



**HAL**  
open science

# Une approche multimodale de la poésie comme levier à l'acculturation à l'écrit

Camille Plançon

► **To cite this version:**

Camille Plançon. Une approche multimodale de la poésie comme levier à l'acculturation à l'écrit. Education. 2020. dumas-03129342

**HAL Id: dumas-03129342**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03129342>**

Submitted on 2 Feb 2021

**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.



**Année universitaire 2019-2020**

*Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

*Mention Premier degré*

# Une approche multimodale de la poésie comme levier à l'acculturation à l'écrit

**Présenté par Camille PLANÇON**

**Mémoire de M2 encadré par Catherine FRIER**

## Engagement de non-plagiat

Que signifie la case cochée lors du dépôt du mémoire / ESR qui atteste un non plagiat ?

Voici ce qu'elle représente :

Je déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

## Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma reconnaissance.

Je voudrais dans un premier temps remercier ma directrice de mémoire Mme Frier, enseignante-chercheur à l'Université Grenoble Alpes, pour sa disponibilité, sa bienveillance et surtout ses judicieux conseils qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je tiens également à remercier mes collègues qui m'ont apporté soutien et conseil tout au long de l'année.

Je voudrais aussi exprimer ma reconnaissance à Mme Shawky-Milcent, enseignante-chercheur à l'Université Grenoble Alpes qui, l'année dernière, m'a pleinement convaincue des vertus de la littérature et m'a fait découvrir l'album « Les quatre saisons d'En sortant de l'école » qui fut le point de départ de ce mémoire.

Enfin, je remercie mes chers élèves curieux et enthousiastes qui font de mon métier la plus belle des aventures humaines.

## Table des matières

|   |    |
|---|----|
| INTRODUCTION.....   | 1  |
| 1. LE CADRE THÉORIQUE.....  | 2  |
| 1.1 L'acculturation à l'écrit : une dimension essentielle .....   | 2  |
| 1.1.1 L'acculturation à l'écrit et ses enjeux.....  | 2  |
| 1.1.2 L'acculturation à l'écrit et ses pratiques.....   | 3  |
| 1.1.3 Le sujet lecteur .....  | 5  |
| 1.2 Les enjeux de la poésie au service de l'acculturation à l'écrit : enjeux linguistiques, psycho-affectifs et sociaux ..... | 6  |
| 1.2.1 De forts enjeux linguistiques.....  | 6  |
| 1.2.2 De forts enjeux psycho-affectifs et sociaux .....   | 9  |
| 1.2.3 Place de la poésie à l'école et dans les Programmes .....   | 11 |
| 1.3 Comment l'enseigner pour répondre à ses enjeux ? .....  | 13 |
| 1.3.1 S'affranchir des stéréotypes .....  | 13 |
| 1.3.2 Jouer sur la pluralité : enseigner les poèmes .....   | 15 |
| 1.4 Problématique .....   | 18 |
| 2. LA MÉTHODOLOGIE.....   | 18 |
| 2.1 Contexte de recherche.....  | 18 |
| 2.2 Présentation du protocole .....   | 19 |
| 2.3 Modalités du recueil de données.....  | 23 |
| 2.3.1 Questionnaire .....   | 23 |
| 2.3.2 Productions d'élèves et fréquentation d'ouvrages .....  | 25 |
| 2.3.3 Carnet de bord .....  | 26 |
| 3. LES RÉSULTATS .....  | 27 |
| 3.1 Présentation des données recueillies.....   | 27 |
| 3.2 Interprétation des résultats.....   | 31 |
| 3.2.1 L'acquisition d'une culture littéraire et poétique .....  | 31 |

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 3.2.2 | Une transformation des représentations sur la poésie .....                                 | 32 |
| 3.2.3 | La poésie en commun : émergence de la dimension sociale de l'acculturation à l'écrit ..... | 32 |
| 3.2.4 | Une perception moins stéréotypée de la poésie.....   | 33 |
| 3.2.5 | Les prémisses de comportements d'élèves lecteurs .....                                     | 34 |
| 3.3   | Discussion.....  | 36 |
| 3.3.1 | Les limites du dispositif .....  | 36 |
| 3.3.2 | Les améliorations possibles.....   | 38 |
| 4.    | CONCLUSION .....   | 39 |
| 5.    | BIBLIOGRAPHIE .....  | 40 |
| 6.    | ANNEXES .....  | 43 |

*Remarque : Au vu de la situation particulière dans laquelle a été rédigé ce mémoire, je n'ai pas pu préciser la page de certaines citations car je n'avais plus accès aux ouvrages cités.*

## INTRODUCTION

Je travaille cette année dans une classe qui présente un haut capital culturel. J'ai rapidement constaté que les livres et l'écrit en général faisaient partie du quotidien de mes élèves, que ce soit à l'école ou chez eux. Ils sont donc déjà familiers de la culture de l'écrit, essentiellement grâce à leur fréquentation régulière de la littérature de jeunesse. Mon attrait pour la littérature et mon envie de la partager m'a poussée à compléter, enrichir, sublimer leur bagage littéraire en leur proposant un enseignement de la poésie qui diffère des traditionnelles récitations. Leur ouvrir les portes d'un genre (encore faut-il que la poésie soit un genre) relativement inconnu, mystérieux et néanmoins merveilleusement fertile.

Pourtant, je rencontre souvent le silence, la gêne, l'incompréhension quand j'explique à des personnes, enseignants ou non, que je vais réaliser mon mémoire sur la poésie. Une perte de temps ? Trop obscur pour des enfants ? Ce champ de la littérature est incontestablement délaissé voire sous-estimé par les enseignants. Toutefois j'ai l'impression que la poésie est une source de richesse inestimable et l'une des voies privilégiées pour l'acculturation à l'écrit. D'où vient ce paradoxe ? Pourquoi cette appréhension qui conduit à un enseignement de la poésie plutôt pauvre alors qu'elle présente de fortes potentialités pour accéder au monde de l'écrit ? Comment surmonter les obstacles et proposer une approche plus accessible, attrayante et enrichissante ?

Tous ces questionnements m'ont amenée à repenser l'enseignement de la poésie en m'inspirant de principes de linguistes, poètes et didacticiens. J'en suis arrivée à un dispositif qui met en lumière la problématique suivante : « **Dans quelle mesure une approche multimodale de la poésie est-elle au service de l'acculturation à l'écrit ?** ».

A l'aide de mes recherches, je fais l'hypothèse qu'enseigner la poésie en la faisant vivre aux élèves à travers une pluralité d'œuvres et de supports permet de stimuler l'acculturation à l'écrit et par conséquent de les faire progresser dans le domaine du lire-écrire.

Mon mémoire est structuré de la façon suivante : dans un premier temps, je présente l'état de l'art qui va me permettre de justifier mon dispositif. Je commence par un premier point sur les enjeux et les pratiques de l'acculturation à l'écrit. Après cela, je développe les enjeux linguistiques, psychoaffectifs et sociaux de la poésie ainsi que de sa place dans les Programmes officiels. Je termine sur les modalités de son enseignement qui doit s'affranchir des stéréotypes pour privilégier une approche par les poèmes. Ces apports théoriques se concluent sur la problématique. Dans un second temps, j'expose la méthodologie de mon mémoire à travers le

contexte de recherche, la présentation de mon expérimentation et les modalités de mon recueil de données. Enfin, je présente les résultats et en fais une analyse qui s'achève sur une discussion.

## **1. LE CADRE THÉORIQUE**

### **1.1 L'acculturation à l'écrit : une dimension essentielle**

#### **1.1.1 L'acculturation à l'écrit et ses enjeux**

Au cycle 2, les élèves entrent pleinement dans le monde de l'écrit qu'ils ont commencé à découvrir dès l'école maternelle. Celui-ci est régi par de nombreuses règles et codes sociaux qu'il va falloir s'approprier tout au long de la vie. Pour pouvoir appréhender l'écrit dans sa globalité, on le décompose en quatre composantes : l'identification et la production de mots, la production de texte, la compréhension de texte et l'acculturation à l'écrit. La maîtrise de ces quatre piliers est l'un des objectifs majeurs de l'enseignement en France mais on constate quelques disparités entre les différentes composantes. En effet, d'après de nombreuses recherches, on remarque que dans la pratique beaucoup de temps est consacré au déchiffrage en début de cycle 2 au dépend de la production de texte et de l'acculturation à l'écrit. Pourtant, ces deux composantes sont tout aussi importantes et nous allons nous intéresser particulièrement à l'acculturation à l'écrit qui recèle un fort potentiel jusque-là peu exploité. Pour cela, nous allons nous appuyer sur l'étude Lire-Écrire CP menée sous la direction de Roland Goigoux et publiée en 2016. Cette étude avait « pour ambition d'identifier les caractéristiques des pratiques efficaces d'enseignement de la lecture et de l'écriture » (Goigoux, 2016, p. 11). Lors de ces recherches, un volet entier était consacré à l'acculturation à l'écrit qui se définit ainsi : « Par acculturation nous entendons le travail d'appropriation et de familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques » (Goigoux, 2004, p. 2). Le processus d'acculturation va donc au-delà de l'apprentissage de simples concepts techniques comme le décodage ou l'encodage et permet de former un lecteur-scripteur capable de conquérir pleinement le monde de l'écrit. En effet, ce processus permet « l'acquisition de nouveaux savoirs, de nouvelles attitudes et de nouveaux usages » (Goigoux, 2004, p. 2) et cet ensemble de savoirs, savoirs-faire et savoirs-être sera crucial pour construire un rapport à l'écrit propice aux apprentissages. De toute évidence, l'acculturation à l'écrit possède de forts enjeux car celle-ci transcende les autres composantes de par son action globale sur la compétence écrite. Pour mieux exposer ses enjeux, je vais présenter les cinq dimensions de l'acculturation à l'écrit qui leur sont associées. La première est la dimension littéraire qui a pour objectif de « construire une première culture littéraire » (Goigoux, 2016, p. 40). Il s'agit



de faire découvrir aux élèves notre patrimoine littéraire afin d'établir une culture commune, la construction de celle-ci étant l'enjeu fort du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. La seconde est la dimension culturelle et anthropologique qui aborde l'importance des récits dans la construction identitaire de l'homme. Ensuite vient la dimension sociale et collective qui réunit tous les codes et usages sociaux de l'écrit. On retrouve ici la notion de communauté dans laquelle on s'inscrit par la maîtrise de ces codes. La dimension psychoaffective, quant à elle, a pour enjeu la construction d'« un lien personnel avec le monde de l'écrit » (Goigoux, 2016, p. 40). Il s'agit ici « d'une appropriation de la part du sujet lecteur » (Goigoux, 2016, p. 40). Il est nécessaire que chaque élève saisisse cette dimension et passe par cette étape de métacognition car ne pas concevoir l'intérêt de la lecture limite l'investissement d'un enfant et donc sa bonne appropriation, ce qui peut engendrer des difficultés dans le parcours scolaire. Enfin, la dernière dimension est la dimension cognitive où les élèves apprennent à penser au travers de l'écrit en apprenant à organiser leur pensée via la planification, la schématisation etc. Comme le résumant Tiré et Vadcar dans leur article, « pour être bénéfique, l'acculturation à l'écrit a besoin d'être déployée dans toutes ses dimensions » (Tiré et Vadcar, 2015, p. 1) et pour être déployée, il faut passer par la médiation et donc un enseignement explicite. En effet, tous ces comportements qui définissent l'acculturation à l'écrit ne sont pas innés et doivent être transmis explicitement par des passeurs de lecture. On entend par là les enseignants, les libraires, les bibliothécaires qui ont tous un rôle à jouer au sein de ce processus.

L'école joue donc un rôle important dans ce processus d'acculturation à l'écrit, d'autant plus que le constat de la recherche Lire-Ecrire CP montre que des pratiques très acculturantes ont un effet bénéfique pour les élèves en difficulté qui sont souvent éloignés de la culture scolaire. Ce constat est à garder en tête car il constitue un angle d'action face aux inégalités auxquelles nous sommes confrontés.

### **1.1.2 L'acculturation à l'écrit et ses pratiques**

On vient de voir qu'une pratique acculturante permettrait de réduire en partie les inégalités scolaires qui ne cessent de se creuser. On peut alors se demander comment se définit une pratique acculturante. Par quels moyens peut-on proposer un enseignement efficace de l'acculturation à l'écrit qui, rappelons-le, « est propice à l'émergence de la compétence écrite dans toutes ses dimensions » (Goigoux, 2016, p. 408). Pour trouver des réponses à ces questions, l'étude Lire-Écrire CP est partie des quatre volets selon le modèle de Chauveau qui sont les suivants : les types d'écrits, les objets, les lieux et les lettrés. A partir de cela, ils ont

défini plusieurs critères qui rendent une pratique plus ou moins acculturante et ont observé les pratiques effectives dans une centaine de classes. Plusieurs constats ont été faits. Le premier est que la diversité des types d'écrits est un indice majeur d'une pratique acculturante. En effet, utiliser un grand nombre de types d'écrits permet de montrer tous les usages possibles de l'écrit qui comprend le texte littéraire mais également des textes plus fonctionnels comme la recette ou un document administratif. Il ne faut en négliger aucun car nous sommes tous confrontés à l'un ou l'autre à un moment donné de notre vie et le but de l'enseignant est de préparer les élèves à toute éventualité. Pourtant, on observe dans une majorité de classe que la diversité des supports est limitée et que le non-texte est majoritaire. Celui-ci trouve surtout son utilité en déchiffrement mais se révèle très pauvre dans le cadre d'une acculturation à l'écrit. Dans le cadre de ce mémoire qui traite de la poésie, on peut préciser que seulement neuf minutes en moyenne par semaine sont consacrées à un poème et qu'un tiers des classes ne l'ont pas évoqué en trois semaines (Goigoux, 2016, p. 269). On peut affirmer que cette faible présence de la poésie en classe n'est pas une surprise et nous verrons par la suite pourquoi et comment y remédier. Un autre volet proposé se consacre aux objets, c'est-à-dire aux supports tels que les albums, les magazines etc. On constate que l'album a une place de choix dans les classes et que sa présence plus ou moins forte est un critère d'acculturation à l'écrit. Les chercheurs ont voulu approfondir cet objet en se demandant quelles en étaient les exploitations faites par les enseignants. On distingue la lecture plaisir, l'étude approfondie et la mise en réseau. Ces trois modalités réunies constituent une pratique très acculturante car la médiation se concrétise par l'intervention du professeur qui ne se limite pas seulement à donner accès à l'objet mais guide l'élève dans son utilisation. De plus, ces modalités répondent bien aux exigences des différentes dimensions de l'acculturation à l'écrit, la lecture plaisir travaillant la dimension psychoaffective et la mise en réseau les dimensions littéraires et sociales notamment. Les chercheurs se sont également penchés sur la lecture offerte, une autre exploitation possible de l'album, qui se trouve peu ritualisée malgré le fait qu'« elle offre la possibilité de bâtir une culture commune et un socle commun d'œuvres patrimoniales » (Goigoux, 2016, p. 282). Enfin, un dernier critère qui aide à établir le degré d'acculturation à l'écrit d'une classe est l'offre culturelle proposée, celle-ci incluant les lieux et les lettrés. L'item « offre culturelle » regroupe l'abonnement à une revue, l'établissement d'un projet autour de l'écrit, la présence d'un coin lecture et la fréquentation de la bibliothèque. On peut voir que les résultats sont contrastés puisque 14% des classes étudiées ne présentent aucune de ces offres contre 24% qui présentent les quatre. Le reste étant entre les deux (Goigoux, 2016, p. 284). Toujours en lien avec la médiation, il faut

également veiller à voir ce que font les enseignants de ces offres car une simple exposition ne permet pas une acculturation à l'écrit optimale.

On retrouve donc de nombreuses pratiques qui sont à encourager pour favoriser une acculturation à l'écrit. Il faut diversifier les types d'écrits, développer le goût de la lecture et faire découvrir les nombreux lieux et supports de médiation afin que les élèves se les approprient pour pouvoir mieux s'en emparer le reste de leur vie. De plus, on note que l'apprenant est tout le temps au centre de ces pratiques et cela contribue activement à faire de lui un sujet lecteur, sujet essentiel à construire pour bien accéder au monde de l'écrit.

### **1.1.3 Le sujet lecteur**

Pendant longtemps la subjectivité du lecteur a été négligée et les auteurs puis les textes ont été au centre des textes littéraires mais aujourd'hui on s'intéresse de plus en plus au lecteur et plus particulièrement au sujet lecteur. Celui-ci, à la différence d'un simple lecteur, est actif dans sa lecture, c'est à lui d'interpréter le texte en partant de son ressenti et de ses expériences. Il ne subit pas le texte mais l'investit et cela seul permet de donner vie à l'écrit. En effet, « le texte littéraire n'existe que par la conscience de celui qui le reçoit. » (Shawky-Milcent, 2019a, p. 20). On peut rajouter que « l'œuvre ne se réalise que dans l'interaction avec le lecteur, qui actualise et interprète le texte. » (Shawky-Milcent, 2019b, p. 4). C'est le sujet lecteur qui, de par sa sensibilité, va coconstruire le texte avec l'auteur. Toute cette démarche est bien évidemment à apprendre explicitement. Elle s'inscrit dans le processus d'acculturation où le passeur apprend au lecteur à s'approprier le texte en travaillant les représentations mentales, les inférences etc. Comme on l'a dit, le sujet lecteur est de plus en plus pris en considération, d'abord comme objet didactique ainsi qu'en tant que statut à atteindre pour tous les élèves. Les directives gouvernementales vont dans ce sens comme le montrent les différents documents ressources qu'héberge Éduscol telle que l'intervention d'une inspectrice qui déclare que « l'implication du lecteur dans l'œuvre est une nécessité fonctionnelle de la lecture littéraire. » (Vibert, 2013, p. 8). Ou encore ce document d'accompagnement du cycle 3 qui explique que « le sens n'est pas donné, il se construit dans la relation entre le texte, le lecteur et l'expérience sociale et culturelle dans laquelle celui-ci s'inscrit (la signification d'une œuvre n'est pas intangible). L'expérience de lecture engage tout lecteur à se donner une attente par rapport aux œuvres nouvelles qu'il aborde. Cette curiosité-là s'apprend, s'exerce, se développe progressivement » (MENESR, 2002, p. 8). On souligne cette dernière phrase qui rappelle le devoir du professeur en tant que médiateur qui se doit d'apprendre à l'élève à investir un texte. Dans le cadre de ce mémoire, il me semble intéressant de faire le parallèle avec la poésie où la subjectivité du lecteur a toute sa

place. On verra que le sujet lecteur peut donc s'épanouir dans ce genre qui se prête à toutes les interprétations.

