



HAL
open science

La représentation que se font les élèves de la poésie est-elle influencée par la didactique ?

Cédric Magimel

► **To cite this version:**

Cédric Magimel. La représentation que se font les élèves de la poésie est-elle influencée par la didactique ?. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-02321511

HAL Id: dumas-02321511

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02321511>

Submitted on 21 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.

Université de Bordeaux – ESPE d'Aquitaine

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

Mention Premier degré

La représentation que se font les élèves de la poésie est-elle influencée par la didactique ?

Mémoire présenté par **Cédric Magimel**

Sous la direction de Madame Plissonneau et de Madame Darricau

Remerciements

Mes plus vifs remerciements sont tout d'abord adressés à mes directeurs de mémoire Gersende Plissonneau et Laetitia Darricau, pour leur accompagnement dans ce projet ainsi que pour leur bienveillance et leurs conseils avisés.

Je suis également redevable à Magali Lefrançois, qui m'a accueilli dans sa classe et a fait preuve d'une grande ouverture d'esprit pour permettre la mise en œuvre de ce projet de fin d'étude.

Enfin, j'exprime aussi mes remerciements aux enfants de cette classe de CM2 qui se sont prêtés au jeu avec enthousiasme et sans qui le projet n'aurait pu voir le jour.

Tables des matières

Introduction

1 La poésie, des origines grecques à l'école d'aujourd'hui.....	6
1.1 La poésie, un genre littéraire.....	6
2 La poésie pour la jeunesse.....	14
2.1 La poésie à l'école et son enseignement.....	20
3 Méthodologie.....	30
3.1 Explicitation de la démarche.....	30
3.2 Choix d'un recueil.....	32
3.2.1 Analyse du recueil.....	33
3.3 La séquence mise en œuvre dans la classe.....	35
4 L'étude d'un recueil pour embrasser le concept de poésie.....	39
4.1 D'un questionnaire à l'autre.....	39
4.1.1 Connaissances sur la poésie.....	39
4.1.2 Conception de la poésie.....	41
4.2 Impact de la séquence sur la représentation des élèves.....	42
4.3 Les lectures.....	42
4.4 Les productions d'écrits.....	44
5 Conclusion.....	48

Introduction

Je ne tiens pas à passer pour le prophète naïf d'une fausse révolution qui dirait que l'on peut sauver le monde de la misère et de l'injustice, et les enfants du malheur, par la poésie. Mais je crie que sans poésie la transformation du monde est impossible, parce que l'imagination n'est plus capable de rêver sa survie et de transgresser les routines. À l'école, pour l'enfant, la poésie est là, doit être là pour déranger, pour faire apparaître tout à coup que le langage des hommes peut devenir chair et sang, et surtout capable, selon le sens étymologique du mot poésie, de faire que l'impossible soit possible.

George Jean Pour une pédagogie de l'imaginaire 1976

La poésie est un art littéraire connu de tous. Que ce soit à travers les comptines de l'école maternelle, les récitation de l'école primaire ou l'étude du Parnasse et des Romantiques au lycée, le cursus scolaire permet à chacun de rencontrer la poésie. Pourquoi dès lors, reste-t-il si peu d'intérêt pour elle lorsque ce parcours scolaire s'achève ? En effet, force est de constater l'image mièvre et dégradée qu'une bonne part de nos contemporains se fait de la poésie. Dans le langage commun, il arrive que l'on emploie le vocable poète afin de désigner une personne idéaliste ou rêveuse, qu'il conviendrait probablement de ramener à la réalité.

De formation scientifique, j'ai été imprégné d'une conception toute cartésienne du monde. Ce n'est qu'après mon cursus universitaire que j'ai compris que la littérature en général et la poésie en particulier m'offraient aussi un moyen de m'expliquer certaines choses de « l'âme humaine ». En premier lieu et à travers les chansons de Georges Brassens et Léo Ferré, j'ai découvert la richesse d'une partie du patrimoine poétique français. Les textes de ces chansons, empruntant à Aragon, Rimbaud, Verlaine, Fort ou Hugo ont piqué ma curiosité. Puis la poésie des *Contemplations* de Victor Hugo, sur le travail du deuil ; les sonnets d'Alain Bosquet¹ m'ont convaincu du projet du poète de vouloir embrasser le sens de l'existence individuelle et universelle. Finalement, c'est un recueil de Dominique Sampiero² qui m'a définitivement persuadé qu'il suffisait au poète de dire, pour construire un autre monde faisant écho en nous.

J'ai donc choisi, dans le cadre de ce mémoire, d'aborder la question de l'enseignement de la poésie à l'école. Je ne souhaitais pas proposer une approche sous le seul angle de la traditionnelle récitation. Cette pratique n'est pas dépourvue d'intérêt. Elle sert la maîtrise du

1. Alain Bosquet. *Sonnets pour une fin de siècle*. NRF Poésies Gallimard, 1980

2. Dominique Sampiero. *Le ciel et l'étreinte*. Lettres Vives, 1999

langage oral, développe et entretient les capacités de mémorisation. Toutefois, il me semblait essentiel d'inciter les élèves à faire l'expérience de différentes voies d'appropriation de la poésie. J'ai donc plus particulièrement voulu sensibiliser les enfants à ce qui fonde sa spécificité. Dès lors, ma réflexion a porté sur la manière d'appréhender le pouvoir de suggestion et d'évocation des poèmes, et sur la façon de transmettre un patrimoine culturel afin de développer chez eux une attention à la poésie.

Plus modestement, la problématique qui découle de ces souhaits est de savoir comment les professeurs peuvent devenir des « passeurs de poésie » plus efficaces, plus convaincants. Autrement dit, comment amener les élèves à désirer découvrir et lire la poésie de façon autonome ? Pour répondre à ce questionnement, il a semblé nécessaire, dans un premier temps, de prendre la mesure de la conception que se font les écoliers de la poésie, de nos jours. Par la suite, il paraissait intéressant de tester l'hypothèse didactique de Jean-Pierre Siméon³, selon laquelle le recueil de poésies d'un même auteur pourrait permettre d'interroger ou de faire évoluer la représentation que se font les élèves de ce genre littéraire. Le travail sur la démarche littéraire, l'appétence des élèves pour le patrimoine culturel ont été questionnés dans la mise en œuvre d'une séquence de littérature autour du recueil *Ces gens qui sont des arbres* de David Dumortier. La pratique de l'activité littéraire des élèves autour de ce même recueil nous a conduit à tester une deuxième hypothèse selon laquelle les élèves de cycle 3 deviendraient lecteurs autonomes de poésie en s'appropriant une œuvre de poésie contemporaine pour la jeunesse.

Dans un premier temps de notre réflexion, nous nous attachons à rappeler certaines définitions de la poésie pour mieux circonscrire ce que l'on entend par poésie pour la jeunesse et en quoi pourrait consister une didactisation de la poésie à l'école. Dans un deuxième temps, nous présentons notre analyse du recueil de poésies proposé à la classe ainsi que la manière dont nous avons effectué le recueil des données visant à l'exploitation des hypothèses formulées. Pour finir, nous tentons d'analyser ces données à la lumière de nos lectures.

3. Jean-Pierre Siméon. « Lecture de la poésie à l'école primaire. Une démarche possible : la lecture d'une œuvre poétique complète ». *Repères*. 1996, n° 13/1996, INRP, p.136

1 La poésie, des origines grecques à l'école d'aujourd'hui

Cette première partie est consacrée à définir le genre, en termes littéraires et scientifiques et à l'interroger sur le plan didactique. Nous examinerons donc ici le genre littéraire poétique, sa déclinaison pour le jeune public et sa place dans milieu scolaire. Nous discuterons tout d'abord de la définition de la poésie afin de cerner notre objet d'étude. Ensuite, nous nous intéresserons à la poésie pour la jeunesse, à son existence et à sa représentation. Pour clore cette partie, nous nous pencherons sur la place de la poésie à l'école tant au niveau des instructions officielles, qu'au niveau des pratiques enseignantes, en abordant les problématiques inhérentes à son enseignement à l'école.

1.1 La poésie, un genre littéraire

*Il y a la poésie des poètes, des spécialistes, de telle ou telle école, mouvement...et la poésie de tout le monde, des autres.
Il n'y a pas la poésie.*

Marie-Claire Martin et Serge Martin, *Les poèmes à l'école*, 1997

La poésie est l'une des plus anciennes formes littéraires. Avant l'apparition de l'écriture, elle sert à la transmission orale. La régularité du rythme, le recours aux rimes ainsi que la répétition des sons servent au travail de mémoire⁴. C'est le rôle qu'elle joue encore de nos jours dans les formulettes et comptines. A ses origines, elle est avant tout un outil permettant de conserver ce qui est susceptible d'échapper à la mémoire, c'est pour ces raisons qu'elle est rapidement associée à la musique. Dans le dictionnaire, la poésie est définie comme un « art d'évoquer et de suggérer les sensations, les émotions, les idées, par un emploi particulier de la langue qui joue sur les sonorités, les rythmes, les images.⁵ » Cette définition, déjà marquée, nous semble-t-il, d'une construction synthétique contemporaine, trace les contours consensuels de ce genre littéraire qu'est la poésie, dans la mesure où elle prend en compte l'ensemble de la production poétique depuis des siècles et les résultats des études littéraires. Comment comprendre alors la pensée de nombreux auteurs et poètes, comme Jacques Charpentreau et Jean-Pierre Siméon, pour qui la poésie ne peut être définie, car elle serait en

4. Michel Collot. « La poésie ». In : Paul Aron & al. (sous la dir.) *Le Dictionnaire du littéraire*. PUF, 2010, (3e édition augmentée et actualisée), p. 591

5. *Petit Larousse illustré*. 1982.

constante évolution et ne constituerait donc pas une forme identifiable. Qu'en est-il alors ? Cette définition suffit-elle vraiment à caractériser les spécificités du genre ?

D'emblée, en consultant les ouvrages spécialisés dans le domaine littéraire, nous découvrons l'aspect polysémique du terme « poésie » et la difficulté à le définir convenablement. Alain Vaillant⁶, par exemple, souligne le fait que la définition de la poésie dépend des époques et des conceptions des théoriciens. Pour Michel Collot, « la poésie est d'autant plus difficile à définir qu'elle recouvre une pratique très diversifiée ⁷ » et Jean-Pierre Bertrand, de débiter son article sur la poésie dans le *Dictionnaire des genres et notions littéraires* par cet énoncé : « Le mot poésie a désigné l'art du langage fabriqué ⁸ ». Notre propos n'est pas d'affirmer que ces éminents spécialistes sont en contradiction, mais plutôt de souligner que le mot poésie revêt plusieurs sens. Ainsi, nous touchons du doigt la difficulté à définir la poésie. Voici ce qu'il nous semble important de retenir de ces lectures pour dégager une définition valable.

Étymologiquement le mot poésie dérive du grec *poiein* qui signifie créer. De par son étymologie, la poésie est donc la création par excellence. En lien avec la musique, elle était pour l'antiquité grecque le genre le plus noble, lié à l'ensemble des domaines de l'art que sont la tragédie, la comédie et la danse. Il s'agit pour Alain Vaillant⁹, d'un fonds patrimonial de la civilisation grecque légué à l'occident. Cet héritage est constitué, selon cet auteur, de deux mythes fondateurs : les Muses et Orphée.

La figure des Muses, à laquelle la poésie se rattache, transparait dans la conception de l'acte d'allégeance du créateur à ces divinités et va nourrir la tradition occidentale de l'inspiration. La poésie est alors perçue comme un souffle divin inspiré aux hommes par ces chanteuses divines. Ces dernières, filles de Zeus, permettent aux hommes d'exprimer cette magie créatrice qui les saisit et qu'ils ne peuvent formuler de manière rationnelle. Des siècles plus tard, beaucoup de poètes se revendiquent encore des Muses, comme Alfred de Musset dans « La Nuit de mai » (*Poésies nouvelles*), ou Charles Beaudelaire dans « La Muse malade » et dans « La Muse vénale » (*Les Fleurs du mal*) ou encore Aloysius Bertrand dans « Ma chaumière » (*Gaspard de la nuit*).

6. Alain Vaillant. *La poésie. Introduction à l'analyse des textes poétiques*. Armand Colin, 2^e édition, 2008.

7. Michel Collot. *Op.cit*, pp. 590-599.

8. Jean-Pierre Bertrand. « La poésie » In : *Dictionnaire des genres et notions littéraires*. Encyclopaedia Universalis, Albin Michel, 2001 (nouvelle édition augmentée), pp.580-583.

9. Alain Vaillant. *Op.cit*, p. 10.

Orphée, fils de la muse Calliope, est le joueur de lyre qui enchante le monde par sa musique. Sa légende, d'une part, et particulièrement sa capacité à charmer les êtres par son chant, donne au poète son pouvoir d'expression musicale. D'autre part, son histoire tragique, la perte d'Eurydice, marque de son empreinte la solitude maudite des poètes. En effet, cette tragédie fonde l'esprit de la poésie orphique, qui est le chant lyrique du désespoir, se nourrissant du regret et du temps qui passe, depuis Du Bellay (*Regrets*) au spleen baudelairien. La légende du poète Orphée participe également à d'autres cosmogonies, notamment aux mystères dionysiaques, cultes voués à Dionysos, dieu grec de l'excès et de la démesure. Cette source d'inspiration se concrétise dans *Les Fleurs du mal* de Charles Baudelaire, ou *Alcools* de Guillaume Apollinaire. Orphée est très largement évoqué, de façon diachronique, par de nombreux poètes, tel Gérard de Nerval dans *El Desdichado (Les Chimères)* ou Victor Hugo dans *Les Mages (XXIII - Les Contemplations, Tome II, d'Aujourd'hui, 1843-1856)*. Rainer Maria Rilke le célèbre dans *Sonnets à Orphée* (1922). L'argonaute et sa lyre représente l'archétype du poète. Jean-Paul Sartre, écrit l'*Orphée noir* pour désigner Léopold Sédar Senghor, dans sa préface du recueil *L'anthologie de la nouvelle poésie nègre et malgache de langue française* (PUF, 1948). Jean-Pierre Bertrand rejoint Alain Vaillant pour affirmer que :

Les Muses et Orphée confèrent à la poésie les deux sortes d'attributs qui peu ou prou lui ont été reconnus dans la tradition occidentale, de l'Antiquité à nos jours.¹⁰

A ces mythes fondateurs de la tradition et de l'inspiration poétiques occidentales, Alain Vaillant associe encore les principes aristotéliens de *mimesis* et d'*elocutio* pour expliquer les divergences d'appréhension de la poésie. Selon le philosophe, c'est le principe d'imitation (la *mimesis*) qui caractériserait la poésie, c'est-à-dire « la capacité à produire [...] un univers fictionnel cohérent.¹¹ ». Jean-Pierre Bertrand, confirme cette idée d'Aristote, pour qui la poésie serait une production de la pensée qui embellit le réel « au moyen du rythme et de la musique ¹². » Ce principe de *mimesis* s'incarne en partie dans la poésie apollinienne, qui a pour quête l'ordre caché des choses et transforme en verbe la matière et les mystères du monde ; citons pour illustrer ce courant l'œuvre de Francis Ponge, ou *Les Chimères* de Gérard de Nerval ou bien encore *Charmes* de Paul Valéry. Alain Vaillant, ajoute que l'art poétique s'appuie aussi sur un autre legs aristotélien, forgeant une tradition dérivée des principes énoncés dans la *Rhétorique*. Le disciple de Platon y inventorie les procédés et les figures de styles qui régissent

10. Jean-Pierre Bertrand. *Op. cit*, p.581

11. Alain Vaillant. *Op. cit*, p.11

12. Jean-Pierre Bertrand. *Op. cit*, p.581

l'elocutio, l'art de l'éloquence. Ces principes, par essence non poéticiens et opposés aux précédents pour Aristote, expliquent en partie une autre façon de comprendre le terme poésie, celle qui met en avant la capacité du poète à « fabriquer un langage différent ». Se dégagent alors deux conceptions distinctes de la poésie : « L'une, de nature poéticienne, assimile cette dernière (la poésie) à son pouvoir d'imagination et d'invention fictionnelle, l'autre la réduit à la versification et à un arsenal de figures.¹³ » Ce point de vue est partagé par Jean-Pierre Bertrand, lorsqu'il déclare dans sa formulation : « On a pu la lier (la poésie), à travers les siècles, tantôt au rôle quasi démiurgique du créateur, tantôt au travail artisanal du poète.¹⁴ » L'art poétique met en œuvre ces deux principes fondamentaux, à travers la manière dont il informe l'expérience humaine. Nous retiendrons de ce voyage dans l'antiquité, l'idée de ces deux principes qui font cet héritage, mais également les catégories fondamentales de la *Poétique*, dont un classement est proposé par Michel Collot :

(La poésie) a longtemps accueilli une très grande diversité de genres, que l'on peut, suivant la tradition aristotélicienne, classer selon trois catégories fondamentales, définies par des modes d'énonciation différents : genres lyriques, comme l'ode ou l'épigramme, où le poète est en général seul à parler ; genres narratifs, comme l'épopée, où la voix du narrateur alterne avec celle des héros ; genres dramatiques, comme la tragédie ou la comédie, où la parole est entièrement déléguée aux divers personnages. À mesure que se développent les littératures écrites, on assiste à l'émergence de nombreux genres en prose et à une spécialisation croissante de la poésie, qui se limite de plus en plus aux genres lyriques.¹⁵

Ce classement nous semble opportun, car il met en avant ce qui fondera la codification des quatre grands genres littéraires que sont le roman, le théâtre, l'essai et la poésie. Cette distinction est d'autant plus intéressante que ces genres sous-entendent, plus ou moins, les registres littéraires qui leur sont habituellement associés, nous permettant peut-être d'aborder le terme « poésie » par l'angle de son registre lyrique. Nous allons rapidement nous rendre compte que, pas plus que les figures rhétoriques ou l'aspect historique, le registre seul ne permettra d'embrasser toutes les acceptions du terme poésie, tout au plus le rôle de prophète du poète inspiré par les dieux comme Orphée, Apollon ou Dionysos.

