors réfléchi et travaillé sur le lien entre la ponctuation et les groupes syntaxiques de la phrase, leur permettant de segmenter le poème.

L'absence de pause rend le poème difficile à lire d'une traite et surtout noie le lecteur et l'auditeur. La version originale du poème redonne du sens, et des pistes d'interprétation.

LA NUIT
LE SILENCE ET L'AU-DELÀ

Un soupir dans l'espace énorme

Puis une voix murmure :

« Gontran, es-tu là ? »

Pas de réponse

Des pas s'en vont comme les nuages.

L'important espace qui sépare les vers rend compte de la distance des interlocuteurs et se matérialise donc en un silence. En outre, il n'y a pas de point à la fin de chaque phrase mais à la fin du texte : les phrases doivent planer dans le vide, comme des appels sans réponse, induisant, ici encore, un silence soutenu.

Un autre poème aide les élèves à saisir cette notion de pause : le poète Jacques Roubaud se passe de la ponctuation traditionnelle en utilisant des blancs pour séparer subordonnée et principale. La structure du texte est ainsi mise en évidence et donne des indications au lecteur pour réaliser le poème.

chant d'amour

quand je mange je mange la douleur de ton amour
quand je m'endors je m'endors dans la douleur de ton amour
quand je me couche sur le dos je me couche dans la douleur de ton amour
partout où je marche je marche sur la douleur de ton amour

II-2.2.5. Construire l'intonation

L'intonation est le ton que l'on prend en parlant ou en lisant, ascendant ou descendant. L'absence de « ton » si souvent déplorée par les enseignants n'en est en fait pas une : il faudrait plutôt parler de ton systématique ou mécanique. Ce qui peut paraître comme un détail revêt une importance primordiale en

ce qui concerne la pédagogie. L'élève entend en effet répéter au fur et à mesure des années qui passent qu'il ne « met » pas le ton, sans pouvoir pour autant arriver à caractériser précisément ce qui ne va pas. Or, il met le ton, toujours le même, mais il est présent.

Afin de faire prendre conscience de l'importance de l'intonation dans la transmission des émotions, j'ai confronté les élèves à un poème de Rita Mestokosho écrit en innu-aimun, une langue indienne du Canada²⁴ :

Uitshinan Nimushun

Ninan au tshitaussimat
Uitshinan Nimushun
Ninan au thsussimat
Uitshinan Nimushun
Nakatuenita niteinana
Uitshinan Nimushun
Nakatuenita nittinniunnana
Uitshinan Nimushun
Nakatuenita nitassinan

Je leur ai distribué le poème et leur ai laissé un temps de réflexion. Il était intéressant de voir leurs repères bousculés, à la rencontre d'une langue étrangère inconnue. Se pose la question de la mise en voix, qui n'est ici aidée ni par la ponctuation, ni par la connaissance des mots. Mais la reconnaissance de formes régulières un vers sur deux leur a donné une piste d'interprétation sur le ton à employer. Certains se sont tentés à une lecture du poème en se laissant porter par le doux balancement des structures répétitives et des rimes : un début d'intonation naissait.

La traduction a ensuite aidé à mener la réflexion sur l'intonation un peu plus loin.

Aide-nous grand-père

Aide-nous grand-père
Nous sommes tes enfants
Aide-nous grand-père
Nous sommes tes petits-enfants
Aide-nous grand-père
Protège nos cœurs
Aide-nous grand-père
Protège nos vies
Aide-nous, grand-père
Protège nos territoires.

²⁴ MESTOKOSHO Rita, *Eshi Uapataman Nukum*, 1995, Editions Piekuakami, Québec.

Une fois la traduction en main, les pistes interprétatives s'éclaircissaient. Cette expérience a contribué à déplacer l'observation de la langue : puisque les élèves ne comprenaient pas ce qu'ils lisaient, peut-être pouvaient-ils comprendre ce qu'ils entendaient. L'attention était alors naturellement portée à repérer les structures et les régularités, à découper les syllabes et à sentir le rythme des vers.

« Ecouter un poème dans une langue étrangère, c'est en percevoir au moins la moitié, puisqu'on peut percevoir sa musicalité et sa construction sonore, même si l'on ne peut attribuer de sens aux mots » déclare Bernard Friot. Celui-ci a en effet régulièrement l'occasion de traduire et d'adapter des ouvrages en allemand et en italien et se trouve donc confronté au miroir de notre langue. Ces passages d'une langue à l'autre sont l'occasion d'affiner la perception portée sur la langue française.

Ce détour par les langues étrangères permet de développer une écoute renouvelée de notre propre langue ; la poésie, en jouant avec le son et le rythme des mots, nous invite à mieux écouter la matière sonore de la langue. Cette autre activité permet de s'en rendre compte : Jean Tardieu a enregistré son poème « La même néant »²⁵ pour accompagner le support papier traditionnel.

La même néant

Quoi qu'à dit ? - A dit rin
Quoi qu'a fait ? - A fait rin.
A quoi qu'a pense ? - A pense à rin.
Pourquoi qu'a dit rin ?
Pourquoi qu'a fait rin ?
Pourquoi qu'a pense à rin ?
- A' xiste pas.