Quand on parle de sujet lecteur, on ne peut passer à côté de la notion de rapport à l'écriture qui complète cette relation entre lecteur et écrit. En effet, avant de se plonger dans un texte résistant, il s'agit d'abord de construire notre rapport à l'écriture, car c'est « ce rapport que l'enfant entretient avec la lecture qui va lui permettre de donner du sens (un sens) à cet apprentissage, de s'approprier un savoir, un savoir-faire pour se construire en tant que sujet lecteur. » (Tiré, 2017, p. 52). Sans sens, l'apprenant peut facilement se braquer face à un texte et ne pas vouloir entrer dedans ni tenter de le comprendre. Il est donc important qu'il développe un rapport positif, bienveillant et curieux à l'écriture pour être en mesure d'interagir avec tous types de textes. Ce rapport se construit en adoptant les bonnes attitudes et conceptions face à l'écrit ainsi qu'en développant un investissement personnel (Tiré, 2017, p. 53). Un document Éduscol qui traite du parcours de lecture insiste bien sur le maintien de « l'intérêt de l'élève » pour la lecture et de son « implication personnelle » à travers la mise en œuvre de projet et le respect de la subjectivité de chacun (MENESR, 2016, p. 2).

Le sujet lecteur est donc, à l'école primaire, un sujet en devenir qui apprend à côtoyer l'écrit avec qui il se familiarise peu à peu. Ce processus d'acculturation à l'écrit n'est pas toujours bien ancré dans les classes et pourtant il mérite plus d'égards de par sa contribution dans l'acquisition des compétences de l'écrit. On a vu qu'une pratique acculturante se caractérisait par une diversité des types d'écrits et que la poésie était largement sous-représentée et pourtant nous allons voir que celle-ci a un fort potentiel qui répond aux enjeux de l'acculturation à l'écrit.

## **1.2 Les enjeux de la poésie au service de l'acculturation à l'écrit : enjeux linguistiques, psycho-affectifs et sociaux**

D'après Siméon, nous avons tendance à avoir « une vision simpliste et réductrice de ce qu'on appelle « poésie » et de ses enjeux. » (2013, p. 5). Mise à mal par des années de rabâchage scolaire, réduite aux figures rhétoriques et aux émois des poètes, la poésie a perdu de son éclat et s'est vue mise à la marge, réservée aux « initiés ». Pourtant, si on s'y attarde un peu, on s'aperçoit que la poésie se révèle être un puissant levier d'acculturation à l'écrit qui porte en elle de nombreux enjeux, qu'ils soient linguistiques ou psycho-affectifs et sociaux.

### **1.2.1 De forts enjeux linguistiques**

« Au cycle 2, la langue française constitue l'objet d'apprentissage central. » (MENESR, 2018, p. 2). Sans équivoque, cette citation des Programmes du cycle 2 met le langage au cœur des

apprentissages pour un public devenant lecteur. Et quelle est la voie la plus privilégiée pour étudier le langage si ce n'est la poésie, art du langage lui-même ? Comme le dit Serge Martin, « allons aux poèmes et nous irons au cœur du langage et donc au centre de gravité des apprentissages, de tous les apprentissages. » (2010, p. 4). En effet, la poésie est d'abord un langage universel, « la poésie, premier mode d'expression littéraire de l'humanité, est le meilleur agent d'universalisation de la parole » (Dayres, 2002, p. 94). Une joute verbale qui transcende le quotidien. Siméon l'appelle « un révélateur de la langue » (2013, p. 12). Révélateur car elle échappe aux « situations de communications ordinaires où le besoin d'efficacité et de rentabilité la rend peu ou prou transparente. » (Siméon et al., 2013, p. 12) et au contraire engendre une attention toute particulière au langage. Elle permet d'acquérir une conscience métalinguistique « qui est le premier pas indispensable vers la maîtrise de la langue. » (Siméon et al., 2013, p. 12). Prendre du recul sur la langue est essentiel pour comprendre son fonctionnement et donc pour se l'approprier et cette réflexion doit se faire dès le plus jeune âge pour optimiser son apprentissage. La simple écoute de poèmes met en lumière la langue que l'on entend et parle toute la journée sans y prendre garde. De plus, la poésie joue sur la transgression des normes ce qui ne fait que mettre en valeur ces normes elles-mêmes. Pour illustrer ce propos, Siméon prend l'exemple des vers du poète Jean Tardieu « Le cheval sautit/le cheval tombit. » (2013, p. 12) qui, de par l'erreur grammaticale voulue par l'auteur, nous fait réfléchir sur l'emploi de la langue. C'est donc de manière ludique et dédramatisée - point qui mérite d'être souligné en étude de la langue où l'erreur est encore vue comme une faute - que les élèves analysent notre langage pour mieux en comprendre les mécanismes. Au-delà du travail sur le métalangage, la poésie est la voie royale pour éprouver les 3 axes indissociables de notre langue : dire – lire – écrire. Le premier axe le plus évocateur en poésie est celui du parler, de l'oral car comme l'a dit Raymond Queneau « Comme le théâtre est fait pour être joué, la poésie est avant tout faite pour être dite ». C'est l'axe le plus travaillé à l'école en poésie et le plus familier pour les élèves comme pour les enseignants, travail qui consiste souvent à la récitation de poèmes appris par cœur. Celle-ci a souvent ses limites et présente le risque de se contraindre à une récitation canonique qui dénature l'essence du poème, alors qu'« au contraire, dire un texte [...] c'est en quelque façon révéler quelque chose de soi, tout en dévoilant le poème. » (Jean, 1994, p. 42). On verra par la suite qu'il ne s'agit pas d'abandonner cet aspect de la poésie mais de le traiter différemment car il reste malgré tout un moyen privilégié pour travailler l'oral. En effet, la poésie étant très expressive de nature, elle peut servir facilement de vecteur pour améliorer l'expression orale et notamment la prosodie à travers la prononciation, le rythme et l'intonation.

Le second axe concerne la lecture, à laquelle on accède grâce à la maîtrise du code d'une part et à la compréhension de textes d'autre part. Comme on a pu le constater dans l'étude Lire Ecrire au CP (Goigoux, 2016), ces deux composantes sont celles qui sont le plus travaillées à l'école mais la poésie est rarement utilisée à ces fins. Pourtant, elle se prête bien au jeu des sons et à la manipulation de syllabes et peut donc participer activement à l'acquisition d'une conscience phonologique et du principe alphabétique qui sont indispensables à l'apprentissage de la lecture. De plus, la polysémie de la poésie, qui s'oppose à une rigueur dans le langage du quotidien et de l'école, laisse libre cours à l'interprétation subjective de l'apprenti lecteur, ce qui le force à adopter diverses stratégies de lecture, à soulever l'implicite et comprendre l'incertain. Siméon parle de « conquérir son autonomie » et décrit un lecteur expert comme étant un « lecteur souple, disposé à l'imprévu parce qu'aguerré par les multiples métamorphoses textuelles proposées par les poètes [...], il intègre peu à peu des compétences qui feront de lui le lecteur averti et rusé. » (Siméon et al., 2013, p. 13). Il s'agit donc de se confronter aux sens multiples qu'offre la poésie pour développer des stratégies de compréhension qui pourront être remobilisées pour tous les types d'écrits. Ce principe est lié à la notion de littératie, qui est définie par l'OCDE comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante » (OCDE, 2000, p. x). Dans la revue Français Aujourd'hui, Martin adhère à cette idée en déclarant que « la poésie, [...] apparaîtrait comme lieu où s'inscrit, ou peut-être se construit, un rapport, momentané ou durable, avec la littératie – *via* l'intersubjectivité. » (2010, p. 52). Toutefois, il faut veiller à accompagner le lecteur dans sa quête de sens car les particularités de la poésie et notamment « le déplacement de la langue hors de ses normes établies, rythmiques, sémantiques et syntaxiques » font qu'elle peut se révéler opaque à celui qui s'y prend mal (Siméon et al., 2013, p. 12). C'est ce qu'on développera dans la troisième partie.

Enfin, l'écriture constitue le troisième axe de la langue et se retrouve ponctuellement en poésie. En effet, le caractère créatif et subjectif de la poésie permet de s'affranchir de critères d'écriture trop étreints et laisse une marge de manœuvre intéressante aux élèves. De plus, il s'agit souvent d'écrits courts donc cela est assez facile à mettre en place. Cependant, Siméon laisse entendre qu'un enfant n'est pas un poète et qu'il doit d'abord être confronté à de nombreux poèmes pour pouvoir lui-même s'y essayer. Cela n'empêche pas un travail d'écriture à travers des jeux poétiques mais il faut comprendre qu'« on n'écrit pas de la poésie en faisant ce travail, mais qu'on travaille des éléments particuliers qu'on trouve parfois dans la poésie » (Siméon et al., 2013, p. 104). Il s'agit de se constituer un bagage stylistique, de recueillir des « ressources

poétiques du langage » (Siméon et al., 2013, p. 104) pour plus tard être en mesure de réutiliser ces outils pour écrire de la poésie. Celle-ci est donc un moyen simple et efficace pour faire écrire les élèves, les pousser à la production grâce à un principe important en atelier d'écriture et dont les jeux poétiques s'emparent ; offrir une liberté créative en contraignant par un cadre structurant.

Les enjeux linguistiques sont donc fortement présents en poésie car celle-ci permet une approche de la langue très variée qui offre à l'apprenti lecteur-scripteur de nombreuses possibilités pour rentrer dans le monde de l'écrit. De plus, comme nous avons pu le constater dans la première partie, l'acculturation à l'écrit possède une dimension affective et sociale que l'on ne peut négliger et nous allons voir que la poésie apporte également sa plus-value dans ce domaine.

### **1.2.2 De forts enjeux psycho-affectifs et sociaux**

La poésie, terreau de l'imagination et voie menant à l'universalisation, porte en elle de nombreux enjeux psycho-affectifs et sociaux. Il s'agit d'un art qui émeut, touche et agit sur son auditeur. Qu'elle soit lyrique, engagée ou surréaliste, la poésie suscite en nous une réflexion sur le monde et sur soi. On retrouve cette dualité entre soi et le monde dans la structuration que propose Poslaniec dans son ouvrage, « Aborder la poésie autrement à l'école cycle 2 » (2010), où l'on retrouve des thématiques telles que « Ressentir le bien-être », « Ressentir des émotions fortes », « Voir le monde autrement » ou encore « Devenir autre ».

Tout d'abord, la poésie possède un fort pouvoir d'introspection, d'où la méfiance qu'on peut avoir à son égard quand elle devient révélatrice de vérités qui dérangent. Pourtant ce n'est pas moins cette vulnérabilité qui importe mais plutôt le fait qu'en lisant des poèmes, le lecteur s'ouvre, se découvre et se forme. Comme le dit si bien Michel Cosem, « un poème permet à l'enfant de découvrir implicitement et « d'un coup » ce que l'expérience et le raisonnement lui apprendront. La poésie peut aider l'enfant à savoir ce qu'il est et contribuer à l'armer un peu mieux pour affronter la vie d'adulte. » (1981). C'est donc par les mots que l'enfant peut se poser la question de son identité, voire même tenter d'y trouver une réponse, aussi imparfaite soit-elle. C'est ce que Cosem décrit en déclarant que « la poésie en augmentant le langage d'une autre dimension que celle traditionnelle de communication utilitaire, nous permet donc d'approfondir et de structurer notre personnalité. » (1981). Plus que se poser la simple question de l'identité, la poésie nous accompagne dans notre construction personnelle. Cette idée est reprise par Martin qui écrit que « la finalité de l'enseignement de la poésie ne se résume pas à une simple acculturation mais va au-delà et permet « à ce que chacun trouve sa voix. » » (2010,

p. 11). Il ajoute ensuite que « Si trouver sa voix, c'est certainement se trouver, c'est aussi s'inventer ». On perçoit de nouveau cette idée que la poésie agit sur nous de deux manières. A un premier niveau, en nous invitant à réfléchir, à se découvrir et à un second niveau en agissant plus activement sur la construction de notre identité. On peut même élargir ce concept à tous les arts en citant Jean : « la poésie, mais aussi la musique, la danse, les arts-plastiques, permettent à chacun de se former une conscience, une imagination, un langage » (1994, p. 104). De plus, dans un monde qui va toujours plus vite, où les mots sont rognés pour plus d'efficacité, la poésie se trouve être un havre de paix dans lequel on peut se réfugier et d'autant plus pour l'élève, l'enfant, qui découvre et élargit quotidiennement son champ des possibles. Siméon parle d'« éloge de l'attention » (2013), capacité d'attention qui tend à disparaître bien qu'elle soit indispensable au développement de soi et – car cela nous concerne plus particulièrement – indispensable aux apprentissages.

Comme on l'a vu, Poslaniec propose une thématique intéressante, « Devenir autre ». Celle-ci fait la passerelle entre soi et le monde puisqu'il s'agit d'engager sa personne pour comprendre le monde qui nous entoure. En effet, une caractéristique propre à la poésie et à la littérature en général est de passer par l'identification où le lecteur, « se laissant envahir par le poème, devient aussi l'autre » (Poslaniec, 2010, p. 185). C'est donc en devenant autre que « le jeune enfant part à la découverte de lui-même et du monde, dans cette recherche, il engage son être tout entier. » (Grosset-Bureau, 1995, p. 12). Par ce moyen d'identification, entre autres, la poésie sert à éveiller l'esprit en contribuant à la formation de l'esprit critique face à l'uniformisation du monde et aux nombreux stéréotypes véhiculés par les médias. Le poète américain Ferlinghetti la qualifie même de « guillotine des idées reçues » (Ferlinghetti, 2003, cité par Siméon et al., 2013, p. 11). Cela montre bien l'influence que peut avoir la poésie sur notre perception du monde. Perception qui s'en trouve élargie, enrichie grâce au regard aguerrri du poète qui nous offre le monde sur un plateau d'argent. Plateau d'argent est à nuancer car il ne tient qu'à nous de nous livrer aux poèmes, de nous y frotter, nous y confronter pour en ressortir plus éclairés. La poésie nous offre donc la possibilité d'affûter notre regard et de faire évoluer notre rapport aux autres. Siméon formalise cette idée en disant que « la poésie qui depuis ses débuts accompagne l'aventure humaine, est d'abord l'effort de la conscience avide de saisir la réalité dans son heureuse complexité » (Siméon et al., 2013, p. 93). Il complète son propos par cette phrase : « c'est cultiver leur capacité d'étonnement, c'est légitimer et valoriser un questionnement curieux du monde, c'est rendre désirable l'inconnu, passionnant le partage des points de vue sur la vie et leurs constantes métamorphoses dans le temps et l'espace. » (Siméon



et al., 2013, p. 93). Lire des poèmes, c'est ouvrir les yeux sur ce qui nous entoure, avoir l'envie d'y participer et le désir de le partager avec le plus grand nombre. C'est donc une expérience enrichissante que nous offrent ces lectures et chaque individu en ressort grandi.

Enseigner la poésie c'est permettre à l'élève de s'émanciper, s'émanciper du langage et par là des représentations normées du monde, s'ouvrir à soi et aux autres. Comme l'a dit Goethe, « on devrait souhaiter à tout homme sensé une certaine dose de poésie. » (Goethe, 1842, p. 52). Cette maxime révèle bien l'importance de la poésie pour notre équilibre psychique et notre rapport au monde. Ayant vu tout ce que peut apporter la poésie à l'élève et à l'individu en général, nous allons voir comment se positionne l'école face à ce genre souvent mésestimé.

