

I.U.F.M. de Bourgogne
CONCOURS DE RECRUTEMENT : Professeur des écoles

La poésie à l'école primaire,
ou lorsqu'un art réputé difficile rencontre des élèves difficiles et en difficulté

MILLEREUX MARIE-LINE

DIRECTEUR DE MÉMOIRE : JACQUES Martine

Sommaire

1 Introduction	pp. 3-6
1.1 <u>Choix du thème d'étude</u>	p. 3
1.2 <u>Présentation du contexte professionnel rencontré</u>	p. 3
1.3 <u>Choix du sujet de mémoire</u>	p. 5
2 Construction du problème	pp. 6-13
2.1 <u>Questionnement</u>	p. 6
2.2 <u>Éléments de réponses théoriques</u>	p. 7
2.3 <u>Problématique</u>	p. 11
2.4 <u>Hypothèses d'action</u>	p. 11
2.5 <u>Indicateurs d'évaluation</u>	p. 12
3 Description des actions	pp. 13-23
3.1 <u>Projet d'intervention</u>	p. 13
3.2 <u>Séances</u>	p. 15
3.3 <u>Exemples de productions</u>	p. 18
4 Evaluation des actions	pp. 23-26
4.1 <u>Analyse des échecs et des réussites</u>	p. 23
4.2 <u>Propositions de réajustement</u>	p. 24
4.3 <u>Prolongement</u>	p. 26
5 Conclusion	pp. 26-28
5.1 <u>Connaissances et compétences acquises grâce au mémoire</u>	p. 26
5.2 <u>Actualisation de mon projet de formation</u>	p. 28
Bibliographie	I-II
Annexes	III-LIII

1 Introduction

1.1 Choix du thème d'étude

Pour une licenciée en Lettres Modernes passionnée de poésie et ayant choisi de surcroît l'option « Littérature de Jeunesse » au concours de recrutement des professeurs des écoles, il semblait dans l'ordre des choses d'opter pour un thème d'étude en accord avec son domaine de prédilection.

Cependant, au delà de ma seule orientation scolaire ou d'un engouement en définitive tout personnel, je trouvais relativement alarmants divers constats sociaux tels que la faible médiatisation d'un genre dont la part de marché ne représente déjà que 4% des ventes ou encore l'excès de timidité avec lequel ces mêmes médias promeuvent les poètes contemporains, français comme étrangers. Bien persuadée qu'il revient au creuset de l'école républicaine de fondre ce patrimoine culturel qu'est le genre poétique pour l'offrir en partage à tous les élèves dont elle a la charge, j'avais toutefois eu la désagréable surprise de constater, lors de divers stages d'observation, que la poésie, dans la réalité des classes, était encore trop souvent cantonnée au seul exercice de la récitation et que les rayons des B.C.D. comme des bibliothèques municipales n'étaient que trop peu fournis – la plupart du temps – en recueils.

C'est ainsi que, consciente que les efforts des professionnels – auteurs, éditeurs, bibliothécaires, professeurs des écoles séduits par de récentes innovations didactiques... - s'affirment heureusement en des manifestations culturelles de plus en plus prisées du public et que les instructions officielles, loin de considérer le seul aspect ludique de la poésie, lui reconnaissent des apports rien moins que cruciaux dans la maîtrise du langage et de la langue française, j'avais résolu, à la faveur de l'été 2006, de tâcher d'illustrer dans un mémoire les vertus de la pratique poétique en milieu scolaire : rebelle, en effet, à la seule considération de la matérialité de la langue, je ne souhaitais pas réduire l'expérience poétique à de simples jeux formels mais sensibiliser mes premiers élèves au rapport spécifique de connaissance et de présence au monde qui la fonde selon...

Stéphane Mallarmé : « La Poésie est l'expression, par le langage humain ramené à son rythme essentiel, du sens mystérieux des aspects de l'existence : elle doue ainsi d'authenticité notre séjour et constitue la seule tâche spirituelle. »

1.2 Présentation du contexte professionnel rencontré

Le choix du thème d'étude étant donc arrêté *a priori*, j'escomptais bien que mon affectation de stage filé définirait avec plus de précision le sujet de mon mémoire. Seulement, je ne m'imaginai pas l'aubaine qu'allait représenter le cadre professionnel que l'on m'avait destiné. En effet, les réalités matérielles et humaines en présence n'ont pas induit la réception toute passive, comme évidente, d'une inspiration certes bienvenue mais quelconque sur la poésie : matrice et fruit de mon mémoire, ce stage filé, au gré des mois qui s'écoulaient, en a appelé à mes convictions personnelles et professionnelles les plus profondes. Aussi, je suppose qu'à ce stade de la réflexion, une visite s'impose.

Dépourvu de commerces comme d'administrations, l'environnement immédiat en est exclusivement résidentiel. Classée en Zone d'Education Prioritaire (Z.E.P.), mon école d'affectation apparaît ainsi toute recroquevillée au pied de barres H.L.M. d'apparence vétuste. Sujette à des actes de vandalisme incessants (parmi lesquels : incendies, effractions, détériorations des locaux et des équipements...), cette seule représentation étatique du quartier est encore quelquefois soumise à des événements violents : suicides, morts suspectes, viols, trafics divers.

Des déménagements réguliers voire des entorses à la carte scolaire entraînant suppressions

de postes sur fermetures de classe depuis une dizaine d'années, l'école ne compte plus désormais que quatre professeurs, pour une soixantaine d'élèves environ. Le directeur, dont j'assume la décharge tous les lundis, fait classe à quinze élèves de C.M.2. Issus de familles immigrées défavorisées, les enfants inscrits dans cette école primaire peuvent être confrontés à des contextes personnels difficiles, parfois marqués par l'illettrisme parental, le chômage, la pauvreté matérielle à culturelle voire la maltraitance. Dans la classe, trois élèves accusent un retard scolaire, cependant qu'un autre, orphelin de père, a vu son orientation en enseignement spécialisé refusée par sa mère l'année précédente. De plus, de l'opposition tacite ou affichée par certains à l'égard de leurs professeurs aux violences physiques et morales perpétrées ou subies par d'autres, en passant par des éléments profitant du chahut ambiant, les conditions de travail - pour les élèves comme pour leurs professeurs – sont fluctuantes mais toujours éprouvantes.

« Les « difficultés » qu'évoque le mot Zep ne sont pas imaginaires. (...) La classe doit souvent être construite jour après jour, parfois heure après heure. (...) de longs mois d'efforts peuvent se trouver anéantis de matière inattendue par des flambées régressives, des incidents survenus dans la classe ou dans l'environnement, par des ressauts dans les vies souvent difficiles des élèves. »¹

Quoique leurs résultats ne s'en ressentent pas nécessairement, la grande majorité des élèves est donc sujette à des difficultés d'ordre scolaire et/ou comportemental.

Relativement aux difficultés d'ordre psycho-socio-affectif, il est tout d'abord notable que l'agressivité, entre pairs, l'emporte de loin sur l'entente et l'écoute – indice, s'il en est, d'une socialisation malaisée. Les mêmes ou d'autres élèves manifestent également leur instabilité émotionnelle par le fait de sucer leur pouce ou encore par la recherche d'une relation duelle privilégiée avec l'adulte : « Pourquoi y a pas quinze maîtresses ? » m'a demandé à cet égard un élève impatient, alors que j'étais assailli par les sollicitations, en début d'année. L'on sent aussi qu'une mauvaise représentation de soi, souvent assortie d'un manque de confiance ou au contraire de crises d'autorité, est à l'oeuvre chez la plupart d'entre eux. C'est ainsi que, le premier jour, après que j'avais demandé à chacun de trouver un adjectif ou une expression pour se présenter, un élève a annoncé dans un premier temps d'un ton morne : « Pas de cerveau ! », pour ensuite assortir ses mots d'attitudes destinés à faire rire ses camarades. Et de fait, même si l'émulation dans de nombreuses situations est un des leviers d'apprentissage qui restent à disposition de l'enseignant dans cette classe, il n'est pas toujours souhaitable de l'abaisser : les élèves semblent vivre toute confrontation au groupe-classe comme une telle mise en danger identitaire que la prise de parole individuelle ou l'exposé à plusieurs tourne fréquemment à l'exercice comique ou à la douloureuse expérience du pugilat.

En ce qui concerne les difficultés cognitives et langagières, il apparaît que les élèves se trouvent rapidement en situation de surcharge vis-à-vis des opérations mentales à effectuer, ce qui occasionne des résistances à l'effort, de la lassitude, de l'agitation... Si la gestion des tâches complexes leur est en effet délicate dans l'ensemble, la compréhension des consignes orales comme écrites – donc, la maîtrise transversale du langage et de la langue française – constitue souvent un obstacle majeur et premier, qu'un professeur débutant soupçonne difficilement : lors d'un travail écrit, je note ainsi dès la deuxième semaine la dyslexie de deux élèves, cependant, que je suis, par exemple, surprise d'entendre un jour qu'une enfant de la classe, lorsqu'elle lit à haute voix, n'estime pas nécessaire de prononcer les mots grammaticaux qu'elle rencontre au cours de sa lecture. Par ailleurs, du fait qu'une méthode leur est inconnue ou leur semble vide de sens, les élèves, comme bon nombre d'enfants en difficulté, sont aussi généralement séduits par des procédures qui tirent vers l'automatisme mais limitent l'investissement individuel, résultant, lui, d'une nécessité comprise,

1. **D. Bucheton et J.C. Chabanne.** *Ecrire en Z.E.P.. Un autre regard sur les écrits des élèves.* Delagrave édition - CRDP de l'académie de Versailles, Paris, 2002. p. 7

donc intégrée. Enfin, plusieurs de leurs remarques de début d'année (dont la malheureusement célèbre question : « C'est noté ? ») ne laissent que trop à penser que leur curiosité naturelle est plus éteinte qu'on ne le voudrait en matière de savoir, que leur motivation, en un mot, tend à être extrinsèque.

Ainsi donc, l'ampleur de ces difficultés psycho-socio-affectives et/ou cognitives est telle chez ces enfants en souffrance qu'elle ne pouvait qu'influer sur le resserrement de mon sujet de mémoire.

1.3 Choix du sujet de mémoire

Si je n'ai jamais songé à changer de thème d'étude, j'avoue n'avoir pas entrevu immédiatement comment le concilier au contexte professionnel rencontré. Si d'aucuns pensaient, compte tenu des conditions d'exercice de mon stage filé, qu'il était préférable que je m'oriente vers la seule maîtrise du langage et de la langue française, je demeurais convaincue, en accord notamment avec la politique de relance des Zones d'Education Prioritaire (Z.E.P.), que je n'avais pas à revoir à la baisse mes objectifs initiaux.

« Quinze ans d'existence ont permis aux ZEP de s'affirmer et de conquérir une légitimité. Elles ont résisté aux silences, aux abandons, aux critiques et au scepticisme. Cette résistance, positive, peut cependant receler un danger, celui de la marginalisation. En travaillant pour les ZEP, je veux que nous travaillions pour l'ensemble du système éducatif : les élèves des ZEP ne sont pas différents des autres, mais ils connaissent des conditions de vie plus difficiles. L'école, comme partout, doit leur apporter l'acquisition des savoirs, la construction d'une culture commune, l'éducation à la citoyenneté et la formation qui permet l'insertion sociale. L'école doit être aussi ambitieuse pour eux que pour les autres : l'objectif en ZEP, comme ailleurs, est celui de la réussite scolaire. »²

Expérience langagière et, au-delà, expérience ontologique, la poésie est définie comme un « art visant à exprimer ou à suggérer par le rythme l'harmonie et l'image »³. A la croisée des axes syntagmatique et paradigmatique de la langue, elle est encore une « qualité d'émotion esthétique (que peut éveiller un spectacle, un lieu, une situation) » voire « l'aptitude (d'une personne) à éprouver l'état, l'émotion poétique ». Ainsi, s'il me semblait naturel de placer la poésie, réputée d'un abord difficile, au centre du triptyque « dire, lire, écrire » propre aux objectifs de maîtrise de la langue écrite et orale, je souhaitais également que mes élèves accèdent à un patrimoine culturel poétique trop souvent méconnu ou sous-exploité en classe. Et, de fait, je n'envisageais pas la poésie sous le seul angle de la traditionnelle récitation, souvent perçue comme une pratique purement scolaire et ludique. Il me semblait essentiel d'inciter mes élèves de CM2 à réfléchir sur la poésie non seulement pour développer leur conscience métalittéraire mais encore pour réconcilier ces enfants avec l'école. Dans un tel contexte en effet, il est douloureux de constater que la motivation intrinsèque d'élèves si jeunes est déjà éprouvée à déclinante. Par ailleurs, compte tenu des difficultés socio-affectives manifestées par mes élèves, j'escomptais qu'un tel travail sur la poésie agirait également comme un outil de régulation des comportements, en ce que cela me semblait à même d'apaiser les relations entre pairs par l'établissement ou la restauration d'un rapport intime au savoir.

2. Education Nationale, Recherche et Technologie, *Circulaire no 97-233 du 31 octobre 1997*, Bulletin officiel de l'Education Nationale (N°40 du 13 novembre 1997).

3. *Le Nouveau Petit Robert, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Nouv. éd. mise à jour. Dictionnaires Le Robert, 2002. Poésie p. 1988.

Au terme de longues réflexions nourries de lectures comme d'entretiens avec mon directeur de mémoire, je résolus, enfin, d'abandonner la mention « Z.E.P. », qui, dans sa spécificité, ne me semblait pas rendre compte de la vocation générale de mon projet d'action. Toutes convictions que mes lectures théoriques sur la question relayaient d'ailleurs :

« Nous ne sommes pas sûrs qu'il y ait une « pédagogie spéciale Zep », ni même qu'au fond les « élèves Zep » soient d'une autre nature que les élèves... ordinaires. Ce dont nous voulons rendre compte vaut pour tous. »⁴

« Le problème est que [cela] laisse à penser que ce chantier ne concerne que les enseignants qui travaillent avec un certain type d'élève dans un certain type d'établissement. Nous pensons que les observations faites dans les classes difficiles permettent de comprendre les difficultés qui sont celles de n'importe quelle classe ; et que les démarches valables dans les classes les plus difficiles le sont a fortiori dans des classes plus ordinaires. »⁵

L'intitulé de mon sujet, né de l'union entre un thème d'étude pointu et un contexte professionnel sensible, devint donc ainsi : « La poésie à l'école primaire, ou lorsqu'un art réputé difficile rencontre des élèves difficiles et en difficulté ».

2 Construction du problème

Après avoir motivé, en introduction, le choix d'un tel sujet de mémoire, il convient d'exposer, dans cette deuxième partie, la problématique professionnelle adoptée, déterminante pour la conception et la mise en oeuvre de tout projet d'action.

2.1 Questionnement

Si l'on est en droit de supposer que l'enseignement d'un genre littéraire spécifique ne constitue pas un obstacle majeur pour une licenciée en Lettres, l'on peut craindre que les compétences professionnelles liées aux situations d'apprentissage, à la conduite de la classe et à la prise en compte de la diversité des élèves soient en revanche plus problématiques pour un professeur-stagiaire, de surcroît confronté pour la première fois à un contexte difficile. Mon projet de formation initial faisait ainsi état de divers objectifs d'ordre didactique ou pédagogique, telle qu'une utilisation accrue des outils et supports ou encore l'amélioration de l'appréhension du niveau des élèves comme de la passation des consignes de travail et des règles de vie – toutes choses que je savais devoir travailler dans le cadre de mon mémoire.

Même si je l'ignorais alors, mes attitudes professorales à risque produisaient en effet chez mes élèves des conduites scolaires et comportementales déviantes. De nombreux indices témoignaient ainsi de ce que le degré d'écoute des élèves n'était pas optimal, comme ils jouaient, bavardaient, manipulaient du matériel continuellement. De plus, les consignes devaient systématiquement être répétées ou se voyaient l'objet de questionnements inutiles à moqueurs. Des comportements perturbateurs empêchaient également l'interaction du groupe-classe, comme il arrivait régulièrement que des élèves lèvent la main sans apporter de réponse ou s'expriment sans y avoir été invités, coupant de ce fait la parole à un pair ou à un adulte. Enfin, la part d'activité des élèves, mise à mal par l'ambiance générale peu propice au travail, en pâtissait dangereusement, ce

4. **D. Bucheton et J.C. Chabanne.** *Ecrire en Z.E.P.. Un autre regard sur les écrits des élèves.* Delagrave édition - CRDP de l'académie de Versailles, Paris, 2002. p. 8.

5. **D. Bucheton et J.C. Chabanne.** *Ecrire en Z.E.P.. Un autre regard sur les écrits des élèves.* Delagrave édition - CRDP de l'académie de Versailles, Paris, 2002. p. 9.

qui suscitait de nouveaux écarts de conduite en un cercle toujours plus vicieux.

Se sont ainsi posées diverses questions d'ordre professionnel. Tout d'abord, quelle situation d'apprentissage relative à la poésie pouvais-je concevoir et mettre en oeuvre, de telle sorte qu'elle soit adaptée aux acquis et aux capacités des élèves ? Dans un deuxième temps, quelle relation pédagogique pouvais-je espérer tisser dans le cadre de ce travail poétique, tout en exerçant l'autorité nécessaire pour cadrer une classe au niveau hétérogène constituée d'élèves en mal de repères ? En d'autres termes : quel projet me permettrait de remplir les objectifs d'apprentissage spécifiques et transversaux que je me fixais avec ces élèves difficiles et en difficulté ?

2.2 Eléments de réponses théoriques

Dans la définition d'un projet de classe, interviennent différentes composantes, qui, pour être déterminantes, doivent être justifiées par des références théoriques relatives à un contexte donné. En accord avec les difficultés d'exercice exposées précédemment, ce deuxième point explique donc successivement les choix opérés en matière de principes généraux, d'activités, de supports et de réalisations grâce à la lecture des instructions officielles mais également d'ouvrages et de sites spécialisés.

a) Principes généraux

Le premier des deux principes généraux commandant mon projet d'action se veut la pratique conjointe d'activités relatives au « dire, lire, écrire ». Et de fait, sans ce triple travail d'appétence des élèves pour le patrimoine culturel, il n'est sans doute pas de démarche littéraire à l'école primaire. Cependant, si l'expression artistique – orale ou écrite – a également des vertus thérapeutiques essentielles pour des enfants en souffrance tels que ceux que j'avais en face de moi, force est de constater qu'il est souvent peu aisé de conduire un tel projet avec des élèves présentant de telles difficultés scolaires et comportementales qu'ils se lassent eux-mêmes ou lassent leur professeur. Comment s'expliquer cette perte de motivation quand les projets artistiques sont initialement accueillis avec une joie unanime ? La raison nous en est peut-être fournie par les auteurs de l'extrait suivant, qui postulent que l'entrée dans l'écrit ne fait peut-être pas sens pour certains enfants, tournés essentiellement vers le langage oral au quotidien :

« [Les élèves de l'établissement] savent se servir du langage oral pour penser : agir sur l'autre dans les sphères d'action où ils sont à leur place (la cité, le quartier, la famille, les copains...) : ils ne ressentent pas le besoin de passer à l'écrit. C'est la raison pour laquelle faire préparer à l'oral un texte les empêche ensuite d'écrire. Ecrire, pour eux, n'est pas agir, écrire n'est pas vivre, écrire n'est pas dominer ; le leader n'écrit pas, il séduit les autres par la « tchache ». Pour la même raison, ils n'éprouvent pas le besoin d'explicitation, du développement de la formulation qu'impose l'écrit : « Je m'comprends... y m'comprend... tu m'comprends... »

Faire entrer leur pensée dans les normes formelles de l'écrit est pour eux une tâche purement scolaire : quand ils ne la refusent pas, ils s'y conforment en restant dans une position d'extériorité. D'où leur demande réitérée et ambiguë pour les tâches « scolaires » : l'exercice, la dictée, l'exercice de grammaire, les réponses aux questions qui sont des reformulations, tout ce qui fait appel à des procédures qu'on peut faire fonctionner mécaniquement. Car, réciter, recopier, paraphraser, ce n'est pas penser avec de l'écrit. (...) Ils n'y apprennent rien, sinon à conforter leur représentation de l'écriture comme une activité privée de sens pour eux. ⁶»

6 **D. Bucheton et J.C. Chabanne.** *Ecrire en Z.E.P.. Un autre regard sur les écrits des élèves.* Delagrave édition - CRDP de l'académie de Versailles, Paris, 2002. p. 37.

Or, j'avais fait l'expérience que mes élèves présentaient malheureusement ce genre de caractéristiques socio-langagières. Aussi, pour inscrire mes quinze CM2 dans les objectifs nationaux de lutte contre l'illettrisme et dans une démarche proprement littéraire et conforme aux programmes, il était sans doute indispensable que le projet de classe emprunte non seulement au diptyque « dire, lire, écrire » mais encore engage personnellement les élèves dans la discipline.

De cette réflexion, découle le second principe général de mon projet d'action. Comme préconisé par l'un des documents d'accompagnement des programmes, les apprentissages en matière de maîtrise de la langue française ne m'apparaissent pas pouvoir se passer en effet de l'établissement d'un rapport réflexif à la langue :

«Les élèves doivent être familiarisés avec les activités réflexives et métalinguistiques sur la langue française. L'aller et le retour entre des usages à la fois denses et diversifiés du langage oral et écrit – deux heures chaque jour – et l'activité réflexive assurent la maîtrise de la langue. »⁷

Ainsi donc, le deuxième principe de mon mémoire se voulait d'initier, de développer ou de restaurer un rapport vécu au langage, notamment écrit, en réconciliant l'enfant avec les mots, non pas dénués de sens, mais évocateurs de réalités sensibles fondamentales. Au cours de mes lectures, j'avais en effet faite mienne l'idée suivante :

«Le rapport au langage, notamment à l'écriture, peut être l'objet d'une *reconstruction*, parce qu'il est *construit*, et en grande partie par l'école. (...) Toutefois, le rapport au langage ne peut pas être directement objet d'un enseignement : *il se construit dans des pratiques langagières* qui associent des conduites linguistiques écrites et orales et des formes d'*action* prises dans des *contextes* au sein desquels elles prennent sens. »⁸

Les objectifs spécifiques et transversaux s'appuient donc (comme nous le verrons dans la troisième partie de ce travail) sur cette dynamique générale : lier les trois aspects de la maîtrise du langage et de la langue française « dire, lire, écrire » au développement du rapport réflexif au langage. Reconnaissant là encore mes élèves, en mal de confiance, dans les caractéristiques mentionnées dans le paragraphe ci-après, je souhaitais, en effet, leur proposer des lignes directrices ambitieuses pour rehausser l'estime qu'ils avaient d'eux-mêmes :

«La construction des savoirs, y compris les plus élémentaires, est indissociable d'une construction identitaire qui implique l'engagement d'un sujet singulier (...). Les élèves ne pensent pas, ne s'impliquent pas, restent dépendant des consignes du maître..., simplement parce qu'ils n'existent pas comme sujet singulier ou alors n'existent que trop comme sujets en échec, comme appartenant à la classe des nuls, stigmatisés par des indicateurs de classement qu'ils savent parfaitement décodés. »⁹

Sous-tendue par ces grands principes, la poésie me semblait une discipline propre à libérer les potentialités de mes élèves, pour, en somme, les réengager dans les apprentissages scolaires aux points de vue cognitif et socio-affectif.