Après une écoute, les élèves ont dû retranscrire ce qu'ils ont pensé comprendre :

1. Quoi qu'a dit ? Radis rien
Quoi qu'a fait ? Affaire un.
A quoi qu'elle pense ? Pense à rien.
Pourquoi qu'a dit rien ?
Pourquoi qu'a fait rien ?
Pourquoi qu'a pense à rien ?
Ca n'existe pas !
2. Quoi ka dit ? A dix rein.
Quoi ka fait ? Ah, fait rein !

²⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=J264sUPdzt0>

A quoi qu'elle pense ? Pense à rein
Pourquoi ka dit rein
Pourquoi ka fait rein
Pourquoi ka pense à rein ?
A xyste pas !

L'accent qui ressort graphiquement de ce texte nous donne à repenser autrement notre rapport à la langue, à ses caractéristiques sonores et à ses possibilités expressives. C'est cet effort qu'ont dû fournir les élèves, en position de chercheur, de déceleur de nouveau(x) son(s).

Enfin, afin de renouer le lien parfois défait entre intonation et ponctuation, je reprenais des poésies que nous avions déjà vues ensemble et donc connues de l'ensemble de la classe. Je leur proposais une lecture, sans support écrit pour eux, où mon intonation allait dans le sens contraire de ce qu'indiquait la ponctuation : un ton ascendant à l'approche des points, un ton descendant à la fin des vers sans ponctuation et aucune pause à la lecture d'une virgule. Cette lecture les a perturbés sans qu'ils parviennent au départ à caractériser ce qui les dérangeait. En échangeant entre eux, guidés par mes soins, il est apparu que mon intonation était « contraire à ce qui était marqué ». En analysant le texte tous ensemble, les élèves ont ainsi pu tirer quelques règles d'intonation en lien avec la forme du poème. Il est en effet nécessaire que ce travail sur l'intonation prenne ses racines dans les manifestations concrètes du texte (syntaxe et ponctuation), justifiant ou non de prendre une pause, de respirer, de laisser tomber la voix etc.

Afin de leur faire vivre à leur tour l'expérience, ils ont pu, à partir du poème de leur choix, proposer deux versions à la classe : une version à l'intonation concordante avec la ponctuation et une autre à l'opposé. Les élèves votaient ensuite pour la version qu'ils pensaient la bonne. Cela demande d'analyser finement le texte et de réhabiliter la place de la ponctuation en poésie, trop souvent perçue comme une fioriture, non régie par les mêmes règles que dans un texte en prose (pas de point systématique à la fin d'un vers par exemple).

La problématique de l'intonation, si problématique aux oreilles des enseignants, ne peut pourtant pas être négociée à part car elle tire son existence de multiples facteurs : ponctuation, rythme des mots, gestion du souffle, difficulté articulaire précise... Il était important de faire comprendre aux élèves que l'intonation ne se « met » pas mais se réfléchit, s'élabore et se travaille.

II-3. Analyse de pratique

II-3.1. Constatations de ma pratique de classe

J'ai pu mener ces activités visant à améliorer la mise en voix de la poésie de la fin de la période 2 jusqu'à la fin de la période 4, soit durant environ quatre mois. La réalisation de la grille de notation a été positive en ce qu'elle a mis en exergue mes attentes : les notes trouvaient alors un fondement justifiable et quantifiable. De plus, la participation collective à ce barème a favorisé le jugement entre pairs et une meilleure acceptation des remarques. Ma perception s'était également affinée car je parvenais plus aisément à mettre le doigt sur la difficulté qui entravait l'expression orale de certains élèves. Ma notation s'en est ressentie : au début de l'année, la majorité des élèves obtenaient la note maximale, alors que quelques élèves en plus grande difficulté (mémorisation ou prononciation) pâtissaient du manque de finesse de mon jugement. Par la suite, en tentant d'analyser leur blocage, j'ai pu améliorer mon étayage au fur à et mesure de mes lectures scientifiques et de ma pratique de classe spécialement consacrée à ce domaine.

J'ai eu recours à l'utilisation de vidéos durant ma pratique de classe. Les élèves ont été confrontés à des interprétations extérieures au milieu scolaire comme l'enregistrement de Jean Tardieu, évoqué plus haut, l'écoute des fables de Jean de La Fontaine par le comédien Fabrice Lucchini ou encore l'interprétation musicale de poèmes de Jacques Prévert par le quatuor vocal des Frères Jacques.

Les chansons « jouées » de ces derniers, dans lesquelles musique et paroles ne peuvent se passer de mise en scène, redonnent à voir des poèmes que les élèves ont eu à apprendre dans leur scolarité (*En sortant de l'école, Deux escargots s'en vont* etc.) en leur donnant « corps ». La combinaison de chant et de mime ouvre des pistes d'interprétation que les élèves ne soupçonnaient pas. Après le visionnage, les élèves ont eu quelques difficultés à revenir à une mise en voix plus classique des textes.

Grâce à l'interprétation de Lucchini, les élèves se sont rendu compte du pouvoir expressif que la mise en voix pouvait revêtir. Lors d'un échange de classe, nous avons essayé de déterminer les moteurs expressifs utilisés par l'acteur : une articulation claire soutenue par une voix bien placée, une gestion du rythme en lien avec la construction des vers, une réelle incarnation des animaux protagonistes, etc. Il est intéressant de remarquer qu'aucun élève n'a alors soulevé la question de la mémorisation ; après le leur avoir fait remarquer, les élèves ont convenu que ce facteur ne rentrait pas dans la caractérisation d'une bonne mise en voix. Cette réalisation est une avancée importante dans leur conception de la poésie à l'école car elle va à contre-courant de pratiques largement répandues davantage axées sur la restitution du poème que sur la valorisation de l'expressivité.