### **1.2.3 Place de la poésie à l'école et dans les Programmes**

Au vu des enjeux que nous venons d'exposer, qu'en est-il à l'école ? Que revendiquent les Programmes ? Dotés d'un goût pour la tradition, la poésie a toujours été présente dans les Programmes, principalement à travers l'étude de textes patrimoniaux. Pendant longtemps, il s'agissait de « former le goût [...] donner un supplément d'âme » (Jean, 1994, p. 49). Cependant, elle reste minoritaire et a du mal à se faire une place dans les textes officiels. Dans son article « Les poèmes au cœur de l'enseignement du français » (2010), Serge Martin souligne ce paradoxe par ces mots : « les Programmes attachent une certaine importance à la poésie [...] Mais, nous le savons, la poésie se trouve souvent délaissée si ce n'est instrumentalisée et donc détournée. » (2010, p. 3). Comment s'explique ce constat ? Quel est concrètement la place de la poésie dans les Programmes qui explique « qu'elle reste souvent à la porte de la classe ou qu'elle y perde son âme en y entrant » ? (Martin, 2010, p. 3). Au cycle 1, le terme de « poésie » n'apparaît qu'une fois dans les attendus langagiers : « Dire de mémoire et de manière expressive plusieurs comptines et poésies. » (MENESR, 2015, p. 11). On retrouve également le terme « poème » dans le paragraphe consacré à l'apprentissage par la mémorisation. Les attentes sont donc de l'ordre de l'oralité et du travail de la mémoire. Bien que cela ne soit pas explicité dans les Programmes, le contexte de l'école maternelle laissant toute sa place à l'imaginaire et au jeu, on peut supposer que la poésie, notamment au travers des comptines, ne soit pas dénaturée dans un but seulement utilitaire mais garde son authenticité. Mais qu'en est-il au cycle 2 ? A ce stade, les enfants entrent sérieusement dans le monde de l'écrit en apprenant les correspondances phonèmes/graphèmes, ce qui leur permettra d'accéder à la lecture. Comme on l'a vu, les Programmes donnent la priorité à la langue française (MENESR, 2018, p. 2). Cette injonction entraîne des conséquences sur tous les apprentissages dans les différentes disciplines puisqu'il s'agit de profiter de chaque occasion pour travailler le langage sous toutes

ses formes. En effet, il est écrit dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture qu' « au cycle 2, l'apprentissage de la langue française s'exerce à l'oral, en lecture et en écriture » (MENESR, 2018, p. 4). Comme on l'a vu, la poésie se prête bien à ces trois activités – dire-lire-écrire – mais que disent les Programmes à ce sujet ? On retrouve le terme de poème à plusieurs reprises et bien dans les trois axes bien que son rôle soit parfois secondaire. En premier lieu, il apparaît dans les références pour la mémorisation de textes. Il est même dit que les poèmes constituent « un appui pour l'expression personnelle en fournissant aux élèves des formes linguistiques qu'ils pourront réutiliser. » (MENESR, 2018, p. 10). Ceci laisse entendre un enjeu linguistique intéressant que nous avons déjà évoqué plus haut, bien que dans les faits, ce réinvestissement soit éclipsé par l'unique objectif de travailler la mémorisation. De plus, l'une des compétences travaillées à l'oral est d'être capable de mettre en voix un texte en travaillant les critères d'oralisation et l'expression des émotions et la poésie est généralement l'un des types d'écrits utilisés pour cet exercice, bien qu'elle ne soit pas toujours bien mise en œuvre. Pour ce qui est de la lecture, les poèmes sont simplement évoqués dans les types d'œuvres que l'on peut proposer aux élèves. Il est précisé qu'ils sont tirés de la littérature patrimoniale. Au cycle 2, en lecture compréhension, la poésie reste donc un genre à découvrir parmi d'autres mais ne fait pas l'objet d'un travail systématique. On peut voir qu'elle a également sa place en écriture. D'une part en copie où elle est donnée à titre d'exemple parmi d'autres et d'autre part en production écrite où il s'agit d'une « recherche collective des caractéristiques attendues du texte à écrire : contes, albums, récits (textes narratifs), lettres, textes poétiques » (MENESR, 2018, p. 17). On est donc sur l'identification des caractéristiques propres à la poésie à travers l'étude de différents poèmes. De plus, cette indication se trouve dans les exemples de situations qui concernent les écrits courts. On est donc en droit de penser que cette recherche se concrétisera par la production de poèmes. Enfin, en enseignements artistiques, ils soulignent l'intérêt des œuvres, dont les poèmes, pour travailler l'expression individuelle et le sens de l'altérité. Cette dimension est très intéressante et raccroche bien avec nos enjeux psycho-affectifs et sociaux où la subjectivité rencontre la pluralité. Après une description plus ou moins exhaustive de la place qu'a la poésie au cycle 2, cycle qui nous intéresse plus particulièrement dans le cadre de ce mémoire, nous allons plus succinctement étudier sa place au cycle 3. On constate qu'elle reste présente dans les trois volets dire-lire-écrire et qu'elle nourrit notamment le lien lecture-écriture. Elle s'impose ici définitivement comme genre littéraire à traiter et non plus à seulement aborder et on retrouve toujours cette dualité inhérente à la poésie à travers les entrées proposées « Imaginer, dire et célébrer le

monde » et « Se découvrir, s'affirmer dans le rapport aux autres » où les Programmes allouent une place non négligeable au genre poétique.

Cette analyse des Programmes nous montre donc que la poésie est loin d'être absente des attendus que ce soit en expression orale, en production écrite ou en culture littéraire et on retrouve même une certaine cohérence avec les principes qui sont chers à ce genre. Toutefois il faut noter qu'elle est presque imperceptible après une simple lecture et elle ne devient visible qu'à celui qui la cherche et qui sait où chercher. Dans mon cas, malgré un travail approfondi des Programmes fait il y a un an, j'avais la forte impression, avant de commencer mon mémoire, que la poésie était quasiment absente des textes officiels. Cependant, c'est agréablement surprise que je ressors de cette analyse et cela s'explique par le fait qu'elle a été faite sous un regard renseigné et averti. On comprend donc que sa faible présence en classe vient plutôt du fait que les professeurs se trouvent démunis face à ce genre et ne possèdent pas les outils pour l'enseigner. C'est pourquoi nous allons voir qu'on peut tout à fait répondre aux enjeux de la poésie, en s'appuyant sur les Programmes, en proposant un enseignement qui se dégage des stéréotypes pour travailler à partir des poèmes.

### **1.3 Comment l'enseigner pour répondre à ses enjeux ?**

Avant d'enseigner la poésie, il faut d'abord être convaincu de sa richesse en terme langagier, psychoaffectif et social, ce que nous avons montré précédemment. En effet, c'est Siméon qui dit à propos de la poésie qu'il faut « une juste appréhension de ce qu'elle est en réalité, de l'exigence de ses enjeux, de sa signification sociale, des conséquences de sa pratique tant dans un destin individuel que dans le destin collectif » (2013, p. 8). On doit également rester en accord avec les attentes des Programmes qui, comme nous l'avons vu, offrent une relative visibilité à la poésie. Seulement, ces deux conditions ne suffisent pas à se défaire des pratiques peu efficaces que l'on voit régulièrement dans les classes. En effet, il faut repenser tout l'enseignement de la poésie pour permettre aux élèves d'y accéder pleinement et d'en tirer profit. Nous allons voir que la première étape est d'abord de se libérer des aprioris qu'on peut avoir pour éviter de tomber dans un enseignement dichotomique et contraignant de la poésie. On s'intéressera dans un second temps à une pédagogie qui prône une approche multimodale en s'appuyant sur la diversité des poèmes.

#### **1.3.1 S'affranchir des stéréotypes**

Tout d'abord, il est important de définir ce qu'est la poésie car de nombreuses représentations circulent et il se trouve que « les enseignants ont toutes les raisons de partager les préjugés

communs » (Siméon et al., 2013, p. 8) car il existe peu de formation à ce sujet et les professeurs n'ont donc à leur disposition que le vague souvenir de leur propre expérience en tant qu'élève. Pourtant nous avons vu qu'il était important qu'on développe un autre rapport à la poésie et qu'il est regrettable « qu'on ait maintenu et qu'on maintienne si souvent encore la poésie dans la marge, à la périphérie des apprentissages fondamentaux, aux heures perdues du temps scolaire » (Siméon et al., 2013, p. 7). En général, nous avons tendance à catégoriser la poésie de deux façons, c'est « soit un épanchement sentimental soit un obscur hiéroglyphe pour initiés » (Siméon et al., 2013, p. 8). Cette définition très restreinte influence notre pratique et est loin d'être suffisante pour répondre aux nombreux enjeux de la poésie. De plus, toujours d'après Siméon, ce n'est pas un genre littéraire mais « un état de la conscience [...] une façon particulière d'appréhender le réel. » (2013, p. 8). Savoir si la poésie est un genre littéraire ou non est une question complexe sur laquelle je ne m'attarderai pas, mais on peut au moins s'accorder sur le fait que c'est plus qu'un simple genre. En sachant cela, il s'agit maintenant d'identifier les préjugés pour mieux les remettre en question et donc mieux cerner ce qu'est la poésie. Le premier qui nous vient à l'esprit est le caractère prosodique de la poésie. En effet, bien que la prosodie soit un critère qui distingue une prose poétique d'un simple texte, il faut bien définir ce qu'est la prosodie qui ne se limite pas au sonnet en vers embrassés et aux assonances. On constate souvent que les élèves associent très rapidement la poésie à la rime en assimilant les poèmes vus en classe qui possèdent très souvent des rimes. Cela les amène à définir la poésie par sa forme, ce qui se révèle être très restrictif et on verra qu'il est donc important d'élargir le répertoire pour éviter les généralisations de ce genre. Il faut savoir que la prosodie est un domaine très riche qui est composé de nombreux indicateurs telles que l'intonation, l'inflexion, la modulation etc. et les poètes s'emparent de tous ces moyens pour créer des poèmes rythmés et susciter l'émotion chez l'auditeur. On fait face à un fort potentiel qu'il serait dommage de réduire à de simples rimes car cela limite les élèves dans leur production autant que dans leur réception des poèmes.

Un second préjugé qui revient souvent est le fait que la poésie est là pour faire joli, or il n'en est rien. « La poésie n'est pas le « joli », ni « l'agréable ». » (Leroyer, 2008, p. 9) et de nombreux poètes, à partir du XIXe siècle, se sont libérés de ce faux principe en écrivant sur des thèmes plus sombres, on pense par exemple à la charogne de Baudelaire. Ces représentations circulent très souvent et il est important de s'en détacher et d'en convaincre les élèves au risque de brider leur créativité qui ne s'arrête pas aux portes du « beau ». De plus, on a vu que la poésie était là pour se découvrir et découvrir le monde et les enfants sont vite confrontés à la dure

réalité de la vie et il se trouve que la poésie peut être un bon moyen pour l'aborder de manière moins frontale. Il s'agit de ne pas sous-estimer les élèves en préférant les accompagner dans leur découverte du monde tout en respectant leur sensibilité grâce aux images qu'offre la poésie. « Sur l'absence sans désir / Sur la solitude nue / Sur les marches de la mort / J'écris ton nom » (Éluard, 1942). Ces vers tirés du poème *Liberté* traitent de la guerre et de la mort et sont bien éloignés du joli et de l'agréable mais il est possible de l'aborder avec des enfants qui percevront la brutalité de la guerre sans pour autant heurter leur sensibilité que l'on se doit de préserver. Ce qui m'amène à un troisième stéréotype et non des moindres : le caractère lyrique de la poésie.

Quand on pense à la poésie, on pense immédiatement à la nature, à l'effusion de sentiments et au désespoir d'amours impossibles. Et pourtant, la poésie est bien plus que cela. « Ce n'est pas une soupe de sentiment, de sensibilité mais l'expression et la compréhension d'émotions fortes qui définissent la vie, qui nous confrontent au réel, fabriquent des expériences. » (Siméon et al., 2013, p. 9). On comprend que la poésie va au-delà d'un simple « je » lyrique et qu'elle se dévoue à des sentiments profonds et complexes que les poètes essaient tant bien que mal de comprendre et d'exprimer. De plus, pour reprendre l'idée de « la guillotine des idées reçues » de Ferlinghetti (Ferlinghetti, 2003, cité par Siméon et al., 2013, p. 11), la poésie interroge, remet en question et investit les grandes problématiques de notre société. Le mouvement de la poésie engagée incarne le mieux cette idée et les vers d'Éluard cités ci-dessus sont tirés d'un poème qui s'affirme comme un véritable manifeste, un appel à la résistance, un éloge à la liberté. On voit donc bien la portée que peut avoir un poème ainsi que le pouvoir des mots et cette question mérite d'être soulevée avec des élèves qui sont destinés à devenir de futurs citoyens.

Définir la poésie se trouve être compliqué car on risque de tomber rapidement dans une liste de caractéristiques qui sont souvent des préjugés et d'enclaver le genre dans une dichotomie qui n'a pas lieu d'être. Il faut donc élargir notre point de vue pour tenter de mieux saisir ce qu'est la poésie et pour cela, il est important de remettre en cause le répertoire patrimonial qui nourrit les stéréotypes et amène à une représentation erronée de la poésie, qu'elle soit techniciste ou lyrique. « Il faut donc refondre le répertoire, multiplier les tons, les formes et les registres » (Siméon et al., 2013, p. 96) pour permettre d'approcher la poésie sous toutes ses formes et dans une véritable démarche acculturante.

### **1.3.2 Jouer sur la pluralité : enseigner les poèmes**

Pour ne pas restreindre la poésie à quelques concepts que l'on retrouve dans les traditionnels poèmes, il faut donc diversifier le répertoire et les approches afin de favoriser au mieux son enseignement. Comme on a pu le voir, il n'y a aucune définition stable et unanime de la poésie

et c'est pourquoi « le dualisme règne dans l'enseignement de la Poésie » (Martin, 2010, p. 5) car il y a une tendance aux deux extrêmes, soit c'est un mystère inexplicable et les élèves sont livrés à eux-mêmes pour tenter de le percer, soit c'est un ensemble d'écoles, de règles et de procédés stylistiques où chaque poème est disséqué et son sens imposé aux enfants. Siméon parle d'« absentéisme » et d'« interventionnisme » (Siméon et al., 2013) et on doit veiller à ne pas tomber dans l'un ou l'autre. Il s'agit de laisser le libre-arbitre à l'élève en mettant en place progressivement le débat interprétatif tout en laissant l'élève vivre la poésie et qu'il ait la possibilité de l'explorer seul, sans demande de justifications. Il faut donc trouver le juste équilibre et Siméon propose pour cela de « faire faire aux enfants le plus grand nombre d'expériences possible, en inventant une pédagogie qui par exemple valorise aussi la rêverie, la rumination de l'image, etc. » (Leroyer, 2008, p. 106). En effet, il faut comprendre qu'« il n'est pas de mode unique d'accès au poème, que l'hétérogénéité même du fait poétique, l'extrême instabilité de ses enjeux et de ses formes excluent qu'on s'immobilise dans un modèle de lecture. » (Siméon et al., 2013, p. 97). De plus, Martin déclare qu'« augmenter cette liberté [des poèmes] c'est d'abord diversifier les manières de faire puisqu'ainsi on répond à la pluralité et des poèmes et des lectures... et des lecteurs. » (2010, p. 9). Cette allusion à la pluralité des lecteurs est essentielle car comme dans toute didactique, il faut veiller à assurer un enseignement qui soit accessible au plus grand nombre et donc jouer sur les modalités pour que chacun puisse s'y retrouver. Cela implique de diversifier les approches, de multiplier les entrées pour favoriser l'implication et la compréhension de tous les élèves. Il faut donc s'éloigner du schéma classique d'analyse de texte, qui reste, heureusement, encore peu présent à l'école primaire et se risquer dans des activités qui laissent la parole à la subjectivité des élèves tout en les guidant dans les tergiversations du poète. On peut notamment s'appuyer sur les différents modes d'expressions et de réceptions qui existent, ce qui veut dire, entre autres, de « favoriser la rencontre de la poésie et des autres arts » (Leroyer, 2008). On a par exemple Lebrat qui propose une approche intéressante décrite dans son article « Danser le poème : une voie de création essentielle » (2010) où le corps joue un rôle prépondérant qui nous guide à travers la création. Dans la même revue, Maunet suggère une approche qui s'appuie sur le concept du poète Blaine, les bimots qui allient minimalisme et confrontation (2010). Ces différentes approches permettent de ne pas restreindre la poésie et d'offrir une relative liberté aux élèves, relative car une méthode implique que les apprenants soient guidés tout du long afin qu'ils puissent consciemment appréhender et s'approprier les textes.

De plus, on a vu que la poésie était emplie de tensions, de contradictions, ce qui trouble les enseignants qui ne savent pas comment l'aborder. En jouant sur la diversité des poèmes, il s'agit de faire vivre ces contradictions, les faire apparaître et laisser les élèves les identifier. En effet, Martin a dit que « chaque poème réinvente la poésie sinon ce n'est pas un poème » (2010, p. 6). Il ajoute ensuite que « cette manière de faire avec « la poésie » constitue le meilleur moyen de ne jamais sacraliser telle ou telle définition, donc de ne jamais réduire le répertoire, de ne jamais bloquer les lectures, de ne jamais arrêter les expériences avec les poèmes, bref, de laisser agir les poèmes et les lecteurs. » (2010, p. 9). Au lieu de donner une définition restrictive de la poésie puis de la confronter à des poèmes préalablement choisis qui « rentrent dans les clous », il faut mieux la faire éprouver aux élèves à travers une multitude de poèmes qui de par leur spécificité propre permettra de donner une vision globale de ce que peut être la poésie. Ce besoin de diversité se justifie concrètement en production écrite où « il faut à l'écrit le contexte d'une culture poétique multi référentielle qui induit l'imitation » (Siméon et al., 2013). En effet, on a vu qu'on ne s'inventait pas poète mais que c'était grâce à une exposition prolongée aux poèmes et à la manipulation à travers les jeux poétiques que l'on pouvait espérer approcher l'écriture poétique. Il faut donc diversifier les approches mais également élargir notre répertoire de textes pour éveiller et nourrir la curiosité des enfants et cela commence par celui du professeur qui doit oser se défaire du corpus traditionnel en allant chercher et découvrir de nouveaux auteurs, de nouveaux poèmes, de nouvelles façons d'exprimer le monde.

Enfin, une troisième condition pour enseigner la poésie sans restriction aucune est de diversifier les conditions d'enseignements citées ici par Martin : « trois modalités essentielles de l'activité avec les poèmes dans l'Ecole : séquences, rituels et projets. » (2010, p. 10). En effet, ces trois fonctionnements qui régissent tout enseignement à l'école apportent chacun leur plus-value. La séquence permet une structuration et un approfondissement des apprentissages, les rituels offrent des moments réguliers d'écoute et le projet assure l'investissement de l'élève. Ces trois conditions réunies permettent de pleinement appréhender la poésie sur le long terme et dans toute sa globalité tout en s'assurant de l'implication des élèves et ces conditions rejoignent tout à fait les orientations de la démarche acculturante.

