



HAL
open science

Les activités d'écriture autour des haïkus pour développer l'expression poétique chez des élèves de CE2

Éloïse Renoust

► To cite this version:

Éloïse Renoust. Les activités d'écriture autour des haïkus pour développer l'expression poétique chez des élèves de CE2. Education. 2019. dumas-02308122

HAL Id: dumas-02308122

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02308122>

Submitted on 8 Oct 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.

Master MEEF

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

Mention premier degré

Mémoire de recherche

Les activités d'écriture autour des haïkus pour développer l'expression poétique chez des élèves de CE2

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Soutenu par :

RENOUST Eloïse

Le 10 mai 2019

En présence de la commission de soutenance composée de :

M. THIRIET Eric, directeur de mémoire

Mme. CHAIGNARD Corine, membre de la commission

Sommaire du mémoire

Sommaire	p.2
Introduction	p.3
I) Apports théoriques	p.4
1) L'acte d'écrire	p.4
2) La poésie à l'école	p.9
3) Evaluer autrement les écrits	p.15
II) Méthodologie du protocole de recherche	p.19
III) Analyse des données	p.29
1) Analyse de la séquence d'apprentissage	p.29
2) Analyse des dispositifs mis en place	p.34
3) Analyse des productions d'élèves	p.41
Conclusion	p.51
Bibliographie	p.53
Annexes	p.55
4 ^{ème} de couverture	p.66

Introduction

Ayant une passion pour la culture asiatique, je souhaitais explorer ce thème avec mes élèves. L'année 2018 marquait le 160^{ème} anniversaire des relations entre le Japon et la France, ce qui était, pour moi, une piste de travail à étudier en classe. Je voulais donc travailler sur la thématique du Japon. Pour me donner des idées, je suis allée à la 25^{ème} Heure du livre, qui s'est déroulée au Mans les 11, 12 et 13 octobre 2018, mais je n'avais toujours rien de probant. Plus tôt dans l'année, en septembre 2018, j'avais assisté à une conférence suivie d'une dédicace d'un auteur japonais, nommé Akira Mizubayashi. Cet écrivain, parlant le français couramment et connaissant la culture littéraire française aussi bien qu'un natif, m'avait intriguée. Lorsque je lui ai demandé quel était, selon lui, le plus grand auteur japonais, il m'a directement répondu Natsume Sôseki, un auteur de romans, de nouvelles et de poésies du XIX^{ème} siècle. Cet auteur est resté dans ma tête...

Puis, j'ai lu le rapport du CNESCO et de l'IFE-ENS de Lyon, qui s'intitulait *Ecrire et rédiger: comment guider les élèves dans leurs apprentissages ?* (2018). Ce rapport expliquait, entre autres, la difficulté qu'ont les élèves à rédiger, mais aussi à faire ce lien entre la lecture et l'écriture. Aimant moi-même écrire sur des thèmes variés, je souhaitais essayer de donner l'envie à mes élèves d'écrire, pour le plaisir. Voyant que les élèves que j'avais dans ma classe ne produisaient que peu d'écrits, j'ai commencé à élaborer un projet d'écriture, en lien avec le Japon. Les haïkus sont alors apparus comme une évidence. Ces petits poèmes japonais, très courts, qui abordent le plus souvent une saison, me paraissaient abordables, quel que soit le niveau de mes élèves. De plus, la poésie -tout comme le théâtre- apparaissent comme les parents pauvres du français. Enfin, je souhaitais dépasser cette vision de la poésie où on apprend et récite uniquement des poèmes. Les élèves sont, eux aussi, capables d'exprimer leurs émotions et leurs ressentis en voyant ou en lisant un haïku. Ils sont également capables de créer leurs propres poèmes, que ce soit « à la manière de » ou de façon autonome. Je peux donc me demander en quoi les activités d'écriture autour des haïkus permettent de développer une expression poétique chez les élèves.

Dans un premier temps, nous nous focaliserons sur les apports théoriques, qui nous permettront par la suite d'analyser et de créer un protocole de recherche. Après avoir explicité les modalités de ce protocole de recherche, nous en analyserons les résultats, à travers l'analyse des dispositifs, mais aussi des productions des élèves.

Partie I : apports théoriques

I) L'acte d'écrire

a) Une tâche complexe

Ecrire est un acte communicationnel puisqu'on écrit pour quelqu'un, dans un but précis. On écrit aussi pour soi (exemple : les journaux intimes), pour mémoriser, garder des traces, ou encore pour le plaisir.

Cependant, écrire demande réflexion, car il s'agit d'une situation de résolution de problème difficile, complexe, lent à mettre en place, puisqu'il faut coordonner plusieurs opérations. Il faut donc penser un apprentissage régulier et quotidien dans ses programmations. Selon Michel Fayol¹, l'acte d'écrire met en jeu de nombreuses compétences, parmi lesquelles, nous avons la planification, qui consiste à composer des idées. L'élève doit alors se représenter les caractéristiques du texte donné, sélectionner des données et des informations utiles et pertinentes. Ensuite, l'élève doit procéder à la mise en mots : il doit sélectionner des mots qui, mis bout à bout, ont du sens. Il structure sa pensée et l'organise, en hiérarchisant les informations. Il faut aussi respecter les caractéristiques du type de texte étudié, et utiliser de façon adéquate des éléments grammaticaux et lexicaux, adaptés au sens et à la forme du texte. L'enfant doit aussi penser à la dimension orthographique : lorsqu'il écrit, il doit penser à bien écrire le mot. La fonction motrice est aussi en jeu : l'enfant doit prendre son crayon, et reproduire des suites de lettres cohérentes, pour former des sons, puis des syllabes et des mots. Enfin, après avoir produit un écrit, l'élève doit se relire et réviser son écrit dans le but de l'améliorer. Il doit relire en se mettant à la place de son destinataire, apprécier l'adéquation entre le texte produit et le but donné par la consigne. Ensuite, il doit savoir supprimer ou modifier des éléments pour accéder à un meilleur sens du texte, puis remettre au propre son écrit en choisissant des outils et des supports adaptés. La tâche d'écriture est donc complexe puisque cela requiert de nombreuses compétences à mettre en œuvre simultanément. Selon le rapport du CNESEO et de l'IFE-ENS de Lyon « *Ecrire et*

¹ Michel Fayol est un chercheur français, professeur en psychologie du développement et spécialiste dans l'acquisition de la lecture et de l'orthographe en français.

rédigier : comment guider les élèves dans leurs apprentissages²», il est important de redonner aux élèves ce goût de l'écriture. En effet, il faut commencer à écrire tôt dans sa scolarité, car la fréquentation de l'écrit permet de développer des automatismes et de mieux progresser. Mais on constate que les élèves sont en difficulté pour écrire : il faut alors en dégager les obstacles potentiels pour proposer une remédiation.

b) Les obstacles liés à l'écrit

L'acte d'écrire nécessite de nombreuses compétences mises en jeu, mais les élèves sont face à des obstacles en tout genre : ils sont cognitifs, langagiers, psycho-affectifs, etc. Dominique Bucheton constate que nous avons des difficultés à faire entrer les élèves dans les tâches d'écriture. L'écriture lente et la crainte des erreurs orthographiques démotivent les élèves, ce qui les fait peu produire. Le manque d'idées est aussi un obstacle. Les élèves en difficultés sont hors de l'écrit, ils n'en ont donc pas le sens. D'autres ont des résistances envers l'écriture à cause des représentations et des valeurs construites, ce qui les empêche d'utiliser le langage de l'école. Ils n'ont pas ce rapport au langage qui leur permettent de voir le bénéfique, ils n'existent donc pas en tant que sujet singulier ou sont stigmatisés. Le langage scolaire devient donc un objet à manipuler artificiellement, où il faut accepter et comprendre les normes scolaires de l'écrit. En classe, les activités d'écriture semblent manquer de sens chez les élèves, les activités d'écriture étant artificielles, et uniquement adressées à l'enseignant.

De plus, selon toujours selon D. Bucheton³, on se focalise trop sur les formes textuelles et on rejette l'activité du scripteur et ce qui leur fait obstacle. L'explicitation des processus rédactionnels ne sont pas aisés. Enfin, on risque de transformer la tâche d'écriture en un « enchaînement d'activités mécaniques ponctuelles ». Pourtant, l'acte d'écrire apporte de nombreuses compétences pour les élèves : cela aide à structurer leurs propos, à acquérir du lexique et du vocabulaire, ou encore à développer des idées. Ils apprennent aussi à revenir sur leur écrit et tentent de l'améliorer. Enfin, l'élève a des difficultés à affirmer son point de vue :

²http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/180411_Dossier-synthese_CC_Ecrire_rediger.pdf

³BUCHETON, Dominique, *Refonder l'enseignement de l'écriture : vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, Paris, RETZ, 2014

c'est le problème de l'énonciation. En effet, il faut écrire et inscrire sa voix dans une communauté, être actif et s'impliquer dans une tâche. Il faut alors des consignes engageantes, proposer des modalités d'écriture différentes (alterner les écrits courts/longs, écrire seul/en groupes), et s'intéresser aux manières dont les élèves réutilisent les apports culturels de l'année. L'élève doit alors construire un rapport positif à la norme, et doit être volontaire et dynamique. Accepter des normes, c'est donc accepter d'appartenir à une communauté et à ses valeurs.

Parmi ces normes, la compétence de la réécriture de son texte demeure une tâche complexe pour l'élève, mais elle s'avère utile et enrichissante pour lui.

c) La réécriture : un acte complexe, mais judicieux

Réécrire, c'est penser de nouveau, c'est épaissir son texte, tâtonner tout en procédant par essai-erreur. Cela demande un certain temps pour la maturation des apprentissages et le développement de la pensée. La tâche est complexe, et audacieuse, mais elle est judicieuse. Elle consisterait à améliorer ses écrits, constituant l'une des compétences mise en jeu dans les nouveaux programmes scolaires de 2018, à savoir « réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit ». C'est un travail long et laborieux. Le but pour l'élève est de se dépasser dans un travail nouveau, plus exigeant, et de penser et de réécrire à nouveau son texte tout en poursuivant sa réflexion. Et cela nécessite une nouvelle vision de la posture de l'enseignant. En effet, pour améliorer son écrit, l'élève ne doit pas reprendre son texte à partir d'un écrit rempli de corrections en rouge, car cela apparaît contre-productif pour l'élève, qui risquerait de se bloquer. Selon D. Bucheton et J.-C. Chabanne, il s'agit d'écrire successivement plusieurs textes, sans qu'ils ne soient systématiquement corrigés par l'enseignant. Celui-ci doit avoir une posture d'accompagnateur attentif. Des moments de lectures et d'analyses de textes entre pairs sont aussi privilégiés, car cela permet d'évaluer les réussites et les difficultés, tout en adoptant une posture réflexive par rapport à l'écrit. Les effets produits par le texte sont ainsi explicités, les apports entre pairs permettant aussi pour chacun de se réapproprier des structures lexicales, grammaticales, etc. Comme on a pu le voir, l'écrit est indissociable de la lecture, mais aussi des activités orales. Il paraît alors judicieux, voire indispensable de se focaliser sur ces liens pour aider les élèves à développer leurs compétences.

d) L'enjeu d'écrire au cycle 2 : en lien avec la lecture et l'écriture

A l'école maternelle, les élèves ont développé des compétences dans le langage oral : ils ont appris à parler entre eux, à écouter et comprendre des textes. Ils ont aussi appris à comprendre le fonctionnement et le rôle de l'écrit. Au cycle 2, il s'agit de consolider ces compétences. Depuis 2014, le CE2 est intégré au cycle 2, alors qu'il était initialement au début du cycle 3. Le but étant de créer une passerelle entre le cycle 3 et le collège (la 6^{ème} s'intègre donc au cycle 3), mais aussi pour établir des bases solides en lecture et en écriture pour tous les élèves. Des activités de lecture, d'écriture, de grammaire et d'orthographe ont alors lieu quotidiennement en classe, tout en créant des liens entre celles-ci. Dans les nouveaux programmes de 2018⁴, le langage oral est mis en avant.

A la fin du cycle 2, les élèves doivent conserver une attention soutenue lors de situations d'écoute ou d'échanges, et manifester, si besoin, son incompréhension. Ils doivent aussi produire des énoncés clairs, ainsi que pratiquer différentes formes de discours (raconter, dire, expliquer). Enfin, ils doivent participer à des échanges entre pairs.

Dans ces nouveaux programmes, on constate aussi de nombreux liens avec la lecture : par exemple, nous avons les compétences « écrire pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte », et « dire pour être entendu et compris ». En plus des liens entre l'oral et la lecture, des liens sont aussi indissociables entre la lecture et l'écriture. A la fin du cycle 2, l'élève doit « savoir identifier les mots rapidement », mais aussi « lire et comprendre des textes variés, adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves ». Il faut enfin « savoir lire à voix haute avec fluidité, et lire entre cinq et dix œuvres par an à l'école ».

Enfin, l'enseignement de l'écriture est structuré et indissocié des activités orales, de lecture et de compréhension. Les élèves commencent d'abord par apprendre à copier. Il est spécifié dans les programmes que la fréquence, la régularité des situations d'écriture et la quantité des écrits produits sont gages de progrès. La copie permet une amélioration du geste d'écriture et à la mémorisation orthographique des mots. Puis, ils commencent aussi à rédiger des écrits : cela commence par une phrase, puis progressivement, l'élève commence à produire des écrits en fonction du genre du texte demandé. Ils apprennent à écrire des textes en tout genre, ce qui leur permet d'acquérir du vocabulaire, des structures syntaxiques, etc. Il

⁴http://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/0/Cycle_2_programme_cohsolide_1038200.pdf

faut développer le goût de l'écriture chez les élèves. De plus, il faut les familiariser avec la pratique de la relecture de leurs productions pour qu'ils puissent les améliorer, ce qui est extrêmement complexe pour les élèves.

A la fin du cycle 2, les élèves doivent être capables de copier ou de transcrire, dans une écriture lisible, un texte d'une dizaine de lignes, en respectant les consignes de présentation. Ils doivent aussi être capables de rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, structuré et pertinent par rapport à un destinataire. Encore une fois, les compétences sont liées explicitement avec la lecture : la compétence « écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche » est, quant à elle, liée à la lecture, le langage oral ainsi qu'à l'étude de la langue. Les programmes de 2018 prônent ainsi une importance du lien entre le langage oral, la lecture-compréhension, l'écrit et l'étude de la langue, et s'accordent avec les didacticiens du français. En effet, dès la maternelle, les élèves, avant même de savoir lire ou écrire, ont déjà des représentations de l'écrit. Les travaux d'Emilia Ferreiro, chercheur argentin, ont permis de revoir la conception de l'appropriation de la langue écrite chez l'enfant. Elle prône le contact et la fréquentation chez l'enfant de tous types d'écrits pour développer chez eux une certaine culture. De plus, les enfants seraient surtout intéressés par l'acte d'écriture des adultes, et qu'ils éprouvent du plaisir à produire des écrits car ils se sentent grands.

Cette fréquentation de l'écrit est aussi prônée par André Ouzoulias⁵. Il a publié de nombreux articles et livres sur cette problématique du lien entre l'écriture et la lecture. Celui-ci prône, dès le CP, dix bonnes raisons pour faire écrire les élèves. Cela les met dans une situation où ils doivent être attentifs : ils doivent se focaliser sur le sens de leur écrit, mais aussi au langage et à la langue. De plus, l'élève doit être conscient que l'écrit code le langage, ce qui est déjà travaillé au cycle 1. Cela aide à comprendre en quoi consiste l'acte de lire. Le langage devient donc un objet à manipuler : l'écriture permet ainsi de manipuler le langage consciemment, et d'amener les élèves à l'épellation. Enfin, l'écriture fréquente aide à mémoriser des petits mots et à découvrir l'écrit, sans oublier les allers-retours entre l'oral, l'écrit et la lecture. Pour aider à faire écrire les élèves, il faut donc lier l'écrit à la lecture, en apportant des outils d'aide et en accompagnant l'écriture. Il faut écrire et lire au quotidien, dans toutes les disciplines, et dans de réelles situations.

⁵André Ouzoulias est un ancien professeur à l'IUFM de Versailles et spécialiste de la lecture-écriture et de ses difficultés.

Comme on a pu le voir, demander à des élèves d'écrire, à n'importe quel cycle, demande une série de tâches complexes, qui créent des obstacles. Pour cela, il est important de prendre en compte et d'avoir conscience des difficultés des élèves. De plus, il est judicieux pour n'importe quel professionnel de remettre en question leurs pratiques. Cela leur permet de mieux répondre aux besoins des élèves et être en meilleure adéquation avec les attentes des programmes scolaires. La réussite de l'écrit apparaît donc comme un objectif majeur : elle est nécessaire à la réussite scolaire et indispensable à la construction d'un parcours social et professionnel. Je souhaite aborder l'étude du genre poétique, en particulier les haïkus. Ce genre poétique m'apparaissait plus facile à aborder pour les élèves de par son contenu, mais aussi pour son ouverture culturelle. Produire des écrits poétiques, c'est s'ouvrir à une culture, et exprimer ses ressentis, ce qui participe à la formation de la personne et du citoyen.