7 **Ministère de l'éducation nationale.** *Lire et écrire au cycle 3. Repères pour organiser les apprentissages tout au long du cycle.* CNDP, Paris, 2003. p. 5.

8 **D. Bucheton et J.C. Chabanne.** *Ecrire en Z.E.P.. Un autre regard sur les écrits des élèves.* Delagrave édition - CRDP de l'académie de Versailles, Paris, 2002. p. 53-54.

9 **D. Bucheton et J.C. Chabanne.** *Ecrire en Z.E.P.. Un autre regard sur les écrits des élèves.* Delagrave édition - CRDP de l'académie de Versailles, Paris, 2002. p. 54.

b) Activités

Les différentes activités envisagées se justifient, quant à elles, par la mention de divers paragraphes extraits du document d'application des programmes *Littérature (2). Cycle des approfondissements (cycle III)* et du document d'accompagnement des programmes *Lire et écrire au cycle 3. Repères pour organiser les apprentissages tout au long du cycle*. Ainsi, outre la récitation, sont proposés, dans le premier document, des débats interprétatifs et des exercices de style de type pastiche¹⁰, des jeux poétiques inspirés de ceux pratiqués par les surréalistes, des productions écrites nourries de lectures poétiques et inspirées par des inducteurs artistiques ou lexicaux¹¹. Le même document d'application des programmes engage enfin à faire éditer les productions des élèves sous forme de recueil manuscrit ou dactylographié.¹² Dans le document d'accompagnement des programmes, un exemple de jeu à consignes d'interprétation est aussi présenté¹³, pouvant être éventuellement prolongé par des temps de conseils basés sur une grille d'évaluation construite par les élèves eux-mêmes.¹⁴ Réaliser une telle collection d'activités, disparate au premier abord, me semblait en effet capital non seulement pour développer un projet complet au point de vue littéraire mais surtout pour intéresser des enfants dont j'ai eu tôt fait de comprendre qu'ils éprouvaient de la peine à se concentrer, eu égard à leurs difficultés scolaires et/ou comportementales.

c) Supports

La restriction du choix de supports d'activités adaptés aux besoins et aux capacités des enfants se justifie, quant à elle, par le croisement de la liste de références des oeuvres de littérature jeunesse destinée au cycle III¹⁵ et de la liste indicative des sources de difficulté¹⁶, répertoriant des

10 « Les poèmes ont une place à part dans ces activités de mise en voix. Toutefois, il ne faudrait en aucun cas réduire la lecture de la poésie au moment de récitation. Les poèmes se lisent (ou s'écourent) comme la prose ou le théâtre. Ils supposent le même travail de compréhension et conduisent aux mêmes débats interprétatifs. » **Ministère de l'éducation nationale. Littérature (2). Cycle des approfondissements (cycle 3).** CNDP, Paris, 2004. p. 10.

11 « En poésie, le pastiche est souvent une amorce efficace : écrire à partir d'une structure formelle répétitive, à la manière de, etc. On peut aussi aborder le travail de création de manière ludique (collages, cadavres exquis, contraintes du type de celles qui ont été mises à l'honneur par l'OuLiPo). On peut encore créer des ateliers d'écriture à partir d'une recherche lexicale qui constituera le matériau de l'écriture, ou partir de situations inductives (écoutes musicales, observation d'oeuvres picturales...). Dans tous les cas, le recours aux lectures poétiques permet de nourrir l'effort d'écriture et, à cette occasion, de se lancer dans l'exploration de recueils poétiques complets. » **Ministère de l'éducation nationale. Littérature (2). Cycle des approfondissements (cycle 3).** CNDP, Paris, 2004. p. 11.

12 « Il n'est jamais inutile de prolonger l'écriture par une mise en livre des textes produits. Les élèves y découvrent quelques principes de la typographie et de la mise en page. Cette « édition » des textes peut être faite de manière manuscrite ou par l'intermédiaire d'un logiciel de traitement de textes. » **Ministère de l'éducation nationale. Littérature (2). Cycle des approfondissements (cycle 3).** CNDP, Paris, 2004. p. 11.

13 « On donnera aux élèves des phrases qu'ils devront lire en fonction des indications données par des verbes ou des adverbes tirés au sort (chuchoter, murmurer, crier, lentement, rapidement, fort, joyeusement, tristement, etc.) ; un élève ou le maître lira une phrase d'une certaine manière, un autre élève essaiera de l'imiter ou de la lire différemment. » **Ministère de l'éducation nationale. Lire et écrire au cycle 3. Repères pour organiser les apprentissages tout au long du cycle.** CNDP, Paris, 2003. p. 11.

14 « Après la lecture, on peut utiliser le magnétophone pour se réécouter et repérer ses hésitations et ses erreurs à l'aide d'une grille d'évaluation formative. Les appréciations (éloges ou critiques) et les conseils des autres élèves peuvent être recherchés à partir de cette même grille. » **Ministère de l'éducation nationale. Lire et écrire au cycle 3. Repères pour organiser les apprentissages tout au long du cycle.** CNDP, Paris, 2003. p. 11.

15 **Ministère de l'éducation nationale. Littérature (2). Cycle des approfondissements (cycle 3).** CNDP, Paris, 2004.

16 **Ministère de l'éducation nationale. Lire et écrire au cycle 3. Repères pour organiser les apprentissages tout**

indices de complexité plus ou moins importants en matière de présentation matérielle du livre, de références inter- ou extra-textuelles et enfin d'écriture. Ces différents tableaux me permirent de me prononcer pour la mise en réseau poétique de trois recueils – *Les 111 Haïku*, de Bashō, *A l'aube du buisson* et *La Nuit respire* de Jean-Pierre Siméon – sur la base de critères que l'on peut résumer sous cette forme, librement inspirée des tableaux susmentionnés :

	Du moins complexe	Au plus complexe
La présentation matérielle du livre	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre limité de pages : les trois recueils. - Typographie de taille moyenne : les trois recueils. - Maquette aérée, séduisante : <i>A l'aube du buisson</i> et de <i>La Nuit respire</i> de Jean-Pierre Siméon. - Présence d'une table des matières : les trois recueils. - Première et/ou quatrième de couverture bien renseignée(s) : les trois recueils. - Oeuvre sous forme de recueil, donc présentant une forme d'unité : les trois recueils. - Forme éditoriale commune : <i>A l'aube du buisson</i> et de <i>La Nuit respire</i> de Jean-Pierre Siméon. 	<ul style="list-style-type: none"> - Maquette plus austère : <i>Les 111 Haïku</i>, de Bashō. - Absence d'illustration : les trois recueils.
Les références inter- ou extra-textuelles	- Proximité par rapport aux connaissances du monde acquises par le lecteur : thèmes de la nature et des émotions humaines commun aux trois recueils...	... même si les élèves évoluent dans un milieu à dominance urbaine.
L'écriture	- Formes brèves à très brèves privilégiées par les trois recueils	... mais faussement simples (phrases parfois complexes ou au contraire nominales ; lexique difficile... faisant appel à des stratégies de lecture).

Enfin, il est à noter, pour justifier toujours du resserrement effectué sur ces supports, que si l'oeuvre de Bashō, qualifiée de patrimoniale, est incluse dans la liste de références du cycle III en matière de littérature jeunesse, l'auteur contemporain Jean-Pierre Siméon y figure également par le biais de *L'Homme Sans Manteau*, oeuvre qui, cependant, comportait selon moi moins de points communs avec celle de Bashō que les deux recueils retenus. A part moi, je décidais d'intituler la mise en réseau ainsi conçue « La nature en poésie ».

d) Réalisations

D'ores et déjà persuadée qu'il fallait générer chez mes quinze élèves une intériorisation des poèmes que je leur proposerais, j'envisageais diverses réalisations - collectées par ouï-dire ou

au long du cycle. CNDP, Paris, 2003. p.p. 30-35.

lectures d'ouvrages et de sites spécialisés¹⁷ - telles que l'élaboration d'un « coin poésie » dans la classe ou bien la création d'une anthologie personnelle sous la forme d'un carnet de poèmes individuel. Seulement, les conditions matérielles ne se prêtaient pas à la formation d'un endroit dévolu spécifiquement à la poésie : la petite salle voyait ses murs jalonnés d'armoires pesantes, sa surface occupée par des tables fixes en bois, enfin ses coins percés de portes, occupés par un lavabo ou un tableau. Restait toujours la possibilité d'ériger un arbre à poésie, moins coûteux en place. L'idée d'un carnet de lectures poétiques, quant à elle, ne me satisfaisait pas non plus : en un premier lieu, je ne voyais pas comment la mettre en oeuvre de façon motivante avec des élèves en majorité peu sensibles au plaisir de la lecture ; en un second lieu, il me semblait impensable de dissocier la lecture de l'écriture dans une démarche littéraire ; enfin, j'étais bien sûre que la construction individuelle ne pouvait s'établir que dans la construction d'un rapport bénéfique au groupe-classe et souhaitais donc élaborer un projet poétique non seulement commun mais collectif.

En conséquence, il me parut opportun – pour respecter l'une des lignes directrices que je m'étais fixée – de m'orienter vers l'élaboration écrite d'un recueil de poésies, appuyée par la lecture des supports poétiques préalablement retenus et assortie de la réalisation orale d'un spectacle de classe, spectacle qu'encourageaient les textes officiels.¹⁸ Orienté vers la publication et la représentation intérieures ou extérieures à l'école, ce genre de projet à long terme me semblait adapté à la résolution des difficultés d'ordres motivationnel, comportemental et scolaire manifestées par mes élèves de CM2.

Comme exposé dans ce deuxième point, mes choix en matière de principes généraux, d'activités, de supports et de réalisations sont nés du croisement entre des sources théoriques (institutionnelles ou spécialisées) et des données spécifiques à mon stage filé, données que je tentais systématiquement d'analyser après les avoir recueillies de manière empirique.

2.3 Problématique

De ces liens entre théorie et pratique, a commencé d'émerger alors la problématique suivante : Comment, par le biais de situations didactiques adaptées aux objectifs des programmes comme aux besoins et aux capacités cognitives et socio-affectives des élèves, faire de la difficulté censément ou réellement inhérente à la poésie un atout pour aider au dépassement de difficultés scolaires ou comportementales manifestes ? En effet, de cette question me semblaient dépendre d'une part l'épanouissement scolaire et personnel de ces enfants difficiles et/ou en difficulté et, d'autre part, le développement de mes compétences et connaissances professionnelles.

2.4 Hypothèses d'action

Dans l'optique des réflexions conduites précédemment, je postulais donc que le comportement de mes élèves, présentant des difficultés susceptibles d'être rencontrées dans bien d'autres contextes scolaires que celui-ci, pouvait se trouver apaisé par la réalisation d'un parcours long d'activités poétiques satisfaisantes au point de vue cognitif (du fait d'un degré de difficulté optimal) comme au point de vue socio-affectif (du fait de l'inscription dans une dynamique de progrès valorisante en terme d'estime de soi). J'estimais que mon projet de poésie, en comblant non pas toutes mais certaines failles narcissiques latentes, serait à même de permettre une (re)construction identitaire des élèves au sein du groupe-classe.

17 Notamment sur les sites suivants : <http://eduscol.education.fr/D0102/dossier-poesie.htm> et http://www.printempsdespoetes.com/a_1_education/index.php

18 L'on peut « préparer un moment « lecture de poèmes » ou « lecture théâtralisée » pour un spectacle de classe ou d'école. » **Ministère de l'éducation nationale**. *Lire et écrire au cycle 3. Repères pour organiser les apprentissages tout au long du cycle*. CNDP, Paris, 2003. p. 11.

Cet épanouissement personnel à l'école me semblait, en effet, pouvoir rétablir la motivation intrinsèque et la confiance en soi nécessaires à la résolution si ce n'est durable du moins initiale de difficultés scolaires, notamment en matière de maîtrise du langage et de la langue française. D'autant que le parti pris d'encourager la discussion méta-poétique à part soi, entre pairs ou avec l'enseignant me paraissait à même d'engager les élèves dans un rapport poétique intime, inscrit dans un projet d'apprentissage ayant du sens autre que seulement scolaire.

Ainsi, l'horizon de ce mémoire était de sensibiliser les élèves à un patrimoine culturel essentiel à l'insertion de l'individu dans la société, en ce qu'il permet, par une lecture intérieure du monde, une action responsable et autonome, un développement personnel durable puisque respectueux du principe de réalité qui le détermine.

2.5 Indicateurs d'évaluation

Pour confirmer ou infirmer mes hypothèses d'actions, je me propose d'observer les indicateurs d'évaluation objectifs à subjectifs suivants :

Attribut des indicateurs Nature des indicateurs	Plutôt objectifs	Plutôt subjectifs
<p>Indicateurs transversaux (relatifs à la construction identitaire au sein du groupe-classe)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diminution des conduites déviantes, notamment en terme de violence : nature (physique et/ou morale), degré (important, moindre, nul), nombre (nombreux, moindre, nul). 	<ul style="list-style-type: none"> - Diminution du caractère aléatoire du savoir (de la juxtaposition de travaux individuels à la communauté de travail du groupe-classe). - Meilleure reconnaissance de l'autorité enseignante et des pairs (relativisation du pôle affectif, émergence d'un pôle socio-cognitif plus prégnant, diminution des sur-sollicitations à l'égard de l'enseignant...). - Réapparition voire augmentation d'une motivation intrinsèque pour les apprentissages. - Estimation du plaisir des élèves (nul à grand ; unanime à isolé ; implicite à explicite, voire explicité...).

<p>Indicateurs spécifiques (relatifs à la capacité effective à réaliser ou à réinvestir des compétences et des connaissances poétiques ou méta-poétiques)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aspect qualitatif objectif des productions ou des restitutions (quantité et nature des fautes). - Aspect quantitatif de la production. - Nature plus ou moins variée des productions (orales et/ou écrites). - Nature autonome ou diversement étayée de la production. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aspect qualitatif subjectif des productions (impression esthétique).
--	---	--

Il est sensible, à la lecture de ce tableau, que l'analyse professorale ou en classe plénière des productions écrites et orales joue un grand rôle dans l'évaluation des objectifs spécifiques. Je souscris, en effet, à l'hypothèse que, pour aider les élèves en grande difficulté à dépasser, dans un premier temps essentiel, la mauvaise estime qu'ils ont d'eux-mêmes sur le plan scolaire, « la réussite se mesure alors à des critères plus globaux, souvent au travers de formes collectives de relecture et d'échanges, caractéristiques des ateliers d'écriture. »¹⁹

En outre, la liste intégrale des indicateurs observables étant relativement longue, j'ai également tâché de développer chez les élèves des attitudes d'auto et de co-évaluation, susceptibles de relayer l'action de l'enseignant comme d'améliorer l'autonomie psycho-socio-cognitive des enfants. D'autre part, j'ai veillé à inclure dans mon projet d'action des temps de conseils (entre pairs, de la part de l'enseignant...) mais aussi des temps de construction et d'élucidation de critères d'évaluation objectifs. Enfin, j'ai essayé d'encourager de manière plus ou moins formelle la conscience esthétique subjective des enfants par des interpellations orales ou des sollicitations écrites.

Après avoir motivé l'optique professionnelle adoptée en regard d'éléments théoriques institutionnels et spécialisés comme des données pratiques en présence, il convient de décrire, dans une troisième partie, le projet d'action tel qu'il fut, non plus seulement conçu, mais mis en oeuvre.

3 Description des actions

3.1 Projet d'intervention

Elaboré sur le long terme, mon projet d'intervention poétique se compose de onze séances, d'une durée de trente à quatre-vingt minutes chacune. Par souci d'adaptation aux réactions des élèves, des substituts aux activités prévues initialement durent toutefois être proposés certains jours, ce qui explique que, dans les fiches de préparation²⁰, certaines séances aient été morcelées en deux voire trois étapes successives.

¹⁹ D. Bucheton et J.C. Chabanne. *Ecrire en Z.E.P.. Un autre regard sur les écrits des élèves*. Delagrave édition - CRDP de l'académie de Versailles, Paris, 2002. p. 28.

²⁰ Cf. Fiches-séances, annexes VII-XVII.

Les contenus relatifs à mon projet d'action poursuivent des objectifs transversaux en matière de maîtrise du langage et de la langue française et de citoyenneté d'une part et des objectifs spécifiques en littérature et en Observation Réfléchiée de la Langue (O.R.L.) d'autre part. Classés en différentes rubriques (« dire », « lire », « écrire », « construire la conscience méta-poétique » en littérature ; « dire » et « écrire » en O.R.L.), ces apprentissages spécifiques sont également ordonnés en une progression spiralaire²¹. En accord avec la définition de l'expression « activité de production écrite » par le collectif auteur de *Ecrire en Z.E.P.. Un autre regard sur les écrits des élèves.*, je postule, en effet, que les apprentissages pour des élèves difficiles et/ou en difficulté s'effectuent de façon privilégiée dans le travail conjoint, et non isolé, d'items différents certes mais complémentaires :

« L'activité désigne avant tout un complexe d'opérations simultanées et imbriquées : opérations linguistiques, sémantico-cognitives, graphiques-motrices, socio-affectives... qui forment un tout complexe et dynamique, que nous pensons difficile de décomposer en autant de modules qu'on pourrait faire travailler isolément [...]. C'est la mise en oeuvre de cette complexité qui est problématique chez l'élève en difficulté : car il faut à la fois tout prendre en compte, et chaque dimension de l'activité peut jouer tantôt un rôle d'obstacle, tantôt un rôle moteur, sans que cela soit toujours prévisible et programmable (d'où la difficulté pour l'enseignant). (...) nous postulons que ces multiples dimensions ne se développent pas indépendamment, ni qu'on pourrait isoler l'une d'entre elles pour lui appliquer un programme d'enseignement. Les différentes dimensions de l'écriture se développent ensemble. »²²

En lien avec les objectifs, les activités proposées sont également progressives, en ce qu'elles passent de la traditionnelle récitation d'un poème unique (peu déconcertante pour des élèves abordant la poésie sous le seul angle scolaire) à des productions orales ou écrites plus inédites en classe (débat interprétatif collectif, réflexions écrites individuelles sur le genre poétique, sa nature et ses finalités...)²³.

De même, pour développer l'autonomie des élèves, l'on passe progressivement, en matière de supports d'activité, d'une sélection traditionnellement magistrale des poèmes à une sélection due au hasard ou bien argumentée, dévolue pour une grande part aux élèves. En outre, si l'on a déjà évoqué le fait que des formes poétiques brèves, au degré de complexité mesuré, avaient été choisies en guise de supports, il est à noter également que, dans le détail, les poèmes retenus encouragent les élèves à s'interroger sur le monde environnant : les haïku, piochés au hasard d'une séance de mathématiques touchant à sa fin, suscitent l'étonnement ; le poème *Devinettes* questionne le sentiment étrange, presque mystique, que laisse en nous la nature. Enfin, pour aider à la construction d'une conscience méta-poétique chez les élèves, les préfaces des recueils de Jean-Pierre Siméon, textes-seuils peu abordés à l'école primaire, ont également été incluses à la liste des supports.

Les évaluations, enfin, interviennent à différents moments et selon diverses modalités. Tout d'abord, les apprentissages transversaux sont auto-évalués par les élèves sous la forme d'une fiche-bilan individuelle ritualisée, en fin de journée²⁴. Sur cette feuille, les enfants répondent non seulement à des questions de plus en plus ouvertes – relatives au règlement de la classe établi par leurs soins comme à leurs sentiments sur la journée écoulée – mais encore apposent un code-couleur relatif à leur comportement (du rouge non négociable de la violence au vert du

21 Cf. Fiche-séquence, annexes IV-VI.

22 **D. Bucheton et J.C. Chabanne.** *Ecrire en Z.E.P.. Un autre regard sur les écrits des élèves.* Delagrave édition - CRDP de l'académie de Versailles, Paris, 2002. p. 39.

23 Cf. Productions, annexes XXVI-XXXVII.

24 Cf. Fiche-élève, annexe XXV.

comportement scolaire respectueux, en passant par l'orange de l'élément perturbateur non violent au jaune de l'élève presque toujours sérieux dans son travail et ses agissements). Chaque lundi, les différentes couleurs individuelles sont portées sur un tableau trimestriel collectif. Les progressions collectives dans l'échelle de couleur sont commentées tous les lundis en grand groupe, quand les progressions individuelles le sont au cours d'entretiens personnalisés informels. L'évaluation des apprentissages spécifiques, quant à elle, peut être initiale, intermédiaire ou terminale : initiale, par le recueil des représentations écrites individuelles sur le genre poétique, l'analyse professorale des utilisations du vocabulaire spécifique, appropriées ou non à la matérialité de l'objet poétique observé, ou encore la construction par les élèves de critères d'appréciation de la production poétique orale ; intermédiaire, par l'analyse de l'état d'avancement des productions orales ou écrites ; terminale, par la réalisation effective ou non des productions orales ou écrites prévues.

Les caractéristiques saillantes de ce projet d'intervention poétique ayant été fournies en matière d'objectifs, d'activités, de supports et d'évaluations, il convient à présent de détailler les onze leçons entreprises dans le contexte scolaire délicat préalablement défini.

3.2 Séances²⁵

Centrée sur la découverte du poème *Devinettes*, la première séance, seuil de cette séquence consacrée à la poésie en milieu scolaire difficile, faisait office d'évaluation diagnostique en matière, notamment, de lexique littéraire spécifique. Après une lecture magistrale, la description, par les élèves, de la matérialité du livre qu'est le recueil poétique comme de la matérialité du poème fut obtenue par le truchement d'un cours dialogué. Essentiel pour engager les élèves dans l'activité, l'étayage professoral - défini par J. Bruner comme « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ » - se manifestait par des resserrements des questions ouvertes initialement prévues, des reformulations des réponses obtenues, des corrections et des ajouts éventuels mais surtout par des encouragements et des approbations. Quelque peu déstabilisés par l'activité décrochée d'entrée (la « pioche » de haïku à lire et à partager avec ses camarades à l'issue d'un travail de mathématique) et par la démarche d'écoute active puis de description du poème, les enfants m'apparurent soulagés de revenir à l'activité écrite traditionnelle de copie et d'illustration du poème. Rétrospectivement, la prise de risque didactique résidait essentiellement dans la principale modalité de travail retenue, trop frontale : les échanges collectifs entre élèves et professeur sont en effet particulièrement difficiles en début d'année. De plus, la consigne relative à la découverte des haïku japonais était trop imprécise pour n'être pas bientôt détournée par les élèves : sous le prétexte de faire circuler les poèmes, déplacements et bruits furent les fruits bien légitimes de mon anticipation trop inexpérimentée pour être complète. Globalement, cette séance, cruciale pour l'investissement des élèves dans le projet, fut satisfaisante, bien qu'éprouvante compte tenu de la mise en danger plus ou moins consciente qui fut la mienne.