Cette « expression subjective du poète », qui constitue le lyrisme, n'est pas suffisante pour asseoir une définition convenable de notre objet. La poésie est sans cesse redéfinie en fonction des époques et des poètes. Par exemple, l'image antique du poète inspiré et

13. Alain Vaillant. *Op.cit*, p.12.

14. Jean-Pierre Bertrand. *Op. cit*, p.580

15. Michel Collot. *Op.cit*, p. 591

prophète, l'élu de Dieu qui a le « front éclairé », se modifie selon les interrogations du poète sur ce qu'il est et sur sa fonction. Ainsi, pour Victor Hugo dans *L'enfant (Les Orientales, 1829)*, poème dans lequel il évoque les massacres turcs sur l'île de Chio, ou dans *Melancholia (Les Contemplations, 1856)*, dans lequel il dénonce l'exploitation de l'enfance au travail, le poète est un acteur de la vie politique, soucieux de dénoncer, de donner à réfléchir, de faire progresser la société. De manière générale, en fonction de la manière dont le poète perçoit son rôle dans la société, la poésie pourra être d'inspiration diverse et s'assignera elle-même les rôles qui lui conviennent. De ce fait, ni le type, ni le genre relevant de l'histoire littéraire (conventions et modèles), ni non plus le rôle de la poésie n'ont permis de circonscrire définitivement notre objet d'étude.

A cela s'ajoute que la structure versifiée régulière n'est pas la seule expression poétique : nous pensons aux poèmes en prose d'Aloysius Bertrand ou de Charles Beaudelaire, au XIX^{ème} siècle. Il n'est donc pas possible de la définir par son aspect formel, les rimes et les vers ne lui sont pas indispensables. En effet, la poésie se caractérise jusqu'au XIX^{ème} siècle notamment, par l'utilisation du vers régulier. Par suite, le refus de la contrainte de la rime ou du vers et le choix de la prose par le poète constituent une rupture essentielle :

Il était nuit. Ce furent d'abord, - ainsi j'ai vu, ainsi je raconte, - une abbaye aux murailles lézardées par la lune, - une forêt percée de sentiers tortueux, - et le Morimont grouillant de capes et de chapeaux. Ce furent ensuite, - ainsi j'ai entendu, ainsi je raconte, - le glas funèbre auquel répondaient les sanglots funèbres d'une cellule, - des cris plaintifs et des rires féroces dont frissonnait chaque feuille le long d'une ramée, - et les prières bourdonnantes des pénitents noirs qui accompagnaient un criminel au supplice.

Extrait de *Gaspard de la nuit (1842)*, « Un rêve » d'Aloysius Bertrand¹⁶ se présente comme un récit délaissant la versification, mais il se distingue par sa capacité à transmettre des émotions et à susciter des images. A sa façon, ce texte illustre le fait que les poèmes en prose, qui conservent la forme courte du fragment, présentent une syntaxe rythmée et des répétitions sonores ou lexicales au pouvoir d'évocation certain. En outre, déjà constatée par Victor Hugo, pour qui les artistes ont « jeté le vers noble aux chiens noirs de la prose¹⁷ », la versification classique est fortement remise en cause par Paul Verlaine, grand défenseur du vers impair (« Art poétique », 1874), ici dans le « Sonnet boiteux » :

Non vraiment c'est trop un martyr sans espérance,

16. Aloysius Bertrand. « Un rêve (Il était nuit...) ». *Gaspard de la nuit* (livre III). 1842

17. Victor Hugo. « Réponse à un acte d'accusation ». *Les contemplations*, Livre premier VII. 1856

Non vraiment cela finit trop mal, vraiment c'est triste :

Ô le feu du ciel sur cette ville de la Bible !

Ce dernier tercet du « Sonnet boiteux » ne comporte pas de rimes. Ce sonnet est composé en vers de treize syllabes et ce « nouveau » procédé stylistique témoigne d'un rythme rompu. Il donne au lecteur, à l'auditeur, le sentiment d'un « cœur brisé » (écrit en 1872, après une rupture d'avec Rimbaud). L'aspect poétique du texte se loge dans les rimes intérieures au vers, dans les assonances et allitérations. La métrique est caractérisée non par une règle, mais par la recherche du rythme le plus adapté aux propos du poète, à sa création. Le *Sonnet boiteux* ouvre la voie au vers libre, si bien qu'à la fin du XIX^{ème} siècle, d'autres poètes vont poursuivre et radicaliser cette orientation en s'affranchissant complètement de la rime, de la métrique et de l'organisation en strophes (Trsitane Corbière, Jules Laforgue, Stéphane Mallarmé...). Mieux encore, d'autres audaces formelles suivront, créant à nouveau rupture : les calligrammes¹⁸ d'Apollinaire, puis plus tard, les créations contemporaines composant avec le blanc de la page, à la manière des peintres (« la poésie blanche » d'André du Bouchet).

La multitude et l'enchevêtrement des caractéristiques formelles font la richesse et la diversité du genre, en revanche elles sèment la confusion quant à la définition de la poésie. Finalement ; le voile de flou entourant celle-ci pourrait tout aussi bien être un élément qui la caractérise comme le suggère Jean-Pierre Bertrand : « Alors que le roman ou le théâtre imposent une transparence variable dans leurs relations à la mimesis, elle (la poésie) oppose une opacité tantôt langagière tantôt imaginaire dans nos visions du monde dont elle déjoue les codes en transgressant l'institution des rapports sociaux, à savoir le langage.¹⁹ ». Nous n'avons pas la prétention de trancher sur cette question du genre. Nous préférons voir la poésie comme un arbre buissonnant, une sorte d'hyperonyme, à l'image du calligramme de Jacques Charpentreau, « Le poémier », dont les racines puiseraient au cœur du langage pour croître et produire des « feuilles » riches et sempervirentes, à l'origine d'une ombre dense et changeante.

En somme, la poésie soulève des questions quant à sa définition, auxquelles elle n'apporte pas de réponse : « est-ce un genre littéraire, différent du roman et du théâtre, une forme de langage, magnifiée par les vers (ou pas), une activité artistique (le poème comme

18. cf. exemples de calligrammes en annexe 1

19. Jean-Pierre Bertrand. *Op. cit.*, p.582

œuvre d'art) ou encore une vision du monde mise en mots ?²⁰» Pour Marie-Claire et Serge Martin, il s'agit probablement tout cela. « Mais pas toujours ou pas au même moment ou différemment en fonction des discours et des spécialistes²¹» et pour citer Alain Vaillant :

La seule certitude – simple, incontestable, intangible – qu'on puisse invoquer à propos de la poésie, c'est son extraordinaire diversité : diversité des formes qu'elle adopte, des objectifs qu'elle s'assigne, des images qu'elle donne d'elle-même. Cette diversité est, d'abord, le résultat de toutes les contradictions qui se logent en elle.²²

En dernier lieu, nous retiendrons que ce genre littéraire ne peut se réduire à une étude de formes, qu'il représente un rapport au langage et un rapport au monde qui lui est propre. Nous choisirons une définition, prenant en compte l'ensemble des éléments énumérés dans cette première partie, nous permettant de faire une articulation avec la transposition didactique de ces savoirs pluriels. Il s'agit des critères circonscrits par la critique littéraire, tels qu'énoncés dans *Le Grévisse de l'enseignant – L'analyse des textes*²³. Pour ses auteurs, la poésie se caractérise par :

- la musicalité (vers, prosodie, rythme),
- l'image (le connoté prime sur le dénoté) : le langage poétique crée des images propres à frapper l'esprit et les sentiments du destinataire,
- l'intransitivité (pas de message à transmettre, la poésie contient sa propre finalité), elle incarne la fonction poétique du langage telle que définie par Jakobson,
- la magie : ce critère rejoint les deux mythes grecs évoqués ci-dessus, à savoir un caractère surnaturel qui permettrait au poète de traduire la voix de l'au-delà.

Ces critères tentent d'établir une synthèse et souscrivent à une approche similaire à la définition du dictionnaire, énoncée plus avant, et que nous pouvons résumer ainsi : la poésie utilise les mots de manière originale pour dire le monde en surprenant le lecteur ou l'auditeur. Elle est représentée par des textes littéraires aux pouvoirs évocateurs. Elle a un caractère universel et met en jeu le langage en jouant sur les relations sémantiques, phoniques et graphiques des mots. C'est un « objet » sonore et graphique qui donne à entendre un langage

20. Marie-Claire Martin et Serge Martin. *Les poèmes à l'école, Une anthologie*. Editions Bertrand-Lacoste, 1997, p.27.

21. *Ibid*, p.27

22. Alain Vaillant. *Op.cit*, p.6

23. Jean-Christophe Pellat (sous la dir.). *Le Grévisse de l'enseignant – L'analyse des textes*. Magnard, 2017, pp. 43-54

intérieur. Le critère magique recouvre, selon nous, ce mystère générateur d'émotions qui fait de la poésie une « alchimie du verbe²⁴ » et fait dire à Jean-Pierre Siméon qu'« un poème porte sa part d'inconnu, de mystère. [...] Aucun poème ne peut vouloir dire la même chose pour tous, [...] chacun doit habiter cette demeure commune qu'est le poème, à sa façon.²⁵ »

Après avoir examiné différents traits définitoires, à la fois linguistiques et historiques nous pouvons conclure, avec Alain Vaillant que de nos jours et depuis la « révolution surréaliste », la poésie a pris de nombreuses formes dans une production diverse, « où chaque entreprise est le résultat d'une synthèse originale entre des influences multiples [...]. En revanche, sur le plan historique, le fait incontestable et remarquable est la popularité exceptionnelle dont a joui la poésie, qui a régné au cœur de l'enseignement républicain du XX^{ème} siècle, de l'école élémentaire jusqu'au lycée.²⁶ » C'est un point que nous développons maintenant en examinant la poésie pour la jeunesse et la poésie dans le cadre scolaire.

24. Arthur Rimbaud. « Alchimie du verbe ». *Une saison en enfer*, Délires II, 1873

25. Jean-Pierre Siméon. *La vitamine P, La poésie, pourquoi, pour qui, comment ?* Rue du monde, 2012, p. 57 & p. 59

26. Alain Vaillant. *Op.cit*, p.38

2 La poésie pour la jeunesse

Au matin

*Les sœurs Nelle s'en vont
En bulles de savon.
Elle sont six jumelles.
Et, retour du Maroc,
Rentrent au chant du coq
Six Nelle.*

Jacques Charpentreau, *Poésies en jeu*, Les éditions ouvrières, coll. « Enfance heureuse », 1981

Pendant longtemps la poésie a été abordée, dans le contexte scolaire, comme un réservoir de beaux textes patrimoniaux permettant aux écoliers de se familiariser avec des auteurs classiques et l'art du langage. Ce n'est que très récemment qu'une offre éditoriale de poésie à destination de la jeunesse s'est développée, dans le sillage de la littérature de jeunesse romanesque (récits et albums), entrée officiellement dans les programmes du Ministère de l'éducation nationale dans les années quatre-vingt-dix.

Initialement puisée aux sources patrimoniales des grands textes, la poésie à destination des enfants était présentée, à partir des années soixante-dix, dans des anthologies. Selon Christine Boutevin²⁷, ces dernières ont longtemps été représentatives du genre. S'inscrivant dans une longue histoire, rattachée aux besoins de l'école, elles étaient le fruit de pionniers de la poésie pour les enfants qui, à cette époque, étaient aussi pour beaucoup des enseignants (Jean-Hugues Malineau, Jacques Charpentreau...). Ces poètes ont transmis une représentation de la poésie en lien avec l'école, et pour Régis Lefort il s'agissait déjà d'une façon différente d'envisager la poésie :

C'est surtout dans leur préface que se lit une façon différente d'envisager la poésie. Ainsi l'ambition avouée, dès le premier volume, est-elle d'ouvrir en chacun « les cheminements d'une liberté par laquelle le langage est tour à tour un jeu, un miroir essentiel, un instrument de connaissance, de plaisir, de déchirement, et l'une de ces « armes miraculeuses » par lesquelles les hommes [...] commencent à détruire leurs prisons ». [...] Ce renouveau du poème bénéficie du reste d'une ambition décuplée dès lors qu'il s'agit de sortir de la récitation, de la morale, de dépasser le volume d'anthologie pour l'ouvrir à la création.²⁸

27. Christine Boutevin. *Le livre de poème(s) illustré : étude d'une production littéraire en France de 1995 à nos jours et de sa réception par les professeurs des écoles*. Éducation. Université de Grenoble, 2014, p.82.

28. Régis Lefort. « La poésie pour la jeunesse » In : Denise Escarpit *La littérature de jeunesse : itinéraires d'hier à aujourd'hui*. Magnard, 2008, p. 364.

Ces anthologies donnaient une certaine unité aux textes sélectionnés (thème, époque, style) et pour Jacques Charpentreau, elles pouvaient faire connaître, grâce à des poètes célèbres, de jeunes auteurs inconnus, organisant la rencontre de la poésie contemporaine d'alors avec de jeunes lecteurs. « Elle n'est peut-être pas le salut de l'édition poétique pour la jeunesse, mais elle est l'un des meilleurs moyens de diffusion de la poésie.²⁹ » Ces poètes pédagogues proposaient une approche de la poésie renouant, si l'on peut dire, avec les idées de Félix Pécaut, rappelées par Francis Marcoin³⁰. Félix Pécaut, à la fin XIXème siècle est le rédacteur d'une notice sur la poésie dans le *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire* de Ferdinand Buisson. Il y défend l'idée selon laquelle la poésie, particulièrement la poésie pour la jeunesse, celle qui devrait être proposée à l'école, représente un pouvoir d'émancipation des enfants du peuple, qu'elle est partie prenante dans l'avènement de la démocratie. Cette idée ne sera pas inscrite aux programmes scolaires de l'époque, supplantée par une approche plus « moraliste ». C'est donc un retour aux aspirations initiales qui est prônée par ses enseignants-poètes dans les années soixante-dix.

A partir du milieu des années quatre-vingt, selon Régis Lefort, « on commence à sortir du tout anthologique pour entrer dans une ère de véritable création ³¹», avec l'essor de petites maisons d'éditions, notamment Cheyne éditeur et sa collection « Poèmes pour grandir », qui consacrent leurs publications à la poésie pour la jeunesse, en mettant à l'honneur des poètes sans objectifs pédagogiques aussi affichés que les pionniers et qui comme Jean-Pierre Siméon revendiquent le fait de ne pas affadir leur poésie sous le seul prétexte qu'elle s'adresse à des enfants :

J'ai essayé de proposer dans mes livres, par exemple dans la collection « Poèmes pour grandir » chez Cheyne éditeur, des poèmes qui échappent aux thèmes convenus et aux conventions formelles de la poésie pour l'enfance. [...] L'exigence doit être la même quand on s'adresse aux enfants que lorsque l'on s'adresse aux adultes.³²

Ces petits éditeurs exigeants (Le Dé bleu, La Renarde Rouge, Memo, Møtus...) sont à l'initiative d'un véritable renouveau³³, une mutation dans l'offre de poésie pour la jeunesse, dans laquelle les poètes ne « s'accroupissent » pas au niveau des enfants en proposant des textes un peu

29. Jacques Charpentreau, cité par Pierre Ceysson. « Le choix des poètes ». In : Jean-Yves Debreuille (sous la dir.). *Enseigner la poésie ?* IUFM de l'académie de Lyon – Presses universitaires de Lyon, 1995, p. 91

30. Francis Marcoin. « Poésie à l'école, poésie de l'école ». *La revue des livres pour enfants*. n°258. BnF – Centre national de la littérature pour la jeunesse, 2011, pp. 119-120

31. Régis Lefort. *Op.cit*, p.364

32. Jean-Pierre Siméon. *Op. cit*, p. 153 & p. 155

33. Régis Lefort. *Op. cit*, p. 370

niais, mais au contraire, des textes poétiques, porteurs de valeurs ou susceptibles de faire naître chez eux des interrogations. Cette ligne éditoriale ne s'est pas démentie jusqu'à nos jours. *Mehdi met du rouge à lèvres* de David Dumortier (aux éditions Cheyne, 2006) en est un bon exemple. Il est question dans ce recueil d'un petit garçon différents des autres, qui affiche sans complexes préférer les poupées et le rose. David Dumortier y traite de l'intolérance et des difficultés à vivre et suivre sa voie. Ainsi ces poètes, qui écrivent pour la jeunesse, n'associent pas systématiquement la poésie à la rêverie ou à la contemplation de la nature mais proposent alors aux enfants un regard sur la société ou sur la complexité du monde, par exemple :

- *Les rabougris*, de David Dumortier évoque une lutte des classes métaphorique. (*Ces gens qui sont des arbres*, chez Cheyne, coll. « Poèmes pour grandir »),
- *Le Clochard*, de Gabriel Cousin dépeint les exclus (*Poèmes d'un grand-père pour de grands enfants*, chez Saint-Germain-des-Prés, coll. « L'enfant de la poésie »),
- *Une des grandes dit...*, de Colette Touillier met en évidence le thème social d'égalité des sexes, sur fond de grève (*C'est papa qui conduit le train*, paru aux éditions L'idée bleue, coll. « Le Farfadet bleu »).