II) La poésie à l'école

a) L'évolution de la vision de la poésie dans les programmes scolaires

Natalie Brillant Rannou, chercheur et didacticienne en poésie, estime que la poésie scolaire serait un genre réservé à l'oralisation-mémorisation, peu adapté à l'acquisition de compétences du lecteur scripteur au cycle 2⁶. On reste sur des activités de mémorisation/diction/ mise en voix pour vérifier la compréhension, puis on raconte, on récite et on dit à voix haute. La poésie est peu médiatisée, écartée des manuels scolaires au profit des albums de littérature de jeunesse, mais plusieurs apports ont eu lieu suite aux recherches de Jean-Yves Debreuille, Georges Jean, Danielle Dubois-Marcoin et l'INRP depuis 1995.

Jean François Massol, agrégé de lettres classiques et spécialiste de la littérature française et de la didactique de la littérature, explique l'évolution des pratiques de la poésie entre la fin du XIXème siècle et le début du XXème siècle⁷. Celle-ci est liée à la transformation du paysage scolaire des années 1880, en particulier avec les nouvelles lois de

⁶Nathalie Brillant Rannou et Céline Petit, « Devenir lecteur et scripteur de poésie en primaire : quelle expérience ? Quels enjeux ? », *Repères* [En ligne], 52 | 2015, mis en ligne le 23 février 2016 [consulté le 22 mars 2019]. URL : <http://journals.openedition.org/repères/967>.

⁷Massol Jean-François. Transformations des pratiques scolaires de poésie en France à la fin du XIXe siècle. In: *Littérature*, n°72, 1988. Matière de poésie. pp. 62-80.

Jules Ferry (1881-1882), où l'école primaire se généralise, puis devient gratuite, laïque et obligatoire. Les réformes des années 1880 restent pour autant le fruit de luttes politiques et idéologiques, qui transforment les pratiques scolaires de la poésie. En s'appuyant sur les manuels scolaires de l'époque, on constate que le gouvernement de Ferry ne semble pas favorable à la poésie. Avant 1882, selon Pierre Giolitto, la poésie n'a pas sa place dans l'enseignement. A partir de cette date, la poésie est admise dans les programmes sous la forme de récitation. Mais cette vision serait à nuancer car il existe avant 1882 des manuels de récitation de poésie, comme par exemple le *Trésor Poétique* de la maison Larousse daté de 1857 et réédité plus de vingt fois. L'exercice de la récitation de poésie aurait un rôle de morale chez les élèves, mais aussi de développer une faculté de l'esprit des élèves et d'accroître leur connaissance de la langue. Avant la laïcisation de l'institution scolaire, la récitation est surtout un complément du catéchisme. Pour autant la récitation a des apports particuliers : elle permet l'accroissement de la compréhension, le vocabulaire et la syntaxe, le tout lié à des exercices d'élocution. On propose jusqu'en 1840 des poèmes constitués de vers, puis progressivement, la prose fait son apparition, ce qui crée des débats : plus difficile à se remémorer par rapport aux vers, la prose serait plus propice pour développer les compétences de mémorisation. A partir de 1882, on constate un développement de notes dans les manuels de récitation de poésie. Le but est de donner des pistes pédagogiques pour les enseignants : on commence à leur demander d'établir le sens du poème. Puis, on leur demande d'expliquer les mots -donc d'introduire des séances de vocabulaire et de syntaxe- ainsi que des exercices de diction et de mémorisation. Mais la leçon de morale demeure l'élément essentiel de l'exercice. Les productions de textes poétiques restent cependant très limitées, basées sur des activités d'imitation ou de paraphrases. On traduit uniquement des vers en prose, et on ne fabrique pas de vers, il n'y a donc pas de création poétique en jeu, que ce soit en primaire, au collège ou encore au lycée.

Dans les années 1970, le langage est remis sur le devant de la scène dans les programmes scolaires, avec une importance mise sur le principe de communication. Le plan Rouchette⁸ est alors mis en place, avec pour objectif de mettre l'enfant en possession de la langue française, ainsi que de la maîtrise du langage oral et écrit. On prône une libre démarche de la création verbale personnelle, tout en développant et en enrichissant la

⁸ Le plan Rouchette (1970) était un plan qui visait la rénovation du français dans l'enseignement primaire, suite aux constatations de retard scolaires chez les élèves à la fin du CM2 et aux apports de la recherche.

sensibilité et l'imagination en pratiquant la langue écrite. La poésie est alors toujours écartée des apprentissages, pour se focaliser sur la langue et la culture générale. Le développement de l'imagination du lecteur rendrait possible la création de la poésie, or, aujourd'hui, ce serait l'expérience poétique des apprentis lecteurs qui contribueraient au développement de l'imaginaire. Il faut attendre l'année 2003, date à laquelle A. Rodriguez a publié les travaux du « *Pacte lyrique* », où il explique que la réception du poème est spécifique et mérite d'être pensée. En effet, le poème engage le lecteur vers des configurations imageantes particulières. Le poème n'a pas forcément de logique, mais il faut miser sur la réception personnelle, quel que soit le niveau du sujet.

On constate donc que la poésie reste largement marginale dans l'histoire des programmes scolaires, et reste surtout attachée à des activités orales de mémorisation et d'oralisation. Même dans les programmes de 2018, seules deux mentions sont attribuées à la poésie en cycle 2. On peut alors lire « savoir apprendre une leçon ou une poésie [...] » dans le préambule, lié au domaine 2 « les méthodes et les outils pour apprendre » ; ou encore une autre allusion, liée à la compétence « écrire des textes en commençant à s'approprier des démarches ». On mentionne aussi « *le projet d'écriture, conduit sur le long terme, fédère les élèves autour d'un produit final dont le destinataire ne sera plus le professeur mais un public lié au projet lui-même (livre numérique, concours de poésies ou de nouvelles, journal de classe, etc.)* ». Dans les programmes de cycle 3⁹, on dénombre huit allusions à la poésie. Les premières allusions portent sur l'oral : « utiliser les techniques de mise en voix des textes littéraires (poésie, théâtre) », « être capable d'identifier les principaux genres littéraires (conte, roman, poésie, fable, nouvelle, théâtre) et de repérer leurs caractéristiques majeures ». Au cycle 3, on met l'accent sur la culture littéraire et artistique : on amène les élèves à lire des genres, des formes et des modes d'expression variés où la poésie apparaît. Deux autres allusions à la poésie sont mentionnées en langue vivante étrangère (LVE), ainsi qu'une dernière mention dans le volet histoire des arts. On peut y lire « mettre en relation un texte connu (récit, fable, poésie, texte religieux ou mythologique) et plusieurs de ses illustrations ou transpositions visuelles, musicales, scéniques, chorégraphiques ou filmiques, issues de diverses époques, en soulignant le propre du langage de chacune ».

Cependant, avec les apports de la recherche, on assiste depuis une vingtaine d'années à une démocratisation du genre poétique, qui revient progressivement sur le devant de la scène.

⁹http://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf

Pourtant, cette démocratisation du genre poétique peut se décanter à l'aide des professionnels enseignants, qui s'intéressent progressivement à cet enseignement de la poésie.

b) Une meilleure formation des enseignants

Les enseignants ne sont pas habitués à effectuer de la poésie contemporaine, ils ont des difficultés à opérer un choix parmi les poètes. Le ministère de l'Education nationale a donc instauré des listes d'ouvrages conseillés en 2007, trouvables sur Eduscol¹⁰. Dans cette liste, on compte 38 noms d'auteurs différents, de tous horizons et de différents pays et cultures. Le but étant de faire découvrir des corpus variés, avec des auteurs contemporains plus proches des enseignants, ainsi que de la poésie traduite. Trouver un recueil de poésies, c'est encourager un rapport personnel à la poésie. Selon Eduscol¹¹, il faut donc mettre à disposition d'autres recueils d'œuvres dans la classe en consultation libre de lecture, puis de faire verbaliser les choix des élèves. Le poème devient le texte du lecteur et peut éveiller des sensations, des questions, des effets, et développer un rapport sensoriel individuel. La poésie s'éprouve, se vit, se dit, s'écrit, est faite pour tout le monde selon Francis Ponge. On dépasse le plaisir de la création poétique, on s'approprie la langue et les pratiques langagières. Les enseignants doivent alors repartir vers des consignes ouvertes et créatives pour les élèves, tout en leur faisant tenir des cahiers d'écriture. Pour autant, il faut faire attention à ne pas tomber dans une dérive narrative et dans un discours explicatif. Il faut aussi ancrer le poème dans la subjectivité des autres.

Pour cela, il faut mettre en place une culture autour de l'objet littéraire qu'est la poésie pour que le genre devienne familier. Il faut impliquer et motiver les élèves pour que la poésie devienne un objet naturel, tout en les accompagnant pour qu'ils deviennent des sujets-scripteurs, c'est-à-dire des individus doués d'une certaine sensibilité et d'un vouloir-dire. De plus, on peut différencier plus facilement sans stigmatiser à l'aide de la conception des corpus ainsi qu'à la modulation des consignes. On ne voit alors que peu de postures de refus, puisque l'élève devient maître de ses apprentissages et produit des effets sur son auditoire lorsqu'il s'exprime à l'oral. Il faut simplement amener les élèves à comprendre qu'il existe une

¹⁰http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/85/0/Cycle_3_Litterature_2007_ML_FLF_1023850.pdf

¹¹http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/86/1/dossier-poesie_113861.pdf

polysémie de sens possibles dans les poèmes. Cela aide en particulier à la formation de la personne et du citoyen, mais développe aussi des compétences qu'on retrouve en EMC. En effet, du cycle 2 au cycle 4, on amène les élèves à se constituer une culture de la sensibilité : les élèves doivent être capable d' « identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments », de « s'estimer et être capable d'écoute et d'empathie », d' « exprimer son opinion et respecter l'opinion des autres » ou encore d' « accepter les différences ».

Il faut donc offrir des occasions d'apprentissage pertinentes et amener les élèves vers le plaisir d'apprendre pour les élèves non motivés. Nous pouvons essayer de motiver les élèves en leur présentant des genres poétiques peu connus, peu communs, qui sortent des sentiers battus, comme par exemple, le haïku.

c) La création poétique à travers les haïkus

Le haïku est un petit poème japonais, en trois vers, parlant de la nature (*kigo*), lié à la philosophie Zen. Il existe plusieurs formes de haïkus : la première est la forme courte et triviale, qui propose des éléments sans articulation, sans lien. Le lecteur construit le rapport entre les mots et élabore un sens. La forme noble, quant à elle se nomme *Tanka*, et possède une certaine régularité syllabique : un tercet de 5, 7 et 5 syllabes, et un distique de 7 et 7 syllabes. Dans le haïku, il y a donc un travail sur le rythme et la mesure des vers. Le haïku peut faire partie de cette représentation de la poésie contemporaine où la rime n'est pas obligatoire. La rime constitue le retour d'un même son entre plusieurs vers, soit au début ou à la fin de celui-ci. Dans le haïku, on ne retrouve donc pas de rimes croisées ou embrassées. Ce genre exprime de grands sentiments tels que l'amour, la mort... C'est donc une forme poétique courte, qui favorise la pratique régulière de la lecture et de l'écriture pour tous les élèves, même en difficulté. Le haïku est un genre poétique qui amène les élèves à entrer dans le processus de création poétique, car il provient d'une certaine expérience personnelle, qui provoque des sensations, des sentiments ou encore des réactions. A travers l'usage du genre poétique, l'élève exprime son opinion, mais aussi son ressenti sur les poèmes qu'ils lisent ou qu'ils produisent.

Un document Eduscol¹², daté de 2016 et réservé au cycle 3 nous propose une définition de la création poétique : la poésie vient du mot *poiêsis*, un dérivé du verbe *poiein*, qui signifie « faire/créer ». La création poétique permet alors de créer un monde, et fait de celui qui parle un être à part entière, unique. L'élève devient alors porteur d'un message, qui, comme le dieu Hermès, le délivre à un destinataire. Il est perçu différemment selon le vécu et la sensibilité de la personne qui le reçoit : il ne laisse pas indifférent. Le but est donc de choisir des mots, de les agencer pour créer un effet voulu. La poésie est alors un concentré d'images, de sonorités et de rythmes. Il faut donc aider les élèves à prendre possession du langage, à manipuler des mots et des sons dans le but d'exprimer son vécu et ses sentiments. L'enfant doit alors agir sur les mots sans contrainte. Le langage est un matériau important pour l'élève, puisqu'il va lui permettre de « créer des mondes », et les mots vont lui permettre de mieux exprimer son univers. Une image personnelle de la représentation du monde de l'enfant va donc se confectionner, puis va s'exprimer. Cela contribue à développer de nombreuses compétences, en lien avec le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, avec la formation de la personne et du citoyen, mais aussi avec l'apprentissage de méthodes et d'outils pour apprendre. Enfin, le haïku participe à une meilleure compréhension des représentations du monde et de l'activité humaine, puisqu'il s'agit d'un genre poétique provenant d'un autre continent, donc d'un autre pays, moins connu, mais surtout doté d'une autre culture.

La poésie est donc un domaine d'apprentissage qui se développe, et qui comporte de nombreux apports, que ce soit pour les enseignants comme pour les élèves. Mais la poésie demeure un sujet difficile à évaluer, puisqu'il s'agit d'un genre littéraire subjectif. On peut alors se demander comment évaluer les élèves de façon juste, bienveillante tout en restant exigeant

III) Evaluer autrement les écrits

a) Evaluer autrement

¹²http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture_litteraire_/52/7/RA16_C3_FRA_Imaginer-dire-celebrer_Introduction_810527.pdf

Les outils d'évaluation permettent à l'élève d'avoir des moyens pour mesurer son degré de conformité ou de déviance de son écrit par rapport à la norme. Il n'existe pas d'évaluation neutre et universelle. Elle doit alors être centrée, non pas uniquement sur les compétences, mais aussi sur les indicateurs du développement de l'élève en tant que sujet singulier. Depuis la rentrée 2016, on souhaite fermement améliorer l'efficacité des apprentissages chez les élèves à travers l'évaluation, pour qu'ils puissent identifier leurs acquis et leurs difficultés. On privilégie depuis quelques années une évaluation positive, simple et lisible, qui valorise les progrès de chacun. Avec la poésie, on échappe à la bonne ou à la mauvaise réponse. De plus, la poésie reste un genre littéraire subjectif, on ne peut pas évaluer de la même manière. Selon D. Bucheton¹³, il est urgent de repenser l'évaluation : selon elle, l'évaluation est la capacité à observer et à analyser les productions des élèves, ainsi qu'à comprendre les avancées et les difficultés éventuelles des élèves. Il s'agit alors d'effectuer un travail sur le repérage des origines des difficultés, mais aussi d'effectuer un changement de posture professionnelle chez l'enseignant. Il faut s'intéresser à l'activité d'écriture en elle-même, et pas seulement à l'écrit final. Elle propose quatre indicateurs pour évaluer les travaux d'écritures : le premier est quantitatif. En effet, on se préoccupe souvent du nombre de lignes qu'a produit l'élève, ce qui révèle l'engagement ou non de celui-ci dans la classe ou dans les écrits. Ensuite, elle met en évidence la volonté d'épaissir les textes : les productions augmentent quantitativement dans un premier temps, puis se réduisent après plusieurs réécritures et gagnent en épaisseur sémantique. On constate ce phénomène par une syntaxe qui se complexifie, des mots qui prennent sens ou encore des structures de phrase qui évoluent. Mais cela nécessite du temps et de la maturation chez les élèves. L'énonciation apparaît comme le troisième indicateur : les élèves ont des difficultés à adopter un positionnement, à s'énoncer comme un sujet singulier. Enfin, il est intéressant de voir comment l'élève passe d'une énonciation orale à une énonciation écrite.