La deuxième séance, fractionnée sur deux lundis du fait d'un nouveau recours à cette modalité de travail risquée, consista à préciser les consignes relatives à l'activité de découverte des haïku mais surtout à établir, par l'étude collective orale du poème, un diagnostic en matière d'O.R.L. et de lexique poétique. Et si l'emploi de termes littéraires spécifiques et le repérage des différentes marques de ponctuation et d'éléments phrastiques donnés étaient possibles pour une bonne partie des élèves, certains avaient du mal à s'investir dans l'activité du fait, notamment, qu'ils ne respectaient pas les règles de la vie de classe (ne pas se déplacer, lever le doigt avant de parler, ne pas crier, ne pas interrompre autrui...). La part d'activité, en variant d'un élève à l'autre, mettait à mal le cadre de travail collectif : la prégnance d'une modalité écrite individuelle semblait donc s'imposer pour la suite.

La troisième et la quatrième séance avaient pour objectif commun la production individuelle

25 Cf. Fiches-séances, fiches-élèves, productions et supports, annexes VII-XLIV.

écrite d'un pastiche, étayée par des inducteurs, verbaux ou visuels, et par la présence, toujours, de l'enseignant. Aux échanges collectifs oraux risqués, était donc substitué un ensemble de modalités de travail : de la passation des consignes en collectif, au travail individuel écrit, voire à une modalité duelle élève-professeur d'explicitation ou d'encouragement. A l'issue de la quatrième séance, seule une enfant, par manque d'inspiration, eut du mal à produire son pastiche (elle « copia », de son propre aveu, la devinette sur une camarade, mais choisit une réponse qui lui était propre), quand les autres écrivirent avec plaisir au moins une devinette et sa réponse, voire beaucoup plus d'un fragment à caractère poétique. J'ajoute que l'étayage, pour un élève, soit qu'il n'ait pas eu envie d'écrire soit qu'il en ait eu peur, dut consister en une dictée à l'adulte. Toutefois, la qualité de l'expression de ces premiers jets, eu égard aux différentes erreurs phonologiques, orthographiques, grammaticales et syntaxiques recensées dans ces productions brèves, nécessitait une réécriture ultérieure.

Morcelée en deux lundis, la cinquième séance consista à faire établir par les élèves deux listes de critères d'appréciation des productions orales : l'une, se rapportant à la restitution simple d'un poème mémorisé ; l'autre, se rapportant aux diverses modalités d'interprétation possibles d'un poème connu, mémorisé ou lu. Cette recherche écrite de critères d'appréciation se voulait une pierre d'attente pour la construction ultérieure des rôles de récitant, d'interprète et de conseiller mais permettait aussi dans un premier temps d'établir un diagnostic des représentations des élèves sur ces deux questions. Cependant, la tâche, jugée « longue » et « difficile » malgré la modalité de recherche en binôme, aurait mérité d'être simplifiée : restreindre chacune des recherches à trois critères aurait été vécu comme moins décourageant par les élèves. Après la mise en commun, chaque élève reçut, en fin de journée, la copie dactylographiée des deux productions collectives.

La sixième séance consista tout d'abord à faire réciter *Devinettes* à des volontaires, les autres élèves de la classe étant chargés de conseiller leurs camarades grâce aux critères établis lors de la séance précédente. Les enfants, appréciant de se démarquer vis-à-vis du groupe-classe, n'accomplirent pas toujours la tâche avec le sérieux escompté, quoiqu'elle ait eu l'air de leur plaire. Suite à cette prise de risque de la part du professeur comme de la part des élèves – au comportement plus qu'instable lorsqu'ils sont confrontés au groupe-classe – le retour à la prégnance, toujours, du support individuel écrit, fut bienvenue. Le premier support invitait les enfants à choisir, en justifiant leur choix dans la mesure du possible, un poème issu du recueil *La Nuit Respire* d'après son titre. Ensuite, les enfants étaient invités, en une nouvelle évaluation diagnostique, à répondre par écrit à deux questions à vocation réflexive : « Qu'est-ce qu'un poème ? », « A quoi sert la poésie ? ». La reformulation des consignes par les élèves fut moins laborieuse que lors des séances trois et quatre.

Tirant les leçons d'une activité de récitation éprouvante, pour les élèves comme pour l'enseignant la fois précédente, la septième séance fut organisée de telle façon que les enfants devant réciter leur poésie ne soient pas confrontés à l'intégralité du groupe-classe mais seulement à trois ou quatre camarades en plus du professeur. Si tous les groupes d'élèves successifs récitèrent leur poésie, en entier ou à moitié en fonction des capacités de mémorisation et de concentration de chacun, il n'est pas inutile de noter que les exercices d'entraînement en mathématiques, prévus en parallèle, ne furent pas forcément terminés : l'action de l'enseignant étant centrée de façon trop exclusive sur l'atelier de récitation, les infractions aux règles de vie communes furent nombreuses et mirent à mal le cadre de travail.

La huitième séance, non plus axée sur le travail de récitation mais sur le travail de l'interprétation, permit aux enfants de découvrir dans un premier temps, le poème du recueil *La Nuit Respire* relatif à leur choix. Puis, les élèves étant répartis en quatre groupes d'affinité, la tâche consistait soit à lire son poème selon une modalité d'interprétation piochée au hasard, soit à conseiller ses camarades, une fois leur interprétation terminée. Pour favoriser l'autonomie des élèves face aux micro-consignes que représentaient ces modalités d'interprétation, différentes polices de caractères étaient employées, correspondant aux différents effets souhaités. Aidée de mon directeur de mémoire, j'assistais successivement les différents groupes, répondant à leurs

questions mais aussi encourageant leurs expérimentations. Ensuite, sur une fiche recensant toutes les réponses à la question « Qu'est-ce qu'un poème ? », les élèves, organisés en binôme, confirmèrent ou infirmèrent les propositions faites par leurs camarades lors de la sixième séance, avant de formuler une nouvelle définition, selon eux, de la poésie. Appuyée sur la théorie du constructivisme qui avance que de nombreux apprentissages s'effectuent grâce aux conflits socio-cognitifs, cette activité permit de faire évoluer les représentations des élèves. Enfin, un premier débat interprétatif – court mais productif – fut organisé sur la base d'une lecture magistrale de la préface de *la Nuit Respire*, préface dont on peut estimer qu'elle répond à la question « A quoi sert la poésie ? » préalablement posée aux enfants.

Par la suite, lors de la neuvième séance, trois nouveaux débats furent proposés à la classe. Le premier permit de revenir sur les définitions améliorées de la poésie, construites par les élèves grâce aux différentes réponses à la question « Qu'est-ce qu'un poème ? ». Commentée dans le dernier débat, la préface d'*A l'Aube du Buisson*, se voulait, quant à elle, répondre au sujet du second, à savoir : « Quand écrit-on un poème ? ». Durant les trois étapes que nécessita cette séance, la transcription des débats s'effectua non plus par le secours d'une tierce personne – mon directeur de mémoire – mais par le biais de prises notes ou du traditionnel tableau. Or, l'utilisation de ce dernier outil tout scolaire était encore à cette période de l'année plus que risquée. Se sachant libre du regard de l'enseignant pour quelques instants, les enfants se livraient à des comportements hautement perturbateurs (chants, danses, cris, interpellations en français ou en arabe destinées à faire rire...). A l'utilisation du tableau, cette séance cumulait en outre la difficulté relative à la modalité collective orale que je souhaitais instaurer depuis le début de la séquence et qui semblait en meilleure voie, au regard des productions de la séance précédente. En fait de débat réglé entre pairs, les interventions des élèves durent être orchestrées de façon assez soutenue par l'enseignant, ce qui donna lieu à une production moins collective que morcelée. Et de fait, le groupe-classe, quoique fonctionnant mieux sur le plan des apprentissages, n'était toujours pas opérationnel au point de vue socio-affectif, comme l'on en était toujours à juxtaposer des participations individuelles se répondant peu entre elles.

Du fait d'un cadre de travail fortement éprouvé au retour des vacances de Noël et du stage groupé qui suivit, deux mois s'écoulèrent avant que n'intervienne l'avant-dernière séance. Celle-ci fut consacrée à l'élaboration du premier jet d'une lettre destinée au poète Jean-Pierre Siméon, tenant justement une conférence le 14 février à l'I.U.F.M., mais aussi à l'assemblage, à la réécriture et à la mise en page des premiers jets des « devinettes ». Selon une analyse préalable des productions d'élèves, j'avais, en effet, distingué quatre groupes susceptibles de fonctionner de manière plus ou moins autonome en fonction de la nature et de la quantité des améliorations à réaliser. Chaque élève disposait par ailleurs d'une aide individuelle écrite, à savoir une lettre de conseils informelle écrite par l'enseignant. Et de fait, le roulement des différents ateliers entre les quatre tâches imposées (réécriture et assemblage des « devinettes » ; mise en page du poème ; rédaction, au brouillon, de quelques phrases pour expliquer le projet de classe à Jean-Pierre Siméon ; coloriage de Mandala) s'effectua sans incident majeur, de sorte que les élèves eurent bien le temps non seulement de mettre en commun quelques phrases ou idées mais encore d'élaborer une première ébauche de lettre en dictée à l'adulte. Au-delà du seul sens social valorisant que cet écrit fonctionnel donnait aux apprentissages réalisés par les élèves, cette lettre me permettait aussi, en une deuxième forme d'évaluation terminale autre que la seule production effective d'un recueil de classe, d'entr'apercevoir la vision que les élèves avaient de ce projet d'action poétique.

Le degré d'écoute mutuelle ayant sensiblement augmenté, la dernière séance donna naissance à la version finale de la lettre destinée à Jean-Pierre Siméon ainsi qu'à deux activités d'échanges collectifs oraux révélant, selon moi, la sensibilité toute poétique des enfants. En effet, au long d'une lecture magistrale des poèmes constituant désormais le recueil de la classe, les élèves furent d'abord invités à rechercher par écrit d'« autres réponses possibles » aux devinettes de leurs camarades. Les propositions faites par les uns et les autres charmèrent beaucoup les élèves. Puis, il

leur fallut suggérer et élire un titre pour leur recueil. L'étayage étant réduit au seul conseil « ce serait bien que le titre soit poétique », je n'eus pas même besoin de les aiguiller : les enfants écartèrent les unes après les autres les propositions de type « recueil de poésie des élèves de la classe de CM2 de l'école de... à... » au profit d'intitulés résolument en accord avec le projet lui-même. Dans le tri auquel ils se livraient, les enfants témoignaient assez de leur conscience poétique : je fus, donc, largement récompensée d'avoir tenu secret le titre de ma séquence (« la nature en poésie ») ou les inducteurs que j'avais prévus au besoin (exploitant les thèmes récurrents de leur recueil – l'eau, l'air... - ou le nom de l'école). Cette séance, étant fort riche en productions à valeur toujours, pour moi, d'évaluations terminales, j'annonçai que l'assemblage des recueils individuels, et donc l'envoi d'un recueil et de la lettre à Jean-Pierre Siméon, serait remis à une date ultérieure. Enfin, les enfants émirent le souhait d'interpréter leurs propres poèmes devant les autres classes sous forme de Brigades d'Intervention Poétique (B.I.P.), pratiquées ponctuellement dans l'école.

3.3 Exemples de productions²⁶

Pour illustrer le propos de ce mémoire, j'entends étudier diverses productions d'élèves, orales ou écrites. Cependant, avant d'explorer différents paysages poétiques ou méta-poétiques individuels, il n'est sans doute pas inutile d'établir une carte plus générale des difficultés initiales des élèves, tant du point de vue comportemental que scolaire.

Ainsi, différents comportements récurrents posaient problème. Le plus saisissant était, dès l'abord, que l'aspect relationnel, en classe, était largement dominé par l'affectif, avec notamment la douloureuse fréquence des agressions morales et/ou physiques à l'égard de pairs voire des discrédits oraux ou écrits à l'égard des enseignants de l'école (insultes proférées en arabe ou inscrites en français sur les murs extérieurs de l'école...). Cependant, les situations didactiques révélaient également des attitudes déviantes. Par exemple, si des élèves persistaient dans un mutisme quotidien, d'autres exprimaient leur énervement (« c'est pas juste », « toujours les mêmes ») du fait d'avoir l'impression que l'enseignant, sur-sollicité, ne s'intéressait pas à eux. Souvent, il arrivait aussi que les élèves détournent une consigne, fassent autre chose, tentent d'échapper au regard professoral. Plus grave, certains manifestaient une extrême indifférence à l'égard des activités quotidiennes proposées : « Quelle a été ton activité préférée aujourd'hui ? Rien. » pouvais-je lire fréquemment sur les fiches-bilans. Ces enfants paraissaient traverser une grave crise de sens vis-à-vis des apprentissages.

Concernant les difficultés spécifiques, il me semble important de noter, dans le cadre de la littérature tout d'abord, que les élèves n'avaient pas de vécu poétique autre que celui des traditionnelles activités d'écoute, de copie, d'illustration, et de récitation. Quoique des Brigades d'Intervention Poétique (B.I.P.) soient parfois organisées dans l'école, les enfants n'étaient en fait que peu voire pas habitués à une démarche de production écrite ou orale. Enfin, pour donner un meilleur aperçu de leurs compétences et de leurs connaissances en matière d'O.R.L., j'entends livrer mon analyse de leurs premiers jets, selon une grille simplifiée inspirée des travaux de Nina Catach :

Analyse des erreurs d'orthographe	Relevé des erreurs dans les productions écrites
Calligraphie	Appliquée à peu lisible.
Ponctuation et majuscules	Sept points d'interrogation manquants.

²⁶ Cf. Productions-élèves, annexes XXVI-XXXVII.

Segmentation	Il y'a (pour il y a) – respire t-ont (pour respire-t-on).
Phonogrammes	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Erreurs relevant de problèmes de discrimination auditive (sourdes/sonores)</u> : pras* (pour bras). - <u>Erreurs relevant d'une mauvaise maîtrise du système graphique (altérant la valeur phonique)</u> : bougant (pour bougeant) ; l'écuréuil (pour l'écureuil). - <u>Erreurs n'altérant pas la valeur phonique</u> : oxigène (pour oxygène).
Erreurs lexicales	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Logogrammes lexicaux</u> : antre (pour entre) ; aire (pour air). - <u>Lettres historiques (morphogrammes lexicaux)</u> : lour et lours (pour lourd) ; le doig (pour le doigt).
Morphologie	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Morphogrammes grammaticaux</u> : respire t-ont (pour respire-t-on). - <u>Chaîne d'accord du G.N.</u> : noire (pour noir) ; leur yeux (pour leurs yeux) ; plusieurs arbre (pour plusieurs arbres) ; des nuage (pour des nuages) ; le fruits (pour le fruit) ; les pierre (pour les pierres) ; le branche (pour la branche). - <u>Accord sujet-verbe</u> : les animaux ferme (pour les animaux ferment). - <u>Distinction verbe à l'infinitif/verbe conjugué</u> : voguer (pour vogue) ; ronfler (pour ronfle).
Erreurs difficilement classables	En tournen (pour en tournant) ; Qu'est-ce qué (pour Qu'est-ce qui est) ; vie (pour vit) ; cour (pour court) ; quand quand (pour quand).

A cette vision surplombante des difficultés langagières initiales des élèves, l'on peut enfin ajouter les données statistiques objectives suivantes, concernant, toujours, les premières productions écrites des élèves :

Effectif total de la classe	15
Nombre total de	48

productions	
Nombre total d'erreurs	34
Nombre moyen d'erreurs par élèves	2, 3
Nombre moyen de productions par élève	3,2
Nombre d'élèves n'ayant écrit qu'une seule production	6
Nombre d'élèves ayant écrit au moins trois productions	6
Nombre maximal de productions pour un élève	20
Nombre d'élèves dont les productions répondaient bien aux consignes (une devinette pour une réponse)	11

Après avoir établi ces différents diagnostics généraux, il importe sans doute de procéder à une étude de différents cas d'élèves, dont l'évolution particulière me semble représentative de l'évolution générale de difficultés d'ordre spécifique ou transversal dans le cadre du projet poétique conduit.

a) Slim et Enzo ou l'entrée salvatrice dans une discipline artistique

Pour ces deux élèves, difficiles à canaliser en début d'année, des apprentissages transversaux et spécifiques essentiels ont été réalisés grâce au projet d'action poétique. Tous deux, en effet, ne m'ont jamais caché la piètre estime qu'ils avaient d'eux-mêmes : orphelin de père, Enzo, auteur de la formule « pas de cerveau » que j'ai déjà évoquée en introduction, aurait dû intégrer une classe élémentaire spécialisée pour l'année scolaire 2006-2007, orientation qui fut néanmoins refusée par sa mère. Connu de moi pour s'énerver fréquemment sur des tâches qui lui faisaient obstacle en criant des « Je suis nul ! » « C'est nul ! » désespérés, Slim, (trop) conscient de ses difficultés scolaires, a opté en cours d'année, avec un enthousiasme qu'on ne lui savait pas, pour une future orientation en Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (S.E.G.P.A.). Sans doute pour ne pas perdre la face devant leurs camarades, ces deux élèves avaient adopté, en début d'année, une stratégie de défense similaire, qui consistait à refuser obstinément d'entrer dans une activité – dont il croyait qu'elle ne pouvait que mettre à jour leurs « lacunes » – et à créer, par leurs pitreries gestuelles ou verbales, une ambiance plaisante pour leurs camarades, mais toujours nuisible au cadre général de travail.

Convaincue qu'il ne faut pas désespérer d'élèves difficiles car en difficulté, je persistais à

vouloir les intéresser aux différents travaux poétiques que je proposais. Par exemple, comme Enzo, non dépourvu d'idées, n'arrivait pas à se lancer dans l'écriture de son pastiche, soit qu'il ait peur de faire des « fautes » soit qu'il ne sache réellement comment s'y prendre, je résolus de prendre la devinette et la réponse qu'il souhaitait écrire en dictée à l'adulte : « Qui chante dans les coquillages quand je suis ailleurs ? L'eau ». Lors de l'avant-dernière séance, très investi dans l'activité relativement mécanique de mise en page de son fragment poétique sur ordinateur, Enzo me demanda s'il pouvait changer sa réponse initiale pour « La fontaine », qu'il trouvait « plus joli » et qu'il écrivit seul. Au-delà de la seule production, brève j'en conviens, il ressort qu'Enzo, dans le temps long du projet, s'est impliqué non seulement sur le plan de la sensibilité poétique mais encore sur le plan socio-cognitif : par des moyens didactiques adaptés à ses capacités ou à ses inhibitions du moment, il a atteint les mêmes objectifs spécifiques et transversaux que les autres élèves de la classe, ce dont il était – légitimement – fier.

De même, Slim, qui semblait réfractaire à tout investissement sérieux dans une activité – sans doute perçue comme trop dangereuse sur le plan narcissique – a fait montre, lors de la huitième séance, de capacités exceptionnelles d'interprétation. En réponse à la consigne « Je lis mon poème en le mimant avec mes mains », il réalisa une danse, inspirée de la gestuelle « hip hop », qui charma ses camarades comme les deux enseignants qui se trouvaient alors dans la classe. Par la suite, il participa activement à *tous* les débats interprétatifs, démontrant des capacités d'abstraction qu'il ne soupçonnait pas lui-même. Son agitation se mua ainsi en excitation, puis en un intérêt de plus en plus respectueux du cadre collectif du débat réglé.

Pour ces deux élèves ainsi, des apprentissages spécifiques et transversaux ont été réalisés, qui ont permis la reconstruction salvatrice de failles narcissiques profondes : s'ils gravirent objectivement l'échelle de couleur comportementale que j'avais mise en place de façon ritualisée, les codes-couleurs qu'ils choisirent, sans sur-estimation de leur part, témoignèrent du fait qu'ils ne se dévalorisaient plus non plus. En outre, si l'on revient sur les indicateurs d'évaluation préalablement retenus, il ressort que les cas de ces deux élèves témoignent d'une diminution quantitative et qualitative des conduites déviantes, d'une part d'activité individuelle redevenue sensiblement égale à la part d'activité moyenne de la classe, d'une meilleure implication cognitive dans les activités proposées et donc d'un plus grand respect des différents acteurs didactiques (pairs et enseignant), de la réapparition d'une motivation intrinsèque pour les apprentissages, enfin d'une production orale ou écrite plus autonome, tout en étant satisfaisante du point de vue poétique.

b) Haïkel ou l'apprentissage du débat interprétatif réglé

Comme Slim ou Enzo, les agissements d'Haïkel avaient une grande incidence sur les conditions de travail de ses camarades. Outre le fait que le pôle affectif était très prégnant chez lui (il suçait fréquemment son pouce en classe, sur-sollicitait l'adulte en situation d'échanges collectifs oraux, n'adoptait un comportement scolaire que dans un rapport duel à l'enseignant...), Haïkel semblait avoir du mal à entrer dans une parole maîtrisée et respectueuse des autres : il se déplaçait continuellement pour suppléer le geste à la parole, ne levait pas la main ni n'attendait son tour pour s'exprimer mais criait pour se faire entendre immédiatement...

A force d'explications patientes voire de sanctions éducatives (notamment la perte ponctuelle du droit de participation à un débat ou la justification magistrale du code-couleur « orange » en cas de manquement trop fréquent aux règles de vie), Haïkel parvint à intégrer progressivement les débats interprétatifs, à participer, d'une façon toute constructive, à la communauté de pensée poétique de la classe et donc à améliorer ses propres réflexions en la matière. Il s'illustra notamment dans la dernière séance en proposant respectivement aux trois questions « Qui emporte le cœur quand un homme meurt ? », « Qui chante dans les coquillages quand je suis ailleurs ? », « Qui ronfle le soir quand les habitants dorment ? » issues du recueil de la classe, les réponses poétiques suivantes, très appréciées par ses camarades : « l'âme », « le vent »,

et « la mer ». En guise de titre (non retenu néanmoins) pour le recueil, Haïkel suggéra enfin « Le monde de la fontaine », en lien avec le nom de l'école et avec le thème récurrent de l'eau.