Nous pourrions encore citer, *C'est corbeau* de Jean-Pascal Dubost (Cheyne, 1998), qui aborde la question grave de la mort, ou encore *Le rap des rats* de Michel Besnier (Møtus, 1999) derrière lequel se dissimulent les laissés-pour-compte de la société. Sans jamais tomber dans le drame, ces poètes abordent ces thématiques avec une certaine fantaisie.

Brossant un panorama critique de l'offre éditoriale, Régis Lefort évoque, outre les anthologies et la création poétique contemporaine, les comptines et ce qu'il nomme le texte-image³⁴. Ce chercheur ne prend pas la peine de justifier l'appartenance des comptines au genre poétique. Il semblerait que ces dernières, sans constituer de véritables poèmes, aient droit de cité dans l'édition de poésie pour la jeunesse, comme le précise Jocelyne Giasson :

On considère habituellement que les comptines constituent plutôt une préparation à la poésie, qu'elles possèdent certaines caractéristiques de la poésie mais pas toutes. Par exemple, elles ne cherchent pas à donner un sens à une expérience. Cependant, tous s'entendent pour souligner leur importance : « Trésor de l'humour et de l'absurde. Jubilation étourdissante des allitérations, jeux phonétiques, multiplicités de sens... L'enfant a besoin

34. Régis Lefort. *Op. cit.*, p. 373

de cette farandole de mots sauvages, biscornus, musicaux, rythmés. »
(Joquel, 1996, p. 12).³⁵

D'aucuns sont peut-être plus circonspects, affirmant que la place des comptines reste à l'état de questionnement. Citée par Christine Boutevin, Françoise Tenier dans la *Revue des livres pour enfants* interroge les « frontières génériques » de la poésie enfantine :

Mais peut-on parler de la poésie pour les enfants sans évoquer aussi les comptines avec leurs jeux de rythmes et de sonorités, qui sont le plus souvent publiées en association avec des chansons traditionnelles ? Où commence et où finit la poésie ? Les formulettes, jeux de mots, virelangues chers à Julos Beaucarne en font-ils partie ? Les jeux de langage de Pef, aux marges de la poésie, doivent-ils en être écartés ?³⁶

Pour notre part, afin de définir au mieux le cadre dans lequel prendra place notre travail, nous prendrons le parti de certains auteurs en affirmant que le « genre mineur » des comptines, contribue à enrichir le répertoire poétique. Elles sont souvent la première rencontre de l'enfant avec la poésie.

Pour faire suite aux propositions de Régis Lefort, notons encore qu'il différencie les livres qu'il qualifie de texte-image, des albums ou des recueils illustrés. Il revendique l'existence particulière de ce type d'ouvrages. En effet, ceux-ci proposent des illustrations qui participeraient à l'énonciation poétique. Selon lui, il faudrait entendre ce support comme un « unique acte poétique » s'inscrivant pleinement dans le renouveau du poème pour la jeunesse :

Non pas que le texte ne se suffise plus à lui-même, mais l'image pourrait bien entraîner une redéfinition des frontières de la poésie. Il ne s'agirait plus seulement pour le poème d'être « bouchoreille », « c'est-à-dire une écoute aussi bien qu'un parler », mais une sorte de regard des multitudes ou bien encore une voie/voix des multitudes. Le poète deviendrait « pétrificateur d'enfance », et l'image dirait ce qu'il ne peut écrire.³⁷

Arrêtons-nous un instant sur ces catégories. Voici ce qui, selon nous, semble correspondre à l'album, au recueil illustré et au texte-image défendu par Régis Lefort. L'album de littérature de jeunesse est en constante mutation et sa définition a évolué depuis 2008, entre genre, forme et support. Actuellement, l'album se définit autant par la présence du texte et de l'illustration que par leur interaction, il peut aussi parfois se penser comme un mode d'expression artistique. L'histoire y est racontée à travers le discours verbal, le discours iconographique et

35. Jocelyne Giasson. *Les textes littéraires à l'école*. De Boeck Éducation, 2014 (2e édition), p.199

36. Christine Boutevin. *Op. cit.*, p. 54

37. Régis Lefort. *Op. cit.*, p. 365

l'interaction des deux (iconotexte), mais parfois à travers le support matériel lui-même (parti pris graphique, format, papier, travail éditorial...). A la lumière de cette actualisation, nous retiendrons, que la frontière avec le texte-image n'est donc pas si nette pour certains albums. Notons au passage, que ces contours de l'album, déjà flous en 1995, participent à la difficulté de définir la poésie pour la jeunesse³⁸. Retenons néanmoins que les jeux typographiques, la mise en page, même s'ils influencent la lecture du poème, ne constituent pas l'objet poétique. L'illustration pourrait même n'avoir parfois qu'un rôle décoratif, qui rend plus attirant les poèmes perçus comme « intimidants³⁹ ». Le recueil illustré peut se comprendre comme un livre dans lequel les poèmes, qui sont tous *a priori* du même auteur, sont accompagnés par les images, qui ont leurs identités propres. Elles invitent le lecteur à la découverte des textes, proposent une certaine esthétique qui met en scène la poésie du poète. Le texte-image se veut pour sa part, plus qu'une mise en image. Il s'agit d'une image poétique d'ensemble. La poésie y « sculpte l'espace⁴⁰ », à la fois graphiquement et textuellement (importance des blancs par exemple). Les illustrations peuvent créer une continuité, se prolongeant d'une page à l'autre, en un « seul souffle⁴¹ » ou bien entourer les mots du texte et s'en faire « l'écorce et l'écho⁴² ». Ce sont des supports dans lesquels l'illustration ne se contente pas de dénoter ou reproduire des fragments textuels, mais dialogue avec le poème et participe à l'essence poétique du livre. Selon Régis Lefort *Album de poésies de Nouchca* (Magnard jeunesse, 2005) ou *C'est moi* de Jean-François Manier (Cheyne, 1994) entreraient dans cette catégorie.

Nous percevons, à travers la contribution de ce chercheur, que de nos jours, les différents acteurs de la filière éditoriale (poètes, illustrateurs et éditeurs) de la poésie pour la jeunesse, œuvrent pour proposer aux enfants des ouvrages de qualité, au niveau des textes, des illustrations ou de l'objet lui-même. Par ailleurs, soulignons que cette offre éditoriale a trouvé un appui grâce aux recommandations ministérielles, qui inscrivent sur leurs listes de référence beaucoup de ces ouvrages. En 2018, date de parution de la dernière de ces listes, nous comptabilisons trente-cinq ouvrages relevant du genre poésie pour le cycle 3 et trente-quatre pour le cycle 2. Dans les références poésie pour le cycle 3, deux livres relèvent de la catégorie des œuvres patrimoniales (*Cent-onze Haïku* de Bashô et *Histoires naturelles* de Jules Renard), dix ouvrages sont répertoriés comme classiques, et correspondent aux anthologies (dévolues à

38. Christine Boutevin. *Op. cit.*, p. 54

39. Bernard Friot. *La Revue des livres pour enfants* n°258, cité par Christine Boutevin. *Op. cit.*, p. 765

40. *Ibid.*, p.757

41. Régis Lefort. *Op. cit.*, p. 373

42. Bernard Friot. Cité par Christine Boutevin. *Op. cit.*, p. 757

une thématique, une époque ou un « grand poète classique ») et donc les 23 livres restant sont des recueils de poésies pour la jeunesse, plutôt contemporains. Ces propositions, relatives à l'offre de poésies, mettent en avant, de façon implicite, une conception de la poésie et de ses vertus éducatives qui s'écarte des pratiques plus anciennes fondées sur la récitation.

La poésie a souffert des représentations qui l'associaient à une forme de mièvrerie sans lien avec la réalité. Dans cette partie, nous avons insisté sur le désir de la production contemporaine de briser cette conception. Après ce tour d'horizon nous constatons que la poésie pour la jeunesse se fait donc une petite place dans les corpus scolaires au moyen des anthologies, privilégiant les auteurs classiques, sous forme d'albums et de beaux livres en couleur, cartonnés, qui rassemblent comptines ou poèmes ou encore sous forme de recueils d'auteurs contemporains écrivant pour la jeunesse. Néanmoins, ne nous y trompons pas, cette place est marginale (10 %) car les récits et albums narratifs constituent l'essentiel de ces listes de références⁴³. Ce mode particulier d'expression créative de la pensée, des rapports de soi au monde, qu'incarne la poésie, est proposé désormais aux enfants à travers d'authentiques poèmes, d'époques, de genres, de formes et de tons variés, avec, il est vrai, une importance accordée à la poésie contemporaine.

La poésie pour la jeunesse, dont il a été question ici, s'inscrit dans le support du livre, mais précisons pour finir, que la poésie pour la jeunesse a également pu bénéficier ces dernières années d'une plus grande visibilité, portée par d'autres supports et renouant avec la tradition de l'oralité, grâce notamment aux manifestations comme le *Printemps des poètes* ou même *via* l'internet⁴⁴. Avec la révolution de l'imprimerie, la littérature s'est développée grâce au support livre et la lecture de la poésie est, le plus souvent, une lecture intériorisée, mais de nouvelles entreprises propulsent la poésie contemporaine dans de multiples directions créatrices : poésie sonore, performance, spectacles poétiques⁴⁵, poèmes flash, si bien que les

43. Nathalie Brillant Rannou et Christine Boutevin. « Vers des réceptions créatrices en poésie. ». In : Christine Boutevin, Nathalie Rannou, Gersende Plissonneau (sous la dir.). *A l'écoute des poèmes, enseigner des lectures créatives*. PETER LANG, 2018, p. 12

44. Jean-François Massol. « Écouter / voir des poèmes à l'époque d'internet. ». In : Christine Boutevin, Nathalie Rannou, Gersende Plissonneau (sous la dir.). *Op. cit*, pp.181-203

Il est également possible de consulter les conférences de l'Oulipo, mises à disposition par la BnF à cette adresse http://www.bnf.fr/fr/evenements_et_culture/conferences_toutes/i.conferences_theme/s.conferences_oulipo.html?first_Art=non&first_Rub=non (consulté le 12/12/2018) des rencontres et entretiens avec des poètes sur la chaîne de la Charte des auteurs et illustrateurs jeunesse : https://www.youtube.com/watch?v=r3o8_JIPyQQ (consulté le 3/10/2018)

45. Voir *Music-Hall* de David Dumortier : <https://www.youtube.com/watch?v=jFIRzbOPx-Y> (consulté le 22/10/2018)

supports se sont renouvelés⁴⁶. La poésie va aussi à la rencontre des enfants dans des manifestations organisées par les lieux culturels comme les médiathèques⁴⁷.

Cependant, s'il importe désormais de créer et de diffuser des œuvres poétiques et esthétiques exigeantes, nous verrons les difficultés éventuelles que cela peut poser dans le cadre scolaire. Autrement dit, si la source de poésie pour les écoliers se modifie rapidement depuis quelques années, qu'en est-il de son enseignement ?

2.1 La poésie à l'école et son enseignement

*Il pleut
là-haut dans la nuit
on lave la lumière*

Werner Lambersky, *Komboloï*, Le dé bleu, 1985

La poésie est présente à l'école depuis fort longtemps, mais ce n'est qu'à partir des années soixante-dix qu'elle a vraiment été prise en compte comme telle par les programmes scolaires (depuis le plan de rénovation de l'enseignement du français de 1971, dit plan « Rouchette », suivi des IO de 1972). Dans ce contexte, le mot poésie remplace celui de récitation et ce changement de terminologie est révélateur d'un nouvel état d'esprit, hérité de mai 68. Bénéficiant aujourd'hui encore d'attention, elle figure dans un corpus sur les listes de références recommandées par le Ministère de l'Éducation Nationale. Nous aborderons dans cette partie de l'approche de la poésie dans programmes et leurs documents d'accompagnement, ainsi que les travaux de recherche en didactique ayant trait à son enseignement.

Intéressons-nous en premier lieu, avec Francis Marcoin et Marie-Claire et Serge Martin, à l'évolution de la poésie dans le contexte scolaire et les programmes de l'école élémentaire. Initialement, la poésie se présente à l'école sous la forme de récitations, depuis la création de l'école républicaine, à la fin du XIX^{ème} siècle, jusqu'à la massification scolaire de la décennie soixante. Durant cette période, la poésie dans la classe est cantonnée à la lecture à voix haute ou à la diction de textes en vers. Elle est « au service d'un encadrement autoritaire.⁴⁸ » Les

46. Nathalie Brillant Rannou et Christine Boutevin. « Vers des réceptions créatrices en poésie. ». In : Christine Boutevin, Nathalie Rannou, Gersende Plissonneau (sous la dir.). *Op.cit*, p.14

47. La BIP (Brigade d'intervention poétique) interprète un extrait de *Le rap des rats* de Michel Besnier. Avec : Malika Labrume (comédienne), Monique Lemoine (accordéon), Régnald Fleury (contrebasse) Enregistré le 1er mars 2012 à la Médiathèque de Saint-Lô : <https://www.dailymotion.com/video/xq52x2> (consulté le 23/10/2018)

48. Francis Marcoin. *Op. cit*, p.121

pratiques n'évoluent qu'à partir des années soixante-dix pour faire place aux émotions des enfants :

L'accent est mis sur la relation toute naturelle de la poésie, comme genre littéraire, avec certaines facultés personnelles à développer chez l'enfant : création verbale, sensibilité, imagination. On retrouvera cette relation jusqu'à aujourd'hui.⁴⁹

Les instructions officielles de la décennie soixante-dix (décembre 1972, mars 1977, juillet 1978, juillet 1980) consacrent la poésie comme un vecteur important de l'éducation. Les activités recommandées permettent aux élèves d'exprimer leurs ressentis. La création poétique y trouve aussi une place aux côtés des autres types de productions d'écrits...jusqu'à faire oublier les affres de la récitation, « jugée nocive » pour une relation durable entre les enfants et la poésie.⁵⁰ Néanmoins pour les Martin cette consécration n'est pas totale, car aucun outil n'est mis à disposition des enseignants pour mettre en œuvre ces préconisations ministérielles, qui ont donc pu rester à l'état théorique. Au fil des recommandations et notamment jusqu'à celles de mai 1985, la poésie a aussi pu être retirée de l'enseignement de français (partie « lecture et récitation ») pour être reléguée, même avec son cortège de bonnes pratiques, en fin de programme, pour y constituer « un agrément aux programmes, un moment de poésie.⁵¹ » Il convient toutefois de noter, que cette approche de la poésie a bénéficié du formidable engouement des enseignants-poètes évoqués plus avant, qui lui sont contemporains. En effet, si les réflexions et suggestions des programmes des années soixante-dix n'étaient pas accompagnées d'instruments pédagogiques, quelques-uns de ces pionniers, comme Jean-Hugues Malineau, Jacques Charpentreau ou encore Georges Jean ont su profiter de la brèche pour promouvoir « les trésors de la poésie française », dans leurs anthologies et proposer un modèle poétique à l'institution scolaire. Relayé par la mode des ateliers d'écriture, ce modèle se verra consacré dans un certain nombre de manuels, dont celui de Bernard Séménadisse *Création poétique* (Bordas), très fréquemment utilisé pour conduire les activités d'écriture poétique⁵². Le choix des thématiques poétiques et le modèle d'activités feront alors corps dans cette conception de la poésie proche de l'affectivité enfantine, dans laquelle est mise en avant le « pouvoir imaginant des mots ⁵³ » et dans laquelle est mis en scène l'enfant poète.

49. Marie-Claire Martin et Serge Martin, commentant le plan de rénovation de l'enseignement du français de 1971. *Op. cit.*, p.11.

50. Marie-Claire Martin et Serge Martin. *Op. cit.*, p.16

51. *Ibid.*, p.22

52. Pierre Ceysson. *Op. cit.*, pp. 92-95

53. *Ibid.*, pp. 92-95

Au cours de la décennie 1985-1995, la poésie, comme le constatent Marie-Claire et Serge Martin, se voit confier, dans les programmes, des objectifs utilitaires de maîtrise de la langue. Ces auteurs notent aussi que d'autres secteurs artistiques, théâtre, musique, danse et arts plastiques, lui livrent une « redoutable concurrence ⁵⁴», et il n'est toujours pas fait mention des démarches à adopter pour son enseignement, si bien que la présence de la poésie à l'école, reste confrontée « aux dures réalités du terrain, c'est-à-dire aux traditions professionnelles, aux formations insuffisantes, à la polyvalence du métier... ⁵⁵» Avec les programmes de 2002, apparaissent les grands principes du socle commun de compétence et de culture, se développent les documents d'accompagnement édités par le CNDP (Scérén) et les listes de références sont élaborées. La poésie regagne le giron de la discipline du français et prend place dans des situations d'apprentissage liées aux « dire, lire et écrire ». La représentation dominante des années antérieures, dans laquelle « l'accent est mis sur le déblocage de l'imaginaire par l'intermédiaire du jeu plutôt que sur de véritables apprentissages ⁵⁶» et dans laquelle règne le mythe de l'enfant poète, s'efface un peu face aux constats suivants :

Dans un numéro du *Français aujourd'hui*, Georges Jean donnait un article, « Au-delà du cadavre exquis, le sang du poème », où il s'inquiétait de la perte de sens entraînée par cette conception de la poésie comme jeu.⁵⁷

Il ne faut pas que les jeux deviennent une fin en soi en leurrant les enfants sur leurs capacités créatrices, mais qu'ils contribuent au contraire à montrer que l'écriture poétique est un véritable travail qui demande la maîtrise de nombreuses compétences.⁵⁸

Néanmoins, dans ces programmes, la poésie n'occupe aucune place clairement définie en cycle 2, elle n'est explicitement évoquée que pour le cycle 1 et le cycle 3⁵⁹.