Si on veut offrir une expérience de la poésie la plus enrichissante qui soit, il ne faut pas hésiter à sortir des sentiers battus en proposant de nouveaux poèmes, de nouvelles modalités et tout cela dans des conditions d'enseignement qui varient au fil de l'année. Il s'agit donc de jouer sur plusieurs paramètres afin de permettre à chaque élève de vivre la poésie à sa manière.

Cette réflexion documentée sur l'acculturation à l'écrit et le rôle de la poésie dans celle-ci nous amènent à dire que ce sont là deux éléments incontournables dans l'enseignement du français afin de former des citoyens éclairés qui, à l'aide des textes, s'éprouvent et éprouvent le monde qui les entoure. Pour cela, il est nécessaire de passer par l'explicitation, la diversité des approches et des types d'écrits tout en laissant parler la subjectivité de chaque lecteur-scripteur.

### **1.4 Problématique**

Plusieurs constats m'ont amenée à faire des recherches approfondies sur l'acculturation à l'écrit et l'enseignement de la poésie et forte de ces apports théoriques, je me suis posée la question suivante :

**Dans quelle mesure une approche multimodale de la poésie est-elle au service de l'acculturation à l'écrit ?**

On a vu que l'acculturation à l'écrit était une composante indispensable pour développer les compétences de l'écrit et que la poésie pouvait être à son service grâce à des enjeux qui rejoignent ceux de l'acculturation à l'écrit. A aussi été exposée l'idée que varier les modalités de travail permettait de mieux appréhender la poésie sans la restreindre et donc de l'exploiter plus efficacement. En sachant cela, j'ai décidé de tester une séquence qui se base sur l'ouvrage « Les quatre saisons d'En sortant de l'école » qui sera confrontée à l'hypothèse suivante :

- Enseigner la poésie en la faisant vivre aux élèves à travers une pluralité d'œuvres et de supports permet de stimuler l'acculturation à l'écrit et par conséquent de les faire progresser dans tous les domaines du lire-écrire.

## **2. LA MÉTHODOLOGIE**

### **2.1 Contexte de recherche**

Comme je l'ai brièvement décrit dans l'introduction, je suis enseignante à mi-temps dans une école élémentaire à section internationale où le public provient majoritairement de milieux favorisés qui sont proches de la culture scolaire. Le processus d'acculturation à l'écrit a donc déjà été bien entamé chez les élèves de manière officieuse et implicite dans les familles et de manière plutôt explicite à l'école, où, du fait d'un environnement propice aux apprentissages, un temps non-négligeable est accordé à l'acculturation à l'écrit. J'ai pu observer les pratiques des élèves en début d'année ce qui m'a amenée à faire plusieurs constats sur leur degré d'acculturation à l'écrit : tout d'abord, la majorité des élèves est déjà dans un rapport à l'écriture positif. Ils savent que lire et écrire est important et ne le voient pas comme une contrainte ou



une obligation exigée par l'école. De plus, la plupart sont déjà des lecteurs réguliers qui accueillent avec plaisir les temps de lecture plaisir et offerte. Il est important de noter que l'école leur offre ces opportunités grâce à une politique commune qui tend à développer l'acculturation à l'écrit. Cette volonté s'applique par un temps commun « Silence, on lit » une fois par semaine où toute l'école se pose pour lire pendant 15 minutes. On voit bien là la dimension sociale de l'acculturation à l'écrit où chaque élève s'inscrit dans une communauté. L'école a également commencé la rénovation de la bibliothèque afin qu'elle soit plus fonctionnelle et attrayante. Revenons maintenant aux constats relatifs à mon public. Ce sont donc des élèves qui aiment lire, seuls ou à plusieurs, et on observe déjà des comportements de médiateurs à l'intérieur du groupe classe ce qui montre leur avancée dans le processus d'acculturation à l'écrit. Pour ce qui est des objets, on rencontre surtout des bandes-dessinées, des magazines du type « J'aime lire », des albums, voire des petits romans comme « La cabane magique ». C'est à partir de cela que je me suis interrogée sur la place de la poésie et je me suis vite aperçue qu'elle était absente de leurs lectures. Elle apparaît seulement en récitation où, en général, les élèves se prêtent bien au jeu. Tous ces constats concernent une majorité des élèves mais il reste encore quelques enfants qui sont réticents à la lecture et n'ont pas encore adopté des attitudes de lecteur. Au vu de ces observations, on peut affirmer que la grande majorité des élèves a déjà un niveau d'acculturation à l'écrit développé et que celui-ci continue d'évoluer grâce un environnement acculturant. C'est pourquoi j'ai décidé d'enrichir leur culture littéraire en élaborant une séquence de poésie qui s'inspire de l'état de la recherche que j'ai exposé précédemment. Je vais décrire plus en détail les participants avant de vous présenter le dispositif. Celui-ci sera appliqué dans ma classe qui est constituée de 24 élèves. 16 sont en CE1 et 8 en CE2, on tourne donc autour d'une moyenne d'âge de 8 ans. Plusieurs enfants n'ont pas le français comme langue maternelle mais seulement une minorité a encore des problèmes d'expression et parmi eux, une élève qui est arrivée en France il y a 2 ans a également des problèmes de compréhension récurrents.

## **2.2 Présentation du protocole**

En prenant en compte les spécificités de ma classe évoquées ci-dessus ainsi que les éléments de la recherche, j'ai élaboré une séquence qui est basée sur une approche multimodale de la poésie. En clair, je propose de faire découvrir la poésie grâce à différentes approches qui font intervenir plusieurs modalités de réception et de production comme la voix, le corps ou encore l'art. Ce dispositif qui s'étend sur six semaines est complété par la mise en œuvre d'un projet qui comme on l'a vu permet de maintenir l'investissement des élèves.

Toute cette séquence s'appuie sur l'ouvrage « Les quatre saisons d'En sortant de l'école » (2017) qui va être notre fil conducteur tout au long des séances. C'est pourquoi je vais commencer par présenter cet ouvrage avant de décrire ma séquence et le projet. Il s'agit d'une collection de courts-métrages animés qui met en scène des poèmes de plusieurs auteurs émérites du XXe siècle. Ce projet a débuté en 2013 à l'occasion du Printemps des Poètes. A la demande de France 3, un groupe de jeunes réalisateurs s'est vu réaliser plusieurs films-poèmes rendant hommage à Jacques Prévert. Cette aventure s'est poursuivie au fil des années et chaque année est diffusée une nouvelle saison qui se consacre à un poète. Les quatre premières saisons, regroupant Prévert, Desnos, Apollinaire et Éluard, ont été rassemblées et éditées sous le nom de « Les quatre saisons d'En sortant de l'école ». Il s'agit d'un livre dans lequel chaque double-page est dédiée à un poème avec son texte accompagné d'une illustration. On a également des informations sur le processus de création de certains poèmes et les deux CD qui regroupent l'ensemble des animations durant chacune 2min40. Depuis, quatre nouveaux poètes ont été mis à l'honneur, Roy, Tardieu, Verlaine et Chedid. Ces films-poèmes sont de vraies œuvres à elles-seules alliant art graphique, musique et langage. Chaque réalisateur s'est emparé d'un poème et se l'est approprié à sa façon en proposant sa propre interprétation. Cela engendre une belle hétérogénéité qui permet à chacun de se retrouver dans l'une ou l'autre des œuvres. C'est pourquoi je suis partie de cet ouvrage qui propose une « poésie à hauteur d'enfant » (Tant Mieux Prod, 2017). En effet, les animations aident l'élève à accéder aux poèmes grâce à un support visuel qui enrichit leur ressenti. De plus, la plupart des poèmes mettent en scène des enfants ce qui peut favoriser l'identification chez les spectateurs. Ce projet contribue donc fortement à initier un rapport positif à la poésie car il facilite l'entrée dans ce genre qui peut parfois se révéler obscur. Il faut toutefois être vigilant et ne pas se reposer exclusivement sur l'attractivité des images qui peut éclipser le texte. Enfin, le corpus proposé est inspirant et se prête bien à l'application de différentes modalités, ce qui en fait un support idéal pour mettre mon hypothèse à l'épreuve au sein de ma séquence. Voici maintenant dans le tableau ci-dessous mon plan de séquence :

| <b>Niveau :</b> CE1/CE2   | <b>Matière(s) :</b> Français | <b>Période :</b> 3  | <b>Titre :</b> A la découverte des poèmes   | <b>Nombre de séances :</b> 6 |
|---|------------------------------|---|---|------------------------------|
| <b>Connaissances travaillées :</b><br>Découvrir différents poèmes et auteurs.<br>Enrichir le lexique<br><b>Compétences travaillées :</b><br>Donner son avis et prendre en compte l'opinion des autres<br>Écrire à la manière de<br>Faire le lien entre texte et image<br>Faire des productions plastiques en effectuant différentes actions (dessiner, découper, coller, plier)<br>Réfléchir et débattre sur différents concepts (ennui, amour, rêve) |                              |   | <b>Objectifs visés :</b><br>Interpréter un poème par l'intonation<br>Comprendre des poèmes<br>Créer un poème et une production plastique<br>Enrichir sa culture littéraire<br><br><b>Socle commun :</b><br>Dire pour être entendu et compris<br>Pratiquer différentes formes de lecture<br>Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche  |                              |
|   | <b>Titre</b>                 | <b>Objectifs visés</b>  | <b>Contenus</b>   | <b>Durée</b>                 |
| <b>S1</b>   | En sortant de l'école        | Vivre la poésie en chanson<br>Comprendre et interpréter un poème mis en musique               | « En sortant de l'école », Prévert : Lire le poème ensemble – Visionner le film – Remettre chaque strophe avec son image – Revoir le film et chanter en chœur.  | 1 h                          |
| <b>S2</b>   | Couchée                      | Vivre la poésie avec le corps<br>Faire une production plastique en s'inspirant de « Couchée » | « Couchée », Desnos : Écouter le poème en étant allongé au sol et s'imaginer le paysage – Partager ses représentations et discussion sur l'ennui – Regarder le film – S'imaginer une scène/un paysage en étant couché puis la représenter avec des pastels.   | 45 min                       |
| <b>S3</b>   | Mutation                     | Vivre la poésie avec la voix<br>Ecrire une strophe et l'interpréter à l'aide de l'intonation  | « Mutation », Apollinaire : Lire le poème seul dans sa tête puis ensemble à haute voix – Échanges sur le vers « Eh ! Oh ! Ha ! » - Visionner le film – Suite de la discussion en évoquant l'intonation – Créer une strophe de 2 vers avec le vers imposé « Ha ! Oui ! Hi ! » – Lire sa strophe à la classe en interprétant le vers « Ha ! Oui ! Hi ! » - Réunir les strophes de chacun pour fabriquer un poème collectif. | 45 min                       |

|           |  |   |   |        |
|-----------|--|---|---|--------|
| <b>S4</b> | La courbe de tes yeux fait le tour de mon cœur | Vivre la poésie par les sentiments<br>Comprendre un poème et retrouver son interprétation graphique                       | « La courbe de tes yeux fait le tour de mon cœur », Eluard :<br>Visionner le film sans les paroles – Échanges sur le sujet possible de ce poème ? – Lire 3 poèmes d'Éluard sur l'amour : « La courbe de tes yeux fait le tour de mon cœur », « Air vif » et « L'amoureuse » - Associer un poème avec le film et justifier – Visionner de nouveau le film avec le son. | 45 min |
| <b>S5</b> | Demi-rêve #1                                   | Vivre la poésie par les mots<br>Jouer avec les mots et les sonorités pour produire un poème à la manière de « Demi-rêve » | « Demi-rêve », Desnos : Visionner le film – Discussion à propos du texte et des images, faire le lien avec le rêve, la réalité, l'imagination – Distribuer le texte et surligner les mots qui ont un sens – Choisir 5 mots qui ont un sens – Créer un poème à la manière de « Demi-rêve » en insérant les 5 mots choisis.   | 45 min |
| <b>S6</b> | Demi-rêve #2                                   | Vivre la poésie par l'art<br>Inscrire le poème produit dans une production plastique                                      | « Demi-rêve », Desnos : Rédiger au propre son poème écrit à la manière de « Demi-rêve » sur une feuille format porte (les deux côtés sont rabattus au centre) – Faire un collage à l'intérieur de la feuille en découpant des formes abstraites/concrètes dans des feuilles de couleurs.  | 45 min |

Cette séquence ayant pour but de répondre au mieux aux enjeux de la poésie, on retrouve bien dans les objectifs visés les trois axes lire-dire-écrire évoqués dans l'état de l'art qui répondent aux enjeux linguistiques. Les enjeux psychoaffectifs et sociaux ne sont pas des objectifs à proprement parler car ce sont des enjeux qui se construisent sur le long terme, c'est pourquoi on les retrouve dans les compétences travaillées telles que la capacité à échanger des opinions avec les autres ou celle de réfléchir sur des concepts abstraits propres à l'homme. En lien avec l'acculturation à l'écrit, l'objectif de construire une culture littéraire commune est également attendu. Chaque séance s'appuie sur un poème proposé par l'ouvrage « Les quatre saisons d'En sortant de l'école » qui induit une modalité d'apprentissage. On passe par les sensations, la musique, les arts et bien sûr le langage qui revendique parfois un sens non-conventionnel comme dans le poème « Demi-rêve ».

Cette séquence est accompagnée de la mise en place d'un projet qui apporte d'autres éléments que la séquence ne permet pas. Ce projet a pour but d'amener les élèves à rédiger des poèmes de manière totalement libre et non-imposée pour ensuite les exposer au reste de l'école lors de la fête du Printemps. Chaque élève est invité à produire des poèmes qu'il peut aussi illustrer puis, l'idée est de les partager en les affichant dans la cour de récréation pour que tous les autres élèves puissent en profiter. En effet, on a vu que l'acculturation à l'écrit se définissait notamment par une dimension sociale et l'exposition d'œuvres est un moyen privilégié pour travailler cet aspect qui permet d'inscrire l'élève dans la grande communauté des lecteurs-scripteurs. Le but de ce projet est également de motiver les élèves et de maintenir leur investissement dans la tâche en valorisant leurs productions à travers l'exposition.

Après avoir justifié mon dispositif qui tend à répondre au mieux aux enjeux de l'acculturation à l'écrit et de la poésie, il s'agit maintenant de voir si, en appliquant les recommandations émises par les chercheurs, l'enseignement de la poésie par une approche multimodale participe au processus d'acculturation à l'écrit qui lui-même engendre l'acquisition de compétences écrites.

## **2.3 Modalités du recueil de données**

Pour contrôler l'efficacité de cette séquence et affirmer ou infirmer l'hypothèse émise, j'ai mis en place plusieurs modalités de recueil de données que je vais maintenant présenter.

### **2.3.1 Questionnaire**

Le premier outil que j'ai décidé d'utiliser est le questionnaire à question ouverte. L'unique question proposée était « Qu'est-ce que pour toi la poésie ? ». Cette question a été posée à deux

reprises ; la première fois avant le début de l'expérimentation afin de récolter les représentations initiales des élèves sur le sujet. La seconde fois à la fin du dispositif pour pouvoir évaluer l'évolution de leurs conceptions. La consigne donnée aux élèves était la suivante : « Sur une feuille que je vais vous distribuer, vous allez écrire le mot poésie au centre puis écrire tout autour ce qui vous fait penser à la poésie. Cela peut être des mots, des phrases ou encore des dessins. ». En quinze minutes, il s'agissait donc de produire une galaxie écrite personnelle qui répertorie tout ce qui fait écho pour eux à la poésie (cf *Annexes 1 à 4*). Cette question ouverte est ensuite soumise à une analyse qualitative et quantitative. D'une part, les termes récurrents ou qui se démarquent de par leur originalité seront étudiés qualitativement, c'est-à-dire qu'on les analysera à la lumière des apports théoriques, et d'autre part on comptabilisera la présence des différents termes qui seront regroupés dans plusieurs catégories telles que les émotions ou la culture littéraire.

Le principal intérêt du questionnaire à question ouverte est la grande liberté d'expression laissée aux participants ce qui présente plusieurs avantages. En effet, une question libre permet de ne pas influencer les participants par le biais de questions ou de tournures de phrases qui pourraient sous-entendre certaines attentes. De plus, cela permet de dépasser ses propres conceptions et les attentes qu'on peut avoir de leurs représentations. On peut donc trouver des réponses totalement inattendues qui peuvent remettre en question des points qu'on estimait au départ peu pertinents. La question ouverte permet, comme son nom l'indique, de laisser la porte ouverte à toutes les possibilités et par conséquent d'enrichir notre réflexion. De plus elle peut aussi être source de motivation pour les élèves qui sont libres de répondre comme ils l'entendent.

Tous ces avantages sont bien sûr à nuancer car ils peuvent rapidement se transformer en limites si on n'est pas assez vigilant. En effet, ce support qui peut facilement donner des repères généraux sur les représentations des élèves doit être couplé à une observation pendant que les élèves réalisent la galaxie car il est important d'apporter des nuances et des éclaircissements à certains propos qui pourraient être notés par les élèves. Pour affiner encore plus l'analyse des galaxies, on peut également demander explicitement à un élève le sens qu'il donne à un terme pour éviter de mal-interpréter et de partir à contre-pied des représentations de l'élève. Un autre point de vigilance est justement cette liberté qui peut se retourner contre son auteur. Il n'est pas toujours facile d'exprimer son opinion par écrit et encore plus pour des élèves de cet âge qui ont du mal à écrire à partir de rien. Il faut donc faire attention à ne pas influencer l'élève en voulant trop le guider dans sa réflexion mais ne pas hésiter à apporter des précisions ou proposer des axes desquels partir pour s'assurer d'avoir du matériel cohérent. Enfin, la motivation n'est

pas toujours la même entre les individus et certains peuvent vouloir se débarrasser rapidement de la tâche en ayant peu réfléchi à la question et en étant très succincts. Encore une fois, le fait d'être présent pendant l'exercice et de connaître le public permet de cibler les encouragements et de vérifier que chacun se prête un minimum au jeu pour récolter suffisamment de données fiables.