L'acquisition du respect du cadre de travail, quoique laborieux, permit ainsi à Haïkel d'adopter un comportement scolaire bénéfique, puisqu'il se fit reconnaître de ses pairs non plus comme un élément perturbateur mais comme un acteur à part entière du groupe-classe. Ainsi, dans le cas d'Haïkel, la diminution de conduites déviantes fut suivie par une augmentation qualitative et quantitative des productions orales. Ces dernières témoignent bien de ce qu'Haïkel, tout comme ses camarades, se repère mieux dans les oeuvres poétiques étudiées, présente davantage d'hypothèses acceptables dans le cadre d'un questionnement collectif poétique, enfin s'inscrit dans un rapport sensible et vécu au langage.

c) Chaïmâa ou l'acquisition de la lecture à voix haute

Particulièrement impliquée dans les situations didactiques en lien avec la maîtrise du langage et de la langue française, les difficultés comportementales et scolaires de Chaïmâa passaient pour plus discrètes en regard de celles éprouvées par Enzo, Slim ou Haïkel. Cependant, je fus particulièrement éprouvée de découvrir, lors de ma huitième journée de stage, que ses compétences de lecture n'étaient absolument pas celles que je soupçonnais. Lorsqu'elle lut à haute voix un article d'encyclopédie dans le cadre d'une recherche documentaire collective, je m'aperçus qu'elle ne prononçait aucun de ces mots-outils qui construisent la grammaticalité et, ce faisant, le sens d'une phrase. Ne sachant si elle percevait l'utilité sémantique de ces termes grammaticaux en persistant toutefois à ne pas les lire ou si elle ne s'appuyait, pour construire le sens de la phrase, que sur les classes de mots porteuses de sens (nom, verbe, adjectif, adverbe), je tâchais de la solliciter davantage lors des activités mettant en jeu la compréhension implicite d'une consigne, d'un texte (notamment lors de l'étude des préfaces) ou nécessitant une dictée à l'adulte (prise de notes magistrales relatives aux débats interprétatifs ou à la rédaction de la lettre au poète).

Encouragée à « s'écouter » lorsqu'elle lisait, à demander à ses pairs ou à moi-même si elle avait été compréhensible et surtout plaisante à entendre, à repérer les foyers de sens phrastiques d'un texte (et non plus seulement les mots-clefs saillants) pour prouver une hypothèse, Chaïmâa parvint à se débarrasser des mauvaises habitudes de lecture à haute voix qu'elle avait contractées. Le goût qu'elle manifestait déjà auparavant pour la discipline s'en trouva alors si bien renforcé qu'elle se lança spontanément dans divers écrits artistiques de type narratif. Par le biais de la réflexion poétique, Chaïmâa s'engagea dans des productions autonomes, orales *et* écrites, d'une quantité et d'une qualité certes imparfaites mais appréciables. De plus, sujette en début d'année à d'impressionnantes sautes d'humeur (débouchant sur des insultes ainsi que sur des violences verbales et physiques à l'encontre de ses pairs comme des enseignants), elle s'assagit considérablement et devint un élément stable de la classe.

d) Karim ou la production poétique et méta-poétique

Sans être simple enfin, le cas de Karim est plus représentatif de ces élèves n'exprimant pas leurs difficultés scolaires par le biais de difficultés comportementales. Ainsi, sans qu'elle soit toujours exempte d'erreurs, sa participation à l'oeuvre poétique commune se voulait plus souterraine, en ce qu'elle était essentiellement écrite. Cependant, l'application qu'il témoignait toujours dans son travail écrit (entre autres élèves au comportement plus posé) contribua grandement à l'émulation du groupe-classe.

Entré plus facilement dans l'activité malgré le fait qu'il soit confronté comme la plupart des élèves de la classe à l'obstacle oral et écrit de la consigne, son écriture évolua bien selon les objectifs d'apprentissages progressifs retenus en terme d'écriture, de la copie simple d'un texte à la mise en page d'une production personnelle, en passant par les deux phases d'écriture et de réécriture,

autonomes à étayées, même si cela ne déboucha pas sur une production poétique spontanée.²⁷

Seulement, au-delà de la seule production écrite, analysable selon des critères qualitatifs ou quantitatifs, semble aussi s'exprimer à travers les textes de Karim notamment, une poésie qui m'apparaît l'indice (certes, subjectif) d'une prise de conscience esthétique, d'un rapport au monde de l'ordre de l'intime. Ainsi, les trois devinettes qu'il écrivit lors de la quatrième séance font véritablement sens :

Devinette : Qui touche mon cœur quand mes doigts touchent la rivière ?

Réponse : L'oxygène*

Devinette : Qui crie dans mes reins quand je me couche sur l'herbe.

Réponse : L'air

Devinette : Qui mange la gorge des animaux quand ils ferment lentement leur* yeux

Réponse : Le soleil

Bien plus, Karim compte parmi les élèves qui, en se confrontant aux représentations initiales de leurs camarades, entrèrent non seulement dans une parole méta-linguistique mais encore dans une parole méta-poétique, en trouvant une formulation poétique à une définition de la poésie : « Un poème, c'est des mots assemblés qui font des lignes jolies ».

Enfin, il fait partie de ces élèves qui remplacèrent, sur les fiches-bilans distribuées en fin de journée, le « rien » initial par : le mot « poésie » (tel Aymen le 27 novembre 2006), l'expression « boîte-à-mots », renvoyant à la fiche-élève de la troisième séance (tel Adel, le 2 octobre 2006), voire mêmes des phrases – « J'ai beaucoup aimé inventer une poésie » (Balamine, le 9 octobre 2006) , « J'ai bien aimée* la poésie » (Karim, le 06 novembre 2006) – même si parfois ces préférences cognitives ne purent s'exprimer indépendamment des acteurs didactiques rencontrés pour l'occasion : « La multiplication, la poésie, Mme Jacques » (Chaïmâa, le 27 novembre 2006) ; « C'est la journée que j'ai passé* avec Mme Jacques » (Karim, le 27 novembre 2007). Quelles que soient les formulations, ces remarques de la part des élèves sont toutefois autant d'indices de plaisir.

Dans cette sous-partie, les études de cas, passées au filtre des indicateurs d'évaluation précédemment retenus, se veulent donc autant d'exposés des solutions entreprises pour dépasser des difficultés individuelles de tout ordre. Dans le cadre de mon projet poétique, j'ai en effet tâché de faire acquérir, selon les besoins des élèves, des apprentissages transversaux (illustrés par l'exemple d'Enzo et de Slim) et des apprentissages spécifiques en matière d'expression, de lecture ou d'écriture (respectivement illustrés par l'exemple d'Haïkel, Chaïmâa et Karim).

4 Evaluation des actions

Les limites logiques de l'induction étant atteintes, il semble que l'examen de cas particuliers, susceptibles de présenter quelques traits significatifs des résultats généralement obtenus, ne peut se passer d'une analyse plus générale des échecs et des réussites de ce projet d'action poétique.

4.1 Analyse des échecs et des réussites

Du fait d'avoir effectivement conduit une classe de quinze puis treize élèves²⁸ difficiles et/ou en difficulté à réaliser, sur la base de lectures initiales, un recueil, des interprétations, et des

27 Cf. Production-élève n°10, annexe XXXVII, écrite à la mi-novembre par Sofian.

28 Suite à un déménagement.

réflexions poétiques, je crois pouvoir énoncer que le contrat à long terme que je m'étais fixé se trouve globalement rempli : les difficultés scolaires et/ou comportementales des élèves se trouvent, selon moi, si ce n'est entièrement solutionnées du moins résorbées par le recours didactique à une discipline censément problématique.

Eu égard au contexte, et persuadée, comme l'affirme Jean-Pierre Siméon, que « la poésie est une nourriture essentielle »,²⁹ je me suis de fait bien gardée de simplifier mes objectifs d'apprentissages ou de préférer à une discipline à dominante culturelle d'autres disciplines souvent qualifiées de « fondamentales ». Par ailleurs, je me suis toujours efforcée de rester ouverte aux propositions des enfants, sans guidage excessif, de façon à encourager l'autonomie de leur pensée en les confrontant à des situations d'apprentissage nouvelles, quitte à ce que cela les déstabilise dans un premier temps. Pour relativiser la dangereuse mais compréhensible prégnance de l'affectif dans leur rapport au système scolaire, j'ai également tendu vers des procédés de distanciation des élèves vis-à-vis de leurs pairs comme d'eux-mêmes pour mieux les ramener vers des considérations cognitives. Toutefois, un point d'équilibre se devait d'être trouvé entre les éléments socio-affectifs et cognitifs, comme je ne souhaitais pas les amener à envisager la poésie sous le seul angle d'activités scolaires pour eux dénuées de sens. La motivation intrinsèque des élèves vis-à-vis des objectifs spécifiques de maîtrise du langage et de la langue française m'apparaissait, en effet, fortement dépendante de la restauration patiente d'un rapport intime au langage, précisément à l'oeuvre, selon moi, dans le genre poétique.

Cependant, je ne cacherai pas que j'ai été confrontée, durant ce projet poétique de longue haleine, aux obstacles majeurs que constituent des conduites professorales inadaptées : posture corporelle inappropriée, mauvaise gestion de l'espace, unicité du regard et de la voix, non-perception (certes involontaire mais coûteuse) des incidents, recours non systématique au tableau, alternance peu observée de modalités de travail différentes dans une même séance... induisirent autant d'effets préjudiciables à l'ambiance de travail chez ces élèves difficiles et en difficulté. Quand je disposais a priori des connaissances poétiques nécessaires, l'adaptation didactique au contexte ainsi qu'à la diversité des élèves fut pour moi excessivement délicate. Un des écueils les plus difficiles à dépasser fut sans conteste la gestion du temps, comme les moments de travail individuels étaient excessivement variables d'un élève à l'autre, voire d'un instant ou d'une semaine à l'autre. Lorsque les conditions de travail tenaient de l'inacceptable, il me fallut également accepter d'interrompre ou de remettre telle ou telle séance, en prenant le risque de mettre à mal la continuité des apprentissages.

La considération rétrospective de ces échecs – tout relatifs, puisqu'ils n'ont pas mis à mal la finalisation du projet – m'amènent ainsi à énoncer des propositions de réajustement.

4.2 Propositions de réajustement

Si j'étais amenée à reconduire ce projet, la première de mes résolutions serait de ménager et d'observer une alternance entre les trois items « dire, lire, écrire » au sein même de chaque séance.

En effet, la dangerosité – si je puis dire – du recours à la seule modalité orale collective est telle, que cela en devient largement dissuasif lorsque vous avez eu le malheur, comme moi, de l'expérimenter à de nombreuses reprises. Concernant les modalités de travail donc, je pense qu'il aurait été prématuré d'instaurer des groupes ou même des binômes dès le début de la séquence. La mise en commun de travaux d'écriture individuels me semblant être un passage obligé (c'est-à-dire fondamental et nécessaire) dans un premier temps – et ce, afin d'établir un cadre de travail rigoureux – je soutiendrais l'idée qu'il ne faut pas chercher à imposer à tout prix la domination des échanges oraux collectifs sur les autres modalités mais privilégier la construction graduelle de modalités intermédiaires : production individuelle écrite, production écrite et orale en binôme,

²⁹ Citation prise en note lors de la conférence donnée par le poète à l'I.U.F.M. de Bourgogne, à Mâcon, le 14 février 2007.

production écrite et orale de groupe, production écrite et orale en grand groupe. D'autant que la diversité des situations d'apprentissage (magistrales, en groupe, individualisées), essentielle pour limiter les prises de risques frontales (enseignant-classe mais aussi élève-classe) qui me coûtèrent tant de séances, est fortement dépendante de la construction de ces modalités de travail.

Ensuite, il m'apparaît que les élèves présentant des difficultés s'investissent davantage dans des tâches qu'ils savent brèves mais utiles à la poursuite du projet. Il s'agit d'éviter, en effet, d'enfermer les enfants dans des activités trop parcellaires ou, au contraire, trop techniques pour être, par la suite, exploitables.

Enfin, je regrette de n'avoir pas encouragé l'exploitation de tous les premiers jets des élèves comme de n'avoir pas ritualisé des lectures quotidiennes de poèmes : la première proposition aurait sans nul doute conduit les élèves à produire davantage d'écrits et donc à traiter de façon peut-être plus explicite et plus systématique les diverses difficultés langagières en présence ; la seconde aurait pu accélérer l'émergence du degré d'écoute mutuelle, donc le recours à ces échanges collectifs oraux qui me sont si chers.

4.3 Prolongement³⁰

Soucieuse d'établir la pertinence de ma thèse (à savoir que la pratique poétique à l'école primaire peut aider au dépassement de certaines difficultés scolaires et comportementales), je ne me suis pas contentée d'une seule expérimentation dans un contexte donné de cycle III. Aussi, je vous propose de découvrir, en guise de prolongement, une séance de poésie, réalisée dans une classe de vingt-trois élèves de C.P. à l'occasion de mon stage groupé de trois semaines.

Inscrite dans le cadre plus large d'un projet pluridisciplinaire sur le Surréalisme (comprenant six séances d'Arts Visuels et deux séances de Littérature et débouchant sur la réalisation d'un recueil poétique illustré), l'activité de production écrite dont je rends compte par le biais de ce mémoire consistait en un procédé d'engendrement poétique inspiré du jeu « des petits papiers », aussi connu sous le nom de « cadavres exquis » : sous la responsabilité d'un chef de rangée, les élèves tiraient au hasard des étiquettes-mots ornées d'une pastille de couleur qu'ils ordonnaient ensuite selon un code-couleur affiché au tableau (vert – rouge – bleu) puis collaient sur leur fiche-élève. Notons que les étiquettes marquées d'une pastille verte correspondaient à des groupes nominaux sujets (composés d'un article défini ou indéfini et d'un nom relatif au champ lexical de la nature) ; que les étiquettes marquées d'une pastille rouge correspondaient à des verbes d'actions concrètes ; enfin que les étiquettes marquées d'une pastille bleue correspondaient à des groupes nominaux compléments d'objet direct (composés d'un pronom personnel de première personne associé à un nom relatif au champ sémantique du corps ou des sentiments). Grammaticalement correctes, mais surprenantes au point de vue sémantique, ces premières phrases furent lues puis commentées collectivement à des fins expressives et cognitives.

Or si la tâche semble relativement mécanique, puisque qu'elle procède d'un jeu de hasard, cher aux surréalistes, elle peut déboucher – si on l'étaye dans ce sens par des remarques préalables sur les différentes classes de mots à l'occasion notamment de séances de lecture – sur des réflexions relativement poussées en matières de maîtrise du langage et de la langue française. J'ai ainsi demandé, en guise d'activité décrochée à des élèves qui avaient terminé un travail quelconque, d'essayer d'expliquer pourquoi toutes les étiquettes bleues, rouges ou vertes « allaient ensemble ». Outre le fait qu'ils ont repéré sans mal et à ma grande surprise les récurrences d'ordre sémantique (la nature, le corps, les sentiments), ils ont aussi procédé à de premières observations réfléchies de la langue en identifiant des récurrences formelles (articles et pronoms) mais surtout en réinvestissant le vocabulaire spécifique travaillé dans les séances de lecture (« nom » et « verbe »). Pour rendre des élèves de C.P. sensibles au problème des accords, par exemple, on peut d'ailleurs imaginer (ce que je n'ai pas eu le temps de mettre en place lors de ce stage groupé) l'introduction d'un intrus

30 Cf. Prolongement, annexes XLV-LIII.

grammatical (élément, qui, de façon audible, serait mal accordé dans le G.N.S. ou dans le G.V.) et que l'on pourrait retravailler collectivement au tableau.

Ainsi, la pratique poétique envisagée permet non seulement à des élèves de C.P. de travailler le lexique (par le déchiffrement et l'appropriation sémantique de mots nouveaux) et la syntaxe (l'ordre canonique de la phrase) mais encore motive, de par ses aspects artistiques, l'investissement de l'élève, même en difficulté, dans une démarche de lecture/écriture allégée : les déficiences éventuelles du geste se trouvent palliées par l'emploi de mots-étiquettes cependant que les problèmes de lecture s'inscrivent dans une relation non plus magistrale mais collégiale, peut-être plus propre à « débloquer » certains élèves, comme les phrases à caractère poétique sont souvent échangées spontanément entre pairs, voire communiquées ou réinvesties dans les jours qui suivent avec les parents. Outre les aspects culturels inhérents à ce projet surréaliste, les enfants sont ainsi sensibilisés à la valeur intime tout autant que sociale de la poésie.

J'ai choisi d'évoquer ce projet dans un point intitulé « prolongement » parce que je suis convaincue que ce genre d'activité ludique, dans sa version traditionnelle ou simplifiée, peut être reprise à bon compte pour pallier d'éventuelles difficultés en cycle III. Jouant sur les axes paradigmatiques et syntagmatiques du langage par le biais des catégories grammaticales, elle permettrait sans doute de fixer l'attention des enfants non seulement sur le sens poétique incongru des énoncés produits mais encore sur l'utilité d'une structuration cognitive interne des différents composants du langage.

5 Conclusion

5.1 Connaissances et compétences acquises grâce au mémoire

En reprenant point par point le référentiel fourni par l'I.U.F.M., il est certain qu'en début de formation, cinq items relatifs aux situations d'apprentissage me posaient largement problème dans mon stage filé :

- la définition d'un objectif d'apprentissage en fonction des objectifs nationaux, des acquis et des capacités des élèves ;
- la définition de l'activité proposée à l'élève, son inscription dans une durée, la conception des consignes, la prévision des supports ;
- l'identification des obstacles que peuvent rencontrer les élèves, notamment liés aux représentations et à une maîtrise insuffisante de la langue ;
- l'utilisation de façon appropriée des supports, outils et aides diverses : le tableau, les documents écrits et audiovisuels, les technologies modernes d'information et de communication ;
- l'adaptation des formes d'intervention et de communication aux types de situations et d'activités prévues (postures, place, interventions orales, vérification des consignes, etc).

Bien plus, concernant les compétences professionnelles relatives à la conduite de la classe et à la prise en compte de la diversité des élèves, je me devais de travailler pas moins de huit items :

- l'élaboration en classe de consignes de travail et de règles de vie collective susceptibles d'être comprises et respectées par les enfants ;
- l'attention aux réactions des élèves par la proposition de substituts aux activités prévues, la variation des modalités, la relance de l'intérêt des élèves ;
- la capacité à savoir situer les élèves dans une dynamique de progrès et à les

- responsabiliser ;
- la mise à l'écoute des élèves et le développement d'une écoute mutuelle dans la classe ;
- la gestion de modalités pédagogiques différentes en fonction de la diversité des tâches et des formes de travail ;
- la capacité à savoir tirer parti de la diversité des goûts et des cultures, des aptitudes et des rythmes d'apprentissage des élèves ;
- la variation des situations d'apprentissage (magistrales, individualisées, interactives) pour atteindre un même objectif ;
- l'utilisation successive ou simultanée de différents supports et différentes modalités de travail des élèves au sein de la classe (travail collectif, individualisé ou en groupe).

Or, à ce jour, je crois avoir pu expérimenter voire valider de nombreux items en menant à son terme un projet relativement ambitieux dans le cadre spécifique de ce stage filé. En effet, si l'on s'accorde sur le fait que l'acquisition d'une connaissance ou d'une compétence dépend de trois actions successives, à savoir la prise de conscience, la pratique et la maîtrise, je crois qu'il m'est possible de saisir l'immense apport professionnel que ce mémoire représente pour moi, si ce n'est en terme d'acquisitions du moins en terme de pratiques.

De fait, en choisissant d'enseigner à mes élèves une discipline artistique par le biais de démarches moins traditionnelles – davantage en accord avec les instructions officielles, mes lectures professionnelles et personnelles, en somme, avec mes convictions –, j'ai pu prendre conscience, pratiquer – et peut-être – acquérir un sens de la nuance essentiel sans doute aux facultés d'adaptation que l'on attend d'un professeur des écoles en exercice. Par exemple, dans un contexte difficile, il n'est pas forcément évident de distinguer entre des attitudes professorales à risques et des démarches professorales appréciées d'élèves en grande difficulté, que le plaisir de la tâche ne peut bien souvent qu'exciter.

Plus généralement, lorsqu'une didactique poétique récente, donc potentiellement peu familière aux élèves, rencontre un milieu scolaire délicat, cela permet de mesurer l'importance de ces « détails » qui font, en fait, toute la différence aux points de vue didactique et pédagogique : la modulation de la voix selon les différentes modalités de travail demandées, la force du regard dans la prévention d'incidents violents, l'appréciation du contexte qui oblige parfois à diviser une séance en diverses étapes de longueur plus adaptée aux capacités des élèves ou à un contexte ponctuellement plus délicat, la préparation minutieuse d'aides diverses à la production (fiches-élèves d'apparence aérée, inducteurs plaisants et accessibles aux élèves, outils « à risques » progressivement introduits dans la classe...) etc..

A l'issue de ce projet d'action, il m'apparaît aussi avoir si ce n'est fait la preuve de mes aptitudes du moins l'essai (voire l'effort dans ce contexte parfois démoralisant) de nombreuses pratiques professionnelles. Par exemple, j'ai pu saisir les bénéfices, en terme d'égalité des chances, non seulement du jeu avec les différents supports, outils et aides pour conduire un maximum d'élèves à produire à l'oral comme à l'écrit, mais encore de l'utile variation des modalités de travail (groupe-classe, ateliers, binômes, individualités, le tout aidé ou non de l'enseignant) et des situations d'apprentissages (par apport magistral notamment en matière de lexique spécifique, par conflit socio-cognitif, par le maintien dans la mesure du possible d'un cadre de travail propice à la maturation de la réflexion individuelle...) de façon à résorber au mieux les diverses difficultés individuelles en présence (psychologiques, sociales, cognitives, motivationnelles...), ponctuelles ou latentes, isolées – ou le plus souvent – cumulées.

En guise de conclusion, je tenais également à souligner le fait qu'ayant toujours considéré qu'un professeur n'est jamais aussi utile à ses élèves que lorsque ceux-ci sont en difficulté voire en détresse, je pense avoir surmonté ce qui pourrait sembler à bien des égards une grande épreuve

d'éthique professionnelle : quelles que ce soient les difficultés des élèves en présence, je demeure convaincue que l'exploration de disciplines à forte dominante culturelle, en aidant ces enfants à se construire une identité en propre, peut les réconcilier avec le système scolaire, avec la société, avec eux-mêmes.