Afin que ce lâcher-prise ait lieu, j'encourageais les élèves à mettre l'accent sur la mise en voix avant de passer à la mémorisation du texte ; celle-ci n'intervenait qu'à la fin, parachevant une poésie alors

davantage personnalisée. La mémorisation constituait un blocage très important pour certains élèves, ce qui m'a poussé à revoir ma grille de notation : mon étayage excluait ainsi la restitution par cœur au profit d'une « prise de risque » interprétative, ce dont les élèves s'accommodaient bien. Puis, au fur et à mesure des poèmes et des progrès des élèves, je réintroduisais graduellement la mémorisation dans mes attentes.

Le numérique a également trouvé sa place par les enregistrements et vidéos des élèves eux-mêmes. L'objectif était de revenir sur leurs pratiques pour leur donner un recul réflexif car il est difficile d'évaluer objectivement sa part d'expressivité. C'est pour cela que les programmes de cycles 2 et 3 encouragent l'utilisation d'enregistrements audios et vidéos. Ces outils valorisent leur production d'une part et permettent d'inverser les rôles : l'orateur devient à son tour son propre public. Ce retournement de situation, d'émetteur à récepteur, peut être délicat car il nécessite une mise à distance et une capacité d'auto-critique importante ; cependant, mené avec bienveillance et succinctement, ces « séances de rembobinage » ont aidé certains élèves à dépasser leurs a priori.

Il me semble que les élèves ont, pour la majorité, progressé et se sont investis dans les tâches proposées. Les activités, souvent ludiques, étaient un bon moyen d' enrôler certains élèves très réticents à se montrer aux autres. En effet, l'interprétation est du domaine du personnel et peut laisser voir une part de sensibilité qui, à cet âge, commence à s'intérioriser. La peur de mal faire ou d'être ridicule est encore, je l'ai constaté, fortement liée à la pratique de la poésie : il est alors plus rassurant de s'abriter derrière une récitation certes ennuyeuse mais familière. Cependant, le fait de poursuivre ces activités sur plusieurs mois et la ritualisation de certains moments comme les virelangues ont (re)donné du sens à l'acte poétique interprétatif et a su rallier la majorité des élèves.

II-3.2. Pistes de réflexion et d'amélioration

Si la majorité de ces activités ne nécessite pas une mémorisation préliminaire du poème, force est de constater qu'une mauvaise mémorisation ne facilite pas, voire parfois bloque, le développement de la mise en voix. L'acte poétique à l'école est également un acte de mémorisation et il est effectivement nécessaire de connaître le poème sans erreur ; il n'est en revanche pas obligatoire de pouvoir le réciter sans faute pour mener à bien ces activités. Pourtant, certains élèves n'osent pas rentrer en contact avec la sensibilité du texte tant que celui-ci n'est pas su parfaitement. Il faudrait donc réaliser davantage d'activités faisant intervenir des poèmes qui ne sont pas ceux étudiés en classe : il me semble que c'est pour cela, en plus du caractère exotique, que l'enrôlement sur les tâches concernant les textes en langue étrangère a été si efficace.

Afin d'encourager la participation de quelques élèves inhibés, ceux-ci pouvaient présenter leur poésie en groupe de deux à quatre élèves, en alternant les strophes ou les vers. Si cette modalité de passage leur a permis d'éloigner l'ombre de la récitation, il devenait délicat d'allier plusieurs points de vue, réduisant *de facto* les choix personnels d'interprétation. J'ai donc dû limiter ces interventions, au risque de retomber dans les travers de l'exercice pur de mémorisation, cette fois-ci conjugué au pluriel.

Les élèves faisaient très souvent part de leurs remarques après le passage d'un de leurs camarades : cette correction par les pairs a de nombreuses vertus mais, dans une classe de 30 élèves, peut rapidement prendre le pas sur la poésie. Les dialogues qui pouvaient surgir étaient souvent trop longs par rapport au temps de passage du poème : je devais alors interrompre ces échanges. La mise en place d'« élèves-jury », chargés de m'épauler dans le retour réflexif après le passage d'un élève, permettrait de réduire le temps d'intervention et de responsabiliser l'auditoire : être jury implique du recul sur la pratique des autres et donc sur la sienne.

Il est important de prendre le temps d'analyser une interprétation afin de ne pas tomber dans l'enchaînement mécanique de poèmes et pour pouvoir fournir des pistes concrètes d'amélioration pour chaque élève. Néanmoins, cette analyse, à l'image des activités gravitant autour de la mise en voix, sont à pondérer et ne doivent pas occuper tout l'espace laissé à la poésie : ce ne sont que les échafaudages encore visibles au service de la construction de la sensibilité poétique des élèves.

J'aurais souhaité que les temps consacrés aux essais d'interprétation et aux diverses activités aient été plus nombreux et davantage décloisonnés. Par exemple, il aurait été intéressant d'interpréter des textes poétiques dans différents lieux, hors des murs habituels de la classe : pourquoi ne pas s'exprimer dans la cour de récréation, dans la bibliothèque, dans le préau ou au gymnase ? Nous aurions pu nous intéresser à l'influence que ces lieux avaient sur la mise en voix (acoustique obligeant à chuchoter ou bien au contraire à porter davantage sa voix, organisation logistique, etc.) et observer si cela avait une influence sur le ressenti des élèves. Dans son carnet de lecteur, Bernard Friot nous invite à lire et dire les poèmes dans différentes pièces de la maison et à indiquer ces lieux sur une carte : cette même initiative pourrait être portée à l'échelle de l'école.