La question ouverte doit donc être pensée en amont pour s'assurer de sa bonne réalisation et tirer profit au maximum de la liberté d'expression offerte aux participants.

### **2.3.2 Productions d'élèves et fréquentation d'ouvrages**

Lors du dispositif, en plus du questionnaire avant/après pour analyser l'évolution de leurs représentations, j'ai observé les productions d'élèves et leur fréquentation d'ouvrages de poèmes afin de voir si de nouveaux comportements apparaissaient. Pour cela, j'ai mis en place une boîte à poèmes où les élèves étaient invités à mettre toute production poétique faite à l'école ou à la maison. Cette modalité s'inscrit dans le cadre du projet précédemment décrit puisque ce sont les poèmes qui seront exposés par la suite lors de la fête du Printemps. Cette boîte avait donc une double-fonction mais ce qui nous intéresse ici est qu'elle permet de récolter et de répertorier tous les poèmes produits au fil de la séquence. Ces données font aussi l'objet d'une étude quantitative et qualitative puisqu'il s'agit de comptabiliser le nombre de poèmes écrits et leur répartition dans le temps ainsi qu'étudier leur variété grâce à deux critères préalablement établis :

- La forme : présence ou non de rimes, écrit en vers ou en prose...
- Le fond : les thématiques abordées, l'utilisation d'images...

Ces critères me permettront de voir si les élèves se dégagent des stéréotypes qui circulent en poésie et s'ils laissent libre cours à leur pouvoir créatif.

En parallèle de leur production, j'ai voulu observer l'évolution de leur pratique à travers leur fréquentation d'ouvrages de poésie. Comme évoqué dans le contexte de recherche, la poésie était absente des lectures des élèves. J'ai donc apporté en classe plusieurs anthologies d'auteurs connus ou non, traités en classe ou non et je les ai disposés dans le coin bibliothèque. Chaque jour, je notais les livres qui avaient été consultés afin de voir la part dédiée aux recueils de poèmes puis j'ai intégré ces résultats sur toute la durée du dispositif.

Ces deux modalités de recueil de données sont complémentaires et me permettent d'étudier non plus l'évolution de leurs conceptions mais l'évolution de leurs pratiques puisque l'apparition

d'une nouvelle représentation n'engendre pas automatiquement de nouvelles attitudes. Pourtant, on a vu qu'une acculturation à l'écrit se définissait notamment par des comportements et des habitudes de lecteur et qu'un rapport positif à l'écriture ne suffisait pas. Il s'agit donc de voir si le dispositif fait apparaître ces attitudes ou pas.

### 2.3.3 Carnet de bord

Enfin, un dernier moyen pour observer l'évolution du comportement des élèves est mon carnet de bord. Celui-ci permet, à partir de critères objectifs, de cibler les observations et de rendre compte des réactions des élèves face au dispositif ainsi que les éventuels changements qui pourraient opérer via cette séquence. Pour se faire, j'ai rédigé mes observations pendant les six semaines du dispositif qui se terminait avant les vacances d'hiver ainsi que la semaine de la rentrée. Les commentaires étaient faits en fin de journée pour rester le plus fidèle possible à ce qui venait de se passer. Le carnet de bord se révèle être une modalité de recueil de données très riche, voire trop, c'est pourquoi il faut être rigoureux dans son analyse en définissant des indicateurs qui me permettront de choisir les éléments les plus pertinents. Il s'agit donc de sélectionner les moments les plus intéressants et les plus signifiants vis-à-vis de mon hypothèse pour ne pas se perdre dans des détails qui n'apporteraient rien à ma question de recherche. Pour cela, je vais donc analyser dans le détail mes observations en ayant préétabli 3 types d'indicateurs. Le premier porte sur **les comportements et les émotions exprimées par les élèves**. Cet indicateur enrichit mes données sur les pratiques des élèves puisqu'il me permet de voir comment réagissent les élèves face au dispositif que je propose. De plus, on peut voir comment évoluent d'une part leur rapport à la poésie et d'autre part leurs comportements et comme on l'a dit, il est nécessaire d'aborder les deux car leur développement se fait en parallèle et se nourrissent l'un l'autre. Le deuxième indicateur concerne **les actions et les demandes faites par les élèves**. Ici, on s'intéresse surtout à l'investissement de l'élève dans la tâche. En effet, plus il y a de demandes et d'actions faites par l'apprenant, plus cela montre qu'il est en attente, qu'il a envie et par conséquent qu'il s'engage dans l'activité. Cette adhésion est essentielle dans le processus d'acculturation à l'écrit car c'est elle qui peut provoquer le développement de nouveaux sentiments et comportements vis-à-vis de la poésie. Enfin, le dernier indicateur porte sur **les marqueurs de l'acquisition d'une culture poétique**. En effet, on a vu que l'acculturation à l'écrit était tout d'abord la construction d'une culture littéraire et l'un des principaux objectifs du dispositif est bien l'acquisition de celle-ci. Par culture poétique, on entend l'ensemble des savoirs dans ce domaine. Il s'agit donc ici de construire des connaissances autour du répertoire poétique et de ses particularités littéraires et conceptuelles.



Mon carnet de bord, à travers l'analyse qualitative de ces trois indicateurs, permet de ne négliger aucun aspect lié au processus d'acculturation à l'écrit. Il a l'avantage de faire le point sur tous les critères qui m'intéressent pour éprouver mon hypothèse. En effet, c'est principalement par la construction de nouvelles représentations, de nouvelles attitudes et d'une culture littéraire qu'on peut voir dans quelle mesure mon dispositif est efficace, ce qui revient à dire dans quelle mesure mon dispositif permet de répondre aux enjeux de l'acculturation à l'écrit grâce à l'intervention de la poésie par une approche multimodale.

Toutes ces modalités de recueil vont donc me permettre de mettre mon dispositif à l'épreuve de mon hypothèse en récoltant des données que je vais maintenant présenter et analyser.

### 3. LES RÉSULTATS

Je vous propose dans un premier temps de présenter mes résultats sous forme de tableaux afin d'avoir une vue claire et synthétique. Dans un second temps, j'interpréterai ces résultats à la lumière de la recherche ce qui me permettra de constater le degré d'efficacité de mon dispositif. Enfin, j'exposerai les limites de l'expérimentation ainsi que les perspectives envisagées, afin de favoriser au mieux l'acculturation à l'écrit.

#### 3.1 Présentation des données recueillies

##### Résultats sur les questionnaires à question ouverte

Vous trouverez en annexe quatre exemples de questionnaire (*cf Annexes 1 à 4*) ainsi que tous les énoncés que j'ai récoltés (*cf Annexes 5 et 6*). Je les ai rassemblés dans le tableau ci-dessous en les organisant par catégorie. J'ai décidé de confronter le questionnaire initial (distribué le 07/01/20) avec le questionnaire final (distribué le 18/02/20) dans un même tableau pour que l'évolution entre les deux soit plus remarquable.

|                     | Conceptions avant dispositif (22) | Conceptions après dispositif (24) |
|---------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| Avis favorables     | 14                                | 16                                |
| Avis défavorables   | 7                                 | 9                                 |
| Émotions/sentiments | 6                                 | 15                                |
| Amusant             | 10                                | 3                                 |
| Calme               | 1                                 | 9                                 |
| Liberté             | 4                                 | 2                                 |
| Joli                | 1                                 | 4                                 |
| Imagination         | 6                                 | 9                                 |

|                    |        |         |        |        |        |
|--------------------|--------|---------|--------|--------|--------|
| Chanson            | 7      |         |        | 4      |        |
| Pratiques          | 6      |         |        | 11     |        |
| Culture littéraire | 1      |         |        | 17     |        |
| Communauté         | 1      |         |        | 4      |        |
| Rime               | 2      |         |        | 0      |        |
| Thématiques        | nature | évasion | autres | nature | autres |
|                    | 13     | 6       | 8      | 10     | 14     |
| Total              | 93     |         |        | 127    |        |

### Résultats sur les productions écrites

Quinze poèmes ont été produits sur les six semaines du dispositif par dix élèves différents, en sachant que les premiers poèmes ont été écrits à partir de la troisième semaine. Dans le tableau ci-dessous, je présente donc la répartition des productions dans le temps et par auteur. J'apporte quelques précisions sur les spécificités de chaque poème. Vous trouverez en annexes cinq poèmes (notés d'un astérisque dans le tableau) faits par des élèves (*cf Annexes 7 à 11*).

|                | Semaine 3   | Semaine 4                                  | Semaine 5                              | Semaine 6   |
|----------------|---|--|--|---|
| Élève 1        |   | 1 (illustré)                               | 1 (illustré)                           |   |
| Élève 2        |   |  | 2 (1 poème d'Apollinaire, 1 illustré*) |   |
| Élève 3        |   |  |  | 1 (à la manière de Demi-rêve *)                     |
| Élève 4        |   | 1 (illustré)                               |  |   |
| Élève 5        | 1 (dialogue*)                                     |  |  |   |
| Élève 6        |   | 1 (illustré)                               |  |   |
| Élève 7        | 1 (illustré, la suite d'un poème fait en classe*) | 1 (illustré, basé sur poème de Kazanrakis) | 2 (illustrés, 1 poème d'Hugo)          | 1 (sûrement recopié mais ne retrouve pas la source) |
| Élève 8        |   | 1  |  |   |
| Élèves 9 et 10 |   |  |  | 1 (fait à 2 *)                                      |

|          |                     |  |  |  |
|----------|---------------------|--|--|--|
| Élève 10 | 1 (poème de Desnos) |  |  |  |
|----------|---------------------|--|--|--|

### Résultats sur la fréquentation d'ouvrages de poésie

Cette partie sera courte et ne nécessite pas de tableau car très peu d'ouvrages ont été consultés. Le livre « Les quatre saisons d'En sortant de l'école » a été emprunté à onze reprises et sinon deux livres ont été feuilletés lors de la troisième semaine du dispositif, un recueil de Desnos et un de Prévert.

### Résultats sur les observations de mon carnet de bord

J'ai sélectionné des extraits ciblés de mon carnet de bord que je présente dans le tableau ci-dessous. Celui-ci est organisé selon les trois indicateurs évoqués dans la partie méthodologique. De plus, je l'ai découpé en six colonnes qui correspondent aux six séances de mon dispositif qui s'est déroulé une fois par semaine du 07/01/20 au 11/02/20, cela afin de voir l'évolution des comportements des élèves au fur et à mesure de leur exposition à la poésie.

|    | Comportements et émotions des élèves  | Actions et demandes des élèves   | Acquisition d'une culture poétique   |
|----|---|--|--|
| S1 | Ils étaient <b>enthousiastes</b> quand je leur ai proposé de leur lire un autre poème                             | Ils ont <b>réclamé</b> pour voir le film-poème   |  |
| S2 | <b>Moins réceptif</b> au poème « Couchée »<br><b>Peu réceptif</b> au poème « Paris »                              | Les élèves <b>ont redemandé pour écouter</b> le poème vu la semaine dernière<br>Ils <b>ont demandé de voir</b> d'autres films-poèmes                                       |  |
| S3 | Mutation a provoqué des <b>émotions fortes</b><br>Ils étaient <b>enthousiastes</b> de le partager avec les autres | J'ai pu remarquer <b>le tilt des élèves</b> lors du visionnage<br>La majorité des élèves a <b>voulu reproduire</b> cette interprétation<br>Ils <b>ont bien joué le jeu</b> | Les élèves ont été capables <b>d'exprimer leurs émotions et d'expliquer pourquoi</b> |

|    |   |   |   |
|----|---|---|---|
|    | Certains élèves plutôt discrets ont été <b>expressifs</b> et d'autres d'habitude moins engagés <b>ont pris plaisir</b> à le faire |   |   |
| S4 | Ils ont <b>vraiment apprécié</b> de relire le poème qu'ils avaient créés<br>Ils étaient <b>intrigués</b>                          | Certains élèves <b>ont écrit des poèmes</b> dans la boîte<br>D'autres en <b>ont recopié</b><br>Ils <b>demandent régulièrement de les visionner</b><br>Chacun <b>voulait lire</b> ses vers et <b>s'en rappelait bien</b> . Ils <b>faisaient tous l'effort de mettre le ton</b> |   |
| S5 | Les élèves sont <b>contents</b> à l'idée de l'exposition<br>Ils <b>prennent plaisir</b> à réexploiter leurs découvertes           | Certains élèves <b>demandent quand</b> est-ce qu'on va faire poésie et <b>veulent revoir</b> des films-poèmes<br>Ils <b>s'investissent</b> tous dans la tâche   | <b>Acquisition d'une culture</b> (nom des auteurs et des poèmes)  |
| S6 |   | Une élève <b>m'a redemandé pour se coucher</b><br>Ils sont investis dans la tâche   | Ils <b>aiment partager leur œuvre</b> aux autres camarades<br>Certains <b>se sont inspirés de poèmes</b> déjà vus/créés pour écrire leur poème. |

Tous les résultats présentés ci-dessus, complétés par les annexes, vont être l'objet d'une analyse basée sur les éléments de la recherche. Analyse qui doit aboutir à une réponse à ma problématique.

### **3.2 Interprétation des résultats**

En effet, je vais maintenant commenter les résultats obtenus à la lumière des apports théoriques pour voir si le dispositif mis en place confirme ou infirme notre hypothèse de départ qui est qu'un enseignement de la poésie par une approche multimodale permet de stimuler l'acculturation à l'écrit et par conséquent de travailler la compétence écrite dans toutes ses dimensions.

#### **3.2.1 L'acquisition d'une culture littéraire et poétique**

Une première chose que l'on constate grâce à l'analyse des résultats est l'acquisition d'une culture littéraire. En effet, lors du questionnaire initial, seule une élève a évoqué le fait qu'elle connaissait plusieurs poèmes sans en citer un en particulier. Dans le questionnaire final cependant, on retrouve quinze références à des poèmes vus lors de la séquence (dont quatre pour le poème « En sortant de l'école » et quatre pour le poème « Mutation », cf *Annexe 6*) et les observations de mon carnet de bord montrent que ces poèmes ont bel et bien marqué les élèves, à des intensités différentes et selon les poèmes. On peut d'abord noter la demande quotidienne de revoir certains films-poèmes et la déception quand leur demande se voyait être refusée faute de temps. De plus, en étudiant les textes produits par les élèves, on observe une appropriation des poèmes étudiés par les élèves puisque certains ont réutilisé les procédés employés par les auteurs comme l'élève 3 (cf *Annexe 7*) qui s'est inspiré du poème « Demi-rêve » de Desnos ou l'élève 7 (cf *Annexe 8*) qui reprend le style de « Mutation » d'Apollinaire. Les élèves n'ont donc pas seulement accumulé de simples références mais se construisent un bagage littéraire personnel par des œuvres qui font sens pour eux. On note ici l'impact des enjeux psychoaffectifs de la poésie et de l'acculturation à l'écrit car le répertoire de chaque élève se développe de manière sélective et subjective. En effet, certains poèmes ont été vécus de manière très différente selon les élèves et ils pouvaient parfois toucher de manière profonde un enfant pour des raisons qui lui sont propres. Je pense notamment au questionnaire final d'un élève qui ne fait que des références au poème « Mutation » (« J'aime beaucoup Mutation. C'est trop bien cette poésie » + Dessin d'un soldat, cf *Annexe 3*). Cet élève s'intéresse beaucoup au thème de la guerre en général, ce qui expliquerait son attrait pour ce poème. Cet exemple illustre bien le poids du sujet lecteur dans le processus d'acculturation à l'écrit car celui-ci, comme on l'a vu, vit le texte en partant de son expérience et de son ressenti. L'acquisition d'un répertoire littéraire a donc été entreprise à travers ce dispositif et on peut même espérer au vu de certains comportements que des poèmes s'implantent de manière durable dans leur mémoire.

### **3.2.2 Une transformation des représentations sur la poésie**

De plus, les conceptions qu'avaient les élèves de la poésie ont quelque peu évolué et on observe de moins en moins de stéréotypes. La première chose à souligner est que les élèves étaient plus inspirés lors du second questionnaire où l'on constate un total de cent-vingt-sept termes contre quatre-vingt-treize au premier questionnaire. On peut supposer qu'ils ont une perception plus précise de la poésie suite au dispositif mais il ne faut pas oublier que c'était la seconde fois qu'ils rencontraient ce type de questionnaire. Ils étaient donc moins pris au dépourvu et savaient déjà ce qu'on attendait d'eux ce qui pourrait expliquer la plus grande productivité des élèves lors du questionnaire final. Pour ce qui est de l'appréciation globale, les résultats indiquent qu'il n'y a pas de réels changements. Les élèves qui disaient ne pas apprécier la poésie dans le questionnaire initial n'ont pas changé d'opinion suite à la séquence bien que les observations menées montrent qu'ils étaient quand même investis dans les tâches. En effet, les élèves qui ont écrit qu'ils n'aimaient pas la poésie étaient les premiers à vouloir lire leurs productions. De plus, on constate qu'ils appréciaient et jouaient avec la liberté que la poésie leur offre. Même si cela était en partie de la provocation, les élèves ont tout de même pu profiter des modalités d'expression de la poésie dans lesquelles ils trouvaient leur intérêt. Le dispositif n'a donc pas suffi à modifier leur jugement général de la poésie bien qu'ils aient apprécié l'expérience et comme on l'a vu, le rapport à l'écriture et à la poésie sont des choses très personnelles qui se construisent avec le temps en accumulant les expériences positives donc ces résultats ne sont pas nécessairement décevants. Si on détaille un peu plus les représentations des élèves, on s'aperçoit d'un revirement entre le caractère amusant de la poésie qui apparaît très souvent dans le questionnaire initial (dix références) et qui disparaît quasiment dans le questionnaire final (plus que trois) pour laisser place notamment au caractère calme et serein de la poésie. Ce changement est intéressant à noter car les élèves évoluent vers une représentation plus fine et plus subtile de la poésie qui met en jeu leurs sensations. Les poèmes étudiés peuvent avoir induit ce changement car la plupart des films-poèmes possédaient une atmosphère calme et notamment le poème « Couché » qui avait un rythme très lent associé à une écoute allongée. D'où l'importance d'avoir un répertoire le plus large possible afin de traiter le plus d'ambiances possibles et de ne pas restreindre les représentations des élèves.