Pour évaluer autrement, il faut que les enseignements pensent l'évaluation autrement. Nous sommes encore baignés dans nos modèles de rédaction, lorsque nous étions nous-mêmes écoliers, et que nous devions « raconter quelque chose de personnel ». Ce modèle rédactionnel, où l'enseignant notait des appréciations avec des abréviations ou des commentaires, demeure à l'école. Cela nécessitait pour l'élève un rapport à la norme : soit on faisait plaisir à l'enseignant en entrant dans les cadres attendus, ou on se mettait en danger en

¹³Bucheton Dominique, Chabanne Jean-Charles. Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°26-27, 2002, pp. 123-148.

quittant ce cadre normatif. Aujourd'hui, il faut se recentrer sur le « sujet-écrivain », c'est-à-dire se focaliser sur une personne qui pense et qui se développe, une personne singulière, unique, dont il faut aider à penser. Cela induit qu'il faut s'adapter à l'hétérogénéité des classes. Pour que l'élève puisse se développer, il faudrait multiplier les occasions où il est amené à parler, écrire et échanger, car cela permettrait une meilleure appropriation de la culture et des savoirs. De plus, il faut organiser des espaces et des temps spécifiques puisque l'élève en a besoin. Il faut matérialiser des espaces identifiés pour écrire, ainsi que des créneaux horaires spécifiques.

Parmi ces espaces spécifiques, les didacticiens préconisent un cahier d'écrivain, ou encore un cahier de brouillon : il s'agit d'un espace où les élèves peuvent librement exprimer leur pensée.

b) L'apport du cahier de brouillon

Le cahier de brouillon est un outil utilisable dès la maternelle, et jusqu'à l'université. C'est un cahier où les élèves s'exercent à l'écriture et où les erreurs sont admises. C'est aussi un outil individuel de tâtonnement, de recherche où on constate les progrès des élèves. Il est donc logique de retrouver dans ces cahiers des ratures, ou encore des corrections, et il n'est pas nécessaire pour l'enseignant de corriger les erreurs orthographiques. Pendant longtemps, le brouillon en lui-même était considéré comme quelque chose de raté, à cacher. On s' imagine volontiers des feuilles volantes, arrachées. Il n'a pas de statut réellement défini à l'école. On ne réfère pas non plus les dates des écrits produits ou d'autres informations qui pourraient être utiles à la compréhension. Il faut attendre les programmes scolaires de 1995 pour que le brouillon devienne un outil scolaire. Cependant, il est à nuancer, puisque, même s'il donne des conseils pour la réécriture du texte et des conseils à suivre, il développe une image d'un écrit chargé d'erreurs, où la réécriture est une simple correction orthographique des mots. En poésie, c'est Danielle Dubois Marcoin qui instaure le « cahier de poésie » dans le but que les élèves s'approprient toute la dimension mémorielle et méta-mémorielle des poèmes. Cela participe à la formation du sujet lecteur-scripteur et développe des connaissances sur la poésie. A l'aide du cahier de brouillon, il faut donc aider à élèves à leur faire produire des écrits, et non les corriger, ce qui remet en question les normes d'évaluation. D. Bucheton a constaté que, lorsque les élèves possèdent un cahier de brouillon ou d'écrivain qu'ils peuvent

utiliser à leur guise, lors de temps libres, certains élèves produisent des écrits à foison, manifestant un certain intérêt ainsi qu'une certaine créativité.

c) Les écrits intermédiaires

Les écrits intermédiaires sont des écrits de travail personnels, destinés à accompagner l'activité réflexive. Il ne faut donc pas corriger ces textes, mais interpréter les dynamiques d'écriture pour les relancer. Il faut donc observer l'activité des élèves en analysant positivement leurs réussites, ce qui nous permet de repérer le mouvement de leur pensée et de leur écriture. L'écrit intermédiaire aurait un rôle de médiateur cognitif et affectif, dans le but d'aider les élèves à faire leurs premiers pas dans le travail, ainsi que de changer l'image d'eux-mêmes. Ils restent des écrits de travail hétérogènes et inachevés. Ils ont un statut de brouillon, et n'ont pas forcément de statut ou d'existence dans les classes. Mais ils sont des traces de transition inséparables, nécessaires à la réflexion. Le but n'est donc pas de corriger ces écrits, mais de juger ce qui est en germination, ainsi que d'élaborer des pistes pour relancer le développement de l'écrit par des consignes appropriées. Un dialogue entre le texte et l'élève est alors mis en place pour l'aider à se remettre au travail. Parmi les critères d'évaluation chez l'enseignant, on peut dégager plusieurs composantes. On peut, par exemple, déterminer la position de l'élève dans ses écrits : sa position d'énonciation (l'élève écrit au « je », au « il » ou au « nous »), ainsi que sa position par rapport à la consigne. On évalue aussi le texte, ses enjeux et ses valeurs. Enfin, on évalue la prise en compte des normes chez l'élève. Cela permet en particulier d'observer les obstacles qui bloquent au développement de l'écriture (si le problème est en rapport avec l'écriture, avec l'école, ou si le problème est extérieur). L'élève doit lui-même considérer l'écrit comme une activité de résolution de problèmes : plus il avance, plus il rencontre des problèmes divers et doit donc ajuster son écriture. Les écrits intermédiaires participent à cet épaississement du texte, qui multiplie et complexifie les significations. Le texte ne s'allonge pas forcément, mais les usages de la langue se complexifient et deviennent polysémiques.

Nous avons constaté que l'écriture est un acte complexe pour les élèves, qui nécessite de nombreuses compétences, créant des obstacles. Pour autant, les programmes scolaires

mettent en avant les liens entre la lecture et l'écriture, qui sont indissociables. La poésie, quant à elle, reste marginale dans les programmes scolaires, même si, depuis quelques décennies, cela tend à évoluer. Les enseignants remettent en question leurs pratiques, et tendent vers des genres littéraires plus diversifiés, moins connus. Enfin, la poésie pose la question de l'évaluation puisque, étant subjective, on doit évaluer autrement. De nouveaux outils se développent pour aider les élèves à plus et à mieux écrire, ce qui crée aussi de nouvelles modalités d'évaluation. Ces apports théoriques ont nourri ma réflexion pour créer ma séquence d'apprentissage portant sur l'écriture des haïkus avec des élèves de CE2.

II) Méthodologie du protocole de recherche

C'est à l'école primaire publique Robert Desnos, située à 1 rue des Ecoles à La Milesse, en Sarthe, que j'effectue mon stage filé. Tous les mardis, je me rends dans cette école de 178 élèves, située à environ 10 kilomètres du Mans, dans le périurbain. L'école maternelle Sonia Delaunay jouxte l'école primaire, et accueille 98 élèves sur quatre niveaux. Nous pouvons constater un beau cadre pour les élèves, puisque l'école se trouve juste à côté d'un petit lac, où les élèves peuvent se balader en-dehors des heures de classe, ou sert de terrain propice aux apprentissages lors des séances d'EPS. L'école primaire se répartit en sept classes, dont la classe de CE2 où j'interviens. La classe est composée de 29 élèves, dont 14 filles et 15 garçons. Dans cette classe, si je reprends le terme d' « élève prioritaire »¹⁴, élaboré par Mireille Brigaudiot, je peux constater qu'il y a cinq élèves prioritaires. Au cours des séances menées, je peux aussi repérer en moyenne deux à trois élèves ayant des difficultés ponctuelles dans différentes matières. Je note enfin que cette séquence d'apprentissage sur les haïkus représente la première fois où les élèves sont amenés - depuis le début de l'année scolaire - à effectuer des productions écrites.

Pour aborder ma séquence d'apprentissage sur les haïkus et le développement de l'expression poétique chez les élèves, j'ai commencé par introduire une séance d'apprentissage sur le Japon, en lien avec le volet « questionner le monde ». Pour s'engager dans la production d'haïkus, il faut s'engager dans une autre culture. Il faut alors leur donner des clés pour accéder au sens de cette nouvelle culture. En lien avec les attendus de fin de cycle 2, les élèves sont amenés à « se repérer dans l'espace et se le représenter », ainsi que de « situer un lieu sur une carte, sur un globe ou sur un écran informatique ». Ils doivent opérer une décentration de leur regard sur le monde, passant d'espaces vécus, vers des espaces de plus en plus inconnus. Lors de cette séance, j'ai introduit le Japon sous la forme d'une devinette géante, présentant les principales caractéristiques du Japon. Les élèves, par groupes de trois, possédaient une pochette avec trois ou quatre illustrations, légendées par trois ou

¹⁴ Selon Mireille Brigaudiot, dans son ouvrage *Langage et école maternelle* (2015), un élève prioritaire est un élève en décalage par rapport au reste de la classe de manière durable dans plusieurs domaines.

quatre phrases, sous la forme « Je suis/ j'ai ... Qui suis-je ? ». Le but était que les élèves découvrent les aspects principaux du Japon, tout en trouvant la réponse.

Je suis un pays du continent asiatique...

Il y a des temples, des cerisiers, et ma plus grande montagne s'appelle le Mont Fuji



Exemple d'une des devinettes posées aux élèves

La devinette m'apparaissait plus ludique pour aborder le Japon et ses aspects géographiques et culturels. De plus, nous sommes partis des représentations initiales des élèves pour ensuite déconstruire certaines représentations erronées. Parmi elles, nous avons, par exemple, distingué le Japon de la Chine. Nous avons aussi distingué la langue japonaise de la langue chinoise, ainsi que certains plats asiatiques (par exemple, les nems sont vietnamiens, et les sushis sont japonais). Pour autant, déconstruire les représentations initiales des élèves reste difficile : l'espace géographique et la culture restent inconnus pour les élèves, et il est difficile pour eux de réellement distinguer les principaux pays asiatiques (Chine, Japon, Corée du Sud, Vietnam, etc.), même si les élèves semblent intéressés par ces pays. A travers cette séance, les élèves se sont construit des repères spatiaux, ce qui correspond au domaine 5 du socle commun de compétences, de connaissances et de culture, «les représentations du monde et l'activité humaine ».

A l'issue de cette séance introductive sur le Japon, j'ai pu entamer ma séquence d'apprentissage sur les haïkus se composant de six séances. La séquence est basée sur un

corpus de huit haïkus¹⁵, choisis par mes soins, abordant différents thèmes récurrents. Le haïku étant un genre littéraire très utilisé au Japon, ainsi que dans le monde entier, il en existe donc une multitude : un choix devait alors s'opérer. Les haïkus devaient donc être accessibles pour les élèves, tout en proposant quelques haïkus ayant une polysémie de sens. Suite aux conseils d'un auteur japonais rencontré plus tôt dans l'année¹⁶, j'ai décidé de créer mon corpus de textes à partir d'un auteur du XIXème siècle, Natsume Sôseki (1867-1916). Auteur japonais de romans et de nouvelles, il s'initie aussi à la poésie, où on recense environ 2500 haïkus de sa plume. Ce choix est aussi personnel que pédagogique : il apparaît plus compréhensible qu'un auteur du XVIIème siècle. Les haïkus, avant l'ère Meiji (1868-1912), reposaient sur des règles très strictes, comme l'utilisation de mots d'origine japonaise, la poésie devait être codée, encadrée et abordant des thèmes sérieux. De plus, Natsume Sôseki ayant vécu entre la fin du XIXème et le début du XXème siècle, est l'un des auteurs japonais les plus proches de notre temporalité. Enfin, son style d'écriture simpliste séduit, et représente bien cette transition du Japon vers la modernité et l'ouverture culturelle au monde. C'est en cherchant mon corpus que j'ai trouvé un ouvrage, *Haïkus, Sôseki*¹⁷, dont j'ai consulté la version en ligne. Cet ouvrage est intéressant dans la mesure où il présente les haïkus, illustrés pour la plupart d'estampes chinoises ou japonaises. Pour la classe de CE2, j'ai opéré un choix restreint de huit à dix haïkus, dont chacun possède un thème défini : la nature, les animaux, les sentiments et les saisons. Les haïkus ont tous été présentés lors de la première séance, puis, pour chaque séance, deux haïkus ont été réutilisés. Ces haïkus réinvestis ont bien été choisis et pensés au préalable, pour répondre aux objectifs visés par chaque séance. Ainsi, certains haïkus se prêtaient à la polysémie des sens, d'autres se prêtaient parfaitement pour créer la chute du haïku, ou encore pour créer l'accroche du haïku.

Pour ma séquence d'apprentissage, j'ai donc pris le choix de présenter aux élèves les productions d'un seul auteur japonais. Mais d'autres dispositifs ont été mis en place dans la classe pour démontrer la diversité linguistique et culturelle des haïkus, que ce soit au Japon, en Asie ou même dans le monde. Parmi ces dispositifs, j'ai présenté aux élèves un temps de

¹⁵ Voir annexe 1 – corpus des haïkus utilisés lors de la séquence d'apprentissage

¹⁶ Akira Mizubayashi (1951-)

¹⁷ Sôseki, Natsume, *Haïkus, Sôseki*, (traduction par Suetsugu Elisabeth, Arles, Ed. P. Picquier, 2009) [Mis en ligne en 2014]

lecture offerte, sous la forme d'un rituel avant de commencer la séance. Les objectifs sont de présenter aux élèves la diversité des haïkus, et d'offrir un temps de lecture plaisir de 15 minutes, préconisé dans le Bulletin officiel de 2018¹⁸, ainsi que remis en valeur par le ministre de l'Éducation Nationale Jean-Michel Blanquer¹⁹. L'enjeu est aussi didactique : c'est par la fréquentation d'ouvrages que les élèves pourront développer leur imaginaire pour produire des écrits. Lors de ces temps de lecture plaisir, j'ai proposé trois ouvrages aux élèves, déposés dans des bannettes en accès libre au fond de la classe :

- *Cent onze Haïku*²⁰ de Matsuo Bashô, un poète japonais du XVIIème siècle du début de la période d'Edo (1603-1867). Il est considéré comme l'un des quatre maîtres classiques du haïku japonais, avec environ 2000 haïkus à son actif. Il ouvre même une école poétique et révolutionne le style du haïku : c'est à travers sa simplicité d'écriture qu'il crée des émotions et de la subtilité à travers la description d'éléments naturels. L'ouvrage ici possède une mise en page intéressante pour les élèves : le haïku originel en caractères japonais avec sa lecture japonaise en haut en bas, de gauche à droite ; sa transcription orale (*romaji*), et sa traduction en français.

- *Mon carnet de haïkus : 200 haïkus pour les moments de tous les jours*²¹ d'Anne Tardy, qui présente 200 haïkus de la vie quotidienne, mais aussi de différents horizons et de différents pays. L'ouvrage possède aussi des illustrations. L'objectif est de montrer que le haïku s'est exporté dans le monde, et que tout le monde peut en produire.

- *Trente haïku rouges ou bleus*²² de Jean-Hugues Malineau, président de la Charte des auteurs et des illustrateurs pour la jeunesse en langue française. Il propose dans cet ouvrage

¹⁸ « *La fréquentation d'œuvres complètes (lectures offertes ou réalisées par les élèves eux-mêmes, en classe ou librement) permet de donner des repères autour de genres, de séries, d'auteurs, etc.* », Programmes Officiels du cycle 2, novembre 2018

¹⁹ <https://www.education.gouv.fr/cid119399/mobilisation-en-faveur-du-livre-et-de-la-lecture.html> , dernière visite le 15 avril 2019

²⁰ Matsuo, Bashô, *Cent onze haïku*, Paris, Lagrasse Verdier cop, 1998.

²¹ Tardy, Anne, *Mon carnet de haïkus : 200 haïkus pour les moments de tous les jours*, Paris, Gallimard, 2004.

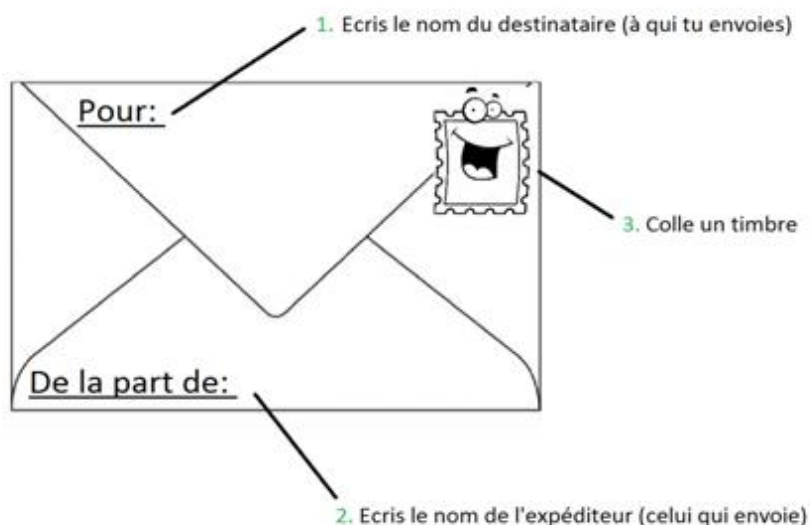
²² Malineau, Jean-Hugues, *Trente haïku rouges ou bleus*, Toulon, Pluies d'étoiles éditions, 2000.

un recueil de trente poèmes illustrés, avec des commentaires et des exercices poétiques à réaliser.