5.2 Actualisation de mon projet de formation

Si, grâce à la conduite de ce projet d'action poétique à long terme, j'ai tâché de m'améliorer professionnellement, notamment sur le plan de la conception et de la mise en oeuvre didactique, je me dois de souligner, non seulement l'envie qui est la mienne de travailler par la suite avec des enseignants spécialisés dans la prise en charge d'élèves en difficulté à handicapés, mais aussi et surtout les progrès qu'il me reste à effectuer en matière d'évaluation, de différenciation et de remédiation. Et de fait, dans le cadre spécifique de mon stage filé, l'établissement d'un cadre de travail favorable aux apprentissages, qui passait par la construction d'une relation pédagogique de confiance et de fermeté avec les élèves, m'a beaucoup coûté, à mon sens, en terme de pédagogie fine individualisée. L'instauration de travaux de groupe différenciés, comme elle requiert une autonomie relative des enfants, ne m'a ainsi été possible que sur le tard, de sorte que je me sens encore relativement peu à l'aise dans ce genre de pratique pédagogique, pourtant essentielle au repérage, à l'analyse et au traitement des difficultés individuelles. Or, il ne me semble pas concevable de prétendre recourir à la différenciation, encore moins à la remédiation, sans avoir, au préalable, affiner les modalités d'évaluation elles-mêmes. Accessibles à la compréhension de tous, ces dernières seraient en effet à même d'être exploitées, de façon cohérente puisque concertée, par l'ensemble des acteurs éducatifs (équipe pédagogique, parents, élèves...). A l'issue de ce mémoire, je souhaite donc que l'alliance de la pratique et de la théorie m'aident encore à :

- concevoir des activités de consolidation des acquis ;
- concevoir des situations de réinvestissement des acquis, y compris dans une autre discipline ou en relation avec d'autres disciplines ;
- prévoir des activités de remédiation et d'approfondissement en fonction de l'analyse des résultats et des causes des erreurs ;
- mesurer l'efficacité de son action et en tenir compte pour la conception et la planification des séquences futures ;
- repérer les différentes formes de regroupement possibles des élèves de plusieurs classes d'une école en liaison avec l'équipe des maîtres ;
- travailler en collaboration avec les enseignants des structures spécialisées pour prendre en compte les élèves en difficultés et les élèves handicapés intégrés dans les classes.

Et si d'autres expériences d'enseignement ne manqueront pas de m'aider à poursuivre ces objectifs de formation désormais prioritaires, je n'ignore pas que se trouvent déjà jetées, grâce à ce mémoire, les bases de mon engagement et de mon identité professionnels. Qu'en soient vivement remerciées les personnes dont j'ai tant appris : les quinze enfants rencontrés à l'occasion de mon stage filé, le titulaire de la classe et directeur d'école, les vingt-trois élèves de C.P. ainsi que leur maîtresse, les conseillers pédagogiques de la circonscription et de l'I.U.F.M., les membres de mon équipe de suivi, les formateurs du centre de Mâcon et son directeur, M. Jean-Michel Sandon, le poète M. Jean-Pierre Siméon, enfin, le dedicataire et maître de ce mémoire, Mme Martine Jacques.

Bibliographie

Ouvrages généraux :

- *Le Nouveau Petit Robert, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Nouv. éd. mise à jour. Dictionnaires Le Robert, 2002. Poème p. 1988. Poésie p. 1988. Poète p. 1988. Poétique p. 1988. ISBN 2-85036-826-1.
- *Le Robert dictionnaire historique de la langue française*, t.2. Dictionnaires Le Robert, Manchecourt, 1998. Poème p. 2807-2808. Poète p. 2808. Poésie p. 2808. Poétique p. 2808-2809. ISBN 2-85036-564-5.

Ouvrages spécialisés :

1. Instructions officielles :

- **Ministère de l'éducation nationale**. *Littérature (2). Cycle des approfondissements (cycle 3)*. CNDP, Paris, 2004. 128 p. ISBN 2-240-01615-9.
- **Ministère de l'éducation nationale**. *Lire et écrire au cycle 3. Repères pour organiser les apprentissages tout au long du cycle*. CNDP, Paris, 2003. 48 p. ISBN 2-240-01310-9.
- **Ministère de l'éducation nationale**. *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*. CNDP et XO Éditions, 2005. ISBN éd. CNDP 2-240-01965-4.

2. Documentation pédagogique :

- **D. Bucheton et J.C. Chabanne**. *Ecrire en Z.E.P. Un autre regard sur les écrits des élèves*. Delagrave édition - CRDP de l'académie de Versailles, Paris, 2002. 190 p. ISBN 2-86637-335-9.
- **J. Cimaz**. *Poésie et arts à l'école*. CNDP - CRDP Languedoc-Roussillon, Montpellier, 2002. 112 p. ISBN 2-86626-148-8.

3. Compléments de formation :

- **R. Assuied, A.M. Ragot**. *Concours de professeur des écoles. Epreuve orale d'entretien*. Hatier Concours, Paris, 2005. 445 p. ISBN-10 2218751909.
- **M. Dhers, P. Dorange, C. Garcia-Debanc, C. Pierson, A. Séguéy**. *Concours de professeur des écoles. Français*. Hatier Concours, Paris, 2005. 347 p. ISBN 2-218-74864-9 (t.1). ISBN 2-218-74865-7 (t.2).
- **C. Tauveron**. *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la G.S. au C.M.*. Hatier Pédagogie, cycle 2 et cycle 3, Paris 2002. 349 p. ISBN 73-631-4.

4. Oeuvres-supports :

- **Bashō**. *Les 111 Haïku*. Verdier, 1998. 128 p. ISBN 2864322919.
- **Magritte**. *La Grande Famille*. 1963. Huile sur toile, 100 x 81 cm. Collection particulière. Photothèque René Magritte-Giraudon. In **P. Monsel**. *Magritte*. Découvrons l'art, Editions Cercle d'Art, Paris, 2000. 63 p. ISBN 2-7022 0603-4.
- **J.P. Siméon**. *A l'Aube du Buisson*. Coll. Poèmes pour grandir, Cheyne éditeur, 1998. 41 p. ISBN 2-903705-16-X.
- **J.P. Siméon**. *La Nuit Respire*. Coll. Poèmes pour grandir, Cheyne éditeur, Chambon-sur-Lignon, 2003. 39 p. ISBN 2-903705-30-5.

Sitographie :

- **Ministère de l'Education Nationale.** *Maîtrise du langage et de la langue française. Dossier « La poésie à l'école ».* In *Le site pédagogique du ministère de l'Education nationale* [en ligne]. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/D0102/dossier-poesie.htm>
- **Le Printemps des poètes.** *A l'Education nationale. Des outils pédagogiques pour favoriser la poésie à l'école.* In *Le Printemps des poètes, Pôle de ressources permanent pour la poésie coordinateur de la manifestation nationale de Mars* [en ligne]. Disponible sur : http://www.printempsdespoetes.com/a_l_education/index.php
- **F. Da Costa.** *La poésie et la maîtrise de la langue.* IUFM de Bourgogne, Dijon, 2005. 68 p. Disponible sur : <http://bcdi.dijon.iufm.fr/memoire/bcdi3web.dll?139%F7>

Annexes

1. Fiche-séquence	pp. IV-VI
2. Fiches-séances	pp. VII-XVII
3. Fiches-élèves	pp. XVIII-XXV
4. Productions-élèves	pp. XXVI-XXXVII
5. Supports	pp. XXXVIII-XLIV
6. Prolongement	pp. XLV-LIII

Fiche séquence : La nature en poésie

1. Oeuvres-supports de la mise en réseau : *Cent Onze Haïku* de Bashō ; *A l'Aube du Buisson* et *La Nuit Respire* de J.P. Siméon.

2. Compétences et connaissances transversales travaillées durant toute la séquence :

Maîtrise du langage et de la langue française

■ **Savoir se servir des échanges verbaux dans la classe** :

- dans des situations de dialogue collectif (échanges avec la classe et avec le maître)
 - saisir rapidement l'enjeu de l'échange et en retenir les informations successives ;
 - questionner l'adulte ou les autres élèves à bon escient ;
 - se servir de sa mémoire pour conserver le fil de la conversation et attendre son tour ;
 - s'insérer dans la conversation ;
 - reformuler l'intervention d'un autre élève ou du maître.
- dans des situations de travail de groupe et mise en commun des résultats de ce travail
 - commencer à prendre en compte les points de vue des autres membres du groupe ;
 - commencer à se servir du dialogue pour organiser les productions du groupe ;
 - commencer à rapporter devant la classe (avec ou sans l'aide de l'écrit) de manière à rendre ses productions compréhensibles.
- dans des situations d'exercice
 - mieux questionner la consigne orale ou écrite de manière à reconnaître la catégorie d'exercices à laquelle elle est rattachée ;
 - formuler une demande d'aide ;
 - lire à haute voix tout texte utile à l'avancée du travail ;
 - exposer ses propositions de réponse et expliciter les raisons qui ont conduit à celle-ci.
- dans la classe en toute situation
 - s'interroger sur le sens des énoncés, comparer les formulations différentes d'une même idée, choisir entre plusieurs formulations celle qui est la plus adéquate ;
 - rappeler de manière claire et intelligible les expériences et les discours passés ; projeter son activité dans l'avenir en élaborant un projet.

■ **Avoir acquis une meilleure maîtrise du langage écrit dans les activités de la classe**

- savoir lire pour apprendre :
 - lire et comprendre seul les consignes ordinaires de l'activité scolaire ;
 - consulter avec l'aide de l'adulte les documents de référence (dictionnaires, encyclopédies, grammaires, bases de données, sites sur la toile, etc.) et se servir des instruments de repérage que ceux-ci comportent (tables des matières, index, notes, moteurs de recherche, liens hypertextes...) ;
 - penser à s'aider, dans ses lectures, des médiations susceptibles de permettre de mieux comprendre ce que l'on lit.

Education civique

- être capable de :
 - participer activement à la vie de la classe et de l'école en respectant les règles de vie ;
 - respecter ses camarades et accepter les différences ;
 - refuser tout recours à la violence dans la vie quotidienne de l'école.

3. Compétences et connaissances spécifiques travaillées, organisées selon une progression générale spiralaire

LITTÉRATURE

Dire	Lire	Ecrire	Construire la conscience métapoétique
<p>- Formuler dans ses propres mots une lecture entendue.</p> <p>- Etre capable de restituer un poème mémorisé.</p> <p>- Mettre sa voix et son corps en jeu dans un travail collectif portant sur un texte poétique (connu, su par coeur ou lu).</p> <p>- Participer à un débat sur l'interprétation d'un texte littéraire en étant susceptible de vérifier dans le texte ce qui interdit ou permet l'interprétation soutenue.</p>	<p>- Se servir des informations portées sur la couverture et la page de titre d'un livre pour savoir s'il correspond au livre que l'on cherche.</p> <p>- Comprendre en le lisant silencieusement un texte littéraire court de complexité adaptée à l'âge et à la culture des élèves en s'appuyant sur un traitement correct des substituts des noms, des connecteurs, des formes verbales, de la ponctuation... , et en faisant les inférences nécessaires.</p> <p>- Lire, en le comprenant, un texte littéraire long en mettant en mémoire ce qui a été lu (synthèses successives) et en mobilisant ses souvenirs lors des reprises.</p>	<p>- Copier intégralement un texte d'au moins dix lignes sans erreur orthographique, correctement mis en page, avec une écriture cursive régulière et lisible.</p> <p>- Pouvoir écrire un fragment de texte de type poétique en obéissant à une ou plusieurs règles précises en référence à des textes poétiques.</p> <p>- Réécrire un texte, en référence au projet d'écriture et aux suggestions de révision élaborées en classe, et, pour cela, ajouter, supprimer, déplacer ou remplacer des morceaux plus ou moins importants de textes, à la main ou en utilisant un logiciel de traitement de texte.</p> <p>- Mettre en page et organiser un document écrit dans la perspective d'un projet d'écriture en en respectant les conventions (affiche, journal, d'école, fiche technique, opusculé documentaire, page de site Internet, etc.) et en insérant éventuellement les images, tableaux ou graphiques correspondants.</p> <p>- Elaborer et dicter un écrit fonctionnel (une lettre) en respectant des contraintes de présentation.</p>	<p>- Avoir compris et retenu les titres des textes lus dans l'année et le nom de leurs auteurs.</p> <p>- Utiliser le lexique spécifique de la poésie dans les différentes situations didactiques mises en jeu.</p> <p>- Avoir réfléchi à la nature et aux finalités de la poésie.</p> <p>- Avoir compris et retenu que le sens d'une oeuvre littéraire n'est pas immédiatement accessible, mais que le travail d'interprétation nécessaire ne peut s'affranchir des contraintes du texte.</p>

N.B. : Les passages en gras sont des ajouts, donc hors programmes.

O.R.L.

Dire (grammaire textuelle)	Ecrire (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire)
<p>- Participer à l'observation collective d'un texte ou d'un fragment de texte pour mieux comprendre la manière dont la langue française y fonctionne, justifier son point de vue.</p>	<p>- Enrichir un champ sémantique donné.</p> <p>- Utiliser tous les instruments permettant de réviser l'orthographe d'un texte.</p> <p>- Avoir compris et retenu qu'il existe des régularités dans l'orthographe lexicale et que l'on peut les mobiliser pour écrire.</p> <p>- Marquer l'accord sujet-verbe (en situations régulières).</p> <p>- Repérer et réaliser les chaînes d'accord dans le groupe nominal.</p> <p>- Distinguer les principaux homophones grammaticaux (et/est , ses/ces/c'est/s'est, etc.).</p> <p>- Construire le présent des verbes les plus fréquents.</p>

N.B. : Les passages en gras sont des ajouts, donc hors programmes.

Discipline : Littérature	Cycle : III (CM2)
Séquence : La nature en poésie	Séance : N°1 (11/09/06)
<p>Objectifs spécifiques :</p> <p>PARLER</p> <ul style="list-style-type: none"> – Formuler dans ses propres mots une lecture entendue. <p>LIRE</p> <ul style="list-style-type: none"> – Se servir des informations portées sur la couverture et la page de titre d'un livre pour savoir s'il correspond au livre que l'on cherche. – Utiliser le lexique spécifique de la poésie dans les différentes situations didactiques mises en jeu. – Comprendre en le lisant silencieusement un texte littéraire court de complexité adaptée à l'âge et à la culture des élèves en s'appuyant sur un traitement correct des substituts des noms, des connecteurs, des formes verbales, de la ponctuation... , et en faisant les inférences nécessaires. <p>ECRIRE</p> <ul style="list-style-type: none"> – Copier intégralement un texte d'au moins dix lignes sans erreur orthographique, correctement mis en page, avec une écriture cursive régulière et lisible. 	
<p>Déroulement (45 min) :</p> <p>1. Activité d'entrée décrochée (10 min) :</p> <p><i>Consigne</i> : « Lorsque vous avez fini votre travail de Mathématiques, vous avez le droit d'aller piocher un poème appelé « haïku », de le lire silencieusement, et de le faire lire à vos camarades qui ont également fini leur travail. Tous ceux qui le lisent peuvent signer au bas du poème ».</p> <p>Tâche de l'élève : Lecture silencieuse individuelle d'un haïku de Bashō, à partager avec ses camarades.</p> <p>2. Découverte du poème d'étude (20 min) :</p> <p>a) <u>Lecture littéraire magistrale du poème <i>Devinettes</i> de Jean-Pierre Siméon</u></p> <p><i>Consigne</i> : « Je vais vous lire des devinettes, qu'il faudra écouter en silence. Chacun d'entre vous va essayer de trouver dans sa tête les réponses à ces devinettes. »</p> <p>Tâche de l'élève : Ecoute silencieuse mais active des « devinettes ».</p> <p>b) <u>Echanges oraux collectifs (étayé au besoin par des questions magistrales)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – « Qu'avez-vous entendu ? De quoi cela parlait-il ? » Réponse attendue : C'est un poème qui parlait de la nature. – « Qui en est l'auteur ? » Réponse attendue : Il s'agit de Jean-Pierre Siméon, nom mentionné sur la première de couverture. – « Comment s'appelle ce genre de livre ? Quel en est le titre ? » Réponse attendue : C'est un recueil de poésie intitulé « <i>A l'aube du buisson</i> ». <p>Tâche de l'élève : Expression spontanée ou étayée sur le poème entendu.</p> <p>c) <u>Lancement collectif oral du projet :</u></p> <p><i>Question</i> : « Que pourrait-on faire avec ce poème ? » Réponses attendues : le copier, l'illustrer, l'apprendre, le réciter, l'interpréter, en écrire un autre, en faire un spectacle... « Cette année, la classe va réaliser un recueil de poésie qui contiendra les poèmes, les « devinettes », que vous écrirez ».</p> <p>Tâche de l'élève : Suggestions d'actions basées sur le poème à conduire à court, moyen et long termes.</p> <p>3. Copie et illustration individuelles du poème - écrit au tableau - dans le cahier de poésie (15 min).</p>	<p>Matériel :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Une sélection de 17 haïku de Bashō dactylographiés et prédécoupés. – Une pochette opaque. – Le recueil <i>A l'aube du buisson</i> de Jean-Pierre Siméon. – Le poème <i>Devinettes</i> copié au tableau. <p>Remarques :</p> <ul style="list-style-type: none"> – <u>Détournement de la consigne de l'activité décrochée</u> : Certains élèves signent le poème, sans le lire. De plus, des déplacements abusifs s'instaurent sous le prétexte de faire circuler le poème. – <u>Degré d'écoute hétérogène mais bonne participation</u> : Les réponses aux devinettes furent tellement que certains élèves crient ! Une deuxième lecture est effectuée... à la demande des élèves les plus dissipés. – <u>Lexique littéraire et poétique davantage passif qu'actif</u> : Si la majorité des élèves tentent de participer, peu produisent l'énoncé spécifique attendu mais plusieurs le reconnaissent une fois énoncé par un camarade. – <u>Tâches traditionnelles (copie et illustration)</u> effectuées dans un calme relatif mais bienvenu, après des échanges oraux plaisants mais agités. – <u>Lors de la copie</u> : Le mot « strophe », quoique connu, ne fait pas sens comme les distiques du poème sont souvent enchaînés comme des phrases. Par ailleurs, un élève fait remarquer que les marques de ponctuation ne sont pas toujours présentes, ce qui servira pour la suite.

Discipline : Littérature	Cycle : III (CM2)
Séquence : La nature en poésie	Séance : N°2 (18/09/06 – 25/09/06)
Objectifs spécifiques : PARLER – Formuler dans ses propres mots une lecture entendue. – Participer à l'observation collective d'un texte ou d'un fragment de texte pour mieux comprendre la manière dont la langue française y fonctionne, justifier son point de vue. LIRE – Comprendre en le lisant silencieusement un texte littéraire court de complexité adaptée à l'âge et à la culture des élèves en s'appuyant sur un traitement correct des substituts des noms, des connecteurs, des formes verbales, de la ponctuation... , et en faisant les inférences nécessaires. CONSTRUIRE LA CONSCIENCE METAPOETIQUE – Avoir compris et retenu les titres des textes lus et le nom de leurs auteurs. – Commencer à utiliser le lexique spécifique de la littérature.	
Déroulement (30 min, effectuées en deux séances) : 1. Activité d'entrée décrochée (10 min) : <i>Consigne</i> : « Lorsque vous avez fini votre travail de Mathématiques, vous avez le droit, comme la dernière fois, d'aller piocher un « haïku », de le lire silencieusement, et de le partager avec vos camarades. Seulement, il faut me demander la permission de se déplacer et ne peuvent signer le poème que les élèves ayant fini leur travail et ayant lu le poème. » Tâche de l'élève : Lecture silencieuse individuelle d'un haïku de Bashō, à partager avec ses camarades. 2. Etude du poème <i>Devinettes</i> (20 min). a) <u>Lancement de l'activité par les élèves, avec ou sans l'aide de l'enseignant</u> <i>Questions</i> : « Qu'avons-nous fait la semaine dernière en poésie ? » - « Quel poème vous ai-je lu ? » - « Quel était le thème du poème ? » - « Quel était le titre du recueil dont le poème était extrait ? » - « Qui en est l'auteur ? » ... Réponse attendue : La semaine dernière, nous avons découvert un poème qui parlait de la nature, intitulé <i>Devinettes</i> et extrait du recueil <i>A l'aube du Buisson</i> de Jean-Pierre Siméon. Tâche de l'élève : Rappel spontané ou étayé du contenu de la séance précédente. b) <u>Etude collective orale de la structure du poème, étayée au besoin par des questions magistrales</u> <i>Exemples de questions</i> : <ul style="list-style-type: none"> formelles : <i>Combien y a-t-il de devinettes dans le poème ? A quoi le voit-on ? Ce poème rime-t-il ? A quel temps sont-ils ?...</i> sémantiques : <i>L'auteur nous donne-t-il les réponses à ces devinettes ? Y a-t-il des images ou des morceaux de phrases qui vous semblent poétiques ? Quels sont les noms se rapportant au champ sémantique de la nature ou du corps ?...</i> Tâche de l'élève : la dictée à l'adulte d'un repérage en couleur et au tableau des indices permettant de répondre à ces questions, selon les élèves. c) <u>Annonce de la séance suivante</u> : « La semaine prochaine, nous utiliserons ces indices pour commencer à écrire des noms, des verbes, et des expressions poétiques. »	Matériel : – Une sélection de 17 haïku de Bashō dactylographiés et prédécoupés. – Une pochette opaque. – Le recueil <i>A l'aube du buisson</i> de Jean-Pierre Siméon. – Le poème <i>Devinettes</i> , copié au tableau. Remarques : - <u>Analyse professorale préalable</u> (l'on n'attendra pas les mêmes formulations de la part des élèves) : Ce poème en vers libres est composé de six « devinettes » comme l'indiquent entre autres les pronoms interrogatifs « qui », les points d'interrogation, le nombre de verbes conjugués, les blancs typographiques correspondants aux différents distiques... « Réponses » et « devinettes » peuvent être appariées au moyen de couleurs, même si la poésie voudrait que les réponses soient interchangeables ou susceptibles d'invention. Le champ sémantique de la nature est fortement représenté et, dans une moindre mesure, celui du corps. Des propositions subordonnées circonstancielles de temps, des personnifications (au moyen de verbes d'actions concrètes), des comparaisons (n'être jamais si lourd que - être ronde comme - être plus lourd que) et une métaphore (« la bougie du soleil ») sont utilisées. - <u>L'insuffisante et inégale part d'activité des élèves entraînant un grand chahut</u> : Ce sont souvent les mêmes élèves qui participaient. Il aurait été préférable d'opter pour différentes petites recherches écrites en binôme, à mettre ensuite en commun oralement. - <u>Affirmation du lexique poétique</u> : Les enfants n'ayant pas le droit de se déplacer pour montrer les différents indices, les mots « poème », « rimes », « strophes », « vers » sont employés (spontanément, par imitation ou par imprégnation) par un nombre d'élèves toujours plus grand au cours de la séance.