Enfin, il me serait intéressant de méditer sur ces mots de J.-P. Siméon : « On se préoccupe beaucoup, presque exclusivement, du diseur alors que ce qui importe, c'est l'écoute, l'écoute de l'autre »²⁶. En effet, et ceci afin de décloisonner la pratique de la poésie, il serait largement bénéfique que les élèves aient un rapport régulier et quotidien avec elle. Ma situation de mi-temps inhérente à la deuxième année

²⁶ SIMÉON Jean-Pierre, *Aux passeurs de poèmes, Transmettre la poésie*, 2008, Editions Canopé – CNDP.

de master n'allait pas dans ce sens, mais il aurait été judicieux de coordonner mon action en faveur de la poésie en accord avec mon binôme. Il me semble qu'un autre rapport à la poésie peut se construire grâce à des « lectures offertes » plus régulières afin de créer un lien naturel entre les élèves et la poésie et de renforcer le médium de l'écoute autant que celui de la lecture.

Conclusion

Au cours de cette étude, il est apparu qu'il était nécessaire d'analyser la pratique que l'on avait de la récitation afin d'en éclaircir le sens : si celle-ci est envisagée, comme elle l'est ordinairement, comme l'unique modalité de travail du poème, alors elle finit par aseptiser le rapport à la poésie en la débarrassant de ses affects.

Or, l'analyse des difficultés des élèves m'a apporté des éléments concrets que j'ignorais. D'autres enjeux se dessinent au creux de cette analyse : les aspects techniques – comme la gestion du souffle, la portée de la voix ou l'attention portée aux rythmes – côtoient des conceptions plus personnelles relevant de l'interprétation. Le travail sur la mise en voix permet de faire ressortir les intentions de l'auteur, à fleur de texte, et induit un rapport nouveau à la poésie : celui de l'émotion au service de laquelle se place, dans un second temps seulement, la récitation.

Ce renversement des valeurs est difficile à faire accepter aux élèves car la conception traditionnelle reste profondément ancrée dans les représentations collectives. Cependant, si le renversement a lieu, le prisme au travers duquel l'élève perçoit la poésie s'en trouve durablement changé. S'interroger sur la récitation, c'est sans doute lui redonner la place qu'elle aurait dû tenir, celle d'une simple modalité de transmission du poème parmi d'autres.

J'ai pu opérer quelques progrès au fil de ma recherche. En analysant les difficultés des élèves, j'ai affiné mon jugement et mon regard : cela m'a permis de déstructurer le travail poétique et d'explorer des pistes que j'ignorais jusque-là. Parmi celles-ci, le choix du matériau poétique me paraît primordial et j'adopte à présent une attitude plus critique sur les propositions de poèmes dans les manuels, ressentant un impérieux besoin d'aller « piocher ailleurs ». Je suis plus prompte à chercher des poèmes moins « classiques », écrits par des poètes contemporains moins étudiés en classe (Jean-Pierre Bégot, Philippe de Boissy...).

Certaines perspectives se dégagent pour l'avenir. Il serait intéressant de développer un lien avec la Maison de la poésie pour que les élèves puissent rencontrer des poètes et assister à des lectures. Cela pourrait leur apporter un regard nouveau sur cette poésie qui s'incarne véritablement par des auteurs vivants et dans un lieu dédié.

Je souhaiterais également travailler davantage autour du même auteur afin d'appréhender de manière plus complète l'esprit de son œuvre. Ainsi, les ouvrages de Bernard Friot consacrés à la poésie m'intéressent et plus particulièrement ceux autour des « poèmes pressés » (*La bouche pleine : poèmes pressés* et *Je t'aime, je t'aime, je t'aime : poèmes pressés*). Le premier ouvrage explore quatre grands thèmes culinaires en les mettant en poésie, tandis que le second offre au lecteur mille manières de dire « je t'aime » en jouant avec la langue et le graphisme de la mise en page.

Son dernier roman, *Un été de poésie, d'amour et de vie* pourrait également faire l'objet d'une étude en cycle 3 : s'adressant aux plus grands, l'ouvrage alterne entre des interludes faisant avancer l'intrigue et des ateliers de poésie qui proposent des jeux d'écriture habilement intégrés dans l'histoire. L'auteur réussit parfaitement à mettre en exergue l'expérience individuelle que chacun expérimente au contact de la poésie et invite à porter un regard décomplexé sur l'acte d'écriture. Certains ateliers pourraient être appliqués en classe et il serait intéressant d'observer la manière dont les élèves s'appropriaient des activités qui abordent des notions fondamentales comme la peur de la page blanche, les manipulations en va-et-vient du texte ou la part personnelle de la réception d'un poème.

La réalisation de ce mémoire a été pour moi l'occasion de m'interroger sur mon rapport à la poésie et de déconstruire certaines préconceptions. J'ai évolué dans ma pratique d'enseignant au fil de mes lectures en me rendant sensible à de nouvelles notions et en mettant en place, plus ou moins heureusement parfois, de nouvelles modalités de travail. Les activités que j'ai menées ont montré qu'une amélioration de la diction poétique était possible si un travail, valorisé et régulier, y était spécifiquement consacré. Il conviendra ensuite de maintenir l'expérience poétique le plus régulièrement possible, toujours selon une pratique réflexive, pour que les élèves parviennent à dire, lire et produire des poèmes : « Simplement parce qu'ils en auront l'expérience, ils en auront le désir »²⁷.