En plus de ce temps de lecture plaisir, je proposais - pour chaque séance - à quatre élèves choisissent un haïku. Ils devaient ensuite le présenter et le lire à la classe, tout en justifiant leurs choix. Cela induisait aux élèves de lire les ouvrages proposés, et s'y intéresser, de les comprendre ou encore de les interpréter, ce qui leur permettait de développer de nombreuses compétences, en lien avec le français.

Un autre dispositif mis en place dans la classe est celui de la boîte à haïkus, nécessitant une longue préparation en amont de la part de l'enseignant. L'objectif de ce dispositif était de donner envie aux élèves d'écrire, tout en développant un certain plaisir d'écrire. L'élève devait aussi comprendre que, lorsqu'on écrit, on écrit pour quelqu'un. Le destinataire est alors mis au centre : on écrit quelque chose pour quelqu'un, dans le but de créer des émotions. Cela participe à la formation de la personne et du citoyen, et développe des compétences psychosociales chez les élèves (« avoir une pensée créative », « savoir communiquer efficacement », « avoir de l'empathie pour les autres »). De plus, comme le préconise les instructions officielles de novembre 2018, « la rédaction de textes est articulée avec l'apprentissage de la lecture » (p.16). A l'aide d'une boîte à chaussures -qui sert de boîte à lettres- les élèves sont amenés à rédiger des haïkus sur des petites cartes cartonnées. Des enveloppes et des timbres oblitérés sont aussi mis en place pour donner du réalisme. Une fiche est aussi disponible, indiquant comment préparer son enveloppe. L'élève doit écrire à un destinataire (pour), il doit noter le nom de l'expéditeur (de la part de) et déposer un timbre sur l'enveloppe (en haut à droite).

Comment envoyer une lettre?



Exemple d'une fiche pour envoyer un courrier pour la boîte à haïkus

Pour aider les élèves qui auraient un manque d'imagination, des étiquettes avec des mots de différentes natures sont mises en place (verbes, noms et adjectifs qualificatifs), puis sont consignées dans des petits pots en verre. Pour que le projet soit mené à bien, et pour qu'il ne soit pas discriminant, chaque élève recevra au moins une fois un haïku lors de la séquence, écrit par mes soins. Lors de chaque séance, un temps d'ouverture de la boîte à haïkus est proposé. Ce temps fort permet aux élèves d'exprimer leurs sentiments sur la réception ou non d'un courrier.

Le dernier dispositif mis en place lors de cette séquence est l'utilisation, par chaque élève, d'un cahier de brouillon, préconisé par D. Bucheton. Ce cahier de brouillon est un petit cahier de travaux pratiques de 48 pages au format 17x22 cm, découpé en deux. Le format est original, peu utilisé, et l'usage de cahiers de travaux pratiques permet d'avoir un lignage différent, plus gros, ainsi qu'une page blanche. Les élèves peuvent alors écrire ou dessiner sur ces pages. Chaque élève possède un cahier de brouillon unique où il peut y inscrire ses sentiments, ses émotions, et consigner ses productions de haïkus. L'objectif est donc de

consigner dans un seul et même endroit toutes les activités de productions d'écrits, tout en constatant chez l'élève l'évolution intellectuelle, grammaticale, lexicale, etc.

A partir de ces dispositifs mis en place, chaque séance est articulée par plusieurs temps : celui de la lecture offerte, d'une production écrite, d'une prestation orale ainsi que de l'ouverture de la boîte à haïkus.

Lors de la première séance, les élèves ont découvert pour la première fois des haïkus en classe. L'objectif de la séance était de découvrir un nouveau genre poétique tout en comprenant son fonctionnement. Après un petit temps de débat sur la nature possible des petits textes présentés, et sur les émotions ressenties à la lecture de ceux-ci, les élèves, par groupes de trois, devaient classer sur une feuille A3 les huit haïkus présentés. Puis, ils devaient mettre un titre à chacune des catégories trouvées. Une mise en commun a eu lieu, en réunissant les productions qui se ressemblaient et qui différaient. A la fin de la séance, j'ai expliqué aux élèves l'objectif des prochaines séances : créer des petits poèmes japonais, et non les apprendre par cœur comme ils ont l'habitude de faire. Lors de cette séance, plusieurs compétences ont été mises en jeu, en lien avec l'oral (« écouter pour comprendre des messages oraux », « participer à des échanges dans des situations diverses ») ou la compréhension (« comprendre un texte et contrôler sa compréhension »).

La deuxième séance, les élèves –toujours par groupes de trois- ont commencé à produire un haïku à l'aide d'un texte à trous. Il fallait remplacer les blancs du texte par un nom, un verbe ou encore un adjectif qualificatif, tout en négociant avec les pairs et s'accorder. Il s'agissait d'entrer progressivement dans la création poétique, tout en faisant un lien avec l'étude de la langue (« identifier les principaux constituants d'une phrase simple avec sa cohérence sémantique »). Le travail de groupe s'avérait pertinent, car comme il s'agissait de la première séance où les élèves étaient amenés à produire un écrit, cela pouvait être difficile pour certains élèves. Cela permet aux élèves plus en difficulté de mieux comprendre l'enjeu de l'exercice, tout en enrichissant son lexique et son vocabulaire. Une forme de tutorat était mise en place, aidant les élèves à devenir autonomes. Vingt minutes étaient conservées pour que chaque groupe passe à l'oral. Puis, à la fin de la séance, les élèves ont été invités à produire individuellement leur premier haïku, avec la reprise d'un des deux haïkus présentés, « à la manière de l'auteur ». A partir de cette séance, toutes les productions écrites effectuées permettent de développer la compétence « écrire des textes en commençant à s'approprier des démarches ».

La troisième séance consistait à créer la chute du haïku, à partir de deux nouveaux haïkus présentés. Chaque élève choisissait entre deux thèmes possibles : une saison ou un animal, le but étant de diversifier les possibles. De plus, écrire la chute du haïku s'avère plus facile que d'écrire l'accroche, et les haïkus choisis facilitaient la création d'une chute. Les élèves n'avançaient pas au même rythme. Pour pallier cette difficulté, c'est lors de cette séance que j'ai introduit chez les élèves la métrique du haïku (5 syllabes pour le premier et le dernier vers, 7 syllabes pour le deuxième vers). Cette modalité n'était pas imposée chez les élèves, pour ne pas qu'ils se focalisent sur le nombre de syllabes. L'enjeu était qu'ils se concentrent sur les mots et leur sens, et non sur le respect des syllabes. Cette séance marque aussi le début de l'ouverture de la boîte à haïkus, après le temps de lecture plaisir et avant la production écrite.

Lors de la quatrième séance, l'accroche du haïku est abordée, reprenant la même programmation que la séance 3. Les élèves sont amenés, toujours à travers le choix de deux haïkus, à créer l'accroche. La métrique du haïku n'est pas obligatoire, mais conseillée. Pour les élèves se sentant capables, ils sont invités à créer leurs propres haïkus dans leur cahier de brouillon. A la fin de la séance, la création d'un affichage est envisagée par les élèves, pour leur donner des outils.

L'avant-dernière séance est marquée par une nouvelle approche : maintenant que les élèves créent progressivement des haïkus, ils doivent revenir sur leurs écrits, pour les modifier et les améliorer. L'objectif est d'amener les élèves à avoir une posture réflexive sur leurs propres écrits, permettant ainsi de développer la compétence « réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit ». En effet, les élèves n'ont encore jamais eu de retour réflexif sur leurs écrits, puisque c'est l'enseignant qui regardait les cahiers de brouillon et les annotait. Les élèves doivent alors comprendre que lorsqu'on produit un écrit, il faut savoir revenir dessus pour le modifier, le corriger ou l'améliorer. Cela participe au développement de la fonction de l'écrit, tout en s'appropriant des démarches et des procédures réflexives. A la fin de cette séance, un temps est consacré à l'élaboration de la grille d'évaluation, toujours par les élèves. Toutes les notions étudiées depuis le début de la séquence sont alors rebrassées. Cette grille d'évaluation leur permettra de savoir ce qui sera attendu lors de l'évaluation. Six critères ont été choisis, portant sur des points étudiés lors de la séquence.

	Auto- Evaluation	Evaluation de L'enseignant
J'ai respecté la forme du haïku (3 vers)		
J'ai parlé d'une saison ou d'un sentiment		
J'ai mis de la ponctuation		
J'ai essayé de respecter le nombre de syllabes		
J'ai écrit l'auteur du haïku		
J'ai essayé d'améliorer mon haïku		

Exemple d'une grille d'évaluation, proposée aux élèves

Lors de la dernière séance, les élèves, à l'aide de la grille d'évaluation et des conseils annotés dans leur cahier de brouillon, doivent réviser leur haïku. Dans cette grille, les six critères sont présentés et explicités oralement. Une colonne est réservée à l'évaluation par l'enseignant, et une autre est réservée à l'auto-évaluation par l'élève. Cela permet à chacun de voir où il en est dans son travail.

A la suite de cette séquence sur les haïkus, des prolongements sont envisageables : nous pouvons engager les élèves dans une démarche de projet avec, par exemple, le développement d'une correspondance entre classes. Ainsi, chaque élève écrit pour un élève d'une autre classe. Comme autre projet, nous pouvons aussi proposer aux élèves de créer un livret de haïkus, réunissant tous les haïkus de tous les élèves. Dans ce livret, il n'y aurait pas uniquement le haïku final, mais plusieurs haïkus démontrant le cheminement de chaque élève et constater son évolution. Le livret serait agrémenté par des illustrations de chaque élève, en lien avec le thème du haïku, ce qui permet de faire un lien avec les arts visuels. Une mise en voix de chaque haïku peut également être mis en œuvre, ainsi qu'une mise en son, avec une création sonore sur le thème de la nature, des saisons ou encore des animaux.

En suivant la méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisant de Pierre Paillé, nous pouvons constater que ma démarche de recherche repose sur deux protocoles distincts.

Le premier protocole est celui de la conception d'activités d'apprentissage avec tout le travail effectué sur la conception de ma séquence d'apprentissage. Ainsi, il apparaît pertinent d'analyser ma séquence d'apprentissage en tant que tel, ce qui a marché et ce qui a dysfonctionné, et voir ce qui est possible d'améliorer. Concernant la collecte des données, il est possible d'analyser plusieurs documents pédagogiques récoltés lors de cette séquence, dont :

- les feuilles A3 de la classification des haïkus par les élèves : il apparaît nécessaire d'analyser ces classifications car elles apparaissent comme une forme d'évaluation diagnostique, pour voir où en sont les élèves au début de la séquence d'apprentissage.

- le tapuscrit d'un petit groupe d'élèves : lors de la deuxième séance, à l'aide d'un enregistreur sonore, j'ai pu transcrire l'équivalent de 6 minutes 30 secondes d'un groupe de quatre élèves élaborant collectivement un haïku.

- les cahiers de brouillon : les 29 élèves ont produit en moyenne 3 à 4 haïkus différents lors de la séquence, puis ont révisé deux fois leur haïku. Les cahiers de brouillon représentent donc une vraie mine d'or à analyser. Le but sera d'analyser plusieurs productions clés, et non tout le corpus, qui représente plus de deux cents haïkus.

Le second protocole repose sur la production de matériel pédagogique. Lors de cette séquence d'apprentissage, j'ai mis en place des dispositifs tels que la boîte à haïkus, la lecture plaisir, l'usage d'un cahier de brouillon ou encore l'élaboration d'un affichage. Il faudrait ainsi dégager les apports et les limites de ces outils, s'ils ont été efficaces ou s'ils ont été un frein aux apprentissages.

L'objectif, dans la dernière partie, sera donc d'analyser ces deux protocoles de recherche, et de constater si ces activités ont pu aider ou non les élèves à développer une certaine expression poétique.

III) Analyse des données

Deux protocoles distincts ont été mis en place lors de cette séquence d'apprentissage sur les haïkus. L'enjeu ici sera d'analyser à la fois la séquence d'apprentissage, les dispositifs mis en place dans la classe ainsi que les productions des élèves.

a) Analyse de la séquence d'apprentissage

Deux protocoles distincts ont été mis en place lors de cette séquence d'apprentissage sur les haïkus. L'enjeu ici sera d'analyser à la fois la séquence d'apprentissage, les dispositifs mis en place dans la classe ainsi que les productions des élèves.

a) Analyse de la séquence d'apprentissage

C'est à partir de nombreuses lectures et de mes quelques expériences de stage que j'ai conçu cette séquence d'apprentissage. Le but ici sera de l'analyser, en mettant en lumière ce qui a fonctionné ou non et ce qui a été modifié lors de la séquence. Pour cette séquence, un corpus de huit à dix haïkus avait été choisi, abordant différents thèmes récurrents du haïku²³. La plupart des haïkus semblent avoir été compris lors des séances d'apprentissage, sauf quelques-uns qui nécessitaient une lecture plus attentive. Il a été difficile pour les élèves de comprendre le vers « Sans fin le vent printanier m'emporte », issu d'un haïku de Natsume Sôseki traitant du cheval. Les élèves ont dû effectuer plusieurs lectures de ce vers, raccroché dans son contexte, appuyé de mon étayage. Cette difficulté provient sans doute de l'organisation syntaxique de la phrase : peut-être que les élèves auraient mieux compris si la phrase avait été construite ainsi « Le vent printanier m'emporte sans fin ». L'autre difficulté de compréhension s'est révélée lors de l'étude du haïku sur les fougères « Ouvrant leurs petits poings ». Ici encore, des difficultés de compréhension ont eu lieu, sans doute à cause de la personnification des poings des feuilles de fougères, pour montrer que les feuilles croissent.

²³ Voir *annexe 1*

Mon étayage a donc été centré sur l'image d'un poing s'ouvrant progressivement, telle une fleur qui croît au printemps. Mis à part ces difficultés, les élèves semblent avoir compris l'ensemble du corpus. Le but n'était pas de créer un corpus inaccessible, mais bien de présenter une diversité de haïkus, plus ou moins difficiles. Les objectifs semblent donc avoir été atteints en classe.

Concernant l'organisation des séances en elles-mêmes, elles reposaient sur plusieurs petits temps, présentés sous la forme de rituels. Une lecture offerte avait lieu en début de séance, puis la présentation des haïkus du jour, agrémenté par un temps d'écriture équivalent à 20 minutes environ. Puis, lorsque le temps le permettait, un moment d'oralisation de certaines productions avait lieu. Enfin, la boîte à haïkus était ouverte. Par séance, il fallait compter en moyenne 50 à 60 minutes. Cette fragmentation permettait de donner du dynamisme aux séances, et encourageait les élèves. Les séances ne semblaient ni trop longues, ni trop courtes. Mais cela pouvait devenir chronophage et redondant pour les élèves comme pour l'enseignant. Pour éviter de tomber dans la lassitude, une complexification des séances avait lieu, passant de la création d'haïkus en remplaçant des mots par la création de la chute du haïku, puis l'accroche. A la fin de la séquence, chaque élève était capable de créer au moins deux vers sur trois, et la plupart s'initiait à la création d'un haïku sans modèle. Mais grâce à ce genre de séance, beaucoup de choses étaient brassées, alternant des activités de lecture, de compréhension, d'oral, d'écriture et d'étude de la langue, ce qui est préconisé dans les programmes scolaires officiels.

Au cours de cette séquence, j'ai pu constater le succès de certaines modalités de travail. Tout d'abord, la plupart des élèves ont produit chaque semaine un haïku. Lors de la première séance, tous les élèves ont produit un haïku sans exception. Seule une élève a refusé de le présenter à l'oral. Cette première séance a donc démontré un certain intérêt pour ce genre de travail, bien que la curiosité les ait surtout guidés. L'écoute des haïkus des autres élèves a aussi été, dans un premier temps, un véritable succès. On ressentait chez la plupart des élèves cette fierté d'avoir produit tout seul un haïku, un genre poétique qu'ils ne connaissaient pas auparavant. Lors de ces travaux, j'ai explicité aux élèves la volonté de les voir écrire : la maîtrise du principe orthographique n'a donc jamais été retenue en tant que critère d'évaluation. A partir du moment où les élèves ont compris qu'ils pouvaient écrire en effectuant des erreurs orthographiques, cela a pu en libérer certains, qui n'osaient pas écrire

par peur d'en faire. Ainsi, tous les élèves - même les plus faibles en orthographe - ont pu s'initier à la création de haïkus, sans crainte. Au fur et à mesure des séances, j'ai donc pu constater chez certains élèves une réelle entrée dans le principe de création poétique, abordant le Japon, les fleurs de cerisier, ou encore la neige. On peut se demander si la séance introductive sur le Japon a pu aider les élèves, ou bien s'ils possédaient déjà certaines clés culturelles. Dans la classe, je sais que certains élèves connaissaient certains pays asiatiques, voire même que certains avaient déjà effectué un voyage là-bas. Plus que le respect des thèmes abordés dans le genre poétique, les élèves sont rentrés dans le principe poétique en abordant des sentiments, tout en agrémentant leurs haïkus de ponctuation, ce qui a grandement participé à rajouter du cachet à leurs productions. Enfin, à la fin de la séquence, une grille d'évaluation a été créée, permettant aux élèves de s'auto-évaluer, ce qu'ils ont apprécié. Même s'ils ne sont plus habitués à le faire en classe, des élèves ont expliqué qu'ils avaient déjà expérimenté ce principe auparavant, dans leurs anciennes classes, et qu'ils appréciaient cela. Plus que la nostalgie, les élèves semblaient satisfaits qu'on leur demande de s'auto-évaluer, dans le sens où on demandait au sujet où il pensait se situer, et ce qu'il pensait avoir réussi ou non.