La publication de l'ouvrage fondateur de Catherine Tauveron *Lire la littérature à l'école* (Hatier, 2002) va propulser la littérature au rang du domaine d'apprentissage à part entière. La poésie y est en partie considérée et selon Francis Marcoin, la liste de référence accompagnant les textes officiels innove « en présentant des recueils d'auteurs, souvent choisis chez de petits éditeurs, (et pas simplement) des noms ou des anthologies. ⁶⁰» A partir de 2004, les

54. Marie-Claire Martin et Serge Martin. *Op. cit.*, p.23-25

55. *Ibid.*, p.23

56. Jean-Luc Gaudet. « La poésie, à l'école à quoi ca rime ? » In : Jean-Yves Debreuille (sous la dir.). *Op. cit.*, pp. 37-67

57. Francis Marcoin. *Op. cit.*, p.124

58. Jean-Luc Gaudet. *Op. cit.*, p.58

59. Chantal Mettoudi et Alain Yaïche. *Travailler par cycles en français, à l'école, de la petite section au CM2*. Hachette Education, 2008

60. Francis Marcoin. *Op. cit.*, p.124

programmes sont complétés par un document d'accompagnement du Ministère de l'Éducation Nationale.⁶¹ Ce dossier réinscrit la poésie à la croisée de « la maîtrise de la langue » et de l'éducation artistique et propose de la « faire dialoguer » éventuellement avec des œuvres picturales ou musicales. Il référence également des choix bibliographiques s'appuyant sur la liste, ainsi qu'un panel d'activités, privilégiant une approche tournée vers le partage et la confrontation des lectures des élèves. Les instructions officielles de 2002 font donc apparaître de nouvelles préoccupations et s'enrichissent de documents d'accompagnement. Elles font preuve de considérations à l'égard des résultats de la recherche en proposant une nouvelle discipline, en suggérant de faire travailler les compétences de compréhension et d'interprétation des textes littéraires grâce au soutien d'un corpus moderne « adaptés à la maturité et la culture scolaire des élèves. ⁶²»

Voyons maintenant, dans un second temps, ce que disent les programmes en vigueur⁶³. Notons tout de suite que la littérature, constituée comme discipline au cycle 3 avec les programmes de 2002, n'est pas remise en question. Notre attention se portera particulièrement sur le cycle 3, car c'est dans une classe de CM2 que nous avons mis en œuvre nos hypothèses d'action. La poésie est légitimée dans le volet 3, relatif aux enseignements du français pour ce cycle, notamment dans la partie *Culture littéraire et artistique*⁶⁴. Dans l'entrée *Imaginer, dire et célébrer le monde*, il est proposé aux enseignants les enjeux suivants :

- découvrir des poèmes, des contes étiologiques, des paroles de célébration appartenant à différentes cultures,
- comprendre l'aptitude du langage à dire le monde, à exprimer la relation de l'être humain à la nature, à rêver sur l'origine du monde,
- s'interroger sur la nature du langage poétique (sans acception stricte de genre).

Ces verbes s'adressent à la fois aux élèves et aux professeurs, en charge de rendre concrètes les actions qui s'y rattachent. Ces enjeux, relatifs à l'acculturation littéraire et à la formation personnelle des élèves, sont déclinés via les propositions de corpus comprenant « un recueil de poèmes, des poèmes de siècles différents célébrant le monde et/ou témoignant du pouvoir créateur de la parole poétique. » Les grandes entrées thématiques « qui mettent en lumière les finalités de l'enseignement » de la culture littéraire et artistique sont reprises dans le

61. Eduscol – Ressources pour faire la classe à l'école. *La poésie à l'école*. MEN/DGESCO, 2004 (mise à jour 2010), https://media.eduscol.education.fr/file/ecole/86/1/dossier-poesie_113861.pdf

62. *BOEN spécial* n° 11 du 26 novembre 2015, MEN

63. *Ibid*- particulièrement les volets 3, relatifs aux enseignements du français pp 11-28 pour le cycle 2 et pp 98-125 pour le cycle 3

64. *Ibid*, p. 123

Bulletin officiel n°30⁶⁵, en 2018. Leur mise en œuvre est suggérée par l'intermédiaire de projets ambitieux, qui dans l'idéal croisent plusieurs enseignements et peuvent servir d'appui au parcours d'éducation artistique et culturel.

Mais, l'occurrence « poésie » se retrouve à d'autres endroits dans la programmation. Le document énumère, soit dans les colonnes « connaissances et compétences associées » soit dans leurs vis-à-vis « exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève » certains points pour lesquels la poésie est un support ou un genre littéraire :

- Dans la partie consacrée au langage oral, les élèves sont invités à oraliser « une œuvre de la littérature orale ou écrite ». Les activités de mise en œuvre proposées évoquent les techniques de mise en voix des textes par des travaux de préparation de textes à lire ou dire de mémoire, par des entraînements à la mise en voix au moyen d'enregistrements numériques servant aussi à l'analyse et à l'amélioration des prestations.⁶⁶ Elles concernent directement la poésie.
- Dans le paragraphe consacré à la lecture et à la compréhension de l'écrit, la compréhension et l'interprétation d'un texte littéraire passe par la construction des caractéristiques et spécificités des genres littéraires et par des situations d'écoute de textes lus ou racontés.⁶⁷ Il peut s'agir dans les deux cas de poésie.
- Au même endroit, il est indiqué que la lecture des élèves doit être augmentée quantitativement et que la culture littéraire commence à se construire et se structurer. Les supports doivent relever de genres variés (dont la poésie) et lus de préférences dans leur intégralité. Les élèves au cours du cycle doivent passer de la lecture accompagnée par l'enseignant à la lecture autonome.⁶⁸
- Enfin, la compréhension du genre figure parmi les objectifs d'apprentissages associés à la lecture des textes littéraires. La poésie y figure comme une autre façon de dire le monde à comprendre, à savoir caractériser :

Comprendre que la poésie est une autre façon de dire le monde ; dégager quelques-uns des traits récurrents et fondamentaux du langage poétique (exploration des ressources du langage, libertés envers la logique

65. *Bulletin officiel* n° 30 du 26-7-2018, pp. 22-23

66. *BOEN spécial* n° 11. *Op. cit.*, p.102

67. *Ibid.*, p.105

68. *Ibid.*, p.108

ordinaire, rôle des images, référent incertain, expression d'une sensibilité particulière et d'émotions⁶⁹

La poésie est considérée comme un genre littéraire à part entière et associée ici aux deux rubriques du programme que sont la lecture-compréhension de l'écrit et la culture littéraire et artistique. Elle participe donc, comme les textes narratifs, à l'élaboration des compétences de lecture des textes littéraires ainsi qu'aux enjeux plus larges d'éducation et de formation personnelle. A ce titre, nous retrouvons le terme « poèmes » dans plusieurs entrées thématiques des enjeux littéraires, à savoir : « la morale en questions », « imaginer, dire et célébrer le monde », « se découvrir, s'affirmer dans le rapport aux autres ⁷⁰ ». La poésie est le vecteur privilégié pour l'entrée qui lui correspond (« imaginer, dire et célébrer le monde »). Sa présence dans la thématique sur la morale, est justifiée par les valeurs portées par certains textes du corpus, comme il en a été question dans la partie relative à la poésie pour la jeunesse (*C'est corbeau, C'est papa qui conduit le train...*). Des poèmes exprimant des sentiments personnels peuvent être sollicités pour s'interroger sur l'humain, dans la thématique « se découvrir, s'affirmer dans le rapport aux autres. ⁷¹ » Nous notons également dans ces programmes de 2015, que la poésie apparaît, ailleurs de façon plus sporadique sous ce même vocable de poème, notamment dans la partie relative à production d'écrits prenant appui sur les corpus littéraires⁷².

Nous constatons donc que le statut de la poésie a quelque peu changé dans les programmes en vigueur par rapport à leurs versions antérieures. La poésie est d'une part approchée de façon plus rigoureuse, avec une proposition de définition et d'autre part, constitutive du panel de diversité des textes à offrir aux enfants. Elle acquiert un caractère indispensable, pour qui voudrait suivre scrupuleusement les recommandations officielles. De surcroît, elle figure à elle seule une entrée thématique des enjeux éducatifs majeurs. Dès lors, nous sommes en droit d'interroger les outils didactiques qui s'offrent à l'enseignant pour la mise en œuvre de ces instructions officielles. Refermons donc cette partie avec les apports de la recherche universitaire.

En 2011, Francis Marcoin observe que « la forme sous laquelle apparaît la poésie, dès l'école maternelle, reste le plus souvent celle d'une feuille collée dans un cahier, illustrée d'un

69. *BOEN spécial* n° 11. p. 109

70. *Ibid*, p. 121-123

71. *Ibid*, p.123

72. *Ibid*, p. 113

dessin d'enfant.⁷³». Plus généralement, nous sommes passé en quelques années d'une conception à une autre : un enseignement de la poésie, délirant dans un imaginaire débridé s'est substitué à un enseignement trop rationnel, sans se donner le temps de la réflexion. C'est ce qui nous semble correspondre au commentaire de Serge Martin quand il affirme que « les programmes montrent des faiblesses rédhibitoires et la tradition professionnelle a toujours obligé chacun à réitérer des choix naturalisés sans que puisse être pensée la configuration d'ensemble dans toute sa complexité.⁷⁴» Ce chercheur d'ajouter, que beaucoup d'enseignants sont pris « dans le tourniquet des contradictions, résolus par un refus de la réflexion qui passe soit par des discours passionnels, soit par des discours autoritaires⁷⁵», ce à quoi nous ajoutons, après interprétation de ses dires, que ces contradictions sont parfois aussi résolues par l'évitement. Partant, comment sortir de l'impasse de l'instrumentalisation de la chose poétique, de l'acculturation à des fins idéologiques, du « parangon du beau formel et moral », de la dissection rationnelle du poème ou de la stratégie d'évitement ? De nombreux enseignants ne doutent peut-être pas que la poésie puisse être utile à l'école, servir les objectifs éducatifs à long terme, ou être un support aux apprentissages, mais ils sont peut-être démunis pour la pratiquer en classe, sans tomber dans les travers énumérés plus tôt. On notera avec Francis Marcoin qu'il n'existe guère d'autre modèle, sous-entendu celui des textes courts, isolés, qui répondent aux contraintes de la classe, auquel se référer⁷⁶...et les besoins « criants en didactique de la littérature pour enseigner la poésie » ne sont plus à démontrer pour Nathalie Rannou et Christine Boutevin :

Pourtant, du côté des textes officiels en France, on note une présence importante de la poésie contemporaine pour la jeunesse dans les listes de l'école primaire [...] la contrainte des Instructions Officielles et des listes de textes reste difficile à interpréter par les professeurs : les objectifs d'apprentissage, les notions à enseigner, les méthodes favorables s'avèrent opaques. La part de l'oralité dans les priorités didactiques, à l'honneur depuis les programmes d'enseignement de l'école et du collège publiés en novembre 2015, ajoute de la complexité à la tâche des enseignants et des formateurs.⁷⁷

Malgré le peu de moyens alloués à la recherche, les crispations sur les querelles byzantines, à propos de la récitation ou de la définition du genre, de nouvelles pistes didactiques sont

73. Francis Marcoin. *Op. cit*, p.127

74. Serge Martin. « Les poèmes au cœur de l'enseignement du français ». *Le français aujourd'hui* 2010/2, n° 169. Armand Colin, 2010

75. *Ibid*, p.5

76. Francis Marcoin. *Op. cit*, p.127 (note n°11)

77. Nathalie Brillant Rannou et Christine Boutevin. *Op.cit*, p.12

encore avancées, notamment dans *A l'écoute des poèmes*⁷⁸ et il demeure possible de se référer aux derniers résultats et propositions de la recherche, voir d'explorer les pistes déjà anciennes de Serge Martin ou de Jean-Pierre Siméon, largement reprise dans le document d'accompagnement⁷⁹. Examinons ces propositions.

Dans *Le français aujourd'hui*, en 2010, Serge Martin⁸⁰ défend l'idée que les dispositifs pour enseigner la poésie doivent rester ouverts. Il préconise de laisser les œuvres et les élèves agir. Par exemple, il est important de lire des poèmes avant de les expliquer ou les classer ; d'éviter une poésie panthéonisée ou des enfantillages associant de belles images d'un corpus champêtre ou dépassé⁸¹ (modèle parapoétique de Pierre Ceysson⁸²). Ces diverses approches, ne permettent pas de familiariser les enfants avec ce qu'est vraiment la poésie. Selon cet auteur, la poésie offre un cadre de liberté au langage et l'écoute des poèmes permet de découvrir ce dernier. Les poèmes sont au centre des apprentissages et de l'enseignement du langage, pour à la fois penser la langue, penser le monde et penser à propos du langage. Cet article n'est pas aisément accessible selon nous, mais la pensée de ce chercheur, pour qui voudrait tester des dispositifs, est reprise, développée et éclairée par d'autres points de vue, dans les revues du microcosme de la critique littéraire. Par ailleurs, Serge Martin défend la récitation, car elle ne serait pas systématiquement l'objet d'une perpétuation du patrimoine :

La récitation [...] participerait au contraire de l'incorporation du poétique puisqu'elle touche à la voix et au corps, dans sa maladresse même. C'est cette idée que développe Serge Martin dans un article, « Faire poésie, faire récitation, produire un poème », et il voit plus d'académisme dans les exercices de « créativité » finalement conventionnels que dans l'exercice de diction peut-être plus adapté à la situation faite au corps de l'enfant dans la classe.⁸³

Dans un article plus ancien, Jean-Pierre Siméon⁸⁴, tient pour position de principe la nécessité de lire une œuvre complète de poésie et rejoint en ce sens par Serge Martin et son refus de la « poésie confetti⁸⁵ ». L'hypothèse ainsi défendue est que la lecture d'œuvres offre un travail suivi, concerté et organisé sur un livre de poèmes. Ces motivations sont ainsi formulées :

78. Christine Boutevin, Nathalie Rannou, Gersende Plissonneau (sous la dir.). *Op.cit.*

79. Eduscol. *La poésie à l'école. Op. cit.*

80. Serge Martin. *Op. cit.*, p.5

81. *Ibid.*, p.8

82. Pierre Ceysson. *Op. cit.*, p.103

83. Francis Marcoin. *Op. cit.*, p. 124

84. Jean-Pierre Siméon. « Lecture de la poésie à l'école primaire. Une démarche possible : la lecture d'une œuvre poétique complète ». *Repères. Op.cit.*

85. Serge Martin. *Op. cit.*, p.8

Nous partons du principe que l'appropriation du poème ne peut être immédiate et que si la poésie n'est pas considérée comme une distraction facultative et fugace mais comme l'appréhension complexe et active d'un rapport au monde singulier, sa perception, sinon sa compréhension, exige la durée et un engagement soutenu. [...] Seul un travail de trois à quatre semaines qui sollicite l'implication affective et intellectuelle des élèves sur un objet homogène et distinct, suffisamment ambitieux et dense pour receler un enjeu de lecture, permettra de satisfaire à ces exigences.⁸⁶

L'idée de l'étude d'un recueil complet est reprise par les programmes de 2015 et elle est développée en articulation avec d'autres idées issues d'expériences didactiques dans le document d'accompagnement déjà cité. Nous retenons de ces analyses que, comme tout texte de littérature, la fréquentation régulière d'œuvres poétiques permet de développer une pratique et de créer une familiarisation avec le langage poétique, que ce soit pour « enseigner le français avec les poèmes⁸⁷ » ou sur une période avec un recueil (il pourrait y avoir la saison de la poésie, celle du théâtre, la saison des histoires...). Il faut donc s'assurer de la présence de la poésie dans la classe. Les élèves peuvent présenter une poésie par jour, en travaillant la lecture à voix haute et éprouver leur rapport aux autres. Ce rituel peut s'enrichir et s'articuler avec un la découverte de recueils. La rencontre avec la poésie, dans un rapport personnel est favorisée en mettant à disposition de l'élève divers recueils qu'il aura le loisir de feuilleter et d'explorer. La fréquentation de la bibliothèque peut se faire de façon autonome, néanmoins il faut veiller à sa fréquentation par tous les élèves, sinon seuls les élèves bénéficiant du grand nombre de moment d'autonomie (les plus performants) en disposent comme d'une récompense. Ajoutons que la fréquentation en autonomie ou sous forme de rituels n'est pas suffisante pour développer des compétences. L'enseignant peut également s'appuyer sur des sources moins pointues, mais alternatives, *Aborder la poésie autrement à l'école* de Christian Poslaniec (Retz, 2011) par exemple.

Ces démarches sont motivées et entreprises par le professeur qui a souci de faire autrement. Elles demandent des efforts de recherche, d'adaptation et éventuellement de remettre en cause sa pédagogie. Peut-être est-il nécessaire de voir la poésie autrement qu'à travers le prisme du paradigme du moment offert, récréatif, aussi fréquent soit-il, pour la considérer comme une vraie discipline qui s'enseigne. Quoi qu'il en soit, les ressources sont peu nombreuses (animations pédagogiques ?) ou bien éclatées dans une multitude de documents (articles scientifiques, revues spécialisées) éparpillés et souvent peu accessibles.