Discipline : Littérature	Cycle : III (CM2)
Séquence : La nature en poésie	Séance : N°3 (02/10/06)
Objectifs spécifiques : ECRIRE – Pouvoir écrire un fragment de texte de type poétique en obéissant à une ou plusieurs règles précises en référence à des textes poétiques. – Enrichir un champ sémantique donné. – Utiliser tous les instruments permettant de réviser l'orthographe d'un texte. – Avoir compris et retenu qu'il existe des régularités dans l'orthographe lexicale et que l'on peut les mobiliser pour écrire.	
Déroulement (30 min) : 1. Activité d'entrée (10 min) : Cours dialogué sur les haïku de Bashō, sous forme de questions et d'apports magistraux concernant l'auteur, sa situation historique et géographique, le thème et la forme des poèmes... <i>Question finale</i> : « Pourquoi vous ai-je donnés ces haïku à lire ? » Réponse attendue, et obtenue d'ailleurs : Ces haïku sont des poèmes qui parlent de la nature, comme ceux de Jean-Pierre Siméon. 2. Activité de recherche individuelle d'inducteurs avec ou sans aide de l'enseignant, grâce à une première fiche élève individuelle (20 min). a) <u>Lancement de l'activité par les élèves, avec ou sans l'aide de l'enseignant</u> <i>Question</i> : « Qu'avons-nous fait la semaine dernière en poésie ? » Réponse attendue : Nous avons étudié le poème Devinettes en repérant au tableau différents éléments (les « devinettes » et leurs « réponses », les verbes, les noms, les images...). Tâche de l'élève : Rappel spontané ou étayé du contenu de la séance précédente. b) <u>Activité de recherche écrite individuelle, avec ou sans l'aide de l'enseignant</u> <i>Consigne</i> : « Sur cette fiche que je vais vous distribuer, chacun d'entre vous va essayer de trouver trois nouveaux noms qui appartiennent au champ sémantique du corps, trois nouveaux noms qui appartiennent au champ sémantique de la nature, trois nouveaux verbes d'actions concrètes et deux nouvelles propositions subordonnées circonstancielles de temps. A la fin de la séance, je ramasserai les fiches : tous les mots et expressions trouvés feront partie de la « boîte à mots » de la classe et pourront vous servir pour écrire votre devinette la prochaine fois. » Tâche de l'élève : Recherche, pour chaque consigne de travail, d'au moins trois nouveaux mots ou d'au moins deux nouvelles expressions. 3. Annonce de la séance suivante : « La semaine prochaine, nous utiliserons tous ces mots et expressions pour écrire, chacun, une devinette et sa réponse. »	Matériel : – Une sélection de 17 haïku de Bashō dactylographiés et prédécoupés. – Une pochette opaque. – Quinze exemplaires de la fiche-élève n°1. Remarques : – <u>Recherche professorale préalable</u> : C'est à Bashō, de son vrai nom Matsuo Minefusa, qu'est attribué la paternité du haïku, forme poétique brève composée de 17 phonèmes japonais alignés verticalement. L'auteur serait né en 1644 à Iga Ueno dans une famille de Bushi, gentilhommes japonais, et mort en 1694 à Osaka. Son nom de plume signifie « bananier », arbre qu'un de ses disciples lui aurait offert et qu'il aurait planté devant son ermitage. – <u>Analyse du dispositif de la fiche de travail</u> : La fiche est bien organisée de la tâche la plus simple à la tâche la plus complexe, les demandes d'aide ou d'explicitation intervenant surtout dans la dernière partie du travail. De plus, la fiche permet aux élèves inspirés de proposer davantage de mots et d'expressions. Jugée motivante, elle est source d'émulation entre les élèves qui recherchent l'originalité. – <u>Analyse des productions d'élèves</u> : Si toutes les travaux sont achevés, on relève cependant la présence des erreurs phonologiques, orthographiques, grammaticales et syntaxiques. De plus, quelques élèves n'ont pas retenu l'horizon poétique de l'exercice et ont cité certains de leurs camarades dans leurs productions de façon moins humoristique que moqueuse.

Discipline : Littérature	Cycle : III (CM2)
Séquence : La nature en poésie	Séance : N°4 (09/10/06)
<p>Objectifs spécifiques : ECRIRE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pouvoir écrire un fragment de texte de type poétique en obéissant à une ou plusieurs règles précises en référence à des textes poétiques. - Utiliser tous les instruments permettant de réviser l'orthographe d'un texte. - Avoir compris et retenu qu'il existe des régularités dans l'orthographe lexicale et que l'on peut les mobiliser pour écrire. - Marquer l'accord sujet-verbe (en situations régulières). - Repérer et réaliser les chaînes d'accord dans le groupe nominal. - Distinguer les principaux homophones grammaticaux (et/est , ses/ces/c'est/s'est, etc.). - Construire le présent des verbes les plus fréquents. 	
<p>Déroulement (35 min) :</p> <p>1. Activité d'entrée (5 min) : <i>Consigne</i> : « Aujourd'hui, vous allez tous écrire une « devinette » et sa réponse sur la nature grâce aux mots et aux expressions que vous avez trouvés lundi dernier. Avant cela, je vais vous montrer des photographies de paysages du monde qui, j'espère, vous inspireront. Pendant que je tourne les pages, vous pouvez regarder attentivement les différentes végétations, les différentes couleurs qui vous plaisent et qui vous aideront peut-être à écrire. » Tâche de l'élève : Observation silencieuse de photographies, fonctionnant comme autant d'inducteurs de l'écriture.</p> <p>2. Activité de production individuelle (30 min) :</p> <p>a) <u>Production écrite individuelle grâce à différents inducteurs verbaux, visuels</u> <i>Consigne</i> : « Chacun d'entre vous recevra une fiche comme celle-ci. Dans un premier temps, vous entourerez l'élément naturel et le verbe d'action que vous préférez, que vous trouvez le plus poétique, parmi tous ceux que la classe a trouvés. Ensuite, vous pourrez également choisir un élément corporel et une proposition subordonnée circonstancielle de temps. Enfin, vous inventerez une devinette poétique de deux vers et sa réponse grâce aux mots et aux expressions que vous avez entourés. » Tâche de l'élève : Production écrite à caractère poétique à partir d'une sélection autonome d'inducteurs.</p> <p>b) <u>Lecture magistrale des productions</u> <i>Consigne</i> : « J'aimerais que vous écoutiez attentivement certaines des « devinettes » écrites par vos camarades et que vous écriviez une réponse possible sur votre cahier de brouillon. L'auteur de la devinette doit bien sûr garder le secret et laisser les autres chercher. » Tâche de l'élève : Ecoute active des autres productions que la sienne. Mesure subjective de l'effet produit par sa propre production sur ses camarades.</p>	<p>Matériel :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alberto Bertolazzi, <i>La Terre</i>, collection Cubalire, éditions Gründ, Singapour, 2004. ISBN 2 – 7000 – 2666 – 7 - Quinze exemplaires de la fiche-élève n°2. <p>Remarques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Activité d'entrée sans réelle incidence sur les productions écrites</u> : Contre toute attente, la majeure partie des élèves a été davantage réceptive aux inducteurs verbaux qu'aux inducteurs visuels, même si deux enfants ont demandé la permission de revoir le livre lors de leur production écrite « pour avoir des idées ». - <u>Autre forme d'étayage</u> : Lorsque les élèves sollicitaient une aide individuelle, un autre inducteur consistait à les faire passer par l'évocation des paysages vus et des sensations éprouvées lors de sorties aviron sur la Saône. - <u>Agitation difficile à canaliser lors de l'expérience collective de devinette</u> manifestant néanmoins leur investissement émotionnel et cognitif. - <u>Analyse des productions écrites</u> : La portée poétique de l'écrit est bien ressentie, si ce n'est toujours traduite, par les élèves. Tous les enfants sont parvenus à produire quelque chose, et volontiers, sans trop se soucier, toutefois, de la qualité de leur expression. Accepteront-ils de réviser leurs premiers jets ?

Discipline : Littérature	Cycle : III (CM2)
Séquence : La nature en poésie	Séance : N°5 (16/10/06 – 23/10/06)
Objectifs spécifiques : PARLER – Etre capable de restituer un poème mémorisé. – Mettre sa voix et son corps en jeu dans un travail collectif portant sur un texte poétique (connu, su par coeur ou lu).	
Déroulement (45 min, effectuées en deux séances) : 1. Activité d'entrée (5 min) : <i>Question</i> : « Certains d'entre vous connaissent-ils des passages du poème que nous étudions ? » <i>Tâche de l'élève</i> : Tentative de reconstruction mentale des vers du poème par le biais d'échanges oraux collectifs. <i>Annonce</i> : « La plupart d'entre vous connaissent déjà bien le poème <i>Devinettes</i> . La semaine prochaine et la semaine suivante, ce serait bien que vous essayiez de le réciter au moins à moitié. Pour vous aider, nous allons réfléchir ensemble à ce qu'il faut faire pour que le public, c'est-à-dire vos copains, apprécient votre récitation et la façon dont vous dites/interprétez le poème ».	Matériel : – questions magistrales et réponses des élèves sont écrites au tableau. Remarques : – <u>La modalité de travail en binôme (permettant l'expérimentation) a compensé une activité définie comme « difficile » et « longue »</u> par les élèves. Il aurait peut-être mieux valu restreindre la tâche en leur demandant trois « choses à ne pas oublier lorsque l'on récite un poème devant la classe » puis « trois manières différentes d'interpréter un poème ». – Les dires des élèves en matière de récitation et d'interprétation ont été dactylographiés et distribués aux élèves en fin de journée.
2. Activité de recherche (40 min) : <u>a) en matière de récitation</u> <i>Consigne</i> : « Par deux, vous essaieriez de répondre par écrit à la question suivante : Que ne faut-il pas oublier de dire ou de faire lorsque l'on récite un poème devant la classe ? » <i>Tâche de l'élève</i> : Etablissement en binôme de critères d'évaluation relatifs à la récitation. Mise en commun et construction au tableau d'une grille d'évaluation critériée, avec ou sans aide de l'enseignant. <u>b) en matière d'interprétation</u> <i>Consigne</i> : Toujours par deux, vous essaieriez cette fois de répondre par écrit à la question suivante : De quelles façons peut-on interpréter un poème ? <i>Tâche de l'élève</i> : Recherche en binôme de différentes modalités d'interprétation possibles. Mise en commun et construction au tableau d'une liste de modalités d'interprétation, l'enseignant introduisant si besoin un lexique spécifique (intensité, hauteur, rythme, accents, accompagnement, sentiments...).	

Discipline : Littérature	Cycle : III (CM2)
Séquence : La nature en poésie	Séance : N°6 (06/11/06 – 11/11/06)
Objectifs spécifiques : LIRE – Comprendre en le lisant silencieusement un texte littéraire court de complexité adaptée à l'âge et à la culture des élèves en s'appuyant sur un traitement correct des substituts des noms, des connecteurs, des formes verbales, de la ponctuation... , et en faisant les inférences nécessaires. CONSTRUIRE LA CONSCIENCE METAPOETIQUE – Avoir compris et retenu les titres des textes lus dans l'année et le nom de leurs auteurs. – Réfléchir à la nature et aux finalités de la poésie.	
Déroulement (45 min, effectuées en deux séances) : Activité d'entrée (10 min) : Récitation intégrale du poème <i>Devinettes</i> par trois élèves. L'enseignant incite les élèves auditeurs à donner des conseils à leurs camarades volontaires, en se servant des critères retenus au préalable. N.B. : Le degré d'écoute n'a pas été satisfaisant. De plus, trop peu d'élèves se risquaient à donner des conseils devant le groupe-classe. Activité de production écrite individuelle réflexive (35 min) : a) <u>Observation par les élèves d'un objet-livre, avec ou sans l'aide de l'enseignant</u> <i>Exemples de questions : « A votre avis, qu'est-ce que je tiens à la main ? - Quel est l'auteur de ce livre ? - Quel est son titre ? - Que va-t-on en faire ?... »</i> Réponse attendue : C'est sans doute un autre recueil de poésie écrit par Jean-Pierre Siméon, et qui s'intitule <i>La nuit Respire</i> . Justifications attendues : Ca ressemble au recueil <i>A l'Aube du Buisson</i> (format, maison d'édition identiques ; présentation similaire...). Sur la première de couverture, l'auteur est le même, mais le titre est différent. Anticipation attendue : Nous allons peut-être étudier un poème de ce recueil, comme nous l'avons fait avec <i>Devinettes</i> . Présentation de la table des matières aussi appelé « sommaire » du recueil, mots que l'on essaye de faire retrouver par les élèves ou que l'on leur apprend. b) <u>Justification individuelle écrite du choix d'un poème inconnu d'après son seul titre</u> <i>Consigne : « Après avoir lu la table des matières que je vous aurai distribuée, vous entourerez le titre que vous préférez. En bas de la feuille, un emplacement est aussi prévu pour que vous expliquiez par écrit pourquoi vous avez choisi ce titre. »</i> Tâche de l'élève : Production écrite individuelle rendant compte de l'impression première produite par le titre d'un poème. c) <u>Recueil de représentations initiales en matière de poésie</u> <i>Consigne : « Chacun d'entre vous écrira sur cette feuille blanche une réponse brève à ces deux questions : Qu'est-ce qu'un poème ? A quoi sert la poésie ? »</i> Tâche de l'élève : Production écrite individuelle d'une première réflexion portant sur la nature et la ou les fonction(s) de la poésie.	Matériel : - <i>La Nuit Respire</i> , de Jean-Pierre Siméon. - Quinze exemplaires dactylographiés de la fiche-élève n°3. - Quinze feuilles mobiles, perforées et vierges. Remarques : – <u>Lexique spécifique littéraire employé volontiers par les élèves</u> du fait que les gestes étaient dissuadés par l'enseignant. – <u>Analyse des diverses justifications</u> : sans justification (deux élèves) ; en réaction à un titre déjà connu (deux élèves), à un thème apprécié (sept élèves), à une tonalité appréciée (une élève), à un goût de l'inconnu (un élève) ; selon une formulation pouvant être elle-même qualifiée de poétique (deux élèves). A noter, que, sans se concerter, un poème se trouve choisi trois fois et quatre poèmes deux fois sur les trente propositions. – <u>Analyse des représentations initiales incomplètes à erronées</u> : Certaines s'apparentent à des définitions en rapport à un genre, à l'auteur, à des détails formels (rimes, ponctuation...). D'autres s'essaient à rendre l'impression esthétique produite par le poème sur l'enfant. Enfin, trois productions envisagent une poésie sous un angle scolaire.
3. Annonce de la séance suivante : <i>« Je vous rappelle que la semaine prochaine, treize élèves réciteront leur poème devant un petit public. »</i>	

Discipline : Littérature	Cycle : III (CM2)
Séquence : La nature en poésie	Séance : N°7 (20/11/06)
Objectifs spécifiques : PARLER – Etre capable de restituer un poème mémorisé.	
Déroulement (40 min) : 1. Activité d'auto et de co-évaluation conduite sous forme d'ateliers (en parallèle avec des activités décrochées de mathématiques). (40 min) <i>Consigne : « Le groupe d'élèves que j'appellerai viendra à mon bureau pour réciter sa poésie devant ses trois ou quatre camarades et moi-même. A l'issue de sa prestation, nous le conseillerons sur sa récitation. Pendant ce temps, les élèves qui n'ont pas été appelés feront les exercices d'entraînement sur les grands nombres que je vais vous indiquer ».</i> Tâche de l'élève : travail de sa récitation, dispense de conseils aux camarades de son groupe grâce à la grille d'évaluation critériée ou réalisation d'exercices décrochés.	Matériel : – Production-élève n° Remarques : – <u>La prise de risque moindre en petit groupe</u> permet de libérer la parole de plusieurs élèves. Des encouragements et des conseils personnalisés sont fournis à chacun.
2. Annonce de la séance suivante : <i>« La semaine prochaine, nous essaierons de réfléchir aux réponses que chacun aura fourni à ce questionnaire. Mais, avant cela, chacun découvrira le poème qu'il a choisi grâce à la table des matières et s'entraînera à l'interpréter de différentes façons. Un professeur de Français sera là pour nous conseiller ».</i>	

Discipline : Littérature	Cycle : III (CM2)
Séquence : La nature en poésie	Séance : N°8 (27/11/06)
<p>Objectifs spécifiques :</p> <p>PARLER</p> <ul style="list-style-type: none"> – Mettre sa voix et son corps en jeu dans un travail collectif portant sur un texte poétique. – Participer à un débat sur l'interprétation d'un texte littéraire en étant susceptible de vérifier dans le texte ce qui interdit ou permet l'interprétation soutenue. <p>LIRE</p> <ul style="list-style-type: none"> – Comprendre en le lisant silencieusement un texte littéraire court de complexité adaptée à l'âge et à la culture des élèves en s'appuyant sur un traitement correct des substituts des noms, des connecteurs, des formes verbales, de la ponctuation... , et en faisant les inférences nécessaires. – Lire, en le comprenant, un texte littéraire long en mettant en mémoire ce qui a été lu (synthèses successives) et en mobilisant ses souvenirs lors des reprises. 	
<p>Déroulement (80 min) :</p> <p>1. Activité d'entrée (5 min) : Distribution à chaque enfant du poème choisi par ses soins grâce à la table des matières. Lecture silencieuse individuelle. Réponses à des sollicitations éventuelles.</p> <p>2. Activité d'interprétation par groupe selon des modalités graphiquement évocatrices (grâce à l'utilisation de différentes polices de caractère). (30 min) <i>Consignes : « Vous vous mettez par groupe de quatre à cinq élèves en oubliant pas de prendre votre poème avec vous. Je donnerai à chaque groupe dix morceaux de papiers sur lesquels sont écrites des modalités d'interprétation différentes. Chacun à votre tour dans votre groupe vous piocherez une modalité et vous tâcherez de lire votre poème en l'interprétant selon cette modalité. Vos camarades vous écouteront puis vous donneront des conseils. Mme Jacques et moi passerons aider chaque groupe. »</i> L'enseignant peut éventuellement donner un exemple en tirant au sort puis en réalisant une modalité d'interprétation. N.B. : On s'entraînera bien sûr au préalable à réaliser les dix modalités. Tâche de l'élève : Expérimenter diverses modalités d'interprétation, voire en inventer spontanément des nouvelles.</p> <p>3. Amélioration des représentations initiales en binôme sur deux feuilles dactylographiées reprenant les réponses à la question « Qu'est-ce qu'un poème ? » (s'apparentant à un sondage d'opinions) (30 min) <i>Consignes : « Par deux, vous tâcherez de dire si vous êtes d'accord avec les réponses proposées par vos camarades à la question « Qu'est-ce qu'un poème ? ». Si vous n'êtes pas d'accord, vous expliquerez pourquoi. A la fin du questionnaire, vous proposerez une nouvelle réponse à la question « Qu'est-ce qu'un poème ? »</i> Explication de l'expression « sondage d'opinions » et reformulation des consignes à la demande des élèves. Tâche de l'élève : Réflexion sur les propositions anonymées de ses camarades.</p> <p>4. Activité de débat interprétatif sur la préface de <i>la Nuit Respire</i>, présentée comme une réponse possible à l'autre question posée aux élèves « A quoi sert la poésie ? » (15 min) <i>Consignes : « Je vais vous lire la préface de la Nuit Respire, de Jean-Pierre Siméon. Il me semble que c'est l'une des réponses possibles à la question « A quoi sert la poésie ? » que l'on s'était posée il y a peu. Ecoutez bien sa réponse, car nous en débattons après.</i> Tâche de l'élève : Ecoute active puis débat sur la lecture entendue.</p>	<p>Matériel :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Par élève, un exemplaire dactylographié du poème préalablement choisi « en aveugle ». – Par groupe, une fiche-élève n°4. – Quinze exemplaires de la fiche-élève n°5. – <i>La Nuit Respire</i>, de Jean-Pierre Siméon. <p>Remarques :</p> <ul style="list-style-type: none"> – <u>Présence appréciée d'une personne supplémentaire</u> pouvant répondre à leurs sollicitations, mais aussi pouvant les encourager et les conseiller. Des actions d'étayage toujours essentielles pour les engager et les mobiliser dans la tâche. – Comme escompté, la sollicitation exprime d'une réflexion métapoétique de la part de ces enfants permet de faire <u>évoluer leurs représentations par le biais de conflits socio-cognitifs</u> divers, motive leur engagement dans la tâche, assure la construction identitaire au sein du groupe-classe en les rassurant sur leurs capacités socio-psycho-cognitives.

Discipline : Littérature	Cycle : III (CM2)
Séquence : La nature en poésie	Séance : N°9 (04/12/06 – 11/12/06 – 18/12/06)
Objectifs spécifiques : PARLER – Participer à un débat sur l'interprétation d'un texte littéraire en étant susceptible de vérifier dans le texte ce qui interdit ou permet l'interprétation soutenue. LIRE – Lire, en le comprenant, un texte littéraire long en mettant en mémoire ce qui a été lu (synthèses successives) et en mobilisant ses souvenirs lors des reprises.	
Déroulement (60 min, effectuées en trois séances) : 1. Activité de débat collectif sur la base des fiches-élèves n°5. <i>Consigne : « Aujourd'hui, nous allons revenir sur les sondages d'opinion que vous avez remplis la semaine dernière. Dans un premier temps, je vais vous laisser quelques minutes pour relire silencieusement ce que vous avez écrit sur vos feuilles. Puis, chacun d'entre vous pourra, s'il le souhaite et en respectant les règles de vie, expliquer à la classe avec quelles propositions votre groupe était d'accord ou pas d'accord et pourquoi. Je distribuerai la parole et prendrai en note vos interventions. »</i> Tâche de l'élève : Relecture des réponses élaborées en binôme lors de la séance précédente. Explications des ces réponses au reste de la classe, dans le respect du débat réglé. 2. Activité de débat collectif sur la base d'une question ouverte (20 min) <i>Consigne : « A présent, je vous pose la question suivante, à laquelle vous allez tâcher de répondre : « Quand écrit-on un poème ? » ou si vous préférez « Quand ressent-on, selon vous, l'envie d'écrire un poème ? ». Mon rôle sera seulement de donner la parole aux élèves qui le souhaitent et de noter leurs réponses au tableau. Je vous laisse deux minutes pour réfléchir silencieusement à la question posée avant d'ouvrir le débat. »</i> Tâche de l'élève : Propositions de réponses et discussions de ces réponses à la question posée, dans le respect du débat réglé. 3. Activité de débat collectif sur la base de la préface d'A l'aube du buisson, réponse possible aux questions « Quand écrit-on un poème » et « A quoi sert un poème ? ». (20 min) <i>Consigne : « Je vais vous lire la préface d'A l'aube du buisson. Ecoutez attentivement car je vous demanderai, ensuite, de me dire pourquoi je vous ai lu cette préface selon vous ».</i> Tâche de l'élève : Ecoute active de la lecture magistrale puis participation à un débat collectif oral sur l'intérêt de ce texte.	Matériel : – <i>A l'aube du buisson</i> , de Jean-Pierre Siméon. – Fiches-élèves n°5. Remarques : – <u>L'utilisation du tableau</u> est risquée dans cette classe au degré d'écoute mutuelle encore fragile et fortement dépendant de l'attention professorale. – <u>Les temps de débat, très limités, se trouvent compensés par un dispositif</u> qui permet heureusement la juxtaposition d'interventions par le biais de l'intervention professorale moindre mais toujours nécessaire pour distribuer la parole et la faire respecter par les uns et les autres.