²⁷ GAUDET Jean-Luc, « Etat des lieux » in *Enseigner la poésie ?*, 1995, Presses Universitaires de Lyon – Collection IUFM.
SPITZ Aurélien

Bibliographie

Travaux universitaires

BLOT Bernard, PORCHER Louis, *Poèmes à l'école*, 1980, Editions Armand Colin.

BONCOURT Martine, *La poésie dans les instructions officielles : un discours ambigu*, 2003, Editions Armand Colin.

BRUN-LACOUR Isabelle, « Nouveaux programmes, nouveaux manuels scolaires : les limites linguistiques du renouvellement didactique dans l'approche de la poésie », 2018, in *Pratiques*.

DEBREUILLE Jean-Yves (dir.), *Enseigner la poésie ?*, 1995, Presses Universitaires de Lyon – Collection IUFM.

DEFRANCE Zorka, *Poésies à l'école : pêche miraculeuse ?*, 2011, Editions Armand Colin.

JEAN Georges, *Comment faire découvrir la poésie à l'école*, 1997, Editions RETZ.

MARTIN Marie-Claire et Serge, *Les poèmes à l'école. Une anthologie*, 1997, Editions Bertrand-Lacoste.

SIMÉON Jean-Pierre, « Lecture de la poésie à l'école primaire. Une démarche possible : la lecture d'une œuvre poétique complète » in *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 1996, n°13.

Textes officiels

Ministère de l'Éducation nationale, *Bulletin officiel n°30 du 26 juillet 2018*. Disponible à l'adresse :

https://cache.media.education.gouv.fr/file/30/62/2/ensel169_annexe1_985622.pdf (cycle 2)

https://cache.media.education.gouv.fr/file/30/05/0/ensel169_annexe2V2_986050.pdf (cycle 3)

Conférence

FRIOT Bernard, *Enseigner la littérature à l'École*, 19 décembre 2018, université de Cergy-Pontoise – ESPE de l'Académie de Versailles, site d'Antony.

Mémoire

DENIAU Jérémie, *La récitation de poésie (CE2)*, mémoire de master : éducation, Paris, 2016. Disponible à l'adresse : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01394795/document>

Textes étudiés

FRIOT Bernard, *Poèmes à dire comme tu voudras*, 2016, Flammarion Jeunesse. Plus particulièrement les poèmes suivants : « Poème chou », « Chat wawa », « Gâteau sorcière », « Chouette ! », « Ballade dansée », « Poème détestable », « Demain » et « Conte et coton ».

MESTOKOSHO Rita, *Eshi Uapataman Nukum*, 1995, Editions Piekuakami, Québec.

ROUBAUD Jacques, « Chant d'amour » in *Voyage du soir*, 1952, Collections Pierre Seghers.

TARDIEU Jean, « La nuit, le silence et l'au-delà » in *Monsieur Monsieur*, 1951, Gallimard.

TARDIEU Jean, « La même néant » in *Monsieur Monsieur*, 1951, Gallimard.

Annexes

Annexe 1 : sommaire du manuel *Pépites CE2 – Magnard*.

1 Trouver des indices pour comprendre un texte	
Les compétences à acquérir en lecture et compréhension <ul style="list-style-type: none"> • Identifier le narrateur d'une histoire. • Repérer le temps et le lieu d'une histoire. • Identifier les personnages. • Comprendre la chronologie d'une histoire. 	
Lecture et compréhension	
1	Les nougats de Montélimar • Les Nougats, Claude Gutman NOUVELLE 10
2	La librairie • Le Buveur d'encre, Éric Sanvoisin ROMAN FANTASTIQUE 12
3	Qui mangera la fraise des bois ? • Le Petit Napperon rouge, Hector Hugo CONTE 14
4	Docteur Crapule • Docteur Crapule, Béatrice Rouer ROMAN 16
5	Les nuages • Incroyable encyclopédie junior DOCUMENTAIRE 18
6	Le hérisson • Le hérisson, Maurice Carême POÉSIE 20
Expression orale	Présenter une affiche Interdisciplinarité 22
Expression écrite	Écrire la fin d'une histoire Activités différenciées 24
Mon enquête de lecteur	Qui est le narrateur ? 26
2 Découvrir des situations de communication	
Les compétences à acquérir en lecture et compréhension <ul style="list-style-type: none"> • Identifier les éléments d'une situation de communication : qui parle à qui ? où ? quand ? de quoi ? pourquoi ? • Comprendre pourquoi les personnages communiquent. • Identifier le mode de communication : oral, écrit. 	
Lecture et compréhension	
1	Que lis-tu Ludo ? • Ludo. « Tranches de quartier », Bailly, Mathy et Lapiere BANDE DESSINÉE 28
2	Une rencontre étonnante • Le Long Voyage du Pingouin vers la jungle, J-G. Nordmann THÉÂTRE 30
3	Un bruit étrange dans la nuit • Le Fantôme à la jambe de bois, M.-H. Delval ROMAN 32
4	Le secret de Lydia • Le Jardin secret de Lydia, Sarah Stewart ROMAN PAR LETTRES 34
5	La colère de Chloé • Mon je-me-parle, Sandrine Pernusch JOURNAL INTIME 36
6	Où est Balthazar ? • Chat perdu, Jean-Noël Blanc ROMAN 38
Expression orale	Inventer et jouer un dialogue 40
Expression écrite	Écrire la suite d'un dialogue Activités différenciées 42
Mon enquête de lecteur	Qui parle dans le dialogue ? 44

3 Lire des textes qui racontent



Les compétences à acquérir en lecture et compréhension

- Comprendre les textes qui racontent une suite d'actions :
 - identifier les actions ;
 - déterminer le rôle des personnages dans l'action ;
 - repérer les déplacements des personnages ;
 - repérer l'enchaînement logique ou chronologique des actions.