86. Jean-Pierre Siméon. *Op. cit.*, p.137

87. Serge Martin. *Op. cit.*, p.4

Elles ne sont pas non plus nécessairement partagées, car peu promues dans les discours institutionnels. Nous concevons qu'il est aussi parfois difficile de discerner le bon grain de l'ivraie, Francis Marcoin souligne par exemple, que « les institutions compilent les documents accompagnant les instructions officielles remises en questions.⁸⁸ » et ne permettent pas de régler le problème de fond : comment former des lecteurs prêts à s'appropriier la poésie ? L'approche nécessite évidemment « une réflexion sur les protocoles, les façons utiles et efficaces de présenter (les corpus) aux élèves », afin de « déployer ces corpus dans les écoles, dans les sacs de cours et sur les tables de nuit.⁸⁹ » Nous interprétons l'ensemble des éléments scientifiques exposés ici de la façon suivante : la poésie doit être pensée comme objet d'apprentissage et pas seulement comme un support. Nous mesurons alors les difficultés auxquelles l'enseignant d'école élémentaire peut-être confronté.

Pour notre part, nous avons tenté de tester l'hypothèse de Jean-Pierre Siméon en proposant un recueil dans une classe et en faisant feux de tout bois. Nous avons fait surgir la poésie partout où c'était possible dans la séquence, de la lecture magistrale à celle des élèves, de l'écoute aux mises en voix, en passant par l'illustration et la rencontre virtuelle avec le poète avant l'hypothétique rencontre charnelle, mais aussi en s'appropriant par l'écriture ou la calligraphie les mots et les façons du poète. Nous nous sommes appuyés sur des pratiques de références, comme une piste pour construire des dispositifs et tester des hypothèses d'action. Nous rendrons compte de cette entreprise dans la partie suivante.

88. Francis Marcoin. *Op. cit*, p.127

89. Christine Boutevin et Nathalie Rannou. *Op. cit*, p.15

3 Méthodologie

Dans ce deuxième volet, nous rendons compte des choix opérés pour répondre à la problématique, en explicitant la mise en œuvre d'une séquence de littérature destinée aux élèves d'une classe de CM2. Nous aborderons également les raisons de notre adoption d'un recueil de poèmes pour la jeunesse, *Ces gens qui sont des arbres* de David Dumortier. Enfin nous présentons, avant l'analyse, le protocole qui lui servira de trame.

3.1 Explicitation de la démarche

La bonne fille

Et chaque nuit, la merveilleuse enfant du geôlier se promenait toute nue dans les cellules et donnait du plaisir à tous les prisonniers. Quel pain d'amour avec le cruchon, la gamelle. Ineffable chaleur, on t'a bien reconnue va ! Ô poésie, ô fleur de cadenas.

Géo Norge, *La langue verte*, Gallimard, 1954

Nous nous intéressons aux façons d'amener les enfants à découvrir et lire de la poésie de façon autonome. En gardant à l'esprit nos lectures des analyses sur les conceptions de la poésie à l'école, nous percevons que le modèle fondé sur la nostalgie de l'enfance des poètes a fait long feu et que certains enfants éprouvent une défiance à l'égard de la poésie, surtout si les conditions de la rencontre sont mal fixées par le professeur. Les données scientifiques, évoquées plus avant, nous incitent donc à réfléchir sur les protocoles à mettre en œuvre pour que l'enfant s'approprie au mieux la poésie.

Nous avons vu l'opportunité de faire coïncider un recueil contemporain de poésie pour la jeunesse, tiré de la liste de référence, avec une des pistes didactiques proposée par l'approche renouvelée d'enseignement de la poésie. De ce fait nous voulions tester l'hypothèse de Jean-Pierre Siméon, selon laquelle la lecture d'un recueil de poésie permet de faire évoluer la représentation des élèves sur ce genre littéraire. Conformément aux idées que nous nous sommes fait, à la suite à nos lectures à propos de la poésie pour la jeunesse, nous avons choisi une œuvre présentant un intérêt éditorial (format, encre verte...), des illustrations et un univers porteur de valeurs. Les poèmes qui le constituent sont en prose. Ils sont écrits par David Dumortier, un auteur contemporain, qui se déplace régulièrement dans les classes pour rencontrer les enfants.

Dans le cadre de ce travail, nous avons élaboré une séquence de littérature autour de ce recueil. Les élèves y ont produit des traces que nous soumettrons à l'analyse. Pour cela, nous envisageons de regarder les productions d'un panel d'élèves représentatif de l'hétérogénéité du niveau de la classe. Même si nous ne connaissons pas très bien le niveau des élèves, nous avons choisi les travaux de deux enfants, que nous savons en difficulté scolaire : Jad, qui un est élève souvent absent et Zoé, une enfant qui ne participe pas à la vie du groupe classe et ne parle jamais. Nous regarderons également les productions de deux élèves en réussite, Léa et Clémence, ainsi que celles de deux autres élèves représentatif du niveau de la classe (Romy et Gabriel). Soit un groupe de six élèves dont quatre sont des filles. La séquence était bornée par deux questionnaires⁹⁰, visant à diagnostiquer la perception que se font les enfants de la poésie, avant et après le travail sur le recueil. Nous souhaitons également à travers les questions proposées recueillir l'état des connaissances des élèves sur la poésie et l'intérêt qu'ils y portent.

Le questionnaire liminaire comportait les questions suivantes :

1. D'après toi, qu'est-ce que la poésie ?
2. Connais-tu des poésies, des poètes ?
3. De nos jours, y a-t-il encore des personnes qui écrivent de la poésie ?
4. Penses-tu qu'il existe différentes sortes de poésies ? Essaie de justifier.
5. La poésie s'écrit comme :
 - les romans
 - les bandes-dessinées
 - les journaux
 - les pièces de théâtre
6. As-tu déjà lu des poésies ?
7. Penses-tu que la poésie peut faire
 - rire
 - pleurer
 - rêver
8. D'après toi, la poésie
 - c'est pour les enfants
 - pour les adultes
 - pour tout le monde
9. Est-ce que tu trouves que la poésie est une lecture intéressante ?
10. As-tu déjà écrit des poèmes ?
11. Est-ce que tu penses être capable d'en écrire un ?

Les premières questions étaient plutôt ouvertes afin de laisser les élèves écrire librement leurs ressentis et leurs convictions personnelles. Certaines questions étaient plus fermées, (3, 5, 6, 7,

90. cf. annexes 3 & 4

8 et 11), et dans un souci d'étayage, nous avons proposé pour certaines de choisir parmi des réponses proposées. Ce questionnaire a été repris en fin de séquence, mais seulement pour partie. Afin de mesurer l'écart des réponses, nous avons laissé les questions nous qui nous semblaient pouvoir constituer des éléments d'ancrage dans la vérification des hypothèses de travail. Nous avons souhaité ajouter des interrogations en fin de parcours afin de connaître l'opinion des enfants sur le recueil lu pendant la séquence. Aussi, nous avons remplacé les questions 4, 6, 7, 8, 10 et 11 du questionnaire amont, par les suivantes :

4. Aimes-tu les poésies de David Dumortier ?
6. De quoi parle le recueil qu'on a lu ?
7. As-tu préféré un poème en particulier ? Lequel ?
8. Peux-tu expliquer pourquoi ?
10. D'après toi comment un poète écrit-il un poème ?
11. Après avoir donné ta propre définition de la poésie (question ci-dessus) regarde ce qu'en disent les poètes et choisis-en trois par ordre de préférence :
 - a. La poésie, on ne sait pas ce que c'est, mais on la reconnaît quand on la rencontre
 - b. La poésie est un monde enfermé dans un homme
 - c. La poésie, c'est inutile et ennuyant
 - d. La poésie d'est l'art de faire des rimes et c'est beau
 - e. La poésie, ça sert à voir avec les oreilles
 - f. La poésie c'est quand on a la tête dans les nuages et les pieds sur terre
 - g. La poésie, c'est quand le silence prend la parole

3.2 Choix d'un recueil

Les pluies neuves sont intérieures

Jean-Claude Renard, *Toutes les îles sont secrètes*, Le Seuil, 1984

Notre choix s'est donc porté sur le recueil *Ces gens qui sont des arbres*, de David Dumortier, parce qu'il nous semble d'une part, se situer dans la logique de la poésie contemporaine, évoquée précédemment, et d'autre part nous le pensons, bien qu'il soit un recueil, proche d'un texte-images, cher à Régis Lefort ; c'est-à-dire un objet poétique dans lequel la prose du David Dumortier, les illustrations de Martine Melinette ainsi que le soin apporté à l'édition, constituent l'essence poétique du recueil. Le lexique est accessible. Les poèmes sont courts. Ces deux éléments permettent, nous semble-t-il, une approche personnelle autonome. Il peut être un support pour des activités d'arts visuels. Cet ensemble cohérent nous permet de tester des hypothèses pour répondre à notre problématique. Les hypothèses posées étaient : le recueil de poésie fait évoluer la représentation que les élèves se font de la poésie, d'une part et les élèves deviennent des lecteurs autonomes de poésie en

s'appropriant une œuvre de poésie contemporaine pour la jeunesse d'autre part. Il était important pour nous, afin de répondre à celle-ci, de choisir une œuvre à destination de la jeunesse qui représente à la fois la création contemporaine et peut-être une conception éloignée de celle que se font les enfants de l'art poétique. Il nous importait aussi de donner une unité à la séquence et de parcourir l'œuvre en un temps raisonnable. Ainsi, tenant compte à la fois de la mise à l'épreuve de la mémoire et de la patience des enfants ainsi que du temps imparti, nous avons résolu d'utiliser un recueil plutôt court.

Le travail littéraire sur la séquence proposée autour de *Ces gens qui sont des arbres*, tente de participer à la construction des compétences décrites dans l'entrée de Culture littéraire et artistique « Imaginer, dire et célébrer le monde », et les poèmes choisis dans *Ces gens qui sont des arbres* plongent les élèves dans la poésie contemporaine, en dehors de leurs pratiques habituelles. Nous espérons qu'ils les conduisent à s'interroger sur la nature du langage poétique. Par ailleurs, dans certains textes du recueil la poésie devient une arme pour dénoncer les injustices de notre monde. L'arbre rabougri, isolé y est un porte-voix des souffrances humaines. En cela, certains poèmes répondent à l'entrée de Culture littéraire et artistique « la morale en question » et justifient la construction de compétences autour de l'interprétation des textes littéraires.

3.2.1 Analyse du recueil



Ce recueil invite le lecteur à pénétrer dans un jardin et à rencontrer les mots de David Dumortier qui dépeignent tour à tour des arbres et les gens qui les plantent, les fréquentent ou les accompagnent. Le propos est énigmatique et le lecteur ne sait dire au premier abord qui sont les arbres et qui sont les gens. Il semble guidé par une voix qui raconte une histoire, par petits bouts, dans une succession de portraits. Apparaît au fil des détours empruntés, une dualité constante appliquée aussi bien aux arbres qu'aux gens, qui sont enracinés ou déracinés, rabougris ou dressés, en groupes ou solitaires. Avec humour, David Dumortier décrit les simples gens, à travers des images originales ou des expressions créées de toutes pièces offrant des comparaisons cocasses ou loufoques. Ainsi, à « L'automne » « les arbres se déperruquent ». Le poète mélange également les procédés stylistiques et les tons

pour créer parfois à l'aide de jeux de mots des pensées profondes : « L'arbre de rien », mine de rien, « s'il n'existait pas, il n'y aurait pas l'ombre d'un arbre. » Dans « Promenade en forêt », par exemple, le ton ironique est utilisé pour marquer le contraste entre la jungle urbaine et la quiétude du milieu forestier : « Une sortie en forêt, c'est désagréable : on bute toujours sur une souche et on avance lentement dans l'embouteillage des arbres. »

La thématique traversant le recueil est un élément récurrent de l'œuvre de David Dumortier qui touche à l'altérité, incarnée par dualité dont il est question ci-dessus. Le poète s'interroge sur la normalité et la divergence⁹¹ La dissemblance jusqu'à l'exclusion entraîne la solitude. Celle-ci se vit dans la tristesse, comme le « Saule », qui pour cela pleure. « Les hôtes » végétales qui agrémentent « les halls d'hôtels » et les « grands boulevards » sont « tristes et malheureu(ses) ». Et que dire des « (Les) pauvres arbres » « qui ont toujours faim et soif » et « attendent dans le coin froid des églises ». La solitude peut aussi se vivre dans la colère rebelle. Ainsi « on connaît les intentions » de « L'arbre seul ». « Il a l'esprit de reconquête ». « Les rabougris », quant à eux sont « retranchés », « au fin fond des campagnes », « en forme de guérilla contre tout le monde. » Ils en veulent à la terre entière d'avoir « été nourri(s) sur une terre pauvre ». Ils portent encore « des plaies mal refermées. » La normalité, pour David Dumortier n'est peut-être qu'une illusion. N'existant pas, elle ne peut justifier le rejet de la différence, que le poète dénonce. La normalité cache, chez « Monsieur Durand », « une originalité connue par un petit nombre d'amis ». Elle est d'une simplicité frugale, « pleine de saveurs » dans « Pommes ». Au fond, on ne la voit pas, car « il n'y a que les gens bien implantés et les déracinés qui font parler d'eux. ». « Les gens » ordinaires, sont comme les « Cerisiers », ils n'ont pas tous « belle réputation », mais sans eux, « il n'y aurait pas l'ombre d'un arbre », ni « d'enfants dans les branches à la saison des fruits. »

En ce qui concerne l'aspect éditorial, le recueil est cartonné, facile à prendre en main. Le papier glacé et les illustrations hautes en couleurs en font un support agréable. L'organisation calligraphique et le vert de la police textuelle dénote le souci du détail, qui apporte un supplément qualitatif. Les illustrations amènent selon nous une dimension symbolique en utilisant les feuilles du bottin : l'anonymat et le nombre, représentés par la litanie des noms alignés sur le papier gris de l'annuaire contrastent avec les taches de couleur vive, représentant de façon abstraite qui un soleil, qui le corps d'un oiseau, qui « Monsieur Durand », sortis pour la circonstance de la foule des gens.

91. cf. « Pommes », « L'arbre généalogique » ou « Dans le bus », reportés en annexe 5

Nous constatons que la poésie pour la jeunesse peut aussi s'adresser à des adultes en fonction des degrés de lecture. Nous nous interrogeons pour savoir s'il est nécessaire d'aller si loin avec les élèves. Quoi qu'il en soit, il nous semble primordial de réfléchir à ces propres interprétations avant de présenter les recueils aux élèves, à la fois pour faire l'inventaire des éléments qui peuvent faire obstacle à la compréhension et pour trouver des stratégies à mettre en œuvre pour leur permettre de créer leurs propres interprétations. Nous pouvons nous appuyer en cela sur les jeux des sonorités (allitérations assonances) à relever, ou attirer l'attention des élèves sur les figures de sens (métaphores) ou encore la rencontre improbable (poétique) de champs lexicaux sémantiquement éloignés. L'objet du mémoire n'est pas la démarche herméneutique, mais l'enseignant se doit de repérer les éléments de langage et les images qu'ils évoquent pour aborder sereinement avec les élèves les descriptions subjectives, les émotions mais aussi certaines valeurs.

3.3 La séquence mise en œuvre dans la classe

L'arbre de rien

*L'arbre de rien, ce n'est pas grand-chose
si l'on y réfléchit bien. Il est tête en l'air
et tourné sur lui-même. Mais en même
temps s'il n'existait pas, il n'y aurait pas
l'ombre d'un arbre.*

David Dumortier, *Ces gens qui sont des arbres*, Cheyne, 2007

La séquence⁹² aborde les différentes possibilités offertes à l'enseignant pour que la rencontre des enfants avec la poésie soit la plus fructueuse possible, au-delà des enjeux du mémoire. Nous tenterons dans la durée limitée de cette rencontre de proposer aux élèves :

- l'écoute de la poésie (lecture par l'enseignant, ressources internet, interprétation plastique),
- la lecture de poèmes (à haute voix par petits groupes ou individuelle silencieuse),
- une initiation à l'écriture poétique (jeux de langage, images).

Les objectifs étaient de découvrir l'œuvre d'un poète grâce à un recueil, d'associer poésie et arts visuels, d'entendre, dire et écrire de la poésie et d'apprendre (mémorisation) et de conserver-valoriser (garder une trace dans le cahier, calligraphie). On notera que les objectifs que nous nous sommes assignés sont conformes aux instructions officielles qui précisent que les objectifs généraux du programme du cycle 3 dans la discipline du français, en matière de

92. cf. annexe 2

culture littéraire et artistique⁹³. Nous présentons ci-après les approches didactiques qui structurent la séquence et tentons de mettre en exergue les éléments des compétences dire, lire et écrire.

DIRE

Il est question ici de la lecture à voix haute. Cette dernière reste un acte difficile pour des enfants de cet âge. Elle suppose, au-delà d'un entraînement régulier, en première intention dans le cadre d'une séquence sur la poésie, des apprentissages sur la mise en voix. La lecture à haute voix est donc entendue ici comme une modalité de parcours des textes mais aussi une fin en soi. Ainsi, le fait de poser sa voix, le rythme de lecture, le jeu des intonations sont travaillés au cours d'une séance, afin de faire comprendre l'importance de l'interprétation d'un texte, à la fois en termes de fluence (fluidité de la lecture) et d'appropriation personnelle d'un texte littéraire d'un genre particulier, à savoir le poème. Les élèves seront placés en situation de mettre en voix le ou les poèmes de leurs choix, issus du recueil. Après travail d'interprétation, ils sont invités à enregistrer leur réalisation. Le logiciel d'enregistrement Audacity permet de garder trace mais également d'apprécier la manière dont d'autres lecteurs parviennent à faire vivre leurs interprétations de ces mêmes poèmes. Les séances 5 et 6 y sont consacrées.