Discipline : Littérature		Cycle : III (CM2)	
Séquence : La nature en poésie		Séance : N°10 (12/02/07 – 19/02/07)	
<p>Objectifs spécifiques : ECRIRE</p> <ul style="list-style-type: none"> – Réécrire un texte, en référence au projet d'écriture et aux suggestions de révision élaborées en classe, et, pour cela, ajouter, supprimer, déplacer ou remplacer des morceaux plus ou moins importants de textes, à la main ou en utilisant un logiciel de traitement de texte. – Mettre en page et organiser un document écrit dans la perspective d'un projet d'écriture en respectant les conventions (affiche, journal, d'école, fiche technique, opuscule documentaire, page de site Internet, etc.) et en insérant éventuellement les images, tableaux ou graphiques correspondants. – Elaborer et dicter un écrit fonctionnel (une lettre) en respectant des contraintes de présentation. <p>CONSTRUIRE LA CONSCIENCE METAPOETIQUE</p> <ul style="list-style-type: none"> – Utiliser le lexique spécifique de la poésie dans les différentes situations didactiques mises en jeu. – Avoir compris et retenu les titres des textes lus dans l'année et le nom de leurs auteurs. – Avoir réfléchi à la nature et aux finalités de la poésie. 			
<p>Déroulement (80 minutes, effectuées en deux séances) :</p> <p>1. Activité d'entrée (15 min)</p> <p>« A ce stade de notre projet, je me suis dit qu'il serait bon que nous puissions écrire et envoyer une lettre à Jean-Pierre Siméon, lettre qui lui expliquerait le travail que nous faisons en poésie depuis le début de l'année. Mais, avant toute chose, j'aimerais que nous soyons tous d'accord sur les critères de présentation d'une lettre : Quels éléments doivent donc apparaître dans une lettre, selon vous ? »</p> <p>Eléments de réponses attendus, plus ou moins étayés selon les besoins : le nom et l'adresse de l'expéditeur, la date et le lieu de rédaction, le nom du destinataire, la lettre proprement dite, la signature de l'expéditeur.</p> <p>« Et quels éléments doivent figurer sur l'enveloppe ? A quel endroit ? »</p> <p>Réponse attendue, plus ou moins étayée selon les besoins : Les noms et adresse du destinataire doit figurer sur le recto de l'enveloppe, tandis que les noms et adresse de l'expéditeur doit figurer au verso de l'enveloppe. Les éléments d'une adresse postale sont ordonnés du plus général au plus particulier selon un axe passant du coin inférieur droit au coin inférieur gauche.</p> <p>2. Activité de production écrite concertée en ateliers, dont une activité décrochée sur une autre séquence littéraire en cours (45 min)</p> <p>Consigne : « Nous travaillerons par roulement, c'est-à-dire qu'il y aura quatre groupes qui passeront à tour de rôle sur les quatre activités suivantes : la réécriture des « devinettes », la mise au propre des « devinettes » sur ordinateur, la réflexion sur le contenu de la lettre à Jean-Pierre Siméon et un coloriage de mandala. »</p> <p>N.B. : Pour assurer ce roulement de manière efficace, les « devinettes » ont été préalablement classées par l'enseignant selon la quantité et la nature des corrections à apporter (ponctuation, orthographe lexicale, grammaire...).</p> <p>N.B. : Chaque élève reçoit une lettre de la part de l'enseignant, aidant plus ou moins l'enfant, selon ses difficultés, à repérer les corrections à effectuer. De plus, le groupe d'élèves assemblant et mettant au propre ses devinettes sur ordinateur dispose d'un tutoriel réalisé par l'enseignant de façon à pouvoir travailler en relative autonomie. L'action essentielle de l'enseignant étant placée sur l'aide à la réécriture.</p>		<p>Matériel :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quinze fiches-élève n°6. - Logiciel de traitement de texte sur un ou plusieurs ordinateurs (avec, si possible, un système de rétroprojection pour que, lors de la rédaction de la lettre, tous les élèves puissent voir les actions d'écriture et de réécriture s'effectuer en temps réel). <p>Remarques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelques incidents n'ont que peu mis à mal le roulement des ateliers, les enfants étant plus autonomes qu'en début d'année. - La rédaction effective de la lettre est déjà un indicateur d'évaluation. 	
<p>Activités du groupe 1 (pas de réécriture)</p>	<p>... du groupe 2 (peu de réécriture)</p>	<p>... du groupe 3 (davantage de réécriture)</p>	<p>... du groupe 4 (réécriture importante mais bien vécue par les élèves)</p>
Mise au propre	Réécriture, assemblage	Rédaction de la lettre	Réécriture, assemblage
Rédaction de la lettre	Mise au propre	Réécriture, assemblage	Rédaction de la lettre
	Rédaction de la lettre	Mise au propre	Mandala
Mandala	Mandala	Mandala	Mise au propre
<p>3. Mise en commun et dictée à l'adulte d'un premier jet de lettre, dactylographié par l'enseignant sur l'ordinateur. (20 min)</p>			

Discipline : Littérature	Cycle : III (CM2)
Séquence : La nature en poésie	Séance : N°11 (19/03/07)
<p>Objectifs spécifiques : PARLER – Participer à un débat sur l'interprétation d'un texte littéraire en étant susceptible de vérifier dans le texte ce qui interdit ou permet l'interprétation soutenue.</p> <p>CONSTRUIRE LA CONSCIENCE METAPOETIQUE – Utiliser le lexique spécifique de la poésie dans les différentes situations didactiques mises en jeu. – Avoir compris et retenu les titres des textes lus dans l'année et le nom de leurs auteurs. – Avoir compris et retenu que le sens d'une oeuvre littéraire n'est pas immédiatement accessible, mais que le travail d'interprétation nécessaire ne peut s'affranchir des contraintes du texte.</p>	
<p>Déroulement (60 min) :</p> <p>1. Activité d'entrée : (20 min) <i>Consigne : « Pendant que je vous lirai les poèmes que chaque groupe a écrit et mis au propre la semaine dernière, vous écrirez sur votre cahier de brouillon les trois réponses auxquelles vous songez pour les devinettes contenues dans le poème. Il ne faudra pas oublier de les numéroter de un à trois pour que l'on sache à quelle question vous souhaitez répondre. Puis, chacun, s'il le veut, pourra faire part de ces propositions aux autres. Vous pourrez en discuter un peu avant que je lise la fin du poème ».</i> Tâche de l'élève : Ecoute active des poèmes. Propositions de réponses possibles. Participation éventuelle à de petits débats sur la recevabilité de telle ou telle proposition. Comparaison avec les réponses proposées par les auteurs.</p> <p>2. Activité d'évaluation : (10 min) <i>Consigne : « A présent que vous avez tous pris connaissances des poèmes écrits par chaque groupe, il serait bon que la classe choisisse un titre poétique pour le recueil. »</i> Tâche de l'élève : Proposer un titre poétique. Voter pour retenir une proposition.</p> <p>3. Activité de réécriture de la lettre, toujours sous forme de dictée à l'adulte sur ordinateur. (20 min)</p> <p>4. Annonce des finalisations écrites et orales du projet poétique, respectivement par l'envoi d'un exemplaire du recueil à Jean-Pierre Siméon et, à la demande des élèves, par la représentation des poèmes dans chaque classe de l'école sous forme de B.I.P. (Brigade d'Intervention Poétique). (5 min)</p> <p>5. Annonce du report d'assemblage du recueil personnel et commun à la fois (5 min), comprenant : – une page de garde transparente, – une page de titre, – les quatre poèmes produits, à agencer selon son goût personnel, – l'essentiel des comptes-rendus de débats interprétatifs, – la lettre destinée à Jean-Pierre Siméon, – une page cartonnée faisant office de quatrième de couverture.</p>	<p>Matériel : – Un exemplaire des différentes productions produites et mises en page par les élèves.</p> <p>Remarques : – Le <u>degré d'écoute mutuelle</u> s'est sensiblement amélioré. Toutes les activités proposées sont accueillies avec <u>enthousiasme</u> par les élèves. – <u>Il n'a pas été besoin de proposer des pistes ou des titres aux élèves.</u> Le thème de la nature (et plus précisément de l'eau) a été repris et décliné spontanément par les élèves sans intervention magistrale, ce qui correspond au titre de la séquence, demeuré caché aux élèves.</p>

Prénom :

Date :

FICHE-ELEVE N°1

Boîte à mots pour notre future poésie

1. Comme Jean-Pierre L'iméon, je trouve au moins trois noms communs sur le thème de la nature puis trois noms communs sur le thème du corps :

la mer - l'oiseau - les torrents
le vent - la pierre - le soleil

les mains - la gorge - la joue

.....
.....
.....

.....
.....
.....

2. Comme Jean-Pierre L'iméon, je trouve au moins trois verbes d'action...

décoiffer - habiller - rouler - souffler

.....

.....

.....

3. Comme Jean-Pierre L'iméon, je trouve au moins deux propositions subordonnées circonstancielle de temps :

quand un oiseau meurt - quand il se fait bien tard

Quand.....

.....

Quand.....

.....

Prenom :

Date :

FICHE-ELEVE N°2

Boîte à mots pour écrire ma devinette

1. J'entoure l'élément naturel que je veux faire deviner :

l'animal - l'air - l'arbre - l'eau - le ciel - l'écureuil - la feuille - la fleur - la forêt - le fruit - l'herbe - la mer - l'ours - l'oxygène - la pierre - la pluie - le poisson - la pomme de pin - le rayon - la rivière - le soleil - le souffle - la terre - le vent - le tourbillon

2. J'entoure le verbe d'action que je veux utiliser dans ma devinette :

bailler - bouger - casser - chanter - coucher - courir - crier - écrire - danser - dormir - emporter - enrouler - jouer - manger - ouvrir - parler - regarder - ronfler - sauter - souffler - toucher - voyager

Je peux aussi utiliser :

un élément corporel

le bassin - la bouche - le bras - le buste - la clavicule
- le coeur - le cou - le crâne - le doigt - la dent -
l'épaule - la gorge - la jambe - la main - le mollet -
le muscle - le nez - les oreilles - le pied - le rein - le
squelette - la tête - le tibia - la vertèbre - le ventre -
les yeux

une proposition subordonnée
circonstancielle de temps

quand les habitants dorment - quand quelqu'un rit -
quand un homme meurt - quand un oiseau vole à
tout jamais - quand les animaux ferment leurs yeux
lentement - quand la forêt vieillit dans l'univers et
sur la terre - quand il y a un orage - quand la
nuit est noire - quand mes doigts touchent la rivière
- quand je me couche sur l'herbe - quand je cours -
quand je nage dans l'océan - quand je passe sous
l'arbre - quand je sors - quand je pars en Australie
- quand je suis ailleurs

3. Après avoir cherché sur mon cahier d'essai, j'écris au propre ma devinette de deux vers et sa réponse :

Devinette : Qui

?

Réponse :

Prénom :

FICHE-ELEVE N°3

Je découvre un nouveau recueil de poésie :
***La Nuit respire*, de Jean-Pierre Siméon**

1. Dans cette table des matières, entoure le poème de Jean-Pierre Siméon que tu aurais le plus envie de découvrir.

Table

- 9 La nuit respire
- 10 Le hibou, le vent et l'île
- 11 Ma fille, mon oiseau
- 12 La venue du jour
- 13 Questions sans réponse
- 14 Coffres à lumière
- 15 La maison dans ma tête
- 16 La musique
- 17 Tout aimer
- 18 Apprenti du silence
- 19 La différence
- 20 Le mur traversé
- 21 L'arbre bercé
- 22 Poème triste mais gai
- 23 Le présent
- 24 Toutes les mains
- 25 Nous sommes faits de tant de choses
- 26 Les points cardinaux
- 27 Les couleurs de l'invisible
- 28 La vie en nous
- 29 Devinettes
- 30 Lettres aux gens très sages
- 31 Ce que dit la lumière
- 32 Il m'a dit
- 33 Ton poème
- 34 Nous ne vieillirons pas
- 35 Si tu pouvais
- 36 La ville à l'envers
- 37 L'une et l'autre
- 38 Le mot
- 39 Comme il est bon d'aimer

2. Explique pourquoi tu as envie de découvrir ce poème :

.....

.....

FICHE-ELEVE N°4

Je lis mon poème... *en chuchotant tout doucement...*

Je lis mon poème... **très len-te-ment...**

Je lis mon poème... *en chantant !*

Je lis mon poème... *de ma voix la plus aiguë !*

Je lis mon poème... **de ma voix la plus grave.**

Je lis mon poème... *le plus vite possible !*

Je lis mon poème... *en prenant un accent.*

Je lis mon poème... *en le mimant avec mes mains.*

Je lis mon poème... *en étant effrayé par quelque chose !...*

Je lis mon poème... **EN ÉTANT JOYEUX !**

Date :

Prénom :

FICHE-ELEVE N°5

Qu'est-ce qu'un poème ?

1. Complète le tableau :

Les réponses des élèves de la classe	Je suis d'accord	Je ne suis pas d'accord et j'explique pourquoi
A. Un poème, c'est un écrit.	
B. C'est une poésie écrite par une personne.	
C. Un poème est interprété par quelqu'un.	
D. Un poème, c'est écrit par une personne qui est vieille.	
E. Pour moi, un poème est quelque chose qui rime.	
F. Un poème, selon moi, c'est une personne qui écrit des choses qui riment. Il écrit aussi des devinettes et nous fait apprendre beaucoup de choses.	
G. C'est comme un conte.	
H. Un poème est une poésie écrite par une personne.	

I. Un poème est une poésie. Il n'y a pas de virgules.	
J. Un poème est un roman écrit par quelqu'un.	
K. Un poème, c'est quelque chose qui fait rire et qui est beau et, moi, personnellement, j'adore les poèmes.	
L. Un poème est un truc qui sert à apprendre.	
M. Un poème, c'est magnifique.	
N. C'est un conte comme une poésie avec de l'orthographe.	

2. Après avoir lu les réponses de tes camarades de classe, donne une nouvelle définition du mot « poème » selon toi :

Un poème est

.....

.....

.....

Prénom :

Date :

FICHE-ELEVE N°6

J'améliore ma devinette !

Après t'être aidé des conseils de la maîtresse, écris au propre la deuxième version de ta devinette :

.....
.....

Réponse :

Prénom :

Date :

FICHE-ELEVE N°7

Le bilan de ma journée

	Oui	Non
Est-ce que je me suis mis en rang rapidement et en silence ?		
Est-ce que j'ai levé le doigt avant de parler ?		
Est-ce que j'ai demandé la permission pour me déplacer ?		
Est-ce que j'ai été gentil avec mes camarades (ni moqueries, ni insultes, ni coups) ?		
Est-ce que j'ai respecté la personne qui parlait, sans rigoler, bavarder avec mes camarades ou me retourner tout le temps ?		
Est-ce que j'ai respecté mon matériel, celui des autres et celui de l'école ?		
Est-ce que j'ai travaillé sérieusement ?		
Est-ce que j'ai parlé poliment sans dire de gros mots ?		

Y a-t-il un point du règlement sur lequel je dois faire des efforts ?

--	--

Lequel et pourquoi ?

.....

.....

.....

Suis-je fier de moi aujourd'hui ?

--	--

Pourquoi ?

.....

.....

.....

Quelle a été mon activité préférée aujourd'hui ? Pourquoi ?

.....

.....

.....

Je donne mon avis-couleur sur ma journée
(rouge, orange, jaune ou vert)

La maîtresse me donne son avis-couleur sur ma journée
(rouge, orange, jaune ou vert)

PRODUCTION-ÉLÈVE N°1

Adel

Devinette : Qui est sur l'arbre quand je me couche sous le* branche ?

Réponse : Le fruit

Devinette : Qui est sur l'eau et il nage sur l'eau

Réponse : Le poisson

Devinette : Qui fait chanter le vent dans l'eau

Réponse : Les pierre*

Andréa

Devinette : Qui passe antre* mon coeur ?

Réponse : L'eau

Aymen

Devinette : Qui provoque le tourbillon avec des pras* qu'on ne voit pas ?

Réponse : Le vent

Balamine

Devinette : Qui bouge le mollet quand je pars en Australie ?

Réponse : L'animal

Devinette : Qui chante quand je nage dans l'océan ?

Réponse : L'eau

Devinette : Qui cour* quand il y*a un orage ?

Réponse : L'aire*

Devinette : Qui dort quand la nuit fait noire*

Réponse : Le ciel

Bilel

Devinette : Qui ronfler* le soir quand quand* les habitants dorment ?

Réponse : La mer

Chaimâa

Devinette : Qui danse dans l'arbre en bougant* le bassin, la bouche, les bras, le cou, le doig*, le ventre ?

Réponse : L'écureuil*

Devinette : Qui passe antre* mon cœur et atterit dans mon ventre ?

Réponse : Le fruits*

Myriam

Devinette : Qui emporte le cœur quand un homme meurt ?
Qui me fait dormir quand je me couche sur l'herbe ?

Réponse : Le ciel

Slim

Devinette : Qui souffle dans la gorge des oiseaux ?
Qu'est-ce qu'é* plus lours* que le cœur d'un poisson ?

Réponse : Le vent

Sofian

Devinette : Qui crie en tournen* dans le vent et qui bouge rapidement ?

Réponse : Le tourbillon

Stella

Devinette : Qui n'est jamais si triste que quand les animaux ferme* leur* yeux lentement ?

Réponse : L'animal.

Devinette : Qui n'est jamais si malheureux que quand un homme meurt ?

Réponse : Le rayon.

Devinette : Qui n'est jamais si noire* que quand la nuit est noire ?

Réponse : Le ciel.

Yasmina

Devinette : Qui fait souffler l'univers ?
Qui nage aussi bien que le vent quand je voguer* sur l'océan ?

Réponse : La mer

Devinette : Qui est lour* et gris ?

Réponse : La pierre

Chamaä :

Devinette : Qui fait chanter le vent dans le présent.
Qui fait enrouler la mer lentement ?

Réponse : La terre.

Devinette : Qui fait faire la houle quand il fait jour ?

Qui nage aussi bien que le vent ?

Qui fait souffler l'univers ?

Qui fait briller la terre ?

Qui cour* dans la ville ?

Qui fait avancer la vie ?

Qui souffle lentement ?

Qui respire dans la mer ?

Qui a des grandes dents et qui est très joli ?

Qui vie* dans l'univers ?

Qui est bleu et qui a des nuage* ?

Qui est ronde et marron ?

Qui tombe du ciel et qui mouille ?

Qui a plusieurs* arbre* et qui est grand ?

Qui pousse au sol et qui est beau ?

Qui est sur un arbre et qui se mange ?

Qui tourne sur l'eau et qui est beau ?

Que respire*t-ont* ?

Enzo (en dictée à l'adulte)

Devinette : Qui chante dans les coquillages quand je suis ailleurs ?

Réponse : L'eau

Haïkel

Devinette : Qui emporte tout sur son passage, sans rien laisser ?

Réponse : Le tourbillon

Karim

Devinette : Qui touche mon cœur quand mes doigts touchent la rivière ?

Réponse : L'oxygène*

Devinette : Qui crie dans mes reins quand je me couche sur l'herbe.

Réponse : L'air

Devinette : Qui mange la gorge des animaux quand ils ferment lentement leur* yeux

Réponse : Le soleil

PRODUCTION-ELEVE N°2

Fiche d'évaluation de poésie

Compétences :	Acquis	En cours d'acquisition	Non acquis
Je dis le titre du poème (quand il y en a un)			
Je connais le poème par coeur, sans inventer			
Je n'hésite pas quand je récite le poème			
J'articule bien pour que tout le monde comprenne			
Je prends mon temps pour dire le poème			
J'interprète le poème en faisant des gestes			
J'interprète le poème en mettant le ton			
Je regarde le public			
Je n'oublie pas de donner le nom du poète (quand celui-ci est connu)			

Comment interpréter un poème ?

Pour interpréter un poème, je peux jouer sur :

- l'intensité de ma voix : chuchoter, parler fort...
- la hauteur de ma voix : aiguë, grave...
- le rythme : prendre mon temps, me presser...
- l'accompagnement : chanter, faire des gestes, être seul ou avec un camarade...
- les accents : rouler les « r », prendre une voix chevrotante...
- les sentiments : être en colère, effrayé, triste, joyeux...

PRODUCTION-ELEVE N°3

Les élèves expliquent leur choix d'un poème de *La Nuit Respire* d'après son titre

Adel (*Devinettes*)

Par-ce* que je crois que s'est* pas la même poésie.

Andréa (*Ma fille, mon oiseau*)

Parce que j'aime quand sa* parle de fille et d'oiseau.

Aymen (*Devinettes*)

Parce que je la conais* déjat*.

Bilel (*Le hibou, le vent, et l'île*)

Parce-que* j'aime bien les animaux.

Balamine (*La maison dans ma tête*)

Par ce* que je l'ai jamais lu, il les* intéressent*.

Chaïmâa (*Le hibou, le vent, et l'île*)

[n'a rien noté]

Chamaä (*La musique*)

J'aime beaucoup chanter car c'est agréable et d'ailleurs* je voudrais bien être une musicienne ou une chanteuse.

Enzo (Absent. A exprimé par la suite oralement l'envie de découvrir le poème intitulé *La musique*)

Haïkel (*La musique*)

J'aime bien la musique.

Karim (*Les couleurs de l'invisible*)

Le poème me fait penser à qu'elle* que chose que j'ai oublié pendant ma vie.

Myriam (*Tout aimer*)

Je voudrais découvrir* ce poème parce que j'aime se* genre* de poésie, les chose qui sont bien.

Slim (*Tout aimer*)

J'aime bien la nature.

Stella (*Poème triste mais gai*)

J'ai pris se* poème parce que d'un côté s*'est triste et de l'autre côté s*'est joyeux. Sa* va bien ensemble.

Sofian (*La ville à l'envers*)

Car elle m'inspire.

Yasmina (*La ville à l'envers*)

Parce que sa* parle de les* ville* et le titre ma* plus* beaucoup.