Dans le but de m'adapter à la classe et à mes élèves, des dispositifs ont été modifiés lors de mes séances, voire abandonnés. Le temps d'ouverture de la boîte à haïkus était un moment fort dans les séances, qui mettait en haleine les élèves. Lors de la séance 3, l'ouverture de la boîte à haïkus a eu lieu lors du début de séance. L'engouement était tel que les élèves, à l'issue de cette ouverture, n'étaient plus réactifs et concentrés pour la suite de la séance. A partir de la séance 4, j'ai donc procédé à une modification dans le déroulement de ma séance : la boîte à haïkus n'est désormais ouverte qu'en fin de séance. Cela permet ainsi de garder les élèves concentrés durant toute la séance, et l'ouverture de la boîte permet alors un moment plus réjouissant, en fin de séance, comme la récompense du travail effectué. Mais le temps de lecture plaisir s'est progressivement délité, et a progressivement été abandonné, tout comme le temps d'oralisation après avoir produit un haïku. Ces temps se sont avérés fastidieux, dans le sens où les élèves ne s'écoutaient pas entre eux, et ne semblaient pas voir l'intérêt, malgré mes explications. Je n'avais pas non plus forcément le temps à la fin de mes séances pour effectuer un petit temps où les élèves présentaient leurs travaux. C'est à partir de la séance 4 que je me suis réellement interrogée sur le devenir de ma séquence. Depuis le début, les élèves produisaient des haïkus, sans jamais avoir un retour réflexif sur leurs écrits,

ce qui me gênait énormément. Les séances 5 et 6 ont donc été modifiées pour apporter chez les élèves ce retour réflexif dont ils avaient besoin. Cela a de nouveau nécessité un temps de réflexion, de nouvelles lectures pour construire ces nouvelles séances. Enfin, dès la quatrième séance, un affichage a aussi été créé alors qu'il n'était pas prévu. Après avoir constaté que beaucoup d'élèves semblaient perdus, sans repères, j'ai décidé de procéder à la création d'un affichage. Le but étant de les aider et de les guider à travers des affichages, où on brassait toutes les notions vues précédemment.

Mais des dispositifs n'ont pas fonctionné lors de ces séances. Dès la première séance, les élèves semblaient perdus. Ne pouvant pas distinguer les différents genres littéraires, les élèves n'ont pas eu de réelle définition de la poésie. Ils sont donc restés toute la séance dans le flou, effectuant un classement de haïkus sans en avoir une réelle définition. Ce manque de clarté cognitive chez les élèves aurait pu être évité si toutes les notions avaient été mises à plat dès le début de la séance. Ce manque de clarté cognitive, nous le retrouvons tout au long de la séquence. Par exemple, les élèves utilisaient constamment un effaceur, alors qu'il n'était pas autorisé. De plus, ils utilisaient un cahier de brouillon, il n'y avait donc pas d'intérêt à employer un effaceur. Cela est sans doute lié au fait que l'effaceur est autorisé en classe, et que les élèves ont extrêmement peur de l'erreur, d'où la volonté d'effacer. Au fur et à mesure des séances, certains élèves arrêtaient de produire des haïkus : la non prise en compte du système orthographique les avait dans un premier temps débloqués, mais progressivement, certains élèves semblaient complètement se désintéresser des haïkus. Certains ont profité du fait que je me focalisais sur d'autres élèves pour ne pas produire. Mais c'est surtout lors de la troisième et de la dernière séance que j'ai été face à des postures de refus. Lors de la troisième séance, les élèves sont passés d'un remplacement de mots à la création de la chute du haïku. On est passé d'un exercice alors jugé « trop facile » selon les élèves, à un exercice inconnu pour eux, dont ils ne semblaient jamais en avoir réalisé. Certains élèves ont alors refusé de produire un écrit, jugeant l'exercice trop difficile. La tâche était effectivement ambitieuse, mais je ne pensais pas avoir autant de refus de la part des élèves. Cela s'explique aussi par le fait que cette séance a eu lieu juste avant les vacances de février, à la suite de deux semaines de stage massé où je n'étais pas présente dans l'école. Les élèves n'avaient donc pas produit d'écrit pendant trois semaines. La tâche demandée était sans doute trop fastidieuse pour un retour. Cette posture de refus s'est d'autant plus accentuée par le dispositif mis en place. Lors de la séance, les consignes avaient été écrites au tableau, et oralisées à maintes reprises. Pour aider les élèves en difficulté j'ai instauré un atelier de six élèves, les autres étant en

autonomie. Les élèves, n'étant pas habitués à cette modalité de travail, se sont retrouvés encore plus perdus, et n'ont cessé de me solliciter durant toute la séance. La séance s'est avérée être un échec, et de nombreuses choses ont dû être remises à plat lors de la séance 4. C'est d'ailleurs lors de cette séance qu'un affichage a été créé. Mais ce dispositif semble être arrivé trop tardivement dans la séquence, les élèves m'avouant que cela ne les aidait pas réellement. Lors de la cinquième séance, une révision des haïkus a eu lieu. Mais c'est lors de la dernière séance que certains élèves ont encore effectué une posture de refus : selon eux, il n'y avait rien à modifier, alors ils n'ont pas tenté d'améliorer leurs productions, et ce, malgré les annotations présentes dans les cahiers de brouillon. Encore une fois, je pense qu'il y a un manque de clarté cognitive chez les élèves, se demandant pourquoi il faut réviser son écrit, pourquoi il faut l'améliorer. Mais leur plus grosse interrogation a été de se demander ce qu'il fallait améliorer et comment. Ce manque d'enjeu chez les élèves a sans doute créé une incompréhension, l'activité n'ayant aucun sens chez eux. Ce manque d'enjeu et de compréhension, on le retrouve encore une fois lors des phases d'oralisation, où les élèves ne s'écoutent pas.

Au regard de tout ce qui a été énoncé, si la séquence était à reconstruire, alors je procéderais à certains changements. Tout d'abord, selon le niveau et la classe des élèves, je pourrais proposer un autre type de corpus, allant davantage vers l'interprétation. Ici, je suis plus restée sur des haïkus simples et lisibles, ne nécessitant pas une grande interprétation. Nous pourrions aussi présenter d'autres auteurs provenant d'époques différentes, pour en distinguer les différences et les ressemblances de style d'écriture. Dès la première séance, il faudrait bien mettre à plat les objectifs de la séquence, ainsi qu'expliquer aux élèves qu'il s'agit de poèmes et en quoi ils sont reconnaissables en tant que tel. Il y aurait alors plus de clarté cognitive chez les élèves, qui seraient sans doute moins perdus lors de la séance car ils sauraient de quoi il s'agit et ce sur quoi ils sont attendus. Concernant la lecture de poèmes, il faudrait que je sois plus stricte envers moi-même, et poursuivre mes efforts en insistant sur le rôle de la lecture pour développer l'écrit et l'imagination. Toujours pour la lecture de poèmes, il faudrait insister sur le ressenti des élèves : lorsqu'ils lisent, ils ressentent des choses, ce qui peut contribuer à l'élaboration d'une démarche de création poétique. Si une pause a lieu entre plusieurs séances, comme entre la deuxième et la troisième séance, alors il faudrait effectuer toute une phase de restitution des connaissances dans un premier temps, pour ne pas qu'ils soient perdus. On peut d'ailleurs dès ce moment profiter de ce temps pour élaborer un

affichage utile aux élèves. Enfin, le gros point noir de ma séquence a été le manque de considération du principe orthographique dans les haïkus. Jamais les élèves n'ont eu le temps de procéder à une correction de leurs haïkus. Si j'étais plus présente dans la classe –en tant que professeur des écoles stagiaire par exemple – alors je procéderaï de la manière suivante : les élèves produiraient des haïkus, puis, une autre séance serait consacrée à la correction de leurs propres productions, sous la forme d'une dictée négociée. Pour mieux aider les élèves à entrer dans l'écrit, il est possible de leur présenter des outils numériques de traitement de texte pour les débloquer et éviter de leur incomber une surcharge cognitive. Ainsi, ils ne se focaliseraient plus en priorité sur la crainte de faire des erreurs orthographiques, mais bien sur la création en elle-même. En guise de prolongement, il est possible d'envisager plusieurs types de projets. Pour contribuer à ces projets, il serait possible d'établir des partenariats avec des associations déjà existantes (printemps des poètes, par exemple). Ils pourraient ainsi nous conseiller et nous guider, tout en créant un lien avec le parcours d'éducation artistique et culturel (PEAC).

Dans le but d'aider les élèves à concevoir une démarche de création poétique, j'avais mis en place des dispositifs particuliers dans la classe, dont leur analyse permet de dégager plusieurs hypothèses intéressantes.

b) Analyse des dispositifs mis en place

Lors de ma séquence d'apprentissage, plusieurs dispositifs ont été mis en place dans la classe. Dans le but de donner le goût de lire aux élèves, mais aussi pour attiser leur curiosité en leur donnant des exemples de haïkus, trois ouvrages avaient été sélectionnés. Ils étaient disponibles dans des bannettes au fond de la classe, accessibles à tout moment pour tous les élèves. Seulement trois ouvrages étaient présentés, puisqu'ils étaient les seuls ouvrages de haïkus disponibles au Mans (centre de ressources documentaires et bibliothèque universitaire confondus). Cela aurait pu être enrichissant de proposer aux élèves d'autres ouvrages, provenant d'autres bibliothèques. Mais ce concept de lecture plaisir est progressivement abandonné pour plusieurs raisons. La première c'est que les élèves, au sein de la classe, ne sont jamais amenés à avoir de temps libre pour consulter ces livres. De plus, lors de la séquence d'apprentissage, les haïkus ont été mélangés avec d'autres ouvrages parlant du Japon et de l'Asie en général. Ainsi, ils étaient mélangés avec des contes, des romans ou

encore des albums de littérature de jeunesse. Les élèves, ne sachant pas distinguer les différents genres, proposaient - lors de la lecture plaisir - des extraits de contes ou de roman. Enfin, suite aux deux premières séances, le concept semble s'essouffler, avec un manque d'intérêt, et une curiosité décroissante de la part des élèves.

Lors des deux premières séances, quatre élèves étaient choisis – sur la base du volontariat – pour sélectionner un haïku, le lire devant la classe et exprimer ses choix. Lors de ces temps, la justification qui revenait le plus souvent, c'est que « l'image était belle », ou que « l'image correspondait bien au haïku ». On constate une concordance entre le texte et son illustration, qui n'a ici qu'une fonction décorative et culturelle (à savoir montrer des estampes asiatiques, n'ayant, pour la plupart, aucun lien avec le haïku). Dans tous les cas, ce temps de lecture plaisir a permis à certains élèves de s'intéresser aux haïkus et d'en lire. Pour autant, cela n'a capté qu'une petite proportion des élèves volontaires, puisque je ne voyais jamais les élèves se diriger naturellement vers les ouvrages proposés. De plus, je pensais que l'utilisation d'autres ouvrages présentant des haïkus aiderait les élèves à leur donner des idées ou de l'imagination pour participer à l'élaboration de la création poétique. Malheureusement, les ouvrages n'ont jamais été utilisés, que ce soit avant ou lors des séances d'apprentissage. On peut alors se demander si les élèves sont habitués à lire des livres : que ce soit dans la classe ou à l'extérieur. Cette idée s'appuie notamment sur le fait que j'avais présenté différents marque-pages aux élèves, et expliqué le fonctionnement, mais les élèves ne s'en sont jamais servis. On peut aussi se demander si cela les intéressait de lire, ou s'ils n'ont pas vu l'intérêt des haïkus. Dans tous les cas, ce temps de lecture plaisir – qui n'a duré que deux séances – ne semble pas avoir autant profité aux élèves que ce que j'espérais. Les élèves ne semblent pas s'être réapproprié des démarches méthodologiques ou créatives lors de ces temps. Mais cela leur a permis de s'écouter les uns les autres, d'écouter oralement des haïkus et de profiter d'un petit temps de lecture offerte, où les élèves choisissaient l'ouvrage qu'ils souhaitaient.

Si c'était à refaire, alors je devrais être plus rigoureuse concernant ce dispositif. Si l'opportunité se présentait, je proposerais plus d'ouvrages pour démontrer aux élèves la diversité des haïkus. Je démontrerais le bien-fondé de ce dispositif aux élèves, en leur explicitant en quoi cela les aideraient à développer leur imagination et leurs productions écrites. Je serais aussi plus stricte lors des temps où les élèves présentent les haïkus, en demandant le silence et l'écoute de chacun, dans un respect mutuel.

Concernant la boîte à haïkus, j'ai pu constater un grand engouement de la part des élèves. Ecrire des haïkus sur des cartes, les mettre dans des enveloppes tout en agrémentant celle-ci d'un expéditeur, d'un destinataire et d'un timbre oblitéré a énormément contribué à ce succès. A travers ce dispositif, j'ai pu capter l'attention de certains élèves, qui ont produit des haïkus, mais surtout, qui ont su développer un certain goût pour l'écriture. Ce système de boîte aux lettres, certains élèves le connaissait déjà car il était déjà existant dans leurs précédentes classes. Le souvenir et la nostalgie de ce système a ainsi pu être ressorti lors de cette séquence d'apprentissage. Mais malgré les dispositions que j'avais prises, la boîte à haïkus s'est révélée faible, voire discriminante face aux élèves. Tout d'abord, une partie de la classe n'a pas été captée par ce dispositif. Nous pouvons donc nous interroger sur ces raisons. Certains n'ont jamais eu le temps ni l'occasion de produire des haïkus, que ce soit pendant le temps scolaire ou en-dehors. D'autres ont expliqué que la boîte à haïkus restait certes intéressante, mais ils ne savaient pas quoi écrire, ni à qui. Même si j'avais fait en sorte que le système soit le moins discriminant possible en écrivant de mes mains des haïkus pour tous les élèves, j'ai constaté que tout le monde n'a pas reçu du courrier de la part des pairs, voire même qu'il s'agissait toujours des mêmes élèves qui établissaient une correspondance entre eux. Le dernier problème constaté a été la réception de courriers qui n'étaient pas des haïkus, mais de tendres messages d'amitié.

Un autre problème récurrent relevé lors de ce dispositif, c'est que, n'étant en stage que le mardi, les élèves avaient toute la semaine pour produire des haïkus. Ce dispositif – je le rappelle – devait rester sur la base du volontariat. Malheureusement, il s'est avéré que les élèves, au cours de la séquence, n'ont pas toujours été amenés à produire des haïkus de leur plein gré, voire qu'ils y ont été contraints. Pour cette expérience, j'imaginai un engouement au début de la séquence, qui s'étiolerait au fur et à mesure. J'avais donc prévu une trentaine d'enveloppes et de timbres, jugeant ce nombre suffisant. Ici, pour constater ou non le succès de la boîte à haïkus, j'ai préféré rendre compte des résultats à travers des tableaux d'analyses statistiques.

	<u>Séance 3</u>	<u>Séance 4</u>	<u>Séance 5</u>	<u>Séance 6</u>
Nombre de courriers envoyés	29	15	9	8

Tableau d'analyses statistiques concernant le nombre de courriers envoyés lors des séances.

Lors de la première ouverture de la boîte à haïkus, à la fin de la séance 3, j'ai découvert 29 courriers. Mais pour cette séance, je suis incapable de distinguer qui a écrit par plaisir ou par dépit. Après une conversation en groupe entier pour comprendre ces résultats, j'ai très rapidement constaté deux penchants. Certains élèves semblaient satisfaits d'avoir eu l'occasion de produire un haïku, et de participer à la boîte, mais deux voix se sont élevées dans l'assistance. Le premier élève m'a avoué qu'à ce moment précis, il n'avait pas envie de produire un écrit. L'autre élève m'a expliqué qu'il n'était pas réfractaire au projet, mais qu'à ce moment précis, il n'avait pas l'imagination nécessaire pour produire un écrit. Dans tous les cas, après avoir réexpliqué le concept de la boîte à haïkus, on constate au fur et à mesure des séances un désintérêt progressif pour cette boîte à haïkus : entre la séance 3 et la séance 4, on perd presque la moitié des écrits. Cela s'explique sans doute parce que les élèves qui ne souhaitaient pas produire d'écrits n'y ont plus été contraints. De plus, la séance 4 a été marquée par deux semaines de vacances scolaires, ce qui a créé une rupture temporelle : les élèves n'ont plus pensé à produire des haïkus. Enfin, il est possible que les élèves, une fois avoir produit, n'ont plus ressenti l'envie de le refaire : une certaine lassitude s'est installée. N'ayant pas non plus fait évoluer la boîte à haïkus, en proposant de nouvelles consignes par exemple, un désintérêt croissant a pu se faire ressentir. Les séances 5 et 6 démontrent cet essoufflement : à la fin de la séquence, il y a trois fois moins d'écrits qu'au début.