Lecture et compréhension

- | | | | |
|---|--|-------------------|----|
| 1 | <i>Le plus grand détective du monde</i> • <i>Le plus grand détective du monde</i> , Moka | ROMAN POLICIER | 46 |
| 2 | <i>Le combat de Blanquette</i> • <i>La chèvre de Monsieur Seguin</i> , A. Daudet | CONTE POPULAIRE | 48 |
| 3 | <i>Un objet introuvable</i> • <i>Oukélé la télé</i> , Susie Morgenstern | ROMAN | 50 |
| 4 | <i>Tornado en vue !</i> • <i>Sarah la pas belle</i> , Patricia MacLachlan | ROMAN | 52 |
| 5 | <i>Sauvé de justesse !</i> • <i>La Villa d'en face</i> , T. Narcejac, P. Boileau | ROMAN POLICIER | 54 |
| 6 | <i>Des ours polaires peu sauvages</i> • <i>Mon Quotidien</i> | ARTICLE DE PRESSE | 56 |

Expression orale Résumer une planche de bande dessinée 58

Expression écrite Raconter une péripétie **Activités différenciées** 60

Mon enquête de lecteur Comment repérer un retour en arrière ? 62

4 Lire des textes qui décrivent



Les compétences à acquérir en lecture et compréhension

- Repérer les caractéristiques des textes qui décrivent un lieu, un personnage, un objet :
 - repérer ce qui est décrit ;
 - repérer les éléments de la description ;
 - repérer les mots qui donnent des précisions, des détails.

Lecture et compréhension

- | | | | |
|---|---|-------------------|----|
| 1 | <i>Une fille pas comme les autres</i> • <i>Mystère</i> , Marie-Aude Murail | ROMAN | 64 |
| 2 | <i>Un matin d'hiver</i> • <i>L'arbre qui chante</i> , Bernard Clavel | ROMAN | 66 |
| 3 | <i>Un monde merveilleux sous la mer</i> • « La petite sirène », Hans Christian Andersen | CONTE | 68 |
| 4 | <i>Voyage sur l'Amazone</i> • <i>Reine du Fleuve</i> , Éva Ibbotson | ROMAN D'AVENTURES | 70 |
| 5 | <i>L'école</i> • <i>La Ville enchantée</i> , Jacques Charpentreau | POÉSIE | 72 |

Expression orale Comparer des tableaux **Interdisciplinarité** 74

Expression écrite Décrire un lieu **Activités différenciées** 76

Mon enquête de lecteur Où se trouve le personnage ? 78

♦ Textes issus de la liste de référence du ministère de l'Éducation nationale.

5 Lire des textes qui donnent des consignes



Les compétences à acquérir en lecture et compréhension

- Comprendre les textes qui donnent des consignes :
 - repérer à qui s'adresse le texte ;
 - observer la forme des verbes utilisés ;
 - identifier l'enchaînement des actions.

Lecture et compréhension

1	Comment construire un cercle ? • Les Nouveaux Outils pour les Maths	TEXTES SCOLAIRES	80
2	Un gâteau de crêpes au chocolat	RECETTE	82
3	Pour faire le portrait d'un oiseau • Paroles, Jacques Prévert	POÉSIE	84
4	Au milieu du désert • La gazelle aux yeux d'or, Jean Siccardi	CONTE DE SAGESSE	86

Expression orale	Expliquer les étapes d'une construction		88
------------------	---	--	----

Expression écrite	Rédiger un programme de construction	Activités différenciées	Interdisciplinarité	90
-------------------	--------------------------------------	-------------------------	---------------------	----

Mon enquête de lecteur	Comment repérer des consignes dans un dialogue ?		92
------------------------	--	--	----

6 Lire des contes



Les compétences à acquérir en lecture et compréhension

- Lire et comprendre des textes intégraux.
- Identifier les caractéristiques du conte.
- Utiliser les compétences travaillées au cours des différents chapitres.

Lecture et compréhension

1 et 2	Le petit éléphant blanc • 21 contes des origines de la Terre, B. Heller	Texte intégral	94
3 et 4	Le génie et le marchand de dattes • Le Livre des Djinnns, N. Khemir	Texte intégral	98
5 et 6	La Belle au Bois Dormant • Les frères Grimm	Texte intégral	102
7	Une autre version de La Belle au Bois Dormant • Charles Perrault		108

Le point sur mes lectures - Les contes		110
--	--	-----

Expression orale	Justifier son choix		112
------------------	---------------------	--	-----

Expression écrite	Présenter un conte	Activités différenciées	114
-------------------	--------------------	-------------------------	-----

Mon enquête de lecteur	Comment repérer le merveilleux dans un conte ?		116
------------------------	--	--	-----

★ Textes issus de la liste de références

Annexe 2 : exemples de propositions de mise en voix.