LIRE

Lire correspond ici à la lecture d'une œuvre littéraire et elle est déclinée comme la lecture du recueil (tout ou partie) constitué de 21 poèmes en prose, dont le thème est l'arbre. La compétence dont il est question ici concerne plus particulièrement les enjeux liés à lecture littéraire des œuvres et donc la lecture approfondie permettant à l'élève d'en garder la mémoire et d'y faire référence dans ses lectures ultérieures (élaboration d'une culture commune). C'est dans cette perspective que prennent place les enjeux liés à l'interprétation de l'œuvre. Cette dernière peut se construire au cours d'un débat interprétatif, dans lequel il est proposé aux élèves de réfléchir collectivement aux enjeux qui sont au cœur du recueil de David Dumortier et plus largement de la poésie. C'est l'objet des séances 7, 8 et 9 et des séances consacrées à la découverte du recueil. Nous proposons ici deux exemples de cette démarche.

93. cf. *supra* 2.1

Le recueil s'ouvre avec *Saule*, une tropologie, un processus de substitution à l'aboutissement duquel ce qui est énoncé reflète et exprime par déformation ce qui est signifié, en l'occurrence ici la solitude. Il s'agit d'une ambiguïté allusive, une sorte de catachrèse, que l'on peut rapprocher de *Conclusion* (extrait de *Le coffret de Santal* de Charles Cros) : « (...) Les âmes dont j'aurai besoin / et les étoiles sont trop loin. / Je vais mourir **saoul**, dans un coin. » Cette figure a été travaillée dans le cadre des mises en voix, et les enfants ont perçu d'eux-mêmes en faisant plusieurs fois « rouler en bouche » le poème, le mot seul caché derrière saule. Dans « Promenade en forêt » nous avons demandé aux élèves de relever les champs lexicaux et les termes qui s'y rapportaient. Pour travailler sur l'ironie, nous avons travaillé sur le rapport que le poète crée entre l'urbain et le forestier avec le champ lexical de la vitesse (promenade, lentement, embouteillage, autoroute...) L'illustration de ce même poème a fait l'objet d'interprétations diverses à partager. Certains y ont vu un escargot et l'éloge de la promenade, d'autre la roue d'un bolide lancé à pleine vitesse sur une piste d'asphalte. Ces interprétations de l'image ont fait l'objet de justifications en lien avec les mots du poème.

PRODUIRE (de l'image au poème)

Enfin, comme ce recueil est illustré, nous avons proposé dans un cadre pluridisciplinaire de faire travailler les élèves en arts visuel en produisant une illustration d'un des poèmes. Le recueil propose des illustrations aux côtés des poèmes. Celles-ci participent à l'interprétation/réception que les enfants peuvent se faire des poèmes. Il convient de découvrir les relations du texte et de l'image et les modalités de ces relations dans la construction du sens. Dans *Ces gens qui sont des arbres*, on peut d'ores et déjà dire que ces relations sont de l'ordre de la complémentarité. Les illustrations de Martine Mellinette sont des montages-collages plutôt abstraits qui laissent aux enfants la possibilité de se créer leurs propres interprétations et leurs propres images. Il a été demandé dans un premier temps aux élèves de produire une prestation graphique sous contraintes (utiliser uniquement des feuilles d'annuaire et des feutres) à rapprocher des illustrations de l'ouvrage. Les comparaisons ont servi de point d'appui pour l'expression des ressentis et l'interprétation de l'image. Outre le volet graphique, il a également été demandé aux enfants de produire leurs propres textes. Le plaisir d'écrire vient naturellement prolonger celui de la lecture, particulièrement dans le domaine de la poésie où il est beaucoup question de jouer avec la langue. Cette production a été réalisée uniquement en fin de séquence après avoir eu recours aux lectures poétiques (le

recueil étudié et le traitement du même thème par d'autres poètes). Ces activités sont développées dans les séances 2, 3, 9 et 10.

Ce scénario a été proposé cette année, dans le cadre d'un stage filé au cours d'un master 2, à une classe de 28 élèves de CM2. Ajoutons que la mise en œuvre de la séquence s'est accompagnée de rituels de lectures de poésies autour du thème de l'arbre. Ces lectures étaient magistrales en début de séquence, puis faites par les élèves. Cette idée empruntée à Serge Martin, nous semblait intéressante pour favoriser « l'entrée en poésie ». Précisons enfin que pour éviter les biais liés au regard subjectif que nous pourrions porter sur les traces écrites des élèves, nous focaliserons notre attention sur un panel d'élèves de sensibilité et de niveau différent. Nous regarderons leurs différentes productions écrites et tenterons d'analyser en quoi elles répondent à la problématique. Le travail sur les mises en voix et leurs enregistrements ainsi que l'observation d'un schéma de concept sur la représentation de la poésie produit par la classe nous aidera dans nos analyses.

4 L'étude d'un recueil pour embrasser le concept de poésie

Nous examinerons en premier lieu les questionnaires proposés. Nous nous attacherons à confronter les réponses des élèves à ces deux questionnaires, qui marquent le début et la fin de la séquence. Nous tenterons par la suite d'évaluer l'impact de la séquence sur l'évolution de la conception que se font les enfants de la poésie.

4.1 D'un questionnaire à l'autre...

*Les mots sont des travestis
Ils disent rarement ce qu'ils veulent dire
La vie devrait être un long poème
Or les vers qui nous attendent
Auront une gloire médiocre
Loin, très loin des feux de la rampe
Écrire le moins possible sur la pierre tombale
Elle parle d'elle-même*

Jean-Paul Daoust, *Ce qui est écrit change à chaque instant*, Castor Astral, 2015

Signalons ici notre maladresse dans l'élaboration de ces questionnaires comportant beaucoup trop de questions fermées, qui n'ont appelé parfois que des réponses par oui ou par non. Néanmoins, le dépouillement des deux questionnaires nous a apporté certaines informations sur la conception que les enfants se font de la poésie et sur l'état de leurs connaissances des poèmes et des poètes.

4.1.1 Connaissances sur la poésie

En ce qui concerne les poètes connus des enfants, les noms d'Aimé Césaire, Maurice Carême et Jean de La Fontaine apparaissent pour la totalité de l'effectif de la classe. Aucun enfant n'a laissé la question « connais-tu des poètes ? » sans réponse. Cette liste comporte les deux grands classiques scolaires, probablement hérités de leur cursus. Aimé Césaire est également cité à l'unanimité. C'est la dernière référence commune des élèves. En effet, « Parfum de canne à sucre » a été travaillé avant notre arrivée dans la classe. La liste s'allonge avec David Dumortier en clôture de séquence, dans le deuxième questionnaire, en raison du travail effectué sur son recueil. Le poète est également cité par les élèves qui n'ont pas aimé ses poésies (4 sur 26). Par contre très peu de titres de poèmes sont énumérés, les enfants ont plus facilement retenu le nom des auteurs. Il en va de même pour *Ces gens qui sont des arbres*, moins de la moitié (10) a su citer le titre d'un poème. A la question portant sur la

typologie des poèmes les élèves ont tendance à répondre en catégorisant les poèmes en fonction de la thématique abordée par l'auteur. Les thèmes les plus fréquemment cités sont la nature, les saisons et les animaux. Nous percevons ici la prégnance de l'enseignement du genre fondé sur les conceptions des années antérieures⁹⁴. Ceci est corroboré par l'affluence des termes proposés de façon récurrente : la poésie est perçue (apprise ?) comme un texte « doux à l'oreille » et qui est rimé. Il convient de noter qu'un petit nombre d'élève subodore que d'autres critères sont peut-être plus pertinents. Ainsi, certains proposent la poésie orale et écrite, ou celle jouant sur le langage et les sens propres et figurés des mots. Enfin un seul élève perçoit que le poème peut être la voix du poète, quand il déclare qu'il y a autant de poésies différentes qu'il y a de poètes.

Relativement à l'intérêt que portent les élèves à la poésie, les réponses apportées la première fois révèlent l'indécision des élèves. Les élèves hésitent en fonction de leurs goûts. L'élément d'intérêt qui revient le plus est le fait de pouvoir découvrir de nouveaux mots. Les réponses évoluent distinctement avec le deuxième questionnaire. Seulement deux élèves, après la rencontre avec le recueil, trouvent la poésie inintéressante. La dernière question du deuxième questionnaire proposait à chacun de compléter sa définition avec un choix multiple, parmi des définitions de la poésie, données par les poètes ou inventées par nos soins⁹⁵. Les réponses s'éloignent de nos attendus. Après avoir travaillé un recueil expressément choisi en prose, il appert que la réponse **d** (« La poésie c'est l'art de faire des rimes et c'est beau. ») revient dix-neuf fois⁹⁶. Ajoutons que nous avons construit avec les élèves un schéma conceptuel relatif à leur perception de la poésie, enrichi tout au long de la séquence, depuis le tri de textes proposé en séance 1 jusqu'à la production d'écrits de fin de séquence. Ce schéma est resté affiché au tableau y compris durant le temps de réponse au questionnaire n°2. Ces réponses ne correspondent pas tout à fait à nos attentes. En effet, nous imaginions que la rencontre de textes poétiques écrits en prose, qui nous ont servi de support pour interroger nos représentations du genre, étaient susceptibles de susciter des questionnements chez élèves. Or, il n'en est rien : les représentations initiales semblent bien ancrer. Nous pensons que la caractéristique de la poésie portant sur la rime aurait été abandonnée ou tout du moins, n'aurait plus été la première à être fournie pour répondre à la question. La question 6 (« De quoi parle le recueil qu'on a lu ? »), qui interroge la compréhension/interprétation

94. cf. *supra* 2

95. cf. question 11 annexe 4

96. Dont cinq fois en position deux et quatre fois en position trois, et donc dix fois en premier choix

recueille quinze réponses en faveur des arbres et cinq abstentions⁹⁷. Seulement sept élèves vont au-delà des apparences, pensant peut-être à leurs poèmes favoris, différents de ceux de leurs camarades. Ils se sont peut-être attardés sur des poèmes présentant explicitement « Les gens » plutôt que les arbres. Une élève a, par exemple, été bouleversée par « Les pauvres arbres ». Elle a rapproché les arbres évoqués dans ce poème des mendiants au seuil des églises. Parmi ces sept élèves, quatre pensent que le recueil parle des humains et trois interprètent le sujet du recueil comme la solitude.

Plusieurs explications peuvent être proposées pour expliquer ces réponses : le caractère éventuellement incompréhensible du texte poétique, la difficulté d'interprétation des textes littéraires et la difficile perception de la cohérence globale de l'ensemble du recueil (lien éventuel entre les poèmes au sein du recueil, succession des poèmes représentative d'un certain cheminement). Ces explications peuvent trouver leur origine dans notre inexpérience pédagogique à faire partager la poésie aux élèves, à rendre intelligible certains points représentant des obstacles, dans le peu de temps imparti à la mise en œuvre de l'expérience, enfin dans le recul nécessaire à la « germination » des notions apportées par cette approche de la poésie qui représente pour élèves une certaine rupture. Le développement des compétences d'interprétation des textes littéraires ne peut pas s'effectuer en une séquence. Enfin, nous notons, qu'au regard des éléments du programme et de ceux que nous avons relevés dans le champ de la recherche en didactique, nous nous sommes focalisés sur une approche intuitive, sans entrer dans une analyse un peu plus technique des procédés d'écriture⁹⁸.

4.1.2 Conception de la poésie

Pour se faire une idée de la conception que les élèves se font de la poésie, nous nous appuyons essentiellement sur l'évolution des réponses à la question 1. Il ressort que pour dix-huit élèves les réponses diffèrent⁹⁹. Ce que nous traduirions par une évolution entre leurs conceptions initiales et ce qu'ils ont retenu ou compris du travail effectué. Mais en analysant plus finement ces réponses, nous constatons que treize diffèrent vraiment. Beaucoup d'entre elles correspondent au même point de vue, seuls les termes changent : ainsi une « phrase musicale » devient « une phrase chantonnrière » ou bien encore, la poésie est initialement

97. Deux élèves se contentent de reprendre le titre du recueil pour répondre à la question, nous laissant dans l'interrogation quant à la pertinence de cette réponse...

98. Eduscol. *La poésie à l'école. Op. cit.*, p.2

99. « D'après toi qu'est-ce que la poésie ? ». cf. annexe 6

« une manière de s'exprimer, des souvenirs de la nostalgie » pour devenir « un texte imagé, des souvenirs. ». Parfois les réponses, expriment le même ordre d'idées de façon légèrement différente : définition amont « retenir un texte » ; puis aval « réciter un texte à haute voix ». Les élèves plébiscitent volontiers le rapprochement entre la poésie et la chanson. C'est un point commun que nous trouvons pour neuf d'entre eux. *A contrario*, nous notons de véritables changements chez quelques élèves. Un élève propose par exemple, de limiter la poésie à la récitation (« la poésie c'est retenir un texte par cœur ») puis en deuxième intention parle d'un plaisir à partager (« la poésie c'est un plaisir qu'on lit seul ou à plusieurs »). Les élèves qui traduisent dans leurs propos une certaine évolution se rapprochent de ce qui est attendu d'eux en fin de cycle vis-à-vis des textes poétiques¹⁰⁰. Ce qu'ils disent de la poésie : « un texte qui n'a pas vraiment de sens ou qui en a un pour chacun. » ; « un langage imagé émouvant et musical »...

L'interprétation des réponses à ces questionnaires ne saurait être suffisante pour valider nos hypothèses. En effet, nous ne pouvons pas obérer le fait que le degré d'investissement des enfants fut plus important pour le deuxième questionnaire. De plus, nous concevons que les éléments dont nous disposons ne sont pas assez robustes pour nous permettre d'affirmer ou d'infirmer nos hypothèses. Tout au plus, dans un premier temps, nous pouvons supputer que l'étude d'un recueil de poésie est susceptible de faire évoluer la conception de quelques élèves. Ces éléments sont à croiser avec ceux issus de la séquence.

4.2 Impact de la séquence sur la représentation des élèves

Après ce premier bilan, nous tentons maintenant de mesurer l'impact des activités proposées aux élèves dans la séquence. Pour cela, nous envisageons de suivre les productions de quelques élèves, représentatifs de l'hétérogénéité de la classe. Les travaux qui retiendront notre attention sont surtout les productions d'écrits.

4.3 Les lectures

Nous voudrions faire au préalable un point sur les lectures. Les lectures personnelles des élèves ont été questionnées pour leur choix des mises en voix ou pour des lectures à voix haute. Nous n'avons donc pas la certitude que chaque enfant ait lu la totalité du recueil. Mais

100. « mises en voix de textes littéraires ». *Bulletin officiel* n°30. *Op. cit.*, p.10 ; « écoute de textes littéraires lus ou racontés, de différents genres (contes, (...), poésie) ». *BOEN spécial* n°11. *Op.cit.*, p. 105

entre l'activité de lecture et d'écoute la totalité du recueil a été parcourue. Nous nous sommes également assuré que tous aient lu les deux poèmes qui ont donné lieu aux discussions collectives. En amont de l'activité d'écriture, les élèves, à la suite du visionnage de l'interview de David Dumortier, ont choisi de discuter du travail de l'écriture et de l'interprétation à partir du poème « Promenade en forêt ». Au cours de l'échange, plusieurs éléments significatifs sont ressortis : l'opposition entre les lexiques urbain et forestier qui crée une ambiguïté est donnée lieu à diverses interprétations. Deux ont surtout émergé et les élèves les ont justifiées en s'appuyant sur l'illustration¹⁰¹. Certains ont perçu le texte tel qu'il est écrit, l'illustration est alors pour eux la représentation d'une roue filant à vive allure. Elle vient corroborer l'idée du poète sur le caractère désagréable de la ballade en forêt. L'autre groupe a préféré voir l'illustration comme la représentation symbolique d'un escargot faisant l'éloge de la lenteur et reflétant aussi les idées du texte. Ce groupe interprète alors le poème comme une façon ironique qu'aurait David Dumortier de dire qu'il n'aime pas « la vitesse », omniprésente dans les villes. Les élèves ont fait preuve d'intuition, ils ont remarqué que les plaines qui « regardent » le lecteur font écho à celles dont il est question dans « L'arbre seul ». Sans qu'il ait été question de faire des liens significatifs, ils ont simplement soulevé la récurrence d'un certain vocabulaire chez le poète, mettant ainsi en exergue l'univers et l'ambiance générale du recueil.

Les mises en voix et les lectures à voix haute ont donné lieu au partage de moments riches, dans lesquels les élèves se sont grandement investis. Les élèves en difficulté de lecture ont été les premiers à vouloir donner de la voix. L'oralité et l'appropriation personnelle des textes ne nous permettent pas, nous semble-t-il de répondre en partie à nos hypothèses, tant il est vrai que les élèves, même dans un contexte de mise en voix après un travail spécifique, ont eu du mal à sortir de la « mélopée » de la récitation scolaire. Certains ont néanmoins essayé de donner à entendre leur interprétation du texte lu et ont su mettre en avant la musicalité de certaines phrases : Louise, par exemple a cherché diverses façons de clamer le poème « Pommes ». Elle s'est amusé avec les onomatopées qui représentent le premier mouvement de la cinquième symphonie de Beethoven et les allitérations du consonantique [p], qui suivent dans la phrase : « (...) quand elle tombe, on entend pom pom pom, pom, puis elle pourrait vite. ». Dans l'ensemble, les élèves ont cherché, par le « parler-rythmer », à jouer sur les sons, moduler leurs intonations, par exemple dans la litanie : « (...) labouré, hersé,

101. cf *supra* « Lire » 3.3

semé, récolté. » (« Le champs de brugnons », p. 8). Citons aussi un groupe pour qui « (...) il a ses réseaux souterrains et des alliés en surface. » (« L'arbre seul » p. 14) est devenu un vrai virelangue propageant l'hilarité. Nous soulignons ici un point encourageant, qui transparaît dans certaines des réponses au questionnaire, les élèves ont pris du plaisir à la lecture à voix haute.