	<u>Séance 3</u>	<u>Séance 4</u>	<u>Séance 5</u>	<u>Séance 6</u>
Ecrits par des filles	8	8	1	2
Ecrits par des garçons	5	2	2	1
Total	13	10	3	3

Tableau d'analyses statistiques des expéditeurs des lettres.

Il est aussi intéressant de voir qui écrit des haïkus. On constate une prédominance des filles, qui écrivent plus que les garçons. Ainsi, alors que les filles apparaissent en majorité lors des séances 3 et 4, les garçons, quant à eux, sont moins nombreux, et décroissent largement au fur et à mesure des séances. Il n'y a qu'à la séance 5 que les tendances s'inversent. On peut se demander pourquoi ce dispositif a plus intéressé les filles que les garçons. Il est possible que ce dispositif n'ait pas intéressé les garçons de la classe, jugeant cette activité poétique réservée aux filles. D'autres garçons ont explicité leur manque d'imagination, et le manque de

destinataire : ils ne savaient pas quoi écrire ni pour qui. Sur 29 élèves, on constate finalement que la boîte à haïkus ne capte qu'une partie des élèves, soit à peine la moitié de la classe au plus haut de son succès. De plus, ce sont, pour la plupart, toujours les mêmes élèves qui écrivent. A la fin de la séquence, seulement 3 élèves participent au dispositif, ce qui est vraiment infime. L'engouement des débuts et la lassitude à la fin sont très bien caractérisés dans cette analyse, même si l'engouement reste très limité pour autant.

	<u>Séance 3</u>	<u>Séance 4</u>	<u>Séance 5</u>	<u>Séance 6</u>
Ecrits pour la maîtresse	2	1	3	3
Ecrits pour les élèves de la classe	16	10	5	5
Ecrits pour la famille proche	11	4	1	0
Total de lettres	29	15	8	8

Tableau d'analyses statistiques des destinataires des lettres.

Les élèves écrivent pour quelqu'un, il faut donc préciser les destinataires des lettres écrites. Etant dans un contexte scolaire, la maîtresse apparaît ponctuellement lors des séances. Lorsque je parle de la maîtresse, j'inclus l'enseignant ainsi que les deux stagiaires présents dans la classe. Elle reçoit ponctuellement 1 à 3 courriers par séance. Mais deux catégories dominantes émergent : les élèves de la classe et la famille proche. La boîte à haïkus étant avant tout réservée à l'espace de la classe, il paraît évident que les élèves s'écrivent entre eux, souvent par lien d'amitié. Il a été intéressant de voir les correspondances qui se développaient dans la classe, qui mettaient en lumière les amitiés entre les élèves. Les filles écrivaient surtout entre filles, mais les garçons écrivaient aussi bien aux garçons qu'aux filles. Dans mes consignes, il était aussi possible d'écrire à sa famille proche. Quand je parle de famille proche, il s'agit surtout des parents, des grands-parents et des cousins. Quelques amis hors de la classe sont aussi dans cette catégorie. Le domaine familial reste très important pour l'élève, il n'est donc pas étonnant de retrouver une grande part de lettre écrite pour ce destinataire.

La boîte à haïkus a donc été un dispositif long et fastidieux à mettre en place pour l'enseignant. Il a pu capter une partie de la classe, mais cela reste finalement limité, avec moins de la moitié de la classe sollicitée. On a aussi pu constater que la boîte à haïkus pouvait s'avérer discriminante envers les élèves : un réseau de correspondance s'est développé entre

certaines amitiés uniquement, et tout le monde n'a pas reçu plusieurs lettres lors de la séquence. Ainsi, certains élèves se retrouvaient avec une dizaine de lettres, tandis que d'autres n'en recevaient qu'une seule. Lors de certaines séances, il est impossible pour l'enseignant de savoir si les élèves ont écrit par plaisir, ou bien s'ils ont ressentis une contrainte. Finalement, le dispositif a su donner un certain goût pour l'écriture à certains élèves, et a aidé au développement de la fonction de l'écrit. Pour autant, il ne semble pas y avoir eu de réelles répercussions sur la création poétique en soi. Les élèves étaient amenés à reprendre des haïkus déjà existants en les modifiant, mais au regard des résultats statistiques, cela n'a pu profiter qu'à un tout petit échantillon de la classe. Le développement de la création poétique reste donc moindre, n'ayant profité qu'à des élèves s'étant investis dans la boîte à haïkus.

Dans tous les cas, la boîte à haïkus a tout de même aidé certains élèves à produire des écrits, il paraît donc pertinent de la présenter à nouveau dans ce type de séquence. Mais il faudrait constamment la relancer auprès des élèves, voire la faire évoluer dans le but de ne pas créer cette lassitude qui s'est progressivement installée.

Enfin, les cahiers de brouillons étaient le dernier dispositif clé mis en place lors de cette séquence d'apprentissage. Chaque élève possédait un cahier de brouillon, ce qui participait à leur singularité. Le format sortait de l'ordinaire, avec la présence d'un lignage différent et d'une page blanche. Mais le problème de ce format résidait dans le fait que les élèves perdaient souvent leur cahier entre les séances, les obligeant à rédiger leurs haïkus sur des feuilles volantes. Au regard des cahiers, on constate que les élèves se sont bien réappropriés le cahier de brouillon, avec la présence de plusieurs haïkus pour chaque élève, ne suivant pas toujours les lignages ou l'ordre des pages. Alors que certains sautaient des pages, d'autres écrivaient le cahier à l'envers. Pour l'extrême majorité des élèves, un temps de mise en illustration était consacré lors de la séance. Selon eux, le haïku et son illustration semblaient indissociables. On peut se demander si ce n'est pas lié au fait que, lors de toutes mes séances, j'ai présenté aux élèves des haïkus illustrés. On peut aussi se demander si ce n'est pas lié aux genres de livres que lisent les enfants : en effet, s'ils sont amenés à lire des ouvrages illustrés, alors l'illustration leur semblera naturelle, voir indispensable. De plus, concernant l'enseignant, regarder les illustrations lui permettait de voir la bonne compréhension du haïku chez l'élève, ainsi que le lien opéré entre celui-ci et l'illustration. Pour terminer, les cahiers de brouillon sont une source sûre, permettant de voir l'évolution des

élèves. Chaque élève a produit plusieurs haïkus, dont il est intéressant de voir le nombre total écrit par chaque élève.

Nombre de haïkus par cahier	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	13
Nombre d'élèves	1	1	1	1	4	5	4	7	3	1	1

Tableau d'analyses statistiques du nombre de haïkus total écrit par les élèves

Si on additionne toutes les productions, 222 haïkus ont été écrits, ce qui correspond à environ 7,6 haïku par élève. On constate cependant des disparités selon les élèves. Cela peut s'expliquer par plusieurs facteurs, comme l'absentéisme répété de certains, la perte du cahier de brouillon par d'autres. Seule une élève ne possède pas un cahier très fourni, puisqu'elle est arrivée en cours de séquence. La moyenne des haïkus produits correspond au nombre de séances prévues pour cette séquence. La majorité des élèves a donc produit au moins un haïku par séance. Une partie des élèves a pu produire plus de six haïkus s'ils avaient terminé leur travail. De plus, certains effectuaient naturellement au moins deux haïkus par séance, avec des productions servant de brouillon (présence de ratures), ou des productions incomplètes. Dans l'ensemble, la majorité des élèves a été investie dans la tâche. L'utilisation d'un cahier de brouillon unique semble les avoir motivé à écrire, même si la production de haïkus reste encore limitée pour certains élèves, qui peinent à produire.

Différents dispositifs ont été mis en place dans la classe pour donner des clés aux élèves leur permettant de développer leur expression poétique. Mais au regard des résultats et de leur analyse, que ce soit à travers la lecture plaisir ou la boîte à haïkus, ces dispositifs n'ont capté qu'une certaine partie de la classe, souvent moins de la moitié des effectifs. Les cahiers de brouillon ont aussi mis en lumière le fait que tous les élèves n'écrivent pas la même quantité, mais que pour autant, tout le monde s'est investi dans la séquence d'apprentissage. Je constate alors que ces dispositifs ont surtout aidé à développer des compétences orales, de compréhension et d'écrit. Mais il me paraît difficile d'affirmer qu'ils ont permis à tous les élèves de développer des compétences en création et en expression poétique.

Maintenant que les dispositifs ont été analysés, il paraît important de se focaliser sur les productions des élèves.

c) Analyse des productions d'élèves

Maintenant que les dispositifs ont été analysés, il paraît intéressant de s'intéresser aux productions des élèves. Ces sources sont de différents ordres : des productions en groupes, un tapuscrit et des productions individuelles provenant des cahiers de brouillon des élèves. L'objectif est de déterminer en quoi cela a aidé les élèves à développer une démarche de création poétique.

Lors de la première séance, les élèves – par groupes de trois - ont été amenés à effectuer un classement de huit haïkus sur une feuille A3. Sur les 9 groupes, nous pouvons constater trois types de productions :

- Trois groupes ont effectué des familles. Sur ces trois productions, les groupes 1 et 3 ont catégorisé comme suit : *printemps, hiver, hiver pour plante, animal, automne pour plante* (groupe 1)²⁴ ; et *le vent, l'abricot fondant, les cinq feuilles, les fleurs, le pinceau glacé, le chat* (groupe 3). Le groupe 2²⁵ se distingue des autres, car il a relié les haïkus par des flèches : ainsi, l'abricot est relié à la fleur de prunier, le bambou avec les pousses de fougères, les pinceaux glacés avec la fleur de prunier, le cheval avec le chat. Il n'y a aucune explication concernant ces rapprochements.
- Cinq groupes ont repris un mot du haïku sans catégoriser. Sur ces cinq productions, trois groupes ont indiqué leur réponse sous la forme d'un titre ou d'une légende, tandis que les deux autres groupes ont décrit le haïku, formulé par la phrase « *ça parle de...* »²⁶.
- Un dernier groupe a effectué une mise en titre de chaque haïku, de façon plus originale. Parmi ces formulations, nous retrouvons : *quel bon abricot mouéleux, petit buisson qui éclot, je lui ai donné un nom la fleur extraordinaire, je mène une vie d'artiste, Echalote qui ronronne sous le soleil, au trot sur mon cheval,*

²⁴ Voir *annexe 2*

²⁵ Voir *annexe 3*

²⁶ Voir *annexe 4*

*Ouf ! c'est le printemps, la nature est en vie, le pétale rouge tombera le premier, ou encore bientôt l'hiver dans la nature chinoise*²⁷.

Concernant le déroulement de cette séance, tous les groupes semblent avoir compris différemment la consigne. Je pense que l'explicitation de mes consignes n'était pas claire, les élèves pensant qu'il fallait effectuer un travail plus complexe. Lors de la mise en commun, les élèves ont confronté leurs points de vue, et ont constaté qu'un haïku pouvait avoir plusieurs classifications possibles. Ainsi, le haïku présentant un cheval pouvait entrer dans la catégorie « animal », ou bien « printemps ». A l'issue de cette séance, les élèves semblent avoir compris qu'il s'agissait de petits poèmes japonais, abordant un thème défini et particulier. Les trois premiers groupes effectuent déjà un classement correspondant aux thèmes abordés dans les haïkus, à savoir les éléments naturels, les saisons ou encore les animaux. Pour le groupe 2, qui reliait les haïkus entre eux, on peut se demander s'ils se focalisaient sur l'image, le texte ou bien les deux à la fois. Les cinq autres groupes ont dégagé le thème du haïku, d'où la reprise d'un mot du haïku. Il semble ici y avoir une lecture du haïku, puis une compréhension de celui-ci. Le dernier groupe, quant à lui, semble avoir compris de la consigne qu'il s'agissait de poésie. En reprenant le thème du haïku, et sans doute à l'aide des illustrations, ils ont tenté de donner des titres plus imaginatifs, sortant de l'ordinaire. Cela provient sans doute de leurs représentations initiales, comme quoi la poésie est quelque chose qui doit nécessairement être « beau », laissant une grande part à leur imagination. Ils ont donc, à travers ce classement, laissé exprimer tous leurs ressentis en lisant et en observant les illustrations. Ce groupe tente dès la première séance à effectuer des tentatives de création poétique, même si, pour la plupart des élèves, la poésie et sa création restent un processus très flou.

Ici, je ne possède donc que des productions écrites, dont je ne peux faire que des suppositions puisque je ne connais pas le cheminement des élèves. C'est donc lors de la deuxième séance que j'ai mis en place un dictaphone, pour comprendre et analyser les processus de création d'un texte chez les élèves.

Lors de la deuxième séance, les élèves ont été mis par groupes de quatre et devaient négocier collectivement la création d'un haïku. Ici, il s'agissait de modifier certains mots du haïku. Les groupes ont été créés par hasard, à l'aide d'un jeu de 32 cartes : ici, on retrouve

²⁷ Voir *annexe 5*

deux grands parleurs, et deux petits parleurs²⁸. Le dictaphone a été posé sur la table lors de la mise en activité des élèves. Le tapuscrit est un extrait de 6 minutes et 30 secondes d'échanges entre les élèves. A l'issue de l'écoute²⁹, on constate que :

- Les élèves sont amenés à négocier les termes demandés (lignes 1-7 ; lignes 20-30). Les élèves se demandent ce que peut faire le chat (« Chat qui + verbe »). Bien que certains souhaitent solliciter leur imagination, ils sont rapidement freinés par d'autres : le verbe doit être réaliste par rapport au chat. Ainsi, le chat ne peut pas voler par exemple (ligne 5). Il se passe le même phénomène pour le dernier verbe à modifier (avec l'utilisation du verbe « passer » aux lignes 49-50), et pour le nom à remplacer (pour « sous le ciel de... », on propose les mots « orage/nuage » aux lignes 20-30). La création reste limitée, basée sur des actions et des éléments réalistes.
- Lors du remplacement d'un des mots du haïku, l'un des élèves propose un passage du nom vers l'adjectif, ce qui participe à un enrichissement du vocabulaire et à un épaississement du texte. On ne constate aux lignes 24 et 26, avec le « ciel nuageux », ou encore avec le terme « nuagé »
- Les élèves commencent à respecter la forme du haïku, reposant sur trois vers, avec des majuscules à chaque début de vers. On le constate aux lignes 16 (le passage à la ligne), et aux lignes 33-35-37 et 38. Par ailleurs, une forme de tutorat est mise en place entre deux élèves, notamment pour l'organisation du haïku. A la fin, l'enseignant a été sollicité concernant le nom de l'auteur (ligne 57), ce qui participe à l'élaboration de la forme du haïku.
- Mais des digressions ont lieu lors de ces quelques minutes de travail. La piscine est abordée (ligne 39 et 43), sans doute parce qu'à ce moment de l'année, les élèves

²⁸ Ici, lorsque je parle de petits parleurs, je fais référence à Laurence Lentin, qui définit les petits parleurs en tant « *qu'enfants qui ne peuvent pas faire entendre le son de leur voix dans le milieu scolaire* ».

²⁹ Voir *Annexe 6*

effectuaient des séances de natation. De plus, ces élèves étaient spatialement placés devant le tableau, proche des documents concernant la natation.

- L'utilisation de l'effaceur est constamment mentionnée lors de ces échanges (lignes 35, 59-60) : bien que toute forme d'effaceur ait été interdite car les élèves écrivaient dans des cahiers de brouillon, les élèves s'en servaient abondamment. Cela provient du fait que l'effaceur est autorisé dans la classe, et que les élèves semblent avoir une réelle peur de l'erreur, même dans un cahier de brouillon. Il leur semble impensable de se tromper, encore moins de raturer proprement dans un cahier. Il faut attendre l'avancée de la séquence pour commencer à entrevoir dans les cahiers de brouillon des ratures. Jusqu'à la fin de la séquence, les effaceurs sont encore utilisés chez certains élèves, qui cachent ce qui semble être pour eux, des erreurs.