### **3.2.3 La poésie en commun : émergence de la dimension sociale de l'acculturation à l'écrit**

On observe également une nette augmentation des émotions dans le questionnaire final ainsi qu'une diversité dans celles-ci, des termes comme la peur ou la gentillesse qui n'apparaissaient

pas dans le premier questionnaire. L'imagination a également toute sa place dans leurs représentations ainsi que le sentiment de communauté qui ne se trouvait pas dans le questionnaire initial. Des termes comme « ensemble » ou « amitié » sont plutôt parlants mais un terme plus subtil a attiré mon attention sur cette notion de partage. Une élève a inscrit le mot « dent » et j'ai rapidement fait le rapprochement avec un poème écrit par un élève qui s'appelle « La dent de requin » (*cf Annexe 9*) qu'il avait lu à toute la classe et qui avait fait sensation. Cet exemple illustre l'importance d'une imprégnation littéraire collective où l'acculturation à l'écrit se développe grâce aux médiateurs, aussi jeunes soient-ils. Un poème a également été produit à deux (*cf Annexe 10*) ce qui renforce cette notion d'acculturation à l'écrit partagée. Le dispositif a donc participé à la construction de la dimension sociale de l'acculturation à l'écrit grâce à la création d'un poème commun, au partage d'œuvres entre élèves et à des temps collectifs (chant, écoute collective...) où chacun s'inscrit dans une démarche collective tout en affirmant son individualité. A ce propos, on remarque une augmentation de l'emploi de « je » qui montre une plus grande importance accordée à leur subjectivité ce qui permet d'entamer un rapport à soi et au monde équilibré ainsi qu'une plus grande implication du « sujet scripteur ». Quant aux thèmes évoqués par les élèves, on retrouve la nature avant comme après mais beaucoup d'autres mots plus variés ont été proposés dans le second questionnaire à l'inverse du premier. Cette diversité dans les thèmes montre que les élèves perçoivent la grande liberté qu'offrent les poèmes et d'autres résultats confirment cette tendance à se dégager des stéréotypes de la poésie et à ne pas s'imposer de limites.

### **3.2.4 Une perception moins stéréotypée de la poésie**

En effet, j'ai veillé lors de ma séquence à ne pas alimenter les stéréotypes en proposant des poèmes variés et en évitant de parler des rimes, des vers et des autres normes souvent rencontrées en poésie. Cette absence a permis aux élèves de ne pas se sentir contraints et donc de proposer des poèmes très loin des normes tel qu'un dialogue (*cf Annexe 11*). En effet, en étudiant les poèmes produits par les élèves, on s'aperçoit qu'il n'y a pas de rimes et que la moitié des poèmes est écrit en prose. Cette analyse permet de montrer que les élèves qui écrivent de la poésie ne la définissent pas par sa forme ou au contraire la définissent par sa liberté dans la forme. La thématique principale qu'on retrouve dans la quasi-totalité des poèmes est la nature qui semble être inspirante pour les enfants. Cette thématique reste majoritaire dans la poésie mais il faudra veiller à ne pas se restreindre à la poésie lyrique en commençant dès le cycle 3 à aborder la poésie engagée par exemple. De plus, on constate l'utilisation de plusieurs procédés stylistiques comme la ponctuation forte (« etsa montagne !! » *cf Annexe 7*), la comparaison

(« géante ! Comme la Terre. » cf *Annexe 9*), l'énumération (« L'hiver, la neige, le printemps, les fleurs, l'été, le soleil et l'automne les feuilles qui tombent ») ou encore la répétition (« géante, géante ! » cf *Annexe 9*). Cet usage de procédés a été acquis implicitement grâce à l'exposition à des poèmes variés car aucune de ces techniques n'a été enseignée explicitement lors de la séquence. Dans les questionnaires, on voit également les deux évocations à la rime disparaître à la fin du dispositif ce qui tend à prouver que les préjugés peuvent être remis en question. Maintenant que nous avons étudié l'évolution des conceptions, il s'agit de voir si les pratiques ont progressé de manière parallèle ou non car comme on l'a dit, l'acculturation à l'écrit se construit autour d'un rapport à l'écrit positif mais aussi autour d'un ensemble de comportements et d'attitudes.

### **3.2.5 Les prémisses de comportements d'élèves lecteurs**

Les résultats obtenus dénotent une évolution plus mitigée dans les pratiques des élèves. D'après les observations de mon carnet de bord, on voit que les élèves sont intéressés par la poésie et demandent régulièrement de visionner les films-poèmes. Cependant, la consultation d'ouvrages de poésie est quasi-nulle. L'album utilisé pour la séquence a été plusieurs fois consulté mais les autres recueils ont été ignorés des élèves qui préféraient lire ce dont ils ont l'habitude comme des petits romans ou des albums. Cette absence d'intérêt pour les recueils écrits peut s'expliquer par le fait qu'à cet âge il peut encore être difficile d'apprécier un poème par une simple lecture individuelle, d'où l'utilisation des films-poèmes qui permettent d'accompagner l'élève dans sa lecture. La production a également été minoritaire et peu d'élèves ont produit un poème hors séquence. Mes observations montrent tout de même que la majorité des élèves a pris plaisir à composer lors des séances et donc cette absence de création spontanée peut s'expliquer par le fait qu'aucun temps n'était explicitement accordé pour cette création et donc la plupart des élèves qui ont écrit des poèmes l'ont fait chez eux. De plus, comme Siméon l'explique (2013), on ne s'improvise pas poète et il est difficile pour un amateur de se lancer dans la rédaction d'un poème. C'est pourquoi il est important d'organiser des ateliers d'écriture où la création est guidée comme cela a été fait lors des différentes séances où la production était beaucoup plus fertile. Quand on analyse le corpus de textes produits, on s'aperçoit que certains élèves ont préféré recopier des poèmes d'auteurs plutôt qu'en inventer. Il s'agit d'une étape importante dans le processus d'acculturation à l'écrit et dans la construction d'un lecteur-scripteur où les dimensions sociales et narratives participent activement car on a vu que c'était important de s'inscrire dans une communauté et que l'utilisation du récit facilitait l'appropriation du langage et par conséquent participait activement au développement identitaire de l'individu. C'est donc



par ce passage par l'imitation que l'élève s'ancre dans le monde de l'écrit et se construit en tant que personne qui s'emparera par la suite de tout ce qu'il a déjà expérimenté de manière unique. Le fait que la quasi-totalité des productions écrites soient illustrées montre que les élèves associent facilement l'art à la poésie et cette réunion entre différentes modalités d'expression va leur permettre d'étendre leur subjectivité et d'accroître leur potentiel expressif. Tous ces résultats permettent de dire que leur pratique est encore loin d'être ancrée et qu'il y a encore du chemin à parcourir avant l'établissement pérenne de comportements. Cependant, cela n'empêche pas l'émergence de comportements pendant le dispositif qui pourront être reproduits et poursuivis dans des contextes similaires. Ce qui m'amène à rappeler l'importance de la « chaîne des passeurs » où chacun a un rôle à jouer dans le processus d'acculturation à l'écrit. Il s'agit d'un travail d'appropriation progressif tout au long de la scolarité et au-delà. Les expériences positives et les prémisses de comportements forment donc une base qui ne demandera qu'à être cultivée.

Malgré l'absence de pratiques bien installées, le dispositif a quand même provoqué l'émergence de certaines attitudes et comportements. Le premier constat est que la poésie est bel et bien un vecteur d'expression chez les élèves. L'étude de différents poèmes a permis d'échanger tous ensemble sur des sujets plus ou moins tabous à cet âge comme la mort ou l'amour mais le passage par les images et les mots ont permis de libérer la parole et chaque élève avait quelque chose à dire et voulait le dire. A l'instar de la littérature jeunesse bien connue pour être un objet de médiation, la poésie aussi encourage la communication et par là, stimule le processus d'acculturation à l'écrit. De plus, le dispositif a installé une curiosité et une réelle motivation pour la poésie. J'entendais régulièrement des demandes pour faire poésie ou pour visionner des films-poèmes déjà vus ou pas et je faisais au mieux pour les satisfaire. Plusieurs élèves ont même passé une récréation à découvrir plusieurs films-poèmes, la pause se faisant à l'intérieur à cause du mauvais temps. Né de cette motivation, l'engagement des élèves dans les différentes activités était très présent et ils s'investissaient avec plaisir et application dans les tâches demandées. Par exemple lorsqu'il a fallu interpréter sa strophe, seul un élève n'a pas voulu la réciter mais tous les autres se sont très bien pris au jeu et certains se sont même révélés ce qui démontre un énième enjeu de la poésie et pas des moindres, l'oralité, trop peu travaillée à l'école et souvent de manière superficielle. L'efficacité du dispositif quant à l'apparition de comportements de poète est donc contrastée puisque des comportements engageants ont bien eu lieu lors de la séquence mais les élèves n'ont pas encore acquis des attitudes sur le long terme. Cela aurait été un objectif ambitieux puisque l'acculturation à l'écrit est un processus

qui se développe au fil des années et des expériences. Je considère donc que mon dispositif a participé au processus d'acculturation à l'écrit même si celui-ci pourrait être plus abouti.

### **3.3 Discussion**

#### **3.3.1 Les limites du dispositif**

Au vu des résultats obtenus et avec le recul pris suite à la mise en place du dispositif, j'ai pu identifier plusieurs limites qui, en étant reconsidérées, pourraient améliorer la séquence et avoir une meilleure portée sur l'acculturation à l'écrit. Tout d'abord, on a vu qu'il était préférable d'enseigner la poésie à travers les trois modalités d'enseignement à l'école : la séquence, le projet et les rituels (Martin, 2010). Or, je n'ai pas pu mettre en place de rituel de par le contexte, ce qui pourtant aurait considérablement enrichi le dispositif car les élèves auraient été exposés à la poésie de manière plus régulière et sur le long terme. Cela aurait permis de favoriser l'installation d'habitudes et de pratiques telles que la lecture ou l'écriture de poèmes. Cette exposition quotidienne permet également d'enrichir considérablement le répertoire des élèves en proposant un très large choix de poèmes (plus d'une centaine sur l'année). Cette variété, comme on l'a vu, est importante pour aider les élèves à mieux cerner la poésie sans l'enclaver dans des définitions restrictives (Siméon et al., 2013). Comme le cadre de la séquence nous oblige à limiter le corpus de textes, les rituels apportent une plus-value non négligeable. De plus, du fait du confinement, l'école a dû fermer avant la célébration de la fête du Printemps ce qui a entravé l'aboutissement du projet puisque l'exposition des poèmes produits par les élèves n'a pas pu avoir lieu. Ce temps de partage aurait pu apporter une expérience enrichissante aux élèves qui, d'une part se seraient inscrits dans une communauté, dimension essentielle de l'acculturation à l'écrit, et d'autre part leurs écrits auraient été valorisés, ce qui laisse une empreinte positive qui aurait pu être réexploitée dans les années à venir dans la logique de la « chaîne des passeurs ». Il est également intéressant d'ancrer le dispositif dans le contexte de l'école pour profiter au mieux des vertus de la poésie, chose que je regrette de ne pas avoir fait, d'autant plus que le contexte de l'école où j'ai menée l'expérimentation est particulier. En effet, il s'agit d'une école internationale qui rassemble de nombreuses nationalités et ma classe est un bel exemple de diversité culturelle. Il aurait pu être très intéressant de proposer des poèmes dans des langues étrangères car on a vu que la poésie dépassait le simple sens des mots et la prosodie en particulier aurait pu pleinement se révéler à travers cette modalité. D'autant plus que l'état de la recherche a montré que cet aspect de la poésie était souvent peu exploité alors qu'elle porte en elle un enjeu linguistique considérable. De plus, la découverte de poèmes en langue étrangère aurait encouragé la dimension sociale de l'acculturation à l'écrit et l'enjeu

social de la poésie où l'altérité est source de richesse et favorise l'échange. Une autre limite qui est méthodologique cette fois-ci est le fait qu'avant le dispositif il n'y avait aucun ouvrage de poésie dans le coin bibliothèque donc nécessairement les élèves ne pouvaient pas lire de poésie, à l'école du moins. L'observation de la fréquentation d'ouvrages poétiques était donc légèrement biaisée car de fait, il ne pouvait y avoir qu'une augmentation, encouragée en plus par l'apparition de nouveaux livres dans la classe. Cela étant, on a constaté que la consultation de ces livres restait très basse donc la situation initiale ne change en rien les conclusions que l'on peut tirer de ces résultats. Une autre limite est la variété du répertoire. Les poèmes étaient variés dans le sens où chacun apportait une spécificité comme les mots qui n'existent pas dans le poème « Couchée » de Desnos ou les multiples interprétations du vers « Eh ! Oh ! Ha ! » dans le poème « Mutation » d'Apollinaire. En effet, j'ai conçu ce dispositif en m'appuyant sur les recherches en didactique de la poésie et on a bien vu qu'il fallait diversifier les poèmes et les modalités pour proposer un enseignement efficace de la poésie. Cependant, le fait de s'appuyer exclusivement sur le support « Les quatre saisons d'En sortant de l'école » fait que nous nous limitons à quatre auteurs différents, tous issus du XXe siècle. Il aurait été judicieux de s'intéresser également à des auteurs plus récents qui proposent des poèmes très divers dans leur forme comme dans leur contenu. J'ai appris plus tard que l'agence qui a produit l'ouvrage utilisé continuait ses créations et s'était intéressée à d'autres poètes dont certains contemporains comme Andrée Chedid. Si c'était à refaire, on pourrait donc s'appuyer sur les nouvelles saisons pour favoriser la diversité qui est une condition sine qua non pour explorer le monde de la poésie. On retrouve ce critère de diversité dans le processus d'acculturation à l'écrit puisqu'on a vu qu'une pratique était d'autant plus acculturante qu'elle proposait des supports, des objets, des lieux et des lettrés variés. Dans cette optique, on peut reprocher au dispositif de se limiter au contexte de l'école et le projet aurait pu être plus enrichissant si des sorties ou des rencontres avaient été organisées. Enfin, un point de vigilance à ne pas négliger lorsque l'on conçoit le dispositif est l'utilisation des films-poèmes. En effet, bien qu'on ait dit que l'utilisation de l'image pouvait faciliter l'entrée dans les poèmes, il faut veiller à ce que celle-ci ne détourne pas l'attention de l'élève. Pour éviter cet écueil, j'ai proposé plusieurs modes d'entrée dans le poème en alternant les modalités ; on commence par écouter le poème sans les images ou inversement, parfois les deux en même temps puis on revient sur le texte etc. Ces différents moyens permettent de s'assurer que les élèves ne se focalisent pas seulement sur l'image qui est plus stimulante mais qu'ils puissent également s'appropriier le texte. Une fois que ces limites ont été prises en considération, le dispositif peut et doit être repensé afin de proposer l'enseignement de la poésie le plus efficace qui soit.

### 3.3.2 Les améliorations possibles

En effet, je pense que ce dispositif est à refaire et je compte bien le remettre en place si l'occasion se présente, en ayant bien sûr amélioré ce qui pouvait être amélioré. J'intégrerais par exemple les rituels sur l'année afin d'optimiser l'exposition aux poèmes. En parallèle de ce dispositif, il est également intéressant d'utiliser la poésie à des fins plus linguistiques. En effet, on a vu que la poésie possédait des enjeux linguistiques forts à l'écrit comme à l'oral qui sont peu exploités en classe. Mon dispositif vise moins ces enjeux, le principal objectif étant de faire découvrir la poésie à de jeunes élèves et qu'ils y prennent plaisir. En revanche, il serait bon de travailler sur des poèmes pour travailler la conjugaison, le déchiffrement ou encore la lecture compréhension dans des séquences ayant des objectifs purement linguistiques. Cette proposition entre en accord avec une démarche acculturante dans la mesure où la diversité des supports est importante. Il ne s'agit pas seulement de les étudier pour eux-mêmes mais aussi de les utiliser en tant qu'outils pour mieux comprendre et manipuler la langue et devenir donc, enjeu fondamental de l'acculturation à l'écrit, un lecteur-scripteur aguerri. Pour optimiser ce dispositif et notamment pour un public plus âgé, il faudrait également faire des recherches plus poussées sur la didactique des textes. En effet, il s'agissait ici surtout d'avoir une première approche de la poésie et de se rendre compte de son potentiel afin d'installer une curiosité pour celle-ci et de faire émerger certains comportements. Or, d'après les Programmes, dès le cycle 3 on va devoir étudier les textes de manière plus approfondie en essayant de trouver le bon équilibre entre absentéisme et interventionnisme (Siméon et al., 2013). Il est évident qu'on ne va pas disséquer un texte et en faire une étude analytique comme on le ferait au lycée mais pour autant il faut quand même donner des clés de compréhension aux élèves pour qu'ils puissent apprécier toute la richesse du poème. Comme on l'a vu, le sujet lecteur ne peut se construire seul et doit être accompagné tout au long de sa formation pour pouvoir accéder pleinement aux textes. Ceci est un enjeu essentiel qui s'inscrit dans une démarche acculturante et qui permet de développer le goût de la poésie chez les élèves sur le long terme ainsi que de profiter de tout ce qu'elle a à offrir autant sur le plan linguistique que psychoaffectif et social. Pour conclure, on a vu que l'acculturation à l'écrit représentait l'acquisition d'une culture et de codes et il faut donc être capable de transmettre ces codes, mais encore faut-il les avoir. La formation des enseignants est donc au cœur de cette question et doit évoluer si on souhaite faire bouger les choses dans le domaine de la poésie.