4.4 Les productions d'écrits

Nous ne pouvons nous livrer à un travail de confrontation des écrits individuels des élèves, car nous ne disposons que d'une production écrite finale. En effet, la production d'écrits n'a été proposée que lors d'une activité en fin de séquence. Le travail aval était plutôt focalisé sur les lectures, il n'est donc pas possible de comparer les diverses productions d'un même enfant. Néanmoins, nous pouvons essayer de rapprocher les travaux de six élèves¹⁰², quant aux respects des consignes ou au degré d'investissement des enfants, pour relever des indices utiles. Après un travail consistant à comparer deux portraits d'arbres, l'un en vers d'un auteur anonyme et l'autre en prose par David Dumortier, il a été demandé aux élèves de produire leur propre portrait d'un arbre choisi dans une liste. Ce travail avait suivi une séance proposant des jeux d'écritures, basés sur les pratiques des surréalistes (cadavres exquis, le jeu du « vers au dé »). Les élèves devaient proposer un texte court, sans rimes, en essayant de tenir un propos leur semblant poétique, à la manière de David Dumortier. Telle était la consigne. Nous avons également demandé d'essayer de mettre du rythme, si possible, en jouant sur les répétitions par exemple.

Le résultat de cette activité pourrait nous fournir des éléments sur la conception des élèves sur la poésie. Nous sommes conscients de la difficulté de cette activité, voire de sa pertinence. Une remarque intéressante à ce propos d'Henri Meschonnic apporte un certain éclairage :

Je ne crois pas qu'il est bon de faire écrire, de pousser à écrire. Si on pense par là approcher la poésie. [...] Si on commence à écrire, les clichés sont là avant vous. On ne fait plus que les mimer. Je crois qu'écrire ne peut venir que bien plus tard, venir ou ne pas venir, c'est sans importance, quand on aura réappris ce que lire veut dire¹⁰³.

Pourtant, il ne s'agissait pas ici d'une activité ritualisée, reposant sur la reprise de patrons syntaxiques, mais plutôt d'une expérience d'ordre artistique. Par ailleurs, cette activité visait

102. voir les tapuscrits de leur production en annexe 7

103. Henri Meschonnic. « Pour une poétique négative ». *Le français aujourd'hui* 2010/2, n° 114. AFEF, 2010, p. 37.

aussi, à confronter les intentions d'écriture avec la réception du lecteur et de l'auditeur. Et il nous semble que les enfants de cette classe ont manifesté une compréhension intuitive de la poésie. Sur les six exemples proposés, *a priori* deux seulement empruntent à David Dumortier ou sont dans une posture de mime : le travail de Léa et dans une moindre mesure celui de Romy :

En automne et en hiver on entend des sonneries de téléphone, on essaie de décrocher, mais on y arrive pas car, ce n'est pas encore mûr !

Romy a produit un texte saugrenu, en inventant des faits improbables et qui trouvent leur justification dans l'humour de la chute.

Que faire ?
Le tailler en entier,
Mais il va nous noyer dans ses larmes,
Alors taillons-lui son âme.

L'emprunt au poète, que Léa fait ici est assez clair (« Non. On lui aurait taillé sa joie. », « Saule » p.7). Comme beaucoup d'élèves, ce poème est celui qu'elle a préféré.

En respectant la consigne, nous percevons, qu'ils se sont tous plus ou moins imprégnés de la prose de David Dumortier¹⁰⁴. Tous ces élèves ont proposé une production intéressante, s'essayant même à la recherche stylistique. Clémence, par exemple, met en œuvre un jeu entre l'écriture et la forme à travers un texte mélangeant calligramme, onomatopées, dialogues :

PISTACHIER

Quand le Cerisier blague et dit :
"T'as une tache, Pistache !"

Le pistachier gro nd e de **P U I S S A N C E**

Et jette des pistaches
Si ses pistaches sont bonnes, il est heureux
Quand on dit au Cerisier : "hummm,
délicieuses tes cerises !"
Le Pistachier se dit : "j'aurais mieux fait
d'être Cerisier."
Mais ce petit Pistachier
est le **PLUS FORT** des arbres...

104. voir en annexe 8, un tableau de comparaison des productions par rapport à la consigne

Cette élève met en avant la puissance de l'arbre en jouant sur la taille des caractères. C'est la seule élève qui a convoqué le calligramme dans sa proposition. Elle est la seule également à avoir proposé un texte en partie dialogué. Nous pensons qu'elle a voulu suivre une certaine cohérence en « tirant le fil » de la ritournelle enfantine « t'as une tache pistache ! » et qu'elle a construit son texte à partir ce prétexte initial. Elle ne crée pas d'images métaphoriques, mais elle suscite les sens du lecteur : « Humm, délicieuses tes cerises ! ». Sa production est très originale et elle parvient à solliciter la sensibilité du lecteur avec son écrit.

Il apparaît, au-delà d'une posture de l'élève inscrite dans le contrat didactique ou dans une attitude de bienveillance à notre égard, que les résultats de ces productions d'écrits sont le signe d'un certain investissement. Jad par exemple est un élève souvent absent de la classe et qui présente des difficultés. Il compte toutefois parmi les élèves ayant proposé une interprétation pertinente du recueil. A la question « de quoi parle le recueil qu'on a lu ? », il a répondu : « de solitude ». Son « poème » montre un engagement personnel dans le choix du sujet et une certaine profondeur :

Un arbre courageux !!
Le sapin : martyr de Noël.
Il supporte froid, allez-retour, retour-aller
La musique de fin d'année !
Un arbre courageux.

Ayant choisi le sapin dans la liste des arbres proposés, Jad aborde dans son écrit la thématique de Noël, de façon triste (martyr), étonnamment pour un enfant, et suggère au lecteur de faire preuve d'empathie pour l'arbre de Noël, qui doit supporter le froid. Dans un texte très ramassé, riche d'implicites, il montre clairement ses intentions au lecteur : lui faire comprendre le sort que la tradition réserve à cet arbre. Mais que représente ce sapin ? Corrélés aux réponses apportées aux questionnaires ces éléments nous incitent à penser que la séquence aurait eu un impact sur ses représentations de la lecture, du langage et peut-être de l'école.

Zoé est une élève mutique, qui présente également des difficultés. Son poème est cependant très étonnant. Il semble imprégné de la prose de David Dumortier. Elle utilise l'univers du poète pour faire surgir dans ses mots des préoccupations écologiques :

BOULEAU
Le bouleau part travailler.
Tous les jours par l'autoroute,

C'est long, c'est long, c'est long.
Ça pollue.
Mais le bouleau s'en fiche,
De ses amis les arbres,
avec ses feuilles,
Le bouleau fait partir les forêts.

Zoé a su tirer profit des textes de David Dumortier pour construire une ambiguïté sur le sujet du texte. Il semblerait être un arbre, le bouleau, mais jouant sur la synonymie, cette enfant invite le lecteur à penser que ce bouleau peut être « Monsieur Durand », qui part travailler tous les jours avec son auto, sur de long trajets polluants. Cette élève a proposé de « retenir un texte par cœur » pour définir la poésie avant la séquence, puis « un plaisir qu'on lit seul ou à plusieurs »...

Les productions écrites de ces élèves sont très riches et excepté Léa qui a fait des rimes, les consignes sont plutôt bien respectées. Les enfants se sont appropriés l'univers de David Dumortier pour exprimer des sentiments ou des opinions personnelles. Ils ont fait le portrait d'un arbre, pas de façon benoîte, mais en essayant de donner du sens à leur texte.

5 Conclusion

Au regard de nos hypothèses¹⁰⁵, nous pensons que le peu d'éléments disponibles ne nous permet pas de dire que l'étude d'un recueil de poésie pour la jeunesse fait évoluer la perception des élèves. Il apparaît que certains élèves, peut-être plus « disposés » ont montré une certaine sensibilité ou ouverture d'esprit, mais nous ne pouvons formuler que des suppositions. Il demeure que pour une partie d'entre eux et malgré le dispositif, les représentations semblent renforcées, en raison de l'association entre poésie et chanson qu'ils mettent en exergue. Au contraire, pour d'autres élèves, le dispositif proposé a « joué à plein », et leur a permis d'entrevoir que la poésie pouvait s'insérer dans un autre cadre que la récitation. Ces élèves sont ceux qui présentent le plus de difficultés avec « l'école », ils se sont prêtés au jeu pour « sortir dans la rue leurs mots pour prendre l'air.¹⁰⁶ ». Pour notre deuxième hypothèse de travail selon laquelle une édition contemporaine pour la jeunesse permettrait l'autonomie de la lecture de la poésie, le recul nécessaire nous semble insuffisant. Seulement cinq élèves, au sortir de la séquence, avouent trouver la poésie inintéressante. C'est beaucoup moins qu'initialement. Toutefois, nous ne saurions dire si cet engouement permet de franchir le pas et de lire de la poésie pour soi-même.

Quoi qu'il en soit, les élèves ont pu bénéficier de ce travail comme d'un enrichissement sur leur rapport à la poésie. La présentation du recueil leur a permis de découvrir de nouvelles formes de poésies. La séquence leur a offert de dire ou lire la poésie autrement. Certains ont perçu que le poème n'a pas nécessairement des vers et des rimes. De plus, si l'écriture a pu sembler difficile au début, beaucoup ont fini par produire des écrits très intéressants. Nous retenons comme point particulièrement positif, le plaisir que les élèves ont pris à « faire poésie. »

Notre entreprise présente des carences. Nous pensons que le dispositif pourrait être amélioré, notamment, être mené sur une période plus longue. Si la séquence a été parcourue par les lectures à voix haute des élèves, les mises en voix n'ont fait l'objet que d'une séance à proprement parler et d'une séance de préparation antérieure. Nous aurions aimé proposer aux élèves des moments d'oralisation plus nombreux, pour aller vers une interprétation

105. Première hypothèse : la conception que les élèves se font de la poésie évolue suite à la lecture d'un recueil de poésie. Deuxième hypothèse : les élèves deviennent des lecteurs autonomes de poésie grâce à la rencontre des poèmes pour la jeunesse de David Dumortier.

106. Léo Ferré. « Les poètes ». *Paname*. Barclay, 1960

poétique plus personnelle des poèmes du recueil. Nous réalisons *a posteriori* que certains éléments méritent peut-être d'être encore plus réfléchis, voici quelques pistes :

- le questionnaire, afin de mieux choisir et formuler les questions dans le but de faire émerger des éléments plus pertinents quant à leur valeur dans l'interprétation des résultats et l'analyse,
- l'interdisciplinarité, et le lien avec les arts visuels devrait être proposé plus tard dans la séquence, voire dissocié et articulé avec une séquence autonome d'arts visuels, pour éviter de rester sur les conceptions dépassées de l'illustration d'un poème.

Enfin, de nouvelles questions en lien avec l'appréhension de la poésie par les élèves, n'ont pas manqué d'émerger :

- qu'est-ce qu'être lecteur de poésie ?
- qu'est-ce que comprendre et interpréter un poème ?

Ces interrogations ont traversé la séquence, car certaines activités proposées aux élèves abordaient ces questionnements. Les analyses textuelles, hors programme, nécessitent des connaissances linguistiques dont les élèves de CM2 ne disposent pas. L'interprétation passe-t-elle alors, comme le suggère les programmes, par la capacité de l'élève à incarner le texte. Dès lors, comment le professeur peut aider à construire ces capacités, quels dispositifs leur permettraient de prêter au mieux leurs corps et leurs voix au poème pour rendre manifeste leur interprétation ?

Enfin, soulignons que le plaisir partagé des lectures ou les moments d'euphorie lors des ateliers de mises en voix, ont permis aux élèves de disposer de moments de liberté, qui les ont éloignés un temps des autres disciplines scolaires. Ces moments ont été des moments de communication intense. Même s'il s'agit d'une expérience fugace, elle dénote l'intérêt que les enfants portent à la poésie et nous renforce dans nos convictions quant à l'approche à mener à l'école. Démontrer aux enfants que la poésie n'est pas seulement un texte à réciter nous semble être une motivation pour conduire des activités variées autour de la poésie. Pour répondre à notre problématique, qui porte sur la capacité de l'enseignant être un « passeur de poésie », nous pouvons affirmer que mettre en œuvre dans la classe ce genre de pratiques, semble être une piste particulièrement intéressante à exploiter. Au regard de l'intérêt que les

élèves ont porté à l'approche proposée, nous pensons qu'elle favorise, la rencontre entre la sensibilité des enfants et les textes poétiques.

Ce travail nous a apporté la conviction que l'enseignant doit réfléchir aux dispositifs proposés aux élèves en maintenant une veille sur les résultats de la recherche. Ces résultats bien souvent ne permettent pas de transposer directement dans la classe les éléments didactiques discutés, mais ils sont une source de réflexion qui éclaire l'enseignant sur sa pratique professionnelle. Par ailleurs, ce travail nous a permis de mettre en œuvre des outils didactiques et pédagogiques sur la période la plus longue de notre formation. Nous l'avons consacré à un thème qui nous plaît et si nous avons quelques frustrations dues au temps limité pour mener le projet, nous nous sommes désormais enrichis de certains savoirs que nous ne manquerons pas de convoquer devant nos prochaines classes.

Bibliographie – Sitographie

Dans les papiers de David Dumortier, La chaîne de la Charte des auteurs et illustrateurs jeunesse : https://www.youtube.com/watch?v=r3o8_JlPyQ0 (consulté le 3/10/2018)

Chantal Mettoudi et Alain Yaïche. *Travailler par cycles en français, à l'école, de la petite section au CM2*. Hachette Éducation, 2008

Jean-Christophe Pellat (sous la dir.). *Le Grévisse de l'enseignant – L'analyse des textes*. Magnard, 2017 pp. 43-54

Ouvrages exploités en classe

Collectif. *L'arbre en poésie*. Editions Gallimard (collection en poésie folio junior), 1979.

David Dumortier. *Ces gens qui sont des arbres*. Cheyne Éditeur, 2007.

Textes et documents relatifs aux programmes officiels

Eduscol – Ressources pour faire la classe à l'école. *La poésie à l'école*. MEN/DGESCO, 2004 (mise à jour 2010). Disponible sur : https://media.eduscol.education.fr/file/ecole/86/1/dossier-poesie_113861.pdf

Eduscol – Ressources pour faire la classe à l'école. *Une culture littéraire à l'école*. MEN/DGESCO, 2008. Disponible sur : https://media.eduscol.education.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole_121469.pdf

BOEN spécial n° 11 du 26 novembre 2015, MEN.

Disponible sur : <https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr/sti/files/textes/formations-college-transversal/7529-programme-26-novembre-2015.pdf>

Bulletin officiel n° 30 du 26 juillet 2018, programmes du cycle 3 – textes consolidés, MEN novembre 2018. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/cid133039/au-bo-du-26-juillet-2018-programmes-d-enseignement-vacances-scolaires-2019-2020-bourses-nationales-de-college-sections-internationales-italiennes-et-echanges-scolaires.html>

Ouvrages et articles de référence sur la poésie

Jean-Pierre Bertrand. « Poésie ». In : *Dictionnaire des genres et notions littéraires* – Encyclopaedia Universalis, Albin Michel, 2001 (nouvelle édition augmentée), pp. 580-583

Michel Collot. « Poésie ». In : Paul Aron et al. (sous la dir.). *Le dictionnaire du littéraire*. PUF, 2010 (3^e édition augmentée et actualisée), pp. 590-599

Jean-Pierre Siméon. *La vitamine P, La poésie, pourquoi, pour qui, comment ?* Rue du monde, 2012

Alain Vaillant. *La poésie. Introduction à l'analyse des textes poétiques*. Armand Colin, 2^e édition, 2008

Ouvrages et articles de référence sur la poésie pour la jeunesse

Jocelyne Giasson. *Les textes littéraires à l'école*. De Boeck Éducation, 2014 (2e édition)

Régis Lefort. « La poésie pour la jeunesse » In : Denise Escarpit. *La littérature de jeunesse : itinéraires d'hier à aujourd'hui*. Magnard, 2008, pp. 363-375

Ouvrages et articles de référence sur l'enseignement de la poésie

Christine Boutevin. *Le livre de poème(s) illustré : étude d'une production littéraire en France de 1995 à nos jours et de sa réception par les professeurs des écoles*. Éducation. Université de Grenoble, 2014.