A l'issue de cette deuxième séance, les élèves ont progressivement commencé à produire des haïkus et à étudier leur fonctionnement. On constate toutefois que la démarche de création poétique reste limitée pour les élèves, dans le sens où les mots et les actions liés au haïku restent réalistes, et le vocabulaire restreint. Cette restriction est sans doute liée à l'exercice en lui-même, qui consistait à remplacer des mots par d'autres. On note tout de même un certain enrichissement sur le plan grammatical et du vocabulaire par les pairs, permis grâce à la modalité du travail de groupe. Il s'agissait donc d'une des étapes pour entrer progressivement dans la création d'haïkus.

Il apparaît intéressant de se focaliser sur des productions individuelles d'élèves, pour voir le cheminement de leur pensée. Le but n'est pas d'analyser toutes les productions, mais un échantillon. Pour rendre compte des progrès de chacun, le but n'est pas non plus d'analyser la production finale de l'élève, mais bien plusieurs productions à des moments clés de la séquence.

Lors des six séances présentées, les élèves ont d'abord été amenés à rédiger collectivement des haïkus, durant deux séances. Mais de la troisième à la dernière séance, les élèves se sont initiés individuellement à la production de haïkus. Ils devaient en rédiger au minimum un par semaine, plus si possible. L'objectif ici est de voir le cheminement d'un échantillon d'élèves, à travers différents moments clés de leur apprentissage. Dans cette partie, les productions de six élèves différents sont présentées.

Fleur de prunier éclos avant l'heure

Je lui ai donné un nom

Elle s'appelle fleur violette étincellante
étincellante

Et la fleur magique

Dans la forêt lointaine

Une petite lumière

Anatole (2019)

Et la fleur, blanche ?

Et les confetis dorés ?

La grotte au merveille !

Auteur Anatole (2019)

La première production provient d'un élève qui ne présente pas de difficultés en classe et qui a parfaitement su s'adapter en milieu scolaire. Lors de la première séance, les élèves devaient écrire la chute du haïku (il s'agit du premier haïku à gauche). Il n'y avait pas encore l'introduction à la métrique du haïku. Cet élève semble avoir bien compris le thème du sujet, à savoir la fleur de prunier, d'où la présence de la « fleur violette » au dernier vers. De plus, lorsqu'on donne un nom à quelque chose, on pense irrémédiablement à utiliser le verbe « s'appeler », ce que l'élève a fait ici. Dès la première séance, on constate l'utilisation d'adjectifs qualificatifs, qu'on retrouve dans les deux autres productions. Cet élève a très rapidement su créer de lui-même des haïkus, comme on peut le voir avec la seconde production du milieu. La métrique du haïku est très bien comprise et construite, avec la reprise d'un thème récurrent du haïku – ici la nature – tout en agrémentant d'adjectifs qualificatifs. Mais on constate au regard de la dernière production que l'élève a réussi à remanier son texte, tout en l'améliorant et en l'épaississant. Ainsi, la fleur change d'épithète, et les derniers vers sont modifiés. L'ajout de ponctuation apporte une plus-value à la production, ce qui crée des émotions. La métrique du haïku est maîtrisée, et le sens donné aux mots amène à une interprétation du haïku. Cet élève semble avoir même pris du plaisir à produire des haïkus, et a parfaitement su créer une expression poétique, qui amène à des interprétations diverses.

Chat qui danse	On va voir la neige? ⑤	On va voir la neige?
Sous le ciel de nuage	Pour jouer so avec la neige.	Pour faire un bonhomme de neige.
ronrone au bord de mer.	On pourra faire une bataille de neige avec les autres.	Et on pourra faire du ski.
	Auteur Enda ♡	On pourra skier.
		Auteur Enda

Cette nouvelle production provient d'une élève qui ne possède pas non plus de difficultés éventuelles. Tout comme avec le premier élève, la première production est une réécriture du poème, mais en modifiant quelques mots du haïku. Ici, on constate que l'élève a repris le thème du haïku – en l'occurrence le chat – et est restée dans une description, très liée à des éléments du réel (le ciel de nuages, le chat qui ronrone). Sa deuxième production est une reprise d'un haïku, qu'elle s'est réappropriée. Le thème repose sur la neige, il y a donc beaucoup de reprises de ce terme. Lors de la réécriture de son haïku, on constate une réelle prise en compte des annotations écrites dans son cahier de haïku : la métrique du haïku est réussie, avec un allongement du second vers et un rétrécissement du dernier. De nombreux éléments liés à la neige sont de plus en plus développés : on passe du champ lexical de la neige à l'élaboration complète d'une situation qui peut être vécue lorsqu'il neige (faire un bonhomme de neige, skier). On assiste ici à un épaississement du texte d'origine, qui se développe et se complexifie. Bien que les thèmes restent encore très terre à terre, la ponctuation ajoute de l'émotion dans son haïku. Un développement d'une certaine expression poétique est donc en marche chez cette élève.

Un chien qui a boi	Le chien qui aboie.
sous le ciel qui a boi	sous le ciel de lune.
Un chien qui a boi	avec nous mamou neye?
sous le ciel de lune..	jules
jules	(2019)

Production 1 : « Un chien qui à boi

Sou le sieil de lune »

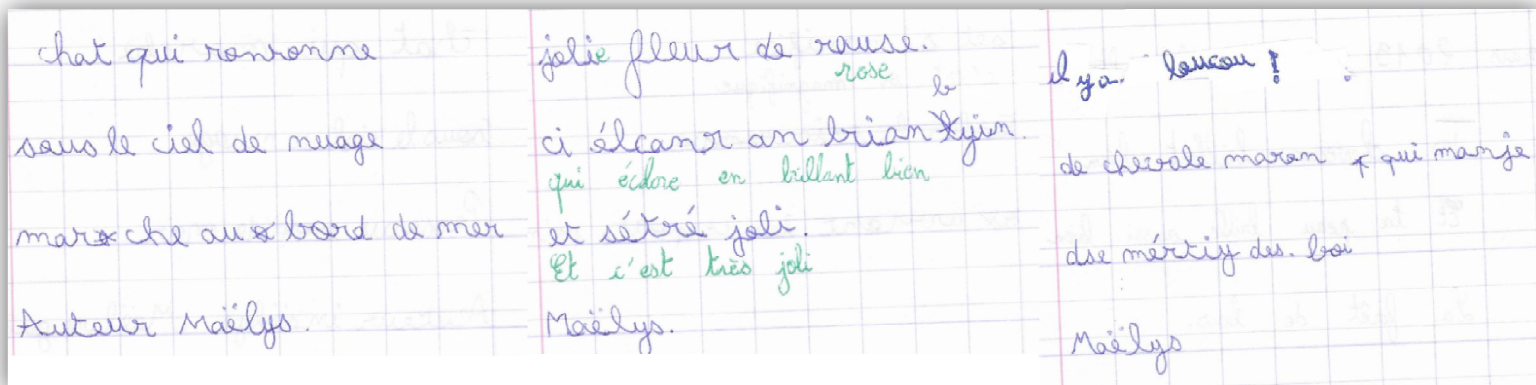
Production 2 : « Le chien qui aboie

sous le ciel de lune

avec sons namoureze ? »

(amoureuse)

Tous les élèves se sont essayés aux haïkus, y compris les élèves en difficulté. Ici, cet élève possède quelques difficultés, notamment avec l'encodage de mots. L'élève ayant été plusieurs fois absent, je ne possède pas beaucoup de productions le concernant. Ces deux productions se situent à la fin de la séquence, lors des deux dernières séances. Cet élève a visiblement accepté de se réapproprier un haïku déjà étudié, avec la reprise du second vers « Sous le ciel de lune ». Pour autant, il s'est créé tout un univers autour du chien, qui entre dans l'un des thèmes récurrents du genre. Bien que les mots employés restent très réalistes, on assiste encore une fois à une prise en compte des recommandations écrites par l'enseignant dans le cahier de brouillon. Le haïku n'est pas forcément remanié ou modifié, mais l'élève a fourni un effort pour le terminer, en abordant dans le dernier vers une entrée sur les sentiments amoureux, accentué par la formulation d'une question (« avec son amoureuse ? »). Ici, on n'assiste pas forcément à un épaississement ou à une modification du haïku, mais l'élève a pu terminer en l'équivalent de deux séances son haïku, en effectuant les modifications nécessaires pour entrer dans le cadre du poème.



Production 2 : « *joli fleur de rause*

Production 3 : « *il y a beaucoup*

Ci élcandre an brianbyin

de chevalementon qui manje

Et sétré joli »

des mértiy des boi »

(Qui éclore en brillant bien

(des chevaux marrons qui mangent

Et c'est très joli)

Des myrtilles des bois)

Cette élève aussi possède des difficultés d'encodage, pour autant, elle s'est réellement investie dans la tâche, qui semble l'avoir passionné et donné beaucoup de plaisir à écrire. La première production est – encore une fois - une reprise d'un haïku où il fallait modifier des éléments par d'autres. Tout comme avec la seconde production, on constate que les éléments restent très réalistes (chat qui ronronne et ciel de nuage). Ce qui est plus intéressant, ce sont les deux autres productions : bien que la consigne fût de reprendre le même haïku pour le réviser et l'améliorer, cette élève a choisi d'en faire un nouveau. On peut se demander si elle avait bien compris la consigne, ou si, pour elle, c'était plus facile de refaire un haïku que de l'améliorer. Dans tous les cas, les thèmes sont respectés, avec une vraie volonté de reproduire la métrique du poème. Pour autant, cela a posé problème pour évaluer les productions, en particulier concernant la non révision du haïku.

Enfin, je terminerai par deux productions qui me semblent pertinentes à aborder. La première production est celle d'un autre élève en difficulté qui, pour accroître son imagination, s'est inspiré d'un jeu vidéo pour produire des haïkus. Après avoir discuté avec lui, celui-ci m'a expliqué qu'il avait des difficultés à trouver l'imagination nécessaire pour produire un écrit. Je lui ai alors conseillé de s'inspirer de quelque chose qu'il appréciait. Après avoir vu sa production, j'ai de nouveau établi un dialogue avec lui, pour comprendre comment il avait pu intégrer un jeu vidéo dans un haïku. Il m'a alors répondu que, dans son jeu, il avait créé un imaginaire possédant de la verdure et des animaux. Il s'est alors inspiré de son jeu pour le raccrocher au thème du haïku, c'est-à-dire la nature et les animaux.

Minecraft un 1.14
rajoute les pandas.
Et rajoute les bambous.

C'est au premier vers qu'il introduit son jeu vidéo. Puis, il aborde les pandas et les bambous qui, en soi, participent aux représentations qu'un enfant de huit ans peut avoir lorsqu'on lui parle de l'Asie. Le thème est donc bien respecté. On peut se poser la question du verbe « rajouter ». Comme il s'agit d'un jeu de construction où on rajoute des blocs, on peut penser qu'il s'agit de l'origine de l'utilisation de ce verbe. Ainsi, dans son haïku, l'élève explique comment il construit son univers dans son jeu vidéo, tout en réalisant la consigne demandée. Pour cet élève, le jeu vidéo a permis de développer un certain goût pour l'écriture, même si l'expression poétique reste ici limitée.

La seconde et dernière production est celle d'un élève qui estimait ne pas être fier de ses productions écrites car il pensait que ses haïkus n'étaient pas assez « beaux », ce qui revient à nous demander en quoi un haïku peut être considéré comme étant beau.

Et la fleur violette.
Elle est planter dans la terre !
Enfin le printemps ?
Auteurs et et Adrien

Pourtant ici, nous pouvons constater que cet élève a créé de toute pièce son haïku, tout en s'inspirant de ce qui a déjà été étudié sans les reprendre pour autant. Ici, il aborde une fleur violette en développant un cadre naturel et réaliste. Mais l'ajout de ponctuation participe à un développement créatif poétique, qui permet d'exprimer des sentiments. Il a respecté toutes les normes du haïku, et pourtant, il ne trouve pas sa création « jolie ». Ceci provient sans doute du fait que, dans l'imaginaire collectif, la poésie s'apprécie parce qu'elle est belle. Or, la beauté reste subjective, et c'est ce que j'ai tenté d'expliquer aux élèves. Nous ne pouvons pas trouver tous les poèmes beaux. Certains vont estimer que des poèmes sont magnifiques alors que d'autres non. L'élève est alors invité à prendre confiance en lui et en ses capacités : ce qu'il produit, il doit en être fier. S'il ne le trouve pas assez esthétique, alors la révision du haïku est justement fait pour le rendre plus « joli », plus à son goût.

Pour conclure sur ces productions, chaque élève a mis en place des stratégies pour produire des écrits : certains ont repris des haïkus, quand d'autres se sont inspirés de leur vécu pour créer de toute pièce un écrit. Chaque élève avançait aussi à son rythme, et étudier plusieurs haïkus à différentes temporalités permet de mieux apprécier l'évolution de chacun. Bien que beaucoup restent sur des faits réels, on sent quand même chez beaucoup une progressive venue vers le genre poétique. On le sent à travers notamment le respect pour tous d'un thème du haïku, voire même la réappropriation de thèmes spécifiques à l'Asie (les bambous, les pandas, les fleurs de cerisier, etc.). De plus, les haïkus ont été pour la plupart remaniés, et leur contenu épaissis avec l'utilisation de la ponctuation ou encore d'adjectifs qualificatifs. Respecter au mieux la métrique du haïku est aussi apparu comme un jeu pour la plupart des enfants, qui comptaient les syllabes avec leurs doigts.

Tous les dispositifs mis en place n'ont pas forcément été aussi fructueux que voulu, et n'ont pas tous participé à l'élaboration chez les élèves d'une expression poétique. Mais la lecture plaisir est apparue comme un moment où l'oral était au centre de l'attention, et la boîte à haïku a permis à certains de développer une certaine passion pour l'écrit. Tous ces dispositifs n'ont pas contribué à tous les élèves. Au regard des productions des élèves, tous ont néanmoins produit des haïkus, plus ou moins poétiques. S'agissant du premier travail de ce genre pour eux, ils sont certes restés sur des éléments très réalistes, mais on constate une évolution des productions : on sent que certains élèves ont apprécié créer leurs propres écrits.

Conclusion

La rédaction – aussi petite soit-elle – nécessite chez les élèves un grand investissement (moteur, cognitif, affectif, etc.). Les apports de la recherche démontrent aussi un changement de vision de l'écrit, aussi bien chez les élèves que chez les enseignants. L'évaluation a alors été repensée. De plus, l'accès à la lecture et à l'écriture demeure l'un des enjeux du cycle 2. Pour parvenir à cet objectif, j'ai proposé une séquence d'apprentissage reposant sur de la poésie. Je faisais alors l'hypothèse que l'étude d'un genre peu connu chez les élèves – les haïkus – pouvait permettre un développement de l'expression poétique. Une séquence d'apprentissage a donc été conçue et menée dans ce but, mêlant des activités d'oralisation, de production d'écrit et de lecture d'haïkus.

Au regard de l'analyse des dispositifs et des productions des élèves, certaines réponses ont pu émerger. Tout d'abord, les dispositifs mis en place (à savoir la lecture-plaisir, la création de la boîte à haïkus et l'usage des cahiers de brouillon) ont surtout permis un certain développement du goût pour l'écriture, plus que pour la création poétique en elle-même. De plus, ces dispositifs sont à nuancer : à l'aide des analyses statistiques, on constate que ces dispositifs n'ont pas transcendé tous les élèves, et que seule une partie de la classe s'est investie dans ces dispositifs. C'est uniquement l'usage du cahier de brouillon individuel a permis de voir le cheminement des élèves, ainsi que le développement d'une certaine expression poétique. Pour autant, cela a pu aider les élèves qui se sont investis dans ces tâches, que ce soit pour développer leurs compétences de lecture ou d'écriture.

Lorsqu'on regarde les productions des élèves, on constate que les élèves ont majoritairement réutilisé des éléments de la culture nipponne dans leurs productions. Ceci est sans doute lié à leur bagage culturel, puis à la mise en place de la séance introductive sur le Japon. Comme il s'agissait d'une première expérience pour eux, une partie des élèves demeure attachée à des valeurs réelles, comme on a pu le constater dans le tapuscrit, ou encore dans certaines productions écrites. L'objectif, pour le cycle 3, serait justement de les amener progressivement vers un élargissement de cette démarche de création poétique.

Cette séquence a donc plus essentiellement permis, selon moi, à donner un certain goût pour l'écriture aux élèves, ainsi qu'une ouverture culturelle sur le monde qu'une réelle appropriation d'une démarche poétique. En effet, la poésie demeure encore marquée par

certains préjugés qui persistent chez les élèves, comme l'importance de la beauté, l'utilisation d'une « belle langue » ou encore d'un beau verbiage. Ainsi, les élèves restaient pour la plupart sur des éléments réels, et peu d'entre eux sont partis vers des éléments plus fictifs ou poétiques.