PRODUCTION-ELEVE N°4

Compte-rendus de débats

1) Après avoir lu silencieusement le poème extrait de *La Nuit Respire* qu'ils avaient choisi, les élèves s'interrogent :

- E- Pourquoi c'est écrit « A ... » ?
M- C'est une dédicace.
E- C'est comme un autographe.
M- Qu'est-ce qu'un autographe ?
E- C'est quand tu signes.
M- C'est le cas ici ?
E- Non, il a plutôt écrit comme à un destinataire.
E- C'est quoi un destinataire ?
E- C'est celui à qui il a écrit.
E- Mais c'est qui qu'écrit ? Je comprends pas.
E- Ben c'est Jean-Pierre Siméon qui a écrit pour elle.
E- Ben moi je comprends pas bien.

2) La maîtresse s'assure que les termes employés dans les consignes sont bien comprises :

- M- Je vais vous distribuer une enquête d'opinions : est-ce que vous savez ce que c'est ?
E- Non.
M- Et un sondage ?
E- Euh...
M- Il va falloir donner votre opinion sur deux questions qu'on se pose. J'ai relevé vos remarques sur la poésie et vous allez dire si c'est vous êtes d'accord ou non.

3) Après une lecture magistrale de « La poésie, c'est comme les lunettes », préface de *La Nuit Respire*, les enfants commentent :

- E- Ce texte c'est n'importe quoi ; pourquoi la poésie servirait à soigner les aveugles ?
M- Justement, qu'est-ce que ça peut bien vouloir dire vraiment ? C'est peut-être une image.
E- Un aveugle c'est quelqu'un qui voit rien.
E- Ca veut dire qu'on comprend rien.
E- Ca veut dire que la poésie ça aide à comprendre les mots.
E- La poésie ça aide à comprendre le monde.
E- Bof moi je trouve pas, on n'y comprend souvent rien.
E- Si, ça aide à comprendre le monde.
M- Parce qu'on doit être attentif. Je vous demande de réfléchir encore sur ce texte pour une prochaine fois et à ce qu'on vient de dire...

Quelques définitions améliorées de la poésie (issues de la fiche-élève n°5)

- « Un poème, c'est des mots assemblés qui font des lignes jolies ».
- « Un poème est très beau, très magnifique, et souvent triste ».
- « Un poème est romantique ».
- « Un poème, c'est aussi un écrit. Un poème, c'est interprété par quelqu'un. Un poème, ça nous apprend beaucoup de choses ».

PRODUCTION-ELEVE N°5

Compte-rendus de débats

M- Alors qui veut commencer ?

E- Nous, on était pas d'accord car il peut y avoir plusieurs personnes.

M- Votre groupe n'était pas d'accord pour dire qu'un poème est écrit par une seule personne ?

E- Oui, il peut y avoir plein de monde qui l'écrit.

E- C'est pas obligé que ce soit une seule personne.

E- Oui, et c'est pas forcément une personne vieille.

M- On a parlé de l'auteur. Est-ce que maintenant quelqu'un veut dire ce que son groupe a écrit sur les phrases G ou N ?

E- Nous, on a écrit que c'est pas comme un conte.

M- Autre chose ? Sur la ponctuation, par exemple ?

E- Ah, oui, j'étais pas d'accord pour dire « il n'y a pas de virgules ». J'ai mis « car un poème peut avoir des virgules ». Parce qu' y en a plein des virgules, dans mon cahier de poésie.

M- Très juste. Et j'ai aussi lu sur la feuille d'un élève qu'un poème, ça ne pouvait pas toujours rimer. Les autres, vous en dites quoi ?

E- Ben, un poème, ça rime.

E- Ben, non : Devinettes, ça rime pas !

PRODUCTION-ÉLÈVE N°6

DEVINETTES

Qui emporte tout sur son passage
sans rien laisser ?

Qui fait chanter le vent
dans l'eau ?

Qui provoque le tourbillon
avec des bras qu'on ne voit pas ?

Le tourbillon, la pierre et le vent.

Aymen – Haïkel – Slim.

DEVINETTES

Qui chante
quand je nage dans l'océan ?

Qui crie en tournant dans le vent
et en bougeant rapidement ?

Qui chante dans les coquillages
quand je suis ailleurs ?

L'eau, le tourbillon et la fontaine.

Balamine – Enzo – Sofian.

DEVINETTES

Qui est plus lourd
que le coeur d'un poisson ?

Qui ronfle le soir
quand les habitants dorment ?

Qui passe entre mon coeur
et atterrit dans mon ventre ?

Le vent, la mer et le fruit.

Bilel – Chaïmâa – Slim.

DEVINETTES

Qui nage aussi bien que le vent
quand je nage sur l'océan ?

Qui emporte le coeur
quand un homme meurt ?

Qui touche mon coeur
quand mes doigts touchent la rivière ?

Qui fait enrouler la mer
lentement ?

La mer, le ciel, l'oxygène et la terre.

Yasmina – Myriam – Karim – Chamaä.

PRODUCTION-ÉLÈVE N°7

Classe de CM2
Ecole élémentaire Fontaine-au-Loup
1, rue Saint-Exupéry
71 100 Chalon-sur-Saône

A Chalon-sur-Saône, le 12 février 2007

Cher poète,

Nous avons découvert vos recueils – *A l'aube du buisson* et *La nuit respire*. Nous avons aussi appris *Devinettes*, qui nous a aidés à inventer des poèmes. On a interprété vos poèmes devant nos camarades de classe (en faisant des gestes, en riant, en utilisant une voix aigüe, en chantant...).

Nous nous sommes posé quelques questions, auxquelles nous avons cherché des réponses : Qu'est-ce qu'un poème ? A quoi sert la poésie ? Quand écrit-on un poème ? Nous nous demandions : Comment êtes-vous devenu poète ?

Tout le monde espère que vous aimerez notre recueil que nous avons appelé : *L'univers libéré*.

Les élèves de la classe :

Il y a d'autres réponses possibles...

Qui est plus lourd
que le coeur d'un poisson ?

- Une pierre.
- L'homme.

Qui ronfle le soir
quand les habitants dorment ?

- La mer.

Qui chante
quand je nage dans l'océan ?

- La sirène.
- La mer.

Qui crie en tournant dans le vent
et en bougeant rapidement ?

- Le manège.
- Le ciel.

Qui chante dans les coquillages
quand je suis ailleurs ?

- Le vent.

Qui emporte le coeur
quand un homme meurt ?

- Le sang.
- L'âme.

Qui emporte tout sur son passage
sans rien laisser ?

- Les vagues.

Qui fait chanter le vent
dans l'eau ?

- Le courant.

Les différents titres que nous avons proposés pour notre recueil

- L'homme et le monde ;
- L'univers libéré ;
- Le monde et sa nature ;
- Le monde de la fontaine ;
- La beauté libérée ;
- L'univers des poésies ;
- La nature défoulée ;
- La nature se confie ;
- La nature se développe ;
- Le chant de l'eau.

Nous avons choisi : *L'Univers Libéré.*

*La Nature Hanté**

La nature est hanté*
Non j'icroi* pas

La nature étais* hanté*
Oui j'icroi*

Pourquoi la natur pourquoi pas la forêt
Non j'icroi* pas

La forêt est aussi hanté*
Oui j'icroi*

La natur* – la forêt, hanté*

Surtous* la forêt
Car il ya* des mort* vivant*.

Mais surtout* !
Pas la nature.

Hanté hanté !
J'aime pas quant* s'est* hanté.

J'aime la foret et la nature qui est hanté*
Mais j'aime pas les fantome*

Sofian

SUPPORT N°1

Cent onze haïku, de Bashō

1

Premier jour de l'an –
je pense à la solitude
des soirées d'automne

Cet extrait de *Cent onze haïku* de Bashō a été lu par :

Aymen – Bilel – Haïkel – Adel – Karim – Stella – Sofian – Chaïmâa – Balamine – Slim – Andrea –
Myriam – Chamâa

7

Réveille-toi, réveille-toi !
et deviens mon compagnon
papillon qui dors

Cet extrait de *Cent onze haïku* de Bashō a été lu par :

17

La nuit du printemps
s'achève, le jour se lève
sur les cerisiers !

Cet extrait de *Cent onze haïku* de Bashō a été lu par :

19

Le printemps s'en va -
pleurs des oiseaux et poissons
les larmes aux yeux

Cet extrait de *Cent onze haïku* de Bashō a été lu par :

32

Tombée d'un brin d'herbe
elle s'envole à nouveau –
ah ! La luciole

Cet extrait de *Cent onze haïku* de Bashō a été lu par :

Slim – Myriam – Haïkel – Andrea - Chaïmâa

36

Ah ! quelle merveille
ces jeunes et vertes feuilles
brillant au soleil !

Cet extrait de *Cent onze haïku* de Bashō a été lu par :

43

Sur une branche morte
un corbeau s'est posé –
crêpuscule d'automne

Cet extrait de *Cent onze haïku* de Bashō a été lu par :

Sofian – Bilel – Myriam – Chamaä – Haïkel – Yasmina – Aymen – Adel – Slim

44

Ce chemin-ci
n'est emprunté par personne
ce soir d'automne

Cet extrait de *Cent onze haïku* de Bashō a été lu par :

50

Parfois des nuages
viennent reposer ceux qui
contemplant la lune !

Cet extrait de *Cent onze haïku* de Bashō a été lu par :

52

Séjournant au temple
mon visage illuminé
contemple la lune

Cet extrait de *Cent onze haïku* de Bashō a été lu par :

60

Usé par le temps –
mon coeur le sait et le vent
transperce mon corps !

Cet extrait de *Cent onze haïku* de Bashō a été lu par :
Stella – Chaïmâa – Myriam – Yasmina

70

Araignée, quelle est
ta voix et quel est ton chant ?
Le vent d'automne

Cet extrait de *Cent onze haïku* de Bashō a été lu par :

87

La première neige –
et les feuilles des narcisses
se courbent à peine

Cet extrait de *Cent onze haïku* de Bashō a été lu par :

105

Ah ! soleil d'hiver
lorsque je suis à cheval –
mon ombre glacée !

Cet extrait de *Cent onze haïku* de Bashō a été lu par :
Aymen – Karim – Andréa – Haïkel – Stella – Chaïmâa

106

La mer s'assombrit –
le cri des canards sauvages
est vaguement blanc

Cet extrait de *Cent onze haïku* de Bashō a été lu par :

On a l'impression
qu'il a cent ans ce jardin –
tant de feuilles mortes !

Cet extrait de *Cent onze haïku* de Bashō a été lu par :

Aymen – Stella – Chamaä – Sofian – Bilel – Yasmina – Balamine – Myriam – Karim – Slim – Adel
– Haïkel – Andrea – Chaïmâa

De loin et de près
s'entend le bruit des cascades –
la chute des feuilles !

Cet extrait de *Cent onze haïku* de Bashō a été lu par :

Devinettes

Qui décoiffe la mer
avec des mains qu'on ne voit pas ?

Qui roule sa chanson
dans la gorge des torrents ?

Qui n'est jamais si lourd
que quand un oiseau meurt ?

Le vent la pierre et le silence

Qui est ronde comme une joue
et plus lourde que la peine ?

Qui habille le monde
quand il se fait bien tard ?

Qui souffle chaque soir
la bougie du soleil ?

La pierre le silence et le vent

Jean-Pierre Siméon

La poésie c'est comme les lunettes.

On m'a souvent demandé : la poésie, à quoi ça sert ? avec l'air de dire, sourire en coin : Mon pauvre monsieur, ne vous donnez pas tant de mal, avec la télévision, le cinéma, le foot et le loto, on a bien ce qu'il nous faut ! Et je ne savais pas quoi répondre parce que la poésie pour moi a toujours été une chose naturelle comme l'eau du ruisseau. Mais j'ai beaucoup réfléchi, et aujourd'hui je sais : la poésie, c'est comme les lunettes. C'est pour mieux voir. Parce que nos yeux ne savent plus, ils sont fatigués, usés. Croyez-moi tous ces gens autour de vous, ils ont les yeux ouverts et pourtant petit à petit, sans s'en rendre compte, ils deviennent aveugles.

Il n'y a qu'une solution pour les sauver : la poésie. C'est le remède miracle : un poème et les yeux sont neufs. Comme ceux des enfants.

A propos des enfants d'ailleurs , j'ai aussi un conseil à donner : les vitamines A, B, C, D, ça ne suffit pas. Si on ne veut pas qu'en grandissant, ils perdent leurs yeux magiques, il faut leur administrer un poème par jour. Au moins.

Jean-Pierre Siméon

SUPPORT N°4

Sais-tu, mon ami inconnu, que je suis comme toi ? Parfois, j'ai froid, parfois j'ai peur, parfois je suis seul et l'envie me vient de pleurer longtemps, tout bas. Alors j'écris des poèmes.

Et il y a ces moments légers où le jour est si clair à ma fenêtre, où je suis si près de ceux qui m'aiment que l'envie me vient de parler, de chanter, de parler encore. Alors j'écris des poèmes. Et de tous ces poèmes j'ai fait un livre, comme une longue lettre un peu folle que je t'adresse. Histoire de nous connaître mieux.

Jean-Pierre Siméon.

PROLONGEMENT : FICHE-SEANCE

Discipline : Littérature	Cycle : II (CP)
Séquence : Projet interdisciplinaire sur le Surréalisme.	Séance : N°1/2
<p>Objectif spécifique travaillé : LIRE</p> <ul style="list-style-type: none"> – « déchiffrer un mot que l'on ne connaît pas ». <p>Objectifs spécifiques visés : ECRIRE</p> <ul style="list-style-type: none"> – « Ecrire de manière autonome un texte d'au moins cinq lignes (narratif ou explicatif) répondant à des consignes claires, en gérant correctement les problèmes de syntaxe et de lexique » ; – « orthographier la plupart des « petits mots » fréquents (articles, prépositions, conjonctions, adverbes) » ; – « copier sans erreur un texte de trois ou quatre lignes en copiant mot par mot et en utilisant une écriture cursive et lisible » ; – « utiliser correctement les marques typographiques de la phrase (point et majuscule), commencer à se servir des virgules » ; – « en situation d'écriture spontanée ou sous dictée, marquer les accords en nombre et en genre dans le groupe nominal régulier (déterminant, nom, adjectif) » ; – « en situation d'écriture spontanée ou sous dictée, marquer l'accord en nombre du verbe et du sujet dans toutes les phrases où l'ordre syntaxique régulier est respecté ». 	
<p>Déroulement (20 min) :</p> <p>Activité d'entrée (5 min) Le mot « surréalisme » étant écrit au tableau, les élèves sont invités à le déchiffrer puis à essayer d'en deviner la signification. Par association d'idées, on s'attend à ce que les élèves proposent des définitions du type « c'est quelque chose par dessus/ au-dessus de la réalité ». L'enseignant peut alors proposer une définition du mot (« un mouvement français, européen, mondial, rassemblant différents artistes – peintres, sculpteurs, poètes... - qui souhaitaient voir au-delà des apparences, de la réalité, aimaient la surprise, le hasard. ») . Il peut aussi expliquer que le projet en cours est sur le surréalisme : il comporte bien un volet visuel sur l'étude d'une oeuvre surréaliste - la Grande Famille de René Magritte - et un volet littéraire sur un jeu poétique surréaliste appelé « cadavres exquis ».</p> <p>Activité de production écrite et orale (15 min)</p> <p>a) Explication des consignes de travail et des règles du jeu en collectif oral (5 min) Passation magistrale des consignes et des règles – exemples d'application – reformulation des consignes et des règles par les élèves – nomination magistrale de chefs de rangée, garants du respect de ces consignes et règles (les élèves dissipés s'acquittent en général bien de ce genre de responsabilité). Tâche de l'élève : Ecoute active des consignes de travail et des règles du jeu en vue d'une reformulation éventuelle.</p> <p>b) Déroulement du jeu, les élèves étant organisés en rangées sous la responsabilité d'un chef de rangée (10 min) Tâche de l'élève chef de rangée : En respectant l'ordre de couleur affiché au tableau, le chef de rangée fait piocher ses camarades chacun à leur tour dans les pochettes correspondantes, sans s'oublier lui-même. Tâche des autres élèves : En respectant les consignes de travail et les règles du jeu, les élèves piochent chacun à leur tour une étiquette dans la pochette du chef de rangée puis colle l'étiquette-mot sur leur feuille en respectant l'ordre-couleur affiché au tableau.</p> <p>c) Lecture et commentaire des phrases à caractère poétique ainsi encouragés en échanges collectifs oraux (5 min) Le professeur incite les élèves à se conseiller pour déchiffrer les mots nouveaux, à échanger leurs phrases, à exprimer ce que ces phrases suscitent en eux.</p>	<p style="text-align: center;">Matériel :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Vingt-trois exemplaires de la fiche-élève. – Trois jeux d'étiquettes prédécoupées et munies des pastilles de couleurs appropriées, la chaîne-couleur générale devant reproduite au tableau. – Neuf pochettes opaques (trois catégories grammaticales/séries d'étiquettes-mots par groupe). <p style="text-align: center;">Remarques :</p> <ul style="list-style-type: none"> – <u>Recherche professorale préalable</u> : <ul style="list-style-type: none"> • <u>Le cadavre exquis</u>, jeu poétique codifié relevant de l'écriture automatique. Origine du jeu : « Le jeu des petits papiers », pratiqué par les Précieuses au XVIIème siècle. Origine du nom : « Le cadavre exquis boira le vin nouveau » (1925). • <u>Le surréalisme</u> est un mouvement littéraire et artistique qui s'est développé en France après la Première Guerre Mondiale (André Breton, <i>Le Manifeste du Surréalisme</i>, 1924), dans le sillage du Dadaïsme de Tristan Tzara (Tristan Tzara, <i>Manifeste dada</i>, 1918). Etymologie : Dérivé de l'adjectif « surréel », inventé par Apollinaire pour qualifier le domaine poétique. – <u>Remarques des élèves</u> : « C'est comme un rêve et quand les autres rient je me réveille » ; « Ca fait rire ou ça fait rêver » ; « C'est vrai »...

PROLONGEMENT : FICHE-ELEVE

Prénom : _____

Les cadavres exquis

1. Je colle une étiquette de chaque couleur pour faire une première phrase surréaliste :

2. Je colle une étiquette de chaque couleur pour faire une deuxième phrase surréaliste :

3. Je colle une étiquette de chaque couleur pour faire une troisième phrase surréaliste :

PROLONGEMENT : ETIQUETTES-MOTS

Le feu	Le vent
La salle	Le froid
La pluie	L'espoir
La terre	La nuit
L'hiver	Un nuage
L'automne	Le soleil
Une vague	Une étoile
La lune	L'été
Le printemps	Le rêve
Le temps	La vie
Un oiseau	Un arbre
Le ciel	La mer
brûle	réchauffe
surprend	ouvre

amuse	rougit
ride	mange
dessine	peint
appelle	lave
éclaire	mouille
étonne	caresse
bleuit	gratte
illumine	touche
apaise	chatouille
cache	remplit
mon corps	mon cœur
mon esprit	mon âme
mes paumes	mes joues
mes yeux	mes lèvres
ma peau	ma voix

<i>mes sens</i>	<i>mes oreilles</i>
<i>mes pieds</i>	<i>mon amour</i>
<i>mes sentiments</i>	<i>mon enfance</i>
<i>mon avenir</i>	<i>mes souvenirs</i>
<i>ma tête</i>	<i>ma patience</i>
<i>mon monde</i>	<i>mon être</i>

Les cadavres exquis de notre classe

Anissa :

Le printemps chatouille mes yeux.

L'automne illumine ma peur.

Un oiseau étonne mon chagrin.

Arnaud :

Le ciel remplit mon monde.

La vie fleuit mon enfance.

Une vague touche mon âme.

Azalis :

Le rêve touche mon esprit.

Le feu peint mon monde.

L'hiver caresse mon cœur.

Balian :

La lune surprend mes joues.

Un oiseau illumine mes sentiments.

Un arbre réchauffe mon esprit.

Cassie :

La mer dessine mes paumes.

Le vent remplit mon cœur.

La lune caresse ma patience.

Donia :

Le temps brûle mon amour.
L'automne peint mon enfance.
Le rêve rougit ma peau.

Elodie :

La terre étonne mon corps.
Le printemps cache ma voix.
Un arbre amuse mon âme.

Enzo :

La lune éclaire ma voix.
Le sable amuse mes souvenirs.
Le vent chatouille ma peau.

Etienne :

Le sable ride mon chagrin.
L'automne illumine mes pieds.
Un nuage gratte mon avenir.

Flavio :

L'espoir lave mes lèvres.
Le rêve bleuit mes joues.
La nuit touche mon être.

Gabriel :

Une vague curve mes paumes.
La terre surprend mes oreilles.
Le ciel bleuit mon amour.

Jâd :

L'espoir cache ma peur.
Le printemps étouffe mon chagrin.
Le temps peint mes paumes.

Juliette :
L'hiver dessine mes yeux.
Le soleil gratte ma tête.
L'été caresse mes lèvres.

Leonard :
Un arbre mange mes souvenirs.
Une vague surprend mes sens.
La pluie brûle mes souvenirs.

Léonie :
La vie éclaire mon avenir.
La mer apaise mon être.
Le soleil cache mon esprit.

Lison :
La terre mange ma patience.
L'hiver appelle mon âme.
Un oiseau ride mon enfance.

Malvina :
Le printemps gratte mes sentiments.
Une étoile apaise mes yeux.
Le feu appelle mes joues.

Matéo :

Le froid appelle ma tête.

La pluie mouille mon être.

La nuit dessine ma voix.

Nazim :

La vie réchauffe mes pieds.

L'été rougit mes sentiments.

Le feu mouille ma peau.

Quentin :

Le froid ouvre ma tête.

Une étoile lave mon corps.

La nuit remplit mes pieds.

Tatiana :

Le froid éclaire mon cœur.

Le ciel amuse ma peur.

Le soleil ouvre mon amour.

Vieri :

Le vent rougit mes oreilles.

Le sable brûle mon avenir.

Un nuage mange mon monde.

Zélia :

Un nuage ride mes oreilles.

La pluie mouille mes lèvres.

Le temps réchauffe mes sens.

La poésie à l'école primaire, **ou lorsqu'un art réputé difficile rencontre des élèves difficiles et en difficulté**

Résumé :

Par le biais de situations didactiques adaptées aux objectifs des programmes comme aux besoins et aux capacités cognitives et socio-affectives du public en école primaire, ce mémoire propose d'engager une action poétique à long terme pour aider à la reconstruction d'un rapport intime au langage et ainsi réconcilier des élèves en grande difficulté scolaire et/ou comportementale avec le système scolaire, avec la société et avec eux-mêmes.

Mots clefs :

Poésie – Littérature de jeunesse – Trouble de l'apprentissage – Violence à l'école – Rapport au savoir.