2

GÂTEAU SORCIÈRE

CE POÈME IDIOT, IL FAUT LE DIRE D'UN AIR SÉRIEUX



APRÈS S'ÊTRE LAVÉ LES DENTS SOIGNEUSEMENT.



ON PEUT LE RÉCITER SEUL OU À DEUX



ET LE SERVIR SUR UN PLATEAU D'ARGENT.



RENGAINE À REÇULONS



À CHANTER, À CHANTONNER
SAUF LA FIN À DIRE D'UN AIR TRÈS DÉCIDÉ !
ET PUIS : NE RESTEZ PAS PLANTÉ
ZUT, C'EST UN POÈME À BOUGER
ALORS SAUTEZ, DANSEZ, MIMÉZ
JUSQU'À EN ÊTRE ESSOUFFLÉ !

POÈME CHOU

Chut ! Chut !
Ce poème-là
dites-le tout bas
tout doux tout chou
puis de plus en plus fort !

Et quand vous avez fini
recommencez depuis le début
parce qu'on n'aime jamais assez
c'est moi qui vous le dis !



LÀ-HAUT



Ce poème-là

on peut le dire **méchant**, *sinistre*, désolé

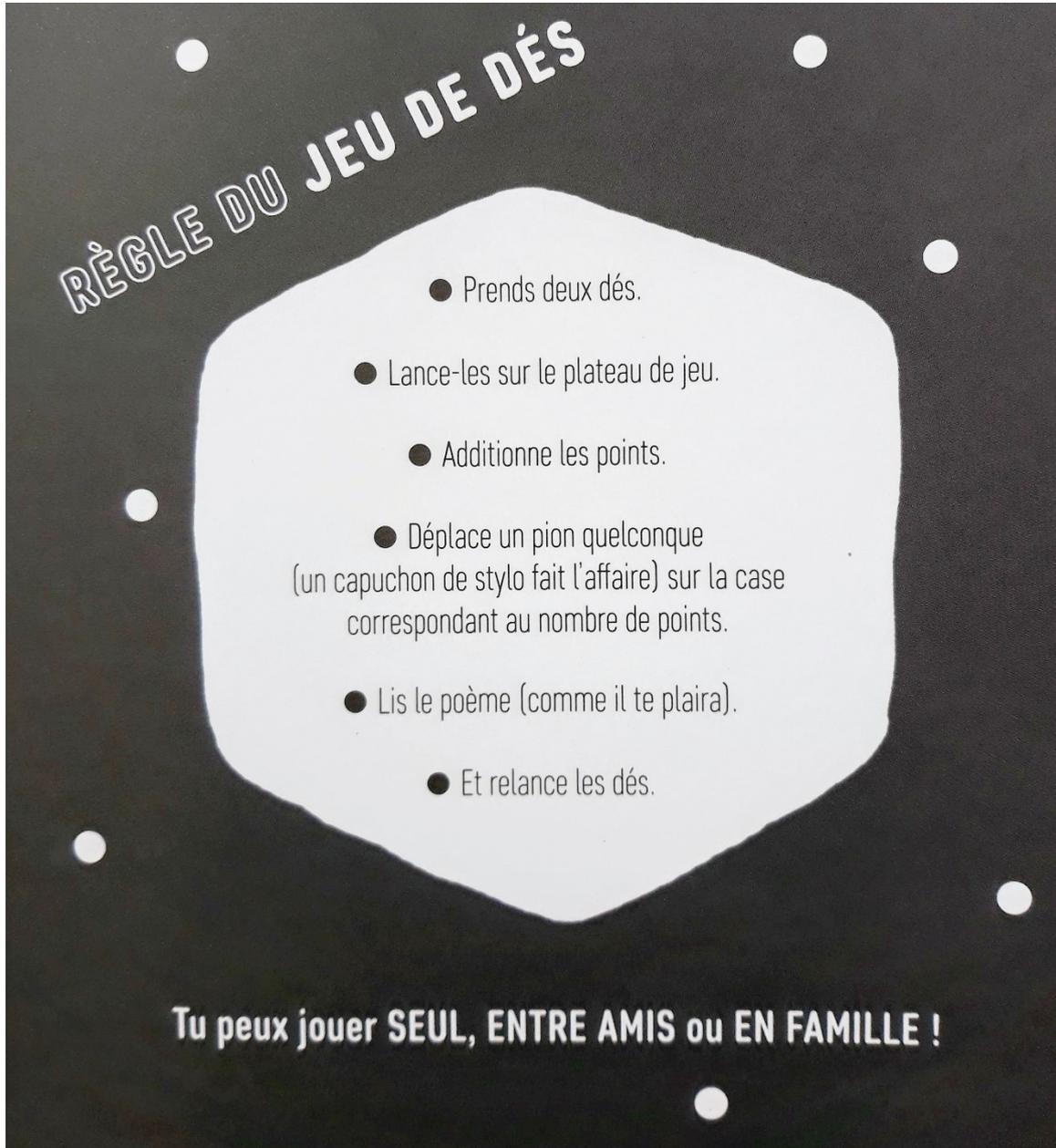
ou **coquin**, *funambule*, **amusé**

on peut le dire aussi désabusé

ou **rêveur**, *éTrAnGe*, E X T A S I É .