Dans le but d'ouvrir à la culture, il serait intéressant de proposer aux élèves soit des poèmes asiatiques, issus de la poésie chinoise ou coréenne, ou bien proposer d'autres genres poétiques, issus d'autres cultures. En prolongement de cette séquence, il est possible de proposer aux élèves un lien avec les arts visuels avec, par exemple, la création d'une illustration en lien avec le haïku, à l'encre de chine. Des ateliers de calligraphie chinoise ou japonaise peuvent aussi étoffer la production, avec l'étude du maniement du pinceau, et l'écriture de caractères simples, toujours en lien avec leur haïku³⁰.

³⁰ Voir *annexe 7*.

Bibliographie

Ouvrages didactiques

BRILLANT RANNOU Nathalie et PETIT Céline, « Devenir lecteur et scripteur de poésie en primaire : quelle expérience ? Quels enjeux ? » *Repères: Recherches en didactique du français langue maternelle*, Lyon, ENS Lyon, 2015, pp.159-176.

BUCHETON Dominique, *Refonder l'enseignement de l'écriture : vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, Paris, RETZ, 2014.

CHABANNE Jean-Charles et BUCHETON Dominique, *Un outil pour évaluer le travail de l'écriture dans les écrits intermédiaires. Ecrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves*, Delagrave/CRDP Versailles, Chap. 2, 2002.

Ouvrages sur la poésie et les haïkus

BASHO Matsuo, *Cent onze haïku*, Paris, Lagrasse Verdier cop, 1998.

MALINEAU Jean-Hugues, *Trente haïku rouges ou bleus*, Toulon, Pluies d'étoiles éditions, 2000.

MASSOL Jean-François, « Transformations des pratiques scolaires de poésie en France à la fin du XIXe siècle », *Littérature*, Matière de poésie, n°72, 1988, pp. 62-80.

SÔSEKINatsume, *Haïkus*, (traduction par Suetsugu Elisabeth, Arles, Ed. P. Picquier, 2009) [Mis en ligne en 2014].

TARDY Anne, *Mon carnet de haïkus : 200 haïkus pour les moments de tous les jours*, Paris, Gallimard, 2004.

Sitographie

CNESCO, *Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages ?* [En ligne], Mars 2018. Disponible sur : <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/> [Consulté le 29 avril 2019].

Eduscol, *La poésie à l'école* [En ligne], 2004 (mis à jour en 2010). Disponible sur http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/86/1/dossier-poesie_113861.pdf [Consulté le 29 avril 2019].

MIRDJANIAN Patrick, *Expériences sensibles et haïkus* [En ligne], Académie de Lyon. Disponible sur http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/lyon22/IMG/pdf/Experiences_sensibles_et_haikus.pdf [Consulté le 29 avril 2019].

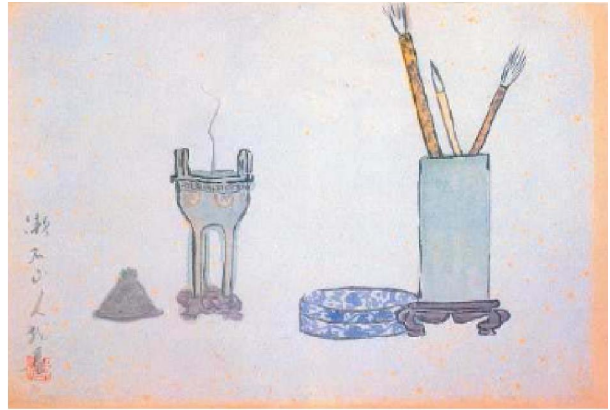
Annexes

Annexe 1 – corpus des haïkus utilisés lors de la séquence d'apprentissage

 <p>Velours de la peau Sur les formes rebondies – L'abricot fondant <i>Auteur inconnu</i></p>	 <p>Chat qui ronronne Sous le ciel de bitume Rêve au bord de mer <i>Auteur inconnu</i></p>
 <p>Demandez au vent Quelle feuille tombera La première <i>Natsume Sôseki (1910)</i></p>	 <p>Un bambou Quatre cinq feuilles Bientôt l'hiver <i>Natsume Sôseki (1915)</i></p>



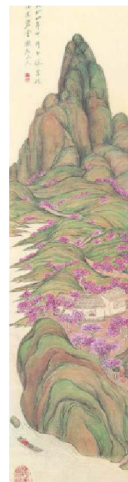
Fleur de prunier éclore avant l'heure
 Je lui ai donné un nom
 Pétales de neige
NatsumeSôseki (1899)



Au bout de mon pinceau
 Glacée
 S'est figée une goutte d'eau
NatsumeSôseki (1895)



Au galop de mon cheval
 Sans fin le vent printanier m'emporte
 Eternel printemps
NatsumeSôseki (1896)



Jeunes pousses de fougères
 Ouvrant leurs petits poings
 Enfin le printemps
NatsumeSôseki (1914)



Viens –
Allons voir la neige
Jusqu'à nous ensevelir !
Matsuo Bashô (1644-1695)



*De quel arbre en fleur ?
Je ne sais –
Mais quel parfum !
Matsuo Bashô (1644-1695)*

Annexe 2 – Production du groupe 1

printemps



Velours de la peau

Sur les formes rebondies –

L'abricot fondant

Auteur inconnu



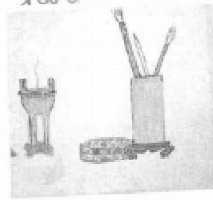
Jeunes pousses de fougères

Ouvrant leurs petits poings

Enfin le printemps

Natsume Sôseki (1914)

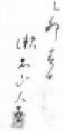
hiver



de mon pinceau

Une goutte d'eau
e Sôseki (1895)

hiver pour aller



Fleur de prunier éclore avant
l'heure

Je lui ai donné un nom

Pétales de neige

Natsume Sôseki (1899)

animal



Chat qui ronronne

Sous le ciel de bitume

Rêve au bord de mer

Auteur inconnu



Au galop de mon cheval

Sans fin le vent printanier

m'emporte

Eternel printemps

Natsume Sôseki (1896)

automne pour plante



Un bambou

Quatre cinq feuilles

Bientôt l'hiver

Natsume Sôseki (1915)




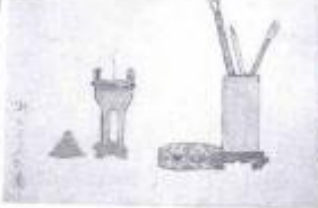






Demandez au vent

Quelle feuille tombera

La première

Natsume Sôseki (1910)

Annexe 3 – Production du groupe 2

 <p>1 abricot</p> <p>Velours de la peau Sur les formes rebondies – L'abricot fondant Auteur inconnu</p>	 <p>2</p> <p>Au bout de mon pinceau Glacée S'est figée une goutte d'eau Natsume Sôseki (1895)</p>	 <p>3</p> <p>Un bambou Quatre cinq feuilles Bientôt l'hiver Natsume Sôseki (1915)</p>
 <p>Jeunes pousses de fougères Ouvrant leurs petits poings Enfin le printemps Natsume Sôseki (1914)</p>	 <p>4</p> <p>5</p> <p>Fleur de prunier éclore avant l'heure Je lui ai donné un nom Pétales de neige Natsume Sôseki (1899)</p>	 <p>6</p> <p>Demandez au vent Quelle feuille tombera La première Natsume Sôseki (1910)</p>
<p>7</p> <p>Au galop de mon cheval Sans fin le vent printanier m'emporte Eternel printemps Natsume Sôseki (1896)</p>		
<p>8</p> <p>Chat qui ronronne Sous le ciel de bitume Rêve au bord de mer Auteur inconnu</p>		

Annexe 4 – Production du groupe 4



Chat qui ronronne
Sous le ciel de bitume
Rêve au bord de mer
Auteur inconnu

Sa parle d'un chat qui ronronne au bord
de la mer.



Jeunes pousses de fougères
Ouvrant leurs petits poings
Enfin le printemps
Natsume Sôseki (1914)

Sa parle de jeunes fougères qui ouvrent.



Fleur de prunier éclose avant
l'heure
Je lui ai donné un nom
Pétales de neige
Natsume Sôseki (1899)



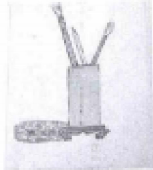

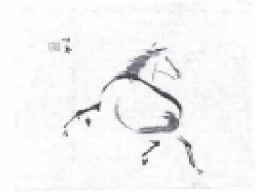



Sa parle d'une fleur de prunier qui éclose.



Au galop de mon cheval

Sa parle d'un cheval qui galope au printemps

Annexe 5 – Production du groupe 9

 <p>Velours de la peau Sur les formes rebondies – L'abricot fondant Auteur Inconnu</p>	 <p>Fleur de prunier écluse avant l'heure Je lui ai donné un nom Pétales de neige Natsume Sôseki (1819)</p>	 <p>pinceau outte d'eau (1895)</p>	 <p>Chat qui ronronne Sous le ciel de bitume Rêve au bord de mer Auteur inconnu</p>
<p>Quelle bon abricot moucheux.</p>	<p>Petit buisson qui écluse. Je lui ai donné un nom, la fleur extraordinaire</p>	<p>Je mène une vie d'artiste.</p>	<p>Echalotte qui ronronne sous le soleil.</p>
 <p>Au galop de mon cheval Sans fin le vent printanier m'emporte Eternel printemps Natsume Sôseki (1896)</p>	 <p>Jeunes pousses de fougères Ouvrant leurs petits poings Enfin le printemps Natsume Sôseki (1914)</p>	 <p>Demandez au vent Quelle feuille tombera La première Natsume Sôseki (1910)</p>	 <p>Un bambou Quatre cinq feuilles Bientôt l'hiver Natsume Sôseki (1915)</p>
<p>tu trot sur mon cheval.</p>	<p>Ouf! C'est le printemps, la nature est en vie.</p>	<p>le pétale rouge tombera le premier.</p>	<p>Bientôt l'hiver dans la nature chinoise.</p>

Annexe 6 – Transcription d'un échange entre quatre élèves à partir de la création d'un haïku en changeant des mots lors de la séance 2.

1 Elève 1 : Attends... Chat qui vole

2 Elève 2 : Chat qui dort ?

3 Elève 1 : Chat qui quoi ?

4 Elève 3 : Chat qui vole

5 Elève 1 : Oh non, ça ne vole pas un chat. Qui vote pour chat qui marche ?

6 Elève 4 : Chat qui marche, moi.

7 Elève 3 : Tu votes pour chat qui marche ?

8 Elève 2 : Euh.... Oui.

9 Tous : Oui ! Allez, on écrit !

10 Elève 2 : Pourquoi il y a ça ?

11 Elève 1 : On écrit marche

12 Elève 3 : Bah j'sais pas, elle l'a mis, mais bon.

13 Elève 1 : allez, on met marche

14 : Elève 4 : Marche.... A la fin, il y a -er ?

15 Elève 3 : m-a-r-c-h-e. Hum... Après, on écrit sous le ciel de...

16 Elève 1 : On met en-dessous, on met en-dessous. On écrit tous en-dessous. Oui ! On écrit là, ouais ! C'est où ? Parce que moi, j'ai pas de ligne violette

17 Elève 3 : Pourquoi t'as pas de ligne violette ?

18 Elève 1 : J'sais pas.

19 Elève 2 : C'est parce que c'est le haut peut-être

20 Elève 4 : Sous le ciel de quoi déjà ?

21 Elève 3 : Euh... Sous le ciel de...

22 Elève 1 : De nuage !

23 Elève 4 : D'orage !

24 : Elève 3 : Sous le ciel nuageux

25 Elève 4 : De nuage

26 Elève 1 : Non, sous le ciel nuagé

27 Elève 3 : Mais non, ça veut rien dire

28 Elève 1 : Là, regarde, là !

29 Elève 3 : Ca veut rien dire.... Sous le ciel de nuage

30 Elève 1 : Oui, voilà, sous le ciel de nuage

31 Elève 3 : (*à l'élève 2*) Tu sais pas écrire nuage ?

32 Elève 2 : Je suis (*coupé car inaudible*)

33 Elève 3 : Faut mettre des majuscules

34 Elève 1 : Mais non ! Oh mince !

35 Elève 3 : (*à l'élève 2*) Faut mettre des majuscules ! Attends, j'arrive, je vais chercher ma souris

36 Elève 4 : Là on écrit

37 Elève 1 : Pourquoi tu mets pas de majuscule ?

38 Elève 3 : Aux deux, faut mettre des majuscules

39 Elève 1 : Là, il nous reste plus qu'une séance de piscine

40 Elève 3 : Mais non

41 Elève 4 : Si, réfléchis

42 Elève 2 : Et comme ça ?

43 Elève 3 : Oui, on n'en a pas fait 9.

44 Enseignant : Ça avance ?

45 Elève 1 et 4 : oui

46 Elève 3 : Euh oui, on a fait

47 Enseignant : Allez, vite ! Ecrivez le dernier vers. Allez, encore un petit verbe

48 Elève 4 : Attends... Sous le ciel de nuage... Au bord de mer

49 Elève 1 : Un verbe... Qu'est-ce qu'on met comme verbe ?

50 Elève 3 : Passe au bord de la mer

51 Elève 1 : (*à l'élève 1*) Passe, passe passe. Comme ton nom de famille

52 Elève 3 : D'accord ? Ecris nuage : n-u-a-g-e. Après, tu passes en-dessous et t'écris passe. C'est ton nom de famille, mais tu écris une majuscule

53 Elève 1 : Et après mer

54 : Elève 3 : Passe au bord de mer

55 Elève 1 : On écrit auteur ?

55 Elève 4 : inconnu !

56 Elève 3 : Euh... Je sais pas, demande.

57 Elève 1 : Eloïse !

58 : Elève 4 : Auteur inconnu ?

59 Elève 1 : On écrit nos prénoms ! J'ai besoin de ta souris

60 Elève 4 : (*à l'élève 3*) Je peux avoir ta souris ?

61 Elève 1 : (*à l'élève 2*) allez, dépêche ! Là, là là !

62 Elève 2 : J'ai fait une faute

63 Elève 1 : (*agacé*) Oh, t'as fait une faute en plus, ah lala !

64 Elève 2 : le b, c'est pas comme ça

65 Elève 1 : (*à l'élève 4*) Comment on écrit ton prénom ? (*à l'élève 3*) Je ne sais pas si on écrit ton prénom comme ça, mais bon.

Annexe 7 – Exemple de productions d’élèves qui ont effectué une séance d’arts visuels en lien avec l’illustration du haïku, agrémenté de calligraphie japonaise.



Haïku de l’illustration 1 :

« Des beaux cerisiers
De très jolie pétale
Des magnifique plante ! »

Haïku de l’illustration 2 :

« Il y a beaucoup
De chevalementon qui manje
desmértiy des boi »

4^{ème} de couverture

5 mots clés : poésie, création poétique, haïkus, écriture, Japon

Résumé en français:

Ce mémoire repose sur deux thèmes principaux : le premier est celui de la poésie, le second sur le Japon, d'où l'étude des haïkus. Ces petits poèmes japonais paraissent intéressants à étudier chez les élèves de CE2, notamment pour voir si les activités d'écriture autour des haïkus permettent de développer une expression poétique chez les élèves. Il s'agit donc d'être capable d'imaginer et d'émouvoir. Ma séquence d'apprentissage repose alors sur des activités orales, de lecture, d'écriture ou encore d'étude de la langue. Des dispositifs, tels que la lecture plaisir, le développement de la « boîte à haïkus » ou encore l'utilisation de cahiers de brouillon ont été mis en place pour aider les élèves à développer leur création poétique. A travers l'analyse des résultats et des productions des élèves, on constate que les élèves semblent s'impliquer dans une certaine démarche de création, même s'ils restent encore focalisés sur des aspects réels. A travers l'approche culturelle sur le Japon, il paraît intéressant de donner de nouvelles clés culturelles aux élèves pour permettre – dans une moindre mesure – le développement d'une certaine expression poétique.

Résumé en anglais :

This dissertation rests upon two major themes : the first is poetry, the second is Japan, hence the study of haikus. These short Japanese poems seem interesting to study with Year 4 pupils, especially to check if writing activities based on haikus enable pupils to develop a poetic expression. Thus, my learning sequence rested on oral, reading and writing activities but also the study of language. Activities such as pleasure-reading, the development of the « haikus box » and the use of rough books have been implemented in order to help the pupils developing their poetic creation. Through the analysis of the pupils' results and production, we notice that pupils seem to get involved in a creation process even though they remain focused on real aspects. By way of a cultural approach to Japan, it seems interesting to give the pupils new cultural « keys » to enable, to a lesser extent, the development of a certain poetic expression.