Pierre Ceysson. « Le choix des poètes ». In : Jean-Yves Debreuille (sous la dir.). *Enseigner la poésie ?* IUFM de l'académie de Lyon – Presses universitaires de Lyon, 1995, pp. 92-112

Jean-Luc Gaudet. « La poésie, à l'école à quoi ça rime ? ». In : Jean-Yves Debreuille (sous la dir.). *Enseigner la poésie ?* IUFM de l'académie de Lyon – Presses universitaires de Lyon, 1995, pp. 37-67

Francis Marcoin. « Poésie à l'école, poésie de l'école ». *La revue des livres pour enfants* n°258. BnF – Centre national de la littérature pour la jeunesse, 2011, pp.119-127

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

Serge Martin. « Les poèmes au cœur de l'enseignement du français. ». *Le français aujourd'hui* 2010/2, n° 169. Armand Colin, 2010, pp. 3-14

Jean-François Massol. « Écouter / voir des poèmes à l'époque d'internet ». In : Christine Boutevin, Nathalie Rannou, Gersende Plissonneau (sous la dir.). *A l'écoute des poèmes, enseigner des lectures créatives*. PETER LANG, 2018, pp.181-203

Jean-Pierre Siméon. « Lecture de la poésie à l'école primaire. Une démarche possible : la lecture d'une œuvre poétique complète ». *Repères* n° 13/1996, INRP, 1996, pp. 131-146

Table des annexes

Annexe 1 : exemples de calligrammes	p. 49
Annexe 2 : séquence proposée en classe	p. 50
Annexe 3 : questionnaire préliminaire	p. 52
Annexe 4 : questionnaire de clôture de séquence	p. 53
Annexe 5 : poèmes extraits du recueil <i>Ces gens qui sont des arbres</i>	p. 54
Annexe 6 : réponses des élèves à la question 1 sur la poésie	p. 56
Annexe 7 : productions d'écrits de certains élèves	p. 57
Annexe 8 : tableau de comparaison des productions d'écrits	p. 58

Annexe 2 : séquence proposée

SÉQUENCE : poésie				
DOMAINE : Culture littéraire et artistique ENTRÉE : Imaginer, dire et célébrer le monde			DISCIPLINE : Français	
SOCLE : D1 Les langages pour penser et communiquer			PÉRIODE 3	C3 - CM2
OBJECTIFS DE LA SÉQUENCE <ul style="list-style-type: none"> • découvrir l'œuvre d'un poète grâce à un recueil • associer poésie et arts visuels • entendre, dire et écrire de la poésie • apprendre (mémorisation) et conserver / valoriser (garder une trace dans le cahier, calligraphie) 				
ATTENDUS FIN CYCLE : <ul style="list-style-type: none"> • Interagir de façon constructive avec d'autres élèves dans un groupe pour confronter des réactions ou des points de vue. • Lire, comprendre et interpréter un texte littéraire adapté à son âge et réagir à sa lecture. 				
SÉANCE		OBJECTIFS	MATÉRIEL	DURÉE
1	Entrée de séquence	Réfléchir sur ses représentations de la poésie	Textes divers sur les arbres Questionnaire	45 min.
2	Interdisciplinarité – arts visuels	Produire une illustration d'un poème avec des contraintes Réaliser une image à partir d'un poème	Recueil <i>Ces gens qui sont des arbres</i> (Automne p.29) Feutres – bottin – papier dessin	1 h.
3	Arts visuels suite - interprétation	Justifier ses choix esthétiques, ses orientations / interprétations	Productions numérisées Illustration du recueil numérisée	45 min
4	Rencontre du recueil	S'approprier un recueil de poésie par « maraudage » Découvrir l'univers d'un auteur pour interroger le genre Savoir exprimer ses ressentis sur la présentation, la configuration éditoriale	Recueil <i>Ces gens...</i>	
5	Travail de mise en voix	Apprendre à gérer sa gestuelle, son souffle, sa voix Préparer des mises en voix	Recueil <i>Ces gens...</i> Matériel d'enregistrement	45 min
6	Déclamer des poèmes (compétence oral) + enregistrement	Maîtriser l'outil lecture à voix haute Lire et écouter des poèmes contemporains pour interroger le genre	Recueil <i>Ces gens...</i> Matériel d'enregistrement	
7	Débat interprétatif sur un thème d'un des poèmes	Partager ses impressions Argumenter un point de vue S'interroger sur des symboles et des valeurs	Recueil <i>Ces gens...</i>	40 min
8	Analyser un poème de Dumortier par rapport à un autre poète	Formaliser certaines caractéristiques de la poésie Échanger à l'oral pour exprimer sa subjectivité de lecteur Réinvestir des mots-clés vus en lecture pour mettre en relation des poèmes	Recueil <i>Ces gens...</i> Anthologie <i>L'arbre en poésie</i> Cahier de leçons	40 min
9	Vidéos David Dumortier Écrire un poème à la manière de Dumortier	Écrire de manière imagée Voir et écouter l'auteur	Feuille blanche Accès internet	45 min

10	Trace écrite. Calligraphie d'un poème du recueil (de leur choix) Questionnaire de fin de séquence	Lire, choisir et copier un poème du recueil Interroger ses représentations du genre poésie	« cahier de poésies » Questionnaire	30 min
Décroché	PPN – réunion des productions des enfants : illustrations, Mise en voix. Poèmes et constitution d'un livre numérique	Mettre en œuvre à l'aide d'outils numériques un support multimodal.	Réparti sur plusieurs séances	
Décroché	PEAC – Faire venir David Dumortier dans la classe Présenter le livre numérique aux autres classes - Expliciter sa démarche à ses camarades			

Annexe 3 : questionnaire préliminaire

1. D'après toi, qu'est-ce que la poésie ?
2. Connais-tu des poésies, des poètes ?
3. De nos jours, y a-t-il encore des personnes qui écrivent de la poésie ?
4. Penses-tu qu'il existe différentes sortes de poésies ? Essaie de justifier.
5. La poésie s'écrit comme :
 - les romans
 - les bandes-dessinées
 - les journaux
 - les pièces de théâtre
6. As-tu déjà lu des poésies ?
7. Penses-tu que la poésie peut faire
 - rire
 - pleurer
 - rêver
8. D'après toi, la poésie
 - c'est pour les enfants
 - pour les adultes
 - pour tout le monde
9. Est-ce que tu trouves que la poésie est une lecture intéressante ?
10. As-tu déjà écrit des poèmes ?
11. Est-ce que tu penses être capable d'en écrire un ?

Annexe 4 : questionnaire de clôture

Le questionnaire de clôture reprend en partie les questions du premier. Les questions 4, 6, 7, 8, 10 et 11 sont remplacées par celles-ci :

4. Aimes-tu les poésies de David Dumortier ?

6. De quoi parle le recueil qu'on a lu ?

7. As-tu préféré un poème en particulier ? Lequel ?

8. Peux-tu expliquer pourquoi ?

10. D'après toi comment un poète écrit-il un poème ?

11. Après avoir donné ta propre définition de la poésie (question ci-dessus) regarde ce qu'en disent les poètes et choisis-en trois par ordre de préférence :

a. La poésie, on ne sait pas ce que c'est, mais on la reconnaît quand on la rencontre.

b. La poésie est un monde enfermé dans un homme.

c. La poésie, c'est inutile et ennuyant.

d. La poésie c'est l'art de faire des rimes et c'est beau.

e. La poésie, ça sert à voir avec les oreilles.

f. La poésie, c'est quand on a la tête dans les nuages et les pieds sur terre.

g. La poésie, c'est quand le silence prend la parole.

Annexe 5 : extraits du recueil *Ces gens qui sont des arbres*

Saule (p. 7)

Le saule pleureur. C'est parce que ses branches tombent au sol et semblent se lamenter qu'on l'a nommé ainsi. Si ses branches avaient poussé sur les côtés ou en hauteur, on ne l'aurait pas pour autant appelé saule rieur. Non. On lui aurait taillé sa joie.

Pommes (pp. 10-11)

La pomme Clocharde, un couteau et on la mange sur le bord d'un banc. La pomme d'Api est joueuse et les rousseurs de la pomme de Reinette chantent l'automne sur sa peau. La Golden est dure comme la musique de Ludwig Van Beethoven : quand elle tombe, on entend pom pom pom, pom, puis elle pourrit vite. Quant à ces pommes de vergers qui ne sont d'aucune variété, seulement le fruit d'une greffe issue d'un pommier lui-même greffé par un inconnu, elles sont toutes biscornues et pleines de saveurs. Souvent, un petit ver les habite, on grignote tout autour, on ne veut rien perdre, tant est bonne la chair des pommes sans nom.

L'arbre seul (p. 14)

On connaît les intentions de l'arbre seul dans une plaine de blé dur ou de betteraves industrielles. Il voudrait petit à petit gagner du terrain et rejoindre un autre de ses semblables. L'arbre a l'esprit de reconquête. Il a ses réseaux souterrains et des alliés en surface. Il faudrait le couper. La plaine en serait plus vide et plus elle est vide, plus elle se sent plaine.

Les hôtessees (pp. 18-19)

Il existe des arbres tristes et malheureux. Pas les lilas d'Espagne qui abîment un mur abandonné ni les peupliers qui marchent dans le froid, ni les baobabs qui rôtissent sous les résistances du soleil, mais plutôt ceux que vous croisez tous les jours à l'entrée des villes et dans les halls d'hôtels, le long des grands boulevards et sur les catalogues. Ils sont touches ou cadres de verdure, haies ou allées de propriétés, ils participent au décor, en tailleur, coupés à l'élagueuse : ils font l'hôtesse et le garde-à-vous, ils produisent de l'ombre et des notes de couleurs, ils sont stériles et gardent leurs feuilles toute l'année et si l'un d'eux réclame son automne, il est jeté.

Promenade en forêt (p. 20)

Une sortie en forêt, c'est désagréable : on bute toujours sur une souche et on avance lentement dans l'embouteillage des arbres. Pourquoi ne pas rester dans les villes qui poussent comme des champignons ou encore prendre l'autoroute et regarder les plaines à la gueule de bois s'enivrer de notre vitesse ?

Les rabougris (p. 22)

Ah ! les rabougris, les tordus, les noueux, on ne sait s'ils sont arbres ou monstres de la lande, on ne les rencontre plus qu'au fin fond des campagnes, retranchés en forme de guérilla contre

tout le monde, portant des plaies mal refermées ou encore un moignon de branche sur lequel s'use la corde d'une chèvre maigre. Quand on a été nourri sur une terre pauvre, on cherche loin son humidité. Ces arbres difformes défoncent le goudron pour puiser de l'autre côté du chemin l'eau des riches.

Les gens (p. 30)

Il est des gens qui se font à peine remarquer. Ils cultivent un peu de tout et parfois rien. Ils ont un noyer, un pommier, des fraisiers pour leur consommation personnelle et ce qu'on a à dire d'eux s'arrête là. Il n'y a que les gens bien implantés et les déracinés qui font parler d'eux.

Cerisiers (p. 32)

Les cerisiers de l'Essonne n'ont pas la belle réputation des cerisiers du Japon, ni celle des cèdres du Liban, ou encore celle des pins des Landes. Ce sont des gens, de simples gens qui habitent en région parisienne. Ils ont poussé là et crèveront un jour. Dans l'intervalle, ils auront eu le temps de porter plein d'enfants dans leurs branches, à la saison des fruits et sur la balançoire bricolée un dimanche par le Père.

L'arbre généalogique (pp. 34-35)

Quand on regarde globalement un arbre généalogique, on repère parfois un homme seul, pas de femme, pas d'enfant, c'est une branche morte, un curé ou peut-être autre chose. Par contre en d'autres endroits, c'est la grande mêlée, des mariages consanguins, des enfants inexplicables : les branches s'entrecroisent, des familles nombreuses, des veuves vite remariées, des filles-mères, c'est de plus en plus touffu, on a du mal à pénétrer, ce n'est pourtant pas la forêt vierge.

Dans le bus (pp. 38-39)

Qui n'a jamais eu, dans le bus, quelqu'un en face de soi ? A priori personne. Vous vous asseyez et un homme rêve dans le défilé des platanes. Il est monté deux stations avant vous, ou peut-être est-il là depuis toujours. Il existe pourtant des gens qui s'arrangent pour ne jamais se trouver en face de quelqu'un. Ils sont debout, ils vous jurent qu'ils ne sont pas fatigués, que de toute façon, ils descendent à la prochaine station, ou alors ils se placent devant et semblent assister le chauffeur dans sa conduite. Ce sont des gens qui ne pourraient pas vivre en forêt. Ils veulent être seuls et occupent le passage comme un peu de végétation au milieu des chemins.

Les pauvres arbres (p. 40)

On croise parfois des arbres qui ont toujours faim et soif. Ils sont nus et attendent dans le coin froid des églises. Le tronc des pauvres. La sève est partie et à la place il y a un trou que la petite monnaie peut rapiécer, si l'on n'a pas soi-même les poches percées.

L'arbre de rien (p.41)

L'arbre de rien, ce n'est pas grand-chose si l'on y réfléchit bien. Il est tête en l'air et tourné sur lui-même. Mais en même temps s'il n'existait pas, il n'y aurait pas l'ombre d'un arbre.

Annexe 6 : réponses à la question 1 ; « d'après toi, qu'est-ce que la poésie ? »

	Avant	Après
1	C'est pour savoir	Une lecture intéressante
2	Un chant, du rêve et de la joie	Un chant, une émotion, du souvenir et du rêve
3	Un petit texte de culture comme les fables	Un moment de plaisir
4	De la lecture. Tu dis ce que tu penses	De l'art
5	De la lecture qui doit être fluide	Des poèmes joyeux ou tristes
6	C'est doux, ça fait rêver	C'est doux, c'est rigolo
7	Une petite chanson	Des images
8	Une petite histoire qui raconte la joie, l'humour ou la tristesse	Un chant drôle ou triste
9	Des chants fluides et quelques rimes	Un chant avec des rimes
10	De la fable ou du théâtre	Un monde d'histoires. On se concentre sur ce qu'on lit
11	Du théâtre ou un texte	Un texte qui n'a pas vraiment de sens ou qui en a un pour chacun
12	Une musique courte au sens particulier	Une chanson figurée
13	Un texte riche et souvent magnifique	Un beau texte mais qui ne veut pas tout le temps dire quelque chose
14	Retenir un texte	Réciter un texte à haute voix
15	Des rimes, c'est bien écrit	Du rythme, des retours à la ligne et ça sonne bien
16	Ça détend ou fait rire	Ça détend
17	Une phrase musicale	Une phrase « chantonnière »
18	De l'écriture	Un texte dans lequel on joue avec les mots
19	Retenir un texte par cœur	Un plaisir qu'on lit seul ou à plusieurs
20	Exprimer des sentiments à l'écrit et se vider	Une lecture qui permet de se lâcher
21	Une chanson qu'on fait avec amour	Une chanson
22	Du chant, de l'art, de la lecture	Du chant
23	Un lexique soutenu, un texte doux à l'oreille	De l'art, inexplicable
24	Une façon d'exprimer ses sentiments, une autre langue	Un langage imagé émouvant et musical
25	Une manière de s'exprimer, des souvenirs de la nostalgie	Un texte imagé, des souvenirs
26	Une petite chanson sans musique qu'avec des paroles	Une petite chanson avec des rimes

Annexe 7 : productions de six élèves

Romy

Le bananier

Le bananier fait des bananes au printemps et en été, mais en automne et en hiver il fait des téléphones. Tous les jours il a la banane et même parfois la pêche. En automne et en hiver on entend des sonneries de téléphone, on essaie de décrocher, mais on y arrive pas car, ce n'est pas encore mûr !

Zoé

BOULEAU

Le bouleau part travailler.
Tous les jours par l'autoroute,
C'est long, c'est long, c'est long.
Ca pollue.
Mais le bouleau s'en fiche,
De ses amis les arbres,
avec ses feuilles,
Le bouleau fait partir les forêts.

Clémence

PISTACHIER

Quand le Cerisier blague et dit :
"T'as une tache, Pistache !"

Le pistachier gronde de **PUISSANCE**

Et jette des pistaches
Si ses pistaches sont bonnes, il est heureux
Quand on dit au Cerisier : "hummm,
délicieuses tes cerises !"
Le Pistachier se dit : "j'aurais mieux fait
d'être Cerisier."
Mais ce petit Pistachier
est le **PLUS FORT** des arbres...

Gabriel

Bouleau

Je n'en ai pas encore...
mais j'ai hâte !
C'est pas ma faute *d'orthogaf'*
si je n'en est pas trouvé.
J'aime se lui de la Maîtresses
Je ne fouille pas trop dans les feuilles.
Il n'y aura pas trop de feuille de boulot
Il y a beaucoup de branche qui me
m'initient a cette idée

Jad

Un arbre courageux !!

Le sapin : martyr de Noël.

Il supporte froid, allez-retour, retour-aller

La musique de fin d'année !

Un arbre courageux.

Léa

Noyer

Il nous noie dans ses feuilles,

On se perd toujours

Tous les jours,

Même les écureuils

Qui sont pourtant de très bons nageurs

Mais ils préfèrent les fleurs

Il nous noie toujours dans ses pensées,

Que faire ?

Le tailler en entier,

Mais il va nous noyer dans ses larmes,

Alors taillons-lui son âme.

Annexe 8 : comparaison des productions

	Respect de la consigne						
	Texte court	A la manière de (mime)	Rimes internes jeux sur les sons	images	rythme	prose	originalité
Romy	o	o			o	o	chute
Zoé	o	o		o	o	o	préoccupation écologique
Clémence	o				o	o	discours direct et narration, « calligramme »
Gabriel	o		o			o	Calembours, première personne
Jad	o	o	o	o	o	o	très court, ellipse
Léa	o	o		o			

Ce tableau récence les éléments qui avaient été donnés pour consigne et des éléments issus de la propre initiative des élèves (images, jeu sur les sonorités dans la phrase). O (oui), signifie que l'élément est présent dans la production de l'élève, sinon la cellule est vide.