Au-delà de ses limites, ce dispositif présente un fort potentiel et peut renforcer l'action faite sur le processus d'acculturation à l'écrit si elle est ancrée dans un enseignement acculturant qui croit et qui veut profiter de tous les bienfaits que peut apporter la poésie.

#### 4. CONCLUSION

Dans un contexte de classe où les élèves avaient déjà bien entamé le long processus d'acculturation à l'écrit et poussée par la conviction que la littérature est essentielle à notre épanouissement personnel, je m'étais posée la question suivante : **Dans quelle mesure une approche multimodale de la poésie est-elle au service de l'acculturation à l'écrit ?** Face à cette question, j'ai trouvé de nombreuses réponses dans les écrits de chercheurs, de didacticiens et de poètes qui sont également convaincus du bien-fondé de la poésie et même de la nécessité d'une acculturation à l'écrit. En découvrant les enjeux que portaient l'acculturation à l'écrit et la poésie, je me suis aperçue que l'une nourrissait fondamentalement l'autre. Je me suis donc intéressée à la manière d'enseigner la poésie afin d'optimiser son effet sur les compétences écrites des élèves et mes recherches m'ont amenée à définir un concept clé : la variété. Offrir tout ce que la poésie a de meilleur afin que chaque élève puisse se l'approprier à sa façon. A la suite de cela, j'ai donc émis l'hypothèse qu'enseigner la poésie en la faisant vivre aux élèves à travers une pluralité d'œuvres et de supports permet de stimuler l'acculturation à l'écrit et par conséquent de les faire progresser dans tous les domaines du lire-écrire. Pour éprouver cette hypothèse, j'ai construit un dispositif qui s'appuie directement sur tous les apports théoriques que j'ai pu réunir. Un dispositif qui allie variété des textes et des modalités, encouragement à l'échange, au partage et à la création. A partir des résultats que j'ai récoltés tout au long de la séquence à l'aide de plusieurs modalités de recueils de données, j'ai pu tirer certaines conclusions quant à l'efficacité de mon dispositif. Il en est sorti que cette séquence couplée au projet a permis aux élèves d'évoluer dans leur rapport à la poésie en incitant à des comportements engagés et engageants face à ce genre. Pour autant, cela n'a pas permis l'installation de pratiques à long terme, le dispositif étant trop restreint dans le temps et peu exploité hors de la séquence qui lui est dédiée. L'approche multimodale a aidé les élèves à rentrer dans le monde de la poésie en stimulant leur curiosité et leur pouvoir créatif, ce qui a créé un engouement général. Au-delà de l'enthousiasme témoigné par les élèves, notre hypothèse proposait de savoir si mon dispositif permettait de stimuler l'acculturation à l'écrit et indirectement les compétences du lire-écrire et on peut affirmer que la poésie y participe à tous points de vue. En effet, elle nourrit toutes les dimensions de l'acculturation à l'écrit, à travers l'acquisition d'un répertoire de textes, la construction de soi et de ses relations aux autres

ainsi que le travail cognitif qui est sollicité. En conclusion, il est évident que la poésie est au service de l'acculturation à l'écrit et elle la sert bien si elle est efficacement enseignée. Son enseignement qui joue sur la diversité et ses richesses permet aux élèves de se découvrir et d'explorer le monde de l'écrit au-delà des normes, au-delà des mots, au-devant de la liberté.

## 5. BIBLIOGRAPHIE

Achard, F., Bézagu, C., Bouvier, S., Diaz, C., Lachassagne, V., Laloux, C., Lavoix, I., Nice, J., Sève, P., Siméon, J.-P., Stohellou, T., Sudre, V., Tison-Deimat, K., Winter, G. (2013). *La poésie au quotidien de la maternelle au cycle 3*. Paris : SCEREN.

Cosem, M. (1981). *Le Vert du vocabulaire : Anthologie de textes d'enfants et d'adolescents*, Casterman.

Dayres, R.-S. (2002). *Éduquer à la poésie : S'initier pour créer*. Lyon : Chronique sociale.

Éluard, P. (1942). *Poésie et vérité 1942*. Les Éditions de la main à plume.

Von Goethe, J. W. (1842). *Maximes et réflexions*. Brockhaus et Avenarius.

Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture, *Formation et pratiques d'enseignement en questions, 1*, pp. 37-56.

Goigoux, R. (2016). Lire et écrire au CP. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages. *Rapport de recherche*.

Grosset-Bureau, C., & Bélie, M. (1995). *L'écriture poétique au cycle 2 : de la lecture à la création*. Bordas.

Jean, G. (1994). *La poésie, les enfants et l'école : « Une rose inutile et nécessaire »*. Toulouse : SEDRAP.

Lebrat, I. (2010). Danser le poème : une voie de création essentielle, *Le français aujourd'hui, 169*, pp. 65-70.

Leroyer, E. (2008). *Approches multiples de la poésie : conférences, témoignages, repères et ressources proposés par Le Printemps des Poètes*, CNDP.

Martin, S. (2010). Les poèmes au cœur de l'enseignement du français, *Le français aujourd'hui, 169*, pp. 3-14.

Maunet, I. (2010). Deux mots seulement : une traversée des bimots de Julien Blaine, *Le français aujourd'hui*, 169, pp. 71-77.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

(MENESR) (2002). Littérature cycle des approfondissements (cycle 3), *Centre national de documentation pédagogique*. Repéré à

[http://mapage.noos.fr/jc.rolland/doc\\_eppee/doc\\_educ\\_nat/Documents%20d'application%20et%20d'accompagnement/Cycle%203/Cycle%203%20-%201.2.1%20-%20Litterature%20-%202002.pdf](http://mapage.noos.fr/jc.rolland/doc_eppee/doc_educ_nat/Documents%20d'application%20et%20d'accompagnement/Cycle%203/Cycle%203%20-%201.2.1%20-%20Litterature%20-%202002.pdf) le 21/04/20.

MENESR. (2015). Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015. Repéré à

[http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN\\_SPE\\_2/37/8/ensel4759\\_arrete-annexe\\_prog\\_ecole\\_maternelle\\_403378.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf) le 23/01/20.

MENESR. (2016). Le parcours de lecture à travers le cycle, *Éduscol*. Repéré à

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture\\_litteraire\\_/00/5/2-RA16\\_C3\\_FRA\\_5\\_parcours\\_lecture\\_591005.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture_litteraire_/00/5/2-RA16_C3_FRA_5_parcours_lecture_591005.pdf) le 22/04/20.

MENESR. (2018). Bulletin officiel n° 30 du 26/07/2018. Repéré à

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes\\_2018/20/0/Cycle\\_2\\_programme\\_consolide\\_1038200.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/0/Cycle_2_programme_consolide_1038200.pdf) le 21/01/20.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (OCDE) (2000). La littératie à l'ère de l'information, *Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*.

Repéré à <https://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf> le 15/05/20.

Poslaniec, C. (2010). *Aborder la poésie autrement à l'école cycle 2*. Paris : Retz.

Shawky-Milcent, B. (2019a). La littérature à l'école : présentation du séminaire de recherche, *M1 MEEF PE, UE 106 La littérature à l'école*.

Shawky-Milcent, B. (2019b). La place de la littérature dans les programmes scolaires récents - Orientations, préconisations, pistes pédagogiques, *M1 MEEF PE, UE 106 La littérature à l'école*.

Tant Mieux Prod. (2017). *Les quatre saisons d'En sortant de l'école*, Les Editions Thierry Magnier.

Tiré, M. (2017). Les pratiques effectives d'acculturation à l'écrit en classe de CP : impact sur les représentations des élèves et sur l'apprentissage du lire-écrire. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01812356> le 19/04/20.

Tiré, M. & Vadcar, A. (2015). Marianne Tiré et Anne Vadcar : L'acculturation à l'écrit en CP, *Le Café pédagogique*. Repéré à <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/10/07102015Article635798003890417978.aspx> le 20/04/20.

Vibert, A. (2013). Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?, *Éduscol*. Repéré à [https://eduscol.education.fr/lettres/im\\_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf](https://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf) le 20/04/20.

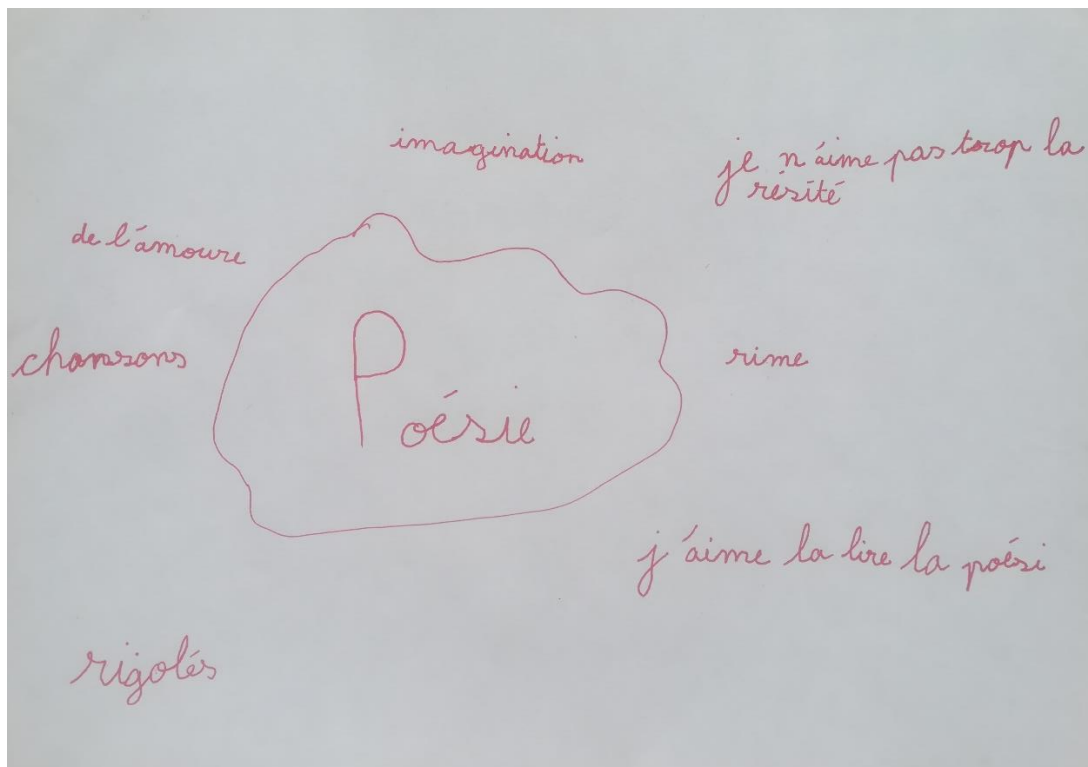


## 6. ANNEXES

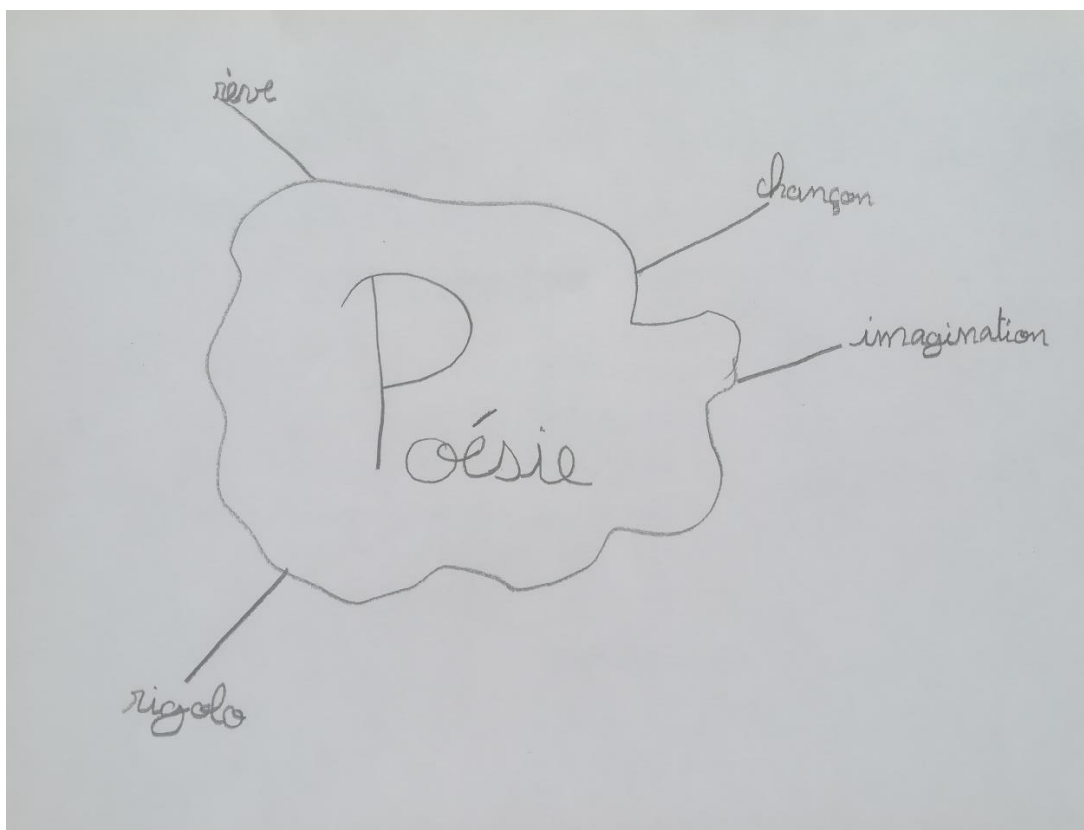
### Table des matières

|   |           |
|---|-----------|
| <i>Annexe 1. Questionnaire initial n°1.....</i>                       | <i>44</i> |
| <i>Annexe 2. Questionnaire initial n°2.....</i>                       | <i>44</i> |
| <i>Annexe 3. Questionnaire final n°1.....</i>                         | <i>45</i> |
| <i>Annexe 4. Questionnaire final n°2.....</i>                         | <i>45</i> |
| <i>Annexe 5. Énoncés des élèves sur le questionnaire initial.....</i> | <i>46</i> |
| <i>Annexe 6. Énoncés des élèves sur le questionnaire final.....</i>   | <i>47</i> |
| <i>Annexe 7. Poème de l'élève 3.....</i>                              | <i>48</i> |
| <i>Annexe 8. Poème de l'élève 7.....</i>                              | <i>48</i> |
| <i>Annexe 9. Poème de l'élève 2.....</i>                              | <i>49</i> |
| <i>Annexe 10. Poème des élèves 9 et 10.....</i>                       | <i>49</i> |
| <i>Annexe 11. Poème de l'élève 5.....</i>                             | <i>50</i> |