**Essayez comme ci et comme ça.
Variez, ne vous embêtez pas.**

Annexe 3 : exemples de sélection de poème issus du carnet de lecteur.



CHOISIR UN POÈME À PARTIR D'UN EXTRAIT

Voici des morceaux de poésie. Choisis celui ou ceux qui te plaisent le plus et lis le poème en entier.



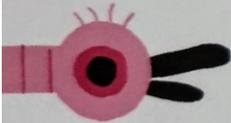
**A. Ma maison a la tête à l'envers
et le cœur de travers.**



**B. Je chante en petit pois
et tarte au chocolat.**



**C. Je n'aime que moi, moi, moi
et les cuillères en bois.**



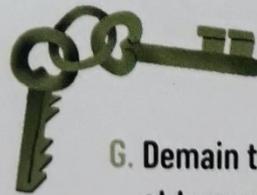
**D. Pirouette, pirouette vraiment,
c'est trop bête.**



**E. Oui, j'aimerai ça, mesdames,
oui, j'aimerai ça, messieurs.**



**F. Pour prendre un bain
il faut mettre des lunettes.**



**G. Demain tu perdras tes clés
et tu auras un zéro en dictée.**

A. Ma maison... n°22 B. Chat wawa n°18 C. Poème détestable n°14 D. Vraiment trop bête n°11 E. Là-haut n°10 F. Galipette n°8 G. Demain n°5

COULEURS

CHOISIS TA COULEUR... ET LIS LE POÈME CORRESPONDANT.



Vraiment trop bête n°11



Toutou n°15



Rengaine à reculons n°3



Ballade dansée n°7



Gâteau sorcière n°2



Poème détestable n°14



Omelette n°16



Poème chou n°4

TU PEUX AUSSI ASSOCIER UNE COULEUR AUX AUTRES POÈMES :
N'OUBLIE PAS DE NOTER TES CHOIX !

Annexe 4 : découverte et appropriation de *Poèmes à dire comme tu voudras* de Bernard Friot.

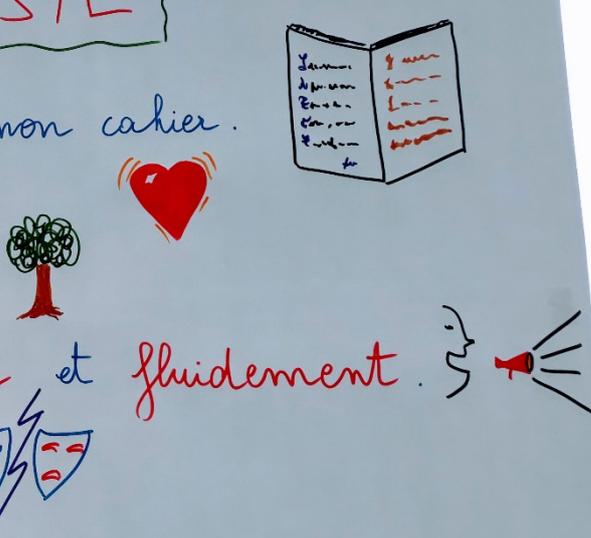


Annexe 5 : barème réalisé en classe.

MA POÉSIE

- Poésie **bien écrite** dans mon cahier.
- Je la connais **par cœur**.
- Je me tiens **bien droit**.
- Je récite d'une **voix forte** et **fluidement**.
- J'y mets le **ton**.
- Je prends mon **temps pour respirer**.

→ Je peux mimer, chanter, réciter à plusieurs, saluer, applaudir...



Voici quelques points auxquels je dois être attentif lorsque je récite une poésie :

Ma poésie doit être **bien écrite** dans mon cahier.

(Attention aux fautes d'orthographe, à la ponctuation, à la présentation, au soin de mon écriture...)

Je dois la connaître **par cœur**.

Il faut que je me **tienne bien droit**, les deux pieds plantés dans le sol.

Je la récite d'une **voix forte et claire**, pour être entendu jusqu'au fond de la classe.

Je dois pouvoir la réciter **fluidement**, sans hésiter.

J'essaie d'y mettre le **ton** (être dans le « thème » de la poésie).

Je prends mon temps pour **respirer** (ne pas parler trop vite).

Je peux : la mimer, la chanter, la réciter à plusieurs, saluer et applaudir à la fin...

Je ne dois pas : parler ou faire du bruit lorsqu'un camarade passe, me moquer.

Mais je dois surtout **prendre du plaisir** ! 😊

Annexe 6 : exemples de « défis-virelangues ».

Papa boit dans les pins. Papa peint dans les bois. Dans les bois papa boit et peint.				
Très lentement	Lentement	Vitesse moyenne	Rapidement	Très rapidement

Je veux et j'exige dix-huit chemises et six fichus fins.				
Très lentement	Lentement	Vitesse moyenne	Rapidement	Très rapidement

J'excuse cet exquis exploit, tu excuses cet exquis exploit, il excuse...				
Très lentement	Lentement	Vitesse moyenne	Rapidement	Très rapidement

Ton temps têtu te tatoue.				
Très lentement	Lentement	Vitesse moyenne	Rapidement	Très rapidement

Un chèque kitch c'est chic, un tchèque trotskiste ça choque.				
Très lentement	Lentement	Vitesse moyenne	Rapidement	Très rapidement

Pour qui sont ces serpents qui sifflent sur vos têtes ?				
Très lentement	Lentement	Vitesse moyenne	Rapidement	Très rapidement