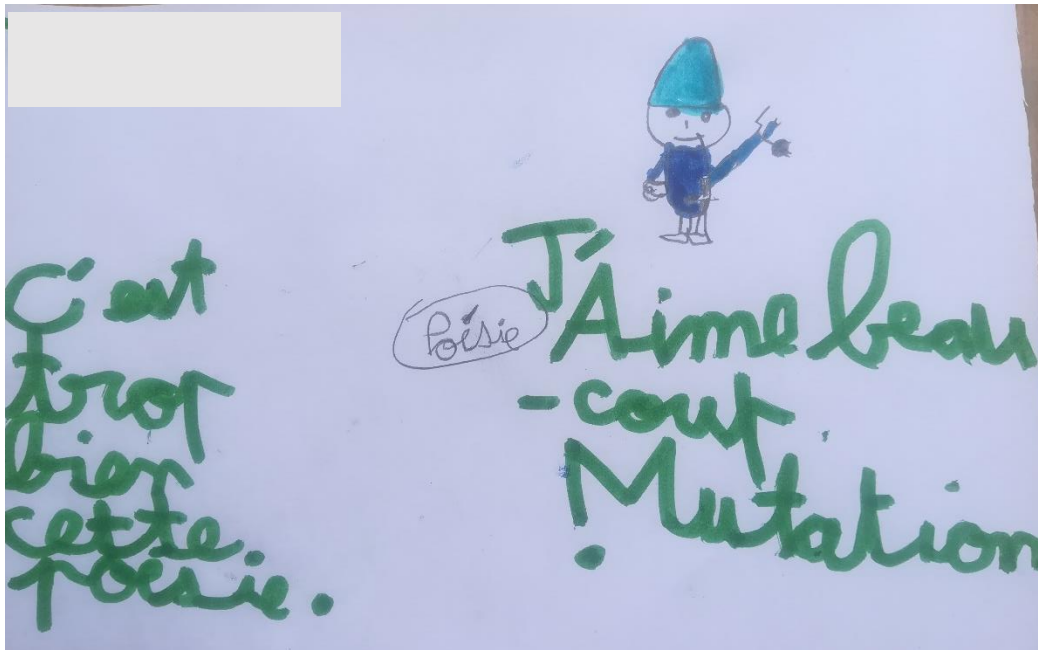
Annexe 1. Questionnaire initial n°1



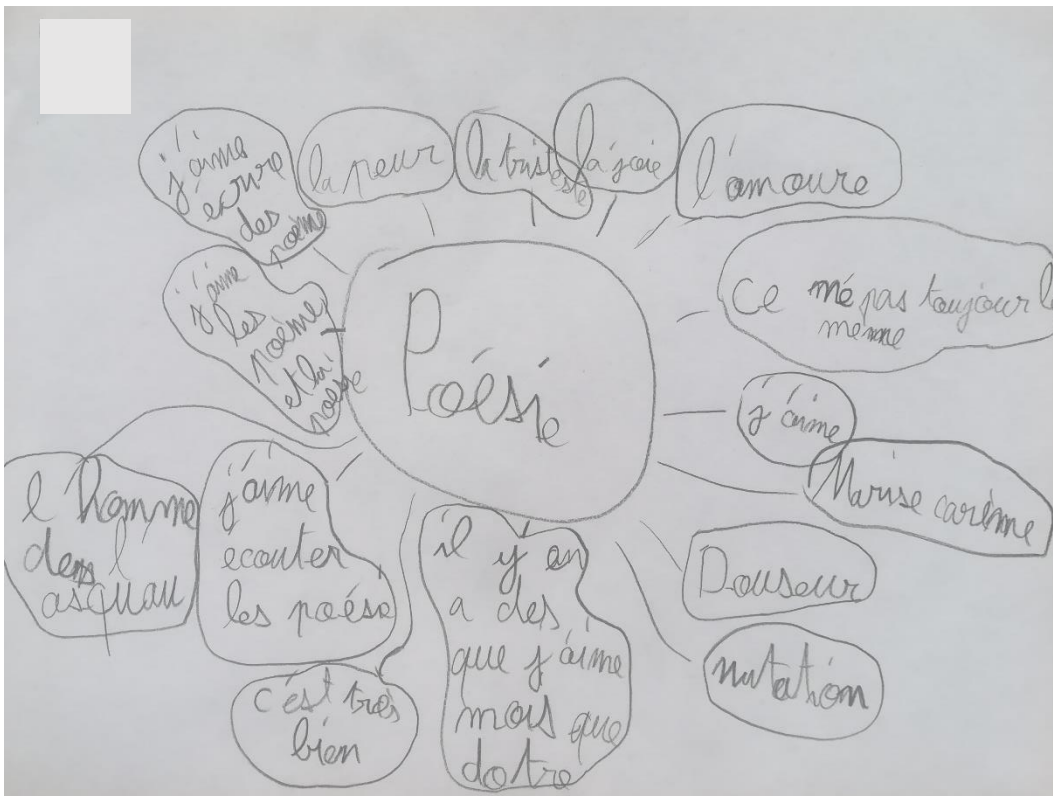
Annexe 2. Questionnaire initial n°2



Annexe 3. Questionnaire final n°1



Annexe 4. Questionnaire final n°2



Annexe 5. Énoncés des élèves sur le questionnaire initial

|                     | Conceptions avant dispositif  |   |  |
|---------------------|---|---|--|
| Avis favorables     | C'est cool / J'adore 2 / J'aime bien 2 / C'est super 2 / J'aime / Trop bien 2 / Super / Fantastique / Bien / J'aime la poésie mais je n'aime pas la réciter |   |  |
| Avis défavorables   | Je déteste / Je n'aime pas trop / Nul 2 / Je n'aime pas trop / Je n'aime pas réciter / Je n'aime pas les apprendre  |   |  |
| Émotions/sentiments | Amour / Triste / Joie 2 / Bonne humeur / Ça vient du cœur   |   |  |
| Amusant             | Rigolo 7 / Amusant 3  |   |  |
| Calme               | C'est lent  |   |  |
| Liberté             | Liberté 2 / Tu mets ce que tu veux / Libération   |   |  |
| Joli                | Beau  |   |  |
| Imagination         | Imagination 6   |   |  |
| Chanson             | Chanson 3 / Chant / Je préfère les chansons 3   |   |  |
| Pratiques           | J'aime réciter 2 / J'aime lire la poésie / J'aime les écouter / J'aime les partager / J'aime écrire   |   |  |
| Culture littéraire  | J'en connais plein  |   |  |
| Communauté          |   |   |  |
| Rime                | Rime 2  |   |  |
| Thématiques         | nature  | évasion   | autres   |
|                     | aux animaux / à la nature / vague / soleil / feuille / neige / mer / montagne / à une douce chanson chantée par des oiseaux /                               | à l'espace / au voyage / pays / au nouvel an / aux vacances / au rêve | à une mitrailleuse / pet / atomique / nucléaire / rot / à un fantôme / à l'école 2 |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | à un oiseau 2 / à du pollen / à une île |  |  |
|--|---|--|--|

\*Les erreurs orthographiques ont été corrigées dans ce tableau

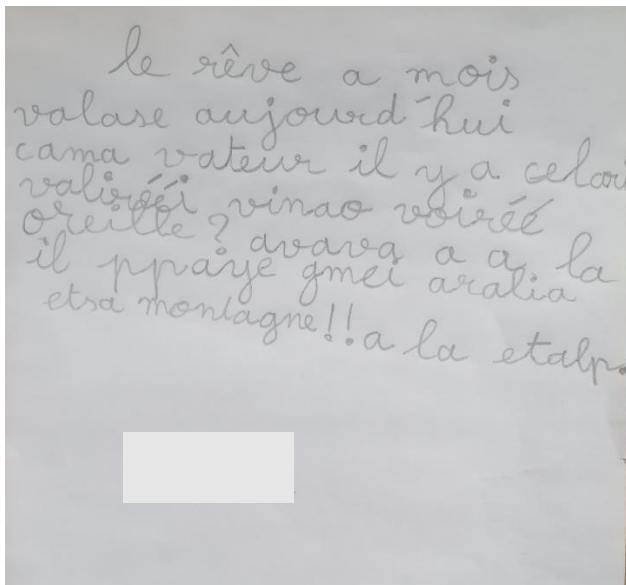
*Annexe 6. Énoncés des élèves sur le questionnaire final*

|                     | Conceptions après dispositif   |        |
|---------------------|--|--------|
| Avis favorables     | Aimer 2 / J'aime la poésie 8 / J'adore 3 / J'aime les poèmes et la poésie / C'est très bien / Je commence à aimer  |        |
| Avis défavorables   | Ennuyeux 4 / Nul / je n'aime pas 2 / pas bien / Je n'aime pas écrire des poèmes  |        |
| Émotions/sentiments | Je pense à ma joie / Heureux 2 / Joyeux / Joie 2 / Triste 2 / Peur / Émotion / Amitié / Amour 2 / Gentillesse / Motivation   |        |
| Amusant             | Rigolo / Amusant / Fun   |        |
| Calme               | Je suis serein / Douceur 2 / Tranquillité / Calme 3 / Ça me donne envie de dormir / Le silence   |        |
| Liberté             | Liberté / Ce n'est pas toujours le même  |        |
| Joli                | Belle / Magnifique / Beau / Joli   |        |
| Imagination         | J'imagine / Imagine 2 / Imagination 4 / Inspiration / Ça donne une idée  |        |
| Chanson             | Chanson / chanter 2 / parole   |        |
| Pratiques           | J'aime inventer la poésie / J'adore écrire des poésies 2 / Recopier / J'aime écouter les poésies / Récitation / Écrire / Fermer les yeux / Regarde / Mulosse (non-sens à la manière de Desnos) / Lala pr (non-sens à la manière de Desnos)                             |        |
| Culture littéraire  | En sortant de l'école 4 / Je regarde dans ses yeux / L'Amoureuse / J'aime beaucoup Mutation, c'est trop bien cette poésie / J'adore Demi-rêve / N'importe quoi / Mutation 3 / L'homme de Lascaux 3 / Maurice Carême / Il y en a certains que j'aime moins que d'autres |        |
| Communauté          | Ensemble 2 / Fraternité / Égalité  |        |
| Rime                |  |        |
| Thématiques         | nature   | autres |

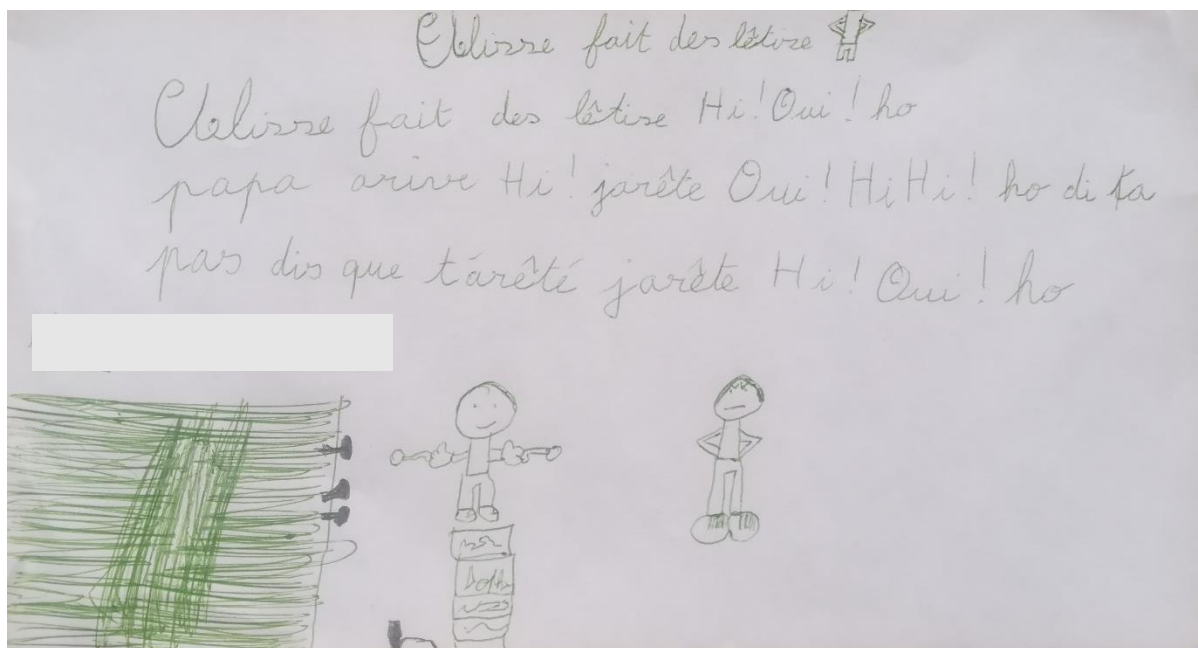
|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <p>la nature / feuille / nuage,<br/>         automne / des fleurs qui<br/>         tombent d'un arbre / pollen / le<br/>         bruit de la mer / soleil /<br/>         animaux / océan</p> | <p>dent / maison / vert / monsieur /<br/>         maître / futur / demain /<br/>         aujourd'hui / avant / foot 2 /<br/>         ville / boxe / rêve</p> |
|--|--|--|

\*Les erreurs orthographiques ont été corrigées dans ce tableau

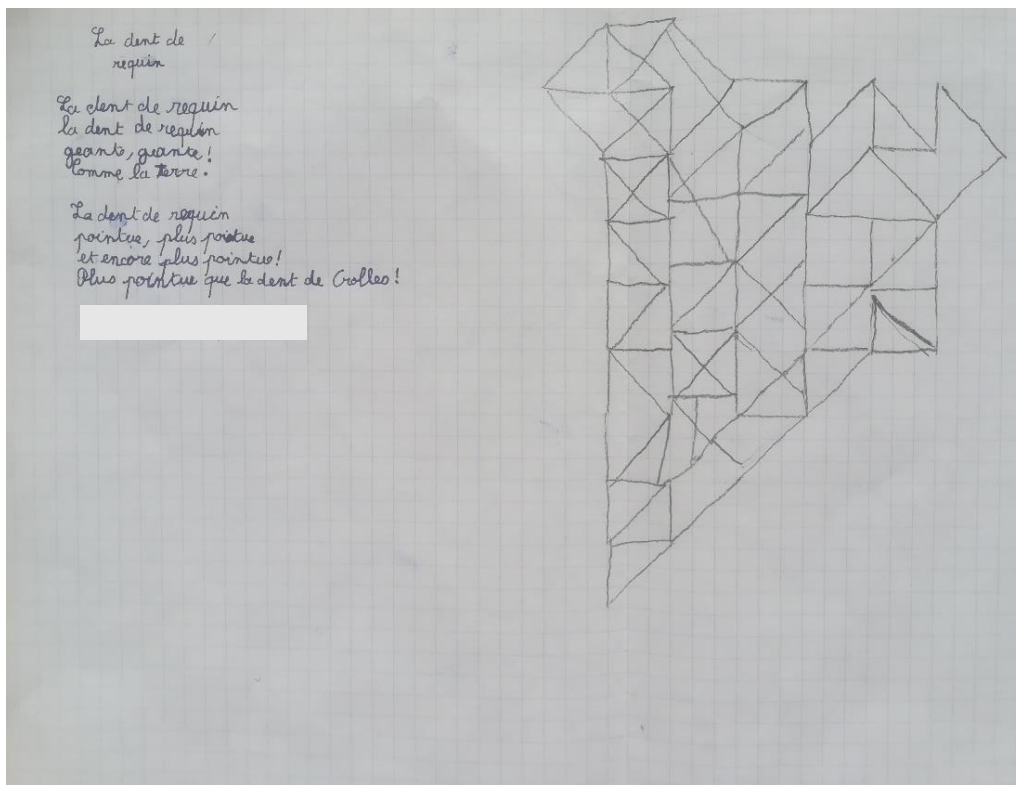
Annexe 7. Poème de l'élève 3



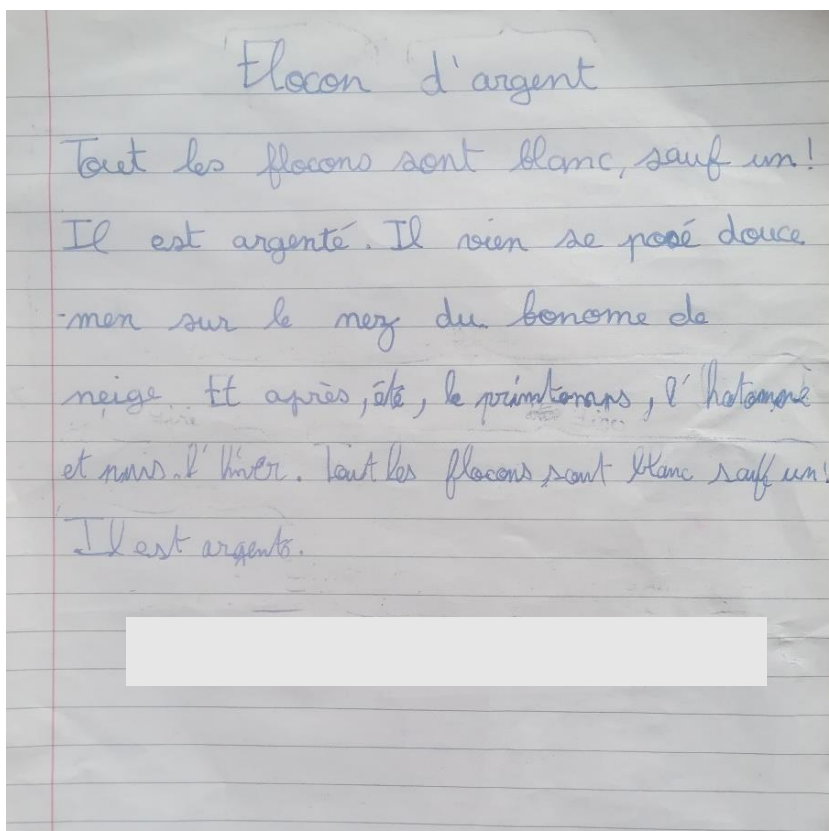
Annexe 8. Poème de l'élève 7



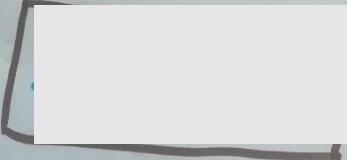

Annexe 9. Poème de l'élève 2



Annexe 10. Poème des élèves 9 et 10



Annexe 11. Poème de l'élève 5

Bonjour  
je suis la . qui est  
la? le petite ... loup rorod  
— le chien . le petite  
dinosaur . ah!  
 



**Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation**  
**Mention Premier degré**

**Titre du mémoire :** Une approche multimodale de la poésie comme levier à l'acculturation à l'écrit

**Auteur :** Camille PLANÇON

**Résumé :**

Dans un contexte de classe où les élèves sont déjà pleinement entrés dans le processus d'acculturation à l'écrit, j'ai voulu enrichir leur bagage littéraire en proposant un enseignement de la poésie qui participerait activement à ce processus. Éclairée par les apports de la recherche, j'ai donc élaboré un dispositif qui met la variété à l'honneur en engageant les élèves dans des activités qui prônent tous les modes d'expression à travers l'exploitation de film-poèmes. A l'aide d'une méthodologie rigoureuse, j'ai pu éprouver l'impact de ma séquence qui semble bien s'inscrire dans une pratique acculturante puisque celle-ci a permis l'apparition de nouvelles conceptions, l'émergence de comportements de poètes et la construction d'une culture littéraire.

Forte de ses enjeux, la poésie joue donc un rôle capital dans le processus d'acculturation à l'écrit mais il est important de jouer sur ses multiples atouts pour ne pas limiter son efficacité.

**Mots clés :** enseignement de la poésie au cycle 2 – CE1/CE2 – acculturation à l'écrit – approche multimodale – film-poème

**Abstract:**

In a classroom context where pupils have already been encouraged to partake in written acculturation, I wanted to enrich their literary experience by proposing poetry sessions which would actively further this process. Inspired by research findings, I decided to place variety at the heart of my strategy by encouraging pupils to engage in activities which favour diverse means of expression by centering my approach around film-poetry. The meticulous planning and methodology behind my lesson sequence, which was firmly rooted in written acculturation paid off because, not only were pupils able to see things in a new light, but they also started to develop new poetic reflexes while at the same time broadening their literary knowledge. Given the challenges it inevitably presents, poetry has a crucial role to play in the process of written acculturation, but it is essential to exploit its multiple strengths so as to avoid limiting its effectiveness.

**Keywords :** teaching poetry in Year 3 and Year 4 – written acculturation – multi-modal approach – film